



**Competentiegericht
leren en
begeleiden**

**Competentiegericht
bewijzen en
beoordelen**

**ASSESSMENT & PORTFOLIO
IN DE OPLEIDING
EDUCATIEF PARTNERSCHAP**

Inhoudsopgave

Vooraf	5
NAAR COMPETENTIEGERICHT OPLEIDEN EN BEOORDELEN	8
1. COMPETENTIES	11
Competentie als geïntegreerde bekwaamheid	11
Competenties voor leraren	13
De kennisbasis van de leraar	17
2. COMPETENTIEGERICHT LEREN EN BEGELEIDEN	21
Competentiegericht leren	21
Hoe leren leraren-in-opleiding?	22
Competentiegericht opleiden	25
Portfolio als ontwikkelingsgericht begeleidingsinstrument	30
3. COMPETENTIEGERICHT BEWIJZEN EN BEOORDELEN	35
Assessment als beoordeling van competenties	35
Kwaliteitscriteria voor assessments	37
4. CONSEQUENTIES VAN COMPETENTIEGERICHT OPLEIDEN EN BEOORDELEN	43
Opleiding en school als gelijkwaardige leeromgeving	43
Consequenties voor leeromgeving en leerproces	44
Consequenties voor studenten	46
Consequenties voor rollen en taakverdeling	47
Samenhang in Schema	47
TOT SLOT	50
Noten	50
Colofon	54

Vooraf

Dit document is het resultaat van het project Assessment & Portfolio in de opleiding. Dit project maakte deel uit van het innovatieprogramma Educatief Partnerschap voor de tweedegraadslerarenopleidingen.

De opdracht van dit project had betrekking op de ontwikkeling van concepten en instrumenten voor assessment en portfolio's ten behoeve van de opleiding van leraren en op ondersteuning bij de implementatie daarvan.

De projectgroep ging in mei 2000 van start. In december 2002 eindigde het project. De projectgroepleden waren afkomstig uit alle betrokken tweedegraadsopleidingen en een aantal opleidingsscholen. De projectgroepleden hadden in de meeste gevallen binnen de eigen instelling de opdracht om de invoering van assessments en het gebruik van portfolio's te stimuleren in het kader van competentiegericht opleiden of integraal personeelsbeleid.

Na drie jaar is het project afgerond. Het project heeft verschillende resultaten opgeleverd, zowel conceptueel en instrumenteel als relationeel. Conceptuele resultaten hebben vooral betrekking op een verheldering van de verschillende begrippen en de samenhang daartussen. In deze publicatie zijn deze inzichten beschreven.

De instrumentele resultaten hebben betrekking op handreikingen en voorbeeldinstrumenten die binnen verschillende instellingen zijn ontwikkeld en een operationele vertaling zijn van competentiegericht leren en opleiden. In een ondersteunende website (www.lerarenopleiden.nl) zullen deze instrumenten en handreikingen ontsloten worden.

Relationeel heeft het project vooral een convergentie tussen de opleidingen opgeleverd en een bereidheid en vanzelfsprekendheid om van elkaar (opleidingen onderling en opleiding en school) te leren en producten over te nemen.

Bij aanvang van het project bleek na een ronde langs de verschillende lerarenopleidingen dat overal de ambities bestonden om assessments en portfolio's in te voeren en dat op sommige plekken hiertoe al de eerste stappen waren gezet. Tegelijk werd duidelijk dat er sprake was van een grote spraakverwarring omdat de betekenis en

invulling die aan de verschillende concepten toegekend werden sterk uiteenliepen.

De projectgroep is daarom vooral een platform geweest waar concepten gedeeld en werden aangescherpt, materialen en ervaringen werden uitgewisseld en verbanden werden gelegd.

Het resultaat van het project is samengebond in deze publicatie. Het conceptuele kader is het resultaat van veel discussies, initiatieven binnen instellingen om instrumenten te ontwikkelen en van ervaringen die in pilots zijn opgedaan met die instrumenten.

Bij het invoeren van assessments en het gebruik van portfolio's zullen veel keuzes gemaakt moeten worden. Rond verschillende dilemma's moeten knopen worden doorgemaakt.

In deze publicatie worden ten behoeve van de leesbaarheid al die dilemma's en keuzes niet in beeld gebracht. Het werken met competenties leidt in onze ogen tot een fundamentele verandering in de wijze van opleiden en in de opbouw van het curriculum. In dit boekje wordt aangegeven wat, in onze ogen, de consequenties zijn van de keuze voor competentiegericht opleiden.

Naast dit boekje komt er een website beschikbaar waar ondersteunend materiaal beschikbaar is¹. Op deze site is achtergrondmateriaal te vinden, waarin de dilemma's en de keuzes worden toegelicht en waar voorbeeldmateriaal te vinden is.

In het eerste deel van deze publicatie wordt ingegaan op de basis voor competentiegericht opleiden: de beschrijving van competenties en van de kennisbasis die de competenties veronderstellen.

In het tweede deel staat het leren en de begeleiding van dat leren centraal. Het derde deel gaat in op de wijze waarop de student zijn competentie kan bewijzen in summatieve beoordelingen.

Invoering van competentiegericht leren en opleiden leidt tot nieuwe rollen voor opleiders. In het vierde deel wordt ingegaan op rollen en taakverdeling van de verschillende actoren.

Ten slotte wordt de samenhang tussen de verschillende onderdelen die in het voorgaande aan de orde kwamen, toegelicht en de consequenties voor het curriculum uitgewerkt.

Het opleiden van leraren is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van lerarenopleidingen en scholen. In toenemende mate raken scholen

betrokken bij het opleiden van leraren. Deze situatie is vertrekpunt geweest voor deze tekst. De leeromgeving waar leraren-in-opleiding zich ontwikkelen naar startbekwaamheid kan zowel betrekking hebben op de lerarenopleiding als op de werkplek. Wanneer er gesproken wordt over 'opleiders', kunnen deze dus zowel in dienst zijn van de lerarenopleiding als van de school.

Het perspectief van de projectgroep had vooral betrekking op reguliere voltijdopleidingen. Waar zinvol, zijn relaties gelegd met de assessmentinstrumenten voor zij-instromers.

We hopen dat deze publicatie betrokkenen bij het opleiden en de professionele ontwikkeling van leraren (zowel binnen de lerarenopleidingen als binnen de scholen), alsook opleiders voor andere doelgroepen, kan ondersteunen bij de omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen.

20 januari 2003

Sjouke Wouda & Marco Snoek

Projectleiders EPS-project Assessment & Portfolio²

Naar competentiegericht opleiden en beoordelen

Competentiegericht opleiden maakt binnen het (beroeps)onderwijs een grote opmars. Zowel in het hbo, de bve als het vmbo worden opleidingsprogramma's vernieuwd en gebaseerd op competenties. Ook binnen de lerarenopleidingen wordt in toenemende mate de nadruk gelegd op competentiegericht opleiden. In de discussies over flexibilisering van de lerarenopleiding (en andere hbo-opleidingen) komen de begrippen competentiegericht opleiden en competentiegericht beoordelen voortdurend terug. De betekenis en interpretatie van deze begrippen lopen echter nogal uiteen.

De populariteit van het begrip competenties kan op verschillende manieren worden verklaard.

Allereerst kennen de beroepsopleidingen het traditionele dilemma van de kloof tussen theorie en praktijk. Veel geuite klacht van werkgevers en studenten is dat datgene wat studenten tijdens de opleiding leren te ver afstaat van de alledaagse werkelijkheid van het beroep. Tijdens de opleiding verwerven studenten kennis en vaardigheden, maar de beheersing daarvan is nog geen garantie dat studenten de kennis en vaardigheden later daadwerkelijk in de complexe situatie van de praktijk kunnen integreren en toepassen.

Om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten is het van belang om het toekomstige beroep meer centraal te stellen in de opleiding. Dit kan door het werkplekleren of duaal leren meer centraal te stellen, maar ook door de doelen van de opleiding sterker te koppelen aan de beroepspraktijk. Eindtermen worden vervangen door competenties, waarbij het handelen in complexe en authentieke beroepssituaties centraal staat.

Daarnaast past competentiegericht opleiden bij onderwijskundige visies op constructivistische leerprocessen. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat studenten betekenis moeten geven aan datgene wat ze leren binnen de context van kennis en vaardigheden (competenties) en subjectieve concepten die studenten reeds bezitten. Het leerproces start immers niet bij nul. Er zal dus rekening gehouden moeten worden met en aangesloten moeten worden bij ervaringen en competenties die studenten reeds bezitten. Als gevolg van deze overtuiging is

er een groeiende behoefte aan instrumenten waarmee elders verworven competenties gemeten en erkend kunnen worden. Het wordt dan mogelijk om meer flexibele opleidingsroutes te creëren.

Flexibele opleidingsroutes maken het mogelijk om nieuwe doelgroepen een efficiënt opleidingsprogramma te bieden, rekening houdend met hun ervaring en competenties. Door de huidige tekorten op de arbeidsmarkt is dit laatste misschien wel een van de meest gebruikte argumenten om competentiegerichte opleidingsconcepten te hanteren. In ieder geval is het een krachtige katalysator.

De ontwikkelingen rond het opleiden van leraren sluiten bij deze overwegingen aan. De te verwachten dramatische lerarentekorten versnellen de ontwikkeling van competentiegerichte opleidingsmodellen, de omslag naar leren op de werkplek en het aantrekken van nieuwe doelgroepen voor dit type van opleiden. Scholen maken het opleiden van nieuw personeel onderdeel van hun totale competentiegerichte personeelsbeleid. Het aanleren en beoordelen van competenties worden de centrale pijlers van de opleidingscurricula.

De omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen is echter complex en heeft grote consequenties voor de inrichting van curricula, de begeleiding van studenten en de rol van opleiders. Er is sprake van een zoektocht naar de precieze betekenis van competentiegericht opleiden en de consequenties voor het curriculum.

Competentiegericht opleiden en beoordelen veronderstelt een aantal instrumenten. Allereerst zijn er natuurlijk beschrijvingen van competenties nodig en instrumenten om competenties te beoordelen (assessments). De competenties krijgen echter pas hun kleur in concrete beroepscontexten (kenmerkende situaties). Studenten kunnen hun ontwikkeling op de competenties bijhouden in een portfolio om dat vervolgens als bewijsmateriaal in te brengen tijdens een assessment.

Competenties veronderstellen echter kennis, vaardigheden en attitudes. Die kennis moet geëxpliciteerd worden in een kennisbasis. Om te kunnen beoordelen of de student de veronderstelde kennis daadwerkelijk beheerst, kan gebruik gemaakt worden van kennisgerichte voortgangstoetsen.

Op dit moment zijn al deze verschillende instrumenten in ontwikkeling. Uiteindelijk zal dit leiden tot een totale vernieuwde kwaliteitsbasis voor het opleiden van leraren.

In de verschillende hoofdstukken van dit boek gaan we in op de afzonderlijke onderdelen en de consequenties daarvan voor curriculum, opleider, student en school. Allereerst willen we echter de samenhang tussen de verschillende onderdelen verhelderen.

I ► Competenties

Competentie als geïntegreerde bekwaamheid

In de literatuur is een veelheid aan invalshoeken en definities voor competenties te vinden. Een belangrijke overweging voor het hanteren van het begrip 'competentie' is om een sterkere koppeling te leggen tussen opleiding en beroepspraktijk.

Competenties blijken uit het gedrag in de beroepspraktijk. Daarom zijn er voor de beoordeling van competenties gedragsindicatoren nodig. Toch willen we competenties breder interpreteren dan alleen het gedrag. Met name in de Angelsaksische landen is sprake geweest van een 'behaviouristische' benadering van competenties, waarbij competenties sterk gekoppeld werden aan gedrag. Hierdoor werden competenties meer en meer gelijkgeschakeld aan vaardigheden³. Mentale componenten bleven buiten beschouwing. Teacher education veranderde daarmee in teacher training!

Wij willen een brede definitie van het begrip 'competentie' hanteren, waarbij ook mentale componenten meegenomen worden.

We noemen een leraar (in opleiding) competent als hij in staat is om op basis van kennis, vaardigheden en houdingen waarover hij beschikt, keuzes te maken uit zijn handelingsrepertoire die tot resultaat hebben dat de probleemstellingen die zich in de verschillende beroepscontexten aan hem voordoen adequaat - passend in de situatie - worden aangepakt, conform zijn rol en verantwoordelijkheid. Dat vermogen wordt zichtbaar door niet alleen te kijken naar het gedrag van de leraar, maar ook naar de gemaakte keuzes, de verantwoording daarvan en de reflectie daarop.

Voor het vervolg hanteren we daarom de volgende definitie van het begrip competentie:

Een competentie of bekwaamheid betreft het vermogen om op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te handelen in complexe beroepssituaties en het vermogen om keuzes en beslissingen die tijdens dat handelen gemaakt worden te kunnen verantwoorden en er op te kunnen reflecteren.⁴

Centraal in deze definitie staat het tonen van adequaat gedrag, gekoppeld aan concrete arbeidstaken. In de afgelopen jaren zijn opleidingsdoelen vooral beschreven in eindtermen en afzonderlijke

kennis- en vaardigheidsdoelen. Dit doet geen recht aan wat van beginnende leraren wordt verwacht: het vermogen om kennis, vaardigheden en houding te integreren in complexe beroepssituaties. Met andere woorden: voldoende beheersing van die afzonderlijke kennis- en vaardigheidsdoelen is geen garantie dat een student in staat is om in dergelijke complexe beroepssituaties adequaat te handelen. Afzonderlijke eindtermen kwamen in verschillende modules aan bod, waardoor veelal sprake was van een gefragmenteerd curriculum: losse modules die elk een stukje (vak)kennis aanbrachten, ondersteund door oefenen in de praktijk d.m.v. stages. De beoordeling vond plaats door de mix van toetsen die met name de beheersing van de afzonderlijke (vak)kennisonderdelen in kaart moest brengen. De vaardigheden werden getoetst tijdens instituutspactica en stages, waar onder begeleiding en toezicht van de schoolpracticumdocent praktijkervaring werd opgedaan. De beoordeling van attitudes werd als zeer complex beschouwd en bleef daardoor veelal achterwege. Door de competenties centraal te stellen, wordt veel sterker dan voorheen de nadruk gelegd op het adequaat handelen in de praktijk.

Dit heeft ook consequenties voor het curriculum. Een modulair curriculum had tot doel om flexibiliteit te realiseren, waarbij studenten hun eigen keuzes en leerroutes konden maken. Doordat curricula echter opgebouwd waren rond het verwerven van gefragmenteerde vakkennis en -vaardigheden, zijn vaste voor-geprogrammeerde curricula ontstaan, waarbij in uitzonderingsgevallen (vrijstellingen) stukjes kunnen worden overgeslagen. Het werken met competenties dwingt tot een minder gedetailleerde curriculumbeschrijving. Adequaat handelen is immers niet zonder meer uiteen te leggen in losse deelvaardigheden die in een vaste volgorde verworven moeten worden. Het leertraject om tot competent handelen te komen ligt daarom niet vast, maar kan van student tot student verschillen. Wat telt is het eindresultaat en niet de route waarlangs dat eindresultaat bereikt is. Dit biedt meer mogelijkheden voor flexibiliteit en individuele leerroutes. Bij competentiegericht opleiden staan daarom begrippen centraal als zelfverantwoordelijkheid, zelfsturing en ontwikkeling van het lerend vermogen van de student.

Als we onze omschrijving van competenties nogmaals nauwkeurig bekijken, dan wordt een aantal consequenties zichtbaar:

- ▶ Kennis, vaardigheden en attitudes zijn voorwaardelijke elementen van een competentie.
- ▶ Kennis, vaardigheden en attitudes zijn geïntegreerd.
- ▶ Een competentie vormt een complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes, normen en waarden, rolopvattingen en subjectieve concepten. Het is een netwerk van elementen.
- ▶ Competenties leid je achteraf af uit waarneembaar gedrag, uit de verantwoording die de student geeft van zijn gedrag en uit de reflectie op dat gedrag.

Bij die verdere vormgeving is het van belang om voor ogen te houden dat competenties verschillende functies hebben. Voor studenten zijn ze te beschouwen als een instrument waarmee zij het eigen leerproces kunnen sturen (interne thermometer: waar sta ik in mijn leer- en ontwikkelingsproces) en voor opleiding en afnemend veld functioneren ze als externe thermometer (is de student bekwaam om toegelaten te worden tot een volgende fase in de opleiding: hoofdfasebekwaam, liobekwaam, startbekwaam).

Competenties voor leraren

Als we constateren dat competenties zijn af te lezen uit het gedrag dat iemand vertoont, de verantwoording van dat gedrag en de reflectie daarop, dan moeten we een duidelijk beeld creëren van wat we van een startbekwame docent willen zien. Wat doet een bekwame docent? Is het docentschap uiteen te rafelen in waarneembare gedragingen, van waaruit wij competenties kunnen afleiden? Vanuit welke bezieling en inspiratie komt de leraar tot handelen en om welke keuzes en mate van reflectie gaat het?

Wij zijn van mening dat een lijst met meer dan honderd kleine vaardigheden, gedragsindicatoren en deelcompetenties niet wenselijk en niet werkzaam is. In de complexe beroepspraktijk gaat het altijd om integratie van een groot aantal verschillende deelvaardigheden. Een beoordelings- of een begeleidingsgesprek tussen een student en een opleider moet gaan over de hoofdlijn van bekwaamheid; bekwaamheid op aparte onderdelen is immers geen garantie voor totale bekwaamheid.

In zekere zin is de systematiek van het beschrijven van competenties arbitrair. Voor het beroep van leraar bestaan diverse beschrijvingen van competenties.⁵ Al die beschrijvingen verschillen onderling. Ten behoeve van een transparante kwalificatiestructuur in het onder-

wijs, de verdere professionalisering van het beroep van leraar, de versterking van de mobiliteit van docenten en de integratie van opleiding en personeelsbeleid binnen de school, is het wenselijk om tot een transparante competentiesystematiek voor het onderwijs te komen. Dat betekent dat er sprake moet zijn van een gemeenschappelijke taal voor de competenties van alle typen docenten (en ander onderwijspersoneel).

In samenwerking met het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) is daarom een beschrijving voor de competenties of bekwaamheden van leraren ontwikkeld, die enerzijds gebruikt wordt voor de verdere uitwerking van competentiegericht opleiden en beoordelen binnen de tweedegraadslerarenopleidingen en anderzijds de basis vormt voor de generieke startbekwaamheidseisen voor alle leraren.

Uitgangspunt is dat de leraar te maken heeft met verschillende beroepscontexten:

- ▶ Hij werkt met leerlingen.
- ▶ Hij werkt met collega's in een team binnen de school.
- ▶ Hij heeft te maken met de omgeving van de school (ouders, de buurt, stagebiedende bedrijven, et cetera).
- ▶ Hij werkt aan zijn eigen ontwikkeling.

Daarnaast heeft hij in die beroepscontexten verschillende beroepsrollen:

- ▶ De pedagogische rol.
- ▶ De vakdidactische rol.
- ▶ De organisatorische rol.
- ▶ De interpersoonlijke rol.

De beroepsrollen vormen de dimensies waarin de leraar zijn verantwoordelijkheid moet realiseren. De leraar is gericht op pedagogisch, didactisch, organisatorisch en interpersoonlijk resultaat, het is zijn zorg dat hij daar kwaliteit realiseert.

Het onderscheid in deze vier rollen is overigens wel kunstmatig en mede daardoor ook enigszins problematisch. In het handelen van de leraar zijn de verschillende rollen immers geïntegreerd aanwezig. De kern van het leraarschap ligt in het pedagogische en het (vak)didactische handelen. De leraar maakt die verantwoordelijkheden waar middels sociale interactie, in de eerste plaats met leerlingen en in het verlengde daarvan in samenwerking met collega's en andere belang-

hebbenden. Zijn vermogen tot sociale interactie vormt het voertuig voor zijn pedagogische en (vak)didactische bekwaamheid. Het is de verantwoordelijkheid van de leraar om de sociale interactie te structureren (organisatorische dimensie) en te sturen (interpersoonlijke dimensie). Daarom worden in de beroepsrollen organisatorisch en interpersoonlijk handelen van elkaar onderscheiden.

Wanneer de beroepsrollen met de beroepscontexten worden gecombineerd, ontstaat een matrix met zestien typen situaties waarin de leraar competent moet zijn. Deze matrix vormt een kader waaraan de leraar (in opleiding) zijn eigen optreden kan spiegelen. De gekozen ordening maakt het mogelijk om studenten te stimuleren verbindingen te leggen tussen competenties.

Contexten van beroepshandelen	Werken met leerlingen	Werken met/in team en organisatie	Werken met/in de omgeving	Werken aan eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				
Pedagogisch handelen	De leraar draagt zorg voor een veilige leeromgeving voor leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van het pedagogisch klimaat in team/organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de pedagogische relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. pedagogisch handelen
Vakdidactisch handelen	De leraar draagt zorg voor een krachtige leeromgeving voor leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van (vak)didactiek binnen team/organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de (vak)didactische relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. (vak)didactisch handelen
Organisatorisch handelen	De leraar draagt zorg voor structuur in de leeromgeving voor leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van team- en school organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de organisatorische relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. organisatorisch handelen
Interpersoonlijk handelen	De leraar draagt zorg voor samen gaan en samenwerken van en met leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van samenhang en samenwerken binnen team/organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van samenhang en samenwerken in de relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. interpersoonlijk handelen

Figuur 1: Het kijkkader voor competenties van leraren

Met dit schema wordt beoogd een gemeenschappelijke bril te creëren waarmee naar het beroep van leraar en de bekwaamheid van een individuele leraar of student gekeken kan worden. Het model wordt daarom aangeduid als 'kijkkader' en heeft als doel een taal te leveren waarmee bekwaamheid bespreekbaar gemaakt kan worden.⁶

Het kijkkader heeft drie belangrijke kenmerken:

- ▶ Het is generiek, dat wil zeggen dat het hanteerbaar is voor vrijwel alle onderwijsberoepen (van primair tot hoger onderwijs). Daarbij kunnen verschillende accenten gelegd worden op specifieke cellen van de matrix, afhankelijk van het beroep of de functie.
- ▶ Het is ontwikkelingsgericht, dat wil zeggen dat bekwaamheid op verschillende niveaus ingevuld kan worden. Het is daarmee bruikbaar voor de opleiding (voor beschrijving van hoofdfase bekwaamheid, lio-bekwaamheid en startbekwaamheid), evenals voor personeelsbeleid gekoppeld aan het functiebouwwerk (onderwijs-ondersteunende functies, maar ook meer specialistische functies binnen de school).
- ▶ Het is flexibel, dat wil zeggen dat het model niet zestien competenties voorschrijft. Het detailleringsniveau kan van situatie tot situatie verschillen. Het SBL hanteert in haar nieuwe set startbekwaamheidseisen voor leraren zeven competenties, waarbij de tweede, derde en vierde kolom telkens gecombineerd worden tot aparte competenties.⁷ Voor opleidingssituaties kan het wenselijk zijn om op meer gedetailleerd niveau de bekwaamheid van studenten bespreekbaar te maken. Zo zal er in sommige opleidingssituaties de neiging bestaan om alle zestien cellen apart te onderscheiden of om alleen de laatste kolom als één geheel te beschouwen, waardoor er sprake is van dertien competenties.

Bij het kijken naar en beoordelen van competenties zullen verschillende perspectieven gehanteerd worden met betrekking tot de professionele kwaliteit van het handelen. Professionele kwaliteit heeft te maken met de methodische kwaliteit van de gekozen aanpak, met de kwaliteit van de communicatie daarover, met de kwaliteit van de reflectie daarop en met de kwaliteit van de inspiratie van de docent. Dit zijn als het ware 'zichtlijnen' of 'brillen' waarmee beoordelaars of studenten en leraren zelf gericht perspectieven kiezen bij de reflectie op de aanwezige bekwaamheid.

- ▶ Methodisch werken: dit perspectief heeft betrekking op de vraag in hoeverre de student/leraar beschikt over een probleemoplossend

vermogen en methodieken om praktijkproblemen oplossingsgericht aan te pakken in de verschillende contexten van het beroepshandelen.

- ▶ Communicatie: dit perspectief heeft betrekking op de vraag in hoeverre de student/leraar beschikt over het vermogen om zijn handelen in de verschillende beroepscontexten onder woorden te brengen, af te stemmen en te verantwoorden.
- ▶ Reflectie: dit perspectief heeft betrekking op de vraag in hoeverre de student/leraar beschikt over het vermogen om eigen vorderingen (en knelpunten) te constateren en nieuwe vorderingen na te streven ('reflection in action' en 'reflection on action').
- ▶ Inspiratie: dit perspectief heeft betrekking op de inspiratie van waaruit de leraar handelt en op de vraag in hoeverre de leraar in staat is om collega's en leerlingen te inspireren.

De kennisbasis van de leraar

Hierboven hebben we aangegeven dat kennis, vaardigheden en attitudes voorwaardelijke elementen zijn van competenties. Vanuit het perspectief van kwaliteitsborging vereist dit nadere reflectie op de vraag wat dit betekent voor de (ontwikkeling van) gewenste kennis van (aanstaande) leraren, voor de wijze waarop deze vorm kan krijgen in de formulering van een generieke kennisbasis en hoe dit uitgewerkt kan worden naar verschillende leergebieden en schoolvakken in verschillende onderwijswerkvelden. Daarbij moet rekening gehouden worden met ontwikkelingen in de werkvelden (zoals 'groepsleerkrachten' in het vmbo) en ontwikkelingen in ordening van inhoud (zoals de vorming van leergebieden).

Die ontwikkelingen in het werkveld leiden in toenemende mate tot een behoefte aan verschillende competentieprofielen. Verschillende werkvelden en verschillende rollen vragen verschillende profielen. Een competentieprofiel is een uitwerking van de verantwoordelijkheid van de leraar, van de inhoud van het vak- of leergebied en van het handelingsbereik. De kennisbasis waar de leraar over moet beschikken is afhankelijk van het competentieprofiel en heeft betrekking op kennis van leren, kennis van het schoolvak of leergebied, kennis van de leefwereld en psychologie van de leerling en kennis van de beroepswereld waarvoor wordt opgeleid.

Competentieprofiel		Kennisvereisten
1. Verantwoordelijkheidsbepaling	A. Ondersteunen van collega's B. Uitvoeren/begeleiden van onderwijs C. Aanpassen/bewerken van leerstof D. Ontwerpen van leerinhouden	Kennis van leren <ul style="list-style-type: none"> • pedagogisch • didactisch • organisatorisch • organisatorisch
2. Inhoud	Leergebied Een (of meer) schoolvakken	Kennis van inhoud <ul style="list-style-type: none"> • pedagogisch • didactisch • organisatorisch • organisatorisch
3. Handelingbereik	Minimaal twee leerwegen	Kennis van leef- en -werkweld <ul style="list-style-type: none"> • pedagogisch • didactisch • organisatorisch • organisatorisch

Met betrekking tot de verantwoordelijkheid van de leraar maken scholen steeds vaker onderscheid in het type taken waarvoor de leraar in het leerproces verantwoordelijkheid draagt:

- ▶ het ondersteunen van collega's bij diverse taken;
- ▶ het uitvoeren van onderwijs en het begeleiden van leerlingen bij het schoolvak/leergebied;
- ▶ het aanpassen en bewerken van leerstof, gericht op de specifieke behoeften van (groepen) leerlingen;
- ▶ het ontwerpen van leerprogramma's.

Een startbekwame leraar moet in principe op alle vier taken competent zijn. De verantwoordelijkheid van een onderwijsassistent zal zich vooral beperken tot de eerste (en eventueel de tweede) taak.

Met betrekking tot de inhoud zien we binnen het werkveld een ontwikkeling naar twee 'typen' leraren:

- ▶ de leraar met een brede deskundigheid die verantwoordelijk is voor een specifiek leergebied (mens en maatschappij of exact/natuur);
- ▶ de leraar met een lange deskundigheid die verantwoordelijk is voor een (of meer) specifiek(e) schoolvak(ken).

Traditioneel is het competentieprofiel van de startbekwame leraar gericht op één vak. Dit is vastgelegd in de formele bevoegdheidseisen.

Door de plannen rond een Wet Beroepen in het Onderwijs (Wet BiO) kunnen in de nabije toekomst echter ook andere competentieprofielen mogelijk worden. Een startbekwame leraar kan zich dan verder ontwikkelen van breed naar lang of van lang naar breed.

Met betrekking tot het handelingsbereik kan van leraren niet (meer) verwacht mag worden dat zij direct inzetbaar zijn in alle werkgebieden waarvoor zij bevoegd zijn. Afhankelijk van de ervaringen en accenten tijdens de opleiding, hebben studenten zich gespecialiseerd op één of enkele werkgebieden. Het is van belang om duidelijk te maken wat het handelingsbereik is van de (beginnende) leraar, zodat ook helder is welke (kennis)elementen hij moet ontwikkelen om in een ander werkgebied professioneel te kunnen handelen. Leraren en leraren in opleiding ontwikkelen hun repertoire aan praktische kennis in een beperkt aantal specifieke werkgebieden waarin zij functioneren:

- ▶ Het praktijkonderwijs.
- ▶ De basis/kader beroepsgerichte leerweg.
- ▶ De gemengde leerweg.
- ▶ De theoretische leerweg.
- ▶ De leerweg havo.
- ▶ De leerweg vwo.
- ▶ De beroeps- en volwasseneneducatie.

In de praktijk zullen zij-instromers een smaller handelingsbereik hebben (immers gekoppeld aan één specifiek werkgebied van de school waar zij een aanstelling hebben) dan studenten die een vierjarige opleiding achter de rug hebben (en ervaring hebben opgedaan in meerdere werkgebieden).

Voor de kwaliteitsborging van leraren is het noodzakelijk om de noodzakelijke kennisbasis voor de verschillende competentieprofielen (dus uitgesplitst naar vakken of leergebieden, naar handelingsbereik en naar verantwoordelijkheden) te expliciteren.⁸

Assessments lenen zich minder goed voor de systematische borging van de kennisbasis van de student. Assessments zijn immers gericht op het bepalen van de competentie van de student (zie hoofdstuk 3) en daarbij is altijd sprake van een integratie van kennis, vaardigheid en attitude. Voor het afzonderlijk en systematisch bepalen van de kennis van de student zal gebruik gemaakt moeten worden van kennistoetsen, vergelijkbaar met de traditionele tentamineringen

binnen de lerarenopleidingen of de voortgangstoetsen bij probleemgestuurd onderwijs.⁹ Kennistoetsing kan niet de plaats innemen van competentiegerichte assessments, maar zouden wel kunnen dienen als toegangsvoorwaarde voor deelname aan assessments.

2 ► Competentiegericht leren en begeleiden

Wanneer kwaliteit van docenten beschreven en beoordeeld wordt aan de hand van competenties, zullen competenties sturing gaan geven aan het leerproces van studenten. In dit deel gaan we in op dit leerproces en op de wijze waarop dit leerproces begeleid kan worden binnen de lerarenopleiding.

Competentiegericht leren

Meer gaan zien en horen om beter te kunnen handelen

Het gaat bij het leren onderwijzen om het leren competent te handelen voor, tijdens en na het onderwijs. Bij de voorbereiding van onderwijs moeten besluiten gemaakt worden over beoogd lesverloop en te gebruiken lesmateriaal. Tijdens de les wordt de leraar geconfronteerd met vele 'split-second' beslissingsmomenten en na de les moet hij 'terugkijken' op genomen beslissingen. Bij al deze activiteiten speelt de waarneming van onderwijssituaties een grote rol: we spelen de 'film' vooruit of terug, of we nemen concreet waar. Maar omdat we zien wat we al kennen (of wat erg afwijkt van wat we kennen), is onze waarneming voor, tijdens en na 'de les' gebaseerd op onze kennis van onderwijssituaties. We zien wat we kunnen herkennen en laten dus ook 'stukjes werkelijkheid' liggen. Het meer gaan 'zien en horen' in authentieke beroepssituaties (bewust of onbewust) en vervolgens komen tot betere beslissingen en handelingen vormt daarmee de kern van het leerproces richting startbekwam docent.¹⁰ Docenten worden competentier, als zij gaandeweg in een gegeven situatie meer relevante onderdelen van die situatie meenemen in hun beslissingen. Bij competentiegericht leren is het dus van belang dat nieuwe kennis geïntegreerd raakt in de waarneming en beleving van een situatie. Hiervoor is nodig dat verschillende soorten informatie aan elkaar worden gerelateerd, bijvoorbeeld sensorische informatie (waarnemingen in concrete situaties) en conceptuele informatie (achterliggende informatie die past op die situaties). Zo wordt de ervaring geherstructureerd (krijgt een andere betekenis) en verandert het geheel aan kennis, vaardigheden en houding dat in die situatie wordt geactiveerd.

Een persoonlijk én communicatief proces

Omdat competentiegericht leren vraagt om wezenlijke veranderingen in het functioneren van een persoon, is competentiegericht leren een uitermate persoonlijk proces: de lerende moet het 'werk' uiteindelijk zelf doen. Deze manier van leren sluit daarmee goed aan bij een constructivistische kijk op leren. Kern van deze visie is immers dat de mentale en emotionele investering van de lerende zelf voorwaarde is voor leren.

Een persoonlijk proces impliceert geenszins een solitair proces. Voor competentiegericht leren is communicatie nodig. Communicatie over wat er wordt herkend in beroepsspecifieke situaties, over alternatieve interpretaties, handelingsmogelijkheden, over het eigen competentieniveau, et cetera. Binnen competentiegericht leren past ook (het vragen om) ondersteuning en informatie van anderen, evenals stimulans door en confrontatie met anderen.

Naar toenemende zelfsturing

Competentiegericht leren biedt goede mogelijkheden voor zelfsturing. De leraar-in-opleiding kan, vanuit een zich ontwikkelend beeld van het leraarsberoep en van noodzakelijke competenties, leren het leerproces zelf te sturen en inhoudelijke en strategische keuzes te maken. Omdat leraren-in-opleiding qua zelfsturend vermogen niet dezelfde beginsituatie hebben (zie hieronder), is differentiatie op dit punt gewenst.

Hoe leren leraren-in-opleiding?

Leraren-in-opleiding leren niet allemaal op dezelfde manier. Grofweg worden er onder Nederlandse leraren-in-opleiding (in nog vooral modulair opgezette opleidingen) vier manieren van leren onderwijzen aangetroffen.¹¹ Twee van deze manieren zouden -gegeven voorgaande beschrijving van competentiegericht leren- gekenmerkt kunnen worden als competentiegericht leren en twee kunnen als zodanig niet worden gekenmerkt. De volgende beschrijvingen van deze vier manieren van leren onderwijzen maken dit duidelijk.

Overlevingsgericht/inactief

Leraren-in-opleiding die op deze manier leren, benadrukken dat als je veel lesgeeft je het vak vanzelf leert. In hun leergedrag staat het leren door doen centraal, zonder specifieke doelen na te streven. Ze hechten veel waarde aan wat ze automatisch geneigd zijn te doen. Zolang ze zichzelf handhaven in de klas zijn ze niet gericht op het verbeteren van

hun lesgeven. Stuurloosheid en ad hoc problemen oplossen kenmerkt hun leren. Informatie van anderen wordt gewaardeerd wanneer het een oplossing betreft voor een reeds door hen ervaren probleem. Het ontwikkelen van hun referentiekader (meer gaan zien en horen in de klas) heeft bij hen geen aandacht. Negatieve leservaringen worden zo snel mogelijk vergeten en leveren geen noemenswaardige zorgen op. Bij het terugkijken op hun lessen zijn ze van alle leraren-in-opleiding het minst leerling-gericht. Deze manier van leren onderwijzen komt niet voort uit een lage zelfwaardering of uit emotionele instabiliteit en hangt evenmin samen met extreme ordeproblemen. Deze manier van leren lijkt vooral bepaald te worden door bovengenoemde opvatting over leren onderwijzen.

Deze manier van leren onderwijzen is niet competentiegericht, omdat aan geen van de drie onderliggende dimensies (kennis, vaardigheden en houding) wordt gewerkt, laat staan in samenhang. Ook ontbreekt de (zelfgestuurde) communicatie met anderen.

Gesloten reproductiegericht

Deze leraren-in-opleiding zijn bezig hun lesgeven te verbeteren vanuit hun bestaande kennis (bijvoorbeeld beelden van zichzelf als leraar en ideale onderwijssituaties). Ze zijn er niet op gericht deze kennis verder te ontwikkelen. Zij zetten hun streefbeeld af tegen praktijkervaringen en lossen discrepanties daartussen op met praktische oplossingen. Hierin gaan zij weinig communicatief te werk. Deze leraren-in-opleiding leggen problemen niet snel voor aan anderen, maar benutten (praktische) informatie wanneer dat 'langskomt' en meteen aansluit op een behoefte. Deze leraren-in-opleiding hebben ernstige zorgen over negatieve leservaringen. Ze denken erover na en zoeken naar oplossingen. Ze scoren relatief laag op algemene zelfwaardering, emotionele stabiliteit en tolerantie voor dubbelzinnigheid (ambigüiteitolerantie). Omdat binnen deze manier van leren onderwijzen 'het meer gaan zien en horen in de klas' (kennisontwikkeling) een ondergeschikte rol speelt, is hier geen sprake van competentiegericht leren. De (zelfgestuurde) communicatie met anderen is ook gering.

Gesloten betekenisgericht

Deze leraren-in-opleiding zijn bezig hun lesgeven stap voor stap te verbeteren. Maar omdat ze ertoe neigen hun eigen waarneming en hun denken daarover niet te vertrouwen, zijn ze voor bewustwordingsprocessen sterk afhankelijk van anderen. Voor de betekenisgerichte

dimensie in hun leren hebben zij dus externe sturing nodig, wat zij ook erkennen en verwelkomen. Deze leraren-in-opleiding definiëren problemen in eerste instantie als handelingsproblemen (wat kan ik doen?) en betekenisproblemen (waarom gebeurt dit? hoe zie jij dit?) blijven impliciet tot ze (conceptuele) informatie tegenkomen die daaraan gerelateerd is. Ze ervaren dus wel betekenisproblemen, maar hebben moeite deze te expliciteren. Ze hebben in vergelijking tot andere leraren-in-opleiding ernstige zorgen over negatieve les-ervaringen en ze gaan ook het meest actief met dergelijke ervaringen om. Ze scoren relatief laag op algemene zelfwaardering, emotionele stabiliteit en tolerantie voor dubbelzinnigheid (ambigüiteitolerantie). Deze studenten zijn competentiegericht maar daarbij afhankelijk van de ondersteuning van anderen, met name bij bewustwordingsprocessen en bij het relateren van verschillende soorten informatie aan elkaar. De behoefte om dit meer zelf te doen en ook om meer te communiceren is aanwezig, maar wordt belemmerd door een relatief laag zelfvertrouwen.

Open betekenisgericht

Deze leraren-in-opleiding zijn het meest onafhankelijk in hun leren. Ze proberen hun lesgeven te verbeteren door ook hun kennisbasis te ontwikkelen en maken daarbij gebruik van de informatiebronnen die in de opleiding en daarbuiten beschikbaar zijn. Ze relateren de informatie van deze bronnen zelf aan elkaar en ervaren daarbij dat het leerresultaat niet altijd in het 'hier en nu' tot stand kan komen. Ze beschikken over een positief zelfbeeld, zijn emotioneel stabiel en kunnen goed omgaan met dubbelzinnigheid. Problemen worden gedefinieerd als handelingsproblemen en als betekenisproblemen. Deze leraren-in-opleiding maken zich geen zorgen over negatieve les-ervaringen en vertonen een lichte neiging tot vermijden. Deze studenten zijn zelfgestuurd competentiegericht. Ze dragen zelf zorg voor / benutten dat wat nodig is om competenties te verwerven. Een rijke, stimulerende leeromgeving is voor hen voldoende.

Studenten verschillen dus in hun opvattingen over leren onderwijzen, in de leeractiviteiten die ze ondernemen (met name de mate waarin zij verschillende soorten informatie aan elkaar relateren), in de manier waarop ze met negatieve ervaringen omgaan, in de manier waarop zij hun leren sturen en in hun gebruik van informatiebronnen.

Dat leraren-in-opleiding verschillen in hun manier van leren is een belangrijk gegeven. Het is namelijk aannemelijk dat de ene manier van leren op zowel de korte als de langere termijn meer oplevert dan de andere manier.¹² Veel leraren-in-opleiding hebben daarom niet alleen begeleiding nodig bij het leren onderwijzen, maar ook bij het leren leren onderwijzen.

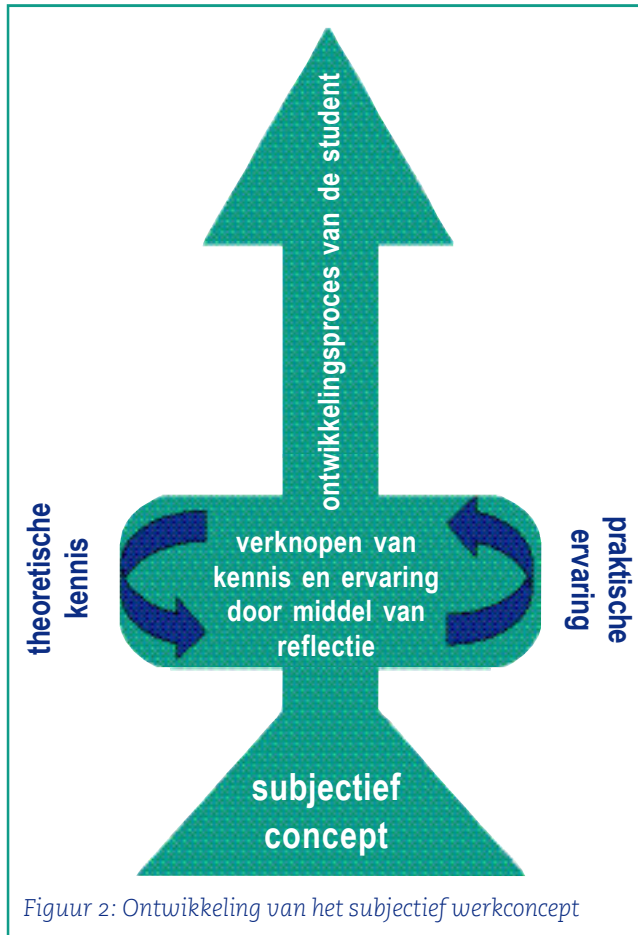
Competentiegericht opleiden

Uit de definitie van competentie en uit de zichtlijnen of brillen die gebruikt worden als kwaliteitscriteria bij beoordeling van competenties blijkt dat we van studenten verwachten dat zij (bij voorkeur open) betekenisgericht leren. Van de hierboven genoemde leerstijlen hebben er dus twee de voorkeur. De opleiding zal er daarom op gericht moeten zijn om betekenisgerichte leerstijlen te stimuleren. Die stimulans kan zitten in de leeromgeving waar de student in geplaatst wordt, in de begeleiding die de opleiding biedt en in de wijze van beoordelen.

Ontwikkeling van competenties vindt plaats in leeromgevingen waarin verantwoordelijk handelen verbonden is met de uitoefening van complexe activiteiten in authentieke werksituaties (producerend leren). Dat gebeurt in die situaties en naar aanleiding van die situaties wanneer de aankomende professional gestimuleerd wordt om door middel van reflectie inzicht te geven in de wijze waarop hij zijn praktische ervaringen verbindt met theoretische kennis en de conclusies die hij daaruit trekt voor verdere ontwikkeling. Voor die 'verknoping' gebruiken we het begrip 'subjectief werkconcept' om zo uitdrukking te geven aan het inzicht dat mensen handelen op basis van hún begrip van de situatie en hun zelfopvatting. Dit subjectieve concept, de potentie waarover iemand beschikt vanaf zijn oorsprong en via opgedane (leer)ervaringen, is de basis van het handelen.

Dit inzicht impliceert verschillende zaken voor een competentiegericht leeromgeving van de student:

- ▶ De leeromgeving moet gericht zijn op het expliciteren van het subjectieve concept over leren en onderwijzen.
- ▶ De leeromgeving moet mogelijkheden bieden voor het opdoen van praktische ervaringen bieden (bijvoorbeeld door duale opleidings-situaties).
- ▶ De leeromgeving moet mogelijkheden en stimulansen bieden voor verdieping van theoretische kennis.



- De leeromgeving moet studenten stimuleren tot reflectie, waarbij praktische ervaringen en theoretische kennis in relatie gebracht worden met het persoonlijk subjectieve concept. Deze elementen dienen zowel in de leeromgeving aanwezig te zijn, als aspecten te zijn die meetellen in de beoordeling. Daarmee wordt een betekenisgerichte leerstijl gestimuleerd.

De link tussen de praktische ervaringen en competenties is niet altijd evident. Competenties zijn immers algemeen geformuleerd en staan vaak los van de concrete onderwijssituaties in een specifieke

klas. De leraar moet die competenties echter in de praktijk brengen binnen de context van zijn dagelijks handelen in een specifieke klas (de leraar aardrijkskunde in klas 3 vmbo, gemengde leerweg, van de Berlage School in Amsterdam-Zuid). In die klassensituaties komen competenties nooit geïsoleerd voor, maar is altijd sprake van een mix van verschillende competenties.

Tijdens de beroepsuitoefening doet een context zich concreet voor als een aaneenschakeling van situaties die zich ontwikkelen en in elkaar overlopen. Deze situaties beschrijven delen van de beroepscontext waarin zichtbaar is of een docent competent is, c.q. de gestelde competenties beheerst. Ze vormen het decor waarin de aankomende docent laat zien dat het getoonde gedrag gerelateerd is aan onderliggende competenties. Een concrete situatie is een inktvlek die uiteengespat is over de matrix van het kijkkader en verschillende cellen van de matrix bedekt. Een kenmerkende situatie beperkt zich niet tot één van de velden van het Kijkkader, maar is de operationalisering van (een mix van) competenties: een student moet verschillende competenties aanspreken om adequaat te kunnen handelen.

Deze concrete situaties zijn aangrijpingspunt voor reflectie. Om systematische reflectie te stimuleren kan de opleiding er voor kiezen om de opleiding op te bouwen rond geselecteerde situaties, 'kenmerkende situaties', die tezamen de competentiematrix afdekken. Met name bij studenten die geen open betekenisgerichte leerstijl hebben kan dit helpen om systematisch te reflecteren. Studenten met een open betekenisgerichte leerstijl zullen in staat zijn om zelf situaties uit hun werkpraktijk te selecteren als aangrijpingspunt voor systematische reflectie op hun bekwaamheid.

De kenmerkende situaties moeten voor studenten vanuit hun eigen werkpraktijk herkenbaar zijn. Scholen kunnen een rol spelen bij de legitimering van de kenmerkende situaties.

Voor het stimuleren van reflectie moeten kenmerkende situaties gekoppeld zijn aan specifieke competenties. Daarmee kan een relatie gelegd worden met de gedragsindicatoren die bij de beoogde competenties horen en met de daarvoor noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitudes.

Kenmerkende situaties kunnen op verschillende plekken in het curriculum gebruikt worden: als voorbeeldsituaties in colleges onderwijskunde of vakdidactiek, als context voor opdrachten of projecten, als ordeningskader voor de opbouw van de complexiteit van

Contexten van beroeps handelen	Werken met leerlingen	Werken met/in team en organisatie	Werken met/in de omgeving	Werken aan eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				
Pedagogisch handelen	De leraar draagt zorg voor een veilige leeromgeving voor leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van het pedagogisch klimaat in team/organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de pedagogische relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. pedagogisch handelen
Vakdidactisch handelen	De leraar draagt zorg voor een krachtige leeromgeving voor leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van (vak)didactiek binnen team/organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de (vak)didactische relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. (vak)didactisch handelen
Organisatorisch handelen	De leraar draagt zorg voor de structuur in de leeromgeving voor leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van team- en school organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van de organisatorische relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. organisatorisch handelen
Interpersoonlijk handelen	De leraar draagt zorg voor samen gaan en samenwerken van en met leerlingen	De leraar draagt bij aan realisering en ontwikkeling van samenhang en samenwerken binnen team/organisatie	De leraar draagt bij aan realisering en versterking van samenhang en samenwerken in de relatie school-leraar-omgeving	De leraar onderzoekt en ontwikkelt zijn opvatting van en competenties m.b.t. interpersoonlijk handelen

Figuur 3: Kenmerkende situaties als inktvlek

leersituaties op de werkplek, als raamwerk voor reflectie in begeleidingssituaties of als kritische situaties tijdens een assessment. Gedurende de opleiding zullen de kenmerkende situaties in moeilijkheidsgraad moeten toenemen. Dat kan door de complexiteit van de situatie te laten toenemen (bijvoorbeeld de rol of de verantwoordelijkheid), door de steun en sturing voor student gedurende de opleiding te laten afnemen of door het aantal of het niveau van de gedragsindicatoren te laten toenemen. Door kenmerkende situaties centraal te stellen in de competentieverwerving van de aankomende docent, is het mogelijk om een systematische brug te slaan tussen de theorie en de praktijk. De set van kenmerkende situaties biedt mogelijkheden om theoretische noties te

verbinden aan de herkenbare relevante situaties, zodat de verbinding tussen theorie en praktijk wordt versterkt.

Afhankelijk van hun leerstijl zullen studenten meer of minder behoefte hebben aan door de opleiding aangereikte kenmerkende situaties. Zo zijn studenten met een open betekenisgerichte leerstijl voor hun reflectie en diepgang in het leren hier minder afhankelijk van dan andere studenten. Het is daarom noodzakelijk om te differentiëren in de begeleiding die studenten geboden wordt bij hun leerproces. In de meeste opleidingen worden leraren-in-opleidingen tot op heden volgens een uniform opleidingsmodel opgeleid; dus zonder rekening te houden met hoe zij uit zichzelf geneigd zijn te leren. Gegeven de duidelijke verschillen die er zijn op dit punt, is het wenselijk dat meer vanuit die individuele startpositie wordt gedacht en gewerkt. Zo kan de kwaliteit van het leerproces van individuele leraren-in-opleiding verbeterd worden richting zelfgestuurd competentiegericht leren. Gedifferentieerde begeleiding daarbij past uitstekend in de huidige tendens het opleidingsonderwijs te flexibiliseren en te individualiseren. Hieronder geven we een paar voorbeelden van mogelijke student-specifieke maatregelen.

- ▶ In het leren van inactief/overlevingsgerichte leraren-in-opleiding zit het werken aan competenties niet ingebakken. Ze zullen gebaat zijn bij begeleiders die hen met kleine zinvolle en uitvoerbare opdrachten en directe feedback tot leren aanzetten. Daarbij dient in de begeleiding vooraf en achteraf een duidelijke relatie naar competenties en hun (gedrags)indicatoren (waaraan gewerkt wordt) gelegd te worden. Belangrijk is ook het prikkelen van hun opvatting over leren onderwijzen.
- ▶ In het leren van gesloten reproductieve leraren-in-opleiding is er weinig bewustzijn dat er meerdere perspectieven / dimensies zijn in een situatie en dat de eigen interpretatie altijd beperkt is. Zij hebben ondersteuning nodig bij het leren kritischer te staan ten opzichte van de eigen waarneming en het denken daarover. Anders gezegd, vooral op de kenniscomponent in hun leren dient te worden ingezoomd, zodat de subjectieve theorie van de student wordt verbreed.
- ▶ Gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding hebben opleiders of peers nodig die hen helpen bij het verhelderen van hun problemen en die hen stimuleren op hun eigen denken te vertrouwen en te koersen.

- Open betekenisgerichte leraren-in-opleiding hebben een flexibele leeromgeving nodig, waarin veel gecommuniceerd en lesgegeven kan worden en waarin ruimte is voor interessegestuurd leren. Leren 'reflecteren' hoeven deze leraren-in-opleiding niet meer.

Portfolio als ontwikkelingsgericht begeleidingsinstrument

Competentiegericht leren vraagt veel aandacht en ruimte voor de student die actief werkt aan de eigen ontwikkeling en leert zelf verantwoordelijkheid te nemen voor de sturing daarvan. Kennisconstructie is een individueel persoonsgebonden proces. Door te pendelen tussen praktijkervaringen en theorie en door te reflecteren ontwikkelt de student een eigen subjectief werkconcept en formuleert hij daarbij passende leervragen. Het portfolio is een begeleidings- en beoordelingsinstrument, dat past binnen deze constructivistische wijze van denken: een portfolio geeft studenten de ruimte om op eigen wijze de eigen ontwikkeling te documenteren en te bewijzen. De uiteindelijke inkleuring van de startbekwaamheden door de student zal een persoonlijk karakter hebben en van student tot student verschillen (wat niet onverlet laat dat elke student het vereiste minimumniveau moet behalen).

Het ligt voor de hand om als ordeningskader van het portfolio in de tweedegraadslerarenopleiding gebruik te maken van het kijkkader. De student verzamelt zijn materiaal rond dit competentiekader. Hij moet immers zijn ontwikkeling rond die competenties zichtbaar maken en met zijn portfolio bewijzen competent te zijn. We gaan hier dus uit van een ('breed') portfolio dat betrekking heeft op het gehele kijkkader (een 'smal' portfolio heeft betrekking op slechts een beperkt aantal competenties).

Het portfolio speelt als 'ontwikkelingsportfolio'¹³ een belangrijke rol in de opleiding. Het loopt als een rode draad door de opleiding heen en laat de groei van de student zien.

Voor het maken van een ontwikkelingsportfolio is het noodzakelijk dat de student reflecteert op zijn sterke en zwakke punten, laat zien dat hij verschillende informatiebronnen benut en aan elkaar relateert, dat hij zich kwetsbaar opstelt en daarnaast ook aspecten van het persoonlijk functioneren. Op deze wijze ondersteunt het portfolio een (open) betekenisgerichte leerstijl.

Een ontwikkelingsportfolio is een persoonsafhankelijk instrument dat veel ruimte biedt voor reflectie en eigen overwegingen. Het kent de volgende inhoud:

- ▶ Index aan de hand van de beoogde competenties.
- ▶ Onderbouwing voortraject.
- ▶ Leerervaring-reflectie op traject.
- ▶ Bewijs van kunnen-documentatie.
- ▶ Eigen evaluatie/ reflectie op prestaties.
- ▶ Acties- nieuw leertraject.

Een ontwikkelingsportfolio zal idealiter veel ruimte aan de student laten om op eigen wijze het eigen leerproces zichtbaar te maken. Het is aan de student te bepalen wat hij selecteert voor zijn ontwikkelingsportfolio en hoe hij zijn groei illustreert.

Beoordeling van een ontwikkelingsportfolio moet altijd gezien worden in het kader van 'assessment for learning': beoordeling als onderdeel van het leerproces. De beoordeling van een ontwikkelingsportfolio is formatief van karakter; de gegeven feedback heeft als doel het leerproces te verbeteren.

Het portfolioproces kan uiteen gelegd worden in een aantal stappen: de student verzamelt diverse producten en materialen, reflecteert op wat hij heeft verzameld en selecteert op basis van die reflectie datgene wat hij aan zijn begeleider en / of beoordelaar wil laten zien (presenteert). De volgorde van deze vier stappen kan variëren: in een gesloten, meer sturende opzet hebben opleiders wellicht al voorgeschreven in welke categorieën welk materiaal verzameld moet worden. In dit laatste geval selecteert de opleider en niet de student.

In het portfolio moeten in ieder geval de volgende soorten bewijsmateriaal worden opgenomen:

- ▶ Producten: door de student (mede)ontwikkelde materialen waar mee hij zijn competenties kan bewijzen. Dit bewijsmateriaal kan afkomstig zijn van binnen of van buiten de opleiding zijn (bijvoorbeeld bewijsmateriaal van competenties die verworven zijn in het kader van een andere studie of werk, of van buitenschoolse activiteiten).
- ▶ Getuigschriften of attestaties: de neerslag van de mening van anderen over geleverd werk of over het werken met de student. Getuigschriften kunnen schriftelijk zijn, maar ook bestaan uit de neerslag van beoordelingen die mondeling aan de student zijn meegedeeld.

- ▶ Bijschriften: het verhaal bij alle opgenomen materialen: wat is het en waar zegt het iets over. Bijschriften zijn nodig bij alles wat in het portfolio is opgenomen. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen structurelementen of kopjes (als stroomlijning van het portfolio): toelichtende bijschriften (het verhaal bij de verschillende materialen: bij welk kopje -welke competentie, categorie, of thema- horen ze en wat is hun functie?) en situerende bijschriften (over de oorsprong en ontstaansgeschiedenis).
- ▶ Stellingnamen, te onderscheiden in reflection-statements en goal-statements. In deze stellingnamen bepaalt de student de eigen positie. De student reflecteert op wat hij al wel en niet kan en formuleert persoonlijke leerdoelen (Waar ga ik aan werken?).
- ▶ Visieontwikkeling. Dit alles motiveert de student vanuit een zich steeds verder ontwikkelend persoonlijk werkconcept een zich ontwikkelende visie op eigen vakmanschap. De student werkt aan de eigen identiteit als leraar.

Studenten moeten in hun portfolio een verbinding maken tussen de ‘dingen’ in hun portfolio (producten, videofragmenten, beoordelingen) en de competentiebeschrijvingen die ze willen aantonen. Sommige studenten blijven hangen in reeksen leuke voorbeelden zonder aan te kunnen geven welke competentie daarachter schuilt. Het portfolio moet hen stimuleren om te abstraheren naar het niveau van competentie (de rechtercirkel) en te veralgemeniseren naar situaties waarin ze die competenties kunnen inzetten (de middencirkel). Andere studenten zijn juist goed in het vertellen van allerlei algemeenheden over zichzelf (“ik kan goed met kinderen omgaan” of “ik kan goed samenwerken”). Voor deze studenten is concretiseren heel essentieel: zij moeten leren concrete situaties (middencirkel) te beschrijven bij deze algemeenheden en daar geschikt bewijsmateriaal (linkercirkel) bij te zoeken. Beide wegen, van concrete voorbeelden naar meer abstracte competenties en van algemeenheden naar concreet bewijsmateriaal, worden in het onderstaande schema zichtbaar gemaakt.¹⁴ Het is belangrijk dat een begeleider onderkent waarin hij een individuele student moet ondersteunen: in het concretiseren of juist in het abstraheren.



Figuur 4: Portfolio-begeleidingsmodel

Ten behoeve van de reflectie- en selectiefase in het portfolioproces is het noodzakelijk dat de student feedback krijgt die inzicht geeft in de kwaliteit van het leerproces. Belangrijke instrumenten voor feedback zijn self-assessment en peer-assessment. Door na te denken over criteria en deze toe te passen op het werk van medestudenten krijgen studenten steeds meer zicht op de kwaliteit van gemaakt werk. Dit inzicht helpt hen ook de kwaliteit van het eigen leerproces en de daaruit voortvloeiende producten te bewaken.

Externe feedback vormt een krachtig instrument in het leerproces van studenten: deze feedback geeft een aanzet tot reflectie op het eigen handelen en het effect van dat handelen op anderen en stimuleert op deze wijze het leren van de student. Feedback kan daarnaast gebruikt worden als bewijsmateriaal in het portfolio: een voorbeeld daarvan is de (geautoriseerde) feedback die een student krijgt over zijn competentieontwikkeling van een stagebegeleider. Feedback geven, feedback ontvangen en feedback vragen zijn vaardigheden die studenten vaak nog moeten leren tijdens het begeleidingstraject.

Een veel gebruikte methode is de 360° feedbackprocedure: de student verzamelt feedback uit meerdere bronnen, vanuit het idee dat op deze wijze uiteenlopende aspecten van zijn handelen in verschillende situaties in beeld komen. Een student aan een lerarenopleiding zal bij de 360° feedbackprocedure feedback vragen aan zowel docenten van de opleiding en medestudenten, als aan leerlingen van de stageschool en aan de stagebegeleider.

Studenten kunnen elkaar onderling regelmatig feedback geven op elkaars portfolio: op producten in het portfolio, op de opbouw en vormgeving van het portfolio of op de inhoud van het analysegedeelte. Studenten kunnen daarnaast feedback geven op elkaars competentie-

ontwikkeling, bijvoorbeeld: hoe goed kan een medestudent samenwerken, waar moet hij nog aan werken op dit gebied?

3 ► Competentiegericht bewijzen en beoordelen

Assessment als beoordeling van competenties

Uiteindelijk zal een student moeten bewijzen dat hij de beoogde competenties ook daadwerkelijk beheerst en of er dus sprake is van startbekwaamheid. De toetsomgeving waarin de aankomende docent laat zien dat hij competent is en waarin zijn competenties beoordeeld worden, noemen we een assessment.

Bij een nieuwe vorm van opleiden (competentiegericht) hoort ook een nieuwe vorm van beoordelen. De wijze van beoordelen bepaalt immers voor een groot deel wat en hoe studenten leren. Als een verandering van het curriculum wordt beoogd en de beoordeling blijft gelijk, dan zullen het leerproces en de leeroriëntatie van studenten niet veranderen. Aanpassing van beoordelingsvormen is daarmee een hefboom om het leergedrag van studenten te veranderen.

Een student is na afloop van zijn opleiding niet klaar met leren. In het beroep zal sprake moeten zijn van voortdurende professionele ontwikkeling. Er is dan echter geen opleiding meer die houvast biedt door het aanbieden van leeractiviteiten en door het beoordelen van de resultaten van het leerproces. De leraar is dan zelf verantwoordelijk voor de planning en beoordeling van zijn leerproces. Studenten zullen tijdens de opleiding reeds moeten leren om zelf de verantwoordelijkheid voor hun leerproces te nemen. Daarom is het van belang om studenten tijdens de opleiding al verantwoordelijkheid te geven voor het aantonen dat zij competent zijn en voldoen aan externe eisen. Als we betekenisgericht leren willen stimuleren bij studenten, zal de beoordeling ook als zodanig moeten worden vormgegeven.

Om die reden koppelen we de vormgeving van een nieuw beoordelingsstelsel aan een omslag van beoordelen naar bewijzen: de student moet in onze ogen inbreng hebben in het beoordelingsproces door zelf materialen aan te dragen die in zijn ogen overtuigend aangeven dat hij een bepaalde competentie beheerst.

Een assessment zal uiteindelijk leiden tot een uitspraak over de bekwaamheid van de student. Daarmee is een assessment dus niet vrijblijvend. Natuurlijk kan een assessment een rol spelen in de

begeleiding van studenten tijdens hun leerproces. Een (formatief) assessment levert de student feedback waarmee hij zijn leerproces verder kan sturen. Als externe verantwoording is er echter altijd een (summatieve) uitspraak nodig of de student daadwerkelijk startbekwaam is en de opleiding heeft afgerond. Van een leraar wordt immers verondersteld dat hij voldoet aan de startbekwaamheidseisen. Tijdens een assessment vindt een integratieve beoordeling plaats van de bekwaamheid van de student. Dit wijkt af van de huidige praktijk, waarbij een student startbekwaam wordt verondersteld als hij aan alle curriculumonderdelen voldaan heeft. Die praktijk veronderstelt dat een student klaar is als hij een vast aantal studiepunten (bijvoorbeeld 168) behaald heeft. Deze praktijk sluit niet aan bij de behoefte aan flexibilisering van opleidingsprogramma's en het inzicht dat een leerproces per definitie individueel is. De opleiding moet ook af te ronden zijn in minder (of meer) dan het vastgestelde aantal studiepunten, afhankelijk van de competenties die de student al elders heeft opgedaan of leerervaringen die verworven zijn buiten de opleiding.¹⁵ Als die flexibiliteit wordt beoogd, is er echter behoefte aan een ander criterium om te bepalen wanneer een student de opleiding heeft afgerond. Assessments aan de hand van heldere criteria kunnen die beoogde flexibiliteit bieden. Die criteria kunnen geformuleerd zijn in de vorm van (waarneembare) gedragsindicatoren voor het handelen in 'kritische' praktijksituaties. Daarnaast gaat het bij de beoordeling van competenties ook om het beoordelen van de mate waarin de student in staat is om zijn gedrag en handelen te verantwoorden en er op te reflecteren.

Dergelijke assessments kunnen op verschillende momenten in de opleiding plaatsvinden. Een intake-assessment bepaalt of de student voldoet aan de bekwaamheid die nodig is om toegelaten te worden tot een specifiek opleidingstraject en aan welke bekwaamheden de student tijdens de opleiding nog moet werken.¹⁶ In een eindassessment wordt bepaald of de student voldoet aan de startbekwaamheidseisen. Er kunnen verder nog tussenassessments tijdens de opleiding plaatsvinden om te bepalen of een student door kan gaan naar een volgende fase van de opleiding. Voor de hand liggende momenten voor tussenassessments in de (voltijd) lerarenopleiding zijn de overgang van jaar 1 naar jaar 2 (de afsluiting van de propedeuse, die gekoppeld is aan een bindend studieadvies) en de overgang naar de liofase (meestal valt dit samen met de overgang van jaar 3 naar jaar 4

en is gekoppeld aan een wettelijke eis met betrekking tot het aantal studiepunten dat behaald moet zijn).

We beschouwen het assessment als een beoordelingsmoment. Een dergelijk moment heeft een sterke symbolische waarde: de student moet zich op dat moment bewijzen en leeft ernaartoe. Tegelijk heeft zo'n beoordelingsmoment het nadeel dat het om een momentopname gaat. Dat is vanuit het oogpunt van betrouwbaarheid onwenselijk. Bovendien biedt dat studenten weinig mogelijkheid om eigen inbreng te hebben. Het portfolio kan een belangrijke rol spelen bij het verminderen van het momentkarakter van een assessment. De student maakt ten behoeve van het assessment een beoordelingsportfolio, waarin hij producten en andere bewijsmaterialen opneemt die tot doel hebben om de assessmentcommissie te overtuigen van zijn bekwaamheid. Bewijsmaterialen kunnen bestaan uit producten die een student gemaakt heeft (zoals lesmateriaal en toetsen) video-opnames van concrete lessituaties waarmee de student zijn gedrag in kenmerkende beroepssituaties toont, voorbeelden van vakinhoudelijke deskundigheid (zoals een audio-opname ten behoeve van spreekvaardigheid), maar ook oordelen van anderen (bijvoorbeeld in de vorm van 360° feedback van begeleiders op de school of de opleiding, opdrachtgevers, leerlingen en medestudenten) en zelfreflecties. Door middel van het beoordelingsportfolio heeft de student een grote verantwoordelijkheid bij de selectie van het bewijsmateriaal dat hij wil tonen.

Het is hierbij wel van belang dat het curriculum zodanig is ingericht dat de student gedurende de opleiding in staat is om bewijsmateriaal te verzamelen in de vorm van producten en feedback. De student kan dan een groei- of ontwikkelingsportfolio bijhouden, waaruit later een selectie te maken is voor een beoordelingsportfolio. In sommige gevallen staat het portfolio los van een leerproces (bijvoorbeeld bij het intake-assessment). Het beoordelingsportfolio moet dan achteraf gereconstrueerd worden.

Kwaliteitscriteria voor assessments

Bij het ontwerp van assessments moet rekening gehouden worden met belangrijke kwaliteitscriteria. Een assessment moet valide en betrouwbaar zijn, de opzet en uitslag moeten door de betrokkenen geaccepteerd worden als waardevol en het assessment moet uiteraard uitvoerbaar zijn¹⁷.

Validiteit

Een valide assessment meet daadwerkelijk wat je wilt meten. Bij competentiegerichte beoordeling gaat het dus om het 'meten' van competentie: effectief gedrag kunnen tonen in complexe beroeps-situaties. Bij het assessment zullen concrete kenmerkende beroeps-situaties dus altijd een rol spelen. De kritische beroepssituaties die gebruikt worden bij de beoordeling kunnen geselecteerd worden door de student, de opleiding of het beroepenveld. De student kan die situaties zelf inbrengen via zijn portfolio, of hij moet als onderdeel van het assessment in een kritische (al of niet gesimuleerde) situatie zijn gedrag tonen. Bij het STOAS-assessment is bijvoorbeeld sprake van een geobserveerde proefles. Omdat het om verschillende competenties gaat, zal een valide assessment ook bestaan uit een mix van assessmentonderdelen. Deze 'methodemix' moet zodanig zijn dat alle te beoordelen competenties bij voorkeur bij twee instrumenten aan de orde komen.

Betrouwbaarheid

Een betrouwbaar assessment heeft een voorspellende waarde: iemand die door het assessment heen komt is inderdaad competent. De uitslag van het assessment is niet afhankelijk van toevallige factoren, zoals de persoon van de assessor.

Betrouwbaarheid is het beste te realiseren met een gestandaardiseerde toets (bijvoorbeeld een multiple-choicetoets). Het beoordelen van een dergelijke toets kan objectief plaatsvinden aan de hand van heldere en eenduidige beoordelingscriteria. Bij een assessment is geen sprake van een gesloten of gestandaardiseerde situatie. Praktijksituaties zijn per definitie altijd anders. Doel van een assessment is immers niet om objectieve kennis te toetsen of om te beoordelen of een student bij het oplossen van problemen standaardprocedures hanteert, maar het gaat om de vraag of de student in onverwachte complexe situaties creatief, flexibel en effectief kan omgaan met zijn praktijkkennis.

Hiervoor zijn geen eenduidige criteria op te stellen, het gaat immers om een interpretatie van de context en van de betekenis die in die context gegeven wordt aan 'effectief handelen', een interpretatie zowel door de student als de assessoren. Daarmee zijn de criteria dus niet strikt vastgelegd, maar 'onderhandelbaar': de student kan aangeven waarom hij op een bepaalde wijze handelde en daarmee de assessoren proberen te overtuigen. Feitelijk wordt daarmee de taak om criteria te formuleren voor een deel bij de student gelegd¹⁸.

Pogingen om desondanks tot operationele criteria te komen, leiden in de meeste gevallen tot lange lijsten met indicatoren, die alle verschillende deelaspecten van handelen proberen te beschrijven. Dergelijke lijsten hebben het risico om als checklist te gaan werken, waarop assessoren afvinken of en in hoeverre een student bepaald gedrag vertoond heeft. Daarmee verdwijnt echter het integratieve karakter, blijft er weinig ruimte over voor de student en wordt geen recht gedaan aan de per definitie onverwachte kanten van een complexe beroepsituatie. Een (niet al te lange) lijst met indicatoren kan wel dienen als 'beoordelingskader' voor de assessoren en hen een taal bieden om in gesprek te raken over hun interpretatie van en oordeel over het handelen van een student.

Een belangrijk middel om betrouwbaarheid te realiseren is door met meerdere (getrainde) assessoren te werken. Hierdoor ontstaat een zekere mate van 'intersubjectiviteit'. Het werken met meerdere assessoren heeft niet alleen tot doel om te voorkomen dat het oordeel is gebaseerd op een individuele mening en te stimuleren dat er een professioneel gesprek op gang komt tussen de assessoren, maar ook om verschillende perspectieven in het assessmentproces een plaats te geven. Een assessor kan onmogelijk expert zijn op alle terreinen. Door met verschillende assessoren te werken, kunnen verschillende perspectieven in het beoordelingsproces worden meegenomen. Door hier expliciet gebruik te maken van verschillen tussen assessoren, wordt juist benadrukt dat het niet mogelijk is om één unieke set van indicatoren op te stellen op grond waarvan objectief een uitspraak te doen is.

Acceptatie

Een belangrijk kwaliteitscriterium is dat alle betrokkenen het assessment waardevol en rechtvaardig vinden. De acceptatie van het assessmentinstrumentarium, de procedure en de uitslag is afhankelijk van het doel wat wordt beoogd.

Voor het beoordelingskarakter van het assessment is het van belang dat studenten het gevoel hebben dat zij het juiste beeld van zichzelf hebben kunnen laten zien. Dit gevoel ontstaat onder meer als studenten zelf kunnen bepalen welke producten en bewijsmaterialen zij inbrengen tijdens het assessment (bijvoorbeeld door middel van het portfolio) en wanneer de zelfevaluatie van de student een expliciete rol speelt in het assessmentproces.

Het assessment heeft ook altijd een formatief karakter, de uitslag moet immers weer een stimulans zijn van een nieuw leerproces. Acceptatie van het formatieve karakter van het assessment is afhankelijk van de kwaliteit van de feedback die de student op basis van het assessment krijgt. Die feedback zal meer moeten zijn dan alleen maar een uitspraak over de vraag of de student al of niet bekwaam is. De terugkoppeling moet ook informatie opleveren die de student kan gebruiken bij de verdere planning van zijn leerproces, bijvoorbeeld in de vorm van een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Een belangrijke functie van het assessment is het geven van een maatschappelijke verantwoording van kwaliteit van leraren. Hiervoor is het van belang dat overheid en werkveld zich kunnen herkennen in de gehanteerde competenties en in de operationalisering van de niveaus (bijvoorbeeld in de vorm van een directe vertaling van de startbekwaamheidseisen). Dit kan versterkt worden door scholen te betrekken in het vaststellen van de competenties en criteria.

Het assessment fungeert als belangrijke stimulans in het leerproces. Dat werkt alleen als er sprake is van gerichte begeleiding van de student bij de voorbereiding op het assessment. Als een student goed wordt begeleid, zal de acceptatie van het summatieve karakter van het assessment toenemen.

Een laatste aspect van het assessment is dat het binnen de lerarenopleiding ook gehanteerd kan worden als didactisch voorbeeld van de wijze waarop leerprocessen beoordeeld kunnen worden en de rol die verschillende partijen daarbij hebben. Deze dubbele bodem krijgt alleen vorm wanneer opleiders en assessoren de keuzes die binnen het curriculum en bij de vormgeving van het assessment gemaakt zijn, ook expliciteren naar studenten toe en er bereidheid is om deze keuzes ter discussie te stellen.

Uitvoerbaarheid

Ten slotte moet het assessment uitvoerbaar zijn. Dat is misschien nog wel een van de lastigste uitdagingen om een balans te vinden tussen betrouwbaarheid en betaalbaarheid.

De financiële kaders van de lerarenopleidingen leiden tot grote spanningen bij het invoeren van assessments, zeker in het licht van de kwaliteitscriteria uit de voorgaande paragrafen.

Het lijkt vrijwel onmogelijk om voldoende tijd vrij te maken voor de uitvoering van de assessments met voldoende kwaliteitsborging.

De ontwikkeling en implementatie van assessments zal niet van de grond kunnen komen als assessments beschouwd worden als een extra voorziening in het curriculum, naast alle reeds bestaande opleidings- en beoordelingsvoorzieningen.

Een belangrijk aspect met betrekking tot de uitvoering en organisatie van het assessment is daarom de vraag hoe de relatie van het assessment is met andere beoordelingsmomenten en -instrumenten. Het traditionele curriculum is opgebouwd uit een groot aantal modules die afzonderlijk afgerond worden door middel van tentamens of beoordeling van opdrachten of producten.

De ervaringen binnen verschillende instellingen laten zien dat op dit moment assessments nog vooral een aanvulling zijn op de bestaande toetscultuur en ze slechts in zeer beperkte mate andere beoordelingen vervangen (met name stagebeoordelingen).

Invoering van assessments zal echter moeten leiden tot een andere toetscultuur binnen de opleidingen. Een belangrijke vraag bij het introduceren van assessments is dan ook op welke wijze en in welke mate assessments traditionele vormen van toetsing kunnen vervangen of daarmee kunnen worden geïntegreerd.

Drie manieren waarop op dit moment in bestaande toetsvormen wordt ingegrepen zijn:

- ▶ Afzonderlijke stagebeoordeling vervalt, maar wordt beschouwd als geïntegreerd onderdeel van het assessment.
- ▶ De beoordeling van vakkennis van studenten wordt efficiënter door gebruik te maken van geautomatiseerde (voortgangs)toetsen. De geautomatiseerde toetsen kosten weinig docenttijd.
- ▶ Binnen de school kunnen assessments geïntegreerd worden in de systematiek van functionerings- en beoordelingsgesprekken.

Andere keuzes en mogelijkheden moeten nog nader worden onderzocht.

Kwaliteitsborging

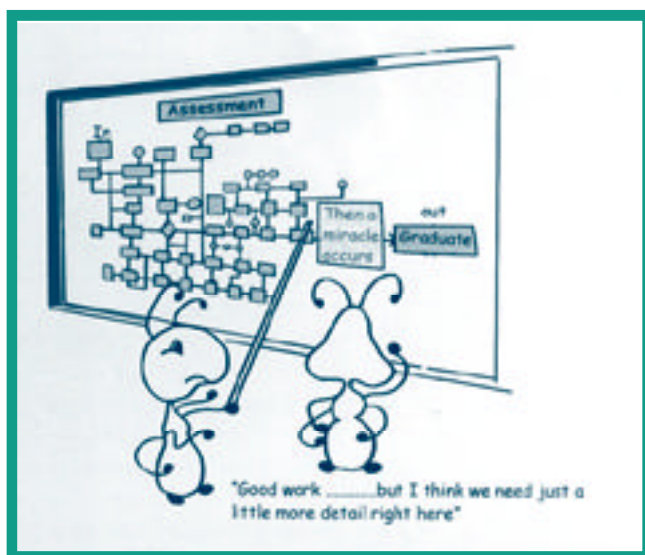
Assessments zullen in de toekomst een steeds belangrijker rol spelen bij de opleiding van leraren. Op basis van assessments zullen uitspraken gedaan worden met betrekking tot de toelating tot opleidings-trajecten, de kwaliteit van afgestudeerden, de studievoortgang en, later in het beroep, wellicht uitspraken over doorgroei.

Het is daarom noodzakelijk om tot een goede kwaliteitsborging van assessments te komen. Er is nog weinig ervaring met assessments in de lerarenopleidingen en er zijn nog geen instrumenten beschikbaar

die zichzelf reeds bewezen hebben. Er zal dan ook nog veel onderzoek moeten plaatsvinden naar de effectiviteit, validiteit en betrouwbaarheid van instrumenten.

In de tussentijd zullen opleidingen assessments moeten opnemen in hun kwaliteitszorgsystemen. In het afgelopen jaar is een audit-instrument ontwikkeld dat een belangrijke rol kan spelen bij kwaliteitsborging van assessmentinstrumenten en assessmentcentra.¹⁹

Dit instrument vraagt aandacht voor instrumenten, procedures, kwaliteit van de assessmentuitslag en van assessoren.



4 ► Consequenties van competentiegericht opleiden en beoordelen

In het voorgaande is achtereenvolgens ingegaan op beschrijvingen voor competenties en de onderliggende kennisbasis, op competentiegericht leren en begeleiden en op competentiegericht bewijzen en beoordelen. Deze drie onderdelen zijn niet los van elkaar te zien. Als we willen dat het leerproces verandert, zal de wijze van beoordelen ook mee moeten veranderen en andersom. We hebben tevens willen aangeven dat het gaat om een gedeelde verantwoordelijkheid en om gescheiden rollen van student en opleider: om leren en tegelijk de begeleiding bij dat leren; om bewijzen en tegelijk om de beoordeling van dat bewijzen.

Opleiding en school als gelijkwaardige leeromgeving

Professionele ontwikkeling van leraren stopt niet aan het eind van de opleiding. Een leraar is niet klaar als hij startbekwaam is. Professionele ontwikkeling is een continu proces. In dat proces is het handig voor de leraar (in-opleiding) zelf en voor begeleiders en werkgevers als er sprake is van een gemeenschappelijke taal en methodiek voor begeleiding en beoordeling van dat ontwikkelproces. De competenties of bekwaamheidseisen zoals geformuleerd in het kijkkader, de kennisbasis, de begeleidings- en portfoliodidactiek en de standaarden voor het assessment bieden een dergelijke gemeenschappelijke taal. Wanneer deze taal, zowel binnen de opleiding als binnen het werkveld en zowel initieel als postinitieel wordt gehanteerd ten behoeve van doorgroei en mobiliteit binnen de kwalificatiestructuur, ontstaat een transparant kwaliteitssysteem.

Dat betekent dat zowel binnen de opleiding als binnen het personeelsbeleid in de school hetzelfde begrippenkader gehanteerd zou moeten worden. Het begrippenkader dat in deze notitie is geschetst, zou hierbij gebruikt kunnen worden. In het voorgaande is als uitgangspunt gehanteerd dat het voor het begeleiden en beoordelen van studenten niet uitmaakt of de leeromgeving zich beperkt tot de lerarenopleiding, tot de school of een combinatie van beiden betreft. Kern is dat binnen beide leeromgevingen dezelfde standaarden en begrippenkaders gehanteerd worden.

Scholen krijgen in toenemende mate een verantwoordelijkheid bij het opleiden van nieuw onderwijspersoneel. Voor een samenhangend leertraject van de student is het van belang dat begeleiding en beoordeling binnen de school en binnen de opleiding op elkaar aansluiten. De invoering van competentiegericht opleiden en beoordelen heeft daarom belangrijke consequenties voor scholen. De werkzaamheden van studenten en de begeleiding moeten bij elkaar passen. Dit vraagt om een samenspel tussen begeleiders en coördinator in de school en de opleiders en relatiebeheerder vanuit de lerarenopleiding. Begeleiders zullen in veel gevallen getraind moeten worden in het competentiegericht begeleiden van studenten en ook assessoren zullen geschoold moeten worden in assessmentvaardigheden.

Studenten moeten binnen de school de ruimte krijgen om expliciet te werken aan de ontwikkeling van hun competenties en het opbouwen van bewijsmateriaal ten behoeve van het assessment. Dit kan in gespannen verhouding staan met de werktaken die vanuit de school aangegeven worden.

De opbouw in de assessments vraagt bovendien van de school dat studenten de mogelijkheid hebben om zich geleidelijk te ontwikkelen. Er moet sprake zijn van opbouw in taken en verantwoordelijkheden van de student gedurende zijn opleiding. Feitelijk gaat het hierbij om een vorm van taak- en functiedifferentiatie.

Consequenties voor leeromgeving en leerproces

Invoering van competentiegericht opleiden en beoordelen heeft twee doelen:

- ▶ Versterken van de relatie tussen opleiding en beroepspraktijk.
 - ▶ Recht doen aan het individuele leerproces van de student.
- Willen deze twee doelen uit de verf komen, dan zal het bestaande curriculum moeten worden aangepast en het leerproces een andere vorm moeten krijgen. Voor de bevordering van de samenhang binnen het leerproces en tussen de voorzieningen die de opleiding biedt om dat leerproces te ondersteunen, is het noodzakelijk dat alle curriculumonderdelen een relatie leggen met de opleidingsdoelen zoals geformuleerd in het kijkkader en de kennisbasis. Van elke activiteit moet duidelijk zijn welke bijdrage die levert aan de beoogde competenties en op welke wijze dat zichtbaar gemaakt kan worden in het portfolio ten behoeve van het assessment. In de meeste curricula ontbreekt die totale samenhang nog.

Ook de samenhang tussen verschillende begeleidings- en beoordelingsinstrumenten moet helder zijn. Bij de invoering van nieuwe begeleidings- en beoordelingsinstrumenten zoals assessments zullen tegelijk oude begeleidings- en beoordelingsinstrumenten moeten worden vervangen, anders wordt competentiegericht opleiden en beoordelen onbetaalbaar.

Om recht te kunnen doen aan het individuele leerproces, is flexibiliteit in het curriculum noodzakelijk. Studenten moeten op grond van reeds aanwezige competenties en persoonlijke affiniteiten keuzes kunnen maken binnen de voorzieningen die de opleiding of school aanbiedt. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan, want:

- ▶ De meeste curricula gaan nog uit van een jaarklassensysteem waarbij sprake is van een vast curriculum, waarbinnen eventueel vrijstellingen te verlenen zijn. In het kader van de zij-instroom wordt echter geëxperimenteerd met opleidingsmodellen die uitgaan van maatwerk op basis van beoordeling van competenties. Dergelijke modellen zouden wellicht ook toepasbaar kunnen zijn in reguliere opleidingstrajecten.
- ▶ Flexibele competentiegerichte opleidingsroutes staan haaks op de huidige studiepuntensystematiek, waarbij een student 168 studiepunten (of 240 binnen de B-M-structuur) moet behalen om startbekwaam te zijn. In een competentiegerichte opleiding gaat het om de vraag of een student voldoet aan de startbekwaamheidseisen en om het volmaken van een bepaald aantal uren studie. Wanneer competenties als sturingsinstrument in opleidingen worden gebruikt, kan niet meer volstaan worden met het optellen van behaalde studiepunten. Dan staat immers de vraag centraal of een student de beoogde competenties verworven heeft en dat kan in minder studiepunten of op een andere wijze dan de opleiding geprogrammeerd heeft. Dit sluit aan bij de inspanningen om het huidige lerarentekort terug te dringen door mensen uit andere beroepen en met andere vooropleidingen te werven voor het leraarschap, waarbij het noodzakelijk is om belangstellenden met een relevante vooropleiding zo snel en efficiënt mogelijk op te leiden. De in deze tekst geschetste methodiek en instrumenten kunnen een antwoord zijn op de groeiende behoefte aan andere instrumenten om te bepalen welke kennis en vaardigheden iemand bezit, zodat op basis van de uitkomsten efficiënte opleidingsroutes op maat aangeboden kunnen worden.

- ▶ Op dit moment is er één set startbekwaamheidseisen. Tegelijk hebben de scholen behoefte aan docenten met verschillende profielen. Recht doen aan de verantwoordelijkheid van de student voor zijn eigen leerproces betekent dat de student ook eigen keuzes moet kunnen maken met betrekking tot het door hem gewenste profiel. Die keuzes kunnen betrekking op het beoogde werkveld (vmbo, havo-vwo, bve), de beoogde deskundigheid (één vak of een vakkencluster) en onderwijskundige specialisatie. Dat betekent dat de eisen van de opleiding daar ook op moeten worden aangepast: een student moet de ruimte krijgen om zijn eigen profiel in te brengen. Bij het opstellen van de kennisbasis wordt reeds vooruitgelopen op de mogelijkheid om met verschillende profielen af te studeren. Uiteindelijk zal een student dan afstuderen met een portfoliodiploma. Het diploma geeft aan dat de student startbekwaam leraar is, waarbij het portfolio een toelichting geeft op het profiel (in welke context die startbekwaamheid is verworven en aangetoond).

Invoering van competentiegericht opleiden en beoordelen zal dus niet alleen consequenties moeten hebben voor het ontwerp en de uitvoering van curricula, maar ook voor de (wettelijke) randvoorwaarden waarbinnen die curricula tot stand moeten komen.

Consequenties voor studenten

Bij competentiegericht leren en bewijzen past geen consumptieve studiehouding. De invoering van competentiegericht opleiden en beoordelen veronderstelt een open, actieve en betekenisgerichte studiehouding van studenten en de bereidheid om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Die omslag in studiehouding kan tot conflicten leiden. Studenten hebben vaak (vanuit het voortgezet onderwijs) nog een gesloten, passieve en reproductie- of overlevingsgerichte studiehouding en zien het bijhouden van een portfolio als een vervelende verplichting vanuit de opleiding en niet als een instrument voor de sturing van hun eigen leerproces.

De omslag in studiehouding is alleen mogelijk als de opleiders dat sterk stimuleren. Opleiders zullen daarom ook betekenisgericht moeten zijn. Eensgezindheid van het opleidingsteam is daarbij een essentiële voorwaarde. Niets is zo funest als een opleider die studenten aangeeft 'ook niet in te zien waar dat portfolio nou voor nodig is'. Uit reacties van studenten op assessmentpilots blijkt dat het assessment studenten stimuleert om meer integratief te kijken naar

hun studie en naar het beroep dat ze hebben gekozen. Eerste ervaringen geven aan dat studenten zich meer verantwoordelijk voelen voor hun studie en bijvoorbeeld eerder hun propedeuse behalen.

Consequenties voor rollen en taakverdeling

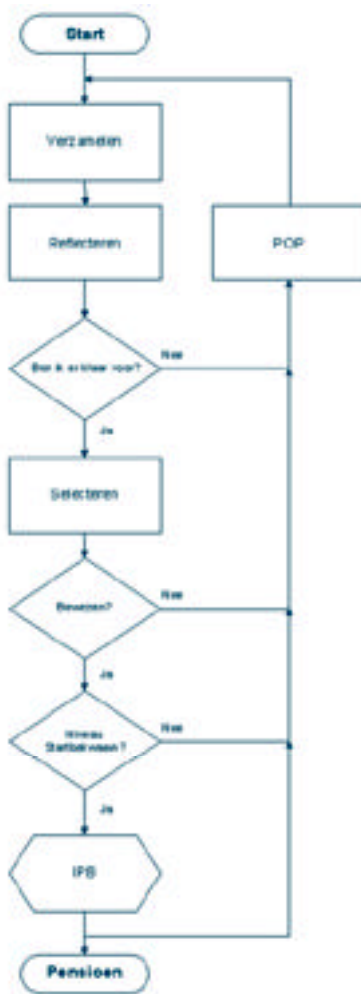
Invoering van competentiegericht opleiden en beoordelen heeft grote consequenties voor de inrichting en organisatie van lerarenopleidingen en voor de rol van opleiders. Allereerst is het noodzakelijk om vanuit een gedeelde visie over competentiegericht opleiden en beoordelen te werken en een gemeenschappelijke taal te hanteren. Op dit moment ontstaat er vaak spraakverwarring omdat aan dezelfde termen (competenties, assessment, portfolio) soms heel verschillende betekenissen gegeven worden. Die taal heeft betrekking op alle actoren die een rol spelen bij het assessment (opleiders, assessoren, studenten, begeleiders op de school). Daarnaast vraagt competentiegericht opleiden en beoordelen nieuwe competenties en rollen van opleiders. Het is noodzakelijk om scholing en professionalisering te organiseren, die tegelijk die gemeenschappelijke taal kunnen stimuleren.

Ten slotte zal de invoering van assessments opgenomen moeten worden in het systeem van kwaliteitszorg. Elementaire kwaliteitscriteria zoals in dit hoofdstuk genoemd, moeten periodiek worden getoetst en vertaald naar vaste procedures. Instrumenten zoals het auditinstrument van Tillema kunnen hierbij een goede rol spelen. Competentiegericht opleiden en beoordelen is zo'n ingrijpend ander uitgangspunt van het curriculum, dat invoering niet geïsoleerd kan gebeuren. Het kan zich niet beperken tot één opleiding, omdat het invloed heeft op de hele organisatie, personeel, de samenwerkings-scholen en de studenten.

Samenhang in Schema

In figuur 5 zijn de verschillende elementen van competentiegericht leren in samenhang gebracht. Het proces start bij het verzamelen van mogelijke bewijzen van competentiegericht handelen. Op basis van reflectie hierop moet antwoord worden gegeven op de vraag of de student klaar is om zich te laten beoordelen op basis van vooraf vastgestelde criteria. Als dat nog niet het geval is, kan de student een persoonlijk opleidingsplan (POP) maken, wat leidt tot nieuw materiaal.

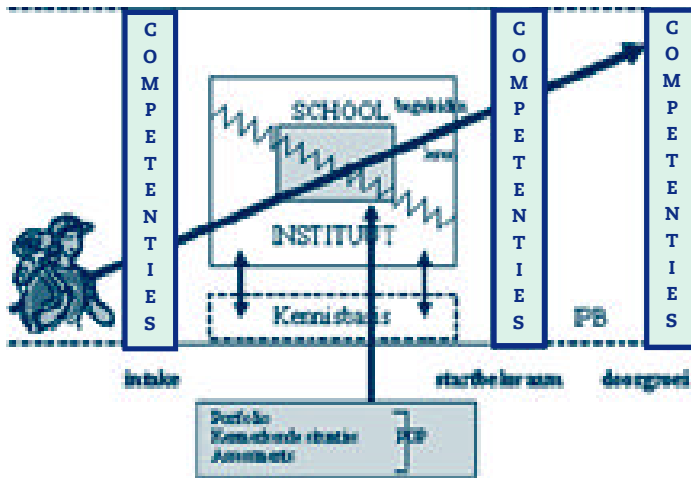
Figuur 5: Competentiegericht leren als stroomschema



Als de student wel het gevoel heeft klaar te zijn voor een assessment, moet hij een selectie maken uit al het materiaal ten behoeve van een beoordelingsportfolio.

Als in het assessment blijkt dat de student nog niet aan de criteria voor dat assessment voldoet, moet hij weer een nieuwe POP maken en op basis daarvan leeractiviteiten ondernemen die leiden tot nieuw bewijsmateriaal. Als de student wel door het assessment komt, begint de cyclus eveneens opnieuw, maar dan op een hoger niveau (hetzij in het kader van het vervolg van de opleiding, hetzij in het kader van integraal personeelsbeleid binnen een school).

Er is dus feitelijk sprake van een aaneenschakeling van een reeks van cycli, telkens op een hoger niveau (zie de figuur op de voorpagina). De cyclus van competentiegericht leren moet daarom gezien worden in de context van de totale professionele ontwikkeling van de leraar (in opleiding), waarbij school en opleidingsinstituut samenwerken (zie figuur 6 op de volgende pagina).



Figuur 6: Professionele ontwikkeling van de leraar

Tot slot

In deze brochure hebben we de achtergronden en consequenties van competentiegericht leren en opleiden en competentiegericht bewijzen en beoordelen toegelicht. We zijn niet in staat om op alle vragen antwoord te geven, maar we hebben geprobeerd om de hoofdlijnen aan te geven van een consequente lijn voor de opleiding. Naast de hier geschetste hoofdlijn is er veel achtergrondmateriaal beschikbaar, waarin verschillende aspecten nader worden uitgewerkt. Daarnaast is er voorbeeldmateriaal beschikbaar dat binnen verschillende opleidingen (in samenwerking met scholen) gebruikt wordt. Dit materiaal komt beschikbaar op een ondersteunende site. Komende tijd wordt gewerkt aan de verdere ontwikkeling van didactisch materiaal en standaards voor assessments.

We hopen dat dit materiaal betrokkenen bij de opleiding en professionele ontwikkeling van leraren (zowel binnen de lerarenopleidingen als binnen de scholen) kan ondersteunen bij de omslag naar competentiegericht opleiden en beoordelen.

Noten

¹ www.lerarenopleiden.nl (beschikbaar vanaf april 2003).

² De projectgroep bestond uit: Inge Oudkerk Pool en Jacqueline Kösters (EFA), Trijnie Martijn (Fontys PTH), Thijs Langermans, Carel Burghout en Marieke Dresen (Fontys Hogescholen), Kees Feijtel (HR), Riky Meeus, Arien Bekker, Gyan Akveld (HvU), Aalt Riezebos (Hogeschool Windesheim), Jos van der Wal, Magda Man in 't Veld (NHL), Niels Brouwer, Gerald Steverdink, Ida Oosterheert (HAN/ILS), Els Schneider, (CSG Jan Arentsz), Henrique Dekkers (ZuiderparkCollege), Jaap Andela (CSG Het Noordik). Daarnaast werd de projectgroep ondersteund door Willem van der Wolk (IGLON) en Tjitske Idsinga (NHL).

³ Meer hierover is te vinden in Verloop, N. (1995). De Leraar. In: Lowyck, J. & Verloop, N. (ed) Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals. Groningen, Wolters-Noordhoff.

- 4 Deze definitie sluit nauw aan bij de definitie die wordt gehanteerd door de ACOA (Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt): 'Competenties zijn de vermogens van een individu waarmee opgaven van een beroep op een adequate, procesgerichte en productgerichte wijze kunnen worden aangepakt. Competenties zijn multidimensioneel, gestructureerd en onderling samenhangend.'
- 5 Bijvoorbeeld: de Startbekwaamheidseisen uit 1997, de Competenties voor Leraren van Berenschot en de competentie-beschrijvingen die STOAS gebruikt heeft voor het ontwerp van het intake-assessment voor zij-instromers.
- 6 Het kijkkader wordt uitgebreider beschreven in 'Een kijkkader voor competenties voor de tweedegraads lerarenopleidingen', door Annette Dietze, Frank Jansma en Aalt Riezebos, december 2000.
- 7 Het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren heeft dit materiaal uitgewerkt in een cd-rom voor leraren, waarin de startbekwaamheidseisen zijn uitgewerkt in uitgebreide beschrijvingen met voorbeelden van kenmerkende situaties. Tevens is een toelichtende video beschikbaar. Meer informatie is te vinden op www.lerarenweb.nl.
- 8 In het voorjaar van 2003 wordt de kennisbasis uitgewerkt voor de verschillende vakken en leergebieden.
- 9 In het kader van de Digitale Universiteit wordt op dit moment gewerkt aan de ontwikkeling van flexibele digitale voortgangstoetsen voor verschillende vakken. Zie www.digiuni.nl.
- 10 Dit is uitgewerkt door Ida Oosterheert in haar proefschrift *How student teachers learn – A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach* (Rijksuniversiteit Groningen, 2001)
- 11 Zie Oosterheert, I. E., Vermunt, J. D. & Veenstra, R. (2002a). Manieren van leren onderwijzen en relaties met persoonsgebonden en contextuele variabelen. *Pedagogische Studiën*, 79 (4), 251-268. Oosterheert, I.E. & Vermunt, J. D. (2002b). Hoe leraren-in-opleiding leren. In: Velon, 23 (3), 4-10.

- ¹² Zie ook Jan Vermunt: *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken* (Swets & Zeitlinger, 1992).
- ¹³ Voor een toelichting op het onderscheid tussen ontwikkelingsportfolio's, assessmentportfolio's en showcase-portfolio's zie Tillema, H. (2000) *Leren van Portfolio's*. In: *VELON-tijdschrift* 21/4.
- ¹⁴ Dit model is afkomstig van mw. D. van Kammen (APS, Utrecht).
- ¹⁵ Alleen bij zij-instroomtrajecten is een dergelijke flexibiliteit reeds mogelijk. In andere (voltijd- en deeltijd-) trajecten moet formeel aan de 168 studiepunten eis voldaan worden.
- ¹⁶ Een voorbeeld is het intake-assessment voor zij-instromers in het beroep, zoals dat door STOAS is ontwikkeld.
- ¹⁷ Meer achtergrondinformatie is te vinden in: Gerard Straetmans & Piet Sanders (2001). *Beoordelen van Competenties van Docenten*. EPS-reeks nr. 5. EPS, Utrecht
- ¹⁸ Zie voor meer informatie: Marianne Elshout-Mohr & Ron Oostdam (2000). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. SCO Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- ¹⁹ Zie voor een beschrijving van het audit-instrument: Harm Tillema, Sasja Dirkse-Hulscher & Veronique van der Hurk (2002). *Naar een audit van assessmentpraktijken in de lerarenopleidingen*. In: *VELON-tijdschrift* 23,3.

Colofon

publicatie: EPS Project Assessment & Portfolio in de opleiding Sjouke Wouda Marco Snoek

eindredactie: Annette Rebel

vormgeving en productiebegeleiding: Jack of all Trades Marion E. Vegter

druk: Anker Drukkers Lelystad

uitgave: januari 2003

