

Zin en onzin van competentiegericht opleiden

“Requiring a teacher education program to define precisely the behaviors it hopes to produce may be the surest way to destroy the effectiveness of its outcomes.” (Combs, 1972, p. 288)

De kracht van competentiegericht opleiden is de nadruk op het belang van praktijkrelevantie van de lerarenopleiding. Bovendien kan het nadenken over de vraag welke competenties essentieel zijn voor studenten, een inhoudelijke impuls geven aan het expliciteren van de doelen van de opleiding en de opleidingsdidactische visie. Daardoor kan dit opleiden ook een bijdrage leveren aan teambuilding binnen opleidingen. Toch zijn er ook grote nadelen en gevaren en daar wordt in dit artikel op ingegaan. Deze beschouwing leidt tot een bredere kijk op opleiden, waarin het werken aan competentie-ontwikkeling een andere plaats inneemt dan thans op veel opleidingen het geval is.

Inleiding

Competentiegericht opleiden is in. In vrij korte tijd hebben veel opleidingsinstituten in ons land besloten dat competentiegericht opleiden een leidend concept in de lerarenopleiding moet zijn en een flink deel van de lectoraten in het hbo hebben in meer of mindere mate betrekking op competentiegericht opleiden. Ook in andere landen, zoals Engeland, Australië en de Verenigde Staten zien we een trend waarbij competenties weer centraler komen te staan in het opleidingsdidactisch denken. Dat is opvallend omdat er geen enkel empirisch bewijs is dat competentiegericht opleiden effectief is (Zeichner & Wray, 2001), iets wat ook lastig aan te tonen is als de beoogde effecten ervan niet helder omschreven zijn.

Er zijn verschillende oorzaken voor deze ontwikkeling. Niet onbelangrijk is het feit dat in het bedrijfsleven

een aantal jaren geleden competentiegericht management heel populair werd (zie bijvoorbeeld Vermeylen & Heene, 1999), hoewel ook hier geldt dat de vooronderstelling dat competentiegericht management tot betere resultaten zou leiden, onbewezen is (Thijssen & Lankhuijzen, 2000). Het onderwijs heeft met graagte deze ‘hype’ uit het bedrijfsleven overgenomen, waarschijnlijk vanuit het idee dat men dan optimaal oog heeft voor opbrengsten. Daarbij is wel een beetje pijnlijk dat men tegelijkertijd wat achterloopt op de hype: in het bedrijfsleven ligt de competentiegerichte benadering inmiddels onder vuur (zie bijv. Kessels, 1999) en is daar alweer gedeeltelijk op zijn retour (Dewulf, 2003).

Een belangrijk voordeel van het expliciet maken van competenties is dat naar de maatschappij toe, en in het bijzonder richting scholen en de politiek, duidelijk gemaakt wordt wat het leraarsberoep volgens lerarenopleiders inhoudt en waar de opleidingen voor staan. Het maakt dus *accountability* mogelijk, wat belangrijk is omdat de roep om het afleggen van verantwoording door opleidingen over hun maatschappelijk effect internationaal gezien sterker aan het worden is. Van grote invloed daarop is geweest dat de effecten van traditionele lerarenopleidingen (overigens evenals die van bedrijfsopleidingen) gering lijken te zijn (zie voor een overzicht van relevant effectonderzoek Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). De competentiegerichte benadering lijkt een antwoord te zijn op dat probleem doordat de nadruk op competenties samengaat met veel aandacht voor wat de opgeleide leraren daadwerkelijk in de praktijk (kunnen) doen met het geleerde. Dat is een grote verdienste van deze benadering. Meestal wordt binnen deze benadering ook gewerkt aan het concretiseren van wat (aanstaande) leraren dan precies zouden moeten kunnen en wordt ernaar gestreefd dat studenten het geleerde expliciet maken. Daarmee wordt een belangrijke slag gemaakt: zowel studenten als lerarenopleiders kunnen niet meer om de vraag heen wat de praktijkrelevantie is van dat wat er in de opleiding gedaan wordt.

Echter, deze aandacht voor een belangrijk aspect van wat ik ‘realistisch opleiden’ noem (Korthagen, 1998), namelijk praktijkrelevantie, heeft door de manier waarop dit aspect momenteel op veel plaatsen uitgewerkt wordt, schaduwkanten, die juist veroorzaakt worden door het zo centraal stellen van het begrip competentie. Echt realistisch opleiden in de zin van sporend met de reële onderwijspraktijk en met de authenticiteit van men-

AUTEUR(S)

Fred Korthagen
IVLOS, Universiteit Utrecht
& Onderwijscentrum VU,
Amsterdam

sen, vraagt om blikverbreding. Daar ga ik hieronder op in.

Wat is een competentie? Spraakverwarring alom

In de eerste plaats blijkt het begrip competentie bij precieze beschouwing een erg onduidelijk begrip. Het is een vertaling van het Engelse begrip *competence* (dat in de buurt ligt van het begrip 'expertise') of *competencies* (dat dichter bij concrete vaardigheden ligt). Kessels (1999) heeft erop gewezen dat het een onjuiste vertaling is: het begrip competentie heeft traditioneel in het Nederlands de betekenis van 'bevoegd zijn tot iets'. Nu zou dat op zich nog niet zo erg behoeven te zijn. We zouden, Kessels volgend, kunnen kiezen voor de betere Nederlandse term 'bekwaamheid' (hoewel het dan opeens minder flitsend klinkt). Fundamenteler is echter het probleem dat er ook in het Engelse taalgebied veel verwarring is over de betekenis van de termen *competence* en *competencies* en dat er vele verschillende definities in omloop zijn. Eenzelfde verschijnsel doet zich in ons eigen taalgebied voor. Verschillende auteurs (bijv. Mulder, 2000; Van Merriënboer, Van der Klink, Hendriks, 2002) hebben inventarisaties gemaakt van definities van het begrip competentie en komen met gemak tot tientallen verschillende definities. En het gaat hier niet om detailverschillen. Zo vatten Thijssen en Lankhuijzen (2000) het begrip breed op en laten er ook persoonlijke kwaliteiten onder vallen, terwijl anderen nu juist vinden dat die er beter buiten gelaten kunnen worden, omdat zulke kwaliteiten moeilijk objectief vast te stellen zouden zijn (bijv. Koster, 2002). Als men zich in de literatuur over competenties verdiept, wordt dan ook al snel duidelijk dat we het over een erg onduidelijk begrip hebben. Mulder (2000, p. 13) stelt: "In de praktijk is de betekenis van het begrip competentie ook nog niet uitgekristalliseerd." Die uitspraak verraadt een opvallend optimisme, want het is zeer de vraag of dat uitkristalliseren ooit zal plaatsvinden: de spraakverwarring rond het begrip is namelijk onder andere te verklaren vanuit achterliggende visieverschillen, en die zullen niet zonder meer te verenigen zijn.

Nu zou hier tegenin gebracht kunnen worden dat dit probleem minder ernstig is als men binnen een bepaalde context (bijv. een opleidingsinstituut) tenminste duidelijk afspreekt wat men onder een competentie verstaat, maar dat lijkt gemakkelijker dan het is. Ik licht dat hier toe met het doel te laten zien hoe moeilijk het is om zelfs binnen een relatief kleine 'community of practice' tot een heldere conceptualisering van het competentiebegrip te komen. Ik neem als voorbeeld de EPS-publicatie *Competentiegericht leren en begeleiden, competentiegericht bewijzen en beoordelen* die tot stand kwam als resultaat van een driejarig EPS-project. Ik kies deze publicatie omdat die voor iedereen gemakkelijk op te zoeken is (bijvoorbeeld via de website van EPS: <http://www.educatiefpartnerschap.nl>). Op p. 11 van deze publicatie wordt de volgende definitie van het begrip competentie gegeven: "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". Deze definitie roept bij mij vragen op.

Is het vermogen om adequaat te kunnen handelen in beroepssituaties dan niet een vanzelfsprekend doel van een beroepsopleiding en definiëren we 'leren' niet al decennia lang als het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen? En zijn beroepssituaties in het onderwijs niet per definitie complex? Maar dan staat er in de definitie eigenlijk niets anders dan dat een competentie het vermogen is om in de praktijk te kunnen handelen op basis van wat er geleerd is, en daarover verantwoording af te kunnen leggen en erop te kunnen reflecteren. Tja, niets nieuws onder de zon dus. Oude wijn in nieuwe zakken?

Het nieuwe kan misschien zijn dat er een lijst van competenties opgesteld wordt, maar dan wil ik de fundamentele vraag opwerpen of goed leraarschap bestaat uit het voldoen aan zo'n lijst? Is een goede leraar niet meer dan dat, is goed leraarschap niet veel complexer? Kennelijk vinden de auteurs van de EPS-publicatie dat ook, want op p. 13 van de brochure staat opeens: "Een competentie vormt een complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes, normen en waarden, rolopvattingen en subjectieve concepten." Er valt dus toch meer onder het begrip competentie. Maar dat betekent dat de definitie van competentie zelfs binnen één zo'n publicatie varieert.... En op p. 17 wordt gesteld dat inspiratie een belangrijk perspectief is bij de reflectie op bekwaamheden. Is inspiratie dan een houding? Dat lijkt me niet passen bij de gebruikelijke opvatting over wat een houding is, of wordt hier het begrip houding opeens verder opgerekt dan gebruikelijk is? Ik ben het er overigens geheel mee eens dat inspiratie een uiterst belangrijk kenmerk van een goede leraar is (zoals ik verderop zal laten zien is het zelfs heel fundamenteel in mijn visie), maar hier wreekt zich het feit dat dit moeilijk te verbinden is met het begrip competentie zoals gedefinieerd in deze EPS-brochure. De onhelderheden en inconsequenties die ik hier laat zien, illustreren de spraakverwarring op dit gebied. De gekozen publicatie is in dit opzicht helaas geen uitzondering. Wordt het dan niet tijd dat we kritischer stilstaan bij het competentiebegrip zelf en ons afvragen of het eigenlijk wel een begrip is dat bij grondige analyse stand houdt?

De beoordeling van competenties

Nog merkwaardiger wordt de zaak als we kijken naar de manier waarop competenties veelal beoordeeld worden. Ik ga in dit verband op drie aspecten in, namelijk op validiteit, betrouwbaarheid en praktische hanteerbaarheid. (Straetmans en Sanders, 2001 hebben een uitgebreider en zeer leesbaar overzicht gegeven van deze problematiek.)

Validiteit

Bij validiteit gaat het om de vraag of we meten wat we beogen te meten. Een belangrijk probleem daarbij is al dat er meestal ergens in de definitie van het begrip competentie staat dat het gaat om een *geïnte-*

greerd geheel (Mulder, 2001) van kennis, vaardigheden en houdingen (hoewel houdingen er soms ook weer buiten worden gelaten). Zo'n 'geïntegreerd geheel' klinkt heel mooi, maar dan wordt het wel heel moeilijk om een competentie objectief te meten. Immers, hoe stellen we vast of er sprake is van een geïntegreerd geheel? De praktijk is dat dit bij beoordelingsprocedures meestal helemaal niet zo duidelijk gebeurt, maar dat de focus ligt bij het beoordelen van *gedrag*, bijv. in zogenaamde kritische situaties, en dat hoogstens ook nagegaan wordt of de student dat gedrag kan beargumenteren. Daarmee wordt echter allerm minst duidelijk of er sprake is van een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen. Ik zou ook niet weten hoe je dat wel goed kunt vaststellen.

Waarom spreken we dan eigenlijk nog over competenties en hebben we het niet gewoon over gedrag? Men kan tegenwerpen dat het competentiebegrip nu juist gebaseerd is op het belang van de kennis (en evt. houdingen) achter dat gedrag en dat die dus ook expliciet moeten worden. Ik blijf echter van mening dat we het bestje dan beter bij die naam kunnen noemen: we beoordelen gedrag, de kennis die daarachter zit en eventueel bijbehorende overtuigingen. Dat voorkomt terminologische spraakverwarring en het maakt duidelijk dat er weinig nieuws onder de zon is. (Dit wordt bijv. ook naar voren gebracht door Spencer & Spencer, 1993).

Het gaat mij hier niet om een woordspelletje. Een belangrijke reden om het begrip competenties in te voeren in ons opleidingsjargon was nu juist om aan te geven dat het gaat om vermogens die een specifieke praktijksituatie overstijgen en die breed inzetbaar zijn. Dát wordt in de huidige beoordelingspraktijk echter zelden nagegaan. De student kan een competentie meestal aantonen door te laten zien dat hij in één situatie in staat is tot bepaald gedrag (en tot het verantwoorden daarvan). Kortom, alle retoriek ten spijt, beoordelen we toch meestal gewoon *gedrag* in een *bepaalde* situatie.

Samenvattend: er wordt vaak met de mond beleden dat men competentiegericht opleidt (met een connotatie van breed inzetbare vermogens), maar men beoordeelt dikwijls gedragsgericht en smal.¹

Het validiteitsprobleem is echter nog ingewikkelder. Als we eenzelfde competentie op verschillende manieren proberen te meten (bijv. via zelfbeoordeling door de student, via een beoordeling door de begeleider op school, via een toets), dan blijkt uit veel onderzoek dat niet alleen dat de resultaten van die verschillende beoordelingen vaak sterk uiteenlopen (hetgeen ook iets zegt over de betrouwbaarheid), maar dat er bij nadere beschouwing achter de verschillende beoordelingen andere opvattingen blijken te zitten over wat de competentie precies inhoudt. Een voorbeeld kan dit duidelijk maken. Uit een lijst competenties van de Fontys lerarenopleiding (2003) haal ik de volgende competentie van een startbekwaam leraar:

"De leraar in opleiding kan op basis van zijn schoolvak en de leerprocessen die daarvoor nodig zijn voor enkele klassen of groepen leerlingen een krachtige leeromgeving realiseren."

Dit wordt onder andere geconcretiseerd in de volgende subcompetentie:

"Dit houdt in dat hij dit onderwijsprogramma kan uitvoeren: de leerlingen middels instructie en dialoog kan motiveren en stimuleren; hen bij de uitvoering van leertaken kan helpen en in beperkte mate hun motivatie kan begeleiden onder andere door hen te leren te reflecteren op de wijze waarop ze aan het werk zijn."

Door het vertalen van goed leraarschap in een lijstje van competenties geven we aan onze studenten een reductionistische visie op het beroep mee.

Laat ik er volstrekt duidelijk over zijn dat de auteurs van deze formulering naar mijn mening een kern, of beter gezegd, meerdere kernen, te pakken hebben van goed onderwijs. Ik beweer echter dat het volstrekt onmogelijk is op grond van zo'n formulering tot een valide (en betrouwbare) beoordeling van studenten te komen. Het wemelt namelijk van de onduidelijkheden: wat is motiveren en stimuleren precies, wat is in het bijzonder 'motivatie begeleiden', wie bepaalt of dat gelukt is (de leraar zelf, de leerlingen, een observator?), moeten alle leerlingen gemotiveerd en gestimuleerd worden of mag het ook voor een deel van de klas succes hebben gehad, wat is 'helpen' (de leraar zelf zal al gauw het idee hebben dat hij helpt), wat is 'in beperkte mate', en last but not least wat is reflecteren precies (de geleerden zijn het daar zelfs niet over eens) en wanneer is er sprake van *leren* reflecteren? Ik pleit er zeker niet voor dat allemaal wel heel precies te gaan omschrijven (een heilloze aanpak waarop ik hieronder nog terugkom), maar ik wil hiermee duidelijk maken hoe weinig houvast zo'n competentieomschrijving in werkelijkheid biedt voor beoordeling. Ik heb er nu toevallig één gekozen uit de Fontys-context, maar het bestuderen van competentielijsten van andere instituten zou tot dezelfde conclusie leiden. En het probleem wordt zeker niet minder door bij een bepaalde competentie dan ook nog allerlei bekwaamheidsniveaus (namelijk van een beginner, gevorderde, expert e.d.) te onderscheiden. Dan nemen immers de interpretatieproblemen alleen maar toe: men neemt dan bijvoorbeeld zijn toevlucht tot vage omschrijvingen als dat een beginner de competentie 'soms' vertoont en een gevorderde 'vaak'. Ik ben ervan overtuigd dat de mensen die in de opleidingsinstituten werken aan het formuleren van competenties dat met goede bedoelingen doen en dat ze uiterst zorgvuldig te werk proberen te gaan. Ik denk ook dat het opstellen van zulke competenties het denken van opleiders en studenten over goed onderwijs kan ondersteunen en studenten op het spoor kan zetten van zowel hun sterke kanten als hun leerpunten. Mijn zorg is alleen dat we met een *mission impossible* bezig zijn als we zulke formuleringen opstellen met het oog op degelijke *beoordeling*. Bovendien concluderen Haney, Madaus & Kreitzer (1987, p. 199) in een literatuuroverzicht dat de predic-

tieve validiteit, dus de voorspellende waarde van beoordelingen van leraren gering is: "The available evidence indicates that teacher tests have little, if any, power to predict how well people perform as teachers, whether that performance is judged by ratings of college supervisory personnel, ratings by teachers, student ratings, or achievement gains made by students." Dit citaat benadrukt dat het validiteitsprobleem zich voordoet bij allerlei vormen van beoordeling. Het beoordelen middels portfolio's vormt daar geen uitzondering op. Bij het op basis van portfolio's beoordelen van de kwaliteit van (aanstaande) leraren kan bijvoorbeeld de vraag gesteld worden of we niet vooral hun verbale bekwaamheid of creatieve kwaliteiten meten (Van Tartwijk e.a., 2003, p. 55), of hun handigheid om opleiders naar de mond te praten. Kunnen we dat soort factoren wel isoleren van een strikte beoordeling van competenties? Uhlenbeck (2003, p. 10) zegt: "Dat houdt in dat het beeld dat oprijst uit een portfolio over een kandidaat mogelijk onvoldoende representatief is, omdat de kandidaat onvoldoende in staat is zijn lespraktijk te documenteren en erop te reflecteren." Burroughs (2001, p. 223) stelt dat beoordelingen van leraren "may be as much an evaluation of a teacher's writing about his or her teaching as it is an evaluation of the teaching itself." Als opleidingen kiezen voor digitale portfolio's komt daar nog eens bij dat de ICT-vaardigheden van de student heel bepalend worden voor hun beoordelingsresultaat. Dit betekent overigens niet dat portfolio's als instrument ongeschikt zijn, maar dat we goed moeten kijken hoe en waarvoor we portfolio's inzetten. Ik kom daar nog op terug.

Betrouwbaarheid

Hierboven is al opgemerkt dat eenzelfde competentie door verschillende beoordelaars vaak heel verschillend wordt beoordeeld. Dan is zo'n beoordeling dus ook weinig betrouwbaar. Dat kan natuurlijk niet als we er zware beslissingen, bijvoorbeeld over het al dan niet verlenen van een leraarsbevoegdheid aan willen verbinden.

Het is wel mogelijk om de kwaliteit van competentiebeoordelingen te vergroten, namelijk door de beoordelaars veel met elkaar te laten praten over hun criteria, door die criteria verder te specificeren en door de beoordelaars te trainen in het gebruik ervan. Zoiets is in ons land bijvoorbeeld gedaan door Uhlenbeck (2002). Dit betekent echter een grote investering in tijd en energie. De training van assessoren die de STOAS heeft ontwikkeld lijkt in dat opzicht bijvoorbeeld onvoldoende. Het is dan ook opvallend dat Klarus (1998) in zijn proefschrift dat onder andere over deze training gaat geen concrete informatie geeft over de bereikte interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Een intensieve training, zoals die door Uhlenbeck is opgezet, kan wel tot voldoende afstemming tussen de beoordelaars leiden, maar we moeten daarbij niet vergeten dat er dan hoogstens sprake is van een acceptabele interbeoordelaarsbetrouwbaarheid binnen een kleine 'community of practice'. Op zich zou dat een mooi doel zijn om binnen opleidingsteams na te streven, maar de realiteit is dat er door opleidingen en door de overheid nauwelijks tijd (lees: geld)

beschikbaar gesteld wordt voor dergelijke grondige investeringen in verantwoorde beoordelingsprocedures.

Praktische hanteerbaarheid

Ten slotte, als we de weg bewandelen van het vergroten van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid dan is de vervelende consequentie dat er vaak lange lijsten ontstaan van gedetailleerde specificeringen van competenties, lijsten die in de praktijk voor studenten (maar ook hun docenten) onhanteerbaar en afschrikwekkend zijn (het 'waslijstsyndroom'). Zo leidde een proces naar wetenschappelijk verantwoord beoordelen van competenties aan Michigan State University tot een lijst van meer dan 1500 competenties. Er is dus een spanningsveld tussen enerzijds het gevaar van invalide en onbetrouwbare beoordelingen en anderzijds het risico van uitdijende lijsten met gespecificeerde competenties. Dat is het probleem van de praktische hanteerbaarheid.

Ik verbaas mij dan ook telkens weer over sommige uitspraken die gedaan worden door mensen die in hun opleidingsinstituut bezig zijn het beoordelen van competenties uit te werken. Meestal geven ze snel toe dat die beoordeling nog aan alle kanten rammelt, maar voegen daar dan (mondeling, maar ook in hun publicaties) aan toe dat ze volop aan het werk zijn om aan dit probleem te werken, namelijk door de competenties nauwkeuriger te omschrijven. Dat gebeurt ongetwijfeld vanuit de beste bedoelingen, maar ik vrees dat ze met een onoplosbaar probleem te maken hebben. Als we bijvoorbeeld alleen al de subcompetentie "de leerlingen middels instructie en dialoog motiveren en stimuleren" zouden willen concretiseren op een manier die een valide en betrouwbare beoordeling mogelijk maakt, dan hebben we al gauw twee A4-tjes nodig. Theoretisch kan dat wel, maar wie zal de 'boekwerken' die zo ontstaan, in de praktijk gebruiken?

De geschiedenis herhaalt zich

Al deze problemen zijn niet nieuw. Al in de jaren zestig en vooral in de jaren zeventig van de vorige eeuw was de competency-based benadering van opleiden in de V.S. populair (Gage & Winne, 1975). Het idee leek aantrekkelijk om op basis van onderzoek onder ervaren, goede leraren competenties te formuleren die als basis konden dienen voor de opleiding en beoordeling van aanstaande leraren. Deze benadering is geheel stukgelopen. In de eerste plaats bleek dat het wel mogelijk was om zulke competenties te formuleren, maar niet om ze zomaar als basis van het opleiden van studenten te gebruiken. Dit punt komt in de huidige discussies in Nederland over competentiegericht opleiden nog nauwelijks aan de orde. Velen lijken zich te storten op de formulering van competenties, maar veel minder op de vraag hoe en of die competenties systematisch aangeleerd kunnen worden. Daarmee dreigt het bij ons meer te gaan om competentiegericht *beoordelen* dan om competentiegericht *opleiden* (iets waarvan we volgens mij nog nauwelijks weten wat dat is, hoe dat gaat en of het wel kan).

Het is dan ook geen uitzondering een opleidingscoördinator of staffunctionaris te horen zeggen dat we als opleiders niet te eenzijdig moeten denken dat competenties in het opleidingsinstituut verworven moeten worden, maar dat dit op vele manieren kan en vooral in de praktijk. Hoe dat daar dan precies (systematisch) kan gebeuren, of studenten dat op eigen houtje kunnen of dat dit misschien toch weinig effectief is, hoe praktijkbegeleiders op de school dat zouden moeten begeleiden, hoe ze daarin opgeleid kunnen worden en door wie, en of dat alles inderdaad een verbetering oplevert van de manier waarop we voorheen opleidden, zijn belangrijke vragen waar deze opleidingscoördinatoren of staffunctionarissen echter vaak het antwoord op schuldig blijven.... De geschiedenis kan ons leren dat zo'n antwoord misschien ook niet te vinden is, maar zoals Zeichner (in druk) opmerkt: "The idea that we might learn something from our experience over time with different approaches to teacher education is rarely acknowledged".

Ongewenste neveneffecten

Intussen dreigen er ook nog allerlei ongewenste neveneffecten. Ik vat die onder drie kopjes samen: deprofessionalisering, besteding van opleiderstijd en opleiders als rolmodel.

Deprofessionalisering

Het werken met competentielijsten roept snel op dat studenten zich daarnaar gaan richten (immers je wordt er als student op afgerekend) en minder gestimuleerd worden tot eigen reflectie over de vraag in welke richting zij zich zouden *willen* ontwikkelen. Kortom, het vermogen om zelfgestuurd richting te geven aan de eigen professionele ontwikkeling wordt minder ontwikkeld. Ernstig is ook dat in veel opleidingen een tendens waar te nemen is dat studenten zich meer gaan richten op het 'bewijzen' dat ze aan de competenties voldoen, dan op gemotiveerd werken aan de eigen professionele ontwikkeling, ook buiten het directe kader van de competenties waaraan zij moeten voldoen. Studenten zullen ook minder gauw hun zwakke kanten laten zien als ze daar vervolgens op afgerekend kunnen worden (Van Tartwijk e.a., 2003, p. 51). We kunnen deze tendensen samenvatten als (1) het belemmeren van zelfgestuurd leren, (2) het focussen op bewijzen in plaats van professioneel leren en (3) versmalling van het professionele leerproces tot het door de opleiders geformuleerde competentiekader. In die zin is competentiegericht opleiden - zonder allerlei zorgvuldige maatregelen om dat te voorkomen - een vorm van opleiden die deprofessionalisering van docenten in de hand werkt.

Besteding van opleiderstijd

Een ander ongewenst neveneffect is dat er in veel opleidingsinstellingen nogal wat tijd gaat zitten in het formuleren van competenties, het discussiëren daarover, het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten en -richtlijnen en niet te vergeten het beoordelen van de portfolio's zelf (opleiders gaan soms zwaar gebukt onder dikke dossiermappen die zij in het weekend

mee naar huis sjouwen om beoordelingen uit te brengen). Al die tijd kan minder ingezet worden voor het als team werken aan opleidingsdidactische vragen als: hoe begeleiden wij onze studenten effectief, zowel individueel als in groepen, hoe stemmen we de opleiding af op hetgeen op school gebeurt, hoe ontwikkelen we het reflectievermogen van onze studenten, hoe helpen we hen hun specifieke persoonlijke kwaliteiten te ontwikkelen, etcetera, en aan het feitelijke begeleiden van studenten. Anders gezegd, een negatief effect van de nadruk op competenties is dat die de aandacht wegzuigt naar de beoordelingsproblematiek ten koste van de kern van het opleidingswerk: de onderwijsleersituatie zelf, de professionele relatie opleider-student. Zeichner (in druk) stelt dat dit fenomeen in de jaren zeventig al zichtbaar was en dat het voor veel instellingen gewoonweg onmogelijk is om een verantwoorde ontwikkeling naar competentiegericht opleiden te financieren.² Hij voegt toe: "We will have standards, portfolio's, rubrics and all of the rest, but we won't have assessments that tell us very much about candidates' teaching or that will facilitate better teaching."

Het gaat mij om het zien van leraren in hun specifieke kwaliteiten en motivatie.

Opleiders als rolmodel

Ook vraag ik me af welke visie op onderwijs wij onze studenten meegeven door de nadruk op competentiegericht opleiden. Immers, we kunnen ons niet genoeg realiseren dat wij als opleiders rolmodellen zijn. Willen wij dat onze studenten hun leerlingen gaan beoordelen aan de hand van competentielijsten? Zijn wij niet bezig onze studenten een beeld van onderwijs mee te geven waarin een onevenwichtige nadruk ligt op beheersbaarheid van het leerproces en op beoordelen en bewijzen? Wat is de invloed daarvan op het onderwijs als geheel? Tickle (1987) is duidelijk in zijn antwoorden op deze vragen. Hij stelt dat er momenteel sprake is van een reactionaire versterking van conservatieve ideeën over onderwijs.

En wat betreft onszelf als rolmodel: hoe zouden wij als lerarenopleiders reageren als de een of andere instantie (dat zou bijvoorbeeld het ministerie kunnen zijn) ons zou verplichten tot een beoordeling van onze professionaliteit aan de hand van een vaste lijst competenties? Ik denk dat dit zeer veel weerstand zou oproepen onder de beroepsgroep. De VELON heeft in het kader van het project Beroepskwaliteit Lerarenopleiders niet voor niets de keuze gemaakt om te werken met zelfbeoordelingen en peer-assessments en beoordeling van opleiders te laten plaatsvinden op basis van vrijwilligheid...

Quo vadis, lerarenopleiding?

Als we de in dit artikel genoemde problemen en gevaren van competentiegericht opleiden overzien, dan

roept dat de vraag op wat toch de oorzaak is van de collectieve bevlogenheid waarmee opleiders zich op dit concept storten. Eén van de verklaringen is volgens mij de druk op opleidingscoördinatoren om verantwoording te kunnen afleggen over hetgeen hun opleiding bij de afgestudeerden bereikt heeft (het thema 'accountability'). In mijn eigen instituut hebben wij bijvoorbeeld behoorlijk wat druk ervaren vanuit twee achtereenvolgende visitatiecommissies om meer nadruk te leggen op onze output in termen van competenties. Competentiegericht opleiden lijkt een manier te zijn om beter duidelijk te kunnen maken waar de opleiding voor staat en wat er tot stand gebracht wordt. Helaas zijn veel opleiders en coördinatoren echter niet bekend met het onderzoek op het gebied van competenties en competentieontwikkeling en dus met de valkuilen en problemen die ik hierboven heb geschetst.

Intussen lokt het geld. Het ministerie heeft bijvoorbeeld nogal wat geïnvesteerd in lerarenopleidingen om ze de weg op te helpen met het uitvoeren van assessments van aanwezige competenties en het opleiden van studenten op grond van zo'n assessment. De overheid verstrekt subsidies (bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van een assessmentprocedure of assessmentcentra) en opleidingsinstituten spelen daar maar al te graag en snel op in, zeker in deze tijden van economische malaise.

Tegelijkertijd zie ik veel inspanningen bij opleiders om toch iets goeds te maken van dergelijke assessments, bijvoorbeeld door ook gebruik te maken van interviewverslagen, van 360-graden-feedback, waarbij ook leerlingbeoordelingen een rol spelen (bijvoorbeeld scores op de door leerlingen in te vullen vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag, zie Créton & Wubbels, 1984) en vooral door beoordelingen procesgericht te maken, dus ze te gebruiken als prikkels om professionele ontwikkeling te ondersteunen in plaats van de nadruk te leggen op summatief beoordelen van competenties.

Met name het meer inzetten op ondersteuning in plaats van beoordeling lijkt mij een goede ontwikkelrichting die tegemoet komt aan mijn voornaamste zorg ten aanzien van de competentiegerichte benadering, namelijk dat we ons teveel richten op beoordelen in plaats van op goed opleiden. Portfolio's die - in plaats van voor summatieve beoordeling of selectie - gebruikt worden voor het ondersteunen van professionele ontwikkeling kunnen hier een belangrijke rol bij spelen.

Mijn tweede grote zorg is de beperktheid van het denken in termen van competenties. Dit laatste punt zal ik hieronder bespreken en in de volgende paragrafen uitwerken tot een alternatief voor de competentiegerichte benadering.

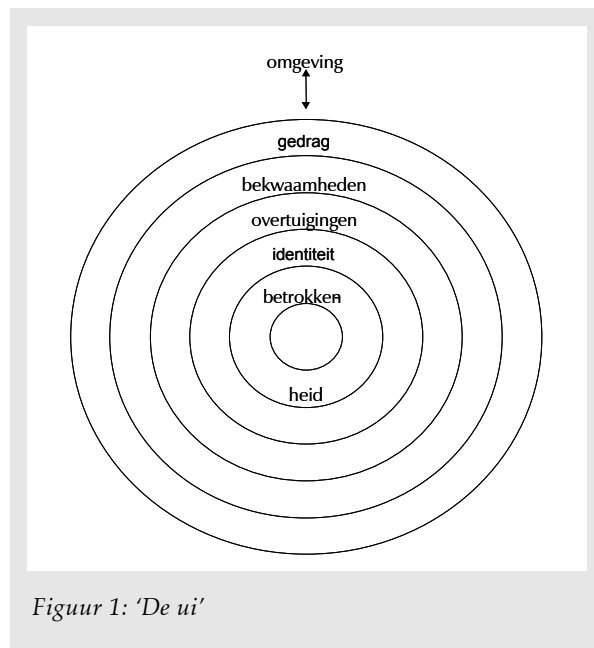
Naar een bredere kijk

Wat ik met name zorgelijk vind is dat we door het vertalen van goed leraarschap in een lijstje competenties, aan onze studenten een reductionistische visie op het beroep meegeven: we suggereren dat goed leraarschap een kwestie is van het beschikken over de juiste competenties. Ook Merriënboer, Van der

Klink en Hendriks (2002) gaan in hun rapport voor de Onderwijsraad kritisch op dit punt in: "Opvattingen over competentie management gaan ervan uit dat competenties vast te leggen zijn in systemen en zodoende toegankelijk zijn voor anderen. Subjectieve elementen zoals bijvoorbeeld nieuwsgierigheid en motivatie komen in definities vanuit het perspectief van competentie management niet of veel minder aan de orde" (p. 35). In feite worden in dit citaat twee dingen aan de kaak gesteld: de illusie van beheersbaarheid en de beperktheid van de competentiegerichte kijk.

Het ui-model

Ik pleit er voor de blik te verruimen. Tickle (1999, p.136) stelt: "The teacher as a person is the core by which education itself takes place". Inderdaad, zoals ik elders (Korthagen, 2001, 2004) heb uitgewerkt, bestaat goed leraarschap uit veel meer dan alleen het beschikken over de juiste competenties. Dat wordt verhelderd door het model in figuur 1 (ook wel 'de ui' genoemd of - ten onrechte - het model van Bateson).



Figuur 1: 'De ui'

Dit model beschrijft verschillende niveaus buiten en binnen de persoon van de leraar. De *omgeving* kan bijv. een klas zijn of een individuele leerling met wie de leraar in gesprek is. In zo'n situatie vertoont de leraar *gedrag* dat mede bepaald wordt door diens *bekwaamheden* (een woord dat ik, zoals boven uiteengezet, liever gebruik dan competenties). Iemand's *bekwaamheden* worden weer beïnvloed door de *overtuigingen* die iemand heeft, waar iemand in gelooft. Als een leraar bijvoorbeeld vindt dat aandacht voor gevoelens 'soft' is (een overtuiging), zal hij of zij niet zo gauw de *bekwaamheid* ontwikkelen om gevoelens van leerlingen te spiegelen. Specifieke overtuigingen zijn die welke iemand heeft over zichzelf, over de eigen (professionele) *identiteit*. Hier gaat het dus om het zelfbeeld en de rolperceptie van de leraar, om wat Kelchtermans (1994) het *zelfvoestaan* van de leraar noemt. Volgens Bullough (1997) zou daar het centrale focus van de opleiding moeten lig-

gen. Tenslotte is er het niveau van *betrokkenheid* (ook wel het spirituele niveau genoemd). Hier gaat het om de vraag naar de plek die iemand zichzelf geeft in een groter geheel (van de school, wereld of kosmos). Het gaat hier om iemands persoonlijke missie in het werk of in het leven, om iemands inspiratie en bezieling. Op dit niveau (dat mooi is uitgewerkt door Palmer, 1998) spelen persoonlijke waarden een grote rol. Dit is een niveau dat bijvoorbeeld bij zij-instromers van groot belang is: zij hebben vaak heel bewust voor een switch in hun carrière gekozen en gaan het onderwijs in vanuit bepaalde idealen. Die idealen dienen mijns inziens aandacht te krijgen van hun opleiders en de zij-instromers zouden gesteund moeten worden bij het concretiseren ervan naar feitelijk onderwijsgedrag. Overigens hebben Verkuyl en Korthagen (2000) laten zien dat ook bij jonge studenten in de lerarenopleiding het niveau van betrokkenheid sterk leeft, maar dat dit niveau in hun opleiding soms weinig aandacht krijgt.

Het idee achter het model is dat de buitenste niveaus de binnenste beïnvloeden, maar dat er ook een omgekeerde invloed is. Vaak zijn er in iemand één of meer discrepanties tussen de niveaus: iemand heeft bijvoorbeeld wel een bepaalde bekwaamheid, maar het feitelijke gedrag spoort er niet mee, of iemand heeft een persoonlijke missie, maar durft die niet in de praktijk tot uitdrukking te brengen. Als de niveaus binnen de leraar wel op elkaar afgestemd zijn en ook nog kloppen met het omgevingsniveau (*alignment*), dan is er niet alleen een gevoel van welzijn, maar dan is het functioneren van de leraar ook veel effectiever dan wanneer er discrepanties tussen de niveaus zijn.

Een voorbeeld

Laat ik een voorbeeld geven. Een lerares vindt begripvol omgaan met leerlingen belangrijk (overtuigingsniveau) vanuit een roeping om kinderen zorg en steun te bieden (niveau van betrokkenheid). Dat zegt ook iets over hoe zij haar eigen rol als lerares ziet en dus 'zichzelf verstaat' (identiteitsniveau). Daar horen bepaalde bekwaamheden bij (bijv. empathisch kunnen reageren, doorvragen op gevoelens van leerlingen, e.d.), die vertaald zouden moeten worden in concreet handelen (gedragsniveau). Om te beginnen zou ik, bijvoorbeeld in een portfolio, die samenhang tussen de niveaus door de lerares uitgewerkt willen zien: hoe ziet zij die niveaus in zichzelf, welke mate van afstemming ertussen heeft ze volgens zichzelf bereikt, waar zitten discrepanties? Het zich bewust zijn daarvan zie ik als belangrijk kenmerk van professionaliteit.

Maar het wordt pas echt interessant in bijvoorbeeld een situatie waarin een concrete leerling (omgevingsniveau) blijkt gespiekt te hebben of zich gedraagt op een wijze die in strijd is met een belangrijke waarde van de lerares (de leerling vertoont bijvoorbeeld openlijk discriminerend gedrag). Hoe gaat de lerares daarmee om? Hoe hanteert ze in zo'n situatie het spanningsveld tussen enerzijds haar innerlijke missie van begripvol omgaan met leerlingen en anderzijds afwijkende normen en waarden bij leerlingen? Uit het antwoord op die vraag blijkt mijns inziens pas echt haar professionaliteit. Als ze worstelt met haar bekwaamheden in zo'n situatie (dus formeel gezien

niet optimaal een bepaalde bekwaamheid kan inzetten), maar wel een collega opzoekt voor een intervisiegesprek hierover, dan vind ik dat bijvoorbeeld professioneel gezien sterk. Ik zou dus in een portfolio vooral een beschrijving willen zien van zulke situaties en willen zien in hoeverre ze zich bewust is van discrepanties tussen de niveaus van de ui en hoe ze daarmee omgaat. Anders gezegd, ik zou niet alleen authentieke onderwijssituaties beschreven willen zien, maar vooral ook reflecties over haar eigen authenticiteit of de worsteling daarmee, omdat ik de visie heb dat het in het onderwijs niet zozeer gaat om het perfect kunnen hanteren van een aantal competenties, maar om het bewust hanteren van je eigen mens-zijn.

Dit betekent ook dat ik het verschil tussen beginners, gevorderde en uitmuntende leraren niet zozeer zie als een verschil in mate van beheersing van een rij competenties, maar vooral als een verschil in de mate waarin mensen zich bewust zijn van de verschillende niveaus van het ui-model in zichzelf en de mate waarin ze die niveaus weten te integreren. Vergroting of verdieping van bekwaamheden is slechts één vorm waarin dat zich uit. Om het met een citaat van Palmer (1998, p. 10) te zeggen: "Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher".

Kernkwaliteiten

Een belangrijk theoretisch principe is dat op de diepere niveaus (met name die van identiteit en betrokkenheid) persoonlijke kwaliteiten zoals enthousiasme, helderheid, moed, liefde, flexibiliteit tot uiting komen. In navolging van Ofman (1992) spreek ik over *kernkwaliteiten*. Het is opvallend hoe weinig aandacht die tot nu toe krijgen in de meeste competentiegerichte benaderingen: "In policy and practice the identification and development of personal qualities, at the interface between aspects of one's personal virtues and one's professional life, between personhood and teacherhood, if you will, has had scant attention" (Tickle, 1999, p. 123). Barnett (1994) bekritiseert dan ook de tendens naar efficiëntie en competentie in het hoger onderwijs waarbij traditionele kwaliteiten zoals geduld, bescheidenheid en zorgvuldigheid niet langer gewaardeerd lijken te worden.

Binnen de psychologie neemt de aandacht voor dergelijke kernkwaliteiten juist snel toe. Een hele stroming (*positive psychology*) houdt zich daar tegenwoordig mee bezig (zie bijv. Snyder & Lopez, 2002; Aspinwall & Staudinger, 2003). De stroming is rond de millenniumwisseling gestart door Seligman, de toenmalige voorzitter van de Amerikaanse Psychologische Vereniging, en Csikszentmihalyi, die veel onderzoek heeft gedaan naar 'flow', een kenmerk van optimaal functioneren. (Als mensen in flow zijn, dan komen hun kernkwaliteiten goed naar voren.) Seligman and Csikszentmihalyi (2000, p. 7) stellen dat de psychologie zich te lang te uitsluitend heeft gericht op pathologieën, op zwakheden en op trauma's van mensen, en als gevolg daarvan op het 'behandelen' van 'patiënten'. Hoewel dit op sommige zeer beperkte gebieden (bijv. fobieën) succesvol is geweest, nemen zij het

standpunt in dat "treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best". Volgens Seligman en Csikszentmihalyi moeten we ons veel meer richten op de kwaliteiten van mensen (zij noemen dat *character strengths*) dan op een deficiëntiedenken. Dit kan ons te denken geven over competentiegericht opleiden....

Op congressen en studiedagen doe ik vaak het volgende experiment. Ik vraag de aanwezigen om op een briefje een typerend kenmerk te schrijven van een goede leraar die zij zich van vroeger herinneren. In meer dan 90% van de gevallen schrijven ze een kernkwaliteit op, zoals enthousiasme, betrokkenheid, liefde (voor kinderen of voor het vak), oprechtheid, humor, moed, gedrevenheid, kracht. Wat is toch de reden dat we allemaal weten dat dit soort zaken van fundamenteel belang zijn voor goed leraarschap, maar dat we ze niet serieuzer nemen als het gaat om het opleiden van leraren?

Waarschijnlijk is een belangrijke reden dat we lang hebben gedacht dat dit soort persoonlijke kwaliteiten nu eenmaal een gegeven zijn en niet beïnvloedbaar, of dat het al gauw therapeutisch wordt als je daarmee aan de slag wilt gaan als opleider. In de cursussen *kernreflectie* die ik samen met Angelo Vasalos aan lerarenopleiders geef (zie Korthagen & Vasalos, 2002), laten we zien dat de werkelijkheid anders is: je kunt mensen wel degelijk op een niet-therapeutische manier helpen hun kernkwaliteiten te ontwikkelen en in te zetten.³ Zowel de opleiders die werken met kernreflectie als de door hen begeleide leraren rapporteren zeer positieve effecten van deze aanpak.

Dat is niet verwonderlijk: mensen (lerarenopleiders en leraren) worden weer aangesproken op hun totale mens-zijn in plaats van op een stukje daarvan (namelijk bekwaamheden). Daar gaat een enorme kracht van uit. Als je bij het lopen alleen op je linkerbeen let, ga je scheef lopen. Als beide benen weer mee mogen doen, vind je jouw natuurlijke manier van lopen terug.

Voor de lerares uit mijn voorbeeld hierboven zou ik het dus belangrijk vinden dat zij zich bewust wordt van haar kernkwaliteiten die zij kan benutten bij het tonen van begrip (bijvoorbeeld betrokkenheid, zorg, helderheid, moed, daadkracht) en dat zij de bekwaamheid ontwikkelt om die ook daadwerkelijk in te zetten. En ik zou hopen dat ze zich bewust wordt van kernkwaliteiten die zij daarnaast nog nodig heeft in situaties waarin het niet zo gemakkelijk is om tot begrip te komen (bijvoorbeeld flexibiliteit, sensitiviteit, tact, openheid).

Een alternatief: opleiden vanuit een holistisch perspectief

Samenvattend pleit ik er dus voor de exclusieve aandacht voor bekwaamheden (competenties) te verbreden naar ook de andere niveaus van figuur 1. Ik geef nog een voorbeeld. De bekwaamheid "leerlingen motiveren en stimuleren" (zie het Fontys-voorbeeld hierboven) krijgt een heel andere kleur als die niet puur technisch wordt toegepast, maar als die gevoed wordt door kernkwaliteiten van de leraar zoals nieuwsgierigheid (naar de persoon van de leerling), enthousiasme, doelgerichtheid, zorg en openheid.

Het zou alleen al een hele verbetering van de competentiegerichte aanpak zijn als studenten in de lerarenopleiding gestimuleerd worden tot reflectie op de vraag welke kernkwaliteiten hen steunen bij het uitvoeren van bepaalde bekwaamheden, bijvoorbeeld de genoemde Fontys-bekwaamheid. In de cursussen die ik zelf verzorg, laat ik deelnemers dat soort koppelingen maken tussen bekwaamheden en daarvoor belangrijke kernkwaliteiten en dat geeft de deelnemers een heel andere blik op het begrip bekwaamheden (vgl. Korthagen & Vasalos, 2001). Als opleiders dan ook nog in staat zouden zijn om middels kernreflectie of op een andere wijze kernkwaliteiten te helpen ontwikkelen en de inzet ervan te ondersteunen, dan zouden wij het onderwijs een grote dienst kunnen bewijzen.

Kortom, mijn visie is dat we (op alle niveaus, dus bij leerlingen, leraren en lerarenopleiders) veel meer zouden moeten inzetten op de persoonlijke kwaliteiten, de inspiratie en bezieling (en dus de zelfsturing) van mensen en daarbij vanuit een breder, meer holistisch kader naar mensen zouden moeten kijken. Dat is een visie die overeenkomt met die van Harris et al. (1995).

Dit houdt overigens ook in dat we niet naar de andere kant moeten doorschieten. Veel studenten in de lerarenopleidingen (met name in de pabo's) zijn zeer bevlogen en hebben soms een zeer expliciete persoonlijke missie en een duidelijke rolopvatting. Dat is niet voldoende. Ook iemands roeping, beroepsidentiteit en overtuigingen over onderwijs moeten uiteindelijk tot uiting komen in concreet gedrag dat ook gedragen wordt door kennis en vaardigheden (bekwaamheidsniveau). Het gaat om een goede afstemming tussen *alle* niveaus in figuur 1.

Beter beoordelen of beter opleiden?

De hierboven geschetste alternatieve visie kan gemakkelijk bekritiseerd worden door te zeggen dat een begrip als beroepsidentiteit ook niet volledig helder is (zie daarover Korthagen, 2001) en dat kernkwaliteiten wellicht ook niet objectief meetbaar zijn. Dat is inderdaad waar (hoewel kernkwaliteiten na enige training wellicht beter vast te stellen zijn dan bekwaamheden). Als we er goed bij stilstaan en ons in de literatuur verdiepen, dan blijken vrijwel alle ogenschijnlijk simpele begrippen die wij als opleiders dagelijks gebruiken bijzonder onhelder en moeilijk meetbaar, bijvoorbeeld begrippen als (actief) gedrag, motivatie, zelfstandig leren, maar ook het begrip leren zelf.

Het gaat dus om een fundamentele keuze: willen we pretenderen dat we scherp geformuleerde begrippen hebben die ten grondslag liggen aan ons opleidingsdidactisch handelen en dat we op basis daarvan goed kunnen beoordelen? Willen we daar alle energie insteken, of gebruiken we de altijd enigszins globale concepten waarmee we menselijk functioneren proberen te (be)grijpen als aanknopingspunt voor het verbeteren van opleiding en begeleiding? De ambitie van het door mij geschetste alternatief is in ieder geval niet om objectief te gaan *beoordelen*: "Not everything that counts can be counted" zei Einstein. De bedoeling ervan is wel om ons denken over *goed*

opleiden te verbreden en verdiepen.

Het gaat mij erom af te komen van het idee dat er één competentielijstje is dat op iedereen geplakt kan worden, het gaat mij om het zien van leraren in hun specifieke kwaliteiten en motivatie, en om het bieden van steun daarbij. En het blijkt dat opleiders die werken met het kader van kernreflectie, de ervaring hebben dat door hun begeleiding van (aanstaande) leraren niet alleen de authenticiteit en menselijkheid in opleiding en onderwijs toeneemt, maar ook de effectiviteit van henzelf en van degenen die ze begeleiden. De eerste onderzoeksresultaten die wij op dit gebied hebben gevonden, bevestigen dat beeld. En de nadruk komt binnen het door mij geschetste, meer holistische kader, sterker te liggen op de vraag hoe we middels allerlei recent ontwikkelde werkvormen en begeleidingsinterventies ons opleidingsdidactisch handelen op de verschillende niveaus (van de ui) kunnen verbeteren. Daar valt namelijk nog wel heel veel winst te boeken, een winst die we missen door binnen het huidige kader van competentiegericht opleiden te blijven denken.

Ik zal de eerste zijn om toe te geven dat er nog wel werk aan de winkel is als we deze alternatieve benadering goed willen implementeren in lerarenopleidingen, hoewel ik daar al met verscheidene lerarenopleidingen aan werk en er ook al onderzoek op dit gebied gestart is. Ik roep bij deze opleiders die zich aangesproken voelen door mijn pleidooi, op om een werkgroep te vormen om deze visie verder uit te werken.

Conclusies en aanbevelingen

Samenvatting

Ik heb uiteengezet dat aan het concept competentiegericht opleiden een aantal problemen en gevaren kleeft. Kort samengevat: het competentiebegrif is vaag en biedt weinig nieuws, competenties zijn nauwelijks valide en betrouwbaar vast te stellen, het is niet duidelijk of competentiegericht opleiden tot gunstige resultaten leidt, integendeel, het gevaar ligt op de loer van deprofessionalisering van docenten. We dreigen met competentiegericht opleiden een visie op onderwijs uit te dragen die vaak belemmerend werkt voor een gerichtheid op leren en er gaat gemakkelijk een vervlakking van het denken over het leraarsberoep mee gepaard.

Standpuntbepaling

Is het hele denken in termen van competenties dan onzinnig? Nee, dat is niet wat ik met dit artikel beoog te zeggen. Het is zonder meer nuttig dat lerarenopleiders zorgvuldig nadenken over de vraag wat goede leraren zouden moeten weten en kunnen. Dat kan ons als opleiders in het instituut en op school bijvoorbeeld ook stimuleren om gezamenlijk ons opleidingscurriculum door te lichten op de vraag of alle dingen die we belangrijk vinden wel aan bod komen. Explicitering van dat wat wij nastreven is ook uitermate zinvol voor de studenten die wij opleiden. We kunnen hen meer duidelijkheid bieden over waar het volgens ons in de opleiding om gaat. Dat geldt in het bijzonder voor zij-instromers: het geeft houvast om eerder

verworven competenties vast te stellen en om competenties te formuleren die nog (verder) ontwikkeld moeten worden. Ik ben het dan ook met Uhlenbeck (2003, p. 9) eens dat opleiders zo een gemeenschappelijke taal kunnen ontwikkelen om met elkaar en met de studenten te spreken over (goed) lesgeven en dat dit de kloof tussen theorie en praktijk kan doen verminderen.

Ook is niet onbelangrijk dat we, gebruikmakend van die taal, naar de maatschappij toe duidelijk kunnen maken waar we voor staan. Dit zijn overigens allemaal zaken waar we op zich het competentiebegrif niet voor nodig hebben. Als we daar dit begrip toch bij willen gebruiken is dat op zichzelf niet zo'n bezwaar, als we ons maar realiseren dat het net zo'n vaag begrip is als 'vermogen' of 'expertise' en dat de nadruk op het concept competenties dus alleen maar een soort schijnzekerheid creëert. Het gaat wel echt mis als we die schijnzekerheid vervolgens proberen te vertalen in concrete beoordelingslijsten en de illusie hebben dat we die op een valide en betrouwbare wijze kunnen gebruiken voor de beoordeling van individuele studenten. Dat is *ongeacht de vorm van beoordeling* het geval: ook peer-assessments, leerling-evaluaties, etcetera kunnen nooit – ook niet in samenhang - tot een betrouwbare beoordeling leiden als dat wat beoordeeld wordt (*de inhoud van de beoordeling*) diffuus is.

Het eerste centrale element in mijn betoog is dus dat we af moeten van de grote nadruk op beoordeling. Een tweede centraal element is dat we onze kijk op goed leraarschap zouden moeten verbreden. Het gaat bij het complexe leraarsberoep om veel meer dan alleen competenties. Bij zij-instromers is dat bijvoorbeeld duidelijk: hun persoonlijke missie, hun professionele identiteit en hun kernkwaliteiten verdienen veel aandacht.

Hoe nu verder?

Ik pleit voor een herbezinning in opleidingsland. Mijn voorstel zou zijn om het vergroten van de praktijkrelevantie van de opleiding hoog in het vaandel te houden en dus in opleidingsteams door te gaan met gericht nadenken over de vraag wat een goede leraar is en waar dat concreet in zichtbaar wordt. Daar kan het begrip competenties of bekwaamheden mogelijk bij helpen, maar dan in een evenwichtige relatie tot andere begrippen zoals gedrag (dat een stuk concreter is dan competenties en gemakkelijker te meten), overtuigingen, beroepsidentiteit, betrokkenheid en kernkwaliteiten. We zullen ons dus opnieuw moeten bezinnen op onze eigen missie als opleiders: *waartoe willen wij opleiden?* Hoe willen wij bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen? Kortom, we zouden moeten investeren in de niveaus van identiteit en betrokkenheid bij onszelf.

Ik pleit ervoor om de aandacht te verleggen van pogingen om competenties 'objectief' te beoordelen naar pogingen om het leraarsberoep breder te conceptualiseren dan alleen vanuit competenties, en om gezamenlijk te werken aan de verdere uitwerking van een op die bredere opvatting gebaseerde opleidingsdidactiek. Daarbij gaat het erom de motivatie en inspiratie, alsmede de persoonlijke kwaliteiten van mensen centraler te stellen en hen (en onszelf) vanuit een

meer holistisch kader te benaderen. Dat betekent dat we bereid moeten zijn bepaalde cultuurkenmerken van ons onderwijs en onze lerarenopleidingen ter discussie te stellen, bijvoorbeeld de huidige eenzijdige nadruk op competenties. Zoals Tyack en Cuban (1995, geciteerd in Windschitl, 2002) zeggen: “.. what has held the status quo in place is not so much conscious conservatism as it is unexamined institutional habits and widespread cultural beliefs about what constitutes a ‘real school’ and ‘real teaching’”.

En de beoordeling dan?

Maar er moet toch ook beoordeeld worden in de lerarenopleiding? Inderdaad, maar laten we daarbij onderscheid maken tussen diagnostisch beoordelen, met het oog op het ondersteunen van verdere professionele ontwikkeling, wat ik liever *evalueren* noem, en summatieve beoordelingen gericht op het al dan niet verlenen van de leraarsbevoegdheid. Mijn ervaring is dat als gekozen wordt voor systeem van regelmatige diagnostisch bedoelde evaluaties waarin *zelfevaluaties*, *peer-evaluaties* en *leerlingevaluaties* een expliciete plaats hebben, en als die evaluaties vooral op ondersteunen van verdere ontwikkeling gericht zijn (dus *procesgericht*), verreweg de meeste studenten gewoon hun bevoegdheid kunnen behalen. Er blijft een klein deel over waar problemen ontstaan, maar de meeste studenten die dat betreft komen tijdens de rit zelf tot de conclusie dat het beroep niets voor hen is. Dan houd je het bijzonder kleine percentage studenten over waarvan de opleider vindt dat ze ongeschikt zijn voor het leraarsberoep, terwijl de student dat zelf niet inziet. Opleiders moeten dan hun *gate-keepersfunctie* vervullen (Carter, 1984, p. 135): zij hebben ook de taak te bewaken dat niet iedereen zomaar leraar kan worden. Maar alleen bij dat kleine percentage studenten met een grote blinde vlek is het nodig om een bindende summatieve beoordeling uit te spreken. Echter, zelfs daarvoor hebben we geen competentielijst nodig, want de essentie kan meestal veel directer worden verwoord, bijvoorbeeld als: “Je bent onvoldoende in staat om echt contact te maken met leerlingen”, of: “Je bent niet in staat enthousiasme voor het vak over te brengen”. Zouden we zo’n summatieve beoordeling met behulp van een lijst competenties doen, dan betekent dat vaak dat we moeten zeggen: “Je voldoet niet aan competentie 7 en 23”. En de student zal zeggen: “Ja, maar wel aan al die andere, kijk maar naar mijn portfolio”.

Kortom, het is onnodig en contraproductief om wegens het kleine percentage studenten met een blinde vlek een heel systeem van beoordeling aan de hand van competentielijsten te leggen over alle studenten.

Slotconclusie

De kern van mijn visie is dat we, in plaats van op *beoordelen*, vooral weer zouden moeten inzetten op het *ondersteunen* van de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren, maar dan breder opgevat dan in het gangbare competentiegerichte denken, namelijk gebruikmakend van een holistische visie waarin de verschillende niveaus van het model in figuur 1 een rol spelen (zie ook Korthagen, 2004).

Portfolio’s kunnen daar een belangrijke functie bij vervullen, met name als daarin aan die verschillende niveaus aandacht besteed wordt. Maar ook alle opgebouwde expertise rond zelfevaluaties, peer-evaluaties, 360-graden-feedback, het gebruik van kritische of authentieke situaties en dergelijke, kan in dit kader uitstekend benut worden, mits we het exclusieve focus op competenties loslaten.

Dankwoord

Ik bedank Niels Brouwer, Marieke Dresen, Ari de Heer, Frank Jansma, Martine van Rijswijk, Rosie Tanner, Jan van Tartwijk, Anke Tigchelaar, Hanneke Tuithof, Angelo Vasalos en de redactie van het VELON Tijdschrift voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel. De in dit artikel geschetste visie komt geheel voor mijn rekening en kan dan ook niet of niet op alle punten gezien worden als hun visie of ‘de IVLOS-visie’.

Noten

- ¹ Dan ga ik nog niet eens in op de eis die het rapport van de Onderwijsraad (Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002) aan competenties stelt, namelijk dat ze duurzaam zijn. Ik vrees dat dit in de huidige opleidingspraktijk helemaal niet beoordeeld wordt en misschien ook wel niet goed beoordeeld kan worden, behalve door longitudinaal onderzoek te doen onder afgestudeerden.
- ² Hite (1973) schat dat met de verandering naar competentiegerichte opleiden ca. anderhalf keer zoveel opleiderstijd gemoeid gaat ten opzichte van de situatie voor de verandering.
- ³ Het feit dat ik de term kernkwaliteiten ontleen aan Ofman, wil niet zeggen dat ik zijn benadering geheel onderschrijf. Helaas wordt zijn visie door veel mensen verengd tot het via kernkwadranten bewust worden van je kernkwaliteiten, valkuilen, allergieën en uitdagingen. Mijn ervaring is dat de ogenschijnlijk leuke activiteit van het werken met kernkwadranten - net als competentielijsten - bij veel mensen vooral leidt tot een focus op wat er niet goed is (allergieën, valkuilen), iets wat strijdig is met recente inzichten over het bevorderen van optimaal functioneren. Bovendien heb ik gemerkt dat de stap om van bewustwording met behulp van de kernkwadranten te komen tot daadwerkelijke verandering in het eigen handelen, voor veel mensen (te) groot is. Kernkwaliteiten blijven dan iets statisch, iets waar je je een keertje van bewust wordt (en dan vooral van het gevaar van doorschieten in je kernkwaliteiten), in plaats van – zoals bij kernreflectie het geval is – dat ze dynamisch en continu ingezet worden in het dagelijks handelen teneinde ‘flow’ te creëren in jezelf en de mensen met wie je werkt.

Literatuur

- Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. (Eds.) (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bullough, R. V. (1997). ‘Practicing theory and theorizing practice in teacher education’. In: J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London/Washington D.C.: Falmer Press.

- Burroughs, R. (2001). 'Composing standards and composing teachers: The problem of national board certification'. *Journal of Teacher Education* 52(3), 223-232.
- Carter, H. (1984). 'Teachers of teachers'. In: L.G. Katz & J.D. Raths (Eds.), *Advances in teacher education (volume 1)* (pp. 125-144). Norwood, NJ: Ablex.
- Créton, H. A. & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren* (Proefschrift). Utrecht: WCC.
- Dewulf, L. (2003). 'Gras groeit niet door eraan te trekken'. *Opleiding & Ontwikkeling* 16(5), 3-7.
- Fontys Lerarenopleiding (2003). *Competentiekaarten tweedegraads lerarenopleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding.
- Gage, N. & Winne, P. (1975). 'Performance-based teacher education'. In: K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 146-172). Chicago: University of Chicago Press.
- Haney, W., Madaus, G. & Kreitzer, A. (1987). 'Charms talismanic: Testing teachers for the improvement of American education'. In: E.Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 169-238). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., and Lundberg, D. (1995). *Competency-based education and training: Between a rock and a whirlpool*. South Melbourne: Macmillan Education Australia.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kessels, J. (1999). 'Het verwerven van competenties: Kennis als bekwaamheid'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1/2), 7-11.
- Klarus, R. (1988). *Competenties erkennen: Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties* (proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm* (Oratie). Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. (2004). 'In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education'. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2001). 'Competenties of kernkwaliteiten?'. In: B.H.J. Smit (Red.), *Aardverschuivingen, breuklijnen en nieuwe wegen in onderwijsland: Proceedings van het VELON-congres 2001 te Noordwijkerhout* (p. 32-33). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). 'Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 23(1), 29-38.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose* (Proefschrift). Utrecht: IVLOS.
- Meriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis, een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs* (oratie). Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). 'Positive psychology: An introduction'. *American Psychologist* 55(1), 5-14.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.
- Straetmans, G.J.J.M. & Sanders, P.F. (2001). 'Beoordelen van competenties van docenten'. *EPS-Reeks 05*. Utrecht: EPS.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tickle, L. (1987). *Learning teaching, teaching learning*. Lewes, UK: Falmer Press.
- Tickle, L. (1999). 'Teacher self-appraisal and appraisal of self'. In: R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Thijssen, J. & Lankhuijzen, E. (2000). 'Competentiemanagement en employabilitystrategie'. In: F. Glastra & F. Meijers (Red.), *Een leven lang leren* (pp. 125-152). Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Uhlenbeck, A.M. (2002). *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language* (proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.
- Uhlenbeck, A.M. (2003). 'De ontwikkeling van een assessmentprocedure voor de beoordeling van beginnende docenten Engels'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 24(1), 5-13.
- Van Tartwijk, J, Driessen, E., Hoeberigs, B, Kösters, J., Ritzen, M, Stokking, K & Van der Vleuten, C. (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Utrecht: SURF / Wolters Noordhoff.
- Verkuyl, H. & Korthagen, F.A.J. (2000). 'Kom je de leerlingen tegen of jezelf? Reflectie op beroepsidentiteit als essentieel onderdeel van de lerarenopleiding'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 21(3), 19-29.
- Vermeylen, S. & Heene, A. (1999). *De stille kracht van de onderneming: Competentiedenken in strategisch management*. Tiel: Lannoo.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). 'A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry'. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-179.
- Windschitl, M. (2002). 'Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers'. *Review of Educational Research* 72(2), 131-175.
- Zeichner, K. (in druk). 'Learning from experience with performance-based teacher education'. In: F. Peterman (Ed.), *Designing performance assessment systems for urban teacher preparation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). 'The teaching portfolio in U.S. teacher education programs: What we know and what we need to know'. *Teaching and Teacher Education* 17, 613-621.