

Competenties van A en Z

Aanzet voor een competentiegerichte vormgeving van het praktijkonderwijs

Praktijk onderwijs

Competenties van A en Z

Aanzet voor een competentiegerichte vormgeving van het praktijkonderwijs

Praktijk onderwijs Ina Berlet

Enschede, december 2003
SO/2133.004/D/03-1023



Verantwoording

© 2004 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur: Ina Berlet

Met dank aan: SLO collega's;
Leo Damen
John Hendriks
Berthold van Leeuwen
Jos ter Pelle
Liesbeth Wynans
Willem van Zon

docenten:
Peter Schwank, Het Plein, Amsterdam
Jan de Vries, De Atlant, Amsterdam
Annemarie Schrijver, De Steiger, Lelystad

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling Verkoop
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 305
Internet: <http://catalogus.slo.nl>
E-mail: verkoop@slo.nl

Inhoud

Inleiding	5
1. Ontwikkelingen op vier terreinen	9
1.1 Ontwikkelingen in het praktijkonderwijs	9
1.2 Ontwikkelingen in aanpalende onderwijsvelden	11
1.3 Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt	12
1.4 Ontwikkelingen in de Maatschappij	13
1.5 Samenvatting	13
2. Competenties van A en Z	15
2.1 Welke competenties horen in het praktijkonderwijs thuis?	15
2.2 Waarom onderscheid in A- en Z-competenties?	16
2.3 Schematisch overzicht 'competenties van A en Z	17
2.4 Individuele verschillen	19
2.5 Fasering	20
2.6 Problemen met betrekking tot de fasering	20
2.7 Aansluiting bij aanpalende onderwijsvelden	20
2.8 Beeldende en creatieve vakken	21
2.9 Samenvatting	22
3. Competenties in het praktijkonderwijs	23
3.1 Waarom nadenken over competentie ?	24
3.2 Wat is competentie ?	24
3.3 Dimensies en kenmerken van competenties in het praktijkonderwijs	25
3.4 Elementen van competentie die van belang zijn voor het praktijkonderwijs	28
3.5 Samenvatting en conclusies	28
4. Didactisch model voor competentiegericht praktijkonderwijs	31
4.1 Competentie en constructivisme: wat levert deze combinatie op ?	31
4.2 De huidige stand van zaken in het praktijkonderwijs	32
4.3 Schets voor toekomstige ontwikkeling	33
4.4 Toetsen en beoordelen van competenties	35
5. PrO xyz: een fictief voorbeeld met herkenbare elementen	37
Samenvatting	41
Bronnen	43

Inleiding

Het praktijkonderwijs (PrO) draagt zijn naam niet voor niets. Leerlingen leren door en voor de praktijk. “Leren door doen” is een uitgangspunt met een breed draagvlak in dit veld. Praktisch gerichte vorming heeft van oudsher een centrale plaats in het onderwijsaanbod. Dat was ook al zo toen het praktijkonderwijs nog niet deze naam droeg.

Over het belang van praktisch gerichte vorming in PrO is veel overeenstemming. Minder overeenstemming is er over de aanpak daarvan. Vele en veelsoortige initiatieven, experimenten en projecten hebben in de afgelopen jaren plaatsgevonden, binnen verschillende kaders en met uiteenlopende resultaten¹.

Het Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs acht nu de tijd rijp voor het scheppen van meer overzicht en inzicht, om van daaruit te komen tot een gezamenlijk kader voor ‘praktisch gerichte vorming in PrO’. Dit gezamenlijke kader dient te ontstaan vanuit verschillende terreinen :

1. ontwikkelingen in het veld van het praktijkonderwijs: de gegroeide praktijk en de richting van de voorgenomen ontwikkelingen;
2. ontwikkelingen in aanpalende onderwijsvelden: vmbo en bve
3. ontwikkelingen op de arbeidsmarkt
4. algemene maatschappelijke ontwikkelingen.

In het missiestatement van de referentiegroep Praktijkonderwijs in de steigers (2003) wordt o.a. gepleit voor ‘samenhangend competentiegericht leren binnen en buiten de school’. De onderliggende visie bevat o.a. de volgende richtinggevende uitspraken:

- de uitgangspositie van leerlingen op de arbeidsmarkt optimaliseren;
- brede ontwikkelingsmogelijkheden aanbieden;
- leerlingen leren hun potentieel actief en zelfstandig te gebruiken.

Bij deze uitspraken past een onderwijskundig ontwerp dat aansluit bij de ontwikkelingen op de bovengenoemde 4 terreinen en deze verder uitwerkt in de richting van *competentiegericht leren en werken*.

Titelverklaring

Het begrip ‘competentie’ wordt vaak gebruikt in dit stuk. Het begrip betekent globaal dat er sprake is van *een geïntegreerde set van kennis, vaardigheden en attitudes, waarmee een relevante opdracht in een maatschappelijke of beroepssituatie adequaat kan worden uitgevoerd*².

In het praktijkonderwijs gaat het bij maatschappelijke situaties om zelfredzaamheid op de gebieden wonen en vrije tijd. Daarbij is inbegrepen de rol als burger in de Nederlandse maatschappij. Verderop wordt er gesproken over Z-competenties (Z van zelfredzaam functioneren als burger in Nederland).

Bij beroepssituaties gaat het om (toeleiding naar) ongeschoolde of laaggeschoolde arbeid, meestal ónder het assistent-niveau. Verderop wordt er gesproken over A-competenties (A van Arbeid). Vandaar de titel ‘Competenties van A en Z’.

¹ Zie o.a. de (pre)pilotprojecten, SVA-projecten, ESF-projecten.

² naar Damen en Rozema, 2002

Doel en doelgroep

Doel van deze publicatie is het geven van aanzetten voor competentiegericht leren en werken in het praktijkonderwijs. Dat heeft betrekking op de toekomstige invulling van praktijkvakken én theorievakken. Zoals zal blijken uit de volgende hoofdstukken, is bij competentiegericht onderwijs in mindere mate dan tot nu toe sprake van afzonderlijke vakken. Er is veelmeer sprake van leren en ontwikkelen aan de hand van (leer)opdrachten of taken met zowel praktijk- als theoriecomponenten: theorie in praktijk.

De ontwikkeling en vormgeving van competentiegericht praktijkonderwijs zal niet van een leien dakje gaan. Over nut en noodzaak van deze ontwikkeling zullen - hopelijk - verhelderende discussies worden gevoerd. Er zal stapsgewijs en procesmatig ontwikkeld en gestuurd moeten worden.

Voor de stuurlieden van dit proces is de voor u liggende publicatie in eerste instantie bedoeld. De publicatie richt zich dus op de eerste plaats tot de beleidsmakers en beslissers binnen het veld van het praktijkonderwijs: het ministerie van OCenW, het Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs: bestuur, referentiegroep en de leden, verder de directies en besturen van praktijkscholen, beleidsmedewerkers en/of leden van het middenmanagement. Zij zullen, mits overtuigd van het belang ervan, de hoofdlijnen uitzetten voor de inrichting en vormgeving van competentiegericht praktijkonderwijs. Daarbij kunnen zijn gebruik maken van de inhoud van dit stuk.

In de tweede plaats worden docenten aangesproken. Docenten willen weten, wat één en ander voor hun werk gaat betekenen en hoe de gegeven aanzetten straks kunnen worden uitgewerkt. De boodschap aan hen is: heb geduld. Niet alles kan in één keer worden uitgedacht en opgeschreven. In de loop van 2004 zal SLO in het kader van de SLOA-programmering, samen met ervaren docenten, concrete uitwerkingen en voorbeelden ontwikkelen, waarbij de nu voorliggende publicatie als uitgangspunt wordt gebruikt. Dan pas zal duidelijk worden wat de praktische waarde is van de hierna gegeven aanzetten.

Centrale vragen

In dit stuk staan de volgende vragen centraal:

1. Welke argumenten en redenen zijn er voor competentiegericht praktijkonderwijs?
2. Welke competenties dienen leerlingen in het praktijkonderwijs te ontwikkelen?
3. Hoe kunnen die mogelijkterwijs worden ontwikkeld?

Leeswijzer

Deze vragen worden als volgt aan de orde gesteld.

Hoofdstuk 1: geeft antwoord op de eerste vraag: Waarom competentiegericht praktijkonderwijs? Dat gebeurt aan de hand van een kort overzicht over recente ontwikkelingen op de al eerder genoemde vier terreinen: het praktijkonderwijs, aanpalende onderwijsvelden zoals vmbo en bve, de arbeidsmarkt en tot slot algemene maatschappelijke ontwikkelingen.

Hoofdstuk 2: biedt een eerste overzicht over en ordening van 'competenties van A en Z'. Daarmee is vraag 2 voorlopig beantwoord.

Hoofdstuk 3: gaat dieper in op het begrip competentie, en de mogelijke betekenis van dit begrip voor het praktijkonderwijs.

Hoofdstuk 4: presenteert het 4-componenten model, als antwoord op vraag 3 "Hoe kunnen competenties worden ontwikkeld". Het 4-componenten model is een didactisch model voor competentiegericht werken, uitgaande van een sociaalconstructivistische visie op leren.

Hoofdstuk 5: schetst op hoofdlijnen een toekomstig schoolbeleidsplan van een fictieve school voor praktijkonderwijs: PrO XYZ (spreek uit: proxis).

Hierin zijn elementen herkenbaar, zoals die nu al worden uitgevoerd op verschillende PrO- scholen. Wens en werkelijkheid lopen door elkaar. De bedoeling is om toekomstige en huidige ontwikkelingen met elkaar te verbinden.

Lezers die zonder omhaal snel willen inschatten wat competentiegericht onderwijs voor hun dagelijks werk zou kunnen betekenen, kunnen te rade gaan bij de hoofdstukken 2 (inhoudsvoorstel), en 4 (didactisch model).

1. Ontwikkelingen op vier terreinen

Toen Bart (19) nog op school zat, wijst hij al vrij snel dat hij graag bij een handelsbedrijf zou willen werken. “Ik heb eerst stage gelopen bij een groothandel in hout, maar daar had ik het niet zo naar mijn zin Toen kwam ik bij XYZ terecht. Dat ging hartstikke goed en ik werk daar nu al een jaar met veel plezier.” Het is mooi meegenomen dat Bart z'n heftruckdiploma heeft gehaald toen hij nog op school zat. “... Ik moest daarvoor ergens anders naartoe en ik moest een dik boek leren. En op de heftruck leren rijden natuurlijk.” Dat het goed gaat met Bart, blijkt wel uit het feit dat hij in het afgelopen jaar al promotie heeft gemaakt. “Ik begon als orderpikker. ... Maar nu moet ik de andere vijf orderpikkers controleren. Ik zou best nog wel verder willen leren”³³

In dit hoofdstuk worden de hoofdlijnen van de ontwikkelingen op vier terreinen kort geschetst:

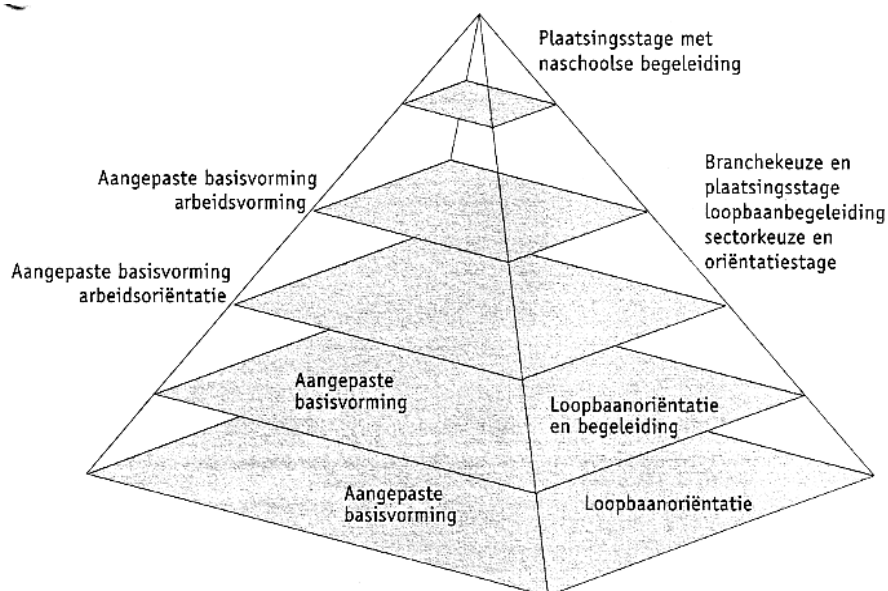
- 1.1 ontwikkelingen op het terrein van het praktijkonderwijs zelf;
- 1.2 ontwikkelingen op het terrein van aanpalende onderwijsvelden zoals het vmbo en de bve;
- 1.3 ontwikkelingen op het terrein van de arbeidsmarkt;
- 1.4 algemene maatschappelijke ontwikkelingen.

1.1 Ontwikkelingen in het praktijkonderwijs

In het praktijkonderwijs anno 2003 is de stand van zaken rond de (praktische) vakken op de verschillende scholen zeer divers. Dat geldt voor de inhoud van het onderwijsaanbod, de didactische werkwijzen en modellen en ook voor de inrichting en toerusting van de lokalen. Toch zijn er ook overeenkomsten op hoofdlijnen te noemen, die bijdragen aan de ontwikkeling van competentiegerichte praktijkvorming:

- *piramidemodel*
Op veel scholen wordt (een variant op) het zogenaamde piramidemodel gehanteerd: in de onderbouw een breed oriënterend aanbod voor praktijkvorming, gevolgd door een sectorbreed aanbod inclusief arbeidsoriëntatie en training, en ten slotte in de bovenbouw een branchegericht of bedrijfsgericht aanbod.

³³ uit: E. Schouten e.a. “De loopbaankolom Praktijkonderwijs” KPC, Den Bosch 2002, pg. 40



Uit: Het Referentiekader Praktijkonderwijs van de Referentiegroep Praktijkonderwijs in de Steigers (1999)

- *invoering van PrOmotie*
De discussie over inhoud en didactiek van de 'praktijkvakken' (in de onderbouw) zal zeker door het verschijnen van het lespakket PrOmotie worden aangewakkerd en hopelijk verbreed. In de huidige vorm is PrOmotie echter pas een eerste stap. Doorontwikkeling in de richting van écht competentiegericht praktijkonderwijs dient nog plaats te vinden. Discussies en experimenten in het veld zijn noodzakelijk en wenselijk om daar mede richting aan te geven.
- *flexibilisering*
Op een aantal scholen wordt geëxperimenteerd met het flexibiliseren van het onderwijsaanbod, bijvoorbeeld door middel van moduleren. Daardoor kan het 'op maat van de leerling' inrichten van leertrajecten worden bevorderd.
- *werkplekkenstructuur*
Sommige scholen werken met een werkplekkenstructuur. Met deze term wordt aangeduid dat gewerkt wordt in meerdere werkplekken of -hoeken in één lokaal. Ook dit is een vorm van flexibilisering van het aanbod.
- *(echte) arbeidssituaties*
Echte arbeidssituaties of simulaties daarvan komen nu al op veel scholen voor. Voorbeelden zijn de schoolkantine, het restaurant voor docenten, de fietswerkplaats, werkplaats voor autocleaning, schoonmaakwerkzaamheden op school e.d. Deze benaderingen van arbeidssituaties komen in alle fases van PrO voor en worden verschillend aangeduid. Soms heet het interne stage, soms arbeidsoriëntatie, soms voortraject (voorafgaand aan bedrijfs- of branchecursussen), of nog weer anders.
- *branchecursussen*
Al jaren maken veel scholen gebruik van de zogenaamde SVA-projecten, waarin leerlingen in de bovenbouw (deel)certificaten voor branchegerichte praktijkcursussen kunnen behalen. Ook andere branchegerichte cursussen zijn – en worden nog – ontwikkeld.
- *loopbaankolom*
Recent zijn een aantal uitstroom- en doorstroomroutes voor leerlingen modelmatig getypeerd, zodat scholen hun aanbod eraan kunnen spiegelen⁴. Dit kan leiden tot

⁴ Damen en Rozema, 2002

een verbeterde communicatie tussen scholen onderling en met ROC's. Dat is winst voor de afstemming van de diverse activiteiten op het gebied van de toeleiding naar de arbeidsmarkt.

Veel scholen willen verder aan deze punten werken. Daarnaast staat verbetering van de aansluiting naar ROC's door middel van doorlopende leerlijnen en doorlopende begeleidingslijnen bij veel scholen hoog op de agenda.

1.2 Ontwikkelingen in aanpalende onderwijsvelden

Om de samenwerking tussen PrO en instellingen in de 'aanpalende' onderwijsvelden bve en vmbo goed te laten verlopen, moet men elkaars ontwikkelingen kennen en elkaars 'taal' begrijpen. Vandaar het volgende korte overzicht.

Het bve-veld

Op dit moment wordt op meerdere plaatsen gewerkt aan doorlopende leerroutes of schakeltrajecten PrO-ROC (bve-veld). Hoe sluiten deze beide schoolsoorten nu en in de toekomst op elkaar aan?

In het bve-veld wordt op dit moment hard gewerkt aan herziening van de kwalificatiestructuur en aan de daarvoor benodigde aanpassingen van wet- en regelgeving. De huidige structuur wordt als te fijnmazig, te weinig dynamisch en dus als knellend ervaren. Het bve-veld moet en wil daarentegen inspelen op snelle en ingrijpende veranderingen op de arbeidsmarkt en in de samenleving. "De uitdaging voor het beroepsonderwijs van deze eeuw is, mensen zodanig te kwalificeren dat zij in staat zijn om hun competenties voortdurend te blijven ontwikkelen, opdat zij 'employable' of inzetbaar blijven. Competentiegericht opleiden en competentiegericht examineren is het antwoord van de bve sector op deze nieuwe visie op mens en arbeid"⁵. Concreet zijn de landelijke kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven (KBB's) bezig met het ontwikkelen van beroepscompetentieprofielen, gebundeld tot een nieuwe, flexibeler en robuuster kwalificatiestructuur. De invoering ervan staat gepland voor 2005/2006.

Wat de timing betreft van afstemming met ROC's en de ontwikkeling van 'doorgaande leerroutes' PrO-ROC, doet het praktijkonderwijs er goed aan om aan te sluiten bij de ontwikkeling van de competentieprofielen in de bve. Het heeft dus weinig zin om nu nog veel tijd en energie te steken in het nauwkeurig afstemmen op de huidige kwalificatiestructuur. Dit is overigens op meerdere plaatsen reeds gebeurd⁶ en we verwijzen de lezer daarom graag naar deze bronnen.

Wel is het zinvol om vanuit PrO én bve-veld energie te steken in het 'begrijpen' van elkaars begrippenkader en werkwijze. Het is zeker nodig om helder met elkaar te communiceren over doel en inhoud van competentiegericht onderwijs en opleiden in deze beide velden. Wat verstaat men eronder en hoe pakt men het concreet aan?

Het vmbo

In het vmbo staan op dit moment twee ontwikkelingen centraal:

- a. de herziening van de basisvorming;
- b. de discussie over de examenprogramma's en de centrale examinering.

⁵ G. Rozema (2001), pg. 10

⁶ Barneveld, D. en L. Damen "Bouwstenen voor het praktijkonderwijs", L. Damen 'Leerwegondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs', SLO, Enschede, juli 2003
Brand, H. v.d. en R. Haccou 2003, ongepubliceerd

ad a

Bij de herziening van de basisvorming is koers gezet naar:

- reductie van het aantal vakken en een clustering in zeven 'leergebieden';
- reductie van het aantal kerndoelen;
- meer samenhang aanbrengen tussen de leergebieden;
- meer vrije ruimte voor scholen.

Al deze tendensen zijn nu al terug te vinden in recente ontwikkelingen in het praktijkonderwijs, waaronder het lespakket PrOmotie. Voor de leergebieden rekenen/wiskunde, Nederlandse taal, ICT, maatschappij- en cultuuriëntatie en bewegingsonderwijs heeft SLO⁷ in de afgelopen jaren al voorstellen gedaan m.b.t. inhoud en ordening van de 'aangepaste basisvorming'. Een korte en voorlopige vergelijking met de 'leergebieden' en de recent gepubliceerde concepten van de nieuwe kerndoelen laat zien dat deze voorstellen en blauwdrukken uitgesproken toekomstgericht waren. Zij sluiten goed aan bij de hoofdlijnen die de taakgroep herziening basisvorming op het oog heeft.

Ook in de nu voorliggende publicaties zijn de bovengenoemde trends voor de herziene basisvorming herkenbaar.

Het praktijkonderwijs bevindt zich dus op de goede weg waar het gaat om aansluiting bij de herziene basisvorming. Het (al dan niet opgelegd door besturen van VO-scholen) invoeren van de huidige vakken van de basisvorming op PrO-scholen kan als onnodig en achterhaald worden beschouwd.

ad b

Wat de huidige examinering in het vmbo betreft, hebben Damen en Rozema⁸ een harde maar heldere conclusie getrokken: "De grootste externe hindernis (voor competentiegericht werken en leren /IB) zit in het examenregime van het CEVO. De indeling in exameneenheden ... staat echt competentiegericht leren in de weg." Gelukkig is het PrO nu niet verplicht dit examenregime te volgen. Het is te hopen dat dit ook in de toekomst niet hoeft. PrO kan en moet zijn eigen weg van 'Toetsing en Afsluiting' blijven volgen. Die weg leidt naar beoordeling van competenties en 'bewijzen' van competenties, bijeengebracht in een portfolio. Hiervoor kan naar afstemming worden gezocht met de bve-sector.

1.3 Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt

De arbeidsmarkt wordt anno 2003 gekenmerkt door dynamiek en turbulenties. Waren in de afgelopen jaren arbeidskrachten in alle sectoren zeer welkom, op dit moment is de ontwikkeling een stuk minder rooskleurig. Laag gekwalificeerde werknemers zijn het meest kwetsbaar. Hun kansen hangen o.a. af van hun mogelijkheden om snel op veranderingen in te kunnen spelen. Alle werknemers, en dus ook jongeren van het praktijkonderwijs, zullen levenslang moeten 'bijleren' om inzetbaar te blijven en om de veranderingen op de arbeidsmarkt bij te houden. Veel jongeren kunnen en willen dat ook. Kijk maar naar het voorbeeld van Bart, aan het begin van dit hoofdstuk. Het praktijkonderwijs moet hen daarop voorbereiden, en wel op maat. De individuele mogelijkheden van de jongere, onder andere op de (regionale) arbeidsmarkt, zijn de maat.

⁷ in samenwerking met CED/PI waar het gaat om Nederlandse taal

⁸ L. Damen en G. Rozema 2002, pg. 90

Daarnaast speelt de strategische keuze van de werkplek een rol. Scholen voor PrO doen er goed aan, beschikbare informatie over de regionale arbeidsmarkt bij te houden en beschikbaar te stellen aan leerlingen en ouders. Leerlingen kunnen dan gewezen worden op 'kansrijke keuzes' voor hun verdere loopbaan.

Artikel 26 van de Wet op het voortgezet onderwijs bepaalt dat toeleiding naar de regionale arbeidsmarkt in samenspraak tussen praktijkonderwijs en gemeenten dient te worden geregeld. Waar het gaat om toeleiding naar de arbeidsmarkt, ligt er dus een gezamenlijke taak van gemeenten en scholen voor praktijkonderwijs.

Er zijn reeds voorbeelden te vinden, hoe dit zou kunnen worden vormgegeven. Zo heeft bijvoorbeeld de gemeente Amsterdam een structurele voorziening gecreëerd: een periodieke arbeidsmarktmonitor.

1.4 Ontwikkelingen in de Maatschappij

De 'vergrijzing' is een objectief vastgestelde trend in de maatschappij. Gevolgen daarvan zijn onder andere grote vraag naar en schaars aanbod van maatschappelijke en medische dienstverlening, zoals professionele zorg, hulpverlening, begeleiding en ondersteuning. Dat betekent voor jongeren van het praktijkonderwijs dat zij wel eens niet (op het gewenste moment) die ondersteuning kunnen krijgen die zij nodig zouden hebben. Hulp tot zelfhulp is dan geboden. Zelfredzaamheid en sociale competentie zal niet alleen een doel van persoonlijkheidsvorming blijken te zijn, maar bittere noodzaak in een killer en zakelijker wordend maatschappelijk klimaat.

1.5 Samenvatting

Het praktijkonderwijs moet jongeren voorbereiden op een plek in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. Op beide terreinen zijn snelle en diep ingrijpende veranderingen gaande.

De praktijkvorming in PrO moet inspelen op het tempo en de aard van de veranderingen:

- aansluiting zoeken met (het denken over) de toekomstige competentieprofielen van de bve;
- competentiegericht werken en leren bevorderen, gericht op toeleiding naar arbeid én zelfredzaamheid in de maatschappij (competenties van A en Z);
- een eigen weg volgen en verder ontwikkelen waar het gaat om toetsing en afsluiting binnen het onderwijsaanbod.

2. Competenties van A en Z

Praktijkonderwijs is eindonderwijs voor het merendeel van de leerlingen, en dat heeft grote invloed op het onderwijsaanbod. Dit aanbod moet namelijk zoveel mogelijk een 'totaalpakket' zijn, waarmee leerlingen worden toegerust op zelfstandig functioneren ná PrO. Het moet dus zowel gericht zijn op competenties voor arbeid (A-competenties) als ook voor zelfzorg/zelfredzaamheid (Z-competenties).

Dit vooropgesteld, vraag ik de lezer het volgende.

Stelt u zich voor: u heeft een kind van ongeveer 21 jaar. Uw kind gaat uit huis, wil op zichzelf gaan wonen en voor zichzelf gaan zorgen. Wat moet uw kind volgens u dan kunnen en kennen om zich behoorlijk te kunnen redden? Met behoorlijk wordt bedoeld: zodanig dat u hem of haar zonder zorgen kunt laten gaan. Ga bij uzelf te rade en noteer de resultaten op een blaadje.

U heeft zojuist een lijst van de Z-competenties samengesteld. Vergelijk met paragraaf 2.1 en 2.3.

2.1 Welke competenties horen in het praktijkonderwijs thuis?

Leerlingen van het praktijkonderwijs dienen competenties te ontwikkelen voor het zelfstandig functioneren op de gebieden arbeid en wonen en vrije tijd.

A: arbeidsmarktcompetenties:

- leercompetenties voor levenslang leren ('bijleren' t.b.v. inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, zie 1.3)
- loopbaancompetenties voor het maken van passende en kansrijke loopbaankeuzes;
- vak- of werk-specifieke competenties, inclusief arbeidsgerelateerde specifieke sociale competenties.

Z: zelfzorg/zelfredzaamheidscompetenties:

- algemene sociale competenties (opkomen voor jezelf, rekening houden met de ander, aangaan en in stand houden van contacten, vriendschappen en relaties);
- competenties gericht op zorgzelfstandigheid (persoonlijke verzorging, voeding, gezondheidspreventie, omgaan met (medische) zorgvoorzieningen en hulpverlening);
- competenties gericht op zelfstandig wonen (woonruimte zoeken, vinden en correct beheren; omgaan met burens, correct gebruik van nutsvoorzieningen en -bedrijven, voldoen aan de belastingplicht, i.c. de gemeentebelastingen e.d.);
- competenties gericht op zelfstandig reizen en mobiliteit (correct gebruik maken van het openbaar vervoer, eventueel beheer van eigen vervoermiddel, veiligheid en regels in het verkeer);
- competenties gericht op zelfstandig beheer van eigen financiën en administratie (betalingsverkeer, budgetteren, sparen, lenen, voorkomen van schulden, indien nodig omgaan met schuldhulpverlening, correspondentie geordend bewaren);
- competenties gericht op actief, mondig en verantwoord burgerschap in een democratisch land als Nederland (maatschappelijke participatie, meedoen aan verkiezingen, stemmen).

2.2 Waarom onderscheid in A- en Z-competenties?

In de praktijk valt dus een helder onderscheid te maken tussen algemene praktische competenties gericht op zelfzorg / zelfredzaamheid en gericht op arbeid.

Z-competenties richten zich op de gebieden wonen en vrije tijd. De context is de huidige en toekomstige privé sfeer van de leerling. Hier ligt een wezenlijk punt van verschil met een werkomgeving. Kijk eens naar de voorbeelden:

- Thuis koken voor jezelf en voor privé gasten vereist andere competenties dan keukendiensten draaien in een bedrijfskantine of verzorgingshuis, ook al komen sommige basisvaardigheden overeen.
- Thuis je eigen planten en dieren verzorgen vraagt om andere aandacht en vaardigheden dan het werk in een kas, bloemenveiling, groenvoorziening of kinderboerderij.
- Je eigen CD-rek ophangen, muren verven en fietsband pompen vraagt andere competenties dan werken bij een technisch bedrijf.

Andere voorbereiding

In de arbeidssituatie zullen jongeren van het praktijkonderwijs veelal routinematig, uitvoerend werk doen. Dit vereist een andere voorbereiding dan de situaties waar zij in hun eigen privé sfeer mee te maken hebben. De paradox van de huidige onderwijspraktijk is nu, dat leerlingen bijna uitsluitend in de onderbouw worden voorbereid op zelfzorg en zelfredzaamheid. Zij zijn dan eigenlijk nog te weinig ervaren om de complexe competenties te ontwikkelen die zij daarbij nodig hebben. Bovendien zijn zij in de onderbouw eigenlijk nog te jong om na te denken over zelfstandig wonen en dergelijke.

Daarom wordt hier voor hernieuwde aandacht gepleit voor Z-competenties, door alle bouwen of fases heen. Met name wordt ervoor gepleit om deze Z-competenties (opnieuw) toe te voegen aan het onderwijsaanbod in de bovenbouw. Dan pas zijn de leerlingen eraan toe, hun aandacht te richten op een rol in de maatschappij van de volwassenen.

De uitvoering van dit voorstel vraagt om een omslag in het denken en handelen op de scholen. Het onderwijsaanbod wordt namelijk niet meer geordend 'van makkelijk naar moeilijk'. Het uitgangspunt is de levensfase waarin de leerling zich bevindt en de daarvan afgeleide (leer)behoeften.

Hernieuwde aandacht voor Z-competenties

Niemand zal betwisten dat zelfzorg / zelfredzaamheidscompetenties en arbeidscompetenties van even groot belang zijn voor jongeren in het praktijkonderwijs. Beide moeten de nodige aandacht krijgen. De laatste jaren zijn – terecht – veel middelen en denkkraft ingezet voor het ontwikkelen van de A-competenties. De tijd is rijp om hernieuwd aandacht te besteden aan de Z-competenties. Daar zijn twee belangrijke argumenten voor te geven:

- een economisch-maatschappelijk argument:
Jongeren van nu groeien op in tijden van 'vergrijzing'. Begeleiding, hulp, ondersteuning en zorg zullen schaarse en kostbare maatschappelijke goederen zijn. Het is daarom van groot belang om jongeren degelijk voor te bereiden op zorgzelfstandigheid en zelfredzaamheid.
- een pedagogisch argument:
Werken aan (zorg)zelfstandigheid en zelfredzaamheid betekent werken aan groei, persoonlijkheidsontwikkeling en verhoging van gevoel voor eigenwaarde. Dit zijn doelen voor het praktijkonderwijs als geheel.

Door het onderscheid tussen A- en Z-competenties expliciet te benoemen, wordt de kans vergroot dat de Z-competenties de nodige aandacht krijgen, en niet worden vergeten, verward met of versmald tot voorbereiding op arbeid. De mix tussen en de inhoud van de A- en Z-competenties verschuift wel door de fases (of bouwen) van het praktijkonderwijs heen.

Daarnaast wordt hier ook het traditionele onderscheid tussen theorie (AVO-vakken) en praktijk (praktische vakken) ter discussie gesteld. Gepleit wordt voor het gaandeweg loslaten van dat onderscheid. Bij competentiegericht leren en werken wordt juist gestreefd naar integratie van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen.

Hieronder volgt een voorstel voor inhoud en ordening van 'competenties van A en Z'. Het voorstel is in de vorm van een schema's gegoten, in de hoop dat dit zal leiden tot een helder overzicht.

2.3 Schematisch overzicht 'competenties van A en Z

Hieronder volgt een globaal overzicht over competenties voor arbeid en zelfredzaamheid. Eerst worden de generieke (algemene) competenties opgesomd, daarna de specifieke competenties. Voor meer gedetailleerde overzichten wordt verwezen naar de publicatie 'Leerwegondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs' (Leo Damen (red.) SLO, juni 2003).

Z competenties	A competenties
<p><i>generieke (algemene) competenties:</i></p> <p><i>Elementaire basisvaardigheden en leercompetenties functioneel toepassen bij wonen en vrije tijd:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mondelinge taalvaardigheden - begrijpend lezen - rekenen, schatten, meten - ICT vaardigheden, - <p><i>motorische basisvaardigheden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - basishandelingen en bewerkingen uitvoeren; - gereedschap en machines hanteren; - de eigen fysieke (on)mogelijkheden onderkennen <p><i>methodische competenties (planmatig handelen):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - systematisch werken; - DDN-aanpak hanteren; - veilig werken; - hygiënisch werken; - milieubewust werken; - de werkplek verzorgen <p><i>sociale competenties:</i> (zie doelen en ordening in de handleiding PrOmotie 'Ik en de Ander')</p>	<p><i>generieke (algemene) competenties:</i></p> <p><i>Elementaire basisvaardigheden en leercompetenties t.b.v. stage en werk:</i> toepassen van basisvaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mondelinge taalvaardigheden - lezen, - rekenen, schatten, meten, ... - ICT - observerend leren; - benutten van werkbegeleiding; <p><i>motorische basisvaardigheden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - basishandelingen en bewerkingen uitvoeren; - gereedschap en machines hanteren; - de eigen fysieke (on)mogelijkheden onderkennen <p><i>methodische competenties (planmatig handelen):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - systematisch werken; - DDN-aanpak hanteren bij nieuwe taken; - leren op de stage/werkplek. - reflecteren op proces en product - veilig werken; - hygiënisch werken; - milieubewust werken; - de werkplek verzorgen <p><i>sociale competenties:</i> (zie doelen en ordening in de handleiding PrOmotie 'praktijk en loopbaan).</p> <p><i>Loopbaancompetenties:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - zelfbeeldverheldering, toegespitst op de vraag: wat vind ik leuk, waar wil ik goed in worden? wat voor werk ligt mij? - informatie over arbeidsmogelijkheden opnemen en beoordelen, kansen zien en grijpen; - een beredeneerde keuze kunnen maken voor een stage/ werkplek; - effectief solliciteren

Z competenties	A competenties
<p><i>Praktische competenties m.b.t. zelfredzaamheid bij wonen en vrije tijd.</i></p> <p><i>De leerling handelt bewust en adequaat m.b.t.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de eigen (gezonde) voeding verzorgen, - persoonlijke verzorging en hygiëne; - (preventief) gebruik van voorzieningen voor gezondheidszorg; - aanschaf en verzorging van eigen kleding; - dagelijks onderhoud en beheer van eigen woonruimte; - (onderhouds-) klussen in en om het huis; - verzorging eigen planten en huisdier(en); - fiets onderhoud en kleine reparaties; - kostenbewust en effectief gebruik van (tele)communicatiemiddelen; - beheer van eigen betaalmiddelen en financiën; - bijhouden van persoonlijke administratie; - correct gebruik van sociale zekerheid en sociale voorzieningen; - gebruik maken van het kiesrecht. - zelfstandig reizen; - zelfstandig invullen van vrije tijd; 	<p><i>Specifieke competenties, gericht op arbeid (*)</i></p> <p><i>De leerling ontwikkelt zo ver als mogelijk de noodzakelijke werkgerelateerde (sociale) competenties m.b.t.</i></p> <p><i>de sector zorg & welzijn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - keukendienst - catering - schoonmaken - civiele dienst / huishoudelijke zorg (kdv's, zorginstellingen) <p><i>de sector techniek</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - schilderen, verfverwerking - bouwbedrijf - fietstechniek - autobedrijf (assiterend of voorbereidend werk) - houtbewerking - steenbewerking - metaalbewerking/lassen <p><i>de sector economie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - winkel/magazijn - kantine - kopieerkamer - receptie <p><i>de sector land- en tuinbouw</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - groenvoorzieningen / plantsoendienst; - teelt van gewassen / kwekerij / tuincentrum; - dierenverzorging.

Toelichting: (*) Het gearceerde deel is een keuzedeel. Dat betekent: de leerling kiest één (of enkele) mogelijkheden uit het onderwijsaanbod van de school of binnen de regio. Het niet-gearceerde deel is voor alle leerlingen.

2.4 Individuele verschillen

Niet alle leerlingen zullen alle genoemde competenties volledig kunnen ontwikkelen. In een individueel ontwikkelplan (IOP) legt de school in samenspraak met de individuele leerling en ouders/verzorgers vast, aan welke competenties gewerkt gaat worden gedurende een bepaalde periode. Bij het opstellen van een dergelijk ontwikkelplan speelt de inschatting/beoordeling van de school en het

toekomstperspectief van de leerling zelf een rol. De bovenstaande opsomming van (mogelijke) competenties kan daarbij als keuzelijst worden gehanteerd.

2.5 Fasering

Bij de ontwikkeling van competenties gaan we uit van het bekende piramidemodel (of het boom model).

In de onderbouw ligt de nadruk op

- (praktische) basisvaardigheden, gericht op de gebieden wonen, vrije tijd en werk;
- (praktische) oriëntatie op de sectoren zorg&welzijn, techniek, economie, groen;

In de middenbouw ligt de nadruk op

- (praktische) oriëntatie op werk in (één van) de sectoren zorg&welzijn, techniek, economie, groen;
- algemene, sectorgerichte competenties;
- onderhoud, verdieping en verbreding van Z-competenties.

In de bovenbouw ligt de nadruk op

- voorbereiding op arbeid, toeleiding naar arbeid in één van de sectoren zorg&welzijn, techniek, economie, groen;
- specifieke, werkgerelateerde competenties;
- verbreding van Z-competenties: voorbereiding op zelfstandig functioneren in de maatschappij, indien mogelijk buiten het ouderlijk huis.

2.6 Problemen met betrekking tot de fasering

Bij het ontwikkelen van zijn competenties sluit de leerling aan bij en gaat uit van de context van de eigen belevings- en ervaringswereld. Daarom moet de fasering van het onderwijsaanbod daar ook bij aansluiten. Dat is niet eenvoudig te realiseren. Bij het maken van keuzes voor de fasering kunnen dilemma's ontstaan.

Bijvoorbeeld: Veel algemene, praktische competenties voor wonen en vrije tijd beogen een voorbereiding op zelfstandig wonen. Maar de leerlingen wonen helemaal nog niet zelfstandig en zijn daarom wellicht (nog) niet gemotiveerd tot het ontwikkelen van dergelijke competenties. Bovendien moet de voorbereiding op zelfstandig wonen plaatsvinden in de bovenbouw, en wel onder schooltijd. Maar op veel scholen zijn de leerlingen van de bovenbouw nog maar weinig op school (1 á 2 dagen per week). Praktische oplossingen voor deze kwesties kunnen in dit kader niet worden aangedragen, maar er wordt wel aandacht voor gevraagd.

2.7 Aansluiting bij aanpalende onderwijsvelden

In hoofdstuk 1, paragraaf 1.2 is aangegeven, hoe ontwikkelingen in het praktijkonderwijs gerelateerd zijn aan de recente ontwikkelingen in aanpalende onderwijsvelden, zoals basisvorming/vmbo en bve. Gepleit wordt voor het laten aansluiten van competentiegericht praktijkonderwijs bij de herinrichting van de basisvorming en de kwalificatiestructuur bve. De invoering van deze herzieningen staat voor de nabije toekomst gepland (2005 en 2006). Het verdient aanbeveling om

ontwikkelingen in het praktijkonderwijs daarmee in de pas te laten lopen. Concreet wordt voorgesteld om

- de Z-competenties te relateren aan te herziening van de basisvorming én de kwalificatiestructuur educatie;
- de A-competenties te relateren aan de herziene kwalificatiestructuur beroepsonderwijs.

2.8 Beeldende en creatieve vakken

Functie of fantasie?

Het gebied van de creatieve en kunstzinnige vorming (afgekort tot crea) zoals beeldende vorming, textiele werkvormen, muziek, dans, drama en audiovisuele vorming worden in dit stuk niet behandeld. Het is de vraag, of dit terecht is of niet. Het is immers ook een vormingsgebied waarin competenties worden ontwikkeld. Het onderwijsaanbod in PrO is - terecht - erg gericht op functionaliteit en nut voor de leerling en de maatschappij. Er moet echter ook een zekere ruimte blijven in het totale aanbod, waarin de jongeren fantasie en emoties op een vrije, niet aan functionaliteit gebonden manier kunnen ontwikkelen. Dit valt buiten het kader en de opdracht van deze publicatie. Daarom volgen hier slechts enkele korte overwegingen omtrent de rol van creatieve en kunstzinnige vorming in PrO. Deze rol wordt m.i. gekenmerkt door een spanningsveld tussen functie en fantasie.

Welke competenties worden in de crea-vakken ontwikkeld?

De creatieve en kunstzinnige vorming maakt deel uit van 'brede persoonlijkheidsvorming' zoals omschreven in de wet. In ieder geval levert 'crea' onder meer een bijdrage aan de ontwikkeling van

- 'expressieve competenties', het vermogen om fantasie, denken en emoties op een creatieve, niet per se functionele manier om te zetten in uitingen (expressie);
- zintuiglijke waarnemings- en interpretatievaardigheden;
- fijnmotorische vaardigheden;
- algemene sociale competentie.

Oriëntatie op invulling van de vrije tijd

Daarnaast kan creatieve vorming een bijdrage leveren aan oriëntatie op vrije tijdsbesteding. Veel scholen besteden hier al enige aandacht aan, bijvoorbeeld in de vorm van activiteiten tijdens de hobbymiddag. Leerlingen kunnen ontdekken wat er op crea-gebied voor mogelijkheden tot vrije tijdsbesteding zijn in de eigen wijk of regio. Welke activiteiten worden aangeboden? In welke vorm? Zijn er clubs of groepen waar ik lid van wil worden? Dit soort vragen kunnen aan de orde komen bij de creatieve vorming.

Door dit in het onderwijsaanbod op te nemen, wordt bijgedragen aan de ontwikkeling van Z-competenties, met name 'zelfstandige invulling van de vrije tijd'.

Bijzondere rol voor 'drama'

Meerdere scholen hebben een bijzondere rol gegeven aan het 'vak' drama. Drama heeft een expressieve kant maar biedt ook oefenmogelijkheden voor sociale competentie. Op sommige scholen geeft de drama docent dan ook sociale vaardigheden. Het loopt in elkaar over.

Raakvlakken en afbakening tussen deze twee invullingen van 'drama' (fantasie of functie?) zou best eens een schooloverstijgende discussie waard zijn.

2.9 Samenvatting

Competentiegericht praktijkonderwijs omvat competenties gericht op arbeid (zogenaamde

A-competenties) en op zelfzorg en zelfredzaamheid in de maatschappij (zogenaamde Z-competenties).

In dit stuk wordt gesteld dat A- én Z-competenties in alle fases van het praktijkonderwijs ontwikkeld dienen te worden. De mix tussen A- en Z-competenties en de inhoud ervan verschuift per fase.

Hiermee wordt getornd aan het tot nu toe gangbare model, waarin in de bovenbouw nauwelijks meer aandacht voor Z-competenties was. Ook het onderscheid tussen AVO (taal, rekenen, kennis van de wereld) en praktijkvakken (praktische vaardigheden) wordt ter discussie gesteld. Bij competentiegericht leren en werken wordt juist gestreefd naar integratie van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen.

In dit hoofdstuk werden de A- en de Z-competenties in een overzichtsschema gepresenteerd. Voor gedetailleerde uitwerkingen, afgeleid van de huidige kwalificatiestructuur in de bve, wordt verwezen naar de SLO publicatie 'Leerwegondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs' (zie bronnenlijst), die is geschreven vanuit een opdracht, om A-competenties uit te werken en aan te laten sluiten bij het huidige niveau 1 van de bve.

In het voor u liggende stuk wordt ervoor gepleit om in de toekomst

- toekomstige uitwerkingen van A-competenties te relateren aan de *herziene kwalificatiestructuur beroepsonderwijs*, die in 2005 ingevoerd zal gaan worden;
- toekomstige uitwerkingen van Z-competenties te relateren aan de *herziene basisvorming*, die volgens de huidige planning vanaf 2006 ingevoerd zal gaan worden en aan de kwalificatiestructuur educatie.

Tenslotte wordt gesteld dat de creatieve en kunstzinnige vorming in PrO zich bevindt in een spanningsveld tussen functie en fantasie. Gepleit wordt voor meer aandacht voor dit vormingsgebied en de specifieke rol ervan binnen PrO.

3. Competenties in het praktijkonderwijs

In het verhaal 'De kikkerkoning' van Janosch speelt de jongste zoon van de Kikkerkoning de hoofdrol. Kijk eens wat hij kan:

'Deze zoon nu had een gouden bal, een luchtbel van zonnegoud, waarmee hij elke dag speelde. En verder deed hij niets. Het was zijn lievelingsspel.

Hij liet de bal onder water omhoog zweven, zwom erachteraan, ving hem, trok hem omlaag, liet hem weer omhoog zweven en ving hem weer.

Omdat dit het enige was wat hij deed, werd hij er heel goed in. Hij liet de gouden bal steeds hoger zweven in het water en ving hem dan nog net, als er nog amper een tiende van een millimeter tussen de bal en het wateroppervlak zat...."⁹

De zoon van de Kikkerkoning beheerst het spel met de gouden bal meesterlijk. Het spel is een competentie die de kikker geworden heeft, die hij bij zichzelf ontwikkeld heeft. Door er zijn volle toewijding aan te geven (...en omdat hij niet deugde voor iets anders, maar dat terzijde).

Een competentie verwerven: wat houdt dat in?

Het antwoord op deze vraag is niet zomaar te geven. Het begrip competentie is tot op heden niet eensluidend gedefinieerd. Het is in feite een containerbegrip geworden.

Veel auteurs, instellingen en instanties gebruiken het begrip, maar vaak zonder te vermelden wat men eronder verstaat. Daardoor vermindert de waarde van het begrip voor – bijvoorbeeld – integrale ontwikkeling van op elkaar aansluitende leertrajecten waar meerdere instellingen of instanties bij betrokken zijn. Dit is nu bij uitstek het geval in het praktijkonderwijs, waar men streeft naar passende leertrajecten voor individuele leerlingen door gezamenlijke inspanningen van meerdere partners: PrOscholen, instellingen voor bve, brancheorganisaties, bedrijfsleven. Bij deze gezamenlijke inspanningen is het wel belangrijk om af te stemmen waarover men het heeft wanneer men praat over het begrip competentie.

In dit hoofdstuk wordt nagegaan hoe het begrip competentie door het praktijkonderwijs ingevuld en gehanteerd kan worden. Daarbij wordt dankbaar gebruik gemaakt van een recente begripsanalytische studie van de Onderwijsraad¹⁰. De studie is uitgevoerd "om conceptuele verheldering van het begrip 'competentie' te bewerkstelligen". In de studie worden oplossingen voorgesteld die het mogelijk maken, het begrip competentie specifiek toe te snijden voor het praktijkonderwijs, zonder afbreuk te doen aan de conceptuele helderheid. De volgende vragen komen in de achtereenvolgende paragrafen aan de orde:

- Waarom nadenken over competentie? Geschetst wordt de ontwikkeling van het begrip competentie en de meerwaarde die dit begrip kan hebben voor het praktijkonderwijs.
- Wat is competentie? Een eerste analyse en een voorlopige definitie van het begrip.

⁹ Janosch "Der Froschkönig", Diogenes Verlag Zürich, 1984

¹⁰ Merriënboer e.a.: "Competenties: van complicaties tot compromis" Onderwijsraad, Den Haag, november 2002

- Kenmerken en dimensies van competenties. De resultaten van de studie van Merriënboer e.a. worden kort gepresenteerd. Bovendien wordt telkens nagegaan wat de betekenis voor het praktijkonderwijs kan zijn.
 - Welke elementen van competentie zijn belangrijk voor het praktijkonderwijs?
- Het hoofdstuk sluit af met enkele conclusies.

3.1 Waarom nadenken over competentie ?

Aanzetten tot het 'competentiedenken' zijn gegeven in de jaren '70 van de vorige eeuw, en wel vanuit de VS, Engeland en Duitsland. Reden daartoe waren (en zijn) de snelle veranderingen de maatschappij, o.a. door opkomst van de informatietechnologie. Daardoor traden (en treden) snelle en grote veranderingen binnen arbeidsorganisaties op, waar meer vraag ontstond naar flexibeler, breder of anders inzetbaar personeel. Uiteindelijk is het competentiedenken in het Nederlands (beroeps)onderwijs doorgedrongen vanaf jaren '90.

Wat heeft het competentiedenken tot nu toe voor het onderwijs opgeleverd? De belangrijkste meerwaarde bestaat uit twee met elkaar samenhangende aspecten van het begrip competentie:

- het streven naar meer integratie van kennis, vaardigheden en attitudes; het gaat namelijk bij competenties altijd om het toepassen van alledrie in samenhang.
- de expliciete gerichtheid van het onderwijs op de (beroeps)praktijk; met andere woorden: de verbetering van de afstemming tussen onderwijs en arbeid.

Beide winstpunten zijn voor het praktijkonderwijs van groot belang. In het denken en plannen wordt hier ook al meerdere jaren aan gewerkt. Op de scholen zijn er resultaten van te zien: good practices (zie hoofdstuk 4).

3.2 Wat is competentie ?

Er zijn vele definities van het begrip competentie in omloop, vanuit diverse invalshoeken.

Met name zijn de verschillende benaderingen zichtbaar vanuit arbeidsorganisaties enerzijds en onderwijs(instellingen) anderzijds. Omdat deze 'sectoren' beide zeer belangrijk zijn binnen het praktijkonderwijs, dienen ook de benaderingen vanuit beide sectoren betrokken te worden bij het denken over competenties in het praktijkonderwijs. Globaal gezien gaat het om de volgende verschillen:

- Arbeidsorganisaties die willen sturen op output, benadrukken beroepsgerichte of *specifieke competenties*. Beroepsspecifieke eisen van de arbeidsmarkt staan centraal.
- Onderwijsinstellingen en organisaties die willen sturen op ontwikkeling van deelnemers en/of medewerkers, benadrukken het belang van algemene, *generieke competenties*, zoals bijvoorbeeld leercompetenties, sociale competenties en loopbaancompetenties. Hierbij overheerst de visie dat ieder mens mede(!) verantwoordelijk is voor groei en ontwikkeling van eigen competenties. Het doel van de lerende moet zijn: de eigen waarde op de arbeidsmarkt op peil te houden door flexibel en snel te kunnen reageren op de dynamische werkomgeving, op veranderingen door economische, technologische en maatschappelijke ontwikkelingen.

Voor het praktijkonderwijs zijn, zoals gezegd, beide benaderingen even (?) belangrijk. In recente publicaties zijn er ook al uitwerkingen van te vinden¹¹.

Voorlopige definitie

Dit voorop gesteld, kunnen we een voorlopige definitie geven (¹²)

Competentie is het vermogen om in specifieke situaties die kennis, vaardigheden en attitudes aan te wenden die noodzakelijk zijn om adequaat gedrag te vertonen.

Met andere woorden: De leerling kan op het juiste moment de juiste vaardigheden toepassen en hij kan ook uitleggen waarom. (Know what, know how, know why).

Kernwoorden in de bovenstaande definitie zijn:

vermogen =

een set van capaciteiten, bijv. intellectuele en psychomotorische capaciteiten. Het vermogen is medebepalend voor de mate waarin en de snelheid waarmee competenties worden verworven.

specifieke situatie =

een concrete situatie in een bepaalde context, niet algemeen of abstract.

kennis, vaardigheden en attitudes =

in samenhang, niet los van elkaar

aanwenden =

kunnen en willen toepassen, iets doen, iets laten zien;
met andere woorden: handelend optreden

adequaat gedrag =

in een concrete situatie gepast of correct gedrag.

Dit is een normatieve uitspraak. Er gelden normen voor wat in een bepaalde situatie adequaat gedrag is. Een persoon, een instantie of 'de maatschappij' bepaalt de norm.

Uit deze definitie blijkt dat het beschikken over kennis, vaardigheden en attitudes in samenhang met elkaar een noodzakelijke, maar niet een voldoende voorwaarde is om tot competent gedrag te komen. Er moet ook een motivatie zijn om deze aan te wenden in een specifieke situatie. En er komt een oordeel aan te pas over hetgeen 'adequaat' is.

3.3 Dimensies en kenmerken van competenties in het praktijkonderwijs

In de studie van de Onderwijsraad (Merriënboer e.a., 2002) is gezocht naar kenmerken die in alle definities terug zouden moeten komen, ongeacht te sector waarvoor ze gelden. Deze kenmerken zijn vertaald in 6 dimensies. Van de 6 dimensies worden 3 'tezamen noodzakelijk' geacht en 3 'relevant voor onderwijsdoeleinden, omdat ze verwijzen naar ... verwerving van competenties'.

¹¹ Barneveld en Damen, 2000; Damen, 2003

¹² naar: A. Griffioen "Gewapend Beton – Op zoek naar een stevig fundament voor competentiegericht onderwijs", Literatuurscriptie CLU, Universiteit Utrecht, februari 2002

Daarmee levert ons deze studie de bouwstenen voor een begripsbepaling die helemaal kan worden toegesneden voor het praktijkonderwijs, zonder dat de communicatie over het begrip versmald wordt tot het praktijkonderwijs alleen. Het verband met andere onderwijs sectoren en met het bedrijfsleven blijft gehandhaafd. Hieronder wordt voor iedere dimensie nagegaan, hoe deze in het praktijkonderwijs ingevuld kan worden.

Drie 'noodzakelijke dimensies', vertaald naar het praktijkonderwijs

Merriënboer e.a. stellen drie dimensies voor die tezamen noodzakelijk, maar afzonderlijk niet voldoende zijn om het begrip competentie te definiëren:

- *specificiteit:*

Competenties zijn meer of minder contextgebonden. Sterk contextgebonden competenties heten 'specifiek'. Minder contextgebonden competenties heten 'generiek'.

Een voorbeeld van een sterk contextgebonden of specifieke competentie is: 'De leerling kan onderhoudswerkzaamheden uitvoeren in de plantsoendienst'.

Voorbeelden van weinig contextgebonden of generieke competenties zijn sociale competenties en leercompetenties.

In het praktijkonderwijs zullen zowel specifieke als generieke competenties een plaats hebben.

- *integrativiteit:*

Competenties zijn in principe ondeelbaar. Een competentie is een samenhangend geheel van elementen, noodzakelijk voor probleemoplossend handelen. De samenstellende elementen hebben betrekking op *kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen*. De precieze mix tussen de elementen, alsmede de mate van integrativiteit kan per definitie verschillen.

In het praktijkonderwijs wordt steeds meer waarde gehecht aan een hoge mate van samenhang tussen de genoemde elementen. De elementen 'vaardigheden' en 'houdingen', zoals motivatie, inzet, uithoudingsvermogen etc., zullen in het praktijkonderwijs meer gewicht in de weegschaal leggen dan 'kennis' (cognitie) en 'eigenschappen' (onveranderlijke persoonskenmerken).

- *duurzaamheid:*

Kenmerkend voor een competentie is een zekere duurzaamheid. Maar competenties veranderen ook in de loop van de tijd.

Als competenties worden geformuleerd op een hoog niveau (onderwijsdoelen, einddoelen), zal de duurzaamheid groot zijn. Als competenties worden geformuleerd op een lager niveau (tussendoelen, lesdoelen etc) dan kunnen er in de loop van de tijd grotere veranderingen optreden, bijvoorbeeld door voortschrijdende technologie of veranderde inzichten.

In het praktijkonderwijs lijkt het in dit stadium zinvol om competenties te formuleren op een zo hoog mogelijk niveau, dus relatief duurzaam.

Voorbeeld: "De leerling kan zelfstandig zorgen voor zijn eigen voeding. Daarbij houdt hij rekening met een gezonde leefstijl, beschikbare budgetruimte etc..."

De nodige concretisering (wat is een gezonde leefstijl? waaruit kan de voeding bestaan? hoe wordt die bereid?) dient regelmatig geactualiseerd te worden. Nieuwe inzichten, normen, technologieën en werkwijzen worden dan ingepast.

Drie dimensies die relevant zijn voor de verwerving van competenties

De volgende drie dimensies worden met name relevant geacht voor onderwijsdoeleinden, omdat ze verwijzen naar condities die van belang zijn voor de verwerving van competenties:

- *handelingsgerichtheid:*

Een persoon kan competenties ontwikkelen. Het resultaat van zo'n ontwikkeling moet toetsbaar zijn. Concreet: de leerling moet iets doen, iets laten zien, een bewijs van bekwaamheid leveren. Voor de ontwikkeling en toetsing van competenties is het altijd nodig om te 'handelen'. Het handelen gebeurt niet in het luchtledige, maar is verbonden met concrete taken en activiteiten. Aan de kwaliteit van dat handelen kunnen eisen worden gesteld: zowel aan het product als aan het proces. In het praktijkonderwijs is dit een zeer belangrijke dimensie. "Leren door doen" is een breed gedragen uitgangspunt. Voor het ontwikkelen van competenties moeten we 'Leren door doen' echter aanvullen met 'denken' (theorie integreren, handelingen plannen, etc.) en reflecteren (nakijken, terugkijken). Dan krijgen we: 'Leren door denken, doen (en nakijken)'. Veel is er al voor bedacht en ontwikkeld. Zo is bijvoorbeeld de met het competentiedenken verbonden Leittexttheorie voor het praktijkonderwijs aangepast en geïmplementeerd. Het resultaat is de inmiddels bekende trits: Denken – Doen – Nakijken. Hierop kan zonder meer worden voortgebouwd. Een minder ontwikkeld aspect is het toetsen en beoordelen van competenties. Dit aspect verdient de komende tijd meer aandacht. Zie hoofdstuk 4.

- *leerbaarheid:*

Een competentie is niet in één keer overdraagbaar. Het vergt tijd en inspanning van de lerende om een competentie te ontwikkelen. Niet alle competenties zijn voor iedereen leerbaar. De leerbaarheid van een competentie

- varieert naar gelang stabiele (moeilijk veranderbare) persoonskenmerken eraan te pas komen.
- wordt indirect beïnvloed door het leervermogen (waaronder de cognitieve capaciteiten) waarover de lerende beschikt.

In het praktijkonderwijs moeten we met deze dimensie zeer bewust en zorgvuldig omgaan. Dit is het domein van degelijke, handelingsgerichte diagnostiek en individuele handelingsplanning.

Welke competentie is leerbaar (haalbaar) voor welke leerling? En wie bepaald dat? Iedere school zal hier een visie op dienen te formuleren, op basis waarvan keuzes in de handelingsplanning voor en met individuele leerlingen worden gemaakt.

- *onderlinge afhankelijkheid:*

Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Deze relatie kan voorwaardelijk zijn. Zo zijn bijvoorbeeld basale vaardigheden op het gebied van lezen en tekstverwerken nodig om via e-mail te kunnen communiceren en om internetbronnen te raadplegen. Maar veel vaker is sprake van niet-voorwaardelijke afhankelijkheden.

In het praktijkonderwijs gaat er – terecht – bijzondere aandacht uit naar de relatie tussen basisvaardigheden, leercompetenties en andere competenties, juist omdat veel leerlingen moeite hebben met de verwerving van basisvaardigheden.

Veel docenten achten basisvaardigheden en leercompetenties zonder meer voorwaardelijk voor het verwerven van andere competenties. Hier past enige relativering, want dat is lang niet altijd het geval.

Desalniettemin dient in het praktijkonderwijs de nodige aandacht te worden besteed aan het contextgericht verwerven van basisvaardigheden. Dat gebeurt met name in de onderbouw.

3.4 Elementen van competentie die van belang zijn voor het praktijkonderwijs

Competentie kan worden gezien als voorwaarde voor een brede inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, nu en in de toekomst. Trefwoorden zijn 'employability' en 'levenslang leren'. Alhoewel (beroeps)competenties ondeelbaar zijn, kunnen elementen ervan onderscheiden worden. Thijssen¹³ signaleert de volgende verschuivingen waar het gaat om employability:

Binnen het geheel aan beroepscompetenties neemt het belang van *vaktechnische competentie-elementen* af. Daarentegen neemt het belang van elementen als *leercompetentie* (leren leren) en *loopbaan- of mobiliteitscompetentie* toe.

Voor de communicatie over competentie binnen het praktijkonderwijs lijkt het daarom ook zinvol om de volgende elementen van competentie duidelijk te benoemen:

- *(praktijk)specifiek of inhoudelijk gericht*:
praktisch handelen in de arbeidssituatie en op het gebied van zelfzorg en zelfredzaamheid
- *gericht op leren leren (leercompetentie)*:
 - het leren van beschikbaar informatie aanbod, zoals leer- en informatieboeken, elektronische bronnen, internet. Dit komt in de buurt van de traditionele 'studievaardigheden';
 - het leren van contextgebonden actoren, zoals observeren van modelgedrag van de docent; gebruik kunnen maken van begeleidingsmogelijkheden (coaching, uitwisseling)
 - het leren van eigen (werk)ervaringen door uitproberen van nieuwe taken en door reflectie op uitgevoerde taken
- *loopbaangericht*
 - oriëntatie op de eigen voorkeuren, affiniteiten en (on)mogelijkheden;
 - acceptatie van de eigen (on)mogelijkheden en ermee leren omgaan;
 - kennen en benutten van de eigen mogelijkheden op de arbeidsmarkt en in de maatschappij.

Aan al deze elementen wordt in het praktijkonderwijs nu al aandacht besteed.

3.5 Samenvatting en conclusies

- Het begrip competentie is in de jaren '70 ontstaan omdat er behoefte was aan een begrippenkader voor selectie en opleiding van personeel voor een steeds dynamischer wordende arbeidsmarkt. In de jaren '90 doet het competentiedenken zijn intrede in het (beroeps)onderwijs in Nederland. Geconstateerd wordt dat het begrip ondertussen 'te elastisch' is geworden. Daardoor vermindert de waarde van het begrip voor een heldere communicatie.

¹³ in Merriënboer e.a. (2002), pg. 44 en 45

- In dit hoofdstuk zijn, gebaseerd op een conceptverhelderende studie van de Onderwijsraad, voor het praktijkonderwijs relevante kenmerken en elementen van het begrip competentie geselecteerd en benoemd.
- Vastgesteld is, dat er in het praktijkonderwijs al enige jaren lang ruim aandacht wordt besteed aan deze zaken.
- Taken voor de toekomst zijn:
 - de *samenhang* tussen deze kenmerken elementen steeds duidelijker in beeld te brengen;
 - de *samenhang* consequent *uit te werken* in praktisch haalbare leersituaties;
 - *helder te communiceren*, intern en extern, over competenties in het praktijkonderwijs, de te onderscheiden kenmerken en elementen ervan.

4. Didactisch model voor competentiegericht praktijkonderwijs

Competentiegerichte vorming in PrO is niet gediend met alléén het selecteren en (her)formuleren van de onderwijsdoelen, nog is het voldoende om het ordeningsvraagstuk op te lossen. De vraag, HOE de praktische vorming zodanig kan worden ingericht dat leerlingen ook daadwerkelijk competenties ontwikkelen, is minstens zo belangrijk. Samenhang is daarbij een sleutelwoord. De traditionele 'AVO-vakken' en 'praktijkvakken' kunnen niet langer los van elkaar als eenheden op zich blijven staan. Competentieontwikkeling vraagt om inhoudelijke, didactische en pedagogische afstemming door het hele onderwijs heen. Dus weg met de vakken? Dat valt te bezien. In ieder geval: weg met de schotten tussen de verschillende 'secties' van (vak)docenten.

De inrichting van competentiegericht onderwijs wordt ondersteund vanuit de constructivistische leertheorie. Hierop wordt in dit hoofdstuk aangesloten. De volgende onderwerpen komen in de achtereenvolgende paragrafen aan de orde:

- competentie en constructivisme: wat levert deze combinatie op?
- de huidige stand van zaken in het PrO
- schets van een toekomstige ontwikkeling: naar een vlechtwerk van gewapend beton
- toetsen en beoordelen van competenties
- randvoorwaarden

Samenvatting en conclusies ronden het hoofdstuk af.

4.1 Competentie en constructivisme: wat levert deze combinatie op?

De combinatie van het competentiedenken met constructivistische leertheorieën is al door meerdere auteurs gemaakt¹⁴ en dit is op dit moment de trend bij de ontwikkeling van (beroeps)onderwijs en bedrijfsopleidingen. Griffioen heeft deze combinatie uitgewerkt in het beeld van een 'vlechtwerk voor gewapend beton'. Zij combineert vier 'pijlers' van competentiegericht onderwijs met drie belangrijke kenmerken van constructivistische leertheorieën. Het resultaat levert een sterk vlechtwerk op, dat moet dienen als 'stevig fundament voor competentiegericht onderwijs': De vier pijlers van competentiegericht onderwijs zijn:

- Competentie als uitgangspunt
 - competentie is uitgangspunt voor curriculum
 - de samenhang tussen leertaken (opdrachten) en competentie is voor de lerende herkenbaar

¹⁴ o.a. Janssen-Noordman & Merriënboer (2001), Rozema (2001), Griffioen (2002), Damen (2003)

- *competentieontwikkeling* als doel
 - complexiteit van taken neemt toe
 - vooraf aangeboden instructie neemt af
 - aangeboden begeleiding en sturing neemt af
 - veel aandacht voor reflectie
 - aandacht voor algemene én beroepsspecifieke competenties
 - coaching m.b.t. het ontwikkelen van de competentie
- de praktijk centraal
 - realistische taken in context
 - relatie tussen leertaken en de (beroeps)praktijk is voor de lerende herkenbaar
 - leren door doen neemt belangrijkste plaats in
 - inhoud van het onderwijs is relevant voor de praktijk
 - het materiaal is actueel en herkenbaar uit de praktijk
- de lerende centraal
 - zelfstandig leren wordt bevordert
 - afstemming op het individu (keuzes m.b.t. inhoud, tempo, voorkennis benutten, analyse van het eigen leerproces, vaststellen eigen leerresultaten)

De volgende drie kenmerken van het constructivisme vlecht Griffioen erdoorheen:

- leren is constructie van betekenis
 - aansluiten bij voorkennis
 - ruimte bieden voor persoonlijke ervaringen
 - voorzien in realistische leeromgeving met authentieke activiteiten
 - nadruk leggen op reflectie
- actief leren
 - het stimuleren van de *activiteit* van de lerende
 - aansluiten bij (en opwekken van) belangstelling van de lerende
 - betekenisvolle context
- interactief leren
 - discussie en dialoog met anderen oproepen
 - meerdere perspectieven aanbieden.

4.2 De huidige stand van zaken in het praktijkonderwijs

Vanaf augustus 2003 is het nieuwe leermiddelenpakket PrOmotie voor het praktijkonderwijs beschikbaar. Bij de ontwikkeling van PrOmotie is ernaar gestreefd, aan veel van bovenstaande pijlers en kenmerken van competentiegericht onderwijs te voldoen. Hieronder volgt een opsomming, waar en hoe dit is geprobeerd.

DDN

Het meest opvallende element in het lesmateriaal is de DDN-aanpak (denken-doen-nakijken). Deze aanpak bevordert, indien consequent toegepast, op den duur het zelfstandig en zelfsturend leren. Die zelfstandigheid moet wel worden ontwikkeld door de leerlingen. En dat kost, zeker in het begin, extra inzet en begeleiding van de docent.

ATI

De pijler 'competentie als uitgangspunt' kon daarentegen niet voor de volle breedte worden overgenomen. Daar zijn redenen voor. Het ontwikkelen van competentie veronderstelt tot op zekere hoogte beheersing van (elementaire) basisvaardigheden. Begrijpend lezen is er één van. Dit is nu juist een probleem in het PrO, omdat veel leerlingen niet beschikken over het vereiste leesniveau. Basisvaardigheden, o.a. op het gebied van functioneel lezen, zijn daarom volgens de trits Aanleren-Toepassen-Integreren opgebouwd (ATI). De fases van toepassen en integreren horen vooral thuis bij leerstof waarbij aan complexere taken wordt gewerkt; bijvoorbeeld bij Praktijk en Loopbaan en bij Cultuur en Maatschappij. Deze aanpak is niet geheel in overeenstemming met het hieronder voorgestelde didactische model voor competentieverwerving. Niet 'zuiver in de leer' dus, maar wel zinvol in het licht van de specifieke (leer)behoeften van PrO-leerlingen.

Remediëren en compenseren

Sommige leerlingen zullen de vereiste basisvaardigheden (lezen, rekenen, meten etc.) gewoon leren met de aangeboden lesstof. Zij kunnen het geleerde dan toepassen en integreren, bijvoorbeeld in de praktische vorming. Anderen hebben behoefte aan een individuele, remediërende aanpak daarbij. Weer anderen zullen de aangeboden basisvaardigheden misschien nooit onder de knie krijgen. Als dit het vermoeden is bij een bepaalde leerling, kan men beter zo snel mogelijk overschakelen naar compenserende strategieën en middelen. Deze leerling verliest alleen maar tijd met extra oefening. Het is beter om hem te leren om te gaan met de leerstoornis. Hiermee is bijvoorbeeld rekening gehouden in de opbouw en aanpak van de basisvaardigheden lezen en schrijven in PrOmotie.

Voor competentiegericht leren en werken betekent dat:

- opdrachten en leertaken in stripvorm aanbieden;
- hulpkaarten toevoegen aan de opdrachten en leertaken.
- instructie waar mogelijk ondersteunen met audiovisuele of ICT middelen;
- extra oefenen met het begrijpen en onthouden van mondelinge instructie.

Samenvattend:

Met de invoering van PrOmotie kunnen PrO-scholen een eerste slag maken in de richting van competentiegericht werken en leren als totaalconcept. De meeste scholen zullen meerdere jaren lang veel energie steken in de invoering. Met het oog hierop zal toekomstige doorontwikkeling van PrOmotie een passende mate van continuïteit moeten vertonen.

Het is wenselijk dat daarbij conceptueel wordt voortgebouwd op een competentiegerichte aanpak en deze optimaliseert. De richting waarin dat vorm zou kunnen krijgen, wordt hieronder globaal geschetst.

4.3 Schets voor toekomstige ontwikkeling

Als model voor deze schets wordt hier het 4-componenten model (4C model) gebruikt¹⁵. Dit model is door Merriënboer e.a. ontwikkeld ten behoeve van het HBO. Bruikbaarheid in PrO staat derhalve niet bij voorbaat vast. Toch biedt dit model aanknopingspunten voor PrO. Ook zijn al elementen van uitwerking van dit model herkenbaar in voorbeelden (zie hoofdstuk 5).

¹⁵ in: A.M.B. Janssen-Noordman en J.J.G. Merriënboer (2002) en in: G. Rozema (SLO, 2001)

Het 4C model is 'geen nieuw onderwijsmodel of methode, maar een aanpak waarmee je de ontwikkeling van competentie in een bepaald gebied kunt bevorderen. ... De kern van de 4C benadering is dat studenten leren door aan betekenisvolle, integratieve taken te werken. In deze hele-taak-benadering zijn leertaken de belangrijkste onderdelen ..." (pg. 15)

De 4 componenten zijn:

1. Leertaken, te verdelen in taakklassen (= klassen of groepen praktijkopdrachten, geordend volgens het didactisch principe 'afnemende sturing')
2. ondersteunende informatie (bijvoorbeeld theorie bij een praktijkopdracht)
3. just-in-time-informatie (op het juiste moment beschikbaar en ondersteunend bij uitvoering van de leertaak, bijvoorbeeld checklijsten of posters, zie kaartensets PrOmotie, poster Denken Doen Nakijken etc.)
4. deeltaakoefening (training van basisvaardigheden die bij de leertaak van pas komen)

De 4 componenten hangen met elkaar samen en vormen één geheel.

Een fictief voorbeeld:

Een competentie in het PrO is: de leerling kan zelfstandig zorgen voor eigen gezonde voeding.

Taakklassen zouden kunnen zijn:

- gezond ontbijt
- gezonde koude en warme snacks
- warme (maaltijd)soepen
- warme hoofdmaaltijd 1 (eenvoudige eenpansgerechten)
- warme hoofdmaaltijd 2 (samengestelde gerechten)
- desserts, gebak
- extra 1: probleemoplossend of improviserend koken (camping etc...)
- extra 2: feestelijke maaltijd

Een onderbouw groep is bezig met een kookles. De leertaak is: een 'gezonde' macaronischotel maken. Voor de onderbouw groep is dit een complexe leertaak. De 4 componenten kunnen zijn:

1. *De leertaak (praktijkopdracht)*

- is onderdeel van een groep van soortgelijke taken (taakklasse);
- staat op een kaart die voor iedere leerling beschikbaar is.
- In de opdracht wordt de DDN-aanpak gehanteerd.

Omdat het om jonge leerlingen gaat, zijn alle stappen duidelijk uitgeschreven en geïllustreerd. De sturing komt nog sterk vanuit het lesmateriaal.

2. *Ondersteunende informatie*

Aan de muur in het kooklokaal hangt de maaltijdschijf. In het informatieboek staat een informatief stukje over de maaltijdschijf in relatie met het begrip 'gezonde voeding'. Daaraan zijn enkele vragen en opdrachten gekoppeld.

3. *Just-in-time-informatie*

Leerlingen die het meten met de maatbeker en het wegen met de keukenweegschaal nog niet onder de knie hebben, worden verwezen naar een systeem van hulp-kaarten. Deze laten stap voor stap zien hoe het meten en wegen gaat. (In de toekomst worden de hulp-kaarten vervangen door audiovisuele instructie op de computer).

4. Deeltaakoefeningen:

Deze praktijkopdracht is zodanig ingericht dat basis keukentechnieken (schoonmaken, snipperen, snijden) en basis bereidingstechnieken (koken in water, fruiten in vet) worden geoefend.

Het fictieve voorbeeld vertoont overeenkomsten met het lesmateriaal van PrOmotie, leerlijn Praktijk en Loopbaan. Er zijn echter ook tekortkomingen in PrOmotie aan te wijzen, vergeleken met het 4C-model:

- Het systematisch indelen van leertaken in taakklassen heeft niet plaatsgevonden. Dit moet alsnog gebeuren.
- De nauwe aansluiting tussen praktijkopdracht en ondersteunende informatie (= theorie) is in het huidige lesmateriaal onvoldoende systematisch uitgewerkt.
- Just-in-time- informatie is nog niet beschikbaar; het systeem van hulpkaarten is wel bedacht maar heeft het stadium van realisatie nog niet bereikt.
- De just-in-time informatie in de vorm van ICT is een wens voor de toekomst.
- De toepassing van het DDN-model zoals het nu heeft vorm gekregen, vertoont tekortkomingen op het gebied van beoordeling van competenties (waaronder met name *criteria* voor zelfevaluatie, peerevaluatie en beoordeling door de docent)

In het kader van doorontwikkeling van het vormingsgebied Praktijk en Loopbaan is hier nog het een en ander te doen.

Discussie en/of onderzoeksvraag:

Welke mate van complexiteit kunnen PrO leerlingen minimaal en maximaal aan op een bepaald moment?

4.4 Toetsen en beoordelen van competenties

Bij competentiegericht leren en werken heeft toetsing een geheel andere betekenis dan in het huidige onderwijssysteem. Toetsing betekent: de leerling laat zien, toont, bewijst hoe competent hij/zij is op een bepaald gebied op een bepaald moment. De leerling is daarbij mede verantwoordelijk voor wat en hoe beoordeeld wordt. De (gedeelde) verantwoordelijkheid wordt besproken in coachings gesprekken en vastgelegd in een individueel ontwikkelingsplan.

De beoordeling zelf vindt plaats aan de hand van (praktijk)opdrachten. Beoordeeld wordt steeds de laatste praktijkopdracht van een bepaalde taakklasse. Dat kan ook een integratieve opdracht aan het einde van een bepaald stukje theorie zijn.

Belangrijk zijn de volgende aandachtspunten:

- de te beoordelen opdracht of leertaak heeft een duidelijke en betekenisvolle plaats in een reeks van andere opdrachten of leertaken (afronding van een 'taakklasse');
- de beoordeling vindt plaats op grond van criteria die van tevoren bekend zijn bij de leerling;
- de beoordeling bestaat uit verschillende elementen, waaronder zelfbeoordeling, peerbeoordeling en docentbeoordeling;
- de beoordeling is zelf onderdeel van het proces van competentieontwikkeling van de leerling.

Het geven van cijfers is niet verboden maar is evenmin relevant voor de ontwikkeling van competenties.

Het afnemen van schriftelijke toetsen kan onderdeel uitmaken van het geheel van beoordeling, maar is ongeschikt aan het toetsen 'in de praktijk'.

Samenvatting

De combinatie van het competentiedenken en constructivistische leertheorieën kan een stevig fundament opleveren voor de vormgeving van competentiegericht onderwijs.

Hiervan is in dit hoofdstuk gebruik gemaakt:

Recente ontwikkelingen in het praktijkonderwijs, met name de concepten zoals gebruikt bij de ontwikkeling van PrOmotie, zijn beschreven en 'getoetst' aan dit 'fundament'. De conclusie is, dat er in PrOmotie aanzetten zijn gegeven in de hier beschreven gewenste richting. Er is echter nog heel wat te winnen door een consequentere uitwerking, gebaseerd op het 4-componenten model van Merriënboer en Janssen-Noordman. Het voorstel is om dit model te gebruiken als format voor toekomstige (door)ontwikkelingen m.b.t. competenties in het PrO.

Ook dient er meer en zorgvuldiger aandacht besteed te worden aan beoordeling van competenties. Hiervoor zijn verschillende aandachtspunten genoemd.

5. PrO xyz: een fictief voorbeeld met herkenbare elementen

De school voor praktijkonderwijs xyz (PrOxyz, spreek uit: proxis) bestaat niet. Maar elementen van Proxyz zijn wel degelijk nu al te vinden op veel PrO-scholen. Wellicht gaan op termijn steeds meer scholen steeds meer lijken op het nu nog fictieve voorbeeld PrOxyz.

Het schoolprofiel

PrOxyz biedt praktijkonderwijs voor jongeren van 12 t/m 18 jaar. Verlenging tot 20 jaar is mogelijk. PrOxyz is een kleinschalige locatie en biedt plaats aan maximaal 250 leerlingen. Mede daardoor heerst er een persoonlijke sfeer. Het pedagogisch klimaat is gericht op persoonlijke groei van leerlingen en medewerkers. Dat neemt niet weg dat er duidelijke regels zijn die ook consequent worden gehanteerd. De leerlingen participeren op een democratische wijze in het opstellen, formuleren en handhaven van de school- en klasseregels. De organisatie en de inhoud van het onderwijs worden gekenmerkt door een balans tussen het bieden van structuur aan de leerlingen en het geven van ruimte voor exploratie. Er wordt competentiegericht gewerkt en geleerd. De locatie is hier ook in materiele zin op ingericht.

Het team

Het team bestaat uit docenten die hun competenties voor het geven van praktijkonderwijs tot grote hoogte hebben ontwikkeld en daar nog steeds voortdurend mee bezig zijn. Nascholing, intervisie en collegiale consultatie zijn de instrumenten daarvoor.

Het team is 'onderverdeeld' in kernteams onderbouw en bovenbouw. De jaarplanning van PrOxyz voorziet in regelmatig overleg binnen en tussen de kernteams. Binnen dit overleg is ook ruimte voor intervisie en collegiale consultatie. Men komt bij elkaar in de les kijken en bespreekt dit met elkaar.

Dit alles wordt aangestuurd door de interne begeleider(s) op school. De interne begeleiding beschikt over een budget waarmee desgewenst externe ondersteuning kan worden ingehuurd.

De locatie

De lokalen en werkruimtes van PrOxyz zijn ingedeeld en ingericht met het oog op competentiegericht werken en leren. In ieder praktijklokaal is (beperkte) werkruimte voor theorie-verwerking. Daarnaast zijn er werkruimtes voor de verwerking van de basisvaardigheden taal, rekenen, ICT en voor theorie-lessen.

praktijklokalen

PrOxyz beschikt over

- praktijklokaal (keuken) voor competenties voedselbereiding / horeca / catering (professionele keuken en bediening);
- praktijklokaal voor Z-competenties (zelf)zorg en economie (leergebied mens en maatschappij); het lokaal bevat werkplekken voor uiterlijke verzorging, huishouding, koken voor jezelf, administratie en communicatie media;
- praktijklokaal (hout, metaal) voor A-competenties 'werken in de techniek';

- praktijklokaal voor Z-competenties techniek; het lokaal bevat werkplekken voor fietstechniek, montageklussen in huis, verf- en schilderklussen in huis, sanitair en elektra in huis.
- praktijklokaal (kleine kas) voor algemene competenties 'zorgen voor plant en dier' en voorbereiding op arbeid in de sector 'groen'.
- praktijklokaal crea / beeldend, waar ook praktijk mode en kleding kan worden gegeven;
- lokaal voor drama / muziek / dans
- gymlokaal
- hobbyruimte

theorielokalen

De theorielokalen zijn variabel in te richten. Tafels en stoelen kunnen in verschillende opstellingen worden gegroepeerd. In elk lokaal zijn:

- enkele werkplekken voor rustig individueel werken (afgeschermd met schotjes);
- een (plek voor een) thematafel, waar gedurende een project, thema of module voorwerpen of gereedschap kunnen worden uitgesteld;
- computer werkplekken met toegang tot internet en met multi-media functie (cd of dvd-drive).

Daarnaast beschikt Proxyz (nog) over een ICT lokaal met 8 werkplekken.

Het onderwijsaanbod op hoofdlijnen

Het onderwijsaanbod is gericht op het ontwikkelen van competenties bij leerlingen. Het is georganiseerd in onder- en bovenbouw. Iedere bouw kent 3 fases. Bij iedere fase hoort een kernteam en één of meerdere mentoren. Zij begeleiden de leerlingen bij het ontwikkelen van basisvaardigheden, basiskennis en competenties. Leerlingen kunnen de fases tot op zekere hoogte in eigen tempo doorlopen.

onderbouw 3 fases

fase A:

- basiskennis en vaardigheden taal, rekenen, ICT, algemene sociale competenties;
- Z-competenties (wonen en vrije tijd), verdeeld over de 'leergebieden' mens en maatschappij, natuur en techniek, sport en beweging, creativiteit/hobby.

fase B:

- basiskennis en vaardigheden taal, rekenen, ICT, algemene sociale competenties; deze worden vanaf fase B steeds meer geïntegreerd en competentiegericht aangeboden.
- Z-competenties (wonen en vrije tijd), verdeeld over de 'leergebieden' mens en maatschappij, natuur en techniek, sport en beweging, crea/hobby;
- A-competenties: praktische sectororiëntatie.
Dat betekent: leerlingen oriënteren zich praktisch en concreet, binnen en buiten de school, op activiteiten bij bedrijven/instellingen in de vier sectoren zorg en welzijn, economie, techniek en 'groen'.
Aan het eind van fase B hebben leerlingen gekozen voor een sector, waarin zij A-competenties verder willen ontwikkelen.

fase C:

- taal, rekenen en ICT worden nu geïntegreerd in competentiegericht werken en leren.
- Z-competenties worden verbreed en verdiept.
- A-competenties worden op school en buiten school 'sectorbreed' ontwikkeld.
- Branche-oriëntatie: leerlingen gaan op excursie en/of lopen 'snuffel'stages bij verschillende bedrijven/instellingen binnen de gekozen sector(en) . Zij kiezen vervolgens een branche of bedrijfstak, waarin zij A-competenties verder willen ontwikkelen.

bovenbouw 3 fases

fase D:

- Z-competenties worden binnen en buiten school verder verbreed en verdiept.
- A-competenties worden op school en op stage branche- of bedrijfsgericht ontwikkeld.
- Stage: leerlingen lopen stage bij bedrijven binnen de gekozen bedrijfstak. De stages worden nauwkeurig 'gemonitord' door een praktijkdocent van PrOxyz. Leerlingen die het binnen de gekozen bedrijfstak niet naar de zin hebben, kunnen maximaal twee keer veranderen van bedrijfstak. Zij dienen dit goed te motiveren.

fase E:

- Z-competenties worden binnen en buiten school verder verbreed en verdiept.
- A-competenties worden op school en op stage bedrijfsgericht ontwikkeld, eventueel door middel van een 'voortraject' ter voorbereiding op een ROC- vervolgtraject.
- Stage / toeleiding naar arbeid: leerlingen worden toegeleid naar een werkplek binnen de gekozen bedrijfstak en/of naar een vervolgtraject op het ROC.

fase F:

- Coaching naar zelfstandig wonen: Leerlingen die daar behoefte aan hebben, worden door PrOxyz toegeleid (gefaseerd 'overgedragen') naar SPD (of vergelijkbare instelling) die coaching kan bieden tijdens de eerste fase van zelfstandig wonen.
- Coaching on the job: Leerlingen die hieraan behoefte hebben, worden door een docent van PrOxyz gecoached op de werkplek of bij het doorlopen van een ROC traject.

Toetsing en afsluiting

De overgang van de ene fase naar de andere verloopt via een systeem van toetsing en afsluiting dat natuurlijk competentiegericht is ingericht. Steeds aan het einde van een serie leertaken (waarin theorie en praktijk steeds meer geïntegreerd worden aangeboden) doet de leerling een assesment of levert een bewijs voor competent(er) handelen binnen dat leergebied. Deze assessments (vroeger 'moduletoetsen' genoemd) zijn zoveel mogelijk 'levensecht' vormgegeven en geïntegreerd in het schoolleven.

Enkele voorbeelden:

Fase A: leertaak 'fietsonderhoud':

Er wordt een gezamenlijke (kleine) fietstocht georganiseerd. Ter voorbereiding inspecteren de leerlingen elkaars fietsen (of leenfietsen van de school) en verrichten de nodige kleine reparaties. Beoordeling aan de hand van criteria door een leerling (die op deze fiets de tocht doet) en door de docent.

Fase B: leertaak woonruimte onderhouden en beheren

Op de werkplek 'huishouden' hebben leerlingen geleerd om de was te doen en schoonmaakwerkzaamheden te verrichten.

Vóór iedere vakantie krijgt een groep leerlingen van fase B de taak, bepaalde lokalen en andere ruimtes op te ruimen en schoon te maken. Ook de was moet worden gedaan. Beoordeling door andere leerlingen en door de docent die (meestal) in het betreffende lokaal werkt.

Alternatief: de leerling houdt een logboek 'schoonmaken en opruimen thuis' bij. De werkzaamheden worden beoordeeld en afgetekend door een familielid.

Fase C: leertaak 'koken voor jezelf':

PrOxyz heeft na alarmerende berichten in de media besloten om gezonde voeding en gezondheidspreventie tot een speerpunt van pedagogisch handelen te maken.

De competentie 'koken voor jezelf' levert daar een belangrijke bijdrage aan.

Er wordt na iedere serie leertaken een maaltijd voor leerlingen of docenten georganiseerd. Eerst met eenvoudige gezonde snacks, tenslotte met een volledig 3-gangen menu.

Beoordeling: de gasten beoordelen de kwaliteit van het eten, de docent beoordeelt het proces, de samenwerking en let op de kwaliteit van de uitvoering.

Leerlingen die hier goed in zijn en die dit willen, kunnen doorstromen naar een traject 'werken in de keuken'.

Fase D: leertaak 'werken in de keuken'

Op school worden 3 gezamenlijke maaltijden per jaar gehouden, waaraan alle leerlingen en docenten deelnemen: Jaarafsluiting voor de zomervakantie, kerstmaaltijd, suikerfeest.

Leerlingen die gekozen hebben voor een traject 'werken in de keuken' verzorgen deze maaltijden. Beoordeling door de 'gasten'. Zij kunnen daarvoor 3 schoolcertificaten verdienen.

Daarnaast kunnen leerlingen die gekozen hebben voor een traject in de sector 'groen' certificaten verdienen voor het verzorgen van de taferversieringen (bloemstukken etc.)

Fase E: leertaak 'eigen administratie bijhouden'.

De leerlingen voeren thuis praktische opdrachten uit t.a.v. de eigen administratie, bijvoorbeeld:

- bankafschriften geordend bewaren,
- (stage)vergoeding of salarisafrekeningen geordend bewaren,
- sofi-nummer kunnen tonen,
- wijze van ziektekostenverzekering kunnen uitleggen en tonen,
- eventueel donorregistratie kunnen tonen.

Zij bewijzen deze competentie m.b.v. een logboek en het tonen van de betreffende ordners of mappen. Daarnaast doen zij een theorietoets over het onderwerp 'salarisafrekening'.

Ontwikkeling van het onderwijsaanbod

De reeks voorbeelden kan eindeloos worden voortgezet, want PrOxyz ontwikkelt het onderwijsaanbod continu en stelt het periodiek bij.

Deze bijstellingen vinden plaats op basis van schoolbeleidsplannen. Sturing vindt onder andere plaats op basis van

- de tweejaarlijkse arbeidsmarktmonitor van de gemeente;
- andere signalen vanuit de stagebedrijven en de brancheorganisaties binnen de regionale arbeidsmarkt.

Samenvatting

Ontwikkelingen binnen PrO

Het praktijkonderwijs moet jongeren voorbereiden op een plek in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. Op beide terreinen zijn snelle en diep ingrijpende veranderingen gaande. De praktijkvorming in PrO dient in te spelen op tempo en de aard van deze veranderingen:

- aansluiting zoeken met (het denken over) de toekomstige competentieprofielen van de bve;
- competentiegericht werken en leren bevorderen, gericht op toeleiding naar arbeid én zelfredzaamheid in de maatschappij (competenties van A en Z);
- een eigen weg volgen en verder ontwikkelen waar het gaat om toetsing en afsluiting.

Competenties van A en Z

Praktische vorming in PrO omvat competenties gericht op arbeid (zogenaamde A-competenties) en op zelfzorg en zelfredzaamheid in de maatschappij (zogenaamde Z-competenties). Deze dienen in alle fases van PrO ontwikkeld te worden. De hoeveelheid aandacht en de inhoud verschuift per fase.

Hiermee wordt getornd aan het tot nu toe gangbare model, waarin in de bovenbouw (fase 4/5) nauwelijks meer aandacht voor Z-competenties was. Ook het onderscheid tussen AVO (taal, rekenen, kennis van de wereld) en praktijkvakken (praktische vaardigheden) wordt ter discussie gesteld. Bij competentiegericht leren en werken wordt er juist gestreefd naar integratie van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen.

In hoofdstuk 2 werden de A- en de Z-competenties per fase of bouw kort benoemd. Gepleit wordt voor het afleiden van praktische competenties PrO uit de herziene kwalificatiestructuur van de bve, waar dat mogelijk en zinvol is.

Ook wordt ervoor gepleit de rol en functie van de crea-vakken in PrO duidelijker te omschrijven. Daarbij dient rekening gehouden te worden met competentieontwikkeling het spanningsveld tussen 'functionaliteit en fantasie'.

Het competentiebegrip nader bekeken

Het begrip competentie is in de jaren '70 ontstaan omdat er behoefte was aan een begrippenkader voor selectie en opleiding van personeel voor een steeds dynamischer wordende arbeidsmarkt. In de jaren '90 doet het competentiedenken zijn intrede in het (beroeps)onderwijs in Nederland. Geconstateerd wordt dat het begrip ondertussen 'te elastisch' is geworden. Daardoor vermindert de waarde van het begrip voor een heldere communicatie. Gebaseerd op een conceptverhelderende studie van de Onderwijsraad zijn voor het praktijkonderwijs relevante kenmerken en elementen van het begrip competentie geselecteerd en benoemd. In het praktijkonderwijs wordt al enige jaren lang ruim aandacht besteed aan deze kenmerken.

Taken voor de toekomst zijn: de *samenhang* tussen deze kenmerken elementen steeds duidelijker in beeld te brengen; de samenhang consequent *uit te werken* in praktisch haalbare vormen van leersituaties; *helder te communiceren*, intern en extern, over competenties in het praktijkonderwijs, de te onderscheiden kenmerken en elementen ervan.

Didactisch model

De combinatie van het competentiedenken en constructivistische leertheorieën kan een stevig fundament opleveren voor de vormgeving van competentiegericht onderwijs. De beschrijving van dat fundament is in dit hoofdstuk gebruikt als uitgangspunt voor een didactisch model.

De huidige ontwikkelingen in PrO, met name rond PrOmotie, zijn beschreven en 'getoetst' aan dit 'fundament'. De conclusie is, dat er in PrOmotie aanzetten zijn gegeven in de hier beschreven gewenste richting. Er is echter nog heel wat te winnen door een consequentere uitwerking, gebaseerd op het 4-componenten model van Merriënboer en Janssen-Noordman. Het voorstel is om dit model te gebruiken als format voor toekomstige (door)ontwikkelingen m.b.t. competenties in het PrO. Ook dient er meer en zorgvuldiger aandacht besteed te worden aan beoordeling van competenties. Hiervoor zijn verschillende aandachtspunten genoemd.

Bronnen

Damen, L.H. (red.) *"Leerwegondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs"*, SLO, Enschede 2003

Damen, L.H. en D. van Barneveld, *"Bouwstenen voor praktijkonderwijs, deel 1 en deel 2"*, DGS, Ridderkerk en SLO, Enschede 2000

Damen, L.H. en G. Rozema, *"Competentiegericht leren in het vmbo"*, OMO, Tilburg en SLO, Enschede 2002

Griffioen, A., *"Gewapend Beton - Op zoek naar een stevig fundament voor competentiegericht onderwijs"*, Literatuurscriptie CLA, Utrecht 2002

Janosch, *"Der Froschkönig"*, Diogenes Verlag Zürich, 1984

Janssen-Noordman, A.M.B. en J.J.G. Merriënboer *"Competentiegericht leren en opleiden" ...?*

Merriënboer, J.J.G. van, e.a. *"Competenties: van complicaties tot compromis"*, Onderwijsraad, Den Haag 2002

Rozema, G., *"Competent met competenties, competentiegericht onderwijs en toetsing, van idee naar ontwerp en organisatie"*, SLO, Enschede 2001

Schouten, E. e.a., *"De loopbaankolom praktijkonderwijs"*, KPCgroep, 's Hertogenbosch 2002

