

Competentieleren

Competentieleren is in. In dit nummer van LTM beschrijft Gerard Westhoff hoe mbo- en hbo-scholen hun onderwijs hebben aangepast, zodat ook de afnemers van deze vervolgoopleidingen, de werkgevers, precies weten wat voor vlees ze in de kuip hebben. 'Voor die afnemer is het niet zo interessant of onze leerlingen een zes hadden voor het proefwerk over het *article partitif*. Zij willen weten of ze op een behoorlijke manier in het Frans de telefoon kunnen aannemen.'

In de woorden van minister Van der Hoeven is competentiegericht onderwijs '... onderwijs dat zich richt op kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en kwaliteiten van leerlingen om in bepaalde situaties te kunnen handelen.' En op zich lijkt hier niets mis mee.

Beroepsopleidingen worden echter tekortgedaan door te beweren dat ze hun leerlingen pas sinds de komst van het competentieleren goed voorbereiden op hun toekomstige taken. Het uitgangspunt voor het curriculum was altijd al het beroep; wat moeten leerlingen kunnen en kennen om straks zo goed mogelijk in dat beroep te functioneren? Wat dat betreft is het competentieleren zeer zeker geen revolutionair nieuw concept.

Het competentieleren houdt echter meer in dan deze nadruk op een combinatie van vaardigheden, attitudes en kennis. Onder het mom van een betere beroepsvoorbereidingen zijn tegelijkertijd andere vernieuwingen doorgevoerd. Arbeidsexstensievere vormen van onderwijs zijn opgekomen en praktijk- of werkplekleren heeft een steeds grotere plek gekregen in de opleidingen. En dat heeft tot nogal wat kritiek geleid.

In het begin van dit jaar zette de Onderwijsraad al vraagtekens bij het competentiegericht leren, dat vanaf augustus dit jaar in het hele mbo is ingevoerd. Enige tijd geleden trok ook het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) aan de bel. In het rapport *Duaal als Ideaal?* levert het SCP ongezouten kritiek op het praktijkleren dat hand in hand gaat met het competentieleren. Het SCP spreekt van een modieuze trend om de opleidingen door deze vernieuwingen beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt. Het gevolg hiervan is dat de gemiddelde hbo-student nog maar eenderde van zijn tijd op school doorbrengt. De rest moet in de beroepspraktijk gebeuren.

In de *Volkscrant* formuleert SCP-onderzoekster Ria Bronneman het als volgt: 'Hoewel we nog maar weinig weten over de effecten, roept tegenwoordig iedereen dat het van vmbo tot en met hbo moet worden doorgevoerd. Leerlingen hebben steeds minder contact met hun vakleraren, wat ten koste gaat van kennisoverdracht. Daar zet ik vraagtekens bij.'

Door de nadruk op het praktijkleren zijn mensen met een beroepsopleiding straks minder breed toegerust. [...] Het onderwijs heeft snel de neiging door te schieten.'

Het SCP beaamt dat deze vernieuwingen ertoe hebben geleid dat kansen op werk direct na een opleiding groter zijn geworden. Tegelijkertijd stelt het planbureau dat op langere termijn studenten met meer theorie in de opleiding betere carrièrekansen hebben. De oorzaak voor deze hausse in competentie- en praktijkleren zoekt het SCP in het kostenaspect. 'Minder dure vakleerkrachten hoeven aanstellen is voor scholen nu eenmaal heel aantrekkelijk,' aldus Bronneman.

Ook uit filosofische hoek klinkt er, terecht, kritiek op al deze vernieuwingen. Frank Vande Veire, lector aan verschillende hogescholen in België en filosoof, betoogt in *De Groene Amsterdammer* dat door het competentieleren een radicale professionalisering in het hoger onderwijs is opgetreden waardoor de verhouding tussen student en onderwijs grondig is gewijzigd. 'Als medium van een morele en reflexieve cultuur deed de leraar de student aanvoelen dat geen enkele competentie in zichzelf afgerond of definitief veroverd is, dat je eigenlijk niet competent bent als je alleen maar competent bent. Wanneer de onderwijzende instanties steeds meer alles geformaliseerd en gereduceerd willen zien tot "competenties" doen ze deze wolk van cultuur verdampen die elke leraar met zich meedraagt. En die cultuurwolk is nu juist de grondstof waaruit alle bevraging, twijfel, reflectie, kritiek wordt geput.'

Vande Veire hekelt ook de psychologie achter het competentieleren. De student moet leren te beantwoorden aan het psychologische profiel van het winnaarstype: communicatief, adaptief, flexibel, zelfredzaam, vlot in de omgang. Althans, hij wordt geleerd zich als zodanig te presenteren. Het doet Vande Veire denken aan maoïstische praktijken: 'Onder Mao werd mensen gevraagd zichzelf en hun organisatie publiekelijk te beoordelen. Het ging erom dat zij hun problemen en dus ook de oplossingen leerden formuleren in termen van de partij-ideologie. Zo zetten zelfevaluatie studenten niet echt aan tot nadenken, maar leren ze studenten hun problemen zo te formuleren dat het bij hun leraren in de smaak valt.'

Minister Van der Hoeven heeft al aangekondigd dat het competentieleren, na het beroepsonderwijs, ook post zal vatten in het voortgezet onderwijs. Maar of docenten, na de basisvorming, tweede fase en het nieuwe leren, nu zitten te wachten op nog meer kaalslag?

Johan Graus, hoofdredacteur

Carl Fredrik Reuterswärd, *Non violence* (1988);
cadeau van Luxemburg aan de United Nations in New York. Foto: Johan Graus



GELEERD OF BEKWAAM

Competentiegericht talenonderwijs en het Europees Referentiekader (ERK/CEF)

In het hbo, mbo en de bve-sector wordt al enige tijd met competenties en de niveaus van het Europees Referentiekader gewerkt. Het voortgezet onderwijs zal spoedig volgen. In dit artikel beschrijft Gerard Westhoff deze ontwikkelingen en het nut ervan voor leerlingen, studenten en docenten.

Gerard Westhoff

De afnemers van onze leerlingen, de vervolgoopleidingen, maar vooral ook de werkgevers, willen graag weten wat voor vlees ze in de kuip hebben. Voor die afnemer is het niet zo interessant of onze leerlingen een zes hadden voor het proefwerk over het *article partitif*. Zij willen weten of ze op een behoorlijke manier in het Frans de telefoon kunnen aannemen of een gast ontvangen. Competentiegericht onderwijs is daarop een antwoord. Volgens onze minister is dat '... onderwijs, dat zich richt op kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en kwaliteiten van leerlingen om in bepaalde situaties te kunnen handelen'. Anders dan vaak wordt beweerd, kun je uit deze definitie een soort eerherstel van kennis in het onderwijs afleiden. Zonder kennis geen competentie. Maar kale kennis wordt niet genoeg

geacht. Je moet er ook iets mee kunnen. Competentie is kennis plus.

De ontwikkeling van competentiegericht onderwijs is in de zogenaamde 'beroepskolom' begonnen. Maar naarmate het meer praktijk wordt in het mbo en hbo, zullen vo-scholen hun leerlingen op die nieuwe praktijk willen en moeten voorbereiden. Al zal dat, aldus de minister, anders dan in het beroepsonderwijs, 'zich vooral richten op het ontwikkelen van competenties van leerlingen om te kunnen functioneren in het vervolgonderwijs' (Van der Hoeven, 2004a).

Behoeftte aan (internationale) niveau-beschrijvingen: het CEF

In de meest gangbare onderwijspraktijk wordt gewerkt volgens leerstoflijnen. Het schoolboek levert die in de vorm van handzaam materiaal in pasklare brokken,

waarvan de mate van beheersing relatief makkelijk kan worden beoordeeld en gecijferd. Bij *competenties* is dat allemaal veel onduidelijker. Hoe bepaal je überhaupt wat dat zijn en hoe bepaal je of ze zijn verworven? Door de Europese integratie komt er nog een aspect bij. Bij het wegvallen van de Europese binnengrenzen is de arbeidsmarkt geïnternationaliseerd. In toenemende mate gaan mensen voor werk of vervolgopleiding over de taalgrens. Dat maakt die zes op je eindlijst problematisch. Want dat betekent in Duitsland iets totaal anders dan in Nederland. (Namelijk dat je er totaal niets van terecht hebt gebracht.) We hebben dus goed beoordeelbare competentie-indicaties nodig volgens internationale, voor alle betrokkenen transparante standaarden.

Voor de vreemde talen is daarvoor aansluiting gezocht bij de *threshold-levels* uit de jaren 70 (Van Ek, 1975, 1977). In die benadering werd al geprobeerd om doelen voor het talenonderwijs te formuleren in termen van functies die je ermee kon vervullen ('om iets vragen', 'een instructie geven', e.d.). Die functies waren erg toepassingsgericht. Dat leek goed aan te sluiten bij het denken in competenties. Daarom heeft men net als in de drempelniveaus geprobeerd niveaus van competentie uit te drukken in zogenaamde 'can-do statements' (in tabel 2 worden enkele voorbeelden gegeven). Maar naast de overeenkomsten zijn er wel enkele belangrijke verschillen tussen de drempelniveaus en het CEF.

Ten eerste bestonden de drempelniveaus uit *limitatieve opsommingen* van wat men op dat niveau moest kunnen. Er werd tot in detail, uitputtend omschreven welke functies (zoals 'om iets vragen') men allemaal moest kunnen uitvoeren met welke noties (zoals 'om een vuurtje' en 'naar de weg'). Het CEF daarentegen geeft alleen globale aanduidingen van het type handeling, *bij wijze van voorbeeld*. De noties ontbreken of worden hoogstens als illustratie toegevoegd, om de gebruiker een idee te geven. Je bent dus niet klaar als je de voorbeelden hebt ingestudeerd.

Ten tweede is in het CEF geprobeerd om in de niveauaanduidingen de *ontwikkeling* van de vreemdetaalbeheersing zoals die zich in het verwervingsproces voltrekt, zo goed mogelijk te benaderen. Dat betekent onder andere dat in het CEF één bepaalde functie (bijvoorbeeld 'kan aanwijzingen en instructies geven en opvolgen') op verschillende niveaus kan voorkomen. Als dus bijvoorbeeld een halve digibeeet ingewikkelde aanwijzingen kan opvolgen van een anderstalige helpdeskmedewerker bij het telefonisch oplossen van een computerprobleem, dan wijst dat op een veel hoger niveau

van taalcompetentie dan het kunnen opvolgen van eenvoudige aanwijzingen bij het koken door iemand die er naast staat en af toe wat kan aanwijzen of voordoen. Het verschil tussen het uitvoeren van dezelfde functie op verschillende niveaus zit in *parameters* als

- bekendheid met het thema;
- omvang en genuanceerdheid woordkennis;
- tempo;
- fouttolerantie;
- uitspraak;
- lengte, e.d.

Ten derde zijn de niveauomschrijvingen van het CEF niet, zoals bij de *threshold-levels*, door een klein groepje experts bepaald. Bij het CEF is de indeling vastgesteld door hem te laten iken door praktijkmensen (zie voor het hele proces Council of Europe, 2001). Frappant is dat daarbij een volgorde uit de hoed kwam die, met name wat de plek van het toepassen van grammaticale regelkennis betreft, niet helemaal klopte met de opbouw van de meest gangbare schoolboeken.

Het CEF als competentieniveau-indicator

Uit die, op basis van docentenoordelen verkregen, volgorde zijn in eerste instantie drie niveaus gedestilleerd: *basic* (A), *independent* (B) en *proficient* (C). Per niveau is vervolgens een onderverdeling gemaakt. *Basic* werd verdeeld in *Breakthrough* (A1) en *Waystage* (A2), *Independent* in *Threshold* (B1) en *Vantage* (B2), en *Proficient* in *Effective operational proficiency* (C1) en *Mastery* (C2). Die namen blijken moeilijk om te onthouden en worden eigenlijk nooit gebruikt. De niveaus worden altijd met de letter en het cijfer aangeduid. A1 staat voor het niveau van een beginner die alleen de eenvoudigste, meest voorkomende dingen kan, in een paar vaste formules, waarbij je niet al te zeer op de formele correctheid moet letten. C2 staat voor *near native*. De stappen tussen de niveaus worden, gemeten in de tijd die je nodig hebt om het volgende niveau te bereiken, steeds groter. Je komt wel eens de vuistregel tegen dat elke volgende stap twee keer zo veel tijd kost als de vorige. Daarom is het in een aantal gevallen praktisch om zo'n niveau weer nader onder te verdelen. Zo wordt onder andere in Finland binnen B1 onderscheid gemaakt tussen B1.1 en B1.2. Voor die nadere onderverdelingen zijn geen namen meer bedacht.

Er zijn per niveau can-do statements ontwikkeld voor vijf vaardigheden. Het *spreken* heeft men gesplitst in *spreken solo* (een voordracht houden) en interactief, de zogenaamde *gespreksvaardigheid*. Zo ontstaat een tabel met 5x6 cellen.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Luisteren						
Lezen						
Gespreksvaardigheid						
Spreken solo						
Schrijven						

Tabel 1: De indeling van het Common European Framework of Reference (CEF)

In tabel 1 kun je per vaardigheid een gewenst of bereikt competentieniveau aangeven en daarmee verkrijgt je een competentieprofiel. Zo kun je bijvoorbeeld van een baliemedewerker in een exportfirma voor gespreksvaardigheid en luisteren B1 vragen, en het voor lezen en schrijven bij A2 laten, terwijl je voor de secretaresse in diezelfde firma misschien wel het omgekeerde moet vragen. Opleidingen in de bve-sector blijken dit soort differentiatie inderdaad op grote schaal toe te passen. Het complete kader in een geautoriseerde vertaling in het Nederlands is te vinden op <www.nabmvt.nl/MVTprojecten/publicaties/Het_europees_referentiekader.pdf>. Ik beperk me hier tot enkele voorbeelden.

A1 Luisteren	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen die mijzelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, herkennen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.
B1 Gespreksvaardigheid	Ik kan omgaan met de meeste situaties die kunnen optreden tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn of mijn persoonlijke belangstelling hebben, of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).

C1 Schrijven	Ik kan mijzelf in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en behoorlijk uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een verslag gedetailleerde uiteenzettingen schrijven over complexe onderwerpen en datgene wat ik als in het oog springende kwesties beschouw, benadrukken. Ik kan verschillende soorten teksten schrijven in een zelfverzekerde, persoonlijke stijl die aangepast is aan de lezer die ik in gedachten heb.
-----------------	--

Tabel 2: Voorbeelden van can-do statements uit het CEF

Deze beschrijvingen zijn nogal algemeen. Daarom is er in Nederland een flinke verzameling voorbeelduitwerkingen gemaakt van deze bekwaamheidsindicaties op een veel concreter niveau. Daarbij zijn door ontwikkelteams van docenten voor diverse doelgroepen een flink aantal concrete voorbeelden uitgewerkt (Liemberg & Meijer, 2004). De niveau-indeling van deze voorbeelden is door het Cito geïkht door hem herhaalde malen aan groepen docenten voor te leggen. De complete verzameling is behalve in druk ook beschikbaar op <www.nabmvt.nl/MVTprojecten/publicaties/Taalprofielen.pdf>. Ik beperk me hier tot een enkel voorbeeld uit zeer, zeer vele.

Ik kan in korte, duidelijk gesproken teksten, namen, getallen en bekende woorden verstaan. Bijvoorbeeld:
<ul style="list-style-type: none"> • In een omgeroepen bericht op een station je eigen naam herkennen. • Van een talencursus op computer of video de instructies begrijpen, zoals: 'Luister eerst, zeg dan na.' • Sportuitslagen op tv en radio van bekende clubs/bekende sporters. • In een mededeling van een buitenlandse kennis over een concert begrijpen om welke groep het gaat, wanneer het concert is, en wat het kost.

Tabel 3: Luisteren A1; nader uitgewerkte voorbeelden

Daarbij is ook telkens uitgewerkt onder wat voor omstandigheden de prestatie wordt geleverd en welke eisen eraan gesteld mogen worden (de eerder genoemde ‘parameters’).

De valkuil van het voorbeelden instuderen

Deze nadere uitwerkingen vormen ook een valkuil. Al die voorbeelden tezamen vormen een zo groot corpus dat er ogenschijnlijk een leergang te maken is door er eenvoudigweg een aantal van te laten oefenen en vervolgens af te vinken. Voorbeelden geleerd staat dan gelijk aan niveau bereikt. Dat is natuurlijk een misverstand. Wie, à l'improviste in een prestigieus restaurant aan een gast vlot en zo goed als zonder fouten een ingewikkeld menu kan uitleggen levert een prestatie op C1-niveau. Maar zo'n uitleg na instuderen kunnen opzeggen, wijst op niet veel meer dan het bereikt hebben van A1.

Je zou die voorbeelden met toetsitems kunnen vergelijken. Als een docent een bestaand eindexamen behandelt en de leerlingen kunnen aan het eind van de les van alle items de goede antwoorden opnoemen, wil dat niet zeggen dat ze het eindexamenniveau hebben bereikt. Het heeft dus niet zo veel zin om een selectie van die voorbeelden achtereenvolgens door te oefenen en af te vinken. Leergangen die beloven op die manier bepaalde CEF-niveaus te laten bereiken, moeten dus ernstig gewantwoord worden. In het beste geval hebben ze het CEF niet zo goed begrepen.

Rol van het CEF in de nabije toekomst

Het CEF speelt al een merkbare en invloedrijke rol in het beroepsonderwijs. Bij het herontwerp van de kwalificatiestructuur in de bve-sector moeten alle opleidingen hun eindtermen voor de vreemde talen in termen van het CEF aangeven. In het vo zal dat niet erg lang meer duren.

Er is al eens een voorlopige koppeling gemaakt van een aantal bestaande eindexamenniveaus aan het CEF (Stoks & Jong, 2001; Van Hest, De Jong & Stoks, 2001). Op dit moment wordt door SLO en Cito gewerkt aan een completere en empirisch gefundeerde koppeling. De eerste resultaten zijn onlangs gepubliceerd (Noijons & Kuijper, 2006). De minister vindt dat soort koppelingen belangrijk. In een brief aan de Kamer schrijft ze:

‘Het Europees Referentiekader voor Talen is de laatste paar jaren uitgegroeid tot een belangrijk raamwerk voor het onderwijs in moderne vreemde talen binnen Europa. (...) Ik zal ook blijven stimuleren dat het Referentiekader een belangrijk richtpunt wordt voor concrete uitwerkingen van de kerndoelen.’ (Van der Hoeven, 2004b)

Voordat het zover is, zal er wel nog een aantal praktische problemen moeten worden opgelost. Daar wordt aan gewerkt. Twee uitstekende en zeer praktische publicaties geven daar een goed beeld van. Bij het CPS verscheen *Net echt* (De Boer, et al., 2002), bij het Cinop *Da's andere Taal!* (Van Kleef & Driessen, 2005). Veel praktijkvoorbeelden en voorbeelden van ‘leerzame taken’, leerlingen en hun docenten aan het woord over hun ervaringen, wat wetenswaardige achtergronden, uiterst leesbaar en smakelijk opgemaakt: een must voor wie wat meer wil weten. ■

LITERATUUR

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Boer, R., T. Haaksma, H. Hensgens, L. Odenthal, H. Puper & J. Richters (2002). *Net echt: Competentiegericht talenonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Liemberg, E. & D. Meijer (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT. Noijons, J. & H. Kuijper (2006). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid moderne vreemde talen aan het Europees Referentiekader: Verslag van een onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Arnhem: Cito.

Stoks, G. & D.J. Jong (2001). Nederlandse examens en de Europese schaal van taalvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 2 (3): 34-39.

Van der Hoeven, M. (2004a). Evaluatie basisvorming: Lijst van vragen en antwoorden. Vastgesteld 28 september 2004. *Kamerstukken, KST79737(0405tkk26733-23)*: 1-16.

Van der Hoeven, M. (2004b). Evaluatie basisvorming: Brief van de minister van OC en W. *KST79736, 045tkk26733-22*: 1-3.

Van Ek, J.A. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning: The threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Strassburg: Council of Europe.

Van Ek, J.A. (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London: Longman.

Van Hest, E., J.H.A.L. de Jong & G. Stoks (2001). *Nederlandse taalkwalificaties in Europees verband: Nederlandse examenniveaus voor Frans, Duits en Engels en hun plaats op de Europese schaal van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Van Kleef, A. & M. Driessen (2005). *Da's andere taal! Competentiegericht moderne vreemde talen leren in het mbo.* 's-Hertogenbosch: Cinop.



Dans les années soixante...

Een lessenserie literatuur rond *L'Événement* van Annie Ernaux

Al sinds enige tijd waren de auteurs van dit artikel bezig na te denken over een nieuw concept voor de literatuurmodule in de bovenbouw vwo. Zij hadden de gewoonte een belangrijke literaire tekst te kiezen en die te voorzien van leesopdrachten, zoekopdrachten en leeswijzers. Alhoewel dat concept nog steeds bruikbaar is, kwamen zij op het idee een module literatuur/cultuur te ontwerpen gebaseerd op het principe: *autour d'un texte*. Een zap-module.

Wil van Basten-Malipaard & Gerrit Jan Fonk

Le monde était à refaire
Et dans ta chambre à Nanterre
C'est justement c'qu'on a fait...
—Pierre Bachelet
Vingt ans après 1987

Onze literatuurmodule in de bovenbouw vwo bestond altijd uit het kiezen van een literaire tekst voorzien van lees- en zoekopdrachten, en leeswijzers. Voor de verandering wilden we echter eens een nieuw concept uitproberen gebaseerd op het principe *autour d'un texte*. We gingen op zoek naar een tekst van niet te grote omvang, waar we een hele reeks aanverwante onderwerpen aan zouden kunnen koppelen.

Het jaar ervoor hadden we, in het kader van de boekenweek – tijdens welke onder de vlag ‘Gare du Nord’ de Franse literatuur in het zonnetje werd gezet – de eer gehad Annie Ernaux op school te ontvangen. De leerlingen die nu in vwo-5 respectievelijk vwo-6 zaten, hadden haar ontmoet en met haar gesproken, dus lag de keus voor de hand: een tekst van Annie Ernaux. Het werd *L'Événement**, het relaas van de onzalige ervaringen die de schrijfster opdeed tijdens haar ongewenste zwangerschap en de daarop volgende abortus. Dit boek zag het licht in het jaar 2000, maar het speelt zich af in 1963, dus in feite kijkt de schrijfster terug op die tijd vanuit hetzelfde gezichtspunt als onze leerlingen van nu.

Met deze tekst als startpunt wilden wij de leerlingen een kijkje laten nemen in de wereld van de jaren zestig in Frankrijk. We gingen dus op zoek naar literaire teksten, chansons, films, kunstwerken, gebruiksvoorwerpen en historische gebeurtenissen die een blijvende indruk