

Het leren van competenties

Drie ideaaltypische opleidingsontwerpen

Ida Bontius, Kitty den Boogert, Joke Huisman

Colofon

Titel:

Het leren van competenties
Drie ideaaltypische
opleidingsontwerpen

Auteurs:

Ida Bontius
Kitty den Boogert
Joke Huisman

Tekstverzorging:

Petra Schulte

Grafisch ontwerp:

B+O, Nijmegen

Opmaak:

Evert van de Biezen

Uitgave:

CINOP, 's-Hertogenbosch
Maart 2001



CINOP

Postbus 1585

5200 BP 's-Hertogenbosch

Telefoon: 073-6800800

Fax: 073-6123425

Internet-adres: <http://www.cinop.nl>

2e, ongewijzigde, druk

© CINOP 2001

Niets uit deze uitgave mag worden
vermenigvuldigd of openbaar
gemaakt door middel van druk,
fotokopie, op welke andere wijze
dan ook, zonder vooraf schriftelijke
toestemming van de uitgever.

ISBN 90-5003-332-6

Voorwoord

Het leren van competenties neemt een steeds centralere plaats in in de leerprocessen die binnen de bve-sector worden georganiseerd.

Het denken in competenties lijkt het denken in kwalificaties langzamerhand te vervangen. Hoewel er de laatste jaren vele publicaties aan dit onderwerp zijn gewijd, is het laatste woord er nog niet over gezegd. 'Competentie' is een nogal weerbarstig begrip. Er zijn diverse omschrijvingen van in omloop, maar de gevolgen voor de onderwijspraktijk zijn nog lang niet volledig uitgekristalliseerd.

Volgens de auteurs van deze publicatie is een beroepsbeoefenaar competent als hij of zij "(...) op een adequate wijze activiteiten kan uitvoeren in de beroepssituatie en daartoe beschikt over de juiste kennis, vaardigheden en houdingen (...)". Het beroepsonderwijs moet erop gericht zijn de aankomende beroepsbeoefenaar in deze zin 'competent te maken'.

Volgens de auteurs zijn er verschillende soorten competenties, die weliswaar voor ieder beroep noodzakelijk zijn, maar in het ene beroep zijn bepaalde competenties belangrijker dan andere.

Op basis van een analyse van beroepshandelingen komen ze tot drie competentieprofielen waarmee beroepen (of functies) idealiter gekarakteriseerd kunnen worden. Deze profielen worden kortweg aangeduid als: bewerken, sturen en verbinden.

Vervolgens worden de consequenties van het denken in competentieprofielen voor het leerproces in de bve-sector getrokken, waarbij verbindingen met de constructivistische leertheorieën worden gelegd.

Met *Het leren van competenties* willen de auteurs een bijdrage leveren aan de discussie over de wijze waarop het onderwijs in de richting van meer competentiegericht onderwijs kan worden veranderd. Het laatste woord is er nog niet over gezegd. Die pretentie hebben zij dan ook geenszins. In de praktijk zal moeten blijken of het denken in competentieprofielen een adequaat hulpmiddel is voor afdelingsmanagers en opleidingsteams om hun onderwijs daadwerkelijk te veranderen.

Cees Doets
Coördinator Expertisecentrum CINOP

Inhoudsopgave

Inleiding 1

1 Competenties 3

1.1 De competentiediscussie 3

1.2 Het begrip competentie 4

1.3 Drie typen competenties 6

2 Competentieprofielen 9

2.1 Een competentieprofiel 9

2.2 Drie typen competentieprofielen 10

2.3 Toelichting drie typen competentieprofielen 12

2.3.1 'bewerken' 12

2.3.2 'sturen' 14

2.3.3 'verbinden' 16

2.4 Van ideaaltypisch naar concreet competentieprofiel 21

3 Het leren van competenties 23

3.1 Een constructivistische opvatting over leren 24

3.2 Leercompetenties en leervaardigheden 25

3.3 De begeleiding door de docent 28

4 Opleidingsontwerpen 31

4.1 Een opleidingsontwerp 31

4.2 Drie opleidingsontwerpen 32

4.2.1 Het opleidingsontwerp 'leren bewerken' 33

4.2.2 Opleidingsontwerp 'leren sturen' 36

4.2.3 Opleidingsontwerp 'leren persoonlijke verbindingen te maken' 40

4.2.4 De drie opleidingsontwerpen samengevat 43

5	Het veranderproces naar competentiegericht leren	45
5.1	Centraal niveau	46
5.1.1	Oriëntatie	46
5.1.2	Visie, ambitie en koersdocument	46
5.1.3	Processturing	47
5.2	Unitniveau	47
5.2.1	Oriëntatie	47
5.2.2	Visie, ambitie en diagnose	48
5.2.3	Veranderplan en processturing	48
5.3	Opleidingsteamniveau	49
5.3.1	Oriëntatie	49
5.3.2	Projectmatig aan de slag	50
5.3.3	Operationele invulling en condities	51
5.4	Het veranderproces als leerproces	51
Bijlage	Diagnose-instrument competentieprofiel	53
	Individueel verzamelformulier	57
	Verzamelformulier voor team	58
	Literatuuroverzicht	59

Inleiding

Ieder mens kan zijn functioneren optimaliseren als hij geleerd heeft hoe hij zelf zijn potentiële kwaliteiten kan activeren.

Onderwijsvernieuwing is een hot item in de bve-sector. Veel betrokkenen zien het als een uitdaging om het jasje dat niet meer past aan de wilgen te hangen. Maar er is behoefte aan hulpmiddelen om ideeën praktisch vorm te geven. Deze publicatie is bedoeld voor medewerkers van ROC's. Verkend wordt hoe opleidingen ingericht kunnen worden op basis van competenties, die vereist zijn in de beroepspraktijk. Er worden nieuwe eisen gesteld aan beroepsbeoefenaren in alle functies en op alle niveaus. Deze verandering werkt door in de kernfunctie van het beroepsonderwijs: ervoor zorg dragen dat mensen leren wat ze nodig hebben om nú en in de toekomst beroepsmatig optimaal te kunnen functioneren. Het leren van competenties vormt de kern van elke opleiding die zelfstandig lerende en participerende beroepsbeoefenaren wil afleveren.

Om competentiegericht te kunnen opleiden, voldoen de bestaande kaders niet meer. Daarom staat in deze publicatie de vraag centraal op welke manier het denken in competenties en de daaraan gerelateerde opvattingen over zelfsturend leren, het vormgeven van opleidingen kan sturen. Hoe kunnen ROC's de stap maken *van Onderwijzen naar Leren* (Bontius, 1999)? Hoe kunnen nieuwe eisen die in de beroepspraktijk gesteld worden aan vakbekwaam functioneren, vertaald worden naar opleidingsontwerpen? In *Het leren van competenties* presenteren we een aanpak om vanuit het competentiedenken te komen tot een profiel voor beroepen en functies. Dat profiel kan vervolgens als springplank fungeren voor het ontwerpen van opleidingen¹.

Allereerst wordt besproken wat competenties eigenlijk zijn (hoofdstuk 1). We gaan in op de inhoudelijke eisen die tegenwoordig aan beroepsbeoefenaren gesteld worden. Wat moeten zij beheersen en waarom? We benoemen daarbij drie typen competenties. In hoofdstuk 2 presenteren we, gekoppeld aan de soorten competenties, drie ideaaltypische competentieprofielen. Deze worden uitgebreid beschreven. Het leren van competenties wordt in hoofdstuk 3 nader ingevuld. Leren in de betekenis van 'actief eigen maken' van

¹ De publicatie heeft bij 'opleidingen' vooral ROC's in gedachten. Dat neemt niet weg dat het denken in competentieprofielen als basis voor het ontwerpen van opleidingen uitstekend toepasbaar is in hbo-instellingen en AOC's, maar ook in bedrijfsopleidingen en onderwijsinstellingen die op de particuliere markt opereren.

kennis/inzicht, vaardigheden en houdingsaspecten, het leren vormgeven van eigen ontwikkelingen en het leren sturen van eigen leerprocessen. Hoofdstuk 4 geeft aanwijzingen voor het opstellen van een opleidingsontwerp. Daarbij wordt aangesloten op de competentieprofielen en de inzichten over het leren van competenties. Een opleidingsontwerp vormt een tussenstap tussen de visies uit de voorgaande hoofdstukken en het op operationeel niveau uitwerken van een concrete opleiding. Hoofdstuk 5 is een samenvatting met daarin de stappen om tot competentiegericht opleiden te komen. Als bijlage geven we praktische hulpmiddelen om een competentieprofiel op te stellen.



Competenties

Het competentiedenken komt voort uit de HRM-wereld binnen het bedrijfsleven. Competenties worden opgevat als eigenschappen en vermogens van personen die leiden tot succesvol handelen (Quinn, 1996). Leren, formeel of informeel, moet leiden tot werknemers die competent zijn.

1.1 De competentiediscussie

In het beroepsonderwijs worden de einddoelen op dit moment nog omschreven in termen van te verwerven kwalificaties. Dat wil zeggen in te bereiken kennis en vaardigheden. Vanuit het perspectief van 'een leven lang leren' heeft het competentiedenken een meerwaarde. Het lijkt een aantal lastige beperkingen van het denken in kwalificaties te kunnen ondervangen. De voordelen van het competentiedenken ten opzichte van het denken in kwalificaties zijn onder andere:

- Een meer integrale benadering van kennis, houding en vaardigheden dan gebruikelijk is bij de in het kader van landelijke kwalificatiestructuren ontwikkelde eindtermen. In veel publicaties wordt het competentiedenken gezien als een antwoord op de fragmentering in opleidingsdoelen waar de huidige eindtermen mank aan gaan.
- Een meer dynamische, ontwikkelingsgerichte benadering van het leerproces, waarbij de vermogens en potenties van een persoon het vertrekpunt zijn, in plaats van een leertraject dat voor iedereen hetzelfde is. Deelnemers worden toegerust om zich al werkende verder te ontwikkelen.
- Een grotere contextgebondenheid dan gebruikelijk is bij de op brede landelijke geldigheid gerichte kwalificatiestructuren en eindtermendocumenten. Recente leertheorieën verwachten een gunstig effect van dergelijke (rijke) contexten bij het verwerven van vakbekwaamheden. Niet duidelijk daarbij is echter hoe een dergelijke contextgebondenheid te combineren is met de voordelen van een breed geaccepteerde en herkenbare kwalificatiestructuur.

² Voor de leesbaarheid van *Het leren van competenties* hebben wij gekozen voor het gebruik van de mannelijke vorm: hij, hem, zijn. Overal waar dit in algemene zin voorkomt, bedoelen wij ook de vrouwelijke equivalenten.

- Een grotere ruimte dan bij de huidige aan het formele beroepsonderwijs gebonden kwalificatiestructuren om ook verworven handelingsvaardigheden buiten de formele onderwijssetting te honoreren.

De ACOA, de Onderwijsraad, de Bve Raad en het COLO hebben zich allemaal over het vraagstuk gebogen hoe zij met behulp van het competentiedenken beroepsopleidingen kunnen dynamiseren. Het laatste woord is er bepaald nog niet over gezegd. De ACOA (1999) constateert dat daarbij nog grote variatie en onduidelijkheid bestaat met betrekking tot de gehanteerde terminologie. Blokhuis (2000) en Onstenk (2000) hebben een poging gedaan om tot een format voor competentieprofielen te komen, die in principe een alternatief zouden kunnen opleveren voor de huidige landelijke kwalificatiestructuur beroepsonderwijs.

Wij sluiten aan bij dit format, vanuit een eigen invalshoek. In de genoemde publicaties staat het vertalen van het competentiedenken naar de ontwikkeling van de landelijke kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs centraal. In dit rapport ligt de nadruk op het verwerven van competenties. Daartoe stellen we ons eerst de vraag welke soorten competenties een (aanstaande) beroepsbeoefenaar nodig heeft om vakbekwaam te functioneren in zijn² beroep. Als we de aard van de competenties scherper in beeld hebben, kunnen we verder onderzoeken hoe je ze kunt leren.

1.2 Het begrip competentie

Competentie is het vermogen van een persoon om een set kennisbestanden, houdingen en vaardigheden te benutten om concrete activiteiten op adequate wijze te verrichten. Dat wil zeggen: een activiteit kunnen plannen, uitvoeren, sturen en bijstellen. Deze activiteit vindt uiteraard plaats in een context. “Een competent persoon dient in een bepaalde situatie op adequate wijze om te gaan met de opgaven die zich voordoen, met de dilemma’s, de problemen en de tegenstrijdigheden en beschikt daartoe over het vermogen om een bepaald doel te bereiken, al doende te leren en daardoor steeds complexere doelen aan te kunnen.” (Onstenk, 1997). Het gaat bij competent handelen om:

- het integratief gebruiken van kennis, houdingen en vaardigheden:
 - in en daarmee aangepast aan een bepaalde situatie/context, waarbij men weet welke eisen en welke kwaliteit verwacht worden;
 - die een bijdrage leveren aan het bereiken van een bepaald geïnternaliseerd doel;
 - waarbij de activiteit gepland, uitgevoerd en gecontroleerd wordt;
 - waarbij omgegaan wordt met dilemma’s, problemen en tegenstrijdigheden, die zich in de situatie voordoen;

– waarbij al doende verder geleerd wordt.

Situaties waarin verondersteld wordt dat iemand adequaat functioneert kunnen arbeids-situaties zijn, maar ook bijvoorbeeld thuisituaties, openbare situaties en hobby's. Voor het beroepsonderwijs gaat het allereerst om beroepscompetenties: competenties om in beroepssituaties te handelen. Competent beroepshandelen kan gedefinieerd worden als: het op adequate wijze (kunnen) omgaan met de eisen, verwachtingen en problemen die zich voordoen in de beroepspraktijk. (Onstenk e.a., 2000, pagina 47).

Competent kunnen handelen verwijst naar het brede spectrum van kwaliteiten waarover beroepsbeoefenaren dienen te beschikken. Op het niveau van het 'wat', het 'hoe' en het 'waartoe'. Competent handelen zegt iets over de persoon en over de context: de steeds wisselende problemen en uitdagingen die op de persoon afkomen.

Als we bijvoorbeeld 'verkopen' benaderen als een competentie, dan gaat het erom dat een beroepsbeoefenaar de warenkennis en verkooptechnieken kent en vaardig kan hanteren, maar het gaat nog meer om de inzet, om de afweging hoe de uitvoering het best aangepakt kan worden om het gewenste resultaat te bereiken, om het bijsturen en controleren (evalueren) van het resultaat en, indien nodig, het verbeteren van de actie in een volgende situatie.

Het begrip competentie is een open, ontwikkelingsgericht begrip. De reeds aanwezige vermogens en de potenties van een beroepsbeoefenaar vormen het vertrekpunt. Vanuit een heel verschillende startsituatie kunnen (aanstaande) beroepsbeoefenaren langs verschillende wegen de gewenste competenties verwerven: dat kan een formele onderwijssetting zijn maar ook training on-the-job. Het idee van uniforme opleidings-trajecten om gewenste resultaten te bereiken, past niet goed bij het verwerven van competenties.

Het denken in competenties wordt gemotiveerd door de ontwikkelingen en dynamiek in de beroepspraktijk. Den Boer en Hövels (1999) constateren dat het werk van beroepsbeoefenaren de laatste jaren sterke veranderingen heeft ondergaan. Er is sprake van toenemende complexiteit van het werk, van veranderingen in de breedte van het takenpakket, de mate van specialisatie en verantwoordelijkheid. Beroepsbeoefenaren worden in toenemende mate geconfronteerd met verbreding én specialisatie. Juist wie in staat is deze beide dimensies op het juiste moment te verenigen of te wisselen functioneert competent.

Het begrip competentie is beter geschikt om recht te doen aan deze complexiteit in steeds wisselende beroepssituaties dan het denken in kwalificaties, omdat aanpassen aan en leren voor de situaties waarin gehandeld moet worden, uitgangspunt is van leren.

1.3 Drie typen competenties

Een ROC dat haar opleidingen toekomstgericht wil invullen, sluit aan bij de eisen die in een beroep gesteld worden. In de praktijk staat niet langer het kunnen uitvoeren van vaststaande handelingen en procedures centraal, evenmin als het beheersen van door anderen overgedragen wijsheden of het kunnen putten uit een vast kennisreservoir. Een meer dynamische invulling van de beroepsuitoefening en daarmee van de inhoud van opleidingen en het leerproces is nodig.

Wij onderscheiden (in navolging van Onstenk e.a., 2000) drie typen competenties:

- methodisch-instrumentele competenties: deze zijn erop gericht om inhoudelijke problemen, die gekoppeld zijn aan het te maken product of de te leveren dienst, op te lossen;
- organisatorisch-strategische competenties: gericht op het sturen in organisatorische context(en) en de daaruit voortvloeiende opgaven;
- sociaal-communicatieve competenties: deze focussen op de inzet van de persoonlijke attitude en de samenwerking en interactie met anderen.

Bij uit te voeren taken kunnen de drie typen competenties gezien worden als te onderscheiden dimensies, waarbij in verschillende soorten taken de ene of de andere dimensie overheerst. Er zijn taken met een sterk methodisch-instrumenteel karakter waarbij de organisatorisch-strategische en de sociaal-communicatieve competenties vooral betrekking hebben op de context waarin gewerkt wordt. Bijvoorbeeld een bepaalde lastaak of een boekhoudkundige taak. Er zijn ook taken waarbij de bestuurlijk-organisatorische competenties overheersen. Bijvoorbeeld leidinggevende taken of omgaan met planning en logistiek. Dergelijke taken vragen daarnaast ook methodisch-instrumentele competenties van de beroepsbeoefenaren (bijvoorbeeld gebruik van een specifieke planningsmethodiek) en hebben een sociaal-communicatieve kant. De opgave waar de beroepsbeoefenaar zich voor gesteld ziet, vraagt echter primair organisatorisch-strategische competenties. Ten slotte zijn er taken waarbij de sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties domineren. Bijvoorbeeld: klachten afhandelen of verkopen. Ook daarbij zijn de andere twee soorten competenties eveneens nodig, maar ze zijn minder dominant. Bijvoorbeeld naast het naar tevredenheid afhandelen van een klacht,

ook rekening houden met strategische overwegingen (strategische competentie) en gebruik maken van de wettelijke regels (methodisch-instrumentele competentie) die voor klachtenafhandeling bestaan.

Competent worden op een bepaald gebied is een leerproces waarvoor leervaardigheden nodig zijn. Wie nog moet starten in een beroep steunt daarbij op zijn, meestal in een andere context, reeds verworven leervaardigheden en is aangewezen op gerichte leerimpulsen, doorgaans via een formele opleiding. Naarmate een beroepsbeoefenaar zich verder ontwikkelt, groeien deze leervaardigheden -als het goed gaat- uit tot een vermogen om zelfsturend steeds competenter te worden. Competent handelen betekent derhalve ook blijvend leren en ontwikkelen. Aan competent handelen is een dimensie 'leren' en in zekere mate 'zelf sturen van het leren', verbonden. Deze dimensie is aan de orde in iedere situatie en bij elk handelen. Dit zelfsturende (leer)vermogen wordt ook wel naast de hier bovengenoemde drie competenties benoemd als 'leer- of vormgevingscompetentie' (ACOA, 1999). Het is een vermogen van een andere orde dan de andere drie competentiegebieden en kan daarom niet op één lijn geplaatst worden. Een beroepsbeoefenaar leert eerst in de opleiding en daarna tijdens de uitoefening van het beroep steeds beter de eigen verantwoordelijkheid te nemen om competent te functioneren en om dat steeds beter te gaan doen.

Samengevat spelen er twee typen leerprocessen:

- competenties verwerven ofwel competent leren functioneren;
- het voortgaande ontwikkelingsproces zelf gaan sturen naar steeds competentere functioneren.

Een competentie is dus geen statisch kenmerk van een persoon maar veel meer een proces van voortdurende groei en ontwikkeling. Competent functioneren kent geen vast einddoel. Nieuwe uitdagingen en contexten doen een appèl op het verder leren en ontwikkelen. Kijken naar beroepsmatig functioneren vanuit het competentiedenken kan alleen goed uit de verf komen, als het nauw verweven is met kijken naar datzelfde functioneren als een continu leerproces.

Bijvoorbeeld

Iemand staat bekend als goede kok in een eenvoudig restaurant. Als deze persoon overstapt naar een meer luxe restaurant, wordt hij uitgedaagd zijn methodisch-instrumentele competenties verder te ontwikkelen. Of het hem lukt om in deze nieuwe context competent te functioneren hangt af van zijn onderliggende vermogen om te leren en zijn competentie op het vereiste peil te brengen.

Iemand kan als coördinator over het vermogen beschikken om teamleden te ondersteunen en begeleiden. Als hij de stap zet naar een meer leidinggevende functie moet hij coördinatoren gaan coachen. Hij wordt uitgedaagd zijn strategische en sociale competenties verder te ontwikkelen door op dit vlak bij te leren.

Dergelijke leerprocessen kunnen al doende vorm krijgen doordat de persoon erin slaagt zelfsturend competenter te worden. Tevens is het denkbaar dat in samenhang met dit 'tacit learning' een formeel leertraject ingezet wordt om de gewenste verbreding en verdieping van het competent functioneren te bewerkstelligen.

Het gaat om een voortdurend, levendig, dynamisch ontwikkelingsproces. Al doende leert een beroepsbeoefenaar bij en wordt hij steeds competenter en voegt nieuwe competenties toe aan het reeds verworven pallet. Een beroepsbeoefenaar leert naarmate hij steeds meer ervaren wordt, om in zeer uiteenlopende en onverwachte situaties competent te handelen. Het vermogen om zelf dergelijke leerprocessen aan te sturen wordt steeds belangrijker. De ervaren kok heeft het vermogen verworven om recepten naar zijn hand te zetten en met een persoonlijke touch iets bijzonders van een eenvoudig gerecht te maken. In elke nieuwe context waarin hij werkt activeert hij opnieuw zijn leervermogen om zijn competentieniveau aan te passen. Je kunt niet competent zijn zonder te leren en aan te scherpen. Leren is een dimensie van competent zijn.

Competentieprofielen

We hebben nu op een rijtje gezet wat competent handelen is en welke verschillende typen competenties we kunnen onderscheiden. Nu kan de vraag aan de orde komen hoe die verschillende typen competenties zich bij de uitoefening van een bepaald beroep of een bepaalde functie tot elkaar verhouden.

In dit hoofdstuk worden de competenties die nodig zijn om in een bepaald beroep goed te kunnen functioneren geïnventariseerd en geordend. De mate waarin methodisch-instrumentele, organisatorisch-strategische of sociaal-communicatieve competenties nodig zijn, wordt in kaart gebracht. Hierdoor krijgen we zicht op de kern van het competentieprofiel van een beroep. In dit hoofdstuk presenteren we een aanpak om met behulp van de drie onderscheiden soorten competenties een profiel te construeren voor een bepaald concreet beroep/bepaalde concrete functie.

2.1 Een competentieprofiel

Het type competenties dat beoefenaren van een bepaald beroep of in een bepaalde functie gemeenschappelijk hebben, beschrijven we in een zogenaamd competentieprofiel. Een competentieprofiel is typerend voor een gehele functie- of beroepsgroep, dus bijvoorbeeld voor de gehele groep verpleegkundigen. Een competentieprofiel geeft de kern van de bagage weer die alle beroepsbeoefenaren vandaag de dag nodig hebben om competent te kunnen functioneren in een bepaalde functie of in een zeker beroep. In dit profiel wordt omschreven over welk type competenties zij nu en in de toekomst dienen te beschikken om goed te kunnen functioneren. We proberen de kern of het leidmotief van het beroep of de functie te pakken te krijgen in het competentieprofiel. Een competentieprofiel brengt in beeld welk type competenties een bepaalde beroepsgroep nodig heeft en wat competent functioneren in dat beroep/die functie inhoudt. Onze veronderstelling is dat elk beroep zich kenmerkt door één bepaald competentieprofiel. Een beroep bestaat dan voor een groot deel uit taken waarin ofwel de

methodisch-instrumentele, de organisatorisch-strategische of de sociaal-normatieve competenties overheersen.

Een analyse van de beroepspraktijk moet duidelijk maken in welke mate dat het geval is. Als het profiel bekend is, dan kan daar in het opleidingsontwerp en de manier van opleiden rekening mee worden gehouden. Het opleidingsontwerp kan aansluiten bij het type competentie dat dominant gevraagd wordt. Of anders gezegd: om de opleiding echt duidelijk uit de verf te laten komen, is het nodig om op basis van inzicht in de beroepspraktijk een beargumenteerd profiel te maken van het soort competentie dat overheerst.

Dat het accent komt te liggen op een bepaald type competentie, wil niet zeggen dat de andere competenties niet aan de orde zijn. Zo zal bijvoorbeeld in een uitvoerende technische functie 'persoonlijk contact maken' niet de kern vormen van de meeste taken in het beroep. Echter, in secundaire zin moet een technicus ook in staat zijn contact te maken met klanten die hij bedient en met collega's waar hij mee samenwerkt en moeten er bijvoorbeeld afwegingen gemaakt worden ten behoeve van het bedrijfsbelang.

2.2 Drie typen competentieprofielen

Aan de hand van het competentieprofiel is een beroep/cluster van functies te karakteriseren naar het soort competenties dat dominant is. Op basis van de drie typen competenties ontstaan er drie typen competentieprofielen, waarin per type één van de drie soorten competenties overheerst.

1. Het 'bewerken van informatie': competentieprofielen waarin de methodisch-instrumentele competenties op de voorgrond staan.
2. Het 'sturen van het proces': competentieprofielen waarin de organisatorisch-strategische competenties de kern vormen.
3. Het 'maken van persoonlijke verbinding': competentieprofielen waarin de sociaal-communicatieve competenties centraal staan.

Bij functies en beroepen met een competentieprofiel 'bewerken van informatie' valt bijvoorbeeld te denken aan installateurs die een centrale verwarming installeren, aan verpleegkundigen die medisch-technisch bezig zijn zoals op een intensive care, aan bouwkundigen die tekeningen uitwerken of administrateurs die een salarisadministratie bijhouden.

Een competentieprofiel 'sturen van het proces' doet zich voor bij een groep van functies en beroepen waarin het gaat om het sturen van processen en de mensen die daarbij

betrokken zijn. Te denken valt aan functies of beroepen als inkoopchef, locatiebeheerder, transport- en logistiekmanager of medewerker op een reisbureau. Een competentieprofiel 'persoonlijk verbinden' ontstaat bij clusters van functies en beroepen waar het vooral aankomt op het omgaan met mensen. In de vakbekwaamheid van deze beroepsbeoefenaren staat een persoonlijke verbinding maken met mensen centraal. Het gaat om alle functies waarin beroepsbeoefenaren iets van mensen 'gedaan' moeten zien te krijgen: zoals een verkoper, een vertegenwoordiger, een docent, een sporttrainer, een maatschappelijk werkster of een crècheleidster.

Een dergelijk profiel kan gebruikt worden om richting te geven aan het ontwikkelingsproces van (aanstaande) beroepsbeoefenaren. Het profiel is zowel bruikbaar in een formele opleidingscontext als binnen de werksituatie. Een competentieprofiel is een hulpmiddel voor opleidingen om te kunnen identificeren waarvoor beroepsbeoefenaren opgeleid moeten worden. Een dergelijk profiel moet richting geven, maar ook nog veel open laten om recht te doen aan het dynamische en contextgebonden karakter van het ontwikkelings- en leerproces naar competent functioneren.

Het opstellen van een competentieprofiel kan ook een pro-actieve rol spelen. Sommige functies worden in de beroepspraktijk namelijk verschillend ingevuld. Een middenkadermanagementfunctie wordt bijvoorbeeld in de ene situatie meer technisch, in de andere meer sturingsgericht of juist meer mensgericht ingevuld. Het competentieprofiel kan dan een hulpmiddel zijn om een keus te maken uit de verschillende opties of om de verhouding tussen de verschillende benaderingen van een beroep helderder te krijgen. De keuze voor een competentieprofiel is van belang voor het vormgeven van een opleiding (zie hoofdstuk 4). Het maakt bijvoorbeeld voor het vormgeven van de opleiding verschil of een beroep als kapster benoemd wordt als een vak met het profiel 'bewerken' of als een beroep met het profiel 'verbinden'. In het eerste geval is het technisch functioneren van een kapper het uitgangspunt bij de invulling van de opleiding en vindt een gesprek met de klant plaats uitgaande van de techniek. In het tweede geval vormt het communiceren met de klant, overeenstemming krijgen over het kapsel de kern van de competenties en is de behandeling volgend.

2.3 Toelichting drie typen competentieprofielen

2.3.1 'bewerken'

EEN KORTE TYPERING

Typerend voor een competentieprofiel *bewerken* zijn de technisch-inhoudelijke aspecten van de activiteiten van de beroepsbeoefenaren. Het gaat vooral om methodisch-instrumentele competenties. Het gaat hier om functies en beroepen waarin 'vaktechnische experts' op een bepaald gebied nodig zijn. Het profiel 'bewerken' heeft betrekking op functies en beroepen waarbij (aanstaande) beroepsbeoefenaren in staat zijn betekenis te geven aan vaktechnische informatie en de daarbij behorende motorische en cognitieve vaardigheden kunnen uitvoeren. Ze dienen actief met vaktechnische kennis en vaardigheden om te kunnen gaan. Ze zijn vakbekwaam, omdat ze informatie kunnen 'bewerken'. Informatie dient hier breed opgevat te worden. Het gaat om het gebruiken van technische kennis, databestanden enzovoorts. Het gaat ook om het bewerken van 'materialen', waarbij het bewerken van materialen steeds meer verandert in het omgaan met en het besturen van apparaten en daarmee in het omgaan met informatie.

GEVRAAGDE COMPETENTIES

Beroepsbeoefenaren in beroepen of functies met een profiel 'bewerken' moeten vooral over competenties beschikken als: procedures toepassen (en aanpassen), problemen oplossen met behulp van beschikbare gegevens of op een logische manier verantwoording afleggen over plannen en resultaten en informatie kunnen transformeren tot nieuwe inzichten.

HET NIVEAU VAN HANDELEN

Een competentieprofiel 'bewerken' kan zich afspelen op verschillende niveaus. Op het meest basale niveau gaat het om gestandaardiseerde handelingen en informatie bewerken volgens vaste regels. Beroepsbeoefenaren moeten vaststaande procedures kunnen uitvoeren of erop kunnen variëren, met name in uitvoerende functies in allerlei branches. Het toedienen van een injectie bijvoorbeeld door een verpleegkundige dient, binnen een variabele context, uitgevoerd te worden volgens vaste principes, regels en procedures.

Het competentieprofiel 'bewerken' is tevens bruikbaar voor functies en beroepen waarin een creatieve en productieve bijdrage aan het vakgebied wordt verlangd. Hierbij gaat het om functies waarin beroepsbeoefenaren zelf nieuwe informatie moeten kunnen produceren. Dat gaat op voor beleidsmatige functies in allerlei branches of ontwerpfuncties in de techniek bijvoorbeeld in de informatietechnologie. Een technisch tekenaar,

een systeembeheerder of een bedrijfsadministrateur zet daartoe competenties in als ontwerpen, problemen oplossen en abstract denken.

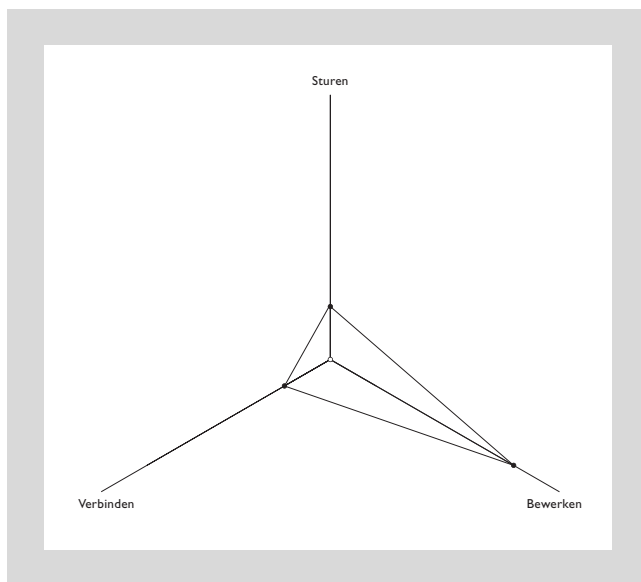
EEN CONCRETE OPSOMMING

Ter illustratie benoemen we enkele competenties die invulling geven aan een competentieprofiel 'bewerken' (zie ook Den Boer en Hövels, 1999), het methodisch-instrumentele domein:

- verschillende technieken, procedures en methodieken kennen en hanteren;
- begrippen die bij het beroep horen kennen en hanteren;
- principes, regels en procedures kennen en hanteren;
- problemen op kunnen lossen met beschikbare gegevens;
- resultaten kunnen verantwoorden;
- rationeel om kunnen gaan met kwaliteitseisen, onzekerheden en vrijheidsgraden daarbij;
- ontwerpen kunnen maken;
- abstract kunnen denken/met algemene principes kunnen werken;
- commercieel inzicht kunnen inzetten;
- kostenbewust kunnen werken.

SAMENVATTING

Samengevat behelst het competentieprofiel 'bewerken' competenties om te weten hoe de dingen in elkaar zitten en wat je ermee kunt doen. Daarnaast heeft een beroepsbeoefenaar, wiens activiteiten zich kenmerken door dit profiel, tevens enige bekwaamheden op het gebied van sturen en verbinden nodig. Het gaat dan bijvoorbeeld bij een administrateur om verbondenheid met normen als fraudebestrijding. Of bij een monteur in de techniek om liefde voor het vak of het leveren van een bijdrage aan sturingsprocessen als kwaliteitszorg en ketenbeheer.



Figuur 1: Profiel 'bewerken'

2.3.2 'sturen'

EEN KORTE TYPERING

Typierend voor een competentieprofiel *sturen* is het kunnen beïnvloeden of sturen van processen en strategieën in een organisatorische context. Deze beroepsbeoefenaren zijn voor alles goede managers, bestuurders en netwerkers. Ze zetten sturingscompetenties in om gericht hun werk, processen en procedures in de organisatie te sturen. Ze structureren en sturen het proces volgens principes van effectiviteit en efficiëntie en vragen zich steeds af wat de relatie is tussen doel en middel.

GEVRAAGDE COMPETENTIES

Het gaat hier bijvoorbeeld om competenties zoals organiseren, leidinggeven of planmatig werken. De beroepsbeoefenaar kan steeds beter flexibel en passend bij een bepaalde situatie zijn omgeving beïnvloeden. Een opleiding heeft hier haar doel bereikt als de beroepsbeoefenaar weet hoe hij organisatorische processen kan beïnvloeden en managen. Sturing geven aan de omgeving en zichzelf kunnen sturen in dit proces omvatten elkaar daarbij.

HET NIVEAU VAN HANDELEN

Ook dit competentieprofiel kan voorkomen op verschillende beroepsniveaus. Het past enerzijds bij overwegend reproductieve functies waarin routinematige, planmatige, organisatorische en logistieke processen centraal staan. Hier vormt het omgaan met vaststaande procedures en processen en het vermogen om daarin in te grijpen, de kern. Voorbeelden zijn de logistieke sturing, facilitair beheer of toerisme. Iemand die werkt met ketenbeheer in het transport moet onder andere kunnen communiceren met leveranciers en afnemers over gewenste hoeveelheden, data, locaties en type producten.

Het competentieprofiel 'sturen' past anderzijds bij beroepsbeoefenaren die projectmatig werken of die leidinggeven aan anderen in allerlei branches. Een leidinggevende die een verandering in de organisatie door wil voeren, stelt zich meerjarendoelen en stippelt een proces uit op weg naar dat doel. Daarbij zijn competenties in het geding als: innoveren, planmatig kunnen werken en leiding kunnen geven en nemen.

EEN CONCRETE OPSOMMING

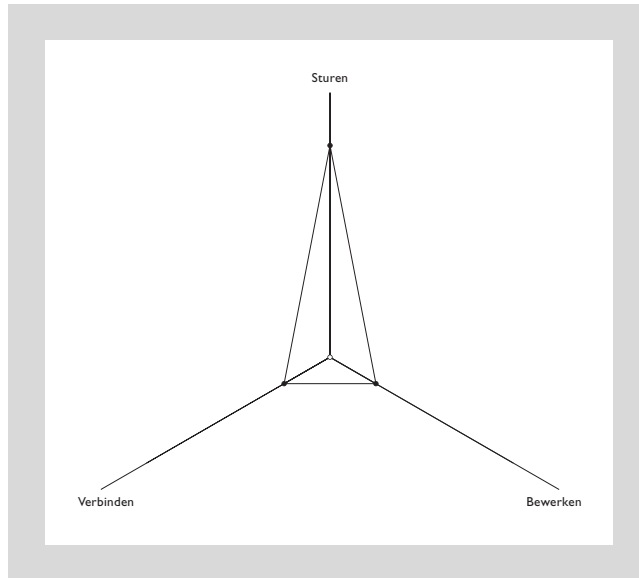
Het gaat bij het competentieprofiel 'sturen' onder meer om de volgende competenties (zie ook Den Boer en Hövels, 1999) in het organisatorische sturingsdomein:

- sturingsverantwoordelijkheid kunnen nemen (bij uitvoerings-, besluitvormings- en samenwerkingsprocessen);
- leiding kunnen geven/nemen;
- om kunnen gaan met logistieke vraagstukken;
- projectmatig kunnen werken;
- planmatig kunnen werken;
- kunnen innoveren;
- kunnen communiceren in netwerken;
- zorgvuldig kunnen omgaan met procedures en afspraken;
- conflicten managen/kunnen omgaan met tegenstrijdige belangen;
- kwaliteit kunnen controleren;
- kennisnetwerk kunnen managen;
- het eigen werk kunnen plannen en indelen;
- de eigen loopbaan kunnen plannen.

SAMENVATTING

Samengevat gaat het bij het competentieprofiel 'sturen' om het weten hoe men in de context van een organisatie moet sturen en om het verwerven van deze bekwaamheden zelf te reguleren. Om dit competentieprofiel 'sturen' in de praktijk volledig te kunnen benutten, zijn in ondersteunende zin elementen van de beide andere profielen nodig.

Zo zal bijvoorbeeld een manager, die primair op het sturen van objectieve processen gericht is, ook een verbinding moeten kunnen aangaan met zijn medewerkers. Bovendien zal diezelfde manager ook in staat moeten zijn om informatie te bewerken, zoals het lezen van bepaalde rapportages en daaruit conclusies te trekken.



Figuur 2: Profiel 'sturen'

2.3.3 'verbinden'

EEN KORTE TYPERING

Het competentieprofiel 'persoonlijk verbinden' past vooral bij functies en beroepenvelden, waarin het kunnen interacteren en afstemmen op de affectieve en sociale behoeften van anderen de kern van de activiteiten uitmaakt. Het persoonsgebundene staat centraal. Typerend zijn vragen als: wat drijft iemand bij zijn doen en laten, wat zijn de persoonlijke motieven en ervaringen die aan het handelen richting geven? Wat drijft de mensen met wie een beroepsbeoefenaar te maken heeft, wat zijn hun behoeften en wat is hun (persoonlijk) ontwikkelingsperspectief? Kern van de vakbekwaamheid 'verbinden' is het vermogen om niet alleen stimulerend en motiverend te zijn voor anderen, maar ook voor jezelf. Een dergelijke beroepsbeoefenaar is voor alles een stimulator, inspirator of coach.

Hij weet zich open te stellen voor de behoeften van anderen en van zichzelf en kan anderen (en zichzelf) helpen om oplossingen te vinden. De 'verbindende' beroepsbeoefenaar is in staat zichzelf in te zetten als middel in interactie met anderen. In dit type functies of beroepen verwacht men van de beoefenaren dat zij steeds competentier omgaan met zaken als empathie en groepsprocessen.

GEVRAAGDE COMPETENTIES

(Aanstaande) beroepsbeoefenaren ontwikkelen primair affectieve en sociale competenties om vaardig te kunnen opereren in interacties. Het draait om de competentie om zichzelf als instrument in te zetten.

HET NIVEAU VAN HANDELEN

Ook een dergelijk competentieprofiel kan op verschillende niveaus uitgewerkt worden: meer reproductief of meer productief. Een voorbeeld van een reproductieve uitwerking is de functie van receptionist. Hij moet in staat zijn de regels en aanwijzingen die het bedrijf stelt voor de ontvangst van bezoekers aan de balie, naar behoren uit te voeren. Spreekt hij bezoekers aan met u, vraagt hij hun naam, biedt hij hun koffie aan, begeleidt hij hen naar hun afspraak enzovoort? Hij moet in staat zijn deze regels op een ongedwongen wijze uit te voeren en daarbij de sfeer die bij het imago van het bedrijf hoort te representeren. Competenties die hierop aansluiten, zijn bijvoorbeeld: klantgerichtheid, zelfkennis, zorgvuldig omgaan met verschillen in waarden en normen.

Van een productieve uitwerking van dit competentieprofiel geven we als voorbeeld de functie van maatschappelijk werkende. Deze werkt effectief als het lukt aandacht aan de cliënt te geven en een bepaalde sfeer van openheid, medeleven of optimisme, over te brengen. Daarbij zet hij competenties in als: anderen helpen bij het oplossen van hun problemen, mensen coachen, een voorbeeld zijn voor anderen en interveniëren in het gedrag van anderen.

EEN CONCRETE OPSOMMING

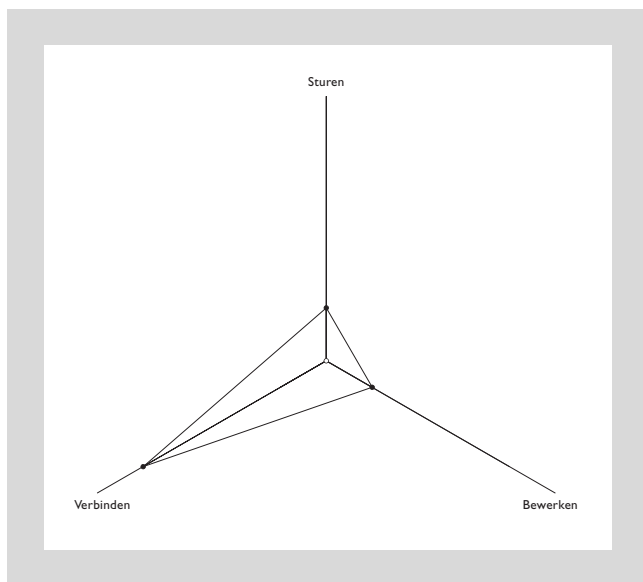
Het gaat bij het competentieprofiel 'verbinden' om onder meer de volgende competenties (zie ook Den Boer en Hövels, 1999) in het sociaal-communicatieve domein:

- klant- of cliëntgericht kunnen werken;
- in staat zijn anderen te helpen bij het zelf oplossen van hun probleem;
- om kunnen gaan met het dilemma tussen verbinden en loslaten;
- mensen kunnen coachen/begeleiden;
- een voorbeeld kunnen zijn voor anderen;
- vanuit zelfkennis kunnen handelen;
- zorgvuldig om kunnen gaan met het verschil tussen het eigen waarden- en normensysteem en dat van anderen;
- sociale vaardigheden kunnen inzetten;
- kunnen communiceren;
- kunnen samenwerken met collega's;
- vanuit een zelfbewuste, flexibele, assertieve, initiatiefrijke werkhouding kunnen optreden;
- motivatie voor het werk en bedrijfsbinding kunnen tonen.

SAMENVATTING

Samengevat gaat het bij het competentieprofiel 'persoonlijk verbinden' om het weten hoe je je in sociaal en affectief opzicht verhoudt tot taken, mensen en processen. Dat laat echter onverlet dat ook in functies en beroepen waar dit competentieprofiel 'verbinden' overheerst, ter ondersteuning elementen van de andere profielen nodig zijn.

Zo moet een maatschappelijk werkende ook in staat zijn de sociologische achtergrondinformatie van de betreffende (groep van) personen te benutten. Of hij moet de verwijzing van personen -in het netwerk van hulpverleners- weten aan te sturen.



Figuur 3: Profiel 'verbinden'

Schema I op de volgende pagina brengt de drie soorten vakbekwaamheidsprofielen en voorbeeldmatig gepresenteerde competenties naast elkaar in beeld.

Competentieprofiel Bewerken	Competentieprofiel Sturen	Competentieprofiel Verbinden
Technieken, procedures en methodieken kennen en hanteren	Sturingsverantwoordelijkheid kunnen nemen	Klant-/cliëntgericht zijn
Begrippen van het beroep kennen en hanteren	Leiding kunnen geven/nemen	Anderen kunnen helpen bij oplossen van problemen
Problemen op kunnen lossen met beschikbare gegevens	Projectmatig kunnen werken	Om kunnen gaan met verbinden én loslaten
Resultaten kunnen verantwoorden	Planmatig kunnen werken	Mensen kunnen coachen/begeleiden
Rationeel om kunnen gaan met onzekerheden	Kunnen innoveren	Een voorbeeld kunnen zijn voor anderen
Kunnen ontwerpen	Kunnen communiceren in netwerken	Vanuit zelfkennis kunnen handelen
Abstract kunnen denken	Om kunnen gaan met procedures en afspraken	Zorgvuldig om kunnen gaan met waarden en normen
Commercieel inzicht kunnen inzetten	Om kunnen gaan met tegenstrijdige belangen en conflicten	Sociale vaardigheden in kunnen zetten
Kostenbewust kunnen werken	Kwaliteit kunnen controleren	Kunnen communiceren
	Kennis kunnen managen	Kunnen samenwerken met collega's
	Het eigen werk kunnen plannen en indelen	Vanuit een zelfbewuste, flexibele, assertieve, initiatiefrijke werkhouding kunnen optreden
	De eigen loopbaan kunnen plannen	Motivatie en bedrijfsbinding kunnen tonen

Schema 1: Voorbeelden van competenties die indicatief zijn voor de drie competentieprofielen

2.4 Van ideaaltypisch naar concreet competentieprofiel

Een competentieprofiel kan een hulpmiddel zijn voor teams die hun opleidingen willen ontwerpen vanuit een visie op de beroepen waar zij voor opleiden. Zij kunnen met behulp van een dergelijk profiel hun opleiding afstemmen op nieuwe eisen vanuit beroep en maatschappij. De belangrijkste richtlijn die opleidingsteams nu hebben voor het vormgeven van een opleiding zijn de eindtermdocumenten en de servicedocumenten van de landelijke organen, waarin de eindtermen veelal geformuleerd zijn als kennis, vaardigheden en soms beroepshoudingen. Maar ROC's en opleidingsteams oriënteren zich meer en meer op de steeds sneller veranderende beroepspraktijk. Zij hebben de mogelijkheid om op basis van de praktijk accenten te leggen in de eindtermen en de opleiding een eigen vorm te geven. Een competentieprofiel is bedoeld als een hulpmiddel om, vooralsnog met de bestaande eindtermen, een opleiding zodanig in te richten dat deze past bij de eisen die de huidige arbeidswereld stelt. Het gaat hier om een karakterisering van het soort competenties dat geleerd moet worden om het beroep uit te kunnen oefenen. In het algemeen zal die typering voor het hele beroep gelden. Het is echter ook mogelijk dat de beroepspraktijk zodanig is dat een deel van de werkzaamheden een andere kenschets heeft. Een dergelijke karakterisering met een competentieprofiel, plaatst de eindtermen in een duidelijk perspectief dat richting kan geven aan een opleidingsontwerp.

In dit hoofdstuk hebben we drie typen competenties onderscheiden. Er is een denkkader gepresenteerd over de aanwezigheid van deze drie typen competenties in beroepen en functies. Niet zozeer een opsomming van feitelijke competenties is in onze visie interessant om een beroep of functie te typeren, maar veel meer een analyse van de verhouding tussen de drie typen competenties: welke zijn dominant en welke ondergeschikt?

Op basis van deze analyse zijn drie ideaaltypische competentieprofielen opgesteld. Ze zijn zo geconstrueerd dat een van de drie typen competenties dominant is en de andere secundair. Deze ideaaltypen zijn bedoeld als inspiratiebron en niet als blauwdruk voor concrete situaties. Het is de bedoeling voor concrete beroepen of functies specifieke competentieprofielen te construeren die aangeven in welke mate het in dat beroep draait om 'bewerken', 'sturen' of 'verbinden'. Teams die hun opleidingen vanuit een visie op de beroepspraktijk willen ontwerpen, kunnen met behulp van een diagnose-instrument een competentieprofiel samenstellen (zie de bijlage). Op deze wijze legt een opleidingsteam een fundament om keuzen voor de inrichting van het onderwijs weloverwogen te kunnen maken.

Het leren van competenties

Competenties zijn dynamisch, steeds in ontwikkeling en contextgebonden. Vandaar ook dat ze onlosmakelijk verbonden zijn met leren. Voordat we naar het ontwerpen van opleidingen gaan kijken (in hoofdstuk 4), gaan we in dit hoofdstuk eerst in op het verwerven van competenties als ontwikkelings- en leerproces. Centraal staat de vraag hoe competenties geleerd kunnen worden. Competenties leren heeft algemene kenmerken, die geldig zijn voor het leren van alle soorten competenties en kenmerken die per type competentie verschillen. Allereerst wordt bekeken hoe een deelnemer aan het beroeps-onderwijs in het algemeen competenties kan leren. Daarna worden verschillende accenten aangebracht voor het leren van de drie typen competenties die hiervoor onderscheiden zijn. Deze verschillende accenten in leerprocessen hebben gevolgen voor de inrichting van het onderwijs. We werken ze in hoofdstuk 4 uit tot opleidingsontwerpen.

In het voorgaande is reeds duidelijk geworden dat leren onderdeel is van competent zijn. Competent werken houdt tevens in: al werkende leren. Het inzetten van kennis, vaardigheden en attituden in een situatie vraagt om een zeker leervermogen. De beroeps-beoefenaar moet overzicht krijgen en houden over de situatie/context, hij moet zijn activiteiten systematisch plannen, zijn activiteiten zelfstandig kunnen uitvoeren en waar nodig bijstellen en na afloop kunnen terugkijken op het resultaat en het proces. Al doende ontstaan er zo nieuwe inzichten en een betere uitvoering van de activiteit. Iedere nieuwe situatie vraagt opnieuw om beslissen hoe de aanwezige kennis, vaardigheden en attituden ingezet en aangepast worden. Daarbij geldt: hoe groter de leercompetenties, des te beter het leerproces, des te meer mogelijkheden de beroepsbeoefenaar heeft om zich adequaat aan te passen aan de situatie en des te meer hij echt kan leren van de eigen ervaringen. Op die manier komt er een voortgaand proces op gang zodat mensen ook al werkend steeds competent worden. Ze zijn in staat om de competenties die zij nodig hebben zelf te ontwikkelen, ze kunnen hun verworven competenties (in nieuwe situaties) inzetten en kunnen zelf weer nieuwe kennis en vaardigheden construeren door te reflecteren op dat wat ze doen. Een proces van levenslang leren.

Competenties worden opgebouwd met behulp van de leervaardigheden. Beschikt de deelnemer over de leervaardigheden dan vindt met behulp daarvan het leren van competenties plaats. Het ontwikkelen van competenties en de leervaardigheden gaat gelijk op. Een opleiding die vanuit competenties denkt, zal niet alleen haar leerdoelen (de inhoud) als competenties formuleren, maar ook haar werkwijze daarop afstemmen. Het leren van competenties verloopt het best als aangesloten wordt bij constructivistische opvattingen over leren en leerconcepten die daarop zijn gebaseerd.

3.1 Een constructivistische opvatting over leren

Diverse auteurs hanteren verschillende begrippen om de tegenpool van het leren door 'directe instructie en overdracht' aan te duiden. Er wordt als alternatief gesproken over: autonoom leren, flexibel leren, zelfstandig leren, zelfregulerend leren, construerend leren, actief leren, mediërend leren, cognitieve denktraining enzovoort. Aan deze begrippen wordt vaak het woord 'zelf' toegevoegd om aan te geven dat niet langer de docent of de trainer de verantwoordelijkheid voor leerinhoud en leerproces in handen heeft, maar de lerende. De actieve rol van de lerende wordt benadrukt (zie bijvoorbeeld Droste en Den Boogert, 1999).

Wat steeds terugkomt, is het uitgangspunt dat het niet alleen om het resultaat, het doel van het leren gaat, maar ook om het leerproces (Boekaerts en Simons, 1995). Dat houdt in: leren wat competenties zijn en hoe je ze gebruikt, maar ook hoe je competenties kunt verwerven en hoe je dit proces zelf kunt sturen. Onder dit leertheoretisch uitgangspunt ligt de aanname besloten, dat een procesgerichte benadering ertoe bijdraagt dat de lerende zelf zijn eigen functioneren kan beïnvloeden. Naarmate de persoon beter geleerd heeft naar het eigen leerproces te kijken (hoe kom ik tot het antwoord of wat kan ik aan mijn manier van denken verbeteren), is hij ook beter in staat om leerervaringen effectief te benutten om te handelen waar en wanneer het nodig is.

Deze actieve, zelfmodificerende houding sluit aan bij het denken in competenties. Het is in feite het kenmerk bij uitstek van personen die we als competent beschouwen, omdat zij er op een natuurlijke manier steeds op uit zijn hun niveau van functioneren en de kwaliteit van hun werk te verbeteren.

Het leren van competenties in onderwijssituaties vraagt -vanuit een actief modificerende benadering- een op LEREN gerichte aanpak van de docent en een stimulerende LEERomgeving. De docent ziet af van de instruerende oude rol (van actief ingrijpen op het resultaat) en neemt een nieuwe rol aan. De rol van actief ingrijpen op het proces van

leren. Zolang als het nodig is, zet hij de deelnemer aan om een actieve en autonome leerder te worden. Hij leert aan de deelnemers hoe zij actief de eigen leervermogens kunnen ontwikkelen en inzetten. Hij leert de betrokkenen om dit leerproces steeds meer zelf uit te voeren.

3.2 Leercompetenties en leervaardigheden

Bij leervaardigheden gaat het om de kunde om die leervaardigheden in te zetten die nodig zijn om competent te (leren) handelen. Omdat we leren niet langer beschouwen als iets wat zich afspeelt in een 'black box', maar als het intentioneel inzetten van zichtbare vaardigheden, is leren hoe je moet leren de kern waar het om draait.

Wij onderscheiden, in navolging van onder andere Vermunt (1992), drie typen leervaardigheden: cognitief, metacognitief en affectief. Leervaardigheden zijn mentale gereedschappen waarmee competenties verworven kunnen worden. Bij het leren van competenties komen de drie typen leervaardigheden -variërend qua intensiteit- voor:

- Cognitieve leervaardigheden zijn nodig om informatie te onthouden, te verwerken/ integreren en toe te passen. Het gaat bijvoorbeeld om vaardigheden als onthouden, verbanden leggen of hypothesen vormen en de transfer naar nieuwe situaties. Cognitieve vaardigheden zijn bedoeld om inzicht te verkrijgen, om nieuwe kennis te integreren in reeds verworven kennis, om praktische handelingen en theorie te verbinden en om inzichten te generaliseren, zodat ze in meerdere contexten toepasbaar worden. Cognitieve vaardigheden zijn -algemeen gesteld- denkvaardigheden waarmee je de leerstof (een tekst, een praktijkopdracht, een casus) 'bewerkt'. De persoon die leert of die handelt doet 'iets' met de stof: stelt vragen, vormt zijn eigen mening erover, stelt zich er iets bij voor enzovoort. Het gaat om de uitvoering van cognitieve mentale strategieën om het leerdoel te bereiken.

Voorbeelden van cognitieve leervaardigheden zijn:

- memoriseren, inprenten;
- analyseren;
- concretiseren;
- relateren;
- structureren;
- kritisch verwerken (zoals binnen en buiten de kaders kunnen denken);
- selecteren (latente kennis opnieuw actualiseren).

- Metacognitieve leervaardigheden zijn nodig om het eigen leerproces (en dat van anderen) vanuit een helicopterview te kunnen reguleren. Het gaat om vaardigheden die een beroepsbeoefenaar nodig heeft om een goede procesgang te verkrijgen. Dat gebeurt op verschillende momenten:
 - vóór hij aan een taak begint: oriënteren (bijvoorbeeld plannen, doelen stellen, werkwijze bepalen);
 - tijdens de uitvoering van de taak: bewaken (bijvoorbeeld de voortgang controleren en de aanpak bijstellen);
 - na afloop van de taak: terugkijken (bijvoorbeeld het product en het proces evalueren, zodat conclusies getrokken kunnen worden voor het vervolg).
 Metacognitieve vaardigheden zijn -algemeen gesteld- denkvaardigheden waarmee je de voortgang 'stuurt'. De persoon die leert of die handelt doet 'iets' met het proces van leren. Hij stuurt de inzet van de cognitieve strategieën en de affectieve en sociale processen die daarbij een rol spelen.

Voorbeelden van metacognitieve leervaardigheden zijn:

- oriënteren;
- anticiperen;
- plannen;
- proces bewaken, monitoren;
- beoordelen;
- diagnosticeren;
- bijsturen;
- evalueren;
- reflecteren;
- zorgen voor transfer.

- Affectieve leervaardigheden zijn nodig om de sociaal-emotionele kant bij het (leren) uitvoeren van een taak te kunnen hanteren. Het zijn onder ander vaardigheden die nodig zijn om positief aan een taak te beginnen en om ermee door te gaan. Het gaat om het vermogen om zelf je motivatie op peil te houden, om positieve opvattingen en gevoelens ten aanzien van jezelf in relatie tot de taak en om het vertrouwen dat je de taak steeds beter aan zult kunnen. Affectieve vaardigheden zijn -algemeen gesteld- aan de persoon gebonden vaardigheden die de 'persoonlijke verbinding' van de lerende met de taak raken.

Voorbeelden van affectieve leervaardigheden zijn:

- motiveren, stimuleren;
- zich concentreren;
- de eigen rol waarderen;
- introspectie uitvoeren;
- evalueren (normen en waarden expliciteren);
- inzet reguleren, je best doen;
- genereren van emoties en verwachtingen en deze uiten;
- afstemmen, contact maken, inleven;
- emoties waarnemen;
- interacteren;
- aandacht geven;
- vertrouwen hebben/geven;
- afwachten;
- attribueren (oorzaken van succes en falen leggen bij de juiste factoren).

De cognitieve, affectieve en metacognitieve leervaardigheden zijn nodig bij elke vorm van leren, zowel bij het op een traditionele manier verwerven van kwalificaties als bij het zelfsturend leren van competenties. Ook in onderwijs dat op overdracht gericht is, moet een deelnemer naast het memoriseren, steeds meer kunnen plannen, zijn eigen voortgang kunnen sturen en kritisch naar zichzelf leren kijken. Het leren van competenties doet echter op een andere manier een beroep op de inzet van de cognitieve, metacognitieve en affectieve leervaardigheden. Bij het leren van competenties wordt iemand uitgedaagd om deze drie typen leervaardigheden integraal, zelfregulerend en autonoom aan te wenden. De affectieve leervaardigheden zijn daarbij de drijvende kracht, omdat zij de beroepsbeoefenaar stimuleren om steeds te blijven leren om taken in een gegeven context zo optimaal mogelijk te verrichten. Kortom competent functioneren vraagt van de beroepsbeoefenaar dat hij deze drie typen leervaardigheden steeds opnieuw zelf activeert en ontwikkelt.

Personen die over deze brede leervaardigheden beschikken en geleerd hebben welke leervaardigheden zij wanneer moeten inzetten, hebben gereedschap in huis om competent te handelen, om kennis, vaardigheden en attitudes waarover ze beschikken adequaat in te zetten en om zich al doende verder te ontwikkelen. Op deze manier liggen het leren van competenties en een constructivistische leeropvatting in elkaars verlengde.

3.3 De begeleiding door de docent

Om het leren van competenties mogelijk te maken, moet de context waarin het leerproces zich afspeelt aan bepaalde condities voldoen. Dit betreft met name de (leer-)taken waarmee de deelnemer geconfronteerd wordt en de wijze waarop de docent het leren begeleidt. De deelnemer krijgt leeropdrachten en leert daarmee zowel de competenties die nodig zijn om het vak uit te oefenen als de leervaardigheden. Hij krijgt taken die met behulp van de aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen en het inzetten van de leervaardigheden uitgevoerd worden, waarbij zowel de beroepsgerichte competenties als de leercompetenties geleerd worden. In het begin gebeurt dat gebruik makend van de aanwezige leervaardigheden en later vindt dat steeds effectiever plaats door het gebruik van nieuwe of verder ontwikkelde leervaardigheden.

Een belangrijke conditie is de begeleiding door de docent. De deelnemer leert meestal leren door de begeleiding van de docent. De docent ontwikkelt het leerinstrumentarium door het leren expliciet te maken, door de deelnemers handvatten te geven om de leervaardigheden uit te voeren en ze die te laten gebruiken. Hulpmiddelen daarbij zijn: 'modelling', begeleiden, ondersteunen en geleidelijk terugtrekken (Onstenk, *Profiel* oktober 2000). Bij modelling laat de docent zien wat de leervaardigheid inhoudt. Een 'model' geeft de deelnemer zicht op wat de bedoeling is, zodat hij zich daarop kan richten. Bij begeleiden en ondersteunen observeert de docent en bevordert de feedback-cyclus, zodat de deelnemer leert reflecteren op zijn leren (bijvoorbeeld: welke denkstappen heb ik gezet? Zijn er ook andere mogelijkheden? enzovoort). Wat de deelnemer nog niet zelf kan, neemt de docent over, hij vult aan enzovoort. Langzamerhand krijgt de deelnemer het reflectieproces en het ontwikkelen van leervaardigheden meer zelf in de vingers en observeert de docent meer en doet deze laatste minder voor. De hulpmiddelen kan de docent in verschillende volgorden inzetten. Vaak is beginnen met reflectie op de leervaardigheden die de deelnemer al gebruikt, de aangewezen weg om deze vervolgens verder uit te bouwen. Modelling, begeleiding en ondersteuning zijn dan middelen om de leervaardigheden te benoemen, woorden te geven aan, te plaatsen, te helpen interpreteren, eigen voorbeelden neer te zetten en te coachen.

De kern van het leren leren is het expliciteren van de leerprocessen, zowel door de deelnemer als door de docent.

Voorwaarde voor leren leren is de houding en benadering van de docent. Om het leren van competenties (beroepsgerichte competenties en leercompetenties) succesvol te laten verlopen, is vertrouwen dat de lerende meer kan dan hij vaak laat zien, als hij er maar toe uitgedaagd wordt. Dat vertrouwen blijkt uit de sociale interacties en de aard van die

interacties (ook tussen de deelnemers onderling). Competenties leren doe je niet vanuit een boekje en ook niet alleen of achter een computer. Aandachtspunten om in een opleiding competent functioneren te bevorderen zijn naast het vertrouwen, de intentionaliteit van de leerprocessen (de motivatie voor het handelen) en het steeds overstijgen van de hier-en-nu situatie (reflectie op het handelen).

Het gaat erom dat de docent de deelnemers op een inspirerende manier begeleidt, zodat deze kunnen ontdekken dat zij hun functioneren zelf in de hand hebben en geen speelbal zijn van externe krachten. Het gevolg is dat de deelnemers een zodanige betrokkenheid bij hun activiteiten ervaren dat zij alles om zich heen vergeten. Dat brengt vaak een grote opwinding teweeg. Het is wat de zeiler voelt wanneer hij hoog aan de wind over het water vliegt: zeilen, romp, wind en water neuriën een melodie die vibreert in de aderen van de zeiler. Een dergelijk moment waarop een leerder ontdekt hoe heerlijk het is competent te zijn, doet zich vooral voor als iemand echt iets wil bereiken wat moeilijk en de moeite waard is en zichzelf een taak oplegt die veel inzet vergt. Het kan om kleine of grotere doelen en resultaten gaan. Zulke ervaringen zijn op het moment zelf lang niet altijd prettig in de zin van ontspannend en verrijkend. Het is nooit makkelijk om controle over een bepaalde situatie te krijgen en op sommige momenten kan het zelfs pijn doen (denk bijvoorbeeld aan sporters!). Maar uiteindelijk geeft competent functioneren ons het gevoel van empowerment door onze actieve participatie in de bepaling van onze eigen situatie en werkprestaties (vrij naar: Mihaly Csikszentmihalyi, 1999).

Het is met name het inzien van doelen en intenties van handelingen, inzicht in de eigen motivaties, dat het zelfsturend vermogen activeert. Weten waarom je iets doet, de eisen kennen die aan het werk gesteld worden en waarom dat zo is, maakt dat de deelnemer zijn inspanningen daarop kan richten. Modelling bijvoorbeeld, waarmee de begeleider laat zien hoe en waarom je als vakman of als leerder zo handelt, is een middel om een beeld te scheppen van de na te streven competentie. De deelnemers kunnen daarmee een eigen model opbouwen, waar zij hun oefenen en de leervorderingen aan kunnen vormen en mee kunnen vergelijken.

Het steeds overstijgen en veralgemeniseren van de leerervaringen maakt dat de incidentele leerresultaten een bredere, algemenere geldigheid krijgen. De opgedane inzichten, vaardigheden en houdingen zijn steeds minder gebonden aan de concrete situatie waarin ze opgedaan zijn, maar krijgen een bredere geldigheid. Het worden verworvenheden die ook in nieuwe contexten aan te wenden zijn.

Competenties worden geleerd door de leervaardigheden van de deelnemers in te zetten. De docent richt zijn inzet vooral op de leeractiviteiten die de deelnemers uitvoeren. Die worden begeleid en naar een hoger niveau ontwikkeld. Daarnaast geeft de docent ook

vakgerichte ondersteuning, geeft informatie, legt uit of doet iets voor enzovoort. De deelnemers hebben immers bronnen nodig om competenties te kunnen leren. Behalve de docent zijn er uiteraard allerlei andere bronnen: ICT, de praktijk, andere deelnemers, boeken enzovoorts. Daarbij blijft het accent van de begeleiding door de docent op de leeractiviteiten van de deelnemers liggen: wat doet de deelnemer met de informatie of het voorbeeld, hoe worden die gebruikt, hoe stuurt de deelnemer zichzelf enzovoort?

Opleidingsontwerpen

In het voorgaande hebben we eerst drie ideaaltypische competentieprofielen onderscheiden. Vervolgens is besproken welk type leren inherent is aan competent functioneren en hoe competenties geleerd kunnen worden. Deze inzichten kunnen benut worden om leerprocessen in verschillende contexten -formeel of informeel- vorm te geven. In een onderwijssetting als een ROC gaat het in de eerste plaats om formeel leren in opleidingen met vooraf vastgelegde doelen, die onderdeel zijn van een landelijke kwalificatiestructuur. Hoe kan een opleidingsteam dat bepaald heeft op welke type competenties de opleiding met name gericht is, vervolgens de inrichting van het onderwijs zo innoveren dat een optimale fit tussen profiel en ontwerp bereikt wordt? Welke congruentie tussen inhoud en vorm draagt in dit verband bij aan optimalisering van leerprocessen? En op welke wijze kan de visie die besloten ligt in elk van de drie competentieprofielen richting geven aan het ontwerp van een opleiding? Een opleidingsteam kan bij het inrichten van de opleiding uit tal van bronnen putten (zie Van den Berg, 1999). De kunst is om tot een inrichting te komen die op alle aspecten (programming, leerproces, begeleiding en organisatie) op een consistente manier vernieuwd is.

We gaan in dit hoofdstuk allereerst in op het fenomeen opleidingsontwerp en de samenhang tussen een dergelijk ontwerp en een competentieprofiel. Vervolgens presenteren we drie ideaaltypische opleidingsontwerpen. Ze geven ieder op een eigen manier invulling aan de innovatie van opleidingen vanuit het competentiedenken.

4.1 Een opleidingsontwerp

Een opleidingsontwerp geeft op hoofdpunten invulling aan de wijze waarop deelnemers opgeleid worden om gewenste doelen of eindtermen te bereiken. Een ontwerp betreft de volgende aspecten van de inrichting van de opleiding:

- de programming;
- de didactiek/de aanpak van het leren;
- de begeleiding;

- de organisatie.

Met een opleidingsontwerp maakt een team een tussenstap tussen haar visie op het beroep en de competenties die gevraagd worden (zoals neergelegd in het competentieprofiel) en de invulling van het onderwijs voor een bepaalde periode of deelnemersgroep. Een opleidingsontwerp kan gezien worden als een bouwtekening en maakt duidelijk welk type gebouw met een aantal cruciale specificaties neergezet gaat worden: een flat met of zonder balkons, een doorzonwoning met grote of kleine tuinen of een winkelcomplex met of zonder woningen er bovenop. Zo kan een opleidingsontwerp enkele jaren mee.

Het ontwerp onderscheidt zich van de operationele invulling van een concrete opleiding voor een bepaald cursusjaar of een bepaalde periode. De invulling moet elke periode opnieuw gemaakt worden. Die kan echter, als het ontwerp er eenmaal ligt, makkelijker gerealiseerd worden. Alle betrokkenen kennen dan de parameters waar zij zich bij de operationele invulling aan te houden hebben. Deze zijn immers neergelegd in het opleidingsontwerp. Wij gaan er vanuit dat het leerproces dat deelnemers doorlopen optimaal uit de verf zal komen, als het ontwerp afgestemd is op het van tevoren opgestelde competentieprofiel. Als er congruentie tussen profiel en ontwerp is, kunnen deelnemers door het gekozen ontwerp tijdens de opleiding optimaal oefenen met de nodige competenties. Zo kunnen deelnemers aan een managementopleiding door zelfstandig aan projecten te werken, leren initiatief te nemen en de voortgang van werkzaamheden te bewaken. Een competentieprofiel 'sturen' geeft in dit voorbeeld samenhang aan de eindtermen van de opleiding en geeft uitgangspunten voor het vormgeven van de opleiding. Een dergelijke invulling van het leerproces bepaalt ook de programmering, de onderwijsorganisatie en de begeleiding.

Een opleidingsontwerp wordt consistent als alle aspecten (programmering, leerproces, begeleiding en organisatie) op een met elkaar samenhangende wijze vormgegeven zijn. Er loopt als het ware een rode draad door het ontwerp die alle elementen met elkaar verbindt. Het competentieprofiel levert criteria voor die rode draad.

4.2 Drie opleidingsontwerpen

Om te laten zien waar een dergelijke rode draad toe kan leiden, presenteren wij in deze paragraaf drie ideaaltypische opleidingsontwerpen die aansluiten bij de drie typen competentieprofielen:

- leren informatie te bewerken;

- leren te sturen;
- leren zich persoonlijk te verbinden.

Niet om te stellen hoe het moet, maar als voorbeeld. Ieder opleidingsteam zal bij het doordenken van een opleidingsontwerp tot wat andere resultaten komen. Het belangrijkste uitgangspunt is zoeken naar congruentie tussen de te leren competenties en het opleidingsontwerp. In algemene zin ligt een constructivistische opvatting van leren ten grondslag aan de opleidingsontwerpen. Kernbegrippen bij deze constructivistische visie op leren zijn onder andere: betekenis geven, interacteren, reflecteren en contextualiseren (Simons, 1999). Dat geldt voor elk van de drie ideaaltypische opleidingsontwerpen.

Op deze manier onderscheiden de navolgende opleidingsontwerpen zich van meer klassieke, op 'onderwijzen' gestoelde opleidingsontwerpen. In meer specifieke zin geeft het competentieprofiel richting aan de drie opleidingsontwerpen.

4.2.1 Het opleidingsontwerp 'leren bewerken'

Bij het ideaaltypische ontwerp 'leren bewerken' is de maatstaf dat de deelnemer al doende cognitieve leervaardigheden en vaktechnische competenties kan oefenen. Consistentie tussen vorm (de inrichting van het primaire proces) en inhoud (opleidingsdoelen en competenties) moet daartoe bijdragen.

PROGRAMMA

Bij de programmering staat in het opleidingsontwerp 'leren bewerken' een bepaald technisch probleem, meestal ontleend aan de beroepspraktijk, centraal. Het accent ligt op het leren (ver)kennen van het vraagstuk en het oplossen van vaktechnische problemen. Er vindt een thematische, technisch inhoudelijke ordening van problemen plaats. Het programma bestaat uit een opeenvolging van samenhangende onderwerpen. Theorie en praktijk worden daarbij aan elkaar verbonden. Er wordt op een concentrische manier gewerkt: vanuit een bepaalde praktijksituatie naar een bredere context. Ervaringen uit de concrete situatie worden veralgemeniseerd en verbreed. Ook is er een concentrische opbouw in de opgaven: van vraag naar weinig vaktechnische kennis en vaardigheden naar veel kennis en vaardigheden. Bij het leren van de vaktechnische vaardigheden wordt expliciet aandacht besteed aan het gebruik en de ontwikkeling van de leervaardigheden en met name van de cognitieve leervaardigheden. Daarmee verwerven de deelnemers inzichten en vaardigheden die vertaald kunnen worden naar andere situaties.

Gedacht kan worden aan de opzet van de blokboeken zoals in de bouw of andere technische opleidingen, waarin aan de hand van een concreet probleem, onderliggende principes worden uitgelegd. De studiewijzers, die ontwikkeld worden, zijn gericht op de inhoud: wat moet je leren, in welke volgorde en waarop word je beoordeeld? Gerichte praktijkopdrachten dragen bij aan het verwerven van de nodige technische handelingsvaardigheid.

Door de context waarin aan de technische vraagstelling gewerkt wordt, is er ook aandacht voor de organisatorische inbedding en voor samenwerkingsaspecten. Er ontstaat inzicht in de manier waarop de omgeving -zowel het bedrijf als de collega's- het vaktechnisch functioneren beïnvloedt. De deelnemers leren ook daarin te opereren (organisatorisch-strategische en sociaal-communicatieve competenties).

DIDACTIEK EN AANPAK LEERPROCES

De competenties die passen bij het profiel 'leren bewerken' kunnen het best verworven worden door middel van een didactische aanpak die primair focust op het leren inzetten van de juiste cognitieve leervaardigheden. Op die manier zijn vorm en inhoud consistent. Het verwerven van cognitieve vaardigheden gebeurt eerst met veel aanwijzingen van de kant van de docent, net zolang tot de deelnemer het proces van informatiebewerking zelf kan aansturen. In het begin van de opleiding doet de docent de vereiste cognitieve leervaardigheden nog veel voor, later in de opleiding gaat de deelnemer zelfstandig met de relevante vakkennis en -vaardigheden aan de slag. Het gaat om inhoudsgerichte zelfsturing (in tegenstelling tot procesgerichte zelfsturing). Bij die zelfsturing gebruikt de deelnemer ook metacognitieve en affectieve leervaardigheden.

De volgende 'onderwijsvormen' zijn in het ontwerp 'leren bewerken' bijvoorbeeld functioneel:

- Uitvoeren van beroepspraktijkopdrachten:
 - opdrachten die op de BPV-plaats gerealiseerd worden;
 - binnenschoolse opdrachten (vormen van PGO, cases, (ICT-)simulaties);
 - opdrachten van bedrijven als afstudeeropdracht.
- Vormen van informatieoverdracht ingebed in functionele opdrachten. Bijvoorbeeld:
 - ICT-gebruik om informatie, analyses en oplossingen te vinden;
 - colleges over basisprincipes van het vak;
 - werkbezoeken.
- Oefenen van vaardigheden als onderdeel van opdrachten:
 - practica/praktijkoefening om vaardigheden onder de knie te leren krijgen, waarbij de vaardigheden ontleend worden aan praktische contexten.
- Vormen van individueel, maar ook groepsgericht leren, waarbij deelnemers gezamenlijk aan een opdracht werken.

BEGELEIDING

In het ontwerp 'leren bewerken' is de begeleiding zodanig dat de deelnemer steeds opnieuw uitgedaagd wordt zijn keuzen ten aanzien van leertaken op een inhoudelijke, verantwoorde en logische manier af te wegen.

De begeleiding neemt in dit opleidingsontwerp voornamelijk de vorm aan van traject-begeleiding. Leren kiezen van opleidingsdoelen, inhouden, praktijksituaties en reflectie op de vakinhoudelijke voortgang staan centraal. Wat beheerst de deelnemer? Welke keuzen, specialisaties zijn er te maken, op grond waarvan worden die gemaakt? De begeleider is primair een tutor, dat wil zeggen dat hij zich concentreert op zowel kennisvermeerdering, als vaardigheidsvergroting als op de cognitieve factoren die de voortgang bepalen op school én in de praktijk. Een deelnemer leert deze processen zelf te sturen zodat hij ook na de opleiding, dergelijke keuzen kan maken.

De tutor kan bijvoorbeeld de volgende methoden en hulpmiddelen gebruiken:

- portfolio en EVC (eerder verworven competenties);
- regelmatige gesprekken met de deelnemer;
- (doorlopende) leercontracten met de deelnemer;
- een database met BPV-plaatsen;
- meester-gezel-constructie bij de BPV-begeleiding;
- mail, elektronische discussiegroepen of digitale nieuwsrubrieken voor overige communicatie met de deelnemer.

OPLEIDINGSORGANISATIE

De organisatie van de opleiding faciliteert de deelnemer bij zijn ontwikkeling naar een steeds toenemende vaktechnische bekwaamheid. Het wordt deelnemers op allerlei manieren mogelijk gemaakt om aan het beroep gerelateerde keuzen te maken, hetgeen immers een belangrijke bekwaamheid is die bij dit profiel hoort.

Om gemaakte keuzen te realiseren is een flexibele in- en uitstroom een belangrijke faciliteit. Ook dient de deelnemer in een zelf gekozen tempo de opleiding te kunnen volgen. Deze flexibiliteit is echter begrensd door de voorwaarden die de opleiding stelt, zoals bijvoorbeeld de vaste volgorde van bepaalde programmaonderdelen of de noodzaak om eerst basiskennis en vervolgens specialistische kennis door te werken.

Bij differentiatie staat met name het inhoudsgerichte maatwerk centraal. Deelnemers kunnen naast een gemeenschappelijke vakbekwaamheid, op onderdelen specialistische bekwaamheden verwerven.

Om snel en op maat toegang tot informatiebronnen te krijgen en om actief met die informatie om te gaan, is ICT een onmisbaar hulpmiddel.

De opleidingsorganisatie kan bijvoorbeeld de volgende elementen omvatten:

- een gezamenlijke basisperiode met daarna differentiatie en specialisatie. In deze basisperiode gaat het om het leren van competenties, die voorkomen in iedere functie die het beroep kent;
- (gedeeltelijke) flexibiliteit wat instroommomenten betreft;
- vooral na de eerste periode flexibilisering wat betreft tempo, inhoud en verhouding theorie/praktijk, voltijd- of deeltijdonderwijs;
- een planningssystematiek/roosters waarmee de deelnemer zelf op basis van een gegeven aanbod een eigen traject kan bepalen;
- afwisseling in aangeboden werkvormen: individuele werktijd, groepswork, colleges, praktijk enzovoort;
- diversiteit in leerruimten: collegezalen of andere instructieruimten, praktijkruimten, open-leercentra, verspreide individuele werkplekken (al of niet met ICT), werkstations, ontwerpstudio's, buitenschoolse leerplaatsen en dergelijke;
- elektronische informatiebronnen en digitale gegevensbestanden zoals inter-, intranet en andere expertsystemen;
- Drill & practice-oefeningen, tutorials;
- modelsimulaties en mogelijkheden voor experimenten.

4.2.2 Opleidingsontwerp 'leren sturen'

Bij het ontwerp voor 'leren sturen' geldt als criterium dat de deelnemers al doende uitgedaagd worden om zelfsturend aan de slag te gaan met hun leertaken. Behalve de inhoud moet juist ook de vorm van de inrichting dat doel dienen. De ontwerpers streven daartoe naar zo optimaal mogelijke consistentie tussen vorm en inhoud.

PROGRAMMA

In het programma staat het sturen van problemen uit de beroepspraktijk centraal, waarbij er sprake is van een opbouw van eenvoudig naar complex. Deelnemers leren om een probleem te 'tackelen'. Zij leren oplossingen te bedenken, die zij vervolgens in de praktijk gaan uitwerken. In het programma wordt weinig 'inhoud' aangeboden. Aanwijzingen voor het proces dat ze kunnen volgen om het probleem op te lossen, vormen het hoofdbestanddeel. De deelnemer gaat zelf op zoek naar de inhoudelijke vulling. Studiewijzers zijn gericht op de processturing van het eigen leerproces.

DIDACTIEK EN AANPAK LEERPROCES

Gezien de aard van dit opleidingsontwerp -leren sturen door te handelen en daarop te reflecteren- liggen de programmering en de manier waarop het leerproces vorm krijgt heel dicht bij elkaar. De didactische benadering is gericht op procesgerichte zelfsturing. Deelnemers worden voortdurend geprikkeld hun sturingsvaardigheden te oefenen. De vraagstukken, die in dit leerproces centraal staan, worden op een vrij open, weinig gestructureerde manier aangeboden. Deelnemers moeten juist zelf structuur leren aanbrengen; dit vormt een onderdeel van hun leerproces. Zo leren zij door de didactische inrichting van de opleiding hoe zij later op het werk processen moeten sturen en om daarbij zelfregulerend te handelen. De begeleider of docent maakt de zelfsturing van de deelnemer mogelijk. Interventies van de begeleider komen alleen als die nodig zijn of als de deelnemer erom vraagt. Zijn aanpak is erop gericht dat deelnemers leren zich te oriënteren op het proces, leren om hun voortgang te bewaken en om conclusies voor het vervolg te trekken uit wat ze gedaan hebben. Gaandeweg de opleiding gaan deelnemers steeds meer invulling geven aan metacognitieve zelfsturing. Zij worden steeds meer 'baas' over hun eigen leerproces.

Bij het ontwerp 'leren sturen' zijn bijvoorbeeld de volgende 'onderwijsleervormen' functioneel:

- projecten;
- open praktijkopdrachten en praktijkobservaties;
- onderzoekopdrachten en analyseopdrachten;
- open opdrachten bij (ICT-)simulaties;
- context- of omgevingssimulaties;
- digitale simulaties;
- 'games'.

BEGELEIDING

De begeleiding in het ontwerp van 'leren sturen' is zodanig dat de deelnemers steeds uitgedaagd worden om zelf sturing te geven aan hun leerproces. Ze leren in kaart te brengen waar ze staan, wat hun doelen zijn en wat ze nog moeten doen om hun doelen te bereiken. De begeleiding neemt in dit ontwerp vooral de vorm aan van (opleidings-) loopbaanbegeleiding. De begeleider is primair een facilitator of coach. Hij creëert voorwaarden om zelfsturing bij de leerstof en de individuele loopbaan mogelijk te maken. De coach bevordert metacognitieve zelfreflectie bij de deelnemer over de acties die de deelnemer onderneemt om zijn doelen te bereiken.

Bij deze faciliterende vorm van begeleiding kunnen bijvoorbeeld de volgende methoden en hulpmiddelen gebruikt worden:

- instrumenten voor (zelf)toetsing vooraf of tijdens de opleiding;
- instrumenten voor zelfdiagnose of assessment;
- formats voor (opleidings-)loopbaanplanning;
- database met zich ontwikkelende CV's van deelnemers (inclusief voortgangresultaten);
- regelmatige functionerings- of loopbaangesprekken met de deelnemer;
- een BPV-database waarmee de deelnemer zelf leerplaatsen kan selecteren en benaderen;
- training on-the-job; 'job-rotation' als aanpak van de BPV-begeleiding;
- een elektronische omgeving voor communicatie tussen deelnemer en coach of tussen deelnemers onderling (mail, discussiegroepen of nieuwsrubrieken).

OPLEIDINGSORGANISATIE

De organisatie van de opleiding laat deelnemers oefenen met sturen. De organisatie moet vooral de gelegenheid bieden om te leren samenwerken, te plannen en om het eigen proces te managen. Vanaf het eerste moment wordt de deelnemer op zichzelf teruggeworpen. Organisatorisch is de opleiding zo ontworpen dat er wel kaders zijn, maar beslist geen gespreid bedje met vaste roosters en plannings. Van de deelnemer wordt juist gevraagd zijn opleiding in toenemende mate zelf te gaan sturen. Hij krijgt alleen globale indicaties, zoals: "In de eerste periode van een jaar dien je zes projecten af te ronden." De verdere organisatie heeft de deelnemer (steeds meer) zelf in de hand. Bij de start heeft de zelfsturing betrekking op zaken als begeleiding (wie kies ik als mijn begeleider?); werkvormen (werk ik individueel of met anderen samen?); groeps-samenstelling (met wie wil ik samen werken?); tijdsplanning (wanneer werk ik?); studielocatie (waar werk ik?). Naarmate de opleiding vordert, nemen de vrijheidsgraden toe. De deelnemer moet steeds meer zelf gaan sturen. Het gaat dan ook om zaken als leerplaatsen (welke opleidingsdoelen realiseer ik op school en welke in de beroeps-praktijk?); tempo (wanneer wil ik (onderdelen van) de opleiding afronden?); leerstofkeuze (welke onderdelen mis ik nog of waarin wil ik mij specialiseren?). De deelnemers worden uitgedaagd om langere tijd in een kleine opleidingsgroep (een team) te functioneren, als vast element bij de grote vrijheid, waarin ze hun weg moeten leren vinden en om te leren werken met en gebruik te maken van collegiale ondersteuning. Dergelijke opleidingsgroepen kunnen nieuwe deelnemers opnemen en er kunnen deelnemers uit vertrekken.

Binnen het opleidingsontwerp 'leren sturen' is het onderwijs bij uitstek flexibel georganiseerd. De deelnemer kan op elk gewenst moment instromen en de opleiding

afsluiten. Hij gaat in eigen tempo door de opleiding heen. Er is in principe geen vaste volgorde van programma's. De deelnemer wordt uitgedaagd -uitgaande van eigen (loopbaan)doelen- een optimaal pakket, dan wel opleidingstraject samen te stellen. De betrokkene kiest welke programma-elementen hij in welke volgorde wil realiseren en maakt op basis daarvan, in overleg met de begeleider, een eigen opleidingsplanning. De inrichting van de leeromgeving maakt dit proces van 'zelf leren sturen' mogelijk. Alternatieve mogelijkheden en routes, bijvoorbeeld die eerder door andere deelnemers gevolgd werden, worden via het intranet gepresenteerd. Er is op tal van manieren mogelijkheid tot overleg over voorgenomen keuzen, zowel on the spot in kleine gespreksruimten met de coach, als virtueel via e-mail en dergelijke. Er zijn veel ruimten om in groepsverband te werken. Ook biedt de leeromgeving diverse instrumenten waarmee de deelnemer zelf zijn voortgang bij kan houden. Er is een directe elektronische verbinding tussen de binnenschoolse leeromgeving en de werkvloer.

In opleidingen waar 'leren sturen' centraal staat, bepalen gebeurtenissen in een (gesimuleerde) omgeving hoe de organisatie er uitziet. In de elektronische leeromgeving spelen vooral gesimuleerde beroepscontexten een centrale rol. Ook praktijksimulaties zijn belangrijk.

Communicatie en interactie worden primair live geoefend maar ook op afstand via (virtuele) netwerken. ICT is gedistribueerd beschikbaar in de vorm van werkstations in groepsruimten.

De opleidingsorganisatie kan bijvoorbeeld met de volgende elementen vormgegeven worden:

- een globale open indeling van de opleiding in perioden en te behalen onderdelen;
- planningsinstrumenten/roosters waarmee de deelnemer zelf de gewenste flexibiliteit in tempo en inhoud kan aansturen;
- ruimten om in groepsverband te werken;
- verspreide werkstations;
- overlegruimten voor loopbaangesprekken;
- gesimuleerde beroepssituaties al dan niet elektronisch;
- virtuele netwerken om te oefenen met sturen/communiceren;
- hulpmiddelen voor zelfbeoordelingen;
- voorzieningen om vanuit de BPV-plaats digitaal contact te onderhouden met de opleiding.

4.2.3 Opleidingsontwerp ‘leren persoonlijke verbindingen te maken’

Bij het ontwerp van opleidingen gericht op ‘leren verbinden’ streven we opnieuw een zo optimaal mogelijke consistentie tussen vorm en inhoud na.

Het competentieprofiel ‘persoonlijk verbinden’ vormt het vertrekpunt om de doelen te bepalen. In het opleidingsontwerp staan sociaal-communicatieve competenties centraal.

PROGRAMMA

Bij de programmering wordt in dit opleidingsontwerp van ‘leren verbinden’, net als bij beide voorgaande ontwerpen, vertrokken vanuit vraagstukken uit de beroepspraktijk. Het programma wordt in dit opleidingsontwerp zo ingericht dat deelnemers steeds weer een link kunnen leggen tussen problemen of vraagstukken van hen zelf en van anderen om daarmee tot een beter begrip van de ander te komen. De inhoud van het leerproces wordt veelal gekozen uit voorbeelden die zich in het hier-en-nu voordoen, in de opleiding of in de praktijk. De inhoud wordt gestructureerd rondom ervaringsgebieden, bijvoorbeeld terreinen waarbij met verschillende soorten mensen gewerkt moet worden. Er is sprake van een redelijk open programmering waarbij deelnemers uitgedaagd worden te bepalen hoe zij zich tot een zeker ervaringsgebied verhouden of wat zij er verder mee willen.

Het programma bestaat uit een opeenvolging van (spontaan ingebrachte of voorgestructureerde) casussen en gestructureerde reflectie op de praktijk. Kenniselementen worden zoveel mogelijk verbonden met casussen en praktijkervaringen. Belangrijk is dat vooral de communicatieve en affectieve vaardigheden zo realistisch mogelijk geoefend kunnen worden. Daarnaast kent dit opleidingsontwerp bepaalde cursorische elementen, waarbinnen deelnemers gericht hun (sociale) vaardigheden kunnen trainen. De persoonlijke ontwikkeling vormt de leidraad voor de opbouw van het leerproces.

DIDACTIEK EN AANPAK LEERPROCES

In het opleidingsontwerp ‘leren verbinden’ passen het best de didactische benaderingen die door hun vorm de gelegenheid bieden het effect van het eigen gedrag op anderen te oefenen, zoals samenwerkend leren of intervisiemethoden.

De docentbegeleider heeft zeker in het begin van de opleiding een belangrijke rol om het proces van zelfreflectie en persoonlijke ontwikkeling aan te zwengelen. Hij geeft procesgerichte feedback, stimuleert de interactie en bevordert de reflectie van de lerende op zichzelf en op anderen in een interactieproces. Gaandeweg de opleiding leert de deelnemer steeds meer om zelf het aangaan van verbindingen te sturen, bij zichzelf en bij

collega-deelnemers. Er vindt leren van en met elkaar plaats gericht op affectieve zelfsturing.

In de didactische vormgeving van het ontwerp 'leren verbinden' staan uitwisseling, ervaringen delen en aan elkaar feedback geven centraal. Gedurende de opleiding wordt er in sommige perioden bewust gekozen om in een vaste groepssamenstelling te werken, terwijl op andere momenten van samenstelling gewisseld wordt. Door deze afwisseling worden deelnemers met een grote variatie aan interactieprocessen geconfronteerd. Dat biedt oefenruimte om deze processen ook te leren hanteren.

Naast deze ervaringsgerichte werkvormen en oefeningen in zelfwerkzaamheid, worden ook meer aanbodgerichte en docentgestructureerde onderdelen aangeboden, zoals bijvoorbeeld workshops om bepaalde sociale vaardigheden te oefenen. ICT-toepassingen worden benut om elkaar feedback te geven (bijvoorbeeld over voorvallen op de praktijkleerplaats). Dit alles vraagt om een veilige leeromgeving en een klimaat waarin fouten gemaakt mogen worden: fouten worden gezien als onderdeel van het leerproces en niet als verwijtbaar falen.

De volgende aanpakken van het leerproces zijn in dit ontwerp bijvoorbeeld functioneel:

- casuïstiek;
- workshops voor het trainen van vaardigheden;
- ervaringsgerichte leergroepen;
- intervisie;
- supervisie op praktijkervaringen;
- methodisch werkoverleg;
- praktijkbesprekingen;
- skillslab (oefenplaatsen);
- ICT-simulaties voor modellering en oefenen met gedragalternatieven;
- ICT als communicatiemiddel.

BEGELEIDING

De begeleiding in het ontwerp 'leren verbinden' wordt zo ontworpen dat de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de deelnemer (in interactie met anderen op school en in de praktijk) steeds wordt geprikkeld en gestimuleerd. De deelnemer wordt met keuzen geconfronteerd, die zijn vermogen aanscherpen om in te schatten wat het best bij hem past, of welke bijdrage hij kan leveren.

De begeleiding neemt in dit ontwerp vooral de vorm aan van supervisie. De begeleider vervult de rol van supervisor, die met name gericht is op de professionele, sociale en affectieve ontwikkeling van de deelnemer.

De supervisor kan bijvoorbeeld de volgende methoden en hulpmiddelen gebruiken:

- instrumenten waarmee de deelnemer het eigen persoonlijke functioneren in kaart kan brengen;
- een format voor een persoonlijk ontwikkelingsplan in relatie tot opleidings- en loopbaankeuzen;
- regelmatige supervisiegesprekken;
- een (ICT-)systematiek om rapportages over de voortgang van de deelnemer vast te leggen;
- mentoring in de BPV.

OPLEIDINGSORGANISATIE

De organisatie faciliteert het samenwerkend leren om zodoende het aanleren van sociale en affectieve vakbekwaamheden mogelijk te maken. Om verbinding te kunnen maken met anderen moet de deelnemer eerst inzicht verwerven in zijn eigen functioneren.

Hij wordt uitgedaagd om zich steeds weer af te vragen: “Past dit bij mij? Kan ik met mijn kwaliteiten hier een zinvolle bijdrage leveren? Met welke collega-deelnemers wil ik een groep vormen? Wat wil ik van hen leren? Kies ik voor programmaonderdelen die mijn kernkwaliteiten versterken of ga ik onderdelen volgen om mijn minder sterke kanten te verbeteren?”

De opleidingsorganisatie moet zodanig zijn dat deelnemers met deze vragen aan de slag kunnen gaan. Ze maken bijvoorbeeld in overleg met de supervisoren, een (groeps-) opleidingsplanning. Vaak zal er een mengvorm gecreëerd worden van individueel, groepsgericht en cursorisch werken. Vaardigheidstrainingen worden bijvoorbeeld cursorisch aangeboden en deelnemers schrijven zich daar individueel voor in.

Het onderwijs wordt flexibel georganiseerd naar tempo en inhoud. De deelnemer kan op elk gewenst moment instromen en de opleiding afsluiten. De deelnemer gaat in principe in eigen tempo door de opleiding heen. Kenmerkend voor het ontwerp ‘leren verbinden’ is echter dat de tempodifferentiatie niet louter een individuele keuze is, maar totstandkomt in overleg tussen een groep deelnemers die zich voor een bepaalde periode aan elkaar verbonden hebben.

De ontwerpers creëren inzake de leeromgeving bewust variatie in werkvormen en groeps grootte.

Er worden werkruimten ontworpen waar duo's of (kleine) groepen aan de slag kunnen. Daarnaast zijn trainingsruimten van belang. De reële groepen kunnen aangevuld worden met virtuele componenten. De elektronische leeromgeving ondersteunt primair het groepsleren. Het biedt bijvoorbeeld faciliteiten voor het bespreken van casussen en er is ruimte om onderling op elkaar te reageren. ICT wordt ingezet als netwerk voor (virtuele) communicatie met de supervisor of met mededeelnemers.

De opleidingsorganisatie zou er bijvoorbeeld als volgt uit kunnen zien:

- differentiatie (tempo, inhoud, verhouding theorie/praktijk en voltijd-/deeltijdonderwijs) als combinatie van individuele en groepskeuzen;
- flexibele instroom, toetsing en afsluiting binnen de grenzen van het groepsleren;
- planningsinstrumenten/roosters waarmee de deelnemer samen met collega-deelnemers, een traject kan bepalen;
- wisselende samenstelling groepen en afwisseling groeps grootte;
- diversiteit in werkruimten (kleine groepsruimten, trainingsruimten eventueel voorzien van one-way screen, en dergelijke);
- ICT-werkstations voor communicatie en feedback (gekoppeld aan een elektronische leeromgeving);
- ICT (bijvoorbeeld e-leren met behulp van teleleerplatforms) om afstandsintervisie en -supervisie mogelijk te maken.

4.2.4 De drie opleidingsontwerpen samengevat

In schema 2 worden de drie opleidingsontwerpen in hun kernpunten samengevat.

	<i>Programma</i>	<i>Methodiek/didactiek</i>	<i>Begeleiding</i>	<i>Organisatie</i>
Leren bewerken	Vaktechnische inhouden richten het programma 1 Differentiatie bepaald door te leren vaktechnische leerinhouden 2 Opeenvolging van taken/oefeningen waarin steeds meer vaktechnische kennis en vaardigheden gevraagd worden; concentrische opbouw, van concreet naar algemeen	Functionele opdrachten 1 Soorten functionele opdrachten 2 Feedback op verwerven vaktechnische inhouden, uitwisseling, reflectie 3 Individuele en groepsopdrachten 4 Verschillende soorten informatieoverdracht en vaardigheidsoefeningen ingebed in opdrachten	Trajectbegeleider 1 Gericht op (zelfstandig) plannen van te leren inhouden en keuzen maken voor inhouden (specialisaties)	Flexibele groepeeringsvormen 1 Specialisatiemogelijkheden/ inhoudsgericht maatwerk 2 Gedeeltelijk gebonden aan vaste volgorden van inhouden 3 Eigen tempo/flexibele instroom 4 Wisselende groepssamenstelling, afhankelijk van te leren inhouden/specialisaties
Leren sturen	Open programmering 1 Opbouw van eenvoudige naar complexe situaties uit de beroepspraktijk 2 Deelnemers bepalen groot deel van de vorm van het programma	Vrije opdrachten 1 Helder kader en daarbinnen veel vrijheid bij keuze van opdrachten en uitvoering 2 Feedback op sturingsgedrag, uitwisseling, reflectie 3 Individuele en groepsopdrachten 4 Eigen keuze voor het volgen van cursorische elementen	Facilitator 1 Gericht op zelf vormgeven eigen loopbaan	Langdurige groeepsvormen 1 Mogelijkheden voor deelnemers om eigen opleiding vorm te geven: keuze van begeleiders, werkvormen, groepeeringsvormen 2 Flexibele instroom en afsluiting 3 Leergroepen waarin lange tijd samengewerkt wordt
Leren verbinden	Persoonsgerichte, half open programmering 1 Inhouden worden gestructureerd rondom ervaringsterreinen/ werksituaties 2 Inhouden worden bepaald door het hieren-nu van de ervaringen van de deelnemers, gecreëerd of aanwezig 3 Leerinhouden en leersituaties sturen en volgen de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemers	Persoonsgerichte opdrachten 1 Leersituaties waarin persoonlijke ontwikkeling zichtbaar wordt en geoefend kan worden 2 Persoonsgerichte feedback: uitwisselen, reflectie 3 Individuele opdrachten in groepssituaties 4 Cursorische vaardigheidstrainingen	Supervisor 1 Supervisie: keuzen voor te leren inhouden leren verbinden met persoonlijke ontwikkelingen	Wisselende groepssamenstellingen 1 Mengvorm van individueel, groepsleren en cursorisch leren 2 Flexibele in- en uitstroom 3 Verschillende groepeeringsvormen: blijvende en wisselende

Schema 2: Drie opleidingsontwerpen op een rij

Het veranderproces naar competentiegericht leren

In hoofdstuk 4 zijn drie ideaaltypische opleidingsontwerpen gepresenteerd. Zij maken het mogelijk op te leiden congruent aan de in hoofdstuk 2 ontwikkelde competentieprofielen. Elk van deze opleidingsontwerpen is gebaseerd op de uitgangspunten over leren zoals die in hoofdstuk 3 gepresenteerd zijn.

We hebben in hoofdstuk 4 laten zien hoe consistentie tussen vorm en inhoud in het ontwerp de kracht en kwaliteit van een opleiding versterkt.

Geïllustreerd is dat er verschillende opleidingsontwerpen mogelijk zijn, afhankelijk van het type competentie dat de beroepsuitoefening vraagt. Wie opleidingen vanuit competenties ontwerpt, stelt de beroepspraktijk centraal. Van daaruit dienen zich soms verschillende alternatieven aan. Zo kan in een opleiding voor middenmanagers meer het accent gelegd worden op 'sturen' of juist meer op 'verbinden'. In deze publicatie is een kader geschetst van waaruit systematisch gekeken kan worden naar de door velen erkende noodzaak om opleidingen anders vorm te geven.

Voor ROC's die hun onderwijs vanuit het competentiedenken willen innoveren, gaat het erom voor elk van de eigen opleidingen (of clusters van opleidingen) een competentieprofiel te construeren, op basis daarvan een specifiek opleidingsontwerp te maken en daarna dit ontwerp als basis te nemen voor een operationele invulling.

Welke stappen kent een dergelijk ontwikkelingsproces en op welke wijze kunnen de hier ontwikkelde ideaaltypen daarbij behulpzaam zijn? Hoe kan het veranderproces gestuurd of geregisseerd worden op centraal, unit- of opleidingsteamniveau? Over deze vragen gaat dit hoofdstuk.

De bijdrage van drie niveaus in een onderwijsinstelling passeren de revue. Daarmee wil niet gezegd zijn dat er alleen top-down gewerkt kan worden. De start kan zowel centraal als decentraal in de organisatie liggen. De ontwikkeling wordt geoptimaliseerd als alle niveaus in een ROC hun bijdrage leveren.

5.1 Centraal niveau

Op welke wijze kunnen College van Bestuur en centrale staf sturing geven aan onderwijsinnovatie vanuit het competentiedenken?

5.1.1 Oriëntatie

Als een College van Bestuur of de centrale staf sturing wil geven aan onderwijsinnovatie dan start zij met een oriëntatie op:

- hoofdlijnen van veranderingen in maatschappij en beroep en nieuwe competenties die gevraagd worden;
- concepten van competentiegericht leren;
- de voordelen van het werken met opleidingsontwerpen.

5.1.2 Visie, ambitie en koersdocument

Vervolgens wordt op centraal niveau een onderwijsvisie geformuleerd. Deze onderwijsvisie biedt een kader voor de onderwijsinnovatie in de units. Deze kaders geven aan *waarom* het bij onderwijsinnovatie belangrijk is om:

- uit te gaan van een oriëntatie op de omgeving, in dit geval het beroepenveld bij het bepalen van het aanbod en de doelen van opleidingen;
- competenties te kiezen als doel van opleidingen;
- een visie op leren te hanteren die aansluit bij het denken in competenties;
- op basis van het voorgaande opleidingen integraal opnieuw te ontwerpen.

Vervolgens formuleert het College van Bestuur zijn ambitie. Die ambitie kan inhouden dat elke opleiding (of cluster van opleidingen) binnen een bepaalde termijn beschikt over een op een competentieprofiel gebaseerd opleidingsontwerp, dat richting geeft aan de operationele invulling van de dagelijkse uitvoeringspraktijk.

Visie en ambitie worden neergelegd in een koersdocument dat de poolster vormt voor de onderwijsinnovatie in het ROC.

5.1.3 Processturing

Met dit globale onderwijskundige kader kan het College van Bestuur de onderwijsinnovatie in de units aansturen. De inhoudelijke invulling en verdere concretisering wordt overgelaten aan de units.

Processturing kan bijvoorbeeld inhouden:

- aanbieden van een draaiboek aan de units met een tijdpad en stappen volgens welke zij hun onderwijsinnovatie kunnen organiseren;
- organiseren van netwerken, bijeenkomsten en scholingen om de visie, ambitie en processturing te laten landen in de units;
- planontwikkeling regisseren en de realisatie van plannen koppelen aan het kwaliteitszorgsysteem en de managementcontracten;
- condities creëren zoals een centrale regisseur of projectmanager aanwijzen en budgetten alloceren.

5.2 Unitniveau

Op welke wijze kan de unitdirectie of unitstaf sturing geven aan onderwijsinnovatie vanuit het competentiedenken?

5.2.1 Oriëntatie

Een unitdirectie of -staf die -eventueel binnen de kaders die het College van Bestuur aangegeven heeft- de sturing van de onderwijsinnovatie ter hand wil nemen, start op haar beurt ook met een oriëntatie. Deze resulteert in een weloverwogen inzicht in de reële en gewenste mogelijkheid om op basis van competentieprofielen opleidingen te (her-)ontwerpen.

De unitdirectie en -staf oriënteren zich op:

- brede ontwikkelingen in de branche en de maatschappij die (al dan niet) noodzaken tot competentiegericht opleiden;
- concepten van competentiegericht leren;
- de voordelen van het werken met opleidingsontwerpen.

5.2.2 Visie, ambitie en diagnose

De unitdirectie formuleert op basis van de oriëntatie haar visie en ambitie ten aanzien van competentiegericht opleiden. Deze kaders geven aan *wat* de unit gaat veranderen om haar opleidingen in te richten voor competentiegericht opleiden. We denken hierbij aan:

- Relaties onderhouden met de beroepspraktijk.
- Op basis van een analyse van de beroepspraktijk competenties in beeld brengen.
- Opleidingen integraal opnieuw ontwerpen zodanig dat:
 - opleidingsdoelen gedefinieerd zijn in termen van competenties;
 - de aanpak van het leerproces afgestemd is op het praktijkgericht verwerven van competenties;
 - elke opleiding zo opgezet is dat de deelnemer zelfsturend leert leren;
 - de leeromgeving praktijkgericht, activerend en aantrekkelijk is (onder andere met ICT).

Vervolgens zet de unitdirectie op een rij wat er allemaal al gebeurt op het gebied van onderwijsinnovatie. De huidige stand van zaken wordt doorgelicht en de verandercapaciteit en -bereidheid worden in beeld gebracht. Mede op basis van deze doorlichting baseert de unitdirectie haar veranderstrategie waarbij vragen aan de orde zijn als: starten we met onderwijsinnovatie in alle opleidingen tegelijkertijd of beginnen we met enkele pilots? Wat zijn de stappen die we gaan zetten om tot een goed gefundeerd en breed gedragen opleidingsontwerp te komen?

(Het is overigens ook denkbaar dat een dergelijke diagnosefase centraal voor alle units tegelijkertijd aangestuurd wordt.)

5.2.3 Veranderplan en processturing

Als de visie en ambitie helder zijn en de diagnose gemaakt is, kan de unitdirectie een veranderplan opstellen. Dit plan vormt het kader waarbinnen opleidingsteams of afdelingen aan de slag kunnen met het daadwerkelijke veranderproces.

De unitdirectie bepaalt in dit veranderplan de gewenste opbrengst van het veranderproces in de opleidingsteams en de wijze waarop zij het veranderproces zal sturen.

De opleidingen gaan integraal innoveren en dat moet resulteren in:

- een verfijnde oriëntatie op de omgeving, in casu het beroepenveld en de potentiële deelnemers;
- een specifiek competentieprofiel;

- een visie op leren toegespitst op deze opleidingen;
- een specifiek opleidingsontwerp.

De opleidingsteams kunnen zelf bepalen op welke wijze zij tot deze resultaten willen komen. De unitdirectie beperkt zich tot processturing en beoordeelt het resultaat. De processturing kan bijvoorbeeld de volgende componenten bevatten:

- een tijdpad tot het moment waarop de unit met opleidingsontwerpen gaat werken;
- de condities waaronder het innovatieproces zich zal voltrekken;
- procesinstrumenten³ die teams in staat stellen om:
 - zich te oriënteren op hun omgeving,
 - een competentieprofiel en
 - een ontwerp van hun opleiding te construeren;
- coaching, monitoring en resultaatbewaking van het ontwikkelingswerk van de opleidingsteams of projectgroepen.

³ De ideaaltypische competentieprofielen en dito opleidingsontwerpen uit deze publicatie zijn de bouwstenen waarmee deze hulpmiddelen ontwikkeld kunnen worden. De bijlage bevat een (aanzet tot een) instrument om tot een competentieprofiel te komen (zie pagina 53).

5.3 Opleidingsteamniveau

Op welke wijze kan een opleidingsteam sturing geven aan onderwijsinnovatie vanuit het competentiedenken?

5.3.1 Oriëntatie

Ook opleidingsteams die -eventueel binnen de kaders die het College van Bestuur of de unitdirectie aangegeven hebben- de onderwijsinnovatie ter hand willen nemen, starten op hun beurt met een oriëntatie. Als de hogere niveaus sturing geven aan de onderwijsinnovatie geldt dat de beantwoording van de vraag *hoe* de opleidingen geïnnoveerd gaan worden, het best aan de opleidingsteams zelf over gelaten kan worden. Zij zitten het dichtst bij het primaire proces en kennen de specifieke competenties die in de beroepspraktijk gevraagd worden, het meest direct.

Teams beantwoorden tijdens hun oriëntatie voor hun specifieke opleiding vragen als:

- Wat zijn competenties en hoe herkennen we ze in de beroepen en functies waar wij voor opleiden?
- Welke functie kan een competentieprofiel hebben om onze opleiding meer toekomstgericht/praktijkgericht in te richten?
- Welk type leerprocessen leiden tot competent werken in onze branche?

- Hoe kunnen we vanuit een competentieprofiel een integraal, nieuw opleidingsontwerp construeren?

5.3.2 Projectmatig aan de slag

Als de wens om de onderwijsinnovatie op deze manier aan te pakken eenmaal breed verkend is en gedragen wordt in een team of afdeling, kunnen vervolgens projectgroepen aan de slag om het ontwikkel- en ontwerpwerk uit te voeren.

Deze projectgroepen maken een projectplan waarin zij weergeven *hoe* zij het gewenste eindresultaat, een integraal nieuw opleidingsontwerp, denken te bereiken:

- Oriëntatie op de omgeving: projectgroepleden die de beroepspraktijk kennen, onderzoeken welke competenties gevraagd worden bij de uitoefening van de functie of het beroep. Zij boren daarbij een diversiteit aan informatiebronnen aan. Sleutelfiguren uit de beroepspraktijk krijgen een belangrijke rol bij het onderzoek naar de competenties.
- Bepalen van het competentieprofiel: hierbij kunnen de profielen uit hoofdstuk 2 behulpzaam zijn (zie ook het instrument in de bijlage).
- Een visie op leren ontwikkelen: hoofdstuk 3 geeft een leidraad die voor de projectgroep als handvat kan dienen.
- Een opleidingsontwerp opstellen: de ideaaltypische ontwerpen uit hoofdstuk 4 bieden de projectgroep daarbij een hulpmiddel.
- Het ontwerp aan de landelijke kwalificatiestructuur koppelen: als het ontwerp er eenmaal ligt, kunnen de eindtermen van de beroepsopleiding vanuit een nieuw perspectief ingekleurd worden. Zo mogelijk worden de eindtermen opnieuw geordend opdat er samenhang ontstaat en er competenties geleerd kunnen worden in plaats van onvoldoende met de beroepspraktijk verbonden kennis en vaardigheden. De mate van herordening die nodig is, verschilt per opleiding (zie ook Huisman, Koekkoek en Van den Born, 2000)⁴.
- Ten slotte kan de unitdirectie het nieuwe opleidingsontwerp vaststellen.

Het resultaat van het ontwikkelwerk van het team of de projectgroep is een integraal (nieuw) ontwerp van een opleiding met als kenmerken:

- een aan de beroepsuitoefening gerelateerde mix van de competenties 'bewerken, sturen en verbinden';
- een gezamenlijke en gedeelde visie op leren in relatie tot het competentiedenken;

⁴ Ook op landelijk niveau zijn er aanzetten om de eindtermen te reorganiseren tot competenties.

- samenhang tussen vorm en inhoud met uitgangspunten voor:
 - programmering, selectie en ordening van de leerstof,
 - didactische werkvormen,
 - begeleidingsvormen,
 - een onderwijsorganisatie die de gewenste competentieontwikkeling zo optimaal mogelijk faciliteert.

5.3.3 Operationele invulling en condities

Als het opleidingsontwerp eenmaal gereed is, kan de operationele invulling van de opleiding voor een bepaalde periode en een bepaalde doelgroep ter hand genomen worden. De operationele invulling hangt af van de specifieke, actuele situatie en moet daarom elke keer opnieuw gemaakt worden. Deze klus wordt echter aanzienlijk vergemakkelijkt als er eenmaal een opleidingsontwerp beschikbaar is. Het ontwerp kan meerdere jaren mee en levert de parameters voor nadere keuzen in de -periodiek steeds wijzigende- uitvoeringspraktijk.

Parallel aan het ontwikkelwerk van de projectgroep kunnen voorbereidingen getroffen worden om condities te creëren om met het nieuwe opleidingsontwerp aan de slag te gaan. Condities zijn bijvoorbeeld: een elektronische leeromgeving, het creëren van kernteams of zelfsturende teams die de uitvoering van de opleidingen ter hand nemen, een scholingsbeleid en management-developmentprogramma's.

5.4 Het veranderproces als leerproces

In dit laatste hoofdstuk is een integraal veranderproces geschetst naar een op competenties gestoeld ontwerp van opleidingen. Opleidingsteams hebben hierin een spilfunctie. De steun van management en bestuur is echter onontbeerlijk. Het College van Bestuur en de centrale staf kunnen de weg effenen door een duidelijke ambitie neer te zetten en het competentiedenken te integreren in hun onderwijsvisie. Hierbij ligt het accent op het 'waarom' van het leren van competenties. De unitdirectie kan vervolgens plannen ontwikkelen waarin antwoord gegeven wordt op de vraag: *wat* gaan we doen om het verwerven van competenties tot doel van onze opleidingen te maken? Vanuit de opgestelde kaders stuurt het management het proces van onderwijsinnovatie in de opleidingsteams aan. Teams krijgen 'tools' aangeboden om hun omgeving in kaart te

brengen, om een competentieprofiel op te stellen, hun visie op leren om te zetten in concrete docentvaardigheden en een opleidingsontwerp te maken. De invulling van een opleiding ligt in de hand van de opleidingsteams. Zij bepalen *hoe* zij hun opleiding gaan inrichten: meer zoals bij 'leren bewerken', bij 'leren sturen' of bij 'leren verbinden'. Dat dient echter wel een beargumenteerde keuze te zijn. Competentieprofielen leveren die argumenten. Bovendien is het de taak van het College van Bestuur en de unitdirectie om in goed samenspel tussen het centrale en decentrale niveau de organisatorische, communicatieve en materiële condities te realiseren die voor geïnnoveerde opleidingen nodig zijn. De leeromgeving moet drastisch veranderen, willen nieuwe opleidingsontwerpen wortel kunnen schieten. En de interne organisatie -de manier waarop mensen met elkaar samenwerken, de competenties waarover zij beschikken en het onderwijskundig leiderschap van het management- moet mee veranderen.

Wij pleiten ervoor het veranderproces systematisch aan te pakken. Een valkuil is echter een te straffe, gedisciplineerde aanpak te willen hanteren. Er moet bij voorkeur veel ruimte gelaten worden voor het gezamenlijke leerproces. Serieus aan de slag gaan met de omslag van 'onderwijzen naar leren' betekent afscheid nemen van het oude en op weg gaan naar iets nieuws, terwijl niet bekend is hoe het nieuwe er uiteindelijk concreet uit zal zien. Een dergelijk proces komt het best uit de verf als het wordt gezien en ervaren als een gezamenlijk leerproces. Samenwerking tussen alle betrokkenen vergt flexibiliteit, mogelijkheden en durf om de koers bij te stellen als dat nodig is. In een dergelijke aanpak verdienen communicatie en kennismanagement een belangrijke plaats.



Diagnose-instrument competentieprofiel

Deze quickscan brengt de competenties in kaart die beroepsbeoefenaren nodig hebben. Welk gedrag wordt van een beoefenaar van dit beroep of in deze functie gevraagd? Welk type competenties zetten zij in? In welke mate hebben beroepsbeoefenaren in hun werk vooral nodig:

- methodisch-instrumentele,
- organisatorisch-strategische of
- sociaal-communicatieve competenties.

Om de scan in te kunnen vullen, heeft u actuele en betrouwbare informatie nodig over de beroepen en functies waar u voor opleidt. Die informatie kan al binnen uw opleiding of ROC aanwezig zijn, bijvoorbeeld bij BPV-begeleiders. Ook kunt u informatie verkrijgen bij brancheorganisaties of het internet raadplegen. Tevens is het denkbaar dat u uw contactpersonen in de beroepspraktijk vraagt om (samen met u) een scan in te vullen.

Als u met uw opleidingsteam de scan gebruikt, kunt u de volgende stappen zetten:

- 1 Lees de stellingen goed door.
- 2 Kruis op de vijfpuntsschaal achter elke uitspraak aan wat het meest van toepassing is.
- 3 Tel uw scores per rubriek op en vermenigvuldig met de aangegeven waarde.
- 4 Verwerk uw totaalscore per rubriek in het verzamelschema.
- 5 Vergelijk uw eigen uitkomsten met die van uw teamleden en trek een gezamenlijke conclusie over het competentieprofiel dat u kenmerkend acht voor de functies en beroepen waar u voor opleidt.
- 6 Breng de gegevens van ieder samen op het teamverzamelformulier.

METHODISCH-INSTRUMENTELE COMPETENTIES

<i>In de beroepen en functies waar wij voor opleiden is het zo dat beroepsbeoefenaren bezig zijn om...</i>	Altijd	Veel	Zo af en toe	Weinig	Nooit
... materialen, gegevensbestanden en dergelijke te bewerken					
... technische procedures te hanteren					
... technische problemen op te lossen met beschikbare gegevens					
... mechanische of geautomatiseerde apparatuur te hanteren					
... technische onzekerheden te hanteren					
Score					
Factor	4	3	2	1	0
Totaalscore					

ORGANISATORISCH-STRATEGISCHE STURINGSCOMPETENTIES

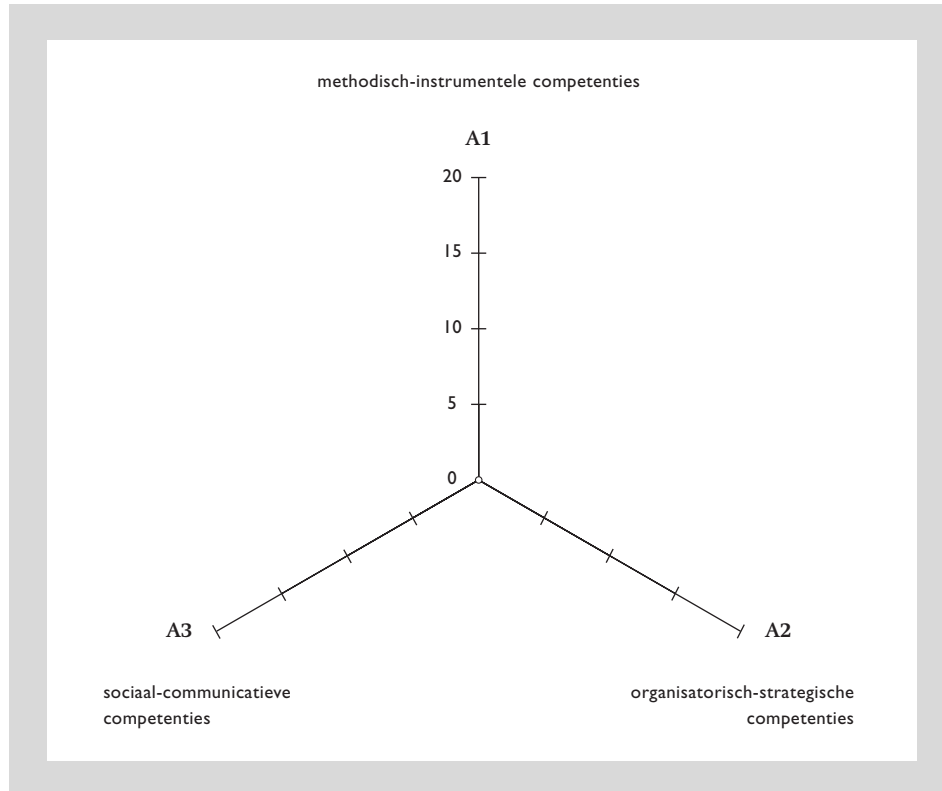
<i>In de beroepen en functies waar wij voor opleiden is het zo dat beroepsbeoefenaren bezig zijn om...</i>	Altijd	Veel	Zo af en toe	Weinig	Nooit
... leiding te geven of te coördineren					
... projectmatig te werken					
... te plannen, sturen, beheersen					
... een positie in te nemen in een formele organisatie of een informeel netwerk					
... om te gaan met verschillende belangen					
Score					
Factor	4	3	2	1	0
Totaalscore					

SOCIAAL-COMMUNICATIEVE COMPETENTIES

<i>In de beroepen en functies waar wij voor opleiden is het zo dat beroepsbeoefenaren bezig zijn om...</i>	Altijd	Veel	Zo af en toe	Weinig	Nooit
... anderen te helpen bij het zelf oplossen van hun problemen					
... mensen te coachen of begeleiden					
... een voorbeeld te zijn voor anderen					
... sociale vaardigheden in te zetten					
... zorgvuldig om te gaan met verschillende waarden en normen					
Score					
Factor	4	3	2	1	0
Totaalscore					

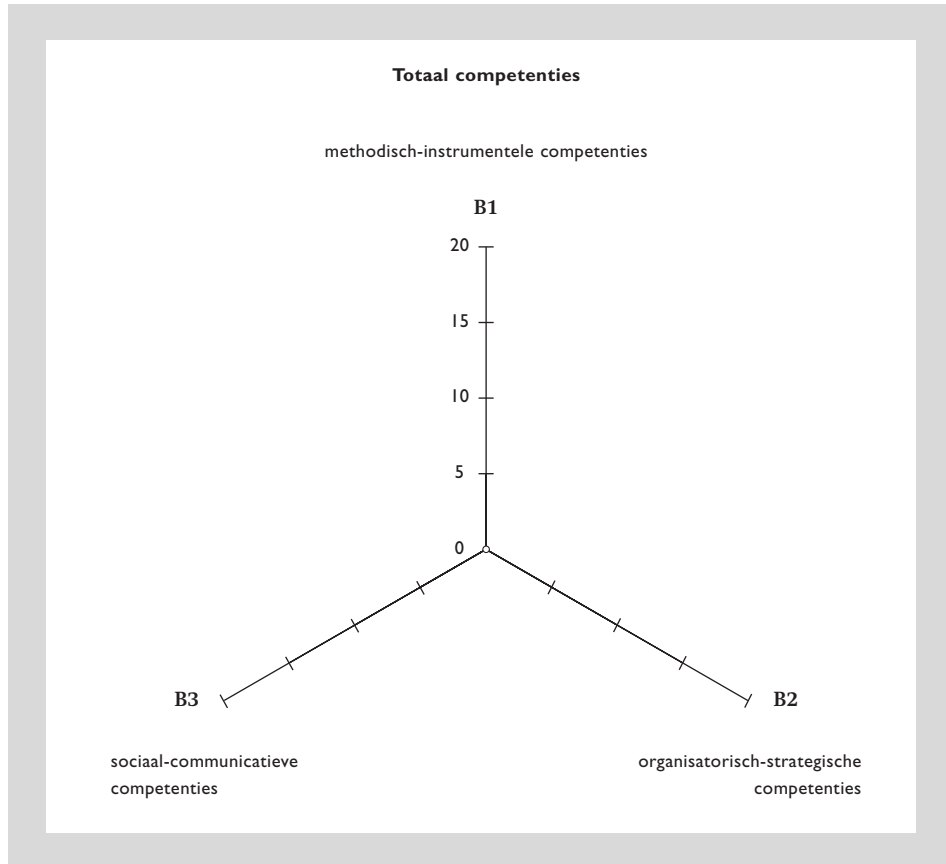
INDIVIDUEEL VERZAMELFOMULIER

Geef uw score weer op de assen die corresponderen met de rubrieken. U trekt een lijn tussen de positie op de drie assen waardoor een voor de beroepen en functies, waar u voor opleidt, typerend competentieprofiel (vlieger) ontstaat.



VERZAMELFOMULIER VOOR TEAM

Geef de gezamenlijke score van het team weer op de assen die corresponderen met de rubrieken. U trekt een lijn tussen de positie op de drie assen waardoor een voor de functies en beroepen, waar u voor opleidt, typerend competentieprofiel (vlieger) ontstaat.



Literatuuroverzicht

- 1 ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties*. 's-Hertogenbosch: ACOA (Adviescommissie Onderwijs-Arbeid).
- 2 Berg, J. van den (1999). *Nieuwe onderwijsmodellen in de bve-sector. Construeren of adopteren?* 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 3 Blokhuis, F. & K. Visser (red.) (2000). *Jaarboek Kwalificatiestructuur 2000*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 4 Boekaerts, M. & P.R.J. Simons (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- 5 Boer, P. den & B. Hövels (1999). *Contextontwikkelingen en competenties*. Nijmegen: ITS.
- 6 Bontius, I. (1999). *van Onderwijzen naar Leren. Een verkenning*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 7 Droste, J. & K. den Boogert (1999, herziene versie). *Zelfstandig Leren Leren, nieuwe rollen voor docenten en leerlingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 8 Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow, psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- 9 Huisman, J., W. Koekoek & P. van den Born (2000). *Praktijkgericht leren in het beroepsonderwijs, een aspect van competentiegericht onderwijs*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 10 Klarus, R., M. Kwee e.a. (2000). *Integratie van competentiegerichte vormen van assessment in onderwijs en bedrijfsleven*, interne publicatie. 's-Hertogenbosch: CINOP.

- 11 Onstenk, J. (1997). *Kernproblemen, ICT en innovatie van het beroepsonderwijs*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- 12 Onstenk, J. (red.) (2000). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving: fundamenten voor een onderwijsconcept voor de bve-sector*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 13 Onstenk, J. (2000). *De werkplek als leerplek*, in: *Profiel*, oktober 2000, 22-24.
- 14 Quinn, R.E. e.a. (1996). *Handboek management vaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- 15 Simons, P.R.J. (1999). *Uitdagingen, inzichten en mogelijkheden*, lezing in: *Leren in de BVE*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- 16 Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*, proefschrift Katholieke Universiteit Brabant. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

In de Expertisecentrum-reeks zijn de volgende publicaties reeds verschenen:

VAN ONDERWIJZEN NAAR LEREN : EEN VERKENNING

IDA BONTIUS, CINOP

NIEUWE ONDERWIJSMODELLEN IN DE BVE-SECTOR : CONSTRUEREN OF ADOPTEREN?

JOSÉ VAN DEN BERG, CINOP

**OP ZOEK NAAR EEN KRACHTIGE BEROEPSGERICHTE LEEROMGEVING : FUNDAMENTEN
VOOR EEN ONDERWIJSCONCEPT VOOR DE BVE-SECTOR**

REDACTIE: JEROEN ONSTENK, CINOP

**PRAKTIJKGERICHT LEREN IN HET BEROEPSONDERWIJS : EEN ASPECT VAN
COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS**

JOKE HUISMAN (REDACTIE), WIM KOEKOEK EN PAULINE VAN DEN BORN, CINOP

RIJP EN GROEN : STARTKWALIFICATIE VOOR JONGE VOORTIJDIG SCHOOLVERLATERS

CEES DOETS EN ANNEKE WESTERHUIS, CINOP

AANSLUITING VMBO-BVE : STAND VAN ZAKEN, ONTWIKKELINGEN EN PERSPECTIEVEN

PAUL STEEHOUDER EN TIES PAUWELS, CINOP

BEROEPSPRAKTIJKVORMING : ASPECTEN VAN EEN INTEGRALE BENADERING

ROB SWAGER, CINOP

ONDERWIJSKUNDIG LEIDERSCHAP IN DE BVE

REDACTIE: CEES DOETS (CINOP), KEES HAMMINK (CINOP), KLAAS KOOPS (FRIESLAND
COLLEGE/BVE RAAD) EN HANS VAN NIEUWKERK (MONDRIAAN ONDERWIJSGROEP)

EEN LEVEN LANG LEREN : ELEMENTEN VOOR EEN BELEIDSAGENDA

CEES DOETS EN ANNEKE WESTERHUIS, CINOP

**LEREN VAN COMPETENTIES IN HET BEROEPSONDERWIJS : PROGRAMMEREN, BEGELEIDEN
EN BEOORDELEN**

JOKE HUISMAN (REDACTIE), CINOP

**EEN WOORDJE OVER DE GRENS : EEN LANDELIJK ONDERZOEK NAAR DE BEHEERSING VAN
MODERNE VREEMDE TALEN**

JAN NEUVEL, CINOP

HERONTWERP IN DE PRAKTIJK : EEN DIDACTISCH MODEL VOOR TECHNIEKOPLEIDINGEN

JOSÉ VAN DEN BERG EN JOKE HUISMAN, MET MEDEWERKING VAN REGINA MULDER

**LEREN MET WERKOPGAVEN : COMPETENTIES, KERNOPGAVEN EN HET VORMGEVEN VAN
BEROEPSOPLEIDINGEN**

FRANCK BLOKHUIS, JEROEN ONSTENK EN JOSÉ VAN DEN BERG, CINOP

BEROEPSONDERWIJS EN SCHOLING IN DE KENNISSAMENLEVING

WIL VAN ESCH, CINOP

EXACTE VAKKEN EN COMPETENTIES IN HET BEROEPSONDERWIJS

HARRIE SORMANI, JEROEN ONSTENK, REGINA H. MULDER, HENK VAN DER KOOIJ EN ERIC PAYENS

KENNISMANAGEMENT : LEERPROCESSEN ORGANISEREN IN WERKOMGEVINGEN

REDACTIE: MARY DANKBAAR EN ESTHER OPRINS, CINOP