

De wending naar competentiegericht leren en opleiden

De kracht van de verbinding

CINOP, 's-Hertogenbosch

José van den Berg, Jurriën Biessen, Elly de Bruijn en Jeroen Onstenk

Colofon

Titel: De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding
Auteurs: José van den Berg, Jurriën Biessen, Elly de Bruijn en Jeroen Onstenk
Met dank aan: Wil van Esch, José Hermanussen en Harry van de Goor
Tekstverzorging: Petra Schulte
Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO
Opmaak: Evert van de Biezen
Bestelnummer: A00231

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
December 2004

Tweede, ongewijzigde, herdruk

© CINOP 2004

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 90-5003-443-8



Centrum voor innovatie van opleidingen
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

Voorwoord

In 2002 is het Expertisecentrum van CINOP gestart met een programma Competentiegericht Leren en Opleiden (CLOP). Via een meerjarig proces wordt een praktijktheorie CLOP ontwikkeld ten behoeve van de innovatie van het leren en opleiden in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. De te ontwikkelen praktijktheorie zet uiteen waar we het over hebben (het concept). Maar het geeft tegelijkertijd antwoord op de vraag met welke instrumenten/modellen dat concept vorm kan krijgen in de opleidingspraktijk en via welke werkwijzen/strategieën de verandering die daarmee gepaard gaat, doorgevoerd kan worden.

De inkadering vanuit de theorie werkt als een kompas voor de innovatie, terwijl de wortels in de praktijk het mogelijk maken het nieuwe concept ook door te voeren. De werkwijze in het programma CLOP¹ heeft de volgende ankerpunten:

- 1 Het programma bestaat uit een aantal arrangementen waarin het competentiegericht leren en opleiden in de opleidingspraktijk vorm krijgt en die tegelijkertijd dienen als bronnen van praktijkkennis.
- 2 Het programma is conceptgestuurd, wat inhoudt dat betrokkenen zich baseren op een aantal gezamenlijke uitgangspunten bij de verdere uitwerking en praktische invulling van het concept.
- 3 Het programma is zodanig georganiseerd dat het innovatieproces en het proces van kennisaccumulatie aan elkaar zijn gerelateerd via:
 - het creëren van lokale aan een praktijk gebonden kennis;
 - de vertaling van deze lokale kennis in een conceptueel raamwerk;
 - het creëren van overdraagbare kennis door de integratie van de praktijkkennis met bestaande externe kennis.

Na tweeënhalf jaar werken via deze aanpak publiceert het Expertisecentrum een zestal boekjes waarin een eerste invulling van de praktijktheorie CLOP wordt neergezet. Voorliggende publicatie is één van die zes.

¹ In twee aparte publicaties wordt deze werkwijze van gecombineerde theorie- en praktijkontwikkeling geanalyseerd, vergeleken met andere benaderingen (ook uit andere landen) die een vergelijkbaar oogmerk hebben en verder ingevuld: *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. Zoeken naar nieuwe verbindingen* (oktober 2004) en *Research and innovation of vocational education. A European discussion* (december 2004).

Deze eerste publicatiereeks bestaat uit:

- 1 Een presentatie van het conceptuele kader (het 'wat') in twee publicaties. *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden* is bedoeld voor het wetenschappelijke forum. Daarin wordt het ontwikkelde kader verantwoord en onderbouwd vanuit bestaande theoretische inzichten. In *De wending naar competentiegericht leren en opleiden* wordt dit kader uitgewerkt, praktisch onderbouwd en geïllustreerd met voorbeelden. Deze tweede publicatie is in het bijzonder bedoeld voor de opleidingspraktijk.
- 2 Instrumenten en modellen, aanpakken en strategieën om CLOP in de praktijk vorm te geven en door te voeren. Dit betreft drie uitgaven. De publicatie *Speerpunten* gaat in op de veranderkundige aanpak die ROC's kunnen hanteren bij de wending naar competentiegericht leren en opleiden. *Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...* is gericht op vragen die spelen bij de invulling van competentiegericht leren en opleiden zoals het organiseren en programmeren van opleidingstrajecten, het inrichten van uitdagende leersituaties en het competentiegericht beoordelen. *De organisatie van CLOP* laat een aantal voorbeelden zien van de organisatorische veranderingen die gerelateerd zijn aan de invoering van CLOP.
- 3 De zesde publicatie *Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden* is een verslag van een onderzoek onder een aantal opleiders en deelnemers die in deze nieuwe opleidingspraktijk werken en leren. Deze uitgave gaat in op het handelen van docenten in hun nieuwe rol als facilitator en op de motivatie van de deelnemers.

Hoewel deze publicaties aan elkaar gerelateerd zijn, zijn ze ook afzonderlijk leesbaar.

Met de publicatie van deze zes boekjes is de praktijktheorie CLOP niet af. Ten principale omdat het (beroeps)onderwijs en zijn omgeving steeds in verandering zijn en daarmee ook het opleidingsconcept en de invulling daarvan. Maar ook omdat een aantal componenten van het concept nog nader uitgewerkt moet worden. Daaraan zal de komende tijd in het programma Competentiegericht Leren en Opleiden van het Expertisecentrum van CINOP verder gewerkt worden.

Voor de resultaten tot nu toe zijn wij veel dank verschuldigd aan alle medewerkers van ROC's, consortia van ROC's, kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven en Kennisplatforms, vmbo-scholen en hogescholen en andere samenwerkingspartners die als participanten aan de CLOP-arrangementen een actieve bijdrage hebben geleverd.

Cees Doets

Directeur Expertisecentrum CINOP

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Een conceptueel kader voor de praktijk	1
1.2	Doel en functie van de publicatie	2
1.3	Opzet publicatie	3
1.4	De taal	4
2	Drijfveren	7
2.1	Deelnemersperspectief	7
2.1.1	Heterogeniteit van de deelnemerspopulatie	7
2.1.2	Motivatiproblematiek bij jongeren	8
2.1.3	Veranderende leerbehoeften	9
2.2	Leertheoretische perspectief	10
2.2.1	Actief leren	10
2.2.2	Sociaal leren	11
2.2.3	Leren leren	12
2.3	Maatschappelijke perspectief	13
2.3.1	Ontwikkelingen in werk en beroep	13
2.3.2	Sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen	14
2.3.3	Cultuurhistorische ontwikkelingen	15
2.3.4	Nieuwe kwalificatiestructuur	16
2.4	Organisatieperspectief	16
2.4.1	Omgevingsdynamiek	16
2.4.2	Bedrijfseconomische ontwikkelingen	18
2.5	Praktijkillustratie: De meerwaarde van de dialoog	18
3	Het concept CLOP	21
3.1	Centrale begrippen	21
3.2	Begripskwesties	23
3.2.1	Motiveren	24

3.2.2	Operationaliseren	25
3.3	Integratief leren en opleiden	25
3.3.1	Elementen	26
3.3.2	Dynamiek	26
3.4	Situationeel leren en opleiden	27
3.4.1	Criteria	28
3.4.2	Relevantie	28
3.4.3	Validering	29
3.5	Ontwikkelingsgericht leren en opleiden	29
3.5.1	Leer- en stimuleerbaarheid	29
3.5.2	Beheersing	31
3.6	Competentiebeschrijving	31
3.7	Dilemma's	33
3.7.1	Integratie en transparantie	34
3.7.2	Het individuele en het collectieve	34
3.7.3	Voorstructureren en zelfsturing	34
3.7.4	Beproefd en experimenteel handelen	35
3.7.5	Actief en reflectief leren	35
3.7.6	Ruimte en rekenschap	35
3.7.7	Iteratief en serieel innoveren	36
3.8	Praktijkillustratie: Het competentiebegrip eigen maken	36
4	Kernthema's CLOP	39
4.1	Naar competentiegerichte leerarrangementen	39
4.2	De kernthema's in beeld	40
4.2.1a	Opleidingsdoelen en -inhouden: kernthema	40
4.2.1b	Opleidingsdoelen en -inhouden: dilemma	42
4.2.1c	Opleidingsdoelen en -inhouden: praktijkillustratie	43
4.2.2a	Deelnemersbeoordeling: kernthema	44
4.2.2b	Deelnemersbeoordeling: dilemma	46
4.2.2c	Deelnemersbeoordeling: praktijkillustratie	47
4.2.3a	Opleidingstrajecten: kernthema	48
4.2.3b	Opleidingstrajecten: dilemma	50
4.2.3c	Opleidingstrajecten: praktijkillustratie	50
4.2.4a	Leersituaties: kernthema	52
4.2.4b	Leersituaties: dilemma	53
4.2.4c	Leersituaties: praktijkillustratie	54

4.2.5a	Begeleiden van deelnemers: kernthema	55
4.2.5b	Begeleiden van deelnemers: dilemma	57
4.2.5c	Begeleiden van deelnemers: praktijkillustratie	58

5	Veranderaanpak	61
5.1	Context	61
5.2	Verandervraagstuk	63
5.3	Ontwerp- en ontwikkelingsbenaderingen	65
5.3.1	Ontwerpbenaderingen	65
5.3.2	Ontwikkelingsbenaderingen	65
5.3.3	Het contingentiemodel	66
5.4	Veranderstrategieën	67
5.4.1	Interventiestrategie	67
5.4.2	Implementatiestrategie	67
5.4.3	Transformatiestrategie	68
5.4.4	Vernieuwingsstrategie	68
5.4.5	Kansen en beperkingen	69
5.5	Het veranderproces	72
5.5.1	Verandercondities	72
5.5.2	Bouwstenen voor een gefaseerd veranderplan	73
5.6	Veranderaanpak: dilemma	79
5.7	Veranderaanpak: praktijkillustratie	80
6	De kracht van de verbinding	83
6.1	Strategische positionering	83
6.2	Organisatieontwikkeling	84
6.2.1	Besturingsfilosofie	84
6.2.2	Organisatieontwerp	86
6.3	Versterken innovatiekracht	87
6.3.1	Resultaatgerichtheid	87
6.3.2	Managementaansturing	88
6.4	De kracht is de verbinding	90

Bijlage	Samenwerkingspartners	93
----------------	------------------------------	-----------

Literatuur	95
------------	----

1

Inleiding

VRAAG AAN DRIE MENSEN WAAR HET IN ESSENTIE OM GAAT BIJ DE WENDING NAAR COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN EN JE KRIJGT DRIE TOTAAL VERSCHILLENDE REACTIES. VOOR DE EEN IS HET EEN HYPE DIE VANZELF WEER VOORBIJ GAAT. DOOR DEZE BRIL IS HET HOOGUIT EEN HERHALING VAN ZETTEN; ‘OUDE WIJN IN NIEUWE ZAKKEN’. EEN ANDER ZIET HET ALS EEN FUNDAMENTEEL ANDERE MANIER VAN KIJKEN NAAR EN DENKEN OVER LEREN EN OPLEIDEN. VANUIT DIT GEZICHTSPUNT IS COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN DÉ KANS OM PROBLEMEN DIE ZICH AL JAREN VOORDOEN IN HET ONDERWIJS, NU EENS ECHT AAN TE PAKKEN. VOOR EEN DERDE IS HET EEN VERNIEUWD DIDACTISCH CONCEPT ZOALS DIE MET EEN ZEKERE REGELMAAT HET LICHT ZIEN. IN DEZE BENADERING IS HET EEN SCHEPJE BOVENOP LOPENDE – DOOR HET ONDERWIJSVELD AL LANG IN GANG GEZETTE ONTWIKKELINGEN – WAARBIJ HET WACHTEN IS OP EEN NIEUWE KWALIFICATIESTRUCTUUR EN VORMEN VAN EXAMINERING EN INSPECTIETOEZICHT DIE DAAROP AANSLUITEN.

1.1 Een conceptueel kader voor de praktijk

Met zoveel beelden is er alle reden om dieper in te gaan op een ontwikkeling die de gemoederen flink bezighoudt en waarover dagelijks wordt gepubliceerd. Daartoe is door CINOP Expertisecentrum de afgelopen jaren samengewerkt met een groot aantal scholen en andere actoren in zogenaamde innovatieve arrangementen (zie Bijlage Samenwerkingspartners). Vanuit het perspectief van kennisontwikkeling is de inzet van deze samenwerking: de ontwikkeling van een praktijktheorie competentiegericht leren en opleiden. Die praktijktheorie bestaat uit drie lagen: 1) een conceptueel kader competentiegericht leren en opleiden (CLOP); 2) instrumenten en modellen om het leren en opleiden volgens dat concept vorm te geven; 3) aanpakken en strategieën om de beoogde veranderingen in praktijk te brengen.

2 Eerder verschenen onder meer in de CINOP-Expertisecentrumreeks al publicaties over bepaalde deelterreinen van competentiegericht leren en opleiden en over de resultaten van een aantal afzonderlijke arrangementen.

Reflectie op praktijkervaringen hebben samen met eerder en elders verricht denk- en praktijkwerk, geleid tot het conceptueel kader dat in deze publicatie centraal staat². Relevante thema's rond competentiegericht leren en opleiden worden daarin in samenhang belicht. Deze thema's hebben betrekking op vier domeinen die in de praktijktheorie zijn onderscheiden: de inhoud van het leren en opleiden (a), de pedagogisch-didactische benadering (b) en randvoorwaardelijke organisatieprocessen (c). Dwars daarop staat het vierde domein: de veranderaanpak, het realiseren van competentiegericht leren en opleiden in de praktijk (d).

In principe is het conceptueel kader bruikbaar voor zowel beroepsonderwijs als educatie. Het accent ligt in deze publicatie echter op het beroepsonderwijs. Competentiegericht leren en opleiden in het perspectief van maatschappelijke participatie vraagt om nadere reflectie. Hetzelfde geldt voor het competentiegericht leren en opleiden van niet-reguliere doelgroepen die zich in het perspectief van een leven lang leren aandienen: werkenden, werkzoekenden, herintreders op de arbeidsmarkt enzovoort. Voor deze groepen is maatwerk in de meest ruime betekenis van het woord nodig: arrangementen waarin leren en werken in elkaar opgaan en waarin EVC wordt ingezet als sturingsinstrument van begin tot eind.

1.2 Doel en functie van de publicatie

In het onderwijs leven veel verschillende beelden bij de wending naar competentiegericht leren en opleiden met als gevolg: Babylonische spraakverwarring of ogenschijnlijk fundamentele verschillen van mening, terwijl men in essentie hetzelfde blijkt na te streven. Of, de hakken in het zand zetten, omdat het niet meer lijkt te gaan over kwaliteitsverbetering van het onderwijs, maar over wie er nou eigenlijk bepaalt wat en hoe er verbeterd moet worden. Doel van deze publicatie is een integrerend kader te bieden dat ruimte biedt voor variëteiten van competentiegericht leren en opleiden én verbindingen daartussen legt. Een kader dat een kompas biedt voor mensen in school en leerbedrijf die kritisch geïnteresseerd zijn in ontwikkelingen op het terrein van competentiegericht leren en opleiden.

Een conceptueel kader (laag 1 praktijktheorie) vervult verschillende functies. Om te beginnen is het behulpzaam in een proces van gemeenschappelijke betekenisgeving. Het helpt bij het verhelderen van de verschillende ideeën die leven rond dit verschijnsel. Verder draagt het bij aan het bouwen van een gezamenlijk referentiekader voor de ontwikkeling van praktijkinstrumentarium om het concept inhoud en vorm te geven (laag 2 praktijktheorie) en in praktijk te brengen (laag 3 praktijktheorie). Al ontwikkelde

3 De CLOP-scan[®] van CINOP komt eind dit jaar beschikbaar via www.rocspiegel.nl. Gelijktijdig verschijnt een brochure over achtergronden, onderbouwing en gebruik: Van den Berg en Van Esch (in voorbereiding).

handreikingen, instrumenten en aanpakken voor competentiegericht leren en opleiden kunnen er hun plek in vinden.

Ook is het kader bruikbaar in het ontwikkelingsproces richting competentiegericht leren en opleiden. Daartoe is bijvoorbeeld de CLOP-scan[®] gemaakt door CINOP, een instrument waarmee scholen in kaart kunnen brengen, waar zij staan in dat proces. Op basis van een dialoog over de resultaten van de scan kunnen zij speerpunten en interventies voor verdere ontwikkeling bepalen (Van den Berg en Van Esch, in voorbereiding)³.

Tot slot zijn aan het conceptueel kader vraagstellingen te ontleen voor nader onderzoek naar competentiegericht leren en opleiden; onder andere onderzoek naar resultaten en effecten van competentiegericht leren en opleiden. Zo heeft het gedachtegoed dat aan het conceptueel kader ten grondslag ligt, bijvoorbeeld nadere uitwerking gekregen in activiteiten van Het Platform Beroepsonderwijs (De Bruijn, 2004).

1.3 Opzet publicatie

De ontwikkeling van het praktijktheoretische kader is gestuurd door een aantal vragen. Een eerste is aan de orde in hoofdstuk 2: wat zijn drijfveren om met competentiegericht leren en opleiden aan de slag te gaan en welke ontwikkelingen zijn daarop van invloed? Vervolgens staan we in hoofdstuk 3 stil bij het concept zelf: wat is de essentie van competentiegericht leren en opleiden en wat heeft deze te maken met de ontwikkelingen die in hoofdstuk 2 zijn geschetst? In dit hoofdstuk worden ook dilemma's verwoord die zich voordoen bij vormgeving van het concept in de praktijk: zeven vraagstukken waarop geen eenduidige antwoorden te geven zijn, omdat er sprake is van een spanningsverhouding tussen bepaalde fundamentele uitgangspunten die eigen zijn aan het concept. Het enige antwoord ligt dan in het maken van afwegingen en het zoeken naar werkbare oplossingen om deze uitgangspunten in de praktijk toch een plek te geven. In het daarop volgende hoofdstuk 4 staat de vraag centraal: hoe manifesteert het concept zich in de praktijk? Of anders gezegd: hoe ziet een krachtige leeromgeving die competentiegericht leren activeert en stimuleert er uit? Het antwoord daarop is beschreven in termen van kernthema's voor competentiegericht leren en opleiden. Per kernthema wordt zowel gekeken naar wat competentiegericht leren en opleiden betekent voor het primaire proces, als naar de randvoorwaardelijke organisatieprocessen die nodig zijn om de veranderingen in het primaire proces voor elkaar te krijgen.

In hoofdstuk 5 wordt apart aandacht besteed aan de vraag: hoe breng je competentiegericht leren en opleiden in praktijk? Dit kernthema gaat over de veranderaanpak, over prioriteiten daarin en de vraag waar te beginnen.

De hoofdstukken 2 tot en met 5 vormen samen het integrerend kader waarin alle relevante thema's die aan de orde zijn bij de wending naar competentiegericht leren en opleiden zijn geplaatst ('als state of art'). In de hoofdstukken 4 en 5 wordt ook aandacht besteed aan de zeven dilemma's die in hoofdstuk 3 zijn beschreven. Ieder dilemma is voorzien van een praktijkillustratie. Deze zijn ontleend aan ervaringen vanuit de verschillende innovatieve arrangementen en bedoeld om het conceptueel kader te verlevendigen. Tot slot wordt in hoofdstuk 6 de synthese gemaakt. Daarin staan we stil bij de subtitel van deze publicatie: waarin toont zich de kracht van de verbinding?

Aan *De wending naar competentiegericht leren en opleiden* ligt een groot aantal bronnen ten grondslag; om te beginnen praktijkbronnen. De praktijkkennis en de ervaringen van de samenwerkingspartners in de arrangementen hebben veel voeding gegeven aan het gedachtegoed in deze publicatie. Daarnaast heeft het boek zijn wortels in de theorie. Waar sprake is van directe overname van zienswijzen van bepaalde auteurs zijn bronvermeldingen in de tekst opgenomen. Geïnteresseerden in de theoretische achtergronden en onderbouwing van het onderwijsinhoudelijke deel van het conceptueel kader (domeinen a en b) verwijzen we naar de publicatie voor het wetenschappelijke forum, die op dit gebied uitvoerig is voorzien van bronvermeldingen (Onstenk, De Bruijn en Van den Berg, 2004). Voor het organisatie- en veranderkundige deel van het conceptueel kader (domeinen c en d) zijn de bronmeldingen in voorliggende publicatie opgenomen.

1.4 De taal

In deze publicatie, waaraan een variatie aan praktijken ten grondslag ligt, worden zowel recente als minder recente begrippen gebruikt. Dat heeft alles te maken met verschillen tussen opleidingsorganisaties. Zo wordt in sommige (units van) ROC's niet meer gesproken over 'opleidingen', maar over 'trajecten'; niet meer over 'onderwijs' maar over 'leren' en niet meer over 'opdrachten' maar over 'taken' of 'prestaties'. Ook in bedrijven worden verschillende begrippen gehanteerd als het gaat om het opleiden van (toekomstige) werknemers. Voor deze publicatie is steeds de afweging geweest: waar hebben nieuwe begrippen toegevoegde waarde, of waar doen oude begrippen afbreuk aan het gedachtegoed van competentiegericht leren en opleiden?

Zo spreken we bijvoorbeeld van ‘opleiden’ omdat dit begrip zowel het leren op school als het leren op de werkplek goed dekt. Dat laat ook ruimte aan wie de regie over het opleiden voert: de school (bij initiële opleidingen) of het bedrijf (bij sommige postinitiële opleidingen). Resultaat van dit soort afwegingen is een begrippenkader dat naar onze inschatting voor de middellange termijn herkenbaar is voor de opleidingspraktijk, zoals die – ook in het kader van een leven lang leren – in samenwerking tussen scholen en bedrijven vorm krijgt.

Verder spreken we in deze publicatie nadrukkelijk van competentiegericht leren én opleiden (CLOP), omdat we het belangrijk vinden om het verschijnsel vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Vanuit het perspectief van deelnemers die competenties leren en vanuit het perspectief van teams van docenten en praktijkkopleiders, managers en directies van scholen, bedrijven en instellingen in een regio die deze deelnemers opleiden. Door beide actorperspectieven te benadrukken blijft ook het veranderperspectief in beeld: de niet geringe uitdaging voor opleidingsorganisaties vanuit scholen en bedrijven in de regio om zodanige leerarrangementen te creëren dat deelnemers een *leven lang* competentiegericht *kunnen* leren.

2

Drijfveren

IN HET LEREN EN OPLEIDEN VAN JONGEREN EN VOLWASSENEN DOEN ZICH MEER EN MINDER ACUTE PROBLEMEN VOOR DIE VRAGEN OM EEN OPLOSSING: HOGE UITVALPERCENTAGES, MOTIVATIEPROBLEMATIEK, GEBREKKIGE AANSLUITING ONDERWIJS EN ARBEIDSMARKT, SAMENLEVING DIE NIEUWE EISEN STELT, NIEUWE DOELGROEPEN DIE ZICH AANDIENEN ENZOVOORT. DIVERSITEIT IN PROBLEMATIEK BRENGT MET ZICH MEE DAT ER VANUIT DE OPLEIDINGSPRAKTIJK NOGAL WAT VERSCHILLENDE DRIJFVEREN ZIJN OM MET COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN AAN DE SLAG TE GAAN. MET HET OOG OP GEMEENSCHAPPELIJKE BETEKENISGEVING IS HET HANDIG OM EEN BEELD TE HEBBEN VAN MOTIEVEN EN PERSPECTIEVEN VAN WAARUIT PROBLEMEN EN OPLOSSINGEN DAARVOOR BENADERD WORDEN. WAT ZIJN DRIJFVEREN OM MET COMPETENTIEGERICHT EN LEREN EN OPLEIDEN AAN DE SLAG TE GAAN? EN WELKE ONTWIKKELINGEN ZIJN DAAROP VAN INVLOED? WE BRENGEN ZE IN KAART VANUIT VIER ONDERLING SAMENHANGENDE PERSPECTIEVEN: HET DEELNEMERSPERSPECTIEF, HET LEERTHEORETISCHE PERSPECTIEF, HET MAATSCHAPPELIJKE PERSPECTIEF EN HET ORGANISATIEPERSPECTIEF (ONSTENK, DE BRUIJN EN VAN DEN BERG 2004).

2.1 Deelnemersperspectief

Vanuit het deelnemersperspectief zijn er minstens drie drijvende krachten voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden: heterogeniteit van de deelnemerspopulatie, motivatieproblematiek bij jongeren en veranderende leerbehoeften van deelnemers.

2.1.1 Heterogeniteit van de deelnemerspopulatie

Een eerste drijfveer is de toenemende heterogeniteit in de deelnemerspopulatie. De variatie in de bagage waarmee deelnemers binnen komen, neemt sterk toe. Er zijn grote

verschillen in vooropleiding, er is sprake van een enorme culturele differentiatie en het aantal volwassenen dat met werkervaring binnenkomt, groeit. Deze heterogeniteit daagt uit om maatwerktrajecten te ontwikkelen en geeft een impuls aan ontwikkelingen op het terrein van EVC: erkennen van verworven competenties. Inzet is het bieden van opleidings-trajecten die passen bij wat groepen (individuen) nodig hebben voor maatschappelijke participatie of om de door hen gewenste – al dan niet landelijk erkende – beroeps-kwalificaties te behalen. Belangrijk aandachtspunt is dat er niet altijd van uitgegaan kan worden, dat deelnemers al bij inschrijving een duidelijke beroepskeuze hebben gemaakt of een helder handelingsperspectief voor ogen hebben. Ook de gedachte dat deelnemers het liefst in het bedrijf leren, is geen wet van Meden en Perzen, ook al vinden veel deelnemers leren in de praktijk de beste leerschool. Differentiatie en variatie (ook naar leerplek) is nodig om recht te doen aan de heterogeniteit in de deelnemerspopulatie.

2.1.2 Motivatieproblematiek bij jongeren

Motivatieproblematiek, vooral bij jongeren, is een tweede drijfveer. Ontwikkelingen in de samenleving spiegelen zich in het functioneren van deelnemers, met ook de keerzijden daarvan: sociale en psychische problematiek die zich manifesteert in leergedrag. Gezagsverhoudingen zijn veranderd en het volgen van een opleiding staat in een concurrentieverhouding tot andere mogelijkheden voor tijdbesteding. Duidelijk is dat de jeugdfase een aparte status heeft (De Bruijn en Westerhuis, 2003): jongeren vormen een leeftijdscategorie met eigen wensen en behoeften, eigen identiteit, waarden en leefstijlen. Er is minder sturing van bovenaf en meer ruimte voor individuele keuzen, als het gaat om participatie in netwerken en groepen. Deelname daaraan is afhankelijk van het individuele antwoord op de vraag ‘vind ik dit nog leuk?’ De toetssteen is: ‘levert deelname mij echte, indringende belevenissen op?’

Van opleidingsorganisaties worden inspanningen gevraagd om deelnemers te motiveren voor deelname aan leer- of opleidingstrajecten en gemotiveerd te houden; ‘boeien en binden’ is actueel motto. Oplossingsrichtingen worden gezien in het leggen van meer directe verbindingen tussen leren en werken, tussen leren en doen. De ervaring toont dat deelnemers meer geïnspireerd worden tot leren, als ze dingen leren die van direct nut zijn in de (beroeps)praktijk. En, als ze dat leren op een manier die zo veel mogelijk spoort met ‘eigen’ voorkeuren in leren. Variatie in leeractiviteiten, uitdagende leertaken, afwisseling in werkvormen en een positief leerklimaat werken versterkend. In het creëren van een positief leerklimaat is niet alleen cognitieve, maar vooral ook emotionele begeleiding een belangrijke motiefactor. Cruciaal zijn opleiders die deelnemers serieus nemen, hun vak

verstaan en zowel welgemeende interesse voor de deelnemers tonen als de confrontatie met hen aangaan, wanneer dat nodig is. Niet te verwaarlozen is bovendien de werking die uitgaat van een aantrekkelijke fysieke inrichting van de leeromgeving. Een leeromgeving die uitstraalt dat kennis- en talentontwikkeling bij deelnemers een serieuze zaak is, waarin de gemeenschap bereid is te investeren (Hermanussen e.a., 2003).

2.1.3 Veranderende leerbehoeften

Een derde drijfveer heeft te maken met veranderingen in de leerbehoeften van deelnemers. Jongeren van nu komen door hun wijze van leven in een veel eerder stadium in aanraking met 'volwassen' onderwerpen, situaties en keuzen op het gebied van leren, werken en levensvragen (De Bruijn en Westerhuis, 2003). In een zichzelf versterkend proces nemen, zowel de mogelijkheden van individuen en de behoefte om zelf keuzen te maken toe als de verwachtingen dat mensen zelf deze keuzen maken en de eigen verantwoordelijkheid daarvoor (leren) aanvaarden. (Potentiële) deelnemers stellen zich daardoor steeds meer op als kritische consument, die impliciet of expliciet verwachtingen heeft en eisen stelt aan het leren en opleiden (zowel naar inhoud, vorm als naar organisatie). Die consument organiseert zich (via medezeggenschapsraden, belangenbehartigingsorganisatie: JOB) én manifesteert zich (via een bewuster keuze voor een bepaalde school of een bepaalde opleiding). Mede als gevolg van regionale concurrentie kan een opleidingsorganisatie het zich niet langer permitteren om aanbodgericht te denken en te handelen. Belangrijk wordt een vraaggerichte oriëntatie waarin leerbehoeften van deelnemers serieus invloed hebben op doel, inhoud, vorm en organisatie van opleidingsprocessen. Aansluiten bij de belevingswereld en leefomstandigheden van de deelnemer is een wezenlijke factor daarin. Jonge deelnemers hechten aan gelijkwaardigheid in het contact met opleiders, willen als jong volwassenen benaderd worden en verwachten dat zij als aankomende professionals worden aangesproken. Volwassen deelnemers verwachten dat leer- en opleidingstrajecten aansluiten bij hun eerder verworven competenties en dat rekening wordt gehouden met persoonlijke omstandigheden: bijvoorbeeld het combineren van taken op het gebied van werken, leren en gezin of de wens om in een zo kort mogelijke tijd de gewenste competenties of kwalificaties te kunnen behalen.

2.2 Leertheoretische perspectief

Een belangrijke motor voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden vanuit een leertheoretisch perspectief is het sociaal-constructivisme. Deze en daaraan verwante visies op leren zijn inspiratiebron voor drie cruciale kenmerken van competentiegericht leren: actief leren, sociaal leren én leren leren (Onstenk, De Bruijn en Van den Berg, 2004).

2.2.1 Actief leren

Leertheoretische visies hebben onder meer een impuls gegeven aan vormen van leren die een antwoord proberen te vinden op het probleem dat aangeboden (theoretische) kennis lang niet altijd leidt tot adequaat handelen in de (beroeps)praktijk.

In de handelingstheoretische visie is leren geen passief en een volledig door de docent gestuurd proces, maar een proces waarin de lerende al doende een relevant probleem in de vingers probeert te krijgen. In dit proces heeft het leren niet alleen betrekking op de uitvoering van beroepshandelingen (wat al sinds jaar en dag in het opleiden voor het beroep gebeurt), maar op de hele leercyclus: van probleemstelling en probleemherformulering tot en met het uitproberen van oplossingen, het reflecteren op tussentijdse resultaten, het evalueren van de opbrengsten en het verinnerlijken van het geleerde. Cognitieve aspecten (bijvoorbeeld kennis van werkmethoden), motorische aspecten (bijvoorbeeld vaardigheid in het gebruik van werkmaterialen) en affectieve aspecten (bijvoorbeeld jezelf een bepaalde nieuwe werkmethode eigen maken) zijn daarin geïntegreerd aan de orde. Het leren wordt ondersteund door 'gereedschap' (methoden, aanpakken, hulpmiddelen, materialen enzovoort) en door begeleiding (van een docent, praktijkopleider, medelerende, collega enzovoort).

Actief leren draagt er toe bij dat deelnemers ervaringen inzetten, relaties leggen tussen aanwezige voorkennis en nieuwe kennis en tussen verschillende soorten kennis: ervaringskennis, situationele kennis, boekenkennis. Ook vervult actief leren een belangrijke rol in het verinnerlijken (eigen maken) van nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen. Kennen wordt kunnen en kunnen wordt verbonden zijn: vanuit hoofd, hart en handen handelen. Door actief te leren breiden deelnemers langzaam hun handelingsrepertoire uit, waardoor ze uit de voeten kunnen in verschillende handelingsituaties, wendbaar worden en zelf sturing kunnen geven aan hun leven.

2.2.2 Sociaal leren

Leertheoretische visies hebben ook een impuls gegeven aan sociaal leren. Naast de al lange tijd toegepaste vormen van discussie en groepswork, komen nieuwe vormen in beeld. Deze geven zowel richting aan de inhoud van het leren (verwerven van sociale en leer- en burgerschapscompetenties) als aan de manier van leren (leren van én met elkaar); inhoud en vormgeving van leren grijpen daarbij op elkaar in.

Versterking en differentiatie op het terrein van sociaal leren wordt vanuit de opleidingspraktijk om verschillende redenen van belang gevonden.

Allereerst doet het werkveld waarvoor deelnemers worden opgeleid, een sterk beroep op het vermogen tot samenwerking en effectieve communicatie. Er is geen sector te bedenken waarin sociaal-communicatieve vaardigheden niet in het rijtje van de beroeps-eisen voorkomen. Ze kunnen meer of minder doorslaggevend zijn, maar je komt ze op alle functieniveaus tegen.

Daarnaast is sociaal leren belangrijk vanuit de bredere maatschappelijke taak van het onderwijs, met als actueel speerpunt het leveren van een bijdrage aan de sociale cohesie in de samenleving.

Ook is sociaal leren wezenlijk in het leerproces van de lerende zelf. Gezamenlijk overleg tussen deelnemers, in groepsverband denkstappen expliciteren en verdedigen, reflectie op ervaringen en leerresultaten, leidt tot nieuwe inzichten en het gebruik van verschillende kennisbronnen. En, het activeert de dialoog die essentieel is voor (beroeps)identiteitsontwikkeling.

Verder nemen samenwerking, interactie, reflectie en dialoog in de sociaal-constructivistische visie een belangrijke plaats in. Leren wordt in deze visie in de kern beschouwd als een proces van betekenisgeving. Nieuwe inzichten worden geconstrueerd door gebruik te maken van meer kennisbronnen, waarvan de docent er één is. Omdat de subjectieve interpretatie (constructie) van een situatie uiteindelijk het gedrag bepaalt, krijgt dat proces van betekenisgeving veel aandacht. Dit is geen autonoom individueel proces, maar iets wat plaatsvindt in een sociale omgeving, een cultuur. Kennis is het resultaat van sociaal-culturele en historische constructies. Aandacht voor de uitwisseling en vergelijking van verschillende perspectieven is van wezenlijk belang. Op die manier wordt een proces van (gemeenschappelijke) betekenisgeving op gang gebracht, ontstaat nieuwe kennis (reconstructies) en krijgt de lerende kans om in te groeien in de cultuurkenmerken, waarden en oriëntaties van beroepspraktijk en maatschappelijk veld. Ook hier geldt dat daarin aandacht is voor zowel cognitieve aspecten (bijvoorbeeld kennis over verschillende benaderingen van ziekte), motorische aspecten (bijvoorbeeld verschillen in handelingen bij pijnverlichting) als affectieve aspecten (bijvoorbeeld de

verschillende motivaties van deelnemers voor werken in de zorgsector). Docenten, praktijkopleiders, andere deelnemers, collega's enzovoort – maar ook de lerende zelf – creëren de condities waarin dit proces van (re)constructie en (gemeenschappelijke) betekenisgeving totstandkomt.

2.2.3 Leren leren

In leertheoretische visies krijgt het leren van de lerende zelf veel aandacht. De lerende wordt niet gezien als een 'black box', waar een docent kennis en kunde in stopt, maar als iemand die kennis en kunde ontwikkelt en opbouwt (construeert). Leren is daarmee in de kern een actief en zelfgestuurd proces, dat bij elke lerende heel verschillend kan verlopen en ook tot verschillende resultaten kan leiden. Deze opvatting over leren maakt dat er in de leertheorie veel aandacht wordt geschonken aan het 'leren leren': de versterking van het lerend en zelfsturend vermogen van deelnemers.

Voor de opleidingspraktijk zijn de leertheoretische inzichten over het lerend en zelfsturend vermogen om een aantal redenen belangrijk.

Om te beginnen vanwege de effectiviteit en efficiëntie van het leerproces zelf. Hoe voorkom je dat aangeboden kennis 'het ene oor in en het andere oor uit' gaat? En hoe zorg je ervoor dat de deelnemer zicht inspant voor het behalen van leerresultaten?

Verder is de versterking van het lerend en zelfsturend vermogen van belang, omdat leren en opleiden gericht is op het ontwikkelen van handelingsbekwaamheid. Deelnemers leren dus 'gereedschappen' gebruiken om bepaalde kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes verder te ontwikkelen en zich niet aan de hand van de opleider, het leermiddel of virtuele leeromgeving mee te laten nemen.

Ook in de samenleving en in de (beroeps)praktijk is lerend en zelfsturend vermogen van betekenis. Individualisering van de samenleving, flexibilisering van werk- en arbeidsverhoudingen en dynamiek in het arbeidsbestel (leven lang leren) doen een beroep op deze competentie.

De competentie tot leren en zelfsturing heeft een cognitieve, motorische en affectieve kant. Cognitief gaat het om het vermogen om cognitieve, metacognitieve en affectieve leerfuncties te vervullen: zichzelf doelen stellen en zich oriënteren, plannen en produceren, bewaken en reguleren, evalueren en beoordelen. Motorisch betekent het: 'technieken' gebruiken die het vermogen tot leren en zelfsturing activeren of belemmerende factoren wegnemen: hardop repeteren, ademhalingstechnieken gebruiken voor spanningsreductie enzovoort. Affectief betekent leren en zelfsturing de bereidheid om eigen wilskracht en doorzettingsvermogen te benutten, het vermogen om vanuit

hoofd, hart en handen verbinding aan te gaan met sociale rollen, nieuwe keuzen te maken als de oude situatie niet meer past enzovoort.

De ontwikkeling van leren en zelfsturing vraagt om een 'tweezijdige' dialoog. De dialoog van de deelnemer met zichzelf en de dialoog met anderen (docenten, praktijkopleiders, andere deelnemers, collega's enzovoort). Omdat het om een leer- en ontwikkelingsproces gaat, is het belangrijk dat deelnemers dit vermogen tot leren en zelfsturing geleidelijk opbouwen. Daar horen uitdagingen bij, passend in de 'zone van nabije ontwikkeling', maar ook structuur en houvast om te voorkomen dat deelnemers de draad kwijt raken, ontmoedigd raken of het vertrouwen verliezen in hun begeleiders in het leerproces. In dat proces zal een zekere mate van externe sturing (van een expert of een meer ervaren iemand) nodig blijven. Dat hoeft niet per se een opleider te zijn, maar het kan ook een andere deelnemer of een collega zijn. Wezenlijk voor de competentie tot leren en zelfsturing is, dat de ontwikkeling van toenemende zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid niet alleen betrekking heeft op het vervullen van de zojuist genoemde leerfuncties, maar ook op het stellen van leerdoelen, het kiezen van inhoud en het bepalen van organisatievormen. In de confrontatie tussen de beelden die de deelnemer daar zelf bij heeft en de beelden die het onderwijs en het werkveld aanreiken, kan er een match ontstaan tussen wat de deelnemer wil leren en wat hij te leren heeft, gelet op het (beroeps)perspectief dat hij nastreeft.

2.3 Maatschappelijke perspectief

Vanuit een maatschappelijk perspectief bekeken laat de opleidingspraktijk zich in de wending naar competentiegericht leren en opleiden sturen door minstens vier soorten ontwikkelingen: ontwikkelingen in werk en beroep, sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen, cultuurhistorische ontwikkelingen en de ontwikkeling van een nieuwe kwalificatiestructuur voor het middelbare beroepsonderwijs.

2.3.1 Ontwikkelingen in werk en beroep

De BVE-sector heeft voor een groot deel van de deelnemers de inzet om hen toe te rusten voor de arbeidsmarkt. Zowel om daar toegang tot te krijgen, als om zich daarin te kunnen handhaven en zich verder te kunnen ontwikkelen. Veranderingen in het leren en opleiden vloeien dus ook voort uit veranderende eisen die de beroepspraktijk stelt.

Een belangrijke ontwikkeling is de overgang van een industriële economie naar een kenniseconomie. Gestuurd door ontwikkelingen in technologie en informatisering van de samenleving, neemt de omloopsnelheid van kennis toe. Nieuwe producten en diensten worden ontwikkeld en toegepast. Er vindt een verschuiving plaats van een meer bewerkingsgerichte naar een meer procesgerichte productiestructuur – waarin de aandacht wordt verlegd van kwantiteit naar kwaliteit – en van een meer solistische cultuur naar een samenwerkingscultuur. Als gevolg daarvan ontstaan nieuwe organisatievormen waarbinnen sprake is van functieverbreiding (bijvoorbeeld: mechatronicus) en of van specialisatie (bijvoorbeeld: applicatieontwikkelaar).

Een tweede belangrijke ontwikkeling is de dynamisering van de arbeidsmarkt. Oude beroepen verdwijnen en nieuwe komen op. Een functie voor het hele leven is voor grote delen van de beroepsbevolking niet meer aan de orde. Meegroeien met de dynamiek van de arbeidsmarkt en een leven lang leren is het appèl dat op de werknemer van nu wordt gedaan.

Deze ontwikkelingen op de arbeidsmarkt leiden tot heroriëntaties op doelen en inhouden van het leren en opleiden. Naast vaktechnische vaardigheden worden intellectuele, methodische, strategische en sociale vaardigheden belangrijk. Verder krijgt de persoonlijke (identiteits)ontwikkeling meer aandacht als voorwaarde om zich te kunnen verstaan tot eisen die gesteld worden aan flexibiliteit, betrokkenheid en beroepsidentificatie en om sturing te geven aan én verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen (arbeids)leven.

2.3.2 Sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen

Naast ontwikkelingen in werk en beroep zijn ook maatschappelijke ontwikkelingen een drijvende kracht achter de wending naar competentiegericht leren en opleiden. Deze maatschappelijke ontwikkelingen zijn treffend gekarakteriseerd met de 'vijf i's': informalisering, intensivering, informatisering, internationalisering en individualisering (Schnabel, 2000). Informalisering verwijst naar het lossere worden van omgangsvormen en naar de-institutionalisering van organisaties en organisatievormen: het ontstaan van (virtuele) netwerkorganisaties. Het ontstaan van 'lossere' verbanden kent zijn keerzijden die zich (ook) manifesteren in het onderwijs. Op individueel niveau zien we deze terug in: agressie in omgangsvormen, ontzag en respect dat 'verdiend' moet worden. Op organisatieniveau: afname van betrokkenheid en loyaliteit in het functioneren in arbeidsorganisaties. Intensivering verwijst naar de behoefte aan dynamiek en de betekenis die de belevingscomponent krijgt. Leren en opleiden *moet* afwisselend en belonend zijn, een kick geven. Gevolg van informatisering is dat het niet langer gaat om het beschikbaar hebben

van informatie op zich (parate kennis), maar om de selectie (toegang weten tot en adequaat kunnen selecteren van informatie). Een ontwikkeling die deelnemers met beperkingen op het terrein van taal- en leervaardigheden voor extra problemen stelt. Internationalisering verwijst naar het opheffen van de betekenis van grenzen, afstanden en tijdverschillen. Globalisering hoort hierbij, met zijn voor onderwijs betekenisvolle uiting van het ontstaan van een multiculturele samenleving. Individualisering duidt op het proces van verminderde afhankelijkheid van het individu van een of enkele personen in zijn directe omgeving én van toenemende vrijheden, waar het gaat om de inrichting van het eigen leven. Het gaat gepaard met het moeten (en niet alleen willen) aanvaarden van verantwoordelijkheid voor de eigen levens- en arbeidsloopbaan. Sub(jeugd)culturen zijn bepalender in de identiteitsontwikkeling dan familie en gezin. Deze maatschappelijke ontwikkelingen stellen het onderwijs voor uitdagingen (en problemen): rollen nemen in de ontwikkeling van sociale cohesie, in de preventie van criminaliteit, in de ontwikkeling van persoonlijke identiteit en in de ontwikkeling van waarden- en normbesef.

2.3.3 Cultuurhistorische ontwikkelingen

Er is vanuit een maatschappelijk perspectief nog een motor voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden. Deze vindt zijn bron in de filosofie. Vanuit een cultuurhistorisch perspectief wordt fundamenteel anders aangekeken tegen de rol en betekenis van leren en opleiden in de 21ste eeuw. Kerngedachte is dat – onder invloed van de eerder beschreven ‘vijf i’s’ – het systeem waarbinnen we handelen en denken, zo groot en omvattend is geworden, dat zelfs het leren toegang te krijgen tot die onmetelijke hoeveelheden informatie of de scala’s aan handelingsalternatieven een onmogelijke opgave is (Cornelis, 1999). Vanuit dit perspectief ligt in het onderwijs van de toekomst de focus niet zozeer op het overdragen van het beroepsmatige en culturele erfgoed, maar op de ontwikkeling van individueel potentieel. Exploreren van eigen mogelijkheden en daaraan sturing geven komen centraal te staan in leer- en opleidingsprocessen. Er is veel aandacht voor het creëren van kritische (beroeps)situaties die deelnemers in hun ‘zone van nabije ontwikkeling’ uitdagen, om zich te ontwikkelen en grenzen te verleggen. Op die manier ontstaan nieuwe handelingsalternatieven en inzichten, waarbij in interactie met anderen eigen denkbeelden getoetst kunnen worden. Reflecteren (het organiseren van ‘vertraagde tijd’) en communiceren (vragen stellen, de dialoog voeren) zijn de belangrijkste methodieken in dit leerproces; de ontwikkeling daarvan de belangrijkste uitdaging voor het leren en opleiden in de 21ste eeuw. Die ontwikkeling vindt niet alleen plaats in schoolgebouwen maar in gevarieerde ‘authentieke’ leeromgevingen: het bedrijf, thuis, op straat, in

winkels enzovoort. Voor opleidingsorganisaties betekent dit: aansluiten op leerprocessen die elders plaatsvinden en deze faciliteren en versterken.

2.3.4 Nieuwe kwalificatiestructuur

Afgeleid van de hiervoor geschetste ontwikkelingen krijgt het denken in competenties op dit moment zijn beslag in de herziening van de kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs. Op basis van het Advies van de Onderwijsraad (Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks, 2002) en het ACOA-advies (1999) wordt er gewerkt aan een competentiegerichte kwalificatiestructuur, waarmee onder de wending naar competentiegericht leren een wettelijke basis is gelegd. Ook ontwikkelingen vanuit deelnemersperspectief zijn daarin meegenomen.

De besluitvorming rond de nieuwe kwalificatiestructuur heeft een verplichtende werking. Van de kenniscentra wordt verwacht dat zij beroepscompetentie- en kwalificatieprofielen opleveren die brede competentiegerichte beroepsopleidingen mogelijk maken en recht doen aan drievoudige kwalificering: voor het beroep, voor het leren in een vervolgopleiding én verdere loopbaanontwikkeling en voor deelname aan de samenleving. Het middelbare beroepsonderwijs staat voor de taak om op basis van die nieuwe kwalificatieprofielen competentiegericht beroepsonderwijs te maken. Daarmee is vanuit het perspectief van het onderwijs een essentiële externe drijfveer voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden gegeven.

2.4 **Organisatieperspectief**

Ook vanuit het perspectief van onderwijsorganisaties is er een aantal drijfveren om de wending naar competentiegericht leren en opleiden te maken: omgevingsdynamiek en bedrijfseconomische ontwikkelingen.

2.4.1 Omgevingsdynamiek

De overheidsbemoeienis neemt af en binnen een systeem van lumpsum financiering krijgen onderwijsorganisaties in de BVE-sector meer eigen beleidsruimte, met als tegenhanger: meer eigen beleidsverantwoordelijkheid. Illustratief voor de tendens tot deregulering zijn de bewegingen rond de ontwikkeling en invoering van een nieuwe

competentiegerichte kwalificatiestructuur. De overheid bemoeit zich steeds minder met de architectuur daarvan en inhoudelijk gezien is het een volgende stap richting 'output'-sturing. Niet wat er precies wordt geleerd, is ijkpunt, maar het resultaat van de opleidingsinspanningen. Keuze van doelen, inhouden en methodieken is aan de onderwijsorganisatie. Rekenschap aan de subsidiërende overheid vindt in toenemende mate plaats via verantwoording van resultaten en via kwalitatieve beoordeling, visitaties enzovoort. Prestatiecriterium is of onderwijsorganisaties in staat zijn om deelnemers zodanig met competenties toe te rusten, dat zij in staat zijn om in een beroepscontext prestaties op een bepaald niveau te leveren, dan wel actief en zelfverantwoordelijk kunnen participeren in de samenleving.

Onderwijsorganisaties betreden daarmee een dynamisch speelveld. Competente werknemers en burgers afleveren vraagt een externe oriëntatie. Net als elke andere moderne publieke organisatie zal de onderwijsorganisatie in staat moeten zijn om flexibel in te spelen op nieuwe en veranderende eisen en verwachtingen vanuit haar omgeving. Ontwikkelingen die hiervoor zijn beschreven vanuit de wereld van arbeid en beroep, gelden dus net zo goed voor de onderwijsorganisatie zelf. De wending naar competentiegericht leren en opleiden wordt beschouwd als een mogelijkheid om maatwerk te leveren aan de afnemers van het onderwijs: (potentiële) deelnemers, bedrijven, maatschappelijke organisaties én andere direct betrokkenen: toeleverende scholen en vervolgopleidingen. Om dat waar te maken en interessant te zijn (en te blijven) voor zowel de reguliere deelnemerspopulatie van jongeren die een initiële beroepsopleiding willen volgen als voor nieuwe groepen volwassen deelnemers, zijn onderwijsorganisaties in de BVE-sector bezig om zich als 'open' systeem te ontwikkelen. Uitingen daarvan zijn de lerende organisatie, de netwerkorganisatie, het 'community centre', de 'brede school' enzovoort. Ook ontwikkelingen in de samenwerking binnen de beroepsonderwijskolom (vmbo-mbo-hbo) zijn in dit verband illustratief. Kenmerkend voor een opleidingsorganisatie als 'open systeem' is de dialoog die de organisatie voert met haar omgeving, de gezamenlijke zoektocht naar (innovatieve) oplossingen als antwoord op nieuwe omgevingseisen en efficiënte manieren van opereren zonder meerkosten in rekening te brengen (Van Asseldonk, 2000). Dit appèl op opleidingsorganisaties om zich tot flexibele, maatschappelijk ondernemende en efficiënte organisaties te ontwikkelen, leidt tot heroriëntatie op besturingsconcepten en organisatievormen. Er is een omslag nodig van een functioneel naar een procesgericht ontwerp (Van Amelsvoort en Scholtes, 2001). Dat ontwerp heeft een paar belangrijke kenmerken. Sturing is niet gericht op beheersing, maar op ontwikkeling van de organisatie en vindt plaats op hoofdlijnen met missie en strategie als voertuigen. Organiseatievormen hebben niet hun basis in hiërarchisch denken en top-down processen van beleidsontwikkeling en uitvoering, maar gaan uit van decentrale

zelforganisatie in units en teams waarbij onderlinge resultaatafspraken zijn gemaakt die regelmatig worden geëvalueerd. Beleidsontwikkeling verloopt daarin interactief.

2.4.2 Bedrijfseconomische ontwikkelingen

Onderwijsorganisaties in de BVE-sector laten zich in de wending naar competentiegericht leren en opleiden ook leiden door bedrijfseconomische motieven. Bepaalde sectoren kennen een grote verscheidenheid aan beroepen en specialisaties. Veel onderwijsorganisaties hebben het sterk gedifferentieerde aantal beroepskwalificaties vertaald in een evenzo gedifferentieerd aantal opleidingstrajecten. Bij terugloop van het aantal deelnemers is deze vergaande differentiatie niet langer organiseerbaar en betaalbaar. De oplossingsrichtingen lopen uiteen. Sommige zoeken de oplossing in het opheffen van niet rendabele opleidingstrajecten. Andere organiseren regionale samenwerkingsverbanden waardoor bepaalde opleidingen toch overeind kunnen blijven. Daarnaast zijn er opleidingsorganisaties die oplossingen zoeken via de inhoudelijke weg. Zij kiezen in dat geval voor een verbredingsstrategie: het opzetten van nieuwe sectordoorsnijdende opleidingen waarbinnen beroepskwalificaties die oorspronkelijk verdeeld waren over meer opleidingen, zijn ondergebracht in één nieuw opleidingstraject met een breder uitstroombrofiel. Voorbeelden daarvan zijn mts+ en Techno Design (Onstenk, 2004), tot op zekere hoogte, omdat ook andere dan bedrijfseconomische motieven ten grondslag liggen aan ontwikkeling van deze opleidingen.

2.5 **Praktijkillustratie: De meerwaarde van de dialoog**

Betrokkenen bij de wending naar competentiegericht leren en opleiden hebben eigen drijfveren en vaak een gezonde scepsis over drijfveren van anderen. Interessant is dat de in dit hoofdstuk geschetste motieven door alle lagen van de organisatie heen een rol spelen. Zowel opleiders, als leidinggevendenden, als regionale 'stakeholders' kunnen in de wending naar competentiegericht leren en opleiden gedreven worden door bedrijfseconomische motieven. Voor docenten kunnen zowel motivatieproblematiek bij jongeren, als de komst van de nieuwe kwalificatiestructuur, als filosofische gedachten motor zijn voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden. Voor managers en leidinggevendenden én deelnemers: idem dito. Belangrijk is dat die verschillen benut worden. Dat kan door in dialoog met alle betrokkenen een proces van gemeenschappelijke betekenisgeving op gang te brengen en een gemeenschappelijk referentiekader op te bouwen. Het resultaat daarvan is niet een soort gemiddelde van allerlei opvattingen (onder het motto van 'democratische besluitvorming' of 'alle neuzen dezelfde

kant op'), maar een beeld van de verandernoodzaak (Kotter, 1997) én criteria en ontwerpisen voor herontwerp van het onderwijs die ontleend zijn aan verschillende zienswijzen. Inbreng van zo veel mogelijk perspectieven en drijfveren maakt het resultaat van een degelijke dialoog alleen meer sterker (Morgan, 1992).

In het traject dat de Stichting Consortium PGO initieerde voor de ontwikkeling van een opleidingsconcept voor niveau 1- en 2-opleidingen BOL en BBL stond die dialoog centraal. Docenten en praktijkopleiders, managers vanuit scholen en bedrijven, vertegenwoordigers uit vmbo, deelnemers aan techniekopleidingen én deskundigen van kenniscentra en CINOP Expertisecentrum zijn met elkaar het gesprek aangegaan over herontwerp van de techniekopleidingen op niveau 1 en 2. Via acht tweedaagse werkbijeenkomsten waaraan is deelgenomen door ruim dertig mensen, heeft dit herontwerp langzaam vorm gekregen en zijn naam gekregen: Beroepstaakgestuurd Leren (BGL). Gestart is met een uitgebreide verkenning vanuit verschillende invalshoeken: deelnemerskenmerken, ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en visies op leren en opleiden (Van den Berg, Huisman en Mulder, 2002). Verkenning van perspectieven heeft een belangrijke rol gespeeld in het komen tot gemeenschappelijke betekenisgeving en het onderzoeken van de motivatie voor het herontwerp. De dialoog daarover heeft criteria en ontwerpisen voor het herontwerp opgeleverd. Tijdens het ontwerp van BGL dienden de ontwerpisen en criteria als toetssteen: voldoet het herontwerp aan wat we ermee willen bereiken? Bij het in praktijk brengen van BGL hebben de ontwerpisen en criteria een functie in het bewaken van de bandbreedte van het herontwerp. Sporen de praktijkoplossingen die we bedacht hebben om het herontwerp haalbaar en maakbaar te maken, nog in voldoende mate met wat we willen? Welke praktijkvarianten noemen we nog BGL? Herontwerpen is een cyclisch proces, zo laat het traject van de Stichting Consortium PGO zien. Af en toe staan alle betrokkenen weer eens stil bij waarom ze er ooit aan begonnen zijn en is er ruimte voor heroverwegingen. Tijdens deze reflectiebijeenkomsten spelen de herontwerpisen en -criteria die in de eerste fase van het traject via dialoog tot stand zijn gekomen nog steeds een rol.

Bron: Arrangement Beroepstaakgestuurd Leren, Stichting Consortium PGO.

3

Het concept CLOP

UIT DE DRIJFVEREN TEKENT ZICH AF DAT DE WENDING NAAR COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN DE HELE ARCHITECTUUR VAN DE OPLEIDINGSORGANISATIE RAAKT. SOMMIGE DRIJFVEREN LEIDEN ERTOE DAT DE AANDACHT VOORAL UITGAAT NAAR DE DOELEN EN INHOUDEN VAN LEREN; BIJVOORBEELD DOOR MEER AANDACHT TE VRAGEN VOOR PERSOONLIJKE EN SOCIALE ONTWIKKELING, OF VOOR DE ONTWIKKELING VAN METACOGNITIEVE VAARDIGHEDEN. DE MOTIEVEN ZOALS BENOEMD VANUIT HET MAATSCHAPPELIJKE EN HET DEELNEMERSPERSPECTIEF LEVEREN DAARVAN DE MEEST SPREKENDE VOORBEELDEN. ANDERE DRIJVENDE KRACHTEN RICHTEN ZICH VOORAL OP INNOVATIE VAN DE PEDAGOGIEK EN DIDACTIEK; BIJVOORBEELD DOOR DE NADruk TE LEGGEN OP VARIATIE IN LEERACTIVITEITEN EN EEN GROTERE VERANTWOORDELIJKHEID VAN DEELNEMERS VOOR HET EIGEN LEERPROCES. DUIDELIJKE VOORBEELDEN WORDEN GELEVERD VANUIT ZOWEL HET LEERTHEORETISCHE ALS HET DEELNEMERSPERSPECTIEF. TOT SLOT ZIJN ER DRIJFVEREN DIE ZICH VOORAL RICHTEN OP DE RANDVOORWAARDELIJKE ORGANISATIEPROCESSEN: HET REALISEREN VAN EEN NIEUWE BESTURINGSFILOSOFIE OF HET ACTIEF AANGAAN VAN RELATIES MET DE OMGEVING. ILLUSTRATIES DAARVAN ZIJN VOORAL TE VINDEN IN DE MOTIEVEN ZOALS DIE VANUIT HET MAATSCHAPPELIJKE EN ORGANISATIEPERSPECTIEF ZIJN GESCHETST. IN HET CONCEPTUEEL KADER CLOP VORMEN INHOUD VAN LEREN, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE VORMGEVING, RANDVOORWAARDELIJKE PROCESSEN IN DE OPLEIDINGSORGANISATIE EN VERANDERAANPAK ÉÉN SYSTEEM (LEAVITT, 1965). VERANDERINGEN IN ÉÉN DEEL VAN DAT SYSTEEM HEBBEN AUTOMATISCH CONSEQUENTIES VOOR ANDERE DELEN VAN HET SYSTEEM. IN DIT HOOFDSTUK STAAN WE STIL BIJ DE ESSENTIES VAN HET CONCEPT COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN.

3.1 Centrale begrippen

Alle drijfveren voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden overziend, springen er enkele gemeenschappelijke kenmerken uit voor zover het de inhoud van leren,

4 Deze kenmerken hebben overigens ook gevolgen voor het vierde domein van het conceptueel kader: de veranderaanpak (zie hoofdstuk 5).

de pedagogisch-didactische vormgeving en de randvoorwaardelijke organisatieprocessen betreft⁴.

Om te beginnen is in alle motieven sprake van vraaggericht werken. Bij **vraaggerichtheid** is niet het aanbod (de vakdisciplines) leidend maar de externe oriëntatie. Van binnen naar buiten denken wordt van buiten naar binnen denken: wat willen deelnemers? Wat kunnen zij al en wat hebben zij nodig? Wat vraagt de arbeidsmarkt? Wat voor beroep doet de samenleving? Inzet wordt om daarin in samenwerking tussen partners in de omgeving optimaal te voorzien, rekening houdend met de eigen visie, taakstelling en mogelijkheden van de opleidingsorganisatie. Vraaggericht is wat anders dan 'u vraagt en wij draaien'. Kern ervan is toegevoegde waarde leveren; dingen doen waar deelnemers, afnemende bedrijven en de samenleving beter van worden.

Een tweede overeenkomst heeft betrekking op de **procesgerichtheid**. Dynamiek speelt in alle motieven een bepaalde rol. Dat betekent leven met onzekerheid. In een dynamische omgeving kun je slecht uit de voeten met scherp vastgelegde inhouden. Gedetailleerde leerdoelen en leeractiviteiten voor deelnemers, stap voor stap vakmethoden voor opleiders, uitvoeringsvoorschriften voor opleidingsteams en strakke regelgeving in de opleidingsorganisatie voldoen dan niet. Procesdenken past in een dergelijke dynamische omgeving beter dan puur op de inhoud gericht zijn. Wat overigens niet betekent dat inhoud niet meer belangrijk is.

Een laatste overeenkomst is de oriëntatie op het resultaat. Deze **resultaatgerichtheid** zien we ook in alle motieven terug. Wat telt is de prestatie, de 'output'. De weg er naartoe is alleen belangrijk voor zover deze, in het kader van het leerproces van deelnemers of het afleggen van rekenschap door de opleidingsorganisatie, is geëxpliciteerd. Zo kan de aanpak die een deelnemer volgt om een bepaald probleem op te lossen, ook een leerdoel zijn in het kader van methodisch leren handelen of in het motiveren en onderbouwen van wat hij kan.

In figuur 1 zijn de overeenkomsten in trefwoorden samengevat voor de drie inhoudelijke domeinen van het conceptueel kader: doelen en inhouden, pedagogiek en didactiek, randvoorwaardelijke organisatieprocessen.

	Vraaggericht	Procesgericht	Resultaatgericht
Doelen en inhouden	Doelen en inhouden in het perspectief van wat de deelnemer kan en wil leren én wat de arbeidsmarkt en de samenleving vragen	Doelen en inhouden gericht op methodisch en planmatig handelen, sociaal-communicatieve vaardigheden en leren leren	Doelen en inhouden gericht op het vergroten van handelingsbekwaamheid en uitbreiding van het handelingsrepertoire
Pedagogiek en didactiek	Differentiatie in leeractiviteiten en variatie in begeleiding afgestemd op deelnemerskenmerken en op zone van nabije ontwikkeling	Spiegelen en confronteren als sturingsprincipe voor leeractiviteiten en voor rollen en taken van opleiders	(Beroeps)identiteitsontwikkeling met oog op transfer en match tussen doelen van deelnemers en eisen vanuit de (beroeps)praktijk en samenleving
Randvoorwaardelijke organisatieprocessen	Denken van buiten naar binnen, externe oriëntatie en interactie met de omgeving als kenmerken van een open systeem	Ontwikkelingsgerichte besturingsfilosofie, decentralisatie en interactieve beleidsontwikkeling als basiskenmerken van het organisatieontwerp	Publieke verantwoording als onderdeel van de beleidscyclus en beoordeling van resultaatafspraken op basis van regelmatige evaluatie

Figuur 1: Overeenkomsten in drijfveren

3.2 Begripskwesties

In het duiden van doelen en inhouden van het leren en opleiden komen we verschillende begrippen tegen: kwalificaties, kennis, inzicht, vaardigheden, houding en kwaliteiten, competenties. Competentie is in de BVE-sector een relatief jonge loot aan de stam. Veel pogingen zijn gedaan om het begrip eenduidig te definiëren. Resultaat is een grote hoeveelheid definities. Belangrijk is wat de inzet van een begripsomschrijving is. Is zij bedoeld als een motiverend statement over een nieuwe vorm van leren en opleiden? Wil zij richting geven aan de vormgeving van een nieuwe kwalificatiestructuur? Of moet zij betekenisvol zijn voor mensen die inhoud en vorm willen geven aan competentiegericht leren en opleiden in de opleidingspraktijk? Helderheid over de inzet kan uitkomst bieden. Om te motiveren is het voldoende als we globaal – en in zekere mate intuïtief – eenzelfde beeld hebben bij waar het bij ‘competentie’ in de kern van de zaak om gaat. Bij operationalisering gaat het om de vraag of we vanuit dat ‘beeld’ richtlijnen kunnen halen

die ons helpen om ermee te werken: in het bepalen wat er geleerd wordt (doelen en inhoud), hoe er geleerd wordt (pedagogiek en didactiek), wat er nodig is om competentiegericht te kunnen leren en opleiden (randvoorwaardelijke organisatieprocessen) en in hoe we de veranderingen in praktijk kunnen brengen.

3.2.1 Motiveren

Over wat een competentie wel en niet is, kun je lang uitgebreid met elkaar discussiëren. Om te motiveren is ‘een beeld ervan hebben’ het halve werk. Vanuit dat beeld kan in de praktijk verdere uitwerking plaatsvinden. Praktijkervaringen kunnen op hun beurt weer getoetst worden aan het oorspronkelijke beeld. Een beeld ontstaat bijvoorbeeld als we ons afvragen waarom we het er überhaupt over hebben; overigens een aanrader als er scepsis, twijfel of onzekerheid is. Ook kan het helpen om stil te staan bij de vraag wat een competentie niet is. Competentie wordt soms gehanteerd als synoniem voor vaardigheden, houding of kwaliteiten. Vaak als een begrip waarmee de integratie van kennis, vaardigheden en houding wordt geduid. De verwarring lijkt het grootst als het gaat om het verschil tussen ‘gekwalificeerd’, ‘vaardig’ en ‘competent’. Maar de toegevoegde waarde van het competentiebegrip is op ‘gevoelsniveau’ wel duidelijk te maken. ‘Gekwalificeerd’ heeft te maken met formele erkenning, diplomering. ‘Vaardig zijn’ is iets goed kunnen. ‘Competent’ zijn: iets voor elkaar krijgen in een situatie. Kort en krachtige aanduidingen voor het competentiebegrip motiveren het meest. Enkele voorbeelden daarvan.

“Competent zijn betekent: ik kan het en ik weet waarom” (Alex van Emst)

“Competent = snappen + kunnen + willen” (Peter Cras en René van Gils)

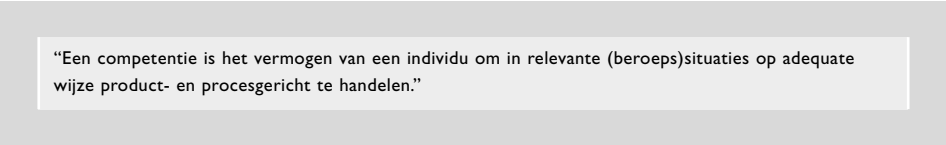
“Competentie = het persoonlijk vermogen om (beroeps)problemen op te lossen” (Jesse Artz)

“Competent zijn is het vermogen tot het leveren van prestaties op een bepaald gebied” (Brugman)

Figuur 2: Begripsomschrijvingen om te motiveren

3.2.2 Operationaliseren

Beelden krijgen betekenis en die betekenissen roepen altijd discussie op. Alleen al de hoeveelheid definitiepogingen die zijn gedaan, maken duidelijk dat het competentiebegrip een complex, samengesteld, construct is. Betekenisverlening alleen is niet genoeg. Er is ook een werkdefinitie nodig; een begripsomschrijving die helpt om competentiegericht leren en opleiden handen en voeten te geven wat betreft: doelen en inhouden van het leren, pedagogiek en didactiek, randvoorwaardelijke organisatieprocessen en veranderaanpak. Wij sluiten daarin aan bij het ACOA-advies (1999) en de studie van de Onderwijsraad naar competenties (Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks, 2002) en hanteren voor competenties de volgende werkdefinitie:



“Een competentie is het vermogen van een individu om in relevante (beroeps)situaties op adequate wijze product- en procesgericht te handelen.”

Figuur 3: Werkdefinitie competentie

Deze definitie is wat ons betreft werkbaar omdat er een aantal begrippen in staat, waaraan concrete richtlijnen te ontleen zijn voor het vormgeven en in praktijk brengen van competentiegericht leren en opleiden. Wij vatten die richtlijnen samen onder drie noemers: **integratief, situationeel** en **ontwikkelingsgericht leren en opleiden**.

3.3 Integratief leren en opleiden

‘Handelen’ is een belangrijk begrip in de werkdefinitie. Handelingsbekwaam worden is de inzet van competentieontwikkeling. Dit betekent dat een competentie een integratief karakter heeft. Doel is niet kennisontwikkeling, vaardigheidsontwikkeling of persoonlijke ontwikkeling *sec.* Het gaat om de verbinding daartussen die zich manifesteert in het handelen. Een competentie is dus een samengesteld geheel van **elementen** met een sterk **dynamisch** karakter, nodig voor probleemoplossend handelen.

3.3.1 Elementen

De samenstellende elementen van een competentie zijn:

- 'Weten': kennis en inzichten (vaktechnisch, methodisch, inhoudelijk);
- 'Kunnen': vaardigheden (motorisch, technisch, sociaal, basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen);
- 'Willen': houding en motivatie;
- 'Zijn': persoonlijke kwaliteiten en eigenschappen (intellectuele capaciteiten, persoonskenmerken, identiteitskenmerken).

De precieze mix en mate van integratie kan variëren. Bepalende factoren zijn de situatie, het gewenste resultaat en persoonskenmerken. De situatie bepaalt welk competentie-element het grootste gewicht krijgt, in het besef dat daarnaast altijd een appèl wordt gedaan op de andere elementen. Verder is het beoogde resultaat belangrijk. Daarbij worden afwegingen gemaakt. Bijvoorbeeld tussen het belang van snelheid ('kunnen') en het schenken van persoonlijke aandacht ('zijn'). Ook persoonskenmerken spelen een rol. Wat zijn de sterke en zwakke kanten van iemand? Is het iemand die snel en handig is, of iemand die graag dienstbaar is? In het eerste geval zal 'kunnen' een sterk element van de competentie zijn, in het tweede geval voeren 'willen' en 'zijn' de boventoon.



Figuur 4: Competentie als integratief geheel van elementen

3.3.2 Dynamiek

Een competentie heeft een dynamisch karakter vanwege de verschillende samenstellende elementen en de factoren (situatie, resultaat en persoonskenmerken) die er van invloed

op zijn. Dit betekent om te beginnen dat een competentie in onbruik kan raken. Bijvoorbeeld als een competentie niet mee verandert met gewijzigde situatie-eisen. De beroepsbeoefenaar van gisteren is dan niet meer competent voor de opgaven van vandaag. Het betekent ook dat mensen op verschillende manieren en dus met verschillende sets van kennis, vaardigheden en attitudes, competent kunnen zijn. Compensatie is mogelijk. Wat zwaarder inzetten op één element kan zwaktes op andere punten compenseren: 'wie niet sterk is kan slim zijn'.

Verder betekent het dat je kunt spreken van verschillende competentiegebieden, waarin sprake is van een verschillende mix en set van kennis, vaardigheden en attitudes. Voor competentiegericht leren en opleiden in leer- en opleidingstrajecten voor het beroep hanteren wij het onderscheid tussen: vakmatige en methodische competenties, bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties, sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties en leer- en vormgevingscompetenties (Onstenk, De Bruijn en Van den Berg, 2004). Vakmatige en methodische competenties hebben betrekking op de beroepsinhoudelijke aspecten en het ontwikkelen van een adequate aanpak van beroepsspecifieke opgaven en problemen; bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties op het beroepsmatig functioneren in de context van arbeidsorganisaties; sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties op het kunnen functioneren in groepen en de praktijkgemeenschap (afdeling, bedrijf, beroepsgroep); en leer- en vormgevingscompetenties op het kunnen bijdragen aan de eigen ontwikkeling en aan die van beroep en bedrijf.

3.4 Situatieel leren en opleiden

Een tweede belangrijk begrip in de werkdefinitie is 'relevante (beroeps)situaties'. Een competentie manifesteert zich in een context, in situaties waarin wordt gehandeld. Los van die situatie is een competentie niet waarneembaar (en dus beoordeelbaar). Je kunt dan hooguit iets zeggen over de aard van de afzonderlijke samenstellende delen en de mate waarin die beheerst worden. Een competentie is echter 'ondeelbaar': in een bepaalde (beroeps)situatie wordt een appèl gedaan op de inzet van zowel 'weten', 'kunnen', 'willen' als 'zijn'. Het situationele karakter van een competentie zorgt ervoor dat eisen en verwachtingen en dus **criteria**, een rol spelen en dat vraagstukken van **relevantie** en **validering** aan de orde zijn: welke competenties zijn in de (beroeps)situatie van belang en hoe beoordeel je dat? In de werkdefinitie worden deze aangeduid als: "(...) op adequate wijze product- en procesgericht (...) handelen".

3.4.1 Criteria

Criteria voor competent handelen worden ontleend aan de omgeving én tot op zekere hoogte aan persoonlijke ontwikkelingsdoelen. Belangrijk is dat omgevingscriteria zijn geëxpliciteerd. Dat duidelijk is welke verwachtingen er zijn en welke eisen er vanuit de beroepspraktijk worden gesteld. Zonder dergelijke criteria is het lastig dan wel onmogelijk om al dan niet aanwezige competenties waar te nemen, laat staan te beoordelen. Omdat er in de eisen die het beroep of de situatie stelt, vaak speelruimte is of verschillende opvattingen bestaan over wat competent is, kunnen criteria ook ontleend worden aan persoonlijke ontwikkelingsdoelen; bijvoorbeeld aan de eisen die een deelnemer stelt aan het eigen handelen. Criteria kunnen ook afgeleid worden van wat de deelnemer zichtbaar wil maken: met welke set van kennis, vaardigheden en attitudes, wil iemand zijn competenties manifesteren? Daarbij gaat het altijd om de binding van persoonlijke doelen aan bepaalde erkende of opkomende opvattingen of werkwijzen; niet om een bepaling vanuit een individu. Competentiecriteriën kunnen betrekking hebben op drie aspecten van het handelen: het resultaat, de werkwijze en de condities. Bij het resultaat van het handelen gaat het om eisen die gesteld worden aan de prestatie die geleverd wordt; bij de werkwijze om de werkmethode, procedures of stappen die gevolgd moeten worden en bij de condities om voorwaarden waaronder het resultaat en de werkwijze tot stand moeten worden gebracht (in termen van snelheid, accuraatheid, betrokkenheid enzovoort).

3.4.2 Relevantie

In dialoog tussen werkveld, onderwijs en deelnemers kan bepaald worden wat relevante competenties in een bepaalde (beroeps)situatie zijn⁵. Betrokkenheid van het werkveld is essentieel om actuele omgevings-eisen en -verwachtingen in beeld te krijgen. De betrokkenheid van deelnemers is belangrijk als we in de wending naar competentiegericht leren de binding van persoonlijke doelen aan bepaalde beroepsopvattingen of werkwijzen serieus nemen als essentieel kenmerk van (beroeps)identiteitsontwikkeling. Tegen deze achtergrond is de confrontatie van beelden die deelnemers hebben over wat relevante competenties zijn en wat het werkveld en het onderwijs als relevante competenties beschouwt, zinvol. Zeker wanneer daar praktijkervaringen van deelnemers in worden betrokken, kan de dialoog over wat relevante competenties zijn worden verrijkt en verdiept.

⁵ We doelen hier op de regionale dialoog en niet op het landelijke speelveld waarin competentie-gerichte kwalificaties worden vastgesteld.

3.4.3 Validering

Een ander belangrijk aspect in de dialoog is de validering van een competentie. Het moet niet om willekeurige of niet generaliseerbare, maar om betrouwbare eisen en verwachtingen gaan, waarin relevante partijen zich in herkennen. Naast betrouwbaarheid moet er sprake zijn van een zekere duurzaamheid. Het heeft alleen zin om over een competentie te spreken als die er niet alleen vandaag, maar ook morgen is. Dat betekent niet dat een competentie onveranderlijk is. Integendeel: zowel inhoud als prioriteit die aan een competentie wordt toegekend, kan veranderen als gevolg van gewijzigde opvattingen in de samenleving, introductie van nieuwe technologieën en verschillen in opvattingen tussen arbeidsorganisaties. Met het benadrukken van het belang van een regelmatig terugkerende dialoog, validering en duurzaamheid is een competentie nog niet hetzelfde als een kwalificatie. Een kwalificatie is een maatschappelijk erkende (en in een diploma of getuigschrift vast te leggen) omschrijving van een set competenties. Een kwalificatie geeft landelijk toegang tot uitoefenen van een bepaald beroep en tot (vervolg)opleidingen.

3.5 Ontwikkelingsgericht leren en opleiden

Een laatste belangrijk begrip in de werkdefinitie is 'het vermogen van een individu'. Met de term 'vermogen' wordt om te beginnen bedoeld op leer- en stimuleerbaarheid van een competentie. Competenties kunnen geleerd worden en de (verdere) ontwikkeling ervan gestimuleerd worden. Het aspect van stimuleerbaarheid is belangrijk vanuit het perspectief van verder leren en de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemer. Met de term vermogen wordt ook benadrukt dat het bij een competentie gaat om de persoonlijke bekwaamheid in een reeks van situaties. Eenmalig laten zien dat je in een situatie iets voor elkaar krijgt, is wellicht een prestatie, maar nog geen competentie. Van een competentie is sprake als een deelnemer in een aantal verwante en relevante (beroeps)situaties zijn persoonlijke bekwaamheid toont. Uitgaande van het ontwikkelingsgerichte karakter zijn dus twee aspecten van belang: de **leer- en stimuleerbaarheid** van een competentie en de **beheersing** van een competentie.

3.5.1 Leer- en stimuleerbaarheid

Omdat een competentie is samengesteld uit verschillende elementen is de ontwikkeling daarvan een complex proces, dat inspanning en tijd vraagt. Neem een metaalbewerker:

kennis over freestechnieken en -procedures ontwikkel je op een andere manier dan de vaardigheid om een freesmachine te bedienen; de houding om risico's te vermijden in werken met die machines anders dan de eigenschap om precies en nauwkeurig te werken tijdens het frezen. Omdat al die elementen samenhangen, tegelijkertijd een rol spelen en zich in een handelingscontext manifesteren, is een krachtige leeromgeving nodig om een competentie te ontwikkelen. Het leren van competenties vraagt om een mix van methodieken en verschillende vormen van leren gericht op het oefenen van vaardigheden, het opdoen van kennis, het werken aan beroepshouding, het stimuleren van motivatie en het ontwikkelen van persoonlijke capaciteiten. En dat alles gebeurt tegelijkertijd en in samenhang met elkaar. Daarvoor zijn verschillende leersituaties nodig: zowel formele en extern georganiseerde, als leersituaties waarin zelfgestuurde en spontane vormen van leren een plek hebben.

Een competentieontwikkelingsproces is in zeker mate begrensd. Niet iedereen kan alle competenties ontwikkelen en niet iedereen komt even 'ver' in het ontwikkelingsproces. Dat hangt bijvoorbeeld sterk af van de uitdaging die de leeromgeving biedt en van de begeleiding. Maar ook van iemands intellectuele of motorische mogelijkheden en beperkingen en van iemands persoonlijke capaciteiten. Competentie-elementen die te maken hebben met 'willen' en 'zijn', zijn moeilijker leerbaar, zeker wanneer ze 'verankerd' zijn in iemands persoonlijkheid of identiteit. Voorbeelden van moeilijk veranderbare persoons- en identiteitskenmerken zijn: energie, spanningsbehoefte, ambitie, extraversie, neuroticisme en vriendelijkheid (Roe, 2002). Voor deelnemers die 'van nature' neurotisch zijn, is het lastig om competenties te ontwikkelen die een sterk appèl doen op rustig, nauwgezet en precies werken. Zij kunnen wel in hun competentieontwikkeling gestimuleerd worden. Zo kunnen zij leren (h)erkennen dat zij misschien beter af zijn in een beroep waarin zij de sterke kanten van hun persoonlijkheid kwijt kunnen, óf ter compensatie van hun 'zwakke' kanten extra inzetten op de ontwikkeling van andere competentie-elementen.

Het voorbeeld van de metaalbewerker illustreert dat leer- en stimuleerbaarheid wordt beïnvloed door: de kenmerken van de omgeving waarin een metaalbewerker het beroep uitoefent (context); wat iemand moet leren als het gaat om frezen (inhoud), hoe goed iemand het frezen kan leren beheersen (ontwikkelingsniveau), welke set van kennis, vaardigheden en attitudes iemand nodig heeft om competent te worden (proces) en welke betekenis de competentie heeft voor de deelnemer (zingeving). In de ontwikkeling van een competentie zijn ook die laatste twee dimensies van belang: geen bekwaamheid zonder 'eigen kleur' en betrokkenheid.

3.5.2 Beheersing

Omdat een competentie complex is samengesteld en zowel leer- als stimuleerbaar is, kan een gebleken bekwaamheid zelf weer het startpunt zijn voor verdere competentieontwikkeling; een proces dat in principe een leven lang kan duren. Een competentie kan zich ontwikkelen in de breedte (verbreding), in de mate van beheersing (verdieping) en in de mate van betrokkenheid (verrijking) (Onstenk, De Bruijn en van den Berg, 2004). Beoordeling van dat proces heeft per definitie het karakter van een momentopname, want zegt iets over waar iemand zich op dat moment bevindt in het proces van competentieontwikkeling. Beoordeling is per definitie ook subjectief, omdat een competentie zich situationeel manifesteert en maar voor een deel direct waarneembaar is. Het makkelijkst waarneembaar zijn kennis-, vaardigheids- en houdingselementen. Mentale activiteiten, persoonskenmerken, motivatie en betrokkenheid zijn meer verborgen en de kwaliteit daarvan is dus lastiger waarneembaar en beoordeelbaar. Deze niet direct waarneembare competentie-elementen kunnen echter tot in zekere mate wel kenbaar gemaakt worden via reflectie- en observatiemethoden.

Het situationele en subjectieve karakter van een competentie maakt dat de betrouwbaarheid van de beoordeling vooral gezocht moet worden in de representativiteit en validiteit van de beoordelings situatie en in intersubjectiviteit. Het laatste verwijst naar de noodzaak om bij beoordeling niet alleen te denken aan formele beoordelaars vanuit school en werkveld, maar ook aan zelfbeoordeling en beoordeling van deelnemers onderling. Een proces van competentieontwikkeling kent beheersingsstadia. Je kunt een competentie hebben op het niveau van een beginner, van een ervaren iemand en van een expert⁶. Deze niveaus zijn gekoppeld aan kenmerken van de situatie waarin wordt gehandeld: de complexiteit van de situatie en de zelfstandigheid in het handelen. De relevante (beroeps)-situaties waarin een beginner iets voor elkaar moet krijgen, zijn minder complex dan die waarmee een expert te maken heeft. Verder verschilt de mate waarin er zelfstandig gehandeld moet worden. Voor een beginner is het gebruikelijk dat hij een beroep kan doen op steun, hulp of begeleiding (Huisman [Redactie], 2001).

6 Vergelijk: beginner, gevorderde, ervaren; basis, ervaren, excellent; junior, medior, senior.

3.6 Competentiebeschrijving

De kenmerken van het competentiebegriff maken dat een competentiebeschrijving meer is dan een oneliner. Het is een samengesteld begrip waardoor in de beschrijving een aantal elementen (context en inhoud, succescriteria: proces en resultaat) terug te vinden moet

zijn, wil het betekenisvol zijn ten opzichte van al bestaande begrippen en wil het operationele werking hebben. Een voorbeeld:

Het beroepscompetentieprofiel Verkoopmedewerker van de Stichting Opleidingsfonds Detailhandel en het Kenniscentrum Handel (februari 2004) bevat een beroepsomschrijving waarin informatie is opgenomen over de beroepscontext/werkzaamheden, rol en verantwoordelijkheden, complexiteit, typerende beroepshouding en de trends en innovatie uit het beroepsdomein. Op basis daarvan zijn vijf kerntaken van de verkoopmedewerker omschreven, waaronder het voeren van verkoopgesprekken. De uitwerking van een dergelijke kerntaak bevat de volgende informatie:

<i>Proces</i>	<i>De verkoopmedewerker stelt zich voor het verkopen van artikelen en de klant te woord staan op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen, promotionele acties, aanbiedingen en de nieuwste artikelen. De verkoopmedewerker ontvangt klanten in de winkel op een manier dat de klant zich welkom voelt. Hij observeert de klant. Een verdachte situatie, zoals (criminele) derving, meldt hij direct aan zijn leidinggevende. (...)</i>
<i>Roll/verantwoordelijkheden</i>	<i>De verkoopmedewerker heeft een uitvoerende rol. De verkoopmedewerker is verantwoordelijk voor zijn eigen takenpakket.</i>
<i>Complexiteit</i>	<i>De verkoopmedewerker combineert standaardprocedures.</i>
<i>Betrokkenen</i>	<i>De verkoopmedewerker krijgt opdracht van zijn leidinggevende en wordt ondersteund door de verkoopspecialist bij zijn verkooptaak. Hij heeft contact met klanten en werkt samen met collega's.</i>
<i>(Hulp-)middelen</i>	<i>Demonstratie- en informatiemateriaal en informatiesystemen.</i>
<i>Kwaliteit van proces en resultaat</i>	<i>Het toepassen van de wettelijke regelgeving ten aanzien van arbo, milieu, veiligheid, hygiëne, sociale zekerheid en bedrijfspecifieke regels en procedures is voorwaardelijk voor de beoogde kwaliteit van het werkproces en het resultaat ervan.</i>
<i>Keuzen en dilemma's</i>	<i>Bij het verkopen van artikelen doen zich de volgende keuzen en dilemma's voor:</i> <ul style="list-style-type: none"><i>• De verkoopmedewerker moet beslissen wanneer hij hulp inroept van de verkoopspecialist of leidinggevende bij het helpen van een klant.</i><i>• De verkoopmedewerker moet een juist evenwicht vinden tussen klantvriendelijkheid en het bedrijfsbelang.</i>

...

Daarnaast bevat het beroepscompetentieprofiel een viertal kernopgaven die te maken hebben met de keuzen en dilemma's die zich voordoen bij het voeren van verkoopgesprekken, bijvoorbeeld de kernopgave:

“Kernopgave 2: bedrijfsbelang versus klantvriendelijkheid:

De verkoopmedewerker staat voor de opgave om voortdurend het evenwicht te bewaren tussen bedrijfsbelang en klantvriendelijkheid.

Klantvriendelijkheid kan ten koste gaan van het bedrijfsbelang en andersom. De verkoopmedewerker heeft de opdracht om een goede klantrelatie te onderhouden en de commerciële doelstellingen van het bedrijf te behalen. In sommige gevallen zal de verkoopmedewerker een keuze moeten maken tussen klantvriendelijkheid en bedrijfsbelang.”

Tot slot zijn in het beroepscompetentieprofiel de beroepscompetenties met succescriteria opgenomen. Zo is als vakmatig-methodische competentie omschreven:

“De verkoopmedewerker is in staat om op adequate wijze goederen te ontvangen en op te slaan.”

Als succescriteria zijn proces- en resultaatcriteria benoemd. Procescriteria zijn:

- Gebruikt de juiste interne transportmiddelen op juiste wijze.*
 - Controleert de geleverde goederen aan de hand van de geleidedocumenten.*
 - Voorkomt, signaleert en meldt criminele en niet-criminele derving.*
 - Stelt de juiste prioriteiten bij het ontvangen en opslaan van goederen, rekeninghoudend met voorraadhoogte in de opslagruimte en mogelijke derving (onder andere bederfelijkheid, beschadiging).*
- (...)”*

Resultaatcriteria zijn:

“Correct en tijdige ontvangst en opslag van goederen, met een juiste en volledige administratieve afhandeling.”

Figuur 5: Uit: Beroepscompetentieprofiel Verkoopmedewerker (febr.2004)

Bron: www.kchandel.nl

3.7 Dilemma's

Bij het vormgeven van integratief, situationeel en ontwikkelingsgericht leren en opleiden in de praktijk doen zich zeven conceptuele dilemma's voor. Deze dilemma's verwijzen naar de spanningsverhouding tussen bepaalde fundamentele uitgangspunten die eigen zijn aan het concept CLOP. Afwegingen zijn nodig om in de praktijk tot werkbare oplossingen voor deze dilemma's te komen. Uitdaging bij de vormgeving in de praktijk is om beide uitgangspunten van een spanningsverhouding een plek te geven.

3.7.1 Integratie en transparantie

Dit dilemma verwijst naar de spanningsverhouding tussen het centraal stellen van het ondeelbare concept ‘competentieontwikkeling’ en het gegeven dat leren/ontwikkelen gebaat is bij afbakening in delen zoals stappen, fasen en taken. In de vormgeving van competentiegericht leren en opleiden in de praktijk komt dit bijvoorbeeld tot uitdrukking in de vraag: hoe programmeer je een opleidingstraject waarin de loopbaan van de lerende en (beroeps)identiteitsontwikkeling centraal staan en er toch sprake is van onderscheiden onderdelen en stappen?

3.7.2 Het individuele en het collectieve

Dit dilemma betreft de spanning tussen sociaal en individueel leren en heeft betrekking op een tweetal belangrijke uitgangspunten die in evenwicht met elkaar dienen te worden gebracht. Ten eerste het uitgangspunt dat mensen leren in wisselwerking met de sociaal-culturele omgeving, namelijk de validiteit van begrippen en handelingen toetsen aan de ander. Ten tweede het uitgangspunt dat het pedagogisch-didactisch concept afgestemd dient te zijn op de heterogeniteit van de deelnemers. Vormgevingsvraag in dit verband is: hoe organiseer je individuele leertrajecten binnen groepsprocessen?

3.7.3 Voorstructureren en zelfsturing

Dit dilemma komt voort uit de constatering dat uiteindelijk alleen de lerende zelf kan leren en dat leren zelf moet sturen; dat eigen keuze van leerdoelen belangrijk is voor een succesvol leerproces, maar dat de leeromgeving anderzijds ook steunpunten moet bieden om de lerende te leiden naar de zone van de naaste ontwikkeling. Met name de opleider (docent of praktijkopleider), maar ook andere deelnemers of collega's op de werkplek spelen een belangrijke rol bij het verder brengen van de deelnemer dan hij op eigen kracht kan komen. Hier doet zich de vraag voor: hoe vind je een midden tussen deelnemers te veel bij de hand nemen en laten ‘verdrinken’?

3.7.4 Beproefd en experimenteel handelen

Dit dilemma ontstaat uit de notie dat beproefde vormen van begeleiden een andere functie dienen te krijgen in een competentiegericht opleidingsconcept, naast experimentele vormen. In competentiegerichte opleidingsconcepten staan 'adaptiviteit' (aansluiten bij wat de deelnemer nodig heeft), 'diagnosticeren' en 'ontwerpen' centraal. De opleider geeft als het ware 'al ontwerpend' vorm aan het leertraject ofwel de opleider begeleidt al ontwerpend het leertraject van de deelnemer. Binnen dit nieuwe opleidingsconcept krijgen beproefde begeleidings- en instructievormen een plaats naast experimentele vormen. Belangrijke vraag in dit verband is: welke functie hebben beproefde werkwijzen van opleiders naast experimentele werkvormen in het nieuwe opleidingsconcept?

3.7.5 Actief en reflectief leren

Dit dilemma betreft de balans tussen actief leren en reflecteren, als het gaat om verwerkingsactiviteiten dan wel leeractiviteiten van de lerenden. Actief leren heeft betrekking op explorerend leren, waarbij je met hoofd, hand en hart geheel in de activiteit zit. Reflectief leren staat voor het geleerde en het leerproces onder woorden brengen (articuleren), relateren aan eerder verworven kennis en vaardigheden (integreren) en verbreden naar andere contexten en toepassingsmogelijkheden (generaliseren). Reflectief leren veronderstelt daarmee een 'uit de situatie kunnen stappen'. Een 'volledig' leerproces gericht op integratie, competenties en (beroeps)identiteitsontwikkeling vereist beide. Dit dilemma vraagt om een antwoord op de vraag: hoe organiseer je de balans tussen actief, explorerend leren en reflectief leren?

3.7.6 Ruimte en rekenschap

Dit dilemma refereert aan de balans die een lerende organisatie kenmerkt, als we het hebben over ruimte geven aan creatieve processen en tegelijkertijd een instrumentele gerichtheid vorm geven. In die zin wordt wel gesproken van een evenwicht tussen de 5 r's: ruimte, richting, rekenschap en resultaat, binnen randvoorwaarden. Relevante vraag in dit verband is: hoe organiseer je de balans tussen kaders stellen en ruimte geven aan creativiteit als kernprincipes van de organisatie?

3.7.7 Iteratief en serieel innoveren

Dit dilemma gaat over de verhouding tussen het lerend element van veranderen en het efficiënt en planmatig werken. Het dilemma is het zodanig inrichten van een verandertraject dat er voldoende ruimte is voor leren en ontwikkelen vanuit de specifieke situatie en er, daar waar oplossingen bekend zijn, planmatig of projectmatig gewerkt kan worden. Vanuit dit dilemma doen zich verschillende vragen voor: hoe organiseer je de balans tussen (steeds) iets nieuws bedenken en oplossingen en aanpakken van anderen benutten? Of, hoe organiseer je de balans tussen integrale aanpak en fasering van de innovatie?

3.8 **Praktijkillustratie: Het competentiebegrup eigen maken**

Competentiegericht leren en opleiden vraagt om de ontwikkeling van een gemeenschappelijk referentiekader, een nieuwe taal zo je wil, om kennis en ervaringen te kunnen delen en houvast aan te ontlenen bij het in praktijk brengen van nieuwe vormen van leren en opleiden. Belangrijk aandachtspunt daarin is dat het competentiebegrup 'eigen' wordt en toegevoegde waarde krijgt voor alle betrokkenen. In de unit Educatie van het Drenthe College is daar uitvoerig bij stil gestaan. Tijdens een werkconferentie voor alle medewerkers zijn de volgende twee situaties gepresenteerd met als vraag: bedenk voor beide of er sprake is van 'gekwalificeerd' en 'competent' of 'vaardig' handelen.

'De inbreker'

'Matje' noemen ze hem in de buurt waar hij woont. Matje (17 jaar) heeft zo zijn eigen waarden en normen als het om ons rechtsstelsel gaat. Als hij iets wil wat hij zich financieel niet kan veroorloven, gaat hij dat halen. Hij is inbreker. Geen inbreker voor dag en nacht, maar op onregelmatige tijden. Laatst had hij een nieuw bankstel nodig, omdat het oude bij een ruzie beschadigd was. Hij besluit een kraak te zetten. Hij kiest dit keer een grote meubelzaak op een industrieterrein. Weliswaar bewaking, maar Matje kent de bewakingsrituelen. Tussen kwart over elf en kwart voor twaalf kun je je slag slaan. Matje schakelt een maatje in en samen komen ze zonder veel moeite het pand binnen. Ze breken de sloten open, laten wat kleine braaksporen achter en hebben in no time een bankstel te pakken. Ze zijn weg voordat de bewakingsdienst zijn volgende dienststronde doet. Er wordt alarm geslagen, maar Matje en zijn maatje zijn allang verdwenen. De inbrekers zijn nooit gepakt.

Figuur 6: Praktijksituatie 1: competent handelen

'De docente'

Ze heet Ria, is al jarenlang tweede-taaldocente en volgens haar collega's beslist geen slechte. Ze is een kei in het uitleggen van grammaticale regels en is ook bijzonder inventief en creatief in het zoeken naar en vinden van nieuwe manieren, om een bepaalde regel uit te leggen aan deelnemers die het niet meteen snappen. Goed vertellen kan ze ook; ze is de beste van het team als het gaat om verhalen vertellen over de Nederlandse gewoonten en gebruiken. Ria begeleidt een NT2-opleidingstraject. In dat traject bereidt zij allochtone deelnemers voor op deelname aan een beroepsopleiding. Voordat ze daar toegelaten kunnen worden, moet eerst hun Nederlandse spreek- en luistervaardigheid en het lees- en schrijfvaardigheidsniveau worden verhoogd. Ondanks de enthousiaste reacties die Ria in haar lessen krijgt van de deelnemers aan het traject, stopt 40 procent voortijdig. Als redenen komen naar voren: gebrek aan motivatie, prioriteit bij andere activiteiten, een baantje gevonden...

Figuur 7: Praktijksituatie 2: competent handelen

Meningsverschillen tussen de aanwezige docenten en managers doen zich amper voor. De inbreker is niet gekwalificeerd maar wel competent en (vinden de meesten) dus ook vaardig. De docente is wel gekwalificeerd en ook vaardig, maar je kunt niet zeggen dat ze in deze situatie competent handelt. Iedereen 'voelt aan' wat het verschil is tussen 'gekwalificeerd' en 'competent' en tussen 'competent' en 'vaardig'. 'Gekwalificeerd' heeft te maken met formele erkenning, diplomering. 'Vaardig zijn' is iets goed kunnen. 'Competent' zijn is iets voor elkaar krijgen in een situatie. Het competentiebegrif heeft betekenis en toegevoegde waarde gekregen. Beelden krijgen betekenis en die betekenissen roepen altijd discussie op. Zo ook de twee hiervoor geschetste voorbeelden: "Ik vind de inbreker wel competent, want hij bereikt wat hij wil bereiken. Hij pakt het ook wel handig aan en weet van te voren wel wat hij er komt halen, maar of hij nou vaardig is? Hij laat wel braaksporen na. En kun je dan competent zijn zonder vaardig te zijn?" En naar aanleiding van het voorbeeld van de docente: "Ik snap dat je in deze situatie inderdaad niet kunt spreken van competent handelen, maar of je nou zomaar kunt zeggen dat ze als docent niet competent is! Kun je als individuele docent dan eigenlijk wel competenties bij deelnemers ontwikkelen?" Duidelijk is geworden dat betekenisverlening alleen niet voldoende is.

Bron: Arrangement Drenthe College

In de Mondriaan Onderwijsgroep is een volgende stap gezet in het eigen maken van het competentiebegrif. Er is een zorgopleiding gekozen om competentiegericht in aan de slag te gaan (reële handelingssituatie) en daarbij van buiten naar binnen te gaan werken. In dialoog met het werkveld is bepaald wat relevante (beroeps)situaties en competenties zijn. Door dat te doen, ontdekte men wat er bij komt kijken om vast te stellen wat relevant is (betrouwbaarheid, duurzaamheid). Vervolgens is

samen met het werkveld een aantal proeven van bekwaamheid ontwikkeld, waarin deelnemers competenties kunnen ontwikkelen (krachtige leeromgeving). Voor iedereen is dit een verkenningstocht. Deelnemers zijn met die proeven van bekwaamheid aan het werk gegaan. Daarbij is ervoor gezorgd dat een complete leercyclus werd doorlopen: van intake tot en met afsluiting (competentieontwikkeling en beoordeling). Proces en resultaat zijn geëvalueerd bij alle actoren: de deelnemers, docenten en praktijkbegeleiders, het team, het management en het werkveld. De ervaring zelf en de reflectie daarop gaf inzicht in wat competentiegerichte kenmerken zijn op het niveau van het primaire proces (doelen en inhouden, ontwerp van het traject en de leersituaties, leeractiviteiten van deelnemers, begeleidingsactiviteiten van opleiders) en welke randvoorwaardelijke organisatieprocessen nodig zijn om dit in praktijk te brengen (relatie met omgeving, (team)organisatie, cultuur enzovoort).

Bron: Arrangement Mondriaan Onderwijsgroep, Zorg

4

Kernthema's CLOP

HET CONCEPT CLOP KRIJGT HANDEN EN VOETEN DOOR HET TE VERBINDEN AAN DE KERNTHEMA'S EN DE DILEMMA'S WAAR OPLEIDINGSORGANISATIES DIE COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN IN PRAKTIJK BRENGEN, VOOR STAAN. DE KERNTHEMA'S GAAN OVER ALLES WAT MET DE VORMGEVING VAN COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN IN DE PRAKTIJK TE MAKEN HEEFT: HET BEPALEN VAN OPLEIDINGSDOELEN EN - INHOUDEN, HET BEOORDELEN VAN DEELNEMERS, HET INRICHTEN VAN OPLEIDINGSTRAJECTEN, HET CREËREN VAN LEERSITUATIES, HET BEGELEIDEN VAN DEELNEMERS IN HUN LEERPROCES. DE DILEMMA'S ZIJN CONCRETE UITWERKINGEN VAN DE SPANNINGSVERHOUDINGEN ZOALS DIE IN HET VORIGE HOOFDSTUK ZIJN BESCHREVEN. ZIJ WORDEN GEÏLLUSTREERD AAN DE HAND VAN ERVARINGEN IN DE ARRANGEMENTEN. VANUIT ELK ONDERWIJSINHOUDELIJK KERNTHEMA WORDT STEEDS EEN DOORKIJKJE GEGEVEN NAAR RANDVOORWAARDELIJKE ORGANISATIEPROCESSEN. DAARBIJ KOMEN ZOWEL DE HARDE ALS DE ZACHT KANTEN VAN DEZE PROCESSEN AAN BOD: DE ORGANISATIEBESTURING, HET ORGANISATIEONTWERP, DE COMPETENTIES VAN MEDEWERKERS, DE CULTUUR, DE RELATIE MET DE OMGEVING ENZOVOORT. NET ZOALS ONDERWIJSPROCES EN RANDVOORWAARDELIJKE PROCESSEN ÉÉN GEHEEL VORMEN, GELDT DIT OOK VOOR DE KERNTHEMA'S DIE IN DIT HOOFDSTUK DE REVUE PASSEREN. ZE ZIJN WELISWAAR ONDERSCHIEDEN MAAR NIET TE SCHEIDEN; ZE VORMEN MET ELKAAR DE KRACHTIGE LEEROMGEVING DIE COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN ACTIVEERT EN STIMULEERT. DE WEG ER NAARTOE WORDT VAAK GETYPEERD ALS DE ONTWIKKELING NAAR EEN LOOPBAANCENTRUM (GEURTS, 2004).

4.1 Naar competentiegerichte leerarrangementen

Als het gaat om het herontwerp van de primaire leer- en opleidingsprocessen is de wending naar competentiegericht leren en opleiden niet in al zijn kenmerken nieuw. Voor sommige aspecten wordt voortgebouwd op ontwikkelingen die al jaren geleden in gang zijn gezet. We denken bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van probleemgestuurd onderwijs,

projectonderwijs en thematisch onderwijs (Van den Berg, 1999) die de afgelopen jaren in aardig wat opleidingspraktijken hun beslag hebben gekregen.

Kenmerkend voor competentiegericht leren en opleiden is dat het primaire proces wordt vormgegeven als leerarrangementen. Hierin hebben regionale samenwerkingspartners uit school, bedrijf en/of maatschappelijke organisaties bepaalde rollen en taken op alle componenten die in een leerarrangement zijn te onderscheiden (De Bruijn, Van den Berg, Dinjens en Pauwels, 2003):

- doelen en inhouden (keuze van wat geleerd wordt, met een bepaalde ordening en structuur);
- een pedagogisch-didactisch ontwerp (keuze van *hoe* het leren wordt georganiseerd, met inzet van bepaalde hulpbronnen, leermiddelen, leervormen, beoordeling en begeleiding);
- (concrete) begeleidingsactiviteiten van leraren, opleiders, begeleiders enzovoort (rol docent);
- Leeractiviteiten door lerenden (wijze van leren).

Daarbij zijn de eerste drie componenten gericht op het stimuleren en realiseren van bepaalde leeractiviteiten door lerenden (de vierde competentie dus).

De eerste twee componenten hebben betrekking op het inhoudsniveau van een leerarrangement, de laatste twee op het betrekkingsniveau.

4.2 De kernthema's in beeld

Afgeleid van deze componenten in een leerarrangement onderscheiden we de volgende vijf kernthema's in het vormgeven aan competentiegericht leren en opleiden: opleidingsdoelen en -inhouden, deelnemersbeoordeling, opleidingstrajecten, leersituaties en deelnemersbegeleiding.

4.2.1a Opleidingsdoelen en -inhouden: kernthema

Zeker het beroepsonderwijs heeft altijd als inzet gehad om deelnemers bekwaam te maken voor een beroep. Tot zover is er niets nieuws onder de zon. Echter, handelingsbekwaam werden deelnemers vooral ná hun opleiding⁷; als zij een baan vonden en met vallen en opstaan leerden om kennis, vaardigheden en attitudes te integreren en daaraan betekenis te geven. Al werkende leerden ze om eisen en verwachtingen te verbinden aan eigen loopbaanwensen en capaciteiten. Nieuw aspect in de wending naar competentiegericht leren en opleiden is dat die handelingsbekwaamheid als opbrengst van een

⁷ Of in de praktijk als het om BBL-opleidingen gaat.

opleiding of een leertraject wordt gedefinieerd. Met andere woorden: niet wachten op later maar handelingsbekwaamheid als beoogd resultaat van onderwijs zien en dat expliciet tot uitdrukking brengen in opleidingsdoelen en -inhouden. De consequenties zijn tweeledig: er is sprake van **praktijksturing in het leren** én van **verruiming van doelen en inhouden**.

8 In de praktijk worden hiervoor verschillende woorden gebruikt: beroepstaken, prestaties, praktijkuitdagingen enzovoort.

PRAKTIJKSTURING IN HET LEREN

Opleidingsdoelen zijn niet gebaseerd op vakinhoudelijke disciplines (gezondheidsleer, mechanica, boekhouden, wiskunde enzovoort), maar op beroepsgerelateerde handelingen⁸ (een autoreparatie verrichten, een zorgplan opstellen, baliewerkzaamheden uitvoeren enzovoort). Om de relevantie en actualiteit van dit type opleidingsdoelen te bewaken, is het nodig dat over de opleidingsdoelen regelmatig dialoog plaatsvindt met regionale bedrijven, maatschappelijke organisaties en deelnemers (doelgroepenorganisaties). Dit impliceert dat de opleidingsorganisatie structurele contacten onderhoudt met partijen in de regio. Van docenten vraagt het dat zij zich blijvend oriënteren op actuele ontwikkelingen in arbeid en beroep. Van praktijkkopleiders wordt gevraagd om pedagogische en didactische competenties te ontwikkelen om deelnemers te kunnen ondersteunen in hun competentieontwikkeling (Swager, 2003). In veel opleidingsorganisaties is dit een cultuurverandering, omdat het voor alle betrokkenen betekent: van buiten naar binnen denken, de vraag centraal stellen en niet het aanbod.

VERRUIMING VAN DOELEN EN INHOUDEN

De opleidingsdoelen hebben betrekking op drie dimensies van het (beroeps)handelen: vakbekwaam kunnen handelen, situationeel kunnen handelen en ‘eigen kleur’ aan het handelen geven (met inzet van persoonlijke kwaliteiten). Dit betekent een verruiming van doelen en inhouden van het onderwijs. Er is meer aandacht voor methodisch leren handelen (problemen oplossen, verbeteringen bedenken), voor ontwikkeling van sociaal-communicatieve en reflectieve vaardigheden (samenwerking, initiatief nemen, functioneren in een organisatiecontext) en voor identiteitsontwikkeling (oriëntatie op wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik). Verder is er een – voor de deelnemer – betekenisvol integrerend kader nodig, waarin de verruimde opleidingsdoelen en -inhouden een plek krijgen. De ontwikkeling van de (beroeps)identiteit van de deelnemer biedt een dergelijk kader, omdat daarin de drie dimensies van het handelen (vakbekwaam, situationeel en eigenheid) op natuurlijke wijze vervlochten zijn. Om deze verruimde opleidingsdoelen en -inhouden in praktijk te brengen, zijn specifieke begeleidingsvaardigheden nodig. Dit veronderstelt aandacht voor nieuwe rollen van opleiders en daaraan gerelateerde competentieontwikkeling van zowel docenten als praktijkkopleiders. Werk maken van competentie-

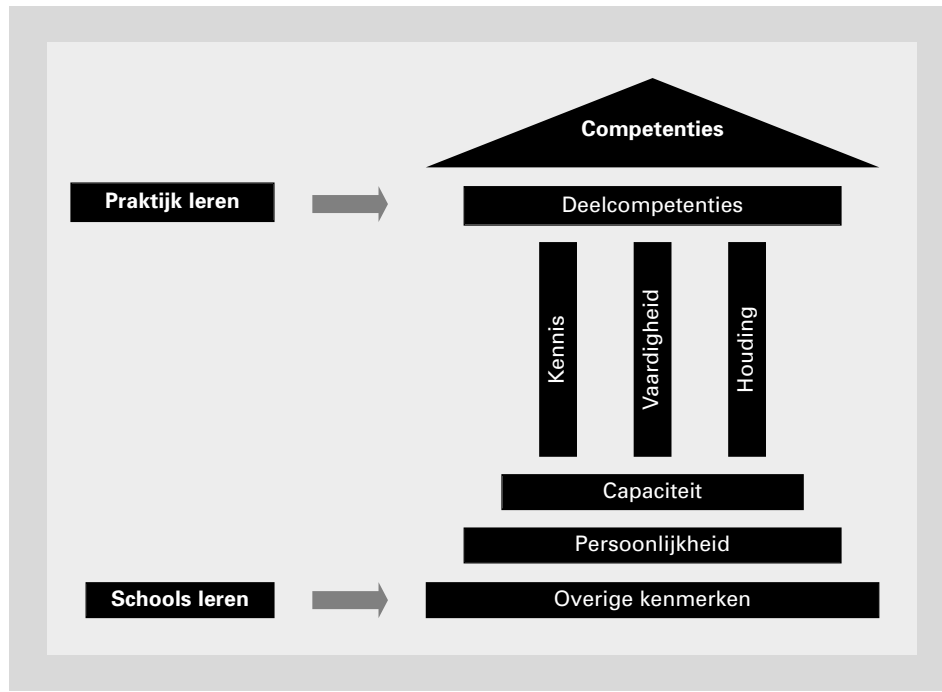
9 Een nadere uitwerking van het eerder genoemde conceptuele dilemma 'integratie en transparantie' (zie 3.7.1, pagina 34).

ontwikkeling van opleiders betekent dat het leerproces onderwerp van gesprek is in functionerings- en beoordelingsgesprekken. Daarvoor zijn niet alleen competentieprofielen en daaraan gerelateerde persoonlijke ontwikkelingsplannen nodig. Ook moet het management capabel zijn om opleiders te coachen in hun leerproces en een cultuur weten neer te zetten waarin resultaatafspraken op team- en persoonlijk niveau serieus worden genomen.

4.2.1b Opleidingsdoelen en -inhouden: dilemma

Een belangrijk dilemma in het definiëren van handelingsbekwaamheid als opbrengst van opleiding of een leertraject, heeft betrekking op de verhouding 'geheel – delen'⁹. De ontwikkeling van handelingsbekwaamheid veronderstelt dat het onderwijs wordt vormgegeven vanuit een voor deelnemers betekenisvol integrerend kader: de ontwikkeling van een beroepsidentiteit. Dit veronderstelt dat deelnemers van meet af aan zien en ervaren wat het beroep(sdomein) waarvoor zij worden opgeleid, inhoudt en in aanraking komen met beroepswerkzaamheden die daarin voorkomen. De (hele) werkelijkheid is per definitie complex en ligt – vanuit het perspectief van de deelnemers – buiten de 'zone van nabije ontwikkeling'. Om in die 'hele' werkelijkheid uit de voeten te kunnen en daar betekenis aan te kunnen geven, moeten deelnemers over een bepaalde basis beschikken. Deze ontwikkelen zij door deelactiviteiten in relevante (beroeps)situaties uit te voeren (bijvoorbeeld het leren bouwen van 'prefab' woningen). Daaraan ligt ten grondslag dat zij relevante beroepshandelingen leren verrichten (bijvoorbeeld het stellen van kozijnen). Voor (allochtone) deelnemers met weinig taalvaardigheid in het Nederlands komt daar nog een dimensie bij: het leren verrichten van deelhandelingen (bijvoorbeeld het lezen van Nederlandse bouwvoorschriften of het rekenen met Nederlandse maatvoering). Het leren van deelcompetenties en daaraan ten grondslag liggende kennis, vaardigheden en houdingen vraagt om eigen methodieken. Daar komt nog bij dat daarvoor ook weer capaciteiten en persoonlijkheidskenmerken ontwikkeld moeten worden. Dit moet in die methodieken 'mee'genomen worden. Tegelijkertijd is het belangrijk dat deze 'onderdelen' voor de deelnemer herkenbaar zijn als samenstellende delen van het geheel (een integrerend kader).

Probleemstelling: hoe zorg je ervoor dat activiteiten, handelingen en deelhandelingen betekenisvolle samenstellende delen zijn die deel uit maken van een eveneens betekenisvol integrerend kader?



Figuur 8: Architectuurmodel van competenties

Bron: Roe, 2002

4.2.1c Opleidingsdoelen en -inhouden: praktijkillustratie

Een voorbeeld van een werkbare oplossing voor dit dilemma levert Techno Design van het Da Vinci College Dordrecht (Onstenk, 2004). Een groot deel van de technische opleidingen is daar geclusterd in brede (betekenisvolle) afstudeerdomeinen:

- *Bouw, Wonen en Infrastructuur*
- *Visuele Presentatie*
- *Mobiliteit en Transport*
- *Energie en Constructie*

In deze domeinen of afstudeerrichtingen kan men uiteindelijk in een reeks specialisaties afstuderen, waarbij gebruik gemaakt kan worden van variaties binnen bestaande kwalificaties. Het leren zelf gebeurt door middel van authentieke problemen en opdrachten uit de beroepspraktijk (prestaties). De opleiding start met een propedeuse waarin deelnemers een brede oriëntatie krijgen op techniek. Tijdens deze periode vindt een keuzeproces plaats waarin de deelnemer onderzoekt in welk domein of

welke domeinen hij zich wil verdiepen in de volgende fase. De brede oriëntatiefase is niet verplicht. Deelnemers die bij aanvang van de opleiding al weten welke richting ze in willen, beginnen meteen in het gekozen domein. Na de verdiepingsfase volgt een fase van specialisatie in één van de drie afstudeerdomeinen. De tijdsduur van de fasen is flexibel en afhankelijk van het studietempo van de deelnemer. Na afloop van de opleiding krijgen de deelnemers, bij voldoende resultaat, het diploma *Techno Design* uitgereikt met daarop de vermelding van de specialisatie. Dit diploma is formeel gelijkwaardig aan een door de WEB erkend diploma in een vergelijkbare richting. Het is mogelijk om de opleiding op kwalificatieniveau 3 óf 4 af te ronden.

Bron: Arrangement Herontwerp Techniek in het middelbaar beroepsonderwijs, Axis.

4.2.2a Deelnemersbeoordeling: kernthema

Als handelingsbekwaamheid de opbrengst van het onderwijs is, dan is er een beoordelingsstelsel en -instrumentarium nodig dat die handelingsbekwaamheid 'beoordeelt'. Aan dat stelsel en instrumentarium worden bepaalde eisen gesteld: het moet **congruent, authentiek en ontwikkelingsgericht** zijn.

CONGRUENTIE

Het is een bekend verschijnsel dat de manier van beoordelen sturend is voor hoe een deelnemer leert. Deelnemers stemmen hun leergedrag af op de wijze waarop ze beoordeeld worden. Als praktijkleren, (toenemende) zelfsturing, samenwerkend leren, actief en reflectief leren enzovoort belangrijke kenmerken van een competentiegerichte manier van leren zijn (zie hoofdstuk 3), dan moeten deze kenmerken ook terug te zien zijn in het beoordelingsstelsel en -instrumentarium. Dit betekent, ook al omdat een competentie complex is (denk aan de samenstellende elementen), dat gemengde vormen van beoordeling nodig zijn: bijvoorbeeld een proeve van bekwaamheid én een reflectiegesprek, zelfevaluaties én externe beoordeling. Dit veronderstelt om te beginnen dat het werkveld een actieve rol gaat spelen in het beoordelen van deelnemers. Verder brengt het veranderingen met zich mee in de verhoudingen docent-deelnemer-werkveld. De docent is niet de enige die evalueert en beoordeelt; ook anderen (de deelnemers zelf, het werkveld) praten mee. Van docenten vraagt dit dat zij ruimte kunnen geven aan nieuwe vormen van beoordelen en de kwaliteit van de beoordelaars en het beoordelingsproces bewaken. Ook hier geldt dat een appèl wordt gedaan op de competenties van al diegenen vanuit school en werkveld die betrokken zijn bij de beoordeling van deelnemers en dat het in praktijk

brengen ervan vraagt om managementaansturing vanuit de betrokken opleidingsorganisaties.

AUTHENTICITEIT

Beoordelen dient zo levensecht mogelijk te gebeuren. Authentiek beoordelen verwijst naar validiteit: beoordelen we wat we beogen te beoordelen? Daar zitten twee kanten aan: beoordelen we daadwerkelijk de handelingsbekwaamheid van de deelnemer? En beoordelen we of de deelnemer de ontwikkelde handelingsbekwaamheid ook in andere verwante (beroeps)situaties kan laten zien? Met het oog op dat laatste is het belangrijk dat de beoordelingsituaties representatief zijn voor de competenties die de deelnemer in de (beroeps)praktijk nodig heeft. Maar ook de representativiteit van de beoordelaars is essentieel: vertegenwoordigen zij met elkaar voldoende perspectieven om de handelingsbekwaamheid van de deelnemers 'met verschillende maten' te kunnen beoordelen? De eisen van congruentie, authenticiteit en relevantie maken dat het werkveld en/of andere regionale samenwerkingspartners een actieve rol hebben in het beoordelen. Zowel in de ontwikkeling van het beoordelingsinstrumentarium als in het beoordelen zelf. Bovendien is competentieontwikkeling van belang om 'levensechte' vormen van beoordelen te leren hanteren.

ONTWIKKELINGSGERICHT

Kenmerk van competentiegericht beoordelen is dat zowel de formatieve als de summatieve beoordeling erop gericht is, deelnemers te laten zien hoever ze met leerprestaties zijn gevorderd. Dit, in plaats van hun te voorzien van negatieve feedback over wat ze niet kunnen. Dit ontwikkelingsgerichte karakter van beoordelen stelt zowel eisen aan het beoordelingsstelsel als aan het instrumentarium dat wordt ingezet. Bij competentiegericht leren en opleiden ligt een sterke nadruk op de diagnostische functie van beoordeling gedurende het totale leerproces. Aan het begin om verworven competenties (EVC) vast te stellen, tussentijds om na te gaan waar de deelnemer goed in is en waarin hij zich kan verbeteren of versterken en het eind om te bepalen waar de deelnemer staat in zijn proces van competentieontwikkeling en op basis daarvan te bepalen of de deelnemer ge(deel)kwalificeerd of gediplomeerd wordt. Essentie van competentiegericht beoordelen is: geen overkill van toetsen en apart georganiseerde toetsweken, maar via reflecteren en observeren leren en beoordelen op een natuurlijke manier verbinden of in elkaars verlengde brengen. Voor volwassen deelnemers met veel werkervaring kan EVC zelfs hét sturingsmiddel zijn om competenties vast te stellen van begin tot eind van een volledig binnen de werkomgeving vormgegeven leertraject.

Bij een handelings- en ontwikkelingsgerichte manier van beoordelen horen instrumenten die laten zien dat het verwerven en ontwikkelen van competenties geen statisch maar dynamisch proces is: assessmentmethodieken voor EVC, persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) en portfolio. Het POP is een persoonlijk document van de deelnemer waarin staat wat de deelnemer gaat leren (doelen en inhouden), waar hij dat gaat leren (leerplaats) en hoe hij dat gaat leren (leervormen). Een POP wordt aan het begin van een opleiding of leertraject voor het eerst opgesteld, waarbij nadrukkelijk rekening wordt gehouden met eerder verworven competenties. Lopende het ontwikkelingsproces van de deelnemer worden in een POP de individuele voortgang en de eventuele bijstellingen bijgehouden. Over de opstelling van een POP vindt overleg plaats tussen deelnemer, school en bedrijf. Afhankelijk van het lerend en zelfsturend vermogen van de deelnemer heeft de deelnemer in meer of minder mate het eigen beheer over het POP. De resultaten van met succes doorlopen taken of prestaties komen in een portfolio. Dat is een 'map met bewijsstukken', waarmee de deelnemer kan laten zien over welke competenties hij beschikt. Inzet van deze nieuwe beoordelingsmethodieken en -instrumenten doet een appèl op de competenties van docenten en praktijkopleiders en daarmee op competentieontwikkeling en alles wat er in een organisatie nodig is om deze competentieontwikkeling serieus in werking te zetten (zie Verruiming van doelen en inhoud, pagina 46).

4.2.2b Deelnemersbeoordeling: dilemma

Een belangrijk dilemma bij competentiegerichte deelnemersbeoordeling heeft betrekking op de spanningsverhouding 'subjectief – objectief'¹⁰. Beoordeling heeft een ontwikkelingsgericht karakter. Inzet is om de deelnemer te ondersteunen in zijn proces van competentieontwikkeling. Dit vraagt om ruimte voor gevarieerde en (inter)subjectieve vormen van beoordeling. En het vraagt mogelijkheden voor beoordelingssituaties waarin sprake is van groepsprestaties waaraan individuen een competentiebijdrage leveren. Intersubjectieve vormen van beoordeling en beoordeling op groepsprestaties zijn echter niet toereikend. Om aan het werk te komen en te blijven, telt de aard en mate van individuele competentiebeheersing. En met het oog op kwalificering en diplomering zijn geobjectiveerde (dat wil zeggen betrouwbare, gevalideerde en extern gelegitimeerde) beoordelingsstandaarden van belang. Als deze objectieve vormen van beoordeling echter het karakter krijgen van een afrekensysteem, creëert dat leergedrag dat haaks staat op kenmerken van de leerprocessen die met competentiegericht leren en opleiden worden voorgestaan: zelfsturend, sociaal en vanuit het (leren) aanvaarden van eigen verantwoordelijkheid.

10 Een nadere uitwerking van het eerder genoemde conceptuele dilemma 'ruimte en rekenschap' (3.7.6, pagina 35).

Probleemstelling: hoe verbind je (inter)subjectieve en groepsgerelateerde vormen van beoordeling aan betrouwbare gevalideerde, extern gelegitimeerde en individuele vormen van beoordeling?

4.2.2c Deelnemersbeoordeling: praktijkillustratie

Hoe je praktisch met dit dilemma kunt omgaan illustreren de zogenoemde 'snijvlak'opleidingen Design, Sound & Vision en Architectuur van de afdeling Techniek en Innovatie van ROC Midden Nederland (Onstenk, 2004). De opleidingen kennen een multi-technisch programma waarbij een belangrijke plaats is ingeruimd voor probleemoplossende, communicatieve en creatieve expertisegebieden. Sleutelwoorden bij de pedagogisch-didactische aanpak zijn: ontwikkelings- en competentiegericht leren via PGO en projectonderwijs.

De afdeling vond dat het beoordelingsmodel van meet af aan in overeenstemming moest zijn met het gekozen onderwijsmodel. Dit vanwege de grote impact van beoordelen op het leergedrag van deelnemers. Daarom stelde men – ter waarborging van congruentie – vooraf een aantal ontwerpregels op voor het beoordelen. Bijvoorbeeld: alle vormen van beoordelen (summatief en formatief) moeten gericht zijn op het op gang brengen én houden van leren (beoordelen als activerend instrument). Verder moet de beoordeling aansluiten bij de manier van leren. Dus als reflectie en samenwerken belangrijke onderdelen zijn van het leerproces, dan moeten deze ook aan de orde zijn bij het beoordelen. Hetzelfde geldt voor de aard en context van de beoordeling. Het leren is opgehangen aan relevante beroepsopdrachten die deelnemers groepsgewijs uitvoeren in een authentieke context. De eis is dat de beoordeling een vergelijkbaar karakter heeft. Een goed voorbeeld van een beoordelende opdracht is een complexe bedrijfsgerelateerde opdracht waarin de deelnemer kan laten zien dat hij competent is.

Hoe ziet de beoordeling er nu uit in de dagelijkse praktijk?

De beoordeling van projecten richt zich niet alleen op het eindproduct, maar evenzeer op het (werk)proces: plannen, zelfstandigheid, samenwerken, problemen oplossen enzovoort. De beoordeling vindt steeds plaats op groeps- én individueel niveau. Om recht te doen aan individuele verschillen vormen de persoonlijke ontwikkelingsplannen van de deelnemers het aangrijpingspunt. Tegelijkertijd wordt niet uit het oog verloren dat kwalificering het einddoel is. Daarom zijn er beoordelingsstandaarden ontwikkeld die direct zijn afgeleid van het kwalificatieprofiel. Er wordt zowel beoordeeld door mensen van bedrijven en docenten als door medestudenten en de student zelf. De toetsvormen die worden gebruikt zijn divers: demonstraties, procesverslagen, kennistoetsen, verdediging van product en proces voor een gemixte jury van docenten, praktijkopleiders en studenten.

Het blijkt dat deelnemers elkaar kritisch weten te bevragen op inbreng en resultaten en elkaar sterk corrigeren op 'meeliftgedrag'. De ervaring van afdeling Techniek & Innovatie is dat op deze wijze een

goede balans is gevonden tussen objectief en subjectief en dat er krachtig summatief en formatief wordt beoordeeld.

Bron: Arrangement Herontwerp Techniek in het middelbaar beroepsonderwijs, Axis.

4.2.3a Opleidingstrajecten: kernthema

Het centraal stellen van competentieontwikkeling als doel en inhoud van leren heeft ook gevolgen voor de organisatie van opleidingstrajecten. Onder organisatie verstaan we in dit verband: **de structuur en de opbouw** van opleidingstrajecten en de organisatie van **de leerplekken**.

DE STRUCTUUR EN OPBOUW

De structuur van een opleidingstraject wordt gestuurd door een aantal verschillende principes: de beroeps- of handelingslogica en vakinhoudelijke, leerpsychologische, didactische en pedagogische principes. Competentiegericht leren en opleiden geeft allereerst een verschuiving te zien in de dominantie van beroeps- of handelingslogica ten opzichte van didactische principes. Trajecten worden primair georganiseerd rond relevante authentieke (beroeps)situaties of -handelingen en vakdidactische principes worden daaraan ondergeschikt gemaakt. In de zorgsector zien wij bijvoorbeeld eenheden als: het plannen van zorg, het uitvoeren van basiszorg, het coördineren van zorgvragen, het geven van gezondheidsvoorlichting, zorg verlenen aan speciale groepen en dergelijke (in plaats van gezondheidsleer, medicatie, omgangskunde enzovoort). Verder is sprake van een sterke verwevenheid van beroeps- of handelingslogische principes met leerpsychologische, didactische en pedagogische principes. Dat betekent bijvoorbeeld dat beroepskeuzebegeleiding, trajectbegeleiding, loopbaanbegeleiding, studiebegeleiding, persoonlijke begeleiding en werkplekbegeleiding samen met (beroeps)technische en methodische begeleiding deel uitmaken van een geïntegreerd geheel aan begeleidingsactiviteiten (in plaats van dat deze activiteiten geïsoleerd van elkaar zijn georganiseerd). Sturend in de opbouw van leertrajecten is de competentieontwikkeling van deelnemers: over welke competenties beschikt de deelnemer, welke wil hij ontwikkelen en welke heeft hij nodig om zijn (voorlopige) doelen te bereiken? De antwoorden op deze vragen serieus nemen betekent: erkenning van eerder verworven competenties (EVC). Op zijn beurt impliceert dat de inrichting van flexibele leer- of opleidingstrajecten die recht doen aan individuele wensen en mogelijkheden van deelnemers en die tegelijkertijd organiseerbaar en betaalbaar zijn. Bij competentiegericht leren en opleiden staan structuur en opbouw van

opleidingstrajecten in het perspectief van de (beroeps)identiteitsontwikkeling van de deelnemer. Dit veronderstelt intensieve samenwerking tussen opleiders vanuit onderwijs en werkveld. Competentiegerichte vormen van leren en opleiden komen niet via individueel docentgedrag tot stand, maar vragen om multidisciplinaire teams van opleiders die zich groeperen rond opleidingstrajecten voor deelnemers. Om maatwerk te kunnen leveren aan deelnemers hebben deze teams armslag nodig en daarbij passende taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden. Vanuit het perspectief van organisatiebesturing veronderstelt het deregulering en decentralisatie.

DE LEERPLEKKEN

Leren op de werkplek is vanouds een vanzelfsprekend deel van het beroepsonderwijs. Vormen daarvan: stages, leerwerktrajecten, beroepspraktijkvorming en duaal leren. Bij competentiegericht leren en opleiden neemt praktijkleren een centrale plaats in vanaf het allereerste begin van een opleidingstraject. Leren in authentieke beroepspraktijk-situaties is essentieel voor de ontwikkeling van (breed opgevatte) beroepscompetenties. Daarbij gaat het zowel om de vakinhoudelijke kant als om het leren functioneren in de werkomgeving en in de praktijkgemeenschap van beroep, bedrijf en team. Leren in authentieke beroepssituaties draagt bij aan de (beroeps)identiteitsontwikkeling van de deelnemer. Omdat dit de rode draad is in competentiegerichte leerprocessen, is het belangrijk dat leren op de werkplek of in gesimuleerde leerwerkpraktijken vanaf het allereerste begin substantieel deel uit maakt van een opleidingstraject (en niet een sluitstuk is) (Onstenk en Kleiss, 2004). Leren op school en leren op de werkplek zijn binnen competentiegericht leren en opleiden twee kanten van dezelfde medaille (Onstenk en Blokhuis, 2003). Voor beide is belangrijk dat zij zijn ingericht als krachtige leeromgevingen waarbinnen deelnemers competenties kunnen ontwikkelen en de gelegenheid krijgen om ervaringen op te doen. Door in reële beroepssituaties, of in complexe, gesimuleerde situaties als een oefenfirma werkzaamheden uit te voeren of producten te ontwerpen, kunnen deelnemers ingroeien in een werkgemeenschap. Ook worden zij gestimuleerd om uiteenlopende houdingen en vaardigheden op te doen die bijdragen aan hun competentieontwikkeling.

Cruciaal is dat er verbindingen zijn tussen het leren van deelnemers in een schoolse context en het leren in een werkomgeving. In een doorlopend proces van competentieontwikkeling verdient de integratie van leren op verschillende momenten en in verschillende contexten veel aandacht. Het verbinden van binnen- en buitenschools leren veronderstelt herdefiniëring van de relatie en intensivering van de samenwerking tussen school en bedrijf. Denken in termen van processen van gezamenlijke kennisontwikkeling en -productie en in gedeelde (in plaats van verdeelde) verantwoordelijkheid (Meijers, 2004)

11 Een nadere uitwerking van het eerder genoemde conceptuele dilemma 'het individuele en het collectieve' (3.7.2, pagina 34).

horen hierbij. Van de opleidingsorganisatie vraagt dit externe oriëntatie (de blik naar buiten) en investering in de opbouw van regionale netwerken van scholen, bedrijven en instellingen.

4.2.3b Opleidingstrajecten: dilemma

Een belangrijk dilemma in het organiseren van opleidingstrajecten heeft betrekking op het spanningsveld tussen 'individu – groep'¹¹.

Belangrijk aspect van competentiegericht leren en opleiden is, dat leren wordt georganiseerd als een proces waarin confrontaties ontstaan tussen de beelden die de deelnemer van de werkelijkheid heeft en de beelden die hem via handelen in de (gesimuleerde) beroepspraktijk, ervaringen van anderen en 'boekenkennis' worden aangereikt. Leren is vanuit deze optiek per definitie een sociaal en interactief proces. Een ander wezenlijk kenmerk van competentiegericht leren en opleiden is dat in het leren wordt aangesloten bij individuele ontwikkelingsmogelijkheden, -wensen en -doelen van de deelnemer. Omdat de 'gemiddelde' deelnemer niet bestaat, is leren per definitie ook een individueel en persoonlijk proces. Groepswork is essentieel om de sociale en interactieve aspecten van competentiegericht leren en opleiden tot hun recht te laten komen. Te veel nadruk op groepswork draagt het risico in zich dat leeractiviteiten te weinig aansluiten bij de leervragen van individuele deelnemers en bij de eigen set van competenties die deelnemers te ontwikkelen hebben om hun doelen te realiseren.

Probleemstelling: hoe organiseer je individuele leertrajecten binnen groepsprocessen?

4.2.3c Opleidingstrajecten: praktijkillustratie

Hoe je in de praktijk om kunt gaan met dit dilemma illustreert beroepstaakgestuurd leren (Van den Berg, Ebbens, Huisman e.a., 2003), waarin in de vormgeving van de techniekopleidingen op niveau 1 en 2, BOL en BBL individueel leren en groepsleren elkaar versterken.

In beroepstaakgestuurd leren (BGL) verwerven deelnemers de vereiste competenties door het uitvoeren van 'beroepstaken' in een specifieke context. Bij een beroepstaak gaat het om een afgerond geheel van handelingen, waarin een product of dienst wordt opgeleverd. De taken sluiten aan bij het opleidingsniveau van de deelnemer en zijn realistisch (herkenbaar in de beroepspraktijk). De volgorde waarin de beroepstaken geleerd worden, hangt af van het werk in het leerbedrijf (aansluiten bij wat daar gedaan wordt), de moeilijkheidsgraad van de taak en de mogelijkheid om samen te werken. De beroepstaken kunnen zowel in het leerbedrijf als op school geleerd worden. De manier van leren komt overeen.

Met behulp van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) wordt – binnen het opleidingsprogramma – per deelnemer een leertraject uitgezet. De deelnemer, de begeleider van de school en de praktijk-opleider stellen het POP in samenspraak op. Er wordt afgesproken welke beroepstaken de deelnemer gaat leren en welke sociaal-communicatieve vaardigheden, leer- en vakvaardigheden (met bijbehorende kennis en houdingen) daarbij nodig zijn. Bij de selectie wordt rekening gehouden met eerder verworven competenties, met de mogelijkheden van het leerbedrijf en de wensen van de deelnemer. Het POP wordt tijdens de opleiding een aantal keer doorgesproken en bijgesteld. Bewijzen voor onderdelen die beheerst worden, komen in het portfolio.

De deelnemer komt in een basisgroep van ongeveer vijf deelnemers. Hierin zitten deelnemers die zo veel mogelijk dezelfde beroepstaken gaan leren. De basisgroep is de thuishaven, waarin de planning aan de orde komt, gereflecteerd wordt en knelpunten worden besproken. Ook leren ze daar het leren via beroepstaken. De deelnemers werken bij de beroepstaken zoveel mogelijk samen met de leden van de basisgroep. Maar het gebeurt ook dat de basisgroep wordt opgesplitst of dat er combinaties worden gemaakt met deelnemers uit een andere basisgroep. Het leren van de beroepstaak bestaat steeds uit dezelfde stappen:

- 1 Oriënteren op de beroepstaak
- 2 Een mini-POP opstellen voor die beroepstaak
- 3 De voorbereidende werkzaamheden van de beroepstaak
- 4 De uitvoerende werkzaamheden van de beroepstaak
- 5 De controlerende werkzaamheden van de beroepstaak
- 6 Terugkijken op de resultaten bij de beroepstaak en op het leerproces
- 7 Beoordelen

In het mini-POP maakt de deelnemer een planning van wat hij gaat leren bij deze specifieke beroepstaak (en hoe en waar). Door iedere deelnemer wordt de beroepstaak geleerd, maar de aandacht die de benodigde vaardigheden daarbij krijgen, kan per deelnemer verschillen. Dat is afhankelijk van zijn POP, waarin de te leren vaardigheden staan en het hangt af van wat er bij voorgaande beroepstaken al geleerd is. De ene deelnemer gaat bijvoorbeeld extra aandacht besteden aan vaktermen of tekening lezen. Voor een ander kan 'leren samenwerken' een essentieel aandachtspunt zijn.

Samenvattend: binnen BGL wordt het leren duidelijk georganiseerd als een sociaal proces (basisgroep, samenwerken aan relevante taken in een beroepscontext). Tegelijkertijd wordt er aangesloten bij de leervragen van individuele deelnemers door het bieden van differentiatiemogelijkheden op het niveau van de beroepstaken én te leren vaardigheden binnen de beroepstaken.

Bron: Arrangement Beroepstaakgestuurd leren, Stichting Consortium PGO.

4.2.4a Leersituaties: kernthema

Leersituaties bestaan uit een variëteit aan hulpbronnen, leermiddelen, leervormen en werkvormen met behulp waarvan de deelnemer zijn competenties kan ontwikkelen. Variatie in competentiegerichte leersituaties is om twee redenen van belang: met het oog op transfer en om differentiatie mogelijk te maken.

TRANSFER

Omdat een competentie is samengesteld uit verschillende elementen is de ontwikkeling daarvan een complex proces. Leren in wisselende situaties is nodig om ervoor te zorgen dat deelnemers met alle facetten van het beroep (of het beroepsdomein) in aanraking komen en flexibele kennis en vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn voor een competente beroepsuitoefening. Zo is diversiteit in leeractiviteiten van belang. Bij competentiegericht leren en opleiden gaat het niet alleen om het uitvoeren van realistische praktijkuitdagingen of het werken aan in de (beroeps)praktijk op te leveren producten of diensten. Er zijn, ter ondersteuning van de ontwikkeling van competenties, ook opdrachten en taken nodig die gericht zijn op kennisontwikkeling en op het trainen van specifieke vaardigheden die deelnemers in de uitoefening van het beroep nodig hebben. Verder is het belangrijk dat leer- en werkvormen worden ingezet die reflectie op ervaringen stimuleren en deelnemers uitdagen tot actief, sociaal én leren leren. In dit verband is het essentieel dat leersituaties ruimte bieden aan verschillende vormen van leren: zowel aan formele en extern gestuurde, als aan zelfgestuurde en spontane vormen van leren, individuele en groepsgewijze vormen van leren én zelfstandige en begeleide vormen van leren.

Leren in wisselende situaties stelt eisen, onder andere op het terrein van huisvesting. Diversiteit in leer- en werkruimtes is nodig om zowel individueel als in kleine als in grote groepen te kunnen werken. Verder zijn er goed geoutilleerde leerwerkruimtes nodig die zichtbaar maken wat het beroep (of het beroepsdomein) waarvoor wordt opgeleid, vandaag de dag inhoudt. Financieel beheer, huisvesting en andere facilitaire taken van een opleidingsorganisatie staan vanuit dit perspectief in de directe relatie tot beoogde veranderingen in het primaire proces.

DIFFERENTIATIE

Belangrijk is dat leersituaties een variatie aan leer- en werkvormen, hulpbronnen en leermiddelen bieden waardoor differentiatie mogelijk is. Competentiegericht leren en opleiden gaat ervan uit dat het lerend en zelfsturend vermogen van deelnemers geleidelijk aan ontwikkeld wordt. Differentiëren betekent: rekening houden met het ontwikkelings-

stadium van deelnemers én in de 'zone van nabije ontwikkeling' constructieve fricties (Vermunt, 1994) creëren: kritische situaties die deelnemers uitnodigen om grenzen te verleggen. Dat is om verschillende redenen waardevol voor competentieontwikkeling. In het ontwikkelingsproces richting vakbekwaam handelen is grensverlegging belangrijk in het leren sturen van het eigen leerproces: in het oriënteren, plannen, bewaken, reguleren, evalueren en beoordelen van te leren (beroeps)handelingen en -verrichtingen. Bij situationeel handelen is het belangrijk om eigen inzichten te toetsen aan die van anderen, om persoonlijke beelden van en beroep of maatschappelijke situatie te confronteren met beelden vanuit de (beroeps)praktijk, én om verbindingen te leggen tussen binnen- en buitenschoolse leerervaringen. Constructieve fricties stimuleren de deelnemer om nieuwe leermogelijkheden in de praktijkleersituatie te benutten; én om binnenschoolse ervaringen in te brengen in de praktijkleersituatie en andersom werkplekervaringen mee terug te nemen naar school. Zo kunnen de verschillende vormen van leren elkaar beïnvloeden, met als effect: verdieping, versterking en verrijking van ervaringen. Bij het ontwikkelen van een 'eigen kleur' in het handelen hebben constructieve fricties waarde in het leren (h)erkennen van persoonlijke ambities, capaciteiten, kwaliteiten en beperkingen. Dat is essentieel voor (beroeps)identiteitsontwikkeling.

Bij competentiegericht leren en opleiden is het kunnen differentiëren en het daarbij kunnen toepassen van gevarieerde begeleidingsstrategieën en -activiteiten in onderwijsleersituaties op school en op de werkplek een belangrijke competentie. Dit vraagt om competentieontwikkeling van docenten en praktijkopleiders en daarmee verbonden activiteiten in de sfeer van personeels- en organisatiebeleid.

4.2.4b Leersituaties: dilemma

Een belangrijk dilemma in het organiseren van opleidingstrajecten heeft betrekking op het spanningsveld tussen 'steun bieden – zelfsturing'¹².

Belangrijk principe bij competentiegericht leren en opleiden is, dat leren vorm krijgt als een construerende activiteit: leren door doen en door reflectie op het handelen.

Zelfsturing is essentieel in dat proces en heeft in principe betrekking op alle aspecten van het leren: het stellen van doelen, het bepalen van inhouden, het kiezen van leer- en werkvormen, het reguleren van het leerproces, het bewaken van de voortgang en het evalueren en beoordelen van leerresultaten. Tegelijkertijd zijn constructieve fricties nodig om deelnemers in de 'zone van nabije ontwikkeling' te brengen. Dat betekent begeleidingsstrategieën en -activiteiten inzetten die deelnemers verder brengen dan waar zij op eigen kracht kunnen komen. Deze moeten echter niet zo veel steunpunten bieden dat de

12 Een nadere uitwerking van het eerder genoemde conceptuele dilemma 'voorstructureren en zelfsturing' (3.7.3, pagina 34).

deelnemer het heft uit handen wordt genomen. Maar ze moeten ook niet zo minimaal zijn dat de uitdaging te groot is en er destructieve fricties ontstaan die frustratie of moedeloosheid veroorzaken.

Probleemstelling: hoe vind je een midden tussen deelnemers te veel 'aan de hand nemen' en ze laten 'verdrinken'?

4.2.4c Leersituaties: praktijkillustratie

In de praktijk blijkt de oplossing voor dit dilemma vaak gezocht te worden in de begeleiding. We geven een voorbeeld van ROC Landstede, Economie in Zwolle.

Kern van het onderwijsmodel van Landstede is dat deelnemers de vereiste competenties verwerven door het zelfstandig uitvoeren van projecten die zijn opgehangen aan de kerntaken van het beroep. Deelnemers zijn echter niet gewend om zelfstandig te leren en verwachten zeker in de beginfase van de opleiding een sterk sturende rol van de begeleiders. In de optiek van Landstede is zelfsturing een vermogen dat bij deelnemers geleidelijk ontwikkeld moet worden.

Voor dat stapsgewijs ontwikkelen heeft men de volgende aanpak bedacht:

In de zogeheten tutorgroepen wordt expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van generieke vaardigheden waarmee deelnemers hun leerproces kunnen sturen; bijvoorbeeld: doelen stellen, leervragen formuleren, plannen, samenwerken, feedback geven en ontvangen en reflecteren op de leeropbrengsten en aanpak. De algehele voortgang rondom de projecten vormt hierbij het aangrijpingspunt. Een tutorgroep telt gemiddeld ongeveer tien tot twaalf deelnemers. Van tijd tot tijd vervangt de tutor de groepsbijeenkomsten door individuele gesprekken met de deelnemers. Tijdens deze gesprekken leert de deelnemer reflecteren op het eigen leerproces en de eigen competentieontwikkeling. Na afloop worden de leerpunten benoemd voor de periode die komen gaat. Deze gaan in het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP).

De ontwikkeling van zelfsturing wordt tijdens de projectuitvoering voortgezet. Bedoeling is dat deelnemers datgene wat ze geleerd hebben in tutorverband, nu toepassen in een specifieke context. De projectbegeleider helpt hen daarbij. Het beoogde eindresultaat is dat deelnemers zelfstandig: projectdoelen stellen, een projectplan maken, kwaliteitseisen formuleren, kennis en vaardigheden vergaren en toepassen, de projectvoortgang bewaken en de projectopbrengsten evalueren in termen van proces en product en hieruit lering trekken voor toekomstig handelen. De gerezen knelpunten vormen op hun beurt weer de input voor de begeleiding in de tutorgroep, wat de cirkel rondmaakt.

Bron: Arrangement ROC Landstede, Economie.

4.2.5a Begeleiden van deelnemers: kernthema

Bij competentiegericht leren en opleiden is sprake van een geïntegreerd geheel aan begeleidingsactiviteiten die in het perspectief staan van de (beroeps)identiteitsontwikkeling van de deelnemer. Dat heeft gevolgen voor de **begeleidingsrollen** van docenten en praktijkopleiders, de **begeleidingsactiviteiten** die zij uitvoeren en de **begeleidingsmethodieken** die zij toepassen.

BEGELEIDINGSROLLEN

Cruciaal in competentiegerichte vormen van begeleiden is dat rekening wordt gehouden met verschillen tussen deelnemers ('adaptief' begeleiden). Daarbij spelen zowel het karakter van het leertraject en einddoel een rol (wat is nodig om dat te bereiken?), als de kenmerken van individuele deelnemers (wat heeft deze deelnemer nodig?) en de opbouw van het leertraject (wanneer heeft wie wat nodig, gezien het actuele doel en de kenmerken van de deelnemer?) In vergelijking met frontale vormen van lesgeven impliceert adaptief begeleiden dat het accent ligt op coachende en diagnostische activiteiten ter ondersteuning van het leer- en ontwikkelingsproces van deelnemers. Deze accentverschuiving vraagt om het vinden van een nieuw evenwicht tussen sturing geven en loslaten, zodanig dat deelnemers de ruimte krijgen om te onderzoeken en verantwoordelijkheid te nemen, maar tegelijkertijd niet verdrinken in die ruimte en overgaan tot alleen maar 'trial and error gedrag' en 'het vertellen van verhalen over'. Inzet van productmatige expertise (rol als 'expert' of 'professional' op het domein waarvoor wordt opgeleid) en procesmatige expertise (rol als coach van ontwikkelingsprocessen) liggen in elkaars verlengde of moeten op zijn minst op elkaar zijn afgestemd. Voor de expertrol betekent dit een verschuiving van een aanbodgerichte naar een vraaggerichte invulling van de rol, terwijl in de coachende rol een sterker beroep wordt gedaan op zowel pedagogische als leerpsychologische expertise.

Ondersteuning afstemmen op de deelnemer en rekening houden met verschillen tussen deelnemers betekent ook dat een leer- of opleidingstraject niet vooraf of bij de start geheel kan worden uitgezet, maar gaandeweg rond de leervragen van deelnemers wordt opgebouwd. Ontwerpen, diagnosticeren, evalueren en beoordelen zijn daardoor onlosmakelijk onderdeel van begeleidingsactiviteiten. Dit betekent een verruiming van het takenpakket van de docent en praktijkopleider. Een dergelijk takenpakket vraagt om een teamverband, waarin zowel coach- als expertrollen worden vervuld en waarin afstemming kan plaatsvinden. Competentieprofielen zijn nodig om rollen te expliciteren. Verder is teamontwikkeling van belang, omdat de individuele autonomie van docenten ('admiraal in eigen klaslokaal') verschuift naar teamautonomie.

BEGELEIDINGSACTIVITEITEN

In competentiegericht leren en opleiden is 'begeleiden' niet gelijk aan coachen of aan nieuwe experimentele vormen van begeleiding. Het gaat juist om het vinden van een nieuw evenwicht tussen beproefde en experimentele vormen en de positionering daarvan in een competentiegericht opleidingsconcept. Aan de ene (beproefde) kant staan dan vormen als 'groepsgewijze instructie', 'aanbodgericht lesgeven', 'sturen' en 'de rol van vakexpert'. Aan de andere (experimentele) kant: 'coachend begeleiden', 'vraaggericht lesgeven', 'loslaten' en 'rol van pedagoog' (De Bruijn en Groenenberg, 2003). In competentiegericht leren en opleiden worden deze beproefde begeleidings- en instructievormen gepositioneerd naast en verbonden aan experimentele vormen. Immers, leeropbrengsten als een zekere basis aan geautomatiseerde kennis en instrumentele vaardigheden, blijven van belang voor de ontwikkeling van competenties. Als gevolg daarvan blijven ook vormen van leren, zoals begeleide inoefening en memoriseren, van belang. Dergelijke leer- en begeleidingsvormen krijgen wel een andere functie. Waar ze in het overdrachtsconcept doel op zich waren, zijn ze in het sociaal-constructivistische concept van leren vooral een middel op weg naar de ontwikkeling van handelingsbekwaamheid en het lerend en zelfsturend vermogen. Er is in dit verband sprake van de overstap van consumptief leren, waarin de docent zorg draagt voor een goede vervulling van leerfuncties, naar actief en zelfstandig leren, waarbij de deelnemers dit zelf in de gaten houden (Elshout-Mohr en Moerkamp, 1998). In competentiegericht leren en opleiden is het kunnen verbinden van beproefde aan experimentele vormen van begeleiden een belangrijke competentie. Dit vraagt specifieke aandacht in de competentieontwikkeling van docenten en praktijkopleiders.

BEGELEIDINGSMETHODIEKEN

In competentiegericht leren en opleiden zijn de begeleidingsmethodieken die worden toegepast erop gericht de juiste ondersteuning te geven voor de juiste persoon op het juiste moment. Enkele belangrijke methodieken zijn: 'modelling', 'coaching', 'monitoring' en 'scaffolding' (De Bruijn, Overmaat en Leeman, 2004).

Bij modelleren helpen opleiders de deelnemers op punten waar het proces van competentieontwikkeling stagneert of blokkeert. Belangrijke begeleidingsvaardigheden daarbij zijn: contextualiseren, generaliseren, integreren, voordoen, voordenken en actief ondersteunen. Naarmate de kennis en zelfstandigheid van de deelnemer groter is of de leersituatie meer zelfinstruerend, is de rol in de deelnemersbegeleiding in dit opzicht kleiner.

Coachen is het begeleiden van deelnemers bij ontdekkend leren, samenwerken en het ontwikkelen van een leer- en werkhouding. Vragen stellen, geven van feedback en helpen bij het reflecteren zijn belangrijke coachingsvaardigheden.

Bij monitoren helpen opleiders de deelnemers bij het ontwikkelen en onderhouden van persoonsgebonden capaciteiten en kwaliteiten als discipline, motivatie, initiatief enzovoort. Bij 'coaching on the job' kan monitoren deel uit maken van coachingsactiviteiten. De opleider treedt in eerste instantie op als 'het externe oog'. Dat kan (tijdelijk) noodzakelijk zijn, maar staat in het perspectief van overname van de leerfuncties door de deelnemer zelf. Spiegelen, confronteren, veiligheid bieden en waardering en respect tonen voor de deelnemer zijn daarin belangrijke begeleidingsvaardigheden.

Scaffolding is een strategie gericht op afnemende steun van de opleider bij het ontwikkelen van een competentie. Het leerproces wordt in eerste instantie 'gestut' door de opleider. Dit wordt geleidelijk overgenomen door de deelnemer, zodat uiteindelijk de 'steigers' verwijderd kunnen worden. Belangrijke begeleidingsvaardigheden daarbij zijn: demonstreren, articuleren, activeren en delegeren.

Een competentie verwijst naar handelingsbekwaamheid in een reeks relevante (beroeps)-situaties. Daarmee is transfer een belangrijk aandachtspunt bij competentieontwikkeling. In dat verband zijn contextualiseren, decontextualiseren en recontextualiseren van belang. Dit geldt voor alle geschetste begeleidingsmethodieken. Contextualiseren betekent: betekenis geven aan de competentie in de specifieke situatie waarin hij zich ontwikkelt. Decontextualiseren is: het expliciteren van algemene kenmerken of onderliggende principes van een competentie, die zich in meer relevante (beroeps)situaties manifesteren. En recontextualiseren wil zeggen: de competentie vertalen naar en aanpassen aan nieuwe of andere relevante (beroeps)situaties waarin ook verbindingen kunnen ontstaan tussen competenties of competentie-elementen.

4.2.5b Begeleiden van deelnemers: dilemma

Een belangrijk dilemma in het begeleiden van deelnemers heeft betrekking op het spanningsveld tussen 'actief leren – reflectief leren'¹³.

De intentie van competentiegerichte begeleidingsactiviteiten is het stimuleren van bepaalde vormen van leren door de deelnemers. In grote lijnen gaat het dan om actief, construerend leren verbonden aan reflectief leren. Actief leren heeft betrekking op leren waarbij je met hoofd, hart en handen helemaal in de activiteit zit. Reflectief leren staat voor bezinning, 'vertraagde tijd' (Cornelis, 1999). Een 'volledig' leerproces gericht op integratie, competenties en (beroeps)identiteitsontwikkeling vereist zowel actief als

13 Een uitwerking van het gelijknamige eerder genoemde conceptuele dilemma 'actief leren en reflectief leren' (3.7.5., pagina 35).

reflectief leren. Ze kunnen elkaar echter bijten. Een goed gearticuleerd verhaal (reflectief) betekent nog niet dat je in staat bent in een concrete situatie een probleem op te lossen (actief). Andersom kan het zijn dat deelnemers goed in staat zijn een probleem op te lossen, maar daar geen verhaal over hebben, waardoor transfer niet totstandkomt. Zonder het inbouwen van reflectie leidt een praktijkgericht leerproces al gauw tot oppervlakkige kennis en wordt het doel van betekenisgericht leren niet gehaald (Moerkamp, De Bruijn e.a., 2000). Hetzelfde geldt overigens als de reflectie zich niet uitdrukkelijk richt op de ervaringen en op de integratie van impliciete, moeilijk grijpbare kennis ('tacit knowledge') en situationele kennis met 'boekenkennis' (gecodeerde expliciete kennis).
 Probleemstelling: hoe organiseer je de balans tussen actief én reflectief leren?

4.2.5c Begeleiden van deelnemers: praktijkillustratie

Het Friesland College benadert het dilemma op een bijzondere wijze. Dat blijkt uit het volgende voorbeeld. In de optiek van het Friesland College begint een betere balans met het op orde brengen van de 'gewichten'. Anders gezegd, als je wilt dat deelnemers meer gaan reflecteren dan zul je eerst moeten zorgen dat ze ook kunnen reflecteren. Want dat is absoluut niet vanzelfsprekend. Volgens het College krijgt het ontwikkelen van beroepskennis en ambachtelijke vaardigheden in het beroeps- onderwijs te veel nadruk, terwijl het expliciet ontwikkelen van de generieke vermogens – door het Friesland college persoonlijke kwaliteiten genoemd – onderbelicht blijft. Onder persoonlijke kwaliteiten schaarst het Friesland vermogens als goed kunnen reflecteren, communiceren, organiseren, durf, samenwerken en betrokkenheid.

In de beroepspraktijk worden persoonlijke kwaliteiten steeds belangrijker. Dat blijkt uit allerlei signalen. Van beroepsbeoefenaren wordt verwacht dat ze adequaat kunnen handelen in een beroepscontext die voortdurend in beweging is. Het spreekt voor zich dat in een dergelijke context een groot beroep gedaan wordt op persoonlijke kwaliteiten. Het Friesland College vindt dan ook dat de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten een nadrukkelijke plaats moet krijgen in het onderwijs. Want, dat persoonlijke kwaliteiten te leren zijn, staat voor het College buiten kijf. Het leren is wel gebonden aan een aantal voorwaarden: er moeten geschikte leersituaties zijn, de deelnemer moet een actief, reflectief leerproces doorlopen en er moet goede begeleiding zijn.

Om een aftrap te geven heeft het Friesland College in maart 2004 een opleidingsoverstijgende evenementenweek georganiseerd, met als titel 'Het Friesland College gaat de buurt in'. Tijdens deze week zijn deelnemers in leersituaties gebracht die los stonden van hun opleiding, waardoor de nadruk geheel kwam te liggen op de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten. De leersituaties zijn bewust opgehangen aan reële opdrachten, afkomstig van echte opdrachtgevers. Want wat voor

beroepscompetenties geldt, gaat ook op voor persoonlijke kwaliteiten: ze ontwikkelen zich het beste in een authentieke en uitdagende omgeving.

Gedurende de week zijn er 48 opdrachten uitgevoerd, waaronder het organiseren van een activiteitenmiddag voor ouderen en een talentenjacht voor jongeren in het buurthuis. Elk groepje telde ongeveer tien deelnemers. Dat gaf een rijke leersituatie. Er was immers overleg, samenwerking en besluitvorming nodig om de klus te klaren. De begeleiding was erop gericht dat deelnemers een reflectief leerproces doorliepen. Dus dat deelnemers leerpunten opstelden, oefenden en teruggekeken. Om het reflecteren een handje te helpen werd er gewerkt met een logboek en richtvragen. Het Friesland College blikt terug op een succesvolle week. Zowel deelnemers als docenten gaven aan dat ze zich op een aantal punten hebben ontwikkeld. Vaak genoemd door deelnemers: beter leren samenwerken, contacten leren leggen met verschillende soorten mensen (uit andere opleidingen en culturen), initiatief nemen, conflict hanteren. Docenten noemden onder andere: durven loslaten, vertrouwen hebben, stimuleren, verhelderen en luisteren (Huisman en Rijnbergen, 2004).

Bron: Arrangement Ontwikkeling persoonlijke kwaliteiten, Friesland College

5

Veranderaanpak

OP DE VRAAG ‘HOE PAKKEN WE HET VERANDERPROCES OM COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN IN PRAKTIJK TE BRENGEN, AAN?’ BESTAAT GEEN EENDUIDIG ANTWOORD. HET IS EEN BEPAALDE MIX VAN STRATEGIEËN EN INTERVENTIES DIE IN EEN BEPAALDE CONTEXT EEN BEPAALD RESULTAAT OPLEVEREN. WEL ZIJN RICHTLIJNEN TE GEVEN: EEN KADER OP BASIS WAARVAN KEUZEN IN DE AANPAK KUNNEN WORDEN GEMAAKT. DE PARALLEL MET COMPETENTIES DRINGT ZICH OP. IN HET BEPALEN VAN DE VERANDER-AANPAK IS HET VAN BELANG OM TE KIJKEN NAAR DE CONTEXT (WAT ZIJN KENMERKEN VAN DE ORGANISATIE WAARBINNEN DE VERANDERING GAAT PLAATSVINDEN?), DE INHOUD (OVER WAT VOOR VERANDERVRAAGSTUK HEBBEN WE HET EN HOE KUNNEN DE DAARIN BEOOGDE VERANDERINGEN TOT STAND WORDEN GEBRACHT?) EN HET PROCES (WAT ZIJN DE BOUWSTENEN IN HET VERANDERPROCES EN WAT ZIJN AANGRIJPINGSPUNTEN OM DE ORGANISATIE IN BEWEGING TE KRIJGEN?). ALS RODE DRAAD DAAR DOORHEEN SPELEN VRAGEN DIE TE MAKEN HEBBEN MET HET ONTWIKKELINGSNIVEAU (HOE STAAT HET MET DE INNOVATIEKRACHT VAN DE ORGANISATIE, WAT HEEFT DE ORGANISATIE AAN COMPETENTIES IN HUIS OM DE WENDING TE KUNNEN MAKEN?) EN ZINGEVING (HOE STAAT HET MET DE VERANDERBEREIDHEID, DE MOTIVATIE OM TE VERANDEREN?).

5.1 Context

Competentiegericht leren en opleiden start niet bij nul. In elke opleidingsorganisatie zijn kiemen of al meer uitgekristalliseerde voorbeelden van competentiegericht leren en opleiden te vinden. De kwestie is meer of ze als zodanig geïdentificeerd worden en benut worden als informatie- en inspiratiebronnen in het veranderproces. (Goed) voorbeeld doet (goed) volgen. Door ervaringen op te doen met het in praktijk brengen van competentiegericht leren en opleiden en daarop te reflecteren, wordt als het ware op (deel)organisatieniveau een cyclisch leer- en ontwikkelingsproces doorgemaakt. Elk stadium in dat proces stelt eigen eisen aan het type interventies in de aanpak van veranderingen¹⁴.

¹⁴ Bron: Arrangement Vernieuwingsplatform Herontwerp (technisch) mbo.

In een eerste stadium is de behoefte aan informatie groot: kennis nemen van actuele ontwikkelingen op het terrein van competentiegericht leren en opleiden, aftasten wat de noodzaak is om iets in de eigen organisatie met die ontwikkelingen te doen.

In een tweede stadium komt de vraag naar eenduidige richtlijnen naar boven: laat mij zien hoe ik de veranderingen tot stand kan brengen.

Daarop volgend is er een stadium waarin de behoefte aan praktijkvoorbeelden groot is. Voorbeelden die laten zien dat de beoogde veranderingen echt praktijk kunnen worden en die handreikingen geven voor hoe je zelf vorm kunt geven aan de verandering.

En tot slot is er een stadium waarin er behoefte is aan inspiratie en confrontatie. In dit stadium levert kennisdeling en kritische reflectie op ervaringen materiaal voor continueren, doorontwikkeling of bijstelling van in gang gezette veranderingen.

Tussen en binnen opleidingsorganisaties (en de onderdelen daarvan) zijn er grote verschillen in innovatietraditie en daarmee in het stadium van het collectieve leer- en ontwikkelingsproces waar men zich in bevindt. Wat geldt voor het leer- en ontwikkelingsproces van deelnemers, geldt ook voor het leer- en ontwikkelingsproces van organisaties. Leereffecten ontstaan in de 'zone van nabije ontwikkeling'. Te weinig frictie leidt tot verslapping van de aandacht en het risico van terugval in vertrouwd denken en handelen; te veel frictie tot verlamming of destructieve weerstand.

Omdat de context waarbinnen de wending naar competentiegericht leren en opleiden gerealiseerd wordt, zo verschillend is, is de veranderaanpak een situationele aangelegenheid. De effectiviteit ervan wordt bepaald door de mate waarin men erin slaagt rekening te houden met contextvariabelen:

- eerdere ervaringen met innovatie en de beleving daarvan (de geschiedenis);
- de mate waarin in een organisatie de visie op competentiegericht leren en opleiden wordt gedeeld en gedragen (de toekomst);
- de capaciteiten van mensen die de verandering in praktijk moeten brengen (proces);
- de kracht van de organisatie om innovaties tot stand te brengen (product).

Niet alleen contextvariabelen geven richting aan de veranderaanpak. Ook inhoudskenmerken bepalen wat een effectieve veranderaanpak is. Aan die inhoudskenmerken zit een 'wat'- en 'hoe'-kant. Wat zijn de kenmerken van competentiegericht leren en opleiden als verandervraagstuk? En hoe kunnen de beoogde veranderingen tot stand worden gebracht?

5.2 Verandervraagstuk

Kenmerkend voor competentiegericht leren en opleiden is dat het niet een specifiek opleidingsconcept is, als bijvoorbeeld probleemgestuurd onderwijs of projectonderwijs. Het is een perspectief op de inhoud en vormgeving van leerarrangementen tussen deelnemer, school en bedrijf of maatschappelijke organisatie. Dit ontwikkelingsperspectief heeft een bepaalde bandbreedte, zoals uitgewerkt in eerdere hoofdstukken. Daarbinnen ontstaan allerlei praktijkvariëteiten die stoelen op binnen het werkveld/beroepsdomein typerende ziens- en benaderingswijzen. Competentiegericht leren en opleiden is daarmee een dynamisch concept dat – afhankelijk van ontwikkelingen in het werkveld/beroepsdomein – steeds opnieuw inhoud en vorm krijgt. Dit brengt met zich mee dat er beweging zit in doelen en resultaten van het veranderproces richting competentiegericht leren en opleiden. Kiezen voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden betekent vanuit een veranderkundig perspectief: kiezen voor een trekkersmodel (Boonstra, 2002): de reisrichting wordt bepaald, de eerste bestemming gekozen en de rugzak gepakt. Tijdens de reis wordt naar bevind van zaken gehandeld. Reflectie en evaluaties bepalen hoe de reis wordt voortgezet, in welk tempo en onder welke condities. Verrassingen, onverwachte gebeurtenissen en weerstand zijn inherent aan de keuze voor het trekkersmodel. Ze zijn niet meteen aanleiding om het roer helemaal om te gooien of de reis af te blazen, maar ze worden benut om pas op de plaats te maken, de route bij te stellen, een omweg te maken enzovoort.

Kenmerkend voor competentiegericht leren en opleiden is verder dat er sprake is van elkaar onderling beïnvloedende clusters van variabelen: de kernthema's uit het vorige hoofdstuk. Verandering in één van deze kernthema's heeft directe gevolgen voor de andere thema's. Binnen en tussen de thema's is sprake van vraagstukken waarop geen eenduidige antwoorden zijn te geven: de dilemma's.

Samengevat: vanuit een veranderkundig perspectief is de wending naar competentiegericht leren te typeren als een complex – door visie gedreven – proces, waarin zich niet-routinematige vraagstukken voordoen. Antwoorden op die vraagstukken zijn eerder strategisch, communicatief, structureel en cultureel van aard dan technisch en instrumenteel (Boonstra, 2000).

Vanuit deze duiding van competentiegericht leren en opleiden als verandervraagstuk kan gekeken worden naar benaderingen die meer of minder geschikt zijn om de beoogde veranderingen tot stand te brengen. Deze veranderbenaderingen zijn allereerst te typeren naar de mate waarin ze ontwerp- dan wel ontwikkelingsgericht zijn (Boonstra, 2002). Verder laten zij zich typeren als strategieën die meer of minder geschikt zijn, gegeven bepaalde organisatiekenmerken en veranderdrijfveren.

Met dank aan de heren De Caluwé en Vermaak en de uitgever Kluwer uit Deventer voor het gratis toestemming geven voor reproductie van dit schema uit *Leren veranderen* : *Een handboek voor de veranderkundige* (oorspronkelijk uitgegeven door Samsom, Alphen aan den Rijn).

In de volgende paragrafen staan we stil bij genoemde benaderingen, om daaruit kenmerken van een veranderaanpak voor de wending naar competentiegericht leren en opleiden te destilleren. Aan de geschetste veranderbenaderingen liggen denkbeelden en opvattingen ten grondslag over hoe veranderingen totstandkomen (De Caluwé en Vermaak, 1999).

	Dingen/mensen zullen veranderen, als je...
Geeldruk	<ul style="list-style-type: none"> • belangen bij elkaar kunt brengen • ze kunt dwingen tot het innemen van (bepaalde) standpunten/meningen • win-winsituaties kunt creëren/coalities kunt vormen • de voordelen kunt laten zien van bepaalde opvattingen (macht, status, invloed) • de neuzen kunt richten
Blauwdruk	<ul style="list-style-type: none"> • van tevoren een duidelijk resultaat/doel formuleert • een goed stappenplan maakt van A naar B • de stappen goed monitort en op basis daarvan bijstuurt • alles zo veel mogelijk stabiel houdt en beheerst • de complexiteit zo veel mogelijk reduceert
Rooddruk	<ul style="list-style-type: none"> • mensen op de juiste manier prikkelt, bijvoorbeeld door straf- of lokmiddelen • het voor mensen aangenaam maakt • geavanceerde HRM-instrumenten inzet voor belonen, motiveren, promoveren, status • mensen iets teruggeeft voor wat zij jou geven
Groendruk	<ul style="list-style-type: none"> • ze bewust maakt van nieuwe zienswijzen/eigen tekortkomingen (bewust onbekwaam) • ze kunt motiveren om nieuwe dingen te zien/te leren/te kunnen • geschikte gezamenlijke leersituaties kunt creëren
Witdruk	<ul style="list-style-type: none"> • uitgaat van de wil en wensen en de 'natuurlijke weg' van de mens zelf, betekenis toevoegt • de eigen energie van mensen de ruimte biedt • dynamiek/complexiteit wilt zien en kunt duiden • eventuele blokkades wegneemt en conflicten optimaliseert • symbolen en rituelen gebruikt

Figuur 9: Veronderstellingen achter de vijf manieren van denken

Bron: De Caluwé en Vermaak, 1999

5.3 **Ontwerp- en ontwikkelingsbenaderingen**

5.3.1 **Ontwerpbenaderingen**

Ontwerpbenaderingen gaan uit van de planmatige beheersbaarheid van het veranderproces, waarbij 'harde' sturingsinstrumenten worden ingezet om de veranderingen tot stand te brengen. Projectmatig werken (blauwdruk) is een voorbeeld van een ontwerpbenadering waarbij tijd, geld, informatie, organisatie en kwaliteit (TGIOK) worden ingezet om het veranderproces te sturen en te bewaken. In opleidingsorganisaties is projectmatig werken redelijk gemeengoed. Illustratief in dit verband is dat – meestal op stafniveau – projectorganisaties zijn ingericht om de wending naar competentiegericht leren en opleiden tot stand te brengen¹⁵. De implicaties van het concept voor de lijnorganisatie zijn echter zo omvangrijk dat de noodzakelijke veranderingen vragen om een krachtige aansturing door het management. Een projectorganisatie kan daarin wel een serviceverlenende rol spelen. Voorwaarde is dat de projectorganisatie werkt met een zeker mandaat en er sprake is van verankering van vernieuwingsinitiatieven in de lijnorganisatie. Illustratief is ook dat projectmatig werken vaak wordt ingezet om de veranderaanpak vorm te geven. Met de wending naar competentiegericht leren en opleiden zijn echter veel 'zachte' kanten gemoeid (De Jong en Hickling, 1993): de ontwikkeling van competenties van medewerkers, nieuwe rollen van onderwijsgeevenden, persoonlijk leiderschap, nieuwe manieren van denken en handelen als uitingen van een vraaggerichte cultuur enzovoort. Veranderingen daarin laten zich niet sturen via ontwerpbenaderingen. Vanuit het perspectief van competentiegericht leren en opleiden als verandervraagstuk heeft de ontwerpbenadering dus duidelijke beperkingen.

15 Bron: praktijk-ervaringen vanuit diverse arrangementen.

5.3.2 **Ontwikkelingsbenaderingen**

Ontwikkelingsgerichte benaderingen gaan er vanuit dat veranderen een lerend en interactief proces is (groendruk). Er is er veel aandacht voor collectieve vormen van leren en het gebruik van kennis, inzicht en ervaring in het veranderproces. Het streven is: continue verandering als organisatieprincipe. Met het oog daarop wordt ingezet op het versterken van het eigen veranderingsvermogen van de organisatie. Beoogd resultaat is een lerende organisatie: een zichzelf sturend en flexibel systeem dat in staat is om zijn eigen problemen op te lossen en in te spelen op omgevingsontwikkelingen. De participatiegraad in het veranderproces is groot; alle organisatieleden zijn betrokken en via dialoog en onderhandeling wordt gaandeweg gewerkt aan het bepalen van gemeenschappelijke doelen en te behalen resultaten. De bestaande organisatie is uitgangspunt

voor veranderingen. Vanuit concrete werkprocessen en actuele problemen vindt transformatie van primaire en secundaire processen plaats. Er is geen scheiding tussen ontwerp en implementatie, maar probleemverkenning, doelbepaling, ontwerp en realisatie lopen vloeiend in elkaar over en kennen een cyclisch en zoekend procesverloop. De ontwikkelingsbenadering heeft ook zijn beperkingen. De beginfasen van het veranderproces (oriëntatie en probleemdefiniëring, doelbepaling en diagnose) vragen de nodige tijd en de vernieuwingen zijn – omdat ze tot stand worden gebracht vanuit de bestaande situatie – soms minder fundamenteel dan beoogd.

5.3.3 Het contingentiemodel

Kijkend naar competentiegericht leren en opleiden als veranderkundig vraagstuk zijn van ontwikkelingsgerichte benaderingen (in vergelijking met ontwerpbenaderingen) de meeste resultaten te verwachten. Toch zijn er redenen om de ontwerpbenadering niet helemaal over boord te gooien en te pleiten voor een contingentiemodel.

Het contingentiemodel gaat ervan uit dat, afhankelijk van de situatie, wisselend gebruik wordt gemaakt van beide benaderingen en dat gaandeweg meer en meer de ontwikkelingsbenadering wordt gevolgd, waarbij versmelting optreedt tussen leren én veranderen (Meijering en Mooijman, 2003). Dat sluit aan bij de constatering dat er tussen en binnen opleidingsorganisaties (en de onderdelen daarvan) verschillen zijn in innovatietraditie en daarmee in het stadium van het collectieve leer- en ontwikkelingsproces waar men zich in bevindt (zie 5.1, pagina 61).

5.4 Veranderstrategieën

Organisatiekenmerken in combinatie met veranderdrijfveren bepalen welke strategieën passend zijn om veranderingen te realiseren (Tekstbureau Bagheera, 1999).

	Zakelijke organisatie	Informele organisatie
Noodzaakgedreven verandering	Interventiestrategie	Transformatiestrategie
Ambitiegedreven verandering	Implementatiestrategie	Vernieuwingsstrategie

Figuur 10: Typologie veranderstrategieën

5.4.1 Interventiestrategie

Een interventiestrategie past in situaties waarin crisis, reorganisatie en daadkracht kenmerkend zijn. Als gevolg van een enorme externe dan wel interne urgentie zal het management de besluitvorming centraliseren en interveniëren om problemen het hoofd te bieden. Trefwoorden zijn:

- noodzaak is onomstotelijk aan te tonen;
- reorganisatie uit noodzaak, overleven;
- crisisinterventies door de top;
- snel en daadkrachtig ingrijpen door het management;
- nadruk op 'harde' aspecten, cijfers, bedrijfsprocessen, structuur en systemen;
- draagvlak afdwingen en weerstanden 'afkopen';
- risicovol vanwege schade aan vertrouwen van medewerkers.

5.4.2 Implementatiestrategie

Een implementatiestrategie past in situaties waarin geen sprake is van een levensbedreigende situatie, maar van een ambitie dat het beter kan en zou moeten. De verandering wordt vrij strak, zakelijk en projectmatig doorgevoerd vanuit een sterk sturend management. Trefwoorden:

- geen keiharde externe noodzaak of interne 'ziekte';
- besef aan de top dat het beter moet;

- actieve inzet top-down om zaken te verbeteren;
- pragmatische insteek, rationeel, weinig emotioneel;
- projectmanagement, sturing, procedures en regels;
- nieuw gedrag uitlokken met nieuwe structuren en systemen (conditioneren);
- medewerkers werken projectmatig;
- zakelijke houding ten opzicht van de veranderingsopdracht;
- medewerkers onderhandelen over de condities om de verandering te adopteren;
- medewerkers worden geïnstrueerd over de nieuwe aanpak.

5.4.3 Transformatiestrategie

Een transformatiestrategie past in situaties waarin er sprake is van een externe noodzaak, maar waarin het management gebruik maakt van de informele kanten van de organisatie, de sociale structuur en de betrokkenheid van medewerkers om de verandering via dialoog en afspraken door te voeren. Trefwoorden:

- externe noodzaak of interne druk die vraagt om verandering;
- aanwijsbaar probleem aanwezig;
- de cultuur, normen en waarden zijn object van verandering; het management spreekt teams en hun probleemoplossend vermogen aan;
- er is een basis van onderling vertrouwen en een dialoog tussen leiding en medewerkers; visie en doelen worden gezamenlijk gesteld;
- medewerkers denken mee en zijn mede verantwoordelijk;
- energie en autonomie aanspreken en innerlijk commitment verkrijgen;
- het WAT staat vanuit noodzaak vast, het HOE is resultaat van interactief proces.

5.4.4 Vernieuwingsstrategie

Een vernieuwingsstrategie past in situaties waarin er geen grote externe noodzaak is, maar de vernieuwing vooral is gebaseerd op een eigen ambitie. Regelmatig veranderen is een credo en het aangrijpingspunt voor de verandering ligt steeds in de eigen normen en waarden. Een lerende organisatie in optima forma. Trefwoorden:

- de eigen drive levert de input voor de verandering;
- de organisatie vernieuwt of verjongt zich door interne uitdagingen aan te pakken;
- regelmatig veranderen is een vanzelfsprekende norm;
- pro-actief nadenken over de langere termijn, ook als het goed gaat;

- vernieuwing en het leren leren van de organisatie als geheel, zelfreflectie;
- basis zijn de eigen energie en zelfsturing;
- zeer grote betrokkenheid management en medewerkers bij de organisatie.

5.4.5 Kansen en beperkingen

Kijkend naar competentiegericht leren en opleiden als veranderkundig vraagstuk en naar de veranderdrijfveren (hoofdstuk 2) zijn van de implementatie- en de transformatiestrategie (in vergelijking met de interventie- en de vernieuwingsstrategie) vooralsnog de meeste resultaten te verwachten.

5.4.5.1 *De interventiestrategie*

Omdat het in praktijk brengen van competentiegericht leren en opleiden ruime tijd in beslag neemt, is relatieve rust en stabiliteit in de organisatie van belang. Dat maakt de interventiestrategie minder geschikt. Als een opleidingsorganisatie zich in een crisissituatie bevindt waarin drastische ingrepen nodig zijn, is het überhaupt niet aan te bevelen om een ingrijpende innovatie als de wending naar competentiegericht leren en opleiden te starten.

5.4.5.2 *De vernieuwingsstrategie*

De vernieuwingsstrategie veronderstelt eigenlijk dat principes van een lerende organisatie al vorm hebben gekregen. Voorwaarde is dat leiding en medewerkers al een cultuur hebben ontwikkeld waarin creativiteit ruimte krijgt, competenties optimaal benut worden en regelvermogen en verantwoordelijkheid gekanteld zijn. Kortom, deze veranderstrategie is hanteerbaar in een organisatie waarin procesgerichte kenmerken zich al voordoen. Wel kan in een verder gevorderd stadium van het veranderproces gebruik worden gemaakt van elementen uit deze strategie, vooral bij evaluatie en verdere verbeteringen.

5.4.5.3 *De implementatiestrategie*

De implementatiestrategie is gedeeltelijk geschikt om de wending naar competentiegericht leren en opleiden te dragen. Positief aspect is dat het management vanuit ambitie gedreven

de verandering aanzwengelt. Ook de zakelijke vrij strakke manier van sturing van het veranderproces kan een positieve werking hebben, vooral als voorbeeldgedrag in een organisatie waar een zekere verzakelijking (werken met resultaatafspraken, aanspreekcultuur zowel naar deelnemers als naar collega's enzovoort) ook inzet van de verandering is. De implementatiestrategie kan ook in de beginfasen van een veranderingsproces functioneel zijn in organisaties met een beperkt verandervermogen waarin medewerkers moeilijk afstand nemen van verworven posities en gericht zijn op het handhaven van de status quo. Beperking is dat de implementatiestrategie meer toepasbaar is bij verbeteringen die zich juist binnen de kaders van het bestaande systeem voltrekken. De wending naar competentiegericht leren en opleiden zal in de meeste opleidingsorganisaties een ingrijpende heroriëntatie betekenen.

5.4.5.4 *De transformatiestrategie*

Ook de transformatiestrategie is een gedeeltelijk geschikte strategie om de ontwikkeling richting competentiegericht leren en opleiden te ondersteunen. Positief aspect is dat enkele belangrijke kenmerken van het herontwerp van het primaire proces en van de organisatorische condities al in de veranderbenadering zijn geïncorporeerd. De opleidingsorganisatie die competentiegericht leren en opleiden via een transformatiestrategie wil realiseren, is erop uit om inzet, regelvermogen en verantwoordelijkheid op alle niveaus in de organisatie aan te spreken. Bovendien wil deze organisatie model staan voor beoogde veranderingen in het primaire proces: deelnemers die in toenemende mate actief en vanuit zelfverantwoordelijkheid vorm en inhoud geven aan hun loopbaan. Actieve en initiatiefrijke participatie van alle medewerkers is typerend voor de transformatiestrategie. De strategie gaat uit van een grote betrokkenheid in de organisatie, die kenmerkend is voor een procesgerichte organisatie. Daarnaast gaat zij uit van een zekere 'verandernoodzaak'. Kijkend naar de uiteenlopende drijfveren om met competentiegericht leren en opleiden aan de slag te gaan, kan geconcludeerd worden dat die verandernoodzaak in toenemende mate ervaren wordt.

5.4.5.5 *Implementerend transformeren*

De drijfveren voor competentiegericht leren en opleiden en organisatiekenmerken beziend, lijkt implementerend transformeren een goede combinatie. Een zeker gevoel van noodzaak is een uitstekende manier om ambitieformuleringen en visie op te wekken. Het

lijnmanagement wordt daarmee ook geactiveerd om de gewenste verandering planmatig vorm te geven en strak aan te sturen. Top-down wordt de manier waarop de verandering verloopt, aangestuurd. De inhoudelijke invulling ervan gebeurt zoveel mogelijk bottom-up. Het management stuurt als het ware de dialoog aan en de inhoud van de dialoog komt uit de organisatie. Eerstgenoemde vanuit de implementatiestrategie en laatstgenoemde overeenkomstig de transformatiestrategie. Een zekere verzakelijking wordt gecombineerd met het uitdagen van medewerkers op alle niveaus om mee te denken, mee te doen en mee te werken. Het combineren en integreren van de 'harde' en 'zachte' kanten is van belang om de effectiviteit van een gekozen veranderaanpak te vergroten. De combinatie is ook essentieel in het omgaan met een aantal dilemma's die in de vorige hoofdstukken zijn geschetst. Ook daarin zitten 'harde' en 'zachte' kanten: ruimte en rekenschap (zacht-hard), structurering en zelfsturing (hard-zacht).

Door de combinatie implementeren-transformeren krijgt deze strategie het karakter van een ontwikkelingsbenadering met elementen van een ontwerpbenadering. Op een vrij strak door het management geregisseerde wijze wordt een dialoog in de organisatie gestart. De dialoog draagt kenmerken van enerzijds begeleide discussie en anderzijds doen en ervaren in de praktijk. Kern daarvan is dat in deze begeleide interactieprocessen fundamentele betekenisgevingen zichtbaar worden en er ruimte is voor processen van zelforganisatie. Belangrijke samenwerkingsprocessen tussen actoren komen op gang; zo krijgt variëteit kans en worden belevingen en vooronderstellingen zichtbaar. Op deze manier kan in dialoog een gedeelde betekenisgeving ontstaan en worden vandaaruit gezamenlijke handelingsalternatieven ontwikkeld en wordt een voedingsbodem gelegd voor handelen, leren en reflecteren op de langere termijn. Daarmee kunnen gevestigde normen, waarden en werkpatronen ter discussie worden gesteld. Ze kunnen omgezet worden naar gezamenlijk ontwikkelde nieuwe handelingsalternatieven voor de toekomst.

5.4.5.6 *Systeemverandering*

Veel innovatie-initiatieven in het onderwijs hebben betrekking op veranderingen in een deel van de organisatie: een bepaalde opleiding, of unit (Van den Berg en Doets, 2003). Teams of units die daar bewust en op vrijwillige basis voor kiezen, krijgen ruimte om met vernieuwing aan de slag te gaan. Soms gaat het daarbij om het doorvoeren van fundamentele veranderingen: een paradigmashift, vanuit het ene paradigma (A) in het andere (B) stappen (Van Emst, 2002). Gedachtegang is dat niet trillingen maar (aard)bevingen nodig zijn om echte veranderingen tot stand te brengen. Bij een (aard)beving blijft geen steen op de andere staan en kun je niet terugvallen in bestaand

16 De idee van de paradigmashift heeft zijn uitwerking gekregen in een bepaald opleidingsconcept: natuurlijk leren. In deze publicatie maken we een onderscheid tussen nieuwe opleidingsconcepten als variëteiten in de wending naar competentiegericht leren en opleiden en veranderaanpakken om nieuwe opleidingsconcepten in praktijk te brengen. In deze paragraaf focussen we op de veranderaanpak.

17 Bron: praktijkervaringen vanuit diverse arrangementen.

gedrag. Idee is dat deze vernieuwingsinitiatieven fungeren als pilots waarvan een olievlekwerking uitgaat naar de rest van de organisatie¹⁶. Praktijkervaringen tonen dat dit niet vanzelf gaat (Smets, 2004). Kiezen voor fundamentele vernieuwingen is je begeven op een avontuurlijk pad van ontdekkend en reflecterend leren. Dat is geen gebaande weg, maar een pad met gaten en hobbels. Als opleidingseenheid en als management dien je stevig in je schoenen te staan en over de nodige verandermanagementcompetenties te beschikken om verrassende wendingen en onverwachte hindernissen het hoofd te kunnen bieden. Complexe vernieuwingsinitiatieven als de wending naar competentiegericht leren en opleiden raken de totale onderwijsorganisatie, ook als ze zich in eerste instantie afspelen in een bepaalde opleidingseenheid. Dit vraagt om krachtige ondersteuning door het centrale management, gericht op verandering van het hele organisatiesysteem.

5.5 Het veranderproces

Uit de kenmerken van competentiegericht leren en opleiden als verandervraagstuk en de daaraan te ontleen effectiviteit van bepaalde veranderbenaderingen zijn bouwstenen voor het veranderproces af te leiden.

5.5.1 Verandercondities

Bij een ingrijpende verandering als competentiegericht leren en opleiden is het belangrijk, om als management een voorbereidende oriëntatie te doen op de verandercondities binnen de organisatie. In die oriëntatie staat de vraag centraal hoe je als zittend management de veranderoperatie gaat aansturen. Stagnaties in veranderprocessen zijn vaak terug te voeren op het ontbreken van een degelijke oriëntatie op de volgende thema's¹⁷.

5.5.1.1 *Het verschil tussen wensen en willen*

Een verandering ingaan zonder te kijken wat daarvoor nodig is, blijft wensdenken. Een grondige analyse van wat de verandering gaat kosten, maakt de keuze voor het wel of niet ingaan van het veranderproces scherper. Het begrip 'kosten' moet daarbij ruim worden opgevat. Het neemt de gedaante aan van prioriteiten stellen en investeringen doen in termen van geld, tijd, kwaliteit en inzet; en van laten zien dat de verandering gewild is.

5.5.1.2 *Analyse van actoren en krachtenveld*

Veranderingen komen niet tot stand door ze als oekazes te introduceren. Als de retoriek niet is aangepast aan consequenties waar medewerkers in hun directe praktijk mee te maken hebben, worden veranderingen al snel opgevat als luchtkastelen. Het inleven in de organisatie en wat de verandering voor de medewerkers kan betekenen, is essentieel. Een goede diagnose kan daarin een bepalende factor zijn. Deze geeft inzicht in het krachten- en actorenveld in de organisatie en daarmee in de innovatiekracht van de organisatie.

5.5.1.3 *Gezamenlijk gestuurde ontwikkeling*

Veronderstellen dat het afgeven van richtlijnen aan medewerkers synoniem is aan succesvolle invoering van competentiegericht leren en opleiden, is naïef. Zeker wanneer het er om gaat medewerkers uit gevestigde patronen te halen. Het management zal samen aan de slag moeten. Dit uit zich in een goede veranderorganisatie en een goed veranderplan. Essentieel is actieve steun van het centraal management als sponsor van de verandering. In het totstandbrengen van verandering wordt een sterk appèl gedaan op opleidingsmanagers. Zij moeten maximaal kunnen rekenen op sponsorinspanningen van de top. Het aansturen van een fundamentele verandering doet een beroep op het totale management als team.

5.5.2 **Bouwstenen voor een gefaseerd veranderplan**

In een ontwikkelingsbenadering is het maken van een veranderplan een sturingsinstrument in de aanpak van de verandering. Fasering van het veranderproces helpt om relevante activiteiten te identificeren en benodigde middelen (in termen van tijd, geld, kwaliteit en inzet) in kaart te brengen. De onderscheiden fasen hoeven overigens niet opeenvolgend te verlopen. Er zal eerder sprake zijn van een cyclisch proces, waarin de verschillende fasen steeds in een nieuw stadium van ontwikkeling terugkeren. De actoren in dat proces leveren op die manier hun bijdrage aan het ontstaan van een lerende organisatie.

18 De CLOP-scan[®] van CINOP kan hierbij als instrument worden ingezet (zie hoofdstuk 1, pagina 3).

5.5.2.1 Voorbereiding

De voorbereidingsfase bestaat uit een oriëntatie op de verandercondities zoals hiervoor beschreven. Doelstelling daarvan is om een zo scherp mogelijk beeld te krijgen van de verandervoorwaarden in de opleidingsorganisatie. Daarbij zijn thema's aan de orde als de werkelijke ambitie op managementniveau; de innovatiekracht van de organisatie, de inschatting van het managementpotentieel om de verandering aan te sturen en het optuigen van een veranderorganisatie. Deze oriëntatie kan worden ondersteund door een goede diagnose in de organisatie op bovengenoemde thema's en werkbijeenkomsten van het management om beelden aan te scherpen en te bediscussiëren om vervolgens tot een goed afsprakenkader te komen. De bijeenkomsten hebben enerzijds een visieontwikkelen en anderzijds een teamontwikkelen karakter. Ze kunnen gedurende het verloop van het veranderingsproces een aantal keren worden herhaald.

5.5.2.2 Fase 1: Oriëntatie en doelbepaling

Deze fase bestaat uit een gedegen oriëntatie binnen de organisatie, ondersteund met relevant diagnostisch materiaal¹⁸. Het gaat erom een scherpe visie te ontwikkelen op het toekomstscenario van de organisatie. Voor het doen van de juiste oriëntaties is het belangrijk dat de juiste beleidsbeïnvloeders bij elkaar worden gebracht. Te denken valt aan vertegenwoordiging van regionale bedrijven en instellingen, als het gaat om oriëntatie op de ondernemingsvisie van de organisatie. Gaat het om een oriëntatie op de besturingsfilosofie, dan betreft dat het totale management. Als er wordt georiënteerd op de onderwijsvisie, dan moeten opleiders en deelnemerspanels bij elkaar gaan zitten. De vraagstukken die spelen, zijn vaak nog niet zo eenduidig en identificeerbaar waardoor er ook niet gelijk eenduidige oplossingen zijn aan te dragen. Essentieel in deze fase is het uitwisselen van werkelijkheidsbeelden en het op gang brengen van communicatie. Via interactie met relevante actoren worden nieuwe betekenissen geconstrueerd en mogelijke nieuwe contexten gecreëerd. Perspectieven op gesignaleerde vraagstukken en mogelijke oplossingsrichtingen krijgen daarmee een gemeenschappelijk referentiepunt. Cruciaal in de werkwijze is de dialoog (Kessels, 1997). Het resultaat is een schets van de gewenste situatie in de vorm van een ontwerpkader, bestaande uit ontwerpcriteria en randvoorwaarden. Dit kader moet enerzijds richtinggevend zijn maar aan de andere kant ook voldoende speelruimte voor verdere invulling bieden. Het oriëntatieproces kent een zekere gelaagdheid in de organisatie. De eerste aanzet voor een ontwerpkader wordt vaak geleverd door het centrale management aangevuld met relevante actoren binnen en buiten

de organisatie. De voortrekkersrol van het management in deze fase is een kritieke succesfactor voor de voortgang van het veranderingsproces (Boonstra, 2002). Zij zijn immers primair de eindverantwoordelijken. Nadere concretisering van dit ontwerp kader krijgt verder vorm in de organisatie binnen opleidingsteams, projectgroepen, of teams van managers. Deze concretisering is uiteindelijk de input voor besluitvorming op het niveau van het centrale management. Harde rationale elementen van afwegingen worden gecombineerd met zachte emotionele afwegingen: persoonlijk gevoel, subjectieve bedoelingen en intuïtie. Goede heroriëntatieprocessen houden met beide kanten evenwichtig rekening. Het resultaat van deze processen ligt dan niet alleen in vrij harde ontwerp criteria maar ook in vrij zachte, vaak onzichtbare, producten als draagvlak, wederzijds begrip, gemeenschappelijke beleving, acceptatie en motivatie. Gezien de aard van het verandervraagstuk en de essentie van de ontwikkelingsbenadering zijn deze meer zachte 'producten' onmisbaar.

5.5.2.3 Fase 2: Ontwikkeld implementeren

Fase I levert een referentiekader en de essentiële vertrekpunten voor deze tweede fase van het veranderproces, namelijk de eerste opzet en ontwikkeling van een procesgerichte werkorganisatie. Deze fase is het eigenlijke hart van de veranderoperatie. Ze heeft betrekking op de concrete vormgeving van een procesgericht organisatieontwerp. Dat ontwerp is randvoorwaardelijk voor het totstandbrengen van veranderingen in het primaire proces richting competentiegericht leren en opleiden¹⁹. In dat procesgerichte organisatieontwerp zijn drie groepen actoren vooral van belang, namelijk: de (nieuwe) opleidingsteams, het management en de staf. Deze fase kent een sterk projectmatige aansturing, als het gaat om de voortgang. Het is belangrijk deze fase ook als zodanig te erkennen. Vernieuwingstrajecten zullen in sterke mate moeten worden aangestuurd als het gaat om kwaliteit, geld, organisatie en vooral: tijd. Ook de samenhang tussen de kernthema's in het vernieuwingsproces moet worden bewaakt in het licht van de ontwerp kaders uit fase I. Dat maakt deze veranderfase tot een intensief programma van vernieuwingstrajecten waarbij een strakke sturing op de voortgang een kritieke succesfactor is. Het betekent werken in de 'oude winkel' en bouwen aan de 'nieuwe winkel'. Dit trekt een zware wissel op de bestaande capaciteit in de organisatie. Vandaar dat zicht op de verandercondities in de voorbereiding zo belangrijk is. Het lopende werk moet namelijk wel doorgaan.

19 Het gaat om een cyclisch proces waarbij in wisselwerking vernieuwing van de organisatie en innovatie van het primaire proces steeds meer handen en voeten krijgt.

OPLEIDINGSTEAMS

De procesgerichte werkorganisatie binnen het primaire onderwijsproces zal zich in deze fase stapsgewijs ontwikkelen. Allereerst worden (relatief autonome) opleidingsteams samengesteld. Vervolgens staat de concretisering van de nieuwe brede taakstelling van opleidingsteams centraal. Daarbij gaat het vooral om de vormgeving van werkprocessen en rol- en taakverdelingen die de (beroeps)identiteitsontwikkeling van deelnemers ondersteunen. De zelfbeschikking van het team krijgt daarmee ook gelijk vorm. Teamplannen en informatie voor monitoring van de planrealisatie worden vastgesteld en samenwerkingsrelaties met andere teams en stafafdelingen worden in kaart gebracht en uitgewerkt. Daarmee wordt ook zichtbaar welke verantwoordelijkheid de opleidingsteams moeten hebben voor het vragen en verkrijgen van adequate ondersteuning (Van Amelsvoort, 2001). Vervolgens kan de werkorganisatie binnen het team verder worden gedetailleerd. In een procesgerichte organisatie wordt gestreefd naar een flexibele werkverdeling, waarin alle teamleden de totale taakstelling van het team overzien en mogelijkheden aanwezig zijn om taken binnen het team op te pakken. Wisseling van werkzaamheden en rollen kan daarbij worden gestimuleerd. Op basis van inventarisatie van werkzaamheden, rollen en competenties kan een teamontwikkelingsplan worden opgesteld. Na uitwerking van de taken, rollen en competenties kunnen ook overlegstructuren binnen en buiten het team worden vastgesteld (Boonstra, 2002).

MANAGEMENT

De professionalisering van de managementorganisatie kent in deze fase ook een stapsgewijze ontwikkeling. Daarbij gaat het vooral om het uitwerken van de managementfilosofie, in termen van managementverantwoording, taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden, beoordelingscriteria, competentieprofielen en de verantwoordingscyclus. Uiteraard weer binnen de vastgestelde ontwerpvaarders uit fase I. De uitwerking kan qua organisatie meer vormen krijgen. Van belang is dat deze uitwerking zo veel mogelijk in afstemming met het totale management ontstaat.

STAF

Voor de staforganisatie is het essentieel om de vernieuwingsactiviteiten van de opleidingsteams en het management nauwgezet te volgen. Hun taak is om gezien de ontwerpvaarders uit fase I en de concretisering van deze kaders in fase 2, nieuwe beleidsinstrumenten voor de organisatie te ontwikkelen en daaraan handen en voeten te geven door middel van onder meer: nieuwe organisatie- en formatieschema's, formats voor teamontwikkelingsplannen, managementinstrumenten, functionerings- en beoordelingssystemen, budgetregels, middelenkaders, managementmarges enzovoort. Dat kan als stafadviseurs nauw betrokken

zijn bij de vernieuwingsactiviteiten van zowel management als opleidingsteams. Tegelijkertijd is de staforganisatie zelf ook object van verandering. In het licht van de ontwerpkeuzes voor besturingsfilosofie en de onderwijsvisie zullen ook de bestaande structuur en werkprocessen van de staforganisatie worden herontworpen. Concernrollen, adviesrollen en servicerollen worden daarbij concreet vormgegeven.

5.5.2.4 *Fase 3: Competentie- en rolontwikkeling*

In het opbouwen van een nieuwe werkorganisatie en het van daaruit totstandbrengen van veranderingen in het primair proces, is het essentieel om met elkaar te kunnen reflecteren op nieuwe rollen. Vaak zal het nodig zijn om deze reflectie vorm te geven als substantiële ondersteunende leertrajecten. Kracht van deze leertrajecten is leren en de kennis die daarin wordt opgedaan, gelijk gebruiken bij de opbouw van de nieuwe werkorganisatie en het totstandbrengen van veranderingen in het primaire proces. Daarmee krijgt het opbouwen van de nieuwe organisatie en de innovatie van het primair proces een cyclisch karakter van leren, in de praktijk neerzetten en evalueren. Fase 2 en 3 (en ook fase 4 en 5) lopen dan ook voor een groot gedeelte parallel aan elkaar. Belangrijk is dat vanuit deze leertrajecten expliciete transfer plaatsvindt naar de nieuwe situatie en dit vast te stellen en te monitoren. Competentie- en rolontwikkeling is aan de orde bij alle actoren: management, opleidingsteams en staf. De wending naar competentiegericht leren en opleiden betekent voor al deze actoren namelijk een verbreding van rollen (Quinn, 1997). Deze roluitbreiding vraagt om verdieping en verrijking van competenties, zowel op individueel als op teamniveau. De inhoud van de competentie- en rolontwikkeling (situationeel leiding geven, ontwikkelingsgericht werken en manifesteren van persoonlijk, visionair en inspirerend leiderschap) is afgeleid van en congruent met beoogde veranderingen in primaire proces. Voor opleiders zijn deze competenties van belang in het begeleiden van deelnemers en het samen met andere teamleden opbouwen van een nieuwe werkorganisatie; voor het management in het leiding geven aan medewerkers en het aansturen van veranderprocessen; voor de staf in het maatwerk leveren in de advisering van en serviceverlening aan opleidingsteams en/of management.

5.5.2.5 *Fase 4: Productontwikkeling*

Productontwikkeling maakt in een procesgerichte organisatie deel uit van het brede takenpakket van een opleidingsteam. Daarbij kan het zowel gaan om het ontwikkelen van

opleidingstrajecten voor nieuwe groepen deelnemers die zich aandienen, als om het ontwikkelen van begeleidingsinstrumentarium. Vaak zal productontwikkeling – zeker waar het gaat om de ontwikkeling van begeleidingsinstrumentarium zoals opdrachten en leertaken voor deelnemers – vorm krijgen als samenwerkingsactiviteiten tussen teams binnen (én eventueel ook buiten) de eigen opleidingsorganisatie. Ook deze fase vereist een sterk projectmatige aansturing als het gaat om de voortgang. En zij leent zich daar ook voor, vanwege de technisch-instrumentele kenmerken ervan. Valkuil is dat productontwikkeling verengd wordt tot een technisch-instrumentele activiteit. Wezenlijk in een ontwikkelingsbenadering is dat productontwikkeling in samenhang wordt gebracht met competentie- en rolontwikkeling en met visieontwikkeling op competentiegericht leren en opleiden. Dan worden producten geen keurslijven maar hanteerbare middelen in handen van degenen die ermee moeten werken. Als de visie die aan die producten ten grondslag ligt de gebruiker ‘eigen’ is, ontstaat er ruimte voor creatieve inzet van producten. Een inzet die aansluit bij wat deelnemers nodig hebben en past bij de persoonlijke kwaliteiten en kracht van opleiders.

5.5.2.6 Fase 5: Reflecteren, evalueren en bijstellen

De resultaten van fase 2 worden in deze fase nog eens goed naast elkaar gezet. Een toets aan de geformuleerde ontwerpcriteria van de eerste fase, kan aanleiding zijn voor nadere aanscherping. Daarmee kan een iteratief proces tussen fase 2, 3, 4 en 5 totstandkomen, waarbij het centrale management wederom als sponsor en voortrekker fungeert. De evaluatie krijgt daarmee niet alleen het karakter van reflectie op het organisatorische ontwerp²⁰, maar ook op het individueel en collectief menselijk functioneren daarin. In een procesgerichte organisatie is teamontwikkeling sterk resultaatgericht. Het gaat niet om ‘een warme wollen deken’-team maar om een ‘scherp opererend’ team. In fase 5 kan daarbij expliciet gebruik worden gemaakt van de opgedane leerervaringen in het verandertraject tot zover. Een zeer belangrijk neveneffect van de gekozen veranderbenadering is dat medewerkers essentiële ervaringen opdoen in het met elkaar reflecteren, onderling functioneren ter discussie stellen, gezamenlijk leren, open communiceren over persoonlijke beelden, leren ontwikkelen aan de hand van collectieve ervaringen en hanteren van feedbackprocessen. In deze fase kunnen genoemde attitudes van de ‘lerende organisatie’ verder worden gestimuleerd en verstevigd als integraal onderdeel van een teamontwikkelingstraject (voor opleidingsteams, management en staf) waaraan de teams in toenemende mate zelf inhoud en sturing geven (Senge, 2000).

20 Een ontwerp dat ten dienste staat van beoogde veranderingen in het leren en opleiden van deelnemers.

5.6 Veranderaanpak: dilemma

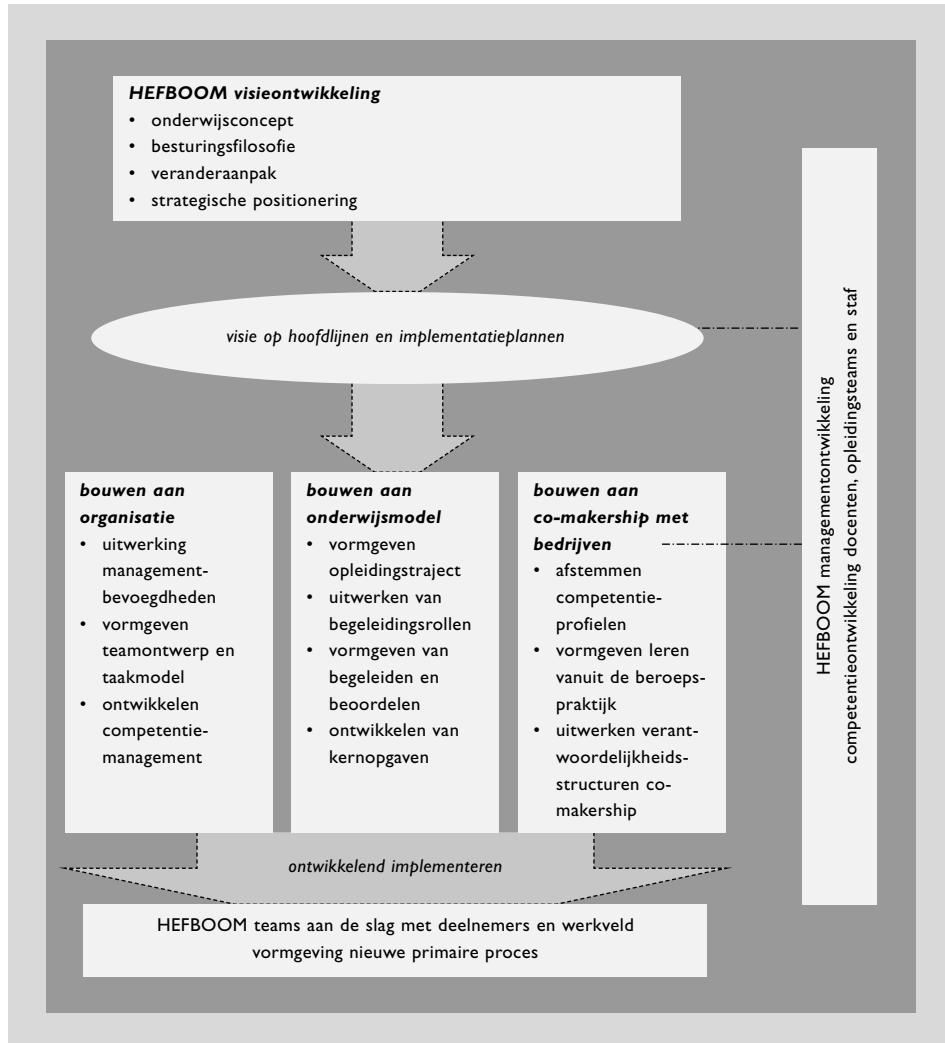
21 Een uitwerking van het gelijknamige eerder genoemde conceptuele dilemma 'iteratief en serieel innoveren' (zie 3.7.7, pagina 36).

Een belangrijk dilemma in het vormgeven van een veranderaanpak heeft betrekking op het spanningsveld tussen 'iteratief – serieel innoveren'²¹.

Voor de veranderaanpak is geen blauwdruk te geven. Het motto is maatwerk, aansluitend bij de innovatietraditie van de opleidingsorganisatie, de beginsituatie en de veranderambities. Wel is duidelijk dat het bij competentiegericht leren en opleiden gaat om een verandering van het systeem als totaal: onderwijsinhoudelijke vernieuwingen worden in samenhang met randvoorwaardelijke organisatieprocessen ontwikkeld en versterkt. Belangrijk in dat proces is dat de organisatie in beweging wordt gebracht. Uit de ervaringen, opgedaan in de arrangementen, blijkt dat er verschillende hefbomen zijn om een organisatie in beweging te krijgen. Wáár de dynamiek precies ontstaat, verschilt per organisatie. Ergens moet je dus beginnen, maar wel zo dat veranderingsinitiatieven niet gefragmenteerd raken. Probleemstelling: hoe geef je een veranderproces zodanig vorm dat er ruimte is voor ontwikkelingsgericht werken (iteratief werken) en er tegelijkertijd een fasering in zit (serieel werken)?

5.7 Veranderaanpak: praktijkillustratie

Uit ervaringen in verschillende arrangementen is het volgende model voor een veranderaanpak richting competentiegericht leren en opleiden gedestilleerd:



Figuur 11: Een integrale ontwikkelingsgerichte aanpak

22 In de publicatie

Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren (zie overzicht van publicaties in de CLOP-reeks, achter in dit boek) wordt hieraan nadere uitwerking gegeven en krijgen ook andere hefboomen aandacht.

Dit model maakt om te beginnen een globale fasering zichtbaar, waarbij alle actoren in de organisatie betrokken zijn. Tegelijkertijd brengt het model in beeld dat de aanpak van het veranderproces geen standaardrecept is. Er zijn – passend bij de beginsituatie van een opleidingsorganisatie – verschillende ingangen van waaruit de wending naar competentiegericht leren en opleiden kan worden ingezet: de hefboomen. In het model zijn drie in het oog springende hefboomen om de organisatie in beweging te krijgen opgenomen: visieontwikkeling, managementontwikkeling én vormgeving van het primaire proces in opleidingsteams²². Visieontwikkeling kan als hefboom werken als het bestaande denkkaders in beweging brengt en een richtpunt voor de vernieuwing biedt. Het gaat daarbij om visieontwikkeling op een viertal aspecten: visie op leren (onderwijsconcept), visie op organiseren (besturingsfilosofie), visie op veranderen (veranderaanpak) en visie op regionale positionering van de opleidingsorganisatie. Bij managementontwikkeling gaat de aandacht uit naar het management en vooral het middenmanagement, dat voor de taak staat docenten en opleidingsteams zodanig aan te sturen en te coachen, dat zij op hun beurt de deelnemers kunnen begeleiden bij het bereiken van hun opleidingsdoelen. Dat betekent enerzijds sturen op haalbare resultaten en condities scheppen (onder meer op inzet van stafmedewerkers) en anderzijds coachen, aanspreken, motiveren en begeleiden van medewerkers. Als opleidingsmanagers worden voorbereid op hun rol en op nieuwe taken en verantwoordelijkheden, kunnen zij een hefboom worden naar een competentiegerichte manier van opleiden. Ook het in opleidingsteams aan de slag gaan met vernieuwing van het primair proces kan als hefboom werken. Zeker als dat gebeurt samen met deelnemers en het werkveld. Het team is op te vatten als een werkgemeenschap waarin (praktijk)begeleiders evenals de deelnemers al doende, reflecterend en lerend, zelf invulling geven aan competentiegericht leren en opleiden. Belangrijke aandachtspunten in het werken in teamverband zijn: het integraal herontwerp van leerprocessen in termen van instroom, doorstroom en uitstroom; het opbouwen van een nieuw werk- en leerklimaat; het leren van ervaringen, het verder ontwikkelen van het team en het blijven ontwikkelen van de eigen competenties; resultaatverantwoordelijk zijn en aanspreekbaar zijn op resultaten. De hefboomen zijn ingangen om uiteindelijk de hele organisatie anders in te richten. Uitgangspunt is dat een integrale ontwikkelingsgerichte aanpak op alle niveaus van de organisatie nodig is om competentiegericht leren en opleiden in praktijk te brengen.

Bron: diverse arrangementen

6

De kracht van de verbinding

VERNIEUWINGSPOGINGEN MISLUKKEN OF BLIJVEN STEKEN, ALS VERANDERINITIATIEVEN GEFRAGMENTEERD EN STERK GERICHT ZIJN OP HERONTWERP VAN HET PRIMAIRE PROCES. EEN VERANDERING IN HET PRIMAIRE PROCES VERGT ÓÓK (EN MISSCHIEN WEL IN EERSTE INSTANTIE) VERANDERINGEN IN RANDVOORWAARDELIJKE ORGANISATIEPROCESSEN. VAN OPLEIDINGSORGANISATIES WORDT GEVRAAGD OM OP VIER FRONTEN TEGELIJKERTIJD BEZIG TE ZIJN. NAAST ONDERWIJSVERNIEUWING ZIJN STRATEGISCHE POSITIONERING, ORGANISATIEONTWIKKELING EN HET VERSTERKEN VAN DE INNOVATIEKRACHT VAN EEN OPLEIDINGSORGANISATIE NODIG OM DE WENDING NAAR COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN TOT EEN SUCCES TE MAKEN. ALS OP AL DEZE FRONTEN DE KRACHT VAN DE VERBINDING WORDT BENUT, IS COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN GEEN MYTHE, MAAR BIEDT HET REËLE KANSEN VOOR EIGENTIJDSE VORMEN VAN LEREN EN OPLEIDEN VOOR JONGEREN EN VOLWASSENEN.

6.1 Strategische positionering

Competentiegericht leren betekent de blik naar buiten richten. Deze externe oriëntatie manifesteert zich in: oog hebben voor ontwikkelingen in de omgeving, inspelen op zich wijzigende behoeften van (potentiële) deelnemer en anticiperen op nieuwe competenties die nodig zijn in de (beroeps)praktijk. Een naar buiten gerichte organisatie luistert naar zowel manifeste als latente signalen van de omgeving en organiseert feedback op haar functioneren. Regionale 'stakeholders' (afnemende bedrijven, doelgroepenorganisaties, maatschappelijke instellingen enzovoort) worden benut als informatiebronnen voor het eigen beleid, missie en strategie. Visieontwikkeling is geen louter interne aangelegenheid, maar het resultaat van dialoog met externe partijen. Er is sprake van een open systeembenadering: denken in termen van leerarrangementen waarin regionale samenwerkingspartners uit school, bedrijf en maatschappelijke organisaties bepaalde rollen en taken hebben in zowel het ontwerp, als de begeleiding en beoordeling. Deze leerarrangementen krijgen vorm vanuit gedeelde (in plaats van verdeelde) verantwoordelijkheid tussen de

regionale partners. De oriëntatie op een organisatie als open systeem krijgt verder vorm door te opereren als organisatie die in interactie met partijen in haar omgeving kennis ontwikkelt en aanbiedt.

Omdat de organisatie in de uitvoering van haar kernactiviteit 'het leren en opleiden van deelnemers' sterk gericht is op het continue verbeteren van de eigen prestaties en het leveren van toegevoegde waarde aan deelnemers en de (beroeps)praktijken waarvoor zij worden opgeleid, is visieontwikkeling geen 'papieren' aangelegenheid. Dat wil zeggen dat de visie op competentiegericht leren en opleiden richtinggevend is voor het handelen in de praktijk. Dat betreft niet alleen het handelen van opleiders, maar ook het handelen van management en andere leidinggevend, staf- en beleidsmedewerkers, medewerkers van ondersteunende diensten enzovoort. Met het oog op regionale positionering heeft die visie ook een 'eigen kleur'; hij is herkenbaar voor deelnemers en voor bedrijven en instellingen in de regio. De visie (vertaald in beleid, missie en strategie) dient tevens als ijkpunt voor de interne en externe (publieke) verantwoording.

6.2 **Organisatieontwikkeling**

Voor het organiseren en verankeren van innovaties (als competentiegericht leren en opleiden) komt steeds meer het belang van de organisatorische condities als succesfactor in beeld. In dat opzicht kan een opleidingsorganisatie met dezelfde bril bekeken worden als welke andere publieke of private onderneming dan ook. Innovatie is een kerntaak die eisen stelt aan het beleidsvoerende en innovatieve vermogen van de opleidingsorganisatie. Deze oriëntatie doet overigens ook recht aan een meer integrale kijk op onderwijs-innovatie, waarbij sprake is van een zekere congruentie tussen vernieuwingen in het primaire proces en veranderingen in randvoorwaardelijke organisatieprocessen: 'walk your talk'. Herontwerp van de organisatie heeft betrekking op de besturingsfilosofie en het organisatieontwerp.

6.2.1 **Besturingsfilosofie**

Een organisatie die kiest voor een inhoudelijk uitgangspunt als 'de (beroeps)identiteitsontwikkeling van de deelnemer centraal', doet tegelijkertijd een beroep op de flexibiliteit en responsiviteit van de werkorganisatie. Deze flexibiliteit en responsiviteit zijn nodig om de dynamiek vanuit de omgeving (dat wil zeggen de sterk gedifferentieerde behoeften vanuit het bedrijfsleven, snelle veroudering van kennis, toenemende individualisering

enzovoort) op te vangen, daarop in te spelen en erop vooruit te lopen. De directe omgeving van docenten en praktijkopleiders wordt in een dergelijke visie dusdanig complex, dat bureaucratische procedures als onder meer inroostering en budgettaire autorisaties in drievoud als hinderpalen werken. De dynamiek in het primaire proces dient dus een vertaling te krijgen in de organisatiebesturing. Evenals in het primaire proces is ook hier een wending nodig: van een statische, productgerichte en hiërarchisch ingerichte organisatie (functioneel organisatieontwerp) naar een dynamische, procesgerichte en zo plat mogelijk ingerichte organisatie (procesgericht organisatieontwerp) (Van Amelsvoort, 2001).

In een procesgericht organisatieontwerp stuurt het primaire proces het secundaire proces. Dit betekent dat de bedrijfsvoering ondersteunend is aan het primaire proces. Deze bedrijfsvoering omvat niet zozeer instrumenten om 'netjes op de winkel te passen', maar om eigen beleid te realiseren. De belangrijkste taak van personeelszaken verschuift van het uitvoeren van rechtspositionele regelingen naar het ontwikkelen en hanteren van instrumenten voor ontwikkelingsgericht personeelsbeleid. Deze worden ingezet voor teamontwikkeling en professionalisering van opleiders. Personeelszaken fungeert daarbij als operationele schakel in de koppeling van integraal personeelsbeleid (IPB) aan het strategisch innovatiebeleid. Ook in het financiële beheer vindt een focusverschuiving plaats. Niet alleen is aandacht nodig voor het leveren van een betrouwbare verantwoording van toegekende overheidsgelden, maar minstens zo belangrijk is de ontwikkeling van instrumenten om resultaatafspraken te kunnen maken tussen management en teams en om deze te monitoren. Een planning & controlesysteem dat ondersteunend is aan het primaire proces, is een belangrijke kapstok om congruentie tussen primaire en secundaire processen te realiseren en het beleidsvoerend vermogen als geheel te verbeteren. Actuele gegevens over kosten en baten zijn nodig om als management te kunnen sturen op resultaten en om als teams verantwoording te kunnen nemen voor in onderleg overleg bepaalde prestatieafspraken.

Een procesgerichte organisatie werkt met beleidscycli om te kunnen sturen op resultaat. De relatie tussen input en output en die tussen inspanning en resultaat worden voortdurend geëvalueerd. Monitoring en kwaliteitszorg leveren een wezenlijke bijdrage als managementinformatie. De functie van terugkoppeling is vooral gericht op continue reflectie, leren en bijstellen van het strategische beleid en de uitvoering. Taken van stafdiensten, bureaus voor BPV en examinering enzovoort, de receptie en (deelnemers)-administratie, afdelingen voor marketing & pr en automatisering, facilitaire diensten (conciërge, bewaking, huishoudelijke dienst enzovoort) staan in het kader van de ontwikkeling van dit strategische beleid en van de ondersteuning van de teams bij de uitvoering daarvan.

6.2.2 Organisatieontwerp

In een procesgericht organisatieontwerp is sprake van sterke decentralisatie van bevoegdheden in de organisatie en bredere taakverantwoordelijkheid van teams. Deregulering en decentralisering in de organisatie leiden tot intern ondernemerschap en grotere responsiviteit. Deze relatieve autonomie voor teams gaat samen met een toename van de verantwoording over bereikte prestaties. Vanuit een samenspel van centrale kaders op hoofdlijnen en decentrale zelforganisatie van teams, worden onderlinge resultaatafspraken gemaakt die regelmatig worden geëvalueerd. In het bepalen van centrale kaders zijn missie en strategie van groot belang.

Explicitering over resultaten, het takenpakket en de daarvoor benodigde middelen (tijd, scholing en dergelijke) gebeurt in een teamplan. Het teamresultaat wordt daarbij zo veel mogelijk in termen van resultaten bij deelnemers in relatie tot inzet van middelen geformuleerd en geëvalueerd. Teamwerken in plaats van individueel werken vereist plaats- en weekgebonden taakstellingen waarin teamleden in overleg en gezamenlijkheid hun bijdrage kunnen leveren aan de realisatie van het teamplan.

Afspraken over competentieontwikkeling maken deel uit van een teamplan. Dit is geen vrijblijvende zaak, maar staat in het teken van het realiseren van competentiegericht leren en opleiden waarover afspraken zijn gemaakt als onderdeel van persoonlijke ontwikkelingsplannen. De voortgang is onderwerp van gesprek in functionerings- en beoordelingsgesprekken. Aan deze gesprekken liggen competentieprofielen ten grondslag voor alle betrokkenen in de organisatie: opleiders, management en medewerkers van ondersteunende diensten en afdelingen.

De competentieontwikkeling zelf heeft betrekking op de versterking van competenties die vanuit het perspectief van rol- en taakuitoefening van relevant zijn. De verruiming van het individuele takenpakket van opleiders vraagt om samenwerkingscompetenties.

Samenwerking met collega-opleiders, gericht op het vormgeven van concrete opleidings-trajecten van deelnemers in een coherent, systematisch verband is geboden; idem dito met praktijkopleiders uit de beroepspraktijk, gericht op coherente leertrajecten van deelnemers met specifieke aandacht voor de afstemming tussen leerwerkplekken; en ten slotte samenwerking met deelnemers in het samenstellen van specifieke leer- en opleidingstrajecten in termen van 'rode draden' die in de uitvoering nader gespecificeerd worden. Managementcompetenties zijn nodig in het licht van onderwijskundig leiderschap. Verder zijn teamcompetenties essentieel, zowel op het niveau van opleidingsteams als op het niveau van managementteams. Wat betreft de competenties van overige medewerkers in de organisatie wordt voor het realiseren van competentiegericht leren en opleiden een sterk beroep gedaan op servicegerichtheid van ondersteunende afdelingen en diensten.

6.3 Versterken innovatiekracht

Een opleidingsorganisatie heeft innovatiekracht nodig om de veranderingen die in het perspectief van competentiegericht leren en opleiden nodig zijn, tot stand te brengen (Boonstra, 2002). Ook op dit front zijn acties nodig om de wending naar competentiegericht leren en opleiden tot een succes te maken. Versterken van de innovatiekracht kan door sturing te geven aan de ontwikkeling naar resultaatgerichtheid (zoals die vorm krijgt in een leercultuur en in pro-activiteit van medewerkers (Grotendorst en Onstenk, 2004) én aan de ontwikkeling naar een krachtige aansturing van de innovatie door het management.

6.3.1 Resultaatgerichtheid

Externe oriëntatie vergt een organisatiecultuur waarin pro-actief denken en handelen gewoon zijn en waar een 'wij nemen het stuur in handen'-mentaliteit heerst. Een dergelijke cultuur heeft een aantal in het oog springende kenmerken. Er wordt gedacht in resultaten op basis van een eigen missie en er is een besef dat de toegevoegde waarde van de organisatie alleen buiten kan worden behaald. Focus op de missie zorgt voor autonomie in handelen, waardoor een 'eigen' kleur ontstaat. Een opleidingsteam neemt de keten van werkzaamheden die bij de begeleiding van een bepaald aantal deelnemers hoort, integraal voor zijn rekening. Werken aan synergie (tussen verschillende vakdisciplines en taken zoals begeleiden, doceren en ontwikkelen) is daarbij uitgangspunt. Als gevolg van meer zicht op het eindresultaat en meer bevoegdheden om het eindresultaat te beïnvloeden, ontstaat een sfeer van een ondernemende en creatieve spanning. In alle lagen van de organisatie staat het resultaat voorop, in plaats van goede bedoelingen. Samenwerking is een sleutelwoord en men stimuleert elkaar over en weer om de kwaliteiten en competenties in te zetten die nodig zijn om beoogde resultaten te bereiken. Eigen initiatief wordt aangemoedigd en het is normaal om elkaar aan te spreken op gemaakte afspraken. Om slagvaardig te kunnen handelen zijn de communicatielijnen open en kort. Het benutten van expertise en niet de (hiërarchische) positie geldt als leidend principe in de communicatie. Kritiek wordt serieus genomen als signaal dat de kwaliteit van het werk of de werkprocessen verbeterd kan worden.

'Pro-actief zijn' is denken in termen van 'toegevoegde waarde leveren'. De focus ligt niet op doen wat je als organisatie (wettelijk gezien) moet doen, maar op wat je te betekenen hebt, kijkend naar de opleidingsbehoeften van deelnemers, afnemende bedrijven en vragen vanuit de (regionale) samenleving. Toegevoegde-waardedenken wordt zichtbaar in de

gedrevenheid waarmee wordt ingespeeld op omgevingsontwikkelingen. De antennes staan uit om signalen in de omgeving op te vangen en deze signalen te benutten voor aanpassingen en innovaties in het primair proces. Innoveren is daarmee meer dan een tijdelijke of incidentele aangelegenheid die nodig is om je aan te passen aan wijzigende omstandigheden. Intensieve contacten met afnemende bedrijven en instellingen en de vinger aan de pols als het gaat om nieuwe opleidingswensen van deelnemers, maken dat innoveren een kenmerk is van de reguliere werkprocessen in een opleidingsorganisatie.

6.3.2 Managementaansturing

In de verschuiving van individuele autonomie naar teamautonomie, met decentralisatie van bevoegdheden en een bredere taakverantwoordelijkheid, speelt het management een cruciale rol. Ontwikkelingen in deze richting ontstaan niet vanzelf, maar dienen consistent te worden georganiseerd en aangestuurd. Opleidingsmanagement en strategisch management (bestuurders, directies) hebben daarin eigen rollen, taken en verantwoordelijkheden. Het is de taak van opleidingsmanagers om opleidingsteams te ontwikkelen naar een zelfregelende status. Daartoe bepalen zij kaders en maken zij resultaatafspraken. Verder coachen zij het proces van teamontwikkeling. Komt de ontwikkeling naar teamautonomie eenmaal op gang, dan kunnen de opleidingsmanagers taken afstaan aan teams, waardoor andere taken uit de verf kunnen komen (Buurma en Jacobs, 1999). De opleidingsmanager stuurt teams aan op het resultaat van hun werk en de organisatie ervan. Afspraken neergelegd in het teamplan vormen daarvoor het uitgangspunt. De opleidingsmanager blijft daarbij in principe buiten de regelkring van het team. Uitvoering van de opleiding en de daarbij behorende regeltaken, behoren tot het domein van het team zelf. De opleidingsmanager heeft daarin hooguit een stimulerende rol, bijvoorbeeld in het activeren van opleidingsteams om bedrijven actief te betrekken bij alle aspecten van het leren en opleiden van deelnemers. In regelmatige resultaat-gesprekken met het team en periodieke functionerings- en beoordelingsgesprekken met teamleden vindt terugkoppeling plaats; en ook de confrontatie bij achterblijvende resultaatafspraken. De opleidingsmanager grijpt in als het team afspraken niet blijkt te kunnen realiseren en binnen haar eigen regelcapaciteit onvoldoende in staat blijkt tot bijsturing.

Het takenpakket van het opleidingsmanagement stelt eisen aan verandermanagement-competenties. Zo is het vormgeven van tweezijdige communicatie tussen opleidingsteams en centraal management een lastig spanningsveld. Daar, waar in een opleidingsorganisatie een 'kloof' bestaat tussen top en professionals zullen de opleidingsmanagers de

'middenrifbreuk' moeten beslechten. Niet door zich als 'brievenbus' op te stellen, maar door vanuit een eigen taakverantwoordelijkheid zorg te dragen voor aansluiting tussen de belevingswerelden van professionals en centraal management. Dat betekent bruggen slaan tussen strategie op hoofdlijnen en de operationele praktijk van alledag. Verder is een coachende managementstijl van belang die tot uiting komt in de wijze waarop de opleidingsmanager te werk gaat. Coachen is erop gericht dat teams en teamleden leren zichzelf te leiden. Dat impliceert dat het opleidingsmanagement leren in de teams organiseert en sterk bevordert. Aansluiten bij het bestaande ontwikkelingsstadium van teams is daarbij een voorwaarde. Startende teams opereren nu eenmaal anders dan volwassen teams. Al naar gelang de situatie waarin het team verkeert, past de opleidingsmanager de managementstijlen aan (Van Amelsvoort, 2001).

Het strategische management legt de verbinding tussen de externe en interne uitdagingen en het primaire proces. Zij stuurt 'het geheel' op de missie en de strategie: de wijze waarop de opleidingsorganisatie haar reden van bestaan opvat, de strategie die zij kiest om de missie te realiseren en de criteria die ze hanteert om effectiviteit van units en teams te bepalen. Daarmee zet zij succesfactoren voor het realiseren van een toekomstscenario in de vorm van strategie en missie neer. Vooral dat laatste is een complex proces waaruit een aantal mogelijke rollen voortvloeit: de netwerker, de sponsor van vernieuwingen en de zakelijke watch-dog (Buurma en Jacobs, 1999).

Bij het bepalen van een toekomstperspectief is het vooral belangrijk om de stakeholders van de opleidingsorganisatie goed in kaart te hebben en te weten wat er bij ieder afzonderlijke belangengroepering op de agenda staat. Niet vanuit de invalshoek dat deze belangen klakkeloos moeten worden overgenomen, maar om doorlopend af te kunnen wegen en de opleidingsorganisatie strategisch te kunnen positioneren in het krachtenveld van de omgeving. Politieke issues, bedrijfsbelangen in de regio, financiers, demografische factoren, belangen vanuit gemeenten en potentiële deelnemers: het zijn allemaal factoren die in meer of mindere mate van invloed zijn op het toekomstperspectief van de opleidingsorganisatie. Zij wegen mee in het maken van strategische afwegingen en zijn cruciaal voor de positionering van de organisatie in het krachtenveld. Naast externe belangen, zijn er de interne belangen. Het strategische management zorgt voor identificatiemogelijkheden van de leden van de organisatie met de strategische doelen van de opleidingsorganisatie. Contact met het bedrijf is dan essentieel.

De top geeft van daaruit leiding aan grote vernieuwingsoperaties in de organisatie. Daarbij is een zekere koersvastheid essentieel, evenals de bereidheid om belemmeringen weg te nemen. Dit kunnen ook impopulaire maatregelen zijn om vrij baan te geven aan de vernieuwing (zoals de invoering van plaats- en weekgebonden aanstellingen voor onderwijsgeveden, uitbreiding van opleidingstijden, herziening van het functiebouwwerk,

herpositionering van ondersteunende diensten). Het strategische management heeft niet alleen een interne sponsorrol. Zij heeft ook tot taak om vraagstukken rond wet- en regelgeving, toezicht en verantwoording bij competentiegericht leren en opleiden op de agenda te krijgen. Sponsorrol en netwerkrol gaan meer dan eens samen. Verder heeft het strategische management een bewakende rol. Zij maakt resultaatafspraken met het opleidingsmanagement. Bestuurders en directies sturen respectievelijk indirect dan wel direct de opleidingsmanagers aan op het rendement van opleidingen. Afspraken worden gemonitord en rendement is onderwerp van regelmatig te voeren gesprekken met het opleidingsmanagement. Zowel opleidingsmanagers als bestuurders en directies zijn vaandeldragers van een professionele cultuur (Van Emst, 1998). Deze is te typeren als mensgericht en pro-actief. In de kern wil dit zeggen: gericht op resultaat en weten dat dit resultaat alleen met mensen kan worden bereikt. Het management dient deze waarden uit te dragen. Niet zozeer door het te vertellen maar door het te zijn en te doen. Hieraan sturing geven vereist in alle lagen van het management persoonlijk leiderschap (sturen op gedrag) en een sterk vermogen tot zelfreflectie (bedoelde en onbedoelde effecten in relatie kunnen brengen met eigen handelen).

6.4 De kracht is de verbinding

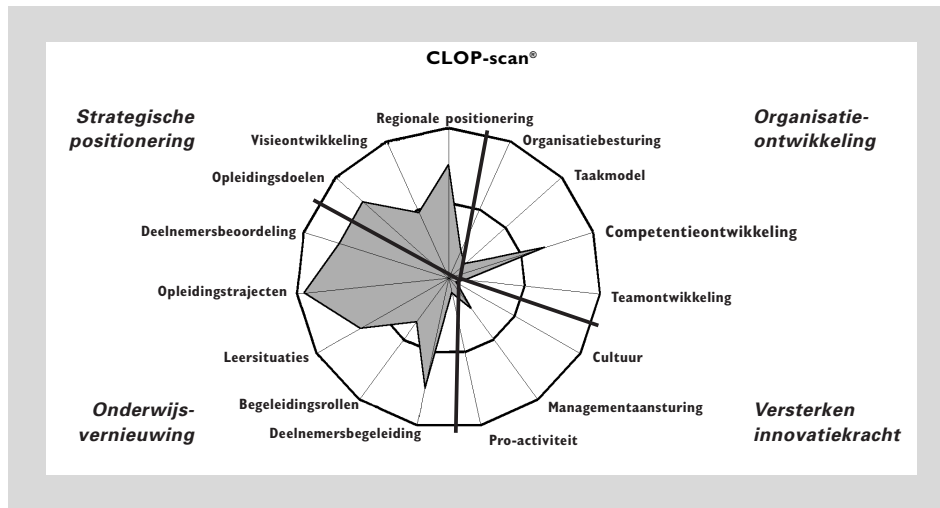
Succesfactor in de wending naar competentiegericht leren en opleiden is de mate waarin opleidingsorganisaties in staat zijn om verbindingen te leggen.

Om te beginnen tussen en binnen de kernthema's op het terrein van onderwijsvernieuwing, strategische positionering, organisatieontwikkeling en versterken van de innovatiekracht.

In de praktijk betekent dit balans zoeken met aandacht voor onderwijsinhoudelijke en randvoorwaardelijke organisatieprocessen. Niet blijven trekken aan vernieuwing van het primaire proces, terwijl het probleem bijvoorbeeld zit in het feit dat er geen helder taakmodel is voor opleidingsteams. Of andersom: geen traject ingaan over nieuwe vormen van organisatiebesturing of over een professionele cultuur zonder dat deze veranderingen in het perspectief staan van beoogde innovaties in het primaire proces.

Het betekent ook: zorgen voor doorvertalingen. Wat betekent de verandering van opleidingsdoelen en -inhouden voor het beoordelen, voor de leersituaties en voor het begeleiden van deelnemers? Wat vragen competentiegerichte opleidingsdoelen en -inhouden aan organisatorische condities, aan veranderingen in de regionale positionering van een opleidingsorganisatie, aan competentieontwikkeling van medewerkers of aan cultuurkenmerken? In figuur 12 zijn de vier ontwikkelingsdimensies (onderwijsvernieuwing,

strategische positionering, organisatieontwikkeling en versterken innovatiekracht) samengevat in vijftien onderling samenhangende thema's.



Figuur 12: Balans zoeken tussen onderwijsinhoudelijke en randvoorwaardelijke organisatieprocessen

De kracht van de verbinding zit hem verder in het vermogen van opleidingsorganisaties om actie en reflectie bij elkaar te houden. Omdat het om een complexe innovatie gaat, kan de innovatie niet anders vorm krijgen dan in kort-cyclische processen van doen, reflecteren en bijstellen. In dit proces betekent pro-activiteit: iets aan durven gaan, ook als het nog onzeker is wat de opbrengsten zullen zijn. Dat is niet hetzelfde als onbezonnenheid of naïviteit. Het 'doen' is – als het goed is – gebaseerd op serieuze inschattingen en op realistische analyses van sterkten en zwakten, kansen en bedreigingen. Geen analyses om beslissingen uit te stellen, maar om de strategie te bepalen en uitvoerbare acties te identificeren. Cruciaal in dit kader is dat men open staat voor kritische reflectie op successen en mislukkingen en dat (externe) reflectie wordt georganiseerd als informatie- en inspiratiebron voor verbetering en doorontwikkeling.

Belangrijk reflectiepunt is: leveren de veranderingen op wat we ermee beoogden? Door daar systematisch aandacht aan te besteden kan de 'bewijsvoering' over de toegevoegde waarde van competentiegericht leren en opleiden parallel lopen met de invoering ervan. Bovendien kan er zo scherper zicht ontstaan op wat op stelselniveau belangrijke condities

23 Bron: Arrangement
Gemeenschappelijk
procesmanagement
competentiegericht
beroepsonderwijs.

zijn²³. Met de drijfveren om met competentiegericht leren en opleiden aan de slag te gaan, zoals geschetst in hoofdstuk 2, zijn er voldoende ijkpunten om aan af te meten of competentiegericht leren en opleiden waarmaakt wat het belooft: een leven lang eigentijds (beroeps)onderwijs bieden aan jongeren en volwassenen.

Bijlage **Samenwerkingspartners**

Voor de totstandkoming van deze publicatie zijn wij veel dank verschuldigd aan de volgende samenwerkingspartners die, als participanten in het Programma Competentiegericht leren en opleiden, een bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van het conceptueel kader:

Axis

Bve Raad, experts talen

Drenthe College

Friesland College

Gemeenschappelijk Procesmanagement competentiegericht beroepsonderwijs

Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO)

Kennisplatform Educatie (Bve Raad)

Kennisplatform ESB (Bve Raad) en ECABO

Kennisplatform HTV (Bve Raad) en LOB HTV

Kennisplatform Infratechniek (Bve Raad) en Infra Opleidingscentrum SBW

Koning Willem I College, Educatie

Mondriaan Onderwijsgroep, Educatie

Mondriaan Onderwijsgroep, Zorg

Nova College, Laboratoriumopleidingen

Purmerendse Scholengemeenschap, vestiging De Koogmolen

Rijn IJssel College, CIOS, Zorg en Welzijn

ROC Aventus, Economie & Ondernemen

ROC Landstede, Economie

ROC Midden Nederland, Zorg

ROC van Amsterdam, Educatie

ROC Zadkine, Educatie

Stichting Consortium PGO

SVGB-OSLO

TechnoTalent regio Haaglanden

Vernieuwingsplatform Herontwerp (technisch) MBO
Werkplaats Talen NAB MVT

Literatuur

ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties: de betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: ACOA (Adviescommissie Onderwijs-Arbeid).

Amelsvoort, P. van en Scholtes, G. (2001). *Zelfsturende teams : ontwerpen, invoeren en begeleiden*. Vlijmen: ST-Groep.

Asseldonk, T.G.M. van (2000). *Massa-individualisering. Geld verdienen aan de grillige consument*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Berg, J. van den (1999). *Nieuwe onderwijsmodellen in de bve-sector : construeren of adopteren?* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, J. van den en Doets, C. (Red.) (2003). *Reflectie op de AXIS-vmbo-projecten 2001-2003*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, J. van den, Ebbens, F., Huisman, J., Kikstra, A. m.m.v. Mulder, R. (2003). *Beroepstaakgestuurd leren (BGL) : een nieuw ontwerp voor techniekopleidingen, niveau 1 en 2 BOL en BBL*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, J. van den en Esch, W. van (in voorbereiding). *De CLOP-scan: achtergronden, onderbouwing en gebruik van een instrument om het ontwikkelingsproces richting competentiegericht leren en opleiden te monitoren (werktitel)*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, J. van den en Huisman, J. m.m.v. Regina Mulder (2002). *Herontwerp in de praktijk : een didactisch model voor techniekopleidingen: niveau 1 en 2 BOL en BBL*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water : Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers.

Boonstra, J.J. (2002). *Integrale organisatieontwikkeling : Vormgeven aan fundamentele veranderingsprocessen in organisaties*. Den Haag: Elsevier

Bruijn, E. de (2004). *Monitor en transfer Innovatiearrangement Beroepsonderwijskolom Tranche 2003*. 's-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP.

Bruijn, E. de, m.m.v. Berg, J. van den, Dinjens, F., Geurts, J. en Pauwels, T. (2003). *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom : bouwstenen voor een herontwerp*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bruijn, E. de en Groenenberg, R. (2003). Docenten op zoek naar evenwicht. Enquête over nieuwe pedagogisch-didactische aanpak. *Profiel*, 12(4), 34-36.

Bruijn, E. de, Overmaat, M. en Leeman, Y. (2004). Effecten van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs. *OnderwijsResearchDagen 2004 paper*.

Bruijn, E. de en Westerhuis, A. (2003). *Tussen landelijke en regionale krachten : scenario- en strategievorming in de regio's Amsterdam en Nijmegen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Buurma, H. en Jacobs, C.W.J.M. (Red.) (1999). *Integraal management in overheid en publieke sector*. Utrecht: LEMMA.

Caluwé, L. de en Vermaak, H. (1999). *Leren veranderen : Een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Cornelis, A. (1999). *De vertraagde tijd : revanche van de geest als filosofie van de toekomst*. Essay. Middelburg: Essence.

Elshout-Mohr, M. en Moerkamp, T. (1998). *Een theoretische verkenning van leren leren : een checklist voor leren-leren projecten; specifieke aandacht voor laaggeschoolden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Emst, A. van (1998). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS.

Emst, A. van (2002). *Koop een auto op de sloop : paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS.

Geurts, J. (2004). *Herontwerp beroepsonderwijs: een strijdtoneel*. Intreerede Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, Haagse Hogeschool, 16 juni 2004.

Grotendorst, A. en Onstenk, J. (2004). In S. Wagenaar (Red.). *Leercultuur en competentieontwikkeling*. Wagenaar, S. (Red.): Deventer: Kluwer (HRD thema).

Hermanussen, J. M. e.a. (2003). *Projectportret Technotalent : een wereld te winnen. Onderwijsinnovatie in de praktijk*. Delft: Axis.

Huisman, J. (Red.) (2001). *Leren van competenties in het beroepsonderwijs : programmeren, begeleiden en beoordelen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Huisman, J. en Rijnbergen, M. (2004). *Het Friesland College gaat de buurt in. Het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten door een evenementenweek*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Jong, A. de en Hickling, A. (1990). *Mens en beleid : een gids voor samenwerking in het voorbereiden van overheidsbeleid*. Leiden: Stenfert Kroese.

Kessels, J. (1997). *Socrates op de markt : filosofie in bedrijf*. Amsterdam: Boom.

Kooij, C.R. van, Ravensbergen, J.M. en Smet, N.J.M. (2001). *Het marketingplan : strategie en implementatie voor dienstverlenende organisaties*. Amsterdam: SWP.

Kotter, J. P. (1997). *Leiderschap bij verandering*. Schoonhoven: Academic Service, Economie en Bedrijfskunde.

Leavitt, H.J. (1965). Applied organizational change in industry: structural, technological and humanistic approaches. In J.G. March. *Handbook of Organizations*. Rand McNally, Chicago.

Meijering, R. en Mooijman, E. (2003). In S. Wagenaar (Red.). *Leren en veranderen: een nieuwe kijk op organisatieverandering*. Wagenaar, S. (Red.): Deventer: Kluwer (HRD thema).

Meijers, F. (2004). *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs*. Intreerede Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, Haagse Hogeschool, 31 maart 2004.

Merriënboer, J. van, Klink, M. van der en Hendriks, M. (2002). *Competenties. Van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.

Moerkamp, T., Bruijn, E. de, Kuip, I. van der, Onstenk, J. en Voncken, E. (2000). *Krachtige leeromgevingen in het MBO : Casestudies naar vernieuwingen in het onderwijs in beroepsopleidingen op niveau 3-4*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.

Morgan, G. (cop. 1986). *Beelden van organisatie: Images of organisation*. Schiedam: Scriptum.

Onstenk, J. (2004). *Herontwerp techniek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Delft: Axis.

Onstenk, J. m.m.v. Blokhuis, F. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom : Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J., Bruijn, E. de en Berg, J. van den (2004). *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden : Achtergronden en theoretische verantwoording*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Onstenk, J. en Kleiss, C. (2004). *Leren door werken : De integratie van leren op school en in het bedrijf*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Quinn, E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. en McGrath, M.R. (1997). *Handboek managementvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.

Roe, R. A. (2002). *Competenties, een sleutel tot integratie en praktijk van de A&O psychologie. Gedrag en Organisatie 2002-15, no.4*.

Schnabel, P. (2000). *Een sociale en culturele verkenning voor de langere termijn*. In CPB/SCP. *Trends, dilemma's en beleid: essays over ontwikkeling op langere termijn*. Den Haag: Centraal Planbureau/Sociaal en Cultureel Planbureau.

Senge, P. e.a. (2000). *Lerende scholen : een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.

Smets, P. (2004). *Gedaanteverwisseling van een tekort. De wijsheid achteraf van Axis*. Delft: Axis.

Swager, R. (2003). *Competentiegerichte beroepspraktijkvorming : werken, leren en begeleiden in de beroepspraktijk*. Amersfoort: Ecabo.

Tekstbureau Bagheera (Red.) (1999). *The Change Factory presenteert: Het idee verandering?!* Amsterdam: Nieuwezijds.

Vermunt, J. (1994). Procesgericht opleiden. *Gids voor opleidingspraktijk*, afl. 17.

Overzicht publicaties CLOP-box

Voor de manifestatie 'Het CLOPpend hart van het beroepsonderwijs' (8 december 2004) zijn zes publicaties van het Expertisecentrum CINOP samengebracht in een box. Dit betreft:

Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden. Achtergronden en theoretische verantwoording

Jeroen Onstenk, Elly de Bruijn en José van den Berg

De wending naar competentiegericht leren en opleiden. De kracht van de verbinding

José van den Berg, Jurriën Biessen, Elly de Bruijn en Jeroen Onstenk

Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren

Ida Bontius en Gerdien Wijntje-Vegter

Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...

Joke Droste, Pauline van den Born, José Hermanussen, Mirjam Raanhuis en Paula Willemse

De organisatie van CLOP

Ida Bontius, Jittie Brandsma, Frouwke Ebbens en Gerdien Wijntje-Vegter

Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden

Elly de Bruijn, Marianne Driessen, Ria Groenenberg, Marinka Kuijpers en Anja van Kleef

Over de werkwijze van gecombineerde praktijk- en theorieontwikkeling verschijnen in 2004 ook twee uitgaven:

ONDERWIJSINNOVATIE EN KENNISONTWIKKELING. ZOEKEN NAAR NIEUWE VERBINDINGEN

ELLY DE BRUIJN EN ANNEKE WESTERHUIS

RESEARCH AND INNOVATION OF VOCATIONAL EDUCATION. A EUROPEAN DISCUSSION

ELLY DE BRUIJN EN ANNEKE WESTERHUIS (EDITORS)

Publicaties CINOP Expertisecentrum

Het Expertisecentrum is onderdeel van de denktankfunctie voor de BVE-sector die door het ministerie van OCW aan CINOP is toegewezen. De belangrijkste taak ervan is om een bijdrage te leveren aan de theoretische en praktische ontwikkeling van het beroeps- onderwijs en de volwasseneneducatie door middel van (beleids)onderzoek, ontwikkeling, implementatie en monitoring.

Binnen het programma van het Expertisecentrum worden jaarlijks projecten uitgevoerd. De resultaten van deze projecten worden onder meer gepubliceerd in twee reeksen: een reeks 'theorie' en een reeks 'praktijk'. In de theoriereeks worden titels opgenomen met een conceptueler, beleidsmatiger of theoretisch karakter, zoals onderzoeksresultaten en studies. In de praktijkreeks worden titels opgenomen die concreter bruikbaar zijn voor het onderwijs, zoals modellen voor invoering van vernieuwingen en de resultaten van pilots die vaak samen met de praktijk zijn uitgevoerd.

EERDER VERSCHENEN



THEORIEREEKS

- 1 De pedagogisch-didactische benadering in de beroepskolom : bouwstenen voor een herontwerp (uitverkocht)
- 2 Functioneel geletterd? : een studie naar analfabetisme en alfabetisering (bestelnummer A00093)
- 3 Alles moet tegenwoordig op papier : een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme, werk en opleiding (bestelnummer A00098)
- 4 EVC: brug tussen competenties en kwalificaties (bestelnummer A00100)
- 5 Tussen landelijke en regionale krachten : Scenario- en strategievorming in de regio's Amsterdam en Nijmegen (bestelnummer A00130)
- 6 Reflectie op de Axis-vmbo-projecten 2001-2003 (bestelnummer A00132)
- 7 Unravelling Policy, Power, Process and Performance : The Formative Evaluation of the Dutch Adult and Vocational Education Act (bestelnummer A00137)
- 8 Experimenteren met individuele leerrekeningen : de balans opgemaakt (bestelnummer A00144)
- 9 BVEnet 1995-2002 : reconstructie van een innovatie strategie (bestelnummer A00145)



- 10 Experimenting with individual learning accounts : making up the balance (bestelnummer A00146)
- 11 Jaarboek een leven lang leren 2003-2004 : de leervraag centraal? (bestelnummer A00200)
- 12 Een leven lang leren in de praktijk: kansen voor ROC's (bestelnummer A00203)
- 13 Sociale uitsluiting in de kennissamenleving : het nieuwe leren; kansen of bedreigingen voor risicogroepen? (bestelnummer A00204)
- 14 Responsiviteit en transparantie in de bve-sector (bestelnummer A00206)
- 15 Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs : Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen (bestelnummer A00229)
- 16 Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden : Achtergronden en theoretische verantwoording (bestelnummer A00230)
- 17 De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding (bestelnummer A00231)
- 18 Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden (bestelnummer A00235)

PRAKTIJKREEKS

- 1 Werkend leren in het vmbo : een instrument voor de implementatie van werkend leren in uw organisatie (bestelnummer A00092)
- 2 Beroepstaakgestuurd leren : een nieuw ontwerp voor techniekopleidingen niveau I en 2 BOL en BBL (bestelnummer A00097)
- 3 Werken aan de kwaliteit van de BPV-beoordeling (bestelnummer A00099)
- 4 Werken met een portfolio : handreikingen (bestelnummer A00102)
- 5 Portfolio sociale competenties : primair onderwijs, vmbo, mbo (bestelnummer A00107)
- 6 Beoordelen: geen sluitstuk : onderweg naar het beoordelen van competenties (bestelnummer A00142)
- 7 Onderwijsontwikkelingsmotor : instrument voor verbetering van het primair proces door teams van onderwijsgevendenden in het beroepsonderwijs (bestelnummer A00205)
- 8 Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren (bestelnummer A00232)
- 9 Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen... (bestelnummer A00234)
- 10 De organisatie van CLOP (bestelnummer A00233)