

## 9. *Non scholae, sed vitae discimus*\*

### *Een competentiegerichte curriculumbenadering*

ANS GROTENDORST

*Als kennis en vaardigheden bij voortduring in beweging zijn, wat hebben we dan aan onderwijs dat daar als een eigenstandige entiteit buiten staat? Wat hebben we aan mensen die de vaardigheden en kennis voor de wereld van gisteren beheersen, terwijl ze niet over de sociale en emotionele vaardigheid beschikken om voor de wereld van morgen te leren? Het onderwijs moet mensen en ook steeds dynamischer wordende gemeenschappen (...) ondersteunen in het aansprekend organiseren van de leerprocessen in relatie tot hun directe toepassing. – Frans de Vijlder, *Leren organiseren* (2002)*

**H**OE VERWERVEN (JONGE) MENSEN vakbekwaamheid? Hoe kan het beroepsonderwijs hen voorbereiden op vraagstukken en problemen die zij zullen tegenkomen in een veranderende werkomgeving, in een beweeglijke maatschappelijke context? Over die vragen hebben vele generaties docenten, ontwikkelaars, beroepsbeoefenaren en leidinggevenden zich gebogen. De uiteenlopende antwoorden die in de loop der tijd zijn gevonden weerspiegelen de opvattingen over leren en opleiden in een bepaalde periode, met daarbij specifieke aandacht voor de relatie tussen beroepsopleidingen en het werk in organisaties.

Die relatie is niet altijd probleemloos geweest. In de tweede helft van de 20e eeuw was er sprake van een toenemende ‘verschoolsing’ van het beroepsonderwijs, gekenmerkt door een curriculumopbouw rond leerstof en schoolvakken. Daarbij kiest de docent de inhoud die hij of zij belangrijk vindt voor de student; de docent denkt vanuit zijn vakgebied. Dat was een belangrijke oorzaak van de veelbesproken ‘kloof’ tussen leren op school en in de concrete beroepspraktijk. De werkpraktijk heeft geen boodschap aan een ordening van schoolvakken en leerstof; zo zit de werkelijkheid niet in elkaar. De revisie van de relatie is vanaf het midden van de jaren tachtig krachtig ter hand genomen. Competentiegericht leren en opleiden, dat momenteel zo sterk in de belangstelling staat, moet worden gezien in het licht van de zoektocht naar een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt – leren en werken moeten weer nadrukkelijker aan elkaar worden gekoppeld. Bij competentiegerichte leertrajecten staan niet de academische feitenkennis en een curriculumordening vanuit school-

\* ‘Wij leren niet voor de school, maar voor het leven’ is een uitspraak van Seneca, Epist.106, ll. In dat geschrift stelt hij met spijt vast dat het omgekeerde vaak het geval is: Non vitae, sed scholae discimus.

vakken en leerstof centraal. In competentiegerichte leertrajecten is de curriculumopbouw vorm gegeven vanuit een zorgvuldige analyse van de werksituatie en de beroepsuitoefening. Welke professionele vraagstukken doen zich daarin voor? Welke processen en activiteiten zijn van belang? De docent (of ontwikkelaar) neemt de dagelijkse werkpraktijk als uitgangspunt bij het ontwerpen van leeractiviteiten en -inhoud.

‘Competentie is het zondagsconcept van de jaren negentig’ schrijft Hendrik van der Zee (1997) in een kritisch artikel over de hype-achtige trekken van het competentiedenken. We beschikken inmiddels over een enorme hoeveelheid publicaties met definities van het competentiebegrip, indelingen en meta-indelingen in soorten competenties en heuse stromingen in het competentiedenken (zie onder meer *Opleiding & Ontwikkeling*, 1998 en 1999; Buskermolen e.a., 1999; Schlusmans e.a., 1999). Thijssen (2000, p. 133) geeft een algemene typering van het begrip ‘competentie’, die de essentie van veel andere beschrijvingen omvat: ‘Een cluster van kennis-, vaardigheids- en attitude-elementen, geschikt om met een geheel van als kritisch beschouwde probleemsituaties in de praktijk adequaat om te gaan’. In het beroepsonderwijs – het hoger maar in toenemende mate ook het middelbaar beroepsonderwijs – bestaat veel belangstelling voor het thema competenties. De discussies en verkenningen waren aanvankelijk vaak tamelijk abstract en academisch, maar de laatste tijd zien we steeds meer toepassingen en experimenten in de praktijk. In het bedrijfsleven valt vooral het instrumentele karakter van de gedachtewisseling op. Competentieprofielen, competentie management, competentiegerichte werving, selectie en beoordeling, 360°-feedback: overal zijn instrumenten voor, en ze lijken een wondermiddel voor alle problemen op personeelsgebied.

Wat kunnen we verwachten van competentiegericht leren en opleiden? Gaat het echt om een nieuwe benadering, die ook van waarde zal blijken nadat de hype is overgewaaid? Het denken in competenties is al een tijd in zwang, ruim voor de jaren negentig. In het begin van de jaren zeventig, bijvoorbeeld, was het onderwijs aan veel lerarenopleidingen (‘teacher colleges’) in de Verenigde Staten ‘competency-based’ (Straetmans en Sanders, 2001). De technieken ontleende men aan behavioristische denkbeelden over leren en instructie. Dat leverde reeksen gedetailleerde beschrijvingen op van taken en deeltaken. Competenties waren in deze opvatting optelsommen van taken die moesten worden uitgevoerd. Veel docenten hebben jarenlang de kunst van het detaillistisch formuleren van taken en leerdoelen beoefend. Deze leerdoelen kwamen niet tot stand op basis van een zorgvuldige analyse van het werk en de vraagstukken die zich daarin voordoen, maar op basis van vakinhouden en leerstof. Vooral in het middelbaar beroepsonderwijs zijn veel ‘eindtermen’ (dat wil zeggen, de leerresultaten die aan het eind van de opleiding bereikt moeten zijn) nog steeds het product van klassieke denkbeelden over opleiden en leren. Deze eindtermen zijn gebaseerd op schoolvakken, reproduceerbare feitelijke en begripsmatige kennis en deelvaardigheden (Onderwijsraad, 2001b).

De afgelopen twintig jaar heeft er echter een duidelijke ontwikkeling plaatsgevonden in het denken over leren en opleiden, die we kunnen aanduiden als ‘de overgang van leerstofgericht naar competentiegericht’. Die overgang vertoont een aantal kenmerken, zoals hieronder weergegeven.

<i>Van:</i>	<i>Naar:</i>
Opleiden	Leren en ontwikkelen
Activiteiten van de docent (Deel)taken, fragmentatie	Activiteiten van de student
Behaviouristische kijk op leren	Authentieke gehelen, integratie
Leerstof- en vakgericht curriculum	Constructivistische kijk op leren
	Competentie- en praktijkgericht curriculum

*Non scholae,  
sed vitae dis-  
cimus*

—  
Ans  
Grotendorst

Figuur 9.1 *Ontwikkeling in denken over leren en opleiden*

De ontwikkeling van een competentiegericht curriculum is meer dan het vervangen van de klassieke eindtermen door competentiebeschrijvingen en -profielen en het verwisselen van oude voor nieuwe terminologie. Het ontwerp van een competentiegericht leertraject vergt een ingrijpend andere benadering van leren en opleiden – een benadering die systematisch is, en vooral: *relat*ioneel.

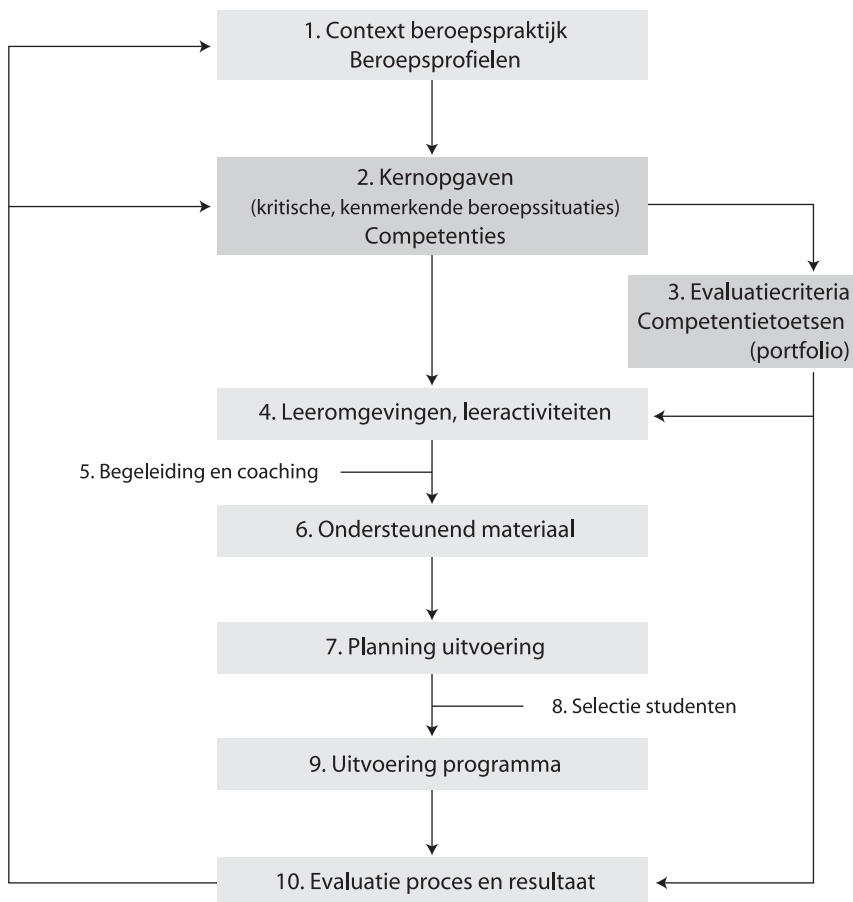
Dit hoofdstuk bespreekt een competentiegerichte ontwerpbenadering van leertrajecten, met de nadruk op beroepsopleidingen. De geschetste benadering bestaat uit een aantal stappen. Eerst wordt de onderlinge samenhang van die stappen besproken, daarna komen ze ieder afzonderlijk uitgebreid aan de orde. De hier geschetste benadering bouwt onder meer voort op de ‘ontwerp-stappen voor curriculum-consistentie’ (Kessels, 1996). In de afgelopen jaren is een specifieke toepassing van deze ontwerpstappen ontwikkeld in innovatieprojecten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), het hoger beroepsonderwijs (hbo) en in branche- en bedrijfsopleidingen waarbij de auteur van dit hoofdstuk betrokken was als adviseur/ontwerper. De voorbeelden in de tekst zijn ontleend aan het politie-onderwijs, dat in deze periode een indrukwekkende metamorfose doormaakt (LSOP, 1999–2001).<sup>\*</sup> De beschreven benadering is in deze context tot volle ontplooiing gekomen en consequent doorgevoerd.

<sup>\*</sup> Het LSOP Politie Onderwijs- en Kenniscentrum verwierf met het ontwerp van de nieuwe politieopleidingen eind 2001 de Onderwijs Innovatie Award, uitgereikt tijdens het Nationale Onderwijs Congres.

## EEN COMPETENTIEGERICHT CURRICULUM: ONTWERPSTAPPEN

Om een competentiegericht curriculum te ontwerpen doorloopt men een aantal ontwerpstappen en beantwoordt men systematisch een reeks vragen. In figuur 9.2 en 9.3 is deze benadering weergegeven: links de schematische voorstelling, rechts de vragen per ontwerpstap.

Het ontwerpproces verloopt minder lineair en deductief dan wellicht op het eerste gezicht lijkt. Het gaat om een *cyclisch* ontwerpproces dat niet eenmalig plaatsvindt, maar permanent, in voortdurende interactie met de betrokkenen bij het curriculum. Het proces volgt ook niet altijd precies de ‘koninklijke weg’. Van welke kant men het curriculum echter ook benadert, de competentiebeschrijving en -beoordeling vormen het fundament. Met andere woorden: het



Figuur 9.2 Ontwerpproces in schema

<p><b>1. Context beroepspraktijk, beroepsprofielen</b>  <i>Hoe ziet de beroepspraktijk eruit, waarin de (aankomend) beroepsbeoefenaar zal gaan functioneren? Welke belangrijke ontwikkelingen doen zich voor en zijn te verwachten?</i>  Aan welke bekwaamheden heeft de organisatie (de branche) behoefte?  <i>Resultaat: beschrijving beroepspraktijk en ontwikkelingen door de beroepspraktijk gevalideerde beroepscompetenties</i></p>
<p><b>2. Kernopgaven, competenties</b>  Met welke 'kritische', kenmerkende beroepssituaties krijgt de (beginnend) beroepsbeoefenaar te maken?  Welke activiteiten worden van hem of haar verwacht in deze situaties?  Welke vraagstukken en opgaven moet hij of zij tot een oplossing brengen?  Welke beslissingen moet hij of zij in deze situaties nemen?  Wat is het beoogde resultaat van deze activiteiten en beslissingen?  Welke competenties (bekwaamheden) moet de student verwerven om deze activiteiten uit te kunnen voeren, de opgaven tot een oplossing te brengen en de beslissingen te nemen?  <i>Resultaat: door de beroepspraktijk gevalideerde kernopgaven en competenties</i></p>
<p><b>3. Evaluatiecriteria, competentietoetsen (portfolio)</b>  Op welke wijze (door middel van welk type toetsituaties en toetsopdrachten) kan de student demonstreren dat hij over de beoogde competenties beschikt?  Welke beoordelingscriteria zijn daarbij van toepassing?  Op welke wijze kan de student een portfolio opbouwen?  <i>Resultaat: door de beroepspraktijk gevalideerde beoordelingscriteria</i></p>
<p><b>4. Leeromgevingen, leeractiviteiten</b>  In welke leeromgevingen en aan de hand van welke leeractiviteiten kan de student de beoogde competenties het best verwerven?  <i>Resultaat: gevarieerde leeromgevingen en leeractiviteiten, die de student in staat stellen vaardigheden te verwerven</i></p>
<p><b>5. Begeleiding en coaching</b>  Door wie kan in de verschillende leeromgevingen het leren van de student effectief worden ondersteund? Welke bekwaamheden hebben docenten en coaches daarvoor nodig?  <i>Resultaat: begeleidingsstructuur; bekwame docenten, mentoren</i></p>
<p><b>6. Ondersteunend materiaal</b>  Welk materiaal is ondersteunend aan welke leersituaties en -activiteiten: schriftelijk, audiovisueel, ICT, ...  <i>Resultaat: selecties van bruikbaar en uitnodigend materiaal, of nieuw ontwikkeld materiaal en passende voorzieningen (infrastructuur)</i></p>
<p><b>7. Plannen uitvoering</b>  Hoe kan de programmering de beoogde leerprocessen van studenten stimuleren en ondersteunen?</p>
<p><b>8. Selectie studenten</b>  Welke studenten gaan het programma volgen?</p>
<p><b>9. Uitvoering programma</b>  Hoe kan de uitvoering zoals bedoeld gefaciliteerd worden?</p>
<p><b>10. Evalueren proces en resultaat</b>  Zijn de beoogde doelen bereikt (leerproces, leerresultaat)?</p>

Figuur 9.3 Ontwerpproces in vragen

beschrijven van kernopgaven (ontwerpstep 2) en het formuleren van evaluatiecriteria (ontwerpstep 3) zijn richtinggevend.

In de ontwerpvrage (figuur 9.3) komen zowel de systematische als de relationele benadering tot uitdrukking. Het werkveld (beroepsgroepen, arbeidsorganisaties) speelt vooral een rol bij het vaststellen en actueel houden van kernopgaven en beoordelingen. Daarnaast verwijst het begrip ‘gevalideerd’ in de vragen 1, 2 en 3. Externe consistentie dicht de traditionele kloof tussen school en praktijk. In een competentiegericht curriculum vullen school en praktijk elkaar aan (Grotendorst, 1998).

### **‘Systematische’ en ‘relationele’ benadering**

De *systematische* benadering leidt tot een logische samenhang (interne consistentie) tussen de verschillende onderdelen van het curriculum. Een intern consistent ontwerp bevordert het leerproces.

De *relationele* benadering leidt tot voldoende overeenstemming tussen docenten onderling en tussen opleiding en organisatie / beroepsgroep (externe consistentie).

In de paragrafen hierna worden de stappen van de competentiegerichte ontwerpbenadering (zie figuur 9.2 en 9.3) elk afzonderlijk toegelicht. De ontwerpstappen worden geïllustreerd met voorbeelden uit het politie-onderwijs. Omdat het accent in dit hoofdstuk ligt op het curriculumontwerp, blijven de stappen 7 tot en met 10 (die de uitvoering en evaluatie betreffen) buiten beschouwing.

## **1. CONTEXT BEROEPSPRAKTIJK, BEROEPSPROFIELEN**

Wie of wat noodzaakt opleidingen om over te schakelen op een competentiegerichte benadering? Meestal is dat een urgent probleem in een werkveld of branche, of in een aantal arbeidsorganisaties: ernstige tekorten op de arbeidsmarkt, de relatie met de beroepsgroep die aan versterking toe is, ontevredenheid over de kwaliteit van de beroepsbeoefenaars, veranderingen in de sector of de maatschappij die een sterk appèl doen op nieuwe bekwaamheden. Al deze factoren speelden en spelen een rol bij de vernieuwing van het gezondheidszorgonderwijs, de lerarenopleidingen en het politie-onderwijs. De urgentie van het probleem leidt ertoe dat de context waarin de beroepsbeoefenaren werken zorgvuldig wordt geanalyseerd en – vaak ook – dat er nieuwe beroepsprofielen worden ontwikkeld. Beroepsprofielen zijn globale beschrijvingen van de benodigde competenties (bekwaamheden) voor de uitvoering van in dat beroep voorkomende werkzaamheden en de aanpak van vraagstukken. Meestal zijn beroepsprofielen echter te globaal om als directe leidraad te kunnen dienen voor het ontwerpen van leertrajecten. Figuur 9.4 geeft een voorbeeld uit het politie-onderwijs: een gedeelte uit de beschrijving van de veranderende context van de beroepspraktijk en een weergave van belangrijke

De hedendaagse samenleving verandert, voortdurend en snel. Voor politiemensen die met beide benen in die samenleving staan betekent dat dat zij stelselmatig en vrijwel dagelijks met veranderingen worden geconfronteerd. Daarnaast verandert het politiebeprijf ook, deels als reactie op maatschappelijke ontwikkelingen, deels als uitvloeisel van zelf geënta-meerde innovaties. Dit impliceert dat de organisatie en haar medewerkers in staat en bereid moeten zijn met deze veranderingen om te gaan en permanent te blijven leren.

De politie moet zich steeds beter instellen op:

- De toenemende multiculturaliteit van de samenleving.
- Toename en verharding van geweld, niet alleen tegenover burgers, maar ook ten opzichte van de politie zelf.
- Toenemende confrontatie met psychosociale problematiek.
- Afnemend gezag van de politie.
- Vragen om zich te verantwoorden jegens de samenleving.
- Vragen zich op te stellen als gelijkwaardige maatschappelijke partner.

Centraal in alle ontwikkelingen staan een toenemende externe oriëntatie van de politie en een streven naar meer en betere samenwerking met andere maatschappelijke organisaties. Het gebiedsgebonden werk is daarvan het voorbeeld, waarbij het aankomt op samenwerken, helder verdelen van verantwoordelijkheden en tijdig inschakelen van specialisten. Om hierin goed te kunnen functioneren is het van belang de lokale situatie goed te kennen, goed om te kunnen gaan met maatschappelijke diversiteit, sociaal-communicatief te zijn en te beschikken over een stevige persoonlijkheid. Het verlenen van noodhulp is en blijft een kerntaak van de politie. Langzamerhand is evenwel de situatie gegroeid dat de politie zich genoodzaakt ziet hulpverleningstaken op zich te nemen, die eigenlijk thuishoren bij andere instellingen. De politie zal dan ook steeds meer een signalerende en verwijzende rol gaan spelen, waarbij de zelfredzaamheid van burgers zal worden aangesproken.

De basispolitiezorg blijft generalistisch, maar er wordt ook van medewerkers aanvullende specialisering verwacht. Binnen de politieorganisatie neemt in het algemeen de behoefte aan hoogwaardige specialistische ondersteuning toe. Voorts wordt van politiemedewerkers in toenemende mate een coachende rol verwacht en het besef dat de kwaliteit van de dienstverlening aan het publiek moet worden verhoogd.

#### *Het basisprofiel*

Bepaalde competenties zijn van belang voor alle politieberoepen, met soms aanpassingen aan het niveau van de beroepsuitoefening. Het betreft dan vooral beroepshouding en persoonlijke eigenschappen. Deze gemeenschappelijke competenties vormen samen het basisprofiel van de politiemedewerker. In een notendop bezien kan worden gezegd dat een politieambtenaar:

- geloofwaardig overkomt;
- zelfbeheersing en kalmte toont;
- zich kan inleven in een ander;
- beschikt over probleemoplossend vermogen;
- integer, betrouwbaar en loyaal is ten opzichte van de organisatie en de samenleving;
- initiatiefrijk en besluitvaardig is;
- collegiaal is;
- een lerende houding heeft;
- zich flexibel opstelt;
- stressbestendig is;
- beschikt over goede contactuele en communicatieve vaardigheden;
- goed kan samenwerken;
- beseft dat hij/zij een voorbeeldfunctie heeft;
- elke burger met respect behandelt;
- goed omgaat met verschillende normen en waarden.

Figuur 9.4 *Voorbeeld politie-onderwijs: beschrijving context en basisprofiel (fragment)*

competenties. Een dergelijke omschrijving is nog te algemeen om houvast te bieden voor een curriculumontwerp – dat doet de volgende stap: een beschrijving maken van de kernopgaven.

## 2. KERNOPGAVEN, COMPETENTIES

Het begrip ‘kernopgaven’ is ontleend aan het ACOA-advies *Een wending naar kerncompetenties* (1999). Het advies is gericht op het middelbaar beroepsonderwijs, maar is ook zeer goed toepasbaar in het hoger beroepsonderwijs. Kernopgaven vormen een nieuw oriëntatiepunt van het curriculumontwerp, dat in de plaats komt van de klassieke, op de inrichting van het onderwijs gebaseerde eindtermen. De ACOA omschrijft kernopgaven als volgt:

- De centrale opgaven en problemen waarmee een beroepsbeoefenaar regelmatig in aanraking komt en die kenmerkend zijn voor het beroep,
- Die aangepakt moeten worden binnen een specifieke organisatorische context,
- Waarbij van de beroepsbeoefenaar een oplossing en een aanpak worden verwacht.

Om deze kernopgaven aan te pakken moet de beroepsbeoefenaar over bepaalde competenties beschikken.

Meijers (1998, p. 147) bepleit eenzelfde oriëntatie en wijst er daarbij op dat het belangrijk is om de beroepspraktijken expliciet te benoemen: ‘De praktijken zijn transparanter naarmate men er beter in slaagt de betekenis van de beroepspraktijken duidelijk te maken. Een beroepspraktijk is in deze zin zelden uit zichzelf doorzichtig, maar moet dat worden gemaakt door middel van verhalen en discussies over de kernproblemen van het beroep (...)’. Beroepen hebben steeds meer verschillende verschijningsvormen. Iemand die zich voorstelt als ‘leraar’ of ‘verpleegkundige’ heeft tegenwoordig nog een toelichting voor de boeg. Onder de beroepsaanduiding gaan zeer diverse werkpraktijken schuil. Om die nadere uitwerking, die de beroepsuitoefening in al haar variatie in beeld brengt, is het bij het ontwerpen van kernopgaven nu juist begonnen.

Voor het opsporen en beschrijven van kernopgaven lenen zich verschillende werkwijzen en methoden. De publicatie *Werken aan kennis* (Kessels & Smit, 2000) biedt hiervoor tal van voorbeelden. Goed bruikbaar in dit kader zijn ondermeer ‘critical incidents’, interviews van ervaren en beginnende beroepsbeoefenaars, ontwerpconferenties met vertegenwoordigers van de beroepspraktijk, ‘wisdom of practice’-onderzoek (Mroseck, 1996), panels van experts.

In het politie-onderwijs zijn de kernopgaven ontwikkeld aan de hand van de volgende vragen:

- 1 Welke resultaatgebieden en werkerterreinen zijn er voor de politiemedewerkers en politiekundigen?



- 2 Welke kenmerkende beroepssituaties doen zich voor op die werkerterreinen?
- 3 Wat wordt er in die situaties aan activiteiten (werkpatroon) verwacht van de betreffende politiemedewerker of politiekundige?
- 4 Welke cruciale beslissing(en) moet de politiemedewerker of politiekundige nemen?
- 5 Tot welk resultaat moeten de activiteiten en beslissingen leiden?
- 6 Over welke bekwaamheden (competenties) moet de politiemedewerker / politiekundige daartoe beschikken?

*Non scholae,  
sed vitae dis-  
cimus*

---

Ans  
Grotendorst

Een ontwikkelgroep gaf leiding aan dat proces, waaraan vele politiemensen hun medewerking hebben verleend. Conceptuitwerkingen zijn voorgelegd aan zogenaemde ‘valideringsbijeenkomsten’ in de korpsen.

Niet elke situatie waarmee een beroepsbeoefenaar wordt geconfronteerd is een kernopgave. Het gaat erom, de gemeenschappelijke kenmerken in verschillende situaties en van veel voorkomende gebeurtenissen te ontdekken, en daarin de opgaven en problemen aan te wijzen die om een professionele aanpak vragen. Figuur 9.5 geeft een voorbeeld van een kernopgave uit het politie-onderwijs.

### **3. EVALUATIECRITERIA, COMPETENTIETOETSEN (PORTFOLIO)**

In het schema van ontwerpstappen (figuur 9.2 en 9.3) valt de bijzondere plek op van de competentietoetsing: niet als sluitstuk van het ontwerp, maar als beginpunt – naast de kernopgaven. De kernopgaven geven een antwoord op de vraag: welke bekwaamheden moet de student verwerven? De competentiebeoordeling geeft uitsluitsel over de tevredenheid met het leerresultaat.

Rond de toets- en examensystematiek in het mbo en hbo zijn veel discussies en ontwikkelingen op gang gekomen (zie onder meer Straetmans en Sanders, 2001; Boot en Tillema, 2001; Tillema, 2001). In het denken over nieuwe toetsvormen en examensystemen zien we het effect dat de overgang van leerstof- naar een competentiegericht curriculum heeft op het denken over beoordelen.

Titel	Toezicht houden in publiek domein
<b>Kenmerken</b>	Veel mensen op de been Geen speciale maatregelen van kracht Geen verwachte onregelmatigheden, wel risicoplekken
<b>Voorbeelden</b>	Winkelcentrum, markt
<b>Voorbeeld-situatie</b>	Tijdens de surveillance in het winkelcentrum houd je extra toezicht op zich verzamelende junks bij de winkels. In het korpsbeleid is een keep-moving aanpak afgesproken. Je voert dit beleid uit.
<b>Wat moet je doen?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deelnemen aan briefing</li> <li>2. Toezicht houden (ook op risicoplekken)</li> <li>3. Observeren</li> <li>4. Contacten leggen en onderhouden met publiek en collega's</li> <li>5. Signaleren van onregelmatigheden</li> <li>6. Preventie-adviezen geven</li> <li>7. Regulerend optreden of doorverwijzen</li> <li>8. Corrigerend optreden</li> <li>9. Zelfstandig eenvoudige opsporingsonderzoeken afhandelen</li> <li>10. De weg wijzen</li> <li>11. Eerste opvang slachtoffers</li> <li>12. EHBO toepassen bij onwelwording</li> <li>13. Eerste opvang zoekgeraakte kinderen</li> <li>14. Mondeling en schriftelijk rapporteren</li> <li>15. Deelnemen aan debriefing</li> </ol>
<b>Bekwaamheden (voorbeelden)</b>	<p>Je bent in staat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je zodanig op te stellen dat je actief aanwezig en aanspreekbaar bent voor publiek: 'kennen en gekend worden'</li> <li>• Burgers aan te spreken, vragen te beantwoorden en informatie te geven</li> <li>• Waar te nemen en overzicht te houden met in achtneming van je eigen veiligheid en die van anderen</li> <li>• Afwijkend c.q. probleemgedrag te signaleren</li> <li>• Ter plaatse de juiste informatie te verzamelen (vragen stellen en zelf waarnemen)</li> <li>• Te handelen conform relevante wet- en regelgeving (proportioneel/ discretionair)</li> <li>• Voorspelbaar en doortastend te handelen</li> <li>• Bij het ontstaan van incidenten: conflicten te hanteren tussen verschillende partijen</li> <li>• Alle elementen van eenvoudige opsporingsonderzoeken uit te voeren</li> <li>• IBT-vaardigheden toe te passen (aanhoudingsprocedures)</li> <li>• Processen Verbaal, mutaties en rapporten te schrijven.</li> </ul>

Figuur 9.5 Voorbeeld kernopgave allround politiemedewerker (gedeelte)

<i>Klassieke visie op beoordelen:</i>	<i>Competentiegerichte visie op beoordelen:</i>
Risico bij het individu: eens een uitvaller, altijd een uitvaller.	Risicodeling: uitvallers kunnen inclusief de erkenning van hun elders verworven competenties zich verder ontwikkelen.
Individualiseren van het leren.	Authentiek, contextueel en sociaal leren.
Klassieke academische inhoud, primaat van kennis.	Competentiegericht leren, toepassen van kennis in realistische handelingsituaties.
Beoordelen (van kennis naast en los van vaardigheden) gericht op vaststellen van deficiënties en op uitsluiting.	Beoordelen is gericht op waarderen van competenties, ongeacht de plaats en de wijze waarop deze zijn verworven.

*Non scholae,  
sed vitae dis-  
cimus*

Ans  
Grotendorst

Figuur 9.6 Kenmerken van beoordelen: klassiek en competentiegericht

In figuur 9.6 ‘Kenmerken van beoordelen: klassiek en competentiegericht’ zijn enkele kenmerkende verschillen weergegeven tussen klassieke en recente visies op beoordelen (Fletcher, 1992; Klarus, 2001). De Onderwijsraad (2002) signaleert daarnaast ook een aantal (accent)verschillen (zie figuur 9.7 ‘Kenmerken van beoordelen: accentverschillen’).

Het veranderende denken over beoordelen werkt ook door in zowel de gedachtevorming over toetsen als de uitwerking van toetsen.

<i>Klassieke visie:</i>	<i>Competentiegerichte visie:</i>
Geen scheiding leerproces en leerresultaat, begeleiding en beoordeling.	Begeleiding van leerproces en beoordeling van leerresultaat gescheiden.
Beoordeling voortvloeiend uit curriculum en didactiek of als sluitstuk van onderdeel programma.	Beoordeling (ook) beginpunt voor ontwerp van onderwijs.
Onderwijskundig instrument: didactisch, interne consistentie.	Communicatie-instrument (werkveld en docenten): relationeel, externe consistentie.
Vooraf niet bekend: student kan moeilijk anticiperen.	Transparant en vooraf bekend: bevordert zelfsturing student.
Betrouwbaarheid en objectiviteit.	Betrouwbaarheid en relevantie (externe validiteit).
Beperkt tot specifieke opleiding, begrensde periode.	Onderdeel EVC, leven lang leren en doorlopende leerlijnen met diverse kwalificatiemomenten.

Figuur 9.7 Kenmerken van beoordelen: accentverschillen

## *Nieuwe toetsvormen en -situaties*

Het beoordelen van competenties vraagt om nieuwe en gevarieerde toetsvormen en -situaties. Klarus (2001, p. 21) geeft daarvoor een aantal argumenten:

- Competenties bestaan uit een geïntegreerd, samenhangend geheel van zowel cognitieve als handelingsdimensies. Competentiebeoordeling moet op beide dimensies zijn gericht.
- Competenties zijn op zichzelf theoretische, abstracte constructies. Hun verschijningsvorm is altijd gecontextualiseerd. Ze zijn ook alleen in hun context, in de situatie waarin de beroepsbeoefenaar ze moet inzetten, in gesitueerde vorm te beoordelen.
- Geoperationaliseerde, reëel bestaande en waarneembare competenties nemen de vorm aan van een volledig handelingsproces: voorbereiden/plannen, uitvoeren, evalueren/controleren. Deze handelingsvolgorde zou ook ten grondslag moeten liggen aan diverse vormen van competentiebeoordeling.
- Kennis en inzicht zijn een voorwaarde voor effectief handelen. Ze kunnen niet op zichzelf worden beoordeeld, maar alleen indirect, aan de hand van een beoordeling van gedrag of prestaties. Omdat kennis en inzicht als onderdeel van competenties nauw samenhangen met de context waarin ze moeten worden gebruikt, staat het toepassen van kennis en inzicht in de beoordeling centraal.

Een vorm van toetsing die goed past in een competentiegerichte onderwijsbenadering is de *proeve van bekwaamheid*. Door het afleggen van proeven van bekwaamheid kunnen studenten demonstreren dat zij over de gewenste competenties beschikken. De proeven zijn voor de docent / begeleider en de student een vorm van 'resultaatafspraak': de student zet zich in om de vereiste competenties te verwerven, terwijl de docent zijn of haar expertise aanbiedt om de student daarbij te helpen. Straetmans (1996, 2001) beschrijft een aantal mogelijke vormen van competentietoetsen, gerangschikt naar representativiteit / relevantie voor de beroepspraktijk. Zie figuur 9.8.

Ook vormen als retrospectie (terugblik) of reflectiegesprek passen als toetsvormen in een competentiegericht curriculum. Bij competentietoetsen zijn behalve criteria als validiteit en betrouwbaarheid ook de 'representativiteit' en 'relevantie' voor de beroepspraktijk van belang bij de keuze van de toetsvorm. Uit flankerend onderzoek van het EPS-project (2001, 'Innovatie Lerarenopleidingen') blijkt dat er niet zoiets bestaat als 'de beste toetsmethode'. Alle toetsvormen hebben een zwakke schakel die de geldigheid van conclusies over de competenties aantast. Omdat ze de zwakke schakel niet allemaal op dezelfde plaats hebben, verdient een 'methodemix' de voorkeur. Een mix heeft bovendien als voordeel dat er meer informatie beschikbaar komt.

Work sample test	Simulatie	Authentieke opdracht	Pen-en-papier-toets
<b>Kenmerken</b>			
Hoogste representativiteit (afspiegeling beroepspraktijk). Reële arbeidssituatie uitgangspunt. <i>Beoordeling gedrag, proces, product.</i>	Benadert omstandigheden beroepspraktijk. Nadruk op correct handelen.	Benadert omstandigheden beroepspraktijk in redelijke mate. Nadruk op beoordeling product (als resultaat van competent handelen).	Lage representativiteit. Opdrachten zijn beperkt in omvang, dus minder complex, dus minder natuurgetrouw. Slechts geschikt voor meten van deelcompetenties.
<b>Toepassing</b>			
Beoordelen van competenties in meest natuurgetrouwe vorm.	Vaststellen van de beheersing van vaardigheden onder nagebootste werkomstandigheden.	Beoordelingen waarbij feitelijk handelen van de kandidaat als minder belangrijk wordt geacht (proces is voornamelijk cognitief en niet goed waarneembaar of is te langdurig, of is niet van wezenlijk belang).	Kennis, inzicht, korte toepassingsvragen voor deelvragen als ontwerpen, analyseren, diagnostiseren.
<b>Vormen</b>			
<b>Arbeidsproef</b> Student moet onder normale werkomstandigheden opdracht uitvoeren, is op de hoogte van test-situatie, bepaalde vaardigheden worden uitgelokt door het aanbieden van stimuli.	<b>Acteursimulatie</b> Gedrag naar anderen. <b>Simulator</b> Omgang apparatuur, instrumentarium. <b>Computersimulatie</b> Vaststellen of een student weet hoe hij zou moeten handelen	Grotere complexe probleemsituaties Opdracht, casus, afgeleid uit beroepspraktijk, leidend tot producten uit de praktijk (beleidsnota, rapport, ontwerp, prototype, presentatie).	Toets met open vragen (essay). Toets met gesloten vragen (ja/nee, multiple choice).

Figuur 9.8 Toetsvormen voor competentiebeoordeling

Figuur 9.9 geeft een voorbeeld van een ‘work sample’ uit het eerste half jaar van de opleiding tot politiemedewerker. Kernopgave: Toezicht houden in publiek domein.

De bewijzen van bekwaamheid die een student gedurende zijn leertraject verzamelt kan hij bewaren in een persoonlijk dossier: een ‘portfolio’.

### *Portfolio*

Volgens Bom, Klarus en Nieskens (1997) bestaat een portfolio uit een beschrijving van relevante ervaringen van (aankomende) beroepsbeoefenaars. Het portfolio biedt een overzichtelijke en betrouwbare weergave van de persoonlijke

Door het afleggen van deze **arbeidsproef** toon je aan, dat je preventief en repressief toezicht kunt houden op wetshandhaving en veiligheid en corrigerend kunt optreden bij geconstateerde feiten.

#### *Vorbereitung*

1. Verzamel van te voren de informatie die nodig is voor het uitvoeren van deze opdracht in het geselecteerde gebied. Zorg dat je precies te weten komt wat er gaande is en welke projecten er spelen. Denk hierbij aan de voorkomende (strafbare) feiten en het gevoerde beleid, maar ook aan aanspreekpunten in het gebied.
2. Je doet dienst in uniform. Zorg ervoor dat je uitrusting volledig is om toezicht te kunnen houden en de opdrachten uit te kunnen voeren.
3. Als agent moet je je richten op zowel preventieve als repressieve werkzaamheden die in relatie staan tot de voor het gebied aangegeven actualiteiten en bijzonderheden.

#### *Uitvoering*

4. Tijdens het toezicht wordt er van je verwacht dat je in ieder geval contact hebt met:
  - twee personen die je informatie geeft (preventief);
  - twee personen die een 'overtreding' plegen (repressief);
  - een belanghebbende (winkelier, bewoner, marktmeester) bij wie je informatie inwint.Tijdens de dienst heb je een portofoon bij je. Deze gebruik je conform de richtlijnen van het korps. Mocht de situatie zich voordoen dan kun je via de portofoon één of meerdere opdrachten krijgen.
6. Onmiddellijk na afloop van het gehouden toezicht maak je in het bureau een mutatie van deze dienst in een bedrijfsprocessensysteem conform de richtlijnen van het korps.

#### *Beoordeling*

- Je gaat **alleen** op voetsurveillance en je neemt zelf **alle** initiatieven. Een praktijkcoach is in de omgeving aanwezig. Hij is er voor jouw veiligheid en die van de burger en is portofonisch op te roepen.
- Tijdens je dienst word je beoordeeld door een assessor. Hij zal zich steeds in je onmiddellijke omgeving bevinden.
- Als de assessor zich geen goed beeld heeft kunnen vormen van één of meer te beoordelen onderdelen, dan kan hij daar vragen over stellen of je een gerichte aanvullende opdracht geven om zijn beeld te kunnen completeren.
- Bij dit document zijn een beoordelijst plus toelichting gevoegd waarop je kunt zien wat er tijdens de dienst van je verwacht wordt en waarop je beoordeeld wordt.

#### *Tijdsduur*

Deze opdracht duurt in totaal maximaal twee uur. Deze tijd is voor het houden van toezicht en het maken van een mutatie in een bedrijfsprocessensysteem.

Figuur 9.9 Voorbeeld 'work sample' of arbeidsproef (wordt vervolgd op bladzijde 207)

ke kwaliteiten en beroepscompetenties. Daarnaast bevat een portfolio bewijsstukken waaruit blijkt dat de bezitter ook feitelijk over de vermelde competenties beschikt. Tevens bevat het portfolio een leer- of ontwikkelingsplan. In de visie van deze auteurs bestaat het portfolio uit vier onderdelen:

- a Persoonlijke gegevens.
- b Overzicht van relevante ervaringen (vooropleiding, werkervaring).
- c Overzicht van verworven competenties met daarbij de verzamelde directe en indirecte bewijzen van bekwaamheid.
- d Conclusies in de vorm van een persoonlijk leer- of ontwikkelplan.

#### *Aanwijzing voor assessor*

De student moet zelfstandig toezicht houden in een aangewezen gebied. In dit werkgebied moeten zich situaties voordoen waarbij zowel preventief als repressief optreden mogelijk is. In dit stadium van de opleiding bestaat het repressief optreden uit een waarschuwend / corrigerend gesprek en niet uit verbaliseren. De student moet wel in staat zijn om in te schatten wat hij zelf kan en wanneer hij hulp nodig heeft. Een combinatie van een 'preventief' en een 'repressief' gebied is mogelijk.

Surveillance-gebieden kunnen zijn:

Een markt met een diversiteit aan mogelijkheden.

- Preventief optreden: zakkenrollers, fietsdiefstallen.
- Repressief optreden: fout geparkeerde auto's, fietsers op de markt, vervuiling.

Een winkelcentrum met een diversiteit aan mogelijkheden.

- Preventief optreden: zakkenrollers, fietsdiefstallen, winkeldiefstal, uitgestalde goederen.
- Repressief optreden: fout geparkeerde auto's, fietsers in voetgangersgebied, vervuiling.

Een wijk waar veelvuldig woning- c.q. auto-inbraken plaats vinden.

Een wijk met overlast door jeugd veroorzaakt.

Een gebied met pinautomaten in verband met straatroof / tasjesroof.

Uitgaansgebieden, scholen met overlast door jeugd veroorzaakt.

Gebied met overlast door zwervers veroorzaakt.

Parkeerplaatsen en bouwterreinen waar vuil gedumpt wordt.

Figuur 9.9 *Voorbeeld 'work sample' of arbeidsproef* (vervolg van bladzijde 206)

De onderdelen (a) en (b) zijn vooral van belang aan het begin van het leertraject, onderdeel (c) in de loop van het traject en aan het eind ervan, en onderdeel (d) tijdens het traject. In het politie-onderwijs wordt het persoonlijke portfolio als volgt gehanteerd. Elke student legt aan het begin van de opleiding een persoonlijk dossier aan. Daarin neemt hij of zij de persoonlijke gegevens op, en een overzicht van relevante ervaringen (a en b). De student is eigenaar van het portfolio en verantwoordelijk voor het up-to-date houden ervan. In de loop van de opleiding verzamelt hij/zij bewijzen van bekwaamheid, gerelateerd aan de kernopgaven. Als bewijzen dienen de met succes afgelegde proeven van bekwaamheid en andere, door het LSOP en de korpsen vooraf aangegeven en duidelijk omschreven schriftelijke, audiovisuele of digitale materialen (c). De bewijzen van bekwaamheid, de procedure van beoordeling, de condities waaronder beoordeling plaatsvindt en de eisen aan assessoren, staan beschreven in het Onderwijsexamenreglement (OER). Daarnaast houdt de student een persoonlijk leer- of ontwikkelplan bij, dat regelmatig wordt besproken met de begeleiders op het instituut en in het korps (d). In het portfolio zijn (c) (leerresultaten, bewijzen van bekwaamheid) duidelijk gescheiden van (d) (voortgang leerproces). Parallel daaraan zijn beoordelen en begeleiden duidelijk gescheiden.

#### 4. LEEROMGEVINGEN, LEERACTIVITEITEN

De tot nu toe besproken stappen in het curriculumontwerp leiden tot een antwoord op de vragen: welke bekwaamheden gaan studenten verwerven en op welke wijze kunnen zij laten zien dat ze over de gewenste bekwaamheden beschikken? De vraag die nu aan de orde is luidt: hóe kunnen studenten deze bekwaamheden verwerven? Wat zijn effectieve leerprocessen en -activiteiten? Wat is 'goed leren'? Aan welke eisen moeten leeromgevingen voldoen? In deze paragraaf gaan we eerst in op kenmerken van krachtige leerprocessen en leeromgevingen. Daarbij wordt tevens ingegaan op het begrip leerklimaat. Vervolgens staan we stil bij passende leeractiviteiten om bekwaamheden te verwerven. Bolhuis en Simons (1999) formuleren vijf criteria voor goed leren, die betrekking hebben op het leerproces (niet op de leerinhoud):

- 1 *Volwaardigheid van leeractiviteiten*: een evenwichtig en gevarieerd gebruik van leeractiviteiten, passend bij de leerdoelen en de inhoud van wat geleerd dient te worden.
- 2 *Situëren en abstraheren*: verbanden leggen met de context waarin het geleerde zal worden gebruikt, alsmede met andere contexten. Dit zorgt ervoor dat het geleerde ook in andere situaties kan worden toegepast.
- 3 *Gemotiveerdheid*: met aandacht en interesse leren, de relevantie kennen.
- 4 *Metacognitiviteit van het leerproces*: zich bewust zijn van de beslissingen aangaande leerdoelen, leeractiviteiten, resultaatmeting en feedback.
- 5 *Zelfregulatie van het leerproces*: individueel en collectief door lerenden(n) zelf het leerproces initiëren, bewaken, zonodig bijstellen.

Om 'goed leren' te stimuleren zijn krachtige leeromgevingen nodig. Volgens Bolhuis en Simons zijn dat leeromgevingen die:

- De aangeboren nieuwsgierigheid bevorderen.
- De student uitdagen tot leren.
- Voldoende informatie bieden (niet te veel).
- De student aanzetten tot eigen denkactiviteiten en meningsvorming.
- Recht doen aan persoonlijke leerstijlen, voorkeuren en reeds aanwezige competenties.
- Ruimte bieden voor gemeenschappelijke betekenisconstructie.
- Ondersteuning bieden bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden.
- Bevorderen dat studenten inzicht verwerven in de complexiteit van het vakgebied.
- Aandacht geven aan het vastleggen van het geleerde en het reflecteren.
- Gelegenheid bieden voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en -condities.

Deze ontwerpeisen zijn van toepassing op alle soorten leeromgevingen. De ver-



binding van werken en leren komt op verschillende manieren in de eisen als belangrijk element terug. Bij leeromgevingen met bovengenoemde kenmerken valt te denken aan: de werkplek, een digitale leeromgeving (e-learning, leren ondersteund door ICT), kleine groepen (zelfstandig of met coach), contacttijd of practica, simulaties (met coach) of zelfstudie (individueel, zelfstandig). Een keuze voor gevarieerde leeromgevingen maakt zowel individueel als collectief leren mogelijk, en zowel plaats- en tijdgebonden als onafhankelijk van locatie en tijd.

De *werkplek als leeromgeving* – of, anders gezegd, het *leerklimaat op de werkplek* – vraagt bijzondere aandacht. Naast bovengenoemde eisen is het ook van belang dat er voorwaarden in een organisatie aanwezig zijn, die ervoor zorgen dat (aankomend) medewerkers leren en blijven leren. De voorwaarden tezamen kunnen we scharen onder de noemer leerklimaat. Dit is een veel gebruikt, maar vaag begrip. Leerklimaat komt hier in drie samenhangende perspectieven aan de orde:

- 1 Het leerpotentieel van arbeidssituaties.
- 2 De leerfuncties van een werkomgeving.
- 3 De leercultuur.

### *Leerpotentieel van arbeidssituaties*

Het leerpotentieel van arbeidssituaties (Onstenk, 2001) is de kans dat er in arbeidssituaties (op de werkplek) leerprocessen optreden. Of dat gebeurt hangt af van:

- De vooropleiding, de vakbekwaamheid en het leervermogen van de medewerker / student.
- De leermotivatie van de medewerker of student (actief, passief, weerstand).
- Het leeraanbod op de werkplek.
- Het opleidingsaanbod op de werkplek.

‘Opleidingsaanbod’ omvat alle door de organisatie ondernomen activiteiten die expliciet erop gericht zijn dat medewerkers bekwaamheden verwerven: denk aan ondersteuning, structurering en begeleiding van het leren. ‘Leeraanbod’ verwijst naar de inhoud van het werk en de kenmerken van de functie (leren van het werk zelf), de sociale werkomgeving (leren van en met de mensen met wie je werkt) en de informatie-omgeving: leren van de op de werkplek beschikbare informatie.

Tussen opleidingsaanbod en leeraanbod bestaat geen strikte scheidslijn. Er is eerder sprake van een continuüm.

### *Leerfuncties van een werkomgeving*

Kessels (1996, 2001) stelt dat een werkomgeving moet voorzien in leerfuncties om mensen tot leren te verleiden, kennis uit te wisselen en te ontwikkelen en daarmee diensten en producten te verbeteren. Die functies zijn:

*Non scholae,  
sed vitae dis-  
cimus*

Ans  
Grotendorst

- 1 Verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct verband houden met de kerncompetenties van de organisatie; bijvoorbeeld de zorg voor veiligheid en leefbaarheid.
- 2 Leren opsporen en aanpakken van problemen met behulp van de verworven vakkennis; bijvoorbeeld wijkgeoriënteerde aanpak van criminaliteit.
- 3 Ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities: hoe leren we van onze ervaringen?; wat maakt aanpak x in korps A zo succesvol en waarom lukt het niet in korps B?
- 4 Verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en die het leerklimaat van een werkomgeving veraangenamen.
- 5 Verwerven van vaardigheden voor het zelf reguleren van motivatie, affiniteiten, emoties en affecties rond werken en leren: wat zijn belangrijke persoonlijke thema's in mijn werk en hoe kan ik die ontwikkelen?
- 6 Bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping en integratie mogelijk is; medewerkers moeten de kans krijgen zich een nieuw idee of werkwijze eigen te maken.
- 7 Veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot innovatie. Niet alle onrust is creatieve onrust. Rust en stabiliteit en creatieve onrust moeten elkaar in balans houden. (De leerfunctie 'creatieve onrust' wordt ook aangestipt in hoofdstuk 4.)

### *De leercultuur*

Sprenger (1998) spreekt over een leercultuur: de opvattingen over leren en daarmee samenhangende waarden en overtuigingen in een organisatie. Die worden bepaald door:

- a De mate van identificatie met de organisatie: overzien medewerkers het gehele werkproces, voelen zij zich verbonden met collega's, staan zij achter het management, hebben zij vertrouwen in de organisatie als geheel en zijn zij voldoende geïnformeerd?
- b De wijze waarop wordt omgegaan met verschillen: worden 'fouten' en vage vragen in een open sfeer besproken, kunnen emoties worden geuit, worden werkresultaten geëvalueerd, prestatie en gedrag beoordeeld, is er helderheid over de beoordelingscriteria?
- c De kans die men heeft om de eigen invloed te vergroten: hebben medewerkers inbreng in (jaar)plannen, kunnen zij een eigen relatienetwerk opbouwen, kunnen zij initiatief nemen om werkprocedures te veranderen, hebben zij bewegingsvrijheid in hun eigen rol en taken?
- d De mate waarin men open staat voor nieuwe ideeën en experimenten: is er ruimte voor ideeën en experimenteren, voor persoonlijke ontwikkelingsdoelen en -trajecten, biedt het werk gelegenheid om met uiteenlopende collega's samen te werken, wordt er voorzien in coaching?

Deze perspectieven overlappen elkaar gedeeltelijk, maar leggen ieder een eigen accent. Wanneer deze perspectieven in hun onderlinge relatie zouden worden afgebeeld in de vorm van een piramide, zouden de voorzieningen het zichtbare ‘topje’ vormen, en de leercultuur de onderste (vaak verborgen) laag. Een goed leerklimaat is niet alleen van veel belang voor studenten, maar voor alle werknemers in een organisatie. Hoe meer de organisatie op leren is gericht, hoe meer zij ook medewerkers te bieden heeft: leerzaam werk!

### *Leeractiviteiten*

Aan de hand van welke leeractiviteiten kunnen de lerenden de gewenste bekwaamheid verwerven? Daarbij is van cruciaal belang dat het leren van de student als uitgangspunt wordt genomen, en niet het opleiden. In traditionele curricula en studiegidsen zijn vaak overzichten aan te treffen van wat de docenten van plan zijn te doen, geredeneerd vanuit de logica van de vakkenstructuur en vanuit de leerstof die zij van belang vinden. In figuur 9.10 staat een voorbeeld uit het politie-onderwijs van een ontwerpproces voor leersituaties en -activiteiten.

Er bestaat een vrijwel onbeperkt aantal mogelijke leeractiviteiten. Van belang is steeds om na te gaan of de leeractiviteit een werkelijke bijdrage levert aan het verwerven van de beoogde bekwaamheid. Variatie nodigt uit tot nieuwsgierigheid en leerplezier. Variatie voorkomt ook dat er (onbewust) te veel nadruk wordt gelegd op cognitieve vaardigheden.

## **5. BEGELEIDING EN COACHING**

In competentiegerichte leertrajecten hebben docenten en begeleiders andere rollen dan in de klassieke, op leerstof en vakken gebaseerde opleidingen. De belangrijkste, nieuwe rollen zijn:

- Ontwerper (kernopgaven, proeven, leeromgevingen, leeractiviteiten, infrastructuur)
- Ontwikkelaar (proeven, leeractiviteiten, materialen)
- Begeleider, coach (van leerprocessen in verschillende leeromgevingen)
- Assessor (van vorderingen in het leerproces en van leerresultaten)
- Expert (in het vakgebied waartoe studenten worden opgeleid, wat ook een actuele kennis van de beroepspraktijk inhoudt).

Deze nieuwe rollen vragen ook nieuwe bekwaamheden. Ze bieden uitzicht op een loopbaan met veel mogelijkheden. Bij elke stap van de geschetste curriculum-benadering is een rol voor docenten en begeleiders denkbaar en wenselijk, afhankelijk van de persoonlijke bekwaamheden en ambitie.

*Non scholae,  
sed vitae dis-  
cimus*

---

Ans  
Grotendorst

<p>1. Beschrijf eerst kort wat de <i>plaats is van deze kernopgave in het leertraject</i> (eerste halfjaar, tweede halfjaar, etc.)? Wat kan op grond daarvan verwacht worden van de mate van zelfstandigheid / zelfsturing van de studenten?</p>
<p>2. Ga na in welke clusters de student de beroepsactiviteiten het best kan leren</p> <p>a. Bekijk het werkpatroon in de kernopgave en zoek naar logische combinaties, bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activiteiten die inhoudelijk samenhangen;</li> <li>- activiteiten die complex zijn, en gelet op de voorkennis van de studenten apart geoefend moeten worden, of die bijzondere aandacht verdienen;</li> <li>- activiteiten die in de praktijk altijd tezamen of kort na elkaar worden uitgevoerd.</li> </ul> <p>b. Welke competenties horen bij de clusters van activiteiten?</p> <p>c. In welke volgorde gaat de student de clusters van activiteiten leren?</p>
<p>3. Bedenk bij elk cluster geschikte leeractiviteiten</p> <p>Aan de hand van welke leeractiviteiten kunnen de studenten de bekwaamheden het best verwerven?</p> <p>Doe met de ontwikkelgroep eerst een korte brainstorm, schrijf alle leeractiviteiten op die in aanmerking komen bij dit cluster. Kies eerst wat wenselijk is; de haalbaarheid (tijd, kosten, organisatie) komt later.</p>
<p>4. Bepaal de leeromgeving / leersituatie waarin deze leeractiviteiten het beste kunnen plaatsvinden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in het korps (werkend leren, zelfstandig of met coach)</li> <li>- op het instituut, in kleine groepen (zelfstandig of met coach)</li> <li>- op het instituut, contacttijd / practicum (met coach)</li> <li>- op het instituut of thuis, zelfstudie (zelfstandig)</li> <li>- in een digitale leeromgeving</li> <li>- in een combinatie van deze.</li> </ul> <p>Maak een keuze op basis van inhoudelijke overwegingen (bijvoorbeeld: aard van de leeractiviteiten, directe relatie bekwaamheid-leeractiviteiten, leersituatie moet zoveel mogelijk lijken op werksituatie, veiligheid).</p>
<p>5. Ontwikkel nu per cluster activiteiten (zie 3) een leeropdracht voor de student</p> <p>a. De student moet met de leeropdrachten zelfstandig uit de voeten kunnen. Richt je in de opdracht daarom rechtstreeks tot hem of haar (beknopt, helder taalgebruik).</p> <p>b. Bouw elke leeropdracht op dezelfde consistente wijze op:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oriënteren</li> <li>- plannen</li> <li>- bespreken (met coach)</li> <li>- uitvoeren</li> <li>- controleren</li> <li>- evalueren.</li> </ul> <p>c. Beschrijf de hulpmiddelen en informatiebronnen die de student bij de leeropdracht nodig heeft. Dit kan per opdracht, maar ook per kernopgave (boeken, readers, cases, CD-Roms, instrumenten, attributen, video's, etcetera).</p> <p>d. Welke evaluatiecriteria gelden er bij de leeropdracht? Wanneer is de leeropdracht naar tevredenheid afgerond? Op welke manier wordt de leeropdracht nabesproken?</p>
<p>6. <i>Ontwikkel ten slotte per kernopgave een integrerende opdracht</i></p> <p>Het gaat hier om opdrachten die de student aan het einde van het leertraject van de kernopgave maakt op het instituut en in het korps. In deze leeropdrachten komt het gehele werkpatroon aan bod plus de bijbehorende bekwaamheden. De integrerende leeropdrachten vormen een directe voorbereiding op de proeve van bekwaamheid.</p>

Figuur 9.10 *Ontwerpen van leersituaties en -activiteiten*

## Begeleidingsstructuur

Naast bekwame docenten en coaches is een begeleidingsstructuur noodzakelijk, die continuïteit biedt tussen de verschillende leeromgevingen waarin de student leert. De kloof die er op veel plaatsen (nog) bestaat tussen ‘school’ en ‘praktijk’ vormt een enorm obstakel voor de vormgeving van competentiegericht leertrajecten. Het is aan te bevelen dat docenten en coaches een rol vervullen in of kennis nemen van verschillende leeromgevingen. In het onderwijs treden met grote frequentie gastdocenten op uit bedrijven en instellingen. Omgekeerd verblijven echter nauwelijks docenten via detachering of stages bij bedrijven en instellingen, om praktische redenen lukt dit niet of nauwelijks (Onderwijsraad, 2001a). In een groot aantal beroepsopleidingen in Nederland werken vele honderden docenten die geen (actuele) kennis hebben van de beroepsuitoefening waartoe zij hun studenten opleiden. *Non vitae sed scholae discimus ...*

Figuur 9.11 toont de begeleidingsstructuur in het politie-onderwijs. Deze structuur verbindt de diverse leer- en werkomgevingen en is opgebouwd rond de leerprocessen van de student.

*Non scholae,  
sed vitae discimus*

Ans  
Grotendorst

## 6. ONDERSTEUNEND MATERIAAL

Bij elk van de leeractiviteiten past ondersteunend materiaal: schriftelijk, audiovisueel, digitaal; hulpmiddelen en attributen uit de praktijk. Op digitaal gebied staan we slechts aan het begin van de mogelijkheden: cd-roms, e-learning, ‘Web-based training’, videoconferenties, 3D-simulaties. Het past niet in dit hoofdstuk om daar uitgebreid op in te gaan. Het nieuwe politie-onderwijs (bijvoorbeeld) zou echter nu al ondenkbaar zijn zonder de mogelijkheden van de informatie- en communicatietechnologie (brochure *Politie-onderwijs 2002: Leren en ICT*; zie literatuurlijst). De e-campus vormt een leer- en communicatieplatform voor korpsen en onderwijs.

## RESUMÉ

De belangrijkste ontwerpstappen staan nu op een rij, sommige uitvoerig, andere wat beknopter beschreven omwille van de beperkte ruimte die een artikel als dit biedt.\*

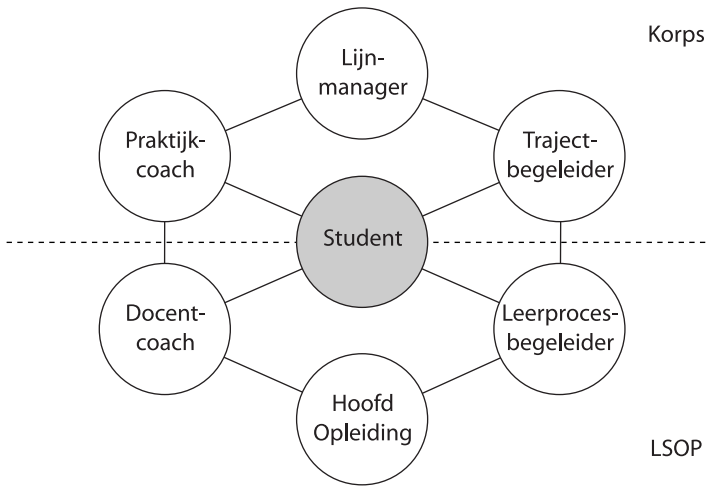
\* Voor een uitvoerige beschrijving van het nieuwe politie-onderwijs, zie de bundel *Leren in veiligheid – Het nieuwe politie-onderwijs in maatschappelijk perspectief*, samenstellers: Ans Grotendorst, Margôt Jellema, Ineke Stam, Meindert van der Vegt en Coby Zandbergen. Apeldoorn: I.SOP, Politie-onderwijs en Kenniscentrum (september 2002).

De betrokken partners bij Politieonderwijs 2002 (de korpsen, het LSOP en het regulier beroepsonderwijs) gaan bij het 'nieuwe leren' uit van competentiegericht onderwijs in een duale uitvoering. Daarmee is het werkend leren en lerend werken in al zijn facetten gewaarborgd. Immers de student verwerft in het leertraject zijn of haar competenties vooral in de praktijk. De proeve van bekwaamheid is het referentiepunt en de kernopgave de leidraad.

De student ontmoet tijdens zijn leertraject diverse andere actoren, die hem vanuit verschillende rollen faciliteren tijdens het leertraject. Het zijn:

- in het korps: de lijnmanager, de praktijkcoach en de trajectbegeleider
- op het instituut en in het reguliere onderwijs: het hoofd opleiding, de docent/coach en de leerprocesbegeleider.

Dat vraagt van al deze actoren een attitude waarbij ondersteunen bij het 'leren leren' als noodzakelijke competentie wordt ervaren. Door het werken bij het korps verwerft de student zijn competenties in een werkomgeving die tegelijkertijd leeromgeving is. Aan de kant van het LSOP zijn de leerprocesbegeleider en docent in diverse rollen betrokken bij het leerproces van de student. Alle actoren gebruiken de E-campus als een digitale leeromgeving om de ondersteunende en begeleidende rol op zich te nemen.



Figuur 9.11 *Begeleidingsstructuur: partners en actoren in het leerproces*

In de beschrijving treedt de systematische benadering meer op de voorgrond dan de relationele. Dat wekt de indruk van een ordelijk en overzichtelijk proces dat zich rustig voortbeweegt van A naar B. Niets is echter minder waar.

Een competentiegericht ontwerp ontstaat niet aan de tekentafel of achter het bureau, maar in een weerbarstige beroepspraktijk. Veranderingen laten zich niet vangen in een blauwdruk, maar zijn het resultaat van een permanent gezamenlijk ontwerpproces, waarin vele mensen met elkaar interacteren, kennis en ervaring uitwisselen, nieuwe inzichten verwerven, geëmotioneerd raken.

Er is niet even snel een antwoord te geven op vragen als ‘wat zijn kritische, kenmerkende beroepssituaties?’, ‘wat zijn de kernopgaven van ons beroep?’, ‘welke bekwaamheden zijn nodig?’, ‘waar beoordelen we eigenlijk op?’ Die antwoorden ontstaan geleidelijk, in de loop van gedachtewisselingen met een groot aantal beroepsbeoefenaren, leidinggevendenden, specialisten, docenten, studenten. Tijdens werkconferenties, studiedagen, paneldiscussies, interviews wordt een rijkdom aan kennis, ervaring en perspectieven verzameld. Over de hoofdlijnen is men het meestal eens – over de details zelden.

Een competentiegerichte benadering respecteert en doet recht aan de waardevolle expertise van de actoren die bij het proces betrokken zijn – en ‘dwingt’ hen tegelijkertijd gevestigde posities en eigen koninkrijkjes te verlaten.

Een competentiegericht ontwerp: niet voor de school, maar voor het leven.

*Non scholae,  
sed vitae dis-  
cimus*

---

Ans  
Grotendorst