

# Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs

Prof.dr. P.Robert-Jan Simons  
K.U. Nijmegen

## *Samenvatting*

*In deze bijdrage wordt ingegaan op de rol van competenties in organisaties en bedrijfsopleidingen en op de rol van competenties in en voor het beroepsonderwijs. Er wordt een pleidooi gehouden voor een meer sociaalconstructivistische visie op competentieontwikkeling. Dit betekent op organisatieniveau meer aandacht voor de wisselwerking tussen strategiemangement en de interne resources van organisatieleden en voor strategievorming en vernieuwing van onderop. Op HRM-gebied betekent dit meer aandacht voor employability en flexibiliteit vanuit bestaande mogelijkheden van mensen, self-assessment, metacognitief bewustzijn en betrokkenheidsmanagement Voor HRD betekent het sociaalconstructivisme vooral meer ruimte voor zelfsturing van het leren, meer nadruk op actionlearning en ervaringsleren, op leerprojecten, op spontane ontwikkelingsprocessen en op leernetwerken. In en rond het beroepsonderwijs gaat het om competentieprofielconstructie en om competentiegerichte leeromgevingen. Voor competentieprofielconstructie in het beroepsonderwijs betekent het sociaalconstructivisme enerzijds aandacht voor kernproblemen van het beroep, anderzijds voor meer directe interacties tussen het beroepsonderwijs en het werkveld. Tenslotte worden de kenmerken van krachtige leeromgevingen voor het beroepsonderwijs beschreven.*

## **1. Inleiding**

Er kunnen twee verschillende gezichtspunten in het competentie denken worden onderscheiden: de cognitivistische benadering en de sociaalconstructivistische. Deze komen zowel in het bedrijfsleven en organisaties voor alsook in het beroepsonderwijs. Eerst worden de twee manieren van denken over competenties in organisaties toegelicht. Vervolgens komt het competentiedenken in het beroepsonderwijs aan bod. Tenslotte wordt ingegaan op de gevolgen van de gemaakte onderscheidingen voor de inrichting van competentiegerichte leeromgevingen.

## **2. Twee manieren van denken over competenties in organisaties: cognitivisme versus sociaalconstructivisme**

### ***2.1. Denken in termen van organisatiekerncompetenties***

Het cognitivisme is de reactie (binnen de psychologie) op het behaviorisme. Het behaviorisme legt de nadruk op het "black-box" model: we moeten afgaan op het waarneembaar gedrag van mensen, omdat we interne processen niet kunnen meten. De nadruk ligt op het waarneembare gedrag en op de vraag hoe variaties in de omgeving leiden tot veranderingen in het gedrag. Het cognitivisme daarentegen legt de nadruk veel meer op wat aan het gedrag van mensen ten grondslag ligt: de interne processen en determinanten van gedrag. Dan komen ook competenties in beeld. Restanten van het behavioristische denken zijn echter nog duidelijk herkenbaar in het

cognitivismen. Met name geldt dit voor de nadruk op meetbaarheid van competenties (zie verderop).

Het cognitivistische denken over competenties gaat uit van kerncompetenties op organisatieniveau (Hamel en Prahalad, 199x). De strategie van de organisatie wordt niet alleen bepaald op grond van een omgevings- markt- en toekomstanalyse, maar ook van een analyse van de geschiedenis van de organisatie: Waar is de organisatie in de loop der geschiedenis goed in geworden? Welke collectieve “tacit knowledge en skills” liggen ten grondslag aan de procedures en methoden waarin de organisatie goed is geworden? Ook wordt daarbij gekeken naar de onderscheidbaarheid ten opzicht van concurrenten: in welke competenties is de organisatie beter dan de concurrenten?. Het opsporen van onderliggende processen die het succes in het verleden hebben bepaald staat centraal in de strategische analyses. Kerncompetenties van de organisaties moeten breed genoeg zijn om verschillende diensten en producten op te baseren. De volgende eisen worden door Hamel en Prahalad aan kerncompetenties gesteld:

- Coördinatie van productievaardigheden
- Integratie van technologieën
- Toegang tot een groot aantal markten
- Dragen bij aan de door klanten waargenomen voordelen van producten
- Moeilijk te imiteren

De kenmerkende manier van denken over kerncompetenties van organisaties is weergegeven in figuur 1. Vanuit de kerncompetenties worden functieprofielen van medewerkers en teams afgeleid die op hun beurt worden vertaald in competentieprofielen. Na een vergelijking van de aanwezige competenties met de gewenste kan op HRD- niveau door middel van opleiding (competence based education) gewerkt worden aan het dichten van de geconstateerde “gaps”.

[figuur 1]

*Figuur 1: het lineaire competentiedenken in organisaties*

## **2.2. Sociaalconstructivisme**

Het sociaal constructivisme of ook wel sociaal constructionisme genoemd is een steeds belangrijker wordende stroming in de psychologie die ontstaan is in de sociale psychologie (zie Gergen, 1985; Rijsman, 1991; Simons, in druk b). De basisaanname van deze stroming in de sociale psychologie is dat mensen hun (sociale) werkelijkheid construeren door te interacteren met medemensen. Er is niet één waarheid, maar er zijn er vele naast elkaar. De subjectiviteit van menselijke waarneming en oordelen wordt tot uitgangspunt genomen. Niet dat er geen gemeenschappelijke betekenisconstructie mogelijk is, deze is echter niet vanzelfsprekend en slechts onder bepaalde condities realiseerbaar. Mensen gaan in de omgang met de werkelijkheid vooral af op de interpretatie ervan in en door de (sub)cultuur waar zij deel van uit maken. Belangrijke anderen bepalen in belangrijke mate hoe wij de werkelijkheid ervaren en hoe wij ons zelf zien. Mensen zijn hierbij steeds uit op het bewaken en verstevigen van hun identiteit. Belangrijke anderen zijn diegenen die bereid zijn die identiteit te helpen behouden en verstevigen. Een sociaalconstructivist redeneert in termen van betekenisconstructieprocessen die in interacties tussen mensen en gebonden aan culturen en subculturen tot stand komen.

Voor de leerpsychologie zijn de boven beschreven sociaal-psychologische uitgangspunten te vertalen naar leer- en opleidingssituaties. Ook hier spelen dus subjectieve oordelen en identiteitsontwikkeling belangrijke rollen. Het begrip *krachtige leeromgeving* is een uitwerking geworden van een constructivistisch ideaal voor leeromgevingen. Dit zijn leeromgevingen waarin lerenden uitgedaagd worden om samen met elkaar actief te leren, met een duidelijk zicht op de functionaliteit van het leren en het geleerde (toepassingsperspectief), waarin het leren wordt gesitueerd in een concrete context en waarin de authenticiteit van die context zo hoog mogelijk is. Hierdoor kunnen lerenden vooral vanuit intrinsieke motivatie leren en worden zij geacht zoveel mogelijk zelfstandig hun leren te sturen en te controleren. De opleider is hierbij meer coach en begeleider dan overdrager van informatie. De basisuitgangspunten van het leerpsychologisch sociaal constructivisme zijn:

- De lerende leert het beste wanneer er een actieve rol is voor de lerende zelf. Deze activiteit komt tot uiting in het aansluiten bij (verschillen in) voorkennis en belangstelling, het bewaken en toetsen van de voortgang door de lerende zelf en het centraal stellen van het construeren van betekenis en het leren in de context van een concrete werkelijkheid (situated cognition).
- De subjectieve interpretatie van de (leer)situatie zal het gedrag bepalen en dit betekent dat subjectieve en persoonlijke ervaringen ruim baan moeten krijgen.
- Er is geen objectieve waarheid met betrekking tot de leerstof, de visie op het vak, de opvatting over leren e.d.. In plaats daarvan worden lerenden in de gelegenheid gesteld hun eigen perspectieven geleidelijk aan te ontwikkelen. Centraal hierbij staat het principe van knowledge building in plaats van knowledge reproduction.
- Er is niet een alles of niets onderscheid tussen begrijpen en niet begrijpen: begrip komt geleidelijk aan tot stand.
- Het leren verloopt het beste wanneer lerenden in dialoog met elkaar samen werken aan betekenisconstructie, die geleidelijk aan steeds meer in overeenstemming met de opvattingen in de dominante cultuur zal worden.
- Nieuwe vormen van toetsing (“authentic testing”) zijn nodig om krachtige leeromgevingen te laten functioneren: lerenden moeten worden afgerekend op die kennis en vaardigheden die passen bij de gewenste leerprocessen.
- Leren is hierbij het verkrijgen van nieuwe perspectieven door te interacteren met anderen (met inbegrip van de opleider) en in de werkelijkheid.

### ***2.3. Drie verschillen tussen een cognitivistische en een sociaalconstructivistische benadering van het competentiedenken***

De tegenstelling tussen het cognitivisme en het sociaalconstructivisme komt vooral naar voren in drie verschilpunten. Ten eerste is er verschil tussen het éénrichtingsdenken (top-down denken) en het interactiedenken (zie Figuur 1 voor het éénrichtingsdenken en Figuur 2 voor het interactiedenken).

[figuur 2]

*Figuur 2: Constructivistisch competentiedenken*

Dit verschil is vooral uitgewerkt door Looise (1998). Hij bespreekt het onderscheid tussen het top-down afleiden van kerncompetenties van de organisatie en het interactief omgaan met kerncompetenties. Looise betoogt dat voor het kerncompetentie denken op organisatieniveau het impliciete behaviorisme te veel zorgt voor éénrichtingsdenken vanuit het strategisch management. Van

kerncompetenties op organisatieniveau worden top-down individuele en groepscompetenties afgeleid. Hij pleit voor de resource based benadering die uitgaat van een wisselwerking tussen de kerncompetenties en de interne resources. Zijn suggesties om te kijken naar 'strategisch management van onderop' en de bijdragen van taakgroepen aan vernieuwing, zijn voorbeelden van wat ik zou willen noemen een sociaalconstructivistische visie op organisatieleren. Centraal hierin moeten mijns inziens de begrippen 'alignment' (zie Labovitz en Rosansky, 1997) en commitment (zie Maslach en Leiter, 1998) staan. 'Alignment' en commitment veronderstellen een interactieve benadering. Bij een top down benadering zijn ze moeilijk te realiseren. De opmerkingen van Looise kunnen we ook zo interpreteren dat de interactie benadering enerzijds van toepassing zou moeten zijn tussen de verschillende niveaus van het kerncompetentie denken. Er zou 'alignment' moeten zijn van de kerncompetenties op het organisatieniveau met a) de hieruit af te leiden competenties van individuen en groepen op HRM-niveau en b) met het opsporen van opleidingsnoodzaak en leerbehoeften op HRD-niveau. Anderzijds is het onderscheid tussen het éénrichtingsdenken en het interactie-denken ook te situeren op het organisatieniveau zelf. Dan gaat het over de vraag hoe een organisatie kerncompetenties kan opsporen en bepalen. Gebeurt dit zonder interactie met de omgeving (cognitivism) of worden hierbij bijvoorbeeld klanten en andere "stakeholders" ingeschakeld (sociaalconstructivisme)? Gaat het om het opsporen van kerncompetenties of om het sociaal construeren van een visie op kerncompetenties? Hoe wordt de interactie van de organisatie met de omgeving in de analyse betrokken? Welke rol spelen oordelen van betrokkenen en buitenstaanders in het proces van het opsporen en bepalen van kerncompetenties?

Naar mijn mening is het onderscheid tussen het éénrichtingsdenken en het interactiedenken ook van toepassing op de andere niveaus (Human Resource Management (HRM), Human Resources Development (HRD)). Ook op het niveau van HRM kunnen we mijns inziens de twee visies terugvinden in een verschillende nadruk op éénrichtings- dan wel interactiedenken. Vanuit de cognitivistische visie worden employability en flexibiliteit rechtstreeks afgeleid uit de kerncompetenties en van boven af opgelegd aan of gevraagd van werknemers. Vanuit een sociaalconstructivistische benadering is er echter meer aandacht voor vragen als: Wordt er ook gekeken naar de competenties die werkenden in het werk hebben ontwikkeld? Worden het werk en de werkcondities aangepast aan de beschikbare competenties? Wordt er een werkomgeving gecreëerd waarin mensen zich kunnen ontwikkelen en ontplooien? Wordt er rekening gehouden met het perspectief dat mensen zelf hebben op hun competenties en hun competentieontwikkeling (vergelijk Klarus, 1998)? Hoe ontwikkelen individuele en teamcompetenties zich in functie van de aard van de werkomgeving (taakvariatie, taakbreedte, e.d.) Welke typen competenties komen wel en welke niet spontaan tot stand?

Tenslotte kan het verschil tussen cognitivisme en sociaalconstructivisme met betrekking tot het éénrichtings- of interactiedenken ook teruggevonden worden op het niveau van Human Resources Development (HRD). Mulder (1999) geeft een goed overzicht van verschillende manieren om competentie gericht op te leiden. Hierin lijkt het cognitivisme te overheersen. Doelstellingen van opleidingsprogramma's worden afgeleid uit organisatiedoelstellingen en gebaseerd op "gaps" tussen aanwezige en benodigde competenties. Uit leerdoelstellingen "vloeien" opleidingsprogramma's voort. De 'training for impact' benadering domineert het denken. Er is met andere woorden geen interactiedenken in de "competence based education" benadering. Toch

is ook op dit HRD niveau een interactieve, sociaal constructivistische benadering mogelijk (zie verderop).

Het tweede onderscheid betreft de omschrijving van competenties: gaat het om observeerbare eigenschappen van mensen of spelen interne cognities, motivaties en normen en waarden een belangrijke rol. Hoewel in het cognitivisme interne processen wel centraal staan (in tegenstelling tot het behaviorisme), ligt het accent meer op de (meetbare) vaardigheidskant. Er is ofwel weinig belangstelling voor meer subjectieve aspecten van competenties als motivatie en normen en waarden of er wordt gedacht dat deze aspecten op dezelfde meetbaar zijn als de meer harde aspecten. Vanuit het constructivisme wordt meer ingezoomd op houdingen als klantgerichtheid, ondernemerschap, samenwerkingsgerichtheid, stressgevoeligheid, zelfstandigheid, e.d. Ook: normen en waarden / emoties maken integraal deel uit van competenties. Er wordt hierbij minder uitgegaan van de meetbaarheid van deze (aspecten) van competenties. Cognitivisten proberen de interne processen van buiten af te observeren of te achterhalen, terwijl sociaalconstructivisten de subjectiviteit van deze aspecten tot uitgangspunt nemen.

Ten derde en hiermee samenhangend komt het verschil tussen het cognitivisme en het sociaalconstructivisme tot uiting in de wijze waarop wordt aangekeken tegen het meten van competenties. In de praktijk worden vaak beoordelingssystemen gehanteerd waarbij één of meer beoordelaars lijstjes met competentiekenmerken afwerken of waar metingen worden verricht via gedragsobservaties in assessmentcentra. Gedragscriteria staan hierbij centraal. Soms wordt gekozen voor meervoudige beoordelingen (360 graden feedback). Een dergelijke benadering lijkt op zich zelf logisch. Toch kan er heel wat misgaan bij beoordelingen en observaties. Over betrouwbaarheid en validiteit van de gehanteerde beoordelings- en observatiesystemen is doorgaans weinig bekend. Ook de meervoudige beoordelingssystemen zijn niet zonder gevaar. Vanuit het cognitivisme is er weinig oog voor deze gevaren. De problematiek wordt m.i. onderschat. Er wordt vanuit gegaan dat zachte competenties en zachte aspecten van competenties als houdingen, emotionele componenten, normen en waarden even objectief kunnen worden “gemeten” als hardere competenties en hardere componenten (als feitenkennis en technische vakvaardigheden). Vanuit een sociaalconstructivistische of handelingspsychologische visie (Klarus, 1998) wordt meer de nadruk gelegd op de subjectiviteit van beoordelingen en observaties. Ook wordt een grote rol toebedeeld aan de oordelen van de te beoordelen persoon zelf. Buitenstaanders kunnen iemands competenties niet beoordelen zonder de zelfbeoordelingen bij hun oordeel te betrekken. Zij moeten zich vooral richten op de kwaliteit van de zelfbeoordelingen. Het gaat er niet alleen om dat mensen bepaalde competenties kunnen laten zien, maar ook dat zij bewust kunnen plannen wat zij gaan doen en kunnen uitleggen waarom zij doen zoals ze doen. Ook de diepte van de reflectie na afloop van gedrag maakt deel uit van de competentie. In Figuur 3 is bij wijze van voorbeeld een meetprocedure weergegeven die hierbij past.

[figuur 3]

*Figuur 3: Meetprocedure*

### 3. Competentiedenken en beroepsonderwijs

Wat betekenen al deze ideeën nu voor het competentiedenken in en rondom het (hoger)beroepsonderwijs? De dominante wijze van denken over competenties is weergegeven in Figuur 4.

[figuur 4]

*Figuur 4: Lineair competentiedenken in het beroepsonderwijs*

Vanuit een analyse van trends in de samenleving en in het werkveld worden beroepsprofielen afgeleid. Deze worden vertaald in competentieprofielen. Via het meten van beschikbare en gerealiseerde competenties kunnen competentiegerichte opleidingsprofielen worden opgesteld en gerealiseerd. Waar hiervoor bij het competentiedenken in organisaties drie niveaus werden onderscheiden (organisatieniveau, HRM-niveau en HRD-niveau), worden in het HBO het niveau van de samenleving en de trends in het beroep (vergelijk het organisatieniveau), het niveau van de beroepsprofielen (vergelijk het HRM niveau) en het niveau van de competenties zelf (vergelijk HRD-niveau) onderscheiden.

Hoewel deze manier van werken op grote schaal wordt gepraktiseerd en er ook goede argumenten voor zijn, komen er ook enkele problemen voor. Zo duurt het proces van profielconstructie vaak zo lang dat de geconstrueerde profielen al verouderd zijn tegen de tijd dat ze goed en wel geïmplementeerd zijn. Ook is er te weinig oog voor de verschillen van mening over de te verwachten trends en ontwikkelingen in beroepen en organisaties. Er wordt uitgegaan van deductieve processen als zou de volgende stap logisch voortvloeien uit de voorgaande. Er is echter zelden sprake van deductieve processen. Eerder gaat het om vertaalslagen. De uiteindelijke opleidingsprofielen kunnen daardoor soms niet meer aansluiten bij de oorspronkelijke competentieprofielen. Echt problematisch wordt deze manier van werken vooral in omgevingen waarin sprake is van turbulentie en dynamiek. De “koninklijke weg” van profielconstructie loopt dan structureel achter de feiten aan. De drie eerder voor de organisatiecontext onderscheiden kenmerken van de cognitivistische wijze van werken: éénrichtingsdenken; nadruk op harde competenties en geloof in de meetbaarheid van alle competenties, staan ook hier centraal.

Een alternatief voor deze rechtlijnige benadering van competenties is het denken in termen van en het werken met kernproblemen. Dit zijn volgens Onstenk (1997): Kenmerkende en centrale beroepssituaties waarin:

- Complexe problemen opgelost moeten worden
- De specificiteit van de situatie en
- De sociale context een belangrijke rol speelt

Een voorbeeld van een kernprobleem in een beroepsveld is dat van de timmerman die steeds en aan de kwaliteit van zijn werk (gladheid, duurzaamheid sterkte van verbindingen, hardheid materiaal) moet denken en aan de kosten ervan. Als hij aan al zijn eigen kwaliteitseisen voldoet wordt zijn product erg duur. Probeert hij goedkoper te werken dan is hij zelf en sommige klanten ontevreden over de kwaliteit).

Kernproblemen hebben volgens Onstenk steeds de volgende dimensies: een sociaal-culturele dimensie (taakverdeling, normen, cultuur van werkgemeenschap (community of practice), een strategische dimensie, een vakmatige, productie dimensie en een historische dimensie (zie verder Onstenk's dissertatie).

Kernproblemen zijn in principe niet oplosbaar; het zijn meer de continue

spanningsvelden waarin beroepsbeoefenaren zich steeds bevinden en waarin zij dag in dag uit steeds weer keuzes moeten maken. Dat wil echter niet zeggen dat er geen verschillen kunnen zijn in de kwaliteit van de oplossingen. Sommige beroepsbeoefenaren slagen er beter in met die spanningen om te gaan dan andere. Sommigen kiezen gewoon voor één kant van de medaille en negeren de andere kant. Zo kiest de ene timmerman bijvoorbeeld voor kwaliteit zonder aan de kosten te denken en de andere kiest voor lage kosten en doet water bij de kwaliteitswijn. Het denken over dit kernprobleem hangt samen met de sociaal-culturele dimensie: het hangt er van af met wie en hoe de timmerman samenwerkt, welke normen en waarden er gelden in de context en hoe de werkgemeenschap er uit ziet. De strategische dimensie heeft te maken met de markt-product combinatie waarvoor in de werkgemeenschap is / wordt gekozen. Die kan bijvoorbeeld kiezen voor een kleine groep van klanten die veel betalen of een grote die relatief weinig betalen voor de geleverde producten. Natuurlijk zijn er allerlei vakmatige, productie gerichte aspecten die bij dit dilemma een rol spelen. Tenslotte is er altijd een historische dimensie: de opvattingen over de kwaliteit-prijs verhoudingen zijn ooit op een bepaalde manier tot stand gekomen in de cultuur en zijn ook aan verandering onderhevig. Spanningen en dilemma's bestaan vaak tussen oudere opvattingen en nieuwere inzichten.

Hoe lost het werken met kernproblemen nu de problemen van de koninklijke weg op? Doordat kernproblemen van een beroep, zo wordt tenminste verondersteld, minder onderhevig zijn aan fluctuerende veranderingen en modes, kan het probleem van het achterlopen bij de ontwikkelingen wat worden ondervangen. Ook is er een intensiever contact met het afnemend beroepsveld. Tenslotte kunnen de kernproblemen een belangrijke sturende rol spelen in het vormgeven van leeromgevingen (probleem-gerichte leeromgevingen), zodat ook zachtere competenties en tacit knowledge tot ontwikkeling gebracht kunnen worden zonder (harde) metingen. Het werken met kernproblemen kan echter blijven voldoen aan de drie kenmerken van de cognitivistische wijze van werken: éénrichtingsdenken; nadruk op harde competenties en geloof in de meetbaarheid van alle competenties.

Wat zou dan een sociaalconstructivistisch alternatief kunnen zijn? Naar mijn mening zou dit, in lijn met de boven geschetste benadering in organisaties een benadering moeten zijn waarin wordt uitgegaan van de onvoorspelbaarheid van toekomst. Wanneer we er principieel van uit gaan dat het niet mogelijk is om via de koninklijke weg aan profielconstructie te doen omdat de veranderingen in het werk en in organisaties te snel gaan, is een aanpak nodig waarin de "berg naar Mohammed komt". Dat betekent dat de veranderingen in het werk en in organisaties veel rechtstreekser in het beroepsonderwijs een plaats moeten krijgen. De interactie met veld komt daarbij centraal te staan. Dat betekent dat duale leertrajecten georganiseerd worden, zodat studenten direct in contact komen met het werk en het functioneren in moderne organisaties. Naast de expliciete competenties kunnen dan ook de meer impliciete ongeschreven competenties (tacit skills) tot ontwikkeling worden gebracht in de directe ervaring in werksituaties. Ook betekent dat het bedrijfsleven in het beroepsonderwijs wordt binnengehaald. Via gastdocentschappen, docentstages en netwerken van organisaties, docenten en studenten wordt de aansluiting tussen het beroepsonderwijs en de organisaties en het beroepsveld bewerkstelligd. Een hierbij aansluitende en aanvullende opstelling van het beroepsonderwijs is het toerusten van studenten. Wanneer het beroepsonderwijs (Mohammed) niet op het bedrijfsleven en andere organisaties kan aansluiten (de berg), dan kunnen we misschien wel de studenten leren om zelf de berg te beklimmen. Zelfsturing door student in het bewerkstellingen van de aansluiting bij het veld komt centraal te staan. Studenten

worden er bijvoorbeeld op uitgestuurd om te achterhalen wat hun toekomstige werkgevers belangrijke competenties vinden. Zij krijgen zelf een veel belangrijker rol in het bepalen en monitoren van de benodigde competentieontwikkeling. Dit betekent niet meer en niet minder dan dat het beroepsonderwijs de studenten voorbereidt op het levenslange leren, zodat zij in de turbulente en dynamische (werk)omgevingen van tegenwoordig zelf aan hun (verdere) competentieontwikkeling kunnen bijdragen.. Tenslotte past in een sociaalconstructivistische visie op competentieontwikkeling in het beroepsonderwijs ook een belangrijker rol voor selfassessment. Zachte competenties kunnen niet vanuit een externe positie beoordeeld worden zonder de selfassessment op zijn minst mee te nemen.

#### **4. Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en bedrijfsopleidingen**

Wanneer we nu tenslotte ingaan op het HRD niveau, het niveau van leren en ontwikkeling, dan komen we in eerste instantie uit bij de stroming die wordt aangeduid met “Competence based education” (CBE). Dit is een stroming die zich in eerste instantie richt op bedrijfsopleidingen, maar ook in het beroepsonderwijs steeds meer belangstelling trekt. De nadruk in deze visie op training en opleiding is dat er steeds gezocht moet worden naar de relaties tussen competentie en prestatie. Welke meer algemene vermogens liggen ten grondslag aan prestaties. De gedragscomponent moet centraal komen te staan in bedrijfsopleidingen. De CBE benadering is vooral gericht op optimalisatie van opleiding en transfer van opleidingen naar werksituaties. Er ontstaat transparantie in afstemming tussen opleidingen en andere personeelsinstrumenten. Opleidingen worden strategisch verankerd. Door de afstemming op competenties is een betere differentiatie van opleidingsaanbod mogelijk en nodig. Opleidingen kunnen worden afgestemd op individuen en teams. Hoewel de nadruk in CBE ligt op opleidingen vindt er ook een vertaling naar andere non-instructie-interventies plaats. Zoals boven werd betoogd, ligt hierbij het accent op het éénrichtingsdenken en het cognitivisme.

Een uitzondering vorm een bijdrage van Dewulf (1999). Hierin komt een meer sociaalconstructivistische visie aan bod (hij noemt dit de sociaal leren). DeWulf pleit voor een betere doordenking van de mix van opleidingen en andere vormen van het begeleiden van leerprocessen (coaching, zelfstudie e.d.) en voor een meer sociale benadering in plaats van een cognitieve. Zijn voorstellen gaan mij echter nog niet ver genoeg. Het gaat niet alleen om de vraag of er in opleidingen of erbuiten wordt geleerd, maar ook om de vraag hoe de aansturing van het leren plaats vindt (top-down of bottom-up). Ik pleit voor een sociaalconstructivistische aanpak van HRD, zowel binnen opleidingen alsook op de werkplek (zie hieronder).

In een sociaalconstructivistische visie op HRD en leren in organisaties is er veel meer ruimte voor de wisselwerking tussen het organisatiebelang en de interne resources en wensen van werkenden, voor de eigen leerdoelstellingen van deelnemers aan opleidingen en voor vormen van zelf-gestuurd leren in en buiten opleidingen om. Leren wordt daarin gezien als een sociaal proces waarin het netwerken met anderen heel belangrijk is. Bij het ontwerpen van opleidingen wordt niet alleen vanuit de opleidingsdoelstellingen naar het programma geredeneerd maar ook vanuit de deelnemers. Dit betekent bijvoorbeeld dat leervormen als discovery learning, probleemgestuurd leren, action learning (Revans, 1982), case-based learning, leerprojecten, e.d. veel centraler komen te staan. Zo krijgen lerenden de kans hun eigen perspectieven te construeren en uit te wisselen, met als gevolg meer



commitment en 'alignment' van onderop. Bevordering van leervermogen (binnen en buiten opleidingen) van deelnemers komt centraal te staan. Het gaat niet om opleidingsbeleid maar om leerbeleid. Naar mijn mening moet er hierbij verder een goed evenwicht worden gevonden tussen opleidingen, action learning en ervaringsleren (zie Simons, in druk b). Bij action learning gaat het om bewust gestuurde vormen van leren in en rondom werksituaties (met expliciete leerdoelstellingen, een bewuste leerstrategie en een vorm van (zelf)toetsing). Bij ervaringsleren staat het werken veel meer centraal. Dan is leren een mogelijk (maar niet noodzakelijk) bijeffect van werken. Dat wil echter niet zeggen dat het ervaringsleren niet georganiseerd kan worden. Dit gebeurt echter niet via het formuleren of afspreken van leerdoelstellingen of leerstrategieën, maar via het inrichten van werkomgevingen met variatie, uitdaging, vernieuwingsnoodzaak, tijd voor reflectie, veel mogelijkheden voor samenwerking en netwerken, openheid voor feedback, en dergelijke. Ook staat in sociaalconstructivistische leer- en werkomgevingen de (spontane en gestimuleerde) ontwikkeling van competenties centraal. Uitgangspunt vormt niet het tot ontwikkeling brengen van competenties, maar kansen geven aan de groei van competenties vanuit het omgevings- en werkklimaat.

## **5. Competentiegerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs**

In het beroepsonderwijs komt de cognitivistische benadering op het microniveau op een vergelijkbare manier naar voren als in CBE. De nadruk ligt hierbij op het centraal stellen van beroepscompetenties. Het zo goed mogelijk meten van competenties aan de hand van expliciete gedragscriteria vormt de basis voor de vormgeving van het onderwijs. Andere kenmerken van competentiegerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs die aansluit bij CBE zijn: modulariseren; opdelen in deelvaardigheden en inbouwen van gerichte vaardigheidstraining. Opmerkelijk is overigens dat zowel in CBE alsook in de parallelle beroepsonderwijsvariant dat er nauwelijks of geen didactiek bij wordt beschreven.

In de sociaalconstructivistische benadering van competentiegerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs staat het begrip krachtige leeromgeving centraal. Volgens De Corte zijn leeromgevingen vooral krachtig wanneer ze en voldoende ruimte laten voor zelfstandig leren en voldoende systematische begeleiding bieden rekening houdend met individuele mogelijkheden en behoeften van elke lerende (De Corte & Verschaffel, 1987a, p. 370; zie ook De Corte, 1990).

Lodewijks (1993) legt iets meer nadruk op de eigen inbreng van de lerende zelf: "Het is volgens mijn opvatting de lerende zelf die vorm en inhoud moet zien te geven aan het leren" (p.15). Hij stelt dat leren volwaardig moet verlopen in die zin dat de uitkomsten ervan niet alleen functioneel zijn in de situatie en in het domein waarin ze zijn verworven, maar ook buiten die situatie en dat domein. Krachtige leeromgevingen zijn in zijn benadering leeromgevingen die ertoe bijdragen dat het leren volwaardig verloopt. Krachtige leeromgevingen zijn gericht op en sluiten aan bij de intuïtieve kennis en vaardigheden die lerenden 'van huis uit' meebrengen. Ook zorgen ze ervoor dat onjuiste opvattingen en modellen over de wereld worden vervangen door de theorieën, modellen en vaardigheden die binnen een bepaalde cultuur, een vakgebied of een discipline als geldig of als bewijs van competentie aanvaard zijn. Lodewijks beschrijft zes kenmerken van krachtige leeromgevingen:

- 1) *Ze moeten compleet en rijk zijn.* Hiermee bedoelt hij vooral dat ze uitdrukkelijk gericht zijn op begrijpen en voldoende afwisseling bieden.

- 2) *Ze moeten uitnodigen tot activiteit.* Het gaat erom dat de lerende iets met de leerstof doet, tot denkactiviteiten oproept en uitdagend is.
- 3) *Ze moeten realistisch zijn of tenminste ergens naar verwijzen.* Dat wil zeggen dat ze lerenden laten ervaren dat leren situatie- en inhoudsgebonden is. Ook maken ze de lerende duidelijk wat ze met de verworven kennis en vaardigheden wel en niet kunnen doen
- 4) *Ze moeten modellen bevatten en voorzien in coaching.* Als model demonstreert de leerkracht of de leeromgeving welke leer- en denkactiviteiten kunnen worden ingezet. De coach biedt ondersteuning bij het selecteren en uitvoeren van deze leer- en denkactiviteiten.
- 5) *Ze moeten de navigatie langzamerhand overlaten aan de lerende.* Dat betekent dat in het begin van een leerproces veel sturing wordt gegeven en dat deze geleidelijk aan, wanneer de lerende daar aan toe is meer wordt verwacht aan en meer ruimte wordt geboden voor zelfsturing door de lerende.
- 6) *Ze moeten systematisch het besef van eigen bekwaamheid bij de lerende ontwikkelen.* Door van tijd tot tijd het leren af te zetten tegen -ook zelf bepaalde - normen kan de lerende zicht krijgen op de mate waarin hij / zij competent is geworden. Dit besef van eigen bekwaamheid kan namelijk een belangrijke motiverende rol spelen bij het leren.

Simons (in druk c) werkt het begrip krachtige leeromgeving verder uit in a) een explicitering van de criteria voor volwaardigheid van leerprocessen; b) een uitwerking van drie typen van leren en hun onderlinge relatie en c) de relatie met leren leren.

- a) De kwaliteitscriteria voor de volwaardigheid van leeractiviteiten in krachtige leeromgevingen zijn volgens Simons (in druk c):
  - Bevordert de omgeving de aangeboren nieuwsgierigheid? Daagt deze de lerende uit?
  - Wordt er voldoende informatie aangeboden?
  - Wordt er niet te veel informatie aangeboden?
  - Wordt de lerende aangezet tot eigen denkactiviteiten en meningsvorming?
  - Is er ruimte voor gemeenschappelijke betekenisconstructie?
  - Is er ondersteuning bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden?
  - Is er aandacht voor het vastleggen van het geleerde en het reflecteren?
  - Is er gelegenheid voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en -condities?
- b) Krachtige leeromgevingen bieden m.i. een evenwichtige combinatie van drie vormen van leren: extern gestuurd leren, waarbij een docent de beslissingen neemt over het leren, zelf-gestuurd leren, waarin de lerende zelf beslist en ervaringsleren, waarin het leren een impliciet, spontaan en toevallig bijverschijnsel is van het opdoen van ervaringen. Naar mijn mening zijn deze drie vormen van leren alledrie belangrijk in het hoger beroepsonderwijs. Ze leiden tot verschillende soorten van uitkomsten en veronderstellen verschillende soorten van leervaardigheden. Ter voorbereiding op het latere levenslange leren, waarin vooral het zelf-gestuurde leren en het ervaringsleren centraal staan, dienen ze alledrie in een evenwichtige combinatie aandacht te krijgen in het beroepsonderwijs, zodat studenten de benodigde leercompetenties kunnen ontwikkelen en oefenen. Dit betekent dat er in een krachtige leeromgeving perioden en onderdelen zijn waarin de hoofdcomponenten van het arrangement worden bepaald en vastgelegd door een docent of coach, maar dat er ook perioden en onderdelen zijn waar de lerende

uitgedaagd wordt en de gelegenheid krijgt om ze zelf(standig) te bepalen. Daarnaast is er ook voldoende ruimte voor het ervaringsleren, waarbij omgevingen worden gecreëerd waarin het leren als het ware vanzelf ontstaat en van allerlei toevalligheden afhankelijk is.

- a) De huidige onderwijsinstellingen bereiden lerenden vooral voor op het formele leren, maar niet of slecht op het actieleren en het ervaringsleren. Lerenden leren de vaardigheden van het actieleren en ervaringsleren zelfs af (zie Simons, 1997). Omdat het onderwijs lerenden moet voorbereiden op het levenslange leren in al zijn facetten, zal het onderwijs van de toekomst ook ruimte moeten bieden voor het actie- en ervaringsleren zodat lerenden de daarbij benodigde leercompetenties ontwikkelen en voorkomen kan worden dat er te eenzijdige gewoontevorming in de richting van het formele leren ontstaat (vergelijk Simons, 1997). Daarnaast zal het onderwijs de bijbehorende leervermogens systematisch tot ontwikkeling moeten brengen (leren leren).

## **6. Conclusies**

In het denken over competenties en de rol die ze kunnen spelen in leren en opleiden, kunnen twee benaderingen worden onderscheiden: de cognitivistische en de sociaalconstructivistische. Zowel in organisaties als in het beroepsonderwijs blijken drie verschilpunten te onderkennen te zijn: éénrichtingsdenken versus interactiedenken, smalle of brede invullingen van competenties en van buiten af meten versus betrekken van selfassessment. Deze drie verschillen zijn te herkennen in het competentiedenken op organisatieniveau, bij het human resource management, bij human resources development, bij het construeren van competentieprofielen voor het beroepsonderwijs en bij het inrichten van leeromgevingen in het beroepsonderwijs.

## Literatuur

De Corte, E. (1990). Ontwerpen van krachtige leeromgevingen. In M.J. Ippel & J.J. Elshout (Eds.), *Training van hogere-orde denkprocessen. Bijdragen aan de onderwijsresearch* (pp. 133-147). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

De Corte, E., & Verschaffel, L. (1987a). Cognitieve effecten van leren programmeren. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, *42*, 364-372.

Dewulf, L. (1999). Ontwikkeling van competenties *Opleiding en Ontwikkeling*, *11*.

Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, *40*, 266-275.

Hamel, G., & Prahalad, C.K. (1995). *De strijd om de toekomst*. Schiedam,: Scriptum.

Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Den Bosch: Cinop.

Labovitz G., & V. Rosansky, ( 1997). *The Power of Alignment. How great companies stay centered and accomplish extra ordinary things*. New York: John Wiley.

Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. Inaugurele rede Katholieke Universiteit Brabant. Tilburg: MesoConsult.

Looise, J.C. (1998). Competentiemanagement en personeelsmanagement. *Opleiding en Ontwikkeling*, *10*,

Maslach C., & M.P. Leiter (1998). *Burnout: Oorzaken ,gevolgen, remedies*. Amsterdam: Contact

Mulder, M. (1999). Competentiegericht opleiden. *Opleiding en ontwikkeling*, *11*,

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Revans, R. (1982). *Action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.

Rijsman, J.B. (1991). Group characteristics and individual behavior. In: P. Drenth, H. Thierry, P. Willems & C. de Wolf (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology*. New York: Wiley.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurele rede. Nijmegen: Quick Print.

Simons, P.R.J. (1995). Leren in arbeidsorganisaties: dichotomieën of evenwichten? *Opleiding en Ontwikkeling*, 8, 5-10.

Simons, P.R.J. (1997). Ontwikkeling van leercompetenties. *Opleiding en Ontwikkeling*, 9, 17-20

Simons, P.R.J. (in druk a). Transfer of learning: paradoxes for learners. *International Journal of Educational Research*.

Simons, P.R.J. (in druk b). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G. Straka (Ed.), *Self-learning*.

Simons, P.R.J. (in druk c). Krachtige leeromgevingen. *Handboek Onderwijsmanagement*.

*Curriculum vitae*

Prof. dr. P. Robert-Jan Simons (1949) is als gewoon hoogleraar interdisciplinaire onderwijskunde, in het bijzonder de onderwijs- en opleidingspsychologie, verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is wetenschappelijk directeur van het Nijmeegs Universitair Onderzoeksinstituut Voor Opvoeding en Onderwijs (NUOVO) en coördinator van de post-doctorale opleiding Management van Leren en Ontwikkeling, een door het TIAS (Tilburgs Instituut voor Academische Studies) verzorgde leergang voor (HRM-) managers en opleiders.

j