



# RUIMTE

voor leren in het werk

Eerbetoon aan Ans Grotendorst  
*een gedreven onderwijsvernieuwer*

## **Colofon**

Deze bundel is samengesteld door Joseph Kessels, emeritus hoogleraar, Mariël Rondeel, Suzanne Verdonshot, Pieterjan van Wijngaarden en Saskia Tjepkema van Kessels & Smit, *The Learning Company* en Johan Lambregts van Bureau Lambregts. Zij werkten en schreven allen met Ans Grotendorst.

Jacqueline Dijkstra en Ingrid Heslinga van V&VN werkten mee aan de totstandkoming van deze bundel. Zij zijn organisatoren van het congres. Het bestuur van V&VN heeft deze publicatie mogelijk gemaakt.

# Inhoud

|         |   |
|---------|---|
| Proloog | 3 |
|---------|---|

|                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| <b>Eerbetoen aan Ans Grotendorst</b> | <b>6</b> |
|--------------------------------------|----------|

|                                                                                                                                          |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Leren voor en in het werk: bekwaamheid, een kwestie van selectie en uitsluiting of het opsporen en aanmoedigen van talent <i>ARTIKEL</i> | 7 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

JOSEPH KESSELS

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| EVC: selectie of aanmoediging van talent?       | 18 |
| Leren is meer dan weten en meten <i>ARTIKEL</i> |    |

JOSEPH KESSELS EN ANS GROTENDORST

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Vormgeven van leren in het werk: kenmerkende praktijksituaties als vertrekpunt</b> | <b>26</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Ontwerpen van leren in het werk: geef competenties context! <i>COLUMN</i> | 27 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

MARIËL RONDEEL

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Ontwerpen door de bril van functioneren en leren <i>ARTIKEL</i> | 30 |
|-----------------------------------------------------------------|----|

JOKE VAN ALTEN EN ANS GROTENDORST

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Inventariseren van kenmerkende praktijksituaties <i>HANDOUT</i> | 33 |
|-----------------------------------------------------------------|----|

MARIËL RONDEEL

## Leren van de toekomst 38

Leren van de toekomst *COLUMN* 39  
JOHAN LAMBREGTS

'Verpleegkundigen moeten kenniswerkers worden' 43  
Een skypegesprek met Anne Marie Rafferty *ARTIKEL*  
JOHAN LAMBREGTS EN ANS GROTENDORST

Historiëlijn van een beroepsprofiel *ARTIKEL* 46  
ANS GROTENDORST

## Leren is vooral nuttig als het ook leidt tot actie in de praktijk 54

De woorden die je kiest, bepalen waar het heengaat *COLUMN* 55  
SUZANNE VERDONSCHOT

Nieuwsgierigheid is de motor voor leren *ARTIKEL* 60  
ANS GROTENDORST

Maak zelf een impactmap *HANDOUT* 62  
SUZANNE VERDONSCHOT EN DIEDE STEVENS

## Zicht op leren: de kracht van een persoonlijke historiëlijn 68

Een leven lang leren: achterwaarts is voorwaarts *COLUMN* 69  
SASKIA TJEPKEMA

Levenslessen: perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan *ARTIKEL* 72  
HANS DEKKER, ANS GROTENDORST, PIETERJAN VAN WIJNGAARDEN

Historiëlijn: je verhaal en talent in beeld *HANDOUT* 79  
SASKIA TJEPKEMA



# Proloog

*Ik beschouw mijn werk als een manier om in verbinding te blijven met en bij te dragen aan vitale en betekenisvolle maatschappelijke thema's die mij aan het hart gaan. Het is ook de connectie met een professioneel gezelschap: vakgenoten met wie ik graag optrek, met wie ik ideeën uitwissel, de verdieping opzoek en ook gewoon plezier maak.*

*- Ans Grotendorst*

“Door zorgvuldig te kiezen welke taal je gebruikt, kun je bijdragen aan de ontwikkeling die je in jouw organisatie op gang wilt brengen”, schrijft Suzanne Verdonschot naar aanleiding van een bijzonder gesprek dat zij en Ans Grotendorst met een opdrachtgever hebben gehad.

Ans was een woordkunstenaar, die in de latere fase van haar leven met gedrevenheid werkte aan boeken die ons vak verrijkten. Daarvoor kon ze putten uit haar jarenlange ervaring als adviseur en ontwerper en de indrukwekkende expertise die ze had opgebouwd in het vak van leren en ontwikkelen. Als initiatiefnemers en auteurs van deze bundel zijn we Ans dankbaar voor hoe zij ons heeft aangemoedigd in schrijven en werken.

Dit boekje is een manier om Ans te eren. Zij werkte met veel toewijding en passie samen met het gezelschap van V&VN-collega's, en met de collega's van *The Learning Company*. Over *The Learning Company* sprak Ans ook wel als een schrijvend gezelschap. Het leek ons daarom toepasselijk om een bundel teksten te maken ter nagedachtenis aan de bijdrage en de betekenis die Ans heeft gehad voor ons vak van leren en ontwikkelen.

Aan het V&VN-congres in 2019 leveren Joseph Kessels, Johan Lambregts, Mariël Rondeel, Saskia Tjepkema en Suzanne Verdonschot een aantal bijdragen, elk gewijd aan een van de geliefde en belangrijke werkthema's van Ans:

- Bekwaamheid: selectie of aanmoediging van talent? (Joseph Kessels);
- Vormgeven van leren in het werk (Mariël Rondeel);
- Leren van de toekomst (Johan Lambregts);
- Leren is vooral nuttig als het ook leidt tot actie in de praktijk (Suzanne);
- Zicht op leren: de kracht van een persoonlijke historielijn (Saskia).

De keuze voor deze thema's hebben zij ieder persoonlijk en heel bewust gemaakt. Het zijn namelijk thema's die hen in het werk aan het hart gaan en waarin zij intensief hebben opgetrokken met Ans, door samen projecten te doen, ervaringen uit te wisselen, kennis te delen en nieuwe kennis te ontwikkelen.

We hebben hen gevraagd om rond hun eigen thema drie artikelen aan te leveren:

1. een persoonlijke reflectie op het werken met dit thema, samen met en/of geïnspireerd door Ans,
2. een column, artikel of andersoortige bijdrage van Ans gerelateerd aan het thema,
3. een praktische vertaling van het thema in een handout, waarmee je zelf aan het werk kunt gaan met dit onderwerp.

We hopen dat deze bundel inspiratie kan bieden voor ieder die ruimte wil maken voor leren in het werk. Het boekje is bedoeld als blijvende herinnering aan de vakvrouw en collega die ons allemaal dierbaar is.

Mariël Rondeel & Pieterjan van Wijngaarden



# Eerbetoon aan Ans Grotendorst

Joseph Kessels

# Leren voor en in het werk:

## bekwaamheid, een kwestie van selectie en uitsluiting of het opsporen en aanmoedigen van talent

door Joseph Kessels

### **Nieuwsgierige gedrevenheid voor leren**

Leren voor en in het werk was een groot thema voor Ans Grotendorst. Ik heb Ans leren kennen als onderwijskundige die werkzaam was in de Anna Reijnvaanschool van het AMC in Amsterdam. Onze eerste ontmoeting moet geweest zijn kort na de verhuizing van het Wilhelminagasthuis naar de Meibergdreef in 1985. Karin Oliemans, die daar toen de leiding had, stelde mij aan haar voor.

Later sloot Ans zich aan bij SOVOV, de Stichting Samenwerkende Organisaties in de Volksgezondheid. Vervolgens maakte zij de overstap naar Kessels & Smit, *The Learning Company*.

En steeds was er die nieuwsgierige gedrevenheid om van opleiden, leren en ontwikkelen een betekenisvolle activiteit te maken. Zij begon haar loopbaan in het Freinet-onderwijs. Daar

heeft zij uit de eerste hand ervaren hoe kinderen leren als ze kunnen vertrekken vanuit zinvolle ervaringen, die voortkomen uit hun nieuwsgierigheid, en waarbij onderling overleg en samenwerking een grote rol spelen. Ik denk dat deze vroege lessen haar op een proefondervindelijke manier gevormd hebben tot een krachtige onderwijsvernieuwer, niet alleen voor de zorgberoepen, maar ook ver daarbuiten.

Zij heeft een grote bijdrage geleverd aan de innovatie van de beroepsopleidingen, de herziening van de kwalificatiestructuur in het mbo, de beroepsprofielen V&V 2020, en het opleidingsprofiel van de *Bachelor of Nursing* 2020.

### **De proeve van bekwaamheid**

Hoewel zij zeer praktijkgericht was, bewaar ik ook dierbare herinneringen aan onze principiële gesprekken over een van de vroege herzieningen van de Wet BIG: in de oude wet stond dat iemand bevoegd was om verpleegkundige handelingen uit te voeren als de persoon in kwestie minimaal 800 uur theoretische scholing had gevolgd. Als je voldoende schooluren had gemaakt werd je bevoegd verklaard om als beroepsbeoefenaar aan de slag te gaan. Onze gesprekken draaiden om de vraag: ben je bekwaam omdat je bevoegd bent, of geeft je bekwaamheid recht op een bevoegdheid?

In deze discussie lag de kern van een hoogwaardige beroepsuitoefening besloten: welke bekwaamheden heb je nodig om adequaat te kunnen handelen in complexe en kritische beroepssituaties? Hoe leg je een proeve van

En steeds was er  
die nieuwsgierige  
gedrevenheid om  
van opleiden, leren  
en ontwikkelen een  
betekenisvolle  
activiteit te maken



bekwaamheid af, zodat je anderen het overtuigende bewijs kunt leveren dat je zelfstandig je vak kunt uitoefenen? En hoe verwerf je die bekwaamheid? Doe je dat in een klaslokaal of in een authentieke werkomgeving? Zijn er betekenisvolle combinaties mogelijk?

Het werken aan een competentiegericht curriculum en het inzetten op relevante en authentieke proeven van bekwaamheid maakten bij haar daar onlosmakelijk deel van uit. Onwillekeurig riep dat weer een tegenbeweging op dat niet alleen het 'kunnen' belangrijk was, en dat het 'weten' ook voldoende aandacht moest krijgen. Te veel nadruk op vaardigheden zou in de ogen van veel beleidsmakers tot een verschraling van het onderwijs leiden en tot een verzwakte kennisbasis.

### **Werkplekopleidingen**

We voerden verhitte debatten over het belang van theorie en praktijk. Moet je eerst kennis verwerven om een bekwaamheid te kunnen ontwikkelen? Of wekt praktijkervaring de nieuwsgierigheid op naar funderende kennis? Met name in de zorgopleidingen is die discussie best ingewikkeld en beladen. Er zijn immers weinig beroepen waar opleidingen zo'n grote rol hebben gespeeld in de identiteitsontwikkeling en emancipatie van een beroepsgroep als bij de verpleegkundigen.

Werkplekopleidingen hebben altijd een belangrijke rol gespeeld. Lange tijd was de in-service-opleiding de dominante leerweg naar de zelfstandige beroepsuitoefening van verplegenden en verzorgenden. Maar in tijden waarin de verpleegkundigen zich gaan emanciperen, associëren velen de in-service-opleidingen en het werkplekleren vaak met een laag niveau, te praktisch, te beperkt in reikwijdte, goedkope handjes aan het bed, magere theoretische onderbouwing,

training van de verlengde arm van de arts, en een chronisch gebrek aan reflectie. In dit emancipatieproces komen vormen van werkplekleren onder druk te staan. Zodra er een hernieuwde interesse komt voor de leercultuur op en rond het werk, de waardering voor vakdeskundigheid, professionele leergemeenschappen en communities of practice, verwerft ook het leren op de werkplek weer een positief imago en komt weer meer in de belangstelling te staan.

### **Emancipatie van een beroepsgroep**

Kort na de tweede wereldoorlog bestaat de vooropleiding van verpleegkundigen uit slechts twee maanden theoretische verdieping met vakken zoals anatomie, pathologie, fysiologie, psychologie, medisch rekenen, natuurkunde, ethiek en medisch recht. Vanaf 1967 verandert de theoretische vooropleiding van naam en gaat als preklinische opleiding deel uit maken van de in-service-opleiding die in totaal 3,5 jaar zal duren. De vooropleidingseis is minimaal mulo. De opleiding krijgt een wettelijke status, waarbij een afgeronde opleiding leidt tot de titel van verpleegkundige. Om het niveau van de opleiding te bewaken dient deze minimaal 800 uur aan theorievakken te bevatten.

De theoretische, preklinische leerfase groeit van twee, naar vier, naar acht maanden. Het doorgaande emancipatieproces van het verpleegkundige beroep krijgt vanaf 1971 verdere ondersteuning door middel van een hbo-opleiding, waarin het werkplekleren een ondergeschikt belang heeft. Bij de grote stelselherziening van 1997 draagt de minister van gezondheidszorg de opleidingen over aan de minister van onderwijs. De in-service-opleidingen als werkplek-opleidingen in het ziekenhuis verdwijnen en gaan over in het stelsel van beroepsopleidingen, in de vorm van een mbo- en een hbo-opleiding.

Ben je bekwaam  
omdat je bevoegd  
bent, of geeft je  
bekwaamheid  
recht op een  
bevoegdheid?

Het proces van erkenning van het beroep en de differentiatie daarbinnen heeft als een bijeffect gehad dat het werkplekleren, dat ooit de kern vormde van de in-service-opleiding, steeds verder uit de formele opleiding is verdwenen. Inmiddels erkennen instellingen en opleidingen het belang van de werkplek als een krachtige leeromgeving met een grote betekenis voor de bekwaamheidsontwikkeling en keert het

werkplekleren weer terug in de vorm van de beroepsbegeleidende leerwegen, stages, duale routes en leerafdelingen.

Nu de emancipatie van het beroep van verpleegkundige praktisch voltooid is, doet zich opnieuw de vraag voor hoe we leren en werken dichterbij elkaar kunnen brengen. Het samen met anderen werken op een afdeling is immers niet meer alleen een interessante en waardevolle

didactische aanpak. In de steeds complexer wordende zorgverlening is het werken zelf een vorm van leren geworden. Een moderne werkomgeving heeft er dan belang bij om ook een aantrekkelijke leeromgeving te zijn.

### Theorie-praktijk

Het lastige aan het onderscheid theorie – praktijk is, dat het begrip theorie in het dagelijkse taalgebruik verzwakt is tot school of leslokaal. Het begrip praktijk valt steeds vaker samen met werken en doen, buiten de school.

Theorie staat daarbij in hoger aanzien dan praktijk.

Vanuit een opleidingskundig oogpunt zijn hierbij tal van kanttekeningen te plaatsten. De opdeling van een opleiding in gescheiden theoretische leerstofgebieden leidt nauwelijks tot een integrale vakbekwaamheid. Het theoretisch onderwijs

dat gericht is op het overdragen van kennis en inzicht zal de nieuwsgierigheid naar de praktijk weinig prikkelen. Dat had de Franse onderwijzer en pedagoog Célestin Freinet (1896-1966) al vroeg in de gaten. Ervaren praktijkproblemen daarentegen maken wel nieuwsgierig naar achtergronden en theoretische inzichten, zeker als op het werk een collegiale leercultuur heerst, die uitnodigt tot reflectie en verdieping.

### De werkplek als leerplek

Ruim tien jaar geleden redigeerde Ans Grotendorst, samen met Ineke van Aken, Carolien Sino en Bert van Veldhuizen, de rijke bundel: *Verleiden tot leren in het Werk* (2007). Dit themaboek onderwijs en gezondheidszorg bevat tal van aanwijzingen hoe je van de werkplek een interessante leerplek kunt maken.

Die zijn ook nu nog van grote waarde. We spraken erover dat verleiden tot leren in het werk eigenlijk niet nodig was; je zou vooral de belemmeringen om te leren moeten wegnemen. Het gaat dan om belemmeringen zoals een gebrekkig geloof in eigen kunnen, veelal ontwikkeld op basis van faalervaringen en frustraties in eerdere leersituaties. Zelfvertrouwen, eigenwaarde en zelfrespect vormen een belangrijke basis om de wereld nieuwsgierig tegemoet te treden. En het zijn juist deze aspecten die in een schoolwereld van toetsen, meten, selecteren en uitsluiting snel verdwijnen en onherstelbare schade oplopen.

Het participeren  
in vernieuwings-  
projecten is ook  
een rijke bron van  
nieuwe leer-  
ervaringen

Leren in en van het werk hoeft ook niet direct de vorm aan te nemen van instructie, oefening of coaching. Het participeren in vernieuwingsprojecten is ook een rijke bron van nieuwe leerervaringen, zeker als het vergezeld gaat van vormen van studie en onderzoek.

In het verlengde hiervan ligt het vergroten van de regelruimte en de autonomie van medewerkers in hun werk, wat aanzet tot het meedenken over visieontwikkeling en wat helpt om de variatie in het werk te laten toenemen. Het draagt bij aan het vergroten van het gevoel van verantwoordelijkheid en eigenaarschap, wat motivatie en betrokkenheid stimuleert. Het zijn allemaal voorwaarden voor leren.

Meer gerichte vormen van leren hebben betrekking op het bevorderen van het zelfstandig leren. Het bewust expliciteren van expertise is dan een vorm van reflectie. Het kan de basis zijn voor het gezamenlijk beschrijven van relevante, urgente en kritische beroepsbekwaamheden. Een werkomgeving die daartoe uitnodigt, bevordert op een krachtige wijze het leren.

De hier beschreven aanwijzingen zijn natuurlijk ook goed toepasbaar in combinatie met formele leertrajecten in een opleiding, cursus, professionaliseringsprogramma en vormen van intervisie, mentorschap en coaching.

Het is ook mogelijk om de leerdoelen te realiseren door gerichte onderzoeks- en verbeteractiviteiten te ondernemen. Het werken aan urgente, intrigerende vraagstukken, zeker als je dat kunt doen met gelijkgestemde collega's, wakkert de nieuwsgierigheid aan, verbindt en bevordert ook nog eens het plezier in het werk.

Dergelijke leer-werkactiviteiten, die in het geheel geen schools karakter hebben, zou men ook kunnen institutionaliseren en door het ontstaan van professionele leer-werkgemeenschappen of *communities of practice* bewust aanmoedigen.

De bestendiging van dergelijke krachtige vormen van leren in het werk draagt bij aan een inbedding van deze leervormen in de organisatiecultuur en het organisatieleren. Uiteindelijk kan het zelfs een bijdrage leveren aan de organisatieverandering in een zorginstelling.

### **Adviseren over opleidingsbeleid**

Ans Grotendorst zette haar brede expertise op het gebied van opleiden, leren en ontwikkelen in de context van de beroepsuitoefening niet alleen in voor de opleidingen in de zorg. Ook was zij jarenlang actief betrokken bij de vernieuwing van het politieonderwijs. Daar droeg zij eveneens bij aan de integratie van werken en leren, het ontwerpen van passende proeven van bekwaamheid en het ondersteunen van leidinggevendenden bij het uitoefenen van hun educatieve taken.

Ook de Onderwijsraad herkende en waardeerde haar deskundigheid en sterke betrokkenheid bij de vernieuwing van opleiden, leren en werken. Zij maakte van 2001-2005 deel uit van 's Nederlands hoogste adviescollege op het gebied van onderwijs en leverde daar een bijdrage aan de totstandkoming van rapporten over examinering en de erkenning van elders en eerder verworven competenties (EVC).

### **Selectie en uitsluiting**

Rond de EVC-systematiek voerden Ans en ik boeiende gesprekken. We zagen hoe het bestaande toets- en examensysteem onvoldoende raad weet met jongeren waarvan het persoonlijke talent niet tot ontwikkeling komt in een schoolse leeromgeving, en die voortijdig de opleiding verlaten. Faalervaring, misgelopen waardering, gekwetst zelfrespect, een verstoord geloof in eigen kunnen en een negatieve leeridentiteit is de prijs die we betalen voor een kwaliteitsborgingsysteem dat misschien gunstig is voor de top,

maar schadelijk is voor een brede laag minder schoolknappen.

Een niet te onderschatten belang van het succesvol afronden van een EVC-traject is dat medewerkers alsnog een vorm van formele erkenning verwerven. Het schrijnende is dat een EVC-certificaat vaak weer terugleidt naar hetzelfde systeem waar

weinig veranderd is, net als de kans op mislukking.

Selectie en uitsluiting, met het oogmerk de waardering van een diploma in stand te houden, staan op gespannen voet met het aanmoedigen en ontwikkelen van elk talent waaraan in een kennismaatschappij zoveel behoefte is. Een kennismaatschappij vraagt om een ontwikkelingsgerichte benadering waarin leren en werken nauw verweven zijn, en waarin gevarieerde vormen van competentiebeoordeling de opbrengsten zichtbaar maken. De bundel *Bekwaamheid op de proef gesteld* (2006) die Ans

Grotendorst en haar collega-redacteuren samenstelden, biedt een rijk overzicht van perspectieven op competentiegericht beoordelen.

De kracht die  
uitgaat van zelf-  
respect en van het  
geloof in eigen  
kunnen, is een  
belangrijke motor  
van tal van  
leertrajecten

### **Opsporen en aanmoedigen van talent**

Het ging Ans en mij niet om methoden en technieken die kennislacunes aan het licht moesten brengen, door precies en objectief te meten. We waren op zoek naar vormen van onderwijs en opleiden, waarin leren, leren te leren, en de voorbereiding op een enthousiast leven lang leren, de hoofdtaken zijn. Ons stond een aanpak voor ogen die voortrekker zou moeten zijn op het gebied van het opsporen, herkennen, aanmoedigen en ontwikkelen van talent. Niet de gestandaardiseerde en uniforme kennis maakt het

leven interessant, maar het afwijkende, het ongewone en onverwachte zorgen voor de spanning en nieuwsgierigheid die nodig zijn om te ontwikkelen en te groeien. Hier zouden we meer energie en middelen in willen investeren dan elkaar voortdurend op een zogenaamde objectieve manier de maat te nemen, te selecteren en uit te sluiten.

De kracht die uitgaat van zelfrespect en van het geloof in eigen kunnen, is een belangrijke motor van tal van leertrajecten. Het is daarom alleszins de moeite waard om de belemmeringen voor de ontwikkeling van eigenwaarde op te sporen en weg te werken, zowel in de context van het onderwijs als in werkomgevingen. Daar gingen de gesprekken met Ans vaak over en niet alleen met mij. Haar laatste bundel, die is verschenen in 2018, kort voor haar overlijden: *In gesprek met ... . Veertien jaar interviews over onderwijs en gezondheidszorg 2003 tot en met 2016*, is daar een overtuigend bewijs van.

*Er is nog zomer en genoeg  
wat zou het loodzwaar  
tillen zijn, wat een gezwoeg  
als iedereen niet iedereen  
ter wille was  
als iedereen niet iedereen  
op handen droeg.*

*Judith Herzberg*



## Bronnen

- Grotendorst, A. (2018). *In gesprek met ... . Veertien jaar interviews over onderwijs en gezondheidszorg 2003 tot en met 2016*. Uitgave in eigen beheer met toestemming van BPM Medica.
- Grotendorst, A., Van Aken. I., Sino, C., & Van Veldhuizen, B. (red.) (2007) *Verleiden tot leren in het werk*. Themaboek Onderwijs en gezondheidszorg. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Grotendorst, A. (red.) *Bekwaamheid op de proef gesteld*. p. 17-20. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Herzberg, J. (2013). *Doen en laten. Een keuze uit gedichten*. Rainbow Essentials.
- Kessels, J.W.M. (2002). Dat is nieuw voor mij. Vijf monologen met commentaar op de kennis- en innovatiesamenleving. In: *Schoolagenda 2010. Deel 2 – Essays*. pp. 143-173. AWT, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid / COS, Commissie van Overleg Sectorraden onderzoek en ontwikkeling. Den Haag: AWT

Bij het samenstellen van deze bijdrage heb ik ook gebruik gemaakt van:

- Kessels, J.W.M. & Grotendorst, A. (2003). EVC: Selectie of aanmoediging van talent? Leren is meer dan weten en meten. *Opleiding & Ontwikkeling* 16 (11) 21-25.
- Kessels, J.W.M. (2018). Leren in het werk in de zorg: een lange weg naar vakbekwaamheid en de ontwikkeling van een eigen identiteit. *Onderwijs en Gezondheidszorg*. jrg. 42, nr 2, 20-22.

ARTIKEL

# EVC: selectie of aanmoediging van talent?

Leren is meer dan weten en meten

Joseph Kessels en Ans Grotendorst

*Every country in the world, it seems, has a plan for educational reform. But, in most cases, reform initiatives are superficial and incremental, and do not get at the heart of the problem. These initiatives often introduce new forms of testing and assessment, but leave in place (or make small incremental changes to) existing curricula and existing teaching strategies. We need to reform our educational reform.*  
 Mitchell Resnick (*Rethinking Learning in the Digital Age*, 2001)

Het proces van erkenning van verworven competenties (EVC) maakt een interessante ontwikkeling door. EVC maakt competenties zichtbaar waarover een individu beschikt en zorgt voor de beoordeling van die competenties en voor de publieke erkenning ervan. De erkenning komt onafhankelijk van de gevolgde leerweg tot stand, zodat ook waardevolle ervaringskennis (opbrengst van informeel leren) in aanmerking komt voor certificering. Het groeiend aantal deelnemers aan EVC-procedures<sup>1</sup> duidt erop dat de benadering succesvol is. Tegelijk is het ook een symptoom dat het formele onderwijssysteem niet in staat is om het talent van leerlingen ten volle te ontwikkelen, en dat daar vaak een EVC-omweg voor nodig is. Zou de EVC-route ook de hoofdweg kunnen zijn?

Nu EVC aan populariteit wint en er ervaringen zijn opgedaan met het waarderen van ervaringskennis, rijzen er ook nieuwe vragen. Een aantal daarvan komt in deze bijdrage aan de orde. Met name doet zich de vraag voor of EVC een 'smalle benadering' zou moeten volgen, waarbij het accent ligt op het certificeren van iemands bekwaamheid, of een 'brede benadering'. Een brede benadering staat in het teken van het ontwikkelen van de persoonlijke leerloopbaan, maar dat maakt een objectieve diplomavergelijking moeilijk. Een verwante vraag heeft betrekking op de gehanteerde referentiepunten of standaarden bij de beoordeling. In Nederland en veel andere landen wordt EVC gebruikt om informele leeropbrengsten in het reguliere onderwijssysteem in te passen (Onderwijsraad 2003<sup>2</sup>). Beoordeling van opbrengsten

van informeel leren is vooral competentie-, gedrags- en criterium-gericht. In het onderwijs overheerst vaak nog de klassieke, leerstof- en vakgerichte beoordeling. Leidt de innovatieve manier van herkennen en erkennen van competenties deelnemers terug in het traditionele schoolstelsel dat zij eerder voortijdig hebben verlaten?

De antwoorden op deze vragen kunnen als inspiratiebron dienen voor de vernieuwing van het onderwijssysteem. De slotbeschouwing gaat na of dat zo is.

### Een 'smalle' of een 'brede' EVC-benadering?

De EVC-procedure heeft het denken in termen van competenties versneld en de ontwikkeling van nieuw assessment-instrumentarium bevorderd. Belangrijke winstpunten zijn de ondersteuning bij het zichtbaar maken van waardevolle praktijkkennis, het individuele maatwerk, en de weldadige toename van zelfrespect bij de deelnemers. Bij de huidige EVC-procedures zoeken de vormgevers antwoord op vragen als:

- hoe kunnen we binnen de samenleving individuele leerprocessen zo goed mogelijk benutten en ondersteunen?
- hoe kunnen we individuele competenties herkennen en meten?
- hoe kunnen we deze waarnemingen expliciteren en documenteren?
- hoe kunnen we deze informatie waarderen, erkennen, vergelijken? (Schuur, Feenstra & Duvekot, 2003).

De antwoorden op deze vragen zijn afhankelijk van een gekozen 'smalle' dan wel 'brede' benadering van EVC. Bij een smalle benadering ligt het accent op het certificeren van iemands bekwaamheid op basis van herkennen en erkennen. De smalle benadering plaatst EVC vooral in het teken van achteraf meten, vergelijken, selecteren en positioneren. Een 'brede' benadering richt zich op het stimuleren van persoonlijke en loopbaanontwikkeling en heeft betrekking op een langlopend traject dat in het teken staat van ontwikkelen en leren. Het maakt veel uit of er sprake is van een verplichtend en eisend karakter of van een zelfgekozen en vrijwillige leerloopbaan (vgl. Grotendorst, Tillema & Dekker, 2002).

De keuze voor een smalle of brede benadering van EVC hangt nauw samen met verschuivende opvattingen over kennis en kennisontwikkeling. Het kennisbegrip verbreedt zich: het (schoolse) weten en kennen volstaat niet meer. Naast het klassieke kennisbegrip, dat verwijst naar dat 'schoolse weten', verschijnt kennis als bekwaamheid, als competentie. We erkennen dat kennisontwikkeling plaats-

*Naast het klassieke  
kennisbegrip, dat verwijst  
naar dat 'schoolse weten',  
verschijnt kennis als  
bekwaamheid,  
als competentie.*

vindt in meer gevarieerde contexten, veelal gekoppeld aan concrete werk- en probleemsituaties en in interactieve processen. De ontwikkelingen in de samenleving en de economie leiden tot nieuwe verwachtingen op het gebied van leren, leeromgevingen en leerresultaten. De opbrengsten van het 'formele leren' (in de geïnstitutionaliseerde context van de school) staan ter discussie. Om competenties meer kans te geven is het nodig om leerarrangementen in te richten die aansluiten bij de manier waarop processen van kennisontwikkeling in de kennissamenleving verlopen (Onderwijsraad, 2002a). Mensen verwerven veel bekwaamheden voor het dagelijks leven en werk op een informele manier, in authentieke leersituaties, buiten reguliere onderwijstrajecten.

In de smalle benadering heeft EVC voornamelijk de functie van het verschaffen van diploma's of certificaten binnen de context van de kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs. De smalle benadering is dikwijls gericht op instroom in het bestaande curriculum. Zien we EVC echter als model voor een leven lang leren, dan bepaalt en stuurt het belanghebbende individu zelf het ontwikkelingstraject, waarbij begeleidende instituties faciliteren en ondersteunen, maar geen richting voorschrijven (Kaemingk, 2003). In deze brede benadering past ook een breder kennisbegrip.

De gedachtewisseling over de 'brede benadering', waarin persoonlijke en loopbaanontwikkeling centraal staan en waarbij het perspectief van de aanmoediging van talent in een context van een leven lang leren leidend is, komt langzaam en aarzelend op gang. Op dit

moment is de koppeling tussen regulier onderwijs en certificering in veel landen echter nog de exclusieve route naar civiele erkenning.

## **EVC: voorsnog gericht op reparatie**

De EVC-ontwikkeling staat op gespannen voet met het huidige middelbaar en hoger beroepsonderwijs, waar het traditionele, leerstof- en vakgerichte curriculum nog steeds een belangrijke en sturende rol speelt. In het middelbaar beroepsonderwijs is de kwalificatiestructuur de meetlat. Het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE), dat met ingang van dit jaar toeziet op de kwaliteit van de examens in het middelbaar beroepsonderwijs, beschouwt EVC primair als een vorm van examinering. Dat betekent dat de EVC-procedure en het proces van herkennen, erkennen en waarderen, moeten voldoen aan de standaarden en indicatoren die het KCE heeft vastgesteld (KCE, 2003). EVC lijkt dus voorsnog ingebed in de 'smalle' benadering. Om zich aan deze smalle interpretatie te kunnen onttrekken, ontwikkelen assessoren en instellingen die EVC-diensten aanbieden inmiddels gedachten over een apart keurmerk voor EVC. Zij zouden zo een eigen vorm van accreditatie kunnen verwerven, juist om het onderscheid met examinering te versterken (Van den Dungen, Van de Burt & Pijls, 2003).

Het portfolio met bewijsstukken van kunnen, het beoordelen van bekwaamheden en vooral het erkennen van de dagelijkse werkomgeving als een krachtige leeromgeving zijn de hoopgevende opbrengsten van het denken over en de in-

### **BOX1 Ik durf mensen weer aan te kijken**

"Ik ben toen gewoon naar de open dag van de opleiding Praktijk Diploma Informatica gegaan en heb me ingeschreven. En het is me gelukt. Die cursus duurde van februari tot september. Maar vóór de zomervakantie had ik mijn diploma al, als eerste van mijn groep. Ik kon dus wel degelijk studeren, als het maar mijn interesse had!"

"Tot mijn eigen verbazing heb ik sinds kort een heus diploma. Ik heb namelijk bij de Stichting Vakopleiding Horeca (SVH) de cursus 'Sociale Hygiëne' gedaan. Een korte cursus waarin je veel leert over hoe je met het personeel en de gasten omgaat. Ik heb net weer een cursus over warenkennis in de horeca aangevraagd. Ik wil door middel van die korte opleidingen deelcertificaten halen, waardoor ik ooit voor mezelf kan beginnen."

"Zo heb ik de opleiding af kunnen maken en werk ik nu als plantsoenmedewerker klasse B2. Eigenlijk doe ik dus wat ik als kind al wilde toen ik voor de landbouw- school koos. Ik heb nu een leuke baan en ga elke dag fluitend naar mijn werk. Ik heb me zelden zo fijn gevoeld als de laatste twee jaar. Ik schaam me niet meer, durf mensen weer aan te kijken."

*Fragmenten uit drie interviews in 'Leven is leren' (Onderwijsraad, 2002b)*

vestering in competentiegericht leren en beoordelen. De nieuwe instrumenten en benaderingen hebben echter nog weinig invloed op de onderwijsprogramma's en op de samenwerking tussen school en werkveld. EVC is vooralsnog een nevenactiviteit, gericht op reparatie van wat er vroeger - bij de leerling - is misgegaan. De EVC-procedure en de successen die zij boekt, onderstrepen echter de noodzaak tot een fundamentele herbezinning op de inhoud, de vormgeving en de toetsing van het onderwijs.

Die toetsing is vaak nog gebaseerd op reproductie van leerstof per vakgebied. Dat heeft als neveneffect dat sommige leerlingen en studenten zich permanent onderworpen voelen aan een opvatting die uitgaat van selectie en uitsluiting.

Het huidige toets- en examensysteem weet onvoldoende raad met het persoonlijke talent dat niet zo goed tot ontwikkeling komt in een schoolse leeromgeving. De prijs die we betalen voor een onderwijspiramide van voldoende en geslaagden aan de top, bestaat aan haar brede basis uit herkansingen, misgelopen waardering, voortijdige schoolverlaters, gekwetst zelfrespect en een verstoord geloof in eigen kunnen. Een niet te onderschatten belang van het succesvol afronden van een EVC-traject is dat medewerkers alsnog een vorm van formele erkenning verwerven. De fragmenten in Box 1 illustreren hoe belangrijk het eerherstel van eigenwaarde is en hoe EVC-deelnemers op deze manier de vroegere frustratie van een mislukte schoolloopbaan proberen kwijt te raken.

Uit de analyse van Ierse initiatieven voor flexibele leer- en accreditatie-arrangementen komt naar voren, dat veel programma's certificeren vermijden, zeker als het om laaggeschoolden gaat met een historie van afgebroken opleidingen. Noorse initiatieven wijzen uit, dat het zeer lonend is om te investeren in een aantrekkelijke inrichting van leertrajecten, afgestemd op de mogelijkheden en wensen van volwassen werkenden. Tijdens dergelijke leertrajecten neemt het zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen proportioneel toe (Onderwijsraad, 2003).

De gespannen verhouding tussen examinering en diplomering enerzijds, en het aanmoedigen van bekwaamheidsontwikkeling anderzijds, maakt de EVC-procedure vooralsnog tot een ambivalent proces.

### **De school of de werkplek als ondersteunende leeromgeving?**

Proeven van bekwaamheid, in vele gevarieerde vormen, bieden de mogelijkheid om de opbrengsten van authentieke leersituaties zichtbaar te maken en om medewerkers aan te zetten tot zelfsturing in hun ontwikkelingsproces. Een dergelijke vorm van bekwaamheidsontwikkeling is in een schoolse omgeving, waarin het accent ligt op vakken en leerstof, niet mogelijk. Op het moment dat bij de bewuste keuze van werkvormen de aandacht verschuift van het aanbieden van leerstof naar het hulp bieden bij het verwerven van bekwaamheden in authentieke leeromgevingen, dient zich een fundamentele herbezinning aan op de vraag of de schoolse inrichting van het onderwijs jonge mensen voldoende

*De onderwijspiramide  
- met voldoende en  
geslaagden aan de  
top – staat op een brede  
basis van voortijdige  
schoolverlaters.*

in staat stelt om zich voor te bereiden op een leven als burger en werkende. De gunstige ontwikkeling van EVC roept de vraag op of de school als institutie en gebouw nog wel voldoet als veelzijdige leeromgeving. De combinatie van werken en leren is nu vooral nog een welkom alternatief voor diegenen die praktisch ingesteld zijn en in het klaslokaal hun talent niet kunnen ontwikkelen. Als in een kennismaatschappij de kennisintensiteit van moderne arbeidsorganisaties toeneemt, zou de combinatie van leren en werken niet alleen een verrijking kunnen bieden voor de praktisch ingestelden, maar juist ook voor deelnemers aan schoolse vormen van hoger onderwijs. Box 2 geeft een illustratie van leeromgevingen in het politieonderwijs die bestaan uit combinaties van werken en leren, en waarbij proeven van bekwaamheid sturend zijn.

Het kunnen leren in samenwerking met anderen en het jezelf toegang verschaffen tot relevante informatie en inspirerende netwerken behoren tot een standaarduitrusting die slechts tot stand komt op basis van persoonlijke betrokkenheid en motivatie. In een kennismaatschappij zal het educatief systeem in

## **BOX2 Leerwerkplaatsen in de politiekorpsen**

Binnen de politie is de aansluiting tussen 'school' en praktijk gewaarborgd, omdat alle leertrajecten, initieel en postinitieel, dual van opzet zijn. De studenten leren afwisselend op het onderwijsinstituut en in de politiekorpsen. Leeropdrachten en proeven van bekwaamheid (work samples, simulaties, authentieke opdrachten, schriftelijke en digitale opdrachten, retrospectie en reflectiegesprekken) sturen het leerproces. Zowel in de instituten als in de korpsen werken studenten aan de producten van hun proeve.

In de operationele bedrijfsvoering van de korpsen worden gevarieerde leerwerkplaatsen gecreëerd, waarlangs de studenten rouleren. De studenten maken deel uit van een team. De korpsen zijn zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit en het leerpotentieel van de leerwerkplaatsen. Het nieuwe (sinds 2002) duale en competentiegerichte onderwijs stimuleert de teams in de praktijk om voortdurend aandacht te hebben voor het leerklimaat: is er voldoende materiedeskundigheid aanwezig, kunnen de problemen die zich dagelijks voordoen met behulp van die deskundigheid worden opgelost, is er voldoende tijd voor reflectie? Een leeromgeving, vindt men in het politieonderwijs, is een omgeving die de student uitdaagt tot leren; het is een sociaal systeem, gericht op de permanente ontwikkeling en (indien zinvol) certificering van menselijke kennis en bekwaamheid.

*Stam, Grotendorst en Prins (2003)*

zowel de school- als de werkomgeving juist deze aspecten moeten stimuleren en de ontwikkeling van talent moeten aanmoedigen (Kessels, 2002). Selectie en uitsluiting, met het oogmerk de waardering van een diploma in stand te houden, staan op gespannen voet met het aanmoedigen en ontwikkelen van elk talent waaraan in een kennismaatschappij zoveel behoefte is. Een kennismaatschappij vraagt om een ontwikkelingsgerichte benadering waarin leren en werken nauw verweven zijn, en waarin gevarieerde vormen van competentiebeoordeling de opbrengsten zichtbaar maken. Duale vormen, waarbij werken en leren geïntegreerd zijn in formele vormen van onderwijs, proberen tegemoet te komen aan deze wens (Kessels, 2000). Op basis

van een dergelijke redenering zouden EVC-trajecten en duale leervormen zelfs de *hoofdvorm* van het onderwijs kunnen gaan bepalen.

## **EVC als inspiratiebron voor onderwijsvernieuwing?**

Als het waar is dat we toegroeien naar een kennismaatschappij waarin van elke burger een bijdrage gevraagd wordt in het proces van waardetoevoeging door middel van kennisontwikkeling – sociaal, betrokken, creatief, dienstverlenend, praktisch, wetenschappelijk – dan is elk talent noodzakelijk en kunnen we ons geen enkele uitvalveroorloven. Een lerende samenleving kan zich niet

permitteren om burgers uit te sluiten van het leerproces. Leren is meer dan weten en meten. Het onderwijs, waar leren, leren te leren, en de voorbereiding op een enthousiast leven lang leren, de core business vormen, zou een voortrekkert moeten zijn op het gebied van het opsporen, herkennen, aanmoedigen en ontwikkelen van talent. Niet de gestandaardiseerde en uniforme kennis maakt het leven interessant, maar het afwijkende, het ongewone en onverwachte zorgen voor de spanning en nieuwsgierigheid die nodig zijn om zich te ontwikkelen en te kunnen groeien.

De EVC-procedure is aanvankelijk gestart als een herkansing voor voortijdige schoolverlaters. Het is een wijze van herkennen, erkennen en waarderen van competenties die mensen ontwikkelen in een werkomgeving. Het onderwijsstelsel drukt die waardering uit in een diploma of getuigschrift waarmee de kandidaat alsnog toegang heeft tot het formele schooltraject.

*Zouden duale  
leervormen en EVC-  
trajecten de hoofdvorm  
van het onderwijs moeten  
gaan bepalen?*

We kunnen het succes van de EVC-procedure ook aangrijpen voor een fundamentele herbezinning op opleiden en leren in een kennismaatschappij. Het kan de aanzet zijn om de persoonlijke talenten van mensen als vertrekpunt te nemen voor onderwijsinspanningen. De erkenning van de rijkdom van leeromgevingen in en rond het werk en in de dagelijkse samenleving kan ons denken over de formele schoolomgeving ingrijpend vernieuwen. De kracht die uitgaat van zelfrespect en van het geloof in eigen kunnen, is een belangrijke motor voor tal van leertrajecten. Het is daarom alleszins de moeite waard om de belemmeringen voor de ontwikkeling van eigenwaarde op te sporen en weg te werken, zowel in de context van het onderwijs als in werkomgevingen. Hier zouden we meer energie en middelen in kunnen investeren. EVC is daartoe een inspirerende aanmoediging.

#### **Literatuur**

- Dungen, M. van den, H. van de Burgt, & T. Pijls, (2003). *EVC: brug tussen competenties en kwalificaties*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Grotendorst, A., H. Tillema, & H. Dekker, (2002). Terugkijken of vooruitblikken? In: A. Grotendorst en H. Tillema. (gastred.) H. Dekker, S. Tjepkema, R. Poell en S. Wagenaar. (red.) *Passen en meten: naar deugdelijk assessment in organisaties en onderwijs*. *HRD Thema*: Jaargang 3, nummer 4. De- venter: Kluwer.
- Informatiebulletin van het Kenniscentrum en het Empowerment Centre EVC, nr 11, augustus 2003.



- Kaemingk, E. (2003). EVC en kwaliteit. EVC-Expres. *Nieuwsbulletin van het platform EVC*. 03/22. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Kessels, J.W.M. (2000). De academie in bedrijf. De oversteden dualisering van het wetenschappelijk onderwijs. *Opleiding & Ontwikkeling*. Vol. 13. no. 3. pp. 33-39.
- Kessels, J.W.M. (2002). Dat is nieuw voor mij. Vijf monologen met commentaar op de kennis- en innovatiesamenleving. In: *Schoolagenda 2010. Deel 2 – Essays*. pp. 143-173. AWT, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid / COS, Commissie van Overleg Sectorraden onderzoek en ontwikkeling. Den Haag: AWT.
- Kwaliteitscentrum Examinering (KCE). *Standaarden 2003-2004*. Amersfoort: KCE.
- Onderwijsraad (2002a). *Leren in een kennissamenleving*. Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002b). *Leven = leren*. Leerbiografieën. 24 interviews waarin mensen (waaronder schooluitvallers) terugblikken op hun leerloopbaan. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003, in druk): *Werk maken van een leven lang leren*. Advies Den Haag: Onderwijsraad.
- Resnick, M. (2001). *Rethinking Learning in the Digital Age*. Boston: The Media Laboratory, Massachusetts Institute of Technology
- Schuur, C.C.M., P.B. Feenstra, & R.C. Duvekot, (2003). *EVC in Europa. Europese leerpunten voor EVC-benutting in Nederland*. Houten: Kenniscentrum EVC.
- Stam, I., A. Grotendorst, & J. Prins, (2003). Vernieuwing van het politieonderwijs. De aanleiding, de principes, het ontwerp en de succesfactoren. *Th&ma, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*. Jrg.10, nr. 1, 2003. Den Haag: Elsevier Overheid.

## Noten

- <sup>1</sup> De recente EVC-monitor meldt dat het aantal deelnemers aan EVC-procedures inmiddels de 6000 overschrijdt (Informatiebulletin Kenniscentrum EVC, 2003).
- <sup>2</sup> "Werk maken van een leven lang leren". In dit advies is een review opgenomen van een groot aantal landenstudies van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).



# Vormgeven van leren in het werk: kenmerkende praktijksituaties als vertrekpunt

Mariël Rondeel

# Ontwerpen van leren in het werk: geef competenties context!

Mariël Rondeel

Het eerste project dat ik met Ans deed, dateert alweer uit 2004. Ik zal het nooit vergeten omdat het mij heeft gevormd in mijn kijk en aanpak als ontwerper. Destijds was ik voor mijn gevoel nog maar net verbonden aan Kessels & Smit, maar achteraf blijkt dat er toch al vijf jaar verstreken waren. In die periode had ik Ans als collega leren kennen en raakte ik geïntrigeerd door het werk dat ze deed. Ik begreep niet precies waar dat over ging, maar kreeg op een afstandje wel mee dat het belangrijk én ingewikkeld was. Ze was op dat moment volop actief in het middelbaar beroepsonderwijs. Een type onderwijs waar maar liefst 40% van de Nederlandse beroepsbevolking een diploma van in de kluis heeft liggen. Een hele relevante sector dus, die voor mij overigens geheel nieuw was. Op dat moment waren er in het mbo allerlei ontwikkelingen gaande. Er waren nieuwe kwalificatiedossiers op komst. En ROC's moesten vaart maken met de ontwikkeling van nieuwe examens en onderwijsprogramma's, gebaseerd op die dossiers. Alleen lukte het hen maar niet die klus te klaren omdat er landelijk allerlei mensen iets over moesten zeggen en

van vinden. In deze complexe omgeving deed Ans haar werk. En dat deed ze met plezier en als echte vakvrouw. Met name haar degelijkheid en zorgvuldigheid spraken mij aan. Dus toen de kans zich voordeed om in het Oosten van het land, de regio waar ik al mijn hele leven woon, een project samen te doen, greep ik die met beide handen aan.

### **Praktijkervaringen geven competenties kleur**

Dat eerste project draaide om het ontwerpen van examens voor Welzijnsopleidingen van drie samenwerkende ROC's in Overijssel. Eigenlijk konden we niet beginnen omdat de kwalificatiedossiers nog in ontwikkeling waren. Ans dacht daar heel anders over. Volgens haar ging het erom het regionale werk centraal te stellen. Dat noemde ze de arbeidslogica. Die logica was beduidend anders dan de opleidingslogica die veel scholen als uitgangspunt namen. De kwalificatiedossiers beschreven volgens haar vooral generieke competenties. Terwijl actuele ontwikkelingen in het werk, de taken die beroepsbeoefenaren uitvoeren en de kenmerkende praktijksituaties die ze daarin tegenkomen, die algemene competenties context en kleur geven. De overtuiging van Ans was dat we met de mensen in het werkveld in gesprek moesten gaan om de kern van het beroep te onderzoeken en te expliciteren.

Het heeft mij  
gevormd in  
mijn kijk en  
aanpak als  
ontwerper

### **Verhalen optekenen in een portret**

Voor het vastleggen van de opbrengst van die gesprekken had ze een pakkende naam bedacht: instellingsportretten. Samen met mijn collega ging ik op pad, om te beginnen naar de kinderopvang. Daar werd mij vrij snel duidelijk dat het effectief is om zo'n bezoek aan te pakken zoals Ans dat voor ogen had.

We gingen in gesprek met de mensen die het werk doen en het vak goed kennen op zoek naar dilemma's en professionele vraagstukken. Samen met hen analyseerden we hoe ze die hadden aangepakt en wat daarvoor nodig was. Wat moest je dan kunnen? Die vraag was telkens leidend. Wat je daarvoor moest kennen was vraag twee.

### **Een kijkje in de keuken nemen is belangrijk en effectief**

Inmiddels heb ik deze werkwijze geïnternaliseerd en ga ik altijd eerst in gesprek met mensen uit het werkveld, voordat ik een leertraject ontwerp. Daarvoor moet je de deur uit, en de mensen opzoeken die met de voeten in de klei staan. Ik vind dat het allerleukste deel van mijn werk. Want zeg nou eerlijk: hoe vaak krijg je de kans om een kijkje te nemen in de dagelijkse praktijk van een oncologieverpleegkundige, een cliniclown, een voedsel- en wareninspecteur of een

treinmonteur? Ik vind deze aanpak ook zo vanzelfsprekend, dat ik het eigenlijk niet begrijp als mensen deze stap willen overslaan. Dat kan gewoonweg niet. Dan mis je de essentie van waar het in een beroep of vak om draait, en sla je in je ontwerp zomaar de plank mis. Bovendien bouw je dan geen partnerschap op met de mensen die cruciaal zijn voor het leren. Juist deze mensen zijn belangrijk omdat ze het werk goed kennen, en omdat ze als leidinggevende, collega of klant het leren

van anderen kunnen ondersteunen. Deze relationele opbrengst heeft grote invloed op de effectiviteit van een leertraject. Ans was daarvan doordrongen. En dankzij haar, ik zelf ook.

Ik ga altijd eerst  
in gesprek met  
mensen uit het  
werkveld voordat  
ik een leertraject  
ontwerp



# Ontwerpen door de bril van functioneren en leren

Op 17 november 2016 heeft de Commissie Innovatie Zorgberoepen & Opleidingen een advies uitgebracht dat van groot belang is voor leertrajecten in zorg en welzijn. Leertrajecten hier opgevat in de breedste zin van het woord: initiële en post-initiële opleidingen, bij- en nascholing, individuele, teamgerichte en netwerkgerichte leertrajecten, korte en lange- en voor alle opleidingsniveaus. De titel van het advies is *Anders kijken, anders leren, anders doen: grensoverstijgend leren en opleiden in zorg en welzijn in het digitale tijdperk*. Een hele mond vol. Je zou op basis daarvan een vuistdik rapport verwachten, maar het tegendeel is waar. Op de website [www.opleidenvoor2030.nl](http://www.opleidenvoor2030.nl) is de tekst op een heel toegankelijke manier gepresenteerd, in acht hoofdpijnen. Je kunt het hele advies lezen en downloaden, of de afzonderlijke hoofdpijnen en achtergronddocumenten.

*Joke van Alten en Ans Grotendorst*

## Consistente leertrajecten ontwerpen

Hoe duidelijk ook beschreven, het is bij elk advies de vraag hoe we de inhoud concreet vertalen naar de praktijk. Op genoemde website is een inspiratiedocument te vinden voor onderwijsontwikkelaars, waarin een ontwerpmodel met voorbeelden is uitgewerkt. In deze leerpraktijk geven we een preview van dat model en gaan we in op enkele belangrijke ontwerpstappen. Voor een compleet beeld en de manier waarop het inspiratiedocument tot stand is gekomen verwijzen we naar de website. In het ontwerpmodel vormen functioneren, veerkracht en eigen regie van burgers de rode draad en is er nadrukkelijk aandacht voor werken en leren in authentieke praktijksituaties en voor interprofessioneel samenwerken en leren.

Het advies spreekt van consistente leertrajecten. 'Consistent' heeft twee betekenissen: intern en extern consistent. Intern consistent wil zeggen dat de ontwerpstappen logisch met elkaar samenhangen. Extern consistent betekent dat degenen die bij het leertraject zijn betrokken het in grote lijnen eens zijn over inhoud en gewenste leerresultaten.<sup>1</sup> Dat betekent dat je nooit in je eentje een leertraject ontwerpt, maar altijd in samenspraak met betrokken docenten en begeleiders in de praktijk. En waar mogelijk met toekomstige deelnemers en ervaringsdeskundigen. Het ontwerpproces is *cyclisch*. Het vindt

niet eenmalig plaats maar permanent, in voortdurende interactie tussen alle betrokkenen.

Essentieel aan het ontwerpmodel<sup>1</sup> is dat het niet begint bij feitenkennis en

begripsmatige kennis uit afzonderlijke vakken, maar bij kenmerkende situaties uit de praktijk en de rollen en bekwaamheden van de (toekomstige) beroepsbeoefenaars.

Het ziet er als volgt uit:



De eerste drie stappen zijn altijd leidend voor het ontwerp. Daar gaan we hier nader op in.

## Stap 1. Ontwerp vanuit de context van de werkpraktijk

Wanneer de werkpraktijk uitgangspunt is, spreekt het vanzelf dat de ontwikkelingen die daarin plaatsvinden in de opleidingsprogramma's zichtbaar zijn, zodat lerenden adequaat worden voorbereid. Naarmate de (technologische) ontwikkelingen sneller gaan, zullen steeds vaker aanpassingen in het programma nodig zijn. Andersom komen nieuwe kennis en inzichten beschikbaar in de opleidingen, bijvoorbeeld uit lectoraten, experimenten of pilots. Die kunnen een bijdrage leveren aan vernieuwing van de praktijk en nieuwe bekwaamheden van de professionals vragen. Daarom is het noodzakelijk dat professionals in opleiding, onderzoek en praktijk voortdurend samen optrekken. Succesvol vernieuwingen invoeren vraagt om een interactief proces met alle betrokkenen.

### Leren vanuit kenmerkende praktijksituaties

Het leren wordt sterk bevorderd door te verwerven vak kennis en bekwaamheden te koppelen aan kenmerkende praktijksituaties. Kenmerkende praktijksituaties<sup>11</sup> zijn situaties waarin beroepsbeoefenaars zich gesteld zien voor professionele opgaven of dilemma's. In dergelijke situaties moeten zij, gebruikmakend van hun vak kennis en die van andere professionals, bewuste afwegingen maken omtrent de aanpak van de situatie. In dit type situaties wordt altijd een beroep gedaan op meerdere bekwaamheden tegelijk: observeren en analyseren van de situatie, communiceren, overwegen welke interventies in aanmerking komen en wat de effecten daarvan zijn, samenwerken, praktisch handelen, evalueren.

### Interprofessioneel

Om te kunnen werken vanuit het perspectief van de burger in kenmerkende praktijksituaties is het belangrijk om samen te werken en te leren met verschillende disciplines en opleidingsniveaus – ofwel: interprofessioneel. Dat maakt het mogelijk dat (aanstaande) professionals elkaars beroep en expertise kennen

en respect voor elkaars vakgebied krijgen. Door te leren om de kenmerkende praktijksituatie en daarmee de vraag van de burger centraal te stellen en te analyseren, kunnen we voorkomen dat we te snel aanbodgericht en in bestaande functies en kwalificatieniveaus denken.

### Kenmerkende praktijksituaties verzamelen

Het verdient aanbeveling om, met het oog op de externe consistentie van leertrajecten, regelmatig kenmerkende praktijksituaties te verzamelen samen met een groep betrokken burgers (ervaringsdeskundigen, mantelzorgers, vrijwilligers) en professionals uit de praktijk. Probeer dan met elkaar tot overeenstemming te komen over de gewenste aanpak voor elke situatie, dat is ook behulpzaam bij het formuleren van beoordelingscriteria. Wanneer is het goed? Wanneer is iedereen tevreden? Dan wordt duidelijk vanuit welk perspectief ieder de situatie benadert en waarin overeenkomsten en verschillen zitten.

### Welke elementen bevatten kenmerkende praktijksituaties idealiter?

- Het perspectief en de vraag van de burger en diens naasten staat centraal.
- De opgave of het dilemma doet een beroep op specifieke professionele expertise.
- Het gaat om herkenbare en exemplarische praktijksituaties.
- Er is zoveel mogelijk sprake van interprofessionele samenwerking.
- De praktijksituaties variëren en lopen op in complexiteit en gewenste zelfstandigheid. Ook: van monodisciplinair om het eigen vak te leren naar multidisciplinair en interprofessioneel.
- Alle fasen van het hulp- of zorgproces komen zoveel mogelijk aan de orde. Het mooist is het, als deze met behulp van audiovisuele media of computersimulaties vorm krijgen en als lerenden de effecten van hun beslissingen en interventies kunnen zien.
- Situaties kunnen ook heel goed worden verteld en toegelicht door burgers, hun naasten en ervaringsdeskundigen. Dat maakt een gesprek mogelijk over hun zorg- of hulpvraag, de gewenste en geleverde

de zorg en deze zo goed mogelijk te beschrijven. Beschrijvingen kunnen bijvoorbeeld als 'script' dienen voor simulaties, al of niet met acteurs.

### Tips voor het verzamelen van kenmerkende praktijksituaties

Kenmerkende praktijksituaties verzamelen samen met professionals kan op verschillende manieren. We schetsen twee vertrekpunten als voorbeeld.

#### a. Reconstructie van praktijkervaringen

De nadruk ligt op het *handelen* in die situaties en de beslissingen die daarbij genomen zijn. Voorbeeldvragen:

- Welke situatie komt er als eerste in je op?
- Wat gebeurde er precies in die situatie?

Prikkel gesprekspartners om de situaties zo concreet mogelijk te beschrijven, als een soort 'filmpje': wat gebeurde er, wie was erbij, wat deed jij? Vraag door wanneer men zich abstract gaat uitdrukken, of in sociale wenselijkheden (vaak te herkennen aan gebruik van 'je' in plaats van 'ik').

- Welke professionele afwegingen moest je maken? Voor welk dilemma kwam je te staan?
- Voor welke aanpak heb je gekozen en wat leverde dat op?
- Wat had je nodig om zo te kunnen handelen?
- Terugkijkend op de situatie: zou je het weer zo doen? Wat zou je nu anders doen?

#### b. Uitgaan van rollen en/of kerntaken

Bij dit tweede vertrekpunt vraag je de gesprekspartners om situaties te beschrijven bij kerntaken of rollen. Er zijn altijd documenten beschikbaar, waarin rollen of taken staan beschreven (functiebeschrijvingen, opleidingsprofiel). Die kunnen dan de kapstok vormen van het gesprek. Per rol of taak ga je concrete situaties verkennen.

Je kunt ook pendelen tussen beide vertrekpunten. Bijvoorbeeld als je bij de reconstructie van praktijkervaringen merkt dat er geen nieuwe situaties meer worden aangedragen kan het helpen om samen naar de rollen en taken te kijken en er één uit te pakken waar nog geen situaties bij zijn genoemd.

## Stap 2. Ontwerp vanuit rollen, bekwaamheden<sup>IV</sup> en EPA's

Het denken in termen van rollen en bekwaamheden nodigt uit om op een overstijgend niveau en niet oordelend naar praktijksituaties te kijken: hoe kunnen we in deze situatie samen met de betrokkene(n) naar de vraag van burgers kijken en die uitwerken? Deze manier van kijken voorkomt ook dat we te snel denken in bestaande werkwijzen of vanuit onwenselijke bestaande praktijksituaties.

### Rollen

Om de inhoud van leertrajecten in zorg en welzijn goed vergelijkbaar te maken, is het ook wenselijk om te kiezen voor een ordening in rollen en bekwaamheden. In steeds meer zorgopleidingen is de CanMEDS als basis gekozen. Ook in het kwalificatiedossier van mbo-verpleegkundige gaat dat gebeuren. Deze ordening is voor veel beroepen toepasbaar. In welzijnsopleidingen hanteert men (vooral nog?) andere indelingen. De rollen van de CanMEDS zijn apart van elkaar beschreven, maar zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Centraal staat de rol van zorg- of hulpverlener als kern van de beroepsuitoefening. De andere zes rollen ondersteunen deze centrale rol. Rollen als samenwerker, communicator, organisator, reflectieve professional/praktijkonderzoeker maken interprofessionele samenwerking mogelijk.

### Bekwaamheden en EPA's

Elke rol vraagt om bepaalde bekwaamheden. In de eindkwalificaties van initiële beroepsopleidingen zijn deze bekwaamheden beschreven als richtinggevend kader. Voor post-initiële leertrajecten geldt dit ook, voor zover deze leiden tot een certificaat of diploma. Voor ontwikkelaars bieden de beschreven bekwaamheden vaak onvoldoende handvatten voor de vormgeving van leertrajecten. De beschrijvingen zijn te algemeen, te abstract, te vaag of juist te gedetailleerd en prescriptief. Er zijn verschillende manieren om dit aan te pakken. De eerste manier is de bekwaamheden een duidelijke context te geven door ze te koppelen aan *Entrustable Professional Activities*. EPA's zijn de activiteiten die aankomend professionals zelfstandig kunnen uitvoeren. Beoordeling van de bekwaamheid heeft geleid tot ver-

trouwen (trust) in het kunnen van de lerende.<sup>V</sup> EPA's zijn ieder gekoppeld aan meerdere bekwaamheden en worden nu vooral gebruikt in de opleidingen tot arts en physician assistant. Een combinatie van beide manieren (kenmerkende praktijksituaties en EPA's) kan goed werken en de onderlinge vergelijking tussen opleidingsprogramma's sterk bevorderen: herkenbare ordening, herkenbare taal.

### Van rollen naar bekwaamheden

Hoe kunnen we op basis van kenmerkende praktijksituaties en rollen bepalen welke bekwaamheden nodig zijn en wie hierover beschikken? Het beste is het om dit te bespreken in teams met diverse professionals en met betrokken burgers en ervaringsdeskundigen. Het doel is de basis te leggen voor het ontwerp van leeractiviteiten en beoordelingssituaties passend bij de kenmerkende praktijksituaties. Dit kan aan de hand van vragen als:

- Welke invulling van de rollen is wenselijk in deze praktijksituatie, passend bij de vraag van de burger en diens netwerk en gericht op functioneren, veerkracht en eigen regie?
- Welke bekwaamheden passen bij welke rol in deze situatie? Gaat het om bekwaamheden van één professional, of van meerdere (afhankelijk van soort vragen en complexiteit ervan)? Welke vakkennis is daarvoor nodig?

## Stap 3. Formuleer beoordelingssituaties, -vormen en -criteria

In het ontwerp-schema valt de plek op van de beoordeling: niet als sluitstuk van het ontwerp maar als een van de beginpunten. De beschrijving van rollen, bekwaamheden en kenmerkende situaties geeft een antwoord op de vraag: wat moeten de lerenden bereiken (leerresultaat)? Het is vervolgens van belang om met betrokkenen bij het leertraject overeenstemming te bereiken over de vraag: wanneer hebben wij er voldoende vertrouwen in dat de lerenden in deze situaties en voor deze professionele activiteiten bekwaam zijn – en zelfstandig kunnen handelen? Het is aan te bevelen een duidelijk onderscheid aan te brengen tussen begeleiden en evalueren van het leerproces (formatief toetsen) en beoordelen van het leerresultaat (summatief toetsen).

- Raadpleeg zo mogelijk ervaringsdeskundigen, informele zorgers en bij de situatie betrokken collega's.
- Kies de beoordelingsvorm waarin de lerende de beoogde bekwaamheden het best kan demonstreren.
- Kies de beoordelings situatie die de praktijksituatie zo dicht mogelijk benadert.
- De werkplek/praktijk is niet altijd de beste beoordelingssituatie in verband met organiseerbaarheid, veiligheid, objectiviteit en privacy van burgers. Overleg met de werkpraktijk wat haalbaar is.
- Een beoordelingsvorm is zelden toereikend om een goed beeld te krijgen van de bekwaamheid.

In het inspiratiedocument zijn voorbeelden te vinden van beoordelingsvormen en -situaties. Ook opleidingen bieden tal van voorbeelden, zoals [https://score.hva.nl/docent/15\\_toetsvormen/Paginas/Portfolio-assessment.aspx](https://score.hva.nl/docent/15_toetsvormen/Paginas/Portfolio-assessment.aspx)

### Noten:

- i Zie onder meer: Rondeel M. et al (red., 2015): *Het ontwerpboek. Leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: K&S Publishers, derde druk.
- ii De ontwerpbenadering is een speciaal op dit advies toegesneden variant van de benadering die al jarenlang met succes gebruikt wordt in de FCE <http://www.corporate-education.com>
- iii Ook wel aangeduid als 'kritische' situaties. De term 'kritiek' wekt echter vaak verwarring, omdat deze opgevat kan worden als 'kritiek' of 'acuut'.
- iv 'Bekwaamheden' (synoniem van 'competenties') zijn combinaties van kennis, vaardigheden en houding, die nodig zijn om adequaat te handelen in kenmerkende praktijksituaties.
- v Cate O, ten. Nuts and Bolts of Entrustable Professional Activities. *Journal of Graduate Medical Education* 2013; 5(1): 157-158.

### OVER DE AUTEURS

- **Joke van Alten** is zelfstandig professional. Van Alten, Iren in bedrijf.
- **Ans Grotendorst** is redacteur van OenG. Zij hebben beiden een bijdrage geleverd aan het advies en het inspiratiedocument.



# Inventariseren van kenmerkende praktijksituaties

Mariël Rondeel

Een kenmerkende praktijksituatie is een situatie waarin een (zorg) professional zich gesteld ziet voor een opgave of dilemma. In dergelijke situaties kan de betreffende persoon niet op routine handelen, maar zet hij of zij de eigen expertise en die van anderen in om bewuste afwegingen te maken over de aanpak. Bij de keuze voor een aanpak spelen ook de verwachte effecten een belangrijke rol.

De opgaven en dilemma's in kenmerkende praktijksituaties raken de (zorg) professional vaak persoonlijk, omdat hij of zij in de betreffende werksituatie geconfronteerd wordt met eigen waarden, normen, overtuigingen en emoties. Kenmerkende praktijksituaties doen een beroep op meerdere bekwaamheden tegelijk: observeren en analyseren van de situatie, communiceren, overwegen welke interventies in aanmerking komen en wat daarvan de effecten zullen zijn, samenwerken, praktisch handelen en evalueren. Het zijn situaties die er echt toe doen; voor studenten geldt dat zij er zich gericht op moeten voorbereiden.

Kenmerkende praktijksituaties helpen je om de kern van een beroep of functie te expliciteren en leertrajecten te ontwerpen vanuit de context van de werkpraktijk. Voor de inventarisatie van de situaties ga je in gesprek met de professionals die het betreffende werk doen. De uitwisseling over een situatie bevordert het ontstaan van gemeenschappelijke beelden over de aanpak, de collectieve norm en de benodigde bekwaamheden: wanneer doet iemand het goed doet in die situatie? Wat moet je dan kunnen? Wat moet je daarvoor weten?

## Gespreksleidraad

Bij de inventarisatie van kenmerkende praktijksituaties kun je onderstaande leidraad als hulpmiddel gebruiken. Zo'n gesprek duurt ongeveer anderhalf uur en in die tijd kun je meestal vijf tot zeven situaties uitdiepen. Het is prettig om het gesprek te houden met twee professionals tegelijkertijd, zodat zij kunnen uitwisselen en van elkaar leren. Wanneer je als gespreksleider een verslaglegger meeneemt, kun je je helemaal op het gesprek concentreren.

### 1. Maak kennis en start het gesprek

Stel jezelf voor en nodig de gesprekspartners uit om dat ook te doen.

Benoem het doel van het gesprek: inventariseren en samen analyseren van kenmerkende praktijksituaties. Om erachter te komen wat de professionele vraagstukken en dilemma's in een beroep of functie zijn en wat ervoor nodig is om daar adequaat mee om te gaan. Het gaat er dus niet om de aanpak of de inbrenger te evalueren.

### 2. Spoor kenmerkende praktijksituaties op

Er zijn twee vertrekpunten om situaties op het spoor te komen: (a) reconstructie van praktijkervaringen en (b) uitgaan van kerntaken of rollen. Advies is op met de reconstructie van praktijkervaringen te beginnen, omdat dit vaak een makkelijke start is voor de gesprekspartners.

#### *a. Reconstructie van praktijkervaringen*

Vraag één van de gesprekspartners een recente situatie te beschrijven in het werk waarin hij of zij voor een dilemma of een keuze stond. De nadruk ligt op het handelen in die situatie en de beslissingen die daarbij genomen zijn. Kennis is in tweede instantie pas van belang, ter ondersteuning van dat handelen en die besluiten. Je kunt als gespreksleider het gesprek op gang helpen door herkenbare voorbeeldsituaties te noemen. Wanneer je een kenmerkende praktijksituatie te pakken hebt, is het van belang om die situatie samen goed te analyseren en te concretiseren. Doorvragen is dan heel belangrijk.

Voorbeeldvragen:

- Welke situatie komt er als eerste in je op?
- Wat gebeurde er precies in die situatie?
- Voor welk dilemma kwam je te staan? Welke professionele afwegingen moest je maken?
- Voor welke aanpak heb je gekozen en wat leverde dat op?
- Wat had je nodig om zo te kunnen handelen? Wat moet je kunnen? En wat moet je daarvoor weten?
- Terugkijkend op de situatie: zou je het zo weer doen? Wat zou je nu anders doen?

Noteer de antwoorden zo letterlijk mogelijk (of vraag de verslaglegger om dat te doen). Lees na elke situatie voor wat je hebt opgeschreven om te toetsen of de beschrijving klopt en de gesprekspartner de kans te geven de situatie aan te vullen of aan te scherpen.

#### *b. Uitgaan van kerntaken of rollen*

Als je bij de reconstructie van praktijkervaringen merkt dat er geen nieuwe situaties meer worden aangedragen, kan het helpen om samen naar de taken en rollen te kijken en er één uit te pakken waar nog geen situaties bij is genoemd. Je kunt ook het werkproces dat iemand gedurende de dag doorloopt als kapstok gebruiken om situaties op het spoor te komen. Vervolgens analyseer je die weer samen aan de hand van bovenstaande vragen. Om de gesprekspartners op ideeën te brengen, kun je vooraf documenten doornemen waarin taken of rollen beschreven staan, zoals functiebeschrijvingen of competentieprofielen.

### **3. Kijk terug en rond het gesprek af**

Kijk samen terug op de opbrengst en het verloop van het gesprek. Nodig de gesprekspartners uit om feedback te geven. Voorbeeldvragen:

- In hoeverre zijn we erin geslaagd een concreet en levendig beeld te schetsen van dit beroep of deze functie?
- Welke vragen waren daarbij met name behulpzaam; welke niet?
- Wat heeft het interview voor de gesprekspartners opgeleverd?

- Welke suggesties heeft men nog (voor verdere interviews, het gesprek, et cetera).

Bedank de gesprekspartners voor de medewerking en maak heldere afspraken over de verslaglegging en het vervolg.

## Tips voor het gesprek

Hierna vind je enkele algemene tips voor een soepel verloop van het gesprek.

### Geef een heldere introductie

Leg bij de start van het gesprek duidelijk uit wat het doel is. Ook als je deze informatie al eens eerder gegeven hebt. De ervaring leert dat mensen soms toch andere verwachtingen hebben van het gesprek. Door uit te leggen wat de bedoeling is en welke inbreng je nodig hebt, kun je meteen effectief aan de slag. Kondig bij de start van het gesprek aan dat je niet alleen vragen stelt, maar met het oog op de opbrengst ook gaat sturen en eventueel de gesprekspartners zal onderbreken.

### Stuur aan op een concrete situatie

Prikkel gesprekspartners om de situatie die ze inbrengen zo concreet mogelijk te beschrijven, zodat je het als een 'filmpje' voor je ziet: wat gebeurde er, wie was erbij, wat deed de inbrenger? Vraag door wanneer iemand zich abstract uitdrukt of in sociale wenselijkheden praat (vaak te herkennen aan het gebruik van 'je' of 'men' in plaats van 'ik'). Vraag ook door wanneer mensen praten over meerdere situaties waarin een vergelijkbaar vraagstuk of dilemma speelt: nodig ze dan uit om er één concrete situatie uit te pakken waarop je samen doorgaat.

### Denk actief mee en stuur op de kern

Als mensen beginnen te vertellen, komen er soms allerlei details op tafel die er voor de kenmerkende praktijksituatie mogelijk niet toe doen. Probeer in zo'n geval de gesprekspartner naar de kern van de situatie te leiden door hardop mee te denken en zelf suggesties te doen over wat volgens jou

bijvoorbeeld het dilemma was of welke bekwaamheden je in de woorden van de inbrenger herkent. Hiermee help je de gesprekspartners in het denkproces.

### **Structureer het gesprek, denk mee en vat regelmatig samen**

Breng rust en lijn in het gesprek door regelmatig samen te vatten wat is verteld. Zo laat je zien dat je luistert en check je of je de ander goed hebt begrepen. Samenvatten levert vaak ook weer nieuwe informatie op, omdat de gesprekspartners zich uitgenodigd voelen zaken aan te vullen of te concretiseren.

### **Vraag door bij algemeenheden**

Wanneer de gesprekspartners bekwaamheden noemen die van belang zijn voor een functie of beroep zonder dat ze gekoppeld zijn aan een specifieke situatie, vraag dan door naar zo'n situatie. In welke kenmerkende praktijksituatie moeten deze bekwaamheden worden ingezet? Doe dat ook wanneer mensen algemene bekwaamheden naar voren brengen die voor veel banen gelden en daarmee weinig onderscheidend zijn, zoals communicatief vaardig zijn, een helikopter view hebben et cetera.

### **Stel open vragen**

Stel open vragen: wie, wat waar, welke. Vermijd waarom-vragen: mensen hebben dan de neiging om zich te verdedigen of te verantwoorden. Vraag liever: 'wat maakt dat...?' Begin ook geen vragen met 'ja, maar'. Daarmee geef je te kennen dat je het niet eens bent met de gesprekspartner, en dat kan hem of haar remmen om open en eerlijk te vertellen.

### **Wees nieuwsgierig**

Het kan zijn dat iemand in een bepaalde situatie voor een aanpak kiest die niet de jouwe is. Dat zij zo. Stel je nieuwsgierig en onderzoekend op. Benadruk dat het doel van het gesprek is om met elkaar kenmerkende praktijksituaties op te sporen.

# Leren van de toekomst

Johan Lambregts



# Leren van de toekomst

Johan Lambregts

'We staan voor een periode waarin veel zal veranderen in de maatschappij en de zorg. De vraag naar zorg zal drastisch toenemen en bovendien sterk van aard en complexiteit veranderen. Als we niets doen, ontstaat er een grote schaarste op de arbeidsmarkt aan verpleegkundigen en verzorgenden. Die schaarste kunnen we niet alleen kwantitatief oplossen dus met de inzet van meer zorgverleners. Er is vooral een kwalitatieve impuls nodig, de inzet van professionals die terdege zijn toegerust voor de complexe en gedifferentieerde zorg van morgen.' Dit schreef Ans Grotendorst in 2012<sup>1</sup>. Nu, zeven jaar later, zien we dat deze voorspellingen werkelijkheid zijn geworden.

## **Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020**

Hoe kan je leren van een toekomst die er nog niet is? Hoe anticipeer je als praktijk en onderwijs op een toekomst die je nog niet kent? Daarvoor bedacht Ans voor de nieuwe verpleegkundige beroepsprofielen in het project Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020 (V&V2020) een slimme methodiek. Zij stelde de honderden deelnemers aan de rondetafelgesprekken twee vragen: 'Wat is er de afgelopen vijf jaar in jouw beroepspraktijk veranderd?' en 'Wat denk je dat er de komende vijf jaar gaat veranderen?'

Deze op het oog simpele vragen bleken een geweldig hulpmiddel om de werkelijke praktijk, die voor leren en onderwijs centraal moet staan, naar boven te halen. Het was een nieuwe methodiek bij het maken van beroepsprofielen voor verpleegkundigen. Niet achter je bureau gaan zitten en ontwerpen maar eerst in gesprek gaan met de beroepsgroep zelf. Zo worden verpleegkundigen van meet af aan betrokken, en meer eigenaar van hun eigen beroepsprofiel.

Hoe kan je  
leren van een  
toekomst die  
er nog niet  
is?

### **Van beroep naar opleiding en functie**

Beroepsprofielen, opleidingsprofielen en functieprofielen: in de verpleegkunde bestaat daar veel Babylonische spraakverwarring over. In de visie van Ans is het beroepsprofiel van de beroepsgroep zelf en beschrijft het domein waarbinnen het beroep wordt uitgeoefend, de kern van het beroep en de competentiegebieden die kenmerkend zijn voor de uitoefening van het beroep in kennis, vaardigheden en attitude. Opleidingsprofielen zijn in haar visie volgend en beschrijven hoe en tot welke kwalificaties wordt opgeleid. Op basis van opleidingsprofielen maken scholen samen met de praktijk hun curriculum. Werkgevers maken tot slot een functionele toepassing van het beroep in een functieprofiel voor de praktijk, bijvoorbeeld polikliniekverpleegkundige of wijkverpleegkundige.

### **Impact in de praktijk**

Juist in die praktijk bleek het project Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020 een grote impact te hebben. Ineens werd actief nagedacht over functieprofielen en functiedifferentiatie. Scholing, een lerende werkomgeving en een leven lang leren zijn cruciaal in proeftuinen voor



mbo- of hbo-functiedifferentiatie. Maar ook doorstroom van mbo naar hbo en het aanbieden van postbachelor-scholing met modules klinisch redeneren, coaching en Evidence Based Practice (EBP). Werkgevers kunnen overigens, ook zonder wettelijke veranderingen in de wet BIG, veel doen aan functiedifferentiatie. De praktijk laat daarvan goede voorbeelden zien.<sup>2</sup>

### **Richtinggevende projecten**

De betekenis van Ans voor het verpleegkundig onderwijs en de beroepsontwikkeling is groot en beslaat zo'n veertig jaar. Zij was met haar werk in de Anna Reijnvaanschool van het AMC een van de eerste onderwijskundigen verbonden aan een verpleegkundige opleiding. Betrokken bij 'Gekwalificeerd voor de toekomst' (1997), 'Verpleegkundigen en Verzorgenden

2020' en 'Bachelor of Nursing 2020'<sup>3</sup>. Stuk voor stuk richtinggevende projecten die succesvol werden door haar inbreng. Maar ook aan rapporten van het Zorginstituut<sup>4</sup> waarin vakmanschap, lerend vermogen en samenwerkend vermogen centraal staan, leverde ze een grote bijdrage.

Focus op de inhoud en niet op positie en macht. Wat was het heerlijk werken met Ans.

### **Focus op de inhoud**

Humoristisch, bescheiden en deskundig. Focus op de inhoud en niet op positie en macht. Wat was het heerlijk werken met Ans. Altijd doorgaan.

Ze genoot van haar werk. Wat hebben we veel gelachen. En wat hebben velen, waaronder ik, geleerd van haar. Een goede schrijver en redacteur. Kritisch was ze ook. Bijvoorbeeld over de rol van de branche- en onderwijsorganisaties daar waar het ging over het beroepsprofiel. Zij vond dat de beroepsgroep teveel het eigenaarschap werd ontnomen. Met V&V 2020

werd mede door haar inbreng een andere toon gezet. De beroepsgroep kwam zelf aan het woord. Tot op de dag van vandaag is dat principe niet algemeen geaccepteerd.

Ans en ik appten veel, hadden zo onze eigen taal en gaven elkaar namen. Daarom: Dank lieve Pans, luvs John

## Noten

- <sup>1</sup> Leren van de toekomst, Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020. Lambregts, J. Grotendorst A., (red) Houten Bohn Stafleu van Loghum 2012.
- <sup>2</sup> Verpleegkundigen in ETZ klaargestoomd voor 2020. Van Leijsen,D., Mijland, I., Lambregts, J.A.M., Onderwijs en Gezondheidszorg september 2017, Jaargang 41, Nummer 5, pp. 21-24.
- <sup>3</sup> Bachelor of Nursing 2020 Een toekomstbestendig opleidingsprofiel 4.0 Lambregts, J., Grotendorst, A., Merwijk, C. van, (red) Houten: Bohn Stafleu Van Loghum 2015.
- <sup>4</sup> Anders kijken, anders leren, anders doen Grens overstijgend leren en opleiden in zorg en welzijn Diemen: Commissie Innovatie Zorgberoepen & Opleidingen 2016.

Een skypegesprek met Anne Marie Rafferty

# ‘Verpleegkundigen moeten kenniswerkers worden’

Het is begin augustus en het congres *Caring for older people*, van 4 tot 7 oktober, lijkt nog ver weg. Maar de voorbereidingen zijn in volle gang. Met Anne Marie Rafferty, een van de keynotesprekers op het congres, hebben we een skype-afspraak. De beeldverbinding kon beter, het geluid is prima. Haar boodschap komt luid en duidelijk over. “Het is noodzakelijk dat verpleegkundigen en verzorgenden kenniswerkers worden.” En kunnen we iets leren van Londense taxichauffeurs?

Johan Lambregts en Ans Grotendorst\*

**Uw bijdrage aan het congres lezen we als een dringend pleidooi. U ziet het als noodzakelijk dat verpleegkundigen en verzorgenden kenniswerkers worden. Om te beginnen: wat verstaat u onder ‘kenniswerkers’?**

‘Een kenniswerker is een professional die doordrongen is van het besef dat de kennis, op basis waarvan zij of hij het dagelijkse werk uitvoert, aan snelle verandering onderhevig is. Kennis verouderd in hoog tempo. Anders gezegd: de halfwaardetijd van kennis wordt steeds korter. Vroeger kon je wel een tijdje vooruit met wat je in de opleiding had geleerd en met af en toe bijscholen kwam je een heel eind. Die tijd is voorbij. Door onderzoek en praktijkervaring komt aan de lopende band nieuwe kennis beschikbaar, die van veel betekenis is voor het handelen van verpleegkundigen (*evidence en practise based kennis*). Werken zonder leren is niet meer mogelijk. Werken en leren vallen steeds meer samen.

**‘Werken zonder leren is niet meer mogelijk’**

Een kenniswerker vraagt zich voortdurend af: zijn er nieuwe inzichten? Is er nieuwe kennis die van invloed is op de

manier waarop ik situaties inschat en die mogelijk tot andere conclusies en interventies leidt? En kenniswerkers dragen zelf ook zoveel mogelijk bij aan de ontwikkeling van kennis.’

**Hebt u met ‘kenniswerkers’ vooral hoogopgeleide professionals op het oog? Hbo’ers, academici?**

‘Nee, zeker niet. Gelet op de toenemende zorgvraag, zowel kwalitatief als kwantitatief, is het wenselijk dat elke zorgprofessional een kenniswerker is. Ongeacht haar of zijn kwalificatieniveau. Ik zal jullie een voorbeeld geven. Een Londense taxichauffeur moet vóór hij in een *black cab* mag rijden een examen afleggen in topografie. *The Knowledge* heet die test en die is behoorlijk zwaar. Het gaat om vele duizenden straten. Het inprenten daarvan doet een enorm beroep op het functioneren van de hippocampus, het deel van de hersenen dat belangrijk is voor de opslag van kennis in het geheugen en waarschijnlijk ook voor ruimtelijke navigatie.’

**Is dat niet ouderwets? Die chauffeurs hebben toch de beschikking over een navigatiesysteem?**

‘Ja, en dat gebruiken ze natuurlijk ook, maar anders en vooralsnog beter dan chauffeurs die de test niet hebben gedaan. Chauffeurs die het examen

Anne Marie Rafferty is hoogleraar verpleegkunde en voormalig decaan van de Florence Nightingale Faculty of Nursing and Midwifery at King’s College London. Ze was een van de keynotesprekers op het Fifth European Nursing Congress ‘*Caring for older people: how can we do the right things right?*’, dat plaatsvond van 4 tot 7 oktober in De Doelen te Rotterdam.

hebben afgelegd zijn sneller, ook al kiezen ze een langere route dan het navigatiesysteem aangeeft. Ze kennen alle veelgevraagde bestemmingen, weten meteen alternatieve routes te kiezen bij drukte en slechte weersomstandigheden, zijn slim en servicegericht. *They can deal with a lot of dynamics*. Bij de beslissingen die zij nemen, staan de wensen en het welbevinden van hun klanten altijd voorop. Het merendeel van de taxichauffeurs heeft geen hbo- of academische opleiding, maar het zijn wel degelijk kenniswerkers. Ze zijn persoonlijk verantwoordelijk voor het up-to-date houden van de kennis en bekwaamheid die dit werk vereist. Maar ik ben het met jullie eens dat dit hele systeem zwaar onder druk is komen te liggen sinds de opkomst van Uber.’



*Anne Marie Rafferty: 'Een kenniswerker vraagt zich voortdurend af: zijn er nieuwe inzichten? Is er nieuwe kennis die van invloed is op de manier waarop ik situaties inschat?'*

***Als we dit vertalen naar de zorg, pleit u dan voor veel (parate) kennis van verpleegkundigen en verzorgenden?***

"Je kunt je werk niet goed doen zonder degelijke kennisbasis. Voortdurend geactualiseerde (parate) kennis is noodzakelijk, maar niet voldoende, dat toont het voorbeeld van de chauffeurs wel aan. Van veel belang is oordeelsvorming, flexibiliteit, eigen afwegingen kunnen maken, omgaan met snel wisselende omstandigheden en altijd denken en handelen vanuit het perspectief van de cliënt. Je zou de zorgstandaarden, richtlijnen en protocollen die beschikbaar komen uit onderzoek als een navigatiesysteem kunnen beschouwen. Ze zijn van veel waarde. Het zijn de uitkomsten van alle pogingen om niet-succesvolle interventies (of medicijnen) te elimineren. Ze bieden de laatste inzichten. In veel gevallen is het belangrijk om volgens die richtlijnen en zorgstandaarden te werken, uit oogpunt van kwaliteit en veiligheid. Maar het is niet de bedoeling ze "blind" op te volgen. Kenniswerkers schatten richtlijnen altijd kritisch op waarde, kijken of ze van toepassing zijn in elke specifieke situatie en of ze passen bij elke specifieke cliënt en patiënt. Richtlijnen en standaarden vragen altijd interpretatie, je moet ze kunnen zien

in de context en dan tot een oordeel komen. Dat kan ook betekenen dat je er weloverwogen van afwijkt. Het gaat er iedere keer weer om de balans te vinden tussen wat standaard is, vaak internationaal bepaald, en wat contextgebonden en persoonlijk is. Want er zijn geen standaardmensen, er is juist een grote diversiteit."

***In Nederland willen we meer hbo-opleide verpleegkundigen in de ouderenzorg en de wijk. De veronderstelling is dat deze verpleegkundigen de vaardigheden die u zojuist beschrijft beter beheersen dan mbo-opgeleiden.***

"Er zijn kenniswerkers op mbo- en hbo-niveau en we hebben ze allebei nodig. Ik vind het een lastige kwestie. Groot-Brittannië kent net als Nederland een slepende en moeizame historie van kwalificatieniveaus in verpleging en verzorging. Wie bepaalt of en hoe je wordt ingezet als mbo- of hbo-verpleegkundige? *The evidence base on workforce planning is weak.* De rollen waarin deze professionals werken, zijn niet goed gedefinieerd. Wie zegt dat bepaalde taken zijn voorbehouden aan hogeropgeleiden? Is dat onderbouwd met gedegen onderzoek? We moeten hier echt meer onderzoek naar doen. Wat is de beste

manier om teams samen te stellen? Ik benader deze kwestie zowel denkend vanuit de individuele professionals als vanuit (kleine) teams. Teams kunnen van locatie tot locatie verschillen. Is het duidelijk aan welke zorgvragen een team op unit A of in wijk B tegemoet moet komen? Heeft een grondig assessment plaatsgevonden van de teamleden? Zijn ze goed geplaatst? Doen ze allemaal waar ze goed in zijn, waar ze warm voor lopen? Benutten we hun specifieke talenten? Wanneer noemen we een team een echt team?"

***Om uw laatste vraag te herhalen: wanneer noemen we een team een echt team? Als het bestaat uit kenniswerkers?***

"Dat zeker. Maar vooral als het een lerend collectief is, met een mix aan talenten en bekwaamheden die op een betreffende plek nodig is: zorg voor ouderen in de wijk, in verpleeghuizen, in kleinschalige woonvormen, in ziekenhuizen, waar dan ook. Een lerend team kenmerkt zich verder door een hoge mate van openheid en groot onderling vertrouwen. In een lerend team praat men niet alleen over de verdeling van het werk en is het doel niet alleen om het goed en aangenaam te hebben met

elkaar. Het gaat erom dat men op een lerende wijze over het werk spreekt, waarin de manier van werken ter discussie mag staan, waar nieuwsgierigheid is naar hoe het anders en beter kan, waar geleerd kan worden van fouten en successen. Zorgen voor een lerende omgeving, dat doet er werkelijk toe.'

#### *Is daarbij een rol weggelegd voor leidinggevendens?*

'Ja, leiderschap is bepalend. Creëren van een lerende omgeving, mensen een plek geven in het team die past bij hun bekwaamheid en talenten, investeren in een uitnodigende leercultuur, contact onderhouden met de opleidingen. Liefst zelf een verpleegkundige achtergrond hebben, maar in ieder geval de ins en outs van het vak terdege kennen, de taal van verpleegkundigen en verzorgenden spreken en alle ruimte geven aan hun beroepsuitoefening.

Overigens vind ik dit niet alleen de verantwoordelijkheid van managers. Alle professionals hebben de verantwoordelijkheid om bij te dragen aan de leercultuur en het collectief leren. Ook

professionals kunnen en moeten leiderschap ontwikkelen.'

#### *Gaat het ook helpen als in de directies en raden van bestuur van instellingen (weer) verpleegkundigen zitting hebben?*

'Dat denk ik wel, ja. Maar dat is een vraag waaraan we zeker nóg een interview kunnen besteden. Laat ik het zo zeggen: kennis en kenniswerk dragen sterk bij aan het vergroten van onze cirkel van invloed, *our circle of influence*. Bij veel kwesties voelen we ons betrokken of we maken ons er zorgen over. Grote vraagstukken op wereldniveau, kleinere vraagstukken op regionaal of lokaal niveau.

#### **'Transitie in het zorgsysteem is onafwendbaar'**

Niet op alles hebben we invloed. Maar kenniswerkers hebben meer kans om hun *circle of influence* uit te breiden, formeel en zeker informeel. Je moet niet onderschatten hoeveel beslissingen worden voorbereid of genomen in informele

netwerken en netwerkjes. Daarnaast is het ook de vraag of de instituties van dit moment over tien jaar nog in deze vorm bestaan. De transitie in het zorgsysteem verloopt niet geruisloos, maar is onafwendbaar.

---

#### **'Verpleegkundigen en verzorgenden zijn samenwerkers over grenzen heen'**

---

Je ziet dat de ontwikkeling gaat naar werken in teams (zelfsturend of met een leidinggevende) en netwerken, over grenzen van instituties en systemen heen. Die grenzen worden ook steeds minder scherp. Verpleegkundigen en verzorgenden zijn niet alleen kenniswerkers, maar ook *boundary crossers*, samenwerkers over grenzen heen. Dat biedt kansen!

#### **OVER DE AUTEURS**

- **Johan Lambregts** is projectleider van the 5th European Nursing Congress
- **Ans Grotendorst** is redacteur van Onderwijs en Gezondheidszorg

# Historielijn van een beroepsprofiel

Ans Grotendorst

*Een bewerking van deze bijlage is gepubliceerd in TVZ nummer 5, oktober 2011  
Verleden heb je, toekomst moet je maken. Marc Andries*

Met het project Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020 (V&V2020)<sup>1</sup> staan we aan de vooravond van een nieuw beroepsprofiel. Het gaat niet alleen om een formeel document, maar vooral om het verhaal dat verpleegkundigen<sup>2</sup> zelf willen vertellen, de bijdrage die de beroepsgroep wil leveren aan de zorg in 2020. Daarmee leggen we een sterke, gezamenlijke basis voor een nieuwe profilering. Dialoog en interactie staan centraal in het project, binnen de beroepsgroep en met vele betrokkenen daaromheen. We focussen op de toekomst, en kijken ook naar het verleden - met waardering én met kritische blik. Welke ontwikkeling heeft het verpleegkundig beroepsprofiel doorgemaakt? Wat zijn de lessons learned?

## Het begin: diplomabescherming

De eerste opleidingen voor verpleegkundigen dateren van eind 19e eeuw. Deze krijgen pas in 1921 een erkende status, met het van kracht worden van de Wet tot wettelijke bescherming van

het diploma ziekenverpleging. Deze vormt de basis voor de regelingen voor de A-opleiding (algemene ziekenhuizen) en de B-opleiding (psychiatrische ziekenhuizen), beide in 1923, en voor de Z-opleiding (verstandelijk gehandicaptenzorg) in 1978.

Begin jaren '70 ontstaat een stroomversnelling in het denken over het verpleegkundig beroep en het beroepsonderwijs. Van de hand van de Commissie Von Nordheim verschijnt een nota met aanbevelingen voor verbetering van de inservice-opleidingen. De commissie doet meteen ook het voorstel om de inservice-opleidingen te vervangen door middelbare beroepsopleidingen voor verpleegkundigen (mbo-v). In 1972 gaan er vijf experimentele mbo-v's van start, opleidend tot het beroep van verpleegkundige. Deze vallen onder het ministerie van Sociale Zaken en Volksgezondheid. In 1984 gaan de mbo-v's deel uitmaken van het middelbaar dienstverlenings- en gezondheidszorgonderwijs (3-jarige mdgo- vp) en vallen dan onder het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Intussen zijn in 1972 ook hogere beroepsopleidingen tot verpleegkundige (4-jarige hbo-v) van start gegaan, en worden de inservice-opleidingen gemoderniseerd. In 1977 verschijnt de Wet tot bescherming van het diploma van verpleegkundige, aangepast aan Europese richtlijnen van 1977.

## **Verpleegkundig beroepsprofiel 1988**

De situatie in de jaren '80 is dus, voorzichtig uitgedrukt, nogal verwarrend, zowel voor de beroepsgroep als voor de praktijk. De hbo-v, mbo-v, inservice-A, -B en -Z leiden alle op tot het beroep van verpleegkundige. Hoe kunnen deze verpleegkundigen met verschillende deskundigheden in de praktijk samenwerken? Deze vraag wordt nog prangerender als in 1984 de mdgo-vp'er ten tonele verschijnt.

De Nationale Raad voor de Volksgezondheid wordt gevraagd advies uit te brengen: wie mag zich 'verpleegkundige' noemen? De Vaste Commissie Verpleging van de raad buigt zich geruime tijd over deze vraag, inventariseert reacties op een eerste concept bij alle belangenorganisaties en brengt ten slotte in 1988 het Verpleegkundig Beroepsprofiel uit. De verpleegkundige wordt in dit beroepsprofiel aangeduid met de term 'eerste deskundigheidsniveau', naar analogie van de in internationaal verband gehanteerde aanduiding 'first level nurse', voor de hoogst opgeleide beroepsbeoefenaar. Het eerste deskundigheidsniveau (verpleegkundige) omvat tevens het tweede (verpleger/verpleegster en ziekenverzorgende).

Het gaat de opstellers van het profiel om twee zaken:

- Het vaststellen dat er sprake is van één verpleegkundig beroep
- Zorginstellingen een handreiking bieden voor een werkverdeling op basis van professionele verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

Als onderscheidend kenmerk voor de deskundigheid van de verpleegkundige geldt de diagnostiek en het bepalen van de complexiteit van de verpleegsituatie en het op basis hiervan kunnen toewijzen van een patiënt aan een verpleegkundige, dan wel een verpleegster/verpleger of ziekenverzorg(st)er.

De professionalisering die het beroep al heeft doorgemaakt, zowel in de praktijk als in de wetenschap, komt in het beroepsprofiel tot uiting in het gegeven dat er sprake is van patiëntentoe wijzing, niet om het verdelen van taken. Die laatste vorm van arbeidsdeling wordt als onwenselijk en achterhaald beschouwd. Ook blijkt de voortschrijdende professionalisering uit de beschrijving van verpleegproblemen en het methodisch handelen, ofwel het verpleegkundig proces. Verder gaat er aandacht uit naar de beroepshouding en de beroepsethiek. Voor beide niveaus van deskundigheid worden vervolgens de taakgebieden uitgewerkt.

## **Wat verandert er na verschijning beroepsprofiel?**

De publicatie van het beroepsprofiel maakt duidelijk wie de titel 'verpleegkundige' mogen voeren op alle terreinen van de zorg: degenen met een mbo-v-diploma (tot 1987 verstrekt) en een

hbo-v-diploma. Wie een diploma A-, B-, of Z-verpleegkundige heeft functioneert op het eerste deskundigheidsniveau, maar alleen in het veld waarvoor zij of hij is opgeleid. Het diploma mdgo-vp geeft recht op de titel 'verpleger' of 'verpleegster', op alle terreinen van de gezondheidszorg. Ook de ziekenverzorgenden functioneren op het tweede deskundigheidsniveau.

Hoewel het beroepsprofiel wordt erkend als richtinggevend document, verandert er in de praktijk niet veel. De insertie-opleidingen blijven gewoon bestaan naast de hbo-v's en mdgo-vp's. De opstellers van het beroepsprofiel laten de uitwerking in functieprofielen over aan de werkgevers / de zorginstellingen en de vertaling in opleidingsprofielen aan het onderwijs. Zo zijn immers de verantwoordelijkheden verdeeld. De beschrijving van deskundigheidsniveaus blijkt weinig onderscheidend. In de praktijk en in de beroepsopleidingen kan men er niet goed mee uit de voeten, zodat er van de beoogde werkverdeling niet veel terecht komt.

### **Jaren '90: Commissie Werner, Wet BIG, experimenten, kwalificatiestructuur**

Eind jaren '80 voeren verpleegkundigen en verzorgenden actie. Zij protesteren tegen de salarisachterstand, de hoge werkdruk en het gebrek aan erkenning als gevolg van bezuinigingen in de voorafgaande jaren. Op aandringen van de Eerste Kamer wordt daarop de Commissie Positiebepaling Beroep van Verpleegkundige en Verzorgende (Commissie Werner) geïnstalleerd. In juni

1991 brengt de commissie haar rapport In Hoger Beroep uit, waarin 21 aanbevelingen staan om de positie van de beroepsgroepen te versterken en te verbeteren. Een van de aanbevelingen van dit rapport leidt in 1993 tot de oprichting van het Landelijk Centrum Verpleging & Verzorging (LCVV). Het LCVV richt zich op de ontwikkeling van de beroepen en de versterking van de invloed en positie van verpleegkundigen en verzorgenden<sup>3</sup>.

### **Wet BIG**

Inmiddels vinden volop voorbereidingen plaats voor de Wet op de Beroepen in de Individuele Zorg (Wet BIG). Het beroep van verpleegkundige is, anders dan dat van arts, nooit beschermd geweest. De Raad Beroepen Individuele Gezondheidszorg neemt het beroepsprofiel van 1988 als leidend voor het stellen van de opleidingseisen. De raad concludeert dat "de eisen die aan de beroepsuitoefening worden gesteld en de aard, omvang en diepgang van de kennis en vaardigheden die daarvoor nodig zijn, een opleiding rechtvaardigen die te vergelijken is met hbo-niveau." Eind 1993 wordt de Wet BIG gepubliceerd in het Staatsblad en daarna gefaseerd ingevoerd, het eerst voor verpleegkundigen. 'Verpleegkundige' is vanaf dan een artikel 3-beroep, met titelbescherming. Eind 1997 wordt de invoering afgerond met de bevoegdheidsregeling voorbehouden handelingen en tuchtrecht.

### **Experimenten**

In dezelfde periode (1991-1995) vinden in het onderwijs in zes regio's experi-



menten plaats, met de opdracht een samenhangend stelsel van opleidingen te ontwerpen voor de verzorgende, verzorgende en helpende/assisterende beroepen. In de eindrapportage *Het Lopend Vuur* (1995) is zowel sprake van beroepen als van functieniveaus: verpleegkundig beroepsbeoefenaar (eerste functieniveau), verpleegkundig naast verzorgend beroepsbeoefenaar (tweede functieniveau), assisterend/ helpend beroepsbeoefenaar (derde functieniveau). Het begrip 'deskundigheidsniveau' is verlaten, daarvoor in de plaats is 'functieniveau' gekomen, waarmee men een betere aansluiting wil bevorderen tussen de beroepen en functies in de zorginstellingen.

### **Commissie Kwalificatiestructuur; niveau 4/5**

De experimenten leveren de input waarmee in 1995 de Commissie Kwalificatiestructuur aan de slag gaat. Aan tafel zitten de sociale partners (werkgeversorganisaties en vakbonden) en vertegenwoordigers van onderwijsorganisaties (inservice, mbo en hbo). Het LCVV levert een waarnemer. Een krachtige beroepsorganisatie zoals we die tegenwoordig kennen (V&VN), is er op dat moment nog niet.

De zojuist van kracht geworden Wet Educatie en Beroepsonderwijs blijkt dominant te zijn in de ordening van beroepskwalificaties<sup>4</sup> die de commissie kiest - een ordening die op het moment van totstandkoming van de WEB in feite al is verouderd.<sup>5,6</sup> In het rapport *Gekwalificeerd voor de Toekomst* (1996) legt de commissie het besluit vast dat

verpleegkundigen op twee kwalificatieniveaus kunnen afstuderen: niveau 4 (mbo) en niveau 5 (hbo). Beide groepen afgestudeerden kunnen zich registreren als verpleegkundige artikel 3 Wet BIG. Bij verpleegkundigen op kwalificatieniveau 4 ligt het zwaartepunt op de uitvoering van de directe zorgverlening. Verpleegkundigen 'op niveau 5' verrichten eveneens handelingen in het primaire verpleegkundige proces, zijn daarnaast in staat complexere problematiek te behandelen, een zorginhoudelijke regiefunctie te vervullen, consulten te verlenen, een voorbeeldfunctie te vervullen en voorwaarden te scheppen voor de verbetering van de beroepsuitoefening. Het lijkt of de deskundigheidsniveaus terug zijn - deze keer beide voorzien van de titel 'verpleegkundige'.

De Wet BIG maakt geen onderscheid tussen mbo- en hbo-verpleegkundigen. Wat verpleegkundige bekwaamheden betreft zijn zij voor de wet gelijk.

### **Verpleegkundig beroepsprofiel 1999**

In 1999 ziet een nieuw verpleegkundig beroepsprofiel het licht. Het rapport *Gekwalificeerd voor de Toekomst* vormt van dit beroepsprofiel een belangrijke bouwsteen. De opstellers beschrijven de gemeenschappelijke kern van de beroepsuitoefening, die van toepassing is op alle werkvelden. In het profiel wordt afscheid genomen van de deskundigheidsniveaus. Verpleger, verpleegster en ziekenverzorgende vallen niet meer onder de reikwijdte van het beroepsprofiel van 1999. Het gaat om één ongedeeld beroepsprofiel van de verpleegkundige,

“waarbij recht wordt gedaan aan de veelvormigheid in de praktijk. Om die reden is bij de beschrijving van competenties gekozen voor een brede insteek. De competenties zijn in een breed spectrum beschreven.”

In de beschrijving van de beroepsuitoefening worden de criteria overgenomen die ten grondslag liggen aan de indeling in kwalificatieniveaus: verantwoordelijkheid, complexiteit en transfer. De niveau 4/5-kwestie wordt in het profiel geheel in het midden gelaten, terwijl op dat moment een heldere positionering de beroepsgroep zeer behulpzaam zou zijn geweest. Ook in dit beroepsprofiel worden taakgebieden uitgewerkt, onderverdeeld in zorgvragergebonden en voorwaardenschepende taken.

### **Wat verandert er na verschijning beroepsprofiel?**

Na verschijning van het beroepsprofiel verandert er ... weinig. De kwalificatiestructuur die vanaf 1997 wordt ingevoerd is allesoverheersend. Het mbo ontwikkelt de inhoud conform de deelkwalificaties, het hbo aanvankelijk ook. In de praktijk verschijnen vanaf begin van deze eeuw 'niveau 4 en niveau 5'. De tweedeling roept enorm veel vragen op. Zorginstellingen vinden het lastig om de kwalificatieniveaus 4 en 5 te positioneren ten opzichte van bestaande functies. Vaak komt het erop neer dat verpleegkundigen van beide niveaus in vergelijkbare functies worden ingezet. Daarbij stelt men òf te hoge eisen (aan mbo'ers) òf men doet te weinig aanspraak op de competenties die de verpleegkundige bezit (hbo'er).

### **Jaren '00: hbo-rollen, VBOC, V&V 2020**

De hbo-v's kiezen een eigen weg in 2001 en markeren dat moment met de publicatie van *Met het oog op de toekomst*.<sup>7</sup> Daarin zijn de competenties van de hbo'er beschreven, geordend in vijf rollen: zorgverlener, regisseur, ontwerper, coach en beroepsbeoefenaar. Deze ordening vindt in de loop der jaren heel geleidelijk zijn weg naar de beroepspraktijk. VBOC: artikel 3 en 14

Het beroep meandert gewoon verder door de tijd. In 2006 verschijnt het rapport *Verpleegkundige toekomst in goede banen*, onder aanvoering van het VBOC (Verpleegkundige Beroepsstructuur en Opleidingscontinuüm) en de AVVV, voorloper van V&VN. De nieuwe beroepsstructuur die wordt voorgesteld, en op brede instemming kan rekenen, gaat uit van een verticale tweedeling in het verpleegkundig beroep: de verpleegkundige, artikel 3 Wet BIG en de verpleegkundig specialist, artikel 14 Wet BIG. Ook de verpleegkundigen die na hun beroepsopleiding een functiegerichte vervolgopleiding hebben gedaan zijn en blijven verpleegkundigen artikel 3 - met vermelding van hun specifieke deskundigheidsgebied.

### **Verpleegkundigen & Verzorgenden 2020**

Terug naar de vragen die we aan het begin van dit artikel stelden. Opvallend is hoezeer de ontwikkeling van het beroep(sprofiel) van verpleegkundige verweven is met die van de beroepsopleidingen. De twee be-

roepsprofielen die we tot op heden kennen (1988,1999) zijn beide voor een belangrijk deel een reactie op veranderingen in de inhoud en structuur van het onderwijs. De professionalisering van het beroep is sterk gestimuleerd door het verpleegkundig onderwijs (en de wetenschap). Dat is positief, het heeft echter ook het dilemma opgeleverd waar we ons tot de dag van vandaag het hoofd over breken: één ongedeeld beroep (beroepsprofiel), één beschermde titel met dezelfde bekwaamheidseisen (Wet BIG) - twee kwalificatieniveaus.

Hoe onmisbaar sociale partners en onderwijsorganisaties ook zijn: een beroep komt niet tot stand aan een onderhandelingsstafel, niet in een functiegebouw, niet in een curriculum. Dat kan alleen, wanneer een krachtige, toonaangevende beroepsorganisatie de koers mede bepaalt. Het ontbreken van zo'n beroepsorganisatie is in de historielijn zichtbaar en voelbaar.

## Agendasetting voor de komende 10 jaar

De tijden zijn veranderd. Er is een krachtige beroepsorganisatie. Met V&V2020 reageren we niet op het verleden, maar anticiperen we op de toekomst. We zijn volop in gesprek, binnen en buiten de beroepsgroep. Het profiel zal niet alleen een beschrijving bevatten van de verpleegkundige anno 2020, maar ook een agendasetting: de beschrijving van de weg daar naartoe.

Vast staat al wel, dat bij de beschrijving van de verpleegkundige 2020 gebruik wordt gemaakt van de ordening in rollen, gebaseerd op de systematiek van de CanMEDS (Canadian Medical Education

Directions for Specialists). Deze ordening met daarin zeven beroepsrollen wordt wereldwijd al gebruikt als standaard voor de opleiding van medisch specialisten. Ook de verpleegkundig specialisten hebben gekozen voor deze systematiek, waarmee zij aansluiten bij het medisch opleidingscontinuüm (eis van de minister van VWS).

Voor de beschrijving van de bekwaamheid van de verpleegkundige zoeken we aansluiting bij het Europees kwalificatiekader voor een leven lang leren (European Qualifications Framework for Life Long Learning, afgekort EQF). Alle Europese lidstaten hebben dit in 2008 onderschreven. Om een goede koppeling van de Nederlandse situatie aan het EQF mogelijk te maken<sup>8</sup>, is een nationaal kwalificatiekader ontwikkeld, het NLQF. Voor beschrijving van de niveaus gebruikt men de sleutelbegrippen: context, kennis, vaardigheden, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

### Bronnen, referenties

- Bakker, J.H. en M.J.M. le Grand-van den Boogaard (red.): *Verpleegkundig beroepsprofiel* Nationale Raad voor de Volksgezondheid. Zoetermeer, 1988
- Besluit van de Raad van de Europese Gemeenschappen van 16 juli 1985 inzake de vergelijkbaarheid van getuigschriften van vakbekwaamheid tussen Lidstaten van de Europese Gemeenschap. 85/368/EEG
- Boog, W., J.H.J. de Jong en J.A.M. Kersten: *Inleiding in de verpleegkunde en aspecten van de verpleegkundige beroepsuitoefening*. Bohn Stafleu Van Loghum. Houten, 2002
- Commissie Kwalificatiestructuur: *Gekwalificeerd voor de Toekomst*. Kwalificatiestructuur voor Verpleging en

Verzorging. Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen / Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. Zoetermeer/Rijswijk, 1996

- Commissie Positiebepaling Beroep van Verpleegkundige en Verzorgende (Commissie-Werner) geïnstalleerd: In Hoger Beroep. Ministerie van WVC, Den Haag, 1991
- Grotendorst, A.: *Alles draait om bekwaamheid. De betekenis van de Wet BIG voor verpleegkundigen en verzorgenden*. Bohn Stafleu Van Loghum. Houten, 1998
- Landelijk Centrum Wet- & regelgeving Zorgberoepen, website: [www.lcwz.nl](http://www.lcwz.nl)
- NIZW en LCVV: *Beroepsprofiel van de verpleegkundige*. Redactie: E. Leistra, S. Liefhebber, M. Geomini en H. Hens. Elsevier Gezondheidszorg/ LCVV/ NIZW. Maarssen/Utrecht, 1999
- Pro6: *Het lopend vuur. Ontwerp samenhangend stelsel voor verplegende, verzorgende en assisterende/helpende beroepen*. Spruyt, Van Mantgem & De Does. Leiden, 1995
- Pool, A., C. Pool-Tromp, F. Veltman-van Vugt en S. Vogel: *Met het oog op de toekomst. Beroepscompetenties van de hbo-verpleegkundige*. Utrecht, Vilans, 2001.
- Pool, A.: *Doordacht verplegen. Beroepsrollen van de bachelor-verpleegkundige*. Den Haag, Boom Lemma, 2007.
- Raad Beroepen Individuele Gezondheidszorg: *Advies opleidingseisen verpleegkundigen*. Nationale Raad voor de Volksgezondheid. Zoetermeer, 1994
- VBOC/AVVV: *Verpleegkundige toekomst in goede banen. Samenhang en samenspel in de beroepsuitoefening*. VBOC / AVVV. Utrecht, 2006
- V&VN: *Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020. Leren van de toekomst. Plan van aanpak V&VN*. Utrecht, 2010/2011 [http://](http://www.venvn.nl/Vakdossiers/VerpleegkundigenVerzorgenden2020.aspx)

[www.venvn.nl/Vakdossiers/VerpleegkundigenVerzorgenden2020.aspx](http://www.venvn.nl/Vakdossiers/VerpleegkundigenVerzorgenden2020.aspx)

- Westerhuis, A.: *European Structures of Qualification Levels*. Reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England and Wales) Volume II. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001

## Noten

- <sup>1</sup> Project Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020. Leren van de toekomst. Onder regie van V&VN, in opdracht van het ministerie van VWS.
- <sup>2</sup> En van de verpleegkundig specialist en de verzorgende. Over de verpleegkundig specialist is elders in deze aflevering van TvZ te lezen. De beroepsgroep van verzorgenden krijgt op een later moment aandacht in een aparte publicatie.
- <sup>3</sup> Die rol ligt sinds 2006 bij de Verpleegkundigen & Verzorgenden Nederland (V&VN). In 2010 zijn het LEVV (voorheen LCVV) en Sting, de beroepsorganisatie van verzorgenden, samengegaan in V&VN.
- <sup>4</sup> Kwalificatieniveau 1 t/m 4 vormen het mbo, met kwalificatieniveau 5 wordt het hbo aangeduid.
- <sup>5</sup> Met de indeling in 5 kwalificatieniveaus sluit de commissie aan bij het SEDOC - het weinig bekende Europese systeem van beroepenclassificatie, ingesteld in 1985 door de EG, bedoeld om de internationale vergelijkbaarheid van getuigschriften te bevorderen. Die indeling ligt ten grondslag aan de WEB, maar werd in Europees verband reeds in 1993 als 'rigide' ervaren.

- <sup>6</sup> Bovendien was het SEDOC niet bedoeld voor indeling in kwalificatieniveaus. Zie rapport A. Westerhuis (2001). SEDOC is al in 1993 vervangen door EURES, "which has a similar set-up, namely to compare offer and demand of jobs and assist labour and employers in finding adequate jobs or to fill job vacancies."
- <sup>7</sup> De hbo-v's nemen daarmee afstand van de mbo-ordening in deelkwalificaties, zoals beschreven in Ge- kwalificeerd voor de Toekomst. Zij kiezen, binnen de kaders van de Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, voor een onderscheidende typering van de hbo-opgeleide verpleegkundige. In 2007 verschijnt Doordacht Verplegen, als antwoord op de vragen die in de praktijk bestaan over de invulling van de vijf rollen en hun onderlinge verhouding.
- <sup>8</sup> Het gaat dus om koppeling aan, niet om herziening van het onderwijsstelsel.

A hand holding a clapperboard with a blue overlay. The clapperboard has text including 'PROD. THE D', 'ROLL 3', 'SC 7 A', 'DIRECTOR: Henri', 'CAMERA: Emily', and 'DATE: 05-26-2018'.

# Leren is vooral nuttig als het ook leidt tot actie in de praktijk

Suzanne Verdonschot

# De woorden die je kiest, bepalen waar het heengaat

Suzanne Verdonchot

We zijn druk in gesprek. Ans en ik zitten samen met een leidinggevende. We horen hoe hij vertelt over een succesvol leertraject. De man is erg enthousiast en legt uit dat het nu zaak is om dit traject verder uit te rollen over de organisatie. Ans merkt droog op: "Dat zou ik niet doen. Uitrollen is platwalsen." Typisch een uitspraak van Ans, raak en grappig tegelijk. De man lacht en staat open voor een nieuw perspectief. De jaren erna denk ik vaak terug aan dit moment. Als je het raak weet te zeggen, helpt dat om dingen scherper te zien. De woorden die je kiest, doen ertoe. Door zorgvuldig te kiezen welke taal je gebruikt, kun je bijdragen aan de ontwikkeling die je in jouw organisatie op gang wilt brengen.

## **De taal verstopt van alles als je erop let**

Bij een medewerker heb ik een ander beeld dan bij een werknemer. Feedback krijgen is minder aantrekkelijk dan feedback vragen. Een talententest roept op dat je kunt slagen of falen, terwijl een talentenzoeker je kan helpen in beeld te krijgen waar je goed in bent. Iemand die van een collega een nieuwsgierige vraag krijgt over een congres dat hij onlangs bezocht, zal anders reageren dan een collega van wie verwacht wordt dat hij "na het bezoeken van scholing in een memo

deelt wat voor relevante kennis er is verworven". Als je oog hebt voor de taal, kun je die gebruiken om het welzijn en de prestaties in je team te vergroten. Mayfield en Mayfield (2018) beschrijven hoe belangrijk het is om je bewust te zijn van de woorden die je kiest, omdat de taal een belangrijke rol speelt in het werk. De hierboven genoemde voorbeelden gaan over het zorgvuldig kiezen van je woorden om welzijn te vergroten in je organisatie. Een andere dimensie die zij beschrijven gaat over het kiezen van woorden die helpen richting te geven. Dat principe gebruik ik vaak bij het doen van impactonderzoek.

### **Als je iets teweeg wilt brengen, zal je precies moeten zijn**

Als je leer- of veranderinterventies inzet, wil je graag dat de organisatie en de mensen daar belang bij hebben. Of je nu een grootschalige scholing op touw zet om de vaardigheid van bepaalde routinehandelingen te vergroten of dat je kleine experimenten opstart waarin teams proberen slimmer te werken. Je bent uit op het in gang zetten van een verandering, je wilt impact bereiken. Een impactmap is een soort landkaart die je gebruikt om in kaart te brengen wat je verwacht dat mensen gaan doen in hun werk nadat ze deelgenomen hebben aan bijvoorbeeld de training of de experimenteergroep. Na het deelnemen aan de training voor een bepaalde routinehandeling verwacht je bijvoorbeeld dat mensen minder fouten maken bij het uitvoeren ervan, maar je wilt misschien ook dat mensen elkaar meer gaan aanspreken op het niet volgen van de procedure. Vervolgens verwacht je mogelijk ook dat ze elkaar vragen gaan stellen over het afwijken van de procedure en het eens worden over de te volgen weg.

Door zorgvuldig te kiezen welke taal je gebruikt, kun je bijdragen aan de ontwikkeling die je in jouw organisatie op gang wilt brengen.



De denklijn, van interventie, via werkgedrag dat je verwacht, tot organisatieoutput waar je op uit bent, leg je vast in de impactmap. En hier komt de taal weer om de hoek kijken, want hoe preciezer je weet te vatten in woorden wat je hoopt dat mensen gaan doen, hoe meer impact je kunt bereiken.

### **Een impactmap als zoeklicht bij het veranderen**

De woorden in een impactmap moeten aansluiten bij het werk dat mensen doen, bij hun dagelijkse werkelijkheid. Hoe preciezer je hierin kunt zijn, hoe beter het is. Idealiter maak je dus een impactmap ook samen met de mensen met wie je een verandering of beweging in gang wilt zetten. Een impactmap waarin je zorgvuldig vastlegt wat je hoopt dat er gebeurt, kan op drie manieren bijdragen aan verbeteringen en veranderingen in het werk:

- Ten eerste, als je in beeld hebt wat je verwacht dat mensen op een doodnormale werkdag gaan doen, kun je de interventie beter ontwerpen. Door je impactmap kom je er bijvoorbeeld achter dat mensen wel leren elkaar aan te spreken over een procedurefout, maar niet leren hoe ze hierover een reflectief gesprek kunnen voeren dat ook nog leidt tot een actie.
- Ten tweede, als je precies in kaart hebt, wat je verwacht te gaan zien op het moment dat je interventie succesvol is, oefen je je 'timmermansoog'. Je bent in feite beter in staat te zien wat er al in werking is en je vindt gemakkelijker aanknopingspunten voor nieuwe acties om de impact te vergroten. Je kunt tijdens een werkbezoek zien dat teamleden van één afdeling hun wekelijks overleg gebruiken om terug te kijken op momenten waarop iemand afweek van een procedure, met een bepaalde reden. Je kunt dan kijken hoe deze manier van werken ook voor andere teams nuttig kan zijn.

- Ten derde, door de logica van je eigen denken in zo'n landkaart te vatten, wordt onmiddellijk duidelijk waar er nog iets aan de denklijn schort. Op die punten kun je je verwachtingen bijstellen, de interventie aanpassen of proberen de werkomgeving te veranderen.

Of je nu taal gebruikt om welzijn te vergroten of om richting te geven, het is een belangrijk instrument bij verandering en vernieuwing. Onomwonden zeggen waar je op uit bent, geeft een heerlijk helder startpunt om te gaan werken. Ans leefde dit voor. De speelsheid en humor die zij daaraan toevoegde, zijn wat mij betreft uniek. Daar laat ik me graag door inspireren.

#### Bronnen

- Brinkerhoff, R. O. (2006). *Telling training's story*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Mayfield, J., & Mayfield, M., (2018). Hands, heart, and spirit. In J. Mayfield & M. Mayfield (Eds.), *Motivating language theory: effective leader talk in the workplace*. Springer. pp. 145-159.
- Verdonschot, S.G.M. (2016). Bepalen van impact op werkresultaten. In J. Schenning, T. Besieux & R.J. Simons (red.), *Mensenorganisaties: 25 evoluties onder de loep*. (pp. 357-368). Zaltbommel: Thema Uitgeverij. Zie [https://www.kessels-smit.com/files/2016\\_Verdonschot\\_Bepalen\\_van\\_impact\\_op\\_werkresultaten.pdf](https://www.kessels-smit.com/files/2016_Verdonschot_Bepalen_van_impact_op_werkresultaten.pdf)

Onomwonden  
zeggen waar je  
op uit bent, geeft  
een heerlijk helder  
startpunt om te  
gaan werken.

# Nieuwsgierigheid is de motor voor leren

## In gesprek met Suzanne Verdonschot

Elke twee jaar organiseert V&VN Opleiders een congres voor praktijkopleiders, docenten in het mbo en hbo, opleidingsadviseurs, beleidsmedewerkers en managers werkzaam in de gezondheidszorg. Het congres is uitgegroeid tot hét congres voor opleiders in de sector V&V. De organisatie is in handen van Stichting vrienden van het congres opleiders V&VN.

**Op 29 januari 2015 vindt de volgende editie plaats met als thema: 'Nieuwsgierigheid'.**

Keynote-spreker is dr. Suzanne Verdonschot, als adviseur en onderzoeker verbonden aan Kessels & Smit, The Learning Company. Het thema 'nieuwsgierigheid' is sterk verweven met haar werk. In veel van haar projecten en publicaties vormt nieuwsgierigheid de rode draad. Tijd voor een gesprek, als voorproefje op haar bijdrage tijdens het congres.



### *Wat maakt nieuwsgierigheid zo belangrijk?*

Nieuwsgierigheid is belangrijk, omdat bekende oplossingen niet meer werken voor de vraagstukken waar we op dit moment mee te maken hebben. Denk bijvoorbeeld aan de verantwoordelijkheid die de gemeentes krijgen voor het organiseren van zorg. Of de wens om zorg dichter bij huis of zelfs in huis te organiseren. Voor dit type nieuwe vragen hebben we geen pasklaar antwoord paraat. Je zult een flinke dosis nieuwsgierigheid aan de dag moeten leggen om invalshoeken te ontwikkelen die nodig zijn om op een ander spoor te komen. Die nieuwsgierigheid helpt je vervolgens ook bij het opsporen van de informatie die nodig is voor het uitwerken van een aanpak. Ik noem nu voorbeelden van grootschalige kwesties, die spelen op landelijk niveau. Maar het geldt ook voor ons dagelijks leven en op doodgewone werkdagen. Ergens iets van vinden is heel vanzelfsprekend. We worden voortdurend uitgenodigd om onze mening te ventileren en overal een oordeel over te hebben. Je iets afvragen of je ergens over verwonderen is de andere kant van iets vinden. Een veel aantrekkelijker kant!

Een prachtig voorbeeld van een nieuwsgierige vraag vind ik het onderzoek van Christien van der Linden (V&VN Magazine, 2011). Zij vroeg zich af: 'Waarom lopen patiënten na inschrijving weg van een spoedeisende hulp zonder een dokter te hebben gezien?' Ze spoorde de betreffende patiënten op en stelde hun die vraag. Dat leverde verrassende antwoorden en inzichten op – en ook nieuwe perspectieven om dit probleem op te lossen en te voorkómen. Daar gaat het mij om: vragen stellen levert onverwachte antwoorden op en nieuwe zienswijzen op de oorzaken van problemen én oplossingen daarvoor.

### *Nieuwsgierige vragen stellen betekent dus: in gesprek gaan?*

Ja - en in gesprek gaan aan de hand van vragen is minder gebruikelijk dan je denkt. Het heeft te maken met ingesleten patronen en overtuigingen, en met durf. Ik heb allerlei docenten geïnterviewd die goed waren in het triggeren van de nieuwsgierigheid van hun leerlingen. Door

het stellen van een ongewone vraag zetten ze hen op een ander been. Het opmerkelijke was nu dat deze leraren aan elkaar heel weinig vragen stelden. In de ene context stel je blijkbaar gemakkelijk vragen en in een andere context juist niet. Zo blijkt bijvoorbeeld dat mensen zodra ze bij een arts zitten hun vragen niet altijd durven stellen. Onderzoekers van het NIVEL en het AMC ontdekten dat de helft van de patiënten barrières ervaart in een gesprek met een arts (website NIVEL). De meeste patiënten willen 'niet lastig zijn', ze hebben het idee dat er te weinig tijd voor ze is of ze herinneren zich hun vragen pas na het consult. Bij verpleegkundigen en verzorgenden is de drempel gelukkig minder hoog. Maar voor alle zorgprofessionals geldt dat het belangrijk is om de patiënt uit te nodigen om vragen te stellen, met oprechte nieuwsgierigheid. Patiënten hebben vaak vragen over zaken waar je zelf niet aan denkt en die je ook een ander perspectief kunnen geven op behandeling of begeleiding.

### *Dat geldt ook voor zorgprofessionals onderling denk ik, en voor opleiders.*

Het geldt voor iedereen. Van vragen stellen word je niet alleen wijzer, nieuwsgierigheid schept ook ruimte voor vernieuwing. Begin eens met je regelmatig te verwonderen: waarom volgen we eigenlijk deze aanpak, hoe komt het dat we niet tevreden zijn over X, wat verklaart het succes van Y? Of: wat zou ik interessant vinden om eens uit te pro-

beren? Wat zouden mijn collega's daarvan vinden? Vervolgens ga je met je collega's in gesprek. Wat weerhoudt je? We praten vaak over een lerende organisatie, over het belang van een goed leerklimaat en een uitdagende leercultuur. Dat begint allemaal met ruimte maken voor nieuwsgierigheid, voor de dagelijkse en persoonlijke vragen die spelen in de praktijk.

### ***Ontbreekt het ons aan nieuwsgierigheid in de praktijk en in het onderwijs?***

Ik weet zeker van niet. Iedereen heeft een drang om te weten, van nature, van jongs af aan. Die natuurlijke drang krijgt echter niet altijd voldoende ruimte. Via de media, via de politiek, via de context waarin we werken en leren, komt voortdurend de boodschap tot ons dat vooral meningen, antwoorden en oplossingen ertoe doen. In veel vragen die worden gesteld ligt het antwoord al besloten. Het onderwijs kan zo sterk gericht zijn op antwoorden en toetsen, dat de natuurlijke nieuwsgierigheid van leerlingen en studenten onder druk komt te staan. De vraag is of nieuwsgierigheid de school dan overleeft. Toetsen is goede antwoorden geven, dat beeld krijgen studenten vaak in het eerste jaar al mee. Zelf heb ik het ook eens andersom ervaren. Wij mochten op school bij een toets van onze docent nieuwe vragen bedenken en het antwoord erbij geven. Voor moeilijker vragen kreeg je meer punten. Dat was nog eens een oefening in vragen bedenken in plaats van in antwoorden geven!

### ***Kunnen studenten een vak leren aan de hand van hun vragen? Ze weten immers niet waarnaar ze moeten vragen als ze het beroep nog niet kennen?***

Even voor de duidelijkheid: ik ben niet tegen kennisoverdracht, toetsen en de kunst afkijken van ervaren zorgverleners. Dat zijn goede en noodzakelijke manieren om het vak te leren. Mijn pleidooi gaat over het aanmoedigen van de nieuwsgierigheid van studenten. Zodat zij al aan het begin van de opleiding vragen stellen als: Wat vind ik aantrekkelijk aan dit beroep? Waarom wil ik dit vak zo graag leren? Waar wil ik goed in worden? Wat kan ik al, wat heb ik nog nodig en van wie? Waar en bij wie krijg ik een goed beeld van de beroepsuitoefening in de praktijk? Vragen stellen is je eigen leerproces vormen, dat bevordert het verwerven van bekwaamheden enorm. Nieuwsgierigheid is de motor voor leren.



### ***Ik word steeds nieuwsgieriger naar je keynote...***

De hoofdlijnen zijn al min of meer voorbij gekomen in dit gesprek. Hoofddlijn 1: het is niet vanzelfsprekend voor verpleegkundigen, verzorgenden, opleiders en studenten om bij het werken en leren uit te gaan van vragen. Hoofddlijn 2: als nieuwsgierigheid de motor is voor leren, hoe kunnen we die dan stimuleren, welke tools kunnen we daarvoor aanreiken?

Iedereen heeft wel een opleider gehad aan wie je met veel plezier terugdenkt, die iets bij jou heeft aangewakkerd. Neem die eens in gedachten, op weg naar het congres.

### **Referenties**

- V&V Magazine, 2011, nr.7
- <http://www.nivel.nl/nieuws/helpt-patienten-ervaart-barrieres-in-gesprek-met-arts>

Meer informatie: [www.vriendenvanhetcongres.nl](http://www.vriendenvanhetcongres.nl)

**Ans Grotendorst** is adviseur bij Kessels & Smit *The Learning Company*, ondernemer van Maliebaan45 en redacteur van *Onderwijs en gezondheidszorg*. Twitter: @angarant

# Maak zelf een impactmap

Suzanne Verdonshot, Diede Stevens

## Wat is een impactmap?

Een impactmap is een schema dat het verband laat zien tussen een leerleerinterventie en de (beoogde) impact. Vaak bestaat, al dan niet impliciet, een idee over waar een leerleerinterventie deelnemers bij zou helpen. Je organiseert bijvoorbeeld een workshop "feedback geven en krijgen" omdat je hoopt dat mensen hierdoor effectiever feedback en complimenten leren geven aan elkaar. De gedachte is ook dat dit leidt tot het verbeteren van het werk en uiteindelijk tot nieuwe of meer tevreden klanten. Of je initieert een brainstormsessie "slimmer vergaderen".

Hiermee hoop je mensen enthousiast te maken voor andere manieren van vergaderen. De gedachte is dat zij die nieuwe vormen gaan uitproberen in hun volgende vergadering en hierdoor prettiger en effectiever werken. Een impactmap helpt je om deze logica expliciet te maken en op te schrijven. Zo kun je zien of je aannames logisch zijn en kun je ze hier en daar nog bijstellen.

Hieronder staan de onderdelen van een impactmap. Het maken van een impactmap is geen rigide proces, het is een hulpmiddel om in gesprek te gaan met verschillende betrokkenen. In het maakproces ligt de kracht. Door het uitwisselen van ideeën kun je samen de puzzel gemakkelijker kloppend maken.

| Bekwaamheden                                                                       | Werkgedrag                                                                     | Indicatoren succesvol werk-gedrag                                                              | Operationele doelen                       | Strategische doelen                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| In deze kolom staan de vaardigheden die deelnemers gaan leren door de interventie. | Hier staat welke acties mensen nemen als zij het geleerde in praktijk brengen. | In deze kolom staat wat de concrete, zichtbare gevolgen zijn van de nieuwe acties in het werk. | Hier staat wat de leerinterventie beoogt. | Deze kolom geeft weer hoe de organisatie baat heeft bij de leerinterventie. |

## Waarom maak je een impactmap?

Een impactmap kan op verschillende momenten worden ingezet:

- Tijdens de ontwerpfase van een leerleerinterventie kan het opstellen van een impactmap zorgen voor betrokkenheid en overzicht. Door met iemand van de doelgroep, een onderwijskundig ontwerper en trainer / adviseur een impactmap te maken, ontwikkel je samen een 'leerlogica'.
- Tijdens de uitvoering van een interventie kan de impactmap ook een rol spelen. Als je hem laat zien bij het begin van een leiderschapstraject, training of workshop, maak je zichtbaar wat de plek van deze interventie is in het werk van deelnemers. Het krijgt dan de functie van een soort 'landkaart'. De leidinggevendenden die deelnemen aan een verzuimtraining bijvoorbeeld kunnen dan snel zien wat er voor gedrag van hen verwacht wordt na het leertraject.
- Na afloop van een leerinterventie (of tussentijds) kan de impactmap een rol vervullen in de evaluatie. De opgestelde impactmap is een nuttig hulpmiddel om vast te stellen in hoeverre deelnemers het geleerde in de praktijk hebben gebracht en in welke mate dit heeft bijgedragen aan de doelstellingen van de organisatie.

## Hoe maak je een impactmap?

Een impactmap maak je samen met betrokkenen. Bijvoorbeeld met iemand van de doelgroep, een leidinggevende, een (interne) opleider of adviseur. In een werksessie van 90 minuten kun je een heel eind komen.

### Benodigdheden

- 7 Post-its
- Een pak witte kaartjes
- Informatie over de leerinterventie (achtergronddocument, visiestuk, leermaterialen)

### Werkwijze

- Op een tafel plak je in een horizontale rij de 7 post-its. Elke post-it staat voor een kolom van de impactmap. Op de post-its schrijf je achtereenvolgens: doelgroep; leerleerinterventie; bekwaamheden;

werkgedrag; indicatoren voor succesvol werkgedrag; operationele doelen; strategische doelen.

- Denk met elkaar hardop na over alle onderdelen uit de leerinterventie . Elk aspect noteer je op een wit kaartje.
- Met de witte kaartjes ga je vervolgens 'puzzelen'. Je legt ze neer onder de kolommen en probeert ervoor te zorgen dat er een logische lijn ontstaat.
- Na deze werksessie kun je de impactmap uitwerken op de computer.

### Hulpvragen

Bij elk van de kolommen kun je jezelf een vraag stellen. Hieronder staan voorbeeldvragen en antwoorden voor het geval van teamleiders die werken op een hogeschool.

- Bekwaamheden: Waarin wil je dat deelnemers beter worden? (bijvoorbeeld: effectief besluiten nemen)
- Werkgedrag: Wat zie je hen straks doen in hun werk, welke acties nemen zij? (bijvoorbeeld: in een vergadering bij elk agendapunt tot besluiten komen)
- Indicatoren voor succesvol werkgedrag: Waaraan kun je zien dat hun acties succesvol zijn? (bijvoorbeeld: acties worden opgevolgd na elke vergadering)
- Operationele doelen: Tot welke bedrijfsresultaten moet dit straks leiden? (bijvoorbeeld: meer en nieuwe studenten voor deze studierichting)
- Strategische doelen: Welke hogere doelen streven we hiermee als organisatie na? (bijvoorbeeld: jonge mensen voorbereiden op hun rol als beroepsbeoefenaar in de maatschappij)

### Tips

- Een foutloze impactmap is geen einddoel. De impactmap is een hulpmiddel om in gesprek te gaan en om met verschillende belanghebbenden op één lijn te komen over de leerinterventie.
- Om te navigeren tussen de onderling samenhangende kolommen van de impactmap kun je de volgende vragen gebruiken: om naar rechts te



bewegen in de kolommen stel je de vraag: WAAROM is dat belangrijk?

Om naar links te gaan in de kolommen van de impactmap stel je de

vraag: HOE kun je dat gaan doen?

- Een werksessie zoals hier aan bod kwam, is bij uitstek geschikt om als onderwijskundige in gesprek te gaan met mensen uit de lijn en met leidinggevend. Doorlopen van de stappen van het maken van een impactmap brengt betrokkenen in gesprek in de taal van het werk.

#### Toelichting bij de voorbeeld-impactmap (op volgende pagina)

De impactmap gaat over een leerinterventie voor jeugdzorgwerkers:

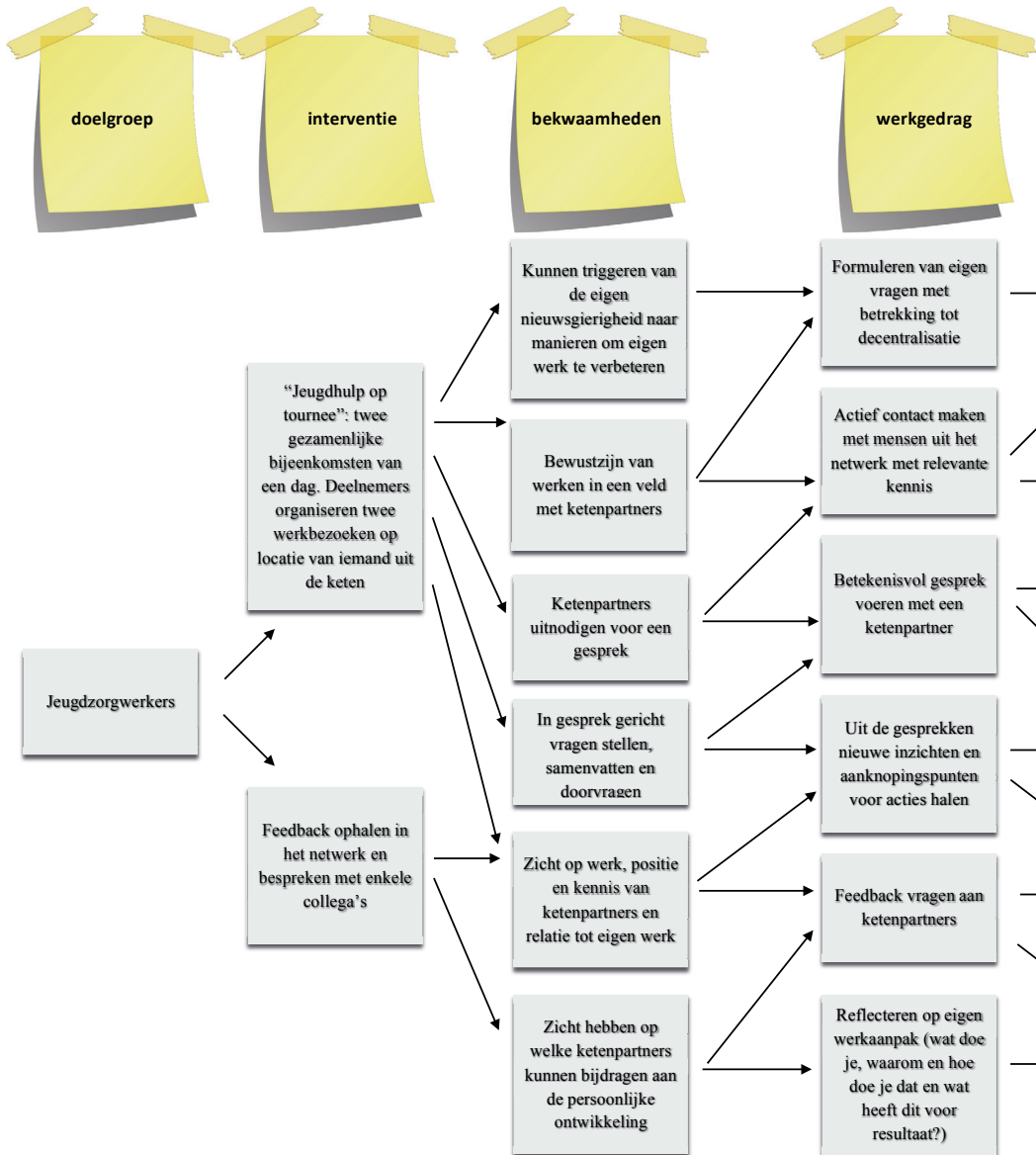
“Jeugdhulp op tournee”. De aanleiding voor deze interventies is de decentralisatie van zorg. Dit brengt nieuwe vragen en andere (regionale) ketenpartners met zich mee. Hoe deze nieuwe samenwerkingen eruit zien is niet helemaal vooraf te bepalen, deze moeten voornamelijk vorm krijgen in de praktijk. De impactmap is gebaseerd op het traject “jeugdhulp op tournee” dat plaatsvond in 2015 om mensen werkzaam in de jeugdzorg te ondersteunen bij het vormen van deze nieuwe samenwerkingsverbanden. Het uitgangspunt is dat veel geleerd kan worden van een ‘kijkje in een andere keuken’.

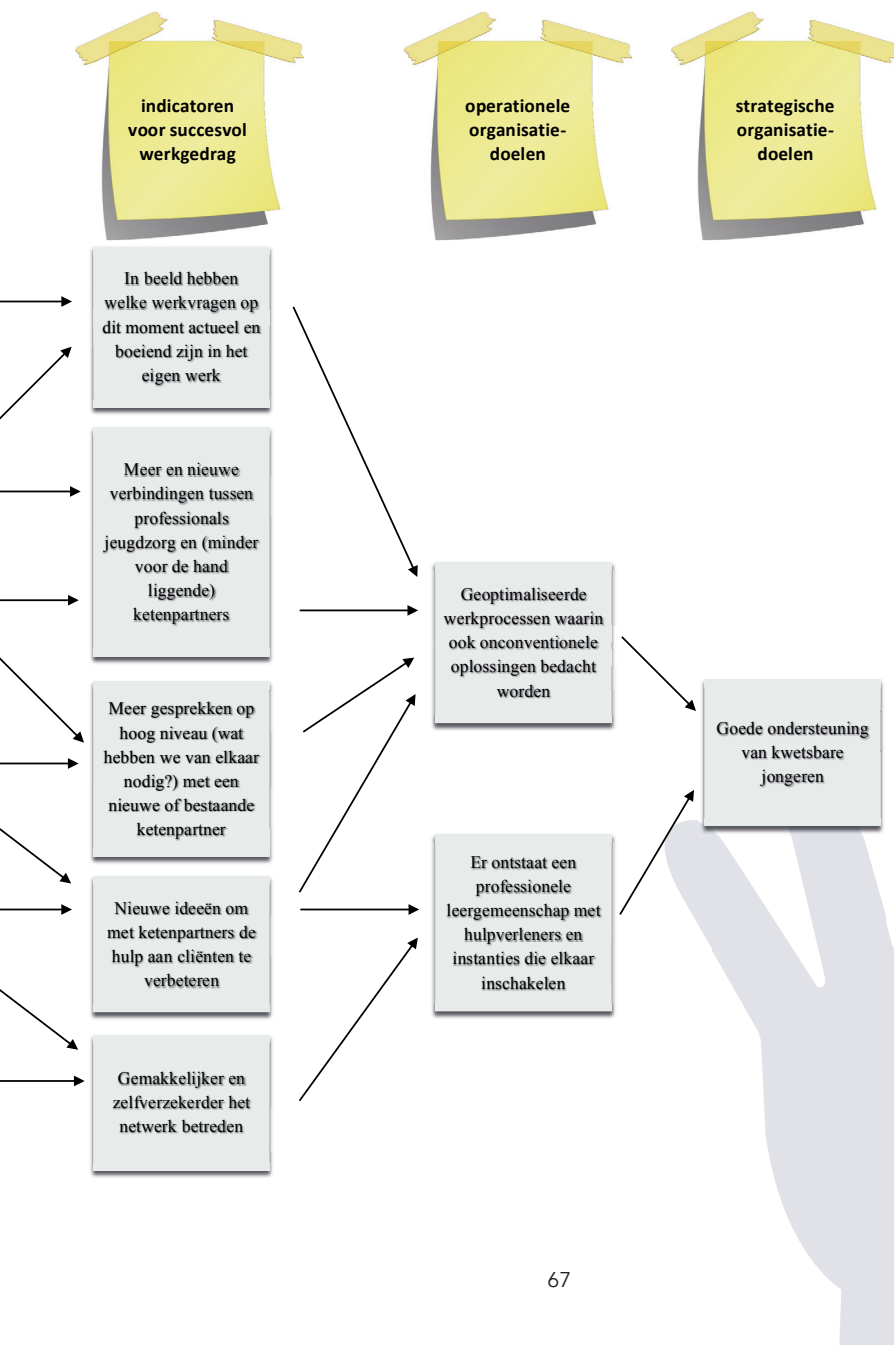
Het leertraject bestaat uit twee bijeenkomsten en twee zelf georganiseerde werkbezoeken. Het doel is het stimuleren van de nieuwsgierigheid zodat deelnemers met andere ogen kijken naar het eigen werk en dat van ketenpartners. De gedachte is dat dit helpt om te bouwen aan een krachtig netwerk op gemeentelijk en regionaal niveau. Hierdoor kunnen de professionals de hulp aan jeugdigen effectiever organiseren.

De eerste bijeenkomst gaat in op hoe nieuwsgierigheid werkt en hoe een werkbezoek eruit kan zien. Deelnemers bereiden zich voor om zelf op onderzoek uit te gaan. Ze krijgen tools om collegiale werkbezoeken op een innovatieve en onderzoekende manier vorm te geven en er van te leren. Na deze bijeenkomst organiseren deelnemers zelf twee werkbezoeken op locatie van een partner uit de keten. Er is een tussentijdse (facultatieve) werksessie om elkaars verhalen te horen en te werken aan een product (zoals poster, verslag of collage). In de tweede bijeenkomst delen deelnemers hun producten en bepalen zij samen hoe zij de inzichten kunnen gebruiken om hun werk te verbeteren.

Naast de bijeenkomsten en de werkbezoeken gaan jeugdzorgwerkers gerichte feedback ophalen bij ketenpartners. Zij bespreken dit tijdens een sessie in het werk met enkele collega's en gebruiken dit om hun werkwijze te verbeteren.

## Voorbeeld-impactmap jeugdzorgmedewerkers





A large, ornate clock face with Roman numerals and a blue overlay. The clock face is the central element, with its hands and numerals clearly visible. The overlay is a semi-transparent blue layer that covers the entire image, creating a cohesive visual theme. The text is positioned in the lower-left quadrant, and the author's name is below it. The page number is at the bottom center.

# Zicht op leren: de kracht van een persoonlijke historielijn

Saskia Tjepkema

# Een leven lang leren: achterwaarts is voorwaarts

Saskia Tjepkema

Toen ik Ans nog niet zo lang kende vertelde ze me eens dat ze haar loopbaan begonnen was als lerares in het basisonderwijs. Ik vond het in eerste instantie lastig voor te stellen: Ans als juf? In een schóól? In mijn beeld was zij iemand die juist het werk en eigenlijk het hele leven beschouwde als belangrijke 'leerplek'. Die zich, zeker in die tijd, soms een beetje afzette tegen te sterke 'verschoolsing' van leertrajecten. We kwamen nota bene net uit een projectbespreking met een curriculumcommissie waar ze een sterk pleidooi had gehouden voor veel regie bij de leerlingen zelf en zoveel mogelijk 'doen' in plaats van 'luisteren'.

De verbazing was vast van mijn gezicht af te lezen, Ans begon namelijk een beetje te lachen. 'Wel in het Freinet-onderwijs natuurlijk!' voegde ze er snel aan toe. Om vervolgens te vertellen hoe zij haar leerlingen ondersteunde bij het leren lezen. Niets maan-roos-vis of andere standaard structuren en volgordes. Boeken en letterdozen aanreiken en kijken hoe kinderen daarop reageerden. Raadsels maken en die oplossen. Woordgrappen bedenken. Gedichten schrijven. Rijmen. En

voor degenen die minder met letters hadden: beginnen met plaatjes of liedjes en van daaruit de nieuwsgierigheid en het zelfvertrouwen aanwakkeren. Leren stond voor Ans gelijk aan onderzoeken, je eigen nieuwsgierigheid volgen, al doende beter worden en vooral ook: plezier maken. Ook toen ze nog juf was.

Voor wie er zo in staat, bieden leven en werk een rijke bron aan leerervaringen. Sommige zoek je bewust op, andere overkomen je meer. Een historielijn maken van je eigen loopbaan helpt je om achteraf te reconstrueren wat je hebt geleerd van diverse momenten, soms zonder dat je het op dat moment wist. Ans gebruikte het biografisch interview in het begin om mensen te ondersteunen bij het ontdekken van hun eigen leerstijl: wat is je leerbiografie en wat vertelt die je over hoe jij jezelf ontwikkelt? Ze inspireerde onze collega Pieterjan van Wijngaarden tot een mooi onderzoek dat ze samen deden naar leerloopbanen van succesvolle voortijdig schoolverlaters. Hoe ontwikkelen die – buiten school – hun vakmanschap? En wat kunnen we daarvan leren over hoe we zowel hen als de leerlingen die wel hun school-weg afmaken goed ondersteunen?

Hoe vaker we het toepasten, hoe meer we ontdekten we dat het maken van de leerbiografieën of historielijnen veel impact had. Kierkegaard verwoordde mooi waarom dat zo werkt: 'het leven wordt voorwaarts geleefd, maar achterwaarts begrepen'. Zeker als je je niet beperkt tot 'school', 'werk' of 'privé', maar vooral uit al die gebieden zelf kiest welke periodes voor jou

Leren stond voor  
Ans gelijk aan  
onderzoeken, je  
eigen nieuws-  
gierigheid volgen,  
al doende beter  
worden en vooral  
ook: plezier maken

betekenisvol waren. Door terug te kijken zie je ineens hoe bepaalde ervaringen die destijds misschien helemaal niet leuk waren, voelden als een zijpad, of zelfs als impasse of crisis, je tóch hebben geholpen om nieuwe dingen te leren en een functie hadden in je grotere verhaal. En je ontdekt waarom andere momenten zo prettig en energie-gevend waren. Daar zit vaak een patroon in: je kon er je talenten kwijt, of bevond je in een context waar je goed in gedijt.

Voor Ans was het hoofdstuk als Freinet-juf een belangrijk onderdeel van haar verhaal. Ook al had ze het onderwijs vaarwel gezegd. Ze had nog heel lang contact met oud-leerlingen en genoot ervan om te horen hoe hun leven en werk zich verder ontvouwde. Voor haar was die periode als beginnende professional in het basisonderwijs een fase waarin ze haar liefde voor leren ontwikkelde en haar eigen visie daarop ontdekte en vormde. En alleen al dat verhaal goed kennen maakte dat ze zichzelf beter kende. Als vakvrouw en als mens. Daardoor kon ze bewuste keuzes in haar projecten en werk maken.

Terugkijken helpt dus niet alleen begrijpen, maar vooral weer 'voorwaarts leven'. Het geeft energie om nieuwe avonturen aan te gaan en volgende ontdekkingen te doen. Door over je schouder te kijken en je verschillende levens- en werkervaringen aan elkaar te rijgen tot een (telkens nieuw) verhaal ontdek je wetmatigheden, zie je wat je aan bekwaamheden al in huis hebt, wat je talenten zijn en in wat voor setting je optimaal floreert. Dat geeft zelfvertrouwen en helpt je om regie te blijven nemen op volgende ontwikkelstappen in je leerloopbaan. Een leven lang.

*Referenties:*

Wijngaarden van, P.J. (2003). Van school naar de leerschool. Afstudeerscriptie. Enschede: Universiteit Twente.

## Proloog

# Levenslessen: perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan

*'Your time is limited, so don't waste it living someone else's life.*

*Don't be trapped by dogma – which is living with the results of other people's thinking. Don't let the noise of other's opinions drown out your own inner voice.*

*And most important, have the courage to follow your heart and intuition. They somehow already know what you truly want to become.*

*Everything else is secondary.'*

*(Jobs in Stanford Report, 2005)*

Apple Computer is een van de meest innovatieve bedrijven van dit moment. Het bedrijf van topman Steve Jobs staat op de zesde plaats in *The Information Technology 100* van Business Week (2005). Jobs is medeoprichter en *chief executive officer* (CEO) van Apple. Wat is de achtergrond van deze succesvolle zakenman? Enkele maanden geleden sprak Jobs de afgestudeerden van Stanford University toe (Stanford Report, 2005). In zijn speech<sup>1</sup> schetst hij enkele belangrijke perioden uit zijn leerloopbaan en vertelt hij over zijn achtergrond en verleden. Terwijl de studenten van Stanford op het punt staan een belangrijke fase in hun studieloopbaan af te ron-

den, schetst Job hen zijn leerloopbaan. Daarin schitteren diploma's door afwezigheid. Als indringende leermomenten noemt Jobs zijn ontslag bij Apple, zijn ziekte en zijn confrontatie met de dood. Het zijn de levenslessen die hem hebben aangevoed zijn hart en intuïtie te volgen. Ze hebben hem alert gehouden en maakten dat hij steeds opnieuw zijn creativiteit volop nodig had.

## ACHTERGROND VAN DE KEUZE VAN HET THEMA

In deze editie van *Develop* staan de 'leerbiografie' en de 'leerloopbaan' centraal. Een *leerbiografie* is, kort gezegd, een uitgebreide schriftelijke weergave van iemands leergeschiedenis. Daarbij gaat het om het opsporen van patronen en strategieën die iemand bij het leren heeft gevolgd. Door het materiaal te analyseren en te interpreteren verkrijgt men inzicht in en grip op de manier waarop (vooral informele) leerprocessen verlopen en op de factoren die de leerprocessen en leeromgevingen beïnvloeden. Een *leerloopbaan* is in feite een verbijzondering, een specifieke ordenings-, presentatie- en analysewijze van een leerbiografie.

Er zijn ook andere ordenings- en analysemogelijkheden; deze komen in verschillende bijdragen in dit katern aan de orde.



De belangstelling voor het gebruik van de leerbiografie (de biografische methode) en de leerloopbaan is de afgelopen jaren sterk gegroeid, zowel in sociaal-wetenschappelijk onderzoek als in praktische toepassingen in onderwijs, educatie en HRD. Het zou in dit kader te ver voeren om een uitgebreide beschouwing te houden van de maatschappelijke achtergronden en ontwikkelingen die deze belangstelling verklaren. Vast staat wel, dat de toegenomen mondigheid en autonomie van burgers leidt tot benaderingen die recht doen aan individuele behoeften, wensen en verwachtingen. Men wil maatwerk en keuzemogelijkheden. Dat klinkt alsof we te maken hebben met een (westerse) bevolking van verweende en luxe consumenten. Dat is waar, maar het is slechts een deel van de waarheid. Feit is ook, dat veel voorzieningen in de publieke sector kraken in hun voegen. Ze zijn met hun regels, collectivisme en standaard-aanpakken niet meer opgewassen tegen de ontwikkelingen en problemen in de huidige maatschappij. In de politiek en het publieke debat is het een komen en gaan van alternatieven: de levensloopregeling, het persoonsgebonden budget, het rugzakje, de levensfase-CAO, individuele leerrechten, levensloopbestendige woningen, EVC.

In deze dynamiek en zoektocht passen ook de leerbiografie en de leerloopbaan.

We verkennen in deze uitgave beide begrippen, verschillende toepassingen en uiteenlopende perspectieven: onderzoek, onderwijs en HRD. Tussen de artikelen en interviews is een aantal beknopte leerbiografieën opgenomen, ter verlevendiging en illustratie. De leerbiografieën van Frans Molenaar, Lenie 't Hart en Nicolien Mizze zijn eerder gebruikt in een

onderzoeksproject naar de leerloopbanen van succesvolle voortijdig schoolverlaters<sup>2</sup>.

## LEERBIOGRAFIE

De biografische methode is in de jaren twintig van de vorige eeuw geïntroduceerd in de sociale wetenschappen door de *Chicago School*. Vanaf 1980 is er een hernieuwde interesse voor de leerbiografie, als onderzoeksmethode en als toepassing met name in de volwasseneneducatie (Dominicé, 2000). Deze interesse is ook waarneembaar in Nederland. De Onderwijsraad heeft bijvoorbeeld een bundel korte leerbiografieën<sup>3</sup> laten samenstellen als onderzoeksmateriaal bij haar verkenning *Leren in een kennis-samenleving* (2003a). Alheit (1994) en Antikainen (1998) verklaren de hernieuwde interesse voor de biografische methode uit de toenemende complexiteit van de (levens)loopbanen van mensen.

In de leerbiografieën worden de leerervaringen van individuen beschreven en verwerkt. Het zijn gedetailleerde, informatierijke teksten over persoonlijke leerprocessen. Daarbij gaat het niet om situationele leeractiviteiten van afzonderlijke individuen, maar om leren als (trans)formatie van ervaringen, kennis en handelingspatronen. Alheit c.s. (2003) spreken in dit verband van *'biografisch leren'*. In dat leren zijn geen scherpe grenzen te trekken tussen formeel, non-formeel en informeel leren.

## FORMEEL, NON-FORMEEL EN INFORMEEL LEREN

De indeling in soorten leren komt van Coletta (1996). Deze typeert de vormen van leren aan de hand van drie criteria. In schema 1 zijn de typering en de criteria weergegeven.

|                     | <b>Formeel</b>         | <b>Non-formeel</b>                         | <b>Informeel</b>                              |
|---------------------|------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Intentie</b>     | Hoge mate van intentie | Meestal intentioneel                       | Meestal niet intentioneel, maar onafhankelijk |
| <b>Organisatie</b>  | Sterk georganiseerd    | Vaak georganiseerd                         | Minimaal georganiseerd                        |
| <b>Kwalificatie</b> | Altijd gekwalificeerd  | Vaak gekwalificeerd, niet altijd eenduidig | Bijna nooit gekwalificeerd                    |

*Schema 1: Typering van de drie vormen van leren (gebaseerd op Colletta, 1996)*

#### *Formeel leren*

Het formele leren komt overeen met het schoolse leren en vindt plaats in het onderwijs. Onderwijs wordt door Peschar en Wesselingh (1995) gedefinieerd als een georganiseerd en professioneel socialisatieproces. Het intentionele karakter van het leren in het onderwijs, of het formele leren, komt naar voren in de socialisatie: de gerichtheid op het overdrachtsproces van cultuurelementen. In het huidige begrip van socialisatie is ook de persoonlijkheidsontwikkeling ingesloten. Peschar en Wesselingh zien het leren in het onderwijs ook als georganiseerd en professioneel. Het onderwijs is georganiseerd in diverse schoolsystemen met vele vertakkingen. Professioneel wil zeggen dat het beroepsmatige handelen van leerkrachten niet alleen wordt uitgevoerd vanuit een zekere deskundigheid, maar ook dat deze deskundigheid door de overheid wordt bewaakt. Ten slotte is het schoolse leren te typeren aan de hand van de formele waardering na het succesvol afronden van de opleiding. Een onderwijsdiploma met een bepaald niveau bepaalt in grote mate de maatschappelijke mogelijkheden van individuen (Onderwijsraad, 2003a).

#### *Non-formeel leren*

Non-formeel leren is intentioneel, georganiseerd en gestructureerd leren dat zich in een ander verband dan de school afspeelt. Deze vorm van leren krijgt een plaats in het werkgerelateerde of ontplooiingsgericht leeraanbod, zoals bedrijfsopleiding, educatie en vormingswerk. De mate van intentionaliteit van het non-formele leren hangt af van het soort leeraanbod, wat ook geldt voor de organisatie ervan. Een typecursus is bijvoorbeeld een op een specifiek doel gericht, strak georganiseerd leerarrangement. Het koperslaan aan de volksuniversiteit dient een ruimer doel en kent (derhalve) een mindere mate van organisatie.

De formele waardering van het succesvol afronden van de non-formele leerarrangementen is even divers als de verschijningsvormen van deze vorm van leren: van oorkondes tot deelcertificaten en van lintjes tot diploma's. Veel van deze kwalificaties kennen in meer of mindere mate een waardering binnen (een organisatie in) de beroepssector of het maatschappelijk leven waarop de opleiding betrekking heeft.

*Informeel leren*

Informeel leren speelt zich min of meer spontaan af in contexten die niet expliciet rond leren zijn georganiseerd. Tjepkema (2002) maakt onderscheid tussen het informele leren dat plaatsvindt in het uitvoeren van een professie (het informele leren op de werkplek) en het informele leren dat daarbuiten plaatsvindt. Informeel leren is niet intentioneel, maar onafhankelijk, wat betekent dat het niet vooraf door iemand is bepaald of vastgelegd. Het informele leren krijgt nog weinig formele waardering, de laatste tijd wel meer door de opkomst van de EVC-benadering (erkennen van verworven competenties). Naarmate het informele leren meer onder de aandacht komt in arbeidsorganisaties, wordt steeds vaker getracht deze leerprocessen te ondersteunen. Collega's, chefs, klanten en vele anderen blijken een belangrijke rol te hebben in de ondersteuning van het informele werkpleklernen. Daarnaast zijn ondersteuningsactiviteiten als coaching, het geven van feedback, en reflectie een hulp bij het uitvoeren van leeractiviteiten.

**LEERPERIODEN EN LEERLOOPBAAN**

De mens beschikt over een cognitief vermogen dat het hem onmogelijk maakt om niet te leren; altijd en overal wordt geleerd (Huisman, 1999). Deze gedachte vormt een uitgangspunt voor de idee om iemands leven uit te beelden in leerperioden. Zo'n uitbeelding noemen we een leerloopbaan. Een *leerperiode*

definiëren we als een gedeelte uit iemands leven dat wordt gekenmerkt door de verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden. Een voorbeeld van een manier waarop een *leerloopbaan* kan worden uitgebeeld, is weergegeven in schema 2.

*Formele, non-formele en informele leerperioden*

De leerperioden in de leerloopbaan kunnen verschillen van karakter. Er zijn leerperioden die worden gekenmerkt door het intentionele karakter. Andere leerperioden onderscheiden zich door de manier waarop zij zijn georganiseerd. Ten slotte speelt ook kwalificatie een rol als karakterisering van leerperioden. Deze karakteristieken (intentie, organisatie en kwalificatie) zijn de criteria die Colletta gebruikt om tot drie vormen van leren te komen. Op basis daarvan komen we tot het volgende onderscheid:

- Formele leerperioden: perioden die worden gekenmerkt door de intentionele en sterk georganiseerde verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden, waarvoor een formele kwalificatie kan worden behaald;
- Non-formele leerperioden: perioden die worden gekenmerkt door de (meestal) intentionele en (vaak) georganiseerde verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden, waarvoor (vaak) een kwalificatie kan worden behaald;

|             |             |             |             |             |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Leerperiode | Leerperiode | Leerperiode | Leerperiode | Leerperiode |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|

Schema 2: Uitbeelding van een leerloopbaan

|             |             |             |             |             |                   |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| Leerperiode | Leerperiode | Leerperiode |             |             | Formeel leren     |
|             |             | Leerperiode |             | Leerperiode | Non-formeel leren |
|             | Leerperiode |             | Leerperiode | Leerperiode | Informeel leren   |

Schema 3: Uitbeelding van de leerloopbaan met drie vormen van leerperiodes

- Informele leerperiodes: perioden die worden gekenmerkt door de autonome verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden.

De drie typen leerperiodes zijn in schema 3 geïntegreerd. Vaak verlopen verschillende leerperiodes parallel aan elkaar. Zie bijvoorbeeld de leerbiografieën die als illustratie in dit blad zijn opgenomen.

#### Cruciale keuzemomenten

In de leerloopbaan treedt verandering op wanneer een leerperiode wordt afgebroken en een nieuwe leerperiode wordt gestart. De overgangen tussen de periodes zijn kritische punten of cruciale keuzemomenten.

Bij de cruciale keuzemomenten kan iemand nieuwe wegen inslaan. Allen, Glebbeek & Van der Velden (2000) merken op dat cruciale keuzemomenten een bepaald toekomstig verloop van de leerloopbaan ten dele vastleggen. Iemand kan bij een 'knooppunt' in de leerloopbaan de keuze maken 'de weg rechts' in te slaan. Naarmate hij die weg verder afloopt, wordt de kans kleiner dat hij een niet gekozen weg ooit nog eens zal begaan.

Antikainen (1998) noemt de belangrijke keuzemomenten in een levensverhalen turning points. Dit zijn significante leermomenten, waarin het leven van het individu een andere wending kan nemen of waarin de identiteit zich sterk ontwikkelt. Schema 4 geeft een leerloopbaan weer met vier cruciale keuzemomenten.

|             |             |             |             |             |             |    |  |                   |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----|--|-------------------|
| *1          |             | *2          |             | *3          |             | *4 |  |                   |
| Leerperiode | Leerperiode | Leerperiode |             |             |             |    |  | Formeel leren     |
|             |             | Leerperiode |             |             | Leerperiode |    |  | Non-formeel leren |
|             | Leerperiode |             | Leerperiode | Leerperiode | Leerperiode |    |  | Informeel leren   |

Schema 4: Een leerloopbaan met drie vormen van leerperiodes en vier cruciale keuzemomenten (\*)

## PERSPECTIEVEN OP LEREN VAN LEERLOOP- BAAN EN LEERBIOGRAFIE

Hoe krijgen de begrippen leerbiografie en leerloopbaan gestalte in de praktijk? We proberen die vraag te beantwoorden vanuit verschillende perspectieven en met verschillende voorbeelden: vanuit (beroeps) onderwijs, educatie, onderzoek en HRD.

In schema 5 geven we een overzicht van de artikelen in deze editie van *Develop*, gerangschikt naar perspectief.

De redactie van dit themanummer bestaat uit:

- **Hans Dekker**, opleidingskundig adviseur van Kessels & Smit, The Learning Company, Utrecht  
[dekker@kessels-smit.nl](mailto:dekker@kessels-smit.nl)
- **Ans Grotendorst**, partner in Kessels & Smit, The Learning Company, Utrecht en hoofddocent van de FCE (Foundation for Corporate Education / Stichting Opleidingskunde. Tot 1 januari 2005 lid van de Onderwijsraad  
[grotendorst@kessels-smit.nl](mailto:grotendorst@kessels-smit.nl)
- **Pieterjan Wijngaarden**, adviseur van Kessels & Smit, The Learning Company, Utrecht, en coördinator Duaal Wetenschappelijk Onderwijs bij de Vereniging van Nederlandse Universiteiten VSNU  
[pjvanwijngaarden@kessels-smit.nl](mailto:pjvanwijngaarden@kessels-smit.nl)

## NOTEN

- 1 Zie de vertaling van deze toespraak op pagina 12 in *Develop*.
- 2 In uitgebreidere vorm zijn deze leerbiografieën terug te vinden in de afstudeerscriptie *Van school naar de leerschool* (Van Wijngaarden, 2003).
- 3 Deze leerbiografieën zijn opgenomen in de bundel *Leven = leren* (Onderwijsraad, 2003b).

## REFERENTIES

- Alheit, P. (1994). The Biographical Question as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40(3-5), 283-298.
- Allen, J., Glebbeek A., & Velden van der, R. (2000). *Op naar een nieuwe mijlpaal: een conceptueel kader voor loopbaanonderzoek*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Antikainen, A. (1998). Between Structures and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 44(2-3), 215-234.
- Colletta, N.J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In: A.C. Tuijnman (Red.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (pp. 22-27). Londen: Pergamon.
- Pierre Dominicé (2000): *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huisman, P. (1999). De onverbrekelijke band tussen wetenschap en onderwijs. *Civis Mundi*, 38(3-4), 113-117.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Leven = leren*. Bundel leerbiografieën. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stanford Report (14 juni 2005). *You've got to find what you love, Jobs says*. Text of the Commencement address by Steve Jobs. <http://news-service.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>.
- The Information Technology 100. (20 juni 2005). *Business Week*, 112-116.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente
- Wijngaarden van, P.J. (2003). *Van school naar de leerschool*. Afstudeerscriptie. Enschede: Universiteit Twente.

| Leerloopbaan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Leerbiografie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>(Beroeps)onderwijs/ Educatie</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meulenbrug, Kleingeld, Projectdirectie Leren &amp; Werken (interview)<br/><i>'Wij zijn een pressiegroep van de ministers'</i></li> <li>• Van den Dungen (Cinop), (interview)<br/><i>'In EVC domineert het opleidingsdenken nog'</i></li> <li>• Mittendorf, den Boer, Sjenitzer (Stoas)<br/><i>'Loopbaanbegeleiding in het onderwijs vraagt om een nieuw paradigma'</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pierre Dominicé (boekbeschuwing)<br/><i>Learning from our lives</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Onderzoek</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Shafiei, Van Wijngaarden<br/><i>Onderzoek naar de leerloopbanen van succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antikainen<br/><i>'Tussen structuur en subjectiviteit: Levensgeschiedenis en een leven lang leren'</i></li> <li>• Stroobants (interview)<br/><i>Baan-brekend leren: een biografisch perspectief</i><br/><i>'Het leerproces waarin ik geïnteresseerd was speelde zich voor mijn ogen af.'</i></li> <li>• Peter Alheit e.a. (boekbeschuwing)<br/><i>Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld</i></li> </ul> |
| <b>HRD</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mulders (ABD)<br/><i>'Verkenningen naar een managementleerlijn voor de Rijksoverheid'</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Schema 5: Overzicht artikelen en perspectieven

# Historielijn: je verhaal en talent in beeld

Saskia Tjepkema

Teken een historielijn van pakweg je eerste werkdag (of eerder/later, je mag zelf kiezen waar je start) tot vandaag, draai de film eens af in je hoofd: Wat heb je meegemaakt?

1. Wat waren hoogte- en dieptepunten? Momenten waarop je:
  - 'in je element' was ... ★ (of juist niet... ⚡?)
  - deed waar je echt goed in bent (of juist niet)?
  - trots was op jezelf over hetgeen je deed/doet (of juist niet)?
2. Onderzoek die belangrijke pieken en dalen: Wat deed je toen? Op welke talenten werd een beroep gedaan (of niet)? Welke talenten gebruikte je om UIT de dalmomenten te komen?
3. Wat levert dit je op aan inzichten omtrent je kwaliteiten: waar ben je goed in? Waar beleef je plezier aan?
4. En wat zegt het over de context die voor jou belangrijk is? In wat voor omgeving (rol, mensen, setting...) kom je tot goede prestaties? (En waar niet)









