

# 10. *Van leerstofgericht naar competentiegericht opleiden*

## *De relationele benadering als sleutel*

HANS DEKKER, LEO DERCKSEN, JETSKA VAN HEUSDEN

‘HET MANAGEMENT IS TEVREDEN,’ meldt Joke Elzenaar, hoofd Opleidingen Nationale-Nederlanden, niet zonder trots. Een jaar nadat het opleidingsstelsel flink is opgeschud blijkt het imago van opleiden sterk te zijn verbeterd. De grootste winstpunten: medewerkers kunnen direct worden opgeleid zodra het nodig is, de effectiviteit is danig verhoogd doordat de inhoud nu naadloos aansluit op de nieuwe functievervulling en de nieuw verworven vakbekwaamheid wordt gemeten. Om deze winstpunten te bereiken is bij Nationale-Nederlanden in 2000 een grootschalig project uitgevoerd, gericht op het ombouwen van een leerstofgericht stelsel naar een competentiegericht stelsel.

In deze bijdrage staat de omslag van leerstofgericht naar competentiegericht opleiden centraal. De ervaringen bij Nationale-Nederlanden dienen hier als illustratie voor een trend die veel breder in opleidingsland zichtbaar is. In de eerste paragraaf gaan we in op de achtergrond van deze ontwikkeling, waarbij we onze aandacht richten op Nationale-Nederlanden: hoe komt het dat deze organisatie een andere kijk op leren ontwikkelde, welke problemen brachten deze organisatie ertoe om de ontwikkeling van haar medewerkers op een andere manier te gaan aanpakken? Vervolgens belichten we hoe het competentiegerichte stelsel bij Nationale-Nederlanden vorm heeft gekregen, en welke verschuivingen in uitgangspunten van het leren daaraan ten grondslag liggen. In de derde paragraaf staat het proces van de omslag centraal: hoe kom je van het ‘oude’ stelsel in het ‘nieuwe’? Waarom is er gekozen voor een sterk accent op de relationele benadering, en hoe krijgt dat vorm in de praktijk? In de slotparagraaf volgt een reflectie op de ervaringen met het nieuwe stelsel; ook formuleren we daar leerpunten op basis van de door ons nadrukkelijk gehanteerde relationele aanpak.

### **BELANGSTELLING VOOR COMPETENTIE- GERICHT OPLEIDEN**

We hoeven weinig moeite te doen om in de literatuur bijdragen te vinden over competentie-georiënteerd opleiden of ontwikkelen (zie o.a. Van Gent en Van der Zee, 2001; Kessels en Poell, 2001; Mulder, 2001; Straetmans en Sanders, 2001; de themanummers ‘Compe-

tentie-ontwikkeling' in *Opleiding en Ontwikkeling* in 1998 en 1999). In veel arbeidsorganisaties, maar ook in het reguliere beroepsonderwijs (mbo, hbo) is merkbaar dat de fase van praten en verkennen inmiddels steeds meer gevolgd wordt door daadwerkelijk vormgeven aan deze nieuwe opvatting. Voorbeelden van grote en bekende organisaties die stappen in deze richting hebben gezet zijn onder meer de Politie (zie hoofdstuk 9), de Douane, de Koninklijke Luchtmacht, en Nationale-Nederlanden.

Waardoor wordt deze ontwikkeling gevoed? Competentiegericht opleiden lijkt en blijkt een oplossing, maar voor welke problemen? In het algemeen kunnen we zeggen dat de aanleiding voor deze omslag schuilt in de ervaring dat de klassieke, leerstofgerichte scholingsaanpak *meer leertijd vraagt dan organisaties zich kunnen en willen veroorloven*, en bovendien ook nog eens *te weinig oplevert in termen van leerresultaten en het functioneren van de betreffende deelnemers*. Deelnemers zijn na afloop in staat om leerstof te reproduceren, maar dat blijkt veelal niet synoniem te zijn met een toename van de daadwerkelijke vakbekwaamheid. In deze bijdrage willen we de omslag illustreren aan de hand van de ervaringen van Nationale-Nederlanden. Wat was voor deze organisatie de prikkel om het leerstofgerichte stelsel vaarwel te zeggen?

## KLASJES

Tot het jaar 2000 maakte Nationale-Nederlanden gebruik van klasjes om medewerkers op te leiden. Nieuwe medewerkers (acceptanten en schadebehandelaars\* werden groepsgewijs voorbereid op het werk dat zij in hun toekomstige functie zouden doen. In Den Haag beschikte men daartoe over een aparte vestiging met tientallen klaslokalen waar ook de circa 25 opleiders, opleidingsfunctionarissen en -adviseurs gehuisvest waren. Leerlingen verbleven hun hele opleidingstijd in dit gebouw. Docenten (externe trainers maar veelal ook interne vakspecialisten) kwamen naar hen toe om hun lessen te verzorgen.

Een initieel opleidingsprogramma bestond uit een aantal afzonderlijke cursussen. De cursussen waren niet functiespecifiek, hoewel de deelnemers na hun gezamenlijke opleiding in verschillende functies terecht kwamen. Afhankelijk van het programma kon de duur van een initiële opleiding variëren van vier tot acht maanden. Naast klassikale lessen in gewone leslokalen waren er gesimuleerde kantooromgevingen met een volledige kopie van de systemen waarmee men in de organisatie werkte en waar het werk werd geoefend. Deze manier van opleiden was gekozen omdat de organisatie grote aantallen medewerkers moest opleiden zonder het werkproces op de afdeling te verstoren.

\* Acceptanten hebben als taak om het risico dat klanten willen verzekeren in te schatten, om op grond daarvan te besluiten of, en zo ja tegen welke polisvoorwaarden en premie, Nationale-Nederlanden de aanvraag accepteert. Een schadebehandelaar bepaalt of een klant van Nationale-Nederlanden die een schademelding heeft gedaan, recht heeft op een vergoeding, en zo ja, hoe hoog die dient te zijn.

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden

## BEPERKINGEN

De ervaring leerde echter dat het opleiden in klasjes ook flinke nadelen had.

**Start alleen bij voldoende deelname.** Voorwaarde voor de start van een klassikale opleiding was dat er een groep van minimaal acht nieuwe medewerkers, overwegend schoolverlaters, van start ging. Klassen werden gevormd per productgroep, bijvoorbeeld bij Bedrijven Schade (Brand, Geld, Motorrijtuigen). In de praktijk bleek dat er wel sprake was van een grote instroom, maar de omvang per productgroep leidde er lang niet altijd toe dat men een volledig klasje kon samenstellen. Meestal bleek dat slechts eens per jaar het geval te zijn.

**Tussentijdse instroom was niet mogelijk.** Medewerkers die op een ander moment in het jaar aantraden konden niet in de opleiding mee en moesten dan alsnog op de afdeling worden opgeleid, wat voor de daar werkzame medewerkers een grote belasting was.

**Het traject duurde voor iedereen even lang.** Er werd geen rekening gehouden met verschillen in voorkennis en leertempo van de nieuwe medewerkers, terwijl de instromers aanzienlijk van elkaar verschilden. Instroomniveaus varieerden van mbo tot hbo. Inhoudelijk was de diversiteit even groot. Veel van de instromers beschikten over de beoogde economische en administratieve vooropleiding. Een aanzienlijke groep had echter volslagen andere achtergronden, zoals kunstgeschiedenis en filosofie. Ondanks die verschillen zat men in hetzelfde klasje waar ieder hetzelfde, op de gemiddelde leerling afgestemde programma doorliep. Dit leidde veelal bij de meeste leerlingen tot ongenoegen omdat – net als in het klassikale reguliere onderwijs – die ‘gemiddelde leerling’ vrijwel niet voorkwam.

**De opleiding was gericht op alle voorkomende werkzaamheden.** De opleiding was breed opgezet, omdat de organisatie nadruk legde op het belang van een stevige kennisbasis van haar medewerkers. En dat terwijl allerminst vaststond dat iedereen al die werkzaamheden ook daadwerkelijk na afloop van de opleiding zou gaan verrichten. De beroepsrelevantie van aanzienlijke delen van het programma stond daardoor ter discussie.

Door de veranderingen in de organisatie en op de arbeidsmarkt werd het steeds minder vanzelfsprekend dat nieuwe medewerkers op een vast moment in het jaar in dienst traden. Gedurende het hele jaar druppelden nieuwe medewerkers binnen. De klassikale trajecten werden daarom steeds lastiger te organiseren. Wachttijden namen toe. Kortom: vraag en aanbod sloten in dat opzicht steeds minder op elkaar aan. Voor de kwaliteit van de dienstverlening van Nationale-Nederlanden was het echter onverminderd van belang dat nieuwe medewerkers de bekwaamheden verwierven die zij nodig hadden om de werkzaamheden op de afdelingen naar behoren uit te voeren. Er ontstond een dringende behoefte aan een opleidingsstelsel dat flexibel was en medewerkers ‘just in time’ en ‘just enough’ kon opleiden.

Al met al zien we dat de algemeen gesignaleerde aanleidingen om over te gaan naar competentie-georiënteerd opleiden, met name te langdurige trajecten en beperkte bekwaamheid, ook bij Nationale-Nederlanden herkenbaar zijn. Daarnaast was de ‘just in time’-behoefte (flexibele start van trajecten) een aanvullende en specifieke drijfveer.

## HET NIEUWE STELSEL: ‘FUNCTIEGEORIËNTEERD LEREN’ – COMPETENTIE- EN CONTEXT-GEORIËNTEERD

*Van leerstofgericht naar competentiegericht opleiden*

Hans Dekker

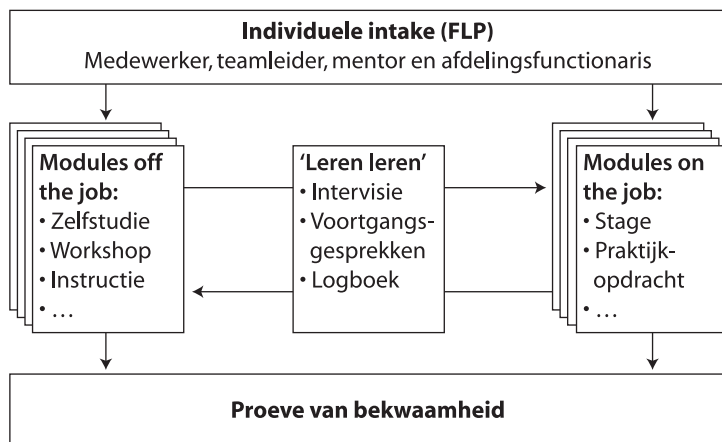
Leo Dercksen

Jetske van Heusden

Bij de inrichting van het nieuwe educatieve systeem koos Nationale-Nederlanden expliciet voor de aanduiding ‘Functiegericht Leren’ (FL). Deze (op het eerste gezicht vreemde) benaming kreeg de voorkeur boven ‘competentiegericht leren’, die ook in 2000 al in zwang was. Reden voor deze keuze was dat ten tijde van het project ook het gehele functie-gebouw van Nationale-Nederlanden werd geherstructureerd. Eén van de stappen in dit ingrijpende proces was het formuleren van competenties van medewerkers. Deze competenties boden als vertrekpunt voor het herontwerpen van leertrajecten echter onvoldoende houvast. Een voorbeeld ter illustratie: in de functie-omschrijving van de schadebehandelaars stond als competentie vermeld: ‘het afhandelen van een schade’. Hoewel deze formulering op zich juist was, wees nadere analyse uit dat bijvoorbeeld het afhandelen van een brandschade heel andere bekwaamheden vraagt dan het afhandelen van een aansprakelijkheidsschade. De context waarin een medewerker functioneert bepaalt dus in hoge mate de concrete invulling van de verschillende competenties.

Het nieuwe stelsel heeft wel alle kenmerken van een competentiegericht stelsel. De twee algemene uitgangspunten *just in time* en *just enough* zijn geconcretiseerd tot vijf specifieke uitgangspunten, die model staan voor de gewenste ‘verschuivingen’ in het leren.

- Van theorie- en leerstofgericht naar praktijk- en functiegeoriënteerd: het geleerde moet direct toepasbaar zijn in het werk.
- Van programmering naar flexibele in- en doorstroom: starten met leren kan op elk moment; tempoverschillen zijn mogelijk.
- Van collectief naar individueel: de leervraag van de individuele medewerker staat centraal.
- Van activiteitgericht naar doelgericht: het gaat om de bekwaamheid van de medewerker, niet om de weg waarlangs die is verworven.
- Van instrueren naar zelfsturing: de deelnemer bepaalt zelf zijn leerroute, de organisatie biedt daarbij ondersteuning (in de vorm van begeleiding, leermiddelen, tijd, enzovoort).



Figuur 10.1 *Het nieuwe opleidingsstelsel*

In deze paragraaf lichten we toe hoe deze verschuivingen in het leren zijn bewerkstelligd met behulp van de belangrijkste bouwstenen van het nieuwe stelsel, die achtereenvolgens worden besproken:

- Individuele intake
- Leertraject
- Activiteiten gericht op 'leren te leren'
- Proeve van bekwaamheid.

(Zie ook Figuur 10.1, waarin de elementen in hun onderlinge samenhang worden weergegeven, en figuur 10.2, die weergeeft hoe de verschuivingen in opvattingen over leren terug te vinden zijn in de bouwstenen van het nieuwe stelsel).

## DE START: INDIVIDUELE INTAKE

Elk leertraject begint met een individueel intakegesprek. De voorbereiding op de intake, die plaatsvindt bij zowel zittende als nieuwe medewerkers, bestaat uit het vaststellen van het huidige bekwaamheidsniveau en het bepalen van de gewenste ontwikkelrichting, in overleg met de eigen leidinggevende. Methoden die de medewerker in deze stap kan gebruiken zijn: terugblikken op gevoerde functionerings- en beoordelingsgesprekken, feedback vragen aan collega's en het screenen van de proeven van bekwaamheid. Aan het intakegesprek nemen deel: de medewerker, diens teamleider en beoogde mentor alsmede een opleidingsfunctionaris van de Stafdienst Opleidingen. Doel van het intakegesprek is het creëren van een gemeenschappelijk beeld van de gewenste ontwikkeling in termen van te verwerven dan wel te versterken bekwaamheden van de medewerker en het vaststellen van de optimale leerroute. Dat wil

Verschuivingen	van:				instructeren
	theorie- en leerstofgericht	programmering	collectief	activiteitgericht	
	naar:				
Bouwstenen	praktijk- en functiegericht	flexibele in- en doorstroom	individueel	doelgericht	zelfsturing
Individuele intake	<ul style="list-style-type: none"> <li>De intake wordt gebruikt voor het identificeren van te verwerven / te versterken bekwaamheden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intake kan op elk gewenst moment plaatsvinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intake is individueel</li> <li>Individuele leervraag staat centraal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tijdens de intake wordt bij de te bereiken doelen een optimale leerroute gezocht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Een medewerker die zich wil ontwikkelen neemt zelf het initiatief tot de intake</li> </ul>
Modules on- en off the job	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deelnemer krijgt veel gelegenheid om nieuw gedrag te oefenen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leeractiviteiten zijn flexibel in te plannen</li> <li>Verschillende leer-tempi naast elkaar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuele begeleiding door een mentor</li> <li>Accent op zelfstudie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De keuze van leeractiviteiten hangt af van de eisen die de proeve stelt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mentor werkt 'vraaggestuurd'</li> <li>Deelnemer bepaalt zelf het tempo</li> </ul>
Leren leren	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Leer)praktijk is vertrekpunt voor reflectie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervisiegroepen zijn eenvoudig samen te stellen en kunnen flexibel plannen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Logboek als hulpmiddel bij individuele reflectie</li> <li>Reflectie leidt tot verdere individualisering leerroute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deelnemer doet vrijwillig mee als 'leren' voor hem/haar bijdraagt aan de effectiviteit van de voorbereiding op de proeve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deelnemer beslist zelf over meedoen aan leren leren</li> </ul>
De proeve van bekwaamheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>De proeve is maximaal relevant voor het werk</li> <li>Proeve geeft toegang tot zelfstandige beroepsuitoefening</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Moment van de proeve is flexibel in te plannen</li> <li>Proeve is eenvoudig te organiseren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proeve is individueel</li> <li>Proeve laat ruimte voor een eigen stijl van werken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De proeve heeft een krachtige sturende werking op het leerproces</li> <li>Proeve bepaalt relevantie van leeractiviteiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proeve biedt ruimte voor een eigen invulling</li> <li>Deelnemer heeft invloed op het moment van de proeve</li> </ul>

Figuur 10.2 Concretisering van uitgangspunten in bouwstenen

zeggen, een leerroute waarin geen ballast voorkomt en die gericht is op het werk dat de deelnemer in de ( nabije) toekomst gaat doen. Het intakegesprek resulteert verder in de volgende afspraken.

- De (werk)plek waar het leren gaat plaatsvinden.
- Wie de rol van mentor op zich neemt.
- Hoeveel tijd per week voor leren beschikbaar is en op welke wijze die tijd zal worden vrijgemaakt.
- Welke methoden van 'leren te leren' aan bod kunnen komen.
- Het moment waarop de deelnemer de proeve van bekwaamheid gaat afleggen.

De gemaakte afspraken worden in het Functiegericht Leerplan (FLP) schriftelijk vastgelegd. Leidend bij het invullen van het FLP is wat de deelnemer denkt nodig te hebben om het uiteindelijke doel, het behalen van de proeve, te bereiken. Bij dit doel worden passende leeractiviteiten gezocht, die voor de deelnemer aantrekkelijk zijn. Het FLP ondersteunt het flexibel instromen van deelnemers doordat het een individueel leerplan is: per deelnemer wordt in kaart gebracht wat zijn leerroute zou moeten zijn en daar wordt een planning bij gemaakt, van startmoment tot proeve.

'Leerstof' of 'theorie' zijn tijdens de intake geen gespreksonderwerp. Het gesprek draait om de benodigde bekwaamheden met daarnaast veel aandacht voor de wijze waarop de deelnemer deze gaat verwerven of versterken. Anders dan voorheen is er geen sprake meer van een minimum aantal deelnemers als voorwaarde voor het kunnen starten van een leertraject.

### **HET LEERTRAJECT: 'ON THE JOB' EN 'OFF THE JOB'**

Afhankelijk van de behoefte kan een leertraject bestaan uit leersituaties die de deelnemer nodig heeft om te slagen voor de proeve. Het traject zal voor elke deelnemer bestaan uit passende leeractiviteiten 'off the job' (zelfstudie, computerondersteunde onderdelen, workshops) en leeractiviteiten 'on the job'. Individuele leerroutes die medewerkers volgen als voorbereiding op dezelfde proeve van bekwaamheid kunnen dus van elkaar verschillen, afhankelijk van aanleg en affiniteit van de deelnemers. Doordat de mentor en de deelnemer een gemeenschappelijk beeld hebben van het te bereiken doel (de proeve) wordt het mogelijk de leeractiviteiten van de deelnemer hierop te richten, los van bijvoorbeeld de persoonlijke voorkeuren van de mentor of de waan van de dag.

'On the job' staat het individuele leren centraal en worden geen collectieve leeractiviteiten aangeboden. Ter illustratie hiervan schetsen we twee vormen van ontwikkelde 'on the job'-opdrachten:

**Observatieopdrachten.** Ervaren collega's zien werken is een uiterste krachtige leersituatie en vaak veel boeiender dan uitleg moeten aanhoren. Rond het

berekenen van schades is bijvoorbeeld de volgende activerende observatieopdracht opgenomen: ga naar de afdeling en vraag aan je mentor of je bij een ervaren collega een ochtend mag meekijken terwijl hij schades berekent. Noteer hoe hij te werk gaat. Werk deze aantekeningen uit in een handelings-schema. Bespreek dit schema met je mentor. Als het definitief is kun je hier een handig hulpmiddel van maken voor je eigen schadeberekeningen.

**Praktijkopdrachten.** We schetsen een vervolgoopdracht om zelf te oefenen de schade-uitkering te berekenen. Vooraf is als criterium gesteld dat bij de berekening moet worden gelet op het eigen risico, btw, co-assurantie / medetekening / samenloop, onderverzekering, aanvullende verzekeringen en de dag-, markt- en nieuwwaarde. De opdracht luidt: vraag je mentor om vijf dossiers waarvoor geldt dat er schade moet worden uitgekeerd. Bereken van deze schades de hoogte van de uitkering. Bespreek deze vijf uitkeringsbedragen met je mentor.

‘Off the job’ kunnen wel collectieve leeractiviteiten plaatsvinden, bijvoorbeeld workshops. Ook komt het voor dat, wanneer verscheidene deelnemers tegelijkertijd aan hetzelfde traject werken, ze bij elkaar zitten in een afzonderlijke ruimte dicht bij de werkplek of in een lokaal bij Opleidingen. In plaats van een aantal mentoren tegelijk is er in die situatie maar één nodig die de rol van begeleider op zich neemt. In de betreffende ruimte of het lokaal zijn computers beschikbaar met de benodigde ondersteunende systemen (bijvoorbeeld de kennisbank op het intranet), kortom, alles wat een medewerker ook op zijn eigen werkplek gebruikt.

Dat het leren grotendeels op of nabij de werkplek gesitueerd is heeft als voordeel dat de deelnemers al tijdens hun leerproces iets van de hectiek op de afdeling ervaren. Van een cultuurschok bij de overgang van de leersituatie naar de werksituatie is daardoor geen sprake meer. Om de instroom op de werkplek flexibel te houden is het aantal randvoorwaarden bij het starten van een leertraject zo beperkt mogelijk gehouden. De belangrijkste voorwaarde is de beschikbaarheid van een mentor. Door het leren op de werkplek zo in te richten dat mentoren slechts beperkt hoeven te begeleiden, is het mogelijk dat zij meerdere deelnemers onder hun hoede nemen. Dat die deelnemers bovendien op verschillende punten in hun leerroute zitten is geen belemmering omdat de begeleiding vraaggestuurd verloopt en de mentor dus alleen maar hoeft aan te haken bij de deelnemer die met een vraag komt. De mentor biedt de gevraagde hulp, maar doet dat door aan te geven hoe de deelnemer zelf het probleem kan oplossen. Deelnemers kunnen hun mentor ook vragen om suggesties als zij het zelf moeilijk vinden om tot zinvolle leeractiviteiten te komen.

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker  
Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden



## **GREEP KRIJGEN OP JE EIGEN LEERPROCES: 'LEREN LEREN'**

In de nieuwe opzet is plaats ingeruimd voor activiteiten gericht op 'leren te leren', ofwel het ontwikkelen van het vermogen van de medewerker om zijn eigen leerproces vorm te geven en te sturen. Tijdens de activiteiten gericht op 'leren te leren' staat het reflecteren op uitgevoerde leeractiviteiten centraal. Op basis van deze reflecties formuleren deelnemers voornemens en acties om hun leerproces (bij) te sturen.

Activiteiten die een deelnemer helpen om greep te krijgen op het eigen leerproces zijn bijvoorbeeld een logboek bijhouden, voortgangsgesprekken met de mentor of leidinggevende voeren en deelnemen aan intervisiebijeenkomsten. Door een logboek bij te houden kan de deelnemer de leerroute tussentijds aanscherpen en individueel op maat te snijden. Daarnaast maakt het logboek het eenvoudig om de voortgang te bewaken. Voortgangsgesprekken verlopen efficiënter en er wordt zorgvuldiger gebruik gemaakt van de tijd die de mentor of leidinggevende beschikbaar heeft. In de intervisiebijeenkomsten gaan deelnemers met elkaar in gesprek over hun leerproces; zo helpen ze elkaar om meer greep op dat proces te krijgen. De intervisie is een collectieve activiteit, gericht op het versterken van het individuele leren. De intervisiegroepen zijn veel kleiner dan de klasjes in het oude systeem en daardoor eenvoudiger samen te stellen.

Het is aan de deelnemer om te beslissen welke vormen van 'leren te leren' hij gaat gebruiken om zijn leerproces te sturen. De deelnemer zal pas een logboek bijhouden als hij dat nuttig vindt in het licht van zijn proeve van bekwaamheid. Hetzelfde geldt voor het voeren van voortgangsgesprekken. Wel kan het zo zijn dat een mentor aangeeft als input voor een voortgangsgesprek te willen beschikken over een ingevuld logboek. De deelnemer maakt vervolgens zelf de afweging: afzien van de ondersteuning door zijn mentor in de vorm van voortgangsgesprekken, of doen wat zijn mentor vraagt.

## **VASTSTELLEN VAN RESULTATEN: DE PROEVE VAN BEKWAAMHEID**

Nadat de deelnemer zijn leertraject heeft afgerond volgt de proeve van bekwaamheid. De proeve is gebaseerd op een zorgvuldige analyse van de beroepspraktijk, uitgevoerd door een team van ervaren medewerkers. Nationale-Nederlanden gebruikt verschillende typen proeven: de arbeidsproef ('work sample test'), de simulatie ('skill sample test') en de portfolio (zie ook hoofdstuk 9 voor een overzicht van de toetsvormen). Bij de *arbeidsproef* voert de te beoordelen medewerker, onder omstandigheden die de de reële werksituatie zeer dicht benaderen, taken uit die ontleend zijn aan de toekomstige functie. Daarbij mag hij gebruik maken van alle hulpmiddelen die in de werksituatie ook gebruikt zouden kunnen worden. Een voorbeeld is het administratief

afhandelen van een brandschade. In een *simulatie* levert de deelnemer het bewijs dat hij een complexe vaardigheid die deel uitmaakt van een competentie beheerst. Daarbij kan het bijvoorbeeld gaan om het telefonisch te woord staan van een boze klant. De simulatie is in dit geval te verkiezen boven een arbeidsproef omdat de situatie ('boze klant aan de lijn') zich op onvoorspelbare momenten aandient. De *portfolio*, ten slotte, is een verzameling bewijsstukken (dossiers, verslagen, memo's, feedback van collega's) die moeten aantonen dat de portfolio-eigenaar de beoogde competentie(s) beheerst. Van schadebehandelaars wordt bijvoorbeeld gevraagd om verschillende typen, door hen persoonlijk verwerkte dossiers te verzamelen; deze dossier dienen aan een aantal vooraf vastgestelde en bekend gemaakte eisen te voldoen (vergelijk Straetmans en Sanders, 2001).

Wanneer de proeve met goed resultaat is afgelegd, is daarmee ook vastgesteld dat de deelnemer beschikt over de bekwaamheden die nodig zijn voor succesvol functioneren in de beroepspraktijk.

Een belangrijk verschil met de oude situatie is dat met alle betrokken partijen voorafgaand aan de start van het leertraject afspraken worden gemaakt, die het een deelnemer mogelijk moeten maken om het leertraject succesvol af te ronden. Eigenlijk werkt de proeve als een 'outputcontract': alle betrokkenen verplichten zich naar vermogen bij te dragen aan het bereiken van het gewenste resultaat. De proeve biedt daarbij houvast en geeft richting. Dankzij de proeve is de relevantie van elke leeractiviteit meestal eenvoudig vast te stellen. Is dat niet eenvoudig, dan ontstaat een waardevolle discussie over de betekenis van een leeractiviteit in het licht van de proeve, die helpt duidelijkheid te creëren over de te bereiken doelen. De proeve speelt dus een belangrijke rol in het opbouwen van een gemeenschappelijk beeld van de beroepspraktijk (leidinggevenden, collega's) en de eisen die aan medewerkers worden gesteld.

Het afleggen van de proeve van bekwaamheid is een individuele aangelegenheid die flexibel in te plannen is. De deelnemer bepaalt in overleg met zijn mentor en leidinggevende op welk moment hij de proeve zal afleggen. Van een groepsgewijs af te leggen examen is in het nieuwe stelsel geen sprake meer. De proeve van bekwaamheid voor een bepaalde functie is voor iedereen gelijk, zodat de kwaliteit van de uitstromers uit het leertraject voorspelbaar en constant is. De individualisering komt tot uitdrukking in de wijze waarop deelnemers zich voorbereiden op de proeve en in de mogelijkheid zelf het moment te bepalen waarop de proeve wordt afgelegd. Bovendien bieden de proeven enige ruimte voor een eigen stijl van werken. De bandbreedte waarbinnen iemand nog voldoet aan de eisen is vastgelegd in beoordelingscriteria.

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden

## DE OMSLAG: HET BELANG VAN EEN RELATIONELE BENADERING

Hoe krijgt die omslag van een leerstofgericht naar een competentiegericht opleidingsstelsel nu in de praktijk gestalte? Welke aanpak is bij Nationale-Nederlanden gehanteerd en wat was hierin belangrijk? Hoe zagen de verschillende ontwerpstappen eruit? Wie waren er allemaal bij betrokken? Op deze vragen gaan we hieronder uitgebreid in. We beginnen met een overzicht en belangrijke kenmerken van de aanpak. Vervolgens werken we de stappen in de aanpak verder uit.

### SYSTEMATISCHE EN RELATIONELE BENADERING

Op initiatief van het Hoofd Opleidingen werd het project 'Functiegericht Leren' in het leven geroepen. De projectopdracht hield kort gezegd in dat de nieuwe opleidingsvisie moest worden vertaald in een concreet opleidingsstelsel. Aangezien het management van Bedrijven Schade enthousiast was over de nieuwe visie en de knelpunten van het oude stelsel nadrukkelijk ervoer, is het project gestart op deze afdeling. Om een dergelijk, voor Nationale-Nederlanden nieuw opleidingsstelsel vorm te geven, werd een beroep gedaan op de auteurs. Zo ontstond de projectgroep 'Functiegericht Leren Bedrijven Schade' (FLBS), samengesteld uit opleidingsfunctionarissen van Nationale-Nederlanden en externe adviseurs. De aanpak laat zich op hoofdlijnen als volgt schetsen.

#### 1 Vooronderzoek

- Vormgeven van de projectorganisatie.
- Gemeenschappelijke beeldvorming van de contouren van het nieuwe stelsel.
- Presentatie naar de organisatie: aftrapssessie.

#### 2 Analyse

- Uitvoeren van acht-veldenanalyse.

#### 3 Ontwerpen/ontwikkelen

- Ontwikkelen proeve van bekwaamheid.
- Ontwikkelen modules / leersituaties.

#### 4 Test en revisie

- Deskundigenoordeel.
- Uitvoeren praktijktest.

#### 5 Implementatie

Deze schets komt overeen met de kenmerken van een projectmatige, systematische aanpak, ingevuld met de stappen voor curriculumontwikkeling (gebaseerd op Kessels, 1996; zie ook Grotendorst, 2002). Er is een logische samenhang tussen de afzonderlijke stappen, die uitmondt in een kwalitatief hoogwaardig, intern

consistent, ontwerp. Behalve systematisch is de gehanteerde aanpak ook relationeel. De relationele benadering kenmerkt zich door interventies als overleggen met verschillende belanghebbenden, oplossen van problemen, onderhandelen, overeenstemming bereiken, ondersteuning geven en strategisch uitoefenen van zachte druk (Kessels, 1996, p. 26). Deze benadering leidt tot externe consistentie. Dat wil zeggen: gemeenschappelijke beelden tussen de betrokkenen over het doel en de te volgen aanpak. Uit onderzoek van Kessels (1996) is gebleken dat een relationele benadering een voorwaarde is voor het verkrijgen van optimaal profijt van het formele curriculum. Juist samenhang tussen de opvattingen van het (top)management, de ontwerper, de lokale chef van de cursist, de opleider en de cursist over de aard van het probleem dat opgelost dient te worden en over de wijze waarop dat zal geschieden, leidt tot een succesvolle implementatie van het leertraject.

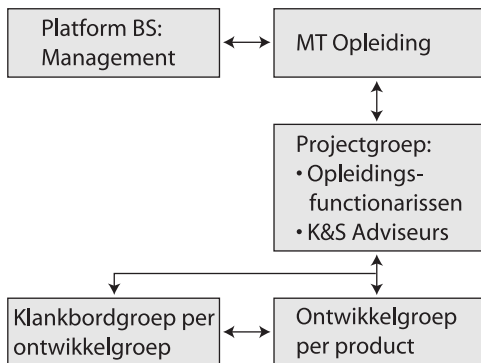
Zeker in de context van Nationale-Nederlanden paste het om, naast een systematische benadering, in het bijzonder oog te hebben voor een relationele benadering. Deze keuze is beïnvloed door het grote aantal betrokken en het ingrijpende karakter van de omslag, waardoor de kans op bezwaren en zorg (die zich uit in de vorm van weerstand) groot was. In de schets van de aanpak die hieronder volgt gaan we dan ook met name in op elementen van de relationele aanpak.

## VOORONDERZOEK

In het uitgevoerde vooronderzoek zijn drie stappen te onderscheiden.

### *Vormgeven van de projectorganisatie*

Voor een succesvol verloop van het project was betrokkenheid vanuit alle geleidingen noodzakelijk. In overleg met het opleidingsmanagement en management van Bedrijven Schade werd dan ook besloten om de projectorganisatie als volgt in te richten.



Figuur 10.3 *Organigram projectstructuur*

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden

Het hoofd Opleidingen, voorzitter van het MT Opleidingen, was opdrachtgever van de projectgroep. De projectgroep rapporteerde via de projectleider aan de voorzitter van het Platform Opleidingen Bedrijven Schade. Dit managementplatform, met name de manager die de rol van voorzitter op zich had genomen, vervulde de sponsorrol. Besluiten werden aan het Platform voorgelegd en vanuit het Platform werden vervolgens de ongeveer twintig betrokken teamleiders weer ingelicht. De projectgroep was opdrachtgever van de ontwikkelgroepen, die de trajecten ontwikkelden. Ontwikkelgroepen legden hun producten ter beoordeling voor aan klankbordgroepen, die bestonden uit deskundigen.

Uit het bovenstaande blijkt dat voor elk traject dat werd ontwikkeld regelmatig contact was met alle betrokken partijen. In totaal gaat het om zo'n veertig personen voor elk leertraject. Hierbij zijn de medewerkers die betrokken waren bij de test van de ontwikkelde materialen nog niet meegeteld.

### *Gemeenschappelijke beeldvorming van de contouren van het nieuwe stelsel*

Om te komen tot gemeenschappelijke beelden van het nieuwe stelsel zijn vanuit de projectgroep gesprekken gevoerd met alle betrokken partijen: opleiders, teamleiders, medewerkers, de voorzitter van het platform Bedrijven Schade en het opleidingsmanagement. Kernvraag was: wat ziet u als sterke kanten van de huidige aanpak en moet zeker behouden blijven; wat ziet u als knelpunten? Door in elk volgend gesprek voort te bouwen op de uitkomsten van het vorige werd duidelijk waar de verschillen en overeenkomsten zaten en konden suggesties voor bouwstenen van het nieuwe stelsel worden getoetst en verder aangescherpt.

### *Presentatie naar de organisatie: aftrapsessie*

Nadat de contouren van het stelsel bekend waren is een aftrapsessie georganiseerd voor alle medewerkers en managers van Bedrijven Schade. Doel van deze sessie was de medewerkers te informeren over het project. Op de uitnodiging voor deze sessie kwamen maar liefst tachtig mensen af. Tijdens de aftrapsessie zijn de beoogde veranderingen gepresenteerd. Tevens zijn de betrokkenen verzocht om te participeren in het veranderingsproces.

## **ANALYSE MET BEHULP VAN HET ACHT-VELDENMODEL**

De ontwikkelgroepen zijn vervolgens de taken, waarin het werk bij Bedrijven Schade is onderverdeeld, gaan analyseren. Dit was een noodzakelijke activiteit omdat er geen actuele beschrijvingen waren van de beroepspraktijk; dergelijke beschrijvingen waren nodig als vertrekpunt bij het ontwikkelen van de leertrajecten. Materiedeskundigen hebben een belangrijke rol gespeeld in de taak-

analyse: aan de hand van het acht-veldenmodel hebben zij per functie input geleverd over de werksituatie, de aan te leren vaardigheden en het beoogde leerresultaat:

- *Werksituatie*: wat zien we de medewerker doen (en wat niet)?
- *Vaardigheden*: welke nieuwe vaardigheden hebben instromers nodig om dit werk aan te kunnen?
- *Leerresultaat*: hoe zou een proeve van bekwaamheid eruit kunnen zien?

De opleidingsfunctionaris begeleidde dit proces en zorgde met name dat de impliciete kennis over de functie werd geëxpliciteerd. Voor de materiedeskundigen waren deze gesprekken uiterst boeiend en leerzaam omdat verschillende praktijken naast elkaar bleken te bestaan en het vrijwel altijd mogelijk was daaruit een ideale praktijk te destilleren.

## **ONTWERPEN EN ONTWIKKELEN PROEVE VAN BEKWAAMHEID EN LEERSITUATIES**

Hoewel het ontwikkelen van de proeve van bekwaamheid en het ontwikkelen van leersituaties in de aanpak op papier van elkaar kunnen worden onderscheiden, bleken ze in het werk niet te scheiden. De ontwikkelaars werkten onder begeleiding van de opleidingsfunctionaris /-adviseur aan het uitwerken van het materiaal. Samen met de eerste ontwikkelgroepen zijn de sjablonen gemaakt voor zowel de proeven als de leersituaties, die later als uitgangspunt voor elke nieuwe ontwikkelgroep golden. De eerste groepen hadden dus een dubbele opgave. Ze dachten zowel mee over de vormgeving van proeven als over de inhoud van de leersituaties.

## **TEST EN REVISIE**

In het project zijn twee testactiviteiten uitgevoerd.

### *Deskundigenoordeel*

Als het materiaal ontwikkeld was, werd het eerst voorgelegd aan de klankbordgroep. De leden van deze groep beoordeelden of de proeve en de leersituaties in hun ogen een adequaat geheel vormden. Waar nodig werden de ontwerpen op basis van de reacties aangepast. Het deskundigenoordeel was vooral gericht op de interne consistentie van de ontwikkelde trajecten.

### *Praktijktest*

Vervolgens werden de materialen in de praktijk beproefd. Daartoe zijn teams benaderd waarin de functies voorkomen waarop het ontwikkelde materiaal

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden

gericht is. Deze teams is gevraagd om de bruikbaarheid van het nieuwe pakket met een medewerker in het inwerktraject te testen. De opleidingsfunctionaris ging daarover in gesprek met de desbetreffende medewerker, de teamleider en de mentor. De nieuwe opzet werd doorgenomen en er werden afspraken over de testuitvoering gemaakt. Tijdens de test was de opleidingsfunctionaris continu als ‘helpdesk’ beschikbaar. Op deze manier werd het materiaal beproefd maar ontstond er ook vertrouwen in de nieuwe opzet. Doordat de toekomstige gebruikers kritisch meedachten en hun suggesties in het materiaal werden verwerkt ontstond een leeraanpak (met leermateriaal) waarmee zij zich konden identificeren. De praktijktest was met name gericht op het bevorderen van de externe consistentie.

### **IMPLEMENTATIE**

Door de nauwe samenwerking met alle betrokkenen in de voorgaande fasen waren er feitelijk geen aanvullende implementatieactiviteiten meer nodig. Na de oplevering van het beproefde materiaal was het werkveld voldoende vertrouwd met de nieuwe systematiek om ermee aan de slag te kunnen en te willen.

### **FUNCTIEGERICHT LEREN: REFLECTIE**

Een klein jaar nadat Bedrijven Schade ervaring heeft opgedaan met Functiegericht Leren, is de vraag aan de orde wat dit project tot nu toe heeft opgeleverd. Is het een succes geworden? Gaat Functiegericht Leren verder, ook buiten Bedrijven Schade? Om deze vraag te beantwoorden zijn interviews gehouden met enkele betrokkenen en blikken de betrokken adviseurs ook zelf terug. In die reflectiegesprekken stonden twee kernvragen centraal:

- Wat zijn de resultaten van het nieuwe stelsel, in termen van voor- en nadelen, en wat zijn te verwachten ontwikkelingen?
- Wat zijn de leerpunten met betrekking tot de relationele benadering die in de projectaanpak een sterk accent heeft gehad?

### **VOORDELEN, NADELEN EN DE TOEKOMST**

Wat zijn nu, na een jaar ervaring in het opleiden via Functiegericht Leren, de ‘plussen’ en ‘minnen’ vergeleken met het oude stelsel? En: gaat Functiegericht Leren breder ingevoerd worden? Informatie hierover is met name afkomstig uit interviews met direct betrokkenen bij Nationale-Nederlanden: de heer R. Notenboom (teamleider Bedrijven Schade), de heer M. Elbers (schadebehandelaar Brand Particulieren Claims, deelnemer van een ontwikkelgroep), mevrouw J. Elzenaar (hoofd Opleidingen Nationale-Nederlanden) en de projectleider, mevrouw J. van Heusden.

## Voordelen

Vragend naar de voordelen blijkt dat er meerdere positieve bevindingen zijn te melden. Een van de meest in het oog springende winstpunten is het feit dat er *geen wachttijden meer* zijn, voor medewerkers die willen beginnen met een leertraject. Elzenaar stelt: 'Functiegericht Leren binnen Bedrijven Schade is zonder meer een succes te noemen! De klachten die we voorheen kregen waren: Opleidingen is te traag, nooit op tijd, het sluit niet aan. Deze klachten bestaan niet meer. Vorig jaar voor de zomer heb ik een rondje langs het management gemaakt. Er is veel tevredenheid. Iedereen kan nu starten wanneer hij wil, en hij kan die onderdelen kiezen die relevant zijn.' Wel nuanceert ze dat deze winst niet alleen op rekening van Functiegericht Leren kan worden geschreven. 'De afgelopen jaren hebben we bij Nationale-Nederlanden een cultuurverandering doorgemaakt die inhoudt dat het tegenwoordig "not done" is om te klagen over dingen die niet goed gaan. Dan moet je er iets aan gaan doen. Je bent er zelf ook verantwoordelijk voor, is de nieuwe boodschap. Ook de directie heeft hier een grote rol in gespeeld. Toen Functiegericht Leren bij Bedrijven Schade van start ging, was er in die aanloop onduidelijkheid over de vorm die het zou krijgen. De directie heeft toen gezegd: ze zijn bezig, wacht maar even af, het gaat goed. Het verkondigen van die krachtige boodschap heeft echt ruimte gegeven.'

De inhoud van de leertrajecten wordt positief beoordeeld door elk van de geïnterviewden. Elzenaar hierover: 'Deelnemers aan een FL-leertraject doorlopen nu, sterker dan voorheen, alleen die leersituaties die ze echt nodig hebben voor hun (nieuwe) functie. De *praktijkrelevantie is daardoor uitermate hoog*.' Als belangrijkste oorzaken van dit 'just enough'-kenmerk noemt ze de proeve van bekwaamheid en de intake. 'De proeve heeft enorm geholpen om de leersituaties te beperken tot datgene wat echt nodig was. Daarnaast is de intake nog een extra middel om te zorgen dat de leersituaties "just enough" zijn samengesteld.'

Notenboom en Elbers vullen hier vanuit hun perspectief op de praktijk op aan dat deelnemers met name tevreden zijn over het *werken in eigen tempo*. Dat begint met het feit dat een medewerker niet meer hoeft te wachten totdat er een klasje vol is, maar altijd kan beginnen zodra dat nodig is. Ook het feit dat het leerproces flexibel is (extra kunnen oefenen als de medewerker of mentor dat nodig vindt) ziet men als een pré. Nu is het programma niet meer op de gemiddelde leerling afgestemd; eenieder krijgt precies wat hij nodig heeft.

Hoewel de proeve van bekwaamheid, zeker bij een eerste kennismaking, geregeld vragen oproept bij medewerkers, blijkt dat men na enige tijd al ervaart dat deze praktijktoets de vrijblijvendheid volledig doet verdwijnen. Zowel medewerker als mentor gaan door de proeve doelgericht aan de slag. Een ander voordeel dat Elbers noemt is dat de medewerker nu ook nadrukkelijk weet dat hij aan de gestelde eisen voldoet: 'Je weet nu dat je echt iets beheerst, dat je vakbekwaam bent!'

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden



## Nadeel

‘De individualisering is niet alleen een voordeel maar heeft ook een schaduwkant,’ stelt Notenboom echter. ‘In de situatie met de klasjes hadden leerlingen elkaar als klankbord. Of er was altijd wel iemand zo behulpzaam om een “domme” vraag te stellen. Ook hielpen de klasjes om een netwerk op te bouwen.’ De poging om via het ‘leren te leren’ een alternatief aan te bieden lijkt niet geslaagd te zijn. De intervisiesessies zijn niet aangeslagen. Zowel de deelnemers als de meeste teamleiders zien de waarde van een intervisiesessie niet in. ‘Het kost veel tijd, maar wat levert het nou op?’.

Deze ervaring roept de interessante vraag op of de deelnemers de klankbordfunctie nu daadwerkelijk missen. Was de behoefte aan een groepsgebonden klankbordfunctie mogelijk een te zware veronderstelling die voortvloeide uit het werken met de klasjes? Of leeft die behoefte wel degelijk, maar blijkt de huidige informele klankbordfunctie met de mentor en de nieuwe collega’s mogelijk een onverwacht sterk alternatief? Het aantal interviews was te beperkt om hier uitspraken over te doen; nader intern onderzoek is nodig. Wel kunnen we stellen dat de noodzaak van ‘leren te leren’ (in termen van: greep krijgen op je eigen leerproces) groter is naarmate het leerproces meer zelfsturend is ingericht. In dit verband is de opmerking van Elzenaar over haar streven naar opener leerroutes in de toekomst van belang (zie hieronder).

Voordelen	Nadelen
<ul style="list-style-type: none"><li>• Geen wachttijden meer</li><li>• Hoge praktijkgerichtheid</li><li>• Eigen tempo</li><li>• Maakt resultaten zichtbaar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Geen klankbordfunctie</li></ul>

Figuur 10.4 *Bevindingen van het werken met FLBS*

## Toekomst

De koers die is ingeslagen door Bedrijven Schade vindt al navolging bij andere afdelingen bij Nationale-Nederlanden. Uiteraard leidt de ervaring bij Bedrijven Schade wel tot nieuwe inzichten die in de nabije toekomst tot verdere vernieuwingen zullen leiden. Elzenaar komt tot drie belangrijke aandachtspunten met betrekking tot de toekomst voor Functiegericht Leren: de tijd die wordt besteed aan het ontwikkelen van modules\*, (daarmee samenhangend) het opener maken van leerroutes, en het verkennen van de mogelijkheden richting e-learning. Ze belicht elk van deze punten:

\* Module is de aanduiding die Nationale-Nederlanden voor de leersituaties gebruikt.

- 1 'Het *ontwikkelen van modules* blijkt een arbeidsintensieve bezigheid. Uit ervaringsgegevens blijkt momenteel dat het ontwikkelen van een module circa tachtig uren vergt. Uitgaande van een gemiddelde trajectomvang van drie tot vijf modules zijn de ontwikkelkosten behoorlijk hoog. We moeten dus wel heel kritisch blijven kijken naar hoe we Functiegericht Leren in willen zetten. Voor sommige trajecten is de doelgroep zó klein dat het ontwikkelen van modules dan erg kostbaar is. Ik heb het idee dat we soms doorschieten in ons enthousiasme om voor alles een compleet, individueel te volgen traject willen ontwikkelen. In bijzondere gevallen kunnen andere vormen uit het oogpunt van efficiëntie ook aantrekkelijk zijn. Het kan best slim zijn af en toe toch met een klasje te werken. Hierbij blijft de gedachte achter Functiegericht Leren, met de focus op de bekwaamheden en een proeve wel overeind.'
- 2 Samenhangend met dit punt speelt voor Elzenaar de vraag of je mogelijk zelfs zónder modules kunt. Elzenaar: 'Ik zou graag de *leerroutes opener* willen hebben. Eigenlijk maakt het me niet uit hoe mensen zich op hun proeve voorbereiden. Het gaat om het resultaat. Dat resultaat kun je langs verschillende wegen bereiken. We hebben ook een kleine test gedaan om een aantal mensen alleen de proeve te geven. Tegen hen is gezegd: bereid je hier maar op voor; geef je eigen leertraject vorm. Ze beschikten dus niet over een uitgewerkt aanbod. We wilden gebruik maken van de sturende werking die de proeve van bekwaamheid ook heeft op het gedrag van de lerende medewerker. Dat experiment bleek toch geen succes. Misschien is het te vroeg geweest om deze stap te zetten. Het is ook te verklaren vanuit de opvoeding die je hier meekrijgt. Het werk bij Nationale-Nederlanden staat natuurlijk bol van regels die je moet volgen bij het accepteren of behandelen van schade. De speelruimte voor eigen beslissingen en initiatieven wordt daardoor beperkt. Het kan zijn dat dat doorwerkt in de houding ten aanzien van het zonder enig aanbod vooraf vormgeven van je eigen opleiding. Naarmate het werk meer ruimte biedt voor zelfsturing zullen medewerkers dat ook eerder kunnen toepassen op hun leerproces.'
- 3 Als derde toekomstplan noemt Elzenaar: 'Op dit moment is de volgende stap gericht op *e-learning*. We willen proberen of Functiegericht Leren is om te zetten naar ons intranet. Het werk wordt steeds meer elektronisch en mensen komen steeds meer op afstand te werken. Je kunt denken aan het visualiseren van materiaal via de multimedia-pc's die er komen, het ontvangen van feedback op afstand van een mentor, en dergelijke.'

*Van leerstofgericht naar competentiegericht opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van Heusden

## DE RELATIONELE BENADERING: LEERPUNTEN

De titel van dit hoofdstuk geeft aan dat de relationele benadering een prominente plek in de omslag van leerstofgericht naar competentiegericht opleiden heeft gehad. Gezien de schaal en de ingrijpende aard van het project is er voor

gekozen om van het begin af aan te zorgen dat de externe consistentie – een gemeenschappelijk beeld hebben over doel een aanpak – hoog zou zijn. Op basis van de positieve projectresultaten kunnen we achteraf stellen dat de nadrukkelijke aandacht hiervoor zijn vruchten heeft afgeworpen. Hieronder reflecteren we op onze ervaring met deze benadering en komen we tot tips om deze benadering vorm te geven.

### *Begin waar energie zit*

Het project is gestart bij Bedrijven Schade, met name omdat daar de beperkingen van het opleiden in klasjes sterk werd ervaren. Het management van dit bedrijfsonderdeel had al in een vroeg stadium aangegeven grote behoefte te hebben aan een oplossing en graag te willen participeren in het project als proefomgeving. Aangezien een relationele benadering vraagt om actieve deelname (lees: tijdsinvestering van de betrokkenen) is het aanhaken op aanwezige energie een uitstekend vertrekpunt. In het project is een aanzienlijk beroep gedaan op het management van Bedrijven Schade. Er is in het Platform Bedrijven Schade veel tijd aan het project besteed, er zijn medewerkers vrijgemaakt om deel te nemen aan de ontwikkelgroepen en er is energie gestoken in het beoordelen van tussenproducten. Hoewel het af te toe schipperen was om in de volle agenda's van managers tijd te vinden, had men altijd de intentie om mee te werken en te zoeken naar mogelijkheden om tóch te participeren. Kortom: koester betrokkenen die zich spontaan melden.

### *Betrek zoveel mogelijk partijen in de werkwijze*

Een krachtige manier om te zorgen dat alle (direct) betrokken partijen een gemeenschappelijk beeld hebben is door ze een rol te geven in de projectorganisatie. Hoe meer alle partijen in de projectuitvoering een plek hebben en actief meedoen, des te meer de beelden naar elkaar toe groeien. In dit project is de deelname geoptimaliseerd door na te gaan welke groeperingen of personen op een zinvolle manier rechtstreeks in het project betrokken zouden kunnen worden. Uit de gekozen projectstructuur blijkt dat verschillende partijen een wezenlijke rol speelden, en daardoor samen een beeld opbouwden van het nieuwe opleidingsstelsel.

### *Ga continu een open dialoog aan*

Een relationele benadering vraagt om een echt en open gesprek waarin alle partijen ervaren dat ze tot hun recht komen. In dat gesprek zijn verkennende en onderzoekende vragen essentieel, maar is het ook van belang oplossingsgerichte vragen te stellen. Ter illustratie: in het project is bijvoorbeeld bij het ontwerpen van de contouren van het nieuwe stelsel aan alle partijen gevraagd naar

zowel de knelpunten van het huidige stelsel als de sterke kanten ervan. Juist door *beide* kanten te belichten kon ook weerstand tegen verandering boven komen en bespreekbaar worden. Als zich knelpunten voordeden zijn de betrokkenen steeds uitgenodigd om zelf oplossingen in te brengen. Ook tijdens de aftrapssessie zijn de deelnemers nadrukkelijk uitgenodigd om aan te geven wat hun beviel aan de nieuwe opzet, maar ook waarom de voorgelegde koers mogelijk niet goed zou kunnen zijn. Deze onderzoekende aanpak levert een veelzijdig beeld op dat leidt tot betere ontwerpbeslissingen. De betrokkenen krijgen meer zicht op soms lastige afwegingen en gaan genuanceerder kijken naar de vernieuwing. Daarnaast voelen de betrokkenen zich serieus genomen, en maakt het feit dat ze gehoord zijn het makkelijker om constructief mee te werken als hun ideeën niet of niet volledig kunnen worden gehonoreerd.

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden

### *Vier successen publiekelijk*

Successen vieren is voor ons positieve feedback geven en bewust stilstaan bij behaalde resultaten. Natuurlijk gebeuren er in elk project ook zaken die minder gewenst zijn, die contraproductief en vertragend werken (bijvoorbeeld afspraken die herhaaldelijk niet worden nagekomen, deadlines die structureel worden overschreden, personen die alleen tegen denken en domineren). In die gevallen is corrigerende feedback noodzakelijk. Als het even kan geven we de voorkeur aan het bekrachtigen van gewenst gedrag, zeker als dat gedrag de eerste kiemen zijn van een positieve ontwikkeling. Zo'n positieve ontwikkeling kan gericht zijn op inhoudelijke zaken, maar ook op het ontwerpproces zelf. We schetsen enkele voorbeelden uit dit project:

**Complimenteren.** Het werken in ontwikkelgroepen betekende dat vier tot zes mensen nauw met elkaar gingen samenwerken, die dat tot dan toe weinig of geheel niet met elkaar hadden gedaan. In een groep kwamen na enkele werksessies verschillen in opvattingen goed aan het licht en ontstond spanning. In deze groep nam een medewerkster het initiatief om haar onvrede over de werkwijze aan te kaarten. Haar opstelling leidde ertoe dat er afspraken werden gemaakt die voor iedereen goed werkbaar waren. Door haar en de overige groepsleden expliciet te complimenteren voor de wijze waarop dit probleem was opgelost en het effect van haar interventie te benoemen, ontstond een gemeenschappelijk beeld over de manier van werken en het oplossen van problemen daarin.

**Goede voorbeelden uitwisselen.** De zes ontwikkelgroepen werkten altijd op twee vaste dagen in de week. De begeleiding kon daardoor de aandacht over de verschillende groepen verdelen. Na enige keren bleek dat er in enkele groepen werkvormen waren bedacht voor modules die uitstekend pasten in de wens om meer op de werkplek te leren. Daarop is besloten om op deze dagen ook

met regelmaat een uitwisselingssessie te organiseren waarin de ontwikkelgroepen elkaars bedachte werkvormen konden bezien. Bij het plenair bespreken van zo'n werkvorm was de vraag aan de andere groepen met name: wat spreekt je hier in aan? Hierdoor werden juist de positieve kenmerken benoemd. Dat was niet alleen complimenteuz naar de bedenkers ervan, maar leverde tegelijkertijd een gemeenschappelijk beeld op van de gewenste koers.

**Opleveren van de eerste opleidingsproducten vieren.** Een derde voorbeeldsituatie uit dit project was het moment van oplevering van het eerste leertraject. Het opleidings- en het lijnmanagement grepen dit aan om de ontwikkelgroepen bij elkaar te roepen en te trakteren op een grote taart; bij die gelegenheid sprak het management een dankwoord uit en werd nogmaals gewezen op het belang van het werk van de groepen. Door deze boodschap werden de groepen gestimuleerd om op de ingeslagen weg door te gaan. Successen vieren is een uitermate effectieve manier om de ontwikkelgroepen erkenning en aandacht te geven voor hun werk. Gedrag dat wordt beloond neemt toe. Of, zoals Cora Smit het zo mooi formuleert: 'Alles wat je aandacht geeft, groeit.'

### *Communiceer via verscheidene kanalen: herhaal de boodschap*

De meest directe manier om gemeenschappelijke beelden te ontwikkelen is uiteraard door rechtstreekse communicatie van die beelden met de betrokkenen. In dit project is dat op verschillende manieren gedaan:

- *Aftrapsessie.* De (eenmalige) aftrapsessie was met name gericht op de betrokkenen bij Bedrijven Schade.
- *Platform Bedrijven Schade.* Elke maand bracht de projectleider het management van Bedrijven Schade op de hoogte van de ontwikkelingen. Ze speelde in op vragen wanneer die zich voordeden.
- *Nieuwsbrief.* Een geregeld uitgegeven nieuwsbrief hield de medewerkers van Bedrijven Schade op de hoogte van het belangrijkste projectnieuws.
- *NN-journaal.* Nationale-Nederlanden heeft een bedrijfsjournaal waarin belangrijke ontwikkelingen aan alle medewerkers van het bedrijf worden gepresenteerd. De projectleider heeft via dit medium alle medewerkers van Nationale-Nederlanden op de hoogte gebracht van Functiegericht Leren en wat dat gaat betekenen.
- *Nedland.* Het intranet van Nationale-Nederlanden was een tweede kanaal waarmee de gehele organisatie werd bereikt. Hierop stonden zaken als: doel van het project, de projectgroep en contactpersonen, gereede producten, antwoorden op vaak gestelde vragen.
- *Projectleider als 'missionaris'.* Ten slotte heeft de projectleider veel gesprekken gevoerd met individuele medewerkers, opleidingsfunctionarissen en managers, zowel bij Bedrijven Schade als daarbuiten, dat laatste om ook de 'buitenwereld' voor te bereiden op de vernieuwing.

## *Creëer leerruimte; beproef eerst in het klein en ‘schaal’ langzaam ‘op’*

Bij vernieuwingsprojecten als deze is het lastig om te praten over gemeenschappelijke beelden als nog niet (helemaal) helder is hoe de vernieuwing er concreet uit gaat zien. Juist dán vormt kleinschalig beginnen een goede manier om dat beeld met elkaar te ontwikkelen en verder te verrijken. In het project is dat gebeurd door eerst met twee ontwikkelgroepen te beginnen. Deze twee groepen hebben gefungeerd als pilots in de zin dat hier de sjablonen zijn ontworpen voor de te ontwikkelen materialen (intake, modules en de proeven van bekwaamheid). Hierdoor ontstond een groep van ongeveer twaalf personen, materiedeskundigen en opleidingskundigen, die met elkaar aan de basis stonden van het verder opschalen van het project. Uiteindelijk zijn zes parallel aan elkaar werkende ontwikkelgroepen actief geweest.

*Van leerstof-  
gericht naar  
competentie-  
gericht  
opleiden*

Hans Dekker

Leo Dercksen

Jetske van  
Heusden

## *Ondersteun – zeker in het begin – de uitvoering*

Uit de gevoerde gesprekken blijkt dat sommige elementen in het stelsel nauwelijks of helemaal niet ontwikkeld zijn. De intervisie is daarvan een voorbeeld: intervisiebijeenkomsten zijn sporadisch georganiseerd; de deelnemers en hun mentoren hebben kennelijk de toegevoegde waarde voor het leerproces niet kunnen ontdekken. Op grond van deze ervaring verdient het overweging om na de start van de uitvoering gedurende een periode (langer dan nu het geval is geweest) intensieve ondersteuning te bieden, gericht op het vertrouwd maken van betrokkenen met nieuwe elementen in het opleidingsstelsel, door vanuit Opleidingen actief mee te denken over de invulling van de leerroutes en de functie van de verschillende bouwstenen in het stelsel. Op grond van de gezamenlijke ervaringen van mentoren, deelnemers en ontwerpers/ontwikkelaars kunnen aanpassingen in het oorspronkelijke ontwerp worden aangebracht. Afzien van ondersteuning kan betekenen dat sommige potentieel zeer waardevolle onderdelen van het nieuwe stelsel on- of onderbenut blijven, met mogelijk nadelige gevolgen voor de leerresultaten.

## *Hanteer een planning op hoofdlijnen en resultaten*

Hierboven is al iets gezegd over de projectleider als ‘missionaris’. De rol van de projectleider is in dit project in beperkte mate op beheersing gericht geweest. Zij heeft slechts op hoofdlijnen gestuurd maar wel aangegeven welke producten wanneer klaar moesten zijn. Elke ontwikkelgroep had binnen die context ruimte om de eigen werkplanning te maken en in overleg met de eigen begeleider een werkverdeling op te stellen. De projectleider heeft in haar voortgangsbewaking vertegenwoordigers van groepen uitgenodigd om te vertellen hoe het met hun werk ging (wat gaat goed, wat loopt lastig) en vooral bevorderd dat er onderling kennis werd uitgewisseld over geschikte werkwijzen in de groepen.

## DANKWOORD

Op deze plaats willen wij – de drie auteurs van dit hoofdstuk – Nationale-Nederlanden en in het bijzonder het management van de Afdeling Opleidingen bedanken voor de uitnodiging die we begin 2000 kregen om bij te dragen aan het realiseren van een ingrijpende verandering in het opleidingsstelsel van de organisatie. We hebben veel professioneel en persoonlijk plezier beleefd aan de productieve samenwerking die, met inachtneming van de projectdoelstelling, veel ruimte bood om te experimenteren met nieuwe concepten, modellen en instrumenten. Verder zijn we de geïnterviewden zeer erkentelijk voor hun bereidheid ons van actuele informatie te voorzien en samen met ons te reflecteren op de opbrengsten van het project.