

COMPETENTIES VERWERVEN MET EN ZONDER INSTRUCTIE

P. Robert-Jan Simons

Expertisecentrum ICT in het onderwijs

Universiteit Utrecht

Samenvatting

Er bestaan verschillende opvattingen over competenties die ook gevolgen hebben voor de wijze waarop competentieverwerving wordt geanalyseerd en gestimuleerd. Competenties worden omschreven als context gebonden kennis, houdingen en vaardigheden die ondeelbaar met elkaar verbonden zijn (holistisch karakter), waarin ook emotionele, motivationele, normatieve en ethische aspecten een belangrijke rol spelen en die slechts gedeeltelijk objectief meetbaar te maken zijn. Er worden twee opvattingen over competentieverwerving in beroepsonderwijs en in organisaties onderscheiden. In de ene ligt het accent op het sturend karakter van het meten van de competenties, in het andere worden meer de gevolgen voor de didactiek centraal gesteld. Naast competentieverwerving via instructie, is er de laatste tijd vooral ook aandacht voor competentieverwerving buiten instructiesituaties om. Dan gaat het over impliciet leren in werk- en probleemoplossingsituaties. Het artikel eindigt met een vijftal dilemma's die een rol spelen wanneer men dit impliciete leren benadrukt.

Inleiding

Dit artikel behandelt de verwerving van competenties vanuit het perspectief van de divisie Leren en instructie van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR). Eerst komt het begrip competentie op zich aan bod. Vervolgens wordt ingegaan op de verwerving van competenties via (beroeps-)onderwijs en training (zowel in gestuurde als in zelfgestuurde varianten). Tot slot wordt aandacht besteed aan de verwerving van competenties buiten instructie om via impliciete vormen van leren. Betoogd wordt dat er nieuwe combinaties van gestuurd, zelfgestuurd en impliciet leren nodig zijn. Ook wordt aandacht gevraagd voor indirecte beïnvloeding van competentieontwikkeling via beïnvloeding van de werkervaringen.

Competenties

Het begrip competentie wordt op verschillende wijzen gebruikt. Enerzijds zijn deze verschillen terug te voeren op verschillen in nationale culturen (Duitse, Engelse en Amerikaanse definities), anderzijds hebben ze te maken met stromingen binnen de psychologie. Eerder werkte ik het verschil uit tussen een meer behavioristische / cognitivistische en een meer constructivistische benadering van competenties (Simons, 1999; 2000). Hier ga ik uit van de constructivistische visie. Deze onderscheid zich op een drietal punten van de behavioristische / cognitivistische visie. Ten eerste is er verschil tussen het éénrichtingsdenken (top-down denken) en het interactiedenken. Gaat het om het direct afleiden van competentieprofielen uit voorspelde ontwikkelingen in de samenleving en veranderingen die in het bedrijfsleven plaats lijken te vinden of gaat het om het gezamenlijk, in interactie met alle betrokkenen (studenten, docenten, bedrijfsleven, overheid) construeren van een visie op gewenste competenties. Hoewel de eerste manier van werken op grote schaal wordt gepraktiseerd en er ook goede argumenten voor zijn, komen er ook enkele problemen voor. Zo duurt het proces van profielconstructie vaak zo lang dat de geconstrueerde profielen al verouderd zijn tegen de tijd dat ze goed en wel geïmplementeerd

zijn. Ook is er te weinig oog voor de verschillen van mening over de te verwachten trends en ontwikkelingen in beroepen en organisaties. Er wordt uitgegaan van deductieve processen als zou de volgende stap logisch voortvloeien uit de voorgaande. Er is echter zelden sprake van deductieve processen. Eerder gaat het om vertaalslagen. De uiteindelijke opleidingsprofielen kunnen daardoor soms niet meer aansluiten bij de oorspronkelijke competentieprofielen. Echt problematisch wordt deze manier van werken vooral in omgevingen waarin sprake is van turbulentie en dynamiek. De “koninklijke weg” van profielconstructie loopt dan structureel achter de feiten aan.

Ten tweede is er een verschil in de omschrijving van competenties: gaat het om observeerbare eigenschappen van mensen of spelen interne cognities, motivaties en normen en waarden een belangrijke rol. Hoewel in het cognitivisme interne processen wel centraal staan (in tegenstelling tot het behaviorisme), ligt het accent meer op de (meetbare) vaardigheidskant. Er is ofwel weinig belangstelling voor meer subjectieve aspecten van competenties als motivatie en normen en waarden of er wordt gedacht dat deze aspecten op dezelfde meetbaar zijn als de meer harde aspecten. Vanuit het constructivisme wordt meer ingezoomd op houdingen als klantgerichtheid, ondernemerschap, samenwerkingsgerichtheid, stressgevoeligheid, zelfstandigheid, e.d. Ook: normen en waarden / emoties maken integraal deel uit van competenties. Er wordt hierbij minder uitgegaan van de meetbaarheid van deze (aspecten) van competenties. Cognitivisten proberen de interne processen van buiten af te observeren of te achterhalen, terwijl sociaalconstructivisten de subjectiviteit van deze aspecten tot uitgangspunt nemen. In het constructivisme vinden we ook meer een holistische benadering van competenties (het geheel is meer dan de som der delen). Ten derde en hiermee samenhangend komt het verschil tussen het cognitivisme en het sociaalconstructivisme tot uiting in de wijze waarop wordt aangekeken tegen het meten van competenties. In de praktijk worden vaak beoordelingssystemen gehanteerd waarbij één of meer beoordelaars lijstjes met competentiekenmerken afwerken of waar metingen worden verricht via gedragsobservaties in assessmentcentra. Gedragscriteria staan hierbij centraal. Soms wordt gekozen voor meervoudige beoordelingen (360 graden feedback). Een dergelijke benadering lijkt op zich zelf logisch. Toch kan er heel wat misgaan bij beoordelingen en observaties. Over betrouwbaarheid en validiteit van de gehanteerde beoordelings- en observatiesystemen is doorgaans weinig bekend. Ook de meervoudige beoordelingssystemen zijn niet zonder gevaar. Vanuit het cognitivisme is er weinig oog voor deze gevaren. De problematiek wordt m.i. onderschat. Er wordt vanuit gegaan dat zachte competenties en zachte aspecten van competenties als houdingen, emotionele componenten, normen en waarden even objectief kunnen worden “gemeten” als hardere competenties en hardere componenten (als feitenkennis en technische vakvaardigheden). Vanuit een sociaalconstructivistische of handelingspsychologische visie (Klarus, 1998) wordt meer de nadruk gelegd op de subjectiviteit van beoordelingen en observaties. Ook wordt een grote rol toebedeeld aan de oordelen van de te beoordelen persoon zelf. Buitenstaanders kunnen iemands competenties niet beoordelen zonder de zelfbeoordelingen bij hun oordeel te betrekken. Zij moeten zich vooral richten op de kwaliteit van de zelfbeoordelingen. Het gaat er niet alleen om dat mensen bepaalde competenties kunnen laten zien, maar ook dat zij bewust kunnen plannen wat zij gaan doen en kunnen uitleggen waarom zij doen zoals ze doen. Ook de diepte van de reflectie na afloop van gedrag maakt deel uit van de competentie. In Figuur 1 is bij wijze van voorbeeld een meetprocedure weergegeven die hierbij past.

Figuur 1: Meetprocedure

MEETPROCEDURE (naar KLARUS, 1998)
Ontwerpen <i>Hoeveel (en welke) perspectieven heeft de lerende overwogen?</i> <i>Hoe goed is het ontwerp?</i> <i>Hoe is de kwaliteit van de argumenten en de legitimering?</i> <i>Doelgerichtheid: leidt dit ontwerp tot een adequate output?</i>
Uitvoeren <i>Heeft de lerende het ontwerp systematisch gevolgd?</i> <i>Welke afwijkingen van het ontwerp zijn er en op grond waarvan?</i> <i>Zijn er intuïtieve afwijkingen</i>
Terugkijken <i>Diepgang reflectie</i> <i>Leerpunten destilleren</i>

Wat is dan de kern van een sociaalconstructivistische benadering van competenties zijn? Naar mijn mening is dit een benadering waarin wordt uitgegaan van de onvoorspelbaarheid van toekomst. Wanneer we er principieel van uit gaan dat het niet mogelijk is om via de koninklijke weg aan profielconstructie te doen omdat de veranderingen in het werk en in organisaties te snel gaan, is een aanpak nodig waarin de “berg naar Mohammed komt”. Dat betekent dat de veranderingen in het werk en in organisaties veel rechtstreekser in het beroepsonderwijs een plaats moeten krijgen. De interactie met veld komt daarbij centraal te staan. Dat betekent dat duale leertrajecten georganiseerd worden, zodat studenten direct in contact komen met het werk en het functioneren in moderne organisaties. Naast de expliciete competenties kunnen dan ook de meer impliciete ongeschreven competenties (tacit skills) tot ontwikkeling worden gebracht in de directe ervaring in werksituaties. Ook betekent dat het bedrijfsleven in het beroepsonderwijs wordt binnengehaald. Via gastdocentschappen, docentstages en netwerken van organisaties, docenten en studenten wordt de aansluiting tussen het beroepsonderwijs en de organisaties en het beroepsveld bewerkstelligd. Een hierbij aansluitende en aanvullende opstelling van het beroepsonderwijs is het toerusten van studenten. Wanneer het beroepsonderwijs (Mohammed) niet op het bedrijfsleven en andere organisaties kan aansluiten (de berg), dan kunnen we misschien wel de studenten leren om zelf de berg te beklimmen. Zelfsturing door student in het bewerkstellingen van de aansluiting bij het veld komt centraal te staan. Studenten worden er bijvoorbeeld op uitgestuurd om te achterhalen wat hun toekomstige werkgevers belangrijke competenties vinden. Zij krijgen zelf een veel belangrijker rol in het bepalen en monitoren van de benodigde competentieontwikkeling. Dit betekent niet meer en niet minder dan dat het beroepsonderwijs de studenten voorbereidt op het levenslange leren, zodat zij in de turbulente en dynamische (werk)omgevingen van tegenwoordig zelf aan hun (verdere) competentieontwikkeling kunnen bijdragen.. Tenslotte past in een sociaalconstructivistische visie op competentieontwikkeling in het beroepsonderwijs ook een belangrijker rol voor selfassessment. Zachte competenties kunnen niet vanuit een externe positie beoordeeld worden zonder de selfassessment op zijn minst mee te nemen.

Competenties zijn in dit perspectief context gebonden kennis, houdingen en vaardigheden die ondeelbaar met elkaar verbonden zijn (holistisch karakter), waarin ook emotionele, motivationele, normatieve en ethische aspecten een belangrijke rol spelen en die slechts gedeeltelijk objectief meetbaar te maken zijn.

Competenties verwerven via instructie

Hoe verwerven mensen competenties in de context van instructie, zowel binnen het beroepsonderwijs als binnen bedrijfsopleidingen?

Bedrijfsopleidingen: competence based education

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

Dewulf (1999) bepleit een meer nieuwe visie op competentiegericht leren binnen bedrijven (hij noemt dit de sociaal leren). Hij pleit voor een betere doordenking van de mix (blended learning) van opleidingen en andere vormen van het begeleiden van leerprocessen (coaching, zelfstudie e.d.) en voor een meer sociale benadering in plaats van een cognitieve. Zijn voorstellen gaan mij echter nog niet ver genoeg. Het gaat niet alleen om de vraag of er in opleidingen of erbuiten wordt geleerd, maar ook om de vraag hoe de aansturing van het leren plaats vindt (top-down of bottom-up). Ik pleit voor een sociaalconstructivistische aanpak van HRD. In zo'n constructivistische visie op HRD, beroepsonderwijs en leren in organisaties is er veel meer ruimte voor de wisselwerking tussen het organisatiebelang en de interne resources en wensen van werkenden, voor de eigen leerdoelstellingen van deelnemers aan opleidingen en voor vormen van zelf-gestuurd leren in en buiten opleidingen om. Leren wordt daarin gezien als een sociaal proces waarin het netwerken met anderen heel belangrijk is. De grenzen tussen beroepsonderwijs, bedrijfsopleidingen en leren op de werkplek vervagen hierbij. Bij het ontwerpen van opleidingen en leertrajecten wordt niet alleen vanuit de opleidingsdoelstellingen naar het programma geredeneerd maar ook vanuit de deelnemers. Zo krijgen lerenden de kans hun eigen perspectieven te construeren en uit te wisselen, met als gevolg meer commitment en 'alignment' van onderop. Bevordering van leervermogen (binnen en buiten opleidingen) van deelnemers komt centraal te staan. Het gaat niet om opleidingsbeleid maar om leerbeleid.

Beroepsonderwijs

In het beroepsonderwijs komt competentie-gericht onderwijs op het microniveau op een vergelijkbare manier naar voren als in CBE. De nadruk ligt hierbij op het centraal stellen van

beroepscompetenties. Het zo goed mogelijk meten van competenties aan de hand van expliciete gedragscriteria vormt de basis voor de vormgeving van het onderwijs. Andere kenmerken van competentie gerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs die aansluit bij CBE zijn: modulariseren; opdelen in deelvaardigheden en inbouwen van gerichte vaardigheidstraining. Opmerkelijk is overigens dat zowel in CBE alsook in de parallelle beroepsonderwijsvariant dat er nauwelijks of geen didactiek bij wordt beschreven.

In meer procesgerichte publicaties over competentiegerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs staat vaak het begrip krachtige leeromgeving centraal. Volgens De Corte zijn leeromgevingen vooral krachtig wanneer ze en voldoende ruimte laten voor zelfstandig leren en voldoende systematische begeleiding bieden rekening houdend met individuele mogelijkheden en behoeften van elke lerende (De Corte & Verschaffel, 1987a, p. 370; zie ook De Corte, 1990). Lodewijks (1993) legt iets meer nadruk op de eigen inbreng van de lerende zelf: "Het is volgens mijn opvatting de lerende zelf die vorm en inhoud moet zien te geven aan het leren" (p.15). Hij stelt dat leren volwaardig moet verlopen in die zin dat de uitkomsten ervan niet alleen functioneel zijn in de situatie en in het domein waarin ze zijn verworven, maar ook buiten die situatie en dat domein. Krachtige leeromgevingen zijn in zijn benadering leeromgevingen die ertoe bijdragen dat het leren volwaardig verloopt. Krachtige leeromgevingen zijn gericht op en sluiten aan bij de intuïtieve kennis en vaardigheden die lerenden 'van huis uit' meebrengen. Ook zorgen ze ervoor dat onjuiste opvattingen en modellen over de wereld worden vervangen door de theorieën, modellen en vaardigheden die binnen een bepaalde cultuur, een vakgebied of een discipline als geldig of als bewijs van competentie aanvaard zijn. Lodewijks beschrijft zes kenmerken van krachtige leeromgevingen:

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

Competentiegericht beroepsonderwijs komt tegenwoordig in allerlei varianten voor. Kenmerkend is dat op allerlei plekken gezocht wordt naar nieuwe vormen van didactiek, waarin het begrip krachtige leeromgeving en beroepscompetenties centraal staan. Opmerkelijk hierbij is dat daarbij ook nieuwe belangstelling is ontstaan voor het verwerven van competenties buiten het beroepsonderwijs om. Belangrijke componenten van zo'n competentie gerichte beroepsdidactiek zijn m.i.:

- Voordoelen, demonstreren, zichtbaar maken van competenties, ook door medeleerlingen
- Competenties ook toetsen; daarnaast ook ruimte voor zelftoetsing

- Ontwikkeling van competenties volgen en monitoren
- Metacognitieve gids zijn van de lerenden
- Scaffolding: geleidelijke terugtrekking van de docent ten gunste van zelf-sturing
- Positieve zelfevaluatie laten opbouwen door lerenden , o.a. via het voorstructureren van taken

Competentieverwerving zonder instructie

De laatste tijd komen er steeds meer aanwijzingen dat competenties niet allen worden verworven door middel van vormen van instructie, maar juist ook zonder instructie (zie ook Simons, 2002). Voor een deel gaat het dan om dicht bij de persoonlijkheid liggende competenties die misschien wel helemaal niet of slechts met heel veel moeite en pas na heel lange tijd verworven / geleerd kunnen worden. Dan hebben we het dus over persoonlijkheidsontwikkeling, erfelijke eigenschappen, natuurlijke rijping en dergelijke. Voor een ander deel gaat het over andersoortige leerprocessen, die plaats vinden in de context van het handelen. Bepaalde competenties worden waarschijnlijk niet zo gemakkelijk via instructie overgedragen. Zij veronderstellen directe praktijkervaring.

Bij ervaringsleren staat het werken veel meer centraal dan het leren. Dan is leren een mogelijk (maar niet noodzakelijk) bijeffect van werken. Dat wil echter niet zeggen dat het ervaringsleren niet georganiseerd kan worden. Dit gebeurt echter niet via het formuleren of afspreken van leerdoelstellingen of leerstrategieën, maar via andere wegen (zie verderop). Uitgangspunt vormt niet het tot ontwikkeling brengen van competenties, maar kansen geven aan de groei van competenties vanuit het omgevings- en werkklimaat.

Mensen leren dagelijks in de praktijk zonder dat zij zich hiervan bewust zijn en zonder dat zij de activiteiten die het leren uitmaken benoemen als leren. De één leert wat meer en anders dan de ander. Het gaat om het leren door ervaringen op te doen. Mensen leren in de praktijk vooral wanneer zij hun werk graag goed willen doen; wanneer zij ambitie hebben in het zo goed mogelijk werken. Dergelijke spontane leerprocessen en de uitkomsten ervan, blijven vaak impliciet. We staan er niet bij stil. Nu zijn de mogelijkheden om spontaan en vanzelf te leren op de werkvloer niet bij alle werksituaties en vakken hetzelfde. Bij alle vormen van werk (denk aan lopende band werk) is het zo dat je er beter in wordt door het gewoon te doen. Je wordt sneller, accurater, maakt minder fouten, leert anticiperen op opstoppingen op de band en dergelijke. Naarmate de keuzeruimte in het werk groter wordt, nemen de mogelijkheden om impliciet te leren zelfs nog toe. Er is immers meer te kiezen en dan is er ook meer te leren.

In het beroepsonderwijs zien we dat er, vanuit de realisatie dat ook ervaringsleren tot belangrijke competenties kan leiden, in toenemende mate oog is voor het belang van vroege praktijkervaring. Enerzijds wordt de praktijk het onderwijs binnengebracht via projecten, simulaties, probleemgestuurd onderwijs, cases based learning, ontdekkingsleren, action learning, vergroting van de authenticiteit van het leren door de producten van het leren aan anderen te presenteren of zelfs voor andere te maken, e.d.. Anderzijds worden studenten in het beroepsonderwijs naar het bedrijfsleven gestuurd. Dit gebeurt niet alleen meer om stage te lopen, maar ook om er authentieke projecten te doen en er echte problemen op te lossen. Duale trajecten en onderwijsvormen genieten grote belangstelling. Er ontstaan allerlei nieuwe vormen van samenwerking tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven.

Ook in het bedrijfsleven heeft het denken in termen van beroepscompetenties tot grote veranderingen geleid. Ook hier realiseert men zich meer en meer dat er meerdere wegen naar

Rome leiden en dat competenties soms niet via opleidingen verworven worden. Eigen verworven competenties (EVC) zijn aan een herwaardering onderhevig. Bedrijven zien meer dan vroeger het geval was de grote waarde van leren op de werkplek in.

Een tweede manier van competentieverwerving buiten instructie om in het beroepsonderwijs en in organisaties gaat via de weg van het zelfgestuurde leren. Zelfgestuurd leren betreft het leren dat mensen zelfstandig doen zonder dat er al te veel sprake is van externe sturing. Dan is er veel meer vrijheid voor lerenden om vanuit intrinsieke motivatie of vanuit een probleem te leren. Het bepalen van doelen, planning, sturing e.d. verloopt onder dit soort condities geheel anders dan onder de condities die doorgaans in formele onderwijssituatie gelden. Het zelfgestuurd leren verloopt vanuit eigen leerintenties en leerdoelstellingen. De lerenden kiezen zelf leerstrategieën en toetsen hun leren ook zelfstandig. Ook in de feedback, beoordeling en beloning is er sprake van zelfsturing. Het leren staat meer centraal dan het handelen.. Bij zelfgestuurd leren zijn het de lerenden zelf die de meeste of zelfs alle beslissingen over leren nemen. Bij het zelfgestuurd leren gaat het om het bewust gepland zelf gestuurde leren Vanuit handelingen (in de beroepspraktijk) formuleren mensen expliciete leerdoelstellingen en gaan zij aan de gang om deze te verwirkelijken. Leren staat hierbij op de voorgrond, bijvoorbeeld doordat er sprake is van studie of van netwerkcontacten met anderen (werkend leren). We moeten lerenden helpen om deze keuzes te maken en te verantwoorden. Belangrijk hierbij zijn vooral het kiezen van leerdoelstellingen, het bepalen van subdoelstellingen, het bepalen van een vorm van zelftoetsing en het treffen van maatregelen gericht op zelfbeoordeling, zelfbeloning en adequate attributieprocessen.

Vijf dilemma's

Bij het vormgeven van leertrajecten in het beroepsonderwijs en in organisaties waarbij het impliciete leren een belangrijke plaats inneemt, komen we enkele dilemma's tegen:

Moeten mensen hun eigen competenties expliciteren?

In de praktijk blijken er nogal wat bezwaren te bestaan tegen het expliciteren van verworven competenties. Natuurlijk is het gevaarlijk om te veel te expliciteren. We zullen dit ook niet voortdurend en niet te vaak moeten doen. Mensen ervaren dat ook als vervelend. Toch zijn er enkele goede redenen om van tijd tot tijd stil te staan bij het impliciete leren en de resultaten ervan.

De eerste vraag die hierbij opkomt is "Kunnen mensen hun eigen competentieverwerving sturen zonder te weten wat hun competenties zijn?" Het lijkt et goed mogelijk sturing te geven aan het leren (zelfgestuurd leren) zonder zicht op wat tot nu toe al is geleerd / welke competenties zijn verworven en welke nog niet. Dit wordt ook wel metacognitief bewustzijn genoemd.

Hoe kunnen mensen (ten tweede) hun eigen impliciete of expliciete leren vormgeven en verbeteren wanneer zij geen zicht hebben op hun *manier* van leren tot nu toe?

Het wordt ten derde ook steeds duidelijker dat mensen bij voorkeur gemotiveerd worden zich verder te bekwamen wanneer zij kunnen aansluiten bij wat ze spontaan leren in hun werk van alledag. Wanneer zij zich realiseren hoeveel zij eigenlijk impliciet en vanzelf leren zonder er bij stil te staan, gaan zij vanzelf nadenken over nieuwe mogelijkheden om hierop voort te borduren. Het is daarom belangrijk dat zij zich realiseren wat zij allemaal al weten en kunnen en hoe zij dit vanzelf, namelijk door te werken hebben geleerd zonder erbij stil te staan. Dit lukt gemakkelijker wanneer zij trots zijn op hun werk. Door er beter over na te denken ontstaat echter ook een gevoel van trots: "goh dat ik dat allemaal al geleerd heb, daar had ik niet zo bij stil gestaan" Het

expliciet maken van spontaan verworven competenties moeten mensen doen omdat dit een zeker gevoel van trots oplevert van waaruit nieuwe ambities kunnen ontstaan.

Hebben mensen wel zicht op hun eigen competenties en op hun manier van leren?

Mijn ervaring met hoog opgeleide professionals is dat dit vaak erg tegenvalt! Hoe zit het dan wel niet met jongeren en laag opgeleiden? Ervaringen met reflectieve practica laten zien dat bij velen behoorlijke verschillen zijn tussen de “espoused theory” (wat men zegt te doen / de beleden theorie) en de “theory in action” (wat blijkt uit het gedrag / de kennelijk in de praktijk toegepaste theorie). Ook dat lijkt te wijzen op gebrek aan zicht op gedrag en competenties. Onderzoek naar de vraag wat professionals hebben geleerd in hun werk laat zien dat het niet zo gemakkelijk is om erachter te komen hoeveel en wat ze eigenlijk impliciet hebben geleerd. Het woord leren, zo is ons gebleken, werkt hierbij zelfs blokkerend en belemmerend. Op de vragen als “wat heb je de afgelopen tijd geleerd?”, “wat zijn je competenties?” of “hoe leer jij eigenlijk in je werk?” kunnen maar weinig mensen doordachte antwoorden geven.

Hoe kunnen mensen zich bewust worden van hun competenties en hun manieren van leren?

Als het dan zo moeilijk is voor mensen om zicht te krijgen op competenties, kunnen we hen daar dan wellicht bij helpen? Het is immers belangrijk om de resultaten van het impliciete leren te expliciteren zodat het eerder genoemde gevoel van trots op het werk wordt versterkt en zodat er een basis ontstaat voor ambities om te leren en te veranderen. Dit kan, zo blijkt uit ons onderzoek het beste gebeuren door aan te sluiten bij heel *concrete werkactiviteiten* of veranderingen daarin. We hebben inmiddels goede ervaringen met de volgende werkwijzen:

- Nagaan wat er veranderd is in het werk in de afgelopen jaren en van daaruit reflecteren op verworven competenties
- Stilstaan bij “best practice” in het werk en nagaan welke competenties hier kennelijk relevant zijn
- Vergelijken van ideaal en werkelijkheid. Nagaan wat een ideale beroepsbeoefenaar doet en kan om van hieruit zicht te krijgen op de eigen competenties.
- Door de ogen van leerlingen of klanten kijken. Wanneer men probeert het eigen gedrag door de ogen van leerlingen of klanten te bekijken, ziet men beter wat de eigen unieke competenties wel en niet zijn.
- Verhalen vertellen. De concrete ervaringen in het werk die in sterke verhalen naar voren komen helpen mensen om zich bewust te worden van hun competenties.
- Metaforen gebruiken. Via vergelijkingen met andere domeinen of visualisering worden de eigen competenties zichtbaar.

Kan het impliciete leren wel georganiseerd worden?

Het impliciete leren ontleent zijn kracht aan het feit dat het als bijverschijnsel meelift met werken en probleem oplossen. Soms is het wenselijk om dit te versterken. Daar zijn in principe drie mogelijkheden voor. De eerste is het leren te plannen via meer expliciete vormen, door doelstellingen te formuleren, door expliciete leerstrategieën te bedenken of door werksituaties in een expliciet leerperspectief te plaatsen. De tweede mogelijkheid is het stimuleren en faciliteren van het zelfgestuurde leren. Dan wordt de lerende uitgenodigd en gestimuleerd om zelf meer bewust en gericht te gaan leren.

Daarnaast is het echter m.i. ook belangrijk om niet het leren te herorganiseren, maar wel het werk zelf. Onstenk (1997) spreekt van uitbreiden van het leerpotentieel van de werkplek. Te vaak gaan

we ervan uit dat we mensen meer en anders aan het leren krijgen door hen te onderwijzen (externe sturing) of door het aan te zetten tot zelfgestuurd leren. In beide gevallen (extern gestuurd of zelfgestuurd leren) staat het bewust organiseren en plannen van het leren vanuit vooraf bedachte leerdoelstellingen en leerstrategieën centraal. Dit is soms ook, maar lang niet altijd. Vaak kunnen we veel beter het leren impliciet laten. Dat vinden mensen over het algemeen prettiger. Leren is dan als het ware een cadeautje dat je vanzelf als bijproduct van werken meekrijgt. We kunnen de kans op impliciet leren vergroten zonder in de val van sturing vooraf te vervallen. Door met een leerbril naar werk te kijken kan de kans op impliciet en vanzelf leren worden vergroot. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het werk meer gevarieerd te maken, bijvoorbeeld door met andere typen klanten te gaan werken, door ICT te gaan gebruiken, door een andere methode te gaan gebruiken, e.d. Ook kan het impliciete leren van het werk worden versterkt door mensen verantwoordelijkheden te geven voor bepaalde delen van het werk van anderen. Wie anderen helpt werken, leert er zelf vaak het meeste van. Coördinatietaken kunnen dus het impliciete leren versterken. We kunnen het impliciete leren ook versterken door nieuwe uitdagingen te creëren en mensen te betrekken bij vernieuwingen en visievorming. Ook het veranderen en uitbreiden van de feedback van anderen, collegae, experts kan het impliciete leren een impuls geven. Tenslotte is kunnen we de kans op leren vergroten door tijd te geven voor reflectie op het werk. Deze zes manieren van versterking van het impliciete leren zonder het leren tot expliciete en bewuste activiteit te maken: variatie vergroten, verantwoordelijkheden geven, tijd voor reflectie geven, betrekken bij visievorming, vernieuwingsprojecten organiseren, feedback uitbreiden en reflectietijd geven, kunnen ook door mensen zelf opgepakt worden. Daarnaast kunnen al deze activiteiten ook in een meer expliciet (voor de lerenden zelf bewust) leerperspectief worden geplaatst.

Is er niet een nieuwe mix nodig van impliciet leren, begeleid en zelfgestuurd leren?

In het voorgaande is onderscheid gemaakt tussen drie vormen van leren Begeleid leren, zelfgestuurd leren en impliciet leren. Er is een pleidooi gehouden voor meer impliciet leren en meer zelfgestuurd leren. We kunnen dit ook als volgt formuleren: Er is een nieuwe mix nodig van de drie vormen van leren. Belangrijk hierbij is ons te realiseren dat er gevaren verbonden zijn aan alle drie de vormen. Gevaren van begeleid leren zijn:

- Creëren van afhankelijkheid van begeleider
- Ontkoppeling van de eigen motivatie
- Te veel nadruk op informatie en te weinig op actie
- Te weinig zelf nadenken
- Ontkoppeling van het leren van het handelen

Gevaren van zelfgestuurd leren daarentegen zijn:

- Neiging tot studerend leren
- Leren wordt belangrijker dan werken
- Opnieuw het wiel uitvinden
- Missen van externe toetsing
- Ontkoppeling van leren van het handelen

Gevaren van ervaringsleren zijn:

- Onbewust van leeruitkomsten
- Niet delen van leren en leeruitkomsten
- Te weinig controle over het leren
- Missen van kansen op leren

Juist omdat aan alle drie de vormen van leren gevaren kleven, is een mix van belang. Bij het bepalen van de mix van de drie vormen van leren is het goed om met deze gevaren en nadelen rekening te houden.

Referenties

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

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

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

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

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

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

Simons, P.R.J. (1999). Competentieverricht leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Eds.), *Competentieverrichte leeromgeving* (pp. 31 – 45). Heerlen: Open Universiteit.

Simons, P.R.J. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme: epiloog. *Opleiding en Ontwikkeling*, 12, 41-46.

Simons, P.R.J. (2002). Digitale didactiek: hoe academici (kunnen) leren ict te gebruiken in hun onderwijs. Inaugurele rede Universiteit Utrecht, 10 oktober.