

Bouwstenen voor High Impact Learning

'In order to change learning, you need to plan for sustainability and win hearts and minds.

That is why no government project has ever changed anything in the long run.

Only small projects can be successful.'

John Gardner, 25 May 2015, personal communication

Bouwstenen voor High Impact Learning

Het leren van de toekomst
in onderwijs en organisaties

**Filip Dochy
Inneke Berghmans
Anne-Katrien Koenen
Mien Segers**

Boom Lemma uitgevers
Amsterdam
2015

Voorwoord

De afgelopen twintig jaar heb ik veel opleidingsprogramma's een behoorlijke ontwikkeling zien doormaken. Soms tot onwaarschijnlijk schitterende programma's, waarin opleiders en lerenden op een briljante wijze samen beginnen met leren, energie aanstekelijk werkt en men het plezier van het leren ervaart. Soms blijven opleidingsprogramma's echter doodsaai en staat alleen de overdracht van boekenkennis centraal. De lerende moet dan energie steken in het omgaan met zijn of haar demotivatie en van een leerproces is nauwelijks sprake. Als ik deze twee uitersten zie, vraag ik me telkens af: waarom is niet iedereen in staat tot het vormgeven van opleidingsprogramma's waarin met plezier wordt geleerd? Blijkbaar is opleiden complex. Er is veel nodig om een top-opleidingsprogramma neer te zetten dat 'joy of learning' uitstraalt en gekenmerkt wordt door teamwerk, vertrouwen in anderen, een bepaalde mindset, een lerende organisatie, energie, et cetera, om er maar een paar te noemen.

Waarom dit boek? Het landschap van Leren & Ontwikkeling verandert voortdurend, een beweging die gepaard gaat met golfbewegingen. De golf van competentiegericht leren en opleiden deint uit en nieuwe golven dienen zich aan. We zien een nieuwe trend opkomen: High Impact Learning. Om van een hype naar een duurzame verandering te gaan, zijn impulsen nodig. Deze komen vaak voort uit maatschappelijke eyeopeners of uit wetenschappelijk onderzoek. Dit boek wil een impuls geven om de trend van High Impact Learning duurzaam door te ontwikkelen en lerenden op te leiden tot sterke professionals en evenwichtige mensen die in staat zijn om met anderen een gedeelde visie te creëren, die in vertrouwen continu kennis delen en die plezier beleven aan het efficiënt werken in teams.

Doelgroep

Dit boek is bedoeld voor bedrijven, scholen, opleidingen en andere organisaties of professionals in een opleidingscontext, zoals beleidsmakers, HRD-professionals, docenten, learning companies, opleidingsmanagers, schoolleiders, leerkrachten en Learning & Development-consultants.

Ik ben al lang de overtuiging toegedaan, dat nieuwe sprongen in de wetenschap alleen maar kunnen worden genomen door samenwerking over wetenschapsgebieden heen. De praktijk van het leren kan pas goed tot ontwikkeling komen als we meer willen leren van andere gebieden; de meest voor de hand liggende kruisbestuiving is die tussen onderwijs en bedrijfsleven. In ons wetenschappelijk onderzoek van de afgelopen tien jaar hebben we gezien dat veel mensen in het bedrijfsleven en het onderwijs met identieke leervraagstukken zitten. Tegelijkertijd zien we toonvoorbeelden van opleidingsprogramma's in organisaties die zeer inspirerend kunnen zijn voor initiële onderwijsprogramma's. Omgekeerd

kan het bedrijfsleven veel leren van nieuwe aanpakken in het onderwijs. De tijd is rijp voor iedereen die zich professioneel bezighoudt met 'Leren & Ontwikkeling' om kennis te delen en zo samen een stap verder te zetten in een visie op en de praktijk van High Impact Learning that Lasts (surf naar www.EAPRIL.org).

Filip Dochy, augustus 2015¹



eapril

| European Association for Practitioner
Research on Improving Learning

1 Met dank aan alle medewerkers van O2L KU Leuven, in het bijzonder de medewerkers van POOLL: Anne Boon, Natalie Govaerts, dr. Eva Kyndt, Elisabeth Raes, dr. Mart Van Dinther, en Katrien Vangrieken. Dank ook aan dr. Stefan Decuyper, Elke Plovie en alle andere postdocs van het onderzoekscentrum van wie het onderzoek bijdraagt aan dit boek.

Inhoud

Inleiding	9
Leren en ontwikkeling anno 2015	9
1 Opleiding, leren en ontwikkeling in de jaren 2000	13
1.1 Innovaties in leren en onderwijs in Vlaanderen en Nederland	13
1.2 Waarom kunnen zij wel wat wij niet kunnen? Tien geheimen van een up-to-date opleiding	26
1.3 Learning Analytics: problemen en uitdagingen voor Leren & Ontwikkeling in organisaties anno 2015	28
2 Het HILL-model	31
2.1 Bouwsteen: urgentie, haat & probleem	32
2.2 Bouwsteen: zelfmanagement & learner agency	36
2.3 Bouwsteen: coöperatie, interactie & coaching	39
2.4 Bouwsteen: hybride leren	56
2.5 Bouwsteen: actie & kennisdeling	67
2.6 Bouwsteen: flexibele leerruimte	73
2.7 Bouwsteen: Assessment as Learning & Assessment for Learning	77
3 High Impact Learning that Lasts: aanpak voor de toekomst	85
Literatuur	89
Register	97
Over de auteurs	99

Inleiding

Leren en ontwikkeling anno 2015

De wereld waarin professionals werken en leven is in vele opzichten dynamisch. Ontwikkelingen in kennis en technologie gaan steeds sneller. Tegelijk is in de globaliserende economie voor de meeste organisaties het begrip ‘competitief voordeel’ van een andere orde dan tien jaar geleden. De kwaliteit (in zijn vele facetten) van producten, diensten en processen wordt op wereldmaat gemeten, waarbij samenwerkingspartners en concurrenten niet langer slechts regionaal of nationaal zijn. Deze ontwikkelingen vereisen van organisaties dat ze innovatie voortdurend hoog op de strategische agenda zetten.

Deze dynamiek heeft effect op de carrière van professionals en de invulling van functies. Dit blijkt uit fenomenen als ‘boundaryless careers’, flexibele functies en *job crafting*. Boundaryless careers wijst op mobiliteit van professionals tussen werkgevers en jobs. Verschuivingen, groei en krimp van de markt impliceren dat de professionals niet langer gedurende hun gehele carrière werken in eenzelfde organisatie of functie. Functionele job-flexibiliteit betekent dat van professionals wordt gevraagd verschillende taken, rollen of functies op te pakken. En job crafting impliceert dat een professional zelf de regisseur is van zijn job. Deze fenomenen hebben gemeenschappelijk dat van professionals duurzame inzetbaarheid wordt gevraagd. Dit betekent dat naast beroepsbekwaamheid of professionele expertise als basisconditie, een grote mate van flexibiliteit om met veranderingen te kunnen omgaan en erop te anticiperen, noodzakelijk is. Daarnaast blijkt dat, om op de dynamiek in de markt te kunnen anticiperen, organisaties het werk op andere wijzen organiseren dan voorheen. Een voorbeeld hiervan is de toenemende inzet van multidisciplinaire teams, om de toenemende complexiteit van vraagstukken op een meer effectieve wijze te kunnen aanpakken. Effectief teamwerk vraagt om professionele experts met interpersoonlijke vaardigheden.

Het speelveld dat we hier hebben geschetst met de eisen die worden gesteld aan professionals, vraagt om een Leren & Ontwikkelingsbeleid en -praktijk die professionals ondersteunt in de ontwikkeling van duurzame inzetbaarheid. Het vraagt van organisaties om niet alleen tijd en middelen te investeren in formele trainingen, maar ook informeel leren te stimuleren en te ondersteunen. Op dit punt hebben vele organisaties nog een lange weg te gaan.

De genoemde dynamiek heeft niet enkel implicaties voor Leren & Ontwikkeling in organisaties, maar ook voor het onderwijs. Niet alleen training en ontwikkeling in bedrijven is nodig. Ook het onderwijs heeft wellicht behoefte aan een nieuwe oriëntatie om de gesignaleerde behoefte aan te pakken. Bij de start van het nieuwe millennium werd de onderwijsagenda sterker dan ooit

gedomineerd door de eis van het opleiden tot zelfverantwoordelijke en geëngageerde individuen, die te allen tijde een kritische houding kunnen aannemen, reflectievaardigheden hanteren en effectief, doordacht en efficiënt probleemoplossend te werk gaan (Dochy & Nickmans, 2005; Tynjälä, 1999). Het succes van de toenmalige onderwijskundige praktijken om tot deze belangrijke voorwaarden van professionele expertise en handelen te komen, werd destijds sterk in twijfel getrokken (Segers, Nijhuis, & Gijsselaers, 2006). Meer bepaald werd het hoger onderwijs gestimuleerd om de toenmalige barrières voor levenslang leren weg te nemen en nieuwe initiatieven op te zetten die lerenden (de toekomst van het werkveld) in staat zouden stellen om deze verhoogde eisen te overstijgen (Packham & Miller, 2000). Nieuwe onderwijsconcepten en gerelateerde methoden, e.g. competentiegericht onderwijs (CGO), probleemgestuurd onderwijs (PGO), student activerende werkvormen en diverse collaboratieve (CL) en peer-assisted leermethodieken (PAL) zagen het licht. Echter, recente PISA- en PIAAC-studies (Greiff et al., 2014) naar de effecten van onderwijs geven aan dat vele Europese landen nog steeds sterk onder de verwachte standaarden scoren als het gaat om algemene probleemoplossingen. Dit blijkt tevens een van de door organisaties gerapporteerde tekortkomingen bij werknemers. Het lijkt erop dat de inhaalbeweging aan het begin van de 21^{ste} eeuw niet geheel de verwachte resultaten bereikt heeft.

Leren en ontwikkeling kunnen dus het beste op een andere leest geschoeid worden, zodat we de toekomstige uitdagingen aankunnen. Die andere leest moet echter niet te radicaal verschillen van de huidige. Een doorontwikkeling is zeer zeker sterker. Bij elke verandering is de aanpassing van de mindset van mensen een noodzaak, en dit vergt tijd. Vernieuwingsresistentie is een fenomeen dat zich voordoet in alle organisaties, dus ook in het onderwijs (Cochran-Smith, 2003; Cuban, 1993; Tyack & Tobin, 1994).

Het opleiden gericht op competenties is nu circa vijftien jaar aan de gang. Het heeft zeker vruchten afgeworpen. Sommige opleidingen zijn sterk vernieuwd en hebben competentieontwikkeling centraal staan. Bij andere opleidingen, echter, stimuleert de wijze waarop de opleiding (inclusief de evaluatie) is georganiseerd de jongeren en volwassenen tot het memoriseren en reproduceren van (snel verouderde) informatie, terwijl de meest recente informatie steeds vaker binnen enkele seconden beschikbaar is. Grootschalige top-down onderwijsvernieuwingen stuiten vaak op resistentie of oppervlakkige implementatie, al dan niet bedoeld als schijnvernieuwingen of 'window dressing'. Ook bedrijfsopleidingen zijn aan een nieuw elan toe: inzetbaarheid en flexibiliteit moeten stijgen, e-learning werkt nog te beperkt en learning analytics doen hun intrede om het proces te sturen. Veel bedrijven hebben met veel overtuiging vele opleidingsonderdelen omgezet in e-learning modules en in Massive Online Open Sources (MOOC's), maar komen nu tot de vaststelling dat e-learning alleen geen garantie biedt tot efficiënt leren (blijkens de European HRD meeting in 2015).

De vraag is dan ook: hoe moeten opleidingen eruitzien in de toekomst? Wat moet de rol van de docent/trainer en van de lerende zijn? Hoe moet het nu verder?

Dit boek maakt abstractie van het vormelijk nastreven van doelen, eindkwalificaties of competenties. De centrale vraag is: als men een opleiding zou reduceren tot de kern der zaken die impact hebben op de lerende en zijn leren stimuleert, hoe zou de leeromgeving er dan uitzien? Welke kenmerken zouden dan primordiaal aanwezig moeten zijn die de trainer/docent van een sterk instrumentarium voorzien om die eisen te realiseren?

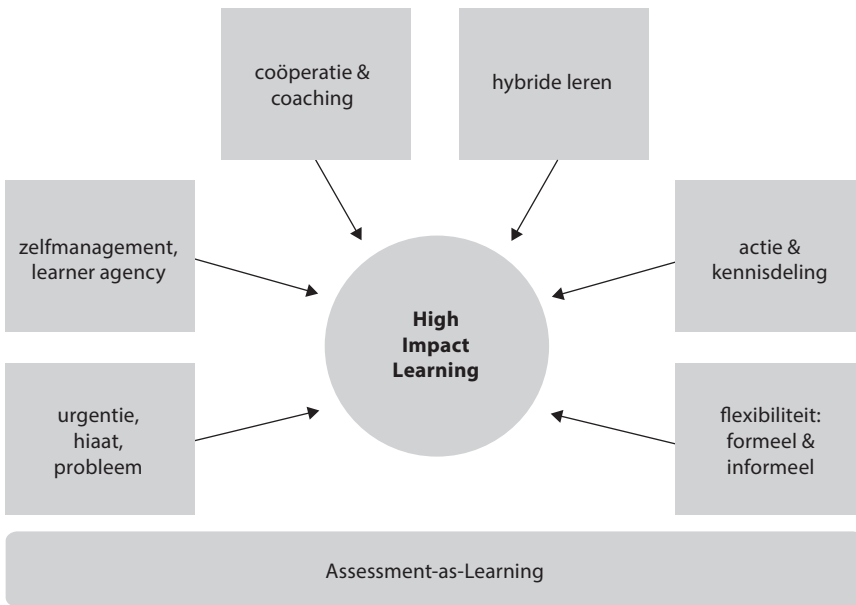
Tijd dus om een stap verder te zetten en de essentie van leren meer centraal te plaatsen: werken en leren in een team, vertrouwen in partners, communicatie, probleemoplossen, informatie zoeken, relevante informatie accuraat selecteren, kritisch zijn.

Wij bieden u als lezer zeven bouwstenen aan die u kunnen helpen om door formeel én informeel leren, continu van 4 tot 100 jaar, met voortdurend engagement, te prikkelen en te faciliteren: opleiden door 'High Impact Learning that Lasts'.

In dit boek geven we de aanzet tot een nieuwe visie op opleiden. We bieden een manier om tot High Impact Learning that Lasts te komen, zowel binnen de formele onderwijspraktijk aan onderwijsinstellingen als binnen het trainings- en ontwikkelingsbeleid in organisaties. Immers, het blijkt niet voldoende te zijn om op te leiden tot professionals die aan het einde van hun opleiding of training over talrijke competenties lijken te beschikken, als ze deze niet in de eigenlijke professionele praktijk tot uiting kunnen brengen.

Tegelijkertijd wil dit boek ook een stimulans zijn om bedrijfsleven en onderwijs aan te zetten tot nog meer samenwerking, niet alleen inhoudelijk maar ook op het vlak van 'leren': didactiek van leren, kennis van e-learning, learning management systemen, gebruik van learning analytics, ervaring met engagement van lerenden, motivatie van trainees, stimuleren van leerlingen, hybride leerarrangementen in diverse contexten, et cetera. Beide werelden kunnen veel van elkaar leren.

Aan de basis van High Impact Learning that Lasts (HILL) liggen zeven bouwstenen die samen het HILL-model vormen.



Figuur 0.1 Het HILL-model: High Impact Learning that Lasts

Dit model kwam tot stand op basis van onderzoeksprojecten waarbij de opleidings- en ontwikkelingspraktijken van zowel onderwijs als bedrijfsopleidingen van de voorbije jaren werden doorgelicht. In wat volgt wordt herhaaldelijk verwezen naar onderzoeken en worden de voornaamste resultaten daarvan gedeeld en gekaderd.

In het eerste hoofdstuk van dit boek stellen we onderzoeksprojecten voor die aan de basis van het HILL-concept liggen. In het tweede hoofdstuk wordt dit HILL-model met zijn zeven bouwstenen in de diepte uitgewerkt met praktijk-tips en -suggesties om tot High Impact Learning that Lasts te komen in de dagelijkse opleidings- en ontwikkelingspraktijken.

Er wordt ook gewerkt aan een instrumentarium om het HILL-gehalte van opleidingen te meten. Op die wijze kunnen opleidingen hun sterke en minder sterke bouwstenen identificeren en prioriteiten bepalen voor hun ontwikkelingsplan. Daardoor wordt verandering incrementeel, acceptabel voor alle partners, realistisch en haalbaar.

Opleiding, leren en ontwikkeling in de jaren 2000

1

Het HILL-model met zijn zeven bouwstenen kwam tot stand op basis van een doorgedreven analyse van de huidige onderwijs- en opleidingspraktijk.

In een eerste onderzoeksproject werd de implementatie van innovaties in de Vlaamse en Nederlandse onderwijspraktijk van dichtbij bekeken (Koenen, Dochy & Berghmans, 2015). Waar bevinden de hedendaagse hogescholen zich? Waar bevinden ze zich (nog) niet? Hoe zien de hogere beroepsgerichte opleidingen eruit? Welke uitdagingen worden hierbij ervaren? Hoe sterk is de aanpassing aan de maatschappelijke evoluties? Algemeen gesteld kunnen er vier categorieën van innovatie in opleidingen worden gerealiseerd. In werkelijkheid spreekt men van een continuüm vertrekkend van opleidingen, die zijn gebaseerd op traditionele leermodellen tot opleidingen die gelijke tred houden met hedendaagse leermodellen en maatschappelijke ontwikkelingen. Ten opzichte van ons eerdere onderzoek begin jaren 2000 is een verschuiving zichtbaar. De opleidingen zijn geëvolueerd, maar de vraag is hoe sterk. Duidelijk is dat om diverse redenen niet elke opleiding even ver is. Bovendien stelden we verschillen vast in de manier waarop de diverse betrokkenen hun opleiding ervaren, alsook in de sector waarbinnen deze opleidingen zich bevinden.

In een tweede onderzoeksproject is gekeken naar de huidige praktijk van bedrijfsopleidingen en werden Learning Analytics in kaart gebracht, uitgaande van de huidige praktijken. Waar besteden organisaties vandaag aandacht aan wanneer het gaat over Learning & Development? Wat zijn de focussen én uitdagingen van de Europese Learning & Development-wereld? Kan men opleidingen sturen op basis van data over de activiteiten van de lerenden?

1.1 Innovaties in leren en onderwijs in Vlaanderen en Nederland

Ongeveer vijftien jaar geleden werd in het hoger onderwijs reeds het risico geconstateerd van een achterstand ten opzichte van de arbeidsmarkt. Het competentiegericht onderwijs werd geïntroduceerd vanwege de kloof tussen wat er geleerd werd in de schoolbanken en wat vereist was op de arbeidsmarkt. Er

was behoefte aan onderwijs dat zich richtte op het vermogen om kennis toe te passen in de praktijk in plaats van zuivere accumulatie van kennis (Mulder, 2012). Sinds het Bologna-akkoord van 1999 is het onderwijs veranderd van het (te) strikt aanleveren van kennis naar het breder verwerven van competenties (Procee, 2001; Gilis, Clement, Laga & Pauwels, 2008). De afgelopen jaren is de opleving van competentiegericht onderwijs verbonden met de toenemende kennisgerichte samenleving en een constructivistische visie op leren. In de huidige samenleving moeten mensen namelijk kunnen omgaan met een massa aan informatie, leren om hun eigen keuzes te maken, verantwoordelijkheden kunnen nemen, leren te leren, kritische analyses kunnen maken et cetera (Baert, Dekeyser & Sterk, 2002; Dochy & Nickmans, 2005). De zelfregulatie van de student in de transformatie van kennis naar de praktijk staat mede centraal. De lerenden krijgen meer verantwoordelijkheid in hun leerproces, wat hen meer moet voorbereiden op levenslang leren in die zin dat ze voorbereid worden om zelf te werken aan hun ontwikkeling, zelfs na hun tijd in de schoolbanken. Daarnaast, om efficiënt te kunnen functioneren in organisaties waar kennis continu dreigt te verouderen, is het voor de lerenden van belang om van en met elkaar te leren, in contexten waarin zij zelf kennis moeten verzamelen en deze direct leren toepassen in concrete situaties.

Kenmerken van de huidige opleidingen

Eerst stippen we enkele cruciale kenmerken en principes van het huidige up-to-date opleiden aan om een duidelijk beeld te krijgen van de stand van zaken bij onze opleidingen.

Het *gebruik van realistische taken* en het *actief bezig zijn met de leerstof* zijn twee van de meest belangrijke kenmerken van het competentiegericht leren. Wanneer men vertrekt vanuit concrete en reële casussen, voortbouwend op de voorkennis van de lerende, is de transfer van leren groter en verlopen de leerprocessen van de lerende efficiënter, waardoor de self-efficacy (zelfeffectiviteit; het vertrouwen in eigen kunnen) eveneens verhoogt. Opdrachten kunnen het beste een aantoonbare link hebben met de professionele praktijk en de vereiste competenties (Ritzen & Kösters, 2002). Leeractiviteiten hebben plaats in authentieke situaties, waardoor het leren direct gelinkt kan worden aan de meer theoretische inhoud ervan (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2004; Wesseling, De Jong & Biemans, 2010). Het werken met casusmateriaal, authentieke problemen (vanuit een probleem of een urgentie) of projecten, leidt tot een sterkere retentie van de kennis en tot een betere integratie van deze kennis in contexten met de nodige vaardigheden en attitudes. De motivatie van de lerenden verhoogt, doordat dit leren meer praktisch georiënteerd is en de praktijkervaring van de lerenden vergroot (Mulder, 2012). Voldoende contact tussen opleiding en werkveld in het vormgeven van de opleiding lijkt dus niet overbodig. Daarbij zouden opleidingen de huidige situaties en problemen van de beroepspraktijk als startpunt moeten nemen om hun curriculum te vormen, en zo automatisch de ontwikkelingen en uitdagingen van de arbeidsmarkt volgen (Mulder, 2012).

Probleemgestuurd leren is een bekend voorbeeld van een manier om te werken met authentieke en realistische situaties, waarbij lerenden proberen om problemen uit hun toekomstig werkveld op te lossen (Biggs, 1999; Dochy, Segers, Van den Bossche & Gijbels, 2005). Lerenden die aan concrete problemen of projecten werken, geven een grotere mate van welbevinden aan en verkiezen nieuwe vormen van assessment boven traditionele testen. Bekend is dat de opbrengst van kennisoverdracht via lessen of hoorcolleges veel lager is dan de opbrengst van andere, meer authentieke methoden. Dit betekent niet dat hoorcolleges geen plaats hebben in het huidige up-to-date opleiden; kennis van bijvoorbeeld basale concepten of vakjargon blijft een belangrijk onderdeel van competentie. Het is echter daarnaast ook van belang dat lerenden die kennis leren toepassen en een juiste houding vinden tegenover de aangereikte kennis en de beroepspraktijk. Naast hoorcolleges komen er dus vooral werkvormen aan bod waarbij lerenden meer gaan reflecteren op de aangereikte leerstof, het geleerde gaan linken aan de praktijk, vaardigheden trainen, enzovoort. Het gebruik van een mix van diverse didactische methoden zal het meeste bijdragen aan de leerervaringen van de lerende. ‘Variation is the key of learning’, zei prof. Ference Marton reeds in 1999.

In het huidige up-to-date opleiden staat de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van *de lerende centraal* en is er ruimte voor individuele leerroutes en ‘just in time’-acties (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2004; Ritzen & Kösters, 2002). Dit vraagt om een verandering naar meer verantwoordelijkheid voor de lerende over zijn eigen leerproces, terwijl de trainer/docent de lerende stimuleert en coacht in het ontwikkelen van zijn eigen leerroute (Ritzen & Kösters, 2002). *Mentoren en coachen* verwijst naar het idee dat docenten, peers en andere betrokkenen de lerenden gaan aanmoedigen om hun leerbehoefte te formuleren (Mulder, 2012; Wesselink et al., 2010), zodat deze zijn/haar leerproces eigen kunnen maken. Leren wordt daardoor een initiatief en activiteit van de lerende. In dit verband wordt vaak het begrip ‘learner agency’ gebruikt. *Reflectie* staat hierbij centraal (Korthagen & Vasalos, 2005; Procee, 2001; Wesselink et al., 2010). Reflectie op ontwikkeling vindt vaak plaats tijdens (individuele) trajectbegeleiding of studieloopbaanbegeleiding. De lerende evalueert zijn of haar sterke en zwakke punten en formuleert punten waaraan hij of zij extra aandacht moet besteden. Vaak wordt er in het kader van de trajectbegeleiding een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) opgesteld door de lerende. De docent heeft een belangrijke rol in het faciliteren van het reflectieve leerproces van de lerende (zeker bij stage-ervaring), waarbij de lerende de betekenis van zijn/haar professionele ervaringen expliciet maakt en uitlegt waarom hij/zij bepaalde keuzes heeft gemaakt (Winters, Meijers, Kuijpers & Baert, 2009).

Evaluatie heeft een belangrijke sturende werking. Lerenden wijzigen hun leergedrag op basis van de gebruikte evaluatiemethode of wat getoetst wordt (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Cilliers et al., 2012; Clement & Laga, 2005; Ritzen & Bruggen, 2010; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013).

Daarom is congruentie van evaluatie, instructie en begeleiding van belang ('principle of alignment') (Biggs, 1999). Indien men wil opleiden tot competente professionals en leergedrag wil stimuleren dat gekenmerkt wordt door (willen en kunnen) begrijpen en toepassen van het geleerde ('diepgaand leergedrag'), dan zouden de lerenden beoordeeld moeten worden op hoe ze hun competenties gebruiken om levensechte problemen op te lossen (Fook & Sidhu, 2010; Segers, Dierick & Dochy, 2001). In dat verband wordt het begrip 'assessment' (*evaluatie*) gebruikt in plaats van het traditionele begrip 'measurement' (toetsing). Assessment of evaluatie verwijst naar het informatie verwerven over een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes van de lerende. Het totale handelen van een persoon staat hierbij centraal, waarbij er betekenisvolle, professionele opdrachten worden gegeven die hetzelfde denkproces vragen als de arbeidscontext waarin de lerenden terecht zullen komen (Birenbaum & Dochy, 1996). Nieuwe assessmentmethoden stimuleren de continue betrokkenheid van de lerenden in het leerproces. De lerenden worden geëvalueerd op basis van wat ze voortbrengen en integreren en niet (alleen) op wat ze kunnen reproduceren (Birenbaum & Dochy, 1996). Er ligt een focus op formatieve evaluatie, die tegemoetkomt aan de individuele behoeften en noden van de lerende door deze in voldoende informatie te voorzien over zijn eigen vooruitgang en aanwijzingen te geven hoe hij/zij zijn leren kan verbeteren (Birenbaum et al., 2006; Black & Wiliam, 1998; Yorke, 2003). *Feedback* helpt de lerende om bewust te worden van de *kloof* (hiaat of *gap*) tussen competenties die verworven moeten worden en hun huidige kennis, vaardigheden en begrip. Feedback begeleidt de lerende naar de vereiste acties om het gewenste resultaat te bereiken, maakt het leerproces meer transparant en is essentieel om de zelfregulatie van de lerende te stimuleren (Boud & Associates, 2010).

Ook in het evaluatieproces verandert de rol van de lerende. Hij/zij wordt op verschillende manieren en momenten betrokken in het evaluatieproces, bijvoorbeeld door middel van self- en peer-assessment. Daarnaast treedt niet alleen de docent of trainer op als beoordelaar. Verschillende beoordelaars (vaak 'assessoren' genoemd) evalueren: de lerende zelf, mentoren van de arbeidsmarkt, docenten die niet betrokken waren bij het leerproces van de lerende, klanten, peers, et cetera. Door de diverse achtergronden van de beoordelaars wordt de lerende vanuit verschillende standpunten geëvalueerd en verkrijgt daardoor rijkere informatie over zijn/haar ontwikkeling. De bijdrage van verschillende assessoren en het gebruik van een variëteit van evaluatie-instrumenten, zoals het portfolio, peer-assessment, Persoonlijk Ontwikkelingsplan en casustoetsen, dragen bij aan een multidimensioneel perspectief op leren en opleiden.

Een opleiding als organisatie moet functioneren als een *lerende organisatie* en evolueert voortdurend in reactie op de steeds veranderende en complexe professionele praktijk. Een verandering naar het huidige up-to-date opleiden vereist zowel inhoudelijke als organisatorische veranderingen. Inhoudelijke

veranderingen betreffen bijvoorbeeld de integratie van realistische problemen in het curriculum, vakoverschrijdende lessen en procesevaluatie. Organisatorische veranderingen gaan over de nood van flexibele structuren of modules, het invoeren van leerlijnen, de mogelijkheid van individuele leerroutes en formele procedures voor het erkennen van eerder verworven competenties, vrijstellingen et cetera (Dochy & Nickmans, 2005). Niet enkel het gebeuren en de activiteiten in de leerruimte moeten worden herdacht, ook de hele opleiding moet in beschouwing worden genomen om het huidige up-to-date opleiden te bereiken (Cuban, 1988; Ritzen & Kösters, 2002).

De effectiviteit van het huidige opleiden

Kwalitatief en kwantitatief onderzoek tonen een positieve bijdrage van het huidige up-to-date opleiden aan de ontwikkeling van competenties van de lerenden die het werkveld vereist (Fook & Sidhu, 2010; Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2007; Van Dinther et al., 2011; Van Dinther et al., 2013). Onderzoek rond de percepties over onderwijs van docenten en lerenden toont aan dat elke opleiding het huidige up-to-date opleiden in haar eigen tempo implementeert en daaraan verschillende invullingen geeft. Diverse invullingen betekent rijkheid aan diversiteit, sterkere profilering van opleidingen en een sterker gevoel van 'I made this work' bij opleiders; het gevoel deel te hebben uitgemaakt van het succes. Verschillende hindernissen (tijd, groepsgrootte, kosten, organisatorische veranderingen en dergelijke) worden tijdens de feitelijke implementatie van het huidige up-to-date opleiden eveneens gerapporteerd (Mulder et al., 2009; Struyven & De Meyst, 2010; Wesselink et al., 2010). Competentiegericht opleiden leek een trend in verscheidene westerse landen en er zijn uiteraard moeilijkheden in de beschrijving en de implementatie ervan (Struyven & De Meyst, 2010), (zie verder).

State of the art anno 2015

In hun studie onderzoeken Koenen, Dochy en Berghmans (2015) de ervaringen van verschillende betrokkenen (coördinatoren, docenten en lerenden) met competentiegericht onderwijs en de implementatie ervan in verschillende hogescholen in Nederland en Vlaanderen. Via de fenomenografische methode werden vier categorieën van implementatie van het opleiden en toetsen uit het huidige Nederlandstalige onderwijsveld gedestilleerd. Verderop geven we de resultaten van dit onderzoek beknopt weer, om zicht te krijgen op de stand van zaken van het competentiegericht werken anno 2015. Eerst zetten we de verschillende categorieën van opleiden uiteen. Daarna kijken we naar de verdeling van de opleidingen over deze categorieën. Vervolgens bespreken we nog enkele opvallende bemerkingen uit het onderzoek, om te eindigen met enkele typerende citaten vanuit sterk competentiegerichte opleidingen.

In tabel 1.1 is een overzicht opgenomen van alle descriptieve hiërarchische categorieën van competentiegericht onderwijs die hogescholen hanteren.

Tabel 1.1 Categorieën van opleidingen anno 2015 (vertaald uit Koenen et al., 2015, p. 5)

Indicatoren	Categorie 1	Categorie 2	Categorie 3	Categorie 4
Visie CGO (competentiegericht onderwijs)	Kennis, vaardigheden en attitudes (ontkoppeld aangeboden)	Kennis, vaardigheden en attitudes (deels geïntegreerd, deels ontkoppeld)	Kennis, vaardigheden en attitudes (deels geïntegreerd, deels ontkoppeld)	Kennis, vaardigheden en attitudes (geïntegreerd aangeboden)
Rolinvulling lerende	Voornamelijk passief	Matig actief (toetsen: vrij passief)	Redelijk actief	Voornamelijk actief
Rolinvulling docent (en externen)	Sturende docent, beoordeelaar (en evt. begeleider tijdens de stage) Adviserende externen	Sturende docent, beoordeelaar en begeleider tijdens de stage Adviserende externen	Sturende docent geleidelijk meer begeleidend, beoordeelaar en begeleider tijdens de stage en projecten Externen met inspraak	Voornamelijk coachende en begeleidende docent, beoordeelaar Externen met inspraak/medebeoordeelaar
(Zelf)sturing	Voornamelijk sturing vanuit de opleiding	Voornamelijk sturing vanuit de opleiding	Combinatie sturing en zelfsturing	Combinatie sturing en zelfsturing, aan het einde van de opleiding voornamelijk zelfsturing
Authenticiteit	<ul style="list-style-type: none"> - Realistische voorbeelden - Beeldmateriaal - (Non-)fictieve praktijkopdrachten en voorbeelden - Beperkte casussen - Sprekers uit het werkveld - Stage 	<ul style="list-style-type: none"> + Eigen praktijkervaringen van de student - Simulaties en casuïstiek - Geïntegreerde toetsen 	<ul style="list-style-type: none"> + Bedrijfsbezoeken - Beroepstaken uitvoeren - Projecten - Portfolio 	<ul style="list-style-type: none"> + Verscheidene (externe en eigen) projecten - Werkpleklers - Studiereis - POP - Assessment(gesprekken)
Didactische werkvormen (stage)	<ul style="list-style-type: none"> - Hoorcolleges en opdrachten - Gastcolleges - Stage als afsluimoment: toepassen theorie 	<ul style="list-style-type: none"> + Groepswerken en werkcolleges - Kleinschalige projectwerking en thematisch werken - Stage als afsluimoment: toepassen theorie 	<ul style="list-style-type: none"> + Projecten en thematisch werken - Stage als leermoment: deels eigen leerdoelen formuleren 	<ul style="list-style-type: none"> + Voornamelijk projecten (Semi)authentieke simulaties - Leergesprekken - Stage als leermoment: startpunt voor onderzoek, eigen leerdoelen opstellen
Functie van evaluatie	<ul style="list-style-type: none"> - Productevaluatie - Summatief > evt. formatief 	<ul style="list-style-type: none"> - Product > procesevaluatie - Summatief > formatief 	<ul style="list-style-type: none"> - Product > procesevaluatie - Summatief/formatief 	<ul style="list-style-type: none"> - Proces- en productevaluatie - Summatief/formatief
Pluraliteit evaluatie	Vakspecifieke schriftelijke en mondelinge toetsen	<ul style="list-style-type: none"> + Permanente evaluatie en evt. peer-assessment 	<ul style="list-style-type: none"> + Casustoetsen, portfolio, presentaties, peer- en self-assessment 	<ul style="list-style-type: none"> + Peer- en self-assessment, POP, portfolio, 360°-feedback, assessment(gesprekken)

Categorieën van opleidingen

1

De respondenten van Categorie 1 drukken competenties uit in kennis en vaardigheden (en soms ook attitudes), en deze worden vaak apart onderwezen aan de lerenden. De respondenten van deze categorie benadrukken de link met het werkveld in hun lessen en zien een stage als een afsluitmoment van de lessen om de lerenden goed voor te bereiden op de arbeidsmarkt. De bedoeling van deze stage is dat de lerenden de gestudeerde theorie leren toepassen in de praktijk. De respondenten van deze categorie (voornamelijk de coördinatoren en de docenten), alsook de respondenten van de andere categorieën, halen aan dat de lerenden 'actief' moeten zijn in de klas en dat de lerenden actief aan de lessen moeten deelnemen, samenwerken en reflecteren. Desalniettemin zijn de opleidingen in deze categorie voornamelijk aanbodgestuurd en is er weinig input van de lerende mogelijk in het programma van de opleiding. De lerende heeft eveneens weinig te zeggen over het 'hoe en wat' van het evaluatiegebeuren. In deze categorie wordt het curriculum vooraf opgelegd aan de lerenden, waardoor de lerenden voornamelijk passief de leerstof verwerken en er weinig mogelijkheid is voor zelfregulatie. Er is echter wel mogelijkheid voor de lerende om enkele keuzevakken te kiezen. In deze categorie stuurt de docent de lerenden in wat er gebeurt en wat zij moeten leren: de docent is een 'kennisoverdrager' en de lerende is een 'kennisconsument'. De docent wordt eveneens gezien als de belangrijkste beoordelaar van de leerproducten van de lerenden. Tijdens de stage(s) kan de docent eveneens het leerproces van de lerende faciliteren. Er is kans dat externe beoordelaars betrokken worden bij de beoordeling van de lerende. Deze hebben echter slechts een zuivere adviserende rol in het onderwijs- en toetsgebeuren. De docent heeft het uiteindelijke beslissingsvermogen. Naast de eerder vermelde stage(s) brengen de opleidingen in deze categorie de realiteit van de praktijk mee in de klas door het gebruik van realistische voorbeelden, beeldmateriaal (bijvoorbeeld video's), (niet-)fictieve praktische oefeningen en voorbeelden, kleine casussen en gastsprekers uit het werkveld. De didactische methoden zijn gelimiteerd tot hoorcolleges en opdrachten, nu en dan afgewisseld met een gastspreker. De respondenten in deze categorie halen aan dat de evaluatie voornamelijk bestaat uit (vakspecifieke) schriftelijke tests en examens met meerkeuzevragen, ja/nee-vragen, open vragen en mogelijk een casestudie. In deze categorie wordt formatieve evaluatie voornamelijk toegepast tijdens de stages, waar lerenden feedback en begeleiding krijgen van de docent (en externe mentor). De meeste tests en examens komen echter aan het einde van de lessen aan bod en hebben eerder een summatief karakter, namelijk om te beslissen of de lerende verder kan gaan of kan afstuderen.

2

In Categorie 2 worden kennis, vaardigheden en attitudes deels geïntegreerd en deels ontkoppeld in de lessen aangeboden. De integratie van kennis, vaardigheden en attitudes gebeurt vaak in kleine projecten en gethematiseerde

onderwijsmethoden en geïntegreerde tests (vaak aan het einde van een onderwijsprogramma). Naast de verschillende manieren die aangehaald werden in Categorie 1 om authenticiteit in de klas binnen te brengen, bieden de opleidingen in Categorie 2 uitgebreidere casussen en/of simulaties aan waarbij de lerenden dan moeten aantonen en verantwoorden wat ze zouden doen wanneer ze zo'n situatie zouden tegenkomen in de praktijk. De eigen praktijkervaringen van de lerenden kunnen eveneens gevraagd en geanalyseerd worden tijdens de lessen. In deze categorie wordt meer nadruk gelegd op teamwerk en worden er verschillende seminars en kleine projecten georganiseerd om de lerenden zo goed mogelijk voor te bereiden op hun toekomstige baan. Net als in Categorie 1 wordt de stage in deze categorie ook gezien als een soort afsluitmoment in het leerprogramma van de lerende, waarin deze aantoont hoe de geleerde theorie toegepast kan worden in de praktijk. De docent is tijdens deze stage een facilitator en een coach, en begeleidt het leerproces van de lerende. Toch blijft de hoofdrol van de docent in deze categorie die van sturende instructor en beslissende beoordelaar (al dan niet ondersteund door advies van externen). Ook deze categorie is voornamelijk aanbodgestuurd, hoewel er in deze categorie meer ruimte is voor de lerende om verschillende keuzes te maken over enkele vakken, minors of projecten. Naast de leerdoelstellingen die het onderwijsprogramma oplegt aan de lerende, kan deze ook enkele leerdoelstellingen kiezen vanuit zijn eigen interessegebieden. Tijdens de stage wordt er eveneens de mogelijkheid gegeven aan de lerende om eigen leerdoelstellingen te formuleren. De lerende blijkt in deze categorie nog weinig inspraak te hebben in het evaluatiegebeuren, zoals de timing van de evaluatie, de organisatie, de competenties die beoordeeld zullen worden of de betrokkenheid van de lerenden. In Categorie 2 wordt het leerproces van de lerende eveneens opgenomen in de evaluatie van de lerende, hoewel de focus hoofdzakelijk ligt op het eindproduct. Schriftelijke en mondelinge examens komen in deze categorie, parallel met de voorgaande, eveneens regelmatig voor. Deze worden in Categorie 2 aangevuld door permanente evaluatie het hele jaar door en de mogelijkheid van peer-assessment. Er zijn in deze categorie dus meer mogelijkheden voor formatieve assessment (stages, permanente evaluatie, teamwerk, projecten en dergelijke). De nadruk in de evaluatie blijft echter nog steeds gebaseerd op de summatieve functie van toetsen om te kunnen bepalen of een lerende mag overgaan/kan afstuderen.

3

Kennis, vaardigheden en attitudes worden deels geïntegreerd en deels ontkoppeld aangeboden aan de lerenden. In deze categorie worden er echter meer mogelijkheden geboden om kennis, vaardigheden en attitudes te integreren en te werken met competenties in stages, grootschalige projecten, teamwerk, portfolio's en dergelijke. De focus van de opleiding ligt nu dus meer op het geïntegreerd aanbieden van een geheel van kennis, vaardigheden en attitudes, naast de gebruikelijke hoorcolleges en opdrachten/seminars. De stage van de lerende wordt in deze categorie niet langer gezien als louter een afsluitmoment

van de opleiding, maar meer als een leermoment waarbij de lerende reflecteert op de leerdoelstellingen en nieuwe persoonlijke leerdoelstellingen formuleert om zijn ontwikkeling bij te sturen. De authenticiteit tijdens de meetings wordt uitgebreid met bedrijfsbezoeken, de mogelijkheid om meer beroepstaken uit te voeren (in simulaties) en projecten die de vereisten van de toekomstige functie weerspiegelen. De portfolio kon in de vorige categorieën eveneens reeds gebruikt worden (bijvoorbeeld in een apart vak of enkel ter ondersteuning van de stage), maar krijgt in Categorie 3 een centrale positie als onderwijsmethodiek. De lerenden moeten hun eigen leerproces volgen door middel van reflectie en portfolio's. Tegen het einde van het studieprogramma krijgen de lerenden meer verantwoordelijkheid in hun eigen leren en moeten ze hun eigen leerproces gaan reguleren. De docent in deze categorie stuurt niet alleen het leerproces van de lerende (bij de vakken die nog steeds opgelegd worden aan de lerende en vaak georganiseerd zijn in hoorcolleges), maar de docent is eveneens een coach die de lerenden faciliteert in hun zelfregulatie tijdens stages, projecten en teamwerk. Externe beoordelaars kunnen eveneens de lerenden begeleiden en evalueren, en ze worden ook betrokken in de eindbeoordeling van de lerenden. Door het gebruik van portfolio's, projecten en stages, naast de permanente evaluatie uit Categorie 2, zijn er nu nog meer mogelijkheden voor formatieve evaluatie waar de docenten (of peers) elkaar begeleiden en ondersteunen in hun competentieontwikkeling. Summatieve evaluatie (met schriftelijke en mondelinge examens) en formatieve evaluatie van de lerenden hebben in deze categorie een gelijkwaardig belang. De lerende is eveneens meer betrokken bij het evaluatiegebeuren door het gebruik van portfolio's en self- en peer-assessment. Het leerproces van de lerende komt in deze categorie meer en meer op de voorgrond en wordt opgevolgd door lerende en docent. Het leerproduct heeft het meeste gewicht in de eindbeslissing.

4

In de laatste categorie bevinden zich de meest competentiegerichte opleidingen. Anders dan bij de voorgaande categorieën worden kennis, vaardigheden en attitudes volledig geïntegreerd aangeboden aan de lerenden, voornamelijk in grootschalige projecten bestaande uit allerlei vakken en inhouden. Deze projecten kunnen georganiseerd zijn door de opleiding, door externe bedrijven of klanten en soms zelfs door de lerenden zelf. De projecten vereisen veel competenties (geïntegreerde kennis, vaardigheden en attitudes) die de lerenden nodig hebben in hun latere beroepsleven. Daarnaast werken de opleidingen voornamelijk vraaggestuurd en zijn sterker gericht op de lerende: de opleiding krijgt vorm door middel van de leervragen en -noden van de lerenden. De lerenden hebben een actieve rol in het onderwijs- en evaluatieproces, en van hen wordt verwacht dat ze hun eigen leerproces reguleren. De docent is een tutor of consultant (waar de lerenden hun leervragen aan kunnen stellen) en coacht en faciliteert het leerproces van de lerende (in plaats van deze te sturen en vooraf bepaalde vakken op te leggen). Externe belanghebbenden hebben eveneens een rol in het coachen en beoordelen van de competenties van de lerende, waarmee

ze de vereisten van het werkveld vertegenwoordigen. In Categorie 4 leren lerenden, behalve door middel van de reeds vermelde projecten, ook door studiereizen, (semi)authenticke simulaties, reflectie, assessment interviews en vormen van werkplekleren. Daarbij reflecteren lerenden over hun leerproces en hun competentieontwikkeling met behulp van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP). De lerenden organiseren zo nieuwe leeracties en evalueren deze. De lerende kan een assessment-interview aanvragen (wanneer hij denkt er klaar voor te zijn) om aan te tonen dat hij de competenties die op voorhand werden geformuleerd verworven heeft. De docent gaat dan na of de competenties aanwezig zijn en stelt kritische en reflectieve vragen om het leerproces van de lerende te stimuleren. Een portfolio en/of POP kan de lerende ondersteunen bij deze leergesprekken. De betrokkenheid van de lerende bij het gehele evaluatiegebeuren groeit door middel van peer- en self-assessment en 360°-feedback. Lerenden leren om zichzelf en anderen te beoordelen en hun beoordeling te verantwoorden. Ze leren reflecteren over de variëteit aan doelen die ze zich hebben gesteld en over de verschillende perspectieven op hun ontwikkeling zoals geformuleerd door de verschillende beoordelaars. Ook de stages worden gezien als een ideale gelegenheid om te leren. Categorie 4 ziet de stage als een startpunt voor onderzoek, namelijk om (stage)problemen te analyseren en op te lossen en om nieuwe eigen leerdoelstellingen te formuleren en te evalueren. In deze categorie worden leerproces en -product als gelijkwaardig beschouwd. De evaluatie is gericht op zowel formatieve als summatieve doelen, aangepast aan de noden van de lerende op dat moment.

Implementatie van competentiegerichte opleidingen

In dit onderzoek werden drie soorten opleidingen tot voorwerp van studie gemaakt: opleidingen ICT/media en design (opleidingen met een sterk technische inslag), managementopleidingen (een klassieke en populaire richting) en lerarenopleidingen (gezien hun belang voor de toekomst van leren en opleiden). Om inzicht te krijgen in de verspreiding over de verschillende hiërarchische categorieën, werden de opleidingen toegewezen aan de meest passende categorie (zie tabel 1.2 en figuur 1.1).

Tabel 1.2 en figuur 1.1 geven de verdeling aan van de manier waarop de respondenten hun onderwijs en assessment ervaren en geeft een indicatie over de mate waarin competentiegerichte opleiden is geïmplementeerd. De extreme uiteinden zijn minder vertegenwoordigd: vier opleidingen bevinden zich in Categorie 1 en vijf opleidingen zijn in Categorie 4 geplaatst. De meerderheid van de opleidingen zien we terugkomen in het midden van de grafiek, verwijzend naar Categorie 2 of 3. Aansluitend kunnen we hierbij vermelden dat de meeste van de opleidingen (10 van de 26) worden gepositioneerd in Categorie 2. Dit wijst erop dat de meeste opleidingen een geheel van kennis, vaardigheden en attitudes aanbieden aan hun lerenden (deels ontkoppeld, deels geïntegreerd), gebruikmakend van seminars, simulaties, casestudies en projecten. De rol van