

DE PRAKTIJK ALS EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING

Joseph W.M. Kessels ¹

Inleiding

Het doel van beroepsopleidingen is het ondersteunen van studenten en leerlingen bij het verwerven van relevante competenties. Welke leersituaties komen daarvoor in aanmerking en hoe kunnen we dergelijke leersituaties creëren? Als we ervan uitgaan dat de dagelijkse werksituatie een krachtige leeromgeving is, dan is het voor opleiders een uitdaging om ervoor te zorgen dat de opleidingsdoelen en de werksituatie bij elkaar aansluiten. De klas is niet synoniem voor de theorie, ook in de praktijk krijgt theorie vorm. Als de dagelijkse werkomgeving een krachtige leeromgeving is, dan is het van belang om die praktijk ook doelbewust te gebruiken voor het leren.

In deze bijdrage staan de volgende vragen centraal:

Hoe zullen moderne bedrijfsopleidingen eruit zien?

Hoe voltrekt zich de verschooning van beroepsopleidingen?

Kunnen beroepsopleidingen in de gezondheidszorg zich transformeren tot bedrijfsopleidingen?

Hoe zullen moderne bedrijfsopleidingen eruit zien?

Onder moderne bedrijfsopleidingen versta ik het geheel van geplande leersituaties en beoogde leerprocessen, die medewerkers in een organisatie in staat stellen nieuwe vaardigheden te verwerven, waarmee zij een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan het bereiken van de doelstellingen van die organisatie. Belangrijke elementen in die omschrijving zijn: vaardigheden, doelstellingen, leersituaties en leerprocessen.

Vaardigheden

Kennis en inzicht als resultaat van bedrijfsopleidingen zijn volstrekt onvoldoende. Het gaat om vaardigheden of competenties. Medewerkers moeten na een opleiding iets beter of iets anders kunnen. Vaardigheden moeten we ruimer opvatten dan alleen de technisch instrumentele vaardigheden. Het gaat met name om:

¹ Prof. dr. J.W.M. Kessels is partner in het adviesbureau Kessels & Smit The Learning Company. Hij is bijzonder hoogleraar bedrijfsopleidingen aan de Rijksuniversiteit Leiden.

- ▼ de hogere cognitieve vaardigheden zoals: leren oplossen van problemen, leidinggeven, beslissingen nemen, plannen en evalueren;
- ▼ de interactieve vaardigheden zoals: communiceren, samenwerken, voorlichten, geruststellen, onderhandelen en omgaan met anderen;
- ▼ de reactieve vaardigheden en dan met name de vaardigheid om met jezelf om te gaan in belastende omstandigheden. De attitudes en houdingsaspecten horen bij deze reactieve vaardigheden.

Doelstellingen van de organisatie

Een ander belangrijk kenmerk van bedrijfsopleidingen is de gerichtheid op de doelstellingen van de organisatie. Bedrijfsopleidingen zijn niet primair gericht op de persoonlijke ontplooiing van het individu, maar op het beter realiseren van de strategische en de operationele doelen van de organisatie.

Bedrijfsopleidingen kunnen zich dan ook pas echt ontwikkelen als het bewustzijn rond die strategische en operationele doelen duidelijker vormen aanneemt. Dit geldt niet alleen voor managers, maar ook voor medewerkers. Waarom doen we het eigenlijk allemaal, wat streven we na, wat vinden we belangrijk, wanneer doen we het goed, wie is onze klant, welke eisen stelt die en leveren we wel de gewenste kwaliteit?

De primaire gerichtheid op de organisatie en niet op de ontplooiing van het individu houdt niet in dat persoonlijke ontplooiing onbelangrijk is.

Integendeel. De complexe taken waarvoor het moderne gezondheidszorg-bedrijf staat kunnen waarschijnlijk alleen maar opgepakt worden door medewerkers met een goed ontwikkelde persoonlijkheid. Medewerkers die zich in hun werk kunnen ontplooien en die hun persoonlijke doelen met die van de organisatie kunnen combineren. Als de medewerker in zijn werk weinig uitdaging en ontplooiingsmogelijkheden heeft, dan kunnen we dat gevoel van onbehagen ook niet afkopen door deze medewerker een paar dagen per jaar naar een cursus te sturen en dan te zeggen: "Kijk eens, wij doen ook aan persoonlijke ontplooiing. En dat hebben we zelfs in de cao vastgelegd".

Geplande leersituaties en beoogde leerprocessen

Als we zicht hebben op de doelen van de organisatie, dan hoort het tot het vakmanschap van de opleider om samen met het management te onderzoeken welke vaardigheden medewerkers moeten verwerven om een zinvolle bijdrage te kunnen leveren. Dit vakmanschap spitst zich toe op het ontwerpen en plannen van die leersituaties waarin de medewerker, in casu de cursist, die beoogde vaardigheden kan verwerven. Met andere woorden: het

vak van de opleider is het scheppen van gunstige condities waarbinnen zich leerprocessen kunnen voltrekken die de gewenste vaardigheden opleveren. Leerprocessen voltrekken zich overal, op elk moment van de dag. Zij laten zich niet inperken tot een klaslokaal of een conferentie-oord. De dagelijkse werkomgeving is waarschijnlijk de meest krachtige leeromgeving. De leerprocessen die zich daar voltrekken hebben waarschijnlijk een veel grotere impact op de competenties van leerlingen en medewerkers dan de formele inspanningen van de docent in het klaslokaal. Het werkterrein van de opleider is dus heel breed. Het bevindt zich in de school maar vooral ook in het werkveld van de leerling. Een ander punt van belang is dat we leerlingen helpen bij het verwerven van vaardigheden. Het is essentieel om in te zien dat het verwerven een (leer-)activiteit is van de cursist en niet van de docent. De cursist moet daarvoor zelf inspanningen leveren. Het gaat hier om iets anders dan het overdragen van kennis of leerstof. We moeten ons zelfs de vraag stellen of we kennis wel kunnen overdragen? Kennis, in de zin van informatie, kunnen we beschikbaar stellen. Kennis, in de zin van vaardigheden of competenties, moet elk individu opnieuw verwerven. Het vormgeven aan bedrijfsopleidingen betekent dus eigenlijk het scheppen van gunstige condities ten behoeve van geplande leersituaties en beoogde leerprocessen. Is het mogelijk dat opleidingen in de gezondheidszorg zich in deze richting ontwikkelen?

Hoe voltrekt zich de verschooling van beroepsopleidingen?

Eigenlijk is het verwonderlijk dat we ons de vraag stellen of de opleidingen in de gezondheidszorg zich kunnen ontwikkelen in de richting van moderne bedrijfsopleidingen. Immers de opleiding voor verpleegkundige was een mooi voorbeeld van een bedrijfsopleiding avant la lettre. Al vroeg werd onderkend dat het vak van verpleegkundige hooggekwalificeerde medewerkers vereist. De opleidingsnoodzaak werd algemeen aanvaard. De ervaren verpleegkundige, als instructiezuster, leverde een zuivere vorm van werkplekopleiding.

De ontwikkeling en emancipatie van de beroepsgroep beïnvloedden echter sterk de formalisering van de opleiding voor verpleegkundigen. De professionalisering van het verpleegkundig beroep neemt in 1859 een duidelijke aanvang. In dat jaar start in Lausanne de verpleegstersschool "La Source" en Florence Nightingale publiceert haar "Notes on Nursing". In 1860 start in het St. Thomas Hospital de eerste Florence Nightingale opleiding.

Het begrip professionalisering is hier gebruikt in de sociologische betekenis van het woord en niet als synoniem voor deskundigheidsbevordering. Het

sociologische begrip professionalisering houdt in dat de beroepsgroep werkt aan een eigen herkenbare identiteit. De kenmerken van zo'n proces zijn in het algemeen:

- a. het werken aan een erkende opleiding
- b. het ontstaan van een eigen beroepsgroep
- c. het verwerven van een wettelijke bescherming en een exclusieve bevoegdheid tot het uitoefenen van het beroep
- d. het publiceren van eigen vakliteratuur.

De voltooiing van een dergelijk proces van beroepsvorming vindt meestal plaats door het instellen van een eigen leerstoel en de inrichting van een academische opleiding aan een universiteit.

In de verpleegkunde is die professionalisering heel duidelijk zichtbaar en ook goed te verklaren: de professionalisering en de emancipatie gaan sterk samen. De verpleegkundige moest zich immers losmaken uit de religieuze sfeer van kloosterorden en congregaties. Verplegen moest een beroep worden en geen liefdadigheid blijven. De vrouwen die zich er mee bemoeiden moesten vrij kunnen zijn. De ontwikkeling van het vak ging al heel vroeg samen met een emancipatorisch en feministisch streven. Als verplegen een echt vak moest zijn, dan moest daar ook een gedegen opleiding aan voorafgaan. Een echt vak met een gedegen opleiding leidt tot een behoorlijke salariëring.

De ontwikkeling een eigen beroepsopleiding is kenmerkend voor dit professionaliserings- en emancipatieproces. De traditionele werkplek-opleiding heeft in een dergelijk proces te weinig status. Dit geldt zeker in een werkomgeving van reeds erkende professionals, zoals de geneesheren. Juist in de poging om zich als verpleegkundige professie te onderscheiden, wordt de opleiding voor verpleegkundige een kopie van die van de academisch geschoolde medische collega's. In de beginperiode verzorgen zelfs uitsluitend artsen de opleiding. In 1903 geeft de Vereniging tot bevordering van de belangen van verpleegsters en verplegers (Nosokomos) (de eerste vakvereniging) het eerste boekje uit met 250 examenvragen. In 1921 krijgt het diploma wettelijke bescherming en de duur van de opleiding is vastgelegd.

Later komt er bij de emancipatorische beweging nog een nieuw aspect: het zich losmaken van de geneeskundige professie met het dominante medische model. Het ontwikkelen van een eigen verpleegkundige theorie, en met name de aandacht voor het verpleegkundig proces vanuit een holistische mensbenadering nemen een centrale plaats in in dat streven. In het belangrijkste instrument van de beroepsgroep, de opleiding, krijgt deze theorie dan ook een prominente plek.

Het theoriegedeelte van de opleiding tot verpleegkundige wordt bij wet regelmatig uitgebreid. Om inhoud te kunnen geven aan de eigen identiteit stelt de beroepsgroep zodanige theoretische eisen aan de opleiding, dat de opleiding weggroeit van wat er in de zorginstellingen nodig is. Om die kloof te dichten komt er in 1963 de wet op de ziekenverzorgers en ziekenverzorsters. Er zijn tal van zorgvragen waarin niet per se voorzien hoeft te worden door gespecialiseerde verpleegkundigen. Maar ook bij de opleiding tot verzorgende doet zich eenzelfde ontwikkeling voor. Een opleiding die aanvankelijk begint met twee weken theoretische introductie en die vervolgens hoofdzakelijk een praktijkkarakter heeft, ontwikkelt zich in 1986 bij wet tot een opleiding met zeven maanden theoretische scholing en vervolgens twee en een halfjaar afwisselend theorie en praktijk. De nieuwe opleiding kent ongeveer veertig verschillende schoolvakken. Elk vak is in de wettelijke regeling omschreven met een gewenst aantal lesuren en met de noodzakelijke bevoegdheden van de docent.

Een ander spoor dat de beroepsgroep gevolgd heeft in haar professionaliseringsproces is het ijveren voor een full time dagopleiding. Het on-the-job-training principe wordt losgelaten. Het scheiden van de leerlingstatus en werknemerstatus is een feit geworden. Het streven is een echte hogere beroepsopleiding, gefinancierd door het ministerie van onderwijs. In 1972 krijgt deze HBO-opleiding een wettelijke basis. De uitgangspunten van een bedrijfsopleiding zijn definitief verlaten, de verschooning is voltooid. Deze ontwikkelingen zijn heel goed te verklaren en te begrijpen met behulp van het sociologische begrip professionalisering. Zeker als we beseffen dat de opleidingen in de gezondheidszorg zo'n grote rol hebben gespeeld bij de emancipatie van het beroep en van de vrouwelijke beroepsbeoefenaar, is het streven naar een theoretisch gefundeerde opleiding met een erkende status zeer vanzelfsprekend. Het ging echter ten koste van het optimaal benutten van praktijkervaring en de reflectie daarop. De laaggewaardeerde werkplekopleiding paste niet bij het streven naar doelen hogerop. De aanbevelingen van de Commissie Wagner in 1984 om het beroepsonderwijs weer dichterbij het werkveld te brengen waren een eerste aanklacht tegen het verschoolste onderwijssysteem in Nederland. Deze aanbevelingen zijn in 1990 nogmaals herhaald en aangescherpt door de commissie Rauwenhoff. Al deze kritiek en aanbevelingen zijn onverminderd van toepassing op de officiële opleidingen in de gezondheidszorg. Langzamerhand groeit een besef dat school en werkveld niet gescheiden kunnen optreden als het gaat om het verwerven van hoogwaardige beroepskwalificaties. De school leert dat de werkplek niet dom en achterlijk is; de werkplek leert dat de school niet arrogant met het hoofd in de wolven loopt. Opleiders leren dat zij de wereld niet kunnen verbeteren door alleen

maar op de leerlingen in te praten en het werkveld ongemoeid te laten. De praktijk blijkt wederom een krachtige leeromgeving: zowel voor de gewenste als de ongewenste leerresultaten.

Het is opmerkelijk dat het woord theorie synoniem is geworden voor: les in een klaslokaal op school. Theorie als kennis die in een bespiegeling ontstaat, zonder dat zij met enige praktische oefening is verbonden. Theorie, als het stelsel van grondregels en beginselen waarmee men de praktijk kan begrijpen en verklaren, komt op de achtergrond te staan.

Het gezondheidszorgonderwijs onderneemt constante pogingen om leren en werken weer dicht bij elkaar te brengen, maar zij leiden moeizaam tot resultaat.

Het nu volgende beeld kan karikaturale trekken krijgen en is zeker niet algemeen, de beschreven observaties zijn echter echt en voor velen herkenbaar. De praktijkcoördinator, door het management van de instelling benoemd om de problematisch geworden relatie tussen leren en werken aan te pakken, komt moeilijk tot vernieuwende afspraken met de school omdat deze zich gehouden voelt aan de eigen verantwoordelijkheid, opgedragen door de wet. De praktijkbegeleiders voeren gesprekken met leerlingen en vinden de begeleiding op afstand uit. Soms spelen zij rollenspellen op het praktijkbegeleiderskantoortje. Zij superviseren de werkbegeleiders. De werkbegeleiders weten zich geen raad hoe ze onder een zware werklust ook nog vorm moeten geven aan een verantwoorde werkplekopleiding. Zij gaan naar cursussen waar ze leren hoe operationele leerdoelen te formuleren en lesplannen te maken.

In de scholen tekent zich een soortgelijke arbeidsdeling af. De verpleegkundig theorieleraar geeft les in de theorie van het verpleegkundig proces. De docent agologie geeft les in het voeren van gesprekken. De verpleegkundig praktijkdocent op school verzorgt de lessen in het praktijklokaal. In extreme situaties leidt dit fragmentariseren van de opleidersfunctie tot de volgende problemen: leerlingen gaan naar een kraamafdeling, zonder dat zij daartoe in de school zijn voorbereid. Het betreffende theorieblok komt pas later. De leerling heeft anatomie gehad, medicijnleer en de diverse injectietechnieken geleerd. Deze leerling vindt het echter moeilijk om uit te leggen waarom sommige medicijnen in het onderhuidse bindweefsel moeten worden ingebracht en andere in het spierweefsel. Leerlingen in de sector van de geestelijke gezondheidszorg krijgen dieetleer en horen veel over koolhydraten, vetten, eiwitten en calorieën, maar zij hebben niet geleerd om te koken, ook al moeten zij leidinggeven aan een beschermde of zelfstandige woongroep.

Vanuit een opleidingskundig oogpunt zijn hierbij tal van kanttekeningen te maken. De opdeling van een opleiding in theoretische leerstofgebieden leidt nooit tot een integrale vakbekwaamheid. Het theoretisch onderwijs dat gericht is op het zogenaamde overdragen van kennis en inzicht zal nauwelijks de nieuwsgierigheid naar de praktijk prikkelen. Ervaren praktijkproblemen daarentegen maken wel nieuwsgierig naar achtergronden en theoretische inzichten. De beroepsgroep gebruikt het onderwijs en de vooral de leerling als change agent om veranderingen en verbeteringen teweeg te brengen in de gezondheidszorg. Dat lukt niet, want de leerling is immers de zwakste schakel in het geheel en de werkomgeving is een krachtiger leeromgeving dan de school. De leerling is een meester in het zich snel aanpassen aan zijn omgeving, meestal om te overleven. Veel leerlingen leiden een kameleonbestaan om op school te voldoen aan de verwachtingen die daar gelden en om in de praktijk aan de daar heersende normen te beantwoorden. Als de beroepsgroep veranderingen wil doorvoeren in de verpleegkundige zorg en patiëntenzorg, dan kan dat alleen via het management van de instelling. Slechts als de condities op de werkplek gunstig zijn, zal de leerling zich anders gaan gedragen.

Kunnen beroepsopleidingen in de gezondheidszorg zich transformeren tot bedrijfsopleidingen?

Hoewel de historie van de verpleegkundige opleiding zijn oorsprong vindt in de bedrijfsopleidingen, zal het moeilijk zijn om aan deze opleidingen weer een bedrijfsgericht karakter te geven. Temeer omdat die opleidingen zo'n grote rol hebben gespeeld in de professionalisering en emancipatie van verpleegkundigen. Een pleidooi voor een verpleegkundige bedrijfsopleiding, zal snel opgevat worden als een verarming, een weg terug en het prijsgeven van moeilijk bevochten verworvenheden.

Als we dat bedrijfsgerichte karakter sterker willen benadrukken, dan zullen we opnieuw moeten inzien dat de leersituatie zo dicht mogelijk bij de werksituatie moet liggen; dat die leersituatie zo veel mogelijk op die werksituatie moet lijken; dat de vakbekwaamheid en de nieuwsgierigheid naar achtergronden, theorieën en inzichten zich ontwikkelen vanuit de confrontatie met de dagelijkse praktijkproblemen; dat de beroepsgroep niet langer bevreesd moet zijn dat zij een minder soort collega's opleidt door het dagelijkse werk als uitgangspunt voor het leren te kiezen. Het is dan vooral zaak dat er op de werkplek condities aanwezig zijn om het leren te bevorderen en de leerresultaten te koesteren. De afwezigheid van die condities kan men nooit compenseren door een goed geoutilleerd klaslokaal.

Alarmerende schattingen dat slechts 10 tot 20% van de opleidingsinspanningen een impact heeft op het functioneren van medewerkers dwingt ons om kritisch te kijken naar de kwaliteit van de leerprocessen op en rond het werk¹. Onderzoek van Robinson en Robinson (1989)² laat zien dat de lokale manager de belangrijkste oorzaak is van het niet doen van zorgvuldig bereikte leerresultaten. In 86% van de gevallen, waarin er geen transfer plaatsvindt van leerresultaten naar de werkplek, laat de lokale manager na om het toepassen van de leerresultaten in het werk te stimuleren en werkt toepassing zelfs tegen. Hoe goed we ook ons best doen op school, tijdens de opleiding of cursus: het resultaat van een bedrijfsopleiding komt alleen op de werkplek tot uitdrukking als dat resultaat daar wordt gekoesterd en gestimuleerd. Zo niet dan is het spoedig onvindbaar verdwenen. Voor managers moet het een teken zijn dat het financieren van een opleiding geen zin heeft als de condities voor het implementeren van de leerresultaten ontbreken. Zowel managementopleiders als vakopleiders in de gezondheidszorg zullen elkaar tegenkomen bij de beantwoording van de volgende vragen:

- ▼ Wat willen we bereiken in onze instellingen?
- ▼ Hoe zullen de diverse werkplekken eruit moeten zien om dat voor elkaar te krijgen?
- ▼ Welke vaardigheden hebben managers en medewerkers nodig om die beoogde werkomgeving vorm te geven?
- ▼ Hoe kan een leerling het bewijs leveren dat hij of zij over die vaardigheden beschikt?
- ▼ Welke leersituaties moeten we daartoe ontwerpen, op het werk en in de school?
- ▼ Welke factoren belemmeren en bevorderen de toepassing van die nieuwe vaardigheden?³

We lossen de problematische relatie tussen leerling en werknemer niet op door het aanstellen van praktijkcoördinatoren, praktijkbegeleiders en werkbegeleiders. Evenmin door de schoolse gedeelten van de opleidingen te verlengen, de theorie uit te breiden zonder dat de leerling toepasbare vaardigheden kan verwerven. De start voor een modern systeem van bedrijfsopleidingen in de gezondheidszorg ligt niet bij de school, noch bij de opleiders in de praktijk. Het is een primaire taak van het topmanagement om werk te maken van een zorgvuldig ontwikkeld systeem van human resource development. Met name geldt dit voor de gezondheidszorg, waar de enige echte en doorslaggevende bijdrage geleverd wordt door middel van human capital en human resources. Zonder een krachtige stimulans vanuit de top is

het niet mogelijk om een gezond opleidingssysteem te ontwikkelen. De opleiders zullen daar echter belangrijke adviseurs in moeten zijn. Een zorgvuldige analyse van de gewenste werkplek in de organisatie zou wel eens tot heel andere functies, functiedifferentiaties en functieclustering kunnen leiden dan die waarvoor de huidige opleidingssystemen opleiden. Vanuit een bedrijfskundige optiek zou een veel gevarieerder beeld kunnen ontstaan dan de huidige profielen van verpleegkundigen, verzorgenden en helpenden. Dienovereenkomstig zal er ook een opleidingsnoodzaak ontstaan tot een meer geschakeerd opleidingspakket: korter durende opleidingen, meer toegespitst op specifieke aspecten van de gezondheidszorg en beter toegankelijk voor die medewerkers waarvoor lange, schoolse opleidingen minder geschikt zijn. Wellicht leidt een systeem van bedrijfsopleidingen ook tot minder uitvallers tijdens het leertraject.

Bij het zorgdragen voor een werkomgeving die ook een krachtige leeromgeving is gaat het met name om:

- ▼ het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct met de inhoud van de beoogde competenties samenhangen;
- ▼ het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven materiedeskundigheid;
- ▼ het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en meta-cognities die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, hoe deze te verwerven en toepasbaar te maken: het leren leren;
- ▼ het verwerven van communicatieve vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en die het leerklimaat van een werkomgeving veraangenamen;
- ▼ het verwerven van vaardigheden die de motivatie, emoties en affecties reguleren;
- ▼ het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping, cohesie en integratie mogelijk zijn;
- ▼ het veroorzaken van creatieve onrust, wat aanzet tot verbetering en innovatie⁴.

Tot slot

De nieuwe regelingen rond de gezondheidszorgopleidingen, beschreven in het rapport Gekwalificeerd voor de Toekomst⁵, bieden mooie aanknopingspunten voor de ontwikkeling van een bedrijfsopleiding. Met name in de beroepsbegeleidende leerwegen is een ruime plaats ingeruimd voor opleidingsvormen op de werkplek. Een ander aantrekkelijk aspect is de consequente omschrijving van de eindtermen in de vorm van be-

roepkwalificaties. Praktisch alle eindtermen zijn geformuleerd in termen van vaardigheden en competenties. De klassieke leerstofgebieden en schoolvakken zijn verdwenen. Dergelijke omschrijvingen bieden veel mogelijkheden om een geïntegreerde beroeps/bedrijfsopleiding vorm te geven. Het zal echter hoge eisen aan de flexibiliteit van de docenten stellen om hun vertrouwde schoolvakken zoals anatomie, fysiologie, pathologie, recht, natuurkunde psychologie, sociologie, enzovoorts te zien verdwijnen en daarvoor in de plaats een bijdrage te moeten leveren aan het leren verwerven van beroepkwalificaties waarmee zij soms onvoldoende vertrouwd zijn. Zorgvuldige ondersteuning van docenten bij deze omschakeling is een belangrijke voorwaarde voor het slagen van deze enorme onderwijsvernieuwing.

Een ander punt van zorg is het actuele pleidooi voor een brede beroepsopleiding. Het beeld van een ontschot werkveld is nog niet zover gevorderd dat het een algemene beroepsopleiding voor diverse sectoren rechtvaardigt. De ontschotting in de geestelijke gezondheidszorg mag de grenzen tussen intramurale, transmurale en extramurale zorg weliswaar hebben doen vervagen, de toepassing van competenties rond kraam- en chirurgische verpleging is daar echter niet dichterbij gekomen. Het maken van een zorgplan voor een patiënt die komt voor een kijkoperatie in de knie en die overmorgen weer thuis is, ziet er anders uit dan een zorgplan voor een cliënt die waarschijnlijk drie jaar deskundige psychiatrische zorgverlening behoeft. Het is moeilijk waar te maken dat leerlingen de noodzakelijke deelkwalificaties voor professioneel handelen in al die specifieke zorgsettings op een verantwoorde wijze kunnen verwerven. Ook hier ontstaat weer het risico dat het klaslokaal de compensatie moet bieden voor het ontbreken van de passende leeromgeving in de praktijk. Het zou echter een enorme teruggang betekenen als afgestudeerden formeel deelcertificaten hebben behaald voor competenties die ze niet hebben kunnen beoefenen. Zij mogen dan wel bevoegd zijn om de desbetreffende zorg te verlenen, maar de bekwaamheid zal hen ontbreken. Met een dergelijke ontwikkeling is noch de beroepsgroep, noch het werkveld geholpen.

Ondanks deze punten van zorg biedt de nieuwe kwalificatiestructuur een mooi raamwerk voor een rijk geschakeerde beroepsbeoefening op diverse niveaus in diverse werkomgevingen. De deelkwalificaties vragen om zorgvuldig ontwikkelde proeven van bekwaamheid aan de hand waarvan de student en de leerling het bewijs kunnen leveren dat zij de beoogde competenties daadwerkelijk hebben verworven. Het kan niet anders dan dat die proeven van bekwaamheid zowel in de school als in de werkomgeving afegelegd worden. Schooldocenten en praktijkopleiders zullen daarbij samen

optrekken. De tijd komt nu dichterbij dat we het vreemd zullen gaan vinden dat we onderscheid maken tussen die twee soorten begeleiders van leerprocessen. Als de school de reflectie biedt op de werkervaring in de praktijk, dan zal de praktijkopleider een rol kunnen vervullen bij de leerprocessen in de school. Als de praktijk zo'n krachtige leeromgeving is, dan valt daar voor de theorie docent veel werk te doen.

Noten:

1. Schrijnend, maar niet geheel onverwacht geven serieuze Amerikaanse schattingen aan dat slechts 10% van de opleidingsinspanningen tot merkbare verandering in het werkgedrag van medewerkers leidt (Broad & Newstrom, 1992; Latham & Crandall, 1991). Nederlands onderzoek geeft een indicatie dat de gemiddelde produktiviteitsgroei door bedrijfsopleidingen 16% bedraagt (Groot, 1993). Op grond daarvan concludeert de onderzoeker dat het rendement van opleidingen hoog is. Hetzelfde onderzoek laat echter ook zien dat bij 46% van de werknemers de produktiviteitsgroei door bedrijfsopleidingen nul is, hetgeen een zorgwekkende constatering is. Romiszowski (1990) gaat ervan uit dat 50 tot 70% van de opleidingsinspanning gericht is op problemen waarvoor geen opleidingsnoodzaak bestaat en dat die dus beter op een andere manier aangepakt kunnen worden.

Broad, M. L. & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Groot, W. (1993). *Het rendement van bedrijfsopleidingen*. Den Haag: Vuga / Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid.

Latham, G. P. & Crandall, S.R. (1991). Organizational and social factors. In J. E. Morrison (Ed.), *Training for performance* (pp. 260-285). Chichester: John Wiley & Sons.

Romiszowski, A. J. (1990). Trends in corporate training and development. In M. Mulder, A. J. Romiszowski & P. C. van der Sijde (Eds.), *Strategic human resource development* (pp. 17-48). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

². Robinson, D. G. & Robinson, J. (1989). *Training for impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

³. Kessels, J.W.M. (1996). *Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in opleidingen*. Deventer: Kluwer Bedrijfwetenschappen.

⁴. Zie ook Kessels, J.W.M. (1996). *Het Corporate curriculum*. oratie. Rijksuniversiteit Leiden

⁵. Commissie Kwalificatiestructuur (1996). *Gekwalificeerd voor de toekomst*. Zoetermeer/Rijswijk: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen/ Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.