



Adviesrapport

**Competentiegericht Opleidingsprogramma
Zorgopleidingen 2008 (COZ)**

**Samenwerkingsproject
Zorginstellingen regio Amsterdam**

en

**ROC ASA Zorg en Welzijn Amsterdam
locatie OZW, De Boelelaan**



Inhoudsopgave

Inleiding

Hoofdstuk 1	Beschrijving COZ-project	3
Hoofdstuk 2	Theoretische interpretaties	6
Hoofdstuk 3	Adviezen	31
Hoofdstuk 4	Ontwerpmodel	33
Hoofdstuk 5	Plan van aanpak	34
Bijlage(n): Tijdsplan		36
	Uitwerking competenties	37

Inleiding

Naar aanleiding van het COZ-project is dit adviesrapport geschreven. Dit rapport beschrijft de resultaten tot nu toe en het vervolg van het COZ-project.

De opbouw van dit rapport is als volgt opgebouwd: In hoofdstuk 1 wordt een korte beschrijving gegeven van het project: de projectleden, de werkwijze en de vijf hoofdlijnen. In hoofdstuk 2 wordt aandacht geschonken aan het theoretische kader. Hier wordt aangegeven wat het verschil is tussen competentie gericht opleiden en het traditioneel onderwijs, didactische grondslag, toetsing en competentiegericht opleiden, het begeleidingsmodel, de intakeprocedure en doorstroomlijnen. Hoofdstuk 3 geeft de adviezen weer van de projectgroep. Hoofdstuk 4 betreft het plan van aanpak voor de komende periode tot september 2008.

Een dankwoord gaat naar de instellingen en de projectleden voor hun medewerking aan dit project. Zonder hun bereidwilligheid en inzet zou dit project niet mogelijk zijn:

Hoofdstuk 1 Beschrijving COZ-project

Het COZ- project is een project dat in samenwerking met een aantal praktijkinstellingen is opgezet. Zowel vanuit de praktijk als de onderwijsinstelling was er veel behoefte aan meer samenwerking en afstemming. Ter voorbereiding op dit project is op 15 juni 2007 een startbijeenkomst georganiseerd, waarbij alle zorginstellingen uit de regio vertegenwoordigd waren. Samen met het opleidingsteam zijn in inspirerende werksessies uitgangspunten en adviezen geformuleerd ter voorbereiding op het COZ-project.

1.1 Doelstelling

Het doel van dit project is het gezamenlijk ontwikkelen van een competentiegericht opleidingsprogramma voor de opleidingen Verzorgende en Verpleegkundige en het realiseren van structurele betrokkenheid van de regionale zorginstellingen bij de ontwikkeling en uitvoering van de zorgopleidingen.

1.2 Projectleden¹

Voor de samenstelling van de projectgroep is gekozen voor vier praktijkopleiders / – coördinatoren uit de praktijk, een docent, de teammanager en een extern onderwijskundige. De projectleden waren:

- Mieke Vinkenstijn, RCA
- Marieke Glas, Boven IJ Ziekenhuis
- Margriet de Bruijne, VUmc / vervanger Jeannette Keus
- Hugo Heidemans, De Poort
- Liesbeth Neeskens, onderwijskundige VU
- Brenda van der Zaag, docent team zorg ROC ASA
- Edilse Goeloe, teammanager zorgopleidingen ROC ASA

1.3 Werkwijze

De geïnventariseerde uitkomsten van de startbijeenkomst op 15 juni 2007 zijn meegenomen als uitgangspunten voor dit project.

Vanaf 5 oktober 2007 is de projectgroep van start gegaan. De frequentie van de overleggen waren om de 2 weken met een duur van 4 uur per overleg.

Bij de eerste twee overleggen werd stilgestaan bij de wederzijdse verwachtingen en de verkenning van de kwalificatiedossier. Naast de uitgangspunten van de startbijeenkomst heeft het kwalificatiedossier van Calibris een centrale plaats gehad in dit project. Verkenning van het kwalificatiedossier 2007/2008 was belangrijk: wat is relatie tussen een kerntaak, werkproces en competentie en wat zijn de voor- en nadelen van het werken met kerntaken, werkprocessen en competenties (zie figuur 1).

¹ Stichting Cordaan heeft aan de start van dit project geparticipeerd.

Kwalificatiedossier

Oud

- 7 kerntaken
- 25 beroepsinhoudelijke competenties
- Kernopgave met daarbij dilemma's
- Specificeren van de doelgroepen

Nieuw

- 4 kerntaken
- 25 algemene competenties
- Werkprocessen staan in relatie met de kerntaken
- Verschil tussen N3 en N4 is zichtbaar in de werkprocessen
- Competenties zijn verdeeld in componenten

6

Figuur 1. Verschil kwalificatiedossiers

1.4 Uitgangspunten voor het nieuwe curriculum

De projectgroep heeft naar aanleiding van het kwalificatiedossier geïnventariseerd vanuit welk uitgangspunt het nieuwe curriculum ingericht kan worden. Op dit moment wordt bij de cohorten vanaf 2006 gewerkt met de 7 kerntaken. Deze kerntaken dienen in grote lijnen als uitgangspunt voor de inrichting van het onderwijsprogramma. Door kritisch te kijken naar de uitgangspunten bij het werken met kerntaken, werkprocessen en competenties is vanuit de projectgroep unaniem gekozen voor het werken met competenties als uitgangspunt. De redenen voor het werken met competenties zijn:

- Groei en ontwikkeling is zichtbaar
- De kerntaken bieden weinig flexibiliteit
- Competenties zijn overal toepasbaar, alleen de context kan anders zijn.
- Attitude is onderdeel van iedere competentie naast kennis en vaardigheden
- Bij de opbouw in leerjaar kan bij de formulering van niveaus (beginner, gevorderde en startbekwaam) meer nadruk gelegd worden wat op welk niveau behaald kan worden
- De tijdsduur voor het behalen van competenties staat niet vast
- De volgorde van de competentie speelt geen rol

1.5 De vijf hoofdlijnen

De projectleden hebben gekeken naar de resultaten van de startbijeenkomst op 15 juni 2007. Naar aanleiding van deze resultaten is kritisch gekeken naar essentiële zaken die in het nieuwe curriculum niet gemist kunnen worden en/of noodzakelijk zijn om meegenomen te worden in het nieuwe curriculum.

De vijf hoofdlijnen zijn:

1. **Didactische grondslag:** Dit zijn de uitgangspunten om het onderwijs vorm te geven
Voorbeeld: van sturend naar zelfstandig leren.
2. **Toetsbeleid:** Alle zaken die in relatie staan tot het ontwikkelen en beoordelen van competenties. Voorbeeld: toetsvormen op kerntaakniveau (proeve van bekwaamheid)
3. **Begeleiding praktijk/ school:** Het structuur en werkwijze bij de begeleiding van leerlingen zowel op school als in de praktijk (begeleidingsmodel).
Voorbeeld: taken en verantwoordelijkheden tussen de verschillende begeleiders (praktijkopleiders, werkbegeleiders, docenten, mentoren e.d.)
4. **Doorstroomlijnen:** In-, Uit- en doorstroom. Voorbeeld: verbeterde trajecten, vrijstellingen e.d.
5. **Intake:** Alle zaken die te maken hebben met de werving van de leerlingen en de start van de opleiding.
Voorbeeld: leerlinggerichte intake: vaststellen beginsituatie van de leerling



Hoofdstuk 2 Theoretische interpretaties

In dit hoofdstuk wordt aandacht geschonken aan het theoretische kader naar aanleiding van de vijf hoofdlijnen².

2.1 Traditioneel onderwijs versus competentie gericht opleiden

Het traditioneel onderwijs maakt plaats voor competentiegericht opleiden. De verschillen tussen het 'traditionele' en competentiegerichte onderwijsconcept vatten Schlusmans & Slotman (1999)³ als volgt samen:

Tabel 1. Kenmerken van traditioneel leren en CGO

Traditioneel leren/opleiden	Competentiegericht leren/opleiden
Kennisinhouden en vakgerichte vaardigheden als uitgangspunt voor het curriculum.	Realistische praktijksituaties als uitgangspunt voor het curriculum.
Onderwijsproces staat centraal.	Leerproces staat centraal.
Sturing door de docent (de docenten structureren het leerproces en bepalen de wijze waarop leerlingen leren).	Docent als begeleider/coach
Passieve leerling	Actieve leerling (sturing wordt steeds meer door de lerende overgenomen).
Leereenheden zijn afzonderlijke vakken.	Leereenheden zijn voor een belangrijk deel vakoverstijgend
Afzonderlijke vaardigheidslessen.	Vaardigheden geïntegreerd
Toetsen is alleen een taak van de docent	Er is in toenemende mate van sprake van docentonafhankelijke toetsing (vooral formatief). Zelfreflectie speelt een belangrijke rol
Toetsen zijn sterk vakgericht; kennis en vaardigheden worden veelal los van elkaar getoetst aan het eind van een lessenreeks	Competenties (kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd) getoetst in een realistische context (casustoets, uitwerking projecten, proeve van bekwaamheid, portfolio). Toetsing niet alleen aan het einde van onderwijsdelen, maar ook tijdens het leerproces (assessment)

De overstap naar competentiegericht opleiden is volgens deze auteurs een ingrijpende verandering. Schlusmans & Slotman (1999) beweren dat een veranderend gedragsrepertoire van studenten, docenten, werkveld en externe deskundigen nodig is om gezamenlijk een andere taal en betekenis te construeren wat zich uit in een ander gedragsrepertoire:

- van curriculum naar leeromgeving;
- van aanbod gestuurd opleiden naar vraag gestuurd leren;
- van onderwijs gecentreerd leren naar studentgecentreerd leren;
- van beoordeling van competent zijn door de opleiding naar het leveren van bewijslast van competent zijn door de student;
- van modulair denken naar integratief denken;
- van toetsen in termen van afrekenen naar toetsen in termen van begeleiden en beoordelen;
- van de rol van de docent als expert naar de rol van de docent als coach, studieloopbaan-begeleider en assessor.

² In dit rapport worden de twee benamingen: student(en) en leerling(en) door elkaar gebruikt.

³ Schlusmans, K., R. Slotman, R. Nagtegaal en G. Kinkhorst (red.) (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma

2.2 *Didactische grondslag*

Onder de didactische grondslag is er sprake van de volgende onderwerpen: a) Sociaal constructivisme, b) Competentiegericht opleiden, c) Leerstijlen van Kolb, d) Expertiseniveaus van Benner, e) Meest krachtige leeromgeving is de praktijk, f) Reflecterend leren, Vermunt en g) Leren-leren. Deze onderwerpen worden afzonderlijk toegelicht.

a) Sociaal constructivisme

Sociaal constructivisme is de leerpsychologie achter Natuurlijk Leren.

De constructivistische theorie gaat er van uit dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de docent, maar eerder het resultaat van denkactiviteiten van de leerlingen zelf: we leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten. Het constructivisme benadrukt daarmee de actieve rol van de leerling bij het verwerken van informatie en het verwerven van kennis en vaardigheden. Sociale processen spelen hierbij een belangrijke rol.

In het onderwijs wordt het (sociaal) constructivisme gebruikt als een moderne leertheorie. Ook als onderwijsstroming gaat het constructivisme ervan uit dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een prominente rol spelen. Kennis wordt door ieder mens op een eigen wijze geconstrueerd, waarbij men sterk wordt beïnvloed door de reacties en opvattingen in de sociale omgeving. Het constructivisme vindt zijn wortels in het werk van Piaget, de Gestalt-psychologen Bartlett en Bruner en in de onderwijsfilosofie van John Dewey. Er is geen eenduidige constructivistische leertheorie. Sommige constructivisten leggen vooral nadruk op de sociale constructie van kennis, het sociaal constructivisme, andere vinden het sociale aspect minder belangrijk.

Didactische werkvormen met groepsopdrachten en groepswork, gericht op concrete praktijksituaties (casuïstiek) passen hier bij, zoals b.v. Probleem Gestuurd Onderwijs en projecten. Daarnaast zijn activerende werkvormen belangrijk, b.v. forumdiscussies.

b) Competentiegericht leren

Competentiegericht leren wijkt in diverse aspecten af van de traditionele wijze van leren.

Competentiegericht leren is gericht op het vergroten van de persoonlijke vermogens. Daarom wordt uitgegaan van de vermogens waar iemand al over beschikt, de zogenaamde eerder verworven competenties (EVC's). Het leren is weliswaar gericht op de startcompetenties, maar een student bepaalt grotendeels zijn eigen route. Dat wordt vraagsturing genoemd. Tijdens het leerproces bouwt een student zelf aan de uitbreiding van zijn persoonlijke vermogens. Dat noemen we constructivisme. Daarvoor gebruikt de student diverse leerplekken, zowel op het opleidingsinstituut als op de werkplek. Hij leert daarbij ook in zogenaamd learning communities. Belangrijk bij het switchen tussen leerplekken is dat wat op de ene leerplek wordt geleerd ook op andere leerplekken gebruikt kan worden. Dit principe wordt transfer genoemd.

Didactische werkvormen die gericht zijn op de ontwikkeling van competenties zijn van belang. Naast een deel directe kennisoverdracht (college, demonstratie, onderwijsleergesprek), gaat het ook om de concrete toepassing hiervan in praktijksituaties (rollenspel, uitvoering werkprocessen in de praktijk). Het zelf construeren en bijhouden van een portfolio geeft de student de mogelijkheid aan te tonen welke ontwikkeling hij al heeft doorgemaakt en nog wil doormaken t.o.v. competenties.

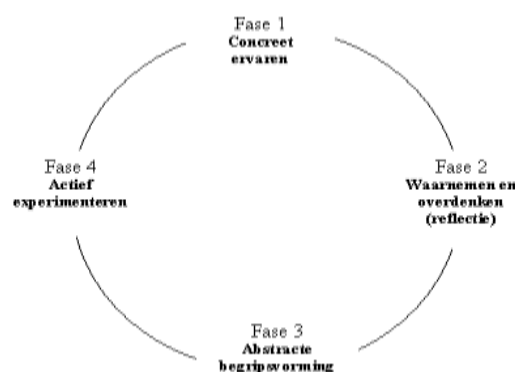
c) Leerstijlentest van Kolb

Mensen verschillen nogal in de wijze waarop ze leren. Leren is op te vatten als een proces dat uiteindelijk leidt tot gedragsverandering. In dit proces zijn verschillende fasen te onderscheiden, zoals het verzamelen van informatie, het toetsen van nieuwe inzichten of het nadenken over dingen die je overkomen. De psycholoog Kolb deed onderzoek naar verschillende manieren van leren van mensen en hij onderscheidde er vier, die hij als fasen die van elkaar afhankelijk zijn kon vastleggen. Deze vier leerfasen kunnen worden beschreven in termen van de vaardigheden die bij die fasen horen.

- 1) Concreet ervaren ('feeling')
- 2) Waarnemen en overdenken ('watching')
- 3) Abstracte begripsvorming ('thinking')
- 4) Actief experimenteren ('doing')

Deze vier fasen volgen logisch op elkaar: als je iets meemaakt (ervaring) is het belangrijk daarna je ervaringen te overdenken (reflectie) en te veralgemeniseren (begripsvorming). Je kan dan een aanpak bedenken waarmee je een overeenkomstige gebeurtenis tegemoet kan treden (experimenteren).

Als je die nieuwe aanpak, dat geleerde gedrag, daadwerkelijk gebruikt doe je weer nieuwe ervaringen op (concrete ervaring) waarover je weer kan nadenken (reflectie), zodat je nieuwe inzichten krijgt (begripsvorming). Op grond van het model is het mogelijk allerlei verschillende leerervaringen te ordenen. Kolb beschreef een ideaal leermodel (dat betekent dat je volgens dat model je leren kunt structureren). De vier fasen herhalen zich volgens Kolb voortdurend in deze volgorde. Dit leermodel valt dan ook te zien als een cyclisch model (beter nog een spiraal, want het niveau stijgt):



Het is niet nodig altijd met een concrete ervaring (bovenaan de cirkel) te beginnen. Wel kun je stellen dat je na je geboorte begint met ervaren en dat ervaren mede daarom het natuurlijke begin van het leren is. Maar ook later geldt dit: als je bijvoorbeeld voor het eerst een videorecorder moet bedienen, kun je op diverse manieren proberen uit te vinden hoe het ding werkt. Je kunt allerlei knoppen indrukken (experimenteren) en kijken wat er gebeurt (ervaring en waarschijnlijk ook reflectie). Je kunt

ook nadenken over wat je weet over soortgelijke apparaten, bijvoorbeeld over bandrecorders, want die lijken qua bediening op een video (reflectie) en zo een idee krijgen over de bediening (begripsvorming) dat je toetst in de praktijk (experimenteren).

Een andere mogelijkheid is dat je iemand vraagt om voor te doen hoe het apparaat bediend moet worden (ervaring), zodat je zelf een beeld over de bediening kan vormen (reflectie, begripsvorming) dat je vervolgens uitprobeert in de praktijk (experimenteren).

Het is natuurlijk mogelijk de leerfasen in een andere volgorde te doorlopen of een fase over te slaan.

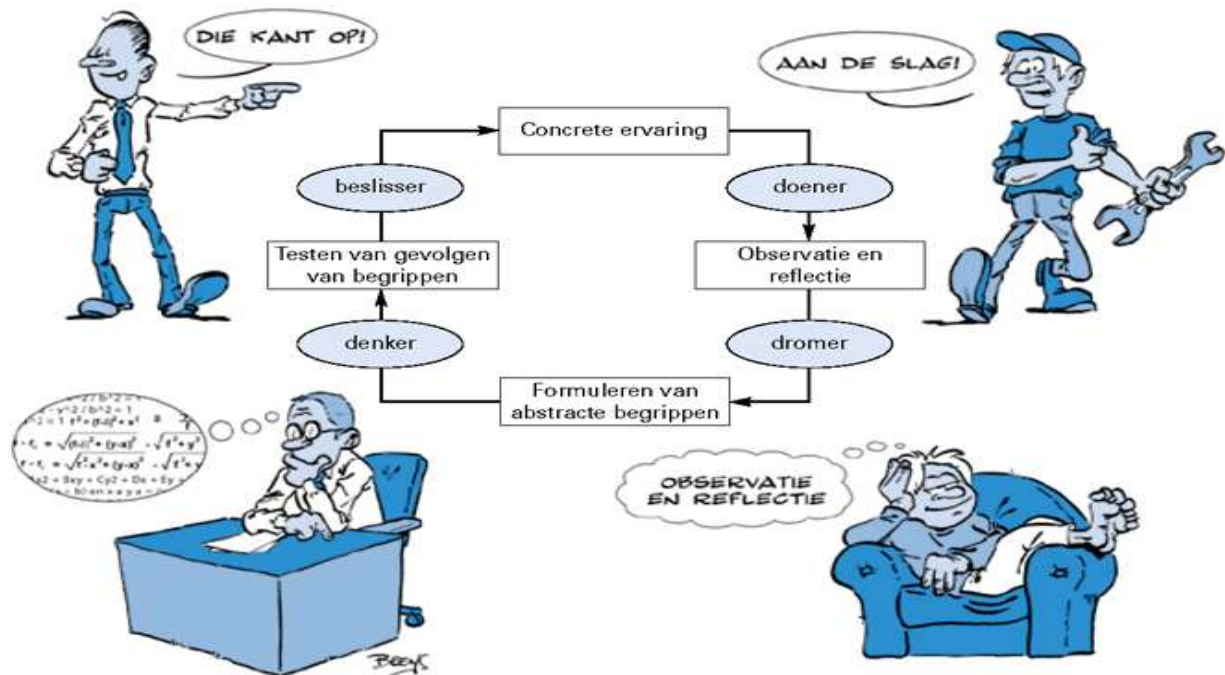
Echter, wanneer fasen worden overgeslagen of te snel worden doorlopen, daalt het leerrendement. Dat is te begrijpen: ervaring wint aan waarde als je erover nadenkt, inzichten worden pas echt bruikbaar als je ze uitprobeert (experimenteren) en toetst (ervaring, reflectie).

Vier leerstijlen

In het voorgaande werd gesteld dat men zich het leerproces kan voorstellen als een cyclisch proces van vier fasen die idealiter altijd in dezelfde volgorde (maar niet altijd vanuit hetzelfde beginpunt) worden doorlopen. Mensen hebben echter voorkeuren voor bepaalde fasen uit die cyclus: ze beginnen bij voorkeur in één bepaalde fase of besteden er de meeste tijd aan. Een mathematicus bijvoorbeeld zal veel tijd besteden aan abstracte begripsvorming, terwijl een bedrijfsleider zich eerder zal richten op het in de praktijk toetsen van ideeën.

Tabel 2. De vier leerstijlen

Leerstijl	Kernwoorden	Leert het beste van...
Doener Accomoderen	Wat is er nieuw? Ik ben in voor alles in.	<ul style="list-style-type: none"> • directe ervaring, dingen doen • nieuwe ervaringen, het oplossen van problemen • "in het diepe gegooid worden" met een uitdagende taak
Bezinner Divergeren	Ik wil hier graag even over nadenken	<ul style="list-style-type: none"> • activiteiten waarbij men tijd krijgt en gestimuleerd wordt om (achteraf) na te denken over acties • eerst denken en dan pas te doen • beslissingen nemen zonder limieten en tijdsdruk
Denker Assimileren	Hoe is dat met elkaar gerelateerd?	<ul style="list-style-type: none"> • gestructureerde situaties met duidelijke doelstellingen (congressen, colleges, boeken) • activiteiten die ruimte bieden om relaties te kunnen leggen met bestaande kennis • intellectuele uitdagingen • vragen stellen om de basismethodologie, de logica etc. van iets te achterhalen • theoretische concepten, modellen en systemen
Beslisser Convergeren	Hoe kan ik dit toepassen in de praktijk?	<ul style="list-style-type: none"> • activiteiten waarbij er een duidelijk verband bestaat tussen leren en werken • praktische opdrachten • demonstraties en het gebruik van praktische voorbeelden • dingen uitproberen en oefenen onder begeleiding van een expert



Bron: www.atriummc.nl

Kolb⁴ ontdekte dat mensen geneigd zijn vooral die leersfase te ontwikkelen waar ze toch al 'sterk in zijn'. Hij pleitte er voor dat mensen ook aandacht zouden besteden aan manieren van leren waarin ze minder goed zijn. De leercyclus kan dan meer volledig en evenwichtig doorlopen worden, waarbij elke fase de aandacht krijgt die ze verdient. In een groep zorgt de diversiteit van bijdragen van de verschillende groepsleden er meestal voor dat dit het geval is.

In opleidingen lag het accent tot voor kort vooral op overdenking en theorievorming (dus: assimilierende leerstijl). Je leert hoe dingen samenhangen en hoe je ze in een theoretisch kader kunt zien. Aan de andere fasen van de leercyclus, experimenteren en ervaren (accommoderende leerstijl) werd meestal minder aandacht besteed. Door het jarenlang moeten werken volgens één bepaalde leerstijl verandert de eigen leerstijl. Daarom hebben veel studenten als gevolg van hun ervaringen op school en universiteit een overdenkende en theoretiserende leerstijl. Allround-leerders zijn mensen die alle vier de leerstijlen beheersen. Het leren beheersen van al deze leerstijlen is nu wat men vaak noemt 'leren te leren'.

Bij iedere leerstijl zijn diverse didactische werkvormen te bedenken. Voorbeelden zijn het experiment voor de doener en de take-home opdracht voor de Bezinner.

d) Expertiseniveaus: gestuurd naar zelfstandig

Het Dreyfusmodel voor vaardigheidsverwerving volgens Benner is bedoeld voor gediplomeerde verpleegkundigen. Tijdens de initiële verpleegkunde opleiding kan dit model ook worden gebruikt om vorderingen t.a.v. competenties inzichtelijk te maken.

⁴ Kolb (1976) *Learning Style Inventory*

Drie niveaus van oplopende expertise binnen competenties worden omschreven en er wordt aangeven wanneer een bepaald niveau behaald moet zijn binnen de opleiding. Deze niveaus zijn: beginner, gevorderde en expert. In de praktijk worden ook andere termen gebruikt.

Hierdoor kun je gedurende de opleiding een afnemende mate van sturing realiseren (strak, gedeeld en los). Door middel van (self-)assessment (en andere instrumenten) kan worden aangetoond welk niveau is bereikt.

In het begin van de opleiding zullen gestructureerde werkvormen als concrete (praktijk-) opdrachten kunnen worden ingezet, waarbij aan het einde de structuur minimaal is en aan de student gevraagd kan worden een adviesnota te schrijven over een bepaald onderwerp in de praktijk.

e) Meest krachtige leeromgeving is de praktijk

Een krachtige leeromgeving stimuleert de student om zich te ontwikkelen en te kwalificeren. Deze leeromgeving biedt ook de leerprocesbegeleider voldoende aanknopingspunten om te begeleiden en om zelfsturend leren te stimuleren.

Daar waar mogelijk wordt krachtige leeromgeving gezocht in de werkpraktijk, immers leren in een authentieke context vergroot transfer van kennis naar concrete situaties.

Competent gedrag komt in het beroepsmatig handelen tot uiting in het tonen van effectief gedrag. Dit wordt geconcretiseerd in een set van kritische gedragsindicatoren die competent gedrag zichtbaar en bewijsbaar maken. Deze set biedt een student concrete richtlijnen bij het verwerven en ontwikkelen van competenties. De beroepspraktijk is leidend voor het onderwijs.

Lodewijks (1993)⁵ 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.

⁵ 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.

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.

Werkvormen in de praktijk zijn o.a. de demonstratie (door werkbegeleider.), het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de werkprocessen (de concrete zorguitvoering) en feedback/ assessment

f) Reflecterend leren, Vermunt

Iemand die reflecteert kijkt terug op een situatie, het eigen gedrag en dat van anderen en probeert door deze te analyseren hiervan te leren.

Reflectie op de eigen praktijkvoering en die van anderen wordt beschouwd als een integraal onderdeel van verplegen. Door toepassing van reflectie kan de verpleegkundige c.q. verzorgende zich ontwikkelen tot een kritisch, analytisch beroepsbeoefenaar die eigen beroepsmatig handelen kan onderbouwen vanuit kennis en nieuwe kennis kan ontwikkelen waardoor de kloof tussen theorie en praktijk kleiner wordt. Door de situatie te analyseren en de handelswijze, de ontstane gevoelens en de gebruikte kennis te overdenken kan nieuwe kennis ontstaan die in een soortgelijke situatie gebruikt kan worden. Ervaringen in het dagelijkse leven en in de beroepspraktijk worden niet vanzelfsprekend omgezet in leermomenten. Wie veel ervaring heeft opgedaan heeft niet automatisch veel geleerd. Het reflecteren is een proces dat aangeleerd kan worden. Hiervoor bestaan verschillende methoden, modellen en hulpmiddelen

Reflecteren op het leerproces kan je helpen om effectiever te leren en om leerstof beter te onthouden. De student moet geleerd worden bewust te reflecteren. Zodat reflecteren een attitude wordt om zonnodig het eigen handelen bij te sturen.

Het schrijven van reflectieverslagen of het verzamelen van 360 graden feedback zijn voorbeelden van werkvormen.

g) Leren-leren

Leren kan geleerd worden. In de opleiding wordt specifiek aandacht besteedt aan het aanleren van specifieke leercompetenties, studievaardigheden en leerstrategieën. De studenten leren hun zelfstandig - zelfsturend leervermogen te ontdekken en ontplooien tot ze volledig leerbekwaam zijn.

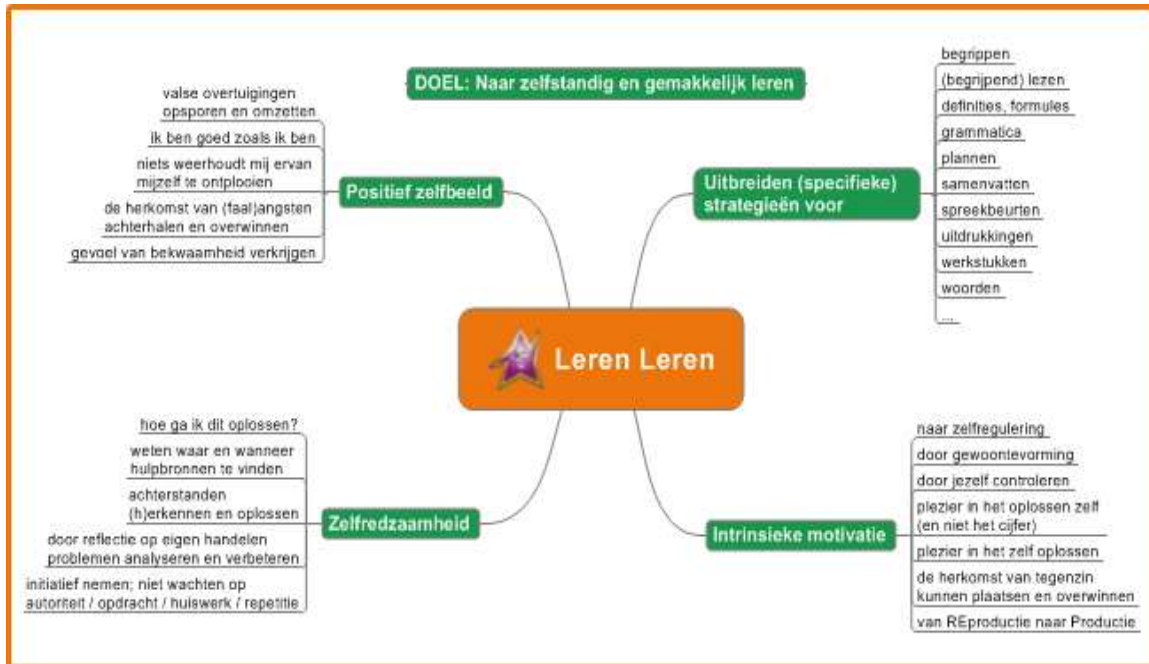
Leren is enerzijds een aangeboren, biologisch kenmerk van de mens en anderzijds een vaardigheid die ontwikkeld kan worden.

Leren is het verwerven van kennis, vaardigheden (fietsen, lezen, onderhandelen) en attitudes (kritische zin, leergierigheid, zelfzekerheid).

Leren Leren is leren hoe je het Leren zo goed mogelijk organiseert en aanpakt en welke houding nodig is. Wetenschappelijk is aangetoond dat een positieve houding tegenover leren een factor is, die de

prestaties en ontwikkeling gunstig beïnvloedt (PISA-2000)⁶.

Figuur 2 geeft op hoofdlijnen de belangrijkste kwaliteiten weer die behoren tot de vaardigheid om goed te kunnen leren. Het zijn kwaliteiten die men ook na school of studie nodig heeft om zich te kunnen blijven ontplooien.



Figuur 2. Kwaliteiten in relatie tot het leren (Bron: NTO (Nationaal Team Onderwijs))

De didactische werkvormen kunnen heel direct gericht zijn op een leerstrategie. Bijvoorbeeld het maken van een leerplan, brainstormen, het bestuderen van literatuur, het geven van een boekpresentatie, het maken van een samenvatting, een observatieverslag maken, het formuleren van discussievragen n.a.v. literatuur of een praktijksituatie.

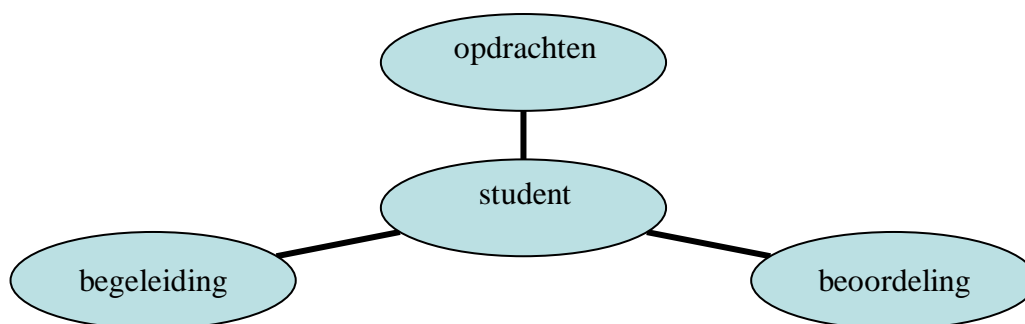
⁶ PISA (2000). Welke aanpak hanteren leerlingen om te kunnen leren? Netherlands Ministry of Education, Culture and Science

2.3 Toetsing en competentiegericht opleiden

In deze paragraaf wordt de nadruk gelegd op toetsinstrumenten en competentiegericht opleiden: CGO-opdrachten, samenhang leren en toetsen, toetsing kan het leren ondersteunen, toetsen en leren wisselen elkaar steeds af, de beoordeling van toetsresultaten, toetsen en leren aan de hand van praktijkgeoriënteerde opdrachten, werkopdrachten, leeropdrachten, toetsopdrachten en activeren en ondersteunen.

A. Competentiegerichte opdrachten

Opdrachten zijn de activerende instrumenten binnen competentiegericht opleiden. Naast de opdrachten wordt sturing gegeven door middel van beoordeling en begeleiding.



Het is belangrijk om bij het ontwerpen van opdrachten deze twee andere sturingsmechanismen voor ogen te houden. Hieronder worden opdrachten achtereenvolgens vanuit het beoordelingsperspectief het begeleidingsperspectief besproken. Maar eerst enige aandacht voor de plaats van de opdracht in een competentiegericht curriculum, en de samenhang tussen leren en toetsen.

B. Samenhang leren en toetsen⁷

'Succes in het onderwijs wordt door de student gedefinieerd vanuit het toetsprogramma en dus zijn alle activiteiten van studenten daarop gericht. Voor de studenten bestaat het curriculum feitelijk uit het toetsprogramma. Ze doen wat het toetsprogramma van ze vraagt en meestal doen ze niet wat het toetsprogramma niet van ze vraagt. Wanneer de doelen van het onderwijsprogramma niet gelijk zijn aan de doelen van het toetsprogramma, of liever de realisatie daarvan, dan ontstaat er een frictie.

Het inrichten van een competentiegerichte leeromgeving beoogt een andere manier van leren te stimuleren. En als de wijze van toetsing meer dan wat dan ook het leergedrag van de student stuurt, draait de vraag hoe een competentiegerichte leeromgeving ingericht moet worden in de eerste plaats om de vraag: hoe moet het toetsprogramma ingericht worden?

⁷ Vleuten, C.P.M. van der & Driessen, E.W. (2000). *Toetsing in probleemgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff

C. *Toetsing kan het leren ondersteunen*

Toetsing richtte zich in het verleden vrijwel uitsluitend op kwalificeren. Centraal in het toetsproces stond de vraag of de student voldoende prestaties geleverd had om het diploma te 'mogen' ontvangen, of om, op weg daar naar toe, bevorderd te worden. De belangrijkste toetsen werden dan ook afgenomen aan het einde van de rit, tijdens examenperiodes of afsluitende proefwerkweken. Ook toetsen die tussentijds afgenomen werden, hadden vaak een afsluitend karakter, bijvoorbeeld bij de afronding van een module. De laatste jaren is er steeds meer erkenning voor de rol die toetsing kan spelen ter ondersteuning van het leerproces. Onderwijskundig onderzoek toont aan dat de wijze van toetsing een grote invloed heeft op de wijze van leren.⁸ Toetsing kan met andere woorden niet alleen gebruikt worden om de prestaties achteraf te meten, maar ook om de prestaties van de student te sturen.

In een competentiegerichte opleiding is de toets geen eindpunt ná het leerproces, maar wisselen toetsen en leren elkaar voortdurend af, en versterken elkaar.

D. *Toetsen en leren wisselen elkaar steeds af*

Competentiegericht onderwijs is te zien als een voortdurende vergelijking van de (ontwikkeling van) de capaciteiten van studenten met de door hen gestelde doelen (die zijn afgeleid van het kwalificatieprofiel). Die voortdurende vergelijking leidt steeds tot (leer)activiteiten om het verschil tussen de bestaande en de beoogde capaciteiten van de studenten te verkleinen.

E. *De beoordeling van toetsresultaten*

De beoordeling van resultaten krijgt naast de gangbare feedbackfunctie (het terugkijken op specifieke leeractiviteiten) in een competentiegerichte opleiding ook een feed-forward-functie. Dit is de ontwikkelingsgerichte functie van toetsen. Hiermee komt de toetsing ook aan de start van het leerproces te staan, ten dienste van de (individuele) studieplanning van de student.

Een eerste voorwaarde hiervoor is dat het leerwerkproces competentiegericht is ingericht.

Competentiegericht leren wordt vormgegeven door de student te laten leren aan de hand van het opleveren van beroepsproducten en het oplossen van beroepsproblemen, kortom door leeractiviteiten uit te voeren waarmee de student direct kan onderzoeken in hoeverre hij kan voldoen aan de eisen die gesteld worden in het kwalificatieprofiel.

Als (beroepsrelevante) activiteiten van studenten de kern vormen van het leerwerkproces dan kan volstaan worden met het beoordelen van deze resultaten aan de hand van de eisen in het kwalificatieprofiel. Als dit beoordelen niet alleen plaats vindt als afsluiting van een activiteit, maar juist voortdurend en ontwikkelingsgericht binnen het leerproces, dan voldoet het onderwijs aan het eerste kenmerk van de circulaire toetsopvatting: leren en toetsen wisselen elkaar voortdurend af.

⁸ Boud, D., Assessment and learning: contradictory or complementary? in P. Knight (Ed.), Assessment for Learning in Higher Education, London 1995

F. *Toetsen en leren aan de hand van praktijkgeoriënteerde opdrachten*

In competentiegericht opleiden hangen toetsen en leren nauw met elkaar samen. Het primaire doel van de opdracht heeft een grote invloed op de beleving van de situatie van de student, en zijn verwachtingen ten aanzien van de beoordelingscriteria. De drie verschillende doelen kunnen we typeren aan de hand van de opdracht. We onderscheiden werkopdrachten, leeropdrachten en toetsopdrachten. Ieder opdrachttype stelt zijn eigen eisen aan het gehanteerde beoordelingsinstrument. Bij het beoordelen van het resultaat, en het selecteren van de beoordelingscriteria is het wel belangrijk om er rekening mee te houden met welk doel de opdracht primair is verstrekt.

Het primaire doel van een opdracht is niet het enige doel. Een toetsopdracht in een competentiegerichte opleiding is altijd (mede) bedoeld om de student te laten leren. Werkopdrachten en leeropdrachten kunnen altijd resultaten opleveren die meegewogen kunnen worden in een assessment.

G *Werkopdrachten:*

Werkopdrachten hebben als doel om een bruikbaar resultaat op te leveren met als oogmerk om dit resultaat daadwerkelijk te gebruiken. Werkopdrachten komen we bijvoorbeeld veel tegen in duaal onderwijs. Een student verricht hier als werknemer bepaalde opdrachten en tegelijkertijd bekwaamt hij zich door het uitvoeren van deze opdrachten verder in zijn beroep.

Dat door het uitvoeren van deze opdracht ook geleerd kan worden, of dat het resultaat gebruikt kan worden voor een beoordeling is echter niet inherent aan de opdracht zelf. Dit volgt slechts uit het feit dat de uitvoerder van de opdracht een beroepsbeoefenaar in opleiding is. Uitvoering van dezelfde opdracht door een zeer ervaren collega leidt niet tot leren.

Een minder ervaren collega, zeker een collega in opleiding –de student- kan van werkopdrachten vaak wél leren. Bovendien kunnen deze opdrachten gebruikt worden om de competentie van de student te bepalen: door er een beoordeling over te geven.

Bij werkopdrachten is het belangrijkste beoordelingscriterium altijd de tevredenheid van de betrokkenen. Bij werkopdrachten is het vaak moeilijk vooraf te bepalen wat er precies beoordeeld wordt. Daarom wordt bij werkopdrachten vaak achteraf pas vastgesteld wat de waarde is voor de beoordeling, bijvoorbeeld in het kader van een assessment aan de hand van een portfolio. Indien een student in een bepaalde periode meerdere vergelijkbare werkopdrachten verricht, worden deze vaak in samenhang beoordeeld. Zo zal een verkoopmedewerker die in een winkel werkt meestal niet op basis van een enkel verkoopgesprek beoordeeld worden, maar op basis van zijn functioneren over een langere tijd. Er is dan sprake van het volgen van de student bij het uitvoeren van zijn werkopdrachten. De assessment instrumenten 360° feedback en in sommige gevallen de proeve van bekwaamheid zijn hier op gericht. 360° Feedback kan ook als specifiek beoordelingsinstrument worden ingezet. Er is dan sprake van procesgerichte beoordeling door meerdere betrokkenen van het werken aan werkopdrachten door de student⁹.

⁹ Sinke, G. (2006). *Aan de slag met assessment*. Nuenen

H. Leeropdrachten

Leeropdrachten worden verstrekt met als primaire doel de student te laten leren. Bij het ontwerpen van leeropdrachten heeft de ontwerper doorgaans specifieke leerdoelen voor ogen. Deze doelen worden meestal ook bij de opdracht gespecificeerd. Deze leerdoelen zijn de belangrijkste inspiratiebron voor het formuleren van de beoordelingscriteria. Bij een leerdoel gaat het in de eerste plaats om bijvoorbeeld het ervaren van, het oefenen of het kennismaken met bepaalde competenties, vaardigheden, kennis of beroepsproducten. Daarom staat niet zozeer de kwaliteit van het concrete resultaat als wel het leerrendement voorop.

Leeropdrachten kunnen meer kennisgericht of vaardigheidsgericht zijn. Kennisgerichte leeropdrachten zijn bijvoorbeeld studieopdrachten. Vaardigheidsgerichte leeropdrachten zijn bijvoorbeeld opdrachten die vertrekt worden in vaardigheidstrainingen.

Leeropdrachten kunnen echter ook competentiegericht zijn en in dat geval lijken ze op het eerste oog sprekend op werkopdrachten. Bij competentiegerichte leeropdrachten werkt de student aan beroepsproducten, net als bij werkopdrachten. Het kenmerkende verschil is echter dat bij een leeropdracht het beroepsproduct een middel is om iets te leren, terwijl bij een werkopdracht het beroepsproduct primair een doel op zich is.

Dit kan verwarring oproepen bij studenten. Studenten kunnen zich zo uitgedaagd voelen door het beroepsproduct dat 'achter' de leeropdracht ligt, dat zij het primaire doel van de leeropdracht (het leren van leerdoelen) uit het oog verliezen. Een voorbeeld hiervan is een project waarbij het primaire doel is dat studenten leren om projectmatig te werken, maar zij zich vooral focussen op het beroepsproduct dat opgeleverd moet worden. Met name als studenten niet zelf betrokken worden bij het formuleren van leerdoelen, bestaat het gevaar dat zij deze uit het oog verliezen.

Bij het werken met competentiegerichte leeropdrachten is het daarom raadzaam de studenten te betrekken bij het formuleren van de leerdoelen, bij voorkeur door hen zelf de relatie te laten leggen tussen de eigen leerdoelen en de leeropdracht, bijvoorbeeld in persoonlijk opleidingsplan (POP) of een persoonlijk actieplan (PAP).

I. Toetsopdrachten

Een toetsopdracht heeft als primaire doel om de prestatie van de student te toetsen aan vooraf geformuleerde specifieke criteria. Niet de ervaring staat voorop (al is die wel mooi meegenomen) maar het verkrijgen van feedback. Die feedback kan zowel betekenis hebben voor het leren (nieuwe leerdoelen formuleren en leeractiviteiten selecteren) als voor een kwalificerend assessment (de als voldoende gekenmerkte resultaten bij de toetsopdracht). Bij toetsopdrachten zijn de criteria direct afgeleid van de eisen in het kwalificatieprofiel, of van specifiekere, door de student zelf geformuleerde, toetsdoelen.

De toetsopdracht krijgt in een competentiegerichte opleiding een geheel andere plaats dan in de klassieke procedures. Daar is de toetsopdracht bedoeld als afsluitende opdracht die los van het leerproces zelf wordt verstrekt. Een toetsopdracht in een competentiegerichte opleiding hangt nauw samen met het leerproces zelf, en staat ten dienst van dat leerproces. De beoordeling is altijd tweeledig:

wat ging er goed en wat kan nog beter? Als de student de resultaten uit werkopdrachten of leeropdrachten kan gebruiken als bewijs dan is een toetsopdracht achteraf zelfs overbodig. Toetsopdrachten zijn cruciaal bij de start van leeractiviteiten. Competentiegericht leren gaat uit van de vragen: wat kun je al, en hoe kan je dat nog verbeteren? Om die vraag goed te beantwoorden zijn toetsopdrachten de meest effectieve instrumenten.

Tijdens het leerproces kan de toetsopdracht ingezet worden om het leerproces te volgen. Ook binnen competentiegericht leren kan de toetsopdracht een rol spelen bij de afsluiting van het leerproces. Met name als de gegevens die tijdens het leerproces zijn verkregen onvoldoende zekerheid geven om betrouwbare conclusies te trekken, is de toetsopdracht belangrijk als aanvullend meetinstrument.

J. Activeren en ondersteunen

Opdrachten worden op twee manieren gebruikt in het onderwijs:

1. om te *activeren*, dit zijn opdrachten waar het leerproces mee begint, door de opdracht wordt de leerling uitgedaagd om te leren, of krijgt de leerling structuur geboden om hem tot leeractiviteiten aan te zetten
2. om te *ondersteunen*, dit zijn opdrachten die leerlingen in het kader van een groter geheel krijgen aangeboden, als hulpmiddel om de leerstof te verwerken (het 'grote geheel' kan vrij klein zijn, bijvoorbeeld één les, een typisch voorbeeld van een ondersteunende opdracht is de verwerkingsopdracht die volgt op een klassieke instructie of bespreking van een thema)

Activerende en ondersteunende opdrachten kunnen ook in elkaars verlengde liggen. De activerende opdracht is dan de hoofdupdracht (of centrale opdracht of integrale opdracht), de ondersteunende opdrachten heten dan vaak 'deelopdracht'.

Opdrachten en leerdoelen

Bij opdrachten worden vaak leerdoelen gesteld. Leeractiviteiten leiden echter niet vanzelfsprekend tot voorspelbare leerdoelen. Hoe meer een opdracht zeker stelt dat bepaalde doelen worden gehaald hoe minder ruimte is voor leerlingen om er iets 'eigens' van te maken, de opdrachten zijn vaak ook meer op details gericht en minder uitdagend. Het is daarom verstandig om ook onderscheid te maken tussen opdrachten waarin de activiteit centraal staat, en opdrachten waar de doelen centraal staan.

De combinatie van dit perspectief met het onderscheid activeren / ondersteunen leidt tot 4 typen opdrachten, zoals weergegeven in onderstaande matrix:

	GERICHT OP ACTIVITEITEN	GERICHT OP LEERDOELEN
ACTIVEREND	<i>Uitdagen</i>	<i>Structureren</i>
ONDERSTEUNEND	<i>Richten</i>	<i>Specificeren</i>

2.4 Begeleiding en CGO

A. Opdrachten

Een goed begeleidingsmodel in een competentiegerichte opleiding begint met de inzet van een goede mix van opdrachten. Opdrachten zijn de activerende instrumenten van de opleiding, met een goede opdracht kan de student aan het werk. En als de student aan het werk is kan het begeleiden beginnen.

De uitdagende opdrachten vormen vaak de basis van het leerwerkproces, omdat deze veel ruimte bieden aan de student. Ruimte die noodzakelijk is om een effectief leerproces op gang te brengen:

- aansluiten bij de eigen voorkennis;
- aansluiten bij eigen betrokkenheid;
- aansluiten bij eigen (leer)doelen.

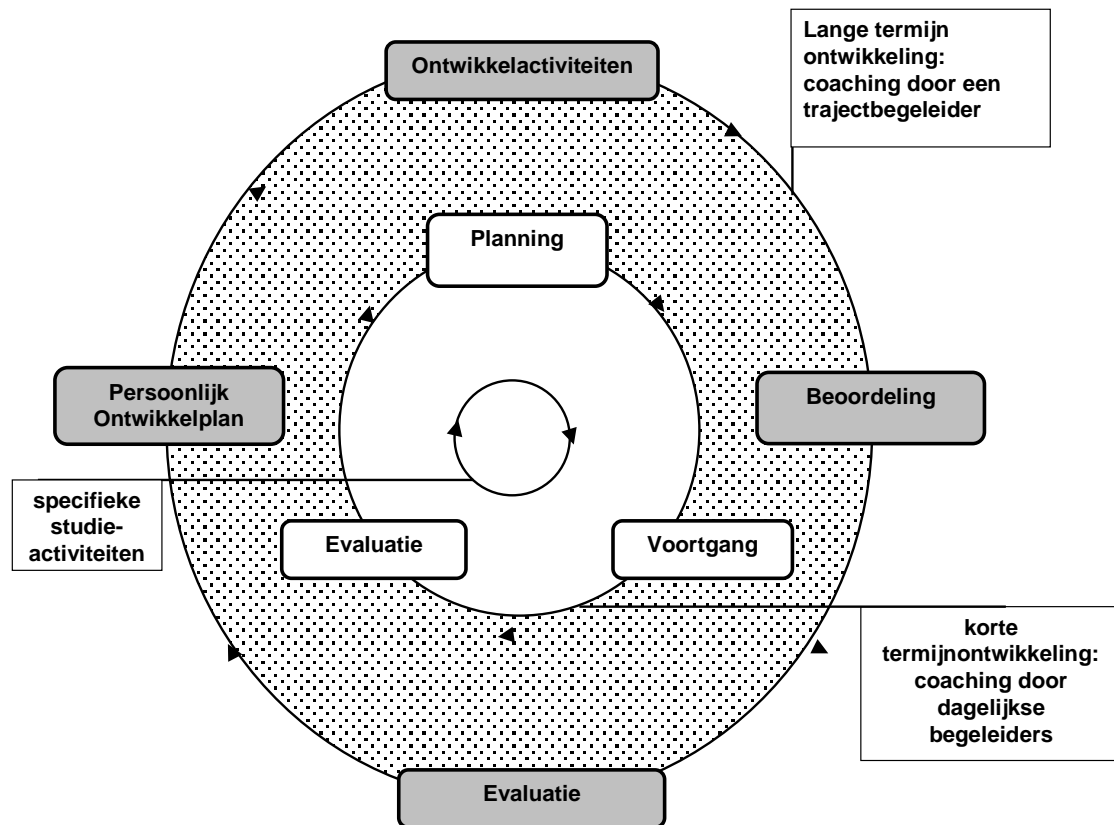
Dit aansluiten is belangrijk omdat dit mogelijk maakt de extrinsieke motivatoren (de opdracht en praktijk) te verbinden met de intrinsieke motivatie. Verbinding tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie levert de meest effectieve leerprocessen op.

Binnen dit leerproces kan de student extra ondersteund worden met opdrachten die extra structuur bieden, richting geven of specificeren. Hoe hier een mix uit samengesteld dient te worden is afhankelijk van de student (en dient dus vastgesteld te worden in een persoonlijk ontwikkelingsplan en/of activiteitenplan van een leergroep) én van de situatie waarin de student zich bevindt.

Met name de manier waarop begeleiders van studenten het leerproces geneigd zijn te sturen moet meegenomen worden in het aanbod en de selectie van opdrachten. Studenten die op school aan het werk zijn worden voornamelijk begeleid door docenten, die doorgaans sterk sturen op het bereiken van (specifieke) leerdoelen. Het is dan ook belangrijk dat er vooral uitdaging én ruimte in de activerende opdrachten zit.

Is de student aan het werk in de beroepspraktijk dan is de activerende opdracht geen expliciete onderwijsactiviteit, maar een werkactiviteit. Begeleiders zijn hier doorgaans ook meer gericht op de resultaten van het werk, dan op het leerproces. In de beroepspraktijk dient dan ook vooral ondersteunt te worden met opdrachten die de student stimuleren voldoende aandacht te schenken aan zijn of haar leerdoelen in die leerwerkperiode.

Wil de student een goede match kunnen maken tussen de eigen leerdoelen uit het POP en specifieke leerwerkactiviteiten dient de opleiding om een begeleidingsstructuur op te zetten die aandacht besteed aan zowel het lange termijn perspectief (studieloopbaanbegeleiding aan de hand van het POP) en aan het korte termijn perspectief waar de student ondersteunt wordt bij het verbinden van de eigen leerdoelen met door de opleiding geboden activiteiten, zoals weergegeven in onderstaand figuur.



Figuur 3: korte en lange termijnperspectief voor studenten én begeleiders (Bron: www.competentiegerichtonderwijs.nl)

B. Visie

Het opleiden van studenten in een organisatie vraagt om een eenduidige visie als uitgangspunt voor alle betrokkenen in het ontwikkelen en begeleiden van studenten in hun leerproces.

Studenten stimuleren naar zelfstandigheid in het:

- Leren onderscheiden, gebruiken en ontwikkelen van hun leercapaciteiten en beroepsvaardigheden
- Ondersteuning bieden bij het integreren van theorie in de praktijk waarbij de praktijkervaring centraal staat als leersituatie en uitgangspunt voor de leervraag van de student.

C. Competentiegericht kwalificatiedossier¹⁰

Het kwalificatie dossier 2007/2008 bestaat uit 4 kerntaken:

- 1) bieden van verpleegkundige zorg en ondersteuning op basis van het verpleegplan.
- 2) begeleiden van de zorgvrager
- 3) uitvoering van taken ten behoeve van zorgverlening en organisatie
- 4) uitvoering van professiegebonden taken

Het doel/product van de opleiding is het kunnen voldoen aan deze *kerntaken* met behulp van het ontwikkelen van de benodigde competenties. Er is sprake van in totaal 25 competenties

¹⁰ Het kwalificatiedossier 2008/2009 zal bestaan uit 3 kerntaken, de vaststelling door Calibris moet nog niet plaatsgevonden!

Het ontwikkelen van de 25 *competenties* (A t/m Y) heeft de leerling nodig om de kerntaken te kunnen uitvoeren. De competenties zijn een leidraad in het leerproces van de leerling. Dit proces is weergegeven in de proces-competentie-matrix (zie hoofdstuk 6 van het kwalificatiedossier).

D. Ontwikkeling leerhouding

De leerling staat centraal in het leerproces. Er komt veel op de leerling af: wat wil ik leren, hoe pak ik het aan? Hoe ga ik om met de zorgvrager? Opdrachten, toetsen, portfolio-gesprekken?

Voor een beginnende leerling zijn deze processen nog niet inzichtelijk. De leerling gaat het proces aan vanuit zijn/haar motivatie om het vak te willen leren maar dan...

Joseph Kessels (1996)¹¹ heeft 7 leerfuncties beschreven waardoor de leerprocessen zich optimaal zullen ontwikkelen.

- Het verwerven van materiedeskundigheid
- Het leren opsporen en aanpakken van problemen
- Het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden
- Het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden
- Zelfregulatie van affiniteit, motivatie en emoties.
- Bevorderen van rust en stabiliteit als voorwaarde voor verdieping
- Creatieve onrust die aanzet tot het aangaan van nieuwe situaties

Door bewust aan deze leerfuncties te werken wordt het leervermogen opgebouwd d.w.z. het vermogen om eigen leerproces te sturen. Ook werkbegeleiders zullen een actieve leerhouding moeten hebben om de nieuwe generatie leerlingen bij te kunnen staan in dit proces. De leerling zal het vermogen om eigen leerproces te kunnen sturen gedurende de opleiding ontwikkelen. De begeleiding is erop gericht om van gestuurd naar zelfstandig leren toe te werken.

E. Bewijsmaterialen en portfolio

Uitgaande van het belang van leren in de praktijk zullen zowel leeractiviteiten in de praktijk als praktijk-evaluaties een volwaardig onderdeel moeten zijn van het portfolio naast leeractiviteiten en evaluatie zoals die op school wordt uitgevoerd. Leidraad zijn de in het kwalificatiedossier uitgewerkte competenties. De opdrachten die de leerling maakt zijn hieraan gekoppeld.

F. De leerling staat centraal

De leerling speelt een actieve rol door het maken van een POP (persoonlijk ontwikkelplan)c.q. PAP (persoonlijk activiteitenplan). Hierin legt de leerling vast welke activiteiten hij gaat ondernemen om een beroepstaak te leren en waarom, welke ondersteuning daarbij nodig is van anderen.

¹¹ Kessels, J. (1996) *Corporate curriculum*. Leiden.

G. *Methodiek van het begeleiden in de praktijk*

Onder de methodiek van begeleiden verstaan we de wijze waarop het doel van de werkbegeleiding wordt bereikt. Methodisch begeleiden is doelmatig werkbegeleiding geven, omdat door efficiënt gebruik van de juiste begeleidingsmethode het gestelde doel wordt bereikt. Bij methodisch begeleiden is planmatig werken een vereiste. Dat betekent dat er een begeleidingsplan is, dat duidelijk is hoe lang de werkbegeleiding duurt en dat er sprake is van een bepaalde fasering tijdens het begeleiden van de leerling. Belangrijke kenmerken van planmatig begeleiden zijn:

1. Het om bewust handelen van de werkbegeleider gaat;
2. Het begeleiden van de werkbegeleider doelgericht is;
3. Er sprake is van systematiek in het handelen van de werkbegeleider;
4. Het begeleiden door de werkbegeleider procesmatig gebeurt.

1. *Bewust handelen*

Dit betekent dat de werkbegeleider nadenkt en kritisch staat tegenover haar eigen gedrag, motieven en doelstellingen. Er is de bereidheid aanwezig om voortdurend rationeel te reflecteren op de gegeven werkbegeleiding en het eigen handelen daar binnen.

Werkbegeleiders beseffen vaak slechts gebrekkig waardoor zij hun handelen laten leiden bij het kiezen voor leerinterventies tijdens de werkbegeleiding. Achteraf, nadat er intuïtief is gehandeld, komt de verklaring en rechtvaardiging van het vertoonde gedrag. Veelal bepaalt de wijze waarop zij zelf leren of opgeleid zijn in eerste instantie hun gedrag in begeleidingssituaties. Het is van belang zich als werkbegeleider zoveel mogelijk bewust te zijn van de factoren die in de werkbegeleiding een rol (kunnen) spelen, zoals¹²:

- De eigen gevoelens tegenover de leerling;
- De eigen opvattingen over de opleiding die de leerling volgt;
- De eigen leerstijl;
- De eigen leergeschiedenis;
- De motieven en ambities om anderen te helpen bij het leren;
- Het eigen gedrag en de effecten daarvan op de leerling-verpleegkundige en omgekeerd.

2. *Doelgericht werken*

Het te bereiken doel bepaalt voor een belangrijk deel het handelen van de werkbegeleider, geeft er richting aan en voorkomt dat zij verstrikt raakt in bijkomstigheden of zijwegen inslaat tijdens de werkbegeleiding. Goede bedoelingen van de werkbegeleider zijn niet genoeg, de doelgerichtheid van het handelen benadrukt het overwegen van voornemens en toewerken naar een geformuleerd begeleidingsdoel. De samen met de Praktijkopleider en leerling gekozen doelen worden gedurende het begeleidingsproces omgezet in concrete, te bewerkstelligen effecten.

¹² Pernis, H. van, e.a., *Agogiek voor de gezondheidszorg en verpleegkunde.*, Houten/Zaventem, 1992

3. *Systematisch werken*

Dit houdt in dat de Werkbegeleider volgens een begeleidingssysteem werkt, dat zij daarin consequent is en handelt volgens een bepaalde aanpak. De stappen die de Werkbegeleider zet, dienen logisch verbonden te zijn aan de taakbekwaamheid van de leerling, de werksituatie op dat moment en op wat staat te gebeuren. Door het werkbegeleidingsproces in fasen uiteen te rafelen wordt er een 'rode draad' zichtbaar in de werkbegeleiding die het handelen van de werkbegeleider stuurt.

In de theorie worden diverse fasemodellen beschreven, bijvoorbeeld Lewin (1948) beschreef als eerste een drie fasenmodel¹³:

- *Unfreezing*, de fase van het ontdooien: de bewustwording van het probleem en de behoefte aan verandering bewerkstelligd worden;
- *Moving*, de fase waarin de verandering op gang gebracht wordt;
- *Refreezing*, de fase waarin de verbetering duurzaamheid dient te verkrijgen.

4. *Procesmatig*

De stappen die gezet worden tijdens de werkbegeleiding moeten niet alleen logisch op elkaar aansluiten, maar dienen ook rekening te houden met ontwikkelingen die zich voordoen, met de reacties van leerlingen, met fouten die gemaakt worden door school of de afdeling en met onverwachte voorvallen in de patiëntenzorg. Het handelen van de werkbegeleider richten op de concrete begeleidingssituatie van het moment en toch een eerder gekozen richting in de werkbegeleiding vasthouden is het procesmatige.

¹³ Lewin, K. (1948), Resolving social conflicts, New York.

Doorstroomlijnen

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan het belang van doorstroomlijnen van niveau 3 – 5. Er wordt aandacht besteed aan het vmbo, mbo en hbo.

A. Belangrijke aspecten in het VMBO¹⁴

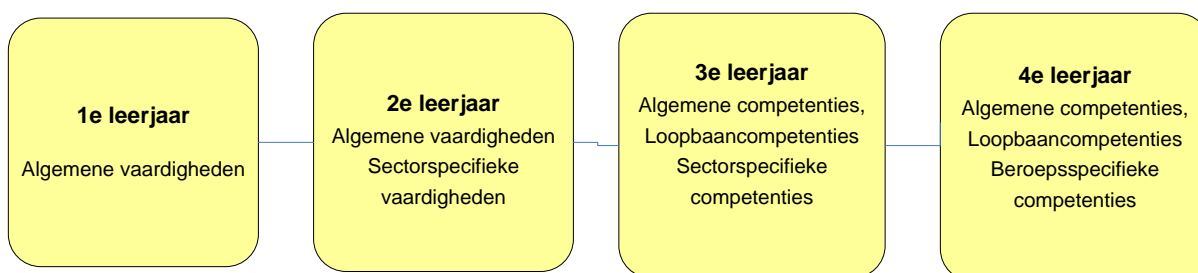
Het model van het VMBO wordt onderverdeeld in:

1e leerjaar Algemene vaardigheden

2e leerjaar Algemene vaardigheden Sector specifieke vaardigheden

3e leerjaar Algemene competenties, Loopbaancompetenties Sector specifieke competenties

4e leerjaar Algemene competenties, Loopbaancompetenties Beroepsspecifieke competenties



1. In het eerste en tweede leerjaar wordt nog niet gesproken over competenties, maar wordt gebruik gemaakt van de term vaardigheden
2. Bij alle leerjaren wordt besteed veel aandacht aan algemene vaardigheden en competenties
3. De leerstijl van de VMBO leerling is gekenmerkt door “doen en ervaren”.
4. De VMBO leerling wordt niet opgeleid tot beginnend beroepsbeoefenaar.
5. De VMBO leerling moet zich (ook) veel algemene, niet-beroepsgerichte competenties eigen maken.

Beginnende leerling	Vorderende leerling	Vaardige leerling	Uitstekend
Laat nog geen eigen initiatief zien. Is afwachtend: wacht hulp en instructie af. Leidt anderen af en denkt er niet over na hoe hij kan voorkomen dat anderen hem afleiden. Vergeet vaak de juiste spullen. Kan nog niet buiten de klas werken; vergeet wat hij dan moet doen.	Begint aan een taak en werkt soms door. Maakt zijn werk soms af. Leidt anderen meestal niet af van hun werk. Vergeet soms de juiste spullen om te kunnen werken. Heeft nog veel controle nodig als er buiten de klas wordt gewerkt.	Werkt bijna altijd goed door en heeft het werk meestal op tijd af. Leidt anderen niet af. Spoort groepsgenoten aan als dat nodig is. Heeft bijna altijd de juiste spullen bij zich of zoekt zelf een oplossing. Vindt het soms nog moeilijk om buiten de klas aan het werk te blijven.	Heeft taak op tijd af en begint op eigen initiatief aan een ander werk. Stimuleert anderen en helpt anderen uit zichzelf. Heeft altijd de spullen bij zich en zoekt zelf een volgende opdracht. Zorgt er ook buiten de klas goed voor dat hij aan het werk blijft.

¹⁴ Hoekstra, T., Jonge, de. C., Wel, van der. M, Wensink, J. (2005) *Competentieleren in het VMBO; Ontwikkelingsvoorbeelden uit de praktijk*

B. Didactisch uitgangspunt: van inductief naar meer deductief¹⁵

Het mbo richt zich op theorievorming vanuit praktische oriëntaties en ervaringen (inductief). Dat is op zichzelf – didactisch gezien – een correcte en effectieve werkwijze, maar studenten dienen de omslag in die benadering in het hoger onderwijs te begrijpen. Daar wordt vaak vanuit een bepaalde theorie of een theoretisch model gewerkt, zodat aan de hand daarvan (deductief) in de richting van verklaringen voor de verschijnselen kan worden geredeneerd om vervolgens onderzoeksvragen op te stellen en het verifiëren van hypothesen te beoefenen. Als studenten daarop onvoldoende bedacht zijn kan op dit belangrijke punt sprake zijn van aansluitingsfricties. In verband daarmee is het voor een goede aansluiting van belang dat de omslag van het ‘natuurlijk leren’ of het ‘nieuwe leren’ in het mbo naar het meer gestuurde en (zeker in het begin van de hbo-studie) meer aanbodgerichte hoger onderwijs wordt voorbereid in het mbo en begeleid in het hbo. Het gaat om de volgende aspecten:

- kunnen selecteren, structureren en kritisch verwerken van informatie
- kunnen toepassen van het geleerde ‘kennen en kunnen’ in verschillende contexten en leergebieden;
- bedacht zijn op samenhang van kennis en vaardigheden in verschillende contexten en/of vakgebieden
- begrippen in een bredere context plaatsen, kunnen relateren en hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden
- kunnen onderbouwen en beargumenteren van de aanpak en de oplossing van vraagstukken en praktijkproblemen,
- kunnen en willen toepassen van verschillende leerstrategieën.

C. Pedagogische aspecten: vorm van interactie en begeleiding

Bij de pedagogische aspecten zal gelet moeten worden op:

- minder frequente en minder terloopse interactie, alsmede vormen van communicatie tussen student en docent in het hbo dan die tussen leerling en docent in het mbo;
- andere vormen van begeleiding van en terugkoppeling naar de student, en wellicht ook een in verhouding tot het mbo wat geringere belangstelling voor de persoon van de student in het hbo, zeker in het begin van de hbo-studie; soms is er ook sprake van een niet-pedagogische bejegening van studenten bij reflecties op de studievorderingen;
- een grotere mate van zelfverantwoordelijkheid voor de studie (planning, zelfsturing, meer eigen controle op de vorderingen, herstelgedrag, minder contacttijd);

¹⁵ LICA (2006) Duurzaamheid en versterking doorstroom mbo-hbo in het zich vernieuwende mbo en hbo

D. Leeromgeving op school

De leeromgeving op school is van belang voor de motivatie van studenten. De inrichting van de leeromgeving zal de doorstroom vergemakken. Een aantal belangrijke aspecten zijn:

- Taalgebruik in het hbo is anders vergeleken met het mbo.
- In veel hbo-opleidingen wordt in hoge tempo leeronderwerpen 'behandeld' door de hbo-docenten. Het gaat om de veelheid van nieuwe begrippen en informatie die wordt aangeboden en moet worden verwerkt in korte tijd.
- In het hbo is er sprake van de mediatheek, het studielandschap, de grotere zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid, de informatiebronnen over de eigen studievorderingen, het computergebruik ten behoeve van de communicatie met de docent en de distributie van studieplannen en projectinstructies.

2.5 Intake en competentiegericht opleiden

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan het intakegesprek van BOL deelnemers, die verricht worden door de onderwijsinstellingen en de werving en selectie van BBL kandidaten, die onder toezicht van de praktijkinstellingen plaatsvindt.

*Intake van BOL deelnemers*¹⁶

Met de invoering van competentiegericht beroepsonderwijs worden de accenten in de intake anders gelegd. Binnen competentiegericht onderwijs staat de individuele deelnemer centraal: zijn capaciteiten en wensen én de kaders van de opleiding en het toekomstige beroep zijn leidend voor zijn studieloopbaan. Uitgangspunt hierbij is wat de deelnemer al kan en weet. Dit vertrekpunt heeft zijn weerslag op het intakeproces.

De intake zal veranderen van een momentopname naar een proces. In het intakeproces wordt dan niet alleen gekeken of iemand op de opleiding past, maar ook wat iemand al kan en hoe hij zich verder kan ontwikkelen. Het intakeproces wordt een tussenstation om te bepalen hoe de studieloopbaan van de deelnemer verder ingevuld kan worden. Je zou kunnen zeggen dat het een onderdeel wordt van een soort "EVC-procedure", waarbij portfolio's, testen en POP's (persoonlijke ontwikkelingsplannen) hulpmiddelen kunnen zijn.

Het intakeproces in het ROC is een proces binnen de gehele schoolloopbaan van de deelnemer. Bij het intakeproces binnen competentiegericht onderwijs staat globaal gezien een aantal vragen centraal:

- Past de deelnemer op de opleiding?

Er wordt bekeken of deze opleiding de juiste keuze is voor de deelnemer. Uit de interviews blijkt dat veel scholen hier veel aandacht aanbesteden. Het is belangrijk dit heel breed te bekijken. Als de deelnemer niet bij deze opleiding past, waar zou hij/zij dan wel passen?

- Wat kan de deelnemer al?

Contact op te nemen met het vmbo. Hierbij kan zowel de inhoud, als het gedrag of de leerstijl van de deelnemer besproken worden. Ook kan er gebruik gemaakt worden van een portfolio als beoordelingsinstrument. Een deelnemer kan hiermee laten zien wat hij beheerst en in het kader van zijn opleiding al heeft gedaan. Het ROC beoordeelt de inhoud van het portfolio en deze informatie kan eventueel verzilverd worden door vrijstellingen te geven

- Wat zijn de ontwikkelmogelijkheden van de deelnemer?

Naast een inhoudelijke scan, wordt er ook aandacht besteed aan een meer ontwikkelingsgerichte aansluiting. Er kan bekeken worden op welke manier de deelnemer het beste kan leren binnen de opleiding en hoe je dit als school kan faciliteren. Uit de gesprekken met scholen blijkt dat een aantal al deze richting op gaat. Op deze manier vormen inhoud en didactiek uitgangspunten voor de verdere studieloopbaan van de deelnemer.

¹⁶ Karsdorp, G. & Paap, M. (2003). *Een rondje langs de ROC's over intake*. Kenniscentrum Handel: Ede

Intake BBL kandidaten

A. Werving van personeel

Voor het werven van personeel zijn een groot aantal middelen ter beschikking. Uit een onderzoek van de Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek (OSA) blijkt dat het plaatsen van een advertentie in een dag- of weekblad, nog altijd de meest gebruikte wervingsmethode is. Maar liefst 84% van de geënquêteerde organisaties past deze methode toe. Bijna 55% van de organisaties plaatst hun advertentie op de eigen website. Vanaf 2002 heeft de afdeling praktijkopleiding van het VUmc geen advertenties meer geplaatst. De meeste aanmeldingen vinden plaats via de opleidingsmarkten en de website.

In Nederland heeft OSA onderzocht welke instrumenten werkgevers hanteren om hun vacatures vervuld te krijgen. Uit het rapport 'Hoe werven werkgevers?' (Visser, Remery, Henkens & Schippers, 2003)¹⁷ wordt de meest gebruikte wervingsmethode in onderstaand tabel geciteerd. Uit deze tabel is duidelijk af te leiden dat internet een stevige speler op de arbeidsmarkt is geworden.

Tabel 3. De meest gebruikte 'passieve' wervingsmethoden

Wervingsmethode	Nooit	Regelmatig	Vaak
Advertentie dag- of weekbladen	16%	49%	35%
Advertentie eigen website	45,4%	19%	35,6%
Open sollicitaties	14,8%	57,1%	28,1%
Aanbieden stages	22,9%	52,4%	24,7%
Uitzendbureau	37,5%	45,7%	16,8%
Wervingsbureaus	60,1%	31,1%	8,8%

B. Selectie kandidaten

Al snel werd duidelijk dat er weinig tot geen onderzoek is gedaan naar de wijze van selectie bij studenten verpleegkunde / verzorgende. Wel vermelden enkele auteurs zoals Land (1994) en Carrington (2001)¹⁸ dat bij het selecteren van verpleegkundige studenten het van belang is om de nadruk niet alleen te leggen op de behaalde resultaten zoals cijferlijsten, maar om ook te kijken naar andere kwaliteiten van de student zoals persoonlijke kenmerken. Powis (2003)¹⁹ geeft aan dat cijferlijsten een dubieuze validiteit en betrouwbaarheid hebben. Bij de selectie van medische studenten blijkt dat studenten met goede cijferlijsten tijdens het selectie-interview juist degenen waren die laag

¹⁷ Visser, P., Remery, CH., Henkens, K. & Schippers, J. (2003) *Hoe werven werkgevers? Structurele aanpak personeelsvoorziening in Nederland*. Utrecht: OSA.

¹⁸ Land, L.M. (1994) The student nurse selection experience: a qualitative study. *Journal of advanced Nursing*, 20 (6), 1030-1037.

¹⁹ Powis, D.A. (2003) Commentary Selecting medical students. *Medical Education*, 37(12), 1064-1066.

scoorden (Powis,2003). De Croq van Delwijnen (1993)²⁰ beweert dat het selecteren van kandidaten een traject is met veel uitgekende stappen en veel valkuilen. De selectieactiviteiten moeten erop gericht zijn om de kwaliteiten van gemotiveerde mensen waar te nemen en in kaart te brengen. Een goede selectie begint met het vaststellen van selectiecriteria voorafgaand aan de selectie. De criteria moeten geënt zijn op de betreffende functie, waaruit is afgeleid wat de 'harde' en 'zachte' functie-eisen zijn. De 'harde' functie-eisen hebben betrekking op vereiste opleiding, ervaring, specifieke kennis en vaardigheden, leeftijd. Bij de 'zachte' eisen gaat het om intellectuele capaciteiten, persoonlijkheidskenmerken, management stijl etc.

Het vaststellen van selectiecriteria biedt voordelen (De Croq van Delwijnen,1993):

- Het geeft een objectieve basis aan de selectie
- Meetlat wordt bepaald
- Geeft sturing aan de selectiemethode die gebruikt kan worden
- Duidelijkheid voor potentiële kandidaten
- Selectieprocedure zal soepel verlopen
- Geeft richting aan het evalueren van het functioneren van de aangestelde kandidaat (tijdens de proeftijd)

C. Opzet van selectieprocedure

De selectieprocedure dient in tijd geprojecteerd te worden. Het is aan te raden de stappen van de selectieprocedure in een activiteiten- en tijdsbalk te zetten. Van den Broek, Derycke en Wijchers (2004)²¹ zijn van mening dat een selectieprocedure niet langer mag duren dan tweeënhalve maand. Het maken van een activiteiten- en tijdsbalk voorkomt een lange procedure en geeft de potentiële kandidaten duidelijkheid over waar hij / zij aan toe is. Zie onderstaande tabel (van den Broek et al., 2004, p.43).

Tabel 4. Planning voor selectie procedure (Uit: van den Broek et al., 2004, p. 43)

Activiteit	Totaal aantal benodigde werkdagen
Vaststellen selectiecriteria en maken van advertentie	Dag 0
Reserveren van een datum voor psychologisch onderzoek	Dag 0
Dag van publicatie in het laatste medium	Dag 14
Sluiting sollicitatie termijn	Dag 28
Selectie van brieven	Dag 28
Ontvangst van kandidaten	Dag 34
Testen (IQ, psychologisch onderzoek)	Dag 41
Eindbespreking selecteurs	Dag 51
Voorstel aan beoogde kandidaat	Dag 51
Ja-woord kandidaat	Dag 55
Aanstellingsbrief verzenden	Dag 55
Bericht aan afgewezen kandidaten	Dag 55
Indiensttreding	----

²⁰ Croq van Delwijnen, J.C. de (1993) *Handboek Management Wervingsbeleid in de praktijk*. Laren:Van der Wolk.

²¹ Broek, L. van den, Derycke, H. & Wijchers, L.(2004) *Handboek werving en selectie: voor professionele selecteurs in Nederland en België*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Hoofdstuk 3 Adviezen

In dit hoofdstuk worden de adviezen in relatie met de vijf hoofdlijnen weergegeven.

1. Didactische grondslag

De ontwikkelgroep zal een aantal essentiële zaken meenemen bij het ontwikkelen van de didactische principes:

- Sociaal constructivisme
- Competentiegericht / leerlinggericht
- Leerstijlen van Kolb
- Expertiseniveau: beginner, gevorderde en startbekwaam
- Sturend naar zelfstandig
- Krachtige leeromgeving
- Leren leren / reflecteren

2. Toetsbeleid

- Niet alle vakken worden getoetst
- Vormgeving van de toetsen is afhankelijk van het operationaliseren van competenties
- Mix van toetsvormen: opdrachten (theorie + praktijk), reflectieverslagen, vaardigheidstoetsen, feedback van medeleerlingen en collega's, portfolio en proeve van bekwaamheid
- Leerlingen kunnen keuze maken welk bewijsmateriaal ze willen aantonen
- Veel diagnostische toetsen om de voortgang inzichtelijk te maken
- Geïntegreerd toetsen: een combinatie van kennis, vaardigheden en attitude

3. Begeleiding school en praktijk

- Praktijk: getrainde werkbegeleiders
- Begeleidingsmodel: denkend aan stagewerkplan, portfolio en intervisie
- Duidelijkheid in rolverdeling school en praktijk
- Leerling staat centraal
- Aandacht tijdens SLB voor het trainen van leerling rond reflectie en leren leren

4. Doorstroomlijnen

Moeilijk te realiseren in den landen, omdat de invulling per opleiding c.q. instelling verschillend is.

- Diversiteit aan werkvormen: PGO, kleine projecten
- Duidelijke procedures voor in- en doorstroom
- Veel aandacht voor de beginsituatie van de leerling: leerstijl en het leervermogen
- Nadruk op zelfstandigheid
- Reflecteren: welke methodiek gehanteerd wordt (vmbo – niveau 5)

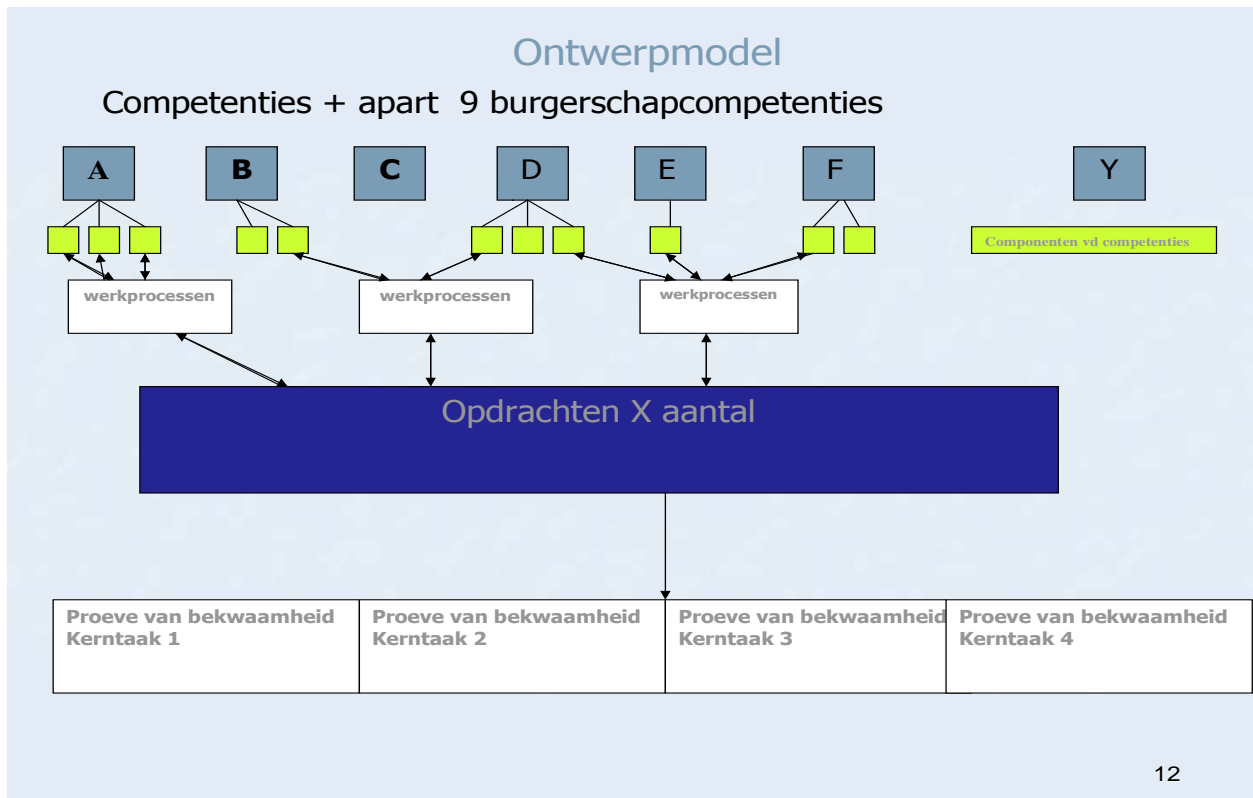
- Leren – leren: welke elementen worden toegepast (vmbo – niveau 5)
- Meer samenwerken in het OZW-gebouw (Ams Ac- HIH- ROC ASA)

6. Intake

- Duidelijke criteria voor wat betreft de toelatingseisen bij de instelling (BBL)
- Goede voorlichting en informatie (doe dagen, open dagen e.d.)
- Leervermogen en beginsituatie leerling (zowel BBL als BOL). Denkend aan werkervaring, motivatie e.d.
- Diagnose toets voor BOL- leerlingen om deze op te vangen als het gaat om een achterstand in taal, rekenen e.d. → individueel traject aanbieden
- Voor instellingen: goede selectieprocedure van BBL-leerlingen
- Samenspraak tussen instellingen en ROC ASA
- Contact met het vmbo

Hoofdstuk 4 Ontwerpmodel

Het ontwerpmodel en de 5 hoofdlijnen zijn richtinggevend voor de inrichting van het onderwijsprogramma. In dit project is onderstaand ontwerpmodel besproken en gezien als een geïndiceerd model voor de zorgopleidingen.



Figuur 4 Ontwerpmodel zorgopleidingen ROC ASA

Toelichting ontwerpmodel:

- Competenties zijn leidend voor het onderwijsprogramma
- Er zijn 25 competenties: er kan sprake zijn van meer of minder competenties
- Voorbeeld competentie 'aandacht en begrip tonen' → 7 componenten
- De componenten worden verder uitgewerkt voor beginner, gevorderde en startbekwaam
- Alle deelhandelingen en opdrachten dienen als voorwaarde voor de proeve
- Proeve van bekwaamheden: meerdere proeve

Naar aanleiding van het ontwerpmodel kan het onderwijsprogramma op verschillende manieren ingevuld worden:

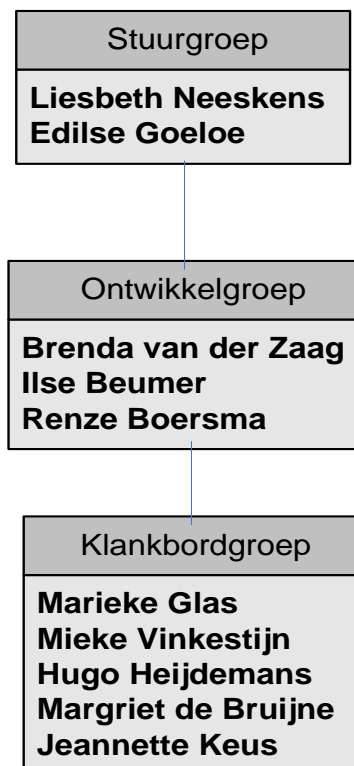
- A. Thematisch onderwijs
- B. Modulair onderwijs
- C. Beroepsproducten (middels opdrachten)
- D. Leerwerkpakketten

Hoofdstuk 5 Plan van aanpak

De tweede fase van dit project zal bestaan uit het ontwikkelen van het onderwijsprogramma voor de zorgopleidingen niveau 3 en 4. Om dit proces zo goed mogelijk te structureren en te ondersteunen worden 3 groepen samengesteld:

- a. Stuurgroep: houdt het proces in de gaten, adviseert de ontwikkelgroep en neemt beslissingen over de geproduceerde stukken. Functie: Controle voortgang en besluitvormend
- b. Ontwikkelgroep: houdt zich bezig met het ontwikkelen van de producten voor de invulling van het onderwijs. De ontwikkelgroep bestaat uit docenten van team zorg ROC ASA. De leden van de ontwikkelgroep zullen zonedig op deelonderwerpen andere personen c.q experts uitnodigen. Functie: uitvoerend
- c. Klankbordgroep: houdt zich bezig met het lezen en becommentariëren van de stukken die door de ontwikkelgroep worden ontwikkeld. Functie: adviserend

2e fase COZ-project samenstelling van de groepen



De ontwikkelgroep zal van start gaan met de inrichting en het ontwikkelen van producten. Er kan gedacht worden aan de volgende zaken:

- Het verkennen van de 25 competenties: welke competenties wordt als relevant gezien voor de zorgopleidingen
- Het operationaliseren van de competenties aan de hand van de niveaus: beginner, gevorderde en startbekwaam.
- Inrichting van het toetsbeleid. Hoe gaan wij toetsen? Welke opdrachten zijn geschikt voor het behalen van bepaalde competenties
- Inrichting en samenhang tussen de centrale vakken: Ondersteunende Medische Vakken, Agogische vakken, Verpleegkunde, Studieloopbaanbegeleiding
- Inrichting van BPV: denkend aan competentiegerichte gespreksformulieren, BPV-evaluaties, stagegidsen, opzet portfolio en portfoliogesprekken
- Doorstroomlijnen
- Inrichting intakeproces: aanpassen van intakeprocedure BOL-deelnemers, mogelijkheden speciale trajecten Nederlands, rekenen

Op pagina 36 staat het activiteitenplan met daarbij een tijdspad voor de komende periode.

Tijdspad 2^e fase COZ-project

Activiteiten↓	Weeknummers																		
	Mrt					Apr				Mei				Juni				aug	
2008	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	vak	15
1 ^e overleg ontwikkelgroep																			
Ontwikkelproces																			
Mei vakantie										vak	vak								
De 1 ^e concepten voor de klankbordgroep ter advisering																			
Feedback van de klankbordgroep aan de ontwikkelgroep																			
Aanpassen van de concepten oor de ontwikkelgroep																			

Competentie D Aandacht en begrip tonen

Componenten	Werkprocessen
Interesse tonen	1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3,
Luisteren	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 2.4
Inleven in andermans gevoelens	1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4,
Anderen steunen	1.3, 2.2,
Verdraagzaamheid en welwillendheid tonen	1.2
Bezorgdheid tonen voor anderen	1.3
Begrip hebben voor de standpunten van anderen	1.6, 2.4, 3.2

Suggestie voor samenvoeging van componenten:

D1 Interesse tonen en luisteren

D2 Inleven in andermans gevoelens en anderen steunen

D3 Begrip hebben voor de standpunten van anderen

Competentie: D Aandacht en begrip tonen

Component: D1 Interesse tonen en luisteren

B →

- toont belangstelling voor de persoon
- luistert aandachtig
- luistert naar de ander
- probeert goed aan te sluiten bij de zorgvrager
- stelt vragen
- heeft oogcontact met de zorgvrager
- gaat in op een vraag
- laat de spreker uitpraten

Opdrachten / bewijzen

G →

- luistert selectief
- probeert het niveau van de zorgvrager goed in te schatten
- stelt doelgerichte vragen
- vraagt door
- geeft de zorgvrager ruimte om zich te uiten
- toont interesse in de gezondheidsproblemen van de zorgvrager
- toont interesse in de leefomstandigheden van de zorgvrager
- toont interesse voor de mogelijkheden of beperkingen van de zorgvrager
- toont belangstelling voor de problemen, ervaringen, wensen en interesse ten aanzien van de dagbesteding
- luistert naar derden
- neemt tijd voor de ander

Opdrachten / bewijzen

S →

- luistert actief
- stelt open vragen
- signaleert positieve en negatieve signalen van de zorgvrager
- verwoordt de mogelijkheden, wensen en verwachtingen van de zorgvrager
- verwoordt de mogelijkheden, wensen en verwachtingen van de mantelzorger en/of naasten
- laat de zorgvrager zijn wensen, voorkeuren, behoeften, mogelijkheden en verwachtingen kenbaar maken

Opdrachten / bewijzen

Competentie: D Aandacht en begrip tonen

Component: D2 Inleven in andermans gevoelens en anderen steunen

B →

G →

S →

- stimuleert de zorgvrager
- motiveert de zorgvrager
- laat zien betrokken te zijn bij de zorgvrager
- gaat een vertrouwensband aan
- ondersteunt de zorgvrager zodat hij gemotiveerd blijft werken aan zijn zelfredzaamheid
- schat de beginsituatie van de zorgvrager in
- luistert naar de ander
- ondersteunt de zelfredzaamheid van de zorgvrager
- toont bezorgdheid

- ziet waar hulp nodig is
- leeft zich in in andermans gevoelens
- beoordeelt het effect van het eigen gedrag
- toont bezorgdheid voor het fysieke en mentale welzijn van de zorgvrager
- leeft zich in in de gevoelens van de zorgvrager
- stimuleert de zelfredzaamheid van de zorgvrager
- laat zien dat de zorgvrager zich gehoord voelt
- laat zien dat de mantelzorger en/of naasten zich gehoord voelen
- ondersteunt een zorgvrager bij de ontwikkeling op sociaal-maatschappelijk gebied

- verplaatst zich in een ander
- maakt onderscheid tussen professionele en persoonlijke informatie
- signaleert knelpunten bij de zorgvrager tijdens het werken aan zijn zelfredzaamheid
- past haar handelen aan bij verandering in omstandigheden van de zorgvrager
- ondersteunt de zorgvrager in moeilijke periodes
- ondersteunt de zorgvrager bij het uiten van problemen
- ondersteunt de mantelzorger en/of naasten bij het uiten van problemen
- herkent signalen van overbelasting bij mantelzorger en/of naasten
- ondersteunt een groep zorgvragers bij de ontwikkeling op sociaal-maatschappelijk gebied

Opdrachten / bewijzen

Opdrachten / bewijzen

Opdrachten / bewijzen

Competentie: D Aandacht en begrip tonen

Component: D3 Begrip hebben voor de standpunten en houding van anderen

B →

G →

S →

- toont begrip voor de standpunten van anderen
- toont begrip voor de houding van anderen
- kent verschillende visies en (religieuze) opvattingen
- toont respect voor anderen
- kent een aantal kenmerken van verschillende culturen
- toont geduld voor zorgvrager
- laat de ander in zijn waarde
- toont begrip voor de ander

- staat open voor visies en ideeën
- luistert naar de beleving van anderen
- kan zijn oordeel opschorten
- kent eigen grenzen en valkuilen
- laat zien begrip te hebben voor de gevoelens van de zorgvrager
- verplaatst zich in het standpunt van de zorgvrager
- verplaatst zich in het standpunt van de mantelzorger en/of naasten
- sluit bij advies, voorlichting en instructie aan bij betrokkenen

- heeft inzicht in de eigen waarden en normen en kan deze ter discussie stellen
- gaat in een ontmoeting vanuit meerdere perspectieven om met verschillende opvattingen
- heeft oog voor de verschillende achtergronden in contact met anderen
- toont betrokkenheid bij waardencommunicatie
- respecteert opvattingen van anderen
- kan omgaan met sociale en culturele verschillen

Opdrachten / bewijzen

Opdrachten / bewijzen

Opdrachten / bewijzen