



Ontwerpen van een praktijkgericht curriculum

Handreiking voor curriculumbouwers

Geerte Binnema
Kirsten Wittenberg

ECABO

Beroepsonderwijs en bedrijfsleven: *dat werkt!*

Ontwerpen van een praktijkgericht curriculum

Handreiking voor curriculumbouwers

Geerte Binnema
Kirsten Wittenberg

The logo for ECABO, featuring the letters 'ECABO' in a bold, blue, sans-serif font. Above the letters is a thin, blue, curved line that arches over the text.

Beroepsonderwijs en bedrijfsleven: dat werkt!

Colofon

Tekst en productie
ECABO

Vormgeving
Richard Bastiaans Grafisch Ontwerp, Amsterdam

Druk
Groen Media Services, Leiderdorp

Uitgave
Amersfoort, juli 2010

www.ecabo.nl

© ECABO 2010

Inhoud

Woord vooraf	6
Leeswijzer	8
Introductie	9
1. Waarom een praktijkgericht curriculum?	11
1.1 Inleiding	11
1.2 Verbinden van werken en kennisverwerving	12
1.3 Werkplekleren en praktijkleren	13
1.4 Waarom een praktijkgericht curriculum?	15
1.5 Het kwalificatiedossier als informatiebron	17
1.6 Het principe van analyse en opbouw	18
1.7 Verbinden van binnenschools en buitenschools leren	20
1.7.1 Interfaces tussen opleiding en werkplek	21
1.7.2 Kwalificatie-eisen en curriculumdoelen als verbinding tussen opleiding en werkplek	23
1.8 Samenvatting	24
2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur	25
2.1 Inleiding	25
2.2 Drie fasen: analyse, ontwerp en uitvoering	26
2.3 Taak- en inhoudsanalyse	26
2.4 ECABO-methodiek voor taak- en inhoudsanalyse	27
2.4.1 Totstandkoming van de methodiek	27
2.4.2 Gebruik van de methodiek	28
2.4.3 Afronding van de taak- en inhoudsanalyse	30
2.5 Van analyse naar bouwstenen voor een praktijkgericht curriculum	31
2.6 Van bouwstenen naar een globale structuur	41
2.6.1 Structuur op basis van arbeidslogica	42
2.6.2 Structuur op basis van leerstofvoorwaardelijke relaties	43
2.6.3 Structuur op basis van leerpsychologische of didactische opvattingen	45
2.7 Samenvatting	46

3.	Tips voor het verder ontwerpen en plannen van het curriculum . . .	49
3.1	Inleiding	49
3.2	Stel gemengde docententeams samen	50
3.3	Maak de taak- en inhoudsanalyse compleet	51
3.4	Combineer identieke componenten	52
3.5	Integreer praktijk en theorie zoveel als kan	52
3.6	Stem curriculum en examenplan op elkaar af	53
3.7	Breng op detailniveau leer(stof)voorwaardelijkheid in beeld	53
3.8	Koppel bestaand lesmateriaal aan de taak- en inhoudsanalyse	54
3.9	Breng binnen- en buitenschoolse curriculumonderdelen in kaart	54
3.10	Stem waar mogelijk af op de individuele student, maar houd het organiseerbaar	55
3.11	Zorg dat de student weet waar hij mee bezig is	56
3.12	Gebruik buitenschools en binnenschools herkenbare materialen	56
3.13	Gebruik de begeleiding- en beoordelingsinstrumenten consistent	57
3.14	Samenvatting	58

4.	Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum . . .	59
4.1	Inleiding	59
4.2	Voorbeeld 1: Aan het begin van de opleiding inzicht ontwikkelen in werkzaamheden.	60
4.2.1	Situatieschets	60
4.2.2	Opdracht	61
4.2.3	Resultaat	62
4.2.4	Bespreking aan de hand van de tips	62
4.3	Voorbeeld 2: Uitvoering en bespreken inzicht in eigen handelen	63
4.3.1	Situatieschets	63
4.3.2	Opdracht	64
4.3.3	Resultaat	65
4.3.4	Bespreking aan de hand van de tips	66
4.4	Voorbeeld 3: Toenemende complexiteit en afnemende sturing	67
4.4.1	Situatieschets en resultaat	67
4.4.2	Bespreking aan de hand van de tips	67
4.5	Voorbeeld 4: De bpv en het curriculum	69
4.5.1	Situatieschets	69
4.5.2	Opdracht	70
4.5.3	Resultaat	74
4.5.4	Waarderingsformulier.	74
4.5.5	Bespreking aan de hand van de tips	78
4.6	Samenvatting	79
Bijlage 1:	Literatuuronderzoek taak- en inhoudsanalyse	81
Bijlage 2:	Kerntaken en werkprocessen van het kwalificatiedossier (Junior) accountmanager (2010–2011)	85
Bijlage 3:	Voorbeeld van een opdracht uit de Praktijkwijzer voor de buitenschoolse praktijk	87
Woord van dank		98
Gebruikte literatuur		99

Enige tijd geleden verzuchtte een mbo-docent die verantwoordelijk is voor de beroepspraktijkvorming (bpv): “Maak er nu eens een treintje van dat op hetzelfde spoor rijdt. Nu zijn het drie wagons op drie verschillende sporen.” De voorbereiding op de stage, de begeleiding tijdens de stage en de beoordeling van de stage zijn drie sporen met verschillende wagons. Voor het onderwijsprogramma is er een spoor met meerdere wagons van beroepsgerichte en algemene vakken. Daarnaast loopt er een spoor met de begeleiding tijdens de stage en vervolgens is er nog de beoordelingswagon op weer een ander spoor. Bij een wissel kruisen ze elkaar maar ze komen elkaar niet tegen. In het ergste geval botsen ze bij een verkeerde wissel.

Het zijn niet alleen de docenten en de praktijkopleiders die vragen om een betere aansluiting. Recent onderzoek op initiatief van VNO-NCW en MKB Nederland door Dijk12 (2009) bevestigt dat de vragen die docenten en praktijkopleiders stellen ook door het bedrijfsleven in het algemeen gesteld worden. De Inspectie van het Onderwijs (2009) en de Rekenkamer (2008) trokken al eerder dezelfde conclusie. Het is met name de samenhang tussen de voorbereiding op de stage, het begeleiden tijdens de stage en het beoordelen van de leerresultaten van de bpv die te wensen over laat. De wens meer samenhang te brengen tussen het (praktijk)leren op school en het leren op de werkplek wordt pregnant tot uitdrukking gebracht met de opmerking: “Leer docenten en praktijkopleiders, scholen en bedrijven dezelfde taal spreken.”

In ‘Ontwerpen van een praktijkgericht curriculum’ beschrijven Geerte Binnema en Kirsten Wittenberg hoe het binnenschools curriculum op basis van ‘arbeidslogica’ aan kan sluiten op het curriculum op de werkplek. Het gaat om een goede afstemming en het spreken van dezelfde taal. In hun benadering is werkplekleren niet alleen een kwestie van het vaardig leren uitvoeren van handelingen: de werkplek biedt ook mogelijkheden voor het verwerven van fundamentele kennis waarmee de beroepsbeoefenaar adequaat op veranderingen in het werk kan reageren. Het ‘van buiten naar binnen’ redeneren, het ontwikkelen van een curriculum vanuit de vereisten van de beroepspraktijk heeft te maken met vaardigheden én met theoretische kennis.

Een praktijkgericht curriculum verbindt praktijk en theorie op basis van werkzaamheden die daadwerkelijk uitgevoerd worden. Het verhoogt de kans dat de lerende niet alleen kennis oppikt, maar ook actueel houdt. Uit ervaring en uit onderzoek weten we echter ook dat dit allemaal niet vanzelf gaat. Binnema en Wittenberg bieden een duidelijk concept voor leren en geven ook met voorbeelden aan hoe dat leren uitgaat van de eisen van de beroepspraktijk. Daarbij maken zij gebruik van de drieslag uit de mbo-kwalificatiedossiers: werkproces, kerntaak en kwalificatie. Het curriculum volgt daarmee de opbouw van werkprocessen zoals deze zich ook daadwerkelijk voordoen in de beroepspraktijk.

Deze handreiking is de ontbrekende schakel tussen beroepsvereisten en opleidingspraktijk. Niet in termen van systemen en structuren, maar in termen van leerinhouden: vaardigheden en de daarvoor vereiste kennis. De volgende schakel in de ketting van beroepspraktijk, kwalificatie-

dossiers en praktijkgericht curriculum zijn de leeractiviteiten. Dat vormgeven aan leren, het ontwerpen van leeractiviteiten, is de taak van de leerprofessionals, de docenten in het mbo. De auteurs constateren dat competentiegericht leren en werkpleklernen op zichzelf wel over de richting, het doel en de context van leren uitsluitend geven, maar nog weinig zeggen over het leren zélf. Er zijn veel theorieën over leren die meer of minder geschikt zijn om het leren op de werkplek te schragen. Zij kiezen voor een constructivistische aanpak van leren en begeleiden. Uit hun onderbouwing en uit de voorbeelden blijkt dat veel pleit voor die keuze.

Ruud Klarus

Voorzitter paritaire commissie ECABO

Lector Faculteit Educatie Hogeschool Arnhem–Nijmegen

Leeswijzer

ECABO denkt intensief mee met het bedrijfsleven en het onderwijs over de vormgeving van het beroepsonderwijs. Beroepsonderwijs dat optimaal aansluit op de behoeften van de arbeidsmarkt, kent stevige en goed onderhouden relaties met het bedrijfsleven. In de uitvoering vraagt dat om praktijkgerichte onderwijsprogramma's waarin leren en examineren op de werkplek een prominente rol spelen.

We hebben onze ideeën over opleiden tot vakbekwaam beginnend beroepsbeoefenaar voor de economisch-administratieve, ICT- en veiligheidsberoepen vastgelegd in drie publicaties:

- **Ontwerpen van een praktijkgericht curriculum: handreiking voor curriculumbouwers**

We presenteren een werkwijze voor diegenen die binnen de onderwijsinstellingen vorm geven aan modern praktijkgericht beroepsonderwijs. De publicatie biedt een handreiking voor curriculumontwikkelaars, onderwijsteams én iedereen die bezig is met de (inhoudelijke) afstemming tussen leerbedrijf en school.

- **Werkplekieren: tips voor de opleidingspraktijk**

We leggen het accent op een didactiek voor werkplekieren en geven aan wat een werkplek tot een ware leerplek maakt. Welke rol spelen de stagiairs en leerling-werknemers, de praktijkopleiders van het leerbedrijf en de begeleiders van school daarin? De uitgave geeft praktijkopleiders vele tips en suggesties. Ook de onderwijsinstellingen en de ECABO-adviseurs kunnen er hun voordeel mee doen in hun contacten met de leerbedrijven.

- **Examinering en de beroepspraktijk: naar een betere borging in de examineringspraktijk**

We geven suggesties voor een verantwoorde samenstelling van het examenplan en voor uitvoering van de examinering in de beroepspraktijk. De publicatie is bedoeld voor de verantwoordelijken binnen de ROC's voor het examenbeleid, opleidingscoördinatoren en diegenen die betrokken zijn bij de examinering in de beroepspraktijk.

De publicaties zijn te bestellen via www.ecabo.nl

Introductie

In de afgelopen vijf jaar hebben we een aantal mooie voorbeelden van experimenten met praktijkgerichte curricula gezien. Door gesprekken met docenten van ROC's, (ex-)collega's van ECABO en medewerkers van Stichting Praktijkleren ontstond het idee voor deze publicatie. We willen vanuit onderwijskundig perspectief en met de krachtige voorbeelden in het achterhoofd een werkwijze presenteren voor diegenen die vormgeven aan modern praktijkgericht beroepsopleiding. Bijna vanzelfsprekend maakt de aansluiting tussen bedrijf en school daar deel van uit. De werkwijze die we uiteenzetten, biedt een handreiking voor curriculumontwikkelaars, onderwijsteams en iedereen die bezig is met de (inhoudelijke) afstemming tussen leerbedrijf en school.

Via de begrippen werken, leren en begeleiden vragen we ons allereerst af in hoeverre het leren in de praktijk ons handvatten kan bieden voor het ontwikkelen van een curriculum voor de binnenschoolse praktijk. We maken een zijstap naar de leertheorie om het belang van een praktijkgericht curriculum voor de ontwikkeling naar beginnend beroepsbeoefenaarschap te schetsen. Vervolgens beschrijven we de betekenis van kwalificatiedossiers voor het opbouwen van een praktijkgericht curriculum en de afstemming tussen buitenschools en binnenschools leren.

In hoofdstuk 2 bieden we een methodiek om van een kwalificatiedossier naar een praktijkgericht curriculum te komen. Daarbij wordt via taak- en inhoudsanalyse de relatie tussen handelingen, vaardigheden en kennisaspecten inzichtelijk gemaakt. We doen ook suggesties voor het kiezen van de structuur bij de bouw van het curriculum. Hoofdstuk 3 geeft tips om te komen tot een nieuwe curriculumstructuur, waarbij ook omgevingsfactoren worden benoemd. Hoofdstuk 4 beschrijft een aantal praktijkvoorbeelden aan de hand van thema's.

We sluiten steeds nadrukkelijk aan bij de thema's werkplekleren en examineren omdat naar ons idee een model pas werkt wanneer het past bij de uitvoering. Het 'van buiten naar binnen' denken hebben we letterlijk opgevat door voortdurend de samenwerking te zoeken met ECABO-collega *Rob Swager* als kenner van de beroepspraktijkvorming. We hebben het begrippenkader nauwkeurig afgestemd, de overeenkomsten en verschillen benoemd en doordacht op welke wijze het buitenschoolse en het binnenschoolse leren in elkaars verlengde (kunnen) liggen. Vervolgens hebben we met collega *Peter van Dijk* gekeken naar de samenhang tussen curriculum en examinering vanuit het perspectief van praktijkleren en praktijktoetsing. We hebben in de voorbeelden aansluiting gezocht bij bestaande leerwerkmaterialen en 'ervaren' praktijksituaties. Ten slotte hebben we de werkwijze getoetst bij medewerkers van Stichting Praktijkleren en bij teammanagers en docenten in het mbo. De publicatie is inhoudelijk in lijn met het onderwijskundig kader van de Btg ESB&I. Achterin deze publicatie noemen we de mensen die ons geïnspireerd hebben en op deze plek willen we hen hartelijk bedanken voor hun leerzame bijdragen. Andere inspiratiebronnen hebben we gevonden in de genoemde praktijkleermiddelen en de literatuur.

1

Waarom een praktijkgericht curriculum?

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat onze visie op praktijkgericht opleiden en het ontwerpen van een praktijkgericht curriculum centraal. We plaatsen het praktijkgericht leren in historisch perspectief en gaan achtereenvolgens in op de verbinding tussen werken en kennisverwerving, op responsief vakmanschap in relatie tot werkplekleren en praktijkleren, op de waarde van een praktijkgericht curriculum en op het gebruik van het kwalificatiedossier bij het ontwerpen en plannen van een curriculum.



1. Waarom een praktijkgericht curriculum?

1.2 Verbinden van werken en kennisverwerving

1.2 Verbinden van werken en kennisverwerving

Werkpleklerin heeft een aloude traditie. Het middeleeuws Gildesysteem kende een uitgekende opleidingssystematiek voor alle beroepen waarin vakbekwaam handelen een belangrijke rol speelde. Voor de specialistische beroepen als geneeskundige, geograaf of musicus was het niet ongebruikelijk dat de student of gezel grote afstanden in Europa en ook daarbuiten aflegde om zich bij beroemde beroepsbeoefenaren verder te bekwamen¹. Bij gebrek aan opleidingsinstituten werd (hoogwaardige) kennis eeuwenlang parallel aan praktijktraining gedoceerd. Ook een componist werd tot in de 19e eeuw niet in de eerste plaats geroemd vanwege zijn creatieve kwaliteiten maar vanwege zijn kennis van de toonkunst en kennis van wat hoort en niet hoort bij de toepassing ervan². Het kenmerk van werkpleklerin is dan te formuleren als leren door te werken en het verwerven van hoogwaardige kennis door observatie, interactie met de omgeving, instructie en reflectie op het handelen met collega's en begeleiders. Begrippen als meesterproef en proeve van bekwaamheid in het huidig Nederlands onderwijskundig vocabulaire lijken bewust te refereren aan dit stelsel.

De visie op werkpleklerin zoals die eind jaren tachtig begin jaren negentig van de vorige eeuw vorm kreeg, hangt samen met de erkenning dat de kennis(intensieve) economie werknemers nodig heeft die hun vak kunnen uitoefenen en daarnaast in staat zijn om te gaan met de veranderingen die zich in dat vakgebied soms in een breder maatschappelijk kader voordoen³. Die kenniseconomie vraagt om een nieuw soort vakmanschap die de werkplek als leeromgeving opnieuw in beeld brengt. Op de (leer)werkplek kan de student leren omgaan met veranderingen die zich daar voordoen. De werknemer is vakman maar hij is ook in staat om vanuit dat vakmanschap de transfer te maken naar nieuwe situaties. Werkpleklerin moet dus gericht zijn op het verwerven van vakbekwaamheid maar ook op het in samenhang daarmee verkrijgen van fundamentele kennis om de responsiviteit te bevorderen.

De introductie van het begrip competentiegericht onderwijs betekent dat van de onderwijsinstellingen wordt verwacht dat zij studenten voorbereiden op het kunnen functioneren in de kenniseconomie. Of in de woorden van de Onderwijsraad:

“Discussies over beroepsonderwijs vinden nog steeds plaats vanuit een industrieel opleidingsconcept, waarbinnen alle benodigde beroepscompetenties aangeleerd moeten worden aan het begin van de beroepsloopbaan. In de

1 Zie hiervoor bijvoorbeeld: Le Roy Ladurie, *De eeuw van de familie Platter* en in literaire vorm, Amin Maalouf, *De geograaf van de paus*, over het leven van Leo Africanus en Theun de Vries, *Het motet voor de kardinaal*, over de musicus Josquin des Prés.

2 Leo Samama, *Klinkende geschiedenis*, luisterboek

3 Onderwijsraad, *Werkpleklerin in de beroepsonderwijskolom* (Den Haag, 2003)

kennissamenleving wordt steeds meer een beroep gedaan op de combinatie van leren en werken gedurende de gehele loopbaan.”⁴

De combinatie van leren en werken en werken en leren vraagt om inzicht in het verband tussen beide. Dat betekent uiteraard niet dat werkplekleren nu een eenvoudige kopie van een middeleeuws systeem zou moeten zijn. Wel maakt de snelle ontwikkeling van de kenniseconomie de werkplek als leeromgeving belangrijk. De kenniseconomie vraagt om een sterkere verbinding tussen het leren op school en het leren op de werkplek. Het vraagt van het onderwijs nieuwe onderwijsconcepten die de afstemming met en het volgen van ontwikkelingen in de beroepspraktijk mogelijk maken. Het vanzelfsprekend onderscheid tussen praktijk (werkplek, beroepspraktijkvorming) en theorie (school) verdwijnt. De school krijgt een eigenstandige functie bij het begeleiden van de student in de ontwikkeling naar beginnend beroepsbeoefenaar⁵.

1.3 Werkplekleren en praktijkleren

We gaan nu eerst in op **responsief vakmanschap** om aan te geven waarin vakmanschap in de kenniseconomie zich onderscheidt van traditioneel vakmanschap. Daarna leggen we de verbinding met werkplekleren en praktijkleren.

Snelle ontwikkelingen in beroepen maken dat het leren doorgaat na het afronden van de opleiding. Het vakmanschap dient voortdurend onderhouden te worden. De kennis van het moment wordt als het ware steeds opnieuw ingezet om nieuwe dingen te leren. Leren door het uitvoeren van werkzaamheden en leren *van* het uitvoeren van werkzaamheden zorgt voor up-to-date vakmanschap. Responsiviteit duidt op de capaciteit van een lerende om zich verder te ontwikkelen via reflectie op het handelen (in de beroepspraktijk). Het uitvoeren van werkzaamheden (praktijk) biedt de mogelijkheid tot het versterken van de vakbekwaamheid en het tonen van responsiviteit. Krijgt op de werkplek de ontwikkeling van het vakmanschap, het uitvoeren van werkzaamheden, de meeste aandacht, tijdens de opleiding staat naast het ontwikkelen van vaardigheden, kennis en houding de responsiviteit op de voorgrond. Het gaat dan om het (bewust) leren van het uitvoeren van werkzaamheden. In de opleiding kunnen de werkervaringen ook direct verbonden worden aan het aanleren van vaardigheden en het verwerven van kennis.⁶ Het doel van buitenschools en binnenschools leren is dus hetzelfde, namelijk het ontwikkelen van responsief vakmanschap. Bedrijf en school hebben echter een verschillende functie bij het

4 Onderwijsraad (Den Haag, 2003)

5 Daar waar het gaat over de plaats en het functioneren van de beroepspraktijkvorming wordt vaak uitgegaan van bedrijf (praktijk) en school (theorie), zie bijvoorbeeld Blokhuis, 2006.

6 We laten in dit betoog de burgerschapseisen en de generieke taal- en rekenen buiten beschouwing. Wanneer de school ervoor kiest beroep en burgerschap zo veel mogelijk te combineren dan zijn er in dit betoog wel veel aanknopingspunten te vinden.

1. Waarom een praktijkgericht curriculum?

1.3 Werkplekleren en praktijkleren

bereiken van dat doel. We bespreken die verschillen aan de hand van de begrippen werkplekleren en praktijkleren. Daarna bespreken we de functie die de school kan hebben bij verbinden van praktijk(ervaring) en (begripsmatige)kennis.

Onder **praktijkleren** verstaan we onderwijsleersituaties die direct op de praktijk gebaseerd zijn (simulaties, leerwerkbedrijven). Het begrip **werkplekleren** hanteren we wanneer het daadwerkelijk deelnemen aan arbeidsprocessen in een arbeidsorganisatie centraal staat. Werkplekleren is in die zin een specifieke vorm van praktijkleren. Op de werkplek staat het ontwikkelen van vakbekwaam handelen centraal. De dynamiek tussen werken, leren en begeleiden is het gemeenschappelijk uitgangspunt van alle vormen van praktijkleren.

Op de werkplek bepaalt het voor handen zijnde werk voor een groot deel het leren. Een goede praktijkleider houdt rekening met het niveau van de student en zal structuur aanbrengen in de opdrachten die hij geeft. Toch zal de student ook gewoon meedraaien in het werk dat gedaan moet worden. Hij zal zich als het goed is geleidelijk aan werknemer gaan voelen. Dat laatste is ook een belangrijk onderdeel van het ontwikkelen van beginnend beroepsbeoefenaarschap.

De school is uit de aard van haar functie meer in de gelegenheid om gestructureerd werk (taken) aan te bieden zodat de student zich geleidelijk aan (delen van) de beroepspraktijk eigen kan maken. De school biedt in vergelijking met de werkplek meer mogelijkheden om het leren in grote mate te plannen en ervoor te zorgen dat in een curriculum alles aan bod komt dat de beginnende beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen. Op school kunnen alle kennis, vaardigheden en houdingsaspecten, nodig bij het uitvoeren van werkzaamheden, gestructureerd aangeboden worden. De opleiding kan dus, sterker dan de werkplek, kiezen voor verregaande vormen van didactiseren, om ervoor te zorgen dat de student zich het werk en de daarbij behorende kennis stapsgewijs eigen maakt. De school kan relatief ook meer aandacht besteden aan het leren begrijpen van de inhoud van het werk en het duiden van ratio en nut van processen en procedures die bij de werkprocessen horen. Weten waaraan je bezig bent en wat de betekenis is voor het geheel van de bedrijfsvoering van een organisatie, maakt onderdeel uit van beroepsbeoefenaarschap in brede zin. Het herkennen van situaties en het toepassen van kennis in nieuwe situaties zal ontwikkeld worden wanneer de student niet alleen het kunstje laat zien, maar ook kan vertellen waar dat kunstje voor dient en waarom het belangrijk is om het op een bepaalde wijze uit te voeren. Kortom, de school heeft een zeer belangrijke rol bij het verbinden van de verschillende ervaringen die de student buitenschools en binnenschools opdoet. Het draagt bij aan de ontwikkeling van de responsiviteit. Op het belang van reflectie en de rol die de begeleider daarbij speelt, komen we in een volgende paragraaf nog terug.

(Praktijk)leeromgeving: In de (praktijk)leeromgeving komt het praktijkgericht curriculum tot leven doordat de student functioneert in een arbeidsorganisatie of in een leeromgeving waarin aspecten van de arbeidsorganisatie zo reëel mogelijk worden nagebootst.

1.4 Waarom een praktijkgericht curriculum?

Een curriculum kan gedefinieerd worden als een op leerdoelen gebaseerd opleidingsplan, waarin alle elementen een logische plaats krijgen bij het realiseren van de doelstelling. Het is een op zichzelf niet erg veelzeggende definitie, maar wel één die aangeeft dat de ordening van de elementen van het curriculum niet willekeurig is. De keuze voor vorm en opbouw van een curriculum, het *ontwerp*, wordt bepaald door de beoogde leerdoelen. We beperken ons in deze publicatie tot deze ontwerpaspecten en houden ons niet bezig met een curriculum op opleidings- en uitvoeringsniveau. Als we responsief vakmanschap als vertrekpunt nemen, zal het ontwerp van het curriculum daarmee overeen moeten komen. In onze optiek draagt een praktijkgericht curriculum bij aan het verwerven van responsief vakmanschap: de praktijk en theorie kunnen in vorm, inhoud en opbouw in een zo vroeg mogelijk stadium van de opleiding aan elkaar verbonden worden. Om die visie te kunnen onderbouwen maken we een klein uitstapje naar de leertheorie.

Een praktijkgericht curriculum is gebaseerd op de zogenoemde constructivistische leertheorie die ervan uitgaat dat leren gepaard gaat met betekenis geven. Het geheugen van de lerende is geen onbeschreven blad waar de kennis op geschreven kan worden, maar tijdens het leren geeft de lerende betekenis aan dat leren. De lerende verwerkt nieuwe kennis in de kennisstructuur die hij zich eerder eigen heeft gemaakt. Er is in deze opvatting dus altijd sprake van activiteit bij het verwerven van kennis. “Kennisverwerving, het verwerven en hanteren van cognitieve handlungsstructuren, staat niet op zichzelf. Het is altijd geïntegreerd in een activiteit”.⁷ De constructie van kennis wordt geactiveerd mede op basis van al bestaande kennis en ervaring. Wanneer nieuwe kennis bestaande kennis tegensprekt, vindt een proces van deconstructie en reconstructie plaats.⁸

Wat betekenen deze uitgangspunten nu voor een curriculum dat het realiseren van responsief vakmanschap tot doel heeft? Of als we het beschrijven in termen van de kwalificatiestructuur: het opleiden tot beginnend beroepsbeoefenaar? We keren even terug naar het begrip responsief vakmanschap. Responsief vakmanschap is ook wel de capaciteit om de kennis van het moment in te zetten voor het leren van nieuwe dingen. Leren *door* te werken en leren *van* het werken, door middel van reflecteren op de resultaten, draagt dan bij aan de ontwikkeling van dat responsief vakmanschap. Illeris⁹ formuleert het als volgt:

“The interaction process between the individual and the environment provides the input of the learning process.(...)The learning result has the character of an individual phenomenon that is always socially and societally marked.”

⁷ Klarus (2002)

⁸ Billet (2001) en Blokhuis (2006)

⁹ Illeris (2002)

1. Waarom een praktijkgericht curriculum?

1.4 Waarom een praktijkgericht curriculum?

Leren is dus een proces dat zich afspeelt in het hoofd van de lerende en kan worden geactiveerd door het uitvoeren van werkzaamheden en het daaraan betekenis geven door interactie met de omgeving. Die omgeving, waarin begeleiding een belangrijke factor is, kan een krachtige motor zijn in het activeren van leren.¹⁰ We lichten de kracht van begeleiding hierna toe aan de hand van constructivistische opvattingen over leren.

Volgens constructivisten komt kennisconstructie tot stand door problemen op te lossen. De inhoud van een probleem moet betekenis hebben voor de lerende om het proces op gang te brengen. Kennis is dus niet een simpel overdraagbare set van reproduceerbare feiten, begrippen, procedures en principes, zoals de behavioristen stellen. Kennis krijgt betekenis doordat het individu er in de kennis(re)constructie betekenis aan geeft, aldus de constructivisten. Deze kennisconstructie komt niet altijd vanzelf tot stand. Een praktijkopleider van een bedrijf of een begeleider van de school speelt een belangrijke rol bij het leren van het doen. Vooral voor het ontwikkelen van begripsmatige kennis (begrippen en principes)¹¹ is het bespreken van de betekenis van de werkzaamheden tijdens en na het uitvoeren ervan van betekenis.

Begripsmatige kennis is namelijk niet direct afleidbaar uit het werk zelf en zou zonder begeleiding onvoldoende ontwikkeld kunnen worden door de student. Bevragende dialogen helpen dit voorkomen. Deze zorgen ervoor dat de student de verbanden met andere onderdelen van het werk gaat zien en in toenemende mate in staat is die verbanden zelf te construeren.¹² Studenten worden daarbij uitgedaagd betekenissen te construeren door een specifieke wijze van vragen stellen. De praktijkopleider of -begeleider hanteert de vraagvorm om zaken te weten te komen, maar tegelijkertijd om de student te leren zelf die vragen te stellen die bijdragen aan het begrip en inzicht.

“These strategies are central to the student who is to challenge, construct, deconstruct and reconstruct knowledge so as to obtain the essences of meaning requisite for effective functioning in an information era.”¹³

Begripsmatige kennis, inzicht, stijgt boven feitelijke kennis uit. Het is deze kennis die maakt dat de student parallelliteit in verschillende situaties herkent en daardoor adequaat kan handelen in nieuwe situaties. Begripsmatige kennis is dus voorwaardelijk voor responsief handelen en voor de transfer naar nieuwe situaties. Het is situatieoverstijgende kennis, in die zin dat het niet alleen gaat om transfer binnen het eigen vakgebied, maar ook om transfer naar nieuwe situaties buiten de grenzen van het eigen vakgebied.¹⁴

10 Zie voor een uitgebreide beschrijving Swager (2010)

11 Romiszowski (1981)

12 Billet (2001)

13 Ornstein en Hunkins (1998)

14 Vgl. Hövels en Römkens (1993)

We maakten deze leertheoretische uitstap om aan te geven dat een praktijkgericht curriculum past bij een constructivistische visie. Het gericht aan elkaar verbinden van praktijk en theorie, alsmede het uitvoeren van werkzaamheden en het leren daarvan, verhogen de kans dat de lerende de kennis oppikt en actueel houdt.

1.5 Het kwalificatiedossier als informatiebron

Beroepsgerichte curriculumontwikkeling start bij de beschrijving van beroepen en functies in beroepscompetentieprofielen. Deze beroepscompetentieprofielen zijn opgesteld onder verantwoordelijkheid van de branche en beschrijven de (eisen aan de) ervaren beroepsbeoefenaar. Vanuit de beroepscompetentieprofielen wordt de vertaling gemaakt naar de diploma-eisen voor een mbo-opleiding. Deze eisen staan beschreven in kwalificatiedossiers. Kwalificatiedossiers worden afgeleid van één of meer beroepscompetentieprofielen en beschrijven de eisen aan de beginnende beroepsbeoefenaar. De kwalificatiedossiers worden opgesteld samen met partners uit het bedrijfsleven en het onderwijs.

Bij een praktijkgericht curriculum in het mbo is het doel van dat curriculum het ontwikkelen van vakbekwaam beginnend beroepsbeoefenaarschap van de student. Om een praktijkgericht curriculum te maken zijn 'bouwstenen' nodig. Deze bouwstenen vinden we voor de mbo-beroepsopleidingen in kerntaken en werkprocessen terug in de delen B en C van elk (nieuw) kwalificatiedossier. Ze beschrijven het gewenste eindresultaat van een beroepsopleiding. De kerntaken en werkprocessen in de kwalificatiedossiers zijn tot op zekere hoogte al een resultante van analyse van de beroepsstructuur. De resultaten van gewenst handelen bij het uitvoeren van een kerntaak of werkproces staan nauwkeuriger benoemd in prestatie-indicatoren. Ze geven de kwaliteit aan waarmee de kerntaak of het werkproces moet worden uitgevoerd. Competentievoculaire¹⁵ functioneert als vertaling van werkprocessen naar die prestatie-indicatoren. Door competentiebegrissen als samenwerken en analyseren te verbinden aan uit te voeren werkprocessen krijgen ze een plaats in de beschrijving van zichtbaar gedrag in de beroepspraktijk. De prestatie-indicatoren geven aan hoe *samenwerken en analyseren* te herkennen zijn tijdens de uitvoering van de werkzaamheden in de beroepspraktijk. Met de beschrijving van kerntaken, werkprocessen en prestatie-indicatoren beschikken we dus over de vereisten waartoe beroepsopleidingen moeten opleiden.

We vinden echter dat een nadere analyse van *werkprocessen* nodig is en wel om de volgende redenen:

¹⁵ De SHL-lijst in de kwalificatiedossiers is een voorbeeld van het gebruik van competentievoculaire.

1. Waarom een praktijkgericht curriculum?

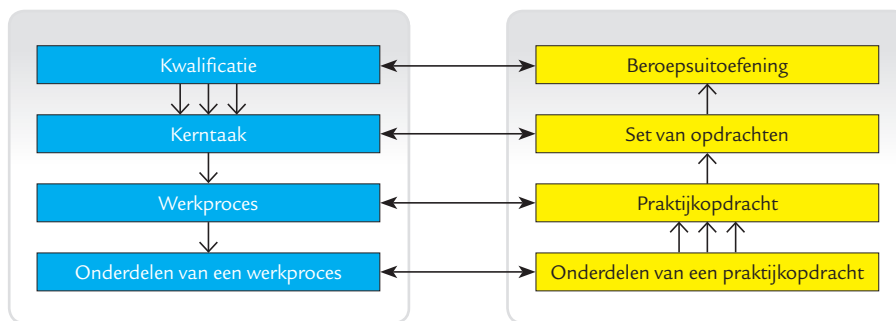
1.5 Het kwalificatiedossier als informatiebron

- De werkprocessen in het kwalificatiedossier beschrijven de diploma eisen voor de beginnende beroepsopvoeder, terwijl wij op zoek zijn naar een *curriculum* voor de student die nog beginnend beroepsopvoeder moet worden.
- We zoeken naar een type curriculum dat inzichtelijk maakt hoe de student zich *geleidelijk aan* de handelingen van werkprocessen en kerntaken eigen maakt. Begeleiders in de leeromgeving hebben als professionals wel een beeld van het ontwikkelpad dat de lerende doorloopt, maar kunnen belang hebben bij een uitgeschreven 'pad van activiteiten' om bewust te kiezen voor benoemde activiteiten als leeropgave.
- Bovendien hebben we in het mbo te maken met studenten die zich naast handelingen ook vakkennis, vaardigheden en de nodige taal- en rekenvaardigheden eigen moeten maken. Een logisch opgebouwd praktijkgericht curriculum kan al die componenten van integratief handelen met elkaar in verband brengen. De begeleider in de leeromgeving heeft dan handvatten tot zijn beschikking om het presteren van de student te waarderen en flexibel in te spelen op de leerbehoefte van de student.

Om tot een verantwoorde opbouw van een praktijkgericht curriculum te komen, moeten we de werkprocessen daarom eerst nog verder uiteenrafelen.

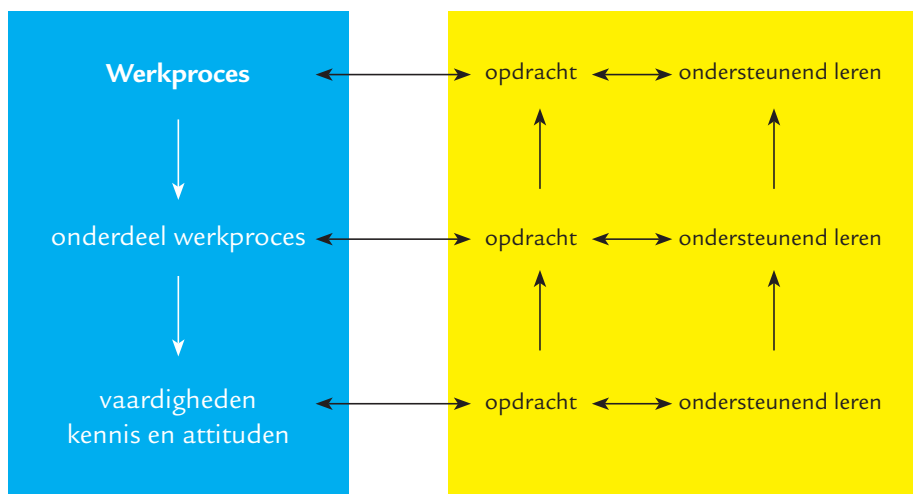
1.6 Het principe van analyse en opbouw

We gaven al aan dat in een kwalificatiedossier het gewenste eindresultaat staat beschreven. Om 'bouwstenen' voor de startende student in het mbo te kunnen vaststellen, moeten we op een gedetailleerder niveau de informatie uit het kwalificatiedossier analyseren. We noemen dit proces ook wel decompositie. Daarna volgt opbouw, ook wel compositie genoemd (zie figuur 1.1).



Figuur 1.1: Decompositie en compositie vanuit het kwalificatiedossier

De linkerkant van de figuur geeft de eerste fase van curriculumontwerp aan: het analyseren van het brondocument. De rechterkant van de figuur toont de tweede fase: het ontwerp van het curriculum. De decompositie van een kwalificatieprofiel in kerntaken, werkprocessen en onderdelen daarvan levert een overzicht, een typering van mogelijke taakstellingen op: een grote doos met 'bouwstenen'. Deze bouwstenen worden in het curriculum of tijdens het leerwerkproces zelf omgezet in opdrachten, nadat in het ontwerp de opbouw in onderwerpen is bepaald. In **figuur 1.1** geven de pijlen de volgorde aan in het proces van het kwalificatiedossier naar een praktijkgericht curriculum. Het proces begint bij het uiteenrafelen van de samenstellende delen van het kwalificatiedossier. Tijdens de ontwikkeling van de kwalificatiedossiers is de volledige beroepsuitoefening al uiteengelegd in kleinere eenheden tot op het niveau van de kleinste mogelijke beroepshandelende eenheid, het werkproces. Wanneer we in de opbouw van het curriculum de drieslag 'Werkproces → Kerntaak → Volledige beroepsuitoefening' meenemen, dan wordt de arbeidslogische opbouw gevolgd. **Figuur 1.2** toont meer gedetailleerd het verband tussen de analyse van werkprocessen en de opbouw van een curriculum.



Figuur 1.2: Het verband tussen analyse (decompositie) en opbouw (compositie) nader uitgewerkt

In de analyse wordt bekeken welke vaardigheden, kennis en attituden voorwaardelijk zijn voor de uit te voeren werkzaamheden. Het resultaat daarvan vormt de input voor de constructie van het curriculum dat van onderaf (via 'opdrachten') wordt opgebouwd. Ook wordt de volgorde tussen

1. Waarom een praktijkgericht curriculum?

1.6 Het principe van analyse en opbouw

de curriculumonderdelen bepaald en parallel daaraan wordt een keuze gemaakt voor de (leerwerk)materialen, de inrichting van de leeromgeving en de plaats van het ondersteunend leren. Verder moeten bij de opbouw van het curriculum ook reflectiemomenten en beoordelings- en examineringsmomenten worden vastgesteld (deze staan niet aangegeven in figuur 1.2). Reflectiemomenten dragen bij aan het verwerven van inzicht, het doorgronden van verbanden tussen werkprocessen en het kunnen waarderen van de resultaten van het eigen handelen.

De opbouw van het curriculum volgt dus op de decompositie van het kwalificatiedossier. Die decompositie ondersteunt de ontwerper van het curriculum bij het maken van keuzes voor de opbouw van het curriculum en het plannen ervan. Daarnaast geeft het de mogelijkheid alle componenten van het curriculum te borgen aan de inhoud van het kwalificatiedossier. Voor met name het binnenschoolse (praktijk)leren hebben we een zeer gedetailleerde analyse nodig. Die levert de noodzakelijke informatie op voor een afgewogen didactische opbouw van het curriculum. Dan kan bijvoorbeeld gekozen worden om de student aan het begin van de opleiding kennis te laten maken met beperkte onderdelen van de beroepsuitoefening. Wanneer de student op stage gaat, zal de praktijkopleider werken met herkenbare werkprocessen in het bedrijf. In het binnenschoolse curriculum zal toegewerkt worden naar het werkproces als eenheid herkenbaar voor bedrijf en school. We lichten dat nader toe in de volgende paragraaf.

1.7 Verbinden van binnenschools en buitenschools leren

In deze paragraaf bespreken we eerst de onderwerpen die opleiding en werkplek verbinden. Daarna geven we aan wat dit betekent voor het opbouwen van het curriculum. In hoofdstuk 4 laten we zien hoe bijvoorbeeld door het gebruik van ondersteunende instrumenten bedrijf en school goede afspraken kunnen maken over uit te voeren werkzaamheden. Tegelijkertijd doen we suggesties voor het voorbereiden van de deelnemer op die uit te voeren werkzaamheden in de beroepspraktijk.

Er is een hausse aan literatuur en rapporten waaruit helder naar voren komt dat de afstemming tussen bedrijven en opleidingen niet altijd soepel verloopt. Het bedrijfsleven is ontevreden over de afstemming met de school en de aansluiting tussen bedrijf en school, zowel voor wat betreft de overdracht als het niveau van de stagiair. Zo vragen *Leerbedrijven* om eenvoudige en meer uniforme instrumenten, onder meer voor de begeleiding en beoordeling.¹⁶ Laten we vooropstellen dat de verbinding tussen school en bedrijf vele facetten heeft en landelijk en regionaal vele spelers kent die een eigen invulling geven aan begrippen als eenvoud en uniformiteit. Wanneer uniformiteit vooral betrekking heeft op het gehanteerde instrumentarium, dan betekent dat een pleidooi voor standaardisering op landelijk niveau. Wanneer uniformiteit slaat op de inhoud,

¹⁶ Detmar & De Vries (2009)

zou dat betekenen dat bedrijven volgens een vast schema bepaalde taken moeten aanbieden. Dit laatste is niet heel erg waarschijnlijk en het is de vraag of het wenselijk is. Een deel van de charme van het leren op de werkplek is dat de student meedraait in het bedrijf en werk doet dat op dat moment ook in het belang van het bedrijf is. De student kan meer laten zien, namelijk dat hij in staat is op basis van zijn kunnen op dat moment mee te draaien bij de uitvoering van werkzaamheden.

De werkzaamheden tijdens de stage zullen dus niet altijd naadloos aansluiten op een binnenschools uitgezet curriculum. Het maken van afspraken is dan zinvol: wat kan de student al en wat heeft de werkplek te bieden? Flexibiliteit is echter nodig om het werken in de arbeidsorganisatie tot zijn recht te laten komen. Responsief vakmanschap, omgaan met wat zich aandient, zegt veel over de professionaliteit van de aankomend beroepsbeoefenaar. Wel is een aantal samenhangende factoren te benoemen die een bewezen positief effect hebben op het versterken van de continuïteit tussen het binnenschoolse en het buitenschoolse leren. Het is een start van waaruit verder gebouwd kan worden aan curriculumstructuren die nog sterker bijdragen aan de verdere verstrengeling van buitenschools en binnenschools leren.¹⁷

1.7.1 Interfaces tussen opleiding en werkplek

Wanneer er sprake is van regelmatig contact en afstemming van activiteiten in de driehoek bedrijf, school, student, dan werkt de verbinding tussen opleidingsinstituut en werkplek. Die wederzijdse overdracht is gebaat bij direct hanteerbaar ondersteunend instrumentarium dat door beide partijen als waardevol wordt ervaren bij de begeleiding en beoordeling van studenten. Onderzoek¹⁸ toont aan dat de investering in het ontwikkelen van een gemeenschappelijk beoordelingsinstrument het wederzijdse vertrouwen tussen beide instellingen vergroot. In genoemd onderzoek komt naar voren dat de kennis bij bedrijven over de kwalificatiedossiers beperkt is, maar dat instrumentarium gebaseerd op kwalificatiedossiers zeer gewaardeerd wordt.

Wanneer we diverse onderzoeken combineren, kunnen we concluderen dat het verbinden van het leren op de werkplek en het leren in de opleidingsomgeving de kwaliteit van het leren ten goede komt. Het onderzoek van Meijers toont aan dat studenten die binnenschools ervaringen opdoen in praktijksituaties (simulaties) de betekenis van werkzaamheden op de werkplek sneller door hebben. School en bedrijf zijn twee subsystemen en didactische keuzes bij het voorbereiden van de student op de praktijk kunnen de overgang van school naar bedrijf versoepelen.

¹⁷ Meijers (2007), Swager en Probst (2006) en Landelijke samenwerking branche en scholenveld in bijvoorbeeld de particuliere en publieke veiligheid, bank- & verzekeringswezen en Defensie

¹⁸ Onderzoek Hogeschool Arnhem Nijmegen (2008)

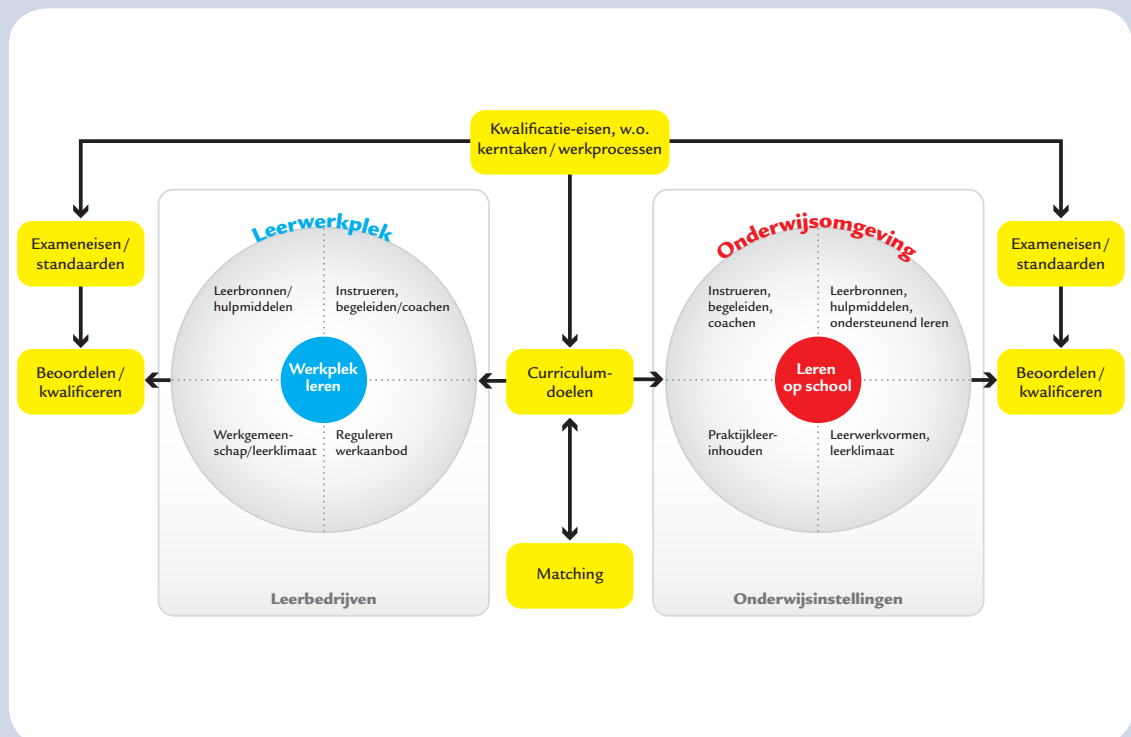
1. Waarom een praktijkgericht curriculum?

1.7 Verbinden van binnenschools en buitenschools leren

Er is een aantal verbindingen tussen opleiding en werkplek. **Figuur 1.3**, afkomstig uit *Werkplekleren*,¹⁹ toont ze. Het schema noemt vier onderwerpen die een rol spelen, de zogeheten interfaces:

- matching
- curriculumdoelen (afgeleid van de kwalificatie-eisen)
- kwalificatie-eisen
- beoordelen/kwalificeren

De interfaces tussen leerbedrijven en onderwijsinstellingen zijn dezelfde als in de publicatie *Werkplekleren* van Swager (2010) met dit verschil dat hier is gekeken vanuit het perspectief van curriculumontwerp. In curriculumontwerp lezen we de figuur vanuit de curriculumontwerper die een curriculum ontwerpt. In *Werkplekleren* illustreert de figuur het leerproces dat de stagiair doorloopt. Dat begint dan bij matching en eindigt bij het voldoen aan de kwalificatie-eisen.



Figuur 1.3: Verbindingen tussen werkplekleren en leren op school

¹⁹ Swager (2010)

In paragraaf 1.7.2 beperken we ons tot de rol van de kwalificatie-eisen en de curriculumdoelen als interface tussen opleiding en werkplek.

1.7.2 Kwalificatie-eisen en curriculumdoelen als verbinding tussen opleiding en werkplek

Het ontwerpen en plannen van een curriculum is het domein van het opleidingsinstituut. De opleiding maakt keuzes voor een structuur om handelingen aan studenten te leren. Het leerbedrijf zal uitgaan van reële, voor handen zijnde werkzaamheden. Het werkproces vormt de verbinding tussen het curriculum van de opleiding en het leerproces op de werkplek.²⁰

In de opbouw van een praktijkgericht curriculum door de school vormt het werkproces dus het centrale uitgangspunt. De noodzakelijke vaardigheden, kennis en attituden worden parallel daaraan verworven. Ook voor de werkplek kunnen curriculumdoelen bepaald worden door uit te gaan van de beschrijving van werkprocessen en kerntaken in het kwalificatiedossier. Immers, bedrijven herkennen een werkproces als kleinste handeling in de beroepspraktijk. We stelden eerder dat het voorhanden zijnde werk bepalend is voor wat de student in het bedrijf kan en mag doen. Via de beschrijving van werkprocessen en kerntaken is in ieder geval een goed inhoudelijk document beschikbaar waarop bedrijf en opleiding afspraken kunnen maken over de inhoud van de stage. Het biedt een gemeenschappelijke taal voor afspraken vooraf en borging achteraf.

De inhoudelijke afstemming krijgt een krachtiger invulling wanneer ook het begeleidings- en beoordelingsinstrumentarium, gebaseerd op de kwalificatie-eisen (werkprocessen en kerntaken), van de binnenschoolse en buitenschoolse praktijk op elkaar aansluiten. We geven daarvan in hoofdstuk 4 een voorbeeld. Het is verder aan de opleiding om meer in detail te bekijken wat er aan vaardigheden, kennis en attitude bij de afgesproken werkzaamheden nodig is. De eerder besproken analyse van werkprocessen kan hierbij van nut zijn.

Daarnaast helpen kwalificatie-eisen en curriculumdoelen bij het matchen van leerwerkplek en student. Een goede match betekent dat de taken en de actuele integrale bekwaamheid van de student op elkaar passen of passend gemaakt worden. Een praktijkopleider moet goed bepalen of hij zinvol en passend werk heeft voor een stagiair. Wanneer hij van tevoren weet met welk type student hij te maken krijgt, kan hij ingrijpen en de taken passend maken.

Ten slotte helpen kwalificatie-eisen en curriculumdoelen bij het structureren en opbouwen van het leerproces van de student. Door het benoemen van de taak kan de praktijkopleider tussenstappen nemen die het leren vergemakkelijken. Wanneer een taak past bij het actuele competentieniveau van de student, begrijpt hij bij de start van het leerproces welke plaats die taak inneemt

²⁰ In meer dan twintig trajecten *Werkgerelateerd beoordelen*, toegepast op verschillende ECABO-beroepen, gaven de betrokken scholen en leerbedrijven aan dat de werkprocessen in de kwalificatiedossiers herkenbaar zijn als kleinste eenheid van handelen en een goede basis vormen voor het maken van inhoudelijke afspraken.

1. Waarom een praktijkgericht curriculum?

1.7 Verbinden van binnenschools en buitenschools leren

in het geheel van werkprocessen (setting). De student zal dan ook beter begrijpen welke rol van hem verwacht wordt, bijvoorbeeld in de zin van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid.

1.8 Samenvatting

In dit hoofdstuk is toegelicht waar het praktijkgericht curriculum in historische zin vandaan komt en waarom het zo belangrijk is voor de ontwikkeling van de mbo-student tot beginnend beroepsbeoefenaar in de kenniseconomie. We hebben aangegeven dat het kwalificatiedossier de belangrijkste bron is voor het inrichten van een praktijkgericht curriculum. Ook hebben we toegelicht dat voor het opbouwen van een praktijkgericht curriculum meer inzicht in de vaardigheden, kennis en attitudes nodig is dan in het kwalificatiedossier staat beschreven. Daarom adviseren wij om de werkprocessen eerst verder te analyseren, voordat met het curriculumontwerp en de bijbehorende planning gestart wordt. In hoofdstuk 2 gaan we dieper in op het proces van analyse en opbouw van een curriculum aan de hand van een concrete analysemethodiek.

2

Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we een werkwijze om van een mbo-kwalificatiedossier naar bouwstenen voor een curriculum te komen. Deze bouwstenen vormen het startpunt voor het verder ontwerpen van een praktijkgericht curriculum. Vervolgens geven we aan de hand van voorbeelden aan welke keuzes gemaakt kunnen worden bij het omzetten van die bouwstenen naar een curriculum. Daarbij spelen didactische, arbeidslogische, organisatorische en omgevingsfactoren een rol.

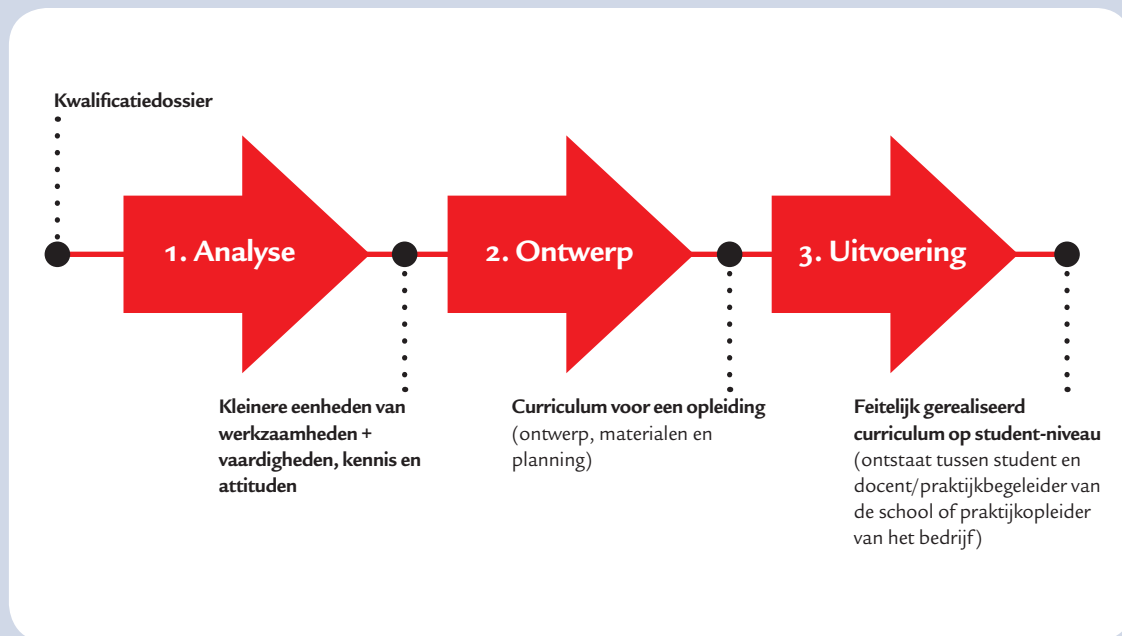


2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.3 Drie fasen: analyse, ontwerp en uitvoering

2.2 Drie fasen: analyse, ontwerp en uitvoering

In deze publicatie nemen we het kwalificatiedossier als startpunt voor curriculumontwikkeling. In [figuur 2.1](#) staan globaal de stappen om naar een praktijkgericht curriculum te komen.



Figuur 2.1: Globale fasering van kwalificatiedossier naar praktijkgericht curriculum

Fase 1 is de analysefase met het kwalificatiedossier als input. De uitkomst van de analyse zijn kleinere eenheden van werkzaamheden en de daarbij horende vaardigheden, kennis en attituden. Deze elementen vormen de basis voor de ontwerpfase, fase 2, waarin beslissingen worden genomen over de bouw van het curriculum. Aan het eind van fase 2 ligt er een curriculum voor een opleiding. Wanneer het curriculum wordt uitgevoerd op school en op de leerwerkplek, ontstaat interactie tussen de student en de docent/praktijkbegeleider van school dan wel de praktijkopleider van het leerbedrijf (fase 3). Door deze interactie ontstaat het feitelijke curriculum van de student.

2.3 Taak- en inhoudsanalyse

In hoofdstuk 1 besteedden we aandacht aan het principe van analyse en opbouw. Nadere analyse van de kwalificatiedossiers is noodzakelijk om een curriculum te ontwikkelen. Het opbou-

wen van een praktijkgericht curriculum voor de startende student in het mbo vereist meer in detail uitgewerkte informatie. De student zal niet onmiddellijk een compleet werkproces kunnen uitvoeren. Daarom moeten kleinere eenheden van werkzaamheden beschreven worden. Die eenheden moeten zo klein zijn dat de ontwerper een praktijkgericht curriculum kan ontwerpen. Dit deel van de analyse heet ook wel **taakanalyse**. Kenmerkend voor een praktijkgericht curriculum is dat de te verwerven vaardigheden, kennis en attituden daar waar mogelijk gekoppeld worden aan de uitvoering van de handeling. Analyse van alleen de praktijkhandelingen is dus niet genoeg. Alle voor de beroepsuitoefening bepalende elementen zoals de vaardigheden, kennis en attituden moeten in kaart gebracht zijn. Dit deel van de analyse heet ook wel de **inhoudsanalyse**.

Deze inhoudsanalyse verwijst niet alleen naar kennis of een kennisbasis om een activiteit te begrijpen. Ze verwijst naar een set van vaardigheden, kennis en attituden die de student zich eigen moet maken om ze integraal te kunnen toepassen. Een goede inhoudsanalyse geeft dus aan bij welke kerntaken en werkprocessen welke vaardigheden, kennis en attituden worden toegepast. Het maakt duidelijk welke ‘theorie’ voorwaardelijk is voor welk deel van de beroepsuitoefening. Daardoor kan beter bepaald worden wat het optimale moment is voor het aanbieden van de vaardigheden en kennis. Dat sluit weer aan bij constructivistische leertheorieën. Gebruik maken van dat optimale moment zorgt ervoor dat de student naar alle waarschijnlijkheid de betekenis van de aangeboden leerstof voor de toepassing in de beroepspraktijk sneller kan begrijpen. Wanneer kennis en de toepassing ervan gecombineerd worden aangereikt, is het aannemelijk dat de student deze in de eigen kennisstructuur zal opnemen. Het gecombineerd aanbieden kan daarnaast motiverend werken omdat de student beter begrijpt wat het nut is van het aanleren van bepaalde kennis. De decompositie is dus pas geslaagd als de ontwerper op goede gronden een keuze kan maken voor de plaats van zowel praktijkopdrachten als vaardigheidstrainingen, kennisverwerving en attitudetraining in het curriculum.

Samengevat kan de taak- en inhoudsanalyse arbeidslogische (taak) en leervoorwaardelijke (inhoud) relaties aantonen. Die relaties bepalen niet de opbouw van een praktijkgericht curriculum maar geven input voor het maken van keuzes. Met andere woorden: taak- en inhoudsanalyse toont mogelijke relaties aan. De gekozen ordening, rangschikking en planning in de opbouw van het praktijkgericht curriculum worden bepaald door didactische keuzes.

2.4 ECABO-methodiek voor taak- en inhoudsanalyse

2.4.1 Totstandkoming van de methodiek

Om taak- en inhoudsanalyse uit te voeren zijn we op zoek gegaan naar bestaande analysemethodieken. Uit onze analyse van literatuur en eerdere projecten bleek echter dat geen enkele van de bestudeerde leerstofindelingen en methoden volledig voldoet aan onze criteria voor een



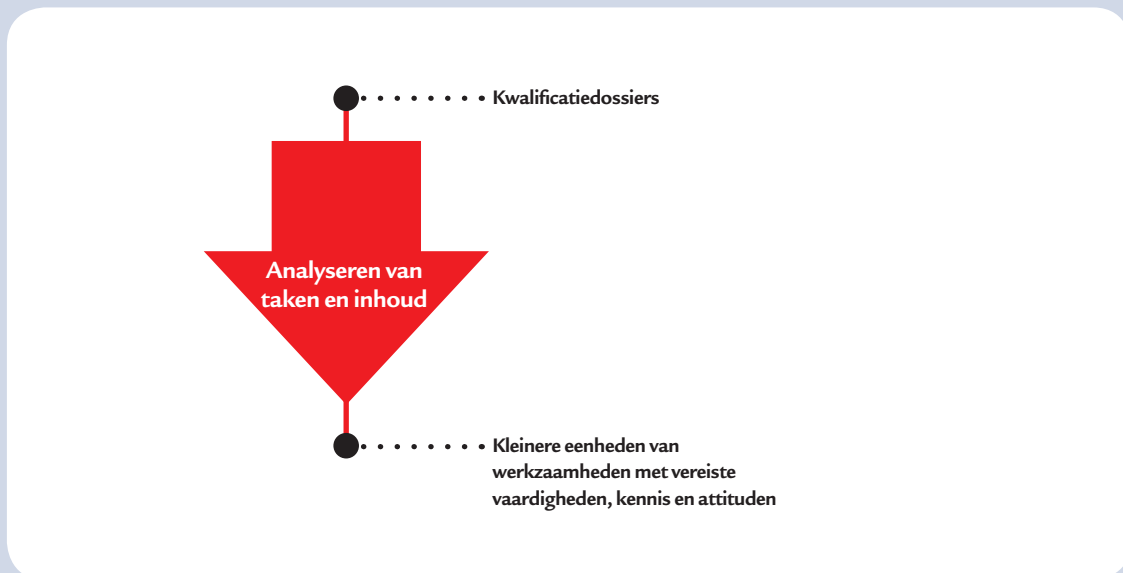
2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.4 ECABO-methodiek voor taak- en inhoudsanalyse

goede taak- en inhoudsanalyse (zie bijlage 1). De leerstofindelingen zijn classificatiesystemen die vooral gericht zijn op het bepalen van typen leeruitkomsten. Een aantal methoden neemt wel de praktijk als uitgangspunt voor het curriculum. Echter, geen enkele methode koppelt expliciet de noodzakelijke en voorwaardelijke inhoudelijke kennis aan de beroepshandelingen. Daarnaast zijn de talige elementen en de rekenen/wiskunde-elementen vaak onvoldoende integraal uitgewerkt. Geïnspireerd op delen van bestaande methoden en indelingen ontwikkelden we daarom een eigen aanpak voor taak- en inhoudsanalyse. Daarin ontstaat een expliciete koppeling van handelingen, vaardigheden en kennis, waaronder voor de talen en rekenen/wiskunde.

2.4.2 Gebruik van de methodiek

Zoals aangegeven in hoofdstuk 1 is het doel van een praktijkgericht curriculum het ontwikkelen van vakbekwaam beginnend beroepsbeoefenaarschap van de student. De eisen aan de beginnende beroepsbeoefenaar staan beschreven in het kwalificatiedossier in de vorm van kerntaken en werkprocessen. We stelden in paragraaf 2.2 dat het opbouwen van een praktijkgericht curriculum voor de startende student in het mbo meer uitgewerkte informatie vereist, omdat de student niet meteen een compleet werkproces kan uitvoeren. Daarom is de eerste stap het beschrijven van kleinere eenheden van werkzaamheden. We noemen deze eenheden van kleinere werkzaamheden vanaf nu **activiteiten** van een werkproces.



Figuur 2.2: Van kwalificatiedossier naar activiteiten, vaardigheden, kennis en attituden

Als we er vanuit gaan dat een werkproces bestaat uit een voorbereidend, een uitvoerend en een afrondend deel, dan kunnen we ieder werkproces in drie activiteiten verdelen. Onze ervaring is dat niet ieder werkproces altijd op deze manier is opgebouwd. Hierdoor kan in de praktijk ook sprake zijn van minder of meer activiteiten per werkproces.

Vervolgens bekijken we met behulp van de prestatie-indicatoren van het werkproces welk resultaat (prestaties) de student moet leveren tijdens of na de uitvoering van de activiteit. We illustreren dit met een voorbeeld.

Zie ook tabel 2.1

Een student van de kwalificatie (Junior) accountmanager (zie bijlage 2) moet verkooptrajecten en -gesprekken kunnen voorbereiden (werkproces 2.1). Als onderdeel daarvan leert hij klantgegevens te verzamelen en analyseren. We noemen dit een activiteit (activiteit 2.1A). Hij moet de voorbereiding zodanig uitvoeren dat hij weet welke zakelijke kansen er bij deze klant voor zijn bedrijf liggen (competentie X, ondernemend en commercieel handelen) en wat een passende vervolgstap is in het traject met de account (competentie M, analyseren).

Hierna gaan we over tot de inhoudsanalyse. Daarin is steeds de vraag: ‘Welke vaardigheden, kennis en attituden zijn voorwaardelijk voor het uitvoeren van deze activiteit?’ Hierdoor wordt duidelijk aan welk deel van de beroepsuitoefening de inhoudselementen gekoppeld zijn of kunnen worden. In de analyse onderscheiden we zowel de beroepsspecifieke of vakmatige vaardigheden en kennis als de vereiste vaardigheden en kennis op de gebieden Nederlands, moderne vreemde talen (MVT) en rekenen/wiskunde. Daarnaast kijken we naar de vereiste attituden en eventuele psychomotorische vaardigheden en kennis die essentieel zijn voor het uitvoeren van de activiteit. Bij de talen (dus ook voor de MVT) en bij rekenen/wiskunde houden we in de tabel het referentiekader taal en rekenen van Meijerink²¹ aan, zowel qua naam als qua nummering (1.1 Gesprekken, 1.2 Luisteren, 1.3 Spreken, etc.). Het voordeel hiervan is dat we later ook preciezer kunnen bepalen welk taal- en rekenniveau voor de beginnende beroepsbeoefenaar vereist is.

Bij de analyse starten we altijd met de praktijk, dus de vaardigheden. Daaraan wordt de vereiste feitelijke en begripsmatige kennis gekoppeld. Op basis van het kwalificatiedossier kan ECABO in redelijke mate de vereiste vaardigheden in kaart brengen. Voor de kenniscomponenten is dat lastiger. Deze reiken immers verder dan we op basis van het kwalificatiedossier kunnen analyseren. We kunnen een voorzet doen, maar inbreng vanuit het onderwijs is zeker voor de kennis en deels ook voor de vaardigheden noodzakelijk om tot een goede beschrijving te komen van de minimaal vereiste set aan vaardigheden en kennis. Hier trekken we dan ook de grens tussen analyse

²¹ Referentiekader taal en rekenen definitief (www.steunpunttaalenrekenenmbo.nl) (Commissie Meijerink, 2009)

2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.4 ECABO-methodiek voor taak- en inhoudsanalysericulum

(door ECABO, op basis van het kwalificatiedossier) en verrijking ten opzichte van het kwalificatiedossier (door experts uit het onderwijs). Onderstaand een voorbeeld om te verhelderen wat die kenniscomponenten kunnen zijn.

Zie ook tabel 2.1

De student (Junior) accountmanager moet voor het verzamelen en analyseren van klantgegevens bijvoorbeeld klantinformatie, het huidige accountplan en andere relevante klantgegevens kunnen lezen (VN 2.1 Lezen, zakelijk). We noemen dit een vaardigheid in de context van de activiteit. Daarvoor moet hij weten hoe teksten zijn opgebouwd en dat ze bijvoorbeeld vaak bestaan uit hoofd- en bijzaken (KN 2.1) of dat er binnen een tekst verbanden worden beschreven tussen onderwerpen (KN 2.1). We noemen dit kennis die vereist is voor het uitvoeren van de vaardigheid, in dit geval het lezen van klantinformatie.

De tabel geeft aan wat studenten moeten kunnen en kennen voor succesvolle uitvoering van een handeling (het 'wat'). Dit zegt in deze fase nog niets over de onderwijsuitvoering van het curriculum op microniveau (het 'hoe') of de onderwijstijd die nodig is om deze componenten te leren. Studenten kunnen de kennis bijvoorbeeld al in voldoende mate beheersen door hun vooropleiding. Dan hoeft hieraan in de mbo-opleiding geen tijd besteed te worden. In andere situaties is een korte herhaling van de lesstof juist zinvol, bijvoorbeeld wanneer blijkt dat een student moeite heeft met het achterhalen en benoemen van de kern van de gelezen informatie. Dit zijn echter voorbeelden van didactische beslissingen die tijdens de onderwijsuitvoering (onderdeel van fase 3 in figuur 2.1) gemaakt worden en niet tijdens de taak- en inhoudsanalyse.

2.4.3 Afronding van de taak- en inhoudsanalyse

Na het voltooien van de taak- en inhoudsanalyse op alle werkprocessen van een kwalificatie beschikken we over alle ingrediënten voor een praktijkgericht curriculum, namelijk de activiteiten en de daaraan gerelateerde vaardigheden, kennis en attituden. Daarmee hebben we de activiteiten, werkprocessen, kerntaken (arbeidslogische relaties) en de (al dan niet leervoerwaardelijke) vaardigheden, kennis en attituden in kaart gebracht. Hiermee eindigt fase 1 van het proces van curriculumontwerp. Alle bewerkingen die we in het vervolg van hoofdstuk 2 met de ingrediënten uitvoeren, hebben betrekking op fase 2, het ontwerpen van een curriculum.

2.5 Van analyse naar bouwstenen voor een praktijkgericht curriculum

In fase 2 worden beslissingen genomen over de bouw van het curriculum. Meer concreet gaat het om het bepalen van de volgorde van te beheersen activiteiten, van de plaats van het ondersteunend leren en ook van de begeleidings- en beoordelingsstructuur. We spreken hier over het ontwerpen en plannen van het curriculum, aangezien het om het vooraf ontwikkelen van een curriculum (inclusief programma, rooster en lesmethoden/materiaal) gaat voor een opleiding die nog moet volgen.

Voor de bouw van het curriculum zijn bouwstenen nodig. We stellen dat een bouwsteen een voor het beroep herkenbare kleinste eenheid van werkzaamheden moet zijn. Daarbij dringt zich de vraag op hoe klein een onderdeel van een beroepshandelende eenheid mag zijn, wil die nog gerelateerd kunnen worden aan reële werkzaamheden. We sluiten aan bij de opvatting dat het adequaat uitvoeren van kerntaken en werkprocessen een beroep doet op het integrerend vermogen van de student. Dat is meer dan het louter uitvoeren van op zichzelf staande vakhandelingen. Het heeft ook betrekking op het strategisch kunnen handelen in een situatie en op het kunnen reflecteren op dat handelen. Bij het ontwikkelproces van de kwalificatiedossiers was dat één van de criteria voor het benoemen van het werkproces. Uit onderzoek²² blijkt dat het werkproces voor bedrijf en school herkenbaar is als kleinste beroepshandelende eenheid waarin integratief handelen wordt getoond. Van een activiteit is dat niet aangetoond. We beschouwen werkprocessen daarom als het belangrijkste referentiepunt voor het opbouwen van het curriculum. Voor het binnenschoolse deel van het curriculum kunnen, ten bate van didactische of organisatorische keuzes, kleinere bouwstenen geconstrueerd worden. Daarbij kan het verbinden van praktijk en theorie, dat wil zeggen het uitvoeren van werkzaamheden (handelen) en het opdoen van kennis vanuit dat handelen, als leidraad blijven bestaan. Wel zal regelmatig in de praktijk van alledag het ondersteunend leren op enige afstand van de praktijk plaatsvinden. Echter, ook bij de inrichting van ondersteunend leren kan de toepassing in de praktijk steeds referentiepunt zijn op ieder moment en in iedere fase van de opleiding.

In ons voorbeeld van de junior-accountmanager zien we het volgende. Activiteit 2.1A, het verzamelen en analyseren van klantgegevens, is in onze ogen te klein om van een voor het beroep herkenbare eenheid van werkzaamheden en van integraal handelen te spreken. In dit geval maakt deze activiteit deel uit van het voorbereiden van een verkoopgesprek of -traject. Dat laatste is beter herkenbaar voor het beroep. We clusteren activiteit 2.1A daarom met activiteit 2.1B en 2.1C (zie tabel 2.2). Daardoor ontstaat een overzicht van alle activiteiten die horen bij het voorbereiden van het verkooptraject/gesprek (werkproces 2.1) en van de vereiste vaardigheden en kennis.

22 Onderzoek Hogeschool Arnhem Nijmegen (2008). Zie ook paragraaf 1.7.1.



2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.5 Van analyse naar bouwstenen voor een praktijkgericht curriculum

		taakanalyse			inhoudsanalyse
Kerntaak	2	Voert het verkooptraject uit			
Werkproces	2.1	Bereidt het verkooptraject/gesprek voor			
Activiteit	2.1A	Verzamelt en analyseert (klant)gegevens			
Leeropbrengsten	zodanig dat	Zakelijke kansen zijn onderkend (X, Ondernemend en commercieel handelen)			
		Een passende vervolgstap in het traject met de account (in concept) bepaald is (E, Samenwerken en overleggen) (M, Analyseren)			
			Vaardigheden in de context van deze activiteit	Kennis bij deze vaardigheid	
Nederlands	VN 1.1	Gesprekken – nvt		KN 1.1	
	VN 1.2	Luisteren – nvt		KN 1.2	
	VN 1.3	Spoken – nvt		KN 1.3	
	VN 2.1	Lezen, zakelijk – Leest klantinformatie, het accountplan en overige relevante klantgegevens		KN 2.1	Hoofd- en bijzaken in een geschreven tekst
				KN 2.1	Verbanden binnen geschreven teksten
	VN 2.2	Lezen, fictief – nvt		KN 2.2	
	VN 3.1	Schrijven – Schrijft tijdens het analyseproces relevante klantinformatie en ontwikkelingen op die van belang zijn voor de propositie		KN 3.1	Gespreksnotities
MVT	VMVT 1.1	Gesprekken –		KMVT 1.1	
	VMVT 1.2	Luisteren – nvt		KMVT 1.2	
	VMVT 1.3	Spoken – nvt		KMVT 1.3	
	VMVT 2.1	Lezen, zakelijk – Leest klantinformatie, het accountplan en overige relevante klantgegevens in een vreemde taal		KMVT 2.1	Verbanden binnen Engelstalige geschreven teksten
	VMVT 2.2	Lezen, fictief – nvt		KMVT 2.2	
	VMVT 3.1	Schrijven – nvt		KMVT 3.1	

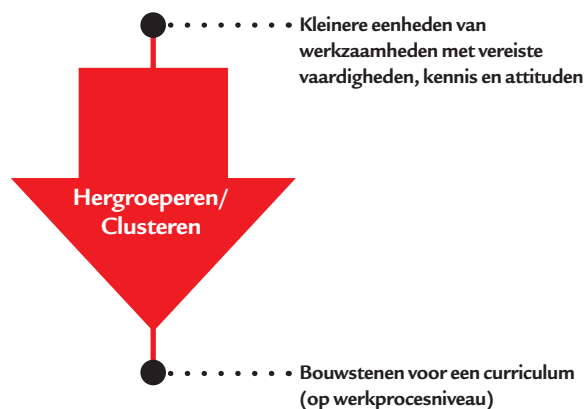
Tabel 2.1. Voorbeeld van een taak- en inhoudsanalyse voor de kwalificatie (Junior) accountmanager, werkproces 2.1, activiteit 2.1A (Toelichting: V = Vaardigheid; K = Kennis)

Rekenen/-wiskunde	VRW 1	Getallen – Verzamelt prijzen van het product of dienst waarop een offerte of propositie wordt gebaseerd	KRW 1	Rekenprocedures; belang van haakjes zetten en kennis van hoe dit werkt
	VRW 2	Verhoudingen – Inventariseert (kortings)percentages als prijs-, kwantumkorting, korting voor contante betaling of kredietbeperkingstoelage	KRW 2	Offertes; percentageberekeningen; orde van grootte; foutmarges; betekenisvolle afronding
	VRW 3	Metten en meetkunde – nvt	KRW 3	
	VRW 4	Verbanden – Leest grafieken en diagrammen over marktontwikkelingen of productontwikkelingen in termen van situatie en verloop en trekt conclusies t.a.v. trends en ontwikkelingen	KRW 4	Diagrammen en grafieken
Attituden	VAT 1	Werkt accuraat bij het analyseren en registreren van gegevens	KAT 1	Verbanden tussen meerdere diagrammen en grafieken Het belang van accuratesse
	VPM 1	Kan (blind) typen	KPM 1	Toetsenbord en PC
Beroeps-specifiek	VBS 1	Raadpleegt digitale relatiebeheersystemen binnen de eigen organisatie	KBS 1	Digitale relatiebeheersysteem (van de eigen organisatie)
	VBS 2	Registreert gegevens in het digitale relatiebeheersysteem	KBS 2	Digitale relatiebeheersysteem (van de eigen organisatie)
	VBS 3	Beoordeelt ontwikkelingen in vak, branche en gebied	KBS 3	Soorten informatie (tekst, beeld, audio)
	VBS 4	Plant werkzaamheden die uitgevoerd moeten worden in de voorbereiding van de propositie	KBS 4	Planmatig/projectmatig werken
	VBS 5	Past wet- en regelgeving en organisatiespecifieke afspraken en protocollen toe	KBS 5	Wet- en regelgeving en organisatiespecifieke afspraken en protocollen
	VBS 6	Bepaalt (in concept en op papier) een passende vervolgstap voor een account	KBS 6	Soorten vervolgstappen
			KBS 6	Producten en diensten van de organisatie



2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.5 Van analyse naar bouwstenen voor een praktijkgericht curriculum



Figuur 2.3: Van activiteiten van een werkproces naar bouwstenen

Door het clusteren van activiteiten ontstaan dus bouwstenen op werkprocesniveau, die de inhoud voor een curriculum vormen. Werkprocessen zijn, zoals eerder gesteld, het belangrijkste referentiepunt bij het opbouwen van het curriculum. Bij het vormgeven aan een gedetailleerd curriculum op school kan zoals gezegd vanuit didactisch of organisatorisch oogpunt toch gekozen worden voor het opnemen van kleinere handelingseenheden. Activiteiten kunnen de ontwerper bijvoorbeeld hulp bieden bij het van onderaf opbouwen van het curriculum. Ook kan gekozen worden voor het combineren van werkprocessen. Zo kan overwogen worden de werkprocessen 2.3 (Verkoopt productgericht) en 2.4 (Verkoopt behoeftegericht) van de kwalificatie (Junior) accountmanager te combineren: in beide werkprocessen staat het verkopen centraal en/of vertonen de onderliggende activiteiten, vaardigheden en kennis veel overlap (zie tabel 2.3). Door deze keuzes kunnen de praktijk- en theoriecomponenten op grotere dan wel kleinere afstand van elkaar in het curriculum terecht komen. De gemaakte taak- en inhoudsanalyse zorgt er echter voor dat het verband tussen praktijk en theorie altijd duidelijk is en dat ook de borging naar de werkprocessen een feit is.

Tabel 2.2 Voorbeeld van een curriculumblok ter grootte van een werkproces (werkproces 2.1, geclusterde resultaten taak- en inhoudsanalyse)

Kern	2	Voert het verkooptraject uit
Werkproces	2.1	Bereidt het verkooptraject/gesprek voor
Activiteit	2.1A	Verzamelt en analyseert (klant)gegevens
Leeropbrengsten	zodanig dat	Zakelijke kansen zijn onderkend (X, Ondernemend en commercieel handelen)
Activiteit	2.1B	Overlegt met het accountteam over de klant
Leeropbrengsten	zodanig dat	Een passende vervolgstap in het traject met de account (in concept) bepaald is (E, Samenwerken en overleggen) (M, Analyseren)
Activiteit	2.1C	Werkt een propositie uit
Leeropbrengsten	zodanig dat	De account vertrouwen heeft/houdt in het traject (R, Op de behoeften en verwachtingen van de klant richten)
Activiteit	2.1C	Werk een propositie uit
Leeropbrengsten	zodanig dat	Het accountteam betrokken is bij het traject (E, Samenwerken en overleggen)
Activiteit	2.1C	Werk een propositie uit
Leeropbrengsten	zodanig dat	De DMU en de wijze van benaderen van de DMU bepaald zijn (M, Analyseren)
Activiteit	2.1C	Werk een propositie uit
Leeropbrengsten	zodanig dat	De propositie aantrekkelijk is voor de eigen onderneming (X, Ondernemend en commercieel handelen)
Activiteit	2.1C	Werk een propositie uit
Leeropbrengsten	zodanig dat	De propositie aantrekkelijk is voor de klant (X, Ondernemend en commercieel handelen) (R, Op de behoeften en verwachtingen van de klant richten)
Beroepspecifieke		Vaardigheden in de context van deze activiteit
Activiteit 2.1A	VBS 1	Raadpleegt digitale relatiebeheersystemen binnen de eigen organisatie
	VBS 2	Registreert gegevens in het digitale relatiebeheersysteem
	VBS 3	Beoordeelt ontwikkelingen in vak, branche en gebied
	VBS 4	Plant werkzaamheden die uitgevoerd moeten worden in de voorbereiding van de propositie
	VBS 5	Past wet- en regelgeving en organisatiespecifieke afspraken en protocollen toe
		Kennis bij deze vaardigheid
	KBS 1	Digitale relatiebeheersysteem (van de eigen organisatie)
	KBS 2	Digitale relatiebeheersysteem (van de eigen organisatie)
	KBS 3	Soorten informatie (tekst, beeld, audio)
	KBS 4	Planmatig/projectmatig werken
	KBS 5	Wet- en regelgeving en organisatiespecifieke afspraken en protocollen



2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.5 Van analyse naar bouwstenen voor een praktijkgericht curriculum

	VBS 6	Bepaalt (in concept en op papier) een passende vervolgstap voor een account	KBS 6	Soorten vervolgstappen
			KBS 6	Producten en diensten van de organisatie
Activiteit 2.1B	VBS 1	Past wet- en regelgeving en organisatiespecifieke afspraken en protocollen toe	KBS 1	Wet- en regelgeving en organisatiespecifieke afspraken en protocollen
	VBS.2	Benadert de account in relatie tot individuele verkoop	KBS 2	Kenmerken van individuele verkoop
Activiteit 2.1C	VBS 1	Stelt op de klant afgestemde proposities op	KBS 1	Kenmerken/criteria van proposities
			KBS 1	Verkoop(actie)plan
Psychomotorische		Vaardigheden in de context van deze activiteit		Kennis bij deze vaardigheid
Activiteit 2.1A	VPM 1	Kan (blind) typen	KPM 1	Toetsenbord en PC
Activiteit 2.1B	VPM 1	Bedient de telefoon	KPM 1	Telefoontoestel/telefoonstelsysteem
Activiteit 2.1C	VPM 1	Kan (blind) typen	KPM 1	Toetsenbord en PC
Attituden		Vaardigheden in de context van deze activiteit		Kennis bij deze vaardigheid
Activiteit 2.1A	VAT 1	Werkt accuraat bij het analyseren en registreren van gegevens	KAT 1	Het belang van accuratesse
Activiteit 2.1B	VAT 1	Neemt een actieve houding aan tijdens gesprekken met accountteam en account	KAT 1	Belang van actieve houding
	VAT 2	Stelt zich klantgericht op bij het achterhalen van behoeften en verwachtingen	KAT 2	Belang van klantgericht handelen, klantvriendelijkheid
	VAT 3	Werkt accuraat bij het vastleggen van verzamelde informatie	KAT 3	Belang van accuratesse
Activiteit 2.1C	VAT 1	Werkt accuraat en hanteert een verzorgde stijl bij het opstellen en schrijven van de propositie	KAT 1	Belang van accuratesse en verzorgde stijl bij proposities

Nederlands	Vaardigheden in de context van deze activiteit	Kennis bij deze vaardigheid
Activiteit 2.1A	VN 1.1 gesprekken – nvt	KN 1.1
	VN 1.2 Luisteren – nvt	KN 1.2
	VN 1.3 Spoken – nvt	KN 1.3
	VN 2.1 Lezen, zakelijk – Leest klantinformatie, het accountplan en overige relevante klantgegevens	KN 2.1
	VN 2.2 Lezen, fictief – nvt	KN 2.2
	VN 3.1 Schrijven – Schrijft tijdens het analyseproces relevante klantinformatie en ontwikkelingen op die van belang zijn voor de propositie	KN 3.1
	VN 1.1 Gesprekken – Overlegt met het accountteam, informeert hen, vraagt om input en deelt zijn gedachten en meningen over concrete verkoopactiviteiten richting de account	KN 1.1
	VN 1.1 Gesprekken – Overlegt (telefonisch) met de account en stemt af over het verkooptraject	KN 1.1
	VN 1.1 Gesprekken – Luistert naar zijn collega's in het accountteam tijdens overleggen over het account	KN 1.1
	VN 1.1 LSD: luisteren-samenvatten-doorvragen	KN 1.1
Activiteit 2.1B	VN 1.1 Hoofd- en bijzaken in gesproken tekst/in gesprekken	KN 1.1
	VN 1.1 Feiten en meningen in gesproken tekst/in gesprekken	KN 1.1
	VN 1.1 Het principe van argumentatie in gesproken tekst/in gesprekken	KN 1.1
	VN 1.1 Formeel en informeel taalgebruik	KN 1.1
	VN 1.1 Zinsopbouw en grammatica tijdens gesprekken voeren	KN 1.1
	VN 1.1 Afstemming op de gesprekspartner / klantgesprekken voeren	KN 1.1
	VN 1.1 Producten en diensten van de organisatie	KN 1.1
	VN 1.1 LSD: luisteren-samenvatten-doorvragen	KN 1.1
	VN 1.1 Hoofd- en bijzaken in gesproken tekst/in gesprekken	KN 1.1
	VN 1.1 Feiten en meningen in gesproken tekst/in gesprekken	KN 1.1



2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.5 Van analyse naar bouwstenen voor een praktijkgericht curriculum

Activiteit 2.1C	VN 1.2	Luisteren – nvt	KN 1.2	Structuur en opbouw van zakelijke teksten/ voorstellen/offertes Grammatica en spelling/taalverzorging zakelijke teksten Valjargon/stijl in zakelijke teksten/voorstellen/ offertes
	VN 1.3	Sprekken – nvt	KN 1.3	
	VN 2.1	Lezen, zakelijk – nvt	KN 2.1	
	VN 2.2	Lezen, fictief – nvt	KN 2.2	
	VN 3.1	Schrijven – nvt	KN 3.1	
	VN 1.1	gesprekken – nvt	KN 1.1	
	VN 1.2	Luisteren – nvt	KN 1.2	
	VN 1.3	Sprekken – nvt	KN 1.3	
	VN 2.1	Lezen, zakelijk – nvt	KN 2.1	
	VN 2.2	Lezen, fictief – nvt	KN 2.2	
VN 3.1	Schrijven – Stelt een propositie voor het account/ DMU op	KN 3.1		
MVT		Vaardigheden in de context van deze activiteit		Kennis bij deze vaardigheid
Activiteit 2.1A	VMVT 1.1	Gesprekken –	KMVT 1.1	Verbanden binnen Engelstalige geschreven teksten
	VMVT 1.2	Luisteren – nvt	KMVT 1.2	
	VMVT 1.3	Sprekken – nvt	KMVT 1.3	
	VMVT 2.1	Lezen, zakelijk – Leest klantinformatie, het accountplan en overige relevante klantgegevens in een vreemde taal	KMVT 2.1	
	VMVT 2.2	Lezen, fictief – nvt	KMVT 2.2	
	VMVT 3.1	Schrijven – nvt	KMVT 3.1	

Activiteit 2.1B	VMVT 1.1	Gesprekken voeren – Luistert tijdens Engelstalige gesprekken met de account naar de account en in het bijzonder naar zijn specifieke wensen en verwachtingen	KMVT 1.1	Zie KN 1.1, maar dan voor MVT
	VMVT 1.1	Gesprekken – Spreekt tijdens (telefonische) overleggen met de account in het Engels en stemt in het Engels af over het verkooptraject	KMVT 1.1	
	VMVT 1.2	Luisteren – nvt	KMVT 1.2	
	VMVT 1.3	Spoken – nvt	KMVT 1.3	
	VMVT 2.1	Lezen, zakelijk – nvt	KMVT 2.1	
	VMVT 2.2	Lezen, fictief – nvt	KMVT 2.2	
	VMVT 3.1	Schrijven – nvt	KMVT 3.1	
	VMVT 1.1	Gesprekken – nvt	KMVT 1.1	
	VMVT 1.2	Luisteren – nvt	KMVT 1.2	
	VMVT 1.3	Spoken – nvt	KMVT 1.3	
	VMVT 2.1	Lezen, zakelijk – nvt	KMVT 2.1	
	VMVT 2.2	Lezen, fictief – nvt	KMVT 2.2	
	VMVT 3.1	Schrijven – nvt	KMVT 3.1	
Rekenen/-wiskunde		Vaardigheden in de context van deze activiteit		Kennis bij deze vaardigheid
Activiteit 2.1A	VRW 1	Getallen – Verzamelt prijzen van het product of dienst waarop een offerte of propositie wordt gebaseerd	KRW 1	Rekenprocedures; belang van haakjes zetten en kennis van hoe dit werkt.
	VRW 2	Verhoudingen – Inventariseert (kortings)percentages als prijs-, kwantumkorting, korting voor contante betaling of kredietbeperkingstoelage	KRW 2	Offertes; procentageberekeningen; orde van grootte; foutmarges; betekenisvolle afronding
	VRW 3	Metten en meetkunde – nvt	KRW 3	



2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.5 Van analyse naar bouwstenen voor een praktijkgericht curriculum

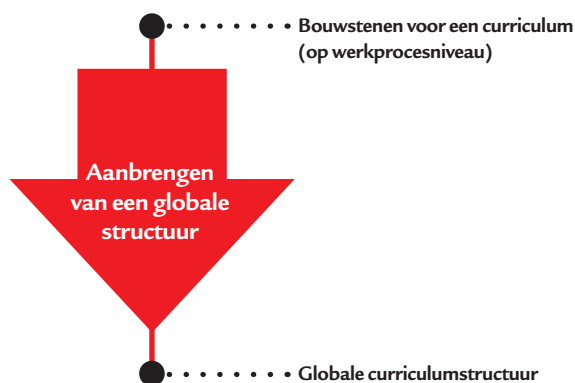
Activiteit 2.1B	VRW 4	Verbanden – Leest grafieken en diagrammen over marktontwikkelingen of productontwikkelingen in termen van situatie en verloop en trekt conclusies t.a.v. trends en ontwikkelingen	KRW 4	Diagrammen en grafieken
			KRW 4	Verbanden tussen meerdere diagrammen en grafieken
	VRW 1	Getallen – Bespreekt de wijze van calculeren om een proportie of offerte op te kunnen stellen	KRW 1	Rekenprocedures; belang van haakjes zetten en kennis van hoe dit werkt
	VRW 2	Verhoudingen – Inventariseert welke (kortings)percentages als prijs-, kwantumkorting, korting voor contante betaling of kredietbeperkingstoeslag worden toeast	KRW 2	Offertes; percentageberekeningen; orde van grootte; foutmarges; betekenisvolle afronding
Activiteit 2.1C	VRW 3	Meten en meetkunde	KRW 3	
	VRW 4	Verbanden – Licht, ter onderbouwing van een verkooptraject, m.b.v. van grafieken en diagrammen over markt- en productontwikkelingen mogelijke kansen en mogelijkheden toe aan accountteam en/of account	KRW 4	Diagrammen en grafieken
			KRW 4	Verbanden tussen meerdere diagrammen en grafieken
	VRW 1	Getallen – Verwerkt de berekende calculaties in een proportie/offerte	KRW 1	Rekenprocedures; belang van haakjes zetten en kennis van hoe dit werkt
	VRW 2	Verhoudingen – Controleert of de (kortings)percentages als prijs-, kwantumkorting, korting voor contante betaling of kredietbeperkingstoeslag correct zijn toeast.	KRW 2	Offertes; percentageberekeningen; orde van grootte; foutmarges; betekenisvolle afronding
	VRW 3	Meten en meetkunde	KRW 3	
	VRW 4	Verbanden – nvt	KRW 4	

Kerntaak		Werkprocessen	Activiteiten
2 Voert het verkooptraject uit	bouwsteen	2.3 Verkoopt productgericht	2.3A Informeert en adviseert de klant
			2.3B Stuurt de klant aan op een verkoop en/of offermoment
			2.3C Legt het klantcontact en de gemaakte afspraken vast in het systeem en informeert collega's
		2.4 Verkoopt behoeftegericht	2.4A Voert een inventariserend verkoopgesprek met de DMU en bepaalt een waardepropositie
			2.4B Bespreekt het aanbod met de klant
			2.4C Bewaakt het vervolgtraject en de juiste wijze van levering van het product/dienst

Tabel 2.3: Voorbeeld van een bouwsteen ter grootte van twee werkprocessen (opleiding (Junior) accountmanager)

2.6 Van bouwstenen naar een globale structuur

In deze paragraaf gaan we in op mogelijke keuzes voor curriculumontwerp. We doen dat aan de hand van voorbeelden. Door het maken van keuzes ontstaat een globale curriculumstructuur. Dat is een ruwe structuur waaraan nog van alles ontbreekt, maar waarin toch wat uitspraken gedaan worden over logische, voor de hand liggende en voorwaardelijke relaties tussen de bouwstenen.



Figuur 2.4: Van bouwstenen naar een globale curriculumstructuur

2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.6 Van bouwstenen naar een globale structuur

ECABO wil enerzijds de scholen een handreiking bieden voor het ontwerpen van het curriculum. Anderzijds realiseren we ons onze beperkingen en weten we dat scholen op basis van hun expertise eigen keuzes maken in het proces, zeker naarmate het curriculum meer in detail wordt uitgewerkt (fasen 2 en 3 van figuur 2.1). Met andere woorden, onze voorbeelduitwerkingen zijn erop gericht een opstap te bieden, maar het meer gedetailleerde curriculum ontstaat op de school bij de docenten.

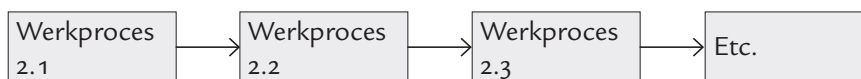
2.6.1 Structuur op basis van arbeidslogica

Door de taakanalyse zijn **arbeidslogische** relaties benoemd. Onder arbeidslogische relaties verstaan we die relaties die te maken hebben met elkaar logisch opvolgende handelingen bij het uitvoeren van werkzaamheden. Een voorbeeld daarvan is: voorbereiden → uitvoeren → nazorg → evaluatie.

Door werkprocessen in een arbeidslogische volgorde aan te leren, ontstaat bij de student een beter inzicht in de uit te voeren werkzaamheden en alle daarbij toe te passen vaardigheden en kennis. Hij kan zijn werk hierdoor beter in het grotere geheel plaatsen en op het juiste moment schakelen tussen werkprocessen waardoor zijn integraal handelen verbetert (zie voorbeeld 1a en 1b).

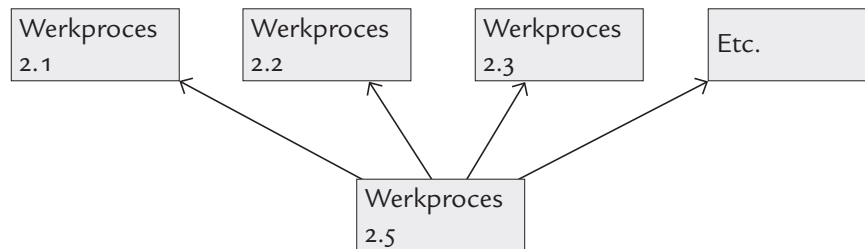
Voorbeeld 1a

Door de student te laten beginnen met het voorbereiden van het klantgesprek (werkproces 2.1) start hij met het eerste werkproces van kerntaak 2. Dit is normaliter in het werk ook de eerste stap. De volgorde waarin werkprocessen worden aangeleerd is gelijk aan de volgorde waarin het werk normaliter plaatsvindt en daardoor sluit deze aanpak goed aan op de beroepsrealiteit.



Voorbeeld 1b

De student kan ook beginnen met het leren opstellen en uitgeven van offertes (werkproces 2.5), met als argument dat dit werkproces raakvlakken heeft met alle andere werkzaamheden van kerntaak 2, het uitvoeren van het verkooptraject. Op die manier leert de student mogelijk snel verbanden te zien tussen alle werkzaamheden die hierbij horen.



Rekening houden met arbeidslogische verbanden bij de opbouw van het curriculum stoelt dus op de vooronderstelling dat de student meer gaat begrijpen van het beroepshandelen.

2.6.2 Structuur op basis van leerstofvoorwaardelijke relaties

Naast die arbeidslogische volgorde zijn er op de tweede plaats leerstofvoorwaardelijke relaties. In bepaalde gevallen zal **noodzakelijkerwijs** eerst het ene aangeleerd moeten worden voordat het andere geleerd kan worden. Meer concreet: een student kan werkproces Y pas leren/uitvoeren als hij eerst werkproces X heeft geleerd.

Bij ieder kwalificatiedossier zal eerst in de taakanalyse beoordeeld moeten worden of er leervoorwaardelijke relaties bestaan tussen werkprocessen of kerntaken. Tussen de werkprocessen van de (Junior) accountmanager hebben we bijvoorbeeld geen noodzakelijke leervoorwaardelijkheid kunnen vinden. Ieder werkproces/bouwsteen is een afgerond geheel van activiteiten, vaardigheden en kennis. Een bouwsteen van de opleiding (Junior) accountmanager kan dus op ieder willekeurig moment in het curriculum aangeboden worden.

Leerstofvoorwaardelijke relaties komen aan de oppervlakte door inhoudsanalyse. Het ontwikkelen van bijvoorbeeld begripsmatige kennis van verhoudingsgetallen (deel van, percentage van), zal voorafgaan aan de vaardigheid van het werken met kengetallen of het maken van berekeningen voor een offerte.



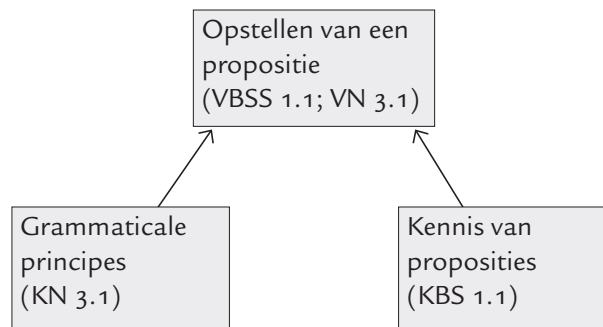
2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.6 Van bouwstenen naar een globale structuur

Voorbeeld 1

Zie ook tabel 2.2

Zo moet een student (Junior) accountmanager voor het uitwerken van een propositie (activiteit 2.1C) eerst weten wat een propositie is en hoe deze is opgebouwd (KBS 1), voordat hij een propositie kan opstellen (VBS 1). Hetzelfde geldt voor kennis van bepaalde grammaticale principes (KN 3.1) die essentieel zijn voor het schrijven van stukken zoals proposities (VN 3.1).



Vaardigheden en kennis kunnen ook vereist zijn voordat een student bepaalde activiteiten of werkprocessen uit kan voeren: wanneer ze direct gerelateerd zijn aan de uitvoering van een werkproces of een onderdeel daarvan, dan is de optimale plaats daarmee gegeven (voorbeeld 2).

Voorbeeld 2

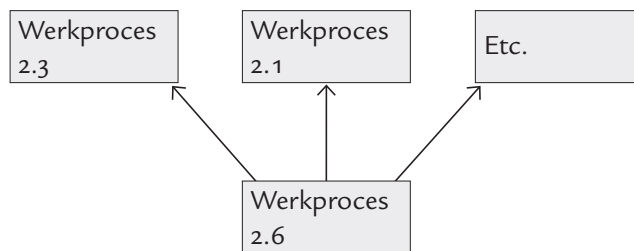
Een junior-accountmanager zal tijdens het invoeren van gegevens in het relatiebeheersysteem, de verschillende systeemtoepassingen moeten kennen. De effectiviteit van het leren gebruiken van dat systeem zal optimaal zijn vlak voor het oefenen of uitvoeren van het invoeren van gegevens. De student merkt zelf dan al direct of hij zijn kennis kan toepassen.

2.6.3 Structuur op basis van leerpsychologische of didactische opvattingen

In de derde plaats kunnen keuzes voor de volgorde bepaald worden door **leerpsychologische of didactische** opvattingen. Een school kan er bijvoorbeeld voor kiezen leervragen bij studenten op te roepen door hen eerst te confronteren met de moeilijkste opdracht. Een andere school begint liever bij wat de student al wel kan en voegt daar telkens iets aan toe om hem nieuwe dingen te doen leren. In beide gevallen spelen opvattingen over (verwachte) complexiteit een rol.

Een voorbeeld

Samenwerken tijdens werkzaamheden wordt over het algemeen als lastiger beschouwd dan het individueel uitvoeren ervan. Door de student te laten beginnen met het leren onderhandelen met de klant (werkproces 2.6) wordt hij geconfronteerd met een complexe opdracht. Hierdoor wordt mogelijk ook duidelijker wat zijn leervragen zijn en kunnen ze scherper in beeld worden gebracht. Werkproces 2.6 is voorwaardelijk voor de andere werkprocessen. De volgorde tussen de andere werkprocessen is willekeurig.



En nog een voorbeeld

Een curriculumontwerper kan uitgaan van de opvatting dat een student begint bij de uitvoering van een geheel werkproces als ervaring, om daarna te kijken waar kennis, ervaring en inzicht ontbreken. De opbrengsten van de taak- en inhoudsanalyse worden dan gebruikt om vanuit het geheel naar de (onder)delen te kijken. Wanneer een curriculumontwerper ervan uitgaat dat leervoorwaardelijke relaties bepalend zijn voor het (kunnen) aanleren van het geheel dan zal hij kiezen voor een stapsgewijze, wellicht concentrische opbouw. Die keuzes kunnen vervolgens verantwoord en geborgd worden via de taak- en inhoudsanalyse die het volledige kwalificatiedossier dekt.

2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

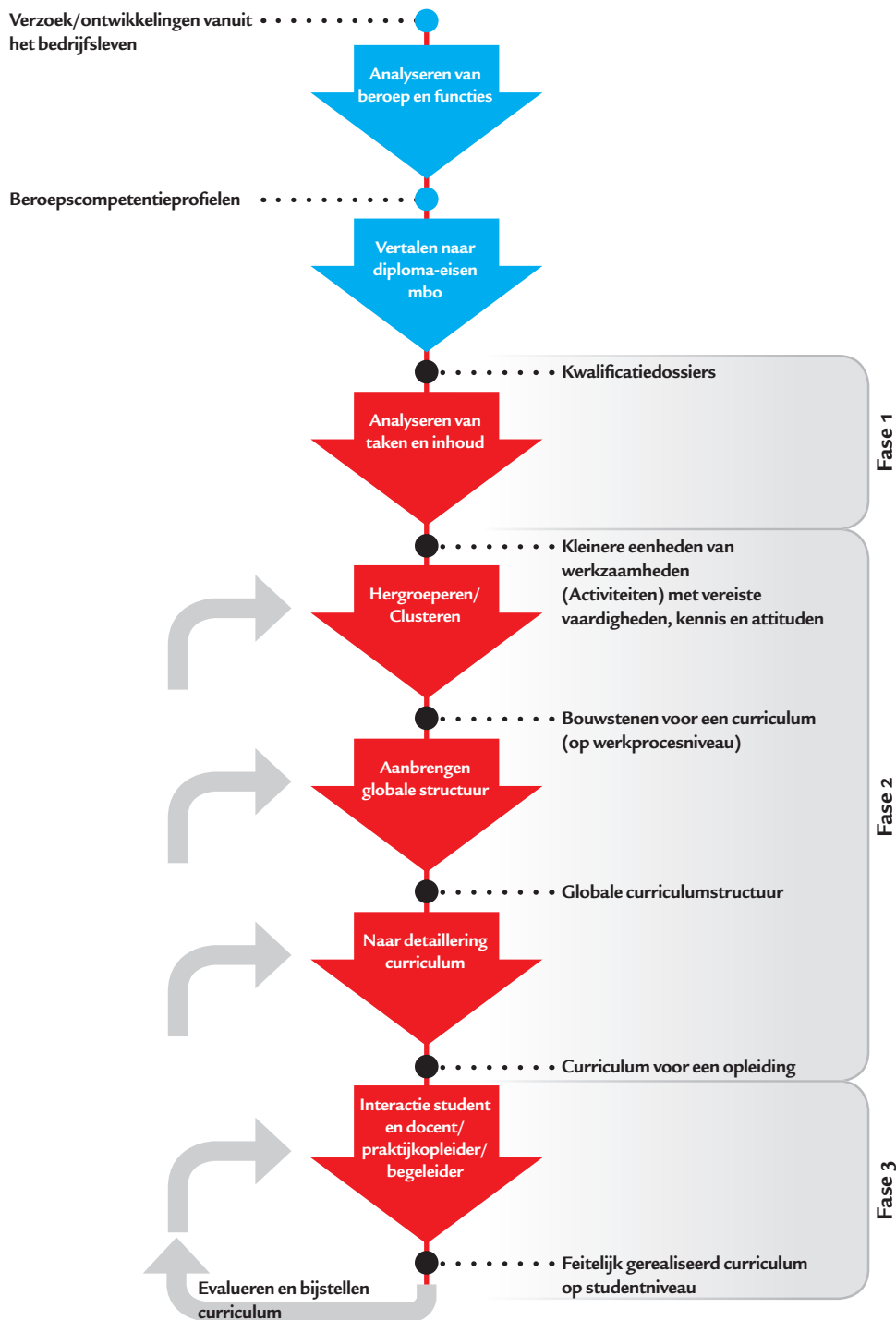
2.7 Samenvatting

2.7 Samenvatting

Hoofdstuk 2 gaat over taak- en inhoudsanalyse in het algemeen en over een ECABO-methodiek voor die taak- en inhoudsanalyse in het bijzonder. Het kwalificatiedossier vormt daarbij het referentiepunt.

Door taak- en inhoudsanalyse vindt decompositie plaats van het dossier. De uitkomsten van de analyse vormen de basis voor de bouwstenen voor een curriculum. De inhoud daarvan is niets anders dan herordende informatie uit het kwalificatiedossier. De uitkomsten van hoofdstuk 2 zijn dus nog niet het curriculum, maar de resultaten geven wel houvast bij het verder detailleren van het curriculum door experts van de school. Een uitgebreide beschrijving van dit proces van detaillering valt buiten het kader van deze publicatie, maar in hoofdstuk 3 geven we wel een aantal tips en in hoofdstuk 4 werken we vier praktijkcases uit.

Figuur 2.5 op de volgende bladzijde geeft een overzicht van de stappen die we hebben toegelicht in dit hoofdstuk. Daarbij is ook de ontwikkeling van beroepscompetentieprofielen opgenomen en bovendien zijn de fasen 1 en 2 meer gedetailleerd in beeld gebracht dan in de figuur aan het begin van dit hoofdstuk.



Figuur 2.5: Van beroepscompetentieprofiel naar feitelijk gerealiseerd curriculum

2. Van kwalificatiedossier naar een globale curriculumstructuur

2.7 Samenvatting

3

Tips voor het verder ontwerpen en plannen van het curriculum

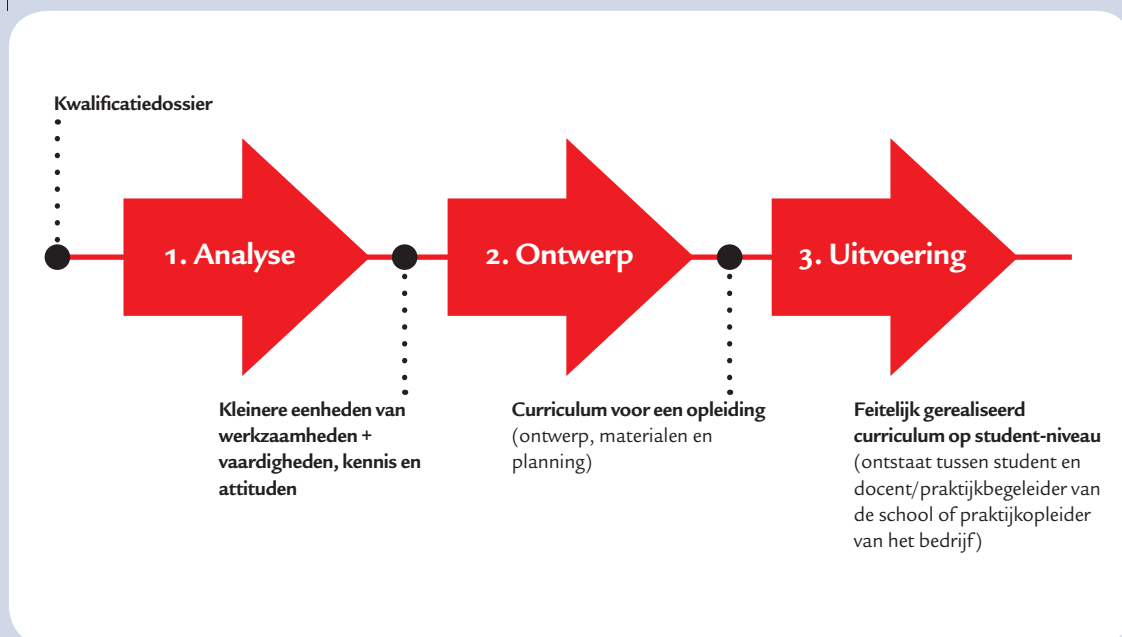
3.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 stond de taak- en inhoudsanalyse van het kwalificatiedossier centraal. We gaven aan dat voor het juist en volledig analyseren van met name de inhoud van het curriculum (de kennis of theorie) de expertise vanuit het scholenveld noodzakelijk is. Dat geldt nog sterker naarmate we verder in het traject van de curriculumontwikkeling komen (zie fasen 2 en 3 van **onderstaande figuur**). In dit hoofdstuk gaan we daarom slechts in de vorm van tips in op het ontwerpen van een praktijkgericht curriculum voor een opleiding en op de uitvoering daarvan.



3. Tips voor het verder ontwerpen en plannen van het curriculum

3.1 Inleiding



Figuur 3.1: Globale fasering van kwalificatiedossier naar praktijkgericht curriculum

3.2 Stel gemengde docententeams samen

De uitvoering van kerntaken en werkprocessen betekent het integraal en op het juiste moment kunnen toepassen van vaardigheden en kennis vanuit verschillende disciplines (beroepsspecifiek/vakmatig, talen, rekenen/wiskunde). In een praktijkgericht curriculum, waarin het leren van beroepshandelingen centraal staat, zijn deze disciplines allemaal belangrijk. Een goede taak- en inhoudsanalyse brengt zowel de beroepsspecifieke/vakmatige vaardigheden en kennis in beeld als de vaardigheden en kennis op het gebied van de talen, rekenen en wiskunde. Daarvoor is dan ook expertise nodig van docenten van verschillende disciplines.

Als docenten samenwerken bij het ontwikkelen van een curriculum (taak- en inhoudsanalyse, bouwstenen ontwerpen, leerstofvoorwaardelijkheid aangeven, etc.) ontstaat een compleet en door het team gedragen curriculum op schoolniveau. Door docenten afkomstig uit verschillende disciplines samen te laten werken aan het curriculum, kan een goed evenwicht gevonden worden bij het kiezen van praktijk- en theoriecomponenten en het zoeken naar samenhang bij de opbouw van het curriculum. Een gemeenschappelijk ontworpen curriculum maakt dat de docenten bij uitvoering de gemaakte keuzes zelf onderschrijven en uitdragen.

3.3 Maak de taak- en inhoudsanalyse compleet

De aanzet taak- en inhoudsanalyse zoals uitgewerkt door ECABO is niet volledig. Daarvoor is zoals gezegd de inbreng van experts (docenten) van scholen nodig. Docenten zijn vooral sterk in het formuleren van de vereiste kenniselementen van een opleiding, bijvoorbeeld wat betreft Nederlands of wiskunde. Nadat de taak- en inhoudsanalyse volledig is uitgewerkt, kan pas goed besloten worden over:

- De bouwstenen van het curriculum (zie hoofdstuk 2)
 - Welke eenheden worden gehanteerd (qua omvang en inhoud) en hoe verhouden die zich tot elkaar?
- De globale curriculumstructuur (zie hoofdstuk 2)
 - Welke keuzes worden gemaakt op basis van voorwaardelijke relaties tussen werkprocessen?
- De gedetailleerde curriculumstructuur, bijvoorbeeld:
 - Welke praktijk- en theoriecomponenten zijn gelijk aan elkaar en kunnen wellicht gecombineerd worden aangeboden in het curriculum? Zijn dat blokjes voor één kwalificatie of voor meer kwalificaties? (paragraaf 3.4)
 - Welke praktijk- en theoriecomponenten kunnen geïntegreerd worden aangeboden? Voor welke vaardigheden of kennis zijn aparte blokjes nodig? (paragraaf 3.5)
 - In hoeverre zijn curriculum en examenplan op elkaar afgestemd? Op welke momenten vindt tussentijdse, ontwikkelingsgerichte beoordeling plaats? Op welke momenten vindt examinering plaats? En in welke vorm? (paragraaf 3.6 en zie de ECABO-publicatie *Examinering en de beroepspraktijk*, Van Dijk 2010)
 - Welke leer(stof)voorwaardelijke relaties zijn aan te brengen tussen werkprocessen of activiteiten en binnen een werkproces of activiteit? (paragraaf 3.7)
 - Hoe verhoudt het bestaande lesmateriaal zich tot de taak- en inhoudsanalyse? (paragraaf 3.8)
 - Welke blokken vinden in de binnenschoolse praktijk plaats? Welke in de buitenschoolse praktijk? En op welke momenten in het programma is dat? Heeft de beroepspraktijkvorming de vorm van een blok- of een lintstage? (paragraaf 3.9 en zie de ECABO-publicatie *Werkplekleren*, Swager, 2010)
 - Hoe wordt ingespeeld op de individuele student (flexibiliteit en maatwerk)? (paragraaf 3.10)
 - Hoe weet de student waar hij mee bezig is? (paragraaf 3.11)
 - Herkent de student op de werkplek de opdrachten die in de binnenschoolse praktijk zijn uitgevoerd? (paragraaf 3.12)
 - Ervaart de student consistentie tussen begeleiding en beoordeling buiten- en binnenschools? (paragraaf 3.13)



3. Tips voor het verder ontwerpen en plannen van het curriculum

3.4 Combineer identieke componenten

3.4 Combineer identieke componenten

Uit de resultaten van de taak- en inhoudsanalyse (bouwstenen op werkprocesniveau) kan blijken dat sommige vaardigheden en kennis in meerdere werkprocessen voorkomen of zelfs in meerdere kwalificaties. Hetzelfde kan gelden voor bepaalde activiteiten. We spreken dan van overlap-pende of identieke activiteiten, vaardigheden en kennis. In dat geval kan besloten worden zo'n curriculumonderdeel eenmalig uit te werken en als basiscomponent in een curriculum voor één of meerdere kwalificaties op te nemen. Het is logisch om het trainen ervan aan het begin van het curriculum te plaatsen. Theoretische ondersteuning en vaardigheidstraining is dan gewenst voordat de student met een taak begint waarin deze vaardigheid van belang is. We verduidelijken dit aan de hand van een voorbeeld van identieke componenten in de kwalificaties (Junior) accountmanager en Commercieel medewerker bank- en verzekeringswezen.

Voorbeeld

Bij de kwalificatie (Junior) accountmanager constateren we op een aantal werkprocessen, vaardigheden en kennis een overlap met Commercieel medewerker bank- en verzekeringswezen. In beide kwalificaties worden bijvoorbeeld klantgesprekken gevoerd. Uiteindelijk moet een student natuurlijk zo veel mogelijk in de eigen beroepscontext opgeleid en geëxamineerd worden en ons advies is daarom om per kwalificatie een curriculum te bouwen. Echter, bepaalde elementen zoals een vaardigheidstraining klantgesprekken voeren kunnen in beide curricula opgenomen worden. Dit 'curriculumblokje' is in beide opleidingen voorwaardelijk voor alle werkprocessen waarin het voeren van klantgesprekken aan de orde komt.

3.5 Integreer praktijk en theorie zoveel als kan

In een praktijkgericht curriculum staat de praktijk centraal en wordt theorie integraal met of ondersteunend aan de praktijk aangeboden aan de studenten. Wanneer de student bepaalde vaardigheden en kennis al beheerst of deze van relatief eenvoudige of routinematige aard zijn, dan kunnen deze min of meer tegelijkertijd met het uitvoeren van de praktijkopdrachten worden behandeld. Aan andere vaardigheden en kennis moet juist wel apart aandacht worden besteed en apart tijd in het curriculum worden ingebouwd. Dat kan bijvoorbeeld een telefoontraining zijn, een training gespreksvaardigheden of theorie over offertetrajecten. Na de training of theorieles kan de student het geleerde alsnog integreren (toepassen) in de praktijk. Het is zaak er al

tijdens de ontwerpfase achter te komen welke onderdelen integraal kunnen worden aangeboden en welke apart en daarmee rekening te houden bij de opbouw van het curriculum.

3.6 Stem curriculum en examenplan op elkaar af

In een examenplan worden de globale toetsinhouden en toetsvormen van de examinering aangegeven. Het bestaat uit een overzicht van alle kwalificerende toetsen voor een bepaalde opleiding en geeft daarmee inzicht in de wijze van examinering. Op basis van het examenplan worden toetsmatrijzen en toetsen ontwikkeld om aan het examenprogramma uitvoering te kunnen geven.²³

Zowel voor het curriculum als voor het examenplan is het kwalificatiedossier het uitgangspunt. Dat geldt ook voor de resultaten van de taak- en inhoudsanalyse, die immers zijn afgeleid van het kwalificatiedossier. Zowel voor het curriculum als voor het examenplan vormen de resultaten van de taak- en inhoudsanalyse waardevolle input. Voor het examenplan geldt dat met name voor het opstellen van toetsmatrijzen voor tentamens.

Curriculumontwerpers en de ontwikkelaars van het examenplan gebruiken beiden de taak- en inhoudsanalyse als bron. De processen voor de opbouw van het curriculum en het vaststellen van het examenplan hebben ieder een eigen ratio en dynamiek, maar moeten wel naadloos op elkaar aansluiten. Die afstemming moet in het ontwerptraject ingebouwd zijn. Zo worden voor het examenplan (arbeidslogische) keuzes gemaakt voor de te examineren eenheden die bestaan uit één of meer werkprocessen of kerntaken. Door in het curriculum naar dezelfde eenheden toe te werken, via kleinere eenheden van werkprocessen of delen van werkprocessen en met behulp van ontwikkelingsgerichte beoordelingsmomenten, wordt de student optimaal voorbereid op de examinering. Andersom kan de inhoud en opbouw van het curriculum ook van invloed zijn op het examenplan. Naar aanleiding van de taak- en inhoudsanalyse worden in het curriculum bepaalde vaardigheden en kennis aangeboden. Het is dan logisch dat deze in de examinering, dus in het examenplan, zijn geborgd.

3.7 Breng op detailniveau leer(stof)voorwaardelijkheid in beeld

In hoofdstuk 2 hebben we op hoofdlijnen aandacht besteed aan leer(stof)voorwaardelijkheid en op basis waarvan keuzes gemaakt kunnen worden. We gaven daar ook aan dat echt noodzakelijke leerstofvoorwaardelijkheid vooral binnen een werkproces speelt, namelijk tussen kennis en vaardigheden en/of tussen combinaties van kennis en vaardigheden en bepaalde activiteiten.

²³ Van Dijk (2010)



3. Tips voor het verder ontwerpen en plannen van het curriculum

3.7 Breng op detailniveau leer(stof) voorwaardelijkheid in beeld

Arbeidslogische samenhang is er op het niveau van werkprocessen of combinaties van werkprocessen en/of kerntaken. Dan kunnen we spreken van leervoorwaardelijkheid om deze te onderscheiden van leerstofvoorwaardelijkheid die betrekking heeft op vaardigheids- of kennisaspecten.

In paragraaf 2.3 stelden we dat de resultaten van de taak- en inhoudsanalyse ook aanwijzingen geven voor het optimale moment voor het aanbieden van de genoemde vaardigheden en kennis. Gebruik maken van dat optimale moment zorgt ervoor dat de student de betekenis van de aangeboden leerstof sneller kan begrijpen.

Om te kunnen beslissen welke componenten eerder en welke later in het curriculum aangeboden moeten worden, moet tussen bouwstenen en binnen een bouwsteen bekeken worden welke kennis en vaardigheden voorwaardelijk zijn aan elkaar of aan het uitvoeren van activiteiten.

3.8 Koppel bestaand lesmateriaal aan de taak- en inhoudsanalyse

Wanneer de taak- en inhoudsanalyse is voltooid, kunnen het curriculum en de bijbehorende leerdoelen opgesteld worden. Vervolgens kan op basis daarvan lesmateriaal ontwikkeld worden. De werkelijkheid ziet er nogal eens anders uit. De meeste scholen beschikken al over lesmateriaal en zullen dit willen blijven gebruiken. Een pragmatische oplossing is dan het bestaande opleidingsmateriaal (boeken, projecten, opdrachten etc.) met behulp van de resultaten van de taak- en inhoudsanalyse te koppelen aan de kerntaken en werkprocessen. Op die manier wordt volledig en tot in detail inzichtelijk welke materialen bij welke kerntaken, werkprocessen of onderdelen van werkprocessen kunnen worden ingezet. De school kan zo haar bestaande materialen blijven gebruiken. Tegelijkertijd zorgt zij voor een optimale borging van het materiaal (dus datgene waarmee uitvoering wordt gegeven aan de opleiding) aan de kerntaken en werkprocessen van het kwalificatiedossier.

3.9 Breng binnen- en buitenschoolse curriculumonderdelen in kaart

Het curriculum bestaat uit binnenschoolse- en buitenschoolse onderdelen. Student, school en leerbedrijf zijn erbij gebaat precies te weten welke onderdelen binnenschools behandeld worden en welke buitenschools. Enerzijds kunnen zo de verwachtingen tussen school, bedrijf en student gemanaged worden (proceskant). Anderzijds kan de binnenschoolse periode dan optimaal voorbereiden op de buitenschoolse periode (inhoudelijke kant).

De school kan op grond van de inhoud van het curriculum bekijken wat aan bod kan komen op school of tijdens de stage. Het gaat met name om de praktijkonderdelen van de taak- en

inhoudsanalyse. Het is vervolgens een kwestie van afspraken maken met een specifiek leerbedrijf over de inhoud van de stage en welke werkprocessen het leerbedrijf de student kan aanbieden. Het kan echter ook voorkomen dat bepaalde werkprocessen op school moeilijk realistisch uitvoerbaar zijn, bijvoorbeeld omdat er specifieke eisen aan de fysieke omgeving worden gesteld. Dat geldt bijvoorbeeld bij de opleidingen in de orde- en veiligheidssector. In dat geval kan het bijna niet anders dan dat de student deze werkprocessen bij het leerbedrijf leert of dat er op zijn minst in de context van het leerbedrijf op geëxamineerd wordt. De stageperiode wordt daardoor nog belangrijker en ook op het gebied van examinering is de school dan afhankelijk van het leerbedrijf, tenzij dit gebeurt bij een centraal exameninstituut. Dit vraagt om buitengewoon goede afspraken en samenwerking tussen school en leerbedrijf.²⁴

3.10 Stem waar mogelijk af op de individuele student, maar houd het organiseerbaar

Studenten leren vanuit een verschillende behoefte, hebben verschillende leerstijlen en leren in een verschillend tempo. Het zou mooi zijn om iedere student op zijn eigen manier en moment en met aangepaste inhoud te kunnen voeden. In het praktijkgericht curriculum wordt de praktijk als uitgangspunt genomen om studenten beter te laten begrijpen waartoe bepaalde vaardigheden en kennis geleerd moeten worden. Tegelijkertijd vraagt een praktijkgericht curriculum veel van de schoolorganisatie: er moeten meer realistische leeromgevingen, lijkend op de beroepspraktijk, gecreëerd worden en er is meer levensechte interactie nodig met 'collega's' en 'leidinggevenden' tijdens het leren op school.

Taak- en inhoudsanalyse legt de benodigde taken en inhoudelijke ingrediënten van het curriculum expliciet en tot in detail bloot. Aan de procesmatige kant kan met die ingrediënten gespeeld worden, door bijvoorbeeld onderdelen te clusteren, achterwege te laten of juist meer aandacht te geven, zodat het programma wordt afgestemd op de individuele behoeften van een student. We leggen de nadruk op *kan*, want dit vraagt in organisatorische zin veel van de school omdat zij met grote groepen studenten te maken heeft. Voor leerbedrijven ligt dit iets makkelijker omdat het daar gaat om de begeleiding van individuele studenten of kleine groepjes.

Als een school streeft naar zo veel mogelijk afstemmen op de individuele student, vraagt dit flexibiliteit van docent en student, een duidelijk rooster en een goed studentvolgsysteem. Het is ons advies om op basis van de ingrediënten van de taak- en inhoudsanalyse en de beslissingen rondom de detaillering van het curriculum en de afstemming tussen binnenschools- en buitenschools leren in het jaarprogramma en met name het rooster wel altijd enige vaste onderdelen in te bouwen die voor iedere student gelden. Daarna kan gekeken worden welke ingrediënten

²⁴ Swager (2010)



3. Tips voor het verder ontwerpen en plannen van het curriculum

3.10 Stem waar mogelijk af op de individuele student, maar houd het organiseerbaar

flexibel zijn in te zetten en in welke mate binnen een roosteronderdeel ruimte is voor het ingaan op leervragen van individuele studenten.

3.11 Zorg dat de student weet waar hij mee bezig is

Studenten maken zich het beroepsmatig handelen eigen via kleinere curriculumonderdelen die zijn opgebouwd rond activiteiten, vaardigheden of kennis. Voor hun motivatie om te leren en om inzicht te ontwikkelen in het werk, moeten zij weten hoe zo'n kleiner onderdeel gerelateerd is aan het geheel van werkzaamheden. Een student kan werken aan het acquireren van klanten en opdrachten (werkproces 2.2 van de kwalificatie (Junior) accountmanager), maar als hij weet dat er een verkooptraject op volgt of dat de acquisitie gebaat is bij het goed voorbereiden van het verkooptraject, kan hij zijn werkzaamheden beter plaatsen. Hij weet waarom het belangrijk is en kan de onderdelen op elkaar aansluiten. De docent of begeleider speelt hierbij een belangrijke rol. Door telkens aandacht te besteden aan en de student te attenderen op de plek van iets kleins in het grotere geheel, zal de student beter begrijpen waarom hij iets moet leren en welke betekenis dat heeft voor zijn werk.

Het verworven inzicht komt hem van pas tijdens het uitvoeren van en schakelen tussen werkzaamheden. Hij zou dit moeten internaliseren om een goede beroepsbeoefenaar te worden. Of hij het inzicht daadwerkelijk heeft verworven en altijd weet waar hij mee bezig is en waarom hij de dingen doet zoals hij ze doet, is echter niet altijd met zekerheid uit het zichtbaar handelen af te leiden. Net zo goed als de docent expliciet moet uitleggen welke betekenis het leren van een activiteit, vaardigheid of kennis heeft voor het grotere geheel dat werk heet, zo kan bij de student alleen met zekerheid achterhaald worden of hij over het vereiste inzicht beschikt door hem daar expliciet naar te vragen en hem op zijn handelen te laten reflecteren. De informatie die uit die reflectie komt, kan het verschil in de beoordeling bepalen tussen onvoldoende of voldoende presteren of tussen voldoende en goed presteren.

3.12 Gebruik buitenschools en binnenschools herkenbare materialen

Wanneer studenten in de binnenschoolse praktijk opdrachten uitvoeren die lijken op opdrachten die in de stage uitgevoerd worden, ontstaat herkenning. In de binnenschoolse praktijk is het nodig om een context te creëren die lijkt op de praktijkomgeving. De componenten voor integratief handelen kunnen eerst afzonderlijk getraind worden, waarna langzamerhand de volledige taak wordt uitgevoerd zoals die ook in de praktijk voorkomt. Wanneer met bedrijven afspraken zijn gemaakt over bijvoorbeeld een bepaalde beoordelingssystematiek (dit kan met name aan

het begin van de opleiding nuttig zijn), is het aan te bevelen om de student daar in een simulatiesituatie alvast aan te laten wennen.

We weten dat met name voor studenten op mbo-niveau 2 de aansluiting tussen school en werkvloer nogal eens moeizaam is. Juist dan is een goede voorbereiding met herkenbare materialen van belang. Een school kan in overleg met een leerbedrijf kiezen voor een taakopdracht van beperkte omvang in het bedrijf en ervoor zorgen dat die opdracht binnenschools goed wordt voorbereid. In het volgende hoofdstuk laten we in de uitvoering zien hoe dat kan werken.

3.13 Gebruik de begeleiding- en beoordelingsinstrumenten consistent

Het begeleiden van een student tijdens de uitvoering van werkzaamheden biedt een schat aan informatie over het kennen en kunnen van die student. Niets is minder onwaar dan de suggestie dat competentiegericht leren synoniem is met ‘de student aan zijn lot overlaten’. De belangrijkste factor voor het succes ervan is: ‘Blijf in de buurt, kijk wat er gebeurt en bespreek met de student wat er gebeurt.’ Ook wanneer de begeleider er (uiteraard) niet voortdurend naast kan staan, kan hij met de student achteraf bespreken hoe het ging. De begeleider is tenslotte bekend met het leerwerk materiaal van de student.

In simulaties kunnen studenten werken aan zo reëel mogelijke werkzaamheden. De docent kan zijn begeleiding vormgeven als coach. Hij neemt gedrag waar en bespreekt met de student wat hij ziet. Daarom draait het in het reflectie- en evaluatiegesprek. Zo begint de student te leren van de uitgevoerde werkzaamheden. Het is aan te bevelen om in een zo vroeg mogelijk stadium met die gesprekken te starten. De student went aan het verbinden van werken (doen, handelen) en er bewust mee omgaan en ervan leren. Stilstaan bij en leren van ervaringen levert een bijdrage aan het ontwikkelen van begripsmatige kennis die uitstijgt boven de feitelijke kennis. Daarnaast ontwikkelt de student inzicht in hoe de geleerde kennis in een nieuwe situatie kan worden toegepast.²⁵

Verder is het aan te bevelen de gesprekken te voeren aan de hand van herkenbare items voor de student, in een vorm die tijdens de opleiding ook steeds weer terugkomt. Consistent gehanteerde begeleiding- en beoordelingsinstrumenten, waarin de bouwstenen van het curriculum terugkomen, geven de student houvast in het leren. De student weet waar naartoe wordt gewerkt in de verschillende fasen van de opleiding. Wanneer deze instrumenten ook de basis zijn voor het begeleiden en beoordelen op de werkplek, ervaart de student de werkplek als een logische vervolgstap in zijn opleiding.

²⁵ Vgl begrip sleutelkwalificatie in Hövels en Römken (1993)



3. Tips voor het verder ontwerpen en plannen van het curriculum

3.13 Gebruik de begeleiding- en beoordelingsinstrumenten consistent

Bij de begeleiding en beoordeling gaat het eveneens om het toewerken naar beginnend beroepsbeoefenaarschap. In het begeleidings- en beoordelingsinstrumentarium kunnen dus dezelfde inhoudelijke 'bouwstenen' worden gebruikt. Van belang is dat de inhoud functioneel is op een bepaald moment. Bij de begeleiding en het ontwikkelingsgericht beoordelen staat de inhoud in het teken van het 'leren van', de 'stand van zaken met betrekking tot competent handelen' en de 'verdere ontwikkeling'. Bij kwalificerend beoordelen gaat het om het al dan niet voldoen aan de eisen die aan de uitvoering gesteld worden. Met andere woorden: in alle fasen kunnen dezelfde inhoudelijke criteria gehanteerd worden (onderverdeeld naar werkproces of onderdelen daarvan). Op basis van diezelfde inhoud kan onderscheid gemaakt worden in instrumenten gericht op de *ontwikkeling* of de *kwalificering*. Bij het ontwikkelingsgericht beoordelingsinstrumentarium wordt nogal eens het woord *waarderen* en *waarderingsformulier* gebruikt om duidelijk te maken dat beoordelen niet vooropstaat bij het bespreken van het resultaat. Ook scores als 'voor verbetering vatbaar' of 'voldoet' passen daarbij. Bij kwalificerend beoordelen zal altijd een cesuur bepaald worden op basis waarvan een voldoende of onvoldoende gegeven kan worden. De termen *waarderingsformulier* en *beoordelingsformulier* zijn in het onderwijs geen eenduidige begrippen.²⁶ Beide begrippen komen terug bij zowel ontwikkelingsgerichte als kwalificerende beoordelingslijsten. Het is aan te bevelen om bij het benoemen van de score-indeling het doel van de beoordeling (ontwikkelingsgericht of kwalificerend) in het oog te houden. Het *waarderingsformulier* in paragraaf 4.5 is een goed voorbeeld van een ontwikkelingsgericht begeleiding/beoordelingsinstrument.

3.14 Samenvatting

In hoofdstuk 3 zijn we ingegaan op tips voor het ontwikkelen van een meer gedetailleerd curriculum, de fasen 2 en 3 van het ontwerpproces. De rol van de school in fase 2 en van de school en het leerbedrijf in fase 3 bepaalt uiteindelijk hoe het curriculum van een opleiding en het feitelijk gerealiseerde curriculum eruit komen te zien. Daarin zijn heel wat keuzes te maken. In dit hoofdstuk hebben we getracht een deel van die keuzes te schetsen aan de hand van tips. De tips zijn met name van toepassing op fase 2 van het ontwikkelproces, het komen tot een curriculum van een opleiding. Het feitelijk gerealiseerd curriculum (fase 3) ontstaat in de interactie tussen student en praktijkopleider/begeleider.

²⁶ Zie ook Van Dijk (2010)

4

Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.1 Inleiding

De analyse van kwalificatiedossiers levert componenten op voor het ontwerpen, plannen en documenteren van een opleidingsstructuur. Bij dat ontwerpen en plannen spelen zowel didactische factoren als organisatorische factoren en omgevingsfactoren een rol, waarbij de laatste twee een gegeven kunnen zijn.

Wanneer de keuze voor een praktijkgericht curriculum is gemaakt, kan de uitwerking daarvan vele variaties aannemen. We hebben er daarom voor gekozen om ons in hoofdstuk 3 te beperken tot het geven van tips voor het bouwen van een praktijkgericht curriculum. Aan de hand van die tips bespreken we in dit hoofdstuk een aantal voorbeelden van de uitvoering.



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.1 Inleiding

We laten zien dat een uitgewerkt en beschreven curriculum (fase 2) steun geeft bij het maken van didactische keuzes in concrete uitvoeringsituaties (fase 3). We kunnen echter ook stellen dat een beschreven curriculum met vele keuzes voor opbouw en materiaalgebruik geen antwoord geeft op álle vragen. Om een traditioneel gezegde als metafoor te gebruiken: *Het leven (de realisatie van het curriculum, de uitvoering) maakt dat docenten en begeleiders vaak creatief moeten kunnen omgaan met de leer (het ontwerp en de planning).*

Laten we dit eens concretiseren. Wanneer bij een student of een groep studenten blijkt dat het leren niet op gang komt bij de uitvoering van opdrachten en/of na de ontvangen instructie, of niet tot het gewenste resultaat leidt, dan zal de begeleider een analyse maken van wat er misgaat. Vervolgens tracht die begeleider via interventies de opdracht en/of de instructie passend te maken voor die student of groep van studenten. Met andere woorden: de begeleider zal bij het vormgeven van een praktijkgericht curriculum soms kiezen voor een herformulering van de opdracht, het aanbieden van een extra opdracht of het overslaan van een opdracht om in te kunnen spelen op de omvang en de mate van complexiteit die de student kan hanteren en tegelijkertijd als voldoende uitdaging ervaart. Het vooraf uitgeschreven ‘pad van activiteiten’ met een didactische opbouw gebaseerd op (arbeids)logische en leerstofvoorwaardelijke stappen, helpt de begeleider dus nadere didactische keuzes te maken. Omdat een praktijkgericht curriculum de te verwerven vaardigheden, kennis en attituden daar waar mogelijk koppelt aan de uitvoering van handelingen, geeft het de begeleider aanknopingspunten om die verbindingen te benoemen tijdens de begeleiding en de reflectiegesprekken.

Aan de hand van de tips uit hoofdstuk vier bespreken we hierna een aantal situaties die zich in de praktijk kunnen voordoen. Daarbij besteden we ook aandacht aan de overgang van de opleiding naar het leren op de werkplek en aan materialen en middelen om buitenschools en binnenschools leren krachtiger met elkaar te verknopen.

4.2 Voorbeeld 1: Aan het begin van de opleiding inzicht ontwikkelen in werkzaamheden

4.2.1 Situatieschets

In een ROC-afdeling Economie zijn de klaslokalen vervangen door kantoortuinen. De studenten hebben ieder een werkplek. De leeromgeving is zo ingericht om de praktijk dichterbij te benaderen. De studenten Bedrijfsadministratief medewerker zijn bezig met opdrachten in het kader van kerntaak 2, werkprocessen 2.1 t/m 2.3 (zie tabel 4.1). Parallel aan de uitvoering van de opdrachten krijgen de studenten instructie over en oefeningen voor het maken van de berekeningen die bij het werkproces horen.

Kerntaak	Werkproces
2 Verricht ondersteunende (financieel) administratieve werkzaamheden	
	2.1 Ordent en controleert boekingsstukken
	2.2 Voert administratieve gegevens in in een geautomatiseerd systeem
	2.3 Vult eenvoudige formulieren in

Tabel 4.1: Kerntaak 2 van het kwalificatiedossier Bedrijfsadministratief medewerker

Bij de begeleiding van de opdrachten valt het de manager van de kantoortuin (tevens docent economische vakken) en de docenten Nederlands en ICT op dat studenten aan het begin van de opleiding:

- weinig relatie zien tussen de berekeningen die ze oefenen en de gegevens die ze verwerken in de geautomatiseerde systemen;
- niet goed begrijpen wat ze moeten controleren wanneer ze de computeruitdraaien moeten nakijken;
- het lastig vinden aan de manager uit te leggen wat het resultaat is van hun werk en de relatie met andere werkzaamheden;
- niet altijd weten hoe ze het resultaat van hun werk aan collega's moeten uitleggen of het werk moeten overdragen.

Op een gegeven moment geven de begeleiders steeds twee studenten de opdracht het 'verzuim' in de kantoortuin overzichtelijk in kaart te brengen en het resultaat in het wekelijks overleg van de kantoortuin te presenteren. De begeleiders spreken af dat twee studenten van verschillende richtingen de opdracht uitvoeren. De één is van plan verder te gaan in de secretariële richting en de ander in de financiële richting. De veronderstelling is dat die samenwerking het leereffect kan versterken.

4.2.2 Opdracht

De aanwezigheid/afwezigheid van de studenten wordt geautomatiseerd bijgehouden. De manager van de kantoortuin/afdeling krijgt daarvan een overzicht. De manager draagt die informatie geanonimiseerd over aan de twee uitvoerders van de opdracht met de volgende aanvullende aanwijzingen:

- Breng het verzuim in categorieën in kaart in percentages van de maximaal haalbare aanwezigheid van de kantoortuin;
- Maak er met behulp van een spreadsheet een overzicht van voor de manager;
- Presenteer de resultaten van de informatie aan de collega's op het wekelijks overleg van de kantoortuin.



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.2 Voorbeeld 1: Aan het begin van de opleiding inzicht ontwikkelen in werkzaamheden

De manager geeft de volgende tip: ‘Mocht je niet precies weten wat ik precies aan informatie nodig heb, kom dan vooral langs.’

De begeleiders spreken verschillende rollen af, die zo realistisch mogelijk worden neergezet om het beroepsmatig handelen te activeren en het leereffect te versterken. De docent economie vervult een dubbelrol van manager en specialist. De twee andere begeleiders zijn specialisten die de studenten kunnen raadplegen tijdens de uitvoering van het werk. De omgeving wordt ingezet om de verbinding tussen praktijk en theorie dicht bij elkaar te plaatsen. De begeleider in de rol van manager reageert op vragen om toelichting.

4.2.3 Resultaat

Door steeds aan te geven welke informatie gewenst is, begint de student de rol in te vullen van de medewerker die de gegevens tot informatie moet gaan verwerken. Het kwartje valt wanneer de student de conclusie trekt dat de gegevens zo gerangschikt moeten worden dat er informatie voor de manager ontstaat. Op dat moment heeft hij geleerd van de uitvoering van zijn opdracht en de betekenis daarvan voor de taakomgeving. Tegelijkertijd heeft hij de verbinding gelegd tussen de uitvoering en het gebruik van rekenkundige bewerkingen. Pas wanneer blijkt dat de kennis en vaardigheden ontbreken om de berekeningen zelf uit te voeren, zal de begeleider als vakspecialist vaststellen of de student extra theoretische ondersteuning nodig heeft.

4.2.4 Bespreking aan de hand van de tips

Eerder constateerden we dat een taak in omvang en complexiteit moet passen bij de actuele competenties van de studenten. In het aangehaalde voorbeeld creëren de begeleiders daarom een didactische tussenstap om daarmee nauwer aan te sluiten bij de competentieontwikkeling van de studenten. Omgeving en organisatievorm worden ingezet om het curriculum aan te passen aan de behoefte aan verheldering bij een groep studenten. De verwachting is dat er door de interventie begrip zal ontstaan voor de betekenis van de opdracht binnen het geheel van werkprocessen. De docenten geven een iets concretere opdracht die de verbinding met het ondersteunend leren verheldert, die direct te relateren is aan de leerwerkomgeving van de kantoortuin en waarbij communicatie met de manager van de kantoortuin en collega's een rol speelt.

De didactische tussenstap in de vorm van een opdracht die dicht bij de ervaring staat, is in dit geval essentieel om de taak te kunnen begrijpen. Verregaand didactiseren van arbeidsprocessen kan functioneel zijn om studenten met weinig beroepservaring te laten leren van ‘werken’. We kunnen hieruit afleiden dat er bij het uitvoeren van het curriculum zicht moet zijn op het niveau van de (deel)taak in relatie tot de mate van competentieontwikkeling. Een compleet en in detail uitgevoerde taak- en inhoudsanalyse leidt tot een leertraject dat de geleidelijke groei naar beginnend beroepsbeoefenaarschap mogelijk maakt. Het aardige aan dit voorbeeld is dat niet kan worden aangetoond dat ook de inhoud tot in detail is uitgeschreven. Doordat docenten uit verschillende vakgebieden samenwerken, komt het leereffect naar boven. De drie docenten

beoordelen samen de uitgevoerde opdrachten, waarbij de docent talen vooral let op de kwaliteit van de rapportage, de docent ICT op het juist verwerken van de gegevens en de docent economie op de uitgevoerde berekeningen. Bij het bespreken van de opdrachten ontdekken zij waar het misgaat. Het uitgeschreven curriculum en de daarop gebaseerde opdrachten en beoordelingsformulieren maken het mogelijk te kunnen bepalen waar iets fout loopt en in welke richting de oplossing gezocht moet worden. In dit geval was de kennis wel aanwezig (voldoende taal- en rekenvaardigheid), maar leidde het gecombineerd toepassen ervan nog niet tot inzicht in de samenhang tussen de verschillende activiteiten. Kennelijk hadden de begeleiders inzichtvragen ingebouwd om te achterhalen of de betekenis van de uitgevoerde handelingen begrepen werd. Via de speciale opdracht gaan de studenten te rade bij de docenten met ieder hun eigen vakgericht perspectief. Die docenten geven zo creatief vorm aan de uitvoering van het curriculum.

4.3 Voorbeeld 2: Uitvoering en bespreken inzicht in eigen handelen

4.3.1 Situatieschets

In dit voorbeeld heeft een docent/begeleider ICT besloten dat een student op grond van eerdere resultaten in staat moet zijn een volledig werkproces uit te voeren. De opdracht die hij geeft, is tevens een ontwikkelingsgerichte toets en lijkt qua vorm op de kwalificerende praktijktoets. Voor zowel de ontwikkelingsgerichte als de kwalificerende toets wordt hetzelfde beoordelingsformulier gebruikt, gebaseerd op dezelfde inhoud. Op die manier kan de student zich voorbereiden op de diploma-eisen. Het opleidingsinstituut vindt dat inzicht in het handelen en het kunnen benoemen van de betekenis van de werkzaamheden voor het geheel van bedrijfsprocessen onderdeel uitmaken van beginnend beroepsbeoefenaarschap. Het beoordelen van alleen het zichtbare handelen is daarom onvoldoende om erachter te komen of de student ook begrijpt waaraan hij bezig is en in staat is met de verworven vaardigheden en kennis creatief om te gaan. Een evaluatiegesprek is een wezenlijk onderdeel van de ontwikkelingsgerichte beoordeling. Bij de kwalificerende beoordeling worden tijdens de uitvoering van de werkzaamheden vragen gesteld om de begripsmatige kennis te toetsen.

We beschrijven eerst de opdracht en geven daarna een voorbeeld van een beoordelingsformulier op basis waarvan het handelen wordt beoordeeld. Begeleidingsinterventies worden zo veel mogelijk vermeden om erachter te komen of de student dit deel van de beroepshandeling beheerst.





4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.3 Voorbeeld 2: Uitvoering en bespreken inzicht in eigen handelen

4.3.2 Opmacht²⁷

In deze opdracht ga je zelfstandig (ver)storingen lokaliseren en oplossen.

- Kijk aan de hand van logboeken of de storing al eerder is voorgekomen en hoe deze toen is opgelost.
- Stel heldere vragen om zo veel mogelijk informatie te krijgen die kan helpen om de (ver)storing te lokaliseren en op te lossen.
- Gebruik meetmiddelen of bepaal welke meetmiddelen nodig zijn om de (ver)storing te lokaliseren.

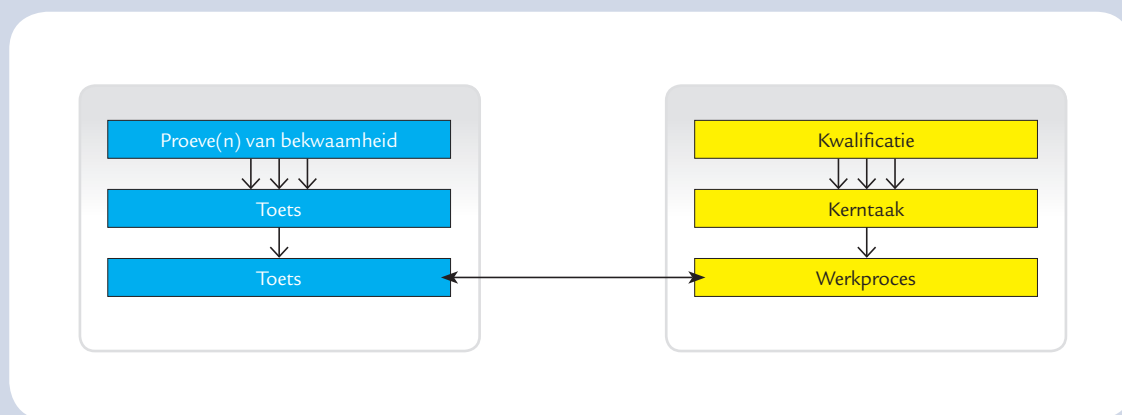
ICT beheerder (niveau 4)		Naam praktijkopleider:															
Naam student:		Tussentijdse evaluatie						Eindbeoordeling									
Werkprocessen volgens kwalificatiedossier:		datum:		Beoordeling		Beoordeling		datum:		Beoordeling		Beoordeling		 			
3.1 Voorkomen van (ver)storingen 3.2 Localiseren en verhelpen van (ver)storingen 3.3 Behandelen en afhandelen van incidentmeldingen 3.4 Opstellen en bewaken van procedures		Beoordeling		Kwaliteit		Beoordeling		Werktempo		Beoordeling		Kwaliteit		Beoordeling		Bijbehorende werkprocessen Bijbehorende competenties	
3.1 Voorkomen van (ver)storingen 3.2 Localiseren en verhelpen van (ver)storingen 3.3 Behandelen en afhandelen van incidentmeldingen 3.4 Opstellen en bewaken van procedures		Meer van toepassing		Voldoet volgens norm bedrijf		Voldoet volgens norm bedrijf		Voldoet volgens norm bedrijf		Voldoet volgens norm bedrijf		Voldoet volgens norm bedrijf		Voldoet volgens norm bedrijf			
Taken/ Activiteiten: Zorgt voor monitoring van informatiesystemen/netwerken Kan volgens opgestelde procedures handelen Adviseert klanten/ gebruikers op ICT gebied Controleert back-up's Kan volgens opgestelde procedures handelen Houdt logboeken bij van werkzaamheden Kan informatie op een correcte wijze documenteren Treedt adequaat op bij verstoringen Kan volgens (ITIL) procedures handelen Kan klanten correct ter woord staan Stelt de juiste vragen aan de klant Houdt logboeken bij van werkzaamheden Kan informatie op een correcte wijze documenteren Kan procedures opstellen Bewaakt de opgestelde procedures																	
Aandachtspunten (Tips)																	
Tops																	
Overige/Opmmerkingen																	
Oordeel kerntaak 3: Voldoende / Onvoldoende		Paraaf praktijkopleider:															

Figuur 4.1: Voorbeeld van een beoordelingsformulier voor de ICT-beheerder n.a.v. sessies Werkgerelateerd beoordelen

²⁷ De opdrachtformulering komt uit Praktijkwijzer, het beoordelingsformulier heeft ECABO vastgelegd op basis van een regionale sessie *Werkgerelateerd beoordelen* van het Alfa College met bedrijven uit de regio.

- Stel vast op welke wijze de (ver)storing kan worden opgelost en voer deze oplossing uit. Rapporteer de storing en de oplossing aan je meerdere en documenteer alles in het aanwezige documentatiesysteem.

De *opdracht* en de waardering van de prestatie, de *beoordeling*, bevinden zich op het niveau van het werkproces. Doordat het beoordelingsformulier en de praktijkopdracht gebaseerd zijn op de beschrijvingen van het werkproces en de prestatie-indicatoren, is de inhoudelijke dekking gewaarborgd. Dit is in de volgende figuren schematisch weergegeven.



Figuur 4.2: Inhoudelijke borging van praktijkopdracht en toets aan het kwalificatiedossier

Doordat sprake is van een ontwikkelingsgerichte toets, verandert de rol van de begeleider in beoordelaar. De begeleider zal aan de hand van de afgesproken beoordelingscriteria en met de diploma-eisen in het achterhoofd de kwaliteit van het uitgevoerde werk beoordelen. Om te kunnen beoordelen of de student begrijpt waarmee hij bezig is kan de begeleider vragen stellen. De antwoorden van de student geven voeding aan het evaluatiegesprek. Om het realiteitsgehalte van de ‘oefenproeve’ te versterken vervult een collega de rol van lastige klant. We nemen even aan dat de student het werk redelijk naar behoren uitvoert: het evaluatiegesprek laat zien waar de onvolkomenheden in de uitvoering zitten. De beoordelaar gebruikt het gesprek om te achterhalen of de student zich bewust is van die onvolkomenheden, weet waaraan ze te wijten zijn en hoe hij in een nieuwe situatie daaraan het hoofd kan bieden.

4.3.3 Resultaat

De student start zelfbewust aan het gesprek want hij weet dat hij de opdracht vakbekwaam heeft uitgevoerd. Hij is ook sensitief genoeg om te weten dat de interactie tussen hem en de



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.3 Voorbeeld 2: Uitvoering en bespreken inzicht in eigen handelen

‘geïntroduceerde ontevreden klant’ goed is verlopen. De sfeer was goed en de klant was tevreden met het resultaat van de uitgevoerde reparatie.

Toch is de beoordelaars het één en andere opgevallen tijdens de uitvoering van het werk. Zo heeft de student de aantekeningen van zijn werkzaamheden niet bewaard en die zijn belangrijk voor de gegevens op de reparatiebon. Verder heeft hij na het vinden van het eerste defect de kast van de computer bijna gesloten zonder het totaal te testen. Als bij toeval ontdekt hij het tweede defect. De student erkent zijn haast en realiseert zich ook dat de klant in het ergste geval een niet functionerende computer terug had kunnen krijgen. In het geval van de ‘geïntroduceerde ontevreden klant’ had de student niet aan de klant gemeld wanneer het apparaat weer bruikbaar zou zijn. De student geeft aan dat hij vaak snel aan een nieuwe opdracht wil beginnen, vooral uit enthousiasme en nieuwsgierigheid.

Tijdens het reflectiegesprek komt goed naar voren dat de vaktechnische nieuwsgierigheid bij de student haastig en daardoor soms onzorgvuldig gedrag veroorzaakt. De student realiseert zich dat en benoemt het uit zichzelf, hij beseft dat hij bij haastige uitvoering risico’s loopt. Op de vraag wat de student in een reële situatie zou hebben gedaan met een probleem waar hij niet uitkomt, geeft hij het enige juiste antwoord (dat in de toetssetting natuurlijk niet mogelijk is): ”Dan zou ik het aan een collega hebben gevraagd.”

Hoewel de student op een aantal punten onzorgvuldig heeft gehandeld, toont hij in het gesprek zelfkennis over zijn manier van handelen. Hij kan ook goed aangeven wat de risico’s daarvan zijn en hoe hij het kan vermijden. Hij is op een prettige manier zelfverzekerd en goed aanspreekbaar op zijn fouten. Hij toont op geen enkel moment defensief gedrag. De student begrijpt ook dat zorgvuldig plannen, organiseren en administratief verwerken van de klus bepalend zijn voor zowel de tevredenheid van de klant (reparatie geslaagd en snelle levering) als voor de uitvoering van andere bedrijfsprocessen. De student kan bij navraag feilloos aangeven voor wie op welk moment de gegevens op de reparatiebon van betekenis zijn. Hij bevestigt de opdracht te veel puur in technische zin te hebben opgevat.

4.3.4 Bespreking aan de hand van de tips

De uitvoering van dit werkproces, de beoordeling en het nagesprek geven een zeer goed beeld van het handelingsniveau van deze student. Alle informatie bij elkaar geeft aan waar de kandidaat nog aan moet werken maar het laat ook zien dat hij het in zich heeft om een goede ICT-beheerder te worden. De uitkomst van de ‘oefenproeve’ lijkt een redelijk voorspellende waarde te hebben voor het functioneren van de student. In het voorbeeld komt ook het belang van het evaluatiegesprek naar voren. Wanneer de student zelf al kan benoemen wat goed ging, wat niet en hoe het beter kan, kan de beoordelaar kennis en kunde beoordelen die niet uit het handelen zelf blijkt. De denkprocessen in het hoofd van de student zijn alleen via een dialoog te achterhalen en dan ook nog maar tot op zekere hoogte. Het verwerven en verwerken van kennis via het uitvoeren van werkprocessen is van groot belang voor het vaststellen en bevorderen van het

leervermogen van de student. In het gesprek naar aanleiding van een uitgevoerd werkproces kan de student zijn kennis en begrip onder woorden brengen en dat geeft informatie over diens kwaliteiten als beroepsbeoefenaar in de zin van ‘in staat tot *responsief* vakbekwaam handelen’. De toets is ontwikkelingsgericht en daarom wordt veel aandacht besteed aan de leerervaring en het toetsen van het begripsniveau aan de hand van vragen. Het beoordelingsformulier (waarderingsformulier, zie paragraaf 3.13, 4.5.4 en 4.5.5) sluit qua inhoud naadloos aan op de kwalificerende beoordeling, maar de scores zijn geformuleerd in ontwikkelingsgerichte termen als ‘voor verbetering vatbaar’ en ‘voldoet volgens norm bedrijf’.

4.4 Voorbeeld 3: Toenemende complexiteit en afnemende sturing

4.4.1 Situatieschets en resultaat

“Karim stapte de deur binnen en ik ging er zonder daarbij na te denken vanuit dat hij iets kwam vragen. Hij kwam mij echter niets vragen, maar iets uitleggen. Het was het moment dat ik als docent economie van een zieke college de verantwoordelijkheid voor het reilen en zeilen van een volledig reëel draaiend simulatiebedrijf had overgenomen. Op dat moment liep Karim ‘stage’ in het simulatiebedrijf. We delibereerden regelmatig samen hoe we het bedrijf weer op de rails konden krijgen. Het was onze eer te na om het in de soep te laten lopen, al was er natuurlijk altijd de mogelijkheid om de zaak opnieuw op te starten. Die situatie maakt dat hij na een paar weken het gevoel had volledig in charge te zijn en hij nam de verantwoordelijkheid. Zelden heb ik iemand zo snel zien leren. Dat wat hij nodig had om het bedrijf te runnen, zocht hij op of hij vroeg mij waar hij het kon vinden. Hij was mijn compagnon geworden in plaats van mijn student.

Het aardige aan de situatie was, dat ik door een dubbele functie eerlijkheidshalve moet toegeven dat ik ‘de zaak’ enigszins gedwongen aan hem overliet. Eerst met mijzelf en later ook met hem reflecterend, realiseerde ik me dat hij, niet onvoorbereid doordat zijn opleiding bijna voltooid was, toch in één keer een tamelijk complexe situatie voor zijn kiezen kreeg, terwijl mijn sturing tegelijkertijd sterk was afgenomen. Met deze twee dimensies die de groei naar beginnend beroepsbeoefenaarschap kenmerken, namelijk **toenemende complexiteit en afnemende sturing**, had hij in één keer te maken gekregen. Voor hem was het een situatie waarin hij voor het eerst echt werd uitgedaagd, hetgeen hem buitengewoon motiveerde. Het is een krachtig bewijs dat het niveau van een opdracht passend bij het aanwezige competentieniveau het leren stimuleert.”

4.4.2 Bespreking aan de hand van de tips

Wat betekent deze situatie voor het benoemen van de werkzaamheden in het kader van het kwalificatiedossier en het hanteren van curriculumdoelen?



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.4 Voorbeeld 3: Toenemende complexiteit en afnemende sturing

Kerntaak	Werkproces
1 Houdt de dagboeken bij	1.1 Werkt het inkoopboek bij
	1.2 Werkt het verkoopboek bij
	1.3 Werkt de bankboeken bij
	1.4 Werkt het kasboek bij
2 Verricht werkzaamheden t.b.v. periodeafsluitingen	2.1 Verricht boekingen in het memoriaal
	2.2 Verricht werkzaamheden voor de periodeafsluiting
	2.3 Treft voorbereidingen voor de aangifte omzetbelasting
3 Verricht activiteiten voor het debiteuren- en crediteurenbeheer	3.1 Voert stamgegevens in en wijzigt deze
	3.2 Stelt facturen op en controleert deze
	3.3 Bewaakt betalingstermijnen en verricht activiteiten voor de invordering
	3.4 Controleert inkoopfacturen en verricht activiteiten voor fattering van inkoopfacturen

Tabel 4.2: Kerntaken(1 t/m 3) en werkprocessen van de kwalificatie Bedrijfsadministrateur

De simulatie-omgeving genereert de opdracht passend bij het niveau van beroepsuitoefening die aan het eind van de opleiding van de student mag worden verwacht. Het is een leersituatie, dus de student mag fouten maken. Wel worden didactische interventies zo veel mogelijk vermeden om presteren op niveau een goede kans te geven. Bij de bespreking van de werkzaamheden kwam bijna het complete kwalificatiedossier voorbij. Door de verantwoordelijkheid die de student neemt, laat hij de meer eenvoudige activiteiten, zoals het invoeren van gegevens, al snel over aan de collega-student die na hem stage gaat lopen. De focus komt te liggen op de meest complexe onderdelen van kerntaak 2 (werkproces 2.1 en 2.2) en de laatste twee werkprocessen van kerntaak 3 (werkproces 3.3 en 3.4). De beginnend beroepsbeoefenaar gaat op een ervaren beroepsbeoefenaar lijken waarbij het probleemoplossend vermogen een steeds grotere rol gaat spelen. De situatie wordt in zijn geheel benaderd. Als vanzelf worden grotere gehele overzichten. Op basis van betrokkenheid en herkenning wordt een probleemoplossing gevonden.²⁸

Het borgen van curriculumonderdelen aan de kwalificatiestructuur en het hanteren van een curriculumstructuur krijgen naarmate de opleiding vordert een ander karakter. Borging aan de

²⁸ Vgl de beschrijving van sleutelkwalificaties in Hövels en Römken (1993) en het optreden van de expert in Billet (2001). Naarmate de beroepsbeoefenaar zich verder ontwikkelt naar expert nemen het abstraherend vermogen en het inzicht en overzicht toe.

kwalificatiestructuur wordt wel vooraf vastgesteld om ervoor te zorgen dat er relevante werkprocessen uitgevoerd worden. Achteraf kan pas precies aangegeven worden wat de student exact heeft uitgevoerd. In een reëel werkend simulatiebedrijf gaat het voorhanden zijnde werk steeds meer het handelen van de student bepalen, tenminste wanneer deze daartoe al in staat is. De omstandigheden gaan steeds meer lijken op de beroepspraktijk in arbeidsorganisaties.

Zowel in een reëel werkend simulatiebedrijf als tijdens de stage in een leerbedrijf worden de inhoud van het kwalificatiedossier en de curriculumdoelen flexibel gehanteerd en gaat het veel meer om het volledig functioneren van de student in de beroepspraktijk. In de zojuist beschreven situatie twijfelt niemand eraan dat Karim beginnend beroepsbeoefenaar is geworden, en waarschijnlijk wel meer dan dat. Het wordt dan lastiger om met een inhoudelijke meetlat precies aan te tonen dat hij in de praktijksituatie daadwerkelijk elk detail van de beroepsuitoefening heeft uitgevoerd.

Door vooral aan het begin van de opleiding bewust om te gaan met de inhoudelijke borging van het kwalificatiedossier, de daarop gebaseerde curriculumdoelen en het documenteren daarvan, kunnen verderop de indirect gerelateerde aspecten als beroepshouding, inzicht, overzicht en ook collegiale houding meer aan bod komen .

In de ECABO-publicatie *Examineren en de beroepspraktijk* laat Peter van Dijk zien dat bij het beoordelen van handelen de rol en kwaliteit van beoordelaars van grote betekenis is. Steeds meer aspecten van het beroepsmatig handelen komen aan bod en die moeten in onderlinge samenhang beoordeeld worden. Van tevoren valt niet te voorspellen dat een student als Karim gedrag gaat vertonen dat eigenlijk nog niet van hem verwacht kan worden. Dat hij dat wel doet, betekent dat hij de zaak beheerst, zeker wanneer blijkt dat zijn oplossing juist blijkt te zijn. Toch moet via het stellen van vragen gecheckt worden of zijn kennisbasis echt voldoende is. Uitputtend kan dat niet. De kwaliteit van de begeleider en de beoordelaar bestaat er dus uit dat deze in staat zijn cruciale vragen te stellen, zodat ze op basis van observatie en die cruciale vragen tot een goed oordeel kunnen komen.

4.5 Voorbeeld 4: De bpv en het curriculum

4.5.1 Situatieschets

In één van de gesprekken tussen bpv-coördinatoren en praktijkopleiders naar aanleiding van stagebeoordelingen komt naar voren dat de praktijkopleiders zich verbazen over de moeite die studenten hebben met telefoonbehandeling. Eén van de praktijkopleiders geeft aan wat hij bedoelt:



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.5 Voorbeeld 4: De bpv en het curriculum

“De student neemt in het beste geval de telefoon op met het noemen van zijn naam, zegt soms alleen ‘Hallo’, laat de lijn openstaan bij doorverbinden zodat de klant het vervolg kan horen, vraagt hulp bij het doorverbinden, zegt niet wanneer het eindelijk gelukt is en zo kan ik nog wel even doorgaan.”

Eén van de bpv-coördinatoren vraagt wat de praktijkopleider het belangrijkste vindt in het functioneren van de student. De praktijkopleider geeft daarop aan:

“Wanneer ik begin bij wat de klant als professioneel ervaart, dan zou ik willen dat de student in ieder geval de riedel: goede morgen, bedrijfsnaam, eigen naam, waar kan ik u mee van dienst zijn, als script uit zijn hoofd kent en vervolgens als eerste aan collega’s vraagt hoe bij deze telefoon het doorverbinden precies werkt. Hij moet de volgorde van werken bij het afhandelen van de telefoon volkomen in de smiezen hebben.”

Er wordt afgesproken dat de school daaraan gaat werken. Ze spreken af dat de studenten voor de volgende bpv-periode een telefoontraining zullen krijgen. De bpv-coördinator vraagt of in de bpv dan aandacht besteed kan worden aan bedrijfsspecifieke zaken, zoals de telefoonetiquette die het bedrijf hanteert en bijzonderheden van de telefooncentrale.

4.5.2 Opdracht

- Voor de binnenschoolse praktijk ontwikkelt de docent communicatie een training en schrijft allereerst een script waar alle elementen in voorkomen die de praktijkopleider heeft genoemd. De docent maakt ook direct een Engelse vertaling van het script, vanuit het idee dat een receptioniste in ieder geval bij doorverbinding deze eenvoudige handeling in correct Engels moet kunnen toepassen.
- Daarnaast schrijft de docent oefensituaties voor het trainen van de technische kant van de telefoonbehandeling. Aannemen, doorverbinden, terugnemen en afsluiten.

Tegelijkertijd bestudeert ze de examenprofielen en maakt op basis van daar genoemde ‘kritische situaties’ een aantal rollenspelen. In de training beginnen de studenten met eenvoudige oefeningen waarin het script steeds wordt herhaald. Wanneer de student de technische standaardprocedures en het script goed kan toepassen worden de kritische situaties in verschillende rollenspelen toegepast: lastige klant, collega die niet aanspreekbaar is, wel of niet 06-nummer geven bij aandringen van een klant etc.

Zo'n oefensituatie vinden we ook terug in de Praktijkwijzer die ECABO heeft ontwikkeld voor Stichting Praktijkleren. We geven hierna een voorbeeld van een opdracht van de **Praktijkwijzer**.²⁹

Deze opdracht krijgt vorm in een uitwerking van de kritische situaties in een rollenspel. De student heeft dan al de training van standaardprocedures en scripts achter de rug. In deze oefening voor de binnenschoolse praktijk heeft de ontwikkelaar een context gecreëerd om de situatie zo authentiek mogelijk te maken. Tegelijkertijd zijn voor het leren 'just in time and place' aanwijzingen toegevoegd, zoals 'maak aantekeningen' en 'kijk even wie er vandaag aanwezig zijn'. Het is in dit voorbeeld niet aan de orde, maar deze tips kunnen ook bestaan uit het inzetten van kennis-elementen als 'gebruik het telefoonalfabet'.



Praktijkwijzer

Werkproces 1.6 Handelt telefoongesprekken af

Opdracht 3: Telefoon aannemen, in de wacht zetten, ruggespraak plegen, terugnemen, e-mail opstellen en verzenden

Beste medewerker secretariaat,

Vanmiddag ben ik naar een vergadering in Den Haag.

Zou jij mijn telefoontjes willen doorverbinden naar Fons Nieuwkoop? Mocht dat niet lukken, zeg dan tegen de klanten dat ik morgen contact met ze opneem.

Als het belangrijk is kun je me een e-mail sturen. Ik wil graag goed geïnformeerd zijn als ik terugbel.

Alvast bedankt,
Olga Kalembas

²⁹ ECABO ontwikkelt de Praktijkwijzer voor de Stichting Praktijkleren als instrument ter ondersteuning voor de praktijkopleider en de student in de BPV. Voor niveau 2 zijn ook opdrachten ontwikkeld voor de binnenschoolse praktijk. De beschrijving van het werkproces is in deze vorm terug te vinden in het kwalificatiedossier Administratief medewerker 2009–2010. Deze is ook bruikbaar voor alle beroepen waar het aannemen van de telefoon een cruciale plaats inneemt. Het kan zijn dat voor specifieke beroepsgroepen aanpassing nodig is.



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.5 Voorbeeld 4: De bpv en het curriculum

ROL 2 = beller (B van de Graaff)

Vorbereiding

Je bent B. van der Graaff. Verzin zelf een voornaam bij de gegeven voorletter.

Het is belangrijk dat je je goed in je rol inleeft.

Bedenk van tevoren wat je moet zeggen of vragen. Probeer ook te bedenken welke vragen er gesteld kunnen worden.

Zorg dat je de nodige informatie hebt. Bedenk zonodig zelf iets. Schrijf voor je zelf op wat je bedacht/gezegd hebt.

Geef niet meteen alle informatie, maar laat er soms ook naar vragen.

Houd een notitieblok bij de hand voor het maken van aantekeningen zoals informatie die de medewerker secretariaat aan je doorgeeft.

Informatie

Je belt naar ProDesign. Je belt voor de **heer** Kalembas van afdeling Inkoop. Je wordt in de wacht gezet en krijgt uiteindelijk van de medewerker secretariaat te horen dat de heer Kalembas niet aanwezig is. Als het goed is, krijg je ook te horen dat medewerker Kalembas een **vrouw** is in plaats van een **man**.

Je begint te mopperen en zegt dat je het heel erg vervelend vindt dat Kalembas niet aanwezig is. Je hebt al een paar keer gebeld en je krijgt hem/haar steeds niet te pakken. Je laat de bestelling maar zitten, zeg je tegen de medewerker secretariaat.

Je telefoonnummer is 075-3820061.

Verwerking

Vul de beoordelingsformulieren Inkomende Telefoon en e-mail in. Bespreek het formulier en je aantekeningen samen met ROL 1 en ROL 3 .

Ga na of alles goed is door gekomen.

ROL 3 = medewerker Inkoop (F. Nieuwkoop)

Vorbereiding

Je bent medewerker op de afdeling Inkoop van ProDesign, Fons Nieuwkoop.

Informatie

Je wordt opgebeld door de medewerker secretariaat.

Neem de telefoon op met: "Afdeling Inkoop, met Nieuwkoop".

De medewerker secretariaat zal vragen of jij de beller te woord wilt staan, want ze heeft van Olga doorgekregen dat jij haar vervangt.

Je zegt dat je al met je jas aan staat om naar een klant te gaan. Je hebt geen tijd.

Verwerking

Vul het beoordelingsformulier voor Inkomende Telefoon en e-mail in. Bespreek het formulier en je aantekeningen samen met ROL 1 en ROL 2.

Ga na of alles goed is door gekomen.



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.5 Voorbeeld 4: De bpv en het curriculum

4.5.3 Resultaat

Wanneer de student nu op stage gaat, beheerst deze alle generieke, niet bedrijfsspecifieke aspecten die te maken hebben met telefoonbehandeling.

Voor de afstemming met het bedrijf is een tweede document ontwikkeld waarin:

- Inzichtelijk is gemaakt in welk werkproces deze werkzaamheden zijn beschreven;
- Inzichtelijk is gemaakt wat de student volgens de beschrijving van het kwalificatiedossier moet beheersen;
- De student aanwijzingen krijgt hoe de binnenschools opgedane kennis toegepast kan worden in de bedrijfsspecifieke situatie en welke vragen aan collega's dan van belang zijn.

In bijlage 3 staat een voorbeeld van een Praktijkwijzer voor de buitenschoolse praktijk.

4.5.4 Waarderingsformulier

4.5.4 Waarderingsformulier

Kwalificatiedossier	Administratief medewerker
Uitstroom	Secretarieel medewerker
Kerntaak 1	Verricht ondersteunde secretariële werkzaamheden
Werkproces 1.6	Handelt telefoongesprekken af

Praktijkwijzer

Waarderingsformulier!

Voor het beoordelen van de voortgang tijdens de bpv

Toelichting op het waarderingsformulier:

Dit waarderingsformulier kan in de bpv worden gebruikt om opdrachten te beoordelen en geeft aan hoe een student zich heeft ontwikkeld bij het uitvoeren van werkzaamheden. Voor elke afgeronde opdracht (werkproces) is er een afzonderlijk waarderingsformulier dat kan worden gebruikt.

In het waarderingsformulier zijn dezelfde beoordelingscriteria gebruikt als bij de proeven van bekwaamheid. Het voordeel hiervan is dat de voortgang van de student gedurende zijn gehele schoolloopbaan wordt beoordeeld met dezelfde beoordelingscriteria.

Het waarderingsformulier richt zich op twee aspecten:

- Beoordeling van het proces: de gevolgde werkwijze
- Beoordeling van het behaalde resultaat

Per beoordelingstabel wordt aangegeven of het om het proces (1) of het resultaat (2) gaat.

De totaalscore op het waarderingsformulier kent vier mogelijkheden:

- score 0 = niet te beoordelen, n.v.t.
- score 1 = vatbaar voor grote verbetering, aanvulling
- score 2 = vatbaar voor kleine verbetering
- score 3 = voldoet

Bij een totaalscore van 1 of 2 wordt u verzocht in de onderliggende tabel met indicatoren aan te geven op basis van welke indicatoren u tot uw totaalscore bent gekomen. Deze indicatoren geven voor de student helder weer waar hij/zij op kan/moet verbeteren voor een goede score (3).

De waarderingsformulieren kunnen worden gebruikt bij de praktijkopdrachten en kwalificatiedossiers vanaf 2007 - 2008.



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.5 Voorbeeld 4: De bpv en het curriculum

Naam kandidaat:	Beoordelaar:
Datum:	2 ^e beoordelaar:

Werkproces 1.6 Handelt telefoongesprekken af

1.	Handelt op adequate wijze telefoongesprekken af (proces)	Totaalscore:
		3-2-1-0
Indicatoren		Score
	Bedient de telefoon op effectieve wijze.	3-2-1-0
	Neemt op correcte wijze de telefoon aan en verbindt het gesprek zo snel als mogelijk door naar de juiste persoon.	3-2-1-0
	Verstrekt op correcte wijze informatie conform de geldende bedrijfsregels.	3-2-1-0
	Verwerkt bij onbereikbaarheid van de gewenste persoon berichten in telefoonnotities, die bij de juiste persoon bezorgd worden	3-2-1-0
	Geeft klanten en collega's een op de persoon gerichte dienstverlening conform de bedrijfsregels, en maakt een juiste afweging tussen klantvriendelijkheid en het belang van de organisatie.	3-2-1-0
	Werkt volgens de geldende bedrijfsregels.	3-2-1-0
Opmerkingen:		
.....		
.....		
.....		
.....		

Werkproces 1.6 Handelt telefoongesprekken af

2.1	Correct doorverbonden telefoongesprekken (resultaat)	Totaalscore: 3-2-1-0
Indicatoren		Score
De telefoon wordt zo snel als mogelijk correct opgenomen		3-2-1-0
Het telefoongesprek wordt snel op de juiste wijze doorverbonden naar de juiste persoon.		3-2-1-0
Indien noodzakelijk wordt op correcte wijze inhoudelijk juiste informatie verstrekt.		3-2-1-0
Opmerkingen:		
.....		
.....		
.....		
.....		

2.2	Correcte, volledige en bij de juiste persoon bezorgde telefoonnotities (resultaat)	Totaalscore: 3-2-1-0
Indicatoren		Score
De telefoonnotities zijn overzichtelijk, duidelijk en inhoudelijk juist en volledig.		3-2-1-0
De telefoonnotitie worden tijdig bij de juiste persoon bezorgd.		3-2-1-0
Opmerkingen:		
.....		
.....		
.....		
.....		



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.5 Voorbeeld 4: De bpv en het curriculum

4.5.5 Bespreking aan de hand van de tips

Wanneer studenten in de binnenschoolse praktijk opdrachten uitvoeren die lijken op opdrachten die in de bpv uitgevoerd worden, dan ontstaat herkenning. In de binnenschoolse praktijk is het nodig om een context te creëren die lijkt op de praktijkomgeving. De componenten voor het integratief handelen kunnen eerst afzonderlijk getraind worden, waarna langzamerhand de volledige taak wordt uitgevoerd zoals die ook in de praktijk voorkomt.

Het wellicht wat eenvoudige voorbeeld laat zien dat met beperkte inspanning kennis kan worden aangereikt en vaardigheden en houdingsaspecten kunnen worden getraind, die voor de standaardwerkzaamheden in het bedrijf van wezenlijk belang zijn. Op de werkplek kan in het verlengde daarvan aandacht besteed worden aan de bedrijfsspecifieke zaken. We zagen in het **beoordelingsformulier** (voorbeeld 4.3) en het hier gebruikte **waarderingsformulier** dat voor het begeleiden bij en het beoordelen van de prestatie niet het *competentievocabulaire* maar de *prestatie-indicatoren* de basis vormen. Alle genoemde beoordelingscriteria zijn terug te voeren op de prestatie-indicatoren bij genoemde werkprocessen of onderdelen daarvan. De beoordelingscriteria zijn zo geformuleerd dat praktijkopleider, praktijkbegeleider en student op basis daarvan het gesprek kunnen voeren over de werkzaamheden, de voortgang en het resultaat ervan. De school reageert in dit voorbeeld direct op een vraag vanuit de praktijk. Het zou een voorbeeld kunnen zijn van wat Hövels *'rekening houden met de rationales waarmee het bedrijfsleven werkt'* ³⁰ noemt. Pedagogisch en didactisch wordt een directe aansluiting gezocht met het functioneren in de beroepspraktijk.

Het zal niet altijd mogelijk zijn om een precieze aansluiting te bewerkstelligen tussen opleiding en stage. Afstemming tussen beide op basis van gedeelde documenten brengt die situatie wel dichterbij. Immers, bedrijf en opleiding herkennen werkprocessen als kleinste handeling in de beroepspraktijk. Ze kunnen samen de mogelijkheden verkennen om afspraken te maken over de inhoud van de bpv en over de curriculumdoelen in de verschillende fasen van de opleiding. Dat biedt het voordeel dat bij het vormgeven van het binnenschools praktijkgericht curriculum toegewerkt kan worden naar het beheersen van werkprocessen, waarbij de curriculumdoelen en de waarderingsgrondslag zijn afgestemd. Met behulp van de beschrijving van werkprocessen en kerntaken is in ieder geval een inhoudelijk document beschikbaar aan de hand waarvan bedrijf en opleiding afspraken kunnen maken over de inhoud van de stage. Daarin kan gekozen worden voor preciezere afspraken met behoud van flexibiliteit.

Daarnaast is het aan de opleiding om meer in detail in beeld te hebben wat bij de afgesproken werkzaamheden hoort in de zin van te verwerven kennis, vaardigheden en attitude. We verwachten dat een beschreven praktijkgericht curriculum een bijdrage levert aan een betere match tussen bedrijf en opleiding. Een goede match betekent dat de uit te voeren taak en de actuele integrale bekwaamheid van de student bij elkaar passen of passend gemaakt worden. Een prak-

³⁰ Hövels (2006)

tijkopleider kan dan ook goed bepalen of hij zinvol werk heeft voor een student en bedenken welk werk passend is voor de student die hij een stageplaats biedt.

We mogen ook aannemen dat wanneer de taak past bij het actuele competentieniveau de student bij de start van het leerproces kan begrijpen welke plaats die taak inneemt in het geheel van werkprocessen (setting) en de rol die van hem verwacht wordt in de omgeving, bijvoorbeeld in de zin van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid.

Wanneer een praktijkopleider van tevoren weet met welk type student hij te maken krijgt, kan hij door middel van extra interventies de taak passend maken. Het benoemen van de taak maakt het mogelijk tussenstappen te nemen die het leren van de student vergemakkelijken en hem in staat stellen de rol die van hem verwacht wordt te begrijpen.³¹

4.6 Samenvatting

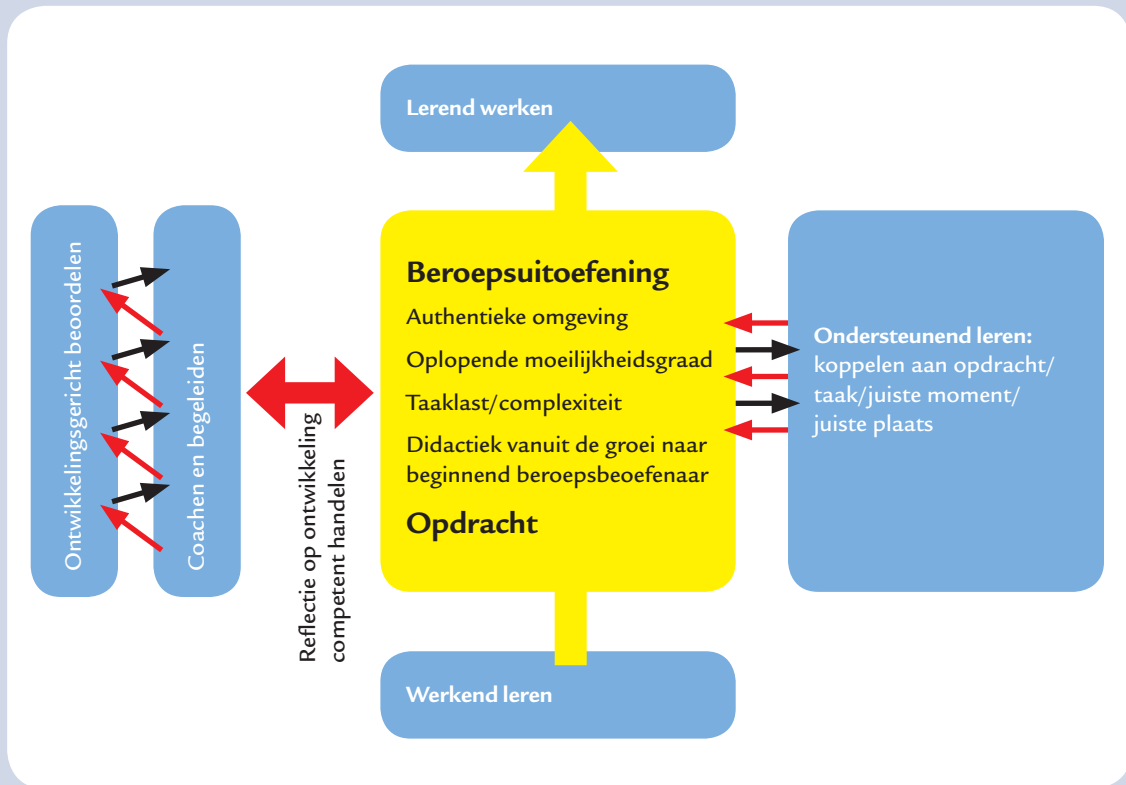
In hoofdstuk 4 hebben we, voortbordurend op de tips in hoofdstuk 3 vier voorbeelden uitgewerkt van situaties die zich in de (curriculum)praktijk kunnen voordoen. Samenvattend laat **figuur 4.3** zien dat een praktijkgericht curriculum in de fase van uitvoering begint met een eenvoudige opdracht, vervolgens in moeilijkheidsgraad toeneemt en uiteindelijk de volledige beginnend beroepsbeoefenaar in beeld brengt. Het ondersteunend leren zorgt voor het separaat aanleren van de componenten van competent handelen daar waar het vaardigheden maar ook kennis van bijvoorbeeld taal en rekenen betreft. Coachen en begeleiden zorgen enerzijds voor het leren werken maar ook voor het kiezen van de juiste vervolgoopdracht. Beoordelen en examineren borgen de geleverde prestaties en laten zien waar de student zich bevindt op weg naar beginnend beroepsbeoefenaar.

31 Swager (2010)



4. Voorbeelden van uitvoering van een praktijkgericht curriculum

4.6 Samenvatting



Figuur 4.3: Samenvatting van de uitvoeringsfase van een curriculum

Bijlage 1

Literatuuronderzoek taak- en inhoudsanalyse

In totaal zijn acht verschillende methoden (systematische werkwijzen) of leerdoelenindelingen bestudeerd op hun geschiktheid voor het uitvoeren van een taak- en inhoudsanalyse op de competentiegerichte kwalificatiedossiers. Belangrijk is dat de methode zowel een goede taakanalyse als een goede inhoudsanalyse bewerkstelligt. Daarnaast worden de resultaten bij voorkeur zo weergegeven dat precies te zien is welke kennis bij welke handelingen hoort. In onderstaand schema zijn de toetscriteria uitgebreider weergegeven.



	criterium	Toelichting
1	De methode neemt beroepshandelingen (taken) als uitgangspunt. Inhoudelijke kennis is zichtbaar aan de vaardigheden gekoppeld.	<ul style="list-style-type: none"> • De methode neemt handelingen als uitgangspunt voor het curriculum (taakanalyse). Vaardigheden, kennis en attituden zijn hiervan een afgeleide en zijn zichtbaar en op voldoende detailniveau gekoppeld aan de geschetste handelingen (inhoudsanalyse). • Taakanalyse en inhoudsanalyse worden dus beschouwd als twee afzonderlijke analyses, maar de opbrengsten zijn weer aan elkaar gerelateerd. • Inhoudsanalyse volgt op taakanalyse. Welke ondersteunende kennis moet worden geboden of welke vaardigheid of attitude moet afzonderlijk worden getraind om werkprocessen of onderdelen ervan uit te kunnen voeren?
2	De analyse leidt tot een volledig overzicht van taken en inhoud.	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassing van de methode leidt tot een volledig overzicht van alle relevante taak- en inhoudscomponenten, inclusief de talige componenten en de rekenen/wiskunde componenten.
3	De methode onderscheidt complexiteitsniveaus.	<ul style="list-style-type: none"> • De methode onderscheidt complexiteitsniveaus waardoor leerstofvoorwaardelijke relaties aangegeven kunnen worden.
4	De methode is snel en eenvoudig te begrijpen.	<ul style="list-style-type: none"> • De werkwijze is snel te begrijpen. Gebruikers kunnen het model eenvoudig zelf toepassen.

Tabel A: Toetscriteria bij bestudering van bestaande methoden/indelingen voor taak- en inhoudsanalyse

Er is zowel gekeken naar bestaande methoden als naar ervaringen uit eerdere projecten. Om op het spoor te komen van bestaande methoden voor taak- en inhoudsanalyse is gekeken naar literatuur op het gebied van:

- Taak- en inhoudsanalyse (Jonassen, Tessmer & Hannum, 1999; Swanson, 1994)
- Curriculumontwerp- en -ontwikkeling (Janssen-Noordman & Van Merrienboer, 2002; Laming, 2007; Nijhof, e.a., 1995; Romiszowski, 1981; Van der Veen & Van der Wal, 2003)
- Instructietheorie (Warries & Pieters, 1994)

Wat betreft de eerder uitgevoerde (ECABO-)projecten gaat het om:

- ECABO-projecten en initiatieven, of projecten waarbij ECABO betrokken was, op het gebied van curriculumontwerp (project 'Theorie in Praktijk', 2009; ECABO/Stichting Praktijkleren pilot curriculum opleiding Secretarieel, 2008).
- Overige projecten/materialen (conceptuitwerkingen zelfstudieopleiding Beleggen)

Naar aanleiding van de geraadpleegde literatuur zijn de volgende methoden en leerdoelenindelingen getoetst op de genoemde criteria:

- De taxonomie van Bloom (1956)
- Leerdoelen bij Gagné (1977)
- Analyse van kennis en vaardigheden volgens Romiszowski (1981)

- De Component Display Theory van Merrill (1983)
- Taakanalyse volgens Swanson (1994)
- De Leerdoelenmatrix Beroepsbekwaam Handelen van Laming (2007)
- Concept uitwerkingen voor een zelfstudieopleiding Beleggen (ongepubliceerd)
- De pilot Curriculum voor de opleiding Secretarieel (2008)
- De ontwikkelde methode van het ECABO-project 'Theorie in praktijk' (2009)

Conclusies

Het competentiegerichte mbo-onderwijs en de competentiegerichte kwalificatiedossiers voor het mbo bestaan relatief kort. Hierdoor is de kans klein dat oudere, eerder ontwikkelde methoden en leerdoelenindelingen volledig toepasbaar zijn voor taak- en inhoudsanalyse van de kwalificatiedossiers. Bij het lezen van de bevindingen moet de lezer dit gegeven in gedachten houden.

Tabel B toont de conclusies na toetsing van de methoden en leerdoelenindelingen aan de toetscriteria. Uit de analyse blijkt dat geen enkele methode of indeling volledig voldoet aan alle criteria. Een aantal komt wel in de richting en neemt de praktijk als uitgangspunt voor het curriculum. Echter, geen enkele methodiek of indeling koppelt expliciet en één-op-één de noodzakelijke en voorwaardelijke inhoudelijke kennis aan de beroepshandelingen. Daarnaast zijn de talige en de rekenen/wiskunde elementen vaak onvoldoende en onvoldoende integraal uitgewerkt.

Daarom ontwikkelden we een ECABO-methodiek voor taak- en inhoudsanalyse. Deze methode is in inhoud en vorm gebaseerd op aspecten van:

- de leerdoelenindeling van Gagné (1977): vanwege de aanvulling met psychomotorische vaardigheden en attitudes;
- het onderscheid tussen vaardigheden en kennis volgens Romiszowski (1981): vanwege het volledige en duidelijke overzicht van verschillende typen vaardigheden en kennis;
- conceptuitwerkingen voor een opleiding Beleggen: vanwege het verdelen van werkprocessen in onderdelen;
- de methode 'Theorie in praktijk' van ECABO: vanwege de zichtbare en één-op-één koppeling van vaardigheden en kenniscomponenten en de specifieke aandacht voor de talen en rekenen/wiskunde.

Verder hebben we bij de totstandkoming van het format gekeken naar:

- het verbeterd format kwalificatiedossiers voor het mbo: zodat werkprocessen en prestatie-indicatoren herkenbaar zijn in het format voor de taak- en inhoudsanalyse;
- het referentiekader (Nederlandse) taal en rekenen volgens de commissie Meijerink: zodat vaardigheden en theorie op het gebied van talen en rekenen in de context van het werkproces in kaart gebracht worden. Bijkomend voordeel hiervan is dat beter gefundeerde uitspraken over de voor het beroep vereiste niveaus gedaan kunnen worden.



Criterium	Conclusies n.a.v. de bestudeerde methoden/leerdoelenindelingen
De methode neemt beroepshandelingen (taken) als uitgangspunt. Inhoudelijke kennis is zichtbaar aan de vaardigheden gekoppeld.	<p>Een aantal modellen neemt de praktijk (min of meer) als uitgangspunt en combineert die met bijbehorende theorie (Laming, Van Merriënboer, Swanson, conceptuïtwerkingen opleiding Beleggen, ECABO-methodiek 'Theorie in Praktijk'). Echter, met uitzondering van de methode 'Theorie in praktijk', wordt de kennis in de onderzochte modellen in onze ogen onvoldoende één-op-één gekoppeld aan de taken. Veel van de modellen zijn gericht op het ontwerpen van een curriculum en niet of minder op taak- en inhoudsanalyse van kwalificatiedossiers. Door het onvoldoende verbinden van theorie (inhoud) aan praktijk (taken/werkprocessen) bestaat het risico dat theorie en praktijk ook in het te ontwerpen curriculum onvoldoende integraal worden aangeboden aan studenten. Met name voor de talige en rekenkundige onderdelen (ondersteunende leerlijn) bestaat dit risico. Voor de student wordt dan bijvoorbeeld onvoldoende duidelijk waarom bepaalde rekenkundige principes belangrijk zijn voor het succesvol uitoefenen van het beroep van financieel administratief medewerker. Dit kan een demotiverend effect hebben en de prestaties van de student negatief beïnvloeden.</p> <p>De klassieke taxonomieën of leerdoelenindelingen (Bloom, Gagné, Merrill, Romiszowski) zijn classificatiesystemen voor het bepalen van typen leeruitkomsten. Ook zij maken echter niet of nauwelijks de verbinding tussen praktijk en theorie. Het zijn met andere woorden geen methoden die tot een integrale taak- en inhoudsanalyse leiden zoals wij die voor ogen hebben. Verder wordt in alle taxonomieën gestart met de taxonomie van het cognitieve domein. Dit duidt op een werkwijze waarin kennis of het herinneren daarvan het startpunt is, gevolgd door het toepassen van die kennis en het verkrijgen van inzicht. Het wordt eventueel aangevuld met attitudes, psychomotorische vaardigheden en het 'uitvinden' van nieuwe zaken. Echter, voor een praktijkgericht curriculum is de praktijk het uitgangspunt voor analyse.</p>
De analyse leidt tot een volledig overzicht van taken en inhoud	Zowel enkele methoden als de klassieke leerdoelenindelingen neigen naar volledigheid in de beschrijving van taken en inhoud. Echter, geen enkel model of indeling dwingt de gebruiker expliciet en gedetailleerd (op delen van werkprocessen) de talige elementen en rekenen/wiskunde uit te werken.
De methode onderscheidt complexiteitsniveaus.	Zowel de klassieke leerdoelenindelingen (Bloom, Gagné, Merrill) als een aantal modellen (Laming, Van Merriënboer, Romiszowski) onderscheiden (ieder op eigen wijze) complexiteitsniveaus en zeggen daardoor iets over leerstofvoorwaardelijke relaties.
De methode is snel en eenvoudig te begrijpen.	Of een model snel en eenvoudig is te begrijpen, is subjectief. De conclusie op dit criterium moet dan ook vanuit dat perspectief gelezen worden. In onze ogen vragen alle modellen en leerdoelenindelingen van de gebruiker dat hij zich vooraf eerst enigszins verdiept in de materie.

Tabel B: Bevindingen toetsing per criterium

Bijlage 2

Kerntaken en werkprocessen van
het kwalificatiedossier (Junior)
accountmanager (2010–2011)



Kerntaak		Werkproces
1	Onderzoekt de markt en maakt plannen	1.1 Verzamelt klant-, product- en/of marktinformatie
		1.2 Doet voorstellen voor het verkoopplan
		1.3 Stelt een activiteitenplan op
		1.4 Voert accountanalyses uit
		1.5 Stelt accountplannen op
		1.6 Coördineert de uitvoering van verkoop- en accountplannen en evalueert de plannen
2	Voert het verkooptraject uit	2.1 Bereidt het verkooptraject/-gesprek voor
		2.2 Acquireert klanten en/of opdrachten
		2.3 Verkoopt productgericht
		2.4 Verkoopt behoeftegericht
		2.5 Stelt offertes op en brengt ze uit
		2.6 Onderhandelt met de klant/account
		2.8 Voert aftersales uit
		2.9 Bewaakt de voortgang van het verkooptraject bij de account
3	Bouwt relaties op en onderhoudt ze	3.1 Signaleert en behandelt klachten
		3.2 Voert promotieactiviteiten uit
		3.4 Beheert relaties

Bijlage 3

Voorbeeld van een opdracht
uit de Praktijkwijzer voor de
buitenschoolse praktijk



Bijlage 3 Voorbeeld van een Praktijkwijzeropdracht voor de buitenschoolse praktijk

Praktijkwijzer

Praktijkopdracht 1.6

Telefoongesprekken afhandelen

Activiteiten

- Is aanspreekpunt voor relaties
- Zorgen voor representatie van de organisatie
- Is op de hoogte van aan- en afwezigheid van de medewerkers
- Is op de hoogte van bereikbaarheid van de medewerkers
- De telefoon aannemen
- Informatie verstrekken
- De telefoon doorverbinden
- Een telefoonnotitie of e-mail opstellen en verzenden
- Afspraken maken en deze zo nodig noteren in de (elektronische) agenda
- Zorgen dat informatie tijdig bij de juiste persoon komt
- Beslissingen terugkoppelen aan de leidinggevende

Kwalificatiedossier	Administratief medewerker 2007 - 2008
Uitstroom	Secretarieel medewerker
Kerntaak 1	Verricht ondersteunende secretariële werkzaamheden
Werkproces 1.6	Handelt telefoongesprekken af



Praktijkleren STICHTING

ECABO

Inhoud

Inleiding	3
Overzicht van het kwalificatiedossier Administratief medewerker	4
Opdracht 1: De telefoon aannemen	5
Opdracht 2: De telefoon doorverbinden	6
Opdracht 3: Telefonische informatie verwerken	7
Ondersteuning bij de opdrachten	8
Vragen	8
Stappenplan	9
Tips	10



KD Administratief medewerker 2007 - 2008
Uitstroom Secretarieel medewerker
Kerntaak 1 Verricht ondersteunende secretariële werkzaamheden
Werkproces 1.6 **Handelt telefoongesprekken af**

Activiteiten

Is aanspreekpunt voor relaties
Zorgen voor representatie van de organisatie
Is op de hoogte van aan- en afwezigheid van de medewerkers
Is op de hoogte van bereikbaarheid van de medewerkers
De telefoon aannemen
Informatie verstrekken
De telefoon doorverbinden
Een telefoonnotitie of e-mail opstellen en verzenden
Afspraken maken en deze zo nodig noteren in de (elektronische) agenda
Zorgen dat informatie tijdig bij de juiste persoon komt
Beslissingen terugkoppelen aan de leidinggevende

Inleiding

In praktijkopdracht 1.6 leer je telefoongesprekken afhandelen, telefoongesprekken doorverbinden en telefonische informatie verwerken.

In deze praktijkopdracht *Telefoongesprekken afhandelen* vind je de volgende onderdelen:

- een overzicht van het kwalificatiedossier (KD);
- opdrachten;
- ondersteuning bij de opdrachten:
 - ▶ *vragen;*
 - ▶ *het stappenplan dat je kunt gebruiken bij het voorbereiden en uitvoeren van de opdrachten;*
 - ▶ *tips voor het uitvoeren van de opdrachten.*

Overzicht van het kwalificatiedossier Administratief medewerker

Kerntaak Werkproces	Secretarieel medewerker	Telefonist/receptionist	Bedrijfsadministratief medewerker
1 Verricht ondersteunende secretariële werkzaamheden			
1.1 Verzorgt correspondentie	x		
1.2 Verzorgt in en uitgaande post en neemt goederen in ontvangst	x	x	x
1.3 Beheert een agenda en reserveringssysteem	x	x	
1.4 Ontvangt bezoekers	x	x	x
1.5 Bedient telefoon, alarmcentrale en intercom en handelt telefoongesprekken af		x	
1.6 Handelt telefoongesprekken af	x		
2 Verricht ondersteunende (financieel) administratieve werkzaamheden			
2.1 Ordent en controleert boekingsstukken			x
2.2 Voert administratieve gegevens in in een geautomatiseerd systeem	x	x	x
2.3 Vult eenvoudige formulieren in	x	x	x

KD Administratief medewerker 2007 - 2008
Uitstroom Secretarief medewerker
Kerntaak 1 Verricht ondersteunende secretariële werkzaamheden
Werkproces 1.6 **Handelt telefoongesprekken af**

Activiteiten

- ▶ Is aanspreekpunt voor relaties
- ▶ Zorgen voor representatie van de organisatie
Is op de hoogte van aan- en afwezigheid van de medewerkers
Is op de hoogte van bereikbaarheid van de medewerkers
- ▶ De telefoon aannemen
Informatie verstrekken
De telefoon doorverbinden
Een telefoonnotitie of e-mail opstellen en verzenden
Afspraken maken en deze zo nodig noteren in de (elektronische) agenda
Zorgen dat informatie tijdig bij de juiste persoon komt
Beslissingen terugkoppelen aan de leidinggevende

Praktijkwijzer

Opdracht 1:

De telefoon aannemen

Zoek uit wat de gebruikelijke manier is om de telefoon aan te nemen.

Zorg ervoor dat je langzaam en duidelijk praat.

Vraag de beller eventueel naam en gegevens te herhalen als je die niet goed hebt verstaan

Noteer deze gegevens.

Luister goed wat de beller wil, zodat je hem/haar met de juiste persoon kunt doorverbinden.

Vraag anders aan de beller of hij/zij kan aangeven waar de vraag over gaat zodat je hem met de juiste persoon kunt doorverbinden.

KD Administratief medewerker 2007 - 2008
Uitstroom Secretarieel medewerker
Kerntaak 1 Verricht ondersteunende secretariële werkzaamheden
Werkproces 1.6 **Handelt telefoongesprekken af**

Activiteiten

- ▶ Is aanspreekpunt voor relaties
- ▶ Zorgen voor representatie van de organisatie
- ▶ Is op de hoogte van aan- en afwezigheid van de medewerkers
- ▶ Is op de hoogte van bereikbaarheid van de medewerkers
- ▶ De telefoon aannemen
Informatie verstrekken
De telefoon doorverbinden
Een telefoonnotitie of e-mail opstellen en verzenden
Afspraken maken en deze zo nodig noteren in de (elektronische) agenda
Zorgen dat informatie tijdig bij de juiste persoon komt

Opdracht 2:

De telefoon doorverbinden

Zorg dat je op de hoogte bent van de aan- en afwezigheid van medewerkers.

Zoek uit waar en wanneer afwezige medewerkers wel bereikbaar zijn.

Zorg dat je een lijst heb met de doorschakelnummers van de medewerkers zodat je snel kunt doorverbinden.

Geef de medewerker zo veel mogelijk informatie over de beller voordat je doorschakelt.



KD Administratief medewerker 2007 - 2008
Uitstroom Secretarieel medewerker
Kerntaak 1 Verricht ondersteunende secretariële werkzaamheden
Werkproces 1.6 **Handelt telefoongesprekken af**

Activiteiten

- ▶ Is aanspreekpunt voor relaties
- ▶ Zorgen voor representatie van de organisatie
- Is op de hoogte van aan- en afwezigheid van de medewerkers
- Is op de hoogte van bereikbaarheid van de medewerkers
- ▶ De telefoon aannemen
- ▶ Informatie verstrekken
- De telefoon doorverbinden
- ▶ Een telefoonnotitie of e-mail opstellen en verzenden
- ▶ Afspraken maken en deze zo nodig noteren in de (elektronische) agenda
- ▶ Zorgen dat informatie tijdig bij de juiste persoon komt
- ▶ Beslissingen terugkoppelen aan de leidinggevende

Praktijkwijzer

Opdracht 3:

Telefonische informatie verwerken

Naar aanleiding van een telefoongesprek kan het volgende voorkomen:

- Maak een telefoonnotitie zodat de beller op een later tijdstip teruggebeld kan worden.
- Stuur een e-mail naar een medewerker met de relevante gegevens over het gevoerde telefoongesprek.
- Maak een afspraak tussen de beller en de medewerker en noteer dit in de (elektronische) agenda. Overleg als dat nodig is met je praktijkopleider.
- Verstrek de gevraagde informatie aan de beller.
- Als je het antwoord op een vraag niet meteen weet:
vraag of je de beller terug mag bellen zodra je de gevraagde informatie hebt opgezocht.

Ondersteuning bij de opdrachten

**Vragen**

Deze vragen kun je gebruiken om de opdrachten voor te bereiden. De onderwerpen komen later ook terug in de reflectiegesprekken met je praktijkopleider.

1. Je kunt te maken krijgen met allerlei zaken die het lastig maken je werk goed uit te voeren. Denk daarbij aan de inhoud van het werk (bijvoorbeeld het omgaan met vertrouwelijke informatie), contacten met anderen (collega's, klanten) en de omstandigheden (bijvoorbeeld werken onder tijdsdruk). Wat speelt in jouw werksituatie een rol en hoe ga je daarmee om?
2. Hoe moet je de telefoon aannemen?
3. Hoe moet je telefoontjes doorverbinden?
4. Hoe kun je nagaan of medewerkers aanwezig zijn?
5. Hoe moet je berichten doorgeven aan je collega's, per briefje of per e-mail?
6. Hoe maak je afspraken met medewerkers en personen die bellen?

Ondersteuning bij de opdrachten



Stappenplan

Deze stappenplannen kun je raadplegen bij het voorbereiden en uitvoeren van de opdrachten van deze praktijkopdracht.

Telefoongesprekken aannemen en doorverbinden

- Stap 1 Neem de telefoon op en spreek langzaam en duidelijk.
- Stap 2 Zorg dat je alle gegevens van de beller goed verstaan hebt en noteer deze eventueel.
- Stap 3 Verbind de beller door met de juiste medewerker.
- Stap 4 Geef de beller de juiste informatie.
- Stap 5 Zorg voor duidelijke telefoonnotities en zorg dat deze bij de juiste persoon terechtkomen.
- Stap 6 Vermeld de afspraak in de agenda van je opdrachtgever.

Afspraken voor anderen maken

- Stap 1 Noteer telefoonnummers of e-mail adressen van de mensen met wie je voor je opdrachtgever een afspraak moet maken.
- Stap 2 Ga met behulp van de agenda na welke data en tijden voor je opdrachtgever de beste zijn en kies drie data met tijdstippen.
- Stap 3 Neem contact op met de deelnemers en informeer op welke van de uitgekozen data en tijdstippen zij kunnen.
- Stap 4 Bepaal de definitieve datum en het tijdstip van de afspraak, eventueel in overleg met je opdrachtgever.
- Stap 5 Stel de deelnemers schriftelijk of mondeling op de hoogte van de afgesproken datum, tijd en plaats.
- Stap 6 Vermeld de afspraak in de agenda van je opdrachtgever.

Ondersteuning bij de opdrachten



Tips

- Zorg ervoor dat de telefoonnotities zo snel mogelijk terechtkomen bij de juiste persoon. Het kan dringend zijn.



Woord van dank

We willen de volgende personen bedanken, die ieder op hun eigen wijze een bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van dit onderdeel van het drieluik.

Taak- en inhoudsanalyse van kwalificatiedossiers en adviezen over het curriculumontwerp:

Marion Bodenstaff, Harald de Jong, Ria Leyerweert, Jos Sanders (ECABO)

Adviezen voor inhoud en vorm van de publicatie:

Hester Brenninkmeijer, Peter van Dijk, Frank de Groot, Marijke Kanters, Marlies Kloppenburg, Jeroen Mulder, Peter-Jan Lunter, Rob Swager, Ernestine Voûte, Kees Warringa (ECABO)

Voorbeelden werkgerelateerd beoordelen en Praktijkwijzer:

Wouter Kant, Ria Nienhuis, Ellen Versantvoort (ECABO)

Experts uit het onderwijs (ten behoeve van opleidingssituaties en/of visie op curriculumontwerp/methodiek taak- en inhoudsanalyse):

Kees van Broekhoven, Tineke Buitenwerf, Marjan van 't Hof, Rob Koortens en Andrew de Vroom (ROC Flevoland); Carla de Groot (ROC Midden Nederland); Jacoline Grünbauer (ROC Aventus); Maries Dinaux, Jan de Graaf, Hugo Hogeboom, Ton Remeeus, Jan Smit, Bert Ubels, Maria Wessels (Stichting Praktijkleren); Martin Spaans (Btg ESB&I)

Pilot curriculum Secretarieel:

Mariet van de Burgt (ECABO), Peter van Dijk (ECABO), Jan de Graaf (Stichting Praktijkleren), Jacoline Grünbauer (ROC Aventus), Truus Hafkamp (ROC Da Vinci), Hetty Janszen (ROC Landstede), Marlies Kloppenburg (ECABO), Ank Smulders (ROC Deltion College), Ans Teunissen (Stichting Praktijkleren), Rob Swager (ECABO), Kees Warringa (ECABO)

Gebruikte literatuur

Billet, S. (2001): Learning in the Workplace, strategies for effective practice. Allen & Unwin, Crows Nest.

Blokhuis, F.T.L. (2006): Evidence-based design of workplace learning. University of Twente, Enschede.

Bloom, B.S. (Ed.) (1956): Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. New York: McKay. In: Nijhof, W.J., H.A.M. Franssen, W.Th.J.G. Hoeben en R.G.M. Wolbert (red.) (1993): Handboek curriculum: modellen, theorieën, technologieën. Swets & Zeitlinger, Lisse.

Detmar, B. en I.E.M. de Vries (2009): Beroepspraktijkvorming in het MBO. Ervaringen van leerbedrijven. Dijk 12 beleidsonderzoek, Amsterdam.

Dijk, P. van (2010): Examineren en de beroepspraktijk. Naar een betere borging in de examineringspraktijk. ECABO, Amersfoort.

Early, M.J. and K.J. Rehage (eds.) (1999): Issues in Curriculum. The University of Chicago Press, Chicago.

Gagné, R.M. (1977): The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart & Winston. In: Warries, E. en J.M. Pieters (1992): Inleiding instructietheorie. Swets & Zeitlinger, Lisse.

Jonassen, D.H., M. Tessmer and W.H. Hannum (1999): Task analysis methods for instructional design. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.

Joseph, P.B., et al. (2000): Cultures of Curriculum. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey/London.

Hövels, B. en L. Römkens (1993): Notities over kwalificaties. CIBB, 's-Hertogenbosch.

Hövels, B. (2006): Reflecties over de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. In: Cinoptiek, Leren in de regio, pp. 37-40.

Illeris, K. (2004): The three dimensions of learning. Contemporary learningtheory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Krieger Publishing, Malabar, Florida.

Janssen-Noordman, A.M.B. en J.J.G. van Merriënboer (2002): Innovatief onderwijs ontwerpen: Via leertaken naar complexe vaardigheden (Hoger Onderwijs Reeks). Wolters-Noordhoff, Groningen.

Klarus R. (2002): De betekenis van leren. Paradigmawisselingen in het beroepsonderwijs. STOAS, Wageningen.

Laming, C. (2007): Leren & waarderen. Een model voor competentieontwikkend leren. Celbe Consultancy, Rosmalen.

MBO Raad (2010): Naar meer evenwicht. Onderwijskundig kader ten behoeve van opleidingen voor de bedrijfstakgroep ESB&I. MBO raad, Woerden.

Merrill, M.D. (1983): Component Display Theory. In Ch. Reigeluth (Ed.): Instructional design theories and models. Hillsdale: Erlbaum. In: Warries, E. en J.M. Pieters (1992): Inleiding instructietheorie. Swets & Zeitlinger, Lisse.

Nieuwenhuis, L. (2006): Vernieuwend vakmanschap, een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie (oratie). Universiteit van Twente, Enschede.

Onderwijsraad (2003): Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Onderwijsraad, Den Haag.

Ornstein, A.C. and F.P. Hunkins (1998): Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. Pearson Custom Publishing, Boston.

Romiszowski, A.J. (1981): Designing instructional systems. Kogan Page, London.

Veen, T. van der en J. van der Wal (2003): Van leertheorie naar onderwijspraktijk. Wolters-Noordhoff, Groningen/Houten.

Swager, R. (2003): Competentiegerichte beroepspraktijkvorming, werken, leren en begeleiden in de beroepspraktijk. ECABO, Amersfoort.

Swager, R. (2010): Werkplekleren. Tips voor de opleidingspraktijk. ECABO, Amersfoort.

Swager, R. en E. Probst (2006): Bedrijven en school plaatsen opleiden in de keten. In: Onstenk, J. en H. Janmaat: Samenwerken aan leren op de werkplek. Op weg naar co-design en co-makership van scholen en bedrijven. Cinop, 's-Hertogenbosch.

Swanson, R.A. (1994): Analysis for improving performance. Tools for diagnosing organizations & documenting workplace expertise. Berrett-Koehler Publishers Inc, San Francisco.



Geerte Binnema (1957) is innovatiemanager bij ECABO. Ze studeerde Sociaal-economische Geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Groningen en Bedrijfseconomie aan de Hogeschool Holland.

Door haar werkzaamheden voor de Centra voor Vakopleiding Administratief is haar interesse ontstaan voor praktijkgericht onderwijs en de verbinding tussen praktijk en theorie op de werkplek en in de school.



Kirsten Wittenberg (1978) is onderwijskundig (beleids)medewerker bij ECABO. Na haar opleiding Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam is zij onderwijskundig (beleids)adviseur geweest bij het ministerie van Defensie. Sinds 2006 werkt zij bij ECABO. Eerst als sectoradviseur orde en veiligheid. Tegenwoordig als adviseur op het gebied van curriculumontwerp en praktijkleren.

Na haar opleiding Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam is zij onderwijskundig (beleids)adviseur geweest bij het ministerie van Defensie. Sinds 2006 werkt zij bij ECABO. Eerst als sectoradviseur orde en veiligheid. Tegenwoordig als adviseur op het gebied van curriculumontwerp en praktijkleren.

ECABO is het kenniscentrum voor de economisch-, administratieve-, ICT- en veiligheidsberoepen. ECABO verbindt beroepsonderwijs en bedrijfsleven. Ze doet dit met producten en diensten gericht op stages (praktijkleren), competentiegericht beroepsonderwijs en examinering voor vmbo, mbo, hbo en particuliere opleiders.

Praktijkleren STICHTING

Deze visie wordt onderschreven door Stichting Praktijkleren

ECABO

Beroepsonderwijs en bedrijfsleven: dat werkt!

ECABO
Disketteweg 6
Postbus 1230
3800 BE Amersfoort

Telefoon 033 450 46 46
Fax 033 450 46 66
info@ecabo.nl
www.ecabo.nl