

VAN OPLEIDINGSBEHOEFTE NAAR OPLEIDINGSDOELEN

0. Inleiding

In het kader van dit artikel zal worden ingegaan op het hanteren van opleidingsdoelen voor het inrichten van leerprocessen. Deze leerprocessen zouden o.a. door opleidingsactiviteiten mogelijk gemaakt worden.

Ofschoon hier ingegaan zal worden op het werken met opleidingsdoelen mag niet voorbijgegaan worden aan het uiteindelijk doel: het mogelijk maken van leerprocessen van medewerkers in bedrijfssituaties, zodat zij in staat zijn op een voor hun taak adequate wijze te functioneren.

Dit artikel is om deze reden geschreven vanuit het gezichtspunt: leren om te kunnen werken is doel, opleiden is daartoe een middel. Een gezichtspunt wat opleiders met enig gevoel voor realisme ertoe zou kunnen brengen als lijfspreuk te hanteren: ondanks mij zelf en de opleidingsprocessen die ik inricht, wordt er door de deelnemers soms toch geleerd! Nog anders gezegd: laat ons ervoor zorgen dat het leren zo dicht bij het (gewone dagelijkse) leven komt te staan, dat de lerende geen middel wordt om opleidingsprocessen aan te voltrekken. Het zal belangrijk zijn om in organisaties een zodanige werkwijze en werkstijl te ontwikkelen, dat opleiden wordt gezien als een doelmatig proces om leren van mensen mogelijk te maken. Het werken met opleidingsdoelen is een van de middelen die het leren efficiënt kunnen maken.

1. Leren is leven

Alvorens verder in te gaan op het werken met opleidingsdoelen, zal hier eerst leren als ontwikkelingsactiviteit worden besproken. Daardoor wordt het mogelijk na te gaan, welke bijdragen opleidingsdoelen kunnen leveren om tot leren te komen.

In het alledaagse leven worden we vaak geplaatst voor situaties waar we op een bepaalde wijze geen raad mee weten. We ervaren dat de situatie "geheimen" voor ons bevat: we weten soms niet hoe en waarom iets zich aan ons voordoet, op een ander moment kunnen we de juiste handeling niet verrichten, we voelen ons soms niet geheel gelukkig met de situatie. We worden eigenlijk op deze wijze geconfronteerd met tekorten in ons handelen die voortkomen uit onze onvermogens: sommige principes of achtergronden weten we niet, sommige handelingen beheersen (kunnen) we niet, tot bepaalde verschijnselen hebben we geen verhouding: ze schrikken ons zelfs af, andere verschijnselen slokken ons soms teveel op, maken ons onvrij. Niet alle tekorten worden tot behoeften: het zal ervan afhangen of we zelf de hinder of de last beleven van deze tekorten. Naarmate we ons meer bewust zijn van het effect

van eigen onvermogens zullen we zelf de drang hebben om van de tekorten, die voortkomen uit deze onvermogens, af te komen.

Op deze wijze is de wil om te leren van de lerende zelf uitgegaan:

I De drijfveren om te leren komen uit de lerende zelf voort

Echter in een aantal gevallen zijn we ons (nog) nauwelijks bewust van het effect, de uitwerking van onze (on)vermogens. Als voorbeeld: als ik een aantal keren per jaar een onderdeel van mijn auto moet laten vervangen, zal ik er in eerste instantie van uitgaan dat dat ongemak met de techniek en constructie van mijn auto te maken heeft. Pas als een door mij als autoriteit beleefde persoon (iemand die op een bepaald terrein een groter overzicht heeft) mij op fouten in mijn omgang met die techniek en constructie wijst, kom ik er toe dit op mijn eigen onvermogens te betrekken. Door deze aanwijzing zal ik waarschijnlijk trachten tot een andere werkwijze achter het stuur te komen: ik leer een ander "rijgedrag" aan. Daarvoor moet ik weten hoe e.e.a. werkt en hoe ik ermee om zou moeten gaan. Door het vaker te doen kan het een nieuwe gewoonte gaan worden: een gewoonte die mij beter bevalt dan mijn voorafgaande gewoontegedrag achter het stuur. Op deze wijze zijn de drijfveren voor mijn leren niet in eerste instantie uit mij zelf afkomstig. Doordat anderen mij het effect van mijn handelen "voorspiegelen" wordt ik mij bewust van de tekorten in mijn functioneren. Pas dan zal ik zelf dit tekort willen opheffen als:

- a. de ander door mij als echte autoriteit wordt beleefd (en niet als een boeman, een ongelijkwaardige gesprekspartner);
- b. als ik de zin van een nieuw te leren gedrag inzie. Anders gezegd:

II De drijfveren voor het leren komen uit de lerende zelf na spiegeling door zijn omgeving (collega's, leidinggevenden, adviseurs, enz.)

In bedrijfssituaties wordt in veel gevallen aan dit laatste facet (het spiegelen door de omgeving) (te) weinig aandacht gegeven. Het hoeft hier geen nader betoog dat dit proces een groot beroep doet op de volwassenheid van de organisatie. De vraag daarbij is nl. of wij elkaar aandurven te spreken op waargenomen tekorten in functioneren. En daarbij: in hoeverre durf ik, als ik die ander op zijn tekorten aanspreek, mij zelf ook te betrekken als mogelijke (objectieve) factor, waardoor dit tekort mogelijkwijze is ontstaan. In de mate waarin organisaties erin slagen het proces van zelfonderzoek en/of spiegelen door de omgeving bij voortdurende te voltrekken, laat zich de sterkte en flexibiliteit in de ontwikkeling van de organisatie aflezen. Op deze wijze kan namelijk de klantgerichtheid en de functionaliteit van de organisatie en haar medewerkers in een proces steeds verder worden versterkt en uitgebouwd. Als uitgangspunt voor het

bedrijfsmatige leren zou dan de volgende vraag kunnen worden gehanteerd: in hoeverre zijn we/ben ik optimaal toegerust en beschikbaar voor de opgaven, die we als bedrijf voor ons zien? Wat vragen onze klanten, onze afnemers zowel binnen als buiten het bedrijf? Daardoor wordt er in bedrijven gewerkt aan een leerklimaat, dat ondersteund kan worden door opleidingsactiviteiten.

2. In het behoefte-onderzoek wordt de wil tot leren zichtbaar: de leermotivatie

In het behoefte-onderzoek wordt gezocht naar situaties, waarin de lerende zijn tekorten beleefde.

Er is dan sprake van een situatie die als ontoereikend en ongewenst wordt beoordeeld. Samen met de lerende zou dan getracht kunnen worden een beeld van de toereikende en de gewenste situatie te beschrijven. Tussen deze 2 situaties is een spanning aanwezig die we aanduiden als de behoefte om vanuit het huidige functioneren tot het gewenste en toekomstige functioneren te komen (fig. 1.).

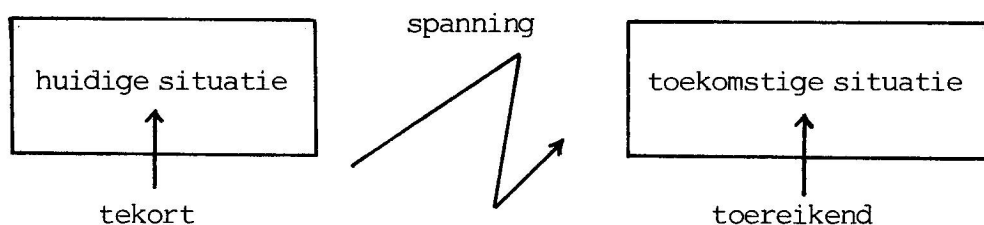


Fig. 1. Polariteit huidige situatie - toekomstige situatie.

Of de lerende deze spanning voelt en in hoeverre zij of hij bereid is deze als zijn/haar behoefte te aanvaarden, d.w.z. gemotiveerd is hangt af van de in het voorafgaande beschreven condities:

- de zin om aan de eigen (on)vermogens te werken moet worden ingezien;
- de autoriteit van de omgeving moet worden geaccepteerd;
- in de bedrijfssituatie en bedrijfscultuur zou hoge waarde moeten worden toegekend aan verbeteren van de functionaliteit door leerprocessen van haar medewerkers.

Met name dit laatste aspect zal niet slechts als beschreven ideaal beleid moeten verschijnen maar moet uit het gedane beleid af te lezen zijn. In verschillende overlegsituaties binnen het bedrijf zou bijvoorbeeld ruimte kunnen worden gemaakt om actief na te gaan in hoeverre de wijze van werken voldoet aan de opgaven die het bedrijf (of onderdelen van het bedrijf) te vervullen heeft. Functioneringsgesprekken zouden vanuit dit gezichtspunt geen uitzondering moeten zijn, maar regel.

3. De doelen vormen de motieven: daarop richt zich het leren

Als op deze wijze een ontwikkelingsspanning zichtbaar is geworden tussen de polen: huidige situatie - gewenste toekomstige situatie kan worden nagegaan, hoe tot de toereikende situatie kan worden gekomen. Soms ligt het tekort in de onvermogens van de werkenden. We kunnen echter in bepaalde situaties constateren dat de organisatie ontoereikend is toegerust om de medewerkers tot het gewenste functioneren te laten komen. Gebrekkige middelen, ondoelmatige procedures en werkprocessen, onvoldoende samenhang in de samenwerkende delen, teveel of te weinig capaciteit, onduidelijke doelstellingen en opgaven, te weinig expliciet gemaakt beleid, onduidelijke identiteit van het geheel en onderdelen van het bedrijf maken het in veel gevallen niet mogelijk tot de gewenste wijze van functioneren te komen.

In het kader van dit artikel zal niet verder worden ingegaan op deze inrichtingscondities, hoewel deze vaak een dominante rol spelen. Dit artikel zal ingaan op de gewenste vermogens: de capaciteiten waarover men moet beschikken om op een voor het werk noodzakelijke wijze te kunnen handelen.

In beeld gebracht:

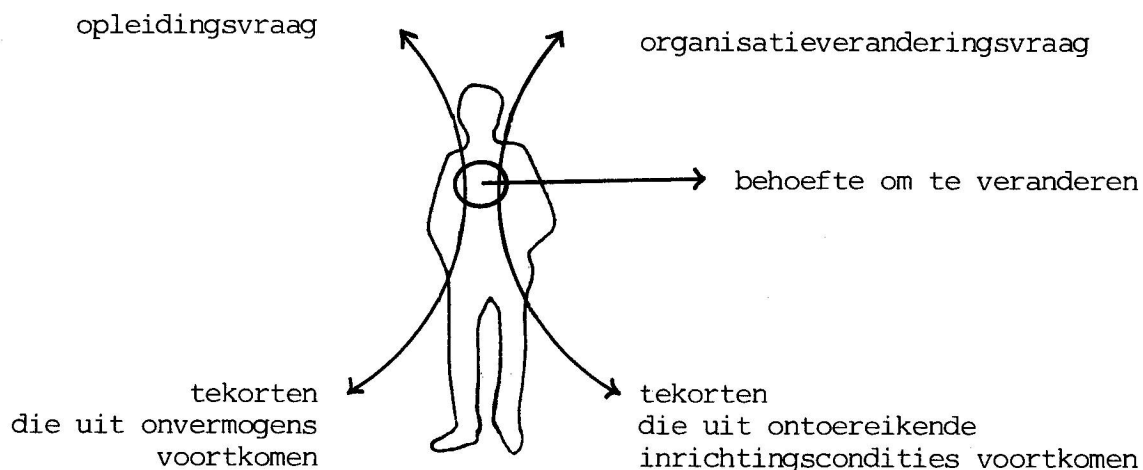


Fig. 2. Ontstaan van opleidingsvraag en organisatieveranderingsvraag.

Uit de beschrijving van de huidige situatie kan met de lerende het beginniveau van zijn vermogens worden vastgesteld. Wat hij/zij al weet, al kan of waar hij/zij al een bevredigende verhouding toe heeft zijn dan de drie basisaspecten van al aanwezige vermogens in het begingedrag. Wat hij/zij nog niet weet, nog niet kan of waar geen bevredigende verhouding toe bestaat geeft (negatief geformuleerd) de drie basisaspecten van de voor het gewenste functioneren noodzakelijke vermogens aan. Positief geformuleerd: wat hij/zij zou willen weten, willen kunnen of waartoe een bevredigende verhouding moet worden ingenomen, om op de nieuwe gewenste wijze te kunnen functioneren.

Niveaus van vermogens

In het navolgende zullen de vermogens van mensen worden beschreven: weten, kunnen en houding.

Deze vermogens worden beschreven in niveaus. Daaronder te verstaan: kwaliteitsverschillen volgens een zodanige ordening dat het ene niveau aan het daaronder liggende niveau een bepaald vermogen of een bepaalde capaciteit toevoegt.

Een paar voorbeelden:

- in eigen woorden de belangrijkste principes van de dieselmotor kunnen uitleggen verschilt van het daaronder liggende vermogen: uit het hoofd de belangrijkste principes van de dieselmotor kunnen nazeggen. Het verschil zou kunnen worden aangeduid met: de belangrijkste principes van de dieselmotor zodanig hebben verwerkt dat ze in eigen woorden kunnen worden uitgelegd;
- de logica en bepaalde samenhangen in groepsgesprekken begrijpen verschilt van het daarboven liggende vermogen: uit eigen ervaring de logica en bepaalde samenhangen in groepsgesprekken hebben gezien. Het verschil zit hem in het feit dat het eerste uitgelegd en verwerkt is, terwijl het tweede op basis van eigen inzet "aan het eigen lijf" is voltrokken en daardoor "doorleefder beschikbaar".

In feite geven de niveaus aan op welke wijze het vermogen beschikbaar is bij de lerende. Bij deze ordening zijn nog enkele kanttekeningen te maken.

In de eerste plaats is het de bedoeling van de onderscheiding in niveaus beter te kunnen aangeven welke kwaliteit van het vermogen noodzakelijk is om op adequate wijze te kunnen functioneren. Het is niet de bedoeling om het ene niveau op zich beter te laten zijn in verhouding tot het voorafgaande: het ene is toereikend en het andere voldoet niet in plaats van het hoogste is altijd het beste. Een te hoog niveau kan in sommige situaties eerder een handicap vormen dan een steun. Als het bijvoorbeeld in een bepaalde situatie voldoende is de verschillen in uiterlijke zin te kunnen onderscheiden tussen het ene en het andere produkt is het als ballast te beschouwen.

3.1 Weten:

Van feiten tot werkzame principes en ideeën. Bij het weten gaat het om het tot bewustzijn kunnen brengen - door middel van het denken - van feiten, principes en achtergronden, werkingen en ideeën om daarmee op directe of indirecte wijze handelingen in de wereld te verrichten.

Niveau 1. Het basisniveau van weten vormt de geheugenkennis. D.w.z. kennis die niet verder reikt dan de feiten: de buitenzijde van verschijnselen, namen geven aan onderdelen, beschrijving van gedachten, gevoelens en intenties.

Op een hoger niveau spreken we over:

- Niveau 2. associatieve kennis. Dit is kennis waarbij feiten en verschijnselen in relatie gebracht kunnen worden met andere feiten en verschijnselen. Op het derde niveau spreken we over:
- Niveau 3. begripskennis. Deze kennis stelt ons in staat de logica van de verschijnselen, het waarom van de feiten te (be)grijpen en aan anderen uit te leggen. Deze drie kennisniveaus betreffen niveaus van weten van (door anderen) reeds verzamelde denkresultaten. M.a.w.: dit is materiaal, dat in leerprocessen door kennisoverdracht en verwerking door lerenden kan worden opgenomen door te lezen, te luisteren en/of te kijken.
Eerst op het vierde niveau van weten wordt een ander leerproces van de lerende gevraagd, waardoor een ander vermogen wordt aangesproken. Kan hij daarvoor steunen op de ervaringen en denkresultaten van anderen, voor het vierde niveau wordt zijn eigen oordeelsvermogen aangesproken. Daardoor spreken wij bij dit niveau:
- Niveau 4. over zelfstandige ervaringskennis. D.w.z. op grond van eigen opgedane ervaringen komt de lerende tot enigerlei niveau van weten en wel op basis van eigen waarnemen en oordelen. Daarmee is hij tevens in staat deze verschijnselen in diverse andere situaties te herkennen. Op dit niveau eindigt de mogelijkheid om in b.v. geprogrammeerde opleidings-situaties tot leren te komen. Immers, de lerende gaat op eigen oordeel en voor de hierna hogere niveaus geheel op eigen wil zijn weg. Hij kan zich daarvoor eigen leerdoelen stellen, maar de situaties waarin geleerd zou moeten worden zijn vaak niet voorspelbaar en daardoor vaak zonder begeleiding. Als deze situaties geplanned zouden plaatsvinden met ondersteuning en begeleiding door opleiders vindt er in feite weer kennisoverdracht plaats conform de onderste drie niveaus.
- Niveau 5. We spreken op het vijfde niveau over analysekennis. Dat wil zeggen: de lerende is in staat de verschijnselen op een zodanige wijze te ontrafelen, uit elkaar te halen dat daarmee de geaardheid van waargenomen verschijnselen onderscheiden kan worden. Het vermogen om te onderscheiden: de lerende is op basis van eigen wil en denken in staat zijn waarnemingen in onderdelen naast elkaar te plaatsen. Bij het volgende niveau,
- Niveau 6. de synthesekennis is de lerende in staat op basis van zijn zelfstandige onderscheidingsvermogen tot nieuwe samenhangen te komen: de werkzame principes achter de verschijnselen worden op een zodanige wijze herkend en opnieuw gerangschikt,

dat een nieuw geheel ontstaat: men spreekt hier van een "denkend zien". Eerder gevonden samenhangen binnen een systeem komen in een ander licht te staan en krijgen een meer omvattende betekenis.

Niveau 7. Op dit kennisniveau spreken we over ideeën kennis. De lerende is op eigen kracht doorgedrongen tot in de essentie van het principe, het wezenlijke wordt herkend. Daarmee wordt een sleutel verkregen die het mogelijk maakt ervaringen en verschijnselen te evalueren en de plaats en betekenis van deze ervaringen en verschijnselen in een samenhang te plaatsen met vele andere verschijnselen. We spreken hier ook wel over het vermogen te denken vanuit concepties: oerbeginselen achter verschijnselen.

3.2 Kunnen:

Van handelingen tot creatieve daden. Bij het kunnen gaat het om het ingrijpen in en het handelen met (stukken van) de wereld waarbij sommige handelingen zonder bewustzijn plaatsvinden (automatisme) en andere met een bewustzijn van de in de handeling aanwezige principes (zingeving) worden verricht (creatieve handelingen).

Niveau 1. Het basishniveau van kunnen vormt het automatisme. Dit zijn elementaire, specifieke handelingen die door herhaling zijn ingeslepen, zonder bewuste aandacht te verrichten. Vele automatismen worden door imitatie geleerd (voordoen - nadoen). Het gaat hier eigenlijk om de daad zonder meer.

Niveau 2. Het volgende niveau van kunnen treffen we vaak aan in dagelijkse handelingen. Dit niveau duiden wij aan als vaardigheid. D.w.z. een vloeiende reeks handelingen, die een geheel vormt en zich aan wisselende omstandigheden aanpast. Het gaat hier om de daad op zich, die in verschillende omstandigheden kan worden uitgevoerd (b.v. rekenen is de daad zelf, het uitvoeren van diverse berekeningen is de vaardigheid).

Niveau 3. Op het volgende niveau van kunnen spreken we over techniek. Hierbij gaat het om gecompliceerde handelingen die nauwkeurig, snel en soepel uitgevoerd moeten worden waarbij een verfijnde afstemming op het materiaal moet plaatsvinden (virtuositeit). Van een vakman/vrouw wordt op dit niveau verwacht dat hij/zij zodanig met zijn/haar materiaal kan omgaan, dat het geen geheimen en nauwelijks verrassingen meer kent. Hij/zij kent zich zelf en het materiaal zodanig dat hij/zij de kunst vaardig is om datgene te doen wat het materiaal vraagt. Op sociaal niveau: met mensen om kunnen gaan op een wijze die het mogelijk maakt datgene tot stand te brengen wat men zich tot doel heeft gesteld.

Op kunstzinnig niveau: een kunstwerk zodanig tot stand brengen dat tot uiting wordt gebracht wat bedoeld wordt.

- Niveau 4. Op het vierde niveau komt, evenals dat bij andere vermogens (weten en houding) het geval is een nieuw element aan de orde. De lerende ging op het voorgaande niveau eigenlijk aan de slag met handelingen op grond van in het verleden opgedane ervaringen met anderen (imitatie) en van zich zelf (techniek, kunstvaardigheid). Op dit niveau wordt voor het eerst het vermogen aangesproken om zelfstandig dingen tot stand te brengen, die er nog niet zijn. We spreken hier eerst over situationeel handelen. Dat wil zeggen: men is, op dit niveau gekomen, in staat de handeling bewust, overeenkomstig de situatie waarin men staat te verrichten. Door dat men bij de verschillende handelingen in staat is de bijbehorende effecten te onderscheiden is men tot een zelfstandige keuze van handelen in staat.
- Niveau 5. Bij het volgende niveau is het vermogen tot zelfstandig handelen zodanig verfijnd dat niet alleen situationeel gehandeld kan worden maar methodisch (d.w.z. systematisch geordend) zuiver gewerkt wordt. De lerende is op dit niveau in staat om de onderlinge samenhang van verschijnselen te doorzien en van daaruit een zelfgekozen weg te gaan. In de techniek: een constructeur, die in staat is, om verschillende disciplines zodanig bij elkaar te brengen, dat daaruit een ontwerp kan ontstaan. In het sociale leven: iemand die in staat is relevante gegevens te verzamelen op grond waarvan een besluit genomen kan worden.
- Niveau 6. Op het zesde niveau is er sprake van het vermogen om systemen, structuren, modellen te kunnen ontwikkelen, ontwerpen of componeren. We duiden dit aan met het begrip creatief handelen. Ook hier wordt voortgebouwd op het voorgaande niveau. Er is dus sprake van methodisch handelen met daarbij het vermogen om nieuwe structuren en situaties te scheppen. Een architect die een gebouw ontwerpt, een kunstenaar die een conceptie maakt, een roman schrijft, een ondernemer die een samenhangende structuur van zijn bedrijf ontwerpt (wat verder gaat dan abstracte schema's te bedenken!). Op dit niveau is kunnen kunst geworden.
- Niveau 7. Op het hoogste niveau van kunnen spreken we over het vermogen om (oorspronkelijke) ideeën, visies, doelen te concipiëren en tot werkelijkheid te brengen. Alle vermogens van het eerste tot het zevende niveau moeten hier worden ingezet om tot uiteindelijke realisatie te komen. We spreken hier

van handelen vanuit zingeving. De conceptie, het idee geeft de zin aan het geheel van handelingen. We vinden dit niveau terug bij ondernemers die op grond van een visie een onderneming beginnen en tot bloei brengen en medewerkers van een bedrijf, die in staat zijn om zodanig met hun werk om te gaan, dat zij daaraan (voor anderen) zichtbaar maken vanuit welke leidende gedachten men werkt. Inspirerende daden kunnen verrichten is een vermogen dat op vele plaatsen in de samenleving wordt gevraagd. Geïnspireerde mensen die deze daden kunnen verrichten, kunnen andere mensen op een wakker-makende doch vrijlatende wijze aanzetten tot creativiteit. Op deze wijze aanwakken van creatieve vermogens zal veel meer moeten plaatsvinden, als we tenminste de probleemoplossende vermogens van meer mensen willen gebruiken.

3.3 Houding:

Als we spreken over een (gewijzigde) houding als leerresultaat is er sprake van het verkrijgen van een in zekere mate bewuste (veranderende) verhouding van de lerende tot (een stuk van) de wereld en een daarbij horend gedrag. Deze leerresultaten vormen bij opleiding en onderwijs zelden een aanleiding tot didactische overwegingen. Anders dan bij "opvoeden" en "vorming" waar "mentaliteitswijzigingen" en "motivatieveranderingen" vaker aan de orde komen. Mentaliteitswijzigingen vragen als het ware om "omweg-leren". Rechtstreekse beïnvloeding van de mentaliteit is niet mogelijk omdat de mentaliteit voortkomt uit het oordeel over de werkelijkheid. Oordelen komen in beweging door:

- a. enerzijds de waarnemingen van feiten en de gedachten en principes die men heeft te vernieuwen na bewustmaking;
- b. anderzijds de doelen en de middelen om die doelen te bereiken bewust te maken en eventueel te vervangen.

Derhalve zou men kunnen stellen: een andere houding wordt verkregen door het weten of het kunnen van bepaalde aspecten te ontwikkelen.

Een voorbeeld: de procesoperator zal de neiging hebben om bepaalde storingen te voorkomen als hij de gevolgen van de storingen voor het verdere produktieverloop kent.

Niveau 1. Het basisniveau van houding vormt de vanzelfsprekende gewoonte. Zonder zich het waarom af te vragen vertoont de lerende een zich steeds herhalend gedrag. Meestal wordt dit gedrag van anderen overgenomen, soms krijgt het gedrag een zekere mate van oneigenlijkheid, soms is het een soort stereotiep gedrag; door dit gedrag zegt de omgeving vaak, wordt de betrokkene getekend. Het hoort zo bij hem of haar, dat men spreekt over "karakter".

- Niveau 2. Over het volgende niveau kan gezegd worden, dat er sprake is van het zich nauwelijks bewust zijn van het effect van het eigen gedrag. De betrokkene is wel in staat mee te gaan in het gedrag van anderen, waardoor sprake is van aangepast gedrag.
- Niveau 3. Op het volgende niveau is de lerende door bewuste keuze in staat tot aangepast gedrag. We spreken hier over spontane geneigdheid, omdat de lerende de tendentie vertoont door aftasten en aanvoelen van zijn omgeving zijn innerlijke gestemdheid tot uitdrukking te brengen in zijn gedrag. Op het morele vlak spreken we dan over: sensitief, tactvol en belangstellend in omgang en gedrag.
- Niveau 4. Ook bij houding doet zich een omslagpunt voor op het vierde niveau. Was er op het vorige niveau sprake van een gestemdheid (gevoelskwaliteit), op het vierde niveau is er sprake van een gezindheid (wilskwaliteit). We spreken hier over zelfverkozen houding. Dat wil zeggen: de betrokkene oordeelt op grond van eigen ervaringen en inzichten en stelt zich vanuit deze inzichten op in de situatie waarin hij of zij zich geplaatst weet.
- Niveau 5. Bij het volgende niveau stelt de lerende zich op vanuit een zekere gemotiveerdheid om dingen te onderzoeken, te proberen, te veranderen, te perfectioneren. Er is sprake van een zekere gerichte streving om dingen tot stand te brengen die er nog niet waren. De lerende vindt het de moeite waard (ondanks mogelijke risico's) om voor zijn eigen ontwikkeling en die van zijn omgeving zaken aan te pakken, in beweging te zetten. Als van medewerkers wordt verwacht, dat zij initiatieven nemen, dan zullen de leerdoelen (en bijbehorende situaties) zich op dit niveau moeten richten. Als de omgeving van de lerende daartoe geen ruimte geeft, zou men kunnen stellen, wordt de lerende niet direct aangemoedigd om "aan te pakken".
- Niveau 6. Het zesde niveau geeft een kwaliteit van leerresultaten aan, waarbij de betrokkene zijn instelling en zijn gedrag vertoont op grond van een geheel van opvattingen en vormen in een bepaald levensgebied. We spreken hier over instelling en gedrag vanuit levensmotieven. Deze gemotiveerdheid heeft voor de betrokkene de mogelijkheid zijn instelling te kiezen vanuit grotere verbanden en vanuit langere tijdsperspectieven. Het vermogen om te relativiseren (ook van eigen voorkeuren!), standpunten af te wegen en op het juiste moment tot een wijs besluit te komen, behoort tot dit houdingsniveau. Een eenzijdige gerichtheid brengt de betrokkene eigenlijk in het voorafgaande niveau.

Niveau 7. Bij het hoogste niveau van houding spreken we over instelling en gedrag vanuit leidendmotieven, morele kerngedachten, uit diepgaand doorleefde, doorleden en doordachte levenservaring voortgekomen. De betrokkene leeft vanuit zelfgekozen idealen, gericht op levensopgaven die voor hem of haar de zin van het leven bepalen. De betrokkene is bereid er nagenoeg alles voor op het spel te zetten, voor alle consequenties te kiezen.

4. Fysieke, sociale en culturele vermogens

Bij alle 3 hoofdgroepen van vermogens kunnen we onderscheiden:

- vermogens in het fysieke, materiële;
- vermogens in het sociale, tussenmenselijke;
- vermogens in het culturele, geestelijke.

Bij weten kunnen we bijvoorbeeld op het derde niveau spreken over:

- begripkennis t.a.v. fysieke en materiële zaken: de principes van de verbrandingsmotor, de werking van een pomp, enz.;
- begripkennis op het sociale vlak: begrijpen van werkingen van bepaalde vragen in gesprekken, begrijpen van groepsverschijnselen, enz.;
- begripkennis op het geestelijke vlak: begrijpen van de ordening van leerresultaten in niveaus, begrijpen van de verschillen tussen denken, voelen en willen, enz.

Bij kunnen spreken we bijvoorbeeld op het tweede niveau over:

- . motorische, fysieke vaardigheden;
- . sociale vaardigheden;
- . intellectuele vaardigheden.

Bij houding spreken we ook over de houding tegenover dingen, mensen en culturele waarden en opvattingen.

5. Niveaus zeggen iets over een beperkt deel van de totale vermogens van mensen

De niveaus geven geen aanduiding over de kwaliteit van de gehele mens, maar duiden een niveau aan in een (begrensd) gebied van talenten en capaciteiten van mensen. Dat men een bepaald gebied en een bepaald niveau heeft, houdt niet in dat daarmee een kwaliteit als totaal mens is aangeduid. (Een en ander uiteraard nog los van het feit dat een bepaalde kwaliteit, een bepaald talent geen inzicht geeft in de behoeften en in de tekorten van de betrokkenen!)

De niveaus dienen ook niet om daarmee mensen te kunnen bestempelen, in categorieën in te delen, maar om tot het onderscheiden en daarmee tot keuzemogelijkheid voor het inrichten van leersituaties te komen.

6. Niveaus in leeftijdsfasen

In de opklimmende niveaus zijn parallellen te vinden met het leren in leeftijdsfasen. Globaal aangeduid zou men kunnen stellen:

Niveau 1 is een niveau, dat door kinderen tot de tandenwisseling, de schoolrijpe leeftijd wordt bewandeld: het imitatie-leren.

Niveau 2 is het niveau, waarop de jonge schoolkinderen zich richten: het leren vanuit associaties, vanuit voorstellingen door verschillende situaties oproepen, het spel is een van de vormen.

Niveau 3 is het niveau waarop de pubers zich bewegen: de vraag naar het waarom is een uiting van de behoefte om te begrijpen.

Niveau 4 is een niveau dat we bij de jonge volwassene aantreffen: zelf je eigen situaties inrichten, je eigen partner kiezen, enz.

Niveau 5 is het vermogen om te analyseren, te onderzoeken en methodisch te werk te gaan. Is sterk aan de orde rondom de 30 jaar. Boven niveau vier gaan de dingen niet meer zo vanzelf als daarvoor, op jongere leeftijd. Bij de hogere niveaus speelt de persoonlijke aanleg, de opvoeding en de omgeving een dusdanige rol, dat de leeftijdsgrenzen steeds minder duidelijk de niveaus begrenzen.

Niveau 6 is het vermogen om een verscheidenheid aan gebieden in hun samenhang te overzien, beleid te vormen, enz. Ontwikkelt zich geleidelijk gedurende de volwassenheid, voor zover ervaring, het kunnen onderscheiden en methodisch kunnen werken aanwezig zijn. Daardoor wordt het mogelijk de relatieve waarde van uiteenlopende meningen en strevingen te erkennen en de eigen eenzijdigheden te overwinnen.

Niveau 7 zou men kunnen zien als "de vrucht" van het leven. Dit hoeft niet te betekenen, dat het pas op hogere leeftijd bereikt kan worden. Heeft iemand intensieve ervaringen door-gemaakt - en minstens zo belangrijk - verwerkt, dan bereikt hij/zij op een aantal gebieden dit niveau misschien eerder. Op dit niveau wordt vaak geduid op de uitdrukking: het getuigt van levenswijsheid om zo door het leven te gaan.

7. Het formuleren van opleidingsdoelen en leerdoelen

A. Algemeen

Het exact formuleren van doelen neemt in het proces van opleiden en leren een belangrijke plaats in.

Enerzijds omdat het zowel de opleider als de lerende brengt in het gebied van de voorstellingen over hetgeen bereikt zou moeten worden om het door opleider en lerende gesignaleerde tekort "op te lossen", anderzijds, omdat het de basis vormt voor het in te richten leerproces en daarbij behorende

leersituaties. Anders gezegd: de opleidingsdoelen wijzen enerzijds op motieven van de lerende en de opleider, waaruit zij handelen in het proces van opleiden en leren. Anderzijds maken opleidingsdoelen zichtbaar en toetsbaar wat wordt nagestreefd in het proces: zij geven de oriëntatie. In het volgende wordt een beeld geschetst van de aspecten die een rol spelen bij het formuleren van opleidingsdoelen en waarmee opleidingsdoelen zijn opgebouwd.

B. Hoe komt een doel tot stand?

Zoals in de voorgaande hoofdstukken is aangegeven, neemt het proces van vaststellen en formuleren van doelen een belangrijke plaats in. De doelstelling is het eindpunt van het onderzoek van de leerbehoeften en het beginpunt van het opstellen van een opleidingsprogramma. Deze plaats in het proces van opleiden en leren brengt ook met zich mee, dat een doel pas zijn oriënterende en motiverende werking kan hebben als het geplaatst wordt als uitgangspunt voor de in die specifieke situatie aan de orde zijnde vermogens en mogelijkheden om daaraan vorm te geven in een leerproces. Een opleidingsdoel op zich zelf hoeft nog geen ontwikkeling op gang te brengen. Pas in de context van de specifieke situatie en de daarin bewust ervaren en gevoelde tekorten kan het zijn werking hebben.

Belangrijk bij het formuleren van doelen is dat het gesprek daarover een beeld zou moeten opleveren, over welke vermogens de lerende zou moeten beschikken, zodat aan het eind van de leertijd, het de deelnemer(s) aan het leerproces in staat stelt te functioneren zoals wordt nagestreefd. Het beeld geeft aan op welke wijze (met welke vermogens toegerust) de lerende vanuit de huidige situatie tot de gewenste toekomstige situatie kan komen. Om dat beeld uitdrukingskracht te geven, te laten spreken, is het van belang ze tot levende voorstellingen te brengen, met andere woorden: in het proces van formuleren en weergeven van doelen is het van belang het beeld vanuit zijn context en aansluitend op de ervarings- en betekeniswereld van de lerende in te vullen en op te bouwen.

Ter illustratie een voorbeeld:

In een bepaald productieproces doen zich keer op keer storingen voor die tot grote uitval leiden. De operators zouden zich graag toegerust zien met een bepaalde storingsanalyse-methode die hen inzicht geeft in het ontstaan en verhelpen van machinestoringen. Daardoor wordt verwacht, zal de nieuwe situatie tot minder uitval leiden. De methode die tot de nieuwe situatie zal leiden, zal in de lerende tot vermogen moeten worden gemaakt. Daarover moet de lerende zich door middel van een opleidingsdoel een beeld vormen. Dit doel zou er als volgt kunnen uitzien: de lerende begrijpt het ontstaan van de belangrijkste storingsbronnen van zijn machine, ziet de logica in van de vervolgschade van de storingsbron en kan zelfstandig ingrijpen op basis van deze begripskennis.

C. Opleidingsdoelen en leerdoelen

Men spreekt over leerdoelen als de lerende bewust gekozen heeft voor een te bereiken leerresultaat. Opleidingsdoelen worden leerdoelen op het moment dat de lerende de opleidingsdoelen kiest als na te streven leerresultaten voor zich zelf. Zoals eerder is aangegeven (zie 3.1, niveau vier) kunnen opleidingsdoelen alleen worden geformuleerd tot het vierde niveau, het niveau waarop de lerende nog begeleid en ondersteund wordt door de opleider. De lerende kan wel op eigen kracht verder gaan op zijn ontwikkelingsweg maar kan daar slechts zijn eigen leerdoelen stellen.

D.1. Doelen en leerresultaten

Alle activiteiten t.b.v. het leren zouden gericht moeten zijn op het bereiken van leerresultaten. Leerresultaten zijn innerlijke dan wel uiterlijk zichtbaar te maken vermogens van de lerende die zich in het gedrag weerspiegelen. Waar we spreken van opleiden, tracht men het leren bewust te richten en te leiden waardoor bepaalde leerresultaten worden nagestreefd. Doelen worden daarmee instrumenten voor het bereiken van resultaten. Soms zijn de resultaten actueel, d.w.z. direct beschikbaar, soms potentieel, d.w.z. op een zekere termijn actueel. Het eerste aspect van het doel wordt hiermee aangegeven:

I Het doel wordt weergegeven in termen van een resultaat en niet in termen van een proces of een werkwijze

Als voorbeeld: "De administratieve procedure kennen" geeft aan dat uiteindelijk bereikt zou moeten worden, dat men weet welke procedures er op administratief gebied zijn.

"Het duidelijk maken van de procedure" geeft aan wat gedaan wordt om de procedure te kennen en heeft daarmee geen doelkarakter maar schildert wat men van plan is te doen, de weg die men wenst te gaan.

Het tweede aspect, wat met een resultaat in verband staat, zou als volgt kunnen worden weergegeven:

II Het leerresultaat is de verandering in de mens (of van de mens) die zich uitdrukt als een nieuw "vermogen", een nieuw "bezit"

"Een passende werkruimte hebben" is een formulering met het karakter van een doelstelling. Echter, het gaat daarbij niet om een verandering in de mens en is daarmee niet een opleidingsdoel c.q. leerdoel, omdat het resultaat zich buiten mensen afspeelt. We hebben hier te maken met een inrichtingsdoel. Het inrichten van organisaties is een ontwikkelingsproces, dat naast het opleiden en leren in werksituaties aan de orde is (zie hoofdstuk 1.3).

"Een computer vaardig kunnen bedienen" is een vermogen dat noodzakelijk is om een bepaalde output te kunnen leveren.

D.2. Doelen en aard van de vermogens

Als we spreken over de verandering in de mens, doet zich de vraag voor welke veranderingen zich kunnen voordoen, hoe het leerresultaat in de mens aanwezig is, hoe het zichtbaar gemaakt kan worden en te gebruiken is. Men spreekt over termen als kennis, begrip, inzicht, vaardigheid, gewoonte, houding, enz. (zie voorafgaande hoofdstukken). In de mens worden nieuwe kwaliteiten en capaciteiten aangesproken door middel van zijn denken, voelen en willen. Deze nieuwe kwaliteiten stellen hem in staat dingen te kennen, te kunnen of er een bepaalde verhouding toe te hebben.

Dat brengt ons op het derde aspect:

III In het doel ligt de aard van het vermogen besloten in termen van kennen, kunnen of zijn

"De voorrangsregels kennen" geeft daarmee aan dat de voorrangsregels voor de lerende een vermogen is in het gebied van zijn denken.

"De administratieve procedure kunnen toepassen" is een doelstelling die ligt in het gebied van het handelen, de vaardigheid om met de procedure om te gaan en daarmee een bepaalde werkoutput te kunnen leveren.

"De procedure bewust willen hanteren" duidt op een innerlijke kwaliteit in het gebied van het zijn: een zodanige relatie hebben met het onderwerp, dat er bewust mee omgegaan wordt, in plaats van vroeger wellicht onbewust waardoor bepaalde werkresultaten niet konden worden bereikt.

D.3. Doelen en inhoud

Naast de aard van het vermogen in termen van kennen, kunnen en zijn zal in het opleidingsdoel het gebied moeten worden aangegeven waarin het inzicht, de vaardigheid, de houding, e.d. zich afspelen. In het doel staat aangegeven op welk deel van de wereld het leerresultaat wordt betrokken.

Daarmee wordt het vierde aspect aangegeven:

IV In het doel wordt aangegeven en afgebakend op welk deel van de wereld het vermogen wordt betrokken

"De administratieve procedures kennen" geeft ons een beeld van een stuk van de wereld, nl. de administratieve procedure. "De technische procedures kennen" laat weer een ander gebied zien dat op zich zelf deel uitmaakt van de wereld van de procedures. Daartoe horen ook de administratieve, maar zij vormen daarvan een ander deel.

D.4. Doelen en niveau van het resultaat (zie hoofdstuk 3)

De in hoofdstuk 3 aangegeven niveaus van de vermogens komen we in vele gedaanten tegen: in het gebied van het weten ontmoeten we begrippen als: inzicht, begrepen hebben, uit ervaring weten, kennis hebben, enz. In het gebied van het kunnen

komen we begrippen tegen als: virtuoos kunnen handelen, automatisch dingen kunnen doen, moeiteloos kunnen handelen, enz. In het houdingsgebied onderscheiden we gewoonten, neigingen, houding, gedrag, enz. Deze begrippen duiden de kwaliteit aan die het vermogen heeft voor de lerende. Immers, het maakt verschil uit of je iets weet, zodat je het aan anderen kunt uitleggen, de gedachten en samenhangen begrijpt, of blijk geeft van een zodanig weten dat de inhoud daarvan reproducerend verteld kan worden. Beide voorbeelden gaan over weten, maar over verschillende kwaliteiten. Deze niveau-omschrijvingen geven een nadere verfijning aan, de algemene omschrijvingen weten, kunnen en zijn. Een verfijning, die zijn rechtvaardiging vindt in het feit, dat uit de specifieke behoefte van mensen blijkt welke kwaliteit (of niveau) in die specifieke situatie nodig is voor het gewenste functioneren.

In een doel is het niveau terug te vinden:

a. In de omschrijving van het vermogen,

b.v. kennen wordt: begrijpen, doorzien, inzien, enz.

kunnen wordt: vaardig zijn, automatisch handelen, enz.

zijn wordt: neigen tot, streven naar, enz.

en/of

b. In een bijzin die betrekking heeft op dat vermogen,

b.v. zodanig kennen, dat iets in eigen woorden naverteld kan worden.

"De administratieve procedures zodanig kennen, dat de inhoud exact kan worden nagezegd" is een niveau van weten, dat waarschijnlijk onvoldoende zal zijn om je zelf boekhouder te noemen.

"De administratieve procedures zodanig kennen, dat zij in verschillende situaties kunnen worden toegepast", gaat al meer in de richting van de wetenschap waaraan een boekhoudkundige medewerker behoefte heeft.

Dat brengt ons op het volgende aspect:

V Voortvloeiende uit de specifieke (dan wel algemene) tekorten van de lerende in zijn werksituatie om een bepaalde kwaliteit van het vermogen voor het gewenste functioneren beschikbaar te hebben, dient in het doel het niveau te worden omschreven in termen van hoedanigheden van kennen, kunnen en zijn.

D.5. Doelen en omstandigheden van beschikbaarheid van het vermogen

Naast het aangeven van het niveau, zou het gebied van de omstandigheden, waaronder en het tijdstip waarop het leerresultaat beschikbaar zou moeten zijn, aangegeven kunnen worden. Kwam het niveau voort uit de specifieke werksituatie (bijvoorbeeld boekhouder, chef van de administratie-afdeling, enz.) zo zou in het opleidingsdoel ook op basis van deze situatie aangegeven moeten worden wanneer en onder welke omstandigheden het vermogen beschikbaar zou moeten zijn.

Anders gezegd: niveau en omstandigheden van beschikbaarheid komen beide voort uit de noodzaak van het functioneren in de situatie.

"De administratieve procedures zodanig kennen, dat zij in verschillende werksituaties kunnen worden toegepast."

De bijzin "dat zij", enz. tot "toegepast", heeft betrekking op het niveau: "in verschillende werksituaties" preciseert de omstandigheden waaronder over het vermogen wordt beschikt.

"De administratieve procedures zodanig kennen, dat zij aan cursisten van de interne opleiding kunnen worden uitgelegd" is een doelstelling van gelijk(waardig) niveau, maar die onder andere omstandigheden beschikbaar zou moeten zijn.

Daarmee kan het zesde aspect worden omschreven:

VI Naast het omschrijven van de kwaliteit (het niveau) van het vermogen in het doel, zal ook het tijdstip waarop en de omstandigheid waarin over dat vermogen beschikt kan worden moeten worden aangegeven.

Hierdoor wordt ook aangegeven onder welke omstandigheden en op welk tijdstip onderzocht kan worden of het gewenste vermogen is bereikt. Voorbeeld: de administratieve procedure zodanig kennen, dat zij aan cursisten van de interne opleiding kunnen worden uitgelegd aan het begin van de opleiding zonder enige aanwezige administratieve voorkennis.

E. Tenslotte

Het formuleren van doelen is vaak een moeizame taak: soms zijn er zoveel op te stellen, dat men er bijna onder bedolven raakt, soms lukt het niet tot de goede voorstelling te komen wat nu echt nodig is om tot het gewenste functioneren te komen. Toch is het nodig dit werk te doen. Immers: Als men wil programmeren en men heeft geen goed beeld op welk niveau het vermogen van de cursist zou moeten worden gebracht. Hoe wil men resultaten toetsen als het doel niet helder geformuleerd is. Vaak wordt dit werk als monnikenwerk betiteld. Echter, na deze worsteling blijkt de inspanning beloond te worden: er kan doelmatig en efficiënt geleerd worden.