

COMPETENTIES VAN DOCENTEN



**Studie
huis**

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult b.v.
Tilburg

Auteur
Theo Herman
Albert Stallaart
m.m.v. Jos Zuylen

Redactie
Karin van Herpen
Jos Zuylen

© 2002 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

Dit nummer van de Studiehuisreeks is in zijn geheel gewijd aan competenties en competentieontwikkeling van docenten. Het is gericht op docenten die werkzaam zijn in de sectoren VO en BVE. We gaan in op de veranderende omgeving waarin docenten nu en in de toekomst moeten werken. Allereerst kijken we naar de achtergronden en inhoud van het competentiedenken. Daarbij hebben we dankbaar gebruik gemaakt van de doctoraalscriptie van Annemiek Griffioen (2002). Daarna maken we kritische kanttekeningen bij het competentiedenken en geven we argumenten ten aanzien van de meerwaarde van competentiedenken.

De laatste decennia is er een toegenomen belangstelling vanuit de wetenschap ten aanzien van de wijze waarop geleerd wordt door leerlingen en cursisten. Een van de belangrijkste leertheorieën is het sociaal constructivisme dat zich vooral toelegt op het belang van leren-leren vaardigheden en de sociale context waarbinnen leren plaatsvindt. Het competentiedenken en dit sociaal constructivisme zijn nauw met elkaar verbonden, omdat de constructivistische uitgangspunten worden gebruikt bij het realiseren van competentieontwikkeling zowel op docentniveau als op leerlingniveau. We belichten de inhoud en de achtergronden van constructivisme als basis voor het realiseren van competentiedenken. Verder maken we duidelijk dat het constructivisme ook verschillende stromingen kent en dat ook opvattingen tussen constructivisten verschillen. We gaan in op de kritiek op het constructivisme en de wijze waarop je daarmee kunt omgaan in de praktijk.

Daarna stappen we over naar de discussie over wat competenties precies zijn en wat nu het verschil is tussen competentie, vaardigheid en employability. Aangezien we het in dit themanummer hebben over competenties van docenten, leggen we ook een relatie tussen integraal personeelsbeleid en competenties. Hierbij besteden we aandacht aan de noodzaak van competentieontwikkeling en competentie-management.

De laatste paragraaf van dit nummer is gewijd aan een interventie rond competentieontwikkeling en de ervaringen die daarmee zijn opgedaan in ROC Westerschelde te Terneuzen. De auteurs van deze brochure waren als interne begeleiders nauw bij deze interventie betrokken.

De auteurs,
Theo Herman
Albert Stallaart

INHOUD

pagina

Woord vooraf	3
1 Veranderingen in de werkomgeving	7
2 Verandering in het beroep van docent	9
3 De achtergrond van het competentiedenken	11
4 De inhoud van competentiedenken in het onderwijs	13
5 Kritische kanttekeningen bij competentiedenken	15
6 Competentie, vaardigheid, bekwaamheid, employability?	17
7 De meerwaarde van competentiedenken	19
8 Integraal personeelsbeleid en competentieontwikkeling	21
9 De dynamische benadering van integraal personeelsbeleid als veranderingsproces: praktijk en beleid	25
10 Leren van docenten op de werkplek	27
11 Betrokkenheid en motivatie bij veranderingsprocessen	29
12 Het begrip 'competentie' in relatie tot integraal personeelsbeleid	31
13 Het competentiemodel van Berenschot	33
14 Meten en beoordelen van competenties	35
15 Het competentiedenken en het sociaal constructivisme	37
16 Het constructivisme nader bekeken	39
17 Verschillen binnen het constructivisme	41
18 Kritiek op het constructivisme	43
19 Het competentiespel als kern van een interventie bij competentieontwikkeling van docenten	45
20 Ervaringen met het spelen van het competentiespel	51
Literatuur	53
Bijlage Over staalwol en chocoladebollen (opvattingen over leren)	54

1 VERANDERINGEN IN DE WERKOMGEVING

De geschiedenis leert ons dat samenlevingen altijd aan verandering onderhevig zijn. Vooral de laatste eeuwen kan gesteld worden dat zich hierin eerder een versnelling heeft voorgedaan dan een afvlakking. De laatste decennia zien we in de Westerse landen vooral op de arbeidsmarkt en in het onderwijs veranderingen als gevolg van enorme ontwikkelingen in de automatisering. De opkomst van computers en alles wat daarbij hoort heeft niet alleen gevolgen gehad voor de aard van het werk, maar vooral ook voor de toegenomen aandacht voor de interne organisatie van een bedrijf of instelling.

Docenten in het onderwijs en werknemers in het bedrijfsleven krijgen in toenemende mate te maken met een werkomgeving die steeds verandert en steeds minder gestructureerd is. Dat betekent dat de opgedane kennis en vaardigheden uit het verleden niet meer voldoen om te kunnen functioneren in een dynamische werkomgeving. Moderne werknemers zien zich dan ook verplicht hun kennis en hun vaardigheden te upgraden om als professional te kunnen blijven werken. Bovendien beseffen ze dat ze de nieuw opgedane kennis en vaardigheden op een juiste manier moeten kunnen toepassen in hun werkomgeving, waarbinnen ze functioneren. De huidige professionals in het onderwijs en bedrijfsleven moeten snel en adequaat kunnen reageren op allerlei veranderingen die plaatsvinden in hun werk, in hun loopbaan en in hun maatschappelijke omgeving.

In het onderwijs zijn veranderingen mede geïnitieerd op basis van de bevindingen van de commissie Rauwenhoff. Deze constateerde dat de aansluiting tussen onderwijs en bedrijfsleven veel te wensen overliet. Het grote aantal vooral kleine scholen was niet toegesneden op haar toekomstige taak. De commissie Rauwenhoff was van mening dat de aansluiting tussen het onderwijs en het bedrijfsleven niet gediend was met een centraal aangestuurd onderwijsstelsel. Scholen zouden veel meer moeten kunnen inspelen op de regionale situatie. Decentralisatie was nodig. Maar decentraliseren zal moeten leiden tot schaalvergroting binnen de regio, hoe paradoxaal dat ook klinkt. De regie zomaar aan de kleine scholen in een regio geven is immers niet mogelijk, omdat deze kleine scholen onvoldoende uitgerust zijn (formatief én kwalitatief) om een essentiële rol te spelen in de verbetering van de aansluiting tussen het regionale onderwijs en het plaatselijke bedrijfsleven.

Dit heeft geleid tot het samengaan en fuseren van MBO-instituten onder de SVM-operatie en het uiteindelijke vormgeven van Regionale Opleidingen Centra. Hierbij is op grond van voornamelijk politieke overwegingen gekozen om het volwassenenonderwijs te koppelen aan het middelbaar beroepsonderwijs. Deze ROC's mochten gaan werken

als bedrijven met een grote mate van autonomie, zodat ze beter in staat waren de aansluiting tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven *regionaal* vorm te geven.

Grotere autonomie voor grote onderwijsinstellingen binnen de regio met als taak in te spelen op de behoeften binnen de eigen regio, dat was de beleidsvisie. Maar dan moeten deze instellingen ook de gelegenheid krijgen autonomie te verkrijgen op hun belangrijkste instrument: personeel. Om dit mogelijk te maken werd en wordt gestimuleerd dat deze grote scholen een eigen personeelsbeleid vormgeven. Steeds minder invloed vanuit Den Haag of Zoetermeer en steeds meer regionale inkleuring. Misschien op termijn ook wel eigen primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden binnen iedere regio. Kleine voorbeelden zijn er al. Zo krijgt iedere medewerker van het Grafisch Lyceum met meer dan 0,4 FTE de beschikking over een eigen laptop. Hét belangrijkste instrument om eigen personeelsbeleid vorm te geven is het integraal personeelsbeleid, waarbij competentieontwikkeling in het kader van employability (inzetbaarheid) een belangrijke item is.

2 VERANDERING IN HET BEROEP VAN DOCENT

De vraag naar personeel in het bedrijfsleven én in het onderwijs verschuift steeds verder van gekwalificeerd (je hebt je diploma's en je kunt alles al) naar personeel dat over een aantal startkwalificaties beschikt (je bent voorbereid om je verder te ontwikkelen). Nog niet zo lang geleden werd een diploma van de Pedagogisch Academie of een daarmee vergelijkbaar diploma als voldoende gezien voor de gehele carrière en werd verondersteld dat de startende docent over meer dan voldoende kennis en vaardigheden beschikte om als professional te kunnen functioneren. Momenteel is dat niet meer zo.

We zien dat in de veranderende beroepsomgeving aan de docent andere eisen worden gesteld. Als professional kom je steeds meer in teams terecht die een eigen onderwijsinhoudelijke verantwoordelijkheid krijgen. Steeds meer komt een beginnend docent terecht in een zelfsturend team met resultaatverantwoordelijkheid. Ter verheldering een voorbeeld: van de docent Engels werd een aantal jaren geleden verwacht dat hij zijn lessen kwam verzorgen en betrokken werd bij het beoordelen van de cursisten. Nu worden veel meer eisen gesteld: samen met het team afstemmen binnen het eigen voedingsgebied waar behoefte aan is, internationale stages regelen, meewerken aan het communicatieplan in relatie tot toeleveranciers zoals het vmbo, samen met het team formuleren van competentieprofielen, een persoonlijk ontwikkelingsplan opstellen met de teamleider, samen met collega's formuleren en interpreteren van kwaliteitscijfers van het eigen team, opstellen van portfolio's van cursisten, volgen van landelijke ontwikkelingen met betrekking tot competentiegerichtheid van cursisten/leerlingen en... jawel, ook nog lesgeven. Het kunnen werken in teamverband is, om aan die eisen te kunnen voldoen, een belangrijke competentie.

Het bedrijfsleven vraagt tegenwoordig om werknemers die flexibel zijn, zelfstandig en eigen verantwoordelijkheid kunnen en willen dragen. Dat heeft gevolgen voor het vormgeven van onderwijs. De leerlingen zullen steeds meer moeten leren binnen hun opleiding die competenties te trainen die bijdragen aan die eisen van het bedrijfsleven. Bovendien eist ook het kunnen functioneren in een moderne maatschappij bepaalde burgerschapscompetenties die in dezelfde richting wijzen als de competenties die men als werknemer moeten hebben. Dat alles betekent dat het beroepsopleiding een omslag moet maken van aanbodgericht onderwijs naar vraaggestuurd en competentiegericht onderwijs. Een docent zal daarom meer in staat moeten zijn leerlingen als coach te begeleiden en te stimuleren om hun eigen leerproces te sturen en te bewaken. Bovendien merken docenten steeds meer dat er

leerlingen instromen die meer kennis en vaardigheden op het gebied van ICT hebben dan ze zelf hebben. In leerlinggericht, attractief onderwijs is ICT-vaardigheid een competentie die elke professional moet bezitten om elektronisch met leerlingen te kunnen communiceren, elektronische leeromgeving te kunnen ontwerpen en te gebruiken en om administratieve en organisatorische afspraken met leerlingen te kunnen vastleggen.

In feite kun je het docentschap in vier competenties verdelen:

- organiseren van situaties waarbinnen leerlingen kennis kunnen opnemen. Hierbij komen ook de traditionele vormen van kennisoverdracht ter sprake;
- leerprocesbegeleiding;
- voortgang administreren;
- deelnemer zijn van een organisatie.

Op dit moment is een docent nog driekwart van zijn tijd bezig met het overdragen van kennis.

In de nabije toekomst zullen docenten steeds minder tijd gaan besteden aan kennis overdragen, maar meer bezig zijn met het organiseren van situaties waarin leerlingen kennis opnemen, kennis integreren en opgedane kennis toepassen, met leerprocesbegeleiding en het administreren van de voortgang van het leerproces van leerlingen.

Een moderne professional stelt voor zichzelf een persoonlijk ontwikkelingsplan op, dat gebaseerd is op een loopbaan die hij zich voorstelt, waarbij de reeds aanwezige competenties worden vergeleken met de vereiste competenties binnen de huidige en toekomstige functie. Die competentieontwikkeling vormt de basis voor zijn eigen (persoonlijk)scholingstraject. Dat docenten in een samengaan van werken en leren doelgericht competenties ontwikkelen, is mede van belang omdat het ook de manier is waarop hun leerlingen zich moeten ontwikkelen. Met andere woorden: competentieontwikkeling van docenten is een vereiste om leerlingen in hun competentieontwikkeling te kunnen begeleiden.

3 DE ACHTERGROND VAN HET COMPETENTIEDENKEN

Het competentiedenken was reeds in de jaren zeventig populair in het hoger onderwijs in de Verenigde Staten. Met name in de lerarenopleidingen was het bekend onder de naam Competency-Based Teacher Training (CBTT). In de lerarenopleidingen ging men na welk specifiek gedrag excellente leraren vertoonden en men probeerde leraren in opleidingen dit gedrag aan te leren. Ook in arbeidsorganisaties groeide in de jaren zeventig de aandacht voor competenties. Men stelde uitgebreide lijsten van vereiste competenties samen die pasten bij bepaalde functies. Deze lijsten dienden vervolgens als selectiecriteria voor de werving en selectie van personeel.

In de jaren tachtig neemt de belangstelling voor het begrip competenties sterk af. De reden is dat in die tijd competenties werden aangeleerd als geïsoleerde vaardigheden, terwijl effectief functioneren in de beroepspraktijk juist vraagt om gelijktijdige inzet van verschillende vaardigheden. Anders gezegd: je kon er moeilijk op een eenduidige wijze een cijfer aan toekennen.

Ook op het gebruik van competentiebenaderingen binnen arbeidsorganisaties kwam kritiek. De kritiek richtte zich op de volgende aspecten:

- de overzichtslijsten van competenties waren te globaal (er was nauwelijks aandacht voor situatiespecifieke competenties);
- de aanname dat er eenduidigheid zou bestaan over excellente beroepsbeoefeningen;
- het ontbreken van aandacht voor sociale vaardigheden in de competentieoverzichten;
- de onduidelijkheid in welke mate competenties ontwikkelbaar zijn;
- de voorspellende waarde van het werken met competenties.

Ondanks deze kritiek blijft het competentiedenken binnen arbeidsorganisaties in de jaren tachtig een belangrijke benadering in de Verenigde Staten, maar er treedt een verbreding op in het toepassen van competenties. Naast werving en selectie worden in toenemende mate beloning, toekomstige inzetbaarheid (employability) en human resource development gebaseerd op competenties. In Nederland komt het competentiedenken pas in de jaren negentig op de agenda in arbeids- en onderwijsorganisaties.

Binnen arbeidsorganisaties komt het competentiedenken voort uit maatschappelijke ontwikkelingen. Dan moeten we met name denken aan de toename in beschikbaarheid van informatie via massamedia en het snel stijgend gebruik van informa-

tietechnologie. Deze veranderingen in de maatschappij hebben ook hun gevolgen voor de veranderingen op de arbeidsmarkt. Binnen bedrijven worden trends als flexibilisering van de arbeid, employability, de snelle veroudering van kennis, de inzet van informatie- en communicatietechnologie zichtbaar. Daarmee veranderen ook de eisen die aan werknemers worden gesteld. De bedrijven zijn nu op zoek naar werknemers die flexibel en onmiddellijk inzetbaar zijn. De personeelsafdelingen van grote bedrijven leggen zich steeds meer toe op het ontwerpen van methoden om allround competenties van werknemers, te meten en te beoordelen. Op deze manier wordt met meer aspecten van het professioneel handelen rekening gehouden. Vroeger waren vakmanschap of vakkennis de belangrijkste kenmerken waarop nieuwe werknemers werden geselecteerd. Dit werd afgemeten aan het al dan niet bezitten van diploma's. Diploma's zijn echter niet voldoende. De nieuwe beoordelingscriteria hebben nu ook betrekking op houding, motieven en karaktereigenschappen. Feitelijk zijn werkgevers (ook onderwijswerkgevers!) bezig met het realiseren van een brede en duurzame inzetbaarheid van personeel. Bovengenoemde veranderingen in het bedrijfsleven hebben vervolgens ook invloed op het onderwijs. Om zorg te dragen voor flexibele en onmiddellijk inzetbare arbeidskrachten, moeten de beroepsopleidingen veranderen en daarmee ook de competenties van degenen die het onderwijs verzorgen, de docenten en managers. Het onderwijs moet zijn aandacht verschuiven van kennisoverdracht naar het verwerven van relevante competenties voor het toekomstige beroep. Tevens herpositioneert het onderwijs zich van volgend en kwalificerend instituut naar een instituut dat anticipeert en mede vormgeeft aan loopbanen van mensen.

Tenslotte hebben de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek invloed op veranderingen in het onderwijs. In de jaren tachtig verschijnen steeds meer publicaties, die duidelijk maken dat het 'traditionele onderwijs', dat klassikaal en leerstofgericht en docentafhankelijk is, niet toegesneden is op de eisen die aan de moderne werknemer en burger worden gesteld. Wetenschappers toonden aan dat het traditionele onderwijs resulteerde in onvoldoende mogelijkheden het geleerde in wisselende contexten toe te passen.

4 DE INHOUD VAN COMPETENTIEDENKEN IN HET ONDERWIJS

Binnen het onderwijs zijn er twee opvattingen te onderscheiden, namelijk de beroepsgerichte en de persoonsgerichte.

- De eerste opvatting, waarin de beroepsspecifieke eisen centraal staan, is gebaseerd op een sterk accent op sturing vanuit het management en outputmeting binnen arbeidsorganisaties. Dat houdt in dat de nadruk ligt op het inventariseren van de specifieke vaardigheden waarover een toekomstig beroepsbeoefenaar, binnen de verschillende branches, dus ook onderwijs, moet beschikken. In onderwijsland is het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SLB) druk doende die specifieke eisen in beeld te brengen voor docenten. Daarnaast is binnen de de brancheorganisatie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (BVE) een ontwikkeling op gang gekomen die de eindtermen van opleidingen gaat vervangen door competenties.
- De persoonsgerichte opvatting is gerelateerd aan benaderingen binnen arbeidsorganisaties, waarbij het accent ligt op competentieontwikkeling en op de (mede) verantwoordelijkheid van de individuele medewerkers in het toekomstige onderwijsproces. Werknemers moeten snel en adequaat kunnen reageren op veranderingen in hun werk, in hun organisatie en in hun loopbaan. Ze hebben te maken met een dynamische werkomgeving waarin ze steeds opnieuw kennis en vaardigheden op zullen moeten doen en deze op een adequate wijze toe moeten kunnen passen in de specifieke situaties waarmee ze te maken hebben. Binnen deze tweede opvatting gaat het om de integratie van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden met metacognitieve en probleemoplossende vaardigheden en spelen vooral algemene kennis, vaardigheden en attitudes een rol. Dat betekent dat docenten in staat moeten zijn nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes op het spoor te komen, zich eigen te maken en in concrete situaties toe te passen. Op deze manier aan de eigen ontwikkeling werken is in hoge mate een reflectief gebeuren, waarbij vragen als 'wie ben ik', 'wat doe ik', 'wat weet ik/wat kan ik' en 'wat wil ik' ertoe doen.

Deze opvattingen zijn niet aan elkaar tegengesteld, maar kunnen heel goed in samenhang binnen het onderwijs worden toegepast. De eerste opvatting kan gebruikt worden om opleidingen in de vorm van competentiegericht onderwijs te gieten, terwijl de tweede opvatting als basis kan dienen voor een integraal personeelsbeleid dat docenten voorbereidt op hun nieuwe rol binnen een moderne organisatie en competentiegerichte curricula. Dit vereist echter wel van het (midden) management voldoende kennis van personeelsbeleid omdat het gevaar wel degelijk

aanwezig is om - onder druk van de feitelijke werkomstandigheden - te kiezen voor een éézijdige benadering.

5 KRITISCHE KANTTEKENINGEN BIJ COMPETENTIEDENKEN

Het competentiedenken lijkt wel een hype in onderwijsland en daarbuiten. Zijn er ook critici? Jawel. Zo zijn er mensen die opmerken dat er in het denken over competenties geen eenduidigheid bestaat. Dat betekent dat voor dezelfde competenties verschillende formuleringen bestaan, wat kan leiden tot verschillende interpretaties. Met andere woorden, het is zaak competenties gedetailleerd en concreet te beschrijven, zodat voor gebruikers van competenties helder is wat in hun context met een bepaalde competentie wordt bedoeld.

Het tweede kritiekpunt gaat over het gebrek aan eenduidigheid over de definitie van het begrip competentie. Bij een competentie gaat het om het vertonen van adequaat gedrag. Maar wat is dan adequaat gedrag, wie bepaalt of gedrag adequaat is en hoe meet je gedrag? Competenties laten zich namelijk moeilijk standaardiseren en zijn dus ook slecht te toetsen. Deze kritische kanttekeningen leiden tot twee belangrijke aandachtspunten. Allereerst moeten competenties zo helder en concreet worden geformuleerd dat er binnen de specifieke situatie waarin men werkzaam is voor iedereen, met name voor de werkgever en de werknemer, duidelijk is wat de competenties aan gewenst gedrag omvatten. Ten tweede zal bij het ontwikkelen van meetinstrumenten van competenties gestreefd moeten worden naar zo objectief mogelijke criteria. Deze objectiviteit kan gevonden worden in de wijze waarop criteria worden geformuleerd en in het goed vormgeven van het overleg tussen werkgever en werknemer bij het formuleren van de criteria voor een competentie.

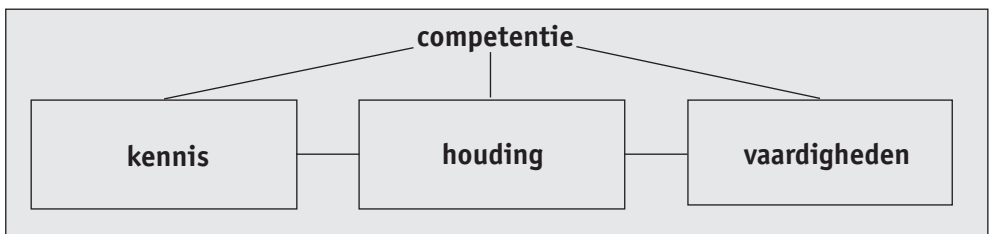
6 COMPETENTIE, VAARDIGHEID, BEKWAAMHEID, EMPLOYABILITY?

Het begrip competentie leidt tot veel verschillende definities. Wat is nu het verband met andere begrippen die ermee in verband worden gebracht, zoals vaardigheid, bekwaamheid, employability, kwalificatie, leerdoelen en eindtermen?

Competentie wordt meestal omschreven als een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes. Vaardigheden worden ook wel deelcompetenties genoemd. Hierdoor ontstaat de vraag wat het verschil is tussen competentie en vaardigheid. Je kunt een competentie opvatten als het vermogen om in specifieke situaties die kennis, vaardigheden en attitudes aan te wenden die noodzakelijk zijn om adequaat gedrag te vertonen. Dit betekent dat bepaalde vaardigheden voorwaardelijk zijn voor een bepaalde competentie. Dit voorkomt verwarring tussen beide begrippen.

Het onderscheid tussen competentie en bekwaamheid is niet eenvoudig te geven. Kessels (2000) biedt daarvoor de beste aanknopingspunten. Hij spreekt over het toepassen van bekwaamheden in de werkomgeving. Ook heeft hij het over het oplosbaar maken van een probleem door het te herleiden tot een set ontbrekende bekwaamheden. In die zin lijkt bekwaamheid vooral gerelateerd te zijn aan vaardigheid. Competentie is dan een breder begrip. Kessels maakt echter duidelijk dat bekwaamheid en vaardigheid niet hetzelfde zijn. In zijn opvatting kan kennis opgevat worden als een onderdeel van een bekwaamheid. Een bekwaamheid is dan kennis en vaardigheden als geheel. Dat impliceert dat attitudes niet onder het begrip bekwaamheid vallen. Om die reden wordt competentie als een breder begrip gezien dan bekwaamheid.

In beeld gebracht is een competentie dus een geïntegreerd geheel van kennis, houding en vaardigheden. De meerwaarde van competent zijn, is dat iemand in staat is om kennis, houding en vaardigheden geïntegreerd te gebruiken.



Figuur 1 Het begrip competentie in beeld gebracht

Een nadeel van een breed begrip als competentie is dat het voor velerlei interpretaties vatbaar is en een eenduidige toepassing heel lastig is. Dit pleit voor heldere communicatie binnen een organisatie, waarbij het (midden)management een primaire verantwoordelijkheid heeft. Van de andere kant, vanwege het grote belang voor de werknemers zelf, lijkt het goed verdedigbaar dat een claim vanuit het personeel om dit goed te regelen terecht is. Je zou kunnen zeggen dat dit onderwerp zich goed leent voor een bottum-up benadering indien zaken niet goed aangekaart zijn of worden.

Wat betreft employability zijn er smalle en brede definities. In de smalste definities betekent employability inzetbaarheid. In dit verband wordt onder inzetbaarheid verstaan: het vermogen van werknemers om een diversiteit aan werkzaamheden en functies adequaat te vervullen. Dit vermogen is afhankelijk van een aantal aspecten:

- de aanwezigheid van competenties;
- de bereidheid deze competenties in te zetten bij de huidige of een andere werkgever;
- kennis van de arbeidsmarkt (het personeelslid kan dan immers beoordelen waar de eigen mogelijkheden worden ingezet);
- voldoende gezondheid en welbevinden.

Een juiste inzetbaarheid van personeel vergroot de flexibiliteit voor de onderneming en in die zin is hier een direct belang voor de werkgever in het geding (Grundemann, 2002). Bij deze smalle definitie gaat het alleen om de al aanwezige mogelijkheden.

Een ruime definitie van employability bevat drie componenten:

- het geheel van actueel beschikbare persoonlijke kwaliteiten om, in het kader van betaalde arbeid, een diversiteit van taken en functies adequaat te vervullen;
- de persoonsgebonden mogelijkheden om reeds beschikbare kwaliteiten te verruimen en op de arbeidsmarkt te benutten;
- het verruimen en het benutten van reeds beschikbare kwaliteiten wordt ondersteund door faciliteiten van de interne organisatie of externe omgeving.

Employability kan als volgt worden omschreven: het vermogen om economisch aantrekkelijk te blijven in een onstabiele markt. De expliciete gerichtheid op arbeid kenmerkt het begrip employability en maakt dat het onderscheiden kan worden van het begrip competentie.

7 DE MEERWAARDE VAN COMPETENTIEDENKEN

Je hoort vaak dat competentiedenken oude wijn in nieuwe zakken is. Door de beschrijving van de begrippen competentie, bekwaamheid en employability is geprobeerd dit beeld te nuanceren. Het competentiedenken heeft de aansluiting tussen onderwijs en bedrijfsleven op gang gebracht. De discussie over de verbetering van de afstemming tussen onderwijs en bedrijfsleven en de afstemming tussen de vereiste competenties van docenten in relatie tot het toekomstig gewenste onderwijs zijn belangrijke meerwaardes van het competentiedenken. Het competentiedenken heeft weer de nadruk gelegd op de samenhang die er is tussen kennis (hoofd), vaardigheden (hand) en attitudes (hart) binnen zowel het in te richten onderwijs als de belangrijkste componenten van competenties die beroepsbeoefenaars moeten bezitten in een moderne arbeids- of onderwijsorganisatie. In de menselijke prestaties spelen alle vormen van elementaire psychologische functies een rol en deze kunnen niet van elkaar gescheiden worden. Tevens is de meerwaarde van het competentiedenken dat zowel in het vormgeven van opleidingen als integraal personeelsbeleid er een expliciete gerichtheid aan het ontstaan is op de beroepspraktijk.

Uit het voorafgaande is al duidelijk geworden dat er vele definities van competenties zijn. Het ontbreken van een eenduidige en geaccepteerde definitie van het begrip blijkt in de praktijk echter geen enkele belemmering te vormen voor het denken in en werken met competenties. Definities en nuancering van het competentiebegrrip zijn er legio. Auteurs verschillen bovendien van mening wat de meerwaarde van het zoeken naar de definitie betreft.

Als je de definities die in de literatuur genoemd worden analyseert, ontdek je twee belangrijke verschillen. Allereerst worden door sommige auteurs competenties gezien als clusters van kennis, vaardigheden en attitudes terwijl anderen competentie zien als het vermogen om clusters van kennis, vaardigheden en attitudes aan te wenden in een concrete situatie, zodat adequaat gedrag wordt vertoond. In dit laatste geval wordt competentie gezien als een potentie en is het bezitten van bepaalde kennis, vaardigheden en attitudes een voorwaarde voor het beschikken over een bepaalde competentie. Het tweede verschil betreft het motivationele aspect. Sommige auteurs zijn van mening dat motivatie een onderdeel vormt van het begrip competentie. Andere auteurs zetten motivatie daarentegen heel duidelijk buiten het begrip competentie.

Naast genoemde verschillen zijn er ook een aantal overeenkomsten.

- Ten eerste geldt dat competentie gezien wordt als een van de factoren die, al dan niet naast motivatie, kan leiden tot gedrag. Het niveau van de competentie is daarom ook uit gedrag af te leiden.
- Ten tweede zijn de auteurs het erover eens dat een competentie te ontwikkelen is. Dit betekent dat een competentie niet stabiel is, maar dat iemand zijn of haar competentie kan ontwikkelen en dat bepaalde situaties of personen een ondersteunende rol met betrekking tot die ontwikkeling kunnen vervullen. Stabiele, aangeboren en voor een deel genetisch bepaalde kenmerken van een persoon bepalen daarbij de snelheid waarmee de persoon zal leren en het niveau van competentie dat de persoon zal bereiken. Jeroen Onstenk (2000) geeft aan dat competentie een open ontwikkelingsgericht begrip is: de beroepsbeoefenaar kan zijn competenties verbreden en verschuiven (inhoud), verdiepen (betere beheersing) en verrijken (meer betrokkenheid).
- De derde overeenkomst is dat bij alle auteurs het begrip competentie als normatief begrip wordt beschouwd. Alle auteurs gebruiken normatieve begrippen als snel en adequaat regeren op veranderingen, arbeidstaken correct verrichten door het vertonen van adequaat gedrag, normgebaseerd doelmatig en/of superieur presteren.
- Een laatste overeenkomst is dat competenties altijd verbonden zijn met bepaalde situaties en met een bepaald doel, namelijk het presteren in die situatie. Dit is de consequentie van de normativiteit van het begrip. Het normatieve begrip adequaat geeft deze relatie aan. Of gedrag adequaat is, is geheel afhankelijk van de situatie en kan daar niet los van worden gezien.

Ketelaar (2001) gebruikt wat de ontwikkeling van competenties betreft een mooie metafoer. Volgens haar kun je competentieontwikkeling van een individu beschouwen als een elastiek. De persoonlijkheidseigenschappen en cognitieve mogelijkheden bepalen de 'rek' die er in het elastiek zit en geven daarmee de begrenzing van de ontwikkelingsmogelijkheden aan. Motivatie speelt volgens haar een belangrijk rol bij het aanwenden van de individuele ontwikkelingsmogelijkheden.

8 INTEGRAAL PERSONEELSBELEID EN COMPETENTIE-ONTWIKKELING

Het competentiedenken heeft zowel zijn vertaalslag gekregen bij het ontwikkeling van competentiegericht onderwijs als bij de invulling van modern integraal personeelsbeleid. Dat is niet zo vreemd, omdat docenten en cursisten/leerlingen wat het leren betreft toewerken naar een toekomstige beroepssituatie en docenten vanuit hun bestaande beroepssituatie hun competentieontwikkeling vormgeven.

In paragraaf 1 en 2 is al eerder geconstateerd dat het huidige en toekomstige onderwijs met grote veranderingen en uitdagingen te maken heeft. Daarbij gaven we aan dat de snel veranderende samenleving snel veranderend onderwijs verwacht. Zowel overheid, ouders als cursisten roepen het onderwijs ter verantwoording als de onderwijskwaliteit niet voldoet aan de gestelde verwachtingen. De gebruikers en het ontvangende bedrijfsleven eisen een aangepaste inhoud van het onderwijs. Er is op dit moment een ontwikkeling aan de gang die steeds meer in de richting verschuift van docentgericht onderwijs naar leerlinggericht onderwijs (studiehuis, competentiegericht onderwijs).

Deze ontwikkelingen dwingen schoolmanagers tot het optreden als werkgever, ook onder invloed van een steeds meer op output gefinancierde bekostiging. Dat dit dikwijls gepaard gaat met moeizame cultuurveranderingen zal duidelijk zijn. Veel scholen staan nog maar aan het begin van dit veranderingsproces. Bij een krappe arbeidsmarkt zie je dat bij werving en selectie twee mechanismen optreden. Allereerst nemen scholen personeel aan dat onvoldoende geschoold is en/of niet bekwaam is, door gebrek aan personeel. Men wordt minder kritisch, omdat er anders geen personeel te krijgen is. Langs de andere kant proberen scholen met extra beloningen het zittende personeel binnen te houden om weglekken van bekwame personeelsleden te voorkomen. Naast deze ontwikkelingen is er in bepaalde regio's een concurrentiestrijd aan de gang, waarbij er fluctuaties in leerling- en docentstromen kunnen ontstaan, die bedreigend kunnen zijn voor het voortbestaan van de school. Een school zal daarom een heldere visie op onderwijs moeten hebben, die een duidelijke missie en strategie omvat.

Dat heeft voor het integraal personeelsbeleid tot gevolg dat deze zo vormgegeven moet worden dat op de huidige en toekomstige veranderingen kan worden ingespeeld. Het doel en tevens de definitie van integraal personeelsbeleid is het koppelen van (instrumenten van) personeelsbeleid aan de onderwijskundige en organisatorische doelstellingen van een onderwijsinstelling. De instelling, het

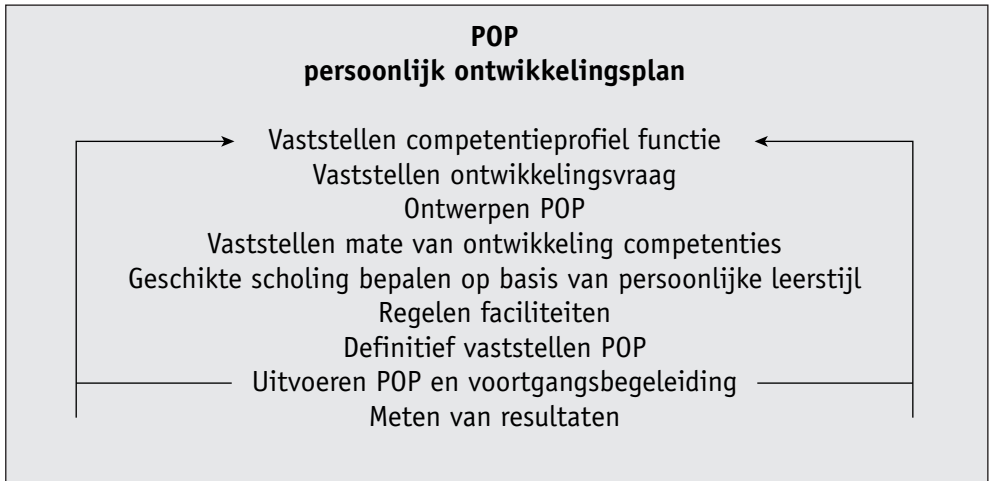
management, de docenten en het ondersteunend personeel kunnen beter toegerust worden om de doelstellingen te realiseren. Een verbinding tussen de persoonlijke professionele ontwikkeling van het personeel en de doelstellingen van de scholen is hiervoor noodzakelijk. Hiertoe kunnen personeelsinstrumenten zoals functionerings- en beoordelingsgesprekken, taakbeleid, mobiliteit en personele ontwikkeling door scholing worden ingezet. De functioneringsgesprekken moeten in een modern personeelsbeleid gezien worden als coachingsgesprekken, waar het persoonlijke ontwikkelingsplan (POP) van de werknemer uitgangspunt is en het competentieprofiel het referentiekader biedt. Naast het realiseren van professionaliteit bij het personeel is verhoogde aandacht nodig voor het loopbaanperspectief, de arbeidsmarktpositie en het imago van de docentfunctie. Er zijn twee manieren om te werken aan het verbeteren van de competenties van het personeel:

1. mobiliteit: opdoen van brede ervaring door het vervullen van verschillende functies en taken en het werken in verschillende organisaties;
2. opleidingen en trainingen: niet alleen externe opleidingen, maar ook interne opleidingen vormen een goed basis voor verbetering van competenties (hierbij kan gedacht worden aan intervisie).

Competentieontwikkeling voor alle personeelsleden en een professioneel competentie-management moeten dus hand in hand gaan. Daarbij is het besef van managers, dat bepaalde competenties van medewerkers van groot belang zijn voor het succes van de school, van groot belang. Een instelling kan voor zichzelf een helder beeld krijgen van de wenselijke competenties van docenten door vragen te beantwoorden als: hoe moet het onderwijs er de komende jaren uitzien; welke veranderingen zijn waar te nemen en te verwachten; wat wil de school bereiken; wat is de missie; welk onderwijsconcept wil de school realiseren en hoe willen we de school positioneren in de regio?

Probleem is echter de vraag hoe je competentieontwikkeling en competentie-management moet vormgeven. Allereerst moeten er competentieprofielen per functie worden vastgesteld. Vervolgens moet worden vastgesteld welke competentie elk individueel personeelslid bezit en welke ontwikkeling deze persoon wenst door te maken. Er moet dus voor elk individu een persoonlijk ontwikkelingsplan worden opgesteld. In functioneringsgesprekken, die het karakter van een coachingsgesprek moeten hebben, wordt een scholingstraject vastgesteld om invulling te geven aan een verdere ontwikkeling van het persoonlijke ontwikkelingsplan.

Dit proces is weergegeven in het onderstaande figuur:



Figuur 2 Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)

Het professioneel coachen van dit proces door leidinggevenden is een van de kritische succesfactoren bij uitvoering van integraal personeelsbeleid. Naast deze ontwikkeling zien we ook steeds meer een ontwikkeling naar zelfsturende teams (c.q. resultaatverantwoordelijke teams) binnen het onderwijs. Het mes snijdt aan twee kanten: aan de ene kant wordt ingespeeld op de verdere ontwikkeling van de zelfsturendheid van teams door te focussen op competentie management op teamniveau en aan de andere kant wordt hierdoor persoonlijke ontwikkeling versterkt waardoor invoering van integraal personeelsbeleid concreet gestalte krijgt. Valkuil hierbij is dat de persoonlijke ontwikkeling ondergeschikt gemaakt wordt aan het instellingsbelang (c.q. het teambelang). Hier ligt een cruciale rol weggelegd voor het management en het middenkader. Als het management samen met en in teams werkt aan competentieontwikkeling wordt een goede basis gelegd voor een succesvol personeelsbeleid.

Het zal duidelijk zijn dat bij een keuze voor zelfsturende teams en competentie management een structurele aanpak noodzakelijk is.

9 DE DYNAMISCHE BENADERING VAN INTEGRAAL PERSONEELSBELEID ALS VERANDERINGSPROCES: PRAKTIJK EN BELEID

Het vormgeven van een integraal personeelsbeleid is een complex innovatie- en veranderingproces. Het verloop van innovatieprocessen is in hoge mate afhankelijk van beleving, betrokkenheid en vaardigheden van betrokken individuen en groepen. Bij het plannen van veranderingen wordt vaak uitgegaan van lineaire strategieën. In de praktijk blijken deze niet altijd de verwachte resultaten op te leveren. De lineaire strategie gaat uit van de volgende gedachte: eerste doelbepaling, daarna stappenplan, dan uitvoering en tenslotte evaluatie. Deze lineaire gedachtegang is zo logisch dat ze verhinderen strategiewijzigingen in beeld te krijgen (De Caluwé & Vermaak, 1999). De objectieve kenmerken van een innovatie zelf zijn niet bepalend voor het slagen van de innovatie, wel de beleving door de actoren en de mate van eigen bijdrage van de schooleenheden aan de vernieuwing (Fullan, 1991).

Het lineaire model dient verlaten te worden om plaats te maken voor meer organische samenwerkingsvormen. Bijvoorbeeld een andere manier van leidinggeven: minder gericht op beheersing en meer gericht op stimulatie van probleemoplossend gedrag. Typische lineaire woorden als: fase, planmatig, stappenplan et cetera worden vervangen door intuïtie, visie, creativiteit, alertheid en 'het grijpen van kansen'. De *dynamische* benadering gaat niet uit van het doel-middel denken maar van inductieve en interactieve werkwijzen. De invloed van mensen krijgt meer erkenning: als er nieuwe mensen bij een vernieuwingsproces betrokken worden zie je ook invoeringsproblemen doordat er anders opgetreden wordt dan waarop de planmakers gerekend hadden (Van den Berg, 1999).

Ook de wisselwerking tussen praktijk en beleid en tussen praktijkkennis en theoretische kennis is belangrijk. Feedbackprocedures en zelfevaluatiemethoden zijn hierbij centrale activiteiten. We gebruiken dit soort instrumenten om te voorkomen dat de top-downbenadering, waarin leraren moeten uitvoeren wat anderen bedacht hebben, teveel de overhand krijgen. Onderzoeken wijzen er in dit verband op dat je uit moet gaan van de praktijk: wat wil je veranderen in de gangbare praktijk en van daaruit kijken naar wat er door anderen over geschreven is. (Wetenschappelijk onderzoek is in die zin ondergeschikt aan de dagelijkse praktijk, maar dient wel ingeschakeld te worden om de bestaande praktijk te veranderen.) Twee belangrijke aspecten voor verandering van onderwijsgedrag zijn: ervaring en de persoon (de levensloop van de leraar). Vooral dit laatste wordt gezien als een factor die van groot belang is.

Belangrijk is tevens dat leraren hun eigen normen en waarden en attitudes analyseren in het licht van resultaten uit onderzoek en beleid. Het centrale principe wordt verschoven van overtuigen naar ondersteunen en samen zoeken van oplossingen (Van den Berg, 1999).

In deze visie wordt een grote rol toegeschreven aan het wetenschappelijk onderzoek en de reflectie daarop. Sommige onderzoekers staan hier kritischer tegenover. Met name de relatie tussen eigen ervaringen (op grond waarvan praktijkmensen iedere dag er weer tegenaan gaan) en wetenschappelijk onderbouwde theorieën ligt gecompliceerd. Praktijkkennis is kennis die in de hoofden en harten van docenten bestaat en is de op eigen ervaring gebaseerde geaccumuleerde wijsheid van docenten over kennis, waarden, normen en idealen over leren en onderwijzen. Het verwerven van deze praktijkkennis door docenten vindt plaats door interpretatie van nieuwe kennis en ervaringen op basis van reeds verworven inzichten (hun eigen referentiekader). Opvattingen van docenten zijn vaak onbewuste veronderstellingen ten aanzien van leerlingen, klassen en de vakinhoud die moet worden onderwezen. Deze opvattingen worden over het algemeen gezien als relatief stabiel en moeilijk veranderbaar, zelfs wanneer in alle redelijkheid, door middel van scholing of ervaring, verondersteld mag worden dat deze opvattingen niet juist zijn. Ook als docenten zich niet altijd bewust zijn van de kennis en opvattingen die zij hanteren, worden deze door hen als belangrijker en bruikbaar voor hun werk van alle dag beschouwd dan de gesystematiseerde wetenschappelijke kennis en theoretische inzichten van experts over leren en onderwijzen.

10 LEREN VAN DOCENTEN OP DE WERKPLEK

Leren op de werkplek lijkt een goede oplossing om de afstand tussen opgedane ervaring en nieuwe (wetenschappelijke) kennis te overbruggen. Leren op de werkplek is geen nieuw verschijnsel. Elke docent leert het beroep immers in de praktijk. Nieuw is om dit leren aan te bevelen voor ervaren docenten. Voor deze groep is leren op de werkplek een krachtig middel omdat het direct aansluit bij praktijkervaringen en toepassingsmogelijkheden. Leren op de werkplek – het lesgeven aan en begeleiden van leerlingen – is een combinatie van zich informeren, experimenteren, reflecteren en communiceren.

In de literatuur over het leren van docenten zijn een aantal conclusies te vinden waarmee rekening gehouden moet worden. In haar proefschrift 'Het leren van docenten in het voortgezet onderwijs' schrijft Kwakman (1999) dat leren van docenten op de werkplek sterk impliciet is. Dat wil zeggen dat docenten leren niet doelbewust opzoeken, maar dat het tot stand komt bij het uitvoeren van activiteiten of naar aanleiding van meegemaakte situaties. Kortom, ze zijn zich er niet altijd van bewust dat ze leren. Dit komt voort uit het feit dat leren en werken zo zijn geïntegreerd dat activiteiten zowel als leerdoel, maar ook als object van leren of als leerbevorderende factor kunnen worden beschouwd. Een erkenning van dit impliciete leren kan leiden tot het aanboren van die onbewust kennis door het stimuleren van *reflectie*.

Bij het leren van docenten is er sprake van een verschil tussen theorie en praktijk. In de theorie wordt er met betrekking tot reflectie en samenwerking een variëteit aan activiteiten bepleit, terwijl die variëteit niet in de praktijk wordt aangetroffen. In de praktijk wordt reflectie vooral toegepast in begeleidingssituaties waar de feedback georganiseerd is. Docenten gaan zelf niet actief op zoek naar feedback over het eigen functioneren bijvoorbeeld door evaluatie van werk van leerlingen, zelfevaluatie en collegiale consultatie. Ook komt reflectie nauwelijks ter sprake in evaluatie-, beoordelings- of functioneringsgesprekken. Wat samenwerking betreft wordt er wel veel 'gepraat' en 'overlegd', maar weinig in de vorm van concrete samenwerking aan taken, vakoverstijgende of didactische vraagstukken. Er wordt ook weinig feedback gevraagd van de leerbronnen die leerlingen, ouders en werkgevers vormen.

Leren in het kader van professionalisering leidt tot een aantal dilemma's.

- Leren in het kader van professionalisering wordt gezien als een leerproces dat moet leiden tot een verandering van het referentiekader. Die verandering in refe-

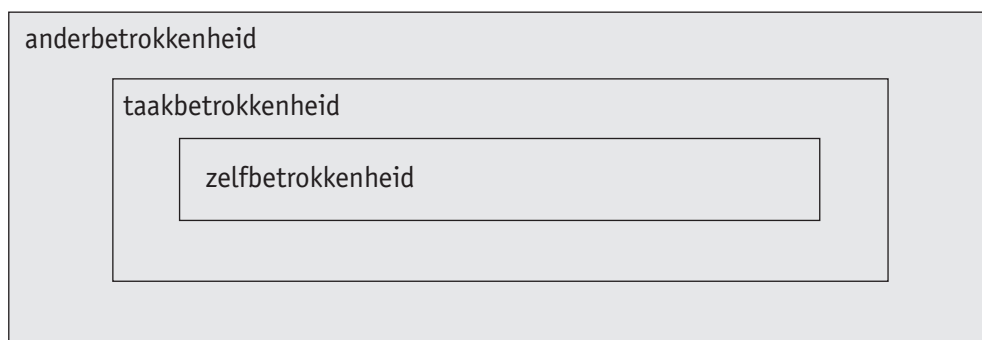
rentiekader kan echter niet worden afgedwongen, omdat alleen docenten zelf die verandering tot stand kunnen brengen. Ook wordt vergeten dat routine nodig is om dagelijks te kunnen functioneren. Dat houdt in dat het continu hameren op wijziging van referentiekader te hoge eisen stelt. Eisen waaraan docenten niet kunnen voldoen.

- Docenten- en schoolbelangen zijn niet altijd hetzelfde. Schoolbelangen zijn met name gelegen in het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs, terwijl docenten ook denken aan arbeidssatisfactie en hun eigen behoeften aan ontplooiing of aan carrièreplanning. Uitsluitend aandacht besteden aan leerprocessen en manieren van leren die expliciet kwaliteitsverbetering van het onderwijs voor ogen hebben, kan wel eens leiden tot gedemotiveerde docenten.
- Professionele ontwikkeling heeft een individuele en een collectieve component. Leren in het kader van professionalisering moet naast de gerichtheid op het eigen functioneren, ook gericht zijn op het meer in het algemeen functioneren van de school of beroepsgroep. Gerichtheid op slechts de individuele professionalisering is een ontkenning van machts- en verantwoordelijkheidsvraagstukken. Professionele ontwikkeling moet daarom ook in een breder kader worden geplaatst, waarbij professionele standaarden voor de beroepsgroep, docenten in dit geval, verbonden worden met inhoudelijke kwesties als klantgerichtheid en kwaliteitsverbetering.

Ook ten aanzien van bevorderende en belemmerende factoren bij het leren van docenten doet Kwakman een aantal concrete aanbevelingen. Verschillende manieren van leren kennen eigen belemmerende en bevorderende factoren. Met andere woorden: zowel de aard van de factoren als de wijze waarop deze factoren effecten sorteren, zijn verschillend voor de diverse manieren van leren. De perceptie van taak- en werkomgevingskenmerken verschilt per docent. De individuele kenmerken van een docent zijn van grotere betekenis voor het uitvoeren van professionele activiteiten dan de taak- en werkomgevingsfactoren. Het uitvoeren van activiteiten kan leiden tot verandering van taak- en werkomgevingskenmerken. Ze hebben dus een onderlinge wisselwerking

11 BETROKKENHEID EN MOTIVATIE BIJ VERANDERINGS- PROCESSEN

Er is aangetoond dat niet alleen de objectieve kenmerken van een vernieuwing bepalend zijn voor het succes, maar ook de betekenis die onderwijsgeevenden eraan geven. Betrokkenheid is een essentieel begrip in dit verband. Onder betrokkenheid verstaan we de vragen waarmee onderwijsgeevenden hun onzekerheid en hun weerstand verwoorden en die zij op zullen moeten lossen (Van den Berg, 1995). In die zin verwijst het naar een gevoeld gebrek aan competentie om de vernieuwde onderwijsactiviteiten op een verantwoorde manier uit te voeren. De vragen, opmerkingen en reacties van onderwijsgeevenden weerspiegelen de permanente druk van het onderwijsveld. Toenemende externe druk wordt door onderwijsgeevenden ervaren als afname van de waardering van hun werk. Het overheidsbeleid is afstandelijk. Met andere woorden de mening van de onderwijsgeevenden zelf wordt niet op prijs gesteld. En ook de maatschappij stelt steeds hogere eisen aan het onderwijs. Bovendien blijkt in de praktijk niet dat het 'zelfsturende team' zo zelfsturend is als wenselijk zou zijn. Al deze aspecten leiden tot een toenemende werkdruk. Betrokkenheid (in de zin van vragen stellen) komt voort uit de spanning die aanwezig is tussen verandering en stabiliteit. Individuele onderwijsgeevenden en schoolleiders kunnen hun problemen niet oplossen zonder hulp van buitenaf, dus zal de oplossing gezocht moeten worden in wijzigingen in de interactie tussen onderwijsgeevenden en schoolleiders en personen en instanties waar de school in de samenleving contact mee heeft. Betrokkenheid volgt een zekere ontwikkeling (Van den Berg, 1995). Eerst is er zelfbetrokkenheid, daarna komt taakbetrokkenheid en tenslotte komt de anderbetrokkenheid. In feite zie je een ontwikkeling van naar binnen gekeerd naar een ontwikkeling waarop je gericht bent op de ander.



Figuur 3 Fasen van betrokkenheid

Onderwijsgeevenden doen ervaring op en hebben een persoonlijk systeem van kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot hun werk. Dit noemt men ook wel de *subjectieve onderwijstheorie*. De theorie is 'persoonlijk' en dynamisch en voortdurend in ontwikkeling. Soms spreekt men ook wel van een persoonlijk werkconcept. Daarnaast worden interacties van onderwijsgeevenden in de school ook nog vanuit een ander perspectief gevoed, namelijk het micropolitieke perspectief. Hierbij gaat het om gebruik van formele en informele macht door individuen en groepen om binnen de school eigen doelen gerealiseerd te krijgen. Deze micropolitieke processen hebben een belangrijke invloed op de professionele ontwikkeling van onderwijsgeevenden. Belangrijk is het dus om interacties tussen onderwijsgeevenden goed in de gaten te houden. Tenslotte dienen schoolleiders te beseffen dat vernieuwingen stapsgewijze processen zijn (Blase, 1991). Vernieuwen is in haar beste vorm een evolutionair proces dat van binnenuit, stap-voor-stap wordt ontwikkeld en langzaam maar zeker geïntegreerd raakt in het functioneren van de school.

Onderwijsgeevenden zetten zich in voor vernieuwing als ze het doel onderschrijven, het van belang achten voor de school, het niet in strijd zien met hun eigen belangen, als er mogelijkheden zijn de vernieuwing te realiseren én als ze zich ondersteund weten door de schoolleiding. Omdat niet altijd aan alle voorwaarden wordt voldaan en iedere onderwijsgevende een eigen perspectief heeft, zullen vernieuwingsbegeleiders in meer of mindere mate rekening moeten houden met gevoelens van onzekerheid bij onderwijsgeevenden.

12 HET BEGRIP 'COMPETENTIE' IN RELATIE TOT INTEGRAAL PERSONEELSBELEID

In het voorafgaande hebben we reeds aandacht besteed aan de noodzaak van competenties, het begrippenkader, verschillende onderzoeken en het managen van competenties. Om competenties te kunnen managen moet eerst helder zijn wat competenties zijn en welke competenties gemanaged dienen te worden. De variëteit aan competentiebegrissen in de managementliteratuur maakt helder dat het denken hierover nog niet uitgekristalliseerd is. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen individuele, collectieve, organisationele of organisatiecompetenties; generieke versus specifieke; verticale versus horizontale competenties en tussen domeinspecifieke competenties en voorwaardenscheppende of gedragscompetenties (Smid en Schakel, 2000). In de praktijk wordt het begrip competenties (en dus ook competentie management) het meest gekoppeld aan individuele competenties, en wel in het bijzonder aan expliciete kennis, houding en vaardigheden. Het adjectief 'expliciet' duidt op de reproduceerbaarheid en meetbaarheid van de kennis, houdingen en vaardigheden. Hierbij gaat het om door organisaties bepaalde en gewenste (individuele) competenties. Managen van competenties betekent dan in essentie het nemen van maatregelen, zodat op het juiste moment per functie én op organisatieniveau de gewenste individuele competenties aanwezig zijn.

Wat zijn competenties? In de vele definities die er zijn, blijkt het in principe altijd te gaan om een beschrijving van dominant gedrag dat leidt tot een goed resultaat. Lingsma (2001) verwoordt dit het duidelijkst door te spreken van "competenties verwoorden gedragseisen voor succesvol functioneren". In de communicatie met docenten is de formulering van Schmid & Schakel (2000) ook goed bruikbaar.

"Een competentie is een specifieke combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag die een essentiële bijdrage levert aan het slagen van een organisatie."

Competenties worden doorgaans afgeleid van strategische of organisatiedoelen die, al of niet in samenwerking met de medewerkers, worden vastgesteld. Wat opvalt in de beschrijvingen van competenties is de uitgebreidheid van de beschrijvingen. Bij Berenschot wordt bijvoorbeeld per competentie aangegeven wat deze inhoudt, hoe ze te operationaliseren en te meten is en of ze te ontwikkelen is. In dit laatste geval worden zelfs suggesties gegeven voor de wijze van ontwikkelen. Het grote voordeel van dergelijke formuleringen is de werkbaarheid ervan. Wat echter ook opvalt zijn de verschillen in de methodiek van beschrijven van competenties. Er is kennelijk geen alom geaccepteerde standaard voor het beschrijven van competen-

ties. Evenmin bestaat er een standaard binnen het bedrijfsleven met betrekking tot beoordelingscriteria (Klarus, Tillema en Veenstra, 1999). Genoemde schrijvers gaan uitgebreid in op de gevolgen hiervan voor de afstemming en integratie met de binnen het onderwijsveld gehanteerde standaardsetting.

13 HET COMPETENTIEMODEL VAN BERENSCHOT

Traditioneel loopbaandenken gaat uit van de gedachte dat een medewerker in het werkzame deel van zijn leven carrière maakt door te veranderen van functie. In steeds meer organisaties onderkent men echter dat een loopbaan niet hoeft te bestaan uit verschillende functies, maar ook kan bestaan uit een groei in dezelfde functie.

In het voorjaar van 1996 heeft het Ministerie van OC&W aan Berenschot en de VSLPC verzocht de loopbaanfasen voor leraren te formuleren op basis van competenties. Doel was te komen tot een analyse van de competenties die samenhangen met het leraarsberoep en deze competenties te beschrijven op heldere, duidelijke en kernachtige wijze. Doel was ook het ontwikkelen van beoordelingscriteria voor leraren op basis van dit competentiemodel.

Uitgangspunt bij de ontwikkeling van het competentiemodel was de gedachte dat het voor het onderwijs van essentieel belang is dat leraren een loopbaan kunnen doorlopen in het primaire proces in het onderwijs. Het competentiemodel richt zich dus nadrukkelijk niet op een loopbaanontwikkeling van leraar naar manager in het onderwijs, maar op een loopbaanontwikkeling van junior-leraar tot ervaren of zelfs excellent leraar.

Het competentiemodel bestaat uit tien competenties (verticale as) die elk zijn uitgewerkt in drie competentieniveaus (horizontale as). Door per competentie het niveau van een bepaalde leraar vast te stellen, ontstaat een individueel competentieprofiel. Dit kan een weergave zijn van zowel de actuele stand van zaken als de gewenste stand van zaken.

	Basis	Ervaren	Excellent
Gedifferentieerd werken			x
Groepsmanagement		x	
Onderwijskundige wendbaarheid		x	
Vakmatige beheersing		x	
Vernieuwend denken		x	
Stimuleren tot vernieuwing		x	
Samenwerken		x	
Longitudinaal plannen			x
Collegiale consultatie		x	
Externe contacten			x

Figuur 4 Individueel competentieprofiel

Het competentiemodel is gebaseerd op bestaande beroepsprofielen, zoals aangegevoerd door de VSLPC. Deze beroepsprofielen zijn ontwikkeld in opdracht van de besturen- en vakorganisaties. Bij de ontwikkeling van de beroepsprofielen hebben referenten uit alle organisaties, belangen- en beleidsgroepen en uit het beroepsveld zelf (schoolleiders, docenten en andere betrokkenen) een bijdrage geleverd.

14 METEN EN BEOORDELEN VAN COMPETENTIES

Om te weten te komen op welke wijze docenten hun competenties verder moeten ontwikkelen en welke geschikte opleidingsinstrumenten daarbij gevonden kunnen worden, zijn er in de literatuur een aantal diagnose-instrumenten beschreven. Pals & Mulder (1998) beschrijven er zes.

Zelfdiagnose

Op basis van een vastgesteld competentieprofiel kan een vragenlijst worden opgesteld. De vragenlijst moet elementen bevatten, waarmee achterhaald kan worden wat, binnen vastgestelde competenties, effectief en ineffectief gedrag is. De leerkracht kan door de zelfingevulde vragenlijst te analyseren een sterkte/zwakte analyse maken die de basis vormt voor het ontwerpen van het eigen persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Deze analyse kan het startpunt zijn van een coachings- gesprek met de leidinggevende.

De methode 180-gradenfeedback

Hierbij vult niet alleen de docent, maar ook de leidinggevende of coach hetzelfde vragenformulier in. De onderlinge vergelijking van elkaars scores vormt de basis voor een gesprek over competenties die de docent nog moet ontwikkelen. Dit vormt dan de ingrediënten voor het persoonlijk ontwikkelingsplan van de docent.

De methode 360 gradenfeedback

Personen in de directe omgeving van de docent vullen een vragenlijst in over de betreffende docent. De personen die worden gevraagd de vragenlijst in te vullen, zijn bij voorkeur een of meer collega's, een ouder, leerlingen en de leidinggevende. Dit geeft de docent een beeld van hoe de omgeving tegen zijn functioneren aankijkt.

Het ontwikkelingsgerichte interview

Dit wordt ook wel gebruikt bij het beoordelen van sollicitanten. Dan wordt het vaak aangeduid als criteriumgericht interview. Om een zo objectief mogelijk beeld te krijgen is het aan te bevelen het interview door een extern, onafhankelijk persoon te laten uitvoeren.

Observaties

Op basis van een lijst van waarneembare en meetbare competenties kunnen leidinggevende en docenten scores invullen. Het scoringsresultaat kan dan als uit-

gangspunt worden gebruikt voor een gesprek over een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Development centermethode

In een development centermethode of assessmentcenter wordt de te beoordelen persoon in situaties gebracht die in een bepaalde functie kunnen voorkomen. Getrainde assessoren observeren het gedrag van de te beoordelen persoon en geven schriftelijk feedback op het vertoonde gedrag van die persoon. Deze rapportage kan weer als uitgangspunt dienen voor het gesprek over het persoonlijk ontwikkelingsplan.

Na gebruik van een van bovengenoemde diagnose-instrumenten worden in de ideale situatie regelmatig coachings- of begeleidingsgesprekken gehouden. Deze gesprekken hebben een tweeledig doel: het volgen van de voortgang binnen het persoonlijke ontwikkelingsplan van de docent en het geven van feedback op de bereikte resultaten. Dit kan alleen als er een wederzijds respect en vertrouwen bestaat tussen leidinggevende en docent.

Het begrip competenties is in de literatuur uitgebreid beschreven evenals het managen van die competenties. Maar voor docenten is het denken over en in competenties nog een relatief nieuw fenomeen. Er wordt in meerdere sectoren van het onderwijs wel al gesproken over curricula op basis van competentiegericht onderwijs, maar over eigen competenties en de gewenste competenties voor de organisatie daarentegen nog weinig. Binnen het project dat door het ministerie van onderwijs en wetenschap voor ROC's wordt geïnitieerd, wordt echter wel expliciet gesproken over het ontwikkelen van competentieprofielen voor docenten.

De vraag blijft echter hoe docenten zelf de meerwaarde van competentiedenken gaan ervaren als het over hun eigen persoonlijke ontwikkelingsplan gaat. Hoe kunnen instellingen dat bewustwordingsproces op gang brengen? Daarvoor zijn interventies nodig. In dit kader is het interventiespel ontwikkeld dat beschreven wordt in paragraaf 18.

15 HET COMPETENTIEDENKEN EN HET SOCIAAL CONSTRUCTIVISME

We hebben nu enigszins inzicht gekregen in de achtergrond en de betekenis van het begrip competentie. Blijft de vraag hoe mensen hun competentie in specifieke situaties aanwenden. Ofwel: hoe gebruiken mensen hun kennis, vaardigheden en attitudes in specifieke situaties om adequaat te reageren? Hoe deze vraag beantwoord wordt, hangt af van de visie op leren.

In de afgelopen decennia zijn verschuivingen opgetreden ten aanzien van ideeën over leren. De maatschappelijke veranderingen die de achtergrond vormen voor het competentiedenken en die eerder de revue zijn gepasseerd, hebben ook invloed op het denken over leren. De snelle veranderingen in werk, technologie en maatschappij hebben het meer noodzakelijk gemaakt dat mensen kennis blijven opdoen, ook na hun schoolloopbaan. Belangrijk is dat mensen tijdens hun schoolloopbaan die kennis, vaardigheden en attitudes trainen om dat levenslang leren vorm te kunnen geven. In het verleden waren theorieën over onderwijzen en theorieën over ontwerpen van instructie over het algemeen gebaseerd op het model van kennisoverdracht. Tegenwoordig vinden veel van dergelijke theorieën hun inspiratie in het model van kennisconstructie, waarbij een centrale plaats wordt ingeruimd voor de kwaliteit van het leren door de lerende zelf. De leertheoretische stroming waarin kennisconstructie centraal staat, is het constructivisme.

De geschiedenis van het ontstaan van constructivisme¹

Rond 1960 maakte de leerpsychologie in het Engelstalige deel van de wereld een belangrijke ontwikkeling door. Er was een toenemende interesse voor cognitieve processen die ten grondslag liggen aan leren. Voor die tijd werd alleen maar gekeken naar de relaties tussen de aangeboden stimulus, de reactie van de lerende en de daarop volgende beloning. Het daarbij passend onderwijs was geprogrammeerde instructie, herhalen van oefenstof en het belonen van prestaties. De leertheoretische stroming van waaruit deze periode werd gedacht was het behaviorisme. Het behaviorisme is een productgerichte benadering van leren. In het behaviorisme staat de kijk op leren in kleine stapjes door belonen en straffen centraal. Men beschouwt de hersenen als een 'black box'. Men houdt zich niet bezig met processen die zich bij het leren voordoen. Men is namelijk van mening dat daar geen uitspraken over te doen zijn. Deze uitgangspunten van het behaviorisme leidden tot richtlijnen voor het vormgeven van leerprocessen, zoals het uiteenrafelen van complexe

¹ Zie de bijlage aan het eind van deze brochure waarin het ook gaat over visies op leren.

vaardigheden in achtereenvolgens aan te leren brokjes leerstof en het polijsten van het gedrag door het bestraffen van fouten en het belonen van juist gedrag door middel van onmiddellijke feedback. Vanaf 1960 verschoof de aandacht van wetenschappers van het product van leren naar het proces van leren. De hersenen werden niet langer als een 'black box' gezien, maar als een zogenaamde 'glass box'. Tussen 1960 en 1985 werd uitgebreid onderzoek gedaan naar processen van informatieverwerking, de werking van het geheugen en de controle van de lerende over deze processen. In deze periode is veel kennis ontwikkeld over allerlei cognitieve processen van waarnemen, geheugen, denken, redeneren en het oplossen van problemen. Veel aandacht was er voor de manier waarop informatie in het werkgeheugen wordt verwerkt. De leertheoretische stroming van deze tijd wordt het cognitivisme genoemd. De cognitivisten waren van mening dat de lerende enige controle heeft over de verwerking van informatie in het werkgeheugen. Vanuit deze gedachte ontstond een stroming in de onderwijspsychologie die zich speciaal richtte op de zelfsturing van deze cognitieve processen. Dit is de studie naar metacognitieve processen uit de periode rond 1980. Volgens de cognitieve psychologie hangt het leerrendement in belangrijke mate af van de kwaliteit van de verwerkingsactiviteiten van de lerende. Het is daarom belangrijk bij de lerende het metacognitief bewustzijn te stimuleren en metacognitieve vaardigheden te laten ontwikkelen. Trefwoorden: oriënteren, plannen, monitoren en evalueren van of reflecteren op eigen studiegedrag.

Rond 1985 kwam van diverse kanten kritiek op de eenzijdige benadering van leren door de cognitivisten. Volgens critici moest leren zich niet alleen richten op cognitieve processen, maar ook en vooral op de sociale omgeving en de sociale processen die daarin spelen. In de meest recente benaderingen van leren wordt de actieve constructieve houding van de lerende dan ook sterk benadrukt. De leertheorie die deze bovenstaande benaderingen promoot is het constructivisme.

16 HET CONSTRUCTIVISME NADER BEKEKEN

Het constructivisme legt de nadruk op de actieve constructieve houding van de lerende en ziet leren als interactief proces dat plaatsvindt in een specifieke sociale en culturele omgeving. Kennis is vanuit deze optiek onlosmakelijk verbonden met de sociale en fysieke omgeving waarin kennis wordt ontwikkeld en gebruikt. Daarbij wordt kennis niet als objectief gezien, maar als een subjectief gegeven van de lerende. Kennis ontstaat volgens het constructivisme dan ook door samenwerking, onderhandeling en co-constructie van betekenissen en verandert voortdurend. De leeromgeving voor de lerende moet dan ook zo worden ingericht dat de lerende actief kan participeren, in samenwerking en interactie met medelerende, werkend in relevante toepassingscontexten. Het uiteindelijke doel is dat lerenden hun kennis en vaardigheden duurzaam kunnen toepassen in hun sociale omgeving en hun arbeidssituatie.

Bij het bespreken van het constructivisme zijn drie niveaus te onderscheiden. Het eerste niveau is het epistemologische ofwel het kennistheoretische niveau. Dit betreft de opvattingen over wat 'kennis' is en over de relatie tussen kennis en de 'werkelijkheid'. Kennis wordt binnen het constructivisme gezien als het subjectief toekennen van betekenis aan ervaringen, gebeurtenissen en verschijnselen in de werkelijkheid. Het gaat er niet om of een werkelijkheid buiten ons bestaat, maar dat onze kennis van die werkelijkheid een aan tijd en plaats gebonden menselijke constructie en interpretatie is. Onze kennis is geen simpele, objectieve weerspiegeling van de werkelijkheid, maar een constructie.

Het tweede niveau is het leerpsychologische niveau. Daarbij gaat het om opvattingen over leren, geheugen, cognitie. Het constructivisme stelt op dit niveau dat leren niet een mechanisch proces is, zoals het behaviorisme aannam, maar dat de werking van ons cognitieve apparaat is gericht op constructie van kennis en betekenis.

Het derde niveau betreft opvattingen over de inrichting van onderwijsleerprocessen. Volgens de constructivisten is directe, klassikale instructie niet zo geschikt en zou de voorkeur gegeven moeten worden aan onderwijsprocessen die de lerende in staat stelt zijn eigen leerdoelen te formuleren en kennis te verwerven door interactie tussen docent en lerende en tussen lerenden onderling. Het leren wordt gezien als een communicatief proces, waarin wordt onderhandeld over interpretaties en verklaringen van ervaringen en verschijnselen. Deze interpretaties en verklaringen zijn sociaal, historisch en cultureel bepaald en hebben een tijdelijk karakter. Con-

structivisten kennen geen objectieve waarheid en de docent wordt niet gezien als een autoriteit die alles weet. De lerende moet samen met anderen een gedeelde interpretatie en betekenisgeving construeren door te handelen in situaties die voor hem of haar betekenisvol, realistisch, leefwereldnabij en authentiek zijn.

In het onderstaande schema volgt een overzicht van de ontwikkelingen in de leerpsychologie:

Periode	1900 - 1960	1960 - 1985	1985 - ...
Epistemologisch niveau			
Kennis	Gedrag 'black box'? Men houdt zich niet bezig met processen die zich in de hersenen voordoen. Men is productgericht bezig (behaviorisme)	Overdrachtsmodel: informatie is objectief 'glass box'. Aandacht voor cognitieve processen	Constructiemodel: Kennis is meer 'inter'subjectief
Leerpsychologisch niveau			
Leren is...	Gedragsversterking. Conditioneringstheorie is bepalend	Informatieverwerking staat centraal	Kennisconstructie staat centraal
Niveau van inrichting onderwijsleerproces			
Docent is...	Persoon die straft en belooft	Persoon die informatie verschaft	Gids die coacht bij het exploreren van leertaken
Lerende is...	Persoon die straf of beloning ontvangt	Persoon die informatie ontvangt	Persoon die zin en betekenis aan het leren geeft
Typische instructiemethode	Drill & practice	Tekstboeken en frontaal onderwijs	Discussie, begeleid ontdekken, participeren in leer- en onderzoekstaken

Figuur 5 De ontwikkeling van de leerpsychologie (gebaseerd op een schema van Kanselaar, 1998).

17 VERSCHILLEN BINNEN HET CONSTRUCTIVISME

In het voorafgaande wordt misschien de indruk gewekt dat het constructivisme een eenduidige stroming is. Dat is echter niet zo. Allereerst is er sprake van socioconstructivisme. Binnen deze stroming wordt de interactie van kennisconstructie benadrukt. Ten tweede is er het cultuur-historische constructivisme, ook wel sociaal-constructivisme genoemd. Deze stroming legt naast de directe sociale interactie expliciet de nadruk op de menselijke ontwikkeling als een socialisatieproces van gesproken taal, naar het overnemen van waarden en normen van volwassenen. Beide begrippen worden regelmatig door elkaar gebruikt.

Daarnaast zijn er binnen de beide stromingen nog verschillende opvattingen. Zo zijn er constructivisten die menen dat het toevoegen van coaching en hulpbronnen aan de traditionele instructiestrategieën leidt tot kennisinstructie. Voor anderen, die meer een radicale positie innemen, betekent kennisconstructie echter dat ieder van ons de wereld op een andere manier kent en dat er daarom geen gedeelde objectieve wereld is om van elkaar te leren. Als gevolg daarvan zijn extreem radicale constructivisten van mening dat de analyse van instructie en verschillende instructievoorschriften geen verschil maakt voor de manier waarop mensen leren of wat ze leren. Radicaal constructivisten benadrukken de contextgebondenheid van kennis en zetten grote vraagtekens bij de generaliseerbaarheid van wat mensen leren. Het gedrag van mensen is volgens hen in hoge mate contextspecifiek. Kennis en vaardigheden zijn zodanig sterk verbonden met de context waarin ze geleerd zijn dat er slechts met heel veel moeite generalisatie en transfer mag worden verwacht.

In Nederland hadden en hebben Monique Boeckaerts en P. Robert-Jan Simons grote invloed op de verspreiding van de grondslagen van het sociaal constructivisme en de betekenis die dat heeft voor de vormgeving en inhoud van onderwijs. In hun boek 'Leren en instructie' (1993) beschrijven ze de nieuwe wetenschappelijke inzichten rond de wijze waarop mensen leren. Ze geven aan dat die nieuwe inzichten veranderingen in het onderwijs noodzakelijk maken. De leerlingen moeten verantwoordelijk worden gemaakt voor hun eigen leerproces, waarbij de rol van de docent moet worden veranderend naar een meer begeleidend en stimulerende rol. De ontwikkeling van competentiegericht leren is gebaseerd op de inzichten zoals die door Boeckaerts en Simons zijn beschreven.

18 KRITIEK OP HET CONSTRUCTIVISME

Het model van kennisconstructie lijkt perfect aan te sluiten bij de huidige maatschappelijke ontwikkelingen. Het probleem is dat er naast het constructivisme geen andere theorie over leren bestaat, waarvan de kennistheoretische fundering zo is toegesneden op ons moderne wereldbeeld. Het constructivisme beschouwt werkelijkheid en kennis van de werkelijkheid als constructies van de mens zelf. Die opvatting past goed bij onze westerse cultuur, waarin de wereld beschouwd wordt als een product van menselijke activiteit en de nadruk gelegd wordt op vooruitgang door presteren en produceren. Er valt echter wel het een en ander aan kritiek op het constructivisme te leveren.

We hebben geconstateerd dat er verschillende vormen van constructivisme zijn en daarbinnen weer verschillende opvattingen. Daarom is het moeilijk kritiek te leveren op het constructivisme. De kritiek richt zich vooral op het proces en product van kennisconstructie. De kern van het constructivisme is dat de lerende zelf haar kennis construeert. Dat impliceert dat constructivisten ervan uitgaan dat kennis alleen geconstrueerd kan worden door de lerende en niet overgedragen kan worden door een docent. Sommige critici vinden dat een onderschatting van de rol die een docent kan spelen bij het leren. Immers het leren vereist een verandering in de lerende, die uiteindelijk alleen tot stand komt door hetgeen de lerende doet. De docent kan ervoor zorgen dat de lerenden activiteiten gaan ondernemen die ze anders niet zouden ondernemen door hen te motiveren. Ook kan de docent een reeks activiteiten ontwerpen waardoor de lerenden ervaringen opdoen die leiden tot nieuwe (metacognitieve) kennis. Het volgende kritiekpunt ligt in het gegeven dat de positieve effecten van ontdekkend leren ofwel het zelf construeren van kennis, maar moeilijk wetenschappelijk aangetoond kunnen worden. Ontdekkingsleren kost vaak erg veel tijd en wanneer het te lang duurt of weinig succes oplevert voor de lerende, daalt de motivatie. Sommige lerenden zijn nog niet in staat kennis voor zichzelf te construeren. Deze lerenden hebben wel degelijk instructie en begeleiding nodig. Bovendien zijn er critici die stellen dan bepaalde mensen soms beter informatie onthouden die aangedragen wordt dan informatie die ze zelf hebben gecreëerd.

De kritiek op het product van de kennisconstructie is gebaseerd op het gegeven dat kennis wordt gelegitimeerd als representatie van de cultuur waarin we leven. Deze cultuur is weliswaar een product van de geschiedenis, verandert voortdurend en kan ter discussie staan, maar is allerminst toevallig. Kennis is gelegitimeerd in allerlei afspraken, zoals wetten, conventies, instituties en verplichtingen. Die bepalen wat we van waarde achten en in stand willen houden of veranderen. Zelfs in een dyna-

mische tijd van explosieve kennisgroei en een toenemende pluriformiteit in culturele oriëntaties dient er toch een gezamenlijke gelegitimeerde kern aanwezig te zijn om de waarde van de veranderingen aan af te meten. Wanneer kennis nog slechts door lerenden wordt geconstrueerd, verdwijnt deze gezamenlijke gelegitimeerde kern. Deze kritiek richt zich dus met name op het individuele aspect van kennisconstructie.

Wat moeten we met deze kritiek op het constructivisme, de stroming die we als fundament voor vernieuwend leren beschouwen? Als we aannemen dat kennis individueel wordt geconstrueerd, dan betekent dit dat bij het leren aandacht moet zijn voor de verschillende leerstijlen die er zijn en zullen leeromgevingen van de lerende moeten passen bij de verschillende leerstijlen. Zo moeten er verschillende hulpbronnen zijn (zoals boeken, platen, cd-roms, internet) en moet er ruimte zijn voor lerenden die meer behoeften hebben aan uitleg. Een andere aanname, dat kennisconstructie plaatsvindt door interactie tussen mensen over de eigen werkelijkheid, heeft tot gevolg dat er gelegenheid in de leeromgeving moet zijn om te kunnen interacteren. Als iemand alleen is in de leeromgeving zal de kennisconstructie meer individueel zijn met behulp van de hulpbronnen die worden geraadpleegd. Als de lerende zich in een omgeving bevindt waar anderen aanwezig zijn, is de kennisconstructie een resultaat van interactie met medemensen. De docent is daarbinnen een stimulerende en begeleidende factor en vormt een component in het kennisconstruerende interactieproces. De docent en ook ouders kunnen binnen het interactieproces een voorbeeldfunctie vormen, die de lerende ook kennis verschaft waarmee hij de eigen werkelijkheid kan aanpassen of uitbreiden. Uiteindelijk integreert de lerende de nieuwe kennis, opgedaan op basis van interactie met de individueel geraadpleegde hulpbronnen of de interactie met medemensen, met zijn voorkennis en construeert de nieuwe eigen werkelijkheid. Deze werkelijkheid zal gemeenschappelijke elementen hebben met de werkelijkheid die de individuen construeren, waarmee de persoon in kwestie in interactie is geweest.

Bovenstaande kritiekpunten zijn te weerleggen door de aanname dat er sprake is van individuele kennisconstructie waarbij de omgeving een rol speelt. Bovendien zou je natuurlijk met beide aspecten rekening kunnen houden bij het creëren van leeromgevingen. Het worden immers pas uitdagende leeromgevingen als er een veelheid in voorkomt: opdrachten die zelfstandig doorgewerkt kunnen worden in combinatie met groepsopdrachten en dit alles in het licht van afnemende sturing.

19 HET COMPETENTIESPEL ALS KERN VAN EEN INTERVENTIE BIJ COMPETENTIEONTWIKKELING VAN DOCENTEN

Een aantal factoren waren de aanleiding gebruik te maken van een competentiespel bij het vergroten van inzicht bij docenten over competentie-ontwikkeling. Belangrijke factor was natuurlijk dat zowel in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, als in het BVE-veld op dit moment veel aandacht is voor invoering van Integraal Personeelsbeleid (IPB). Dit door de overheid in gang gezette beleid, wordt in toenemende mate opgepikt door de directieleden in het veld. Veelal zit men daar echter met de vraag hoe dit tamelijk abstract geformuleerde beleid omgezet moet worden in praktisch handelen. Met name in het BVE-veld merk je dat mensen gebruik gaan maken van elkaars deskundigheden. Zo is op dit moment een monitoring aan de gang om in beeld te krijgen welke initiatieven in den lande toegepast worden. Een tweede belangrijke factor is dat in toenemende mate ook van 'onderop' vragen gesteld worden aan het management die betrekking hebben op competentiebeloning en functiedifferentiatie. Dit natuurlijk mede veroorzaakt door bepalingen in CAO's en discussies gevoerd in de medezeggenschapsraden. Veel docenten vragen zich af wat er nou precies mee bedoeld wordt en nog belangrijker: hoe ze zich moeten opstellen. Een derde belangrijke factor wordt gevormd door de beschikbaarheid van steeds meer onderzoek en literatuur op dit terrein. Voor ons was de vraag in hoeverre dit onderzoek bruikbare gegevens oplevert voor de praktijk van alledag. Tenslotte bleek de beschikbaarheid van een competentiespel op de universiteit van Leiden de doorslag te geven. Dr. Tillema (Leiden) had de beschikking over een competentiespel dat was toegepast in een HBO-setting. Met hem waren we zeer benieuwd naar de toepasbaarheid ervan voor andere onderwijssectoren.

Opzet van de interventie

Een groep docenten van een BVE-instelling, het ROC Westerschelde te Terneuzen, heeft meegewerkt aan een studiedag. Ter voorbereiding op de studiedag was er een voorbespreking met leidinggevendenden van de betreffende teams. De teamleden kregen een toelichting vooraf. Op basis van die voorinformatie konden teams kiezen of ze wel of niet wilden deelnemen aan de studiedag. Deelnemers aan de studiedag kregen voorafgaand aan de dag een uitnodiging en het verzoek om bepaalde literatuur over competentieontwikkeling door te nemen.

De studiedag bestond uit een aantal overleggronden. Voorafgaand aan de eerste overlegronde, vulden alle deelnemers een vragenlijst in die gericht was op tien docentkenmerken en persoonlijke opvattingen van de docenten ten aanzien van

competentieontwikkeling. Vervolgens werd in een aantal (gespreks)ronden aan verheldering van de eigen competenties gewerkt gerelateerd aan een aantal aspecten:

- kennis van competenties;
- motivatie ten aanzien van competenties;
- relatie IPB en competentieontwikkeling;
- functioneringsgesprekken en POP;
- aansluiting bij opvattingen over competenties en competentieontwikkeling.

Een week na de studiedag volgde een nameting om de veranderingen in persoonlijke opvattingen in beeld te krijgen.

Op basis van vrijwillige aanmelding zijn teams in de gelegenheid geweest deel te nemen aan de studiedag. Vijf van de veertien teams hebben aangegeven meer informatie te willen over competentieontwikkeling en de interventie. Deze vijf teams hebben een mondelinge toelichting in hun teamvergadering gekregen. Na deze informatieronde hebben alle vijf de teams zich aangemeld voor de interventie. Het competentiespel vormt de kern van de interventie. Het competentiespel is een spel dat 'gespeeld' wordt door een groep docenten met als doel het actief bezig zijn met rollen en competenties en zo een eerste bewustwording op gang te brengen over competentieontwikkeling voor de desbetreffende groep docenten. Het spel wordt gespeeld met maximaal zes docenten per groep.

Belangrijk is wel dat het accent niet teveel mag komen te liggen op het spelkarakter. Er zitten dus geen beloningen en competitie-elementen in het spel. In de voorbereidingen wordt het team betrokken bij het bepalen van de diverse rollen die een docent in dat team kan hebben. Per team kunnen er dus andere rollen worden vastgesteld. In de praktijk bleek echter dat de meeste rollen voor docenten identiek bleken te zijn.

De beschrijving van het competentiespel:

Het spel gaat uit van zes rollen en twaalf kerncompetenties. De spelleider laat elke speler een rol trekken uit de het stapeltje rollen dat hij in zijn hand heeft. Tevens krijgt ieder teamlid een aantekenskaart. Ieder teamlid schrijft de getrokken rol bovenaan de eigen aantekenskaart (zie figuur 5). De spelleider pakt de bovenste competentiekaart van de stapel en leest deze voor en tevens wordt dezelfde competentie geprojecteerd op een groot projectiescherm. Als iedereen begrijpt wat deze competentie inhoudt, geeft de spelleider een startteken. Ieder krijgt nu drie minuten de tijd zoveel mogelijk concrete gedragingen op te schrijven die kunnen/moeten vallen onder deze competentieomschrijving en die passend zijn binnen de eigen getrokken rol.

Na het stopteken van de spelleider telt ieder het aantal opgeschreven gedragingen. Wie het hoogste aantal heeft genoteerd vult achter de betreffende competentie nummer 1 in op de eigen aantekenskaart (linkerkolom), wie tweede is 2 op de eigen aantekenskaart, en zo verder.

Iedere speler bewaart de opgeschreven gedragingen bij elke competentie zorgvuldig.

Men speelt zoveel ronden als er competenties zijn. Dus in principe worden er twaalf ronden gespeeld, aangezien er ook twaalf competenties benoemd zijn. Dit levert op het eind op de eigen aantekenskaart in de linkerkolom, achter elke competentie een nummer op (plaatsbepaling), passend bij de bovenaan geschreven rol. Vervolgens worden in de rechterkolom van de aantekenskaart door iedere deelnemer de competenties uit de linkerkolom in de juiste volgorde overgeschreven; dat wil zeggen beginnend met de competenties met nummer/plaatsbepaling 1 en eindigend met de competenties met het hoogste nummer.

Iedere deelnemer neemt vervolgens de eigen aantekenskaart voor zich met daarop de rol en de bijbehorende competenties in de genoteerde volgorde. De spelleider geeft elke speler een groot vel met stift, waarop de rechterkolom van de aantekenskaart wordt overgeschreven.

Beurtelings wordt nu door elke speler met de rest van de groep het tot stand gekomen resultaat op het vel besproken. Daarbij gaat het om de gedragingen die de betreffende speler heeft genoteerd bij elke competentie, de volgorde van de competenties en de plausibiliteit daarvan voor de rol. Hierna volgt in groepsoverleg een herschikking en aanvulling van de competenties behorend bij een bepaalde rol. Uiteindelijk levert dit een beeld op van de rollen met bijpassende competenties binnen een team.

Bij het spel zijn de beschrijvingen van de zes kernrollen en twaalf kerncompetenties gebruikt, zoals deze hieronder zijn opgesomd en op de aantekenskaart (zie figuur 5) te zien zijn:

De zes kernrollen:

- de docent als coördinator;
- de docent als lesgever/groepsbegeleider;
- de docent als collega;
- de docent als cursistencoach/mentor/(stage)begeleider;
- de docent als toetsontwikkelaar;
- de docent als lesmateriaalontwikkelaar (vernieuwer).

Mijn rol:.....			
Competentie	Plaats	Competenties in volgorde	
Kunnen ondersteunen van het leerproces van cursisten, rekening houdend met hun leefwereld en met aandacht voor individuele problemen			
Kunnen overtuigen en stimuleren (feedback geven) van collega's om deel te nemen en bijdragen te leveren			
Initiatief nemen ter verhoging en vernieuwing van eigen professionaliteit en vakdeskundigheid door reflectie op eigen handelen			
Kunnen presenteren en verduidelijken van vak/lesinhouden			
Kunnen communiceren en onderhouden van contacten met ouders van cursisten, collega's, externe organisaties (BPV)			
Kunnen plannen en organiseren van werkzaamheden			
Kunnen overtuigen en stimuleren (feedback geven) van cursisten om deel te nemen en bijdragen te leveren			
Kunnen organiseren van klassen en managen van groepen cursisten			
Kunnen sturen en onderhouden van interactieprocessen in klassen/groepen			
Kunnen ontwerpen en inrichten van een adaptieve leeromgeving			
Kunnen beoordelen van prestaties en vorderingen op een ontwikkelingsgerichte manier			
Kunnen toepassen van ICT-vaardigheden in de lessituaties			

Figuur 5 Aantekenskaart in het competentiespel

Inzet van het interventie-instrument

De interventie waar het competentiespel de kern van vormt, is gespeeld in vijf teams van ROC Westerschelde. Hoewel het interventie-instrument aanvankelijk was bedoeld voor een HBO-setting, is de opzet niet aangepast aan het BVE-veld. De gedachte hierbij was dat zowel in het HBO als de overige sectoren van het onderwijs sprake is van professionele onderwijzers met minimaal HBO-niveau. Er bleek echter wel een belangrijke concessie gemaakt te moeten worden: de tijd die beschikbaar was voor uitvoering werd fors ingekort. Dit onder druk van de betrokkenen.

20 ERVARINGEN MET HET SPELEN VAN HET COMPETENTIESPEL

Competenties van docenten met docenten bespreken blijkt in de praktijk moeilijk te zijn. Vooral het duidelijk in beeld krijgen wat uiteindelijk de bedoeling is van werken aan competenties van en met docenten was lastig. De aanvankelijke vanzelfsprekendheid verdwijnt op het moment dat de discussie start. Op een bepaald punt hebben we alle discussie over begripsverheldering en spelinhoud gekoppeld aan doelstellingen overboord gegooid en zijn we begonnen met een eenvoudige werkdefinitie en hebben we het spel genomen zoals het er lag. Dit was voor ons een belangrijk moment. We konden aan de slag.

Gaandeweg bleek dat ook docenten met de vragen 'Wat is nou precies een competentie en waarom is het relevant in competenties te denken?' bleken te zitten. Door de praktische weg te kiezen en met elkaar het spel te spelen en hierover van gedachten te wisselen bleek dat veel weerstand overwonnen kon worden.

Het samenwerken aan competenties en in dat kader actief met de begrippen 'rollen en competenties' aan de slag gaan, leidde tot reflecties op het eigen functioneren. Gezamenlijk kwamen we overigens tot de conclusie dat het zinvol en noodzakelijk is er meer dan één studiedag aan te besteden.

De studiedag is een goede interventie om tot begripsverheldering en inzichtvergroting te komen. Dit kan worden afgeleid uit de verschillen die er zijn in de resultaten van de voor- en nameting. Op basis van de verschillen die de voor- en nameting laten zien kan gesteld worden dat de ontwikkelde interventie waarvan het competentiespel de kern vormt, een geschikt interventie-instrument is om het bewustwordingsproces te activeren. Het verdient aanbeveling om dit spel in bredere kring te verspreiden en hier op landelijk niveau aandacht voor te vragen. Hoewel duidelijke verschillen zijn waar te nemen, is het spel bruikbaar in meerdere sectoren van het onderwijs. Mogelijk is ook inzet in andere sectoren van de maatschappij denkbaar.

Professionele ontwikkeling van docenten moet beschouwd worden als onderdeel van Integraal Personeels Beleid: reflectie op het eigen functioneren en samenwerken met collega's in het kader van beleids- en praktijkvraagstukken.

Docenten klagen over het gebrek aan stimulering en facilitaire ondersteuning bij veranderingsprocessen. Het management dient vooraf nadrukkelijk stil te staan bij de gevolgen van de vernieuwing voor de teambudgetten. Het afzonderlijk opnemen

van een budget maakt zichtbaar en mogelijk dat bij de uitvoering de middelen ook daadwerkelijk beschikbaar zijn. Bovendien dwingt dit het management (en het middenkader) vooraf goed na te denken over de praktische gevolgen. Daar waar scholingsbudgetten geen onderdeel uitmaken van de teambudgetten zou overwogen moeten worden of dit niet op teamniveau geherstructureerd zou moeten worden om hiermee de invloed van het team duidelijk zichtbaar te maken. Daarnaast dient binnen scholingsbudgetten ook duidelijk aangegeven te worden welk deel van de deskundigheidsbevordering gereserveerd zou moeten worden voor zelfevaluatie en reflectie op eigen functioneren. Dit urenaantal moet structureel op jaarbasis binnen de jaartaakbelasting opgenomen worden.

Uitgaande van een constructivistische opvatting over leren is het zaak verschillende leersituaties voor docenten te arrangeren. Dit blijkt ook uit de evaluatiegesprekken met de docenten. Het gesprek met elkaar stellen ze bijzonder op prijs.

Ook bleek uit de evaluatiegesprekken dat docenten vinden dat ze veel te weinig tijd krijgen om te werken aan deskundigheidsbevordering. Wat kun je nu bijvoorbeeld met twintig uur op jaarbasis als het gaat over het realiseren van ingrijpende onderwijskundige veranderingen in een school. Docenten zouden in de gelegenheid gesteld moeten worden op adem te komen en opnieuw controle en zelfvertrouwen op te bouwen. Een 'niet bedreigende omgeving' kan hiertoe een bijdrage leveren. De bedreiging kan zijn dat veranderingen op basis van consensus altijd voor een aantal deelnemers te vroeg komt. Concreet houdt dit in dat je meerdere jaren moet uittrekken om veranderingsprocessen vorm te geven. Dat biedt iedereen de mogelijkheid zich gaandeweg betrokken te gaan voelen bij het veranderingsproces.

Uit de gesprekken met de docenten is gebleken dat het positief is dat de teamleiders betrokken waren bij de studiedag. Die betrokkenheid is ook nodig na de studiedag, als het erom gaat dat teams competentiesets ontwikkelen. Essentieel is dat het invoeringsproces van competentie management gebruikt wordt om een gezamenlijk referentiekader te formuleren dat gebruikt wordt voor coaching en beoordeling.

LITERATUUR

Berg, R. van den & Vandenberghe R. (1995) *Wegen van betrokkenheid*. Tilburg: Zwijssen.

Berg, R. van den & Vandenberghe R. (1999) *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Boeckaerts, M. en Simons, P. (1993) *Leren en instructie*. Assen : Dekker & Van de Vegt.

Caluwé, L. & Vermaak, H. (1999) *Leren veranderen - Een handboek voor de verandkundige* Alphen aan de Rijn: Samsom.

Griffioen, A. (2002) *Gewapend beton: op zoek naar een stevig fundament voor competentiegericht onderwijs*. Utrecht: CLU, Universiteit Utrecht.

Kanselaar, G. (2002) In: Griffioen, A. (2002) *Gewapend beton: op zoek naar een stevig fundament voor competentiegericht onderwijs*. Utrecht: CLU, Universiteit Utrecht.

Klarus, R., Tillema, H.H. & Veenstra, J. (1999) *Beoordelen : met competentieprofielen of kwalificatiestructuren* 's-Gravenhage : Elsevier bedrijfsinformatie, In : *Opleiding & Ontwikkeling* Volume 12 (Issue 11), 15-26.

Kwakman, K. (1999) *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Lingsma, M. & Scholten, M. (2001) *Coachen op competentieontwikkeling*. Baarn: Uitgeverij Nelissen.

Tillema, H. H. (1995) *Conceptuele uitwisseling: in gesprek met docenten*. VELON, volume 16 (Issue 3), 45-49.

Tillema, H. H. (1995) *Trainingsvormen in bedrijfsopleidingen*. In: J.J. Peters e.a.(red.), *Handboek bedrijfsopleidingen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. p. 665-684.

BIJLAGE**OVER STAALWOL EN CHOCOLADEBOLLEN
(OPVATTINGEN OVER LEREN)**

Jos Zuylen
MesoConsult

Mensen, maar ook dieren, leren voortdurend. Je kunt een duif leren op een kleine piano het volkslied te spelen. Je kunt een hond leren landmijnen in een oorlogsgebied op te zoeken of truffels onder een eikenboom. Je kunt een springpaard leren over een hindernis van 2.30 m te springen. Het is duidelijk, dieren kun je iets leren. Een dergelijke opsomming voor het leren van kinderen zou na een of twee voorbeelden al kunnen storen omdat de suggestie gewekt wordt dat volwassenen kinderen iets leren, terwijl het meer op z'n plaats is ervan uit te gaan dat het kind leert en de volwassene daar hoogstens bij kan helpen.

Recent las ik een artikel van Harry Schouwenburg en Klaasje Dijk². Ze ordenen op een overzichtelijke wijze opvattingen die de afgelopen eeuw ontwikkeld zijn over leren. Ik gebruik in de rest van dit artikel hun ordening en zal die proberen te vertalen naar de leerpraktijk van alle dag.

Leren als het aanleren van responsen

In de opvatting dat leren neerkomt op het aanleren van responsen (het behaviorisme of nog meer specifiek de operante conditioneringsopvatting) wordt de leerling gezien als een passief wezen dat je kunt verleiden tot bepaald gedrag als je maar de juiste prikkels (stimuli) aanbiedt. Overigens is het aanbieden van prikkels alleen niet voldoende. Het is ook zaak het gedrag dat door de prikkel opgeroepen wordt te belonen of te bestraffen. Geprogrammeerde instructie is gebaseerd op deze opvatting. U herinnert zich wellicht de leerboekjes waarmee het theorie-examen voor het rijbewijs gedaan werd ("Uw antwoord is goed. U kunt doorgaan naar de volgende vraag. Uw antwoord is fout. Ga terug naar vraag ..."). Met deze opvatting kun je de stempeltjes- en prentjes-beloningsstrategieën waarmee leerlingen in het basisonderwijs verleid worden om te leren, verklaren.

Skinner, de grondlegger van deze opvatting geloofde dat de leerprincipes die gelden voor het leren/conditioneren van dieren ook bruikbaar zijn bij het verklaren van leren

² De bijdrage van Schouwenburg en Dijk, is te vinden in het boek 'Een duwtje in de rug' verschenen bij de RU Groningen bij aanvang van het studiejaar 2000-2001. Het is een boek met verslagen van drie jaar Kwaliteit en Studeerbaarheidprojecten aan deze universiteit. (ISBN 90-367-1281-5).

van mensen. Hij pleitte voor kleine stapjes, voor onmiddellijke bestraffing als het gewenste gedrag niet vertoond werd en onmiddellijke beloning als dat wel gebeurde. Een zwak punt in de operante conditioneringstheorie van Skinner is het gegeven dat al het leren in het verleden ligt. Met andere woorden: je kunt alleen dat gedrag laten zien dat je in het verleden geleerd hebt. Dit veronderstelt dat leren altijd reproductief is en nauwelijks of niet productief, laat staan creatief. Anders gezegd, wat je nooit eerder gedaan hebt, kun je niet.

Leren als verwerven van kennis

Het kon natuurlijk niet uitblijven dat er een reactie kwam op de opvatting van Skinner dat het brein van mensen als een 'black-box' beschouwd werd. Onderwijspsychologen die tot een jaar of vijftien geleden bij voorkeur onderzoek deden naar wat er in hoofden van mensen gebeurde als er geleerd werd, vonden het black-box-model een gruwel. Er werd immers de suggestie gewekt dat er geen enkel inzicht was in wat zich afspeelt in het brein tijdens een leerproces. Zij beschouwden het brein liever als een white-box omdat ze vonden dat ze inzicht hadden in de cognitieve verwervingsprocessen van mensen tijdens leren. Heetten de aanhangers van Skinner 'behavioristen', degenen die nadrukkelijk aandacht hadden voor denk- en leerprocessen en dus voor het brein noemden zich de 'cognitivisten'.

Bij het cognitivisme past het beeld over leren waarbij leerlingen achter een tafel zitten met een boek voor zich, of het beeld van een docent voor een klas die het vertelend allemaal overdraagt. Maar ja, als de samenleving steeds ingewikkelder wordt, kan de docent het ook niet allemaal meer weten. En leerlingen hebben veel te weinig tijd om het allemaal te lezen en hebben er mogelijk ook geen zin in. Met name dat laatste speelde de cognitivisten toch wel parten. Ze hadden te lang eenzijdig aandacht gehad voor de cognitieve kant van het leren, terwijl in de dagelijkse onderwijspraktijk de gemotiveerdheid van leerlingen minstens zo'n belangrijke rol speelt.

Leren als construeren van kennis

Het gaat er niet alleen om leerlingen informatie te verschaffen met behulp van boeken en hoorcolleges. Zeker zo belangrijk is het leerlingen te verleiden tot het zelf construeren van kennis met behulp van eerder verworven informatie, zo stellen de constructivisten. Anders gezegd: in de constructivistische opvatting over leren gaat het er minder om dat je iets leert maar meer dat je leert hoe je iets leert. Als gevolg van deze opvatting kan ook de toenemende aandacht verklaard worden voor aspecten van zelfwerkzaamheid, werkhouding et cetera. Dit is een wezenlijk andere opvatting dan de opvatting van de behavioristen, omdat vanaf nu niet langer meer de suggestie gewekt wordt dat je alleen kunt wat je in het verleden al een keer gedaan hebt. De constructivistische denkwijze past bij het gegeven dat bepaalde leerinhouden, zoals bijvoorbeeld van de leergebieden ICT en elektro, snel verouderen. Het is belangrijk dat leerlingen leren hoe ze zelf kennis kunnen construeren. Met name in die leergebieden

waar kennis snel veroudert, is een constructivistische visie op leren te prefereren boven een behavioristische of cognitivistische. Hiermee is mogelijk iets belangrijks gezegd, namelijk dat de behavioristische en de cognitivistische visie op leren niet afgedaan hebben. Ze zijn nog steeds bruikbaar als startpunt bij het inrichten van bepaalde leersituaties. Zo is het bijvoorbeeld goed mogelijk een methodiek voor het aanleren van bewegingen te ontwikkelen of de eerste beginselen van het pianospel te leren op basis van de behavioristische opvatting. En het is natuurlijk ook niet voor niets dat in het moderne vreemdetalenonderwijs woordjes leren nog steeds gebeurt door middel van de 'drill and practice'-methode, een methode die afgeleid is van het behaviorisme.

De constructivistische opvatting over leren maakt het ook mogelijk ervaringen die leerlingen opdoen buiten de school, serieus te nemen. Momenteel is er veel aandacht voor competentieleren. Daarmee wordt bedoeld dat leerlingen geacht worden sets van vaardigheden te verwerven die relevant zijn in beroepen of in andere vormen van maatschappelijk verkeer. En omdat de werkelijkheid nauwelijks twee keer hetzelfde is, wordt van leerlingen verwacht dat ze voortdurend anticiperen op veranderingen in die werkelijkheid ofwel betekenisvol gedrag laten zien. Door dat te doen zijn ze aan het leren. Deze opvatting verklaart niet alleen de aandacht voor zelfwerkzaamheid en de daarbij passende activeerdidactiek, het verklaart ook waarom we leerlingen naast de lessen nog in andere leersituaties proberen te brengen binnen en buiten de school. Constructivisten beschouwen de samenleving als één groot leerpark. Constructivisten zien de docenten als leerprocesbegeleiders die zich in hoge mate toeleggen op het organiseren en faciliteren van het leren van leerlingen in een grote variëteit van maatschappelijk relevante situaties.

Impliciet leren ofwel leren door dagelijkse ervaring

Het leren door het opdoen van dagelijkse ervaringen is hiervoor min of meer al beschreven. Niet al het leren hoeft door de school georganiseerd te worden. Als mensen elkaar treffen (sociaal constructivisme) wordt er veel spontaan ofwel impliciet geleerd. Zie in dit verband hoofdstuk 7 van deze brochure.

Tot slot

Als je een springpaard met staalwol de voorbenen openschuurt en er vervolgens bijtende zalf op smeert is het dier geneigd boven de hindernis z'n voorbenen beter in te trekken omdat een tikje tegen de balk in die situatie extra pijn doet. En als het niet was dat mijn hond moddervet werd van Bossche Bollen zou hij waarschijnlijk nu al het havo- diploma gehaald hebben. Met staalwol en chocoladebollen hoef je bij een doorsnee scholier niet aan te komen. We zullen met elkaar een krachtigere leeromgeving moeten construeren.