



Faculteit Educatieve Opleidingen / Hogeschool van Utrecht

**Betekenisvolle
integratie**

**de ontwikkeling van
een competentie-
landschap voor op-
leiders in pedagogisch
perspectief**

Hans Jansen

auteur Hans Jansen

uitgave Betekenisvolle integratie: de ontwikkeling van een competentielandschap voor
opleiders in pedagogisch perspectief

Hogeschool van Utrecht, november 2003

ontwerp www.dietwee.nl

L.S. is een reeks publicaties van HvU-lectoren

L.S. 1. Daar hebben we toch communicatie voor. Roelf Middel 2002

L.S. 2. Integraal Ontwerpen, een nieuwe verleiding voor techniek. Tim Zaal, 2000

L.S. 3. Product Design & Engineering, van vuistbijl tot mobieltje. Wim Poelman, 2002

L.S. 4. Tussen illusie en werkelijkheid. Jean Pierre Wilken, 2002

L.S. 5. New Education, de achterkant van het Digitale Wonderland. Tom van Weert, 2003

L.S. 6. Resultaten uit het verleden bieden garanties voor de toekomst. Pim Brinkman, 2003

L.S. 7. Ouder worden. Marieke Schurmans, Mia Duijnstee, 2003

L.S. 8. De spin in het web. Joop de Jong, 2003

L.S. 9. Kleurrijke Gesprekken. Maaïke Hajer, 2003

L.S.10. Redelijke sociale verhoudingen, redelijk sociaal gedrag. Hans van Ewijk, 2003

L.S.11. Met het oog op de meester. Kees van der Wolf, 2003

L.S.12. Door leefstijl naar gezondheid. De mythe van het bewegen. Luc Vanhees, 2003

L.S.13. Betekenisvolle integratie: de ontwikkeling van een competentielandschap voor
opleiders in pedagogisch perspectief. Hans Jansen, 2003

Hogeschool
van Utrecht

		Inleiding		Probleemstelling	
Een voorstel tot integratie	Noten	Literatuur		English Summary	Curriculum Vitae

Wat in de

De rode draad: Om de samenhang binnen de openbare les te kunnen volgen, wordt een rode draad als leeswijzer voor het lezen van onderstaande tekst meegegeven. Tijdens de openbare les wordt in interactie met de zaal onderstaand verhaal aangepast aan de inbreng van de aanwezigen en van de leden van de kenniskring.

De rode draad: In deze openbare les worden eerst twee dominante paradigma's, die binnen de opleidingen gehanteerd worden, geschetst. De ideeën van paradigma II worden aangevuld met het gedachtegoed van het sociaalconstructivisme en het postmodernisme. Vanuit dit kader worden de consequenties van deze ontwikkeling voor het opleiden van leraren bekeken. De ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders van leraren wordt vanuit een ecologisch perspectief (waarbinnen de intensieve samenhang tussen leerlingen, school, omgeving, opleidingsorganisatie en opleider verondersteld wordt) stap voor stap opgebouwd. Daarbij worden de invloeden van deellandschappen op deze ontwikkeling, de integratie van deze deellandschappen en de kernaspecten van dat competentielandschap stuk voor stuk besproken. Tot slot worden de grote lijnen van zo'n landschap (en niet de inhoud; die worden door opleiders en studenten geselecteerd) in termen van paradigma II geschilderd.

h e l e w e r

Inleiding

De rode draad: In de eerste paragraaf worden de twee dominante paradigma's binnen (en buiten) de opleidingsprovincie kort genoemd en aangeduid als paradigma I en paradigma II. Binnen de chaos die de shift van paradigma I naar paradigma II met zich meebrengt en die opleiders vaak in een pedagogische spagaat brengt, wordt het 'kruis in het denken' geplaatst. Dit kruis levert vier reflectiescenario's voor opleiders op. De sprong naar paradigma II plaatst opleiders (en daarmee opleiders voor opleiders) en opleidingen voor een aantal weinig eenvoudige consequenties.

Binnen het opleidingsonderwijs vinden op dit moment grote veranderingen plaats. In plaats van te focussen op het aanbod van de opleidingsorganisatie, wordt gestuurd op vragen van studenten; on-the-job learning in de vorm van duale trajecten vervult een steeds belangrijker deel van de opleiding van leraren; competentiegericht opleiden, het werken met coaches, portfolio's, persoonlijke leertrajecten e.d. doen hun intrede; etc. Er zijn vele van elkaar verschillende invullingen van het opleidingsonderwijs en er is weinig eenduidigheid. We zien dat vaak slechts de naamplaatjes verhangen worden en dat er geen sprake is van opleidingsinnovatie. De gevolgen daarvan zijn merkbaar. De confrontatie tussen twee conflicterende paradigma's is onontkoombaar.

In ons huidige denken over opleiden (inclusief het opleiden van opleiders) worden we geconfronteerd met een belangrijke paradigmawisseling. Waar in het nabije verleden het begrip paradigma nog uitsluitend voor overeenstemming binnen het

wetenschappelijk denken gebruikt werd (Kuhn, 1976), zien we nu een bredere toepassing van het fenomeen paradigma en het daarbij behorende begrip paradigma-verschuiving. Barker (1996) omschrijft een paradigma als een verzameling (geschreven en ongeschreven) regels en procedures die twee dingen doet: hij definieert grenzen of geeft ze aan; en hij schrijft voor hoe er binnen deze grenzen gehandeld moet worden om succesvol te zijn. Waar lang het beheersingsparadigma binnen opleidingen van betekenis is geweest zien we nu op basis van ecologische bewustwording aandacht voor persoonlijke ontwikkeling. Binnen het 'nieuwe' ontwikkelingsparadigma is alles en iedereen met alles en iedereen verbonden. Elk individu wordt daarbij gezien als schepper van zijn huidige en toekomstige realiteit (Ofman, 2001). De wereld vormt een geïntegreerd geheel, voortdurend in verandering en individuen volgen deze veranderingen (ver weg van evenwicht). Mensen worden zich hiervan steeds meer bewust en vinden aan den lijve wat dat betekent (wereldconflicten, economische crisis, etc.). Inclusiviteit binnen deze context betekent verbondenheid en niet een maatschappelijk isolement. Maatschappelijke verbondenheid tussen iedereen overall is daarmee van betekenis geworden. Individueel focussen daarom liever op energetische betrokkenheid dan dat ze energiestromen controleren. Energetische betrokkenheid geeft nieuwe energie en het controleren van energiestromen kost wel veel energie, maar deze verdwijnt en je krijgt er niets voor terug.

De paradigmashift van het beheersingsdenken (paradigma I) naar het ontwikkelingsdenken (paradigma II) brengt veel opleiders in een pedagogische spagaat. Daar waar we liever samen dansen worden we gedwongen tot danspatronen die niet tot onze wereld behoren. In de chaos die de shift van paradigma I naar paradigma II met zich

eind het za

meebrengt (Eijnatten, Poorthuis en Peters, 2002) staat elke opleider voor vier keuzemogelijkheden. Deze keuzemogelijkheden vormen samen het 'kruis in het denken' (Peters en Wetzels, 1997) en leveren vier reflectiescenario's op:

- **Keuzemogelijkheid I:** de combinatie van het oude denken en het oude handelen. Voortgaan binnen paradigma I en veranderen binnen de bestaande context. Alles bij het oude/bestaande laten.
- **Keuzemogelijkheid II:** de combinatie van het oude denken en het nieuwe handelen. Het veranderen van de context. Voorbeeld: Je werkt met coaches die studenten begeleiden, maar niet bij het opleidingsprogramma. Hun invloed heeft dan ook geen wezenlijke betekenis, maar het klinkt wel modern.
- **Keuzemogelijkheid III:** de combinatie van het nieuwe denken en het oude handelen. Eveneens het veranderen van de context. Voorbeeld: Je werkt met portfolio's, maar als het om beoordeling gaat, dan moeten studenten gewoon tentamens afleggen.
- **Keuzemogelijkheid IV:** de combinatie van het nieuwe denken en het nieuwe handelen. Overstappen op paradigma II en het creëren van een nieuwe context. Fundamentele vernieuwing

De pedagogische spagaat van vernieuwende opleiders maakt duidelijk dat de sociale druk soms zo hoog is dat ze vaak met de mond hun betrokkenheid bij paradigma II belijden, maar in de praktijk (vaak niet bewust) voor mogelijkheid II of III gekozen hebben of zich zelfs nog in paradigma I bewegen en alleen cosmetische veranderingen (oude wijn in nieuwe zakken) hebben aangebracht. Ze worden daarbij veelal

ondersteund door de samenleving. Daar wordt (bijvoorbeeld in de media) steeds een gesimplificeerd beeld gegeven van leren en professionaliseren (CITO meet bijvoorbeeld dat leerlingen minder kennis van topografie hebben. Alsof dat van belang is). Bovendien is gedrags- en attitudeverandering voor niemand leuk en erg inspannend. De keuze voor het 'gebruik' van paradigma II is een noodzakelijke, maar wel moeilijke keuze. Deze keuze heeft consequenties voor de professie van opleiders van leraren c.q. de opleiding voor opleiders: het hart van het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek'. Een geïnspireerde opleidingsorganisatie die binnen paradigma II opereert is zich bewust van zijn geschiedenis (Waar komen we vandaan?); zijn waarden (Wat vormt de basis van ons denken?); zijn missie (Waarom bestaan we?); zijn visie (Waar gaan we naartoe?); zijn energie (Wat doet ons bewegen?); zijn structuur (Wat kanaliseert onze energie?); en zijn bronnen (Waardoor realiseren wij onze doelen?) die samen de geïnspireerde cultuur vormen van een opleidingsorganisatie die de deelnemers creëren en waarin ze leven (Ofman, 2001).

chtste is

Probleemstelling

De rode draad: In de tweede paragraaf wordt de theoretische kaderstelling voor het ontwikkelen van een competentielandschap voor opleiders in het perspectief van paradigma II geschetst. Gekozen wordt voor een theoretische kaderstelling op basis van sociaalconstructivistische en postmoderne ideeën ('ontmeesteren en ontjuffen van opleidingen').

Kiezen voor paradigma II is onverbrekkelijk verbonden met het denken in competenties. Competenties zijn onderliggende, niet zichtbare kwaliteiten van bijvoorbeeld leraren, die ze meekrijgen als onderdeel van hun persoonlijke resources en/of die ze via leren kunnen ontwikkelen en in huis kunnen halen -en- die het mogelijk maken adequate professionele performance te tonen als de situatie daarom vraagt. Dit betekent dat het competentie denken bekeken moet worden vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief en niet vanuit een cognitivistische kaderstelling. De belangrijkste verschillen tussen deze twee insteekmogelijkheden zijn:

Cognitivistisch perspectief	Sociaalconstructivistisch perspectief
Werken met schema's en metacognitie	Ecologisch en holistisch werken
Interactie	Transactie en integratie
Opdeling in kleine eenheden	Verbondenheid in grote gehelen
Orde en overzicht	Chaos en beweging
Vaststaande werkelijkheid	Onderhandelen over wat van betekenis is
Werken met checklists	Geïnspireerd leren
Dichten van gaten in competentiepakket	Just-in-time ontwikkelen van competenties
Competentiemanagement door opleider	Eigen verantwoordelijkheid van student
Competentie geformuleerd in gedrag	Competenties met een fuzzy logic structure
Werken met standaards	Werken aan wederzijdse kwaliteit
Paradigma I	Paradigma II

Het denken over competenties van opleiders in het perspectief van paradigma II biedt een uitdagende mogelijkheid voor het samenstellen van een leerlandschap voor opleiders als daarbij niet uitgegaan wordt van een cognitivistische kaderstelling, maar van een sociaalconstructivistische raamwerk. Het cognitivistische denken over competenties is gebaseerd op het formuleren van kerncompetenties op het niveau van de opleidingsorganisatie (Hamel en Prahalad, 1994). Competenties van opleiders worden dan verzameld in checklists en in plaats van het opzetten van een geïnspireerde opleidingsorganisatie, waarbinnen geïnspireerd leren, organisatieleren (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton en Kleiner, 2001) en flow-leren en

bedwingt

sparkling (Csikszentmihalyi, 1999; Lokhorst, 2002) bevorderd worden, wordt dan gekozen voor het creëren van een organisatie waarin (uitsluitend) lineair competentiedenken mogelijk is. Binnen het sociaalconstructivisme wordt gedacht in termen van betekenisconstructieprocessen die in interactie tussen deelnemers en gebonden aan culturen en subculturen tot stand komen (Schlusmans, Slotman, Nagtegaal en Kinkhorst, 2001).

De uitgangspunten van het sociaalconstructivisme moeten aangevuld worden met ideeën vanuit het postmodernisme (Lyotard, 2001; Derrida, 1982). Het postmodernisme is een belangrijke stroming binnen de kunst, architectuur, wetenschap, filosofie en politiek. Deze stroming wordt gezien als een reactie op de verworvenheden, idealen en pretenties van de moderniteit of het modernisme. Postmodernisten twijfelen in de kunst aan vooruitgang, de mogelijkheid van een avant-garde of voorhoede, het onderscheid tussen elitekunst en massakunst en tussen kunst en kitsch. Postmodernisten hebben bezwaar tegen de huidige stadsontwikkeling (grootschalig, rationeel en efficiënt gepland). De stad moet een weefsel zijn dat uit uiteenlopende fragmenten en uit 'collages' van gebruiksvormen is ontstaan. Postmodernisten trekken noties als objectiviteit, universele geldigheid en de waarde vrijheid van wetenschap in twijfel. Postmodernisten propageren onderzoek dat expliciet de specifieke en van de hoofdstroom afwijkende perspectieven en belangen van bepaalde (minderheids)groepen verdisconteert. Ze willen geen consistent samenhangend geheel construeren. Ze hebben aandacht voor specifieke belangengroepen en voor onderdrukte tradities, culturen en volkeren -en- geven het einde van de grote verhalen aan. (Leezenberg en De Vries, 2001).

De rode draad: De toespitsing van het speelveld van opleiders op de consequenties van bovengenoemde keuzes voor de inhoud en vormgeving van de opleiding voor opleiders van leraren brengt het werk van het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' in beeld.

Als we de consequenties bekijken van het werken binnen paradigma II op basis van een sociaalconstructivistische en postmoderne kaderstelling en beperkt tot opleidingen binnen een pedagogisch perspectief (opleidingen voor leraren), dan is het voor het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' van belang om te weten wat een en ander betekent voor de dagelijkse praktijk van de opleiding voor leraren en voor de theoretische onderbouwing van zo'n opleiding, alsmede wat een en ander betekent voor de kwaliteit en de professionaliteit van opleiders (en daarmee voor de inhoud van de opleiding van opleiders). Dit laatste punt zal in deze openbare les nader uitgewerkt worden.

De rode draad: Het concept 'competentielandchap' (rechtstreeks verbonden aan het concept 'leerlandschap') vormt de professionele context waarbinnen opleiders werken en leren.

Binnen de opleiding voor opleiders (van leraren) staat het competiendielandchap voor opleiders centraal. Dit competiendielandchap omvat alle leermogelijkheden voor opleiders. Deze leermogelijkheden gebruiken opleiders zowel voor hun persoonlijke ontwikkeling als voor het in huis halen van competenties die voor hun professionele performance van belang zijn.

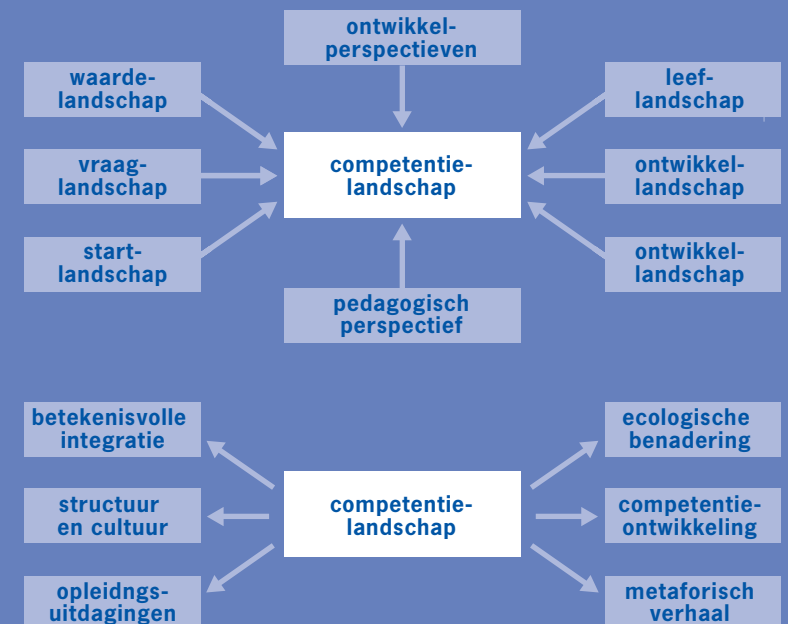
wat het ha

Het competentielandschap voor opleiders

De rode draad: De vraag naar de wijze waarop een competentielandschap voor opleiders van leraren (van grote kwaliteit) ontwikkeld kan worden, welke deellandschappen van invloed zijn op de ontwikkeling van een competentielandschap en welke kernaspecten binnen een competentielandschap van betekenis zijn, vormen de probleemstelling van deze openbare les. Een competentielandschap is een poule van persoonlijke en professionele kwaliteiten waaruit professionals die kwaliteiten kunnen selecteren die ze nodig hebben om als mens een zinvol, liefdevol en gelukkig leven te leiden en om als professional een adequate contextspecifieke performance te tonen. Een competentielandschap voor opleiders valt voor een groot deel samen met het leerlandschap (waarin alle leermogelijkheden opgenomen zijn) voor opleiders. Binnen een competentielandschap moeten de betrokken deellandschappen betekenisvol (dat wil zeggen van betekenis voor studenten, opleiders, professie, opleidingsorganisatie en samenleving) integreren. Geen belangenstrijd, maar een permanent gesprek.

De rode draad: Het competentielandschap voor opleiders in pedagogisch perspectief kan in kaart gebracht worden.

Schematisch ziet de ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders er als volgt uit:



waardste is.

Het competentielandschap voor opleiders wordt ontwikkeld door de betekenisvolle integratie van deellandschappen die de omgeving van opleiders vormen. De deellandschappen die het meest van invloed zijn op het competentielandschap voor opleiders zijn:

- Het waardelandschap van de opleidingsorganisatie;
- Het vraaglandschap van het beroepenveld van opleiders;
- Het startlandschap van de opleider: de persoonlijke resources van de opleider;
- Het leeflandschap van de opleider: de dagelijkse leefomgeving van de opleider;
- Het ontwikkellandschap van wetenschap en bedrijfsleven: de ontwikkelingen die de wetenschap en het bedrijfsleven voortbrengen;
- Het ontwikkellandschap van lectoren en kenniskringen: de ontwikkelomgeving van lectoren en kenniskringen;
- De ontwikkelperspectieven binnen het competentielandschap;
- Het pedagogisch perspectief van het competentielandschap.

Binnen het geïntegreerde competentielandschap onderscheiden we:

- De betekenisvolle integratie van de deellandschappen;
- De invloed van de structuur en cultuur van de opleidingsorganisatie;
- De opleidingsuitdagingen;
- De ecologische benadering;
- De competentieontwikkeling van opleiders;
- Het (metaforisch) verhaal: het narratief.

De rode draad: De zes deellandschappen en de twee perspectieven die van invloed zijn op de ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders worden hieronder kort besproken. Daarna komen de kernaspecten die binnen een competentielandschap voor opleiders van betekenis zijn kort aan de orde.

Het waardelandschap van de opleidingsorganisatie

De rode draad: De centrale waarden van een opleidingsorganisatie vormen het hart van de opleidingscultuur van zo'n organisatie. De waarden geven aan wat er wel en niet mogelijk is binnen de organisatie op het terrein van opleiden. Een opleidingsorganisatie die zijn centrale waarden niet kenbaar maakt (b.v. in de samenstelling van het competentielandschap voor opleiders) is een 'waardeloze' organisatie.

Elke opleidingsorganisatie formuleert het loopbaan- en levensperspectief van de organisatie (en van de medewerkers binnen de organisatie) in een missiebeschrijving (Brinckerhoff, 1994; Jones en Kahaner, 1995). Naast dit perspectief neemt de opleidingsorganisatie in zijn missie de toegevoegde waarde op die de organisatie wil leveren. Deze missie is richtinggevend voor de activiteiten binnen de organisatie en ze geeft de begrenzing van de activiteiten binnen de organisatie aan. De missie van een organisatie omvat de kernopdracht van de organisatie (antwoord op de vragen: Wat willen wij bereiken? Wat is ons bestaansrecht? Wat maakt het de moeite waard om voor de organisatie te werken?), de waarden van de organisatie (antwoord op de vragen: Wie zijn wij? Wat is onze identiteit?) en de strategie van de organisatie (antwoord op de vragen: Hoe willen we onze doelen bereiken? Wat is onze toekomst?) (Meijer, Van de Loo, Richard en Van de Burgt, 2002).

Wat niets

De dominante waarden van een opleidingsorganisatie vormen de basis van het competentielandschap voor opleiders (Ferré, 2001). Deze waarden (die door de deelnemers van de organisatie gedeeld -moeten- worden) kunnen samengebracht worden in waardegebieden (drie tot vijf per opleidingsorganisatie). De waardegebieden vormen samen het waardelandschap van de opleidingsorganisatie. Dit landschap kan/moet uitgetekend worden, zodat duidelijk wordt wat de relaties tussen de verschillende waardegebieden is en wat de verhouding tussen de gebieden is in termen van belangrijkheid. De waardegebieden moeten vertaald worden in competentiedomeinen binnen een competentielandschap voor opleiders (Hoekstra en Van Sluijs, 1999). Bij deze vertaling moet niet uitgegaan worden van de traditionele taakomschrijving voor opleiders, maar vertrokken moet worden vanuit de dominante waarden die de opleiders binnen de opleidingsorganisatie willen realiseren. Op deze wijze wordt het competentie- en leerlandschap voor opleiders gecomponeerd. Om de feitelijke performance van elke opleider in kaart te kunnen brengen, moeten binnen elk competentiedomein aangegeven worden welke competenties opleiders (in termen van $C = I * EVA + P + R$: een competentie is een product van informatie en ervaring, vaardigheden en attitude plus de professionele performance van de competentie en de professionele reflectie op de performance) in huis moeten hebben om de geselecteerde dominante waarden van de opleidingsorganisatie te realiseren. Het inventariseren van competenties van opleiders kan met behulp van een nominale groepstechniek gebeuren (Bloor, Frankland, Thomas en Robson, 2001; Schratz en Walker, 1995; Swanborn, 1999).

Het vraaglandschap van het beroepenveld van opleiders

De rode draad: Opleiders leren voor een deel voor hun eigen ontwikkeling en voor een deel voor hun beroep (hun professionele performance). Hun huidige of toekomstige beroepenveld stelt eisen aan de professionele performance en wil ook dat opleiders hun vak in authentieke situaties (reëel dan wel gesimuleerd) leren en oefenen. Een competentielandschap voor opleiders dat niet of nauwelijks door het beroepenveld herkend en erkend wordt, zal weinig bijdragen aan het professionaliseren van opleiders.

Het vraaglandschap van het beroepenveld van opleiders wordt gevormd door de problemen c.q. uitdagingen die in de dagelijkse praktijk van opleiders bestaan, de functie-eisen die aan opleiders gesteld worden en de verschillende situaties waarbinnen opleiders (moeten) werken. Naast mogelijkheden die on-the-job-learning en -training (Hodges, 2002; Jacobs, 2003) en actieleren (Dotlich en Noel, 1998) met zich meebrengen moeten ook de vragen van free agent learners (Rothwell, 2002) in ogenschouw genomen worden. FALs (free agent learners) vormen de opleiders en studenten¹ van de toekomst. Zij nemen zelf initiatief tot leren; zij nemen zelf initiatief om uit te zoeken welke kennis zij voor hun leerbehoeften nodig hebben zonder afhankelijk te zijn van collega's, docenten en coaches; zij nemen de verantwoordelijkheid voor het eigen leren op zich en maken gebruik van de mogelijkheden van het World Wide Web; zij willen direct oplossingen voor aan het werk gerelateerde problemen (information on demand en learning resources just in time); zij zijn gedreven opleiders en studenten met veel ambitie die niet aangetrokken worden door de huidige leerarrangementen van opleidingen; zij willen on-demand learning (tijd en

is dringend

plaats onafhankelijk); zij zoeken coworkers/leerteams voor het vinden van antwoorden op leervragen; en zij zijn agressieve opleiders en studenten die niet gauw opgeven. Jongeren experimenteren met deze manier van leren. Ze houden contact met elkaar in discussieplatforms, maar hun leerwijze is op dit moment in scholen nog niet welkom. In de nieuwbouw van de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht wordt bij de inrichting van het gebouw rekening gehouden met de opkomst van FALs. De aanwezigheid van (steeds meer) FALs heeft ook consequenties voor de samenstelling van het competentielandschap voor opleiders.

Het startlandschap van de opleider: de persoonlijke resources van de opleider

De rode draad: Elke opleider neemt zichzelf, zijn eigen geschiedenis en zijn eigen verhaal mee. De persoonlijke resources van opleiders geven zowel de mogelijkheden als de leerbaarheid en de grenzen van opleiders aan. De persoonlijke resources vormen samen met de persoonlijke leergeschiedenis (het voortraject), de persoonlijke leervragen en het gekozen uitstrooprofiel het hart van de persoonlijke leeragenda van elke opleider.

Het 'gelijk maken' van opleiders, waardoor ook de opleiding van opleiders eenvoudiger te organiseren is, ontkent de verschillen tussen opleiders. En het omgaan met verschillen vormt toch een belangrijke inhoud van de competentielandschappen voor studenten (de leraren in opleiding) die de opleiders opleiden.

Als basis voor de ontwikkeling van competenties noemen Hoekstra en Van Sluijs (1999) eigenschappen op het terrein van temperament, intelligentie en persoonlijkheid. De persoonlijke resources van de opleider geven het startpunt en voor een deel de reikwijdte van de competentieontwikkeling aan. De 'verwerving' van persoonlijke resources is voor een deel genetisch bepaald of in de vroege omgeving van de betreffende persoon gebeurd. Enerzijds hebben we hier te maken met opvoeding, omgeving en (vroege) opleiding en anderzijds met temperament, persoonlijkheid en intelligentie. Beide groepen leiden afzonderlijk en gecombineerd tot probleemgebonden resources en tot situatiegebonden resources. Probleemgebonden resources kunnen via leren door overdracht en feedback (kennis, ervaring en inzicht) leiden tot persoonlijke expertise en situatiegebonden resources kunnen eveneens via leren door overdracht en feedback (gedrag/houding, aandacht en emotie) leiden tot een persoonlijk gedragsrepertoire. De persoonlijke expertise en het persoonlijke gedragsrepertoire vormen de basis van de competentieontwikkeling voor bijvoorbeeld opleiders en vragen om een adaptieve opleidingsorganisatie.

Het leeflandschap van de opleider: de dagelijkse leefomgeving van de opleider

De rode draad: De opleidingsomgeving van opleidingsorganisaties verschilt in bijna alle facetten van de leefomgeving waarin opleiders (en alle andere mensen) dagelijks verkeren. Muziek, dans, sport, schilderkunst e.d. zijn uit de opleidingswereld verbannen. Een opleider of een student moet eerst 'ontmenselijken' voordat hij in de betreffende opleidingsomgeving past. Is er na Goffman (1977) dan niets veranderd?

binnen in

De wereld binnen de opleidingsorganisatie is niet de wereld waarin studenten leven. De naar binnen gerichte cultuur van opleiders, waarin vakgerichtheid maatgevend is, beperkt het blikveld. Oplossingen voor problemen worden in een opleidingsomgeving bedacht en de relatie met de dagelijkse werkelijkheid ontbreekt (Korthagen, Tigchelaar en Wubbels, 2001). Als oplossing voor dit probleem worden mogelijkheden van real-time-learning en duale trajecten uitgetoetst (Sisson, 2001; Roobeek en Mandersloot, 1998). De opleidingswereld beperkt zich bovendien vaak uitsluitend tot het betreffende opleidingsveld. Herstel van de band met het gewone leven (als variant op de boektitel van de orthopedagoog Ter Horst (1977)) is noodzakelijk. Het leven omvat meer dan onderwijskunde en opleidingskunde. De mogelijkheden om 'unplugged' (wireless) te leren maken het mogelijk om leeromgeving en werk-omgeving met elkaar te verbinden (Gayeski, 2002).

Het ontwikkelingsland van wetenschap en bedrijfsleven: de ontwikkelingen die de wetenschap en het bedrijfsleven voortbrengen

De rode draad: De ontwikkelingen en het onderzoek binnen de wetenschap en het bedrijfsleven vormen een bijna onuitputtelijke bron voor de samenstelling van leer-landschappen. Zeker nu door het Internet wetenschap en bedrijfsleven toegankelijk zijn geworden.

Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton en Kleiner (2001) bepleiten al lang de samenwerking tussen onderwijs, opleiding en het bedrijfsleven (om organizational learning mogelijk te maken). De structuurplannen van de lectoraten geven aan hoe-zeer dit denken ook doordringt in ons land. Ook in het strategisch beleid van de

Hogeschool van Utrecht is deze samenwerking als belangrijke prioriteit opgenomen. En in de krant van 22 oktober lezen we dat de Open Universiteit en de hogeschool Fontys op het terrein van masterontwikkeling gaan samenwerken. Competentiegericht opleiden (Castling, 1996; Fletcher, 1997) geeft de mogelijkheid om de kloof tussen leren (in theorie) en performance (in de praktijk) te overbruggen via competentiesleutels. Deze sleutels zullen vaak het karakter hebben van een fuzzy logic structure, zodat invulling en gebruik in meerdere situaties op basis van een persoonlijke applicatie mogelijk zijn. De invulling van het concept competentie die vanuit paradigma I gemaakt wordt (Field en Drysdale, 1991), waarin dit concept in detail uitgewerkt wordt, zodat beheersing van het ontwikkelingsproces mogelijk wordt, gaat daarbij een stap te ver.

Field en Drysdale onderscheiden aan elke competentie oppervlakte competentie-elementen, diepte competentie-elementen, context competentie-elementen en performancecriteria. De oppervlakte competentie-elementen vallen uiteen in taak-(deel)competenties (deze competenties zijn routinematig en voorspelbaar; zijn uiteen te leggen in een sequentie van stappen; hebben een duidelijk begin- en eindpunt; en produceren een zichtbare uitkomst) en taakperformance doelen. De diepte competentie-elementen bestaan uit taakmanagement(deel)competenties (op basis van deze competenties plannen 'werknemers'² een activiteit met een minimum verlies aan energie; doen 'werknemers' een aantal taken in de 'juiste' volgorde; managen 'werknemers' een systeem voor het ontdekken en herstellen van fouten; appelleren 'werknemers' aan kwaliteitsstandaards; en anticiperen 'werknemers' op (mogelijke) fouten en vermijden deze), werkomgevings(deel)competenties (op basis van deze competenties werken 'werknemers' effectief onder spanning; werken 'werknemers'

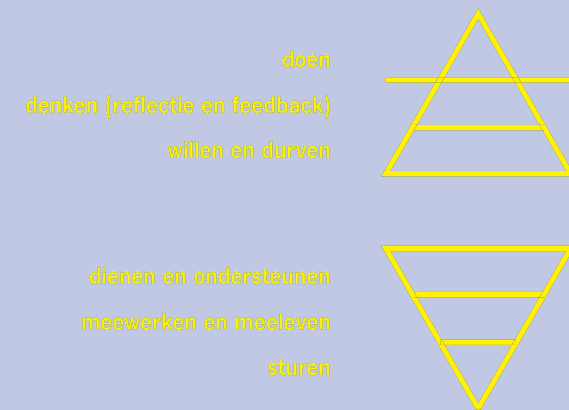
wat geen

effectief in een specifieke omgeving; en verwijderen 'werknemers' ongezonde en onveilige aspecten van het werk), werkplaatsleer(deel)competenties (op basis van deze competenties zijn 'werknemers' gericht op SDL (self-directed learning); zijn 'werknemers' adaptief ingesteld en tot veranderingen bereid/in staat; initiëren 'werknemers' veranderingen; trainen 'werknemers' collega's; en moedigen 'werknemers' werkplekleren (training en learning on the job) aan) en interpersoonlijke (deel)competenties (op basis van deze competenties houden 'werknemers' goede werkrelaties in stand; werken 'werknemers' in teamverband; en discussiëren 'werknemers' over werkplaatsissues en -problemen). De context competentie-elementen geven ruimte voor mogelijke sociaal-politieke contexten en competentie-applicatiemogelijkheden. De performancecriteria betreffen tenslotte de evaluatiestandaards, de performancecondities en de performancetaken. Het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' zet daar een eigen invulling van het concept competentie tegenover (zie hieronder bij 'Het ontwikkelingsland van lectoren en kenniskringen: de ontwikkelomgeving van lectoren en kenniskringen').

Het ontwikkelingsland van lectoren en kenniskringen: de ontwikkelomgeving van lectoren en kenniskringen

De rode draad: Met de aanstelling van lectoren en kenniskringen in het HBO wordt de ontwikkeling van competentielandschappen van opleiders en studenten beïnvloed. Komt de samenwerking tussen lectoraten, kenniskringen en opleidingsorganisaties niet tot stand, dan is er geen sprake van geslaagde innovatie. Hieronder wordt als bijdrage van het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' aan de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht de uitwerking van het concept competentie besproken.

Binnen het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' is gekozen voor twee modellen van competenties. Het eerste model, de competentie van een student, is samengesteld op basis van de ideeën van Lingsma en Scholten (2001).



Het model heeft de vorm van een (gestileerde) ijsberg met alleen de top (doen) boven water. De bovenste laag van de ijsberg bestaat uit het doen van de student (single loop learning); de tweede laag uit het denken van de student c.q. reflectie en feedback op zijn doen (double loop learning); de onderste laag uit het willen en durven van de student op basis van reflectie en feedback op zijn doen (triple loop learning). Het tweede model, de competentie van de opleider, heeft de vorm van

ruimte op

een omgekeerde ijsberg. De onderste laag van de ijsberg (de -omgekeerde- top) bestaat uit het sturen van de opleider; de tweede laag uit het meewerken en meeleven van de opleider; de bovenste laag uit het dienen en ondersteunen van de opleider. Beide driehoeken worden in de samenwerking tussen student en opleider gekoppeld door ze ineens te schuiven en weer uit elkaar te schuiven. De koppelingen in verschillende fases zijn:

- **Koppeling in fase 1:** snuffelen/kennismaken;
- **Koppeling in fase 2:** aanwijzen;
- **Koppeling in fase 3:** doordringen;
- **Koppeling in fase 4:** doorzakken;
- **Koppeling in fase 5:** ster vormen;
- **Koppeling in fase 6:** opstijgen;
- **Koppeling in fase 7:** uitgroeien/zelfstandig zijn.

Als de opleider zelf student is (binnen de opleiding voor opleiders) kunnen we een derde model aan het bovenstaande toevoegen. Dit model heeft net als het eerste model de vorm van een (gestileerde) ijsberg. De bovenste laag van de ijsberg bestaat uit I: achterom kijken en tevreden zijn over je prestaties (korte termijn); de tweede laag uit me: achterom kijken op basis van reflecties en feedback van anderen (langere termijn); de onderste laag uit myself: bouwen aan jezelf op eigen kracht. De drie modellen die binnen het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' ontwikkeld zijn, zullen hun invloed uitoefenen op de ontwikkelingen binnen het leer- en competentielandschap voor opleiders.

De ontwikkelperspectieven binnen het competentielandschap

De rode draad: Het aangeven van ontwikkelperspectieven binnen een competentielandschap geeft structuur aan dat landschap en maakt het landschap toegankelijk voor aanstaande en startende opleiders. De ontwikkelperspectieven kunnen gezien worden als leerlijnen die bijna rechtstreeks vertaald kunnen worden naar de competentielandschappen voor studenten.

De ontwikkelingsperspectieven binnen het competentielandschap voor opleiders worden gevormd door de structuur die de opleidingsorganisatie biedt om opleiders te ondersteunen bij het bepalen van de richting, het maken van keuzes en de bewaking van de kwaliteit. Deze structuur wordt op dit moment vaak eenzijdig bepaald door de opleidingsorganisatie (de onderwijsaanbieder die zich beroept op zijn maatschappelijke verantwoordelijkheid en op wet- en regelgeving) en/of door opleiders (van opleiders) en omvat met name onderwijs- en opleidingstechnologische issues. De pedagogische (c.q. agologische) aspecten van het opleiden zijn nauwelijks zichtbaar. Voorstellen voor een meer pedagogische (ontwikkelingsgerichte) invulling van ontwikkelingsperspectieven (of leerlijnen) zijn (Wilmink, 2003³):

- **Ontwikkelingsperspectief 01:** reflectie op het verwachtingspatroon van de opleider zelf (Wat is voor jou de betekenis van opleiden? Hoe ligt voor jou de relatie opleiding - leren? Hoe kijk je aan tegen studenten en tegen de interactie opleider - studenten?);
- **Ontwikkelingsperspectief 02:** reflectie op vernieuwen van de opleiding (vernieuwen is een intrapersonaal proces en gebeurt binnen de persoon van de opleider in niet via de verandering van -de structuur van- de opleidingsorganisatie);

openlaat.

- **Ontwikkelingsperspectief 1:** reflectie op de ontwikkelingsbehoeften van studenten (Welke ontwikkelingsondersteuning vragen studenten zowel on als off the job?);
- **Ontwikkelingsperspectief 2:** reflectie op de inventarisatie van het aanbod van educatieve uitgevers en op de ontwikkelingen vanuit universiteiten, lectoraten en bedrijfsleven als aanvulling van of voorbereiding op self-directed learning en free agent learning van studenten (Rothwell, 2002) (Welk aanbod sluit aan op de ontwikkelingsbehoeften van studenten?);
- **Ontwikkelingsperspectief 3:** reflectie op de analyse van het aanbod van educatieve uitgevers en op de ontwikkelingen vanuit universiteiten, lectoraten en bedrijfsleven (Wat betekent het aanbod? Welke leerlijnen zijn in het aanbod te ontdekken? Welke mogelijkheden biedt het aanbod tot het ombuigen van de leerlijnen in de richting van de ontwikkelingsbehoeften van studenten op het moment dat deze behoeften niet aansluiten?);
- **Ontwikkelingsperspectief 4:** reflectie op de applicatie van het aanbod van educatieve uitgevers en op de ontwikkelingen vanuit universiteiten, lectoraten en bedrijfsleven (Op welke wijze kunnen de leerlijnen van het aanbod geherstructureerd worden? Op welke wijze kan van het aanbod afgeweken worden? Op welke wijze kunnen alternatieven voor -delen van- het aanbod gecreëerd worden?);
- **Ontwikkelingsperspectief 5:** reflectie op het aan den lijve ervaren van het aanbod van educatieve uitgevers en op de ontwikkelingen vanuit universiteiten, lectoraten en bedrijfsleven.

Het pedagogisch perspectief van het competentielandschap

De rode draad: De ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders wordt in deze openbare les uitgewerkt voor opleiders van leraren (het eerste pedagogisch perspectief). De opleiding voor leraren en de opleiding voor opleiders van leraren moeten naast de aandacht voor onderwijs (binnen de school) ook (opnieuw) aandacht besteden aan opvoedingsdomeinen, de ondersteuning die hiervoor vanuit de opleiding c.q. het onderwijs verzorgd kan worden en (de oplossing van) pedagogische problemen (het tweede pedagogische perspectief).

Het pedagogisch perspectief van het competentielandschap voor opleiders wordt in eerste instantie bepaald door het beroepenveld waarop de opleidingsorganisatie zich richt: de leraren binnen primair, secundair en speciaal onderwijs. Het soort opleidingen is van invloed op de samenstelling van het competentielandschap. Ook komt het pedagogisch perspectief terug bij de leerinhouden voor studenten (Verkuyl, 2002). Waar nu nog de onderwijstechnologische invulling van het opleidingsprogramma centraal staat, zal ook het pedagogisch perspectief opnieuw deel moeten uitmaken van de opleiding tot leraar. We kunnen hier spreken van meeslepende leerlandschappen, want met de aandacht voor algemeen pedagogische, sociaal-pedagogische en orthopedagogische vraagstukken in de opleiding voor leraren (in het kader van zorgmanagement, adaptief onderwijs, REC-vorming, leerlinggebonden financiering, grote stadsproblematiek e.d.) worden vele pedagogische competenties aan het leerlandschap voor studenten en daarmee aan het competentielandschap voor opleiders toegevoegd. Naast de aandacht die nu binnen opleidingen bestaat voor leerproblemen, gedragsproblemen en psychiatrische problemen moet de aandacht voor algemene

Hierdoor

opvoedingsdomeinen (Wilmerk, 2003⁴), die ook tot het werkveld van de school horen, hersteld worden. Je kunt daarbij denken aan opvoedingsdomeinen als:

- Vertrouwen (hechtingsgedrag ten opzichte van volwassenen en leeftijdsgenoten);
- Veiligheid;
- Gehoorzaamheid;
- Leergierigheid;
- Correctievatbaarheid;
- Motivatie;
- Verdraagzaamheid (tolerantie jegens leeftijdsgenoten; frustratietolerantie ten opzichte van zichzelf en ten aanzien van teleurstellingen in de buitenwereld);
- Socialiteit (contactvaardigheid ten aanzien van leeftijdsgenoten en volwassenen; plaats in de groep);
- Verantwoordelijkheidsgevoel;
- Keuzevaardigheid;
- Ordeningsgedrag;
- Geweten;
- Emoties (stemmingen, waaronder grondstemming, humeurigheid, prikkelgevoeligheid, evenwichtigheid; reacties bij situaties waarin vreugde, verdriet, spanning een rol spelen; eventuele lichamelijke reacties hierop);
- Aandacht;
- Bewegelijkheid;
- Spelgedrag;
- Zelfbeeld;
- Wilskracht.

De rode draad: Na de bespreking van de zes deellandschappen en de twee perspectieven die van invloed zijn op de ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders komen nu de kernaspecten die binnen een competentielandschap voor opleiders van betekenis zijn kort aan de beurt.

De betekenisvolle integratie van de deellandschappen

De rode draad: Delen van de zes deellandschappen (die hierboven kort besproken zijn) worden binnen een competentielandschap voor opleiders geïntegreerd. Deze integratie gebeurt op een voor opleiders en opleiders van opleiders betekenisvolle manier. De beide perspectieven zullen het competentielandschap via een persoonlijke insteek verder inkleuren.

Bij de betekenisvolle integratie van de deellandschappen binnen het competentielandschap voor opleiders wordt betekenisvol leren door opleiders verondersteld. Opleidingen voor opleiders kunnen kiezen welk leren bevorderd wordt:

- instructie gericht leren
- planmatig leren
- gaandeweg leren
- betekenis gericht leren.

Binnen een competentielandschap, dat tegelijkertijd een leerlandschap is, waar sprake is van betekenisvolle integratie zal primair gefocust worden op betekenis gericht leren, maar zal daarnaast de integratie van andere keuzes open gehouden en/of

ken ik het

mogelijk gemaakt worden. Daarbij is bovendien van wezenlijke betekenis welke oriëntatie binnen het competentielandschap aan de orde is: de prestatieoriëntatie of de leeroriëntatie (De Kleer, Van Poelje en Van den Berg, 2002).

Als we naast de keuze voor leren of prestaties de keuze voor vooruitkijken (toekomstgericht) of terugkijken (feedback - leercyclus van Kolb) plaatsen, dan komen we tot vier combinatiemogelijkheden:

- Combinatie prestatieoriëntatie - vooruitkijken: **instructie gericht leren** (gericht op het verbeteren van prestaties in de toekomst);
- Combinatie leeroriëntatie - vooruitkijken: **planmatig leren** (gericht op persoonlijke groei met het oog op loopbaankansen);
- Combinatie prestatieoriëntatie - terugkijken: **gaandeweg leren** (gericht op leren als doel op zich in het hier en nu);
- Combinatie leeroriëntatie - terugkijken: **betekenis gericht leren** (gericht op leren van gebeurtenissen door reflectie op ervaringen).



t v o o r d e e l

De invloed van de structuur en cultuur van de opleidingsorganisatie

De rode draad: De invloed van de structuur en cultuur van de opleidingsorganisatie vinden hun weerslag in de ontwikkeling en de samenstelling van het competentielandschap voor opleiders. Deze twee grootheden zijn vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Binnen deze openbare les is gekozen voor de interpretaties van Weggeman (1997) en van Schein (2000).

Weggeman (1997) gebruikt in zijn beschrijving van kennisintensieve organisaties, zoals lerarenopleidingen, een integraal organisatiemodel dat bestaat uit drie deels overlappende en met elkaar interacterende processen: het formuleren van missie, visie en doelen, het organiseren en het realiseren. Voor het organiseren presenteert hij daarbij een bewerking van het 7s-model. De zes met elkaar samenhangende organisatie-ontwerpvariabelen zijn strategie, structuur, systemen, managementstijl, personeel en cultuur. De cultuur van de opleidingsorganisatie en de vormgeving van deze cultuur (structuur) bepalen voor een belangrijk gedeelte de reikwijdte en diepgang van het competentielandschap voor opleiders.

Schein (2000) onderscheidt drie cultuurniveaus binnen een (opleidings)organisatie. Het eerste niveau bestaat uit de artefacten van een organisatie (wat je ziet, hoort en voelt als je rondloopt; de architectuur, aankleding, sfeer en het zichtbaar gedrag; en de zichtbare organisatiestructuren en processen). Het tweede niveau omvat de beleiden waarden van een organisatie (missie, filosofie, doelen en strategie; waarom gedaan wordt wat er gedaan wordt; en verkondigde rechtvaardigingen). Het derde niveau betreft de gemeenschappelijke impliciete veronderstellingen van

een organisatie (onbewuste als vanzelfsprekend aangenomen overtuigingen, percepties, gedachtes en gevoelens; het geheel van gemeenschappelijke mentale modellen; de uiteindelijke bron van waarden en handelen).

De opleidingsuitdagingen

De rode draad: De opleidingsuitdagingen binnen het competentielandschap voor opleiders worden benaderd via een functionele analyse van dat competentielandschap. Deze functionele analyse is ontwikkeld door het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' en wordt gebruikt voor het samenstellen van persoonlijke leerarrangementen voor opleiders en voor studenten.

De opleidingsuitdagingen binnen het competentielandschap voor opleiders worden gevormd door mogelijkheden binnen het landschap en de kenmerken van het landschap. Een functionele benadering van het competentielandschap maakt het mogelijk om persoonlijke leerarrangementen voor opleiders samen te stellen. Functies worden daarbij gezien als clusters van inhoudelijk samenhangende leeractiviteiten die typisch zijn voor het competentielandschap voor opleiders (Matthijs en Vincken, 1997). Functies kunnen uiteengelegd (c.q. gespecificeerd) worden in kenmerken of eigenschappen van de betreffende functie. Elk kenmerk c.q. elke eigenschap kan zowel algemeen als specifiek op een continuüm uitgezet worden. Elk continuüm vormt een dimensie van het betreffende kenmerk c.q. de betreffende eigenschap. Elk kenmerk c.q. elke eigenschap kent meerdere dimensies. De algemene dimensies binnen het competentielandschap zijn tijd, duur, frequentie, intentie, plaats, betrokken personen, hulpmiddelen en kosten. De specifieke dimensies zullen per functie verschillen.

van het r

De combinaties van kenmerken c.q. eigenschappen en dimensies vormen modules (zinvolle deelgehelen) die de bouwstenen van een persoonlijk leerarrangement zijn.

De ecologische benadering

De rode draad: De ecologische benadering binnen het competentielandschap voor opleiders is een directe gevolg van de keuze voor paradigma II. De ecologische benadering van het werk- en leerterrein van opleiders gaat daarbij een stap verder dan het holistisch perspectief en vormt een 'logische' schakel van ontwikkelingen van opleidingen in de 20ste en de 21ste eeuw.

De ecologische benadering van de opleidingswerkelijkheid (Eldering, 2002) omvat een holistisch perspectief en is in de negentiger jaren van de 20ste eeuw ontstaan. De opleidingsstijl binnen deze benadering is integratief en transactie (poststructureel en holistisch) staat centraal. De ecologische benadering is een reactie op een benadering in de tachtiger jaren van de 20ste eeuw waarin schema's en metacognitie centraal stonden. De opleidingsstijl binnen deze laatste benadering betrof het opdoen van ervaringen (individualisering, thematisering, kritisch denken en studentgecentreerd opleiden) waarbij net als binnen de ecologische benadering gefocust werd op transactie (poststructureel en holistisch). Beide benaderingen werden vooraf gegaan door het behaviorisme (vroeg in de 20ste eeuw; opleidingsstijl: bottom-up (gedetailleerd en geïsoleerd); transmissie (inprenten en onthouden) in het brandpunt), de benadrukking van cognitieve processen en probleem oplossen (in de zestiger jaren van de 20ste eeuw; opleidingsstijl: basaal/eclectisch; translatie (vaardigheden) in het brandpunt) en de benadrukking van information processing

(in de jaren 1970 - 1980; opleidingsstijl: top-down (individualisering, thematisering, kritisch denken en studentgecentreerd opleiden; interactie (betekenis ontsluiten en in kaart brengen) in het brandpunt).

Vandamme (2003) werkt het ecologisch perspectief uit voor ontwikkelingsgerichte coaches. Een ontwikkelingsgerichte coach werkt vanuit een ecologische, mensvriendelijke en esthetische visie op hoe levende wezens zich in hun psychologische dimensie ontwikkelen. Ecologisch werken betekent in harmonie zijn met het grotere geheel waartoe je behoort of met andere delen van jezelf.

Ontwikkelingsgerichte coaches tonen gedrag waarmee ze iets voor zichzelf en anderen bereiken zonder daarmee het ecologisch evenwicht van het grotere geheel (de externe ecologie) te verstoren. Ontwikkelingsgerichte coaches ondernemen acties waarmee ze iets voor zichzelf en anderen bereiken zonder daarmee zichzelf (de interne ecologie) schade te berokkenen. Opleiders die opereren binnen paradigma II trekken vanuit een ecologisch perspectief en koppelen dit perspectief aan een narratieve benadering van het leer- en ontwikkelingsveld.

De competentieontwikkeling van opleiders

De rode draad: De competentieontwikkeling voor opleiders loopt parallel aan de competentieontwikkeling voor studenten. Deze laatste competentieontwikkeling is binnen het lectoraat 'vernieuwende opleidingsmethodiek en -didactiek' uitgewerkt en moet nog vertaald worden naar de competentieontwikkeling voor opleiders. De uitwerking voor studenten wordt hieronder besproken. De vertaling voor opleiders zal in de nabije toekomst binnen het lectoraat gebeuren.

niet-doen.

Het lerend vermogen van studenten van een lerarenopleiding is een metacompetentie. Elke fase in de ontwikkeling van de student is verbonden met een eigen leerwijze. Studenten zullen m.n. leren van kritische leerervaringen, zoals het uitvoeren van schijnbare onmogelijke opdrachten, tegenslagen, rolmodellen, conflicterende normen en waarden, de omgang met teamleden/collega's, andere belangrijke leerervaringen b.v. opleiding en het omgaan met machtspolitiek (De Kleer, Van Poelje en Van den Berg, 2002). De competentieontwikkeling van studenten kennen een viertal fases (Heijden, 1999; Lingsma en Scholten, 2001):

- **De student als novice:** de startsituatie van een student;
- **De student als competente leraar:** de student heeft de startbekwaamheden in huis en is in staat om in standaard situaties oplossingen te vinden;
- **De student als professionele leraar:** de student kan in complexe situaties adequate en creatieve oplossingen genereren;
- **De student als expert:** de student heeft zich volledig ontwikkeld en is in staat andere studenten te ondersteunen in hun competentieontwikkeling.

In elke fase ontwikkelt de student een eigen leerwijze. De student als novice leert het meest van kritische leerervaringen als: tegenslagen, rolmodellen en andere belangrijke leerervaringen b.v. opleiding. De student als competente leraar leert het meest van kritische leerervaringen als: uitvoeren van schijnbare onmogelijke opdrachten, tegenslagen en andere belangrijke leerervaringen b.v. opleiding. De student als professionele leraar leert het meest van kritische leerervaringen als: tegenslagen, conflicterende normen en waarden, omgang met teamleden/collega's,

andere belangrijke leerervaringen b.v. opleiding en het omgaan met machtspolitiek. En de student als expert leert het meest van kritische leerervaringen als: uitvoeren van schijnbare onmogelijke opdrachten, tegenslagen, rolmodellen, andere belangrijke leerervaringen b.v. opleiding en het omgaan met machtspolitiek. De keuze van een leerstrategie door studenten is verbonden met de fasegebonden leerwijze van studenten, waarbij de volgende leerstrategieën te onderscheiden zijn (De Kleer, Van Poelje en Van den Berg, 2002):

- **Primaire leerstrategie** van studenten: alles leren wat noodzakelijk is om een oordeel over een onderwijsleersituatie te kunnen vormen en een besluit te kunnen nemen (absorberen). De uitwerking van de primaire leerstrategie betekent dat de student: zelf initiatief moet nemen tot het analyseren van leerbehoeften; zelf initiatief moet nemen tot het creëren van leerervaringen; zelf initiatief moet nemen tot het opzoeken van informatiebronnen; en zelf initiatief moet nemen tot het evalueren van voortgang.
- **Secundaire leerstrategie** van studenten: op basis van ervaring een aantal ideeën (constructen) opbouwen over zichzelf, de anderen en de wereld (mentale modellen). De uitwerking van de secundaire leerstrategie betekent dat de student: een interpretatiekader moet vaststellen om gebeurtenissen te interpreteren en van betekenis te voorzien; een betekenis kader moet vaststellen om voorspellingen te doen; en schemata moet vaststellen om problemen routinematig op te lossen.

In de wer

- **Tertiaire leerstrategie** van studenten: handelingsmogelijkheden creëren bij nieuwe ervaringen. De uitwerking van de tertiaire leerstrategie betekent dat de student kiest uit een assimilatiemogelijkheid: zijn (leer)behoeften aanpassen aan de mogelijkheden van de omgeving en een accommodatiemogelijkheid: de mogelijkheden van de omgeving aanpassen aan zijn (leer)behoeften.

Het (metaforisch) verhaal: het narratief

De rode draad: Het narratieve perspectief van het competentielandschap voor opleiders sluit aan bij het pedagogisch perspectief van leraren. Leraren zijn verhalenvertellers. Verhalen waarbinnen verschillende lagen te onderscheiden zijn en die altijd meer zeggen dan er verteld wordt (Olthof en Vermetten, 1994).

Riessman (1993) geeft aan dat een narratief een verhaal is op basis van een oorspronkelijke ervaring. Maar tussen die oorspronkelijke ervaring en bijvoorbeeld de beschrijving van de ervaring door derden zitten een aantal lagen (als zingeving van de ervaring en vertellen over de ervaring), waardoor de vertelling een metaforisch karakter krijgt en het verstaan van de betekenis van de boodschap vaak niet direct mogelijk is. Voor de zingeving van de ervaring is bijvoorbeeld bewustwording van de ervaring nodig. Patronen in de stroom van bewustwording geven betekenis aan centraal fenomeen van de ervaring. Via het 'denken' wordt een nieuwe realiteit geconstrueerd op het eerste niveau van representatie. Ook het vertellen over de ervaring geeft mogelijkheden tot afwijken van de oorspronkelijke werkelijkheid en het toevoegen van onderliggende betekenissen. Binnen de opleidingswerkelijkheid van opleidingsorganisaties worden verhalen uitgewisseld, waarbij niet alleen het

inhoudsniveau van betekenis is, maar ook het betrekkningsniveau (Watzlawick, Helmick Beavin en Jackson, 1977). Het inhoudsniveau waar digitale communicatie plaats vindt geeft weinig problemen voor de onderlinge uitwisseling van gesprekken, Het betrekkningsniveau en het gedrag (b.v. de semantiek van agressie) produceren de nodige problemen bij verstaan en misverstaan, m.n. omdat op dit niveau analoge taal geproduceerd wordt.

Het competentielandschap van opleiders is feitelijk een portfolio vol narratieven dat door opleiders en opleiders van opleiders steeds weer tot een nieuwe compositie met nieuwe betekenissen uitgewerkt kan worden. Waarbij het landschap zowel een doorlopend verhaal (proces) als een steeds wisselende column, waarbij de inhoud en de waarheid door deelnemers steeds opnieuw geconstrueerd worden (structuur) en een onderliggende, herkenbare en cultuurgebonden verhaallijn (patroon) is (Bahlmann en Meesters, 199).

De rode draad: Na de bespreking van de zes deellandschappen en de twee perspectieven die van invloed zijn op de ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders en de kernaspecten die binnen een competentielandschap voor opleiders van betekenis zijn is het mogelijk om het competentielandschap voor opleiders in grote lijnen (in algemene zin) in te vullen. Ook al is in de bespreking van deellandschappen, perspectieven en kernaspecten duidelijk de voorkeur voor paradigma II naar voren gekomen, gestart wordt hieronder met de invulling van het competentielandschap voor opleiders vanuit paradigma I.

reld zijn e

Binnen een competentielandschap voor opleiders ingevuld vanuit paradigma I ligt de nadruk op de meetbaarheid van competenties. Het landschap is feitelijk een checklist geworden die tweemaal gebruikt wordt. Eenmaal aan de voordeur van de opleiding en eenmaal aan de achterdeur. De opleiding (competence based education) wordt gebruikt om de aan de voordeur geconstateerde 'gaps' te dichten (Schlusmans, Slotman, Nagtegaal en Kinkhorst, 2001). Competenties worden geformuleerd in termen van zichtbaar en meetbaar gedrag. Van elke competentie worden de standaards aangegeven, de gedragsindicatoren geformuleerd en performanceniveaus omschreven (Whiddett en Hollyforde, 1999). Competenties kun je managen (Reijerse en Woldendorp, 2000) en de opbrengsten van competent functioneren kunnen in termen van resultaten en prestaties uitgedrukt worden (Schmit en Strobbe, 2001). Klinkt ideaal voor managers en past naadloos binnen het beheersingsdenken van paradigma I.

Een voorstel tot integratie

De rode draad: Door verschuivingen van het denken over opleidingen door het gebruikmaken van een ecologisch en narratief perspectief is invulling van het competentielandschap voor opleiders vanuit paradigma II mogelijk. Deze invulling betekent dat de deellandschappen binnen het competentielandschap op een betekenisvolle manier geïntegreerd worden, dat de twee genoemde perspectieven zorgdragen voor een persoonlijke inkleuring van het landschap en dat het landschap reliëf krijgt en toegankelijk gemaakt wordt door de kernaspecten die binnen het competentielandschap te onderscheiden zijn.

Het ecologisch en narratief perspectief, de theorievorming rond sociaalconstructivisme en postmodernisme, de betekenisvolle integratie van deellandschappen en (pedagogische en ontwikkelings)perspectieven binnen het competentielandschap voor opleiders, het uitwerken van de kernaspecten van het competentielandschap voor opleiders en de ontwikkelingen binnen paradigma II hebben dat landschap onomkeerbaar veranderd. Opleiders en opleiders van opleiders construeren steeds weer hun opleidingswerkelijkheid door te interacteren met elkaar en met hun culturele omgeving (Schlusmans, Slotman, Nagtegaal, Kinkhorst, 2001). Het competentielandschap geeft de blauwdruk en rooddruk voor een krachtige leeromgeving zonder daarvoor richtlijnen te geven. Opleiders en opleiders van opleiders zijn (wederzijds) verantwoordelijk voor hun eigen en voor elkaars leerproces. Het competentielandschap voor opleiders is samengesteld uit competentiedomeinen die rechtstreeks gekoppeld zijn aan de waardegebieden van de opleidingsorganisatie.

r maar we

Een competentiedomein is een gebied waarin een aantal samenhangende doelcompetenties direct met elkaar verbonden is. In de waardegebieden zijn de samenhangende dominante waarden van de opleidingsorganisatie opgenomen. Deze waarden hebben betrekking op het beroepsperspectief van de opleider. De competentiedomeinen zijn met behulp van een organizer zodanig bij elkaar geplaatst, dat de onderlinge relaties tussen de competentiedomeinen en hun onderlinge hiërarchie duidelijk worden. Dit specifieke metaforische arrangement/compositie vormt in zijn totaliteit het competentielandschap voor opleiders.

De rode draad: In deze openbare les is na een korte theoretische verkenning van twee dominante paradigma's en het gedachtegoed van het sociaalconstructivisme en het postmodernisme de ontwikkeling van een competentielandschap voor opleiders van leraren besproken. Deze bespreking is vanuit een ecologisch perspectief gebeurd. Bij de ontwikkeling van het competentielandschap zijn de meest betrokken deellandschappen en kernaspecten van dat competentielandschap geïntroduceerd. De globale invulling van zo'n landschap op basis van de inzichten binnen paradigma I en paradigma II is geschetst. De invulling vanuit paradigma II geniet m.i. de meeste voorkeur. Deze invulling biedt de grootste uitdaging als hij maar gebeurt op basis van een sociaal-constructivistische insteek en niet op basis van een cognitivistische kaderstelling. Verdere uitwerking van het competentielandschap voor opleiders zal door opleiders in gesprek met opleidingsorganisatie ter plekke moeten plaats vinden.

Noten

- 1 Onder studenten wordt in deze openbare les aanstaande leraren die een bachelorprogramma volgen en leren die een vervolgopleiding of masterprogramma doorlopen bedoeld.
- 2 Werknemers zijn in de theorie van Field en Drysdale de bezitters van competenties voor het bedrijfsleven waarvoor Field en Drysdale een algemeen format in de vorm van een ijsberg (waarvan alleen de oppervlakte competentie-elementen boven water liggen) samengesteld hebben.
- 3 In persoonlijke gesprekken met mw. dr. A.J. Wilmink zijn deze ontwikkelperspectieven voor opleiders tot stand gekomen.
- 4 In persoonlijke gesprekken met mw. dr. A.J. Wilmink zijn deze opvoedingsdomeinen tot stand gekomen.

eninig die a

Literatuur

Bahlmann, J.P. & Meesters, B.A.C. (i.s.m. Nunnink, H.E.W.) (1999).

De organisatie die nooit bestond. Een zoektocht naar vormen van organisatie.
Schoonhoven: Academic Service (Economie en Bedrijfskunde).

Barker, J.B. (1996). Paradigma's. Mentale modellen voor de toekomst.
Schiedam: Scriptum Management.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). Focus Groups in
Social Research. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications
(Introducing Qualitative Methods).

Brinckerhoff, P.C. (1994). Mission-Based Management. Leading Your Not-for-Profit
into the 21st Century. New York, Cichester, Weinheim, Brisbane, Singapore &
Toronto: John Wiley & Sons, Inc..

Castling, A. (1996). Competence-based Teaching and Training.
London: Thomson Learning (City & Guilds).

Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow. Psychologie van de optimale ervaring.
Amsterdam: Boom.

Derrida, J. (1982). Margins of Philosophy. Chicago: The University of Chicago Press.

Dotlich, D.L. & Noel, J.L. (1998). Action Learning. How the World's Top
Companies Are Re-Creating Their Leaders and Themselves. San Francisco: Jossey-
Bass Publishers.

Eijnatten, F. van, Poorthuis, A. & Peters, J. (Chaosforum) (red.) (2002).

Inleiding in het Chaosdenken. Theorie en Praktijk. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Eldering, L. (2002). Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit
ecologisch perspectief. Rotterdam: Lemniscaat (ORTHO).

Ferré, F. (2001). Living in Value. Towards a Constructive Postmodern Ethics.
Albany: State University of New York Press.

Field, L. & Drysdale, D. (1991). Training for Competence. A Handbook for
Trainers and FE Teachers. London: Kogan Page.

Fletcher, S. (1997). Designing Competence-Based Training. London & Stirling:
Kogan Page Limited (Practical trainer series).

Gayeski, D. (2002). Learning Unplugged. Using Mobile Technologies for
Organizational Training and Performance Improvement. New York, Atlanta, Brussels,
Buenos Aires, Chicago, London, Mexico City, San Francisco, Shanghai, Tokyo,
Toronto & Washington: Amacom (American Management Association).

Goffman, E. (1977). Totale instituties. Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam &
Nijgh & Van Ditmar (Keur der sociologie. Reeks 'Modernen').

Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1994). De strijd om de toekomst. Baanbrekende
strategieën voor marktleiderschap en het creëren van nieuwe markten.
Schiedam: Scriptum Management.

Heijden, T.J. van der (red.) (1999). Competentiemanagement. Van belofte naar
verzilvering. Deventer: Kluwer & Nederlandse Vereniging voor Personeelsbeleid NVP
(Personeel & organisatie).

an dat vo

Hodges, T.K. (2002). Linking Learning and Performance. A Practical Guide to Measuring Learning and On-The-Job Application. Boston, Oxford, Auckland, Johannesburg, Melbourne & New Delhi: Butterworth-Heinemann.

Hoekstra, H.A. & Sluijs, E. van (1999). Management van competenties. Het realiseren van HRM. Assen: Van Gorcum.

Horst, W. ter (1977). Het herstel van het gewone leven. Groningen: Wolters-Noordhoff (Orthovisies 5).

Jacobs, R.L. (2003). Structured On-The-Job Training. Unleashing Employee Expertise in the Workplace. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc..

Jones, P. & Kahaner, L. (1995). Say it and Live it. The 50 corporate mission statements that hit the mark. New York, London, Toronto, Sydney & Auckland: Currency Doubleday.

Kleer, E. de, Poelje, S. van & Berg, P. van den (2002). Leren voor leiderschap. Een nieuwe kijk op managementontwikkeling. Utrecht: Berenschot Fundatie & Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Korthagen, F., Tigchelaar, A. & Wubbels, T. (red.) (2001). Leraren opleiden met het oog op de praktijk. Leuven & Apeldoorn: Garant-Uitgevers n.v..

Kuhn, T.S. (1976). De structuur van wetenschappelijke revoluties. Meppel: Boom (Teksten wetenschapsfilosofie).

Leezenberg, M. & Vries, G. de (2001). Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Lingsma, M. en Scholten, M. (2001). Coachen op competentieontwikkeling. Baarn: H. Nelissen.

Lokhorst, A. (2002). Sparkling in het onderwijs. Op weg naar flow-ervaringen. Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V.. (PM-reeks).

Lyotard, J. (2001). Het postmoderne weten. Een verslag. Kampen: Agora & Kapellen: Pelckmans.

Matthijs, M. & Vincken, M. (1997). De zorg voor de jeugd. Jeugdzorg in vogelvlucht. Utrecht: NIZW.

Meijer, F., Loo, R. van de & Burgt, H. van de (2002). Competent in context. Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV.

Ofman, D. (2001). Core Qualities. A Gateway to Human Resources. Schiedam: Scriptum Publishers.

Olthof, J. & Vermetten, E. (1994). De mens als verhaal. Narratieve strategieën in psychotherapie voor kinderen en volwassenen. Utrecht: De Tijdstroom.

Peters, J. & Wetzels, R. (1997). Niets nieuws onder de zon. En andere toevalligheden. Strategieontwikkeling door contextmanagement. Amsterdam & Antwerpen: Uitgeverij Contact (Business Bibliotheek).

Reijerse, C. & Woldendorp, H. (2000). Prestaties en competenties managen. Organisatieverandering en gedragsverandering. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V..

Riessman, C.K. (1993). Narrative Analysis. Newbury Park, London & New Delhi: Sage Publications (Qualitative Research Methods, Volume 30).

Roobeek, A.J.M. & Mandersloot, E.H.U. (1998). LwwL Leren Werken - Werkend Leren. Een kennisnetwerkoncept voor duale leertrajecten. Amsterdam: Van Gennep.

ordeel toe

Rothwell, W.J. (2002). The Workplace Learner. How to Align Training Initiatives with Individual Learning Competencies. New York, Atlanta, Brussels, Buenos Aires, Chicago, London, Mexico City, San Francisco, Shanfhai, Tokyo, Toronto & Washington: Amarica Management Association (Amacom).

Schein, E.H. (2000). De bedrijfscultuur als ziel van de onderneming. Zin en onzin over cultuurverandering. Schiedam: Scriptum Management.

Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G. (red.) (2001). Competentiegerichte leeromgevingen. Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV.

Schmit, J. & Strobbe, I. (2001). Resultaatgericht competentie management. Iedereen kan bijzonder competent zijn. Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V. (PM-reeks).

Schratz, M. & Walker, R. (1995). Research als Social Change. New Opportunities for Qualitative Research. London & New York: Routledge.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2001). Lerende Scholen. Een Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing. Schoonhoven: Academic service (Een Vijfde Discipline-boek).

Sisson, G.R. (2001). Hands-On Training. A Simple and Effective Method for On-the-Job Training. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Swanborn, P.G. (1999). Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek. Amsterdam: Boom.

Vandamme, R. (2003). Handboek ontwikkelingsgericht coachen. Een hefboom tot zelfsturing. Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V. (PM-reeks).

Verkuyl, H. (2002). Lesgeven in pedagogisch perspectief. Een werkboek voor leraren in opleiding. Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V. (PM-reeks).

Watzlawick, Paul, Helmick Beavin, .J. & Jackson, D.D. (1977). De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. Deventer: Van Loghum Slaterus (Sociale bibliotheek).

Weggeman, M. (1997). Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties. Schiedam: Scriptum Management.

Whiddett, S. & Hollyforde, S. (1999). The Competencies Handbook. London: Institute of Personnel and Development (Developing Practice).

kommen.

English summary

Two important paradigms in the education and training of teachers play an important role at this moment. The second paradigm, the paradigm of development (in contrast to paradigm I: the paradigm of control) shows us an ecological view of teacher education and teacher training. If we look from a socio-constructivist and postmodern perspective at the job of teacher educators and trainers we see a challenging landscape of competences and competencies. This landscape needs to be composed of elements taken from the environment of educators and trainers such as:

- The basic values of the training institute;
- The demands of professional practice of teacher educators and teacher trainers;
- The personal resources of teacher educators and teacher trainers;
- The daily life situation of teacher educators and teacher trainers;
- The developments and products of the scientific and business worlds;
- The developments and products of lectors and knowledge circles;
- The development perspectives inside the landscape of competences and competencies;
- The pedagogical perspective of the landscape of competences and competencies.

The environment elements need to be integrated with landscape components in a meaningful way. If you deal with it in this way the framework of a new way of educating teacher educators and teacher trainers is available. All teacher educators and teacher trainers have to do to finish the job is to engage in a lifelong conversation with their training institute.

Curriculum vitae

Hans Jansen is werkzaam geweest bij het regulier en speciaal onderwijs in Amsterdam. Hij heeft daar nieuwe onderwijsvormen opgezet, zoals het Kinderleefkring model. Daarnaast heeft hij binnen de jeugdzorg een aantal vernieuwingen geïnitieerd, zoals de gezinshuizen en de Leefkringhuizen. Na zijn onderwijsloopbaan heeft hij gewerkt bij het Seminarium voor Orthopedagogiek. Hij heeft daar met name de nieuwe schoolleidersopleidingen en de nieuwe middelbare en hogere kaderopleiding pedagogiek opgezet. In zijn doctoraalstudie heeft Hans Jansen zich gespecialiseerd in (1) orthopedagogiek, (2) opvoeding, onderwijs en jeugdzorg, (3) onderwijsvernieuwing, (4) kinderpsychiatrie, (5) seksualiteit, (6) sociale pedagogiek, (7), gezinspedagogiek, (8) sociaal-wetenschappelijk onderzoek, (9) ICT binnen de sociale wetenschappen en (10) psychometrie en testleer. Hij heeft een uitgebreid nationaal en internationaal netwerk (m.n. in Engeland, Verenigde Staten, Rusland, Denemarken, Zweden, Polen, Portugal, Ierland en Italië).

**Als we de waarde
van een opleidings-
organisatie uitsluitend
uitdrukken in
'objectieve' cijfers
laten we alle
zingevende waarden
buiten beschouwing.
Bahlmann & Meesters**

