

De ui en de ijsberg: over de kwaliteit van leraren

Shrek: "De mensen zien alleen het monster. Maar mijn persoonlijkheid is een ui." Donkey: "Echt? Zo'n stinkende bol?" Shrek: "Nee, ik ben een geheel van meerdere lagen". (Shrek, 2001)

Met een zekere regelmaat laait de discussie op of de competentie-benadering voor leraren een vruchtbare dan wel een doodlopende weg is. Daarbij wordt het begrip kwaliteit nog wel eens tegenover de competentiebenadering gezet (Korthagen, 2004), wat mij betreft ten onrechte. In deze bijdrage wil

ik de discussie over competenties en kwaliteit voeren vanuit de grote uitdagingen waar de leraar voor staat. Kwaliteit heeft te maken met waar leraren goed in moeten zijn – en dus in de opleiding goed in moeten worden – om pedagogisch en didactisch verantwoord en effectief te kunnen handelen.

De vele verschillende benaderingen van kwaliteit en kwaliteitsverbetering van het leraarsberoep laten zich ruwweg in twee groepen indelen. Enerzijds zijn er competentiebenaderingen, die proberen kwaliteitsaspecten te benoemen vanuit een meer of minder brede analyse van wat de leraar eigenlijk doet en vanuit de kwaliteitseisen die daaraan te stellen zijn. Anderzijds zijn er benaderingen waarbij kwaliteit en kwaliteitsverbetering van onderwijs vooral gezocht wordt in de persoonlijke kwaliteiten en inzet van de leraar. Deze twee perspectieven worden hier kritisch geanalyseerd. Conclusie is dat kwaliteit het beste wordt bevorderd door een geïntegreerde benadering, waarbij zowel het bekwaam van de leraar voor de verschillende opgaven van zijn beroep (pedagogisch, didactisch, organisatorisch, samenwerking) als het bevorderen van de motivatie en betrokkenheid van de leraar als persoon aandacht krijgt.

Kwaliteit en expertise

Kwaliteit van onderwijs hangt in sterke mate af van de expertise van de leraar. Daarbij is belangrijk in het oog te houden dat expertgedrag niet alleen en zelfs niet in de eerste plaats primair gestuurd wordt door op expliciete kennis gebaseerde regels, maar door handelen op basis van directe herkenning en vergelijking met eerdere situaties (Dreyfus & Dreyfus, 1986). De leraar heeft in de klas te maken met een inherent onzekere situatie, waarbij regels maar zeer gedeeltelijk effectief zijn "Het beroep van leraar blijft een vat vol tegenstrijdigheden en leraren zijn om adequaat uit de voeten te kunnen in de eerste plaats aangewezen op zelforganisatie, eigen onderzoek, een objectiverend observatie- en interpretatievermogen, een onderzoekende houding en door ervaring opgebouwde praktijkkennis" (Dieleman, 2007, 8).

In het model van expertiseontwikkeling van Dreyfus en Dreyfus (1986; Benner, 1984) worden vijf stadia onderscheiden: van beginner via gevorderde beginner, competent en ervaren beroepsbeoefenaar naar expert. Dit is geen gradueel doorlopend proces, maar kent kwalitatieve sprongen. Een beginner zal vooral steun zoeken bij 'objectieve' kenmerken van de situatie en de regels van het handelen zoals hij die op de opleiding heeft geleerd. Hij kan alleen eenvoudige

problemen aan. Een beginnend leraar zal daarbij eerder op zijn (voorbereide) les koersen dan op de klas of de leerlingen. Als gevorderd beginner (h)erkent hij de steeds terugkerende betekenisvolle aspecten van een situatie. Hij kan regels en richtlijnen voor dit soort situaties gebruiken en herkent aanwijzingen ('cues') bij observatie van gedrag. Hij heeft nog moeite met prioriteiten stellen. Een competente professional werkt planmatig op basis van een zorgvuldige analyse van de situatie, waarin hoofd- en bijzaken worden onderscheiden. Tot dat niveau speelt expliciete en gecodificeerde kennis een belangrijke rol. Een ervaren beroepsbeoefenaar neemt de situatie meer als geheel waar dan als samengesteld uit aspecten. Het gedrag wordt geleid door stelregels (maximes). Waarneming (perception) is in dit stadium een sleutelbegrip. Een bekwaam beroepsbeoefenaar begrijpt een situatie als geheel, omdat zij de betekenis van de situatie ziet in termen van lange termijn doelen. Het perspectief geeft aan welke aspecten, uit de veelheid van aspecten die de situatie vormen, het meest belangrijk zijn. Een expert tenslotte kan in een dergelijke situatie snel, direct en adequaat handelen, door de kennis te integreren in en op basis van een repertoire aan ervaringen met dergelijke situaties. Expertise is in grote mate gebaseerd op intuïtief handelen en patroonherkenning (Dreyfus en Dreyfus, 1986). Een dergelijke deskundigheid moet op specifieke wijze geleerd worden, waarbij vooral de confrontatie met een aantal, verschillende, in complexiteit toenemende situaties essentieel is. Daarbij treden wezenlijke veranderingen op in de vakbekwame uitvoering van een taak (Benner, 1984). Er treedt een verschuiving op van het vertrouwen op abstracte

AUTEUR(S)

Jeroen Onstenk,
Hogeschool INHolland

principes en regels naar het gebruik van eerdere concrete ervaringen als paradigma. Bovendien verandert de waarneming van de taaksituatie. Deze wordt steeds minder gezien als een samenstelling van gelijkwaardige eenheden en steeds meer als een complexe eenheid waarin bepaalde delen meer relevant zijn dan andere. In deze nuancering en onderscheiding wordt de situatie betekenisvoller. De professional verschuift van een positie als objectieve waarnemer naar die van betrokken beroepsbeoefenaar, waarbij men niet langer buiten de situatie staat, maar intensief verbonden raakt met de situatie (toenemende betrokkenheid).

Bekwaamheidsgebieden voor de leraar (competenties)

De moderne competentiebenadering richt zich op het vermogen van de beroepsbeoefenaar om de pedagogische, didactische en organisatorische kwaliteit van het leraarsberoep te bepalen en te verbeteren. Deze moderne benadering verschilt nogal van de opvatting over competenties van de leraar die in de zeventiger jaren in Amerika, en ook wel in Nederland, populair was en die sterk de nadruk legde op vaardigheden van de effectieve leraar, die geacht werden wetenschappelijk in kaart gebracht te kunnen worden door het gedrag van excellente leraren te analyseren. Een belangrijk knelpunt bij deze benadering was het feit dat studenten problemen hadden met het integreren van de vaardigheden (Van Merriënboer e.a., 2002). In de huidige opvatting hebben competenties – of bekwaamheden, de term doet er op zich niet toe – juist betrekking op die integratie in het vermogen relevante beroepsproblemen aan te pakken. Competenties zijn een construct dat het geheel van kennis, vaardigheden, houdingen, motivatie en persoonlijke kwaliteiten aanduidt die de professional inzet in concrete handelings- en leerstrategieën, gericht op een adequate aanpak van de kernproblemen van het beroep, inclusief het vermogen te reflecteren over de kwaliteit en die zo nodig te verbeteren (Onstenk,

1997). Om misverstanden te voorkomen wil ik benadrukken dat kennis (zowel vakinhoudelijke en vakdidactische als pedagogische en leertheoretische kennis), integraal onderdeel uitmaakt van de competenties van de leraar (Onstenk, 2005; Jansma, 2006).

Competenties zijn een construct dat het geheel van kennis, vaardigheden, houdingen, motivatie en persoonlijke kwaliteiten aanduidt die de professional inzet in concrete handelings- en leerstrategieën, gericht op een adequate aanpak van de kernproblemen van het beroep.

Competenties krijgen pas ten volle hun betekenis als we ze opvatten als verbinding tussen de persoon en zijn opgaven als professional. Daarbij is er aan beide zijden ruimte voor variatie. Zo bestaan er binnen het onderwijs heel verschillende opvattingen over wat effectief en waardevol omgaan met de kernopgaven van het beroep precies betekent. De competente leraar draagt bij aan die discussie en kiest daar een eigen positie in. Omgekeerd kan de individuele professional met verschillende combinaties van kennis, vaardigheden en kwaliteiten de kernopgaven van het beroep vervullen. Hij kan bouwen op zijn eigen sterke punten, en daarmee eventueel zwakke punten compenseren. Er is altijd ruimte én noodzaak voor persoonlijke inkleuring (Jansma, 2006).

De bekwaamheidseisen van leraren, zoals die in de wet op de beroepen in het onderwijs zijn opgenomen, in de wandeling bekend staande als de SBL-competenties, zijn een goed voorbeeld van deze insteek. De bekwaamheidseisen resulteren uit een analyse van de opgaven van het beroep van leraar, onderscheiden in zeven competentiegebieden: interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch, organisatorisch, samenwerken in het team, samenwerken met omgeving en leren en ontwikkeling (tabel 1).

Kernopgaven voor de leraar	
1.	Hoe word ik interpersoonlijk competent? Hoe kan ik op een goede, professionele manier met leerlingen omgaan?
2.	Hoe word ik pedagogisch competent? Hoe kan ik de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur bieden om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen?
3.	Hoe word ik vakinhoudelijk en didactisch competent? Hoe kan ik de leerlingen helpen zich de kennis en maatschappelijke en culturele bagage eigen te maken die iedereen nodig heeft in de hedendaagse samenleving?
4.	Hoe word ik organisatorisch competent? Hoe kan ik zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer in mijn groep of klas?
5.	Hoe word ik competent in het samenwerken met collega's? Hoe kan ik een professionele bijdrage leveren een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie?
6.	Hoe word ik competent in het samenwerken met de omgeving van de school? Hoe kan ik op een professionele manier communiceren met ouders en andere betrokkenen bij de vorming en opleiding van mijn leerlingen?
7.	Hoe word ik competent in reflectie en ontwikkeling? Hoe kan ik op een professionele manier over mijn bekwaamheid en beroepsopvattingen nadenken? Hoe kan ik mijn professionaliteit ontwikkelen en bij de tijd

Tabel 1: Bekwaamheidsgebieden wet BIO (www.lerarenweb.nl)

Het model benoemt kernopgaven voor de leraar en geeft indicatoren om de kwaliteit van de uitvoering van die opgaven te beoordelen. Het geeft geen gedetailleerd overzicht van de kwaliteiten (kennis, vaardigheden, houdingen, overtuigingen, waarden etc.) die een leraar moet hebben om dit goed te kunnen doen, maar wel indicaties. Ik werk drie belangrijke bekwaamheidsgebieden kort uit.

Pedagogische bekwaamheid

De leraar heeft belangrijke opvoedende en vormende opgaven. De pedagogische opdracht is een belangrijk kwaliteitsaspect van onderwijs en lerarenopleiding (Onstenk, 2005). De 'pedagogische opdracht' van het onderwijs moet een nieuwe invulling krijgen in de context van een samenleving die zich kenmerkt door individualisme en diversiteit en een school die mikt op meer zelfsturing en verantwoorde autonomie van leerlingen. Bovendien is sinds 2006 de opdracht om te werken aan actief burgerschap en sociale integratie expliciet geformuleerd en in de wet vastgelegd (Inspectie, 2006). De leraar speelt hierbij een essentiële rol. Als kwaliteitsaspect is het interessant omdat enerzijds juist op dit punt de persoonlijke waarden en normen van leraren een belangrijke rol spelen, terwijl anderzijds nogal wat leraren vraagtekens zetten bij (de maatschappelijke verwachtingen bij) hun pedagogische en opvoedende rol.

Bij de pedagogische competentie ligt de nadruk op het bevorderen van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de leerlingen door de leraar. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Daar kan de ontwikkeling van sociale of samenlevingscompetentie van leerlingen aan worden toegevoegd (Onstenk, 2005; Leeman & Wardekker, 2006). Een pedagogisch competente leraar creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en in zijn lessen. Hij zorgt ervoor dat de leerlingen weten dat ze erbij horen en welkom zijn en dat ze gewaardeerd worden. Hij leert ze op een respectvolle manier met elkaar omgaan en gaat zelf respectvol met ze om. Hij zorgt ervoor dat ze uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar, om initiatieven te nemen en om zelfstandig te werken (autonomie). Hij draagt bij aan hun zelfvertrouwen en geloof en plezier in eigen kunnen (competentie). Een essentieel element hierbij is het persoonlijke: emotie, commitment, binding (vgl. Pols, 2007). De leraar moet zich weten te verbinden met kinderen en ouders, zichzelf laten zien – zonder voorschrijvend te zijn - in waarden en normen in het eigen leerproces (inclusief de vragen die hij daarbij heeft), nieuwsgierig zijn en blijven en daarbij kinderen en jongeren enthousiasmeren (Ten Dam e.a., 2004; Leeman & Wardekker, 2004).

(Vak)didactische bekwaamheid

Het is in het bijzonder deze competentie die in het debat centraal staat, omdat men zich zorgen maakt om het verdwijnen van vakkennis in competentiegerichte benaderingen. De leraar moet krachtige leeromgevingen weten te realiseren, en wel voor in principe al zijn leerlingen. Hij moet leerlingen stimuleren zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de doelen van het onderwijs. In

debatten over het nieuwe leren of competentiegericht opleiden wordt nog wel eens uitgegaan van een nul-som-model: meer aandacht voor het pedagogische gaat ten koste van aandacht voor didactiek en kennisoverdracht. Dit is een schijn tegenstelling. Het pedagogische kan juist bijdragen aan het bereiken van kennisresultaten. Om zijn inhoudelijke verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch competent zijn. Daarvoor heeft hij een stevige domeinkennis nodig (Jansma, 2006), maar ook kennis over hoe kinderen eigenlijk leren. Hij moet leerinhouden en ook zijn doen en laten af kunnen stemmen op de leerlingen en rekening houden met individuele verschillen. Hij motiveert leerlingen voor hun leertaken, daagt hen uit er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden. Hij leert de leerlingen leren, ook van en met elkaar. Dit competentiegebied is niet alleen van belang voor zover het gaat om het bereiken van inhoudelijk pedagogische of op burgerschap gerichte doelen, maar hier worden – in het bijzonder als gekozen wordt voor actief betekenisvol leren - op zich al elementen van verantwoordelijke autonomie aangesproken, bijvoorbeeld als het gaat om het kinderen leren samenwerken of om de ontwikkeling van zelfstandigheid (Onstenk, 2005).

Samenwerkingsbekwaamheid

Een van de interessante kanten aan de SBL-competenties is dat er niet alleen gekeken wordt naar de leraar in de klas, maar ook naar de school en de omgeving van de school. De leraar moet goed met collega's kunnen communiceren en samenwerken, een constructieve bijdrage leveren aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren. Hij levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school. De professionele leraar moet echter ook samenwerken met ouders of verzorgers van de leerlingen. En hij moet ervoor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd in het belang van de leerlingen. Er is groeiende behoefte aan intensievere samenwerking tussen professionals die zich met de opvoeding bemoeien. Zonder samenwerking kan de leraar en kan het onderwijs de pedagogische opdracht niet meer waarmaken (Onstenk, 2005). In die zin is samenwerken te zien als een essentieel element in pedagogische competentie. Het valt op dat samenwerkingscompetenties in het debat over de nieuwe bekwaamheidseisen weinig aandacht krijgen, terwijl tegelijk duidelijk is dat veel problemen in en rond het onderwijs ermee te maken hebben. Samenwerken lijkt ook nauwelijks een rol te spelen in de discussie over de pedagogische kwaliteit van het onderwijs.

De persoonlijke dimensie van kwaliteit

Een kwaliteitsbenadering uitgaande van competenties is bepaald niet onomstreden. Volgens Korthagen (2004) leidt competentiegericht opleiden en vernieuwen tot een versmalling van het denken over het leraarsberoep. Het feitelijke gebruik dat schoolmana-

gers maken van de competentiebenadering leidt er regelmatig toe dat leraren zich niet erkend voelen wat betreft hun eigen kwaliteit. Er ontstaan beoordelingspraktijken die demotiverend werken voor professionaliteit en inspiratie (Korthagen & Vasalos, 2007). Deze ook in de media herhaaldelijk geuite kritiek bevat waarschijnlijk een stevige kern van waarheid. Maar het is de vraag of de oorzaak zit in de competentiebenadering als zodanig of in het feit dat noch schoolmanagers noch leraren zelf erg gewend zijn op kwaliteit te oordelen en beoordeeld te worden, en al evenmin om die gericht te bevorderen. Leraren werden en worden in de praktijk natuurlijk altijd al op hun kwaliteit beoordeeld. Maar dat gebeurde meestal informeel door collega's, leerlingen, ouders en managers, vaak op onduidelijke criteria. Dit is, zeker in het geval van een slechte beoordeling, overigens bepaald niet minder ingrijpend.

Het feit dat persoonlijke kwaliteiten, waarden en normen vaak een grote vanzelfsprekendheid hebben voor de persoon, wil niet zeggen dat ze niet in grote mate het resultaat van leren en ontwikkeling zijn.

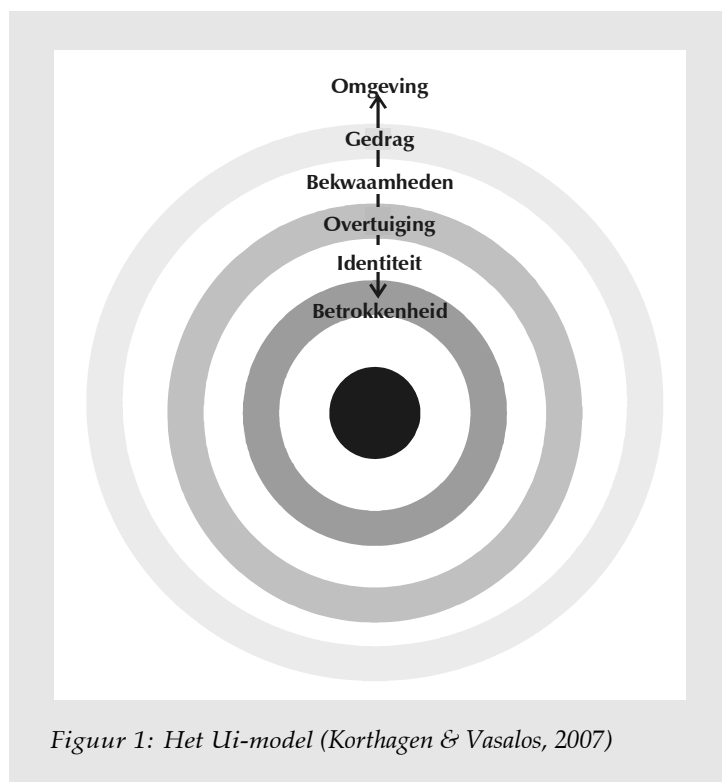
Tegenover de 'analytische' competentiebenadering wordt door diverse auteurs een holistische benadering gezet die focust op de persoon van de leraar. Dit past in de herontdekking van de professional als actor en is in lijn met een traditie die het pedagogische vooral vanuit de pedagogische relatie, het pedagogische ethos (Pols, 2007) dan wel identiteit, integriteit en persoonlijke kwaliteiten (Palmer, 1998) benadert. Korthagen en Vasalos hebben in dat verband het ui-model (figuur 1) geïntroduceerd. Dit is een persoonlijkheidsmodel met zes lagen, van buiten naar binnen, omgeving, gedrag, bekwaamheden, overtuiging, identiteit en betrokkenheid (Korthagen & Vasalos, 2002; 2007). Nadruk ligt op de binnenste, diepere lagen van identiteit en vooral betrokkenheid.

De 'multilevel benadering' (Korthagen & Vasalos, 2007) van kwaliteitsverbetering mikt erop de zes lagen op elkaar af te stemmen. Competenties komen in dit model wel degelijk voor, maar als onderdeel van de persoonlijke kwaliteiten van de leraar, en niet zozeer gekoppeld aan een analyse van de opgaven van de leraar. Het ontwikkelen van competenties moet in deze optiek steunen op en starten vanuit "de diepere lagen van de ui" (overtuiging, identiteit, betrokkenheid).

Kernkwaliteiten: gegeven of ontwikkeld ?

De benadering van 'kwaliteit van binnenuit' doet een beroep op kernkwaliteiten (Korthagen en Vasalos, 2002; 2007), die "te maken hebben met" de kern van de persoon, "ofwel het binnenste rondje in het ui-model". "Te maken hebben met" is een redelijk vage aanduiding. Misschien ook wel met opzet. Volgens Kortha-

gen en Vasalos zitten kernkwaliteiten namelijk "van kinds af aan in je, ze bepalen als het ware wie je bent Ze zijn niet aan te leren maar je hebt ze al". Als je dat letterlijk neemt zou dat impliceren dat kwaliteit uiteindelijk afhangt van wat de leraar als persoon altijd al was. Dat staat echter op gespannen voet met wat in het ui-model als kern wordt omschreven. 'Betrokkenheid wordt nader uitgelegd als "Waar doe je het allemaal voor? En op welk groter geheel voel jij je betrokken?". Het staat buiten kijf dat betrokkenheid 'iets' te maken heeft met dieper liggende motieven en karaktereigenschappen. Maar het is de vraag of betrokkenheid 'van kindsbeen af' aanwezig kan zijn, zonder bijvoorbeeld enige kennis van of vertrouwdheid met datgene waarbij je je betrokken voelt. De formulering van kernkwaliteiten suggereert dat je 'in de kern' als leraar een goede leraar bent en het alleen dan ook/kunt zijn. En eigenlijk zegt het ook dat je daar weinig aan kunt doen ("ze zijn niet aan te leren"). Dat lijkt haaks te staan op een benadering waarin de groei van een pedagogisch ethos gezien wordt als een langdurig leer- en ontwikkelingsproces (Pols, 2007) en op het door Korthagen zelf benadrukte belang van (kern)reflectie als leerproces (Korthagen & Vasalos, 2002). Het doel van een lerarenopleiding zou toch moeten zijn om de kwaliteiten en deugden te (helpen) ontwikkelen, en niet alleen maar om studenten erop te selecteren. Je kunt kwaliteiten in zekere mate ontwikkelen. Het feit dat persoonlijke kwaliteiten, waarden en normen vaak een grote vanzelfsprekendheid hebben voor de persoon, wil niet zeggen dat ze niet in grote mate het resultaat van leren en ontwikkeling zijn. Veel 'van huis meegebrachte' of 'persoonlijke' eigenschappen hebben een specifieke sociale ontstaansgeschiedenis. De Franse socioloog Bourdieu gebruikt hiervoor het begrip habitus, als het geheel van belichaamde waarnemings-, denk-, gevoels-, waarderings-, spreek- en handelings-schemata, dat alle expressieve, verbale en praktische



Figuur 1: Het Ui-model (Korthagen & Vasalos, 2007)

uitingen van leden van een beroep, groep of klasse structureert (Bourdieu 1980). Met het begrip 'habitus' wordt bedoeld op sociale codes als verworven principes die het spontane, voornamelijk niet bewuste gedrag reguleren en daarmee op het dagelijks handelen altijd de kenmerken van zijn ontstaansgeschiedenis drukken (Welten, 1988). De habitus is te beschouwen als een systematische biografie (Steinrück, 1988), resultaat van een serie op elkaar inwerkende leer- en socialisatieprocessen. Iedereen heeft elementen in zijn habitus waarvan men zich bewust is. Je maakt duidelijke keuzen, verzet je tegen aspecten van de cultuur die je niet aanstaan. Er zijn ook elementen die je niet altijd even bewust ervaart, maar die wel sterk doorwerken in je doen en laten. Leraren hebben een bepaalde habitus, waarin bijvoorbeeld (met name in het voortgezet onderwijs) de identificatie met het vak een belangrijke plaats inneemt. Het bijdragen aan identiteitsontwikkeling van leerlingen is voor dat type leraar vaak veel minder vanzelfsprekend. Als het onderwijs verandert, vinden veel leraren het lastig daar actief vorm aan te geven, mede omdat het niet meer past bij hun habitus. Juist het je realiseren van de geschiedenis en de daarin ontstane zin en betekenis van bepaalde overtuigingen en waarden kan helpen deze kritisch te onderzoeken.

De dynamiek van bekwaamheid en betrokkenheid

De competentie- en de persoonlijkheidsbenadering leggen verschillende accenten, die met name consequenties hebben voor de manier waarop ze kwaliteit en naar het opleiden en leren van leraren aankijken. Volgens de eerste hangt kwaliteit af van de bekwaamheid om de verschillende facetten van het leraarsberoep te integreren en in de uitvoering adequaat uit te voeren. Volgens de tweede staan de betrokkenheid, waarden, pedagogische deugden (Pols, 2007) en kernkwaliteiten van de leraar centraal. Korthagen en Vasalos poneren een tegenstelling tussen 'smalle' competenties en brede kwaliteiten. Daar zijn vraagtekens bij te zetten.

De suggestie dat kernkwaliteiten per definitie en als vanzelf 'overall' goed voor zijn ("breed inzetbaar, op vrijwel alle gebieden", Korthagen & Vasalos, 2007) lijkt niet erg vruchtbaar. In een sterk aan de persoon gekoppeld beroep als dat van leraar is het onvermij-

delijk dat hij zijn fundamentele waarden en kwaliteiten altijd bij zich heeft en moet inzetten. Maar het is niet op voorhand gezegd dat die waarden allemaal harmonieus met elkaar sporen of dat ze altijd adequaat zijn voor effectief functioneren als leraar in een veranderende situatie. Er zit enige ironie in het feit dat de theorie van Ofman (1992), waaraan het concept kernkwaliteiten is ontleend, ontworpen is als managementbenadering om mensen optimaal te motiveren tot performance en mee te laten denken bij verandering en innovatie, en dat is niet noodzakelijkerwijs hetzelfde als professionals meer eigen macht of zelfbepaling geven.

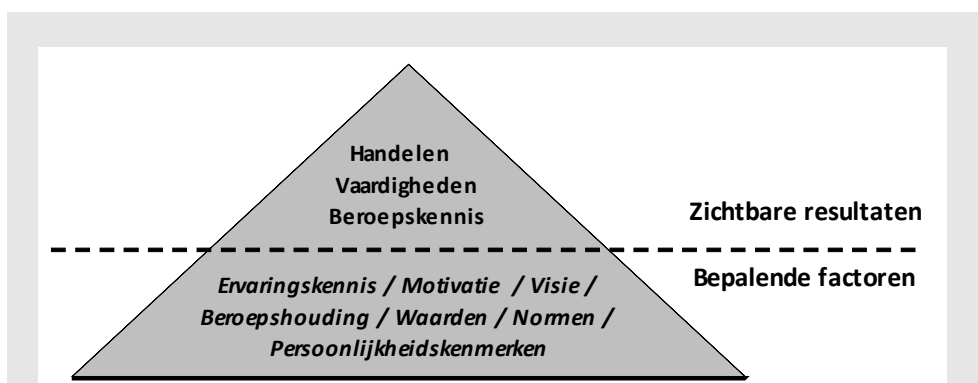
Er is daarnaast geen enkele noodzaak om bij competenties alleen maar aan een specifieke, smalle inzet te denken. De SBL-competenties hebben die in ieder geval niet. Competenties kunnen sterk verschillen in reikwijdte (Onstenk, 1997), maar het is de moeite waard om te proberen die reikwijdte (of transferwaarde) te benoemen.

Om expert te worden moeten leraren ervoor kiezen zich op het voor hen hoogste niveau van complexiteit open te stellen voor de problemen van hun beroepspraktijk.

Het moderne competentiebegrip is een gelaagd model (Onstenk, 1997). Een goed voorbeeld is het veel gebruikte ijsbergmodel van competenties (Spencer & Spencer, 1993), dat niet alleen verwantschap vertoont met het ui-model, maar ook goed te verbinden is met het SBL-model (Jansma, 2006). Spencer en Spencer onderscheiden een vijftal kenmerken van een competentie: motieven, persoonlijke kenmerken, zelfconcept, kennis en vaardigheden. Spencer & Spencer visualiseren deze vijf onderliggende kenmerken door gebruik te maken van de metafoer van de ijsberg. Boven water, en dus zichtbaar, bevinden zich de vaardigheden en kennis. Onder water, niet zichtbaar, bevinden zich ervaringskennis, zelfconcept en stabiele persoonseigenschappen, en helemaal aan de basis bevinden zich de motieven en waarden.

Net als bij de ui wordt uitgegaan van een deel (kennis, vaardigheden) dat goed waarneembaar en beoordeelbaar is, en ook het best te beïnvloeden (opleidbaar).

Hoe verder naar de diepte, hoe moeilijker de kwaliteit waarneembaar (beoordeelbaar) en beïnvloedbaar is. Een van de veronderstellingen van het model is dat datgene dat zich boven de wateroppervlakte bevindt, kennis en vaardigheden, relatief eenvoudig te ontwikkelen is. Het wordt overigens in de publieke discussie momenteel betwijfeld of dat ook daadwerkelijk lukt. Motieven en persoonseigenschappen zijn juist moeilijk



Figuur 2: Competentiemodel Hogeschool INHOLLAND (Fransen, 2007, naar Spencer & Spencer, 1993)

te ontwikkelen, zeker als het gaat om volwassenen. Het zelfconcept neemt een tussenpositie in: het wordt gezien als veranderbaar, maar dat vergt de nodige inspanningen. Voor de transfer van de ene naar de andere handelings situatie geldt ook in deze optiek het omgekeerde: handelingsvaardigheden zijn moeilijker te transfereren (hebben minder reikwijdte) dan 'diepere' persoonskenmerken en motieven.

Toch is er een belangrijk verschil: het gaat bij de ijsberg niet primair om een persoonlijkheidsmodel, maar om een verrijkende analyse van competentie als complex en gelaagd concept. De verschillende competentieaspecten hangen met elkaar samen én worden in relatie gebracht met de opgaven van het (leraars)beroep. Ze zijn in een specifieke mix tegelijkertijd en in voortdurende interactie met elkaar en met de handelingscontext van belang (Onstenk, 1997). Het verwerven en ontwikkelen van competenties vraagt om het opdoen van kennis, het trainen van vaardigheden, het werken aan motivatie en het ontwikkelen van persoonlijkheid. En dat alles in samenhang met elkaar. Het verschil wordt nog duidelijker als we zien dat het 'onder de waterspiegel' ook om de 'tacit' (stilzwijgende) kennis van het beroep gaat.

Een ander verschil komt naar voren als we kijken naar de dynamiek en verandering van bekwaamheid en kwaliteit. Korthagen & Vasalos (2007) leggen er de nadruk op dat er bij het opleiden van leraren en bij onderwijsinnovatie uitgegaan moet worden van de kracht van (aankomende) leraren, van hun kwaliteiten, hun inspiratie en betrokkenheid. 'Van binnenuit gemotiveerd blijven om zich verder te ontwikkelen is wezenlijk. Volgens Korthagen en Vasalos gaat het bij "aanboren van kwaliteit van binnenuit allereerst om de bron: de kern van de persoon en op de doorwerking daarvan in alle andere lagen. Als de lagen op elkaar afgestemd zijn, is er een flow-ervaring". Ze beschrijven 'flow' (Csikszentmihalyi, 1999) als een buitengewoon aangename situatie: er is sprake van een aangename uitdaging, die je graag aangaat, je voelt je als een vis in het water, je staat in je kracht, krijgt 'shining eyes' en je bent snel en haast ongemerkt aan het leren.

Echter, de vraag blijft hoe deze 'flow' bereikt kan worden. Korthagen en Vasalos: "Hoe hard je ook werkt aan je competenties als leraar, het zijn jouw persoonlijke kwaliteiten die kleur geven aan je beroepsinvulling". Maar de literatuur over flow laat zien dat er daarbij juist sprake is van hard werken, van duiken in je werk, van de uitdaging aangaan, van overgave en betrokkenheid. Dat gedreven harde werken wordt ervaren als bevredigend en krachtgevend, zoals ook uit de voorbeelden van Korthagen en Vasalos naar voren komt. Als we, zoals hier bepleit, persoonlijke kwaliteiten niet als gegeven en bron, maar als ontwikkeling en resultaat opvatten, wordt duidelijk dat mensen hun competenties alleen op optimale wijze kunnen ontwikkelen als ze hun persoonlijke kracht en inspiraties kunnen behouden en uitbouwen.

Dat gaat echter bepaald niet vanzelf. Niet alleen omdat de schoolcultuur of het management daar geen ruimte voor geeft, maar ook omdat verdieping en verbreding inspanning kost. Leerkrachten zijn niet zomaar bereid om hun praktijktheorie te herzien, aan te

scherpen, te vergelijken met andere kennis en ervaringen en daardoor hun handelen in de klas te veranderen. Ze hebben eerder de neiging om vooral te vertrouwen op hun vaak moeizaam en met pijn (Pols, 2007; Vonk, 1997) verworven routines. Daarin lijken ze overigens op andere professionals. Het verwerven van expertise via ervaring met reeksen betekenisvolle situaties blijkt een tijdrovend proces, waar ook verkeerde of suboptimale intuïties in kunnen sluipen (Korthagen, 1998). Mede onder invloed van de schoolcultuur en werkdruk leidt de 'gewone' manier van reflecteren vaak tot een gerichtheid op het snel vinden van oplossingen voor praktische problemen. De professionele ontwikkeling stopt als de standaardoplossing wordt gebruikt en de bijbehorende oplossingsstrategieën 'bevroren' raken. Noch de strategieën noch de ooit gemaakte analyse van de problematiek staat nog ter discussie.

Dat betekent dat bij veranderingen de kwaliteit van het professionele handelen onder druk komt te staan. Kwaliteitsverhoging hangt dan ook af van de vraag hoe je ervoor kunt zorgen dat iemand een expert wordt in plaats van een ervaren niet-expert, die weliswaar zonder moeite meestal het juiste doet, maar alleen onder normale omstandigheden (Bereiter & Scardamalia, 1993). Een dergelijke vorm van 'expertise' is vooral gebaseerd op routines en leidt eerder tot probleemreductie volgens de bekende weg dan tot een zich progressief verruimend terrein van probleemoplossen. Het is niet vanzelfsprekend dat leraren gestimuleerd kunnen worden in te blijven gaan op uitdagingen die tot een veranderd beeld van het beroep en het eigen handelen leiden. Leraren verschillen erg in de mate waarin ze 'uit zichzelf' uitdagingen accepteren of voor zichzelf creëren. Om in te zien dat je bepaalde problemen niet optimaal oplost, moet je ze wel eerst als 'jouw' probleem toelaten. Om expert te worden moeten leraren ervoor kiezen zich op het voor hen hoogste niveau van complexiteit open te stellen voor de problemen van hun beroepspraktijk. Dat kan methodisch worden aangepakt door de mentale aandacht die vrijkomt als de leraar een bepaald probleem heeft leren beheersen op procedureel niveau systematisch te herinvesteren in het aanpakken van nieuwe problemen of een aanpak van de constitutieve problemen van de activiteit op een dieper niveau (Bereiter & Scardamalia, 1993). Beginnende leraren moeten die stap maken, bijvoorbeeld als ze van een ik-gerichte naar een meer taakgerichte en pedagogische houding veranderen (Pols, 2007). Men kan dit terugzien in de systematische opbouw van de lerarenopleiding zoals voorgesteld door Brouwer (2007) waarin het perspectief gaandeweg verschuift van het bepalen van de eigen positie (effectiviteit en zelfbescherming) naar de klas en de school. Maar dit zou ook in de loopbaan zelf moeten gelden, bijvoorbeeld door als leraar de stap te maken van de klas (groep, les) naar de ontwikkeling en eigen-aardigheden van de individuele leerlingen in die klas.

Kwaliteit in opleiding en beroepspraktijk

Mijn conclusie is dat kwaliteit en kwaliteitsverbetering het beste wordt bevorderd door een geïntegreer-

de benadering, waarbij zowel het bekwaam van de leraar voor de verschillende opgaven van zijn beroep (pedagogisch, didactisch, organisatorisch, samenwerking) als het bevorderen van de motivatie en betrokkenheid van de leraar als persoon aandacht krijgt. Kwaliteit resulteert uit een combinatie van bekwaamheid en betrokkenheid. We hebben gezien dat je om expert te worden moet verschuiven van een positie als objectieve waarnemer naar die van betrokken beroepsbeoefenaar. (Persoonlijke) betrokkenheid is ook in een competentieperspectief essentieel, maar wordt sterker gezien als het resultaat van een leer- en socialisatieproces.

Ik bepleit daarbij meer aandacht voor de ontwikkeling van 'tacit knowledge' in de leraarsbekwaamheid, in plaats van een beroep op niet verder te funderen of rechtvaardigen kernkwaliteiten. Kennis, vaardigheden én houdingen en waarden maken integraal onderdeel uit van competentieontwikkeling. Als bijvoorbeeld "het vermogen zich aan z'n leerlingen aan te passen, zonder de doelen die men met hen nastreeft uit het oog te verliezen ... de pedagogische deugd bij uitstek" is (Pols, 2007), is het wellicht zinvol deze deugd te zien als een belangrijk kenmerk van de gewenste competentieontwikkeling en dus als een belangrijk aandachtspunt in het stimuleren en volgen van leerprocessen. Zinvoller als als het als reeds aanwezig zijn te veronderstellen.

Kwaliteit betekent niets als het niet wordt gerealiseerd in professioneel handelen. De leraar moet competenties opbouwen en uitbouwen om zijn didactische en pedagogische rol te vervullen en daarbij recht doen aan wat dat handelen pedagogisch en didactisch effectief en verantwoord maakt. Om dat te kunnen doen moeten leraren in staat zijn (en de ruimte krijgen) om hun motivatie, hun persoonlijkheid en hun theoretische en praktische kennis te ontwikkelen en integreren in hun dagelijkse handelen. En om hun expertise tijdens hun loopbaan te blijven ontwikkelen om beter te worden in hun beroep en onderwijs en om in te spelen op veranderende eisen en omstandigheden.

LITERATUUR

- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park California: Addison-Wesley.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens Pratique*. Paris: Minuit.
- Brouwer, N. (2007). *De horizon van het leraarschap*. Doetinchem: Iselinge Hogeschool.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W., & Miedema, S. (red) (2004) *Pedagogisch opleiden, de pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP.
- Dieleman, A.J. (2007). *Pedagogische kwaliteit van de leraar. De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verbor-*

gen en nieuwe pedagogiek. Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Fransen, J. (2007) Je groeit in het (competentiegericht) onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 28(2), 31-38.
- Inspectie (2006) *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs
- Jansma, F. (2006) *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar*. Utrecht: SBL
- Korthagen, F.A.J. (1998). Leren reflecteren, naar systematiek in het leren van je werk als docent. In: Fonderie-Tierie, L., & J. Hendriksen (red.). *Begeleiden van docenten*. Baarn: H. Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Windesheim.
- Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen*. Haarlem/Diemen: Hogeschool INHOLLAND
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pols, W. (2007). Een pedagogisch ethos als basis. Over het hoe en waarom van het pabo-curriculum. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 28(2), 39-46.
- SBL (2004). *De competenties van de leraar*. Utrecht: Stichting Beroepskwaliteit Leraren; www.lerarenweb.nl
- Spencer L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Steinrücke, M. (1988). Notiz zum Begriff der Habitus bei Bourdieu. *Das Argument*, 167/1988, 92-95.
- Vonk, J.H.C. (1997). De professionele ontwikkeling van beginnende leraren. In Boter, J., & Veen, T. van der (red.). *De lerarenopleidingen. Van opleidingsconcept naar opleidingpraktijk*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 140- 159.
- Welten, V.J. (1988). *Cultuur en lichaam: cultuurpsychologische vragen omtrent doen en denken*. Oratie. Nijmegen: KUN.