

BEKWAAM & SPECIAAL

Al het mogelijke werd gedaan om de informatie in dit boek zo juist en actueel te maken als kan. Auteur of uitgever kunnen niet verantwoordelijk worden gesteld voor mogelijke nadelen die lezers door eventuele onvolkomenheden in het boek zouden kunnen ondervinden.

WOSO - Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs
met ondersteuning van de
SBL - Stichting Beroepskwaliteit Leraren en
ander onderwijspersoneel

Bekwaam & Speciaal

Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

Garant

Antwerpen-Apeldoorn

WOSO - Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs
met ondersteuning van de
SBL - Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel
Bekwaam & Speciaal
Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg
Antwerpen-Apeldoorn
Garant
2004

80 blz. - 24 cm
D/2004/5779/181
ISBN 90-441-1719-X
NUR 844

© WOSO & Garant Uitgevers n.v.

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vervoelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de rechthebbenden en van de uitgever.

Garant
Somersstraat 13-15, B-2018 Antwerpen
Koninginnelaan 96, NL-7315 EB Apeldoorn
www.garant-uitgevers.be uitgeverij@garant.be www.garant-uitgevers.nl info@garant-uitgevers.nl

INHOUD

I	Aanbiedingsbrief WOSO-directie	7
II	Rapport	13
	Inleiding	17
1	Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg	19
1.1	Inleiding	19
1.2	Structuur van het competentieprofiel	23
1.2.1	Compact overzicht van de 7 competenties en 2 verdiepingdimensies	24
1.3	Beschrijving van de 7 competenties en 2 verdiepingdimensies	25
2	Onderwijs in beweging	35
2.1	Onderwijs in het algemeen	35
2.1.1	Functies van onderwijs	35
2.1.2	Kenmerken van het onderwijs	36
2.1.3	Uitdagingen aan het onderwijs	37
2.2	De positie van speciale onderwijszorg	39
2.2.1	Adaptief onderwijs: vloeiende overgangen	39
2.2.2	Verdichting: eisen aan de kwaliteit van diagnostiek, begeleiding en behandeling	40
2.2.3	Kenmerken van speciaal onderwijzen	43
3	Leren en onderwijzen: de uitdagingen en dilemma's van het speciaal onderwijs	47
3.1	Leren als het ontwikkelen van competenties	47
3.1.1	Niveaus van competentie-ontwikkeling	47
3.1.2	Vereenvoudigd model van competentie-ontwikkeling	49
3.1.3	Competentie met diepgang: waardengestuurd handelen	50
3.2	Onderwijzen en leren	51
3.3	Uitdagingen en dilemma's	54
3.3.1	Leren versus zorgen; compenseren versus activeren	54
3.3.2	Individueel leren versus samen leren	56
3.3.3	'(Ab)normaliteit', identiteitsontwikkeling en ethisch gefundeerd handelen	56
3.4	Maatwerk: verschillen tussen doelgroepen en scholen	57

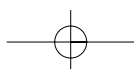
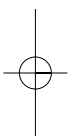
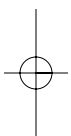
Inhoud

4	Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel	59
4.1	Effectief functioneren in de context: competent handelen	59
4.1.1	Technische beschrijving van competentie	59
4.1.2	Zeven competenties	60
4.2	Analyse van lerarencompetentie	62
4.3	Professionaliteit met diepgang: normatieve professionaliteit	67
4.3.1	Normatieve professionaliteit	67
4.3.2	Authentiek functioneren	69
4.3.3	Werken in en beïnvloeden van een complexe omgeving	70
4.4	Professionaliteit met diepgang: kennisvereisten en kennisproductie	71
4.4.1	Kennisinhouden en –niveaus	71
4.4.2	Manier van werken: regulatieve cyclus	73
4.4.3	Beschrijving van niveau en complexiteit van kennistoepassing en -productie door leraren speciale onderwijszorg in de spiraal van diagnosticerend onderwijzen	73
	Geraadpleegde bronnen	77
	Woord van dank	79



AANBIEDINGSBRIEF





Aan iedereen die, praktisch en/of beleidsmatig, bij speciale onderwijszorg betrokken is,

Het is het bestuur en de directie van het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO) een groot genoegen u hierbij een generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg aan te bieden.

Sinds 2003 is in opdracht van het bestuur van het WOSO gewerkt aan het project 'Competentieprofiel speciale onderwijszorg'. Dit project is uitgevoerd in samenwerking met de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL).

De belangrijke aanleiding hiervoor was het ontbreken van een (gelegitimeerd) beroepsprofiel als basis voor de door de WOSO-instellingen verzorgde opleidingen.

De samenwerking met SBL was om twee redenen van belang:

- Aansluiten bij hun beschrijvingskader maakt het mogelijk aan te sluiten op competentieprofielen die al voor de educatieve sector ontwikkeld zijn. Immers het beschrijvingskader van SBL is algemeen geaccepteerd en vormde derhalve de basis voor het generieke competentieprofiel. Tijdens het legitimatietraject met de formele onderwijspartners is gebleken dat dit beschrijvingskader voldoende ruimte biedt aan de afzonderlijke opleidingen voor eigen profilering.
- SBL hanteert een werkwijze waarbij de professionals zelf gevraagd wordt hun kwaliteiten zichtbaar te maken.

In het legitimatietraject met de formele partners in het onderwijs is duidelijk geworden, dat een generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg als beschrijvingskader goede mogelijkheden biedt aan besturen en directies om binnen de eigen werkcontext een nadere concretisering en specificatie van het generieke profiel te realiseren.

Het nu ontwikkelde profiel gaat uit van dezelfde matrix van rollen en contexten die voor leraren in het reguliere onderwijs ontwikkeld is. Belangrijke verschillen met deze profielen hebben vooral betrekking op:

- Verschillen in de contexten: de complexiteit van de problematiek van de leerling stelt bijzondere eisen aan de begeleiding van de leerling, de samenwerking in de school, de samenwerking met de 'omgeving' en (de reflectie op) het leerproces van de professional.

Aanbiedingsbrief

- Verschillen in de eisen die worden gesteld aan de diverse rollen: met name in de pedagogisch en didactische rol dient een goede verhouding gevonden te worden tussen activeren en compenseren, diagnosticeren en handelen en de ethiek en inzicht in de gevolgen van het handelen e.d.
- Om zichtbaar te maken welke bijzondere eisen speciale onderwijszorg stelt aan de kwaliteit van professionals zijn in de structuur van het profiel twee verdiepingsdimensies opgenomen die betrekking hebben op het persoonlijk functioneren en op het belang van kennis.

Inmiddels is de ontwikkeling van de opleidingen in het licht komen te staan van (inpassing) in de Bachelor-Master-structuur. Ook in het overleg met vertegenwoordigers van werkveld, werkgevers- en werknemersorganisaties is de vraag aan de orde geweest of c.q. in hoeverre in speciale onderwijszorg behoefte is aan 'masters'. Het antwoord daarop is tweeledig:

- In de onderbouwing van het competentieprofiel laten we zien dat speciale onderwijszorg, gezien de problematiek (breedte, diepte, complexiteit) in de (dagelijkse) praktijk vraagt om handelen met kennis op het niveau van expertise. De verdiepingsdimensie 'kennistoepassing en kennisontwikkeling' is daarvan de uitdrukking.
- De interpretatie van de HBO-mastercriteria door het Nederlands-Vlaamse Accreditatie Orgaan (NVAO) heeft een bepaalde ontwikkeling doorgemaakt. Startend vanuit een meer academische context is steeds meer de focus komen te liggen op de beroepsgerichte dimensie: het eigene van de HBO-master-practitioner zit vooral in de praktijkrelevante toepassing (en ontwikkeling) van kennis.

Daarom is het een logische gevolgtrekking geweest deze voortgezette opleidingen om te zetten in masteropleidingen. Door bij de NVAO een accreditatieverzoek in te dienen kunnen de 3 OSO's aantonen dat de opleidingen beantwoorden aan de gestelde eisen voor HBO-masters. Voor de bestaande opleidingen komt dit neer op het expliciet aan de orde stellen van de kennisdimensie in het handelen van professionals.

Een voordeel van deze aanpak is dat de bestaande vraag- en praktijkgerichtheid van de opleidingen gehandhaafd en zelfs versterkt kan worden. Aansluitend op opvattingen over interactieve professionaliteit, praktijkgerichte kennisontwikkeling, zal er in de masteropleidingen gewerkt worden met benaderingen waarin studenten en instellingen uitgedaagd, geactiveerd, worden om hun eigen (kennis)ontwikkeling ter hand te

nemen. Ervaringen die reeds zijn opgedaan met deze opzet zien er veelbelovend uit.

Uiteraard vraagt deze ontwikkeling een goed draagvlak in het afnemende veld. Dat vereist een duidelijke koppeling met de kwalificatiestructuur in het onderwijs (zie ook de BIO-wet) en het daarmee samenhangende integrale personeelsbeleid. Het competentieprofiel speciale onderwijszorg kan naar onze opvatting daarvoor een goede basis vormen. In dit opzicht is het ontwikkelen van het generieke competentieprofiel niet alleen van belang geweest voor de opleidingen speciale onderwijszorg. Het beschrijvingskader geeft naar onze visie aan waar het in het veld van speciale onderwijszorg echt om gaat.

Gelet op de lange traditie van verbondenheid tussen veld en opleidingen ligt hier voor beide partijen een goede kans en tegelijk een opdracht dit samen op te pakken. WOSO zal daartoe het initiatief nemen en het veld en wetenschap uitnodigen voor een werkconferentie.

Tenslotte past een woord van dank.

Allereerst geldt dit Frank Jansma van de SBL zonder wie dit project niet mogelijk was geweest: Frank had een belangrijk aandeel in de organisatie van het project, het voorzien van een inhoudelijk kader voor het profiel, de inhoudelijke, materiële en financiële ondersteuning van de leraren die aan het project hebben meegewerkt en in de redactie van het rapport en het profiel.

Vervolgens bedanken we de andere leden van de projectgroep, Wim Claasen (Fontys OSO), eindredacteur van het rapport, Erica de Bruïne (Windesheim OSO), Hettie Siemons (Seminarium voor Orthopedagogiek), mederedacteurs. Met grote inzet en expertise, goede discussie en in prettige samenwerking is het competentieprofiel tot stand gekomen.

Daarnaast gaat onze dank uit naar de leraren uit het speciale onderwijsveld. Zij hebben, samen met hun begeleiders, via hun portfolio hun kwaliteit aan ons zichtbaar gemaakt en zo bouwstenen voor het competentieprofiel geleverd (aan het eind van deze publicatie staan de namen van de leraren en begeleiders die aan het project hebben deelgenomen).

Ook danken we de vertegenwoordigers van het afnemende veld van speciale onderwijszorg.

En tenslotte de aanstuurders van het legitimatietraject, Jan Huisman (voorzitter) en Theo Heskes (secretaris) en de vertegenwoordigers uit de bestuurs- en onderwijsvakorganisaties.

Aanbiedingsbrief

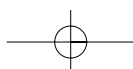
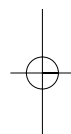
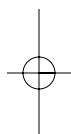
We hopen met dit document een kader te hebben gegeven voor de meerwaarde van leraren en andere professionals in de speciale onderwijszorg en daarmee aan kwaliteitsverbetering voor de speciale onderwijszorg in het gehele onderwijs te werken.

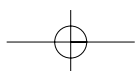
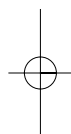
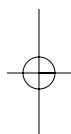
Namens het Bestuur van WOSO,
de directies van de opleidingen Speciale Onderwijszorg:

Miel Boeijkens, Thieu Dollevoet, Fontys Opleidingscentrum Speciale
Onderwijszorg te Tilburg
Luc Greven en Gerard van Stralen, Seminarium voor Orthopedagogiek
van de Hogeschool van Utrecht
Bert Meijer en Petra Vos, Windesheim Opleidingen Speciale Onderwijs-
zorg te Zwolle



RAPPORT



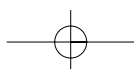
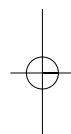
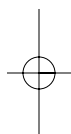


Generiek competentieprofiel ■ speciale onderwijszorg

Bekwaam & Speciaal

WOSO: Erica de Bruïne
Wim Claasen
Hettie Siemons

SBL: Frank Jansma



INLEIDING

Het belangrijkste doel en resultaat van het project was de ontwikkeling van een generiek competentieprofiel voor de speciale onderwijszorg. Dit profiel is tot stand gekomen op basis van de portfolio's van leraren speciale onderwijszorg en is vervolgens in overleg met vertegenwoordigers uit het werkveld en met vertegenwoordigers van werkgevers- en werknemersorganisaties bijgesteld. Het uiteindelijke resultaat, het generieke competentieprofiel, staat in hoofdstuk 1, met daarbij enige informatie over de gebruiks- en toepassingsmogelijkheden.

Dit competentieprofiel geeft richting aan de individuele ontwikkeling van de leraar en de ontwikkeling van de professionaliteit van een team als geheel. Het is dus niet zo dat elke individuele leraar vanaf het begin volledig aan dit profiel moet voldoen. Wel zal een school als geheel over alle genoemde competenties moeten beschikken, om de leerlingen een optimale ontwikkeling te kunnen bieden. Het profiel kan dus ook gebruikt worden om te zien op welke gebieden een school of team zich verder in de breedte of (juist) in de diepte kan ontwikkelen.

In de volgende hoofdstukken staat een toelichting en verantwoording. Dit deel is opgebouwd rond de volgende punten, die kritisch zijn in de onderbouwing en uitwerking van het competentieprofiel:

- **De vraag in hoeverre Speciale Onderwijszorg als een eigen domein is te typeren dat om bijzondere bekwaamheden vraagt**

In het licht van het streven naar adaptief onderwijs is dit geen vanzelfsprekend uitgangspunt: idealiter zou elke vorm van onderwijs tegemoet moeten komen aan de bijzondere hulpvragen en ontwikkelingseigenschappen van alle leerlingen. De kenmerken van Speciale Onderwijszorg worden beschreven tegen de achtergrond van ontwikkelingen in het onderwijs in het algemeen. Daarom beginnen we in par. 2.1 met een algemene typering van het onderwijs.

Binnen de eisen die aan het onderwijs in het algemeen worden gesteld, gelden voor Speciale Onderwijszorg bijzondere eisen. In de volgende paragrafen gaan we hier nader op in door een typering te geven van de eisen die, met name door de problematiek van verdichting, gesteld worden aan diagnostiek en behandeling

Inleiding

(par. 2.2) en door de kenmerken van speciaal onderwijs te beschrijven (par. 2.3).

- **De vraag welke specifieke eisen gesteld worden aan begeleiding van het leren en de ontwikkeling van leerlingen met een bijzondere hulpvraag**

Hoofdstuk 3 is hier volledig aan gewijd: om het integrale aspect van het leren goed in beeld te krijgen starten we met een typering van competentieontwikkeling in het algemeen (par. 3.1). In aansluiting hierop wordt een typering gegeven van kenmerken van onderwijs en activerend leren (par. 3.2).

Vervolgens wordt duidelijk gemaakt met welke uitdagingen een leraar speciale onderwijszorg wordt geconfronteerd (par. 3.3): het (ook dagelijks) maken van keuzes in zijn interventies op de dimensies zorgen – leren, compenseren – activeren, individualiseren – samen leren en zijn persoonlijke omgang met het anders zijn van de leerlingen.

- **De uitdaging om de kenmerkende professionaliteit van leraren speciale onderwijszorg in beeld te brengen en de vraag welke structuur hiervoor het meest geschikt is**

Om de specifieke kenmerken van Speciaal Onderwijs en daaruit afgeleid de specifieke eisen aan de normatieve professionaliteit van leraren in beeld te brengen, was het nodig de al eerder door SBL ontwikkelde structuur aan te passen en uit te breiden (Jansma, 2003).

In hoofdstuk 4 wordt de gebruikte structuur verantwoord.

1 Generiek competentieprofiel

■ speciale onderwijszorg

1.1 Inleiding

Dit competentieprofiel geeft zowel richting aan de individuele professionaliteitsontwikkeling van personen werkzaam in de speciale onderwijszorg, als aan de ontwikkeling van de professionaliteit van een team als geheel. Afhankelijk van de specifieke context waarbinnen de professional werkt (bijvoorbeeld de soort school waar hij werkt) en de taken die hij¹ daar te verrichten heeft, zal er op bepaalde van deze competenties een groter appèl gedaan worden dan op andere.

Definitie van lerarencompetentie

Lerarencompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en -opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. Op basis van deze competenties kan de leraar zijn verantwoordelijkheden in de concrete beroepspraktijk op een professionele manier waarmaken. Door de verantwoordelijkheden van de leraar te benoemen in samenhang met de situaties waarin hij werkt en onder woorden te brengen wat een professionele manier van werken in die situaties inhoudt, beschikken we over een concrete beschrijving van lerarencompetenties².

Een professionele manier van werken betekent in essentie dat de beroepscompetentie van de leraar is gebaseerd op kennis, die door de leraar in beroepsmatig handelen op een doelbewuste en doelgerichte wijze productief wordt gemaakt.

In de competentie-eisen wordt, in samenhang met de verantwoordelijkheid van de leraar, beschreven over welk handelingsrepertoire hij moet beschikken en welke kennis daarin opgenomen moet zijn.

- 1 De leraar wordt aangeduid met 'hij'; uiteraard kan er net zo goed, of misschien zelfs beter, 'zij' gelezen worden.
- 2 Dit is de matrix. De matrix is een samenvatting van de taakprofielen waaruit de beroepsprofielen zijn opgebouwd. Daarmee legt de matrix dus een direct verband tussen de competentie-eisen en de beroepsprofielen en is de matrix ook gelegitimeerd vanuit een analyse van de beroepsprofielen en vanuit een analyse van het primaire proces van onderwijzen en leren binnen de school als arbeidsorganisatie.

Bekwaam & Speciaal

Een generiek competentieprofiel als referentiekader

Bij de uitwerking van het competentieprofiel zijn aanvankelijk de portfolio's van leraren speciaal onderwijs als uitgangspunt genomen. De eerste redacties van de kenmerken van speciale onderwijszorg en de gevraagde kwaliteiten waren hierop gebaseerd.

Op basis van de reacties van de kerndocenten van de 3 WOSO-instellingen, de vertegenwoordigers van het werkveld en de vertegenwoordigers van vakbonden en werkgevers hebben we besloten een *generiek* competentieprofiel te ontwikkelen. De belangrijkste overwegingen hierbij zijn:

- Contextualiteit
Elk concreet profiel wordt, in de uitwerking van de kwaliteiten en zelfs in de (connotatie van) beschrijvingen, in hoge mate bepaald door de specifieke hulpvragen van leerlingen, de positionering van de school en de wijze waarop de school is georganiseerd. Pogingen om die specifieke elementen in een overkoepelend profiel te beschrijven leiden niet tot het gewenste resultaat.
- Maatwerk
De structuur van het profiel is zodanig opgezet dat ze in principe als uitgangspunt kan dienen voor uitwerking van alle taken/functies in de speciale onderwijszorg: van klassenassistent tot ambulant begeleider, van conciërge tot directeur.

Het generiek competentieprofiel functioneert dus als een referentiekader voor de uitwerking van afzonderlijke profielen. Dit referentiekader biedt scholen én individuele professionals een richtpunt om zelf, op basis van analyse van hun specifieke situatie, tot uitwerking van een *profiel op maat* te komen. Ter ondersteuning van dit maatwerk kunnen scholen en individuele professionals gebruik maken van voorbeeldprofielen voor diverse taken/functies die reeds door de WOSO-instellingen zijn ontwikkeld. Ook kan gebruik worden gemaakt van stappenplannen voor de uitwerking van *maatwerkprofielen* waarmee de WOSO-instellingen al ervaring hebben opgedaan³.

Competenties in de context van speciale onderwijszorg

De betekenis van de generieke kwaliteiten wordt pas goed zichtbaar als ze in de context van speciale onderwijszorg geplaatst worden. In

³ Zo heeft Wim Claasen tijdens de conferentie *De competente Ambulant Begeleider* (6 februari 2004 te Nijmegen) een stappenplan gepresenteerd met als titel: Hoe ontwikkel je een bekwaamheidsprofiel dat past bij je eigen doelgroep en organisatie?

1 Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

hoofdstuk 2 gaan we op die context nader in, hieronder beperken we ons tot een opsomming van de belangrijkste kenmerken en uitdagingen:

Algemene kenmerken van speciaal onderwijs (zie 2.2.3):

- betrokkenheid bij ernstige problematiek
- vraaggestuurd werken
- diagnosticerend onderwijzen
- interdisciplinair handelen
- individueel begeleiden
- afstemmen van binnen- en buitenschoolse ontwikkeling
- overdragen van expertise en ontwikkelen van netwerken en zorgstructuren.

Uitdagingen/dilemma's in de begeleiding van leerlingen met speciale hulpvragen (zie par. 3.3):

- uitdaging: inspelen op de meergelaagdheid van iedere leerling, ontwikkeling van de hele persoon
- dilemma's: vinden van een goede verhouding tussen
 - leren en zorgen
 - activeren en compenseren
 - individueel leren en samen leren
 - leren omgaan met abnormaliteit
- identiteitsontwikkeling: ethisch gefundeerd handelen.

Het generiek competentieprofiel beschrijft de kwaliteiten die voor alle vormen van speciale onderwijszorg van belang zijn. Het competentieprofiel is kaderstellend voor de uitwerking van concrete profielen voor diverse doelgroepen, instellingen en taken/functies.

Zichtbare verschillen tussen regulier onderwijs en speciale onderwijszorg

Bij de uitwerking van dit competentieprofiel is zoveel mogelijk aangesloten op de kaders en beschrijvingen die SBL voor de leraar regulier onderwijs al heeft ontwikkeld. Gekozen is voor een integrale beschrijving van het generieke competentieprofiel speciale onderwijszorg. Dat roept de vraag op waarin de profielen van een leraar regulier en speciaal onderwijs zich van elkaar onderscheiden. De belangrijkste onderlinge verschillen betreffen:

- de hogere eisen die te maken hebben met de context waarin gefunctioneerd wordt en die beschreven zijn in 2.2.3. De consequenties hiervan zijn met name terug te vinden in de samenwerking in

Bekwaam & Speciaal

het team en in de afstemming tussen binnenschools en buitenschools functioneren;

- de hogere eisen die gesteld worden aan de begeleiding van de leerlingen (en volwassenen): omdat er sprake is van dilemma's in deze begeleiding (de belangrijkste zijn beschreven in 3.3) én omdat er hogere eisen gesteld worden aan toepassing en ontwikkeling van kennis (zie 4.4). De consequenties hiervan zijn terug te vinden in de uitwerking van de (ortho)pedagogische en (ortho)didactische competentie en (vooral) in de toevoeging van de twee verdiepingdimensies.

Competentieprofiel als hulpmiddel

Om het competentieprofiel te kunnen gebruiken als hulpmiddel bij de uitwerking van concrete profielen hebben we voor een volgende opzet gekozen:

- de beschrijving van de structuur laat, onafhankelijk van een gegeven taak, zien welke onderdelen van belang zijn;
- de uitwerking van de 7 competenties en de 2 verdiepingdimensies is gebaseerd op de taak van de leraar SO die met een groep leerlingen werkt.

Bij de uitwerking van een concreet profiel kan gedacht worden aan:

- mogelijke uitbouw c.q. uitbreiding van de rollen en/of contexten in de matrix (zie schema 1).

Zo kan bij Ambulant Begeleiders bijvoorbeeld gedacht worden aan toevoeging van de rol van ondernemer en toevoeging van de context (begeleiding van) reguliere schoolteams;

- toevoeging van kennisgebieden, verdieping van inzicht die voor bepaalde taken/functies van belang zijn.

Zo zal bijvoorbeeld een Intern Begeleider meer inzicht moeten hebben in organisatorische voorwaarden voor speciale onderwijszorg;

- uitwerking van bijzondere eisen die gesteld worden aan het persoonlijk functioneren.

Zo moet een leidinggevende bijvoorbeeld om kunnen gaan met situaties waarin sprake is van belangentegenstellingen tussen diverse betrokkenen.

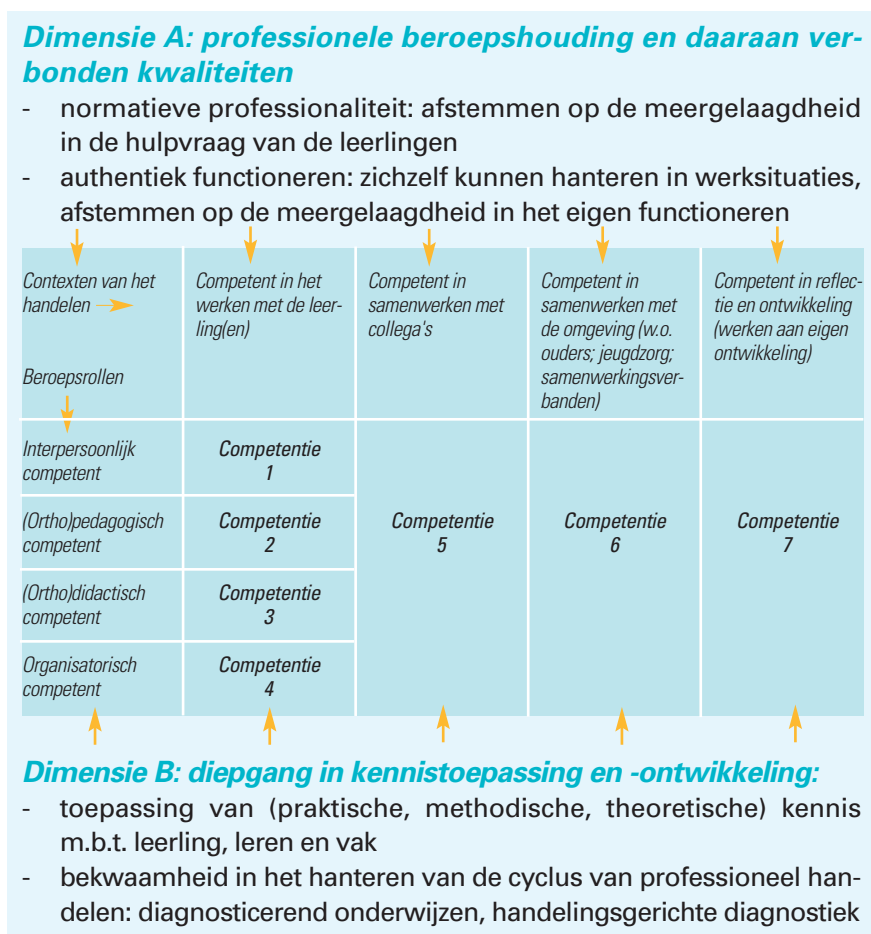
In de volgende paragraaf staat het competentieprofiel. In paragraaf 3 gaan we wat dieper in op de verschillende competenties en dimensies.

1.2 Structuur van het competentieprofiel

Het competentieprofiel bestaat uit:

- 1 een compacte beschrijving van de 7 competenties uit de matrix van beroepssituaties en beroepsrollen;
- 2 een uitwerking van 2 dimensies die uitdrukking geven aan de diepgang in het functioneren van leraren:
 - in de specifieke eisen die gesteld worden aan de (normatieve professionaliteit van de) persoon
 - in de specifieke eisen die gesteld worden aan gebruik en ontwikkeling van kennis.

De verhouding tussen de 7 competenties en de 2 verdiepingdimensies is weergegeven in schema 1:



Schema 1. Competentiematrix en verdiepingdimensies

Bekwaam & Speciaal

Hierna staat het volledige competentieprofiel beknopt weergegeven. In paragraaf 3 gaan we nader in op de verschillende competenties en verdiepingsdimensies.

1.2.1 Compact overzicht van de 7 competenties en 2 verdiepingsdimensies

De zeven competenties:

- 1 *Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen:*
de leraar maakt contact met de leerling(en) en communiceert met hen.
- 2 *Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen:*
de leraar creëert als pedagoog een klimaat dat de leerlingen voldoende veiligheid én uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling.
- 3 *Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen:*
de leraar ontwerpt als didacticus een op de leerlingen/groep afgestemde krachtige leeromgeving.
- 4 *Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen:*
de leraar draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving; bovendien stemt hij de activiteiten van betrokkenen op elkaar af.
- 5 *Competent in samenwerking met collega's:*
de leraar stemt zodanig af dat ook op schoolniveau alles goed op elkaar aansluit.
- 6 *Competent in samenwerking met de omgeving van de school:*
de leraar werkt, gezien zijn orthopedagogische en -didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de eigen schoolorganisatie (ouders; maatschappelijke organisaties, zoals een schoolbegeleidingsdienst, welzijnsinstelling, jeugdhulpverlening) en stemt met hen af.
- 7 *Competent in reflectie en ontwikkeling:*
de leraar werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: zijn deskundigheid, zijn persoonlijke kwaliteiten en zijn opvattingen.

1 Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

De twee verdiepingdimensies:

De diepgang in speciale onderwijszorg komt tot uiting in:

A *Professionele beroepshouding en kwaliteiten:*

- *Normatieve professionaliteit:*
de leraar sluit aan op de meergelaagdheid in de leerling. Dit betekent dat hij een goede balans heeft gevonden tussen instrumentele (effectief handelen), communicatieve (goed samenwerken) en normatieve professionaliteit (aansluiten op zelfbeeld en identiteitsontwikkeling).
- *Authentiek functioneren:*
de leraar kan alleen in het SO (blijven) werken als hij in staat is gezond met zichzelf om te gaan (fysiek en psychisch).

A *Diepgang in kennistoepassing- en ontwikkeling:*

- *Kennisinhouden en -niveaus:*
de leraar heeft praktische, methodische én theoretische kennis met betrekking tot leerling en leren. Met betrekking tot de schoolvakken is het vereiste kennisniveau afhankelijk van doelgroep en leeftijdsniveau.
- *Cyclus van diagnosticerend onderwijzen:*
de leraar hanteert de cyclus van professioneel handelen in zijn werk en sluit daarbij aan op bijzondere hulpvragen van leerlingen, vanuit het besef dat er geen sprake kan zijn van een diagnose-recept-aanpak, maar dat hij individueel maatwerk moet leveren. Hij werkt hierbij interdisciplinair.

1.3 Beschrijving van de 7 competenties en 2 verdiepingdimensies

Voor de beschrijving van de 7 competenties zijn de taaksituaties van de (ervaren) leraar speciaal onderwijs als uitgangspunt genomen. Van elke competentie wordt aangegeven waarom deze van belang is: het doel. Vervolgens geven we de bekwaamheidseisen die hieruit voortvloeien met een concrete uitwerking.

Competentie 1: interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen

Doel:

Een leraar die interpersoonlijk competent is, werkt actief aan een goede communicatie (interactie) met iedere leerling in zijn groep. Hij verbindt daaraan consequenties voor zijn handelen. Hij weet in de

Bekwaam & Speciaal

groep zodanig met (machts- en gezags)verhoudingen, afstandelijkheid, nabijheid, vriendelijkheid en vijandigheid om te gaan, dat er in de groep een goede basis is voor onderlinge verstandhouding en communicatie.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden, dat hij zich bewust is van eigen houding en gedrag en de invloed daarvan op de leerlingen. Hij dient over voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van communicatie (interactie) te beschikken, om een basis te leggen voor samenwerking.

Dat houdt in dat hij:

- contact maakt en onderhoudt met iedere leerling in zijn groep en ervoor zorgt dat elke leerling contact kan maken met hem;
- de leerlingen laat merken dat hij weet wat hen bezig houdt;
- de leerlingen duidelijk maakt wat hij van hen verwacht;
- de leerlingen uitnodigt tot samenwerking door zijn manier van communiceren (verbaal en non-verbaal);
- duidelijk leiding geeft, met ruimte voor eigen initiatief van de leerlingen;
- met de groep het groepsklimaat en het samenwerken in de groep bespreekt.

Competentie 2: orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen

Doel:

Een leraar die orthopedagogisch competent is, zorgt voor een leef- en leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging. Hij vindt voor alle leerlingen een evenwicht in de behoeften aan en mogelijkheden tot relatie, autonomie en competentie.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden dat hij de (ortho)pedagogische kennis, inzicht en vaardigheden in huis heeft om het evenwicht tussen veiligheid en uitdaging in de leeromgeving tot stand te brengen (voor de afzonderlijke leerlingen en voor de hele groep). Hij is in staat op basis van (eigen) verkenning van de hulpvraag van de leerlingen zijn professioneel handelen planmatig vorm te geven en met andere deskundigen af te stemmen.

1 Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

Dat houdt in dat hij:

- een goed beeld heeft van het sociale klimaat in een groep leerlingen en van het individuele welbevinden van de leerlingen;
- een goed beeld heeft van de individuele sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken van alle leerlingen;
- op basis daarvan individuele handelingsplannen ontwerpt, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen;
- zijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies afstemt op de hulpvragen van de leerlingen en van de groep;
- tijdens het onderwijsleerproces zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt;
- het plan van aanpak of de benadering evalueert en zonodig bijstelt, voor individuele leerlingen en voor de hele groep.

Competentie 3: orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen

Doel:

Een leraar die orthodidactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn klas en zijn lessen. Hij stemt leerinhouden en zijn doen en laten af op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen. Hij motiveert de leerlingen voor hun leertaken, daagt hen uit om 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, om daarmee onder andere hun leerbekwaamheid en zelfstandigheid te bevorderen.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden dat hij de (ortho)didactische kennis en vaardigheden in huis heeft om die krachtige leeromgeving tot stand te brengen op een eigentijdse en professionele, planmatige manier. Hij is in staat op basis van (eigen) diagnose van voorkomende problemen zijn professioneel handelen planmatig vorm te geven en met andere deskundigen af te stemmen. Hij ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn klas en zijn lessen.

Dat houdt in dat hij:

- een goed beeld heeft van het leerniveau, de leerbehoeften, de leermogelijkheden en de leerstijlen van alle leerlingen;
- op basis daarvan (speel- en) leeractiviteiten ontwerpt die voor de individuele leerlingen en voor de groep uitvoerbaar zijn en hen motiveren tot zelfwerkzaamheid;
- zijn didactisch handelen op de leermogelijkheden van de groep afstemt;

Bekwaam & Speciaal

- tijdens het onderwijs-leerproces zijn beeld van de (speel- en) leerontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt;
- op basis van deze beeldvorming zijn diagnose en plan van aanpak bijstelt, voor individuele leerlingen en voor de hele groep.

Competentie 4: organisatorisch competent

Doel:

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, prettige en taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Hij plant en organiseert de onderwijs-leeractiviteiten en -processen zodanig, dat leerlingen succeservaringen op kunnen doen, dat de leerlingen zich op hun gemak voelen en dat de leerlingen weten welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief. Hij zorgt er ook voor dat de leerlingen weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden dat hij de organisatorische kennis en vaardigheden in huis heeft om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen, voor alle leerlingen, voor zichzelf en voor zijn collega's.

Waar nodig zorgt hij, in het belang van de leerling, voor een goede afstemming tussen de activiteiten van de diverse behandelaars en activiteiten (regiefunctie).

Dat houdt in dat hij:

- op een veilige, voorspelbare en doelmatige manier zijn klaslokaal inricht en (in samenwerking met zijn leerlingen) zijn leermiddelen/materialen toegankelijk maakt;
- zijn werkzaamheden, de inrichting van het klaslokaal en de planning van de activiteiten goed afstemt op die van andere betrokkenen;
- de klassen-/onderwijsassistent goed op diens taakstelling voorbereidt en waar nodig de juiste begeleiding biedt;
- adequaat met tijd en middelen omgaat;
- zijn leermiddelen afstemt op de leerdoelen en de leeractiviteiten;
- in overleg en samenwerking met de behandelaars van verschillende disciplines keuzes in behandelingsdoelstelling en aanpak maakt, die bijdragen aan een optimale leef- en leeromgeving van de leerlingen.

Competentie 5: competent in samenwerking met collega's

Doel:

Een leraar die competent is in het samenwerken met collega's, levert

1 Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

zijn bijdrage aan het pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan onderlinge samenwerking en aan de schoolorganisatie.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden, dat hij een collegiale houding heeft en de kennis en vaardigheden bezit om een professionele bijdrage te leveren aan het pedagogisch en didactisch klimaat van de school, aan de werkverhoudingen en de schoolorganisatie.

Dat houdt in dat hij:

- waar nodig zijn collega's zowel functioneel als sociaal ondersteunt en deze ondersteuning ook van zijn collega's kan vragen en accepteren;
- zodanig (zijn kennis over) de behandeling van de leerlingen overdraagt en zodanige afspraken maakt dat continuïteit in de begeleiding van de leerlingen gewaarborgd is;
- informatie die voor de voortgang van het werk van belang is aan zijn collega's overdraagt en de informatie die hij van collega's krijgt benut;
- een constructieve bijdrage levert aan verschillende vormen van overleg en samenwerking op school;
- open staat voor en deel uitmaakt van behandelingsprocessen in het kader van de individuele handelingsplanning;
- collegiale consultatie geeft en ontvangt;
- actief participeert binnen intervisie;
- effectief gebruik maakt van de sterke kanten van de collega's.

Competentie 6: competent in samenwerking met de omgeving

Doel:

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert een zodanige bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school, dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnenschoolse (opvoedings)activiteiten voor alle leerlingen.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden, dat hij de kennis en vaardigheden in huis heeft om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de leerlingen en zijn school.

Dat houdt in dat hij:

- aan ouders en andere belanghebbenden informatie geeft over de

Bekwaam & Speciaal

leerlingen en dat hij de informatie die hij van hen krijgt zelf ook benut;

- in zijn gesprekken met ouders een evenwicht kan vinden tussen effectief informeren en (emotioneel) ondersteunen;
- op een constructieve manier deelneemt aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school;
- zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden verantwoordt en in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aanpast.

Competentie 7: competent in reflectie en ontwikkeling

Doel:

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling denkt voortdurend en doelgericht na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Hij weet wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat. Hij heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten. Hij ontwikkelt zichzelf en zijn onderwijs op een planmatige manier verder.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus verwacht worden dat hij voldoende kennis en vaardigheden in huis heeft om zowel zijn opvattingen over het leraarschap als ook zijn eigen lerarenbekwaamheid te onderzoeken, te expliciteren en te ontwikkelen.

Dat houdt in dat hij:

- planmatig werkt aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, door zelf zijn competenties te analyseren, zijn taken kritisch te kiezen en door scholingsactiviteiten te volgen;
- deelneemt aan supervisie en intervisie en daaraan consequenties voor het eigen handelen verbindt, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens;
- de ontwikkeling van zijn bekwaamheid afstemt op het beleid van de school en deelneemt aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering;
- zijn handelen binnen en buiten de school verantwoordt;
- een bijdrage levert aan de beroepsontwikkeling op regionaal en eventueel op landelijk en internationaal niveau.

1 Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

Verdiepingsdimensie A: professionele beroepshouding en kwaliteiten***A1: normatieve professionaliteit: omgaan met de meergelaagdheid in de hulpvragen van de leerlingen****Doel:*

De leraar SO heeft bij de interpretatie van de hulpvragen van de leerling en de daarop afgestemde interventies een passende balans tussen de 3 niveaus van zijn professionaliteit:

- instrumentele professionaliteit: effectief pedagogisch, didactisch en organisatorisch handelen op basis van een goede kennis en beheersing van werkwijzen/methoden en instrumenten/materialen;
- communicatieve professionaliteit: vinden/onderhouden van een basis van samenwerking met de leerling op basis van vooral zijn interpersoonlijke kennis en vaardigheden;
- normatieve professionaliteit: aansluiten op motieven/bestaansvragen van de leerlingen; kiezen voor een aanpak die past bij de (gewenste) identiteitsontwikkeling van de leerling.

Bekwaamheidseis:

Van de leraar SO moet dus geëist worden dat hij:

- zijn professioneel handelen (uiteindelijk) op een ethische grondslag fundeert. Dit kan o.a. blijken uit een ontwikkelde orthopedagogische visie op zijn taak/functie;
- alle 3 dimensies van zijn professionaliteit ontwikkelt en op alle 3 niveaus van professioneel handelen reflecteert (zie competentie 7: reflectie en ontwikkeling).

A2: authentiek functioneren: zichzelf hanteren in werksituaties*Doel:*

De leraar SO zorgt ervoor dat hij fysiek, emotioneel en cognitief in evenwicht is, om zo effectief te functioneren. Hij reguleert zijn eigen emoties (gevoelens) en motieven en heeft een evenwicht tussen zijn eigen behoeften en belangen en die van de mensen met wie hij werkt. Hij heeft een realistisch zelfbeeld ten aanzien van wie hij is, wat hij wil en kan en hoe hij zich wil ontwikkelen. Hij heeft een evenwicht tussen denk- en daadkracht, tussen investeren in de voortgang van het dagelijkse werk en investeren in zijn eigen ontwikkeling.

Bekwaam & Speciaal

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden dat hij voldoende kennis en vaardigheden in huis heeft om er voor te zorgen dat hij in werksituaties, (fysiek) gezond, (emotioneel) evenwichtig en (rationeel) kritisch kan (blijven) functioneren.

Dat houdt in dat hij:

- er voor zorgt dat hij in lichamelijk opzicht gezond is en blijft (c.q. in staat is lichamelijke belemmeringen zodanig te hanteren dat hij zijn taken adequaat kan uitvoeren);
- een goede balans heeft tussen werken en ontspannen;
- om kan gaan met onverwachte situaties, ook als die spanningsvol zijn, zonder uit zijn professionele rol te vallen;
- een goede verstandhouding heeft met de mensen met wie hij werkt;
- bevrediging kan putten uit zijn werk en realistische ambities heeft.

Verdiepingsdimensie B: diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling

B1: kennisinhouden en –niveaus

Doel:

De leraar SO zet zijn kennis op zijn vakgebied zo in, dat hij zijn leerlingen optimaal kan ondersteunen in hun leerproces en zijn leerlingen zich maximaal kunnen ontwikkelen.

Invulling van de kennisinhouden en -niveaus is mede afhankelijk van de specifieke kenmerken van de leerlingen met wie hij werkt.

Bekwaamheidseis:

Van de leraar SO moet dus geëist worden dat hij kennisinhouden en -niveaus mede afstemt op de specifieke kenmerken van zijn leerlingen. Bovendien zorgt hij ervoor dat hij op de hoogte is van de nieuwste ontwikkelingen binnen zijn vakgebied.

NB: Voor elke specifieke doelgroep en functie dienen de volgende dimensies nader uitgewerkt te worden:

- m.b.t. de kennisinhouden kan onderscheid gemaakt worden tussen kennis van de leerling, het leren en de vakinhoud;
- m.b.t. de kennisniveaus kan onderscheid gemaakt worden tussen praktische, methodische en theoretische kennis.

1 Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg

Kennisinhouden en -niveaus zullen, per functie, voor elk van de 7 competenties moeten worden gespecificeerd.

Op basis van een analyse van de kenmerken van Speciaal Onderwijs gaan we er vanuit dat de (ervaren) leraar SO, naast praktische, ook methodische en theoretische kennis heeft met betrekking tot de leerling, het leren en het vakgebied. Deze kennisaspecten dienen in ieder geval beschreven te worden in de (ortho)pedagogische en de (ortho)didactische competentie.

B2: cyclus van diagnostiserend onderwijzen

Doel:

Een leraar SO integreert alle elementen in de cyclus van professioneel handelen zodanig, dat door toegenomen kennis over de leerling de begeleiding steeds beter op de leerling wordt afgestemd.

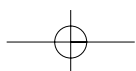
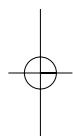
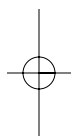
NB: De cyclus van professioneel handelen in het speciaal onderwijs is zo complex, omdat:

- afstemming betrekking heeft op meerdere lagen in het functioneren van de leerlingen;
- er, gezien de aard van de problemen, geen sprake kan zijn van een diagnose-recept-model: in de begeleiding gaan diagnose en onderwijzen hand in hand;
- er voortdurend keuzes gemaakt dienen te worden op de dimensies zorgen – leren, activeren – compenseren, individueel leren – groepsleren;
- er veelal interdisciplinaire afstemming nodig is;
- (het succes van) de begeleiding van de leerlingen sterk verweven is met het persoonlijk functioneren van de leraar.

Bekwaamheidseis:

Van een leraar SO moet dus geëist worden dat hij:

- professioneel en planmatig handelt, met aandacht voor een goede samenhang tussen alle stappen in de professionele cyclus (bijv. handelingsgerichte diagnostiek; het doen van praktijkonderzoek);
- zijn professioneel handelen afstemt op dat van de andere behandelaars (interdisciplinaire samenwerking, afstemming op buitenschoolse activiteiten).



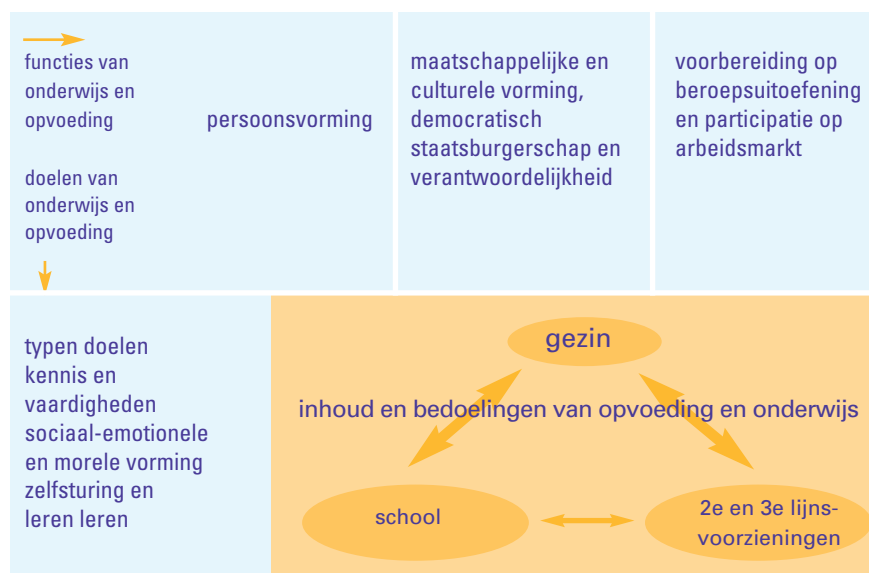
2 Onderwijs in beweging

Om het competentieprofiel uit het vorige hoofdstuk goed in de context te kunnen plaatsen en gebruiken, behandelen we in dit hoofdstuk de plaats en taak van het onderwijs in onze hedendaagse maatschappij en de relatie tussen regulier en speciaal onderwijs.

2.1 Onderwijs in het algemeen

2.1.1 Functies van onderwijs

Elke samenleving moet er voor zorgen dat volgende generaties deelgenoot worden van de maatschappij. Onderwijs en opvoeding hebben daar een verantwoordelijkheid in. De belangrijkste instanties daarbij zijn gezin, school en een grote en diverse verzameling tweede en derde lijnsvoorzieningen. Als we de doelen en maatschappelijke functies van opvoeding en onderwijs benoemen, ontstaat het beeld dat is weergegeven in Figuur 1:



Figuur 1: Verantwoordelijkheden ten aanzien van opvoeding en onderwijs

Bekwaam & Speciaal

Binnen het raamwerk van de school is de leraar verantwoordelijk voor inhoud, organisatie en proces van het onderwijs, de afstemming met andere betrokkenen en instanties en voor de verdere ontwikkeling en verbetering van het onderwijs.

2.1.2 Kenmerken van het onderwijs

Onderwijs bestaat al lang, maar is zich pas vanaf de eerste helft van de 19e eeuw in de Nederlandse samenleving als een stelsel en systeem gaan ontwikkelen, formeel gestuurd door onderwijswetgeving. Van begin af aan is het onderwijssysteem in beweging en onderhevig aan veranderingen en verbeteringen, zowel ten aanzien van de structuur als ten aanzien van de inhoud en de aanpak van het onderwijs (Dodde, 1983). Van begin af aan wordt ook de inhoud van het onderwijs bepaald door de bovengenoemde drie functies. De interpretatie daarvan echter verandert door de tijd heen (in de loop van de tijd?) en is regelmatig onderwerp van politiek debat. Kenmerkend voor het Nederlandse onderwijs is de wettelijk geregelde vrijheid van oprichting, richting (mensbeeld) en inrichting (onderwijsaanpak) waardoor er een grote diversiteit aan scholen bestaat. Toch kan voor het hedendaagse onderwijs wel een globaal referentiekader voor kwaliteit worden geformuleerd waarvoor een breed maatschappelijk draagvlak bestaat en dat aansluit bij de kwaliteitskenmerken die de Onderwijsinspectie hanteert bij het schooltoezicht.

Goed onderwijs kan dan beschreven worden als onderwijs dat:

- recht doet aan de psychologische basisbehoeften van lerenden;
- lerenden effectief en efficiënt helpt de maatschappelijk noodzakelijke, voor hen haalbare en door henzelf gewenste leeropbrengsten te realiseren;
- bij de tijd is en in ontwikkeling is, wat betreft inhouden én werkwijzen;
- verantwoord is, gezien de eigen identiteit van de school, de actuele praktijk in het onderwijs en de actuele stand van zaken in de onderwijskundige theorie.

Naast dit gemeenschappelijke referentiekader voor kwaliteit hebben scholen voor primair en voortgezet onderwijs nog een aantal andere gemeenschappelijke kenmerken. Deze zijn deels terug te voeren op formele regels ten aanzien van inhoud, kwaliteit en materiële beperkingen waarmee alle scholen te maken hebben. We geven deze kenmerken met de ontwikkelingen (en uitdagingen) waar het onderwijs voor staat:

- er is een globaal gestandaardiseerd onderwijsaanbod dat gebaseerd is op wettelijke voorschriften ten aanzien van de inhoud

2 Onderwijs in beweging

- van het onderwijs in verschillende fasen van ontwikkeling;
- het accent van het onderwijsaanbod ligt op cognitieve ontwikkeling, met de laatste jaren een groeiende aandacht voor metacognitieve ontwikkeling. Uiteraard nemen scholen ook expliciet verantwoordelijkheid voor sociaal-emotionele en morele ontwikkeling. Met name op deze gebieden wordt de vrijheid van richting en inrichting duidelijk zichtbaar en verschillen scholen zeer in de wijze waarop zij hun verantwoordelijkheid op deze gebieden interpreteren en vormgeven;
 - er is een globaal, min of meer gestandaardiseerd referentiekader van 'normale' ontwikkeling en, met name op cognitief gebied, van ontwikkelingsniveaus. Onderwijsaanbod in het reguliere onderwijs is min of meer op dit referentiekader gebaseerd (gestandaardiseerd, aanbodgericht), hoewel met name het primair onderwijs zich inspant om het aanbod af te stemmen op individuele leerbehoeften, -mogelijkheden en -beperkingen (geïndividualiseerd, vraaggestuurd). Het voortgezet onderwijs is voorstructureerd naar cognitief niveau maar ook daar zijn inspanningen zichtbaar om het onderwijs meer af te stemmen op de individuele leerling;
 - de basisvorm voor de organisatie van onderwijs is een groep leerlingen onder de hoede van een leraar. Groepering heeft vrijwel altijd het karakter van een leerstof-jaarklassensysteem, hoewel daar van oudsher ook uitgesproken uitzonderingen op zijn (bijvoorbeeld Montessori- en Jenaplanscholen). Ook in actuele onderwijsvernieuwingen staat de ratio van het leerstofjaarklassensysteem ter discussie (werkplekkenstructuur in het VMBO, studiehuis, teamteaching, Teamonderwijs Op Maat);
 - er is in de meeste scholen enige aandacht en ruimte voor een leerlinggerichte aanpak van het onderwijs, in het basisonderwijs doorgaans méér dan in het voortgezet onderwijs. Echter in alle sectoren en de meeste scholen overheerst de docentgecentreerde en instructiegerichte aanpak.

2.1.3 Uitdagingen aan het onderwijs

Het onderwijs en de leraar hebben een verantwoordelijkheid voor de drie functies die in 2.1.1 genoemd zijn: persoonsvorming, maatschappelijke en culturele vorming en voorbereiding op beroepsuitoefening en participatie op de arbeidsmarkt. De nadruk daarbij ligt op de cognitieve ontwikkeling van de leerling. We noemen dat de didactische rol van de leraar. De didactische inspanning van school en leraar zijn echter ingebed in een bredere verantwoordelijkheid

Bekwaam & Speciaal

waarbij het ook gaat om andere aspecten van ontwikkeling, zoals die op sociaal-emotioneel en moreel gebied. We noemen dat de pedagogische rol van de leraar.

Regulier onderwijs is ingericht op basis van veronderstellingen ten aanzien van 'normale' ontwikkeling. Kinderen kunnen aan het primair onderwijs gaan deelnemen als zij enigszins voor zichzelf kunnen zorgen bij de dagelijkse levensverrichtingen, enigszins aanspreekbaar zijn op positieve en negatieve emoties, een zekere mate van sociale betrokkenheid hebben ontwikkeld en enige taakgerichtheid kunnen opbrengen. Het competentieniveau dat zo bij het jonge kind verondersteld wordt, is nog zeer beperkt, maar niettemin zijn er kinderen die om verschillende redenen dat niveau niet halen. Gegeven het beperkte niveau van competentie in de sfeer van de persoonlijkheidsontwikkeling heeft de leraar zeker in het primair onderwijs een brede pedagogische taak. Naarmate het kind competentier wordt, kan de omvang van die taak afnemen en een smallere focus krijgen.

De didactische taak krijgt een prominenter aandeel in het werk van de leraar⁴.

Tijdens de onderwijsloopbaan blijkt dat er kinderen zijn die zo zeer achterblijven in de ontwikkeling van hun competenties, dat het verdere deelname aan het onderwijs belemmert en zij buiten het zorgbereik van school en leraar vallen. Daarnaast kunnen er door allerlei oorzaken zodanige belemmeringen optreden, dat kinderen niet meer kunnen deelnemen aan het reguliere onderwijs.

Mede onder invloed van het steeds groter wordende beroep op speciale onderwijszorg is er in het hele onderwijs een ontwikkeling naar adaptief onderwijs op gang gekomen. Het hele onderwijs wordt hiermee uitgedaagd om beter tegemoet te komen aan de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen. Het onderwijs wordt meer leerlinggericht. Deze ontwikkeling wordt nog versterkt door een veranderende visie op kennis en leren die deel uitmaakt van een meer omvattend proces waarin onze samenleving geleidelijk verandert in de richting van een kennissamenleving (Onderwijsraad, 2003).

4 In de bovenbouw van het primair onderwijs en zeker in het voortgezet onderwijs is de smallere focus van de pedagogische taak goed zichtbaar. Er zijn echter grote verschillen tussen scholen onderling en ook neemt de zwaarte van de pedagogische taak weer toe onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen in verschillende situaties (denk bijvoorbeeld aan kleurrijke scholen).

2 Onderwijs in beweging

Samengevat kunnen we in relatie tot de bovengenoemde kenmerken van het onderwijs de uitdagingen zien die Schema 2 weergeeft:

<i>Kenmerken</i>		<i>Uitdagingen</i>
aanbodgericht	→	vraaggestuurd
gestandaardiseerd op 'normale' ontwikkeling	→	geïndividualiseerd, oog voor speciale ontwikkeling
accent op cognitieve ontwikkeling en kennis en vaardigheden	→	aandacht voor de hele persoon en competentieontwikkeling
docentgecentreerd en instructiegericht	→	leerlinggericht, activerend en leren leren
leerstof-jaarklassen en klassikaal onderwijs	→	variabele organisatievormen en teamteaching

Schema 2: Uitdagingen

2.2 De positie van speciale onderwijszorg

Speciale onderwijszorg als (al dan niet aparte) voorziening is bedoeld voor leerlingen, die door hun specifieke kenmerken en/of achtergrond in een reguliere (onderwijs)omgeving niet tot hun recht komen en onvoldoende mogelijkheden krijgen zich te ontwikkelen.

Wat betreft de mogelijkheden om leerlingen speciale onderwijszorg te bieden kunnen we globaal twee ontwikkelingen onderscheiden, samen te vatten onder de begrippen *adaptief onderwijs* en *verdichting*.

2.2.1 Adaptief onderwijs: vloeiende overgangen

Er is sprake van een toenemend vermogen van reguliere scholen om leerlingen op te vangen die voorheen naar het speciaal onderwijs werden verwezen. Dit wordt kernachtig uitgedrukt met de hierboven al geïntroduceerde term adaptief onderwijs. Er zijn grote verschillen tussen regio's wat betreft instroom in het speciaal onderwijs. Daaruit blijkt dat (onder)scheiding tussen regulier en speciaal onderwijs niet absoluut is. Voor de verschillen tussen regio's zijn diverse redenen aangevoerd, zoals de nabijheid van speciale voorzieningen (met name in enkele grote steden) en verschillen in (afstemmings)kwaliteit tussen scholen

Bekwaam & Speciaal

voor regulier onderwijs. Er zijn (in toenemende mate) voorbeelden van geslaagde opvang van leerlingen die traditioneel in het speciaal onderwijs werden opgevangen (denk o.a. aan kinderen met het syndroom van Down). Er is onderzoek dat erop duidt dat leerlingen met vergelijkbare problemen zich in het regulier onderwijs beter ontwikkelen dan in het speciaal onderwijs⁵ (Jepma, 2003).

Deze voorbeelden maken duidelijk dat er geen eenduidige scheidslijn getrokken kan worden tussen regulier en speciaal onderwijs. Eerder is sprake van vloeiende overgangen en van het opnemen van de expertise van speciaal onderwijs in het regulier onderwijs. Het is voor alle kinderen gunstig als die ontwikkeling krachtig wordt doorgezet.

Speciaal onderwijs heeft in het regulier onderwijs steeds meer de functie om expertise-ontwikkeling te ondersteunen en via netwerken mede vorm te geven.

Met andere woorden: speciale onderwijszorg wordt in toenemende mate als functie in het regulier onderwijs geïntegreerd. Adaptief onderwijs wordt daarmee in toenemende mate ook inclusief onderwijs.

2.2.2 Verdichting: eisen aan de kwaliteit van diagnostiek, begeleiding en behandeling

Bij de kinderen die wel worden doorverwezen naar het speciaal onderwijs is er sprake van toename van de complexiteit van de problemen. Dit wordt kernachtig uitgedrukt met het begrip verdichting. Juist aan de hand van die problematiek kan verhelderd worden wat kenmerken zijn van de specifieke expertise van het speciaal onderwijs.

Mede door ontwikkelingen in het regulier onderwijs (zorgverbreding, verbetering van de didactiek), door verbetering van de technologie (vooral m.b.t. specifieke fysieke en/of zintuiglijke handicaps) en door ontwikkeling en overdracht van specifieke programma's en begeleiding vanuit het speciaal onderwijs heeft zich in de populatie van het speciaal onderwijs een verschuiving voorgedaan. Bij leerlingen die nu in het speciaal onderwijs worden opgenomen is er meestal sprake van meervoudige problematiek⁶.

5 Het lijkt er op dat scholen voor regulier onderwijs die zich inspannen voor zorgverbreding, voor sommige leerlingen een krachtiger leeromgeving kunnen bieden dan scholen voor speciaal onderwijs. Een mogelijke verklaring daarvoor kan zijn dat leerlingen in heterogene groepen meer uitgedaagd worden (o.a. door hun medeleerlingen).

6 Een beslissing over toelating tot het speciaal onderwijs of toestemming tot toekenning van leerlinggebonden financiering gebeurt tegenwoordig uitsluitend op voordracht van een indicatiecommissie.

2 Onderwijs in beweging

Er wordt in het kader van de WEC een viertal categorieën kinderen met belemmeringen onderscheiden (Hoover & Baarda, 2001), zoals Schema 3 weergeeft.

Cluster 1: Kinderen met een visuele handicap	Belemmeringen op het gebied van zelfstandigheid (bijvoorbeeld eten en drinken) en bewegingsvrijheid; belemmering in informatieverwerking; mogelijke sociaal-emotionele problemen
Cluster 2: Kinderen met een handicap op het gebied van gehoor, taal en spraak	Belemmering in informatieverwerking en verwerking; mogelijke concentratieproblemen en belemmerde taalontwikkeling; belemmeringen in interactie en communicatie en mogelijke sociaal-emotionele en gedragsproblemen.
Cluster 3: Kinderen met een lichamelijke en/of verstandelijke handicap	Belemmeringen bij de algemeen dagelijkse levensverrichtingen en ten aanzien van zelfstandigheid; vaak noodzaak van gerichte therapie naast onderwijs; vaak beperkingen op het gebied van vaardigheden en ook wel concentratie en werkhouding; vaak leerproblemen; vaak sociale en emotionele problemen.
Cluster 4: Kinderen met gedrags- en/of psychiatrische problematiek	Mogelijk ernstige belemmeringen op sociaal en emotioneel gebied; problemen met informatieverwerking en verwerking; Taalproblemen; stoornissen in het verbeeldend vermogen, het werkelijkheidsbesef en zelfbesef; problemen met denken; gebrekkige sociale competentie en grote sociale kwetsbaarheid.

Schema 3: Categorieën kinderen met belemmeringen

Buiten deze 4 categorieën zijn er veel kinderen die om andere redenen niet binnen de context van het reguliere onderwijs kunnen functioneren en voor wie speciaal onderwijs noodzakelijk blijft. Zo is er bij een groot deel van de leerlingen die in het speciaal basisonderwijs instromen sprake van veelal diepgaande sociaal-emotionele problemen. We gaan in dit kader niet in op de vraag in hoeverre de sociaal-emotionele problemen vooral oorzaak of gevolg zijn van de leerproblemen. In feite gaat het dus om leerlingen bij wie een complex samenspel van factoren (verdichting) de ontwikkeling ernstig belemmert: niets gaat vanzelf. Een belangrijke expertise van het speciaal onderwijs is dan ook het analyseren en hantieren van deze problematische onderwijs- en opvoedingssituaties. Diagnostiek, begeleiding en behandeling gaan daarbij hand in hand.

Bekwaam & Speciaal

Diagnostiek

Diagnose dient zich te richten op:

- *de sterktes/zwaktes in het functioneren van de leerling als zodanig.*
In par. 3.1 gaan we dieper in op de competentieontwikkeling van de leerling. Daarbij komt naar voren dat het om ontwikkeling op verschillende lagen van functioneren gaat. De meergelaagdheid van de problematiek wordt zichtbaar in het gegeven dat er sprake kan zijn van specifieke belemmeringen in het fysiek, sociaal-emotioneel en cognitief functioneren en dat deze lagen elkaar onderling beïnvloeden (een zwakke motoriek heeft bijvoorbeeld vaak invloed op het zelfvertrouwen van de leerling).
- *de sterktes/zwaktes in de context waarin de leerling zich ontwikkelt.*
Er kan sprake zijn van een problematische opvoedingssituatie die ontwikkelingsproblemen (heeft) veroorzaakt en bestendigt.
- *de bijzondere persoonlijke ontwikkeling van elke leerling.*
Iedere leerling heeft een eigen persoonlijke geschiedenis die van invloed is op zijn zelfbeeld, identiteit, motivatie enz. Omgaan met belemmeringen vraagt om een persoonlijke keuze in de omgang met allerlei bestaansvragen. Er is veelal ook sprake van existentiële nood.

Begeleiding/behandeling

De begeleiding dient zodanig te zijn dat optimale voorwaarden worden gecreëerd voor de eigen ontwikkeling van iedere leerling, rekening houdend met de onderlinge beïnvloeding van bovengenoemde factoren. Belangrijk uitgangspunt in het speciaal onderwijs is dat juist niet uitgegaan wordt van een deficiëntiebenadering, maar dat elk sprankje initiatief van de leerling zoveel mogelijk wordt aangesproken als uitgangspunt voor verdere ontwikkeling.

In par. 3.3 beschrijven we een aantal uitdagingen en dilemma's waarvoor het speciaal onderwijs wordt gesteld: uit de beschrijving van deze dilemma's blijkt dat eigenlijk niets vanzelf gaat.

Een principiële uitgangspunt is dat de leerling, als dat enigszins mogelijk is, opgroeit in zijn eigen (leef)omgeving. Speciale onderwijszorg is als zodanig niet (per se) contextgebonden. Dat betekent ook dat de behandeling dient te worden afgestemd op de mogelijkheid van terugplaatsing (of voorkomen dat plaatsing in een speciale school noodzakelijk is). Voor leerlingen met een meervoudige problematiek betekent dat echter wel dat hoge eisen gesteld worden aan de kwaliteit van het regulier onderwijs als zodanig, en evenzeer aan de noodzakelijke ondersteuning van deskundige begeleiders en eventueel noodzakelijke voorzieningen voor de ouders/ opvoeders en de buitenschoolse ontwikkeling van de leerlingen.

2 Onderwijs in beweging

Omdat belemmeringen in de ontwikkeling van de leerlingen een grote invloed hebben op hun (toekomstige) bestaan dienen keuzes met betrekking tot begeleiding ook gebaseerd te zijn op een (orthopedagogische) visie op de leef- en werkperspectieven van de leerlingen. Dat vraagt niet alleen om een échte samenwerking met de ouders/opvoeders, het stelt ook hoge eisen aan het persoonlijke optreden van de leraar (en de andere begeleiders).

2.2.3 Kenmerken van speciaal onderwijs

In het project is met leraren uit verschillende clusters en sectoren van het speciaal onderwijs onderzocht wat kenmerkend is voor hun onderwijssituatie. Die analyse bevestigt het hierboven geschetste beeld van de positie en expertise van het speciaal onderwijs. Vanuit het perspectief van de leraar leidt dat tot de volgende kenmerken:

- **Betrokkenheid bij ernstige problematiek**
Speciaal onderwijs is per definitie onderwijs waarbinnen zich alle problemen concentreren die in de context van het reguliere onderwijs onhanteerbaar zijn. Mensen die in het speciaal onderwijs werken worden intensief met ernstige problematiek van hun medemensen geconfronteerd. Zij helpen hen zo goed mogelijk daarmee om te gaan en de (soms zeer kleine) stappen te zetten die in hun vermogen liggen. Dit vraagt een bijzondere geschiktheid van alle mensen die in het speciaal onderwijs werken. Niets gaat vanzelf, maar dat is juist voor de leraar in het speciaal onderwijs de grote uitdaging.
- **Vraaggestuurd werken**
De problematiek van de kinderen in het speciaal onderwijs is zeer divers. Alle kinderen hebben ondanks hun belemmeringen allemaal hun eigen specifieke mogelijkheden. Het is noodzakelijk om gericht in te spelen op de individuele problematieken en mogelijkheden van elk kind. Dit is bij uitstek vraaggestuurd onderwijs, waarbij maar zeer gedeeltelijk gebruik kan worden gemaakt van beschikbaar materiaal en methodes. Dit stelt speciale eisen aan de ontwerpcompetentie van de leraar speciaal onderwijs: vertrekken vanuit individuele handelingsplanning en daarop voortbouwen in groepsplanning. Daarnaast moet de leraar speciaal onderwijs de leeromgeving zo inrichten dat responsief onderwijzen gerealiseerd kan worden. Om dit alles goed en effectief te doen moeten de leraren in het speciaal onderwijs samenwerken met hun collega's en beroepskrachten uit andere disciplines; deze leraren moeten bedreven teamspelers zijn.

Bekwaam & Speciaal

- **Diagnosticerend onderwijzen**

De ontwikkeling van kinderen in het speciaal onderwijs verloopt niet 'normaal'. Het onderwijsproces zelf vraagt in hoge mate om afstemming tijdens de uitvoering:

- deels omdat de algemene diagnostische gegevens onvoldoende aanwijzingen bieden hoe te handelen,
- deels omdat de hulpvragen van de leerlingen diverse niveaus kunnen hebben die elkaar onderling beïnvloeden,
- deels omdat de leerlingen door de aard van hun problemen gevoelig zijn voor allerlei plaatselijke signalen/kenmerken.

Diagnosticerend onderwijzen en handelingsgerichte didactiek stellen speciale eisen aan de onderzoeks- en ontwikkelcompetentie van de leraar speciaal onderwijs en aan de diepgang van zijn praktische, methodische en theoretische kennis.

- **Interdisciplinair handelen**

In veel vormen van speciaal onderwijs werkt de leraar in de groep samen met anderen, zoals klassen-/onderwijsassistent, paramedische medewerkers, RT-ers. Dat stelt eisen aan organisatie en taakafstemming. In sommige vormen van speciaal onderwijs is, door de diverse behandelingen buiten de groep, de groepssamenstelling niet stabiel. Dat heeft onder meer gevolgen voor het dagritme, het welzijn en de leerontwikkeling van de leerlingen en stelt bijzondere eisen aan onder andere de lesplanning en de onderlinge afstemming. De leraar speciaal onderwijs werkt veelal in vormen van teamverband waar hij de afstemming en samenhang van alle leerlinggerichte activiteiten moet bewaken en daar vaak ook leiding aan moet geven. Dit stelt eisen aan de leidinggevende competenties van de leraar speciaal onderwijs, hij moet bekwaam zijn in interdisciplinair handelen.

- **Omgaan met ernstige sociaal-emotionele problemen**

Veel leerlingen in het speciaal onderwijs hebben sociaal-emotionele problemen. Dat stelt bijzondere eisen aan het omgaan met conflicten. Daarbij moet een goede verhouding gevonden worden tussen beheersing (voorkomen van schade) en ontwikkeling (leren omgaan met gevoelens, e.d.). De veelvuldigheid waarmee deze problemen zich in het speciaal onderwijs manifesteren stelt hoge eisen aan de stressbestendigheid van alle mensen die in het speciaal onderwijs werken. De leraar speciaal onderwijs moet in staat zijn met onverwachte gebeurtenissen om te gaan.

2 Onderwijs in beweging

- **Individueel begeleiden**

Naast specifieke aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling hebben de leerlingen specifieke individuele aandacht en gesprekken nodig om in staat te zijn (leer)ervaringen te verwerken (begeleiden van reflectie). Dit stelt bijzondere eisen aan de gespreksvaardigheden van de leraar speciaal onderwijs. Hij moet met name enige competentie hebben in de sfeer van therapeutische gespreksvoering en ook om kunnen gaan met geestelijke nood.

- **Afstemmen van binnen- en buitenschoolse ontwikkeling**

In speciaal onderwijs is veelal sprake van een noodzakelijk afgestemde aanpak tussen de ontwikkeling van de leerling binnen en buiten de school: in de relatie onderwijs – opvoeding, in buitenschoolse activiteiten (vrije tijd, stage), en – in het voortgezet onderwijs – in de relatie tussen school en stageplek.

Buitenschoolse ontwikkeling maakt als het ware deel uit van het primaire proces. Dat vraagt van de leraar dat hij binnen- en buitenschoolse ontwikkeling op elkaar af kan stemmen (Expertgroep Kwaliteit van Zorg, 2003).

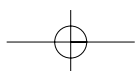
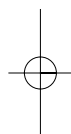
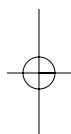
- **Overdragen van expertise en ontwikkelen van netwerken en zorgstructuren**

In het kader van de gewenste ontwikkelingen (o.a. de wet Leerling Gebonden Financiering (LGF)) wordt een gericht beroep gedaan op het speciaal onderwijs om opvang van de leerlingen zoveel mogelijk in hun eigen reguliere omgeving te realiseren.

Dat vraagt van het speciaal onderwijs:

- de competentie om de ontwikkelde expertise over te dragen aan andere betrokkenen;
- de competentie om netwerken die voor een goede zorg van de leerlingen van belang zijn (mede) vorm te geven;
- de competentie om (contextuele) factoren die voor een goede ontwikkeling van de leerlingen van belang zijn een plaats te geven in de (te ontwikkelen) zorgstructuren;
- de competentie verantwoording af te leggen aan ouders, teamgenoten, en externe betrokkenen.

Deze kenmerken zijn allemaal, zij het soms in andere woorden, terug te vinden in het competentieprofiel.



3 Leren en onderwijzen: de uitdagingen en dilemma's van het speciaal onderwijs

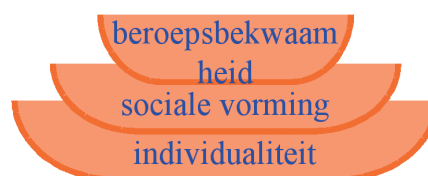
In dit hoofdstuk gaan we eerst in op het ontwikkelen van competenties in het algemeen, het leren dus. Het model dat we geven kan algemeen toegepast worden, zowel op het basisonderwijs als op beroepsopleidingen.

3.1 Leren als het ontwikkelen van competenties

3.1.1 Niveaus van competentie-ontwikkeling

Inhoud van onderwijs wordt formeel gedefinieerd in voorschriften als kerndoelen, eindtermen, examenprogramma's. Die hebben vooral betrekking op kennis en vaardigheden in het gebruik van die kennis. De Onderwijsraad (2003) signaleert hier 'een verschuiving in de gewenste leeropbrengsten van schoolse kennis naar bredere competenties, inclusief competenties voor leren en verdere kennisontwikkeling. De vereiste competenties moeten levensbreed worden opgevat, dat wil zeggen: het gaat zowel om persoonlijke, sociale en maatschappelijke, als om arbeidsrelevante kennis en competenties.'

Aansluitend hierbij kunnen de drie functies van het onderwijs ook onder woorden worden gebracht vanuit het perspectief van de persoon die zich ontwikkelt. Vanuit dat perspectief gaat het om één ontwikkelingsproces met verschillende niveaus: het ontwikkelen van individualiteit met een fysieke, mentale en sociale component, de uitbouw daarvan in het kunnen deelnemen aan de samenleving en als onderdeel daarvan de ontwikkeling van specifieke beroepscompetenties waardoor iemand middels beroepsuitoefening voor zichzelf kan zorgen. Die niveaus zijn als het ware in elkaar genesteld. Het onderliggende niveau draagt, faciliteert én beperkt het bovenliggende.



Figuur 2: Geneste ontwikkeling

Bekwaam & Speciaal

In het ontwikkelingsproces op deze drie niveaus kunnen ook nog verschillende dimensies worden onderscheiden waarin de persoon zich ontwikkelt. In het onderwijs is de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houding een gebruikelijk onderscheid. In de (leer)psychologie wordt daarin een nog fijnmaziger onderscheid gehanteerd naar psychomotorische, sociaal-emotionele, cognitieve, metacognitieve en morele ontwikkeling. Tegenwoordig worden die dimensies van ontwikkeling weer geïntegreerd in het begrip competentie⁷ (Merriënboer & Klink, 2002).

Ontwikkeling en leren kunnen worden beschreven als de ontwikkeling van identiteit en competentie op het niveau van

- jezelf kunnen zijn en kunnen hanteren;
- lid zijn van een gemeenschap en daarin jezelf kunnen hanteren (sociale competentie) en
- lid zijn van een arbeidsorganisatie en/of een beroepsgroep en je beroep kunnen uitoefenen (beroepscompetentie).

Er is geen competentie-term voorhanden voor het diepste niveau⁸. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat het min of meer gebruikelijk is, mensen zelfredzaam, zelfstandig en zelfverantwoordelijk te achten ten aanzien van hun bestaan. Zeker in het perspectief van ontwikkeling en leren is het echter belangrijk om dit niveau uitdrukkelijk te noemen. Om maar een paar voorbeelden te noemen, kinderen hebben hulp nodig om zelfredzaam te kunnen worden; mensen met een handicap moeten een bij hen passende vorm van competentie op dit niveau ontwikkelen; mensen kunnen getroffen worden door burn-out en moeten ook op dit niveau opnieuw competenties opbouwen. We gebruiken hier, bij gebrek aan beter, de term 'zijnscompetentie'.

Het is belangrijk om voor ogen te blijven houden dat deze vormen van competentie weliswaar (theoretisch) onderscheiden kunnen worden, maar zich niet los van elkaar manifesteren of ontwikkelen. Competentieontwikkeling op een bovenliggend niveau incorporeert het onderliggende niveau, bouwt daarop voort en koppelt daar naar terug. Denk bijvoorbeeld aan de vorming van en voortdurende wisselwerking tussen zelfbewustzijn, sociale identiteit en beroepsidentiteit gedurende de levensloop. Dat betekent dat deze drie niveaus ook voortdurend aan de orde zijn en aangesproken worden in opvoeding en onderwijs.

7 Competentie is een problematisch begrip, onder andere omdat het in veel verschillende betekenissen wordt gebruikt. De onderwijsraad heeft een begripsanalytische studie naar competenties laten uitvoeren. Op deze plaats in de tekst gebruiken wij het begrip in een algemene betekenis die in de buurt ligt van het eveneens abstracte begrip 'vermogen'. In hoofdstuk 4 gebruiken we het begrip in een meer beperkte betekenis om een aspect van leraarscompetentie mee te onderscheiden.

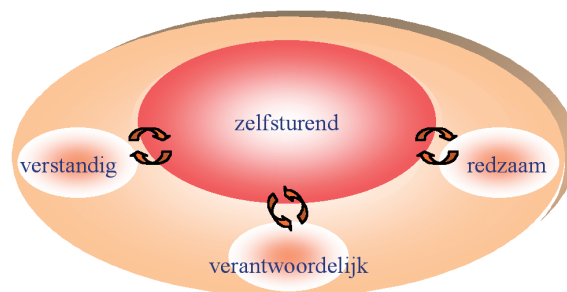
8 Een begrip als persoonlijke effectiviteit dat tegenwoordig wel gebruikt wordt in de personeelszorg, komt redelijk in de buurt.

3 Leren en onderwijzen: de uitdagingen en dilemma's van het speciaal onderwijs

3.1.2 Vereenvoudigd model van competentie-ontwikkeling

Gebruik makend van de vertrouwde onderwijs-drieslag kennis, vaardigheden, houding, aangevuld met het moderne begrip zelfsturing (en leren leren), kunnen we de ontwikkeling van competenties beschrijven als:

- het leren vinden van een balans tussen de eigen belangen en behoeften en die van anderen en het ontwikkelen van besef van normen en waarden waardoor verantwoordelijk handelen mogelijk wordt;
- het verwerven van kennis in verschillende verschijningsvormen waardoor handelen met kennis van zaken, ofwel verstandig handelen mogelijk wordt;
- het aanleren van de vaardigheden die nodig zijn om jezelf in fysiek opzicht te kunnen redden in het dagelijks leven (zelfredzaamheid), je staande te kunnen houden in de wereld (sociale redzaamheid) en uit de voeten te kunnen met de eisen die werk aan je stelt (redzaam in het beroep);
- het ontwikkelen van voldoende kritisch zelf- en waardenbewustzijn om zelfstandig richting te geven aan het eigen handelen (zelfsturing). In wezen kan zelfsturing worden opgevat als het uiteindelijke competentieniveau dat ten aanzien van verantwoordelijk handelen zou moeten worden bereikt. (Cornelis, 1997)⁹



Figuur 3: Componenten van competentie

In principe kunnen deze vier elementen (kennis, houding, vaardigheid en zelfsturing) uitgewerkt worden naar zijnscompetentie, sociale competentie en beroepscompetentie en, op deze drie gebieden, eventueel ook naar een niveau van ontwikkeling dat men op een bepaalde leeftijd en in een bepaalde context mag verwachten.

⁹ Het zoeken naar de balans tussen de eigen behoeften en belangen en die van de ander in een gezamenlijke ontwikkeling en besef van normen en waarden is door Cornelis beschreven. Hij gebruikt voor dat ontwikkelingsniveau het begrip 'communicatieve zelfsturing'. Hij spreekt de optimistische visie uit dat ook de samenleving als geheel dit ontwikkelingsniveau kan bereiken.

Bekwaam & Speciaal

3.1.3 Competentie met diepgang: waardengestuurd handelen

De uitwerking van competenties kan met meer of minder diepgang. Bepalend voor diepgang is hoe verantwoordelijkheid wordt opgevat en vanuit welke waarden sturing plaatsvindt.

Oppervlakkig gezien kun je bijvoorbeeld op het niveau van beroepscompetentie een louter instrumentele invulling geven aan de vier componenten: wat moet je produceren, welke kwaliteit moet dat hebben, wat moet je daarvoor weten en kunnen en wat moet je weten en kunnen om dat zelfstandig te doen. Met name in het begrip kwaliteit schuilt echter een diepergaande oriëntatie op waarden.

De vraag naar kwaliteit voert naar de vraag waar iets voor is bedoeld. De vraag verschuift van een instrumenteel niveau naar een communicatief niveau van omgaan met de wereld, met de dingen, met elkaar en met onszelf.

Uiteindelijk is de *waarom-vraag* onvermijdelijk. Deze vraag leidt naar het derde niveau, de basis van alle vormen van normativiteit. Op dit niveau gaat het om waarden. Waarden zijn oordelen die gebaseerd zijn op een idee over wat goed en slecht is. Uiteindelijk zijn die ideeën terug te voeren op opvattingen over wat de zin en de bedoeling van het leven is en, op basis daarvan, wat goed leven is (Vedder & Veugelers, 1999). Het gaat daarbij om de morele waarden en om de vraag of we die met elkaar delen.

Competentieontwikkeling gaat niet alleen om ontwikkeling van beroepscompetentie, sociale competentie en zijnscompetentie, het gaat ook om het ontwikkelen van diepgang: competent op een instrumenteel niveau, op een communicatief niveau en op normatief niveau.

Het is niet vanzelfsprekend dat waarde wordt gehecht aan diepgang en ook daadwerkelijk wordt getracht die diepgang bij competentieontwikkeling te stimuleren. Zijnscompetentie is dan gewoon voor jezelf kunnen zorgen, van je eigen veters kunnen strikken tot zelfstandig een huishouding voeren. Sociale competentie blijft beperkt tot sociale vaardigheden en de extrinsieke normativiteit van gedragsregels en omgangsvormen. Mensen zijn daarin te trainen, zonder dat daarbij de vraag gesteld wordt naar het waarom van die regels en vormen of de vraag naar wat je wilt met je leven. Ook de ontwikkeling van beroepscompetenties kan op een instrumenteel niveau blijven steken. De vraag is dan wel waar de motivatie vandaan komt, hoe bijvoorbeeld de leraar plezier en bevrediging kan vinden in de uitoefening van het beroep.

Het is moeilijk denkbaar dat competentieontwikkeling in de context van het onderwijs louter instrumenteel kan worden ingevuld. In de

3 Leren en onderwijzen: de uitdagingen en dilemma's van het speciaal onderwijs

context van het speciaal onderwijs echter is dat onvoorstelbaar, want niets is daar vanzelfsprekend.

In onderwijs en opvoeding speelt de waardenproblematiek op twee manieren:

- Welke waarden zijn richtinggevend voor hoe we met elkaar omgaan?
- Op welke manier helpen we kinderen hun eigen waarden te vinden? (de pedagogische opdracht van het onderwijs) (Ritzen, 1992).

In de volgende paragraaf beschrijven we in algemene zin hoe de leraar met deze vragen kan omgaan. In hoofdstuk vier beschrijven we de verschillende niveaus van diepgang meer concreet in relatie tot de competenties van leraren.

3.2 Onderwijzen en leren

Activeren en inspelen op fysieke en sociale invloeden

Er zijn verschillende theoretische opvattingen over de vraag hoe de ontwikkeling en het leren van mensen verloopt en over de mogelijke rol van het onderwijs daarbij (Onderwijsraad, 2003)¹⁰. Ondanks alle verschillen van opvatting is wel duidelijk dat gedrag ontstaat in de interactie van een individu met zijn omgeving. In dat proces ontwikkelt het individu zijn competentie.

Er is een voortdurende wisselwerking tussen een drietal factoren:

- een genetisch aangereikt potentieel,
- invloeden uit de omgeving,
- competentie die al ontwikkeld is.

Bevorderen van competentieontwikkeling

De leraar kan langs twee lijnen de competentieontwikkeling van kinderen bevorderen:

- langs de pedagogische lijn bevordert hij de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling en de vorming van motivatie en verantwoordelijkheid;
- langs de didactische lijn bevordert hij de cognitieve en psychomotorische ontwikkeling.

¹⁰ In bijlage 3 van het rapport Leren in een kennissamenleving is een beknopt overzicht te vinden. Ons inziens kunnen de theoretische zienswijzen die daar beschreven worden, opgevat worden als perspectieven die elkaar aanvullen, meer dan dat ze elkaar uitsluiten. Het is goed mogelijk om in de praktijk van het onderwijs eclectisch te werken met verschillende zienswijzen en van daaruit de bestaande praktijk te verrijken en te verbeteren.

Bekwaam & Speciaal

Beide lijnen zijn in het handelen van de leraar geïntegreerd. Als het handelen van de leraar langs deze lijnen doelmatig is, versterkt het pedagogisch handelen het didactisch effect en omgekeerd. Hier volstaan we met een korte beschrijving van wat de leraar doet langs beide lijnen.

Zelfsturing en verantwoordelijkheid (sociaal-emotionele en morele ontwikkeling)

Activiteit van de lerende is een noodzakelijke voorwaarde voor ontwikkeling. Een belangrijke vraag is dus, hoe en waarom mensen tot activiteit komen. Op een biologisch niveau zijn er activeringsmechanismen die het ritme van waken en slapen reguleren en in de toestand van waken aanzetten tot gedrag. Ook is duidelijk dat gedrag onder andere gericht wordt op het bevredigen van basisbehoeften. Hoe die activeringsmechanismen vervolgens doorwerken in de manier waarop mensen hun eigen gedrag richten en welke rol verschillende soorten behoeften daarbij spelen, is minder duidelijk. De ideeën van Maslow hierover hebben sterk bijgedragen aan het psychologisch begrip van persoonsontwikkeling. Hij veronderstelt bij mensen een hiërarchie van vijf basisbehoeften. Mensen moeten gevoed en gekleed zijn, zich fysiek en sociaal veilig voelen, erbij mogen horen, zich aanvaard voelen en zich door anderen gewaardeerd weten. Als in voldoende mate aan die voorwaarden is voldaan, kunnen mensen als persoon zich verder ontwikkelen en toekomen aan zelfverwerkelijking (Allen, 1997 en Maslow, 1954)¹¹.



Figuur 4: Behoeftepiramide volgens Maslow

Het motivatieprincipe van basisbehoeften is voor het onderwijs praktisch uitgewerkt door Stevens (2002) in de begrippen relatie, competentie en autonomie. Dat betekent, kort gezegd: erbij mogen horen

¹¹ Het principe van een behoeftehiërarchie is zowel van verschillende kanten bekritiseerd, als ook empirisch verder onderbouwd. Het doet niet ter zake of het model van Maslow voldoende empirisch onderbouwd is. De praktische consequenties van het model, namelijk het belang van fysieke en sociaal-emotionele randvoorwaarden zijn onomstreden.

3 Leren en onderwijzen: de uitdagingen en dilemma's van het speciaal onderwijs

en gehoord en gezien worden (relatie), kunnen ervaren dat je wat waard bent, dat je wat kunt en dat je gewaardeerd wordt (competentie) en een zekere speelruimte hebben voor eigen initiatief en greep op de eigen situatie (autonomie). Er schuilt een belangrijke component van wederkerigheid in deze basisbehoeften: oog en oor hebben voor de ander, samenwerken, ruimte laten. Bovendien herbergen deze behoeften, inclusief het principe van wederkerigheid, belangrijke basiswaarden van onze samenleving, die gedeeld kunnen worden vanuit vele verschillende levensovertuigingen en mensvisies.

Door op een responsieve wijze recht te doen aan de psychologische basisbehoeften van de lerenden, motiveert en activeert de leraar hen. Door hen aan te spreken op en zoveel mogelijk medeverantwoordelijk te maken voor de onderlinge sociale verhoudingen stimuleert hij hun morele ontwikkeling en zelfsturend vermogen.

Verstand en redzaamheid (cognitieve en psychomotorische ontwikkeling)

Informatieverwerking in de hersenen is een proces waarin informatie actief wordt geconstrueerd. Het gaat om het opbouwen van kennis in de wereld en kennis van de wereld en het leggen van verbindingen daartussen. Dit inzicht werkt krachtig door in de moderne leerpsychologie waarin cognitieve activiteiten en strategieën centraal staan (Boekaerts & Simons, 1995). Middels die activiteiten en strategieën wordt geheugen (kennis) opgebouwd en benut. Simons onderscheidt bijvoorbeeld een cyclus van zes typen van leeractiviteiten.



Figuur 5: Zes typen van leeractiviteiten (Simons, 2000)

Bekwaam & Speciaal

Het gaat hier vooral om activiteiten die de ontwikkeling van de verstandelijke component ondersteunen. Daarbij ligt de nadruk op talige activiteiten. Het spreekt voor zich dat de ontwikkeling van de psychomotorische component, naast reflectie op de procedures van handelingen, vooral ook imiteren en oefenen vergt. In het onderwijs is het minder vanzelfsprekend om ook andere kwaliteiten van mensen aan te spreken. Echter, juist in het speciaal onderwijs kunnen precies daar aangrijpingspunten liggen om de competentieontwikkeling te bevorderen. Zo onderscheidt Gardner (1993) acht typen kwaliteiten. Naast verbaal/linguïstische en logisch/mathematische die in de school veelal worden aangesproken, noemt hij visueel/ruimtelijke; natuurgerichte; interpersoonlijke; intrapersoonlijke; muzikaal ritmische; en lichamelijke/kinesthetische kwaliteiten.

Het is de verantwoordelijkheid van de leraar om leerarrangementen te ontwerpen die activiteiten bevorderen waarmee de leerling zijn competenties verder kan ontwikkelen. Daar is niet één vorm de beste voor, wat werkt verschilt van kind tot kind en van moment tot moment. Zeker in het speciaal onderwijs vergt het ontwerpen en realiseren van leerarrangementen die bij de leerlingen passen een grote creativiteit en veel adaptief vermogen. In de volgende paragraaf gaan we daar dieper op in.

3.3 Uitdagingen en dilemma's

De kerntaak van speciaal onderwijs is af te stemmen op de individuele hulpvragen van de leerlingen in het perspectief van hun competentieontwikkeling. Gegeven het integrale karakter van persoonsontwikkeling en de problematiek van de leerlingen in het speciaal onderwijs is dit altijd een afstemming op alledrie de niveaus van competentie. De afstemming is gelaagd, dat wil zeggen gericht op fysieke behoeften, sociaal-emotionele behoeften en ontwikkelings- en leerbehoeften. In het speciaal onderwijs moet de leraar tegemoet komen aan deze behoeften en de leerlingen daarin eventueel (responsief) compenseren. Hierbij is hij echter altijd gericht op maximale activering en uiteindelijk op zelfstandigheid en zelfsturing.

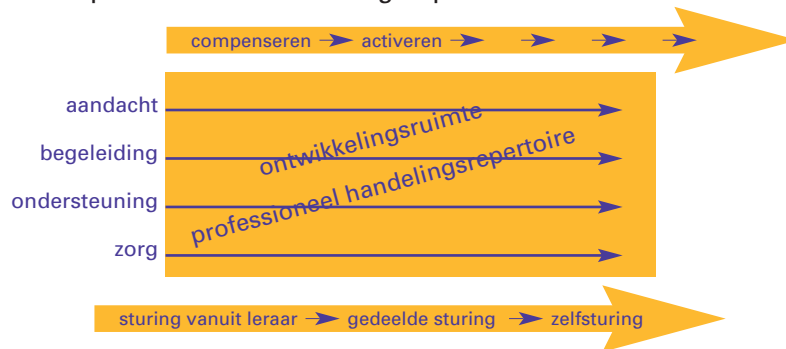
3.3.1 Leren versus zorgen; compenseren versus activeren

De primaire onderwijstaak (van elke leraar) is het activeren tot leren/ontwikkelen. Aan de voorwaarden om op deze wijze tot leren te komen wordt bij leerlingen in het speciaal onderwijs om meerdere redenen niet vanzelf voldaan:

3 Leren en onderwijzen: de uitdagingen en dilemma's van het speciaal onderwijs

- leerlingen dienen voor het leerproces gecompenseerd te worden in relatie tot *specifieke leer- en/of ontwikkelingsproblemen*. Voorbeelden hiervan zijn: instrumentele aanpassingen voor leerlingen met een fysieke handicap (computer met brailletekens), didactische aanpassingen voor leerlingen met een intellectuele beperking (gebruik maken van symbooltaal, beperking van het aantal stimuli);
- leerlingen hebben fysieke en/of emotionele *zorgbehoeften* waaraan tegemoetgekomen moet worden alvorens ze met leren kunnen beginnen. Dat kan het karakter aannemen van compenseren, o.a. door het creëren van een veilig pedagogisch klimaat of het reguleren van gedrag door medicatie;
- om in de toekomst zichzelf te kunnen redden kan het van belang zijn dat de leerlingen *geactiveerd worden om zelf aan hun zorgbehoeften tegemoet* te komen o.a. door te leren omgaan met gevoelens van verdriet, zelf in staat te zijn eventuele fysieke tekortkomingen te compenseren.

De specifieke behoeften van deze leerlingen vragen om een (continue) afweging van de leraar: waaraan besteedt hij aandacht: *leren versus zorgen*? Op welke wijze kan hij hieraan het best tegemoetkomen: *compenseren versus activeren*? Dit vraagt van de leraar een zeer breed professioneel handelingsrepertoire.



Figuur 6: Professioneel handelingsrepertoire

De keuze hoe te handelen neemt in de dagelijkse praktijk nogal eens de vorm aan van een dilemma. Een dilemma, omdat de leraar met het antwoord op de directe (zorg)vraag van de leerling het gevaar loopt, vast te blijven zitten aan compenseren op zorgvragen. Voor de leraar (en de lerende) is het een dagelijkse uitdaging om de ruimte voor activering te maximaliseren. Voor veel leerlingen zal het startpunt primair gevonden worden in het activeren van de zelfzorg; leerlingen kunnen zo leren/ontdekken dat ze zelf in staat zijn tot initiatief en daardoor gevoelens van autonomie en competentie ontwikkelen.

Bekwaam & Speciaal

3.3.2 Individueel leren versus samen leren

Bovenstaande uitwerking gaat sterk uit van een individuele benadering van leerlingen, aansluitend op hun leer-/ontwikkelingsniveau en specifieke behoeften. Hiermee stuiten we op een derde dilemma (en potentiële valkuil) in het speciaal onderwijs: *individueel leren versus samen leren*. De noodzaak om uit te gaan van de vragen van de individuele leerling leidt tot de neiging te weinig gebruik te maken van de mogelijkheden van het samen-leren. Dit dilemma is niet beperkt tot de (didactische) vraag welke aanpak, werkvorm, het meest effectief is, welke beperkingen er praktisch zijn om individueel te werken. Ze heeft ook betrekking op het perspectief van de leerlingen. Voor een goed (toekomstig) functioneren is het van belang dat leerlingen ook leren op anderen te vertrouwen, leren met anderen samen te werken. Het samen-leren in de groep kan gehanteerd worden als een model voor de wereld buiten de school.

3.3.3 '(Ab)normaliteit', identiteitsontwikkeling en ethisch gefundeerd handelen

De ontwikkeling van mensen tot autonoom burger vraagt altijd om het vinden van een goede verhouding tussen aanpassen en assimileren (Vygotski, 1978). Door de belemmeringen waarmee leerlingen in het speciaal onderwijs worden geconfronteerd worden er aan dit proces bijzondere eisen gesteld, o.a. omdat leerlingen (veelal) niet kunnen (en, in het licht van hun zelfbeeld, niet willen) voldoen aan wat in de maatschappij als normaal wordt beschouwd. De ontwikkelingen raken ook het zelfbeeld, de identiteit van de leerlingen.

Het vinden van een goede, ook persoonlijke, omgang met het afwijkende van de leerlingen (in uiterlijk, gevoel, gedrag), het kunnen begeleiden van deze leerlingen op weg naar hun eigen invulling van burgerschap stelt bijzondere eisen aan (de leraar in) het speciaal onderwijs. De leraar speciaal onderwijs moet kunnen omgaan met conflicterende waarden. Dit vraagt o.a. om een goed ontwikkelde (ortho)pedagogische en maatschappelijke visie op speciale onderwijszorg en het kunnen omgaan met ethische dilemma's.

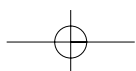
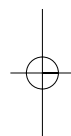
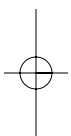
3.4 Maatwerk: verschillen tussen doelgroepen en scholen

De dilemma's in de afstemming, en de daarmee samenhangende valkuilen, zijn verschillend voor de diverse soorten van speciaal onderwijs (mytyl/tyltyl, ZMOK, enz.).

Keuzes in de omgang met deze dilemma's zijn op diverse niveaus te herkennen: in de doelstelling van de school, in de programmering, in de wijze waarop de leraar met de eigen leerlingen omgaat, maar ook in de gesprekken met collega's, ouders en deskundigen – ieder heeft, vanuit eigen deskundigheid en betrokkenheid, een eigen kijk op deze dilemma's, en gaat er op zijn manier mee om.

Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat er in de afstemming ook sprake kan zijn van meergelaagdheid in de persoon van de leerling: afstemming kan betrekking hebben op het fysieke, emotionele en rationele aspect van het functioneren van leerlingen. Veelal zijn deze aspecten onderling met elkaar verweven: iets fysiek niet kunnen, kan invloed hebben op iemands zelfbeeld en gevoel van zelfwaarde.

Het omgaan met de meergelaagdheid van leerlingen wordt weerspiegeld in de eisen die gesteld worden aan de meergelaagdheid in het professionele handelen van de leraar: er wordt een bijzonder beroep gedaan op (de relaties tussen) het instrumenteel, communicatief en normatief handelen van de leraar. De bijzondere eisen die dit stelt aan de persoon van de leraar zullen we in hoofdstuk 4 nader uitwerken.



4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

In dit hoofdstuk worden beschrijvingen van de competenties gegeven die essentieel zijn voor het werken in de speciale onderwijszorg (het werken met kinderen die extra zorg behoeven). Zo wordt toegelicht waarom het competentieprofiel (zie hoofdstuk 1) bestaat uit 7 competenties en 2 verdieppingsdimensies.

4.1 Effectief functioneren in de context: competent handelen

4.1.1 Technische beschrijving van competentie

We beginnen hier nog eens met de definitie van lerarencompetentie, zoals die ook in hoofdstuk 1 is gegeven.

Definitie van lerarencompetentie

Lerarencompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en -opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. Op basis van deze competenties kan de leraar zijn verantwoordelijkheden in de concrete beroepspraktijk op een professionele manier waarmaken. Door de verantwoordelijkheden van de leraar te benoemen in samenhang met de situaties waarin hij werkt en onder woorden te brengen wat een professionele manier van werken in die situaties inhoudt, beschikken we over een concrete beschrijving van lerarencompetenties¹².

Een professionele manier van werken betekent in essentie dat de beroepscompetentie van de leraar is gebaseerd op kennis, die door de leraar in beroepsmatig handelen op een doelbewuste en doelgerichte wijze productief wordt gemaakt.

In de competentie-eisen wordt, in samenhang met de verantwoordelijkheid van de leraar, beschreven over welk handelingsrepertoire hij moet beschikken en welke kennis daarin opgenomen moet zijn.

¹² Dit is de matrix. De matrix is een samenvatting van de taakprofielen waaruit de beroepsprofielen zijn opgebouwd. Daarmee legt de matrix dus een direct verband tussen de competentie-eisen en de beroepsprofielen en is de matrix ook gelegitimeerd vanuit een analyse van de beroepsprofielen en vanuit een analyse van het primaire proces van onderwijzen en leren binnen de school als arbeidsorganisatie.

Bekwaam & Speciaal

4.1.2 Zeven competenties

De verantwoordelijkheid van de leraar wordt afgeleid van de functies van onderwijs en vertaald naar beroepsrollen. Deze rollen worden door de leraar gerealiseerd binnen het raamwerk van de school als arbeidsorganisatie en in situaties die kenmerkend zijn voor de beroepsuitoefening. Door rollen en kenmerkende situaties te combineren ontstaat een kijkkader waarin zeven competenties onderscheiden worden.

- **Pedagogische en didactische verantwoordelijkheid**

De verantwoordelijkheid van de leraar wordt bepaald door wat de samenleving van hem verwacht. Het is een afgeleide van de functies van onderwijs en opvoeding en de rol die scholen daarin hebben. De functies van onderwijs en opvoeding in de samenleving zijn kort gezegd: bijdragen aan persoonsvorming, burgerschapsvorming en voorbereiden op beroepsuitoefening. Die functies worden gerealiseerd langs globaal twee ontwikkelingslijnen: de pedagogische ontwikkelingslijn waarbij het gaat om sociaal-emotionele en morele ontwikkeling en de didactische ontwikkelingslijn waarbij het gaat om de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Deze ontwikkelingslijnen worden geconcretiseerd in het onderwijsprogramma van de school. Daarbinnen is de verantwoordelijkheid van de leraar gesitueerd.

- **Beroepsrollen**

De verantwoordelijkheid voor het onderwijs komt tot uitdrukking in wat we de pedagogische en didactische beroepsrol noemen. In principe zou met deze beide beroepsrollen volstaan kunnen worden, maar er zijn goede argumenten om er twee, meer voorwaardelijke rollen uit te lichten.

Voorwaarde voor effectiviteit van de leraar is dat hij in staat is contact te maken, om te gaan en te communiceren met anderen. We noemen dat de interpersoonlijke beroepsrol. Interpersoonlijke competentie is onmisbaar voor de leraar. Als die in onvoldoende mate aanwezig is, kan er geen sprake zijn van pedagogische of didactische kwaliteit. Daarom zetten we deze beroepsrol op de eerste plaats.

De effectiviteit van de leraar op pedagogisch en didactisch gebied wordt sterk mede bepaald door zijn vermogen om de complexiteit van het werk voor zichzelf en voor anderen (met name zijn leerlingen) overzichtelijk en hanteerbaar te maken. We noemen dat de organisatorische beroepsrol. Organisatorische competen-

4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

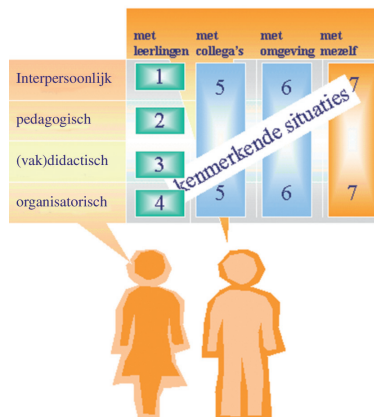
tie is niet in dezelfde mate randvoorwaardelijk als interpersoonlijke competentie, maar versterkt wel de effectiviteit van de leraar. Daarom zetten we deze beroepsrol als sluitstuk op de vierde plaats.

- **Werken binnen het raamwerk van de school als arbeidsorganisatie**
Binnen de school is de leraar (mede)verantwoordelijk voor inhoud, organisatie en proces van het onderwijs, de afstemming met andere betrokkenen en instanties en voor de verdere ontwikkeling en verbetering van het onderwijs.
- **Beroepssituaties**
Welke situaties kenmerkend zijn voor het beroep wordt bepaald door waar de leraar werkt (sector en maatschappelijke context) en hoe daar het onderwijs georganiseerd is. Omdat het ons gaat om competentie-eisen die algemeen geldig zijn, definiëren wij de situaties in zeer algemene termen. Wij onderscheiden vier typen situaties: werken met leerlingen, samenwerken met collega's, samenwerken met de omgeving (bijvoorbeeld met ouders of jeugdzorg, binnen samenwerkingsverbanden) en reflectie en ontwikkeling.

Zeven competenties

Door de vier beroepsrollen te combineren met de vier situaties ontstaat de matrix met zeven onderwijscompetenties. De eerste vier competenties hebben te maken met het werken met leerlingen. Competentie 5 en 6 gaan over samenwerkingsrelaties waarin de pedagogische en didactische verantwoordelijkheid onderwerp van gesprek en afstemming zijn en met name een beroep wordt gedaan op de interpersoonlijke en organisatorische competentie van de leraar. De zevende competentie is eigenlijk een metacategorie en daarom als een soort sluitstuk opgenomen: alle aspecten van beroepsuitoefening zijn daarin onderwerp van reflectie en ontwikkeling.

Bekwaam & Speciaal



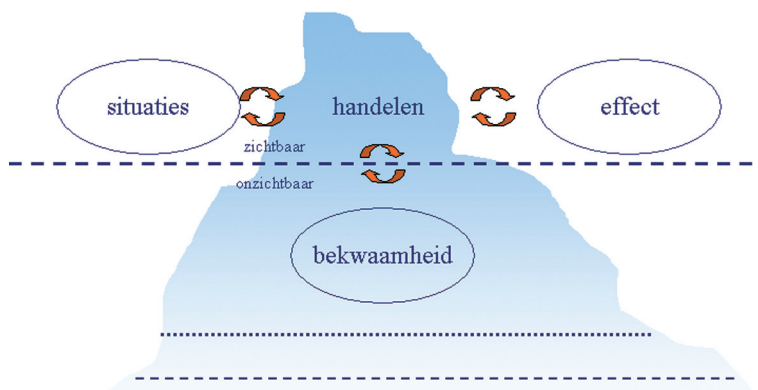
Figuur 7: Zeven onderwijscompetenties

4.2 Analyse van lerarencompetentie

Ijsbergmetafoor, zichtbare en onzichtbare aspecten van competenties

Competenties laten zich goed beschrijven met behulp van de metafoor van de ijsberg. Zij zijn een onzichtbaar potentieel dat besloten ligt in de persoon van de leraar. Het zijn noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarden voor beroepskwaliteit. Aanvullende voorwaarden zijn de feitelijke inzet van de leraar en de kwaliteit van de arbeidsorganisatie.

Competenties komen aan de oppervlakte in het handelen van de leraar en de effecten van dat handelen.



Figuur 8: Competentie (bekwaamheid) komt aan de oppervlakte in beroepsmatig handelen.

4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

Competentie in beeld: de zichtbare aspecten

De competenties van de leraar zijn maar op één manier en dan nog alleen bij benadering vast te stellen, namelijk door te kijken naar de kwaliteit van zijn handelen en de opbrengsten daarvan in de situaties die kenmerkend zijn voor de beroepsuitoefening. Dat is overigens min of meer een momentopname. Op grond daarvan kan men veronderstellen dat de leraar ook op andere momenten bekwaam zal blijken, bij gelijkblijvende omstandigheden en gelijkblijvende inzet¹³.

Opbrengsten (effect)

De belangrijkste opbrengst van onderwijs is het leren van de leerling. Dat is het gevolg van de inspanning van de leerling zelf. De leraar zorgt voor de optimale omstandigheden voor die inspanning, door de manier waarop hij de leeromgeving vormgeeft. In de vier competenties die betrekking hebben op het werken met leerlingen gaat het om:

- een prettig leef- en werkklimaat, goed geleid en met een vriendelijke en coöperatieve sfeer (interpersoonlijk competent);
- een veilige en stimulerende leeromgeving (pedagogisch competent);
- een krachtige en activerende leeromgeving (didactisch competent);
- een overzichtelijke en taakgerichte leeromgeving (organisatorisch competent).

In het samenwerken met collega's en met de omgeving van de school zijn opbrengsten:

- onderlinge afstemming;
- een goed functioneren van de onderwijsorganisatie met haar interne en externe werkrelaties.

In reflectie en ontwikkeling tenslotte is de gewenste opbrengst:

- verantwoording en doorgaande professionele ontwikkeling van de leraar.

Functionele kwaliteit, effectief handelen

Voor wat betreft de eerste vier competenties staat het handelen van de leraar direct in functie van het leren van de leerlingen. Door te beschrijven wat verstaan wordt onder 'optimale leeromgeving',

¹³ De omstandigheden blijven zeker niet gelijk, maar in ontwikkeling blijven en meegroeien met veranderende omstandigheden is onderdeel van de beroepscompetentie (competentie 7).

Bekwaam & Speciaal

wordt onder woorden gebracht wat het handelen in functioneel perspectief moet opleveren: de functionele kwaliteit. Het begrip 'optimaal' is onduidelijk. Er is geen eenduidige maat voor. Het gaat om een mix van kwaliteiten die in verschillende vormen van samenstelling optimaal kan zijn; wat echter voor de ene leerling een goede mix is, werkt voor de ander wellicht remmend. Daarom gebruiken we bij het beschrijven van de functionele kwaliteit van het handelen op verschillende plaatsen begrippenparen, zoals leiden én volgen, structuur bieden én ruimte laten. Ook proberen we, waar dat kan, een verband te leggen met de beleving van de leerling: de leraar zorgt ervoor dat de leerling zich gewaardeerd weet; de leraar zorgt ervoor dat de leerling overzicht heeft. Met name in de verbinding met de beleving van de leerling komt ook het gewenste effect van het handelen vanuit het perspectief van de leerling in beeld. Zo is een aspect van een veilige leeromgeving dat de leerling zich welkom en gewaardeerd voelt en van een krachtige leeromgeving, dat de leerling zich gemotiveerd voelt.

Formele kwaliteit, professioneel handelen

De leraar handelt professioneel, dat wil zeggen:

- *doelbewust, doelgericht en kritisch:*
hij maakt keuzes en weet wat hij wil bereiken. Hij kan het hoe, wat en waarom van zijn keuzes en zijn handelen uitleggen en deze ook verantwoorden vanuit zijn kennis en ervaring. Hij kan dit alles in verband brengen met de actuele stand van zaken in de onderwijspraktijk;
- *methodisch:*
hij handelt op basis van kennis en met behulp van methodieken waarin die kennis praktisch is uitgewerkt;
- *systematisch:*
hij zorgt voor afstemming tussen de verschillende processen waar hij mee werkt en voor afstemming met de binnenschoolse en buitenschoolse omgeving;
- *ontwikkelingsgericht:*
hij evalueert zijn beroepsuitoefening en onderhoudt zijn competenties.

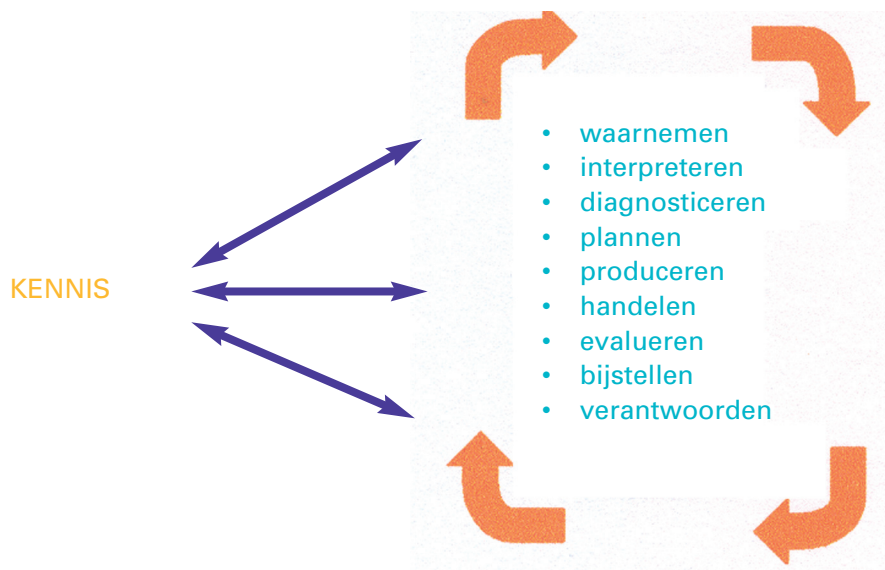
Elke competentie wordt beschreven vanuit een aspect van de verantwoordelijkheid van de leraar. Hiermee wordt duidelijk wat de bedoeling van het handelen van de leraar moet zijn. Bij elke competentie moet de leraar kunnen verantwoorden wat hij doet.

In de beschrijving van de competenties zelf wordt vanuit de verantwoordelijkheid van de leraar aangegeven wat hij moet doen en op

4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

basis van welke kennis hij dat doet. In het primaire proces, het werken met leerlingen, integreert de leraar de eerste vier competenties. De afstemming met de binnen- en buitenschoolse omgeving is herkenbaar in competentie 5 en 6. De ontwikkelingsgerichtheid is impliciet in elke competentie aanwezig en komt expliciet naar voren in competentie 7.

De professionele kennis van de leraar bestrijkt een breed terrein en is afgeleid van verschillende onderliggende disciplines, onder andere de leer- en ontwikkelingspsychologie, de pedagogie en uiteraard de onderwijshoudens met de daaraan ten grondslag liggende wetenschapsgebieden. De professionele kennis van de leraar komt vooral tot uitdrukking in de methodieken waarmee hij vormgeeft aan zijn pedagogisch en didactisch handelen. Methodisch handelen volgt een kenmerkend patroon van waarnemen, interpreteren, diagnosticeren, ontwerpen/plannen, zonodig produceren, uitvoeren, evalueren, bijstellen en verantwoorden.



Figuur 9: Methodisch handelen op basis van kennis

Met name bij de beschrijving van de pedagogische en didactische competenties komt de professionele kwaliteit naar voren in de eis dat dit basispatroon in het handelen van de leraar zichtbaar moet zijn¹⁴.

¹⁴ In principe kan dit basispatroon in het handelen bij elke competentie naar voren komen. Met de competentie-eisen echter wordt vastgesteld welke kwaliteit de leraar tenminste moet kunnen realiseren. Daarom beperken wij ons wat betreft dit aspect van kwaliteit tot de essentie van het leraarschap: professioneel pedagogisch en didactisch handelen.

Bekwaam & Speciaal

Competenties onder de oppervlakte

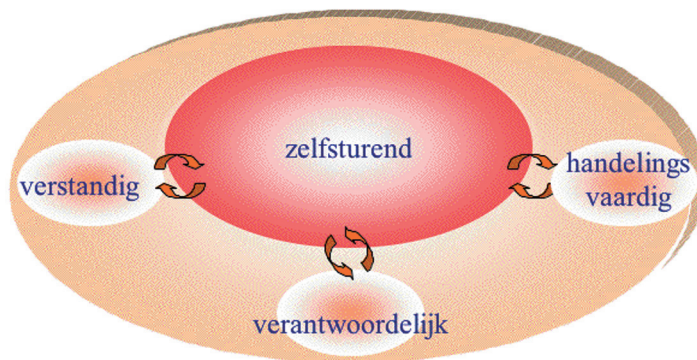
Handelen en het effect daarvan zijn de zichtbare aspecten van competenties. De onzichtbare aspecten zijn mentale componenten van het handelen. Van oudsher worden daarin kennis, houding en vaardigheden onderscheiden, hoewel de onderlinge verwevenheid daarvan ook van oudsher onderkend is. Competenties hebben een neurobiologische basis en in die basis zijn verschillende subsystemen te onderscheiden, waarin met wat goede wil het klassieke onderscheid in kennis, houding en vaardigheden herkend kan worden. Deze begrippen zelf echter worden tegenwoordig meer opgevat als mentale processen zoals cognitie, motivatie, regulatie en reflectie en ook wel als mentale vermogens, onderliggend aan die processen.

In meer alledaagse bewoordingen kunnen we voor cognitie ook het begrip 'verstand' gebruiken: handelen met verstand van zaken, verstandig handelen.

Voor motivatie en waarde gebruiken we het begrip 'verantwoordelijkheid': verantwoordelijk voelen voor, verantwoordelijk handelen, verantwoord handelen.

Het begrip 'vaardig' of 'handelingsvaardig' blijft min of meer overeind, hoewel daar tegenwoordig vaak het begrip handelingsrepertoire voor wordt gebruikt.

Het begrip 'zelfregulatie' of, weliswaar niet helemaal hetzelfde, 'zelfsturing', is relatief nieuw. Deze vier begrippen vormen samen de mentale componenten van competentie die wij onderscheiden.



Figuur 10: Mentale componenten van competentie

Elk van deze begrippen kan in principe weer verder gedefinieerd worden in samenstellende delen, maar dat is voor het formuleren van competenties niet zinvol.

4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

Bij elke competentie wordt vanuit de verantwoordelijkheid van de leraar beschreven welke handelingen van de leraar worden verwacht en welke kennis daarin moet zijn opgenomen. Het principe van zelfsturing komt tot uitdrukking in de competentie 'reflectie en ontwikkeling', in de zin dat de leraar een kritisch beeld van zijn eigen competentie moet hebben en op basis daarvan aan zijn professionele ontwikkeling moet werken. Ook bij de indicatoren die bij de omschrijving van elke competentie zijn gevoegd komt het principe van zelfsturing duidelijk terug.

4.3 Professionaliteit met diepgang: normatieve professionaliteit

Speciale onderwijszorg stelt bijzondere eisen aan de professionaliteit. Omgaan met de uitdagingen stelt bijzondere eisen aan de persoon; eisen die tot uitdrukking komen in de professionele beroepshouding. Het effectief kunnen omgaan met de complexe problematiek van de leerlingen stelt bijzondere eisen aan de relatie tussen diagnostiek en (be)handelen. Beide verdiepingdimensies werken we hieronder nader uit.

4.3.1 Normatieve professionaliteit

In paragraaf 2.2 en 3.3 werd beschreven welke bijzondere eisen het speciaal onderwijs stelt aan het persoonlijk meesterschap van leraren. Enkele aspecten daarvan komen op deze plaats nog eens terug, maar nu vanuit het perspectief van de niveaus in professionaliteit.

De verdichtingsproblematiek brengt met zich mee dat de leraar adequaat om moet kunnen gaan met de meergelaagdheid in de hulpvragen van de leerlingen. In de waarneming en interpretatie van de leerling staat de leraar voor de vraag op welk niveau(s) hij moet reageren, c.q. het accent moet leggen: op het instrumenteel of communicatief niveau of op het niveau van waardenoriëntatie en zingeving. Bovendien moet de leraar tussen deze verschillende elementen een passende balans vinden. Hierbij spelen zijn eigen motivatie en opvattingen, maar ook zijn instrumentele en communicatieve mogelijkheden een rol. De mogelijkheden en begrenzingen van zijn competentie: weten wanneer je niet kunt wat wel nodig is, vormen evenzeer onderdeel van professionaliteit.

In het verlengde van de drie niveaus van professionaliteit zijn er drie manieren waarop de leraar de vraag van de leerling kan waarnemen

Bekwaam & Speciaal

en er op kan reageren (Van Houten, 1996). We leggen dat uit aan de hand van een voorbeeld op het gebied van rekenen:

- *Instrumenteel: de leraar kan een goede rekenles geven.*
Uitgangspunt bij instrumentele professionaliteit is dat specifieke interventies specifieke resultaten opleveren. Toegepast op het onderwijs betekent dit dat een leraar speciale onderwijszorg in staat dient te zijn een rekenles didactisch goed vorm te geven, op basis van inzichten in rekenstrategieën en in aansluiting op een diagnose van de rekenproblemen van de groep leerlingen. Instrumentele professionaliteit is aan de orde als de hulpvraag van de leerling gezien wordt vanuit een technisch/inhoudelijk perspectief, in dit geval een rekenprobleem.
- *Communicatieve professionaliteit: de leraar kan met de leerling rekenen.*
Uitgangspunt is dat een beroep gedaan wordt op het probleemoplossend vermogen van de leerling; er is sprake van een wederzijdse afhankelijkheid tussen leraar en leerling. Toegepast op het onderwijs: als een leerling van huis is gegaan terwijl zijn ouders (weer) ruzie hadden kan dat zijn motivatie belemmeren om met rekenen aan de slag te gaan. Om een beroep te kunnen doen op de inzet en het probleemoplossend vermogen van de leerling moet de leraar over de communicatieve vaardigheden beschikken om de leerling van het belang van de rekenactiviteit te overtuigen en hem te stimuleren mee te doen.
- *Normatieve professionaliteit: de leerling kan op de leraar rekenen.*
Uitgangspunt is dat wordt uitgegaan van en aangesloten op de bestaansvragen van de leerling. Toegepast op het onderwijs is normatieve professionaliteit aan de orde als door een leerling, al dan niet expliciet, in woord of gedrag, vragen worden gesteld bij het gewenste doel van het onderwijs, de waarden, normen en (levens)visies waarop het onderwijs is gebaseerd. Om aan te kunnen sluiten bij de (levens)vragen van de leerling moet de leraar de bestaansvragen van de leerling kunnen begrijpen en er in zijn optreden op aan kunnen sluiten.

In deze opvatting komt professioneel handelen neer op: het zoeken/vinden van een goede afstemming tussen instrumenteel, communicatief en normatief handelen. Elke professie, hoe instrumenteel van karakter ze op het oog ook kan zijn, vindt uiteindelijk haar grondslag in een aantal basiswaarden. Omstandigheden en aard van de professie zijn bepalend voor de mate waarin een beroep wordt gedaan op instrumentele, communicatieve en normatieve

4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

competenties, c.q. voor de mate waarin het wenselijk en mogelijk is de normatieve grondslagen van het beroep of de functie aan de orde te stellen.

4.3.2 Authentiek functioneren

Authentiek functioneren betekent dat de leraar kan omgaan met de meergelaagdheid in het eigen functioneren. Wat geschreven werd over competentieontwikkeling in het algemeen is uiteraard ook op de leraar van toepassing. Niet alleen moet de leraar afstemmen op deze drie niveaus bij de leerling, hij moet ook zelf ook goed in zijn vel zitten en in balans zijn.

Leerlingen in het speciaal onderwijs zijn zeer gevoelig voor signalen van onbalans bij de leraar. Bovendien heeft het speciaal onderwijs als belangrijke valkuil dat de leraar in zijn gerichtheid op afstemming op de zorgbehoefte van de leerling, onvoldoende oog heeft voor zijn eigen behoeften. Werken in speciaal onderwijs vraagt van de leraar een goede persoonlijke balans te vinden tussen de zorgbehoefte van de leerling en de zorgbehoefte van hemzelf. Ook hier kunnen ethische dilemma's een rol spelen. Daarvoor is nodig dat de leraar zichzelf als persoon kan hanteren.

Dat houdt in dat hij:

- weet wat hij nodig heeft om goed te kunnen functioneren;
- tijdig in de gaten heeft wanneer aan die randvoorwaarden niet wordt voldaan;
- er voor kan zorgen dat aan die randvoorwaarden wel wordt voldaan, dan wel dat de tekorten op een of andere manier gecompenseerd zijn;
- een realistisch zelfbeeld heeft ten aanzien van wie hij is, wat hij wil en kan en hoe hij zich wil ontwikkelen.

De eerste drie elementen kunnen verder geconcretiseerd worden ten aanzien van fysiologische en sociaal-psychologische basisbehoeften die gelden voor alle mensen. Zichzelf hanteren op fysiologisch niveau betekent dat de leraar in staat is zorg te dragen voor zijn eigen gezondheid.

Op sociaal-psychologisch niveau betekent het dat hij in staat is zijn eigen emoties te hanteren en te reguleren, dat hij constructieve relaties aangaat met anderen en daarin een evenwicht weet te vinden tussen geven en nemen.

In het vierde element zit de aansluiting met de gelaagdheid in professionaliteit zoals we die in de vorige paragraaf beschreven. De leraar moet in staat zijn zichzelf te ontwikkelen in zijn beroep, in de richting en op de wijze die hij voor zichzelf passend vindt.

Bekwaam & Speciaal

4.3.3 Werken in en beïnvloeden van een complexe omgeving

De leraar moet in staat zijn adequaat te functioneren en, waar mogelijk, de voor de leerling relevante contexten te beïnvloeden. Uit de beschrijving van kenmerken van speciaal onderwijs is duidelijk geworden dat de kwaliteit in hoge mate afhankelijk is van de context waarin wordt gehandeld: de noodzaak van interdisciplinaire samenwerking, de noodzakelijke aanwezigheid van organisatorische voorwaarden om als leraar/team goed te kunnen functioneren, de noodzaak van een goede afstemming tussen binnen- en buitenschoolse opvoeding. Vanuit dit gegeven is het van belang dat de leraar het vermogen heeft op diverse niveaus te functioneren: zijn interpersoonlijk handelen, zijn vermogen als teamlid in een collectief goed te functioneren en (waar nodig) zijn vermogen de maatschappelijke omgeving te beïnvloeden.

De bestaanscontext van de leerling heeft een grote invloed op zijn welbevinden, zijn ontwikkeling en zijn ontwikkelingsmogelijkheden. Het is dus van belang dat de leraar de competentie heeft om deze contexten (mede) te beïnvloeden. Dat vraagt (mede gezien veranderingsweerstand die kenmerkend zijn voor sociale systemen) professionele assertiviteit van de leraar. Bovendien moet hij in relatie tot de leerling een vorm van *empowerment* ontwikkelen die de leerling helpt zélf de assertiviteit te vinden waarmee hij zich staande kan houden in en teweer kan stellen tegen een belemmerende omgeving. Voor een uitwerking van dit perspectief zou aansluiting gevonden kunnen worden bij opvattingen over empowerment, die oorspronkelijk in de feministische beweging zijn ontwikkeld (Jacobs, 2001). Het voert te ver om hier diep op deze opvattingen in te gaan. Waar het hier om gaat, is dat de leraar in zichzelf de assertiviteit weet te vinden die nodig is om op te kunnen komen voor wat naar zijn professionele oordeel noodzakelijk is;

- dat hij samen met de leerlingen op kan komen voor wat het belang is van hem én zijn leerlingen;
- dat hij met collega's en leerlingen samen kan stáán voor het onderwijs en voor de leerlingen die dat nodig hebben, zowel in de directe context van zijn school als binnen de samenleving (de samenleving heeft immers de morele verplichting ruimte te scheppen voor de ontwikkelingskansen van kwetsbare kinderen).

4.4 Professionaliteit met diepgang: kennisvereisten en kennisproductie

Al vroeg in het project is de vraag aan de orde gesteld hoe de diagnostische taak van de leraar in deze structuur opgenomen zou kunnen worden. Vanuit de WOSO-opleidingen is geopperd om de rol van diagnosticus, naast die van pedagoog en didacticus, in de structuur op te nemen. Er waren echter goede argumenten om de diagnostische taak te zien als een bijzondere invulling van de onderwijstaak van de leraar speciaal onderwijs (Oudenhoven, 1997).

We zijn tot de conclusie gekomen dat de specifieke (meer)waarde van speciale onderwijszorg gerelateerd aan de diagnostische taak, niet beschouwd moet worden als een aparte rol, maar beter tot uitdrukking komt in een specifieke uitwerking van de diepgang van de cyclus van professioneel handelen – in speciale onderwijszorg zijn diagnostiek en handelen immers met elkaar verweven. Daarom zal in de uitwerking van het profiel de professionele regulatieve cyclus een meer expliciete plaats krijgen; er is een aparte paragraaf hiervoor opgenomen, waarin zichtbaar gemaakt wordt welke bijzondere eisen gesteld worden aan de cyclus van professioneel handelen van de leraar speciaal onderwijs.

4.4.1 Kennisinhouden en -niveaus

Het leraarschap is een professioneel beroep, dat wil zeggen dat de vormgeving van onderwijs gebaseerd is op kennis van processen van leren en onderwijzen, in samenhang natuurlijk met de kennis van wat inhoudelijk geleerd en onderwezen moet worden. Die kennis bestaat in verschillende vormen.

De belangrijkste vorm daarvan is de praktische kennis die de leraar zelf belichaamt met zijn competentie. Die praktische kennis is gedeeltelijk ook beschikbaar voor anderen in de vorm van beschreven methodieken. De praktische kennis van de leraar is verweven met de persoon en gebonden aan de context waarin die praktische kennis is opgebouwd.

Methodische kennis is vrij beschikbaar voor alle leraren en kan in principe door hen bewerkt worden voor gebruik in de context waarin zij zelf werken.

Onderliggend aan methodische kennis is formele theoretische kennis die in ideale vorm de praktijk van leren en onderwijzen beschrijft, verklaart en voorspelt in algemeen bruikbare en geldige termen, regelmatigigheden en wetmatigheden.

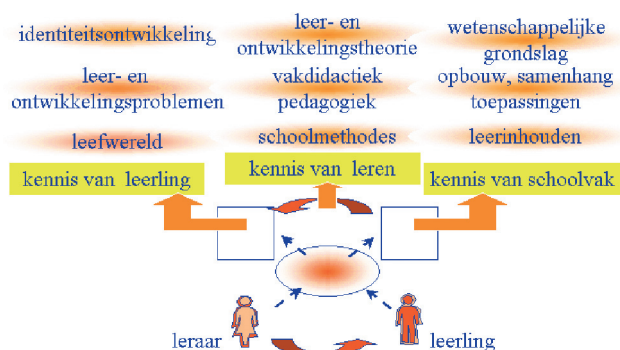
Deze zelfde driedeling, praktisch-methodisch-theoretisch, gaat op

Bekwaam & Speciaal

voor de vormen van kennis ten aanzien van de onderwijshoudens. Een derde gebied van kennis waarover de leraar moet beschikken betreft de leerling en ook voor die kennis geldt de driedeling.

Uitgangspunt is dat kennis van benaderingen en theorieën zinvol moet zijn voor het professioneel handelen van de leraar: we gaan uit van een praktijktheoretische benadering. Juist omdat, in relatie tot het functioneren van de leerling, er altijd een keuze gemaakt moet worden voor een benadering én deze benadering toegesneden moet worden op de kenmerken van de leerling (groep) dient de leraar:

- minstens in staat te zijn de relevante werkzame factoren uit een theorie te begrijpen;
- een afweging te kunnen maken tussen diverse benaderingen op basis van een oordeel over de 'werkzaamheid' voor de betreffende leerling (in de gegeven context).



Figuur 11: Kennis waarover de leraar dient te beschikken.

In die zin geldt dat, in ieder geval voor de 4 competenties in de omgang met de leerling, er sprake moet zijn van praktische, methodische én theoretische kennis. Deze kennis wordt ook benut in de andere contexten (overleg met collega's/schoolontwikkeling, gesprek met ouders/buitenschoolse ontwikkeling, (reflectie op) eigen beroepsontwikkeling).

De leraar speciaal onderwijs onderscheidt zich met name door specifieke kennis van de leerling en, daarmee verbonden, van het leren. De eisen, die aan de leraar speciale onderwijszorg gesteld worden op het gebied van zijn vakkennis, wijken niet wezenlijk af van de eisen die binnen het regulier onderwijs aan de leraar worden gesteld. Afwezigheid van kennis op dit gebied heeft wel grotere gevolgen voor de leerlingen omdat zij nu eenmaal kwetsbaarder zijn.

4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

4.4.2 Manier van werken: regulatieve cyclus

De belangrijkste vorm van kennis is praktische kennis, want bekwaamheid is in de eerste plaats handelingsbekwaamheid, het kunnen hanteren van de verschillende beroepssituaties. Elke situatie is uniek en vergt van de leraar dat hij de kennis waarover hij beschikt, steeds opnieuw passend maakt. Dat is kenmerkend voor alle professionele beroepen en komt tot uitdrukking in wat we het basisprogramma van professioneel handelen kunnen noemen. Het is een programma waarin de leraar zijn handelen steeds bijstelt, reguleert, naar gelang de situatie zich ontwikkelt.



Figuur 12: Professioneel werken: de regulatieve cyclus.

4.4.3 Beschrijving van niveau en complexiteit van kennistoepassing en -productie door leraren speciale onderwijszorg in de spiraal van diagnosticerend onderwijzen

In de cyclus van professioneel handelen lopen diverse complicerende factoren parallel:

- kennis van de *leerling*: er dient sprake te zijn van (inzicht in, kennis van) afstemming op de meergelaagdheid in (de ontwikkeling van) de leerling en inzicht in het gegeven dat deze lagen elkaar onderling (kunnen) beïnvloeden (zo kunnen een zwakke motoriek en emotionele instabiliteit elkaar onderling versterken);
- kennis van de *leraar*: de leraar kan pas goed afstemmen als hij zich bewust is van zijn eigen meergelaagdheid in beïnvloeding

Bekwaam & Speciaal

van en reageren op de leerling (leerlingen speciaal onderwijs zijn in het algemeen zeer gevoelig voor de emotionele huishouding van de leraar; omgekeerd is het mogelijk dat de leraar, onbewust, allergisch reageert op de wijze waarop de leerling fysiek, sociaal-emotioneel en/of cognitief functioneert);

- continue zorg voor een *goed evenwicht tussen* betrokkenheid *en distantie*. Het grondvlak waarop de leraar functioneert is niet (emotioneel) neutraal; het vinden van een goed evenwicht is nodig om:
 - de zorg voor de ander in evenwicht te kunnen houden met (respect voor, activeren van) de autonomie van de ander (waarnemen van, reflectie op grenzen/behoefte van de leerling),
 - de zorg voor de ander in balans te houden met de zorg voor zichzelf (waarnemen van, reflectie op eigen grenzen/behoefte),
 - voldoende overzicht te houden om de complexiteit van de zorg(situatie) te blijven zien (waarnemen van, reflectie op relevante contextvariabelen (groep, invloed andere behandelaars, opvoedingssituatie, buitenschoolse ontwikkeling);
- *diagnosticerend onderwijzen*: het vermogen ervaringen tijdens de uitvoering te benutten om de diagnose van de leerling bij te stellen; het vermogen deze lokale kennis te beschrijven/rapporteren; het vermogen methoden/materialen op maat te snijden van de (mogelijkheden van de) leerling;
- *interdisciplinair handelen*: kennis van de (mogelijke) bijdrage van andere behandelaars aan de ontwikkeling van de leerlingen (en de onderlinge samenhang tussen deze behandelingen).

Door al deze factoren krijgt de cyclus van professioneel handelen een bijzonder karakter. We denken dat dit karakter goed te vangen is in de elementen van zorgethiek die Tronto (1994) beschreven heeft:

- *Attentiveness*: slaat op de algemene, sterk persoonlijk bepaalde houding om aandachtig betrokken te zijn en daardoor behoeften van de leerling te kunnen waarnemen;
- *Responsability*: slaat op de wil en het vermogen om verantwoordelijkheid te nemen en een antwoord te geven op de geconstateerde behoeften. Het betreft hier niet het zelf zorg bieden, maar het vermogen eventuele hulpbronnen in te schakelen (materiële randvoorwaarden, inschakelen van deskundigen);
- *Competence*: slaat op de feitelijke competentie aan de behoefte tegemoet te komen. Het betreft hier de specifieke competenties

4 Verantwoording van het ontwikkelde competentieprofiel

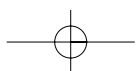
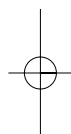
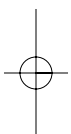
van de leraar (c.q. andere betrokkenen), waarbij in de toepassing/ontwikkeling sprake is van een engere professionele cyclus;

- *Responsiveness*: betreft alertheid op de mogelijkheid van misbruik die zorg met zich meebrengt, omdat die altijd verbonden is met kwetsbaarheid van de ander (leerling, ouder, collega), maar ook met de kwetsbaarheid van de leraar zelf.

In de relatie tussen diagnostiek en behandeling is er sprake van 3 cycli:

- het eigen diagnostisch onderwijzen van de leraar: reflection-in-action;
- een korte cyclus van bijstelling op basis van interdisciplinair functioneren (1x per 6-8 weken);
- een lange cyclus op basis van een langer termijnszicht in de ontwikkeling van de leerling (2x per jaar leerlingbespreking).

Beide dimensies die besproken zijn in par. 4.3 en par. 4.4 zijn dus noodzakelijk in het generieke profiel, om het mogelijk te maken specifieke competentieprofielen af te leiden die ook werkelijk weergeven over welke kwaliteiten werkers in de speciale onderwijszorg moeten beschikken.



Geraadpleegde bronnen

- Allen, B.P. (1997). *Personality Theories*. Development, growth and diversity. Allyn & Bacon: Needham Heights, MA.
- Boekaerts M. en P.R.J. Simons (1995). *Leren en instructie, Psychologie van de leerling en het leerproces*. Van Gorcum: Assen.
- Cornelis, A. (1997). *Logica van het gevoel. Filosofie van de Stabiliteitslagen in de Cultuur als Nesteling der Emoties*. Stichting Essence: Amsterdam/Brussel/Middelburg.
- Dodde, N.L. (1983). *Het Nederlandse onderwijs verandert. Ontwikkelingen sinds 1800*. Dick Coutinho: Muiderberg.
- Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2003). *De aansluiting tussen interne en externe zorg, (het regisseren van de zorguitvoering per leerling/cliënt)*, 's Hertogenbosch. Rapport geschreven in opdracht van het Ministerie van OC&W, in samenwerking met het Landelijk Centrum voor Onderwijs en Jeugdzorg te Utrecht.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books: New York.
- Hoover, C en R. Baarda (2001). *Met de rugzak naar school. Draaiboek leerlinggebonden financiering voor het primair onderwijs*. Wegbereiders Expertisecentra LGF: Zoetermeer.
- Houten, D. van. Hoe verkoopt bescheidenheid. In: *Sociale Interventie* 1996 (3), blz. 147-154.
- Jacobs, G. (2001). *De paradox van kracht en kwetsbaarheid*. SWP: Amsterdam.
- Jansma, F. (2003). *Bekwaamheidseisen leraren, concept eind-versie*, Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel. Zie ook de hierop gebaseerde CD-ROM (2002): Beelden van bekwaamheid, SBL: 's Gravenhage.
- Jepma, I. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Brothers: New York.
- Merriënboer, J.J.G. v., M.R. v.d. Klink, et al. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Over schuifjes en begrenzers. Onderwijsraad: Den Haag.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Onderwijsraad: Den Haag.
- Oudenhoven, D. (1997), *Beroeps- en opleidingsprofiel voor leraren speciale onderwijszorg*. ITS: Nijmegen.

Bekwaam & Speciaal

- Stevens, L.M. (1997). *Overdenken en doen*. PMPO: Den Haag.
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.
- Simons, P.R.J. (2000). *Leren en instructie*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. NWO/PROO: Den Haag.
- Tronto, Joan C. (1994): *Moral Boundaries (a political argument for an ethic of care)*, Routledge: NewYork/London.
- Vedder, P. en W. Veugelers (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs. Waardenvormend onderwijs in een multiculturele en pluriforme samenleving*. NWO/PROO: Den Haag.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge, MA.

Woord van dank

Opdrachtgever tot het maken van dit competentieprofiel is het WOSO¹⁵. Het project is uitgevoerd door een projectgroep, bestaande uit Erica de Bruïne (Windesheim OSO), Wim Claasen (Fontys OSO), Frank Jansma (SBL) en Hettie Siemons (Seminarium voor Orthopedagogiek).

Het competentieprofiel had nooit geschreven kunnen worden zonder de leraren die bereid waren hun kwaliteiten en dilemma's zichtbaar te maken:

- Herman van Beek, Greijdanus college, afdeling LWOO te Hardenberg
- Rebekka van Belzen, SBO De Brug te Zwolle
- Marlie van Deursen, De Widdonckschool voor ZMOK te Heibloem
- Marjolein Fermie, De Taalkring, school voor leerlingen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden te Utrecht
- Marco Hart, SBO De Brug te Zwolle
- Yvonne Heynen, Het Middegaal (nu: Fioretti College), school voor praktijkonderwijs te Veghel
- Mardine Leijen, De Taalkring, school voor leerlingen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden te Utrecht
- Joyce van Lutterveld, Mytylschool De Trappenberg te Huizen
- Jan Timmer, SBO De Horizon te Raalte
- Lambert Verburg, Mytylschool De Trappenberg te Huizen
- Judith van de Voort, De Widdonckschool voor ZMOK te Heibloem
- John Vos, Het Middegaal (nu: Fioretti College), school voor praktijkonderwijs te Veghel
- Tanja van de Wetering, Greijdanuscollege, afdeling LWOO te Hardenberg

Zij werken allemaal in het onderwijs met leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. Een jaar lang hebben zij intensief met de projectgroep samengewerkt. Zonder enige terughoudendheid hebben zij ons laten filmen in hun klassen. Openhartig spraken zij

¹⁵ WOSO is de afkorting van Samenwerkingsverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. In WOSO werken samen het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg van Fontys Hogescholen, het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool van Utrecht en de Opleidingen Speciale Onderwijszorg van de Christelijke Hogeschool Windesheim.

Bekwaam & Speciaal

met de projectgroep over de essentie van hun werk. Met hun portfolio's brachten zij letterlijk in beeld waar ze voor staan in dit onderwijs. Zo leverden zij het materiaal van waaruit het generieke competentieprofiel voor de speciale onderwijszorg is samengesteld. Wij zijn hun veel dank verschuldigd voor hun inzet en openheid. *Bekwaam & Speciaal* – zij hebben laten zien wat dat inhoudt.

Dank gaat vanzelfsprekend ook uit naar de begeleiders, voor hun grote inzet en niet aflatende belangstelling: Marjan Elzer, Carla van den Heijkant, Hans van Huijgevoort, Maryam Mildenberg, Monique Nelen, Marjanne Timmerman.

oktober 2004

Namens het Bestuur van WOSO,
de directies van de opleidingen Speciale Onderwijszorg:

Miel Boeijkens, Thieu Dollevoet, Fontys Opleidingscentrum Speciale
Onderwijszorg te Tilburg
Luc Greven en Gerard van Stralen, Seminarium voor Orthopedagogiek
van de Hogeschool van Utrecht
Bert Meijer en Petra Vos, Windesheim Opleidingen Speciale Onderwijs-
zorg te Zwolle