

TGI in mijn onderwijs: werken aan competenties van HBO-docenten

Phien Kuiper

De laatste jaren hebben zich in het onderwijs vele veranderingen voltrokken. Het competentiegericht leren en opleiden heeft in verschillende sectoren van het onderwijs postgevat, in aansluiting op het bedrijfsleven. Daar werd steeds meer gewerkt met het begrip competentie om de geschiktheid van de werknemer voor een bepaalde functie te omschrijven en te meten.



1. Inleiding

In het onderwijs hebben verschillende factoren tot de invoering van dit opleidingsmodel geleid, onder meer de vraag vanuit het beroepenveld om het onderwijs beter te laten aansluiten bij de arbeidsmarkt. Daarnaast hebben leertheoretische inzichten terrein gewonnen dat kennis geen stabiel pakket is maar door mensen wordt geconstrueerd. Intussen komt er juist de laatste tijd ook veel kritiek op dit opleidingsmodel. Van de zijde van studenten: ze worden teveel aan hun lot overgelaten en zijn ontevreden over het onderwijs en de begeleiding door hun docenten; van de zijde van docenten: leidt dit model niet tot oppervlakkige bij elkaar gegoogelde kennis, komt de inhoud van de vakken niet veel te kort?

Met TGI als kader om naar leer- en werkprocessen te kijken ben ik blij met vernieuwingen die de verantwoordelijkheid van de studenten voor het eigen leren bevorderen en de betrokkenheid bij wat ze leren en doen versterken. Met diezelfde TGI-blik zie ik ook hoe dit doel in de praktijk wordt tegengewerkt door de manier waarop studenten aan de hand worden genomen. Een van de sterke punten van TGI is het verbinden van inhoud en interactie: de opzet van een studieprogramma, een les of een bijeenkomst zo ontwerpen en uitvoeren dat het proces zelf meewerkt om de doelen te bereiken. In dit opzicht kan er nog veel verbeterd worden.

Een andere kwestie die ik kritisch beschouw is het werken aan competenties als richtsnoer voor de ontwikkeling tot een professional. Ik heb enige ervaring opgedaan in een professionaliseringstraject voor alle docenten van de hogeschool waaraan ik ben verbonden. Dit traject moet leiden tot certificering van de docenten als studieloopbaanbegeleider (SLB-er). Nu gaat het bij deze professionalisering ook om ontwikkeling van de persoon; dat is immers waarmee je in begeleidingsrelaties ook werkt. Het competentieprofiel met tien competenties en een flink aantal bijbehorende indicatoren wekt de suggestie van nauwkeurigheid en afbakening, en dat is een illusie, juist vanwege die persoonlijke kant. Ik vind dat deze aanpak het risico in zich heeft de blik op jezelf in deze rol te beperken in plaats van te verdiepen en verruimen.

Al met al zie ik mij in de rol van trainer en begeleider van groepjes docenten in dit traject voor een aantal interessante opgaven geplaatst. De docenten bevinden zich in de positie van hun studenten, en ze hebben met een trainer te maken die zich in hun positie bevindt. Daarmee biedt deze scholing de docenten kansen om – evenals hun studenten – hun leerproces zelfstandig vorm te geven, er op te reflecteren en zodoende een

dubbele bodem te creëren waarop ze aan alles wat ze doen, alleen en samen, met of zonder begeleiding, betekenis kunnen geven voor hun professionele ontwikkeling. Een interessante vraag is hoe dit aspect van de leerstof – de studenten tot zelfstandigheid aansporen – in de bijeenkomsten met mij ervaren en leerbaar kan worden. Hoe ik dat in een recent traject heb aangepakt zal ik hierna uitwerken.

Een laatste punt is het feit dat deze docenten zich moeten ontwikkelen in een richting die niet alleen wordt bepaald maar ook wordt beoordeeld middels een portfolio, een verzameling documenten (cv, persoonlijk ontwikkelingsplan, kritische incidenten voorzien van reflectie, feedback etc. etc.) die aannemelijk moeten maken dat samensteller aan de ontwikkeling van de competenties gewerkt heeft. Wat doe ik om het plezier in hun eigen ontwikkeling te bevorderen in een gedwongen context, en hoe beweeg ik me in het spanningsveld tussen begeleiden en beoordelen? Ook de vraag welke rol de competenties spelen in het leerproces van de docenten komt in deze kritische beschouwing aan de orde.

Eerst ga ik in op het competentieprofiel van de SLB-er en het programma (2). Vervolgens werk ik bovengenoemde vragen uit door een aantal momenten uit een recent traject nader te bespreken en met TGI in verband te brengen (3). In 4 kom ik terug op het werken met competenties en in 5 geef ik suggesties voor verbetering van het programma. Het artikel eindigt met conclusies (6).

2. Taak en context

2.1 Competentiegericht leren en opleiden

Het idee van het competentiegericht leren en opleiden is dat de studenten gedurende hun studie de competenties verwerven die horen bij het profiel van het beroep waarvoor ze worden opgeleid. Dat houdt in dat ze tijdens hun studie meteen in de beroepspraktijk werken en daar met complexe – want echte – situaties worden geconfronteerd waarvoor ze zich de nodige kennis en vaardigheden moeten eigen maken. Centraal in deze manier van leren staat dat de student – de context waarover dit artikel gaat is die van het Hoger Beroeps-onderwijs – zelf verantwoordelijk is voor zijn leerproces. In het studieonderdeel *Studieloopbaanbegeleiding* is veel tijd ingeruimd om de studenten te helpen keuzes te maken, te bepalen waar zij goed in zijn en wat ze hebben te ontwikkelen, om hun eigen stijl te leren kennen en te weten wat er tijdens de studie te kiezen valt. Hiermee hebben de docenten een nieuwe rol gekregen: terwijl zij vroeger inhoud en vorm van hun onderwijs grotendeels zelf bepaalden, doen ze dat nu samen met

de studenten en het beroepenveld. Voor de Faculteit Educatie waaraan ik verbonden ben zijn dat de opleidingscholen waarin de aanstaande leraren van meet af aan worden ingeschakeld.

Deze omschakeling is voor docenten niet gemakkelijk en het is dan ook niet gek dat het College van Bestuur van de Hogeschool heeft besloten alle docenten een programma voor professionalisering op dit terrein aan te bieden: een traject dat leidt tot certificering als SLB-er nadat een portfolio is goedgekeurd. Dit programma wordt uitgevoerd door een hogeschoolbreed bureau voor interne professionalisering en loopbaanbegeleiding; ik begeleid als trainer kleine groepjes docenten in dit traject.

2.2 Het competentieprofiel van de SLB-er

Het competentieprofiel van de SLB-er omvat deze competenties: *studentgerichtheid, sensitiviteit, coaching, analyse en oordeelsvorming, overtuigingskracht, probleemoplossend vermogen, integriteit, lerend vermogen, professionele expertise en (later toegevoegd) coachen van groepen in reflectie.*

Ook al is het begrip competentie niet eenduidig (zie Korthagen 2004), een aantal kenmerken zijn in dit verband van belang (Onderwijsraad 2002). Competenties zijn contextgebonden, bijvoorbeeld school, werk, maatschappelijk functioneren etc. Ze kunnen echter ook op andere contexten of situaties over te brengen zijn. Dat geldt bijvoorbeeld in het bijzonder voor *lerend vermogen*, in mindere mate voor *professionele expertise*, dat is het *vermogen taakspecifieke vaardigheden en kennis in te zetten.*

Verder zijn competenties clusters van kennis, vaardigheden, attitudes, eigenschappen en inzichten. Belangrijk is dus dat er samenhang is tussen afzonderlijke elementen. Voor *probleemoplossend vermogen*, gedefinieerd als *het vermogen problemen te vertalen in concrete acties die tot resultaat leiden*, worden indicatoren genoemd waarbij kennis, vaardigheden, eigenschappen en attitude op verschillende manieren en in verschillende verhoudingen een rol spelen: kan een probleemoplossend gesprek voeren, vertaalt doelen in mogelijke resultaten, kan adequaat verwijzen, spreekt probleemoplossend vermogen van de student voldoende aan. Tenslotte noem ik het feit dat competenties veranderlijk zijn in de tijd, en dus bijvoorbeeld in niveau. In de inleiding op het competentieprofiel van de SLB-er schrijven de ontwerpers: *Lerend vermogen is een noodzakelijke en voldoende voorwaarde voor groei in competenties.* Dit houdt in dat de resultaten die worden vastgelegd in de portfolio's net zo kunnen verschillen als de beginsituatie van de betrokkenen.

2.3. Het certificeringstraject

Aan het begin van het traject vullen de docenten een self-assessmentformulier in om te bepalen waar ze zich vooral op gaan richten. Aan het eind doen ze dat opnieuw en kunnen dan zien wat ze ontwikkeld hebben. Per indicator geven ze aan wat ze *doen, kunnen, kunnen laten zien en willen ontwikkelen*. Het invullen van het self-assessmentformulier aan het begin geeft vaak een sterke impuls aan de reflectie op het eigen functioneren; de docenten krijgen zicht op wat ze eigenlijk doen en kunnen. Vaak is dat meer dan ze wisten. Ook na afloop heeft dit self-assessment zin, enerzijds omdat ze dan zien wat ze intussen verworven hebben, en anderzijds omdat de competenties en de indicatoren meer inhoud hebben gekregen voor ze. Tijdens het traject richten de docenten zich op die competenties die voor hen het belangrijkste zijn om te ontwikkelen. In mijn begeleiding hanteer ik deze competenties met indicatoren losjes. Ik vind de nadruk op gedrag (*ik doe*) en vaardigheid (*ik kan*) sterk en maak graag ruimte voor kwaliteiten als nieuwsgierigheid, inspiratie en enthousiasme (*ik ben, ik wil zijn*). Het gaat hier ook om verschillende opvattingen over leren; de mijne gaat meer in de richting van wat in het andere artikel in dit nummer wordt beschreven (O.Schäffter in Hoffmann, 2005, 2006).

Het traject voor de certificering is opgebouwd uit een introductiebijeenkomst, drie trainingsbijeenkomsten en zeven intervisiebijeenkomsten. In de trainingsbijeenkomsten verkennen en verduidelijken de deelnemers hun leervragen in relatie tot het competentieprofiel en onderzoeken hun rolopvatting als SLB-er. Voorts oefenen ze gespreksvaardigheden, maken met verschillende reflectiemodellen kennis en oefenen in het geven en ontvangen van feedback. Op deze manier wordt de basis van vertrouwen gelegd die nodig is om in de volgende intervisiebijeenkomsten casuïstiek te kunnen inbrengen en te leren van elkaar.

Er wordt in dit traject twee keer gewerkt met een trainer/acteur. De docenten bereiden zich daarop voor door te bepalen wat ze willen leren en welk concreet gedrag ze willen oefenen.

De intervisiebijeenkomsten zijn begeleid. In het team van trainers zijn geen afspraken gemaakt over of en hoe toe te werken naar toenemende zelfsturing van die groepjes. Enerzijds betreur ik dat vanwege de verwaarlozing van wat essentieel is voor intervisie, namelijk dat het een wederzijdse begeleiding is van collega's onder elkaar (Kuiper 2002, 2005). Anderzijds geeft het me de ruimte om op mijn manier te werken, en dat is onder meer me toe te leggen op toenemende zelfstandigheid. De functie van het portfolio is tweërlei: het is een *ontwikkelingsinstrument* waarmee de docent de ontwikke-

ling van zijn competenties vastlegt en stuurt. Het dient bovendien als *showcase* waarmee de docent laat zien aan zijn beoordelaars – de begeleider en een tweede assessor – wat hij kan (Hofman en Kinkhorst 2005). Mijn ervaring is dat de meeste energie van de betrokkenen gaat zitten in de tweede functie. Mijn inspanningen zijn erop gericht de eerste functie tot de belangrijkste te maken. Onder meer daarover gaat de volgende paragraaf.

3. Begeleiding, zelfsturing en de dubbele bodem

Ik beschrijf nu een paar situaties die ik in dit kader betekenisvol vind. Ze hebben zich voorgedaan in de groep die ik vorig schooljaar heb begeleid. De situaties hebben met begeleiding en zelfsturing te maken: op welke manier heb ik TGI ingezet om ze, individueel op eigen kracht en met plezier aan hun eigen ontwikkeling te laten werken terwijl ze uiteindelijk beoordeeld gaan worden? En wat heb ik in het groepje gedaan om hen meer en meer op eigen benen te zetten? En hoe is het gelukt om de dubbele bodem vruchtbaar te maken?

3.1 Moeten en willen

De eerste situatie betreft het gegeven dat het een van boven opgelegde scholing betrof en mijn streven de deelnemers ontvankelijk te maken voor de kansen die het traject daarnaast ook biedt. Ik had me voorgenomen te doen wat ik kon om de bijeenkomsten voor iedereen nuttig en vooral ook prettig te laten zijn. Het verplichte karakter van de certificering zou waarschijnlijk gemengde gevoelens oproepen. Het leek me belangrijk bij de eerste kennismaking ruimte te bieden voor wat deze verplichting opriep; de vraag wat ze vooral wilden leren kon – vermoedde ik – pas aan bod komen als er eerst en ook aandacht was voor hun niet-willen maar moeten.

Er was veel ergernis over het feit dat deze professionalisering nog boven op hun al zo drukke taak kwam, bij sommige opleidingen was er ook nog niets geregeld, ze konden deze nieuwe taak niet goed vervullen en de kritische incidenten die ze in het portfolio moeten beschrijven waarschijnlijk ook niet uit die praktijkervaringen halen. Er waren ook andere geluiden: een kans om eens van niet directe collega's feedback te krijgen en misschien ook echt te leren hoe beter in deze nieuwe rol te functioneren. De factor tijd was ook bij die positieve geluiden een knelpunt. Er was veel belangstelling over en weer, ze vonden het interessant om collega's van andere faculteiten te leren kennen en te horen hoe verschillend er werd gereageerd op het feit dat dit verplicht was. Ik heb

benadrukt dat ze de gelegenheid konden gebruiken om moeilijke situaties voor te leggen, steun van elkaar te krijgen, meer zicht te verwerven op hun eigen stijl, sterke en zwakke kanten. Ik heb ze attent gemaakt op de dubbele bodem van deze situatie: wellicht konden ze die zien als parallel van hun onderwijssituaties met hun studenten. - De stemming was goed toen we uiteen gingen.

Dat deze benadering goed heeft gewerkt is niet heel verrassend: gevoelens, tegenstrijdig, mooi of lelijk aan bod laten komen werkt bevrijdend, dat leren ons de postuleren *Je bent je eigen leider en Storingen hebben voorrang*. De docenten voelden zich serieus genomen, ook in hun verzet, en kregen vertrouwen in de mogelijkheden om dit traject voor zichzelf leerzaam te maken.

3.2 De dubbele bodem

Al een paar keer heb ik gewag gemaakt van de *dubbele bodem*. Laat ik verduidelijken wat ik daarmee bedoel. Een duidelijk voorbeeld is dat van de lerarenopleiding. Het onderwijs dat de studenten, aanstaande leraren, krijgen staat model voor het onderwijs dat ze gaan geven. De lerarenopleider kan dus zijn eigen onderwijs zodanig vormgeven als hij wil dat zijn studenten dat gaan doen. Of hij maakt zijn aanpak tot onderwerp van bespreking, zodanig dat de studenten met hem nadenken over de vormgeving van hun lessen. Op deze manier vallen leerstof en methode waarop die leerstof wordt aangeboden samen. Vergelijkbaar is wat ik in de inleiding noemde als een sterk punt van TGI: het verbinden van inhoud en interactie. Een voorbeeld dat veel lezers zullen kennen is het volgende.

Een intervisiegroep bestaande uit docenten op een school voor voortgezet onderwijs wil graag een nieuwe impuls voor hun samenwerking. Vanuit de ervaring dat leiding onder gelijken niet vanzelf gaat en dat het interessant kan zijn te onderzoeken wat ieder van de betrokkenen op dat vlak aan vanzelfsprekendheden meebrengt, stellen wij (Marleen Vangrinsven en ik) voor om na te gaan wat we – de groepsleden en wij ook – geleerd hebben in het gezin van herkomst. We formuleren dit thema: Oudste, middelste, jongste, enig kind... hoe heb ik daar geleid, mezelf, de anderen? We sturen de interactie zodanig dat de subgroepjes homogeen zijn op dit punt. Dat is inhoud verbinden met interactie, dat intensiveert het leren vanwege de directe ervaring. Een mogelijke sterkere variant zou zijn om juist de groepjes heterogeen te maken zodat de kans bestaat dat zich daar gaat afspelen wat zich in de gezinnen vroeger heeft afgespeeld.

Naast dergelijke tevoren bedachte activiteiten kunnen zich ook spontaan mogelijkheden voordoen – de kunst is ze te zien en aan te grijpen. Tijdens de eerste trainingsbijeenkomst doet zich onverwacht een gelegenheid voor om de dubbele bodem productief te maken.

In het laatste kwartier van de bijeenkomst besteed ik aandacht aan het huiswerk: ik vraag ze zelf te bedenken wat ze als huiswerk gaan doen. Intussen denk ik hardop hoe ik dat bedoel. Opeens roept een docente: 'Ik begrijp nu even helemaal niet meer waar het over gaat!' Ik vraag: 'Kun je me ook zeggen wat je niet begrijpt?' Ze antwoordt: 'Wat het huiswerk voor de volgende keer is'. Een paar anderen zeggen: 'Dat zijn we nu net aan het bedenken'. Even later zegt deze docente: 'Aha, nu zie ik ook hoe verward mijn studenten kunnen raken van dat vraaggestuurd werken'.

Deze docente wil, evenals ik, zelfstandig werken en leren bevorderen, ik sta model op dat moment. Het is me gelukt om *niet meer te geven dan nodig*, en de verantwoordelijkheid bij de docente te laten. Zij kan met mijn vraag naar concretisering verder en ervaart zo ter plaatse de zin van de leersituatie: ze verwoordt precies die dubbele bodem.

Een derde situatie laat zien hoe lastig het kan zijn zo te begeleiden dat zelfsturing wordt gestimuleerd. Eén van de docenten uit dit groepje was al jaren decaan en gewend om goed voor de studenten te zorgen door hun belangen voorop te stellen. De rol van SLB-er vraagt expliciet om gedrag dat er op gericht is de studenten zelf aan het denken, werken en kiezen te zetten. Dit is voor deze decaan erg moeilijk. Hij ziet in dat hij vooral de competentie *coaching: het vermogen de ontwikkeling van studenten te stimuleren, richting te geven en te versnellen* moet ontwikkelen. Deze competentie moet onder meer blijken uit de indicatoren: *gaat uit van het zelfsturend vermogen van de student door daarop consequent een beroep te doen, confronteert de student bij te weinig studieresultaten in de propedeuse nadrukkelijk met de consequenties en te maken keuzes, helpt studenten keuzes te maken, en herkent ineffectief leergedrag, confronteert de student daarmee en biedt alternatieven*.

Een student was niet geslaagd voor zijn propedeuse en moest een paar vakken over doen terwijl die in het nieuwe programma niet meer werden gegeven. De decaan voelde zich verantwoordelijk als vertegenwoordiger van de opleiding en deed alles om de te voorkomen dat de student er onder zou lijden. Toen hij een gesprek met deze student naspeelde met de

trainer/acteur, wrong hij zich in allerlei bochten om de veeleisende student ter wille te zijn. Na afloop van het spel gaf de groep feedback. Tenminste, aanvankelijk. Al gauw volgde de ene goede raad op de andere. Toen ik als begeleider me bewust werd van de verleiding om er nog een schepje bovenop te doen, heb ik ingegrepen.

Het leek alsof de groep besmet was: wat de decaan in het spel met de student deed doet de groep met hem: zeggen wat goed is om te doen, in plaats van prikkelen om zelf te bepalen wat goed is. De zelfsturing wordt op deze manier niet bevorderd. Blijkbaar is het moeilijk aan te sluiten bij het tempo van deze docent en de kleine stappen te zien. Ook hier is dus sprake van een dubbele bodem die mij als begeleider helpt scherper te zien wat er gebeurt en ertussen te komen.

Het verschijnsel dat bij de bespreking van een casus – of zoals hier, het spelen van een situatie uit de globe van een groepslid – de besproken of gespeelde situatie zich op de een of andere manier ook in het hier-en-nu herhaalt, is mensen die met TGI werken waarschijnlijk bekend.

3.3. Strakke grenzen

De spanning tussen moeten en willen is door een andere docent heel goed benut. Hij was een paar jaar geleden overspannen geweest en vast van plan dat niet nog een keer te laten gebeuren. Aanvankelijk had hij dan ook weinig zin in het certificeringstraject dat boven op zijn al te volle agenda kwam. Al snel was hij ook blij met de ruimte die hij kreeg om te werken aan kwesties die voor hem belangrijk waren en kreeg er plezier in een kritisch incident te beschrijven met behulp van een simpel reflectiemodel (STAR: *situatie, taak, actie, reflectie*). Hij vond het een uitdaging het incident op deze manier te analyseren en was verrast over de resultaten voor zichzelf. Hij kon steeds beter accepteren en duidelijk maken dat er grenzen waren voor hem in wat de studenten en ook het management van hem konden vragen. Strakke grenzen in de opzet, ruimte in de invulling; voor deze man optimale omstandigheden. Kennelijk is het hem gelukt – in termen van het derde axioma – om binnen de grenzen die van buiten waren gesteld zijn eigen grenzen ruimer te maken. Mijn bijdrage is geweest dat ik hem, en de anderen, aangemoedigd heb vooral eerst hun eigen vragen en moeilijkheden in hun werk ernstig te nemen. Toen ze me in het begin van het traject vragen stelden in de trant van: ‘Wat moet er nu in het portfolio, hoe lang moet het zijn?’ etc. etc., probeerde ik ze er toe te brengen die onzekerheden even te laten voor wat ze waren en vooral incidenten te verzamelen, te noteren, en daarop te reflecteren, ze in ver-

band met hun leervragen te brengen en feedback te verzamelen. Mijn streven was dat ze plezier kregen in de reflectie op hun ervaringen in de rol van SLB-er, in het beschrijven van hun incidenten en er nieuwe leervragen uit af gingen leiden.

3.4. Zelfsturing en de groep

In de inleiding heb ik me de vraag gesteld wat ik gedaan heb om de docenten er plezier in te laten krijgen om te leren over zichzelf in deze nieuwe rol. De hierboven beschreven situaties hebben met die vraag te maken. Tenslotte wil ik nog terugkijken naar de groep als geheel, wat heb ik gedaan om die meer en meer op eigen kracht te laten werken?

Laat ik eerst zeggen hoe dit ‘op eigen kracht werken’ er heeft uitgezien. De groepsleden zijn steeds meer initiatief gaan nemen bij het bespreken van casuïstiek, van hun eigen en die van hun collega’s, en mijn rol heeft zich meer en meer beperkt tot het structureren van de bijeenkomsten. Op de laatste bijeenkomst deed een van de docenten een voorstel voor een feedbackronde die met groot enthousiasme werd ontvangen door de anderen. Over het geheel waren de mensen zeer op elkaar betrokken en steunend. Wat heb ik daar nu voor gedaan? Vermoedelijk is het mijn houding – expliciet en impliciet – van vertrouwen in hun eigen mogelijkheden om dit werk te doen, mijn belangstelling voor hen als persoon die zich in deze rol willen ontwikkelen. Verder laat ik bij voorkeur de groepsleden eerst hun reactie geven bij het bespreken van casuïstiek. Liever breng ik structuur aan zodanig dat de inbrenger kan kiezen wat hem of haar past uit de resonans uit de groep, dan dat ik daar zelf inhoudelijk een grote rol speel. Zo zijn ze er aan gewend geraakt dat ze elkaar iets te bieden hebben en niet alleen van mij kunnen leren.

4. Nogmaals de competenties

Van alle competenties is *Lerend vermogen* veruit de belangrijkste: *het vermogen zich actief kennis, vaardigheden en houdingen eigen te maken, zich te blijven ontwikkelen*. Dit vermogen wordt zichtbaar door deze *indicatoren: evalueert eigen gedrag, reflecteert, leert van ervaringen; verzamelt actief feedback; hanteert kritiek als informatie: vraagt naar concrete voorbeelden en verwachtingen; kan eigen opvattingen loslaten of herzien, durft te twijfelen; accepteert dat meerdere opvattingen tegelijk waar kunnen zijn; oriënteert zich op externe ontwikkelingen; neemt initiatieven tot vernieuwing / ontwikkeling; neemt deel aan leeractiviteiten, deelt kennis met anderen*.

Ik vind het interessante van deze competentie ook dat hij niet aan één context gebonden is. In TGI-termen gaat het om persoonlijke ontwikkeling, de verbinding tussen *Ik* en *Het in een bepaalde Globe*. Deze ontwikkeling omvat ook de manier waarop de persoon betrokken is op zichzelf, de taak en de anderen. Uitgaande van de persoon die zich ontwikkelt kan hij de koppeling tussen hem als persoon en de taak in de context waarin hij werkt of leeft telkens opnieuw maken. In deze competentie zie ik ruimte voor andere kwaliteiten. Terwijl de uitgebreide lijst van competenties met indicatoren de suggestie wekt dat, als je dit nu maar allemaal onder de knie hebt, je een goede SLB-er bent, is het voor de persoonlijke ontwikkeling ook van belang te denken in termen van *ik ben/ik wil zijn*. Nieuwsgierigheid bijvoorbeeld, enthousiasme en creativiteit beschouw ik als wezenlijke kwaliteiten in het werk als begeleider van mensen. In de context van dit traject is het gangbaar om het gedrag van de anderen te beoordelen als al dan niet adequaat in relatie tot de verwachtingen of eisen. Juist omdat hier min of meer duidelijke eisen worden gesteld en tegelijkertijd wordt verwacht dat de docenten hun eigen leren ter hand nemen, is het interessanter te onderzoeken en te begrijpen wat die ander dan bewogen heeft, wat hem verhindert heeft iets te doen of te laten.

Een van de docenten vertelt dat ze soms in situaties overspoeld wordt door haar emoties en dan niet weet wat ze moet doen. Ze wil leren daarmee om te gaan. Ze roept bij mij vragen op: zal ze wel krijgen wat ze nodig heeft, van mij, de anderen, in deze context? En ook voel ik lichte irritatie, ze praat lang zonder dat goed duidelijk wordt waar ze heen wil. Als ik me erger ben ik meestal op mijn hoede: wat is er aan de hand, met mij, met de ander, wat zegt die ergens mij? Zolang ik dat niet goed weet houd ik me in, voor zover dat lukt. Op een gegeven moment – we waren toen al een aantal bijeenkomsten verder – lukte dat blijkbaar niet. Ik kapte haar af toen me wel duidelijk leek wat ze wilde zeggen. Even later zegt ze me dat ze het niet prettig vond dat ik haar had onderbroken. Het mooie was dat ze hiermee oefende met wat ze wilde leren: iets doen met haar emoties voor ze zich er door laat overspoelen.

Voor deze vrouw – zo bleek heel sterk toen ik met haar over haar portfolio sprak – was dit gestructureerde traject met veel ruimte voor eigen inbreng en betrokkenheid van de anderen een goede omgeving waarin zij kon leren dat ze haar gevoelens onder ogen kon zien, begrijpen en dan inzetten in het contact. Ze heeft dat op haar eigen manier gedaan: gelezen, begrepen, geoe-

fend, gereflecteerd, feedback gevraagd. Ze heeft gemerkt dat de fysieke gewaarwording van haar emoties een belangrijke kwaliteit is in contact met anderen.

5. Werken en leren aan de groep – kansen voor intensivering

Het traject is gericht op de ontwikkeling van de docenten individueel; de bijeenkomsten vinden plaats in groepen. Daar zitten behalve economische argumenten ook zeker ideeën achter, bijvoorbeeld dat mensen veel van elkaar kunnen leren. Afgezien van het feit dat de hoeveelheid beschikbare tijd wellicht onvoldoende is, laat ik mijn gedachten gaan over de vraag welke aanvullingen ik, op grond van mijn ervaring in dit werk tot nog toe, wenselijk vind.

Naast het bevorderen van de zelfsturing van individuen en groepen vind ik de belangrijkste opgave in het werken met groepen om de verschillen tussen de groepsleden productief te maken. Elders beschrijf ik hoe TGI kan bijdragen aan het werken aan deze twee doelen in het onderwijs (Kuiper 2007). In de axioma's en postulaten ligt de opgave besloten meer en meer bewustzijn te ontwikkelen voor eigenheid, zowel die van jezelf als die van anderen. Cohn benadrukt dat wij minder lelijks zullen projecteren op anderen naarmate we meer oog krijgen voor onze eigen donkere kanten (Cohn 1989, 185-189). Jezelf leren kennen en accepteren met alles er op en eraan vergroot de acceptatie van anderen, van het andere, steker nog, maakt nieuwsgierig daarnaar. In de groep die in dit artikel naar voren komt bestond een verschil in betrokkenheid bij elkaar, als ik dat mag afmeten aan de mate van aanwezigheid van de groepsleden. Het is me niet gelukt hier creatief en productief mee om te gaan. Er zit in de opzet van het traject ook enige ambivalentie: de docenten zijn niet verplicht het traject te volgen; als iemand zonder begeleiding en uitwisseling zijn portfolio wil samenstellen, dan kan dat. Certificering volgt na goedkeuring van het portfolio. Juist in deze groep, waarin veel samenhang en betrokkenheid was, vond ik het lastig dat één docente er vaak niet was, of eerder weg moest. Mijn ergernis heeft me in de weg gezeten en zo heb ik een kans gemist om de groep en de docente in kwestie aan het denken te zetten, bijvoorbeeld door ze de parallel voor te leggen wat zij doen in dergelijke situaties met hun studenten.

De dubbele bodem is ook hier bij uitstek te benutten. Samenwerking in groepjes is in het onderwijs dat deze docenten geven tegenwoordig aan de orde van de dag. Blijkens de kritische incidenten van deze docenten – en in andere groepen was dat niet anders – is groepswerk een lastige opgave voor de studenten. Er ontstaan dikwijls problemen waarvoor ze dan bij de docenten aan-

kloppen: de samenwerking loopt niet, soms is er één die de kantjes eraf loopt in de ogen van de anderen, of iemand houdt zich niet aan de afspraken, weer een ander doet liever alles alleen waardoor de rest zich niet gewaardeerd voelt. Opmerkelijk vind ik dat er kennelijk vanuit wordt gegaan dat samenwerken vanzelf gaat. De meeste studenten hebben echter niet geleerd om samen te werken, de meeste docenten evenmin. De groepen docenten die zich onder begeleiding voorbereiden op de certificering als SLB-er zouden heel goed als context kunnen worden benut om ervaringsgewijs over samenwerking te leren. Dat is nu, in deze groep wellicht wel gebeurd, maar ik zou er meer uit hebben willen halen, al was het maar met elkaar de conclusie trekken dat er soms grenzen zijn aan wat je met elkaar kunt en wilt.

Als ik kijk met het vierfactorenmodel als kader is het Wij onvoldoende aan bod geweest, in ieder geval als punt van nabespreking in de groep. Daarvoor kan de competentie *Coachen van groepen in reflectie* bijzondere aandacht krijgen. De indicatoren daarvan zijn: *biedt helderheid over de taak van de groep en de begeleider, de rollen en hun verantwoordelijkheden, gewenste bijdragen en resultaten; bewaakt een constructief leerklimaat en spreekt ook de groepsleden op hun verantwoordelijkheden en hun bijdrage hierin aan; maakt conflicten bespreekbaar; reguleert emoties; geeft 'situationeel' leiding; checkt taakrijpheid ('kunnen' en 'willen') en stuurt daarop; stimuleert reflectie middels vragen, metacommunicatie, reflectiemodellen; helpt feedback constructief te maken; geeft ontwikkelingsgerichte feedback, waaronder observaties in het hier-en-nu; betreft groepsleden actief in het gesprek; beloont initiatief en inbreng; legt verbanden tussen leren en werken.*

Deze indicatoren kunnen houvast geven voor een systematische nabespreking van wat ze tijdens de bijeenkomsten ervaren en zien. Door terug te kijken op de bijeenkomsten aan de hand van deze indicatoren, krijgen deze inhoud en kunnen de docenten gerichter reflecteren op hun eigen optreden in hun groepen, en – belangrijk – op het effect van hun gedrag op het reflecteren van de studenten. Dit zou een stap zijn in de richting van nadenken over samenwerken en hoe je dat bij studenten kunt bevorderen.

6. Conclusie

In het voorgaande zijn de docenten met hun studenten ten tonele gevoerd in relatie tot leren over zichzelf in een nieuwe rol; parallel daaraan ben ik als begeleider van deze docenten in het certificeringstraject ook lerend, als persoon die plezier heeft in blijven leren.

Leren is – dat is met TGI onvermijdelijk – niet voorbehouden aan één partij.

In dit artikel heb ik het certificeringstraject voor studie-loopbaanbegeleiders onder de loep genomen. De grondhouding van TGI met oog voor kleine stappen en vertrouwen in ontwikkelingsmogelijkheden van mensen heeft m.i. bevorderd dat deze groep met toenemend plezier gewerkt heeft. De structurele grenzen hebben we goed kunnen hanteren, de last die ze gaven is kleiner geworden; de docenten hebben de kansen die ze boden langzaam maar zeker ontdekt. Ik heb me redelijk kunnen concentreren op de begeleidende kant van het werk; de beoordelende rol valt goed te vervullen als de docenten me hebben overtuigd van hun lerend vermogen.

Het verschijnsel van de dubbele bodem komt in mijn tekst telkens terug. Ik zie dit als een zeer krachtig fenomeen, dat het leren en de betrokkenheid daarbij intensiveert. Zoals in 5 aangegeven zou met dit traject nog meer te bereiken zijn als ook de groep en haar dynamiek expliciet aandacht kreeg. Een beter idee zou wellicht zijn een traject vooral gericht op samenwerking in groepen; die kan dan ervaren worden én onderwerp zijn van reflectie. Om zo'n gelaagde leersituatie beter te kunnen begeleiden, zouden de trainers/begeleiders in dit traject parallel hieraan met elkaar, als groep, kunnen werken aan hun eigen ontwikkeling op dit punt. Daarmee ontstaat opnieuw een (drie)dubbele bodem als onuitputtelijke bron van leren.

Phien Kuiper

Psycholoog en TGI-opleider.

Als (leer)supervisor en coach voor personeel verbonden aan de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht.

E-mail: jpkuiper@euronet.nl

Literatuur

Cohn, Ruth C. *Es geht ums Anteilnehmen...Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung.* Freiburg 1989.

Hofman, Karin en Kinkhorst, Geert. *Handleiding portfolio en portfolio-assessment, en Self-assessmentformulier.* Bureau Talent Hogeschool Utrecht 2005.

Hoffmann, Sarah G. Irritation als Lernanlass – eine pädagogische Begründung und Interpretation des Störungspostulats. In: *Themenzentrierte Interaktion, Theme-centered Interaction, 1/2005.*

Irritatie als aanzet tot leren – een pedagogische onderbouwing en interpretatie van het storingenpostulaat. In: *Tijdschrift voor themagecentreerde interactie. 2006/16.*

Korthagen, Fred. Zin en onzin van competentiegericht opleiden, in: *VELON-tijdschrift, 25, februari 2004*

Kuiper, Phien. Intervisie, begeleiding van intervisie en TGI: over leren en leiderschap, in: *Tijdschrift voor themagecentreerde interactie, 2002, 8*

Kuiper, Phien. Een cursus Intervisie, in *Tijdschrift voor themagecentreerde interactie*, 2005, 13

Kuiper, Phien. TGI in het onderwijs, in: *Toolkit: de leerling in ontwikkeling*, Alphen aan de Rijn (verschijnt in) 2007

Nies van Lindenberg. *Oh, zit dat zo?.... Competentiegericht leren en opleiden & Het Instituut Archimedes.* Een uitwerking van basisdocument 'Ontwerp voor het opleiden van leraren'. Het opleidingsmodel van het Instituut Archimedes *Lerarenopleiding VO/BVE*. Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht.

Websites

Februari 2006 www.onderwijsraad.nl