

# Scholing van onderwijsbegeleiders

J. B. H. TIMMER

Utrecht

## Samenvatting

*De plaatselijke en regionale onderwijsbegeleiding vormt een aparte beroepssector, waarin onderwijsbegeleiders werkzaam zijn in nauwe relatie tot het functioneren van de onderwijsbegeleidingsdiensten (OBD's).*

*De kwaliteit van de beroepsuitoefening door onderwijsbegeleiders wordt gediend met de professionalisering van de onderwijsbegeleiding. Het professionaliseringsproces bestaat in belangrijke mate uit de overdracht van kennis en kunde die geëindigd zijn voor de uitvoering van het begeleidingswerk. De overdracht dient te verlopen via een hooggekwalificeerde scholing van onderwijsbegeleiders. Die scholing voltrekt zich heden ten dage geheel in de vorm van nascholing en inservice scholing. Ze is overwegend in handen van de beroepssector zelf.*

*Voor een planmatige aanpak van de scholing is het opstellen van een scholingsprogramma noodzakelijk. In het scholingsprogramma worden zowel de inhoudelijke aspecten als de vormgevingsaspecten van de scholing opgenomen. De scholingsinhouden worden afgeleid uit de schets van een beroepsprofiel van onderwijsbegeleiders.*

*In de vormgeving wordt rekening gehouden met het onderscheid in opleiding en nascholing.*

## 1 Onderwijsbegeleiding: een jonge en aparte beroepssector

Externe hulpverlening aan scholen is bepaald geen verschijnsel van de laatste tijd; ondersteuning van de onderwijsvernieuwing en zorg voor het individuele schoolkind zijn al aanwijsbaar vanaf het begin, resp. het eind van de vorige eeuw (Van Noordenburg, 1985). Aan de professionele status van deze hulp in de beginperiode mag overigens ge-

twijfeld worden, niet alleen omdat een specifieke en gemeenschappelijk gedeelde kennis en kunde veelal ontbroken zullen hebben bij de werkuitvoerders, maar ook omdat de toepassing van aanwezige kennis en kunde vaak geen dagelijks werk was. Van een zelfstandige professie was in ieder geval nog geen sprake, als we daarbij uitgaan van de essentiële kenmerken die Van der Krogt daaraan onderscheidt, nl. 'een gemeenschappelijk domein' en 'het collectief naar buiten treden'. (Van der Krogt, 1982, p. 42).

Een vorm van gemeenschappelijkheid begon vooral te groeien vanaf het moment dat de institutionalisering van de hulpverlening toenam. Na 1945 ontstonden de instellingen die we heden ten dage tot de verzorgingsstructuur van het onderwijs rekenen: specifieke en algemene verzorgingsinstellingen, de laatste op landelijk en op plaatselijk/regionaal niveau werkzaam. De onderwijsverzorging als sector van beroepsuitoefening is dus pas ongeveer veertig jaar oud en daarmee het beroep van 'onderwijsverzorger' in de meest oorspronkelijke vorm.

Binnen de onderwijsverzorging vormt de onderwijsbegeleiding echter een duidelijk te onderscheiden gebied, met eigen gemeenschappelijke belangen in het vlak van de beroepsuitoefening. Het gemeenschappelijke vloeit voort uit de aard en het doel van het begeleidingswerk en tevens uit de omstandigheden waaronder het werk uitgevoerd wordt (vanuit OBD's). De punten waarop de onderwijsbegeleiding van andere vormen van algemene onderwijsverzorging verschilt, heb ik elders al opgesomd in een poging tot definiëring vanuit deze werksector (Timmer, 1985). Ik zal daar nader op ingaan in par. 5.1.

De professionals, waar het in dit artikel om gaat zijn de onderwijsbegeleiders die werkzaam zijn bij OBD's, waartoe te rekenen die medewerkers die via een feitelijke begeleidingsrelatie met de scholen in het werkgebied van de OBD activiteiten verrichten direct ten behoeve van het bereiken van de primair beoogde uitkomsten van het begeleidingswerk.

Met name door de organisationele condi-

ties waaronder ze werken, verschillen deze professionals van andere beroepsbeoefenaren uit de onderwijsverzorgingsstructuur, of uit de sfeer van de onderwijsopleidingen. De beroepssector wordt hier dus niet zo ruim genomen als elders wel wordt gedaan (Stoking, 1985). De conclusie uit het voorgaande is dat de plaatselijke en regionale onderwijsbegeleiding een aparte beroepssector vormt, die nog maar net zo jong is als de OBD's zelf, dat wil zeggen ongeveer 25 jaar. Deze jonge leeftijd draagt ertoe bij dat onderwijsbegeleiding niet altijd en overal als aparte beroepssector herkend of erkend wordt; de gemeenschappelijke belangen van de professionals zijn nog maar zeer ten dele gevestigde belangen.

## 2 *Het werk in de OBD staat centraal*

Onderwijsbegeleiders hebben een gemeenschappelijk domein: het onderwijsbegeleidingswerk vanuit OBD's. Dit gegeven is niet alleen van betekenis voor de afgrenzing van andere beroepsoorten uit de onderwijsverzorgingssector, maar ook voor een nadere omschrijving van de beroepsgroep zelf. Het ligt ten grondslag aan mijn opvatting dat de beroepsgroep als een eenduidig geheel te beschouwen is, omdat er sprake is van *hetzelfde* werk voor alle onderwijsbegeleiders, ingegeven door de algemeen geldende doelstelling en karakterisering van de onderwijsbegeleiding. Deze staat vermeld in de rijkssubsidieregeling voor deze sector (Ministerie van O. & W., 1981) en meer recent in het ontwerp van Wet op de Onderwijsverzorging (Ministerie van O. & W., 1984). De realisering van deze algemene doelstelling krijgt een gedifferentieerde vorm in het werk van de afzonderlijke OBD's op grond van eigen OBD-beleid.

Het uitgangspunt is nu dat de beroepsuitoefening van onderwijsbegeleiders enerzijds bepaald wordt door de algemene taakstelling en anderzijds door de dienstgebonden uitvoering daarvan. Hetzelfde werk kent variaties per OBD, maar het blijft in wezen hetzelfde werk. De belangen van de onderwijsbegeleiders zijn daardoor op tweeërlei niveau gemeenschappelijke belangen: op landelijk niveau vanwege de algemene kenmerken van het werk; op dienstniveau vanwege de speci-

fieke kenmerken van de werkuivoering.

Binnen de OBD-organisatie kan een voortgaande taakdifferentiatie aparte werkeenheden opleveren, met eigen kenmerken en gekoppeld aan het werk van individuele begeleiders. Daaruit kunnen voor die begeleiders opnieuw gemeenschappelijke belangen voortkomen, zodat uiteindelijk op drie niveaus van een belangenovereenkomst sprake is.

De OBD vormt daarbij het middenniveau, waar een evenwicht gevonden moet worden tussen de belangen van de totale beroepsgroep en die van deelgroeperingen of individuen. Het werk in de OBD heeft daarmee een centrale positie.

Van der Krogt noemt de gemeenschappelijkheid van aan-het-werk-gebonden belangen de basis voor het collectief naar buiten treden van professionals (Van der Krogt, 1982). Het gemeenschappelijk werkdomen is van betekenis voor collectivisering; collectivisering is een volgens hem essentieel kenmerk van een professie en de grondslag voor professionalisering (zie par. 3). Door collectieve belangenbehartiging wordt de mogelijkheid vergroot om invloed uit te oefenen op het beleid van het (onderwijsbegeleidings)werk, zoals dat door overheden en anderen in de samenleving wordt bepaald.

De belangrijke betekenis van het werk in de OBD voor de bepaling van de belangen van de onderwijsbegeleiders brengt mee dat op dit niveau een eerste en stevige basis ligt voor collectivisering, tot uitdrukking komend in de presentatie van de dienst als een eenheid van professionals (naar cliënten en landelijke of plaatselijk/regionale beleidsbepalers).

Verdergaande collectivisering krijgt gestalte in de landelijke belangenbehartiging via de Vereniging Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten (WPRO), waarvan bijna alle OBD's lid zijn.

Hoewel deelgroeperingen van onderwijsbegeleiders binnen OBD's vanuit bepaalde werkaccenten belangenovereenkomsten kunnen hebben, laat ik de hiermee samenhangende eventuele collectivisering van de deelgroeperingen buiten beschouwing, omdat ik ervan uitga dat deze zich voltrekt binnen dezelfde beroepsgroep. Deze keuze hangt samen met de opvatting dat binnen OBD's

geen andere professionals werkzaam zijn dan onderwijsbegeleiders. Weliswaar werken er binnen OBD's begeleiders op grond van opleidingen in diverse wetenschappelijke disciplines (orthopedagogen, psychologen, onderwijskundigen, enz., zie de nota Onderwijsbegeleiding in Cijfers, WPRO, 1982<sup>a</sup>), maar door het feit dat ze binnen de OBD hun werk vinden komen ze in een nieuwe beroepssituatie terecht, met eigen professionele kenmerken.

De nauwe verwevenheid tussen OBD en professionals komt hier nog eens nadrukkelijk naar voren: het werk in de OBD stelt zodanig eisen aan de begeleiders, wat betreft de benodigde kennis en kunde, dat een geheel nieuw gebied van beroepsuitoefening ontstaat, waarvoor de beoefenaren apart geschoold moeten worden. De begeleiders zelf ontlene vervolgens hun belangen niet aan hun oorspronkelijke opleiding, maar aan hun werk in de OBD; ze zijn voor hun collectieve belangenbehartiging voornamelijk op de OBD aangewezen. Anderzijds is de OBD voor de kwaliteit van haar dienstverlening in belangrijke mate afhankelijk van de mate waarin begeleiders professioneel optreden, dat wil zeggen hun professie waar weten te maken. Wat voor de OBD geldt, geldt in gelijke mate voor de totale onderwijsbegeleiding.

### 3 *Professionalisering en begeleidingskwaliteit*

Onderwijsbegeleiding heeft bekwame uitvoerders van het begeleidingswerk evenals optimale omstandigheden voor de beroepsuitoefening nodig voor het behoud en de verbetering van haar kwaliteit (Timmer, 1982a). Professionalisering van de onderwijsbegeleiding en ontwikkeling van de OBD-organisaties lijken hiervoor de aangewezen middelen. Uit de vorige paragraaf blijkt hoezeer deze middelen op elkaar afgestemd dienen te zijn, omdat de één zonder de ander niet denkbaar is. Toch meen ik in het kader van dit artikel een beperking aan te mogen brengen tot de professionalisering, omdat daarvan het meest directe nut verwacht mag worden voor de uitkomsten van het werk. Zoals eerder gezegd, zal het resultaat van het begeleidingswerk hoe dan ook afhankelijk

zijn van het optreden van onderwijsbegeleiders als professionals.

Professionalisering kenmerkt zich volgens Van der Krogt (1982) vooral door de machtsbasis waarmee professionals hun belangen trachten te behartigen. Deze bestaat uit 'de specifieke kennis en kunde die zij ten aanzien van hun werk en werkterrein bezitten' (o.c. p. 43). Daar komt uiteraard bij dat anderen wel behoefte hebben aan deze kennis en kunde. Pas bij aanwezige behoefte en succesvol gebleken hulp van de professional, heeft de kennis en kunde gebruikswaarde. Professionalisering is dan 'een proces waarbij leden van een beroepsgroep, op collectieve wijze, vooral gebruikmakend van kennis- en kundemacht, trachten een collectieve machtspositie te verwerven of te verdedigen, met het doel de gebruikswaarde én de ruilwaarde van het beroep te beheersen.' (o.c. p. 43).

Deze beschrijving kan van toepassing verklaard worden op begeleiders die opereren binnen OBD's. Ook de OBD zelf, als 'collectiveringsmiddel' speelt in het proces een wezenlijke rol. In de manier waarop de machtsuitoefening bij voorkeur plaatsvindt, namelijk door legitimering, treffen we voor de onderwijsbegeleider herkenbare elementen aan die ook elders (Van Harten, 1974; Van Vilsteren, 1985) in omschrijvingen van professies en professionalisering voorkomen: kennis, dienstbaarheid en ethiek. Hieraan worden argumenten ontleend die de samenleving (cliënten, overheid, subsidiënten) moeten overtuigen van het belang van de dienstverlening.

Het dienstbaarheidsargument wordt in de onderwijsbegeleiding aangetroffen op alle plaatsen waar het belang van de scholen wordt geformuleerd (in doelstellingen en uitgangspunten voor de methodes van werken).

De ethiek van de professie verwijst naar de aanwezigheid van controlemogelijkheden op het kennisgebruik of van een beroepscode. Onderwijsbegeleiding raakt in toenemende mate van het belang van bewakingsinstrumenten overtuigd.

De betekenis van kennis is al aangeduid. Het kennisargument bij de legitimering impliceert de aanwezigheid van wetenschappelijke kennis of althans de aanwezigheid van een scholing voor het beroep van een zo hoog mogelijk niveau.

Voor de onderwijsbegeleiding, die zich nog in een pril stadium van professionalisering bevindt, ligt in een nadere overweging en invulling van het kennisaspect een belangrijke opdracht.

Al lang bestaat de overtuiging dat onderwijsbegeleiders een betrekkelijk hoog niveau van deskundigheid zouden moeten bezitten op tenminste een drietal gebieden: – het onderwijsinhoudelijke gebied; – het onderwijsorganisatorische gebied; – het agogisch-methodische gebied (Van Vilsteren, 1983). Deze indeling valt samen met een indeling in dimensies van het begeleidend handelen die Van den Berg en Vandenbergh (1981) presenteren op basis van een globale schets van mogelijke taakgebieden voor een onderwijsbegeleider: – de pedagogisch-didactische dimensie; – de organisatorische dimensie; – de agogische dimensie.

Onderwijsbegeleiders moeten niet alleen bepaalde kennis en kunde bezitten, ze moeten er ook goed mee om kunnen gaan. 'De professionaliteit van onderwijsbegeleiding is in dit opzicht vooral bepaald door de kwaliteit waarmee relevante informatie in school-situaties wordt verzameld en de kwaliteit van het gebruik van beschikbare kennis ten behoeve van concrete schoolsituaties.' (Van Vilsteren 1985, p. 136.)

Op de kennis en kunde die deel uitmaken van de beroepsbekwaamheid en deskundigheid van onderwijsbegeleiders kom ik terug in par. 5.

#### 4 Scholing van onderwijsbegeleiders

Ten einde de nodige beroepskwaliteiten (kennis, vaardigheden, attitudes) te verwerven en te behouden, is een systematische en hooggekwalificeerde scholing van onderwijsbegeleiders een eerste vereiste. Scholing staat overigens niet los van andere pogingen tot ontwikkeling van het begeleidingswerk, die er allemaal op gericht zijn om de uitkomsten van het werk zo dicht mogelijk te laten aansluiten bij de bedoelingen ervan (Timmer, 1982b).

Scholing is van een dergelijke betekenis dat een afzonderlijke beschouwing gerechtvaardigd is. Daarbij is het gewenst onderscheid te maken tussen de scholing van toekomstige beroepsbeoefenaren en de scholing van degenen die reeds als zelfstandige be-

roepsbeoefenaren in functie zijn (geweest). Respectievelijk is dan sprake van initiële scholing (of opleiding) en van nascholing. Een tussengebied wordt gevormd door de scholing van begeleiders die al wel als zodanig zijn aangesteld, maar nog niet eerder dit beroep uitoefenden en de meest elementaire kwaliteiten nog moeten verwerven. Dat zou dan kunnen via een vorm van in-service scholing. Een bepaalde vorm van in-service scholing wordt verder gewenst bij de aanvang van het werk in een andere dienst, met eigen organisationele kenmerken. Ook de reeds bekwaame begeleider heeft dan scholing nodig ten behoeve van het functioneren in dit specifieke dienstverband.

Scholing van onderwijsbegeleiders voltrekt zich heden ten dage geheel in de sfeer van de nascholing en in-service scholing. Van een specifieke opleiding voor onderwijsbegeleiders is geen sprake en het kan ook nog wel even duren voor het zover komt, als de mogelijke oorzaken blijven bestaan die Van Vilsteren (1985) noemt voor het ontbreken van systematische opleidingskansen. Die oorzaken moeten volgens hem gezocht worden in een gewijzigde opstelling van de scholen, in de ontwikkelingen binnen de wereld van de academische onderwijskundige opleiding en in een aantal kenmerken van de opleidingssector zelf.

Belemmerende factoren in de wereld van de onderwijsbegeleiding zouden zijn:

- de structuur van de onderwijsbegeleiding, met afzonderlijk opererende, autonome OBD's die nauwelijks in gezamenlijkheid een aparte opleiding nastreven;
- de diversiteit aan beroepsbeelden die een eenduidige formulering van opleidingsdoelen verhindert;
- het ontbreken van de overtuiging bij een deel van de beroepsgroep dat een opleiding voorafgaande aan de praktijk zin heeft.

Voor een deel zijn deze belemmeringen intussen verminderd doordat in WPRO-verband de scholing van begeleiders speciale aandacht heeft gekregen via een Scholingsnota (WPRO, 1982b). Daarin wordt een beleidslijn aangegeven ten behoeve van 'het ontstaan en in stand houden van gepaste en gestructureerde mogelijkheden voor de verwerving en vermeerdering van deskundigheden die bij het beroep van onderwijsbegelei-

der behoren.' En daarin wordt het nut van een specifieke opleiding onderschreven vanuit de overtuiging dat onderwijsbegeleiding een beroep is dat althans voor een deel van de vereiste beroepsbekwaamheden vóór de feitelijke beroepsuitoefening geleerd kan worden en ook behóórt te worden. Daartoe moeten onderscheiden scholingsmogelijkheden beschikbaar zijn, binnen of buiten de OBD's. Het is namelijk niet vanzelfsprekend dat uiteenlopende soorten van (academische) vooropleiding en werkervaring in het onderwijs als geschikte beroepsvoorbereiding gelden. Ook de loutere aanstelling bij een OBD maakt iemand nog geen volwaardig onderwijsbegeleider. Een aparte scholing blijft nodig om minimaal gekwalificeerd als onderwijsbegeleider de beroepsuitoefening te kunnen starten; het is daarbij minder interessant welke naam een dergelijke scholing van toekomstige beroepsbeoefenaren krijgt.

Terwijl een aparte opleiding ontbreekt (althans los van de feitelijke werkuitvoering), is de scholing van beroepsbeoefenaren-in-functie sinds het bestaan van OBD's (c.q. de beroepssector) een belangrijk aandachtsgebied geweest binnen de diensten. De vormgeving en uitvoering van deze scholing kent vele varianten, zoals blijkt uit de gegevens in het rapport 'Onderwijsbegeleiding in Cijfers' (WPRO, 1982a). Op het punt van scholingsbeleid en -planning zijn er tussen OBD's en tussen begeleiders verschillen waarneembaar, maar ook duidelijke overeenkomsten die de conclusie rechtvaardigen dat er enerzijds aldoende erg veel geleerd is binnen de praktijk van de onderwijsbegeleiding en dat er anderzijds via aparte nascholingsactiviteiten veel deskundigheid is toegevoegd.

De voorgaande schets maakt duidelijk dat de scholing van onderwijsbegeleiders tot nu toe overwegend een zaak van de beroepssector zelf is. Tot deze vaststelling komt ook Van Vilsteren, die aan dat gegeven meteen een aantal kenmerken verbindt: 'Kennelijk wil de onderwijsbegeleiding zelf de meer beroepsspecifieke bekwaamheden ontwikkelen in de vorm van beroepsgerichte educatie binnen de arbeidsorganisaties voor onderwijsbegeleiding. Dat houdt onder meer in dat scholing deel dient uit te maken van het werkplan van onderwijsbegeleidingsinstanties; dat de

onderwijsbegeleidingsinstelling beslissende zeggingsmacht heeft over de inhoud en opzet van de beroepsgerichte scholing; en dat deze scholing opgevat wordt als een vorm van volwasseneneducatie.' (Van Vilsteren, 1984, p. 33).

Scholing die op deze wijze verankerd is in de werkstructuur van de OBD draagt wezenlijk bij tot professionalisering, omdat ze het niveau van de individuele zelfontplooiing overstijgt. Anderzijds biedt ze goede mogelijkheden tot aansluiting bij het andere middel tot kwaliteitsverbetering, namelijk de ontwikkeling van de OBD-organisatie. In het beleid en de planning van OBD's krijgt de scholing steeds meer aandacht (WPRO, 1982a). Dit geldt niet alleen voor de afzonderlijke diensten, maar ook voor de verenigde OBD's die zich in het verleden als zodanig uitdrukkelijk over de inhoud en opzet van beroepsgerichte scholing hebben uitgesproken (WPRO, 1982b).

Scholing en feitelijke beroepsuitoefening staan dus dicht bij elkaar. Niet alleen omdat de effecten van het werk mede door een goede scholing gunstig beïnvloed worden, maar ook omdat de scholing naar doel en inhoud door kennis van het werk wordt bepaald.

Verdere scholing van onderwijsbegeleiders kan in toenemende mate berusten op een beter gefundeerd beroepsbeeld, dat enerzijds ontstaat door een groeiende eenheid in de verscheidenheid van beroepsuitoefening en anderzijds door nadere bestudering van het werk, resulterend in een zich uitbreidend kennisbestand over onderwijsbegeleiding. (Van der Meer, 1981), soms al direct gekoppeld aan handreikingen voor de beroepsuitoefening zelf (Van Emst, 1985).

Wil de bestaande kennis van nut zijn voor de verbetering van de scholing van onderwijsbegeleiders, dan zal ze op systematische wijze aangewend moeten worden. Een geschikt kader daarvoor is (de opstelling van) een scholingsprogramma.

## 5 Een scholingsprogramma

Scholing van onderwijsbegeleiders moet niet aan het toeval worden overgelaten, maar behoeft een planmatige aanpak waarvan de totale beroepsgroep kan profiteren.

Naast een bezinning op de uiteindelijke doelstelling van de scholing en een verkenning van de huidige scholingspraktijk (zie voorgaande par. 3 en 4), is dan een keuze nodig van enerzijds de inhoud die in de scholing aan de orde moeten komen en van anderzijds de vormen die de scholing moet aannemen. De uitkomsten van beide keuzeprocessen vullen het scholingsprogramma, dat derhalve in twee delen uiteenvalt: de inhoudelijke aspecten van het programma en de vormgevingsaspecten.

Een 'proeve van een scholingsprogramma' is eerder verschenen bij het WPRO (1982b); bij de samenstelling van deze paragraaf heb ik me daardoor mede laten inspireren.

Overigens is het in het kader van dit artikel niet mogelijk opnieuw een uitgewerkt programma te presenteren; ik zal me beperken tot het aangeven van een aantal invalshoeken voor de samenstelling van een programma.

### 5.1 *Inhouden van de scholing*

Als scholingsinhouden moeten die kennis, kunde en vaardigheden gekozen worden die van wezenlijke betekenis geacht mogen worden voor de uitoefening van het beroep van onderwijsbegeleider. Wat wezenlijk is, ligt besloten in de schets van een beroepsprofiel, waarin de belangrijkste kenmerken van het beroep en de eisen aan de beroepsbeoefenaars zijn opgenomen. Het beroepsprofiel zelf wordt afgeleid van een omschrijving van het doel, de aard en de verschijningsvorm van onderwijsbegeleiding, zoals die op basis van een analyse van wet- en regelgeving en diverse relevante beleidsstandpunten en van een bestudering van de begeleidingswerkelijkheid te geven is. Een zodanig opgebouwde definitie van eigen hand (Timmer, 1985) levert daartoe mogelijkheden, zoals ik hierna nog zal laten zien.

De keuze van scholingsinhouden verloopt dan in een aantal deductieve stappen: een definitie van onderwijsbegeleiding wordt als norm genomen. Uit deze normatieve voorstelling van de beroepssector worden de belangrijke beroepskenmerken afgeleid; vervolgens worden deze kenmerken omgezet in eisen die aan de begeleiders gesteld mogen worden. Deze eisen worden vertaald in termen van kennis, vaardigheden en attitudes die als wezenlijke beroepskwaliteiten gelden.

Tenslotte worden de bronnen aangegeven voor het materiaal waarmee de benodigde kwaliteiten verworven of vergroot kunnen worden. Beroepskenmerken en -eisen vormen samen het beroepsprofiel; beroepskwaliteiten en bronnen vormen de scholingsinhouden.

Een dergelijk keuzeprocess leidt tot een tweedelig beroepsprofiel:

- enerzijds de beroepskenmerken en -eisen die verbonden zijn aan de beroepsuitoefening van alle onderwijsbegeleiders binnen het voor alle OBD's geldende takenpakket; dit zijn de algemene beroepskenmerken;
- anderzijds de beroepskenmerken en -eisen die verbonden zijn aan de vervulling van bepaalde deelfuncties binnen de onderwijsbegeleiding voortvloeiend uit de taakdifferentiaties die binnen OBD's plaatsvinden; deze beroepskenmerken, die gelden voor de bijbehorende categorieën van onderwijsbegeleiders, zijn de specifieke beroepskenmerken.

Op deze tweedeling kom ik hierna nog terug.

Het onderscheid in een algemeen gedeelte en een specifiek gedeelte van het beroepsprofiel werkt door in de verdere keuze van scholingsinhouden, die derhalve een onderscheiding oplevert in algemene beroepskwaliteiten en specifieke beroepskwaliteiten.

Algemene beroepskwaliteiten moeten altijd verworven worden als men het beroep van onderwijsbegeleider wil uitoefenen. Specifieke beroepskwaliteiten worden daar aan toegevoegd op het moment dat de vervulling van bepaalde begeleidingsfuncties tot het werk van een begeleider gaat horen.

Algemene beroepskwaliteiten zijn tamelijk voorspelbaar zolang de uiteindelijke doelstelling en taak van de onderwijsbegeleiding niet ingrijpend gewijzigd worden. Specifieke beroepskwaliteiten zijn voor een deel redelijk voorspelbaar, bij overeenkomsten in functievervulling tussen de OBD's, maar voor een ander deel moeilijk voorspelbaar, wanneer de functievervulling zeer afhankelijk is van de aparte OBD-situatie. De mate waarin een afzonderlijke OBD invloed kan uitoefenen op de keuze van scholingsinhouden is groter bij een toename in het specifieke karakter van de vereiste beroepskwaliteiten en dus bij afnemende voorspelbaarheid.

Wat algemene beroepskwaliteiten (kunnen) zijn en wat specifieke, wordt uiteindelijk bepaald door de gekozen definitie van onderwijsbegeleiding. Uitgaande van de eerder genoemde definitie (Timmer, 1985) wil ik nu in het kort aan de hand van enkele voorbeelden het keuzeproces illustreren.

De definitie is verkregen via een nadere omschrijving van een aantal componenten die specificaties zijn van twee hoofdcomponenten, verbonden aan het overkoepelende begrip 'onderwijsverzorging'.

In termen van de Ontwerp-Wet op de Onderwijsverzorging (Ministerie van O. & W., 1984) is de onderwijsbegeleiding een soort van algemene onderwijsverzorging. Hoofdcomponenten daarvan zijn in ieder geval 'intentionele dienstverlening' en 'gerichtheid op het onderwijsveld'. Deze componenten behoeven echter aanvulling om daarmee verwarring met andere soorten van onderwijsverzorging te vermijden.

Wat betreft de *intentionele dienstverlening* wordt die aanvulling verkregen door ervan uit te gaan dat de intentionele dienstverlening een vorm van geplande sociale verandering is, in het bijzonder een vorm van begeleidend handelen, zoals uitgewerkt in het eertijdse I.V.I.-project (Van Vilsteren, 1980).

Componenten van het begeleidend handelen zijn:

- het dienstverlenende systeem, i.c. de onderwijsbegeleider die door middel van interventies en toepassing van kennis en vaardigheden bepaalde effecten in het cliëntstelsel nastreeft, werkend vanuit een OBD;
- het cliëntstelsel, i.c. de scholen;
- de begeleidingsrelatie.

Wat betreft de *gerichtheid op het onderwijsveld* ligt de aanvulling in de volgende componenten:

- de onderwijssoorten die onder de dienstverlening vallen;
- de werkterreinen voor dienstverlening binnen de scholen;
- de betrokkenen in de dienstverlening.

Door het toekennen van begeleidingsrelevante eigenschappen aan deze componenten (gebaseerd op de opvattingen daaromtrent van O&W en WPRO) is de definitie ontstaan.

De hoofdcomponenten van het begrip onder-

wijsbegeleiding bepalen de onderscheiding in het algemene en het specifieke gedeelte van het beroepsprofiel.

Kenmerkend voor de beroepsuitoefening van iedere begeleider is de intentionele dienstverlening, i.c. het begeleidend handelen met haar componenten.

In de componenten van de gerichtheid op het onderwijsveld (c.q. de schoolsituaties) ligt het uitgangspunt voor het afleiden van taakdemensies binnen bepaalde functies die in het werk van afzonderlijke begeleiders kunnen terugkeren.

### *Algemeen gedeelte*

Componenten van het begeleidend handelen vormen het aanhechtingspunt voor een opsomming van algemene beroepskenmerken. Als voorbeeld wil ik een aantal van deze algemene beroepskenmerken noemen binnen de component 'begeleider' en me daarbij beperken tot 'handelingskenmerken'. Kort aangeduid zijn de algemene beroepskenmerken dan de volgende:

- a. Een begeleider werkt volgens een bepaalde visie op begeleiding (= filosofie van het begeleidend handelen).
- b. Een begeleider werkt doelgericht.
- c. Een begeleider werkt planmatig (systematisch en procesmatig).
- d. Een begeleider werkt volgens een bepaalde strategische conceptie, dat wil zeggen volgens een min of meer bewust en consistent geheel van denkbeelden die richtinggevend zijn voor het handelen.

Voor ieder van deze algemene kenmerken voltrekt het keuzeproces van inhouden zich volgens de eerder vermelde procedure. Het voorbeeld uitbreidend in deze richting, geef ik voor het bovenstaande kenmerk d. het verloop van het proces heel summier weer: *Beroepsprofiel: algemeen beroepskenmerk:* Een begeleider werkt volgens een bepaalde strategische conceptie.

*Beroepsprofiel: algemene beroepseis:* Een begeleider moet op de hoogte zijn van strategische principes en daaruit kiezen, in overeenstemming met de begeleidingsfilosofie die wordt gehanteerd.

*Scholingsinhouden: algemene beroepskwaliteit:*

Kennis van de meest gangbare indelingen van

strategische principes.

Vaardigheid in het kiezen van tactieken in aansluiting bij de aangetroffen situatie en geldende strategievoorkeur.

*Scholingsinhouden: bron/materiaal:*

Innovatiethoretische gegevens over strategieën van geplande sociale verandering.

### *Specifiek gedeelte*

Wanneer vanuit de specifieke functievervulling het beroepsprofiel voor een begeleider geschetst zou zijn, kan eenzelfde exemplarische uitwerking als hierboven plaatsvinden. Vooraf gaat echter de keuze van begeleidingsfuncties op basis van de gerichtheid op schoolsituaties (resp. onderwijsveld). Daarbij zijn er globaal twee mogelijkheden:

- de *totale* school wordt voor het bepalen van begeleidingsfuncties tot uitgangspunt genomen (een breedte-benadering);
- *onderdelen* van de school of het onderwijsveld gelden als uitgangspunt voor het bepalen van begeleidingsfuncties (een diepte-benadering).

Beide mogelijkheden kunnen naast elkaar benut worden in eenzelfde organisatie. Er ontstaan in dat geval twee functiegebieden:

- het gebied van de algemene begeleiding;
- het gebied van de specialistische begeleiding, onder te verdelen naar deelgebieden op basis van een keuze voor de belangrijkste onderdelen van school of onderwijsveld (gekoppeld aan onderwijssoorten, werkterreinen en betrokkenen).

In de 'Scholingsnota' van het WPRO (1982b) worden in totaal vier hoofdfuncties van begeleiding onderscheiden:

- de functie van de algemene onderwijsbegeleiding;
- de functie van de leerlinggerichte onderwijsbegeleiding;
- de functie van de vakinhoudelijke onderwijsbegeleiding;
- de functie van de innovatiethematische onderwijsbegeleiding.

Van de beroepsuitoefening van onderwijsbegeleiders kunnen deze hoofdfuncties meer of minder deel uitmaken en dan nog in diverse combinaties; eenzelfde begeleider kan meerdere functies vervullen. Wanneer een bepaald functie in overwegende mate de beroeps-

uitoefening vult, kan dat zelfs reden zijn om daaraan de beroepsnaam van de begeleider te ontlenu (bijv. 'algemeen begeleider' of 'leerlingbegeleider'). Overeenkomsten tussen begeleiders op dit punt laten herkenbare beroeps categorieën ontstaan, waarvoor beroepsprofielen te schetsen zijn. Maar ook als functies meer gespreid binnen het werk van dezelfde begeleider voorkomen, zullen naar verhouding de betreffende specifieke kenmerken en kwaliteiten gelden. Feitelijk zijn dat dan 'functiekenmerken' (binnen een 'functieprofiel'), met daaruit afgeleide beroepskwaliteiten (= scholingsinhouden) die heel specifiek zijn voor één of enkele beroepsbeoefenaren.

Voorbeelden van het keuzeproces ten behoeve van betreffende scholingsinhouden zijn te vinden in de genoemde WPRO-nota.

Het inhoudelijk keuzeproces levert een grote hoeveelheid beroepskwaliteiten op, die voor een deel (de algemene kwaliteiten) door alle begeleiders verworven moeten worden en voor een ander deel (de specifieke kwaliteiten) door sommige begeleiders, wanneer ze bepaalde functies vervullen.

Welke kwaliteiten in een concreet scholingsprogramma opgenomen worden, hangt af van de samenstelling van de groep te scholen personen. Zelfs algemene kwaliteiten hoeven niet altijd in ieders scholing voor te komen; bepaalde kennis en vaardigheden kunnen al aanwezig zijn vanuit eerdere werk- of studiesituaties.

Een gedifferentieerd patroon dient zich ook aan vanuit een 'diepte-benadering' van de kwaliteiten: lang niet alle onderdelen van de beroepsuitoefening vereisen een uitgebreide en/of theoretische kennis, resp. op uitvoerige training gebaseerde vaardigheden. 'Vertrouwdheid-met' of 'op-de-hoogte-zijnvan' of 'ervaring-hebben-met' is soms al voldoende voor een basisprogramma. Naventant hoeven ook niet alle in aanmerking komende bronnen evenzeer aangesproken te worden bij de vaststelling van het inhoudelijke programmadeel.

De beslissingen over de uiteindelijke plaats van de inhouden maken deel uit van de vormgeving van de scholing.

### 5.2 *Vormgeving van de scholing*

De vormgeving van de scholing is een ant-



woord op de vraag wat er moet gebeuren om te bereiken dat de gekozen kwaliteiten verworven of vermeerderd worden. Dit antwoord is te vinden via de omschrijving van een aantal vormgevingsaspecten, te weten:

- inhoudelijke ordening (welke indeling van de inhoud is gewenst?);
- voorwaarden voor deelname aan de scholing (toelatingseisen; instapniveau; getalsnorm);
- voorwaarden voor verzorging van de scholing (soort instellingen of personen; spreiding van de verzorging; eisen aan de scholing);
- structuur van de scholing (tijdsfactor/duur; indeling naar tijd en programma);
- organisatie van de scholing (soort scholingssituatie; scholingsvormen; activiteitensoorten; lokaties; uitvoerders; inzet van middelen);
- evaluatievormen (niveaubewaking intern en extern; toetsing);
- contextvariabelen (ideale omstandigheden voor scholing; o.a. de financiering).

Voor de invulling van deze vormgevingsaspecten is het wenselijk onderscheid te maken tussen twee scholingssectoren:

- a. de scholing van personen die nog niet eerder het beroep van onderwijsbegeleider hebben uitgeoefend; dit is de sector van de initiële scholing;
- b. de scholing van personen die als reeds bekende begeleiders werkzaam zijn (geweest); dit is de sector van de nascholing (zie voor het onderscheid verder par. 4).

De *initiële scholing* heeft primair tot doel bij toekomstige of beginnende begeleiders een toereikende beroepsbekwaamheid aan te brengen voor het zelfstandig bekleden van een functie in de beroepssector. Dit doel wordt nagestreefd via activiteiten voor de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes die voldoende grondslag vormen voor de beroepsuitoefening, met nadruk op algemene beroepskwaliteiten en gelegenheid voor oriëntatie ten aanzien van specifieke functienmerken. Naarmate de initiële scholing aansluit bij ontwikkelingen in het onderwijsbegeleidingswerk en daar mede richting aan geeft, is ze van betekenis voor de kwaliteitsverbetering van de onderwijsbegeleiding.

Het doel van de *nascholing* is primair het

behouden en vergroten van de beroepsbekwaamheid van gevorderde begeleiders en daarmee het verbeteren van de kwaliteit van de onderwijsbegeleiding. Dit doel wordt nagestreefd via scholingsactiviteiten die gericht zijn op verdieping, uitbreiding en/of vernieuwing van kennis, vaardigheden en attitudes van begeleiders.

Nascholing wordt uiteindelijk bepaald door de functieervulling van onderwijsbegeleiders binnen een zelfstandige beroepsuitoefening, waarbij de feitelijke werkomstandigheden in de OBD-organisatie van beslissende betekenis zijn. Veranderingen in de OBD-werksituatie (door wijziging in de begeleidingssector of in het onderwijsveld), evenals veranderingen in de persoon (door toenemende werkervaring) geven aanleiding tot nascholing.

De ene sector gaat geleidelijk in de andere over; een verschijnsel dat zeer wordt versterkt door het gegeven dat vrijwel de totale scholing door/binnen de OBD's zelf wordt verzorgd (althans wordt beheerd) (zie par. 4). Daardoor is het niet altijd mogelijk of nuttig om aan de diverse vormgevingsaspecten per sector nadrukkelijk een eigen invulling te geven.

Een uitzondering hierop is tenminste het aspect van de inhoudelijke ordening, omdat daarin een duidelijke onderscheiding gewenst is tussen algemene beroepskwaliteiten en specifieke beroepskwaliteiten, evenals tussen deze gezamenlijke kwaliteiten (= beroepsvoorbereiding-in-directe-zin) en inhouden die passen bij een ruimere voorbereiding op de eigenlijke beroepsuitoefening, maar niet direct daarop gericht. Bij dat laatste zijn zaken aan de orde die een bezinning op de beroepsuitoefening mogelijk maken.

Begeleiders die net vanuit een andere beroepsomgeving (of -sector) de OBD binnenkomen verdienen een andere benadering in de scholing dan begeleiders waarvan het beroepsbestaan al geheel met de organisatie verweven is. Beide categorieën behoeven een aparte programmering, wat de OBD – in combinatie met overige differentiatie-eisen vanuit de scholing – voor een zware opgave kan plaatsen.

Uit een inventarisatie van ervaringen met de vormgeving van de scholing bij meer dan

de helft van de OBD's (WPRO, 1985) blijkt dan ook dat OBD's een aantal knelpunten ervaren met betrekking tot zowel de doelstelling van de scholing als de diverse vormgevingsaspecten. Ik noem er enkele:

Het formuleren van doelstellingen en de ordening van inhouden ondervinden soms hinder van het ontbreken van een eenduidige profilering van beroepsuitoefening en werkuitkomsten. De keuze en ordening van inhouden blijkt onder andere nadeel te ondervinden van de verschillende beginsituaties van categorieën van begeleiders. Deelname aan en verzorging van de scholing worden belemmerd door gebrek aan middelen (tijd, geld, deskundigheid). De structurering en organisatie van de scholing stuit mede op de moeilijke beheersbaarheid van interne en externe factoren die de afstemming van scholingswensen en -mogelijkheden bepalen. De evaluatie tenslotte lijdt onder onvoldoende informatie-uitwisseling.

Naast deze wat negatief geladen gegevens, zijn echter andere te plaatsen die leiden tot de vaststelling dat de scholing van begeleiders in toenemende mate de vorm van beroepsgerichte educatie aanneemt, verankerd in de werkstructuur van de OBD's.

## 6 Ten slotte

Hoewel het voorbarig is om in dit stadium van professionalisering en de realisering van de bijpassende scholing conclusies te trekken, lijkt een enkele vaststelling op basis van het voorgaande verhaal me gewenst.

De scholing van onderwijsbegeleiders is overwegend in handen van de OBD's, die er afzonderlijk (en in zekere zin gezamenlijk) gestalte aan geven. Hierin ligt zowel kracht als zwakte besloten.

De kracht zit in de mogelijkheden om de scholing een functionele plaats te geven in het totale streven naar verbetering van het OBD-werk. Het beleid van de OBD aangaande de dienstverlening in het werkgebied geeft richting aan de programmering van de scholing, wat de beste garanties inhoudt voor een doelmatig scholingsproces.

De zwakte schuilt in het gevaar dat allerlei ontwikkelingen met betrekking tot de randvoorwaarden van het werk belemmerend gaan werken op de scholingsmogelijkheden

in de OBD. De recente bezuinigingen kunnen ook in dit verband als voorbeeld dienen. Een deel van de hiervoor genoemde knelpunten is duidelijk door deze zwakte bepaald.

Het zoeken naar oplossingen voor deze knelpunten biedt de kans om ook nog een ander gevaar te bestrijden, namelijk dat de beroepsuitoefening zou 'verzanden' in de omstandigheden van afzonderlijke diensten. Oplossingen die op OBD-overstijgend niveau gevonden worden dragen ertoe bij dat de beroepssector als geheel beter in staat zal zijn een professionele status te behouden en verhogen.

## Literatuur

- Berg, R. van den & R. Vandenbergh, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen, 1981.
- Emst, A. van, *Innoverend handelen. De OBD als innovatieve spel in de regio*. Amsterdam: APS, 1985.
- Harten, F. van, *Organisatie en leidinggeven in de maatschappelijke dienstverlening*. Alphen aan de Rijn: Samsom, 1974.
- Krogt, Th. van der, De collectieve aspecten van professionalisering en het eigenbelang. T.M.W., 1982, 1, 42-48.
- Meer, T. A. M. van der, *Kennisbestand over onderwijsbegeleiding op basis van 10 jaar scriptieonderzoek op de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht*. Utrecht, 1981.
- Ministerie van O. & W., *Rijksregeling Subsidiëring Schoolbegeleiding*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Ministerie van O. & W., *Ontwerp-Wet op de Onderwijsverzorging*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1984.
- Noordenburg, H. G. van, Staatszorg voor de onderwijsvernieuwing en onderwijsbegeleiding. In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding. Feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Stocking, K. M., Onderzoek naar onderwijsbegeleiding: Wat, waarom en hoe? In: K. B. Koster en N. Kwantes (red.), *Schoolbegeleiding. Leerproblemen en schooluitval*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1985.
- Timmer, J., Professionalisering van de onderwijsbegeleiding. *WPROverzicht*, 1982(a), 8e jrg., 1, 16-18.
- Timmer, J., Ondersteuning van OBD's: naar een sluitend pakket van voorzieningen. *WPROverzicht*, 1982(b), 8e jrg., 2, 51-54.
- Timmer, J., Wat is onderwijsbegeleiding eigen-

- lijk? Naar een definitie. In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding. Feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Vilsteren, C. A., van, *Samenvattend eindrapport van een onderzoek naar het begeleidend handelen van schoolbegeleiders in de ontwikkeling naar een nieuwe basisschool (I.V.I.-rapport)*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1981.
- Vilsteren, C. A., van, *Geschoold begeleiden. Nota ten behoeve van de meningsvorming over de scholing van Onderwijsbegeleiders*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1982a.
- Vilsteren, C. A., van, *Verslag van een studiedag over scholing van onderwijsbegeleiders*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1982b.
- Vilsteren, C. A., van, *Opleiden tot schoolbegeleider. School en Begeleiding*, 1984, 1, 32-33.
- Vilsteren, C. A., van, *Professionalisering van de onderwijsbegeleiding*. In: E. Pelosi (red.), *Onderwijsbegeleiding. Feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- WPRO, *Onderwijsbegeleiding in Cijfers. Verslag WPRO-enquête 1982*. 's Gravenhage: WPRO, 1982a.
- WPRO, *Scholingsnota I*. 's Gravenhage: WPRO, 1982b.
- WPRO, *Professionalisering in OBD's. Beleid en Planning*. 's Gravenhage: WPRO, 1985 (ongepubliceerd).

### Curriculum vitae

J. B. H. Timmer studeerde, na een actieve maar korte loopbaan in het lager en voortgezet onderwijs, af als onderwijskundige, met de specialisatie systeem- en procesbegeleiding (R.U. Utrecht). Van 1973 tot 1980 deed hij onderzoek op het gebied van de onderwijsbegeleiding en de opleiding voor leraar basisonderwijs. Sinds 1980 is hij stafmedewerker op het bureau van het WPRO.

Adres: J. Timmer, Merwedestraat 71, 3522 XL Utrecht.

Manuscript aanvaard 19-9-'85

### Summary

Timmer, J. B. H. 'The training of educational guidance officers'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 536-546.

Local and regional educational guidance is a special occupational cluster, in which educational guidance officers are working in a close relationship with the educational guidance centres. The professionalizing of educational guidance will promote the quality of the occupational practice by educational guidance officers.

The process of professionalization consists for a great deal of the transition of the necessary knowledge and capacity in order to carry out the guidance activities. To achieve a successful transmission, highly qualified training of educational guidance officers is necessary. Nowadays this training takes place only in the form of refresher courses and in-service training, predominantly under the auspices of the occupational cluster itself. To achieve a systematical training, the framing of a trainingprogram is essential.

In the trainingsprogram both aspects will be taken up - the content as well as the design of the training. The content of the training will be based on the outline of the job description of educational guidance officers. In the design will be taken account of the difference between initial education and refresher courses.