

In de nesten werken

Opleiden van leraren
op de werkplek

Dr. Paul Hennissen

de
Nieuwste Pabo
powered by **Fantys & Zuyd**

In de nesten werken

Opleiden van leraren op de werkplek

Dr. Paul Hennissen

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van
Lector Opleiden in de School aan Zuyd Hogeschool op
woensdag 28 september 2011



Inhoudsopgave

1 Inleiding	4
2 Wat zijn leraarsnesten?	6
3 Waarom 'in de nesten werken'?	10
4 Wat en hoe leer je in leraarsnesten?	16
5 Hoe geven we vorm aan 'in de nesten werken'?	24
6 Opleiden van leraren op de werkplek	36
Literatuur	38

1

Inleiding

Geacht College van Bestuur van Zuyd Hogeschool,
Geachte directie en medewerkers van De Nieuwste Pabo,
Geachte leden van de kenniskring Opleiden in de School,
Geachte collega's,
Beste studenten,
Beste familie, vrienden en relaties,

Begin juni 2011 is de regio Eindhoven uitgeroepen tot de 'slimste regio ter wereld'. Een internationale denktank op het gebied van economie en sociale ontwikkeling stelt dat de regio Eindhoven een voorbeeld is voor een nieuwe manier van denken over samenwerking en regionale ontwikkeling.¹ In een reactie daarop schrijft de Technische Universiteit Eindhoven: 'Of een regio slim is, heeft niet alleen te maken met techniek. Mensen maken een regio slim. Het is belangrijk dat innovatie gestimuleerd wordt door samenwerkende partijen.'² De uitspraak en reactie roepen allerlei vragen op zoals 'Hoe hebben ze dit gemeten?', 'Wat is een slimme regio?', maar ook 'Hoe kunnen wij ook een slimme regio worden?'. Een slimme regio impliceert immers veel bedrijvigheid en bedrijvigheid zorgt voor werkgelegenheid en aantrekkingskracht van een regio. Voor Limburg een interessante vraag gezien het geschatte teruglopende bevolkingsaantal de komende dertig jaar met 20%.

In Limburg is er sedert enkele jaren een krachtige samenwerking ontstaan tussen het primair onderwijs en de lerarenopleidingen, hetgeen geleid heeft tot een nieuw concept voor het opleiden tot en professionele ontwikkeling van leraren primair onderwijs: De Nieuwste Pabo.³ De samenwerkende 'partners in leren'

1 ANP, 3 juni 2011, 20.45 uur.

2 Matrix, kwartaalblad van de technische universiteit Eindhoven, 18, zomer 2011, 11.

3 De Nieuwste Pabo is de gezamenlijke pabo van Hogeschool Zuyd en Fontys in Limburg.

willen een kwaliteitsimpuls realiseren ten aanzien van de onderwijskwaliteit en leggen vier accenten: instroom van leraren, zelfsturende en creatieve professionals, excelleren door ieder, gezamenlijke professionalisering en onderzoek.⁴ In vervolg daarop hebben ze in 2010 het project 'Excellente leraren leren in leerwerk gemeenschappen'⁵ geformuleerd om samen de kwaliteit en leeropbrengsten van het onderwijs systematisch te verbeteren, het onderwijs te innoveren, de beroepsgroep van leraren te professionaliseren en de vormgeving van excellentie in het beroep te optimaliseren. In het dagelijkse spraakgebruik is de naam leerwerk gemeenschap vervangen door leraarsnesten, een metafoor voor alle activiteiten die lerenden verrichten als ze op scholen oftewel 'in de nesten werken'.

In deze rede wil ik ingaan op een specifieke manier van opleiden van leraren op de werkplek, namelijk door 'in de nesten te werken'. In het vervolg van deze rede bespreek ik allereerst wat leraarsnesten zijn, vervolgens wat ertoe bijgedragen heeft dat we in leraarsnesten werken, daarna het hoe en wat je in nesten leert en tenslotte hoe leraarsnesten vormgegeven kunnen worden.

4 Visiestuk De Nieuwste Pabo, Fontys Pabo Roermond/Sittard & Hogeschool Zuyd Faculteit onderwijs Heerlen/Maastricht, september 2009, p. 4.

5 Projectplan 'Excellente leraren leren in leerwerk gemeenschappen: t.b.v. subsidieaanvraag stimuleringsregeling 'Krachtig Meesterschap 2010-2013'. Heerlen/Maastricht/Sittard, maart 2010.

2

Wat zijn leraarsnesten?

Een leraarsnest is een metafoor. De vraag is natuurlijk waarover die metafoor dan gaat en met wat er met een leraarsnest bedoeld wordt. Om een antwoord te geven op deze vraag schets ik allereerst een voorbeeld van een leraarsnest vanuit de ogen van een mentor van een aanstaande leerkracht beschreven.

2.1 Een praktisch voorbeeld van een leraarsnest⁶

Een mentor schrijft:

'Er is op school sprake van een goede en warme werksfeer en dat komt door de schoolleider. We werken hier vaak door te discussiëren. Het is niet zo dat ons werk perfect is. De school respecteert de leraren en stimuleert de teamgeest, zodat we alles samen bespreken wat we doen. Het geeft ons de kans om eigenaar te zijn over onze beslissingen, en daardoor wil ook iedereen participeren. Als je een probleem inbrengt, voel je dat je er niet alleen voorstaat. Je eigen succes is ook sterk afhankelijk van de hulp van de collega's.

We bespreken voor- en achteraf hoe we thema's in de klas aanpakken. Het zijn deze discussies die ons helpen om het voortdurend beter te doen. Omdat we precies weten wat we doen, kunnen we elkaar ook goed feedback geven. We moeten kritisch blijven naar elkaar toe. Dat is ook het voordeel van mijn student, die mij voortdurend be vraagt naar het waarom van mijn gedrag in de klas. Dat vind ik soms echt moeilijk om uit te leggen. Het helpt mij echter wel bij het bewust worden van mijn gedrag. Ik leer op deze manier ook.

De studenten werken met ons samen in projecten. Als we samen aan een project werken met de studenten dan valt het me op hoe snel zij dingen in de praktijk veranderen en durven te experimenteren. Laatst gebruikte mijn studente frisse werkwijzen waarmee leerlingen abstracte en moeilijke aardrijkskundige concepten leerden. Als ik dat zie, dan neem ik daar dingen

6 Bij de beschrijving is gebruik gemaakt van een voorbeeld van Kwan en Lopez-Real (2010).

van over. Een andere project waarin de studenten participeren, is hoe we als kripschool in de toekomst kunnen overleven. We noemen dit een Community of Practice (CoP) of verbeterteam, dat ondersteund wordt door de schoolleider en schoolopleider. Het verbeterteam heeft een eerste onderzoek gedaan en we hebben samen met het hele team vervolgens het probleem als volgt geformuleerd: 'Hoe kunnen we uiteindelijk in drie gemengde groepen toch die hoge kwaliteit leveren die van ons verwacht wordt?' Het is echt samen werken en leren.

Tot zover mogelijke activiteiten in een leraarsnest, gericht op professionele ontwikkeling van zowel aankomende als zittende leerkrachten en niet op zijn laatst op de ontwikkeling van de leerlingen.

2.2 Theoretisch - definities

De termen leraarsnest en 'in de nesten werken' hebben geen wetenschappelijke betekenis. Ik maak gebruik van enkele veelvuldig gebruikte begrippen in de literatuur om de term leraarsnest enigszins af te bakenen.

Het concept leerwerkgemeenschappen is een containerbegrip dat verwijst naar veel verschillende verschijningsvormen (Bruijning & Uytendaal, 2010), waarbij de koppeling tussen leren en werken veelal centraal staat: leerwerkgemeenschap, kennis- en leerwerkplaats, werkleergemeenschappen. We hanteren toch het begrip leerwerkgemeenschappen omdat dit begrip meer is ingeburgerd.

Popeijus en Geldens (2009) spreken over werkplekleeromgevingen, waarmee ze niet alleen de werkplek van de school, maar alle mogelijke omgevingen bedoelen die bij kunnen dragen aan een krachtige leeromgeving. Het gaat volgens hen bij het opleiden van leraren dus niet alleen om het klaslokaal, maar om het bepalen van kennisrijke leeromgevingen waaraan kennis kan worden ontlokt. Keulers en Spierings (2010) spreken over innovatienetwerken, daar waar hbo-studenten tijdens de opleiding in de beroepspraktijk de rol vervullen van resultaatgerichte en innovatieve probleemoplosser. Binnen innovatienetwerken zijn de onderwijs- en werkfuncties op elkaar zijn afgestemd.

Het kenmerk van deze begrippen is dat werken en leren op de werkplek met elkaar verbonden worden. Om daaraan gestalte te geven, wordt gebruik gemaakt van een scala aan samenwerkingsvormen, waarvan ik enkele relevante toelicht. Van der Klink (2004) onderscheidt een drietal vormen waarbij de lerende zelf invloed heeft op de vormgeving van zijn leren: leerproject c.q. verbeterteam, Communities of Practice en professionele leergemeenschappen. Een leerproject of verbeterteam is een samenhangende geheel van leeractiviteiten die een groep

(a.s.) leraren uitvoert rondom een thema of probleem dat voor de school relevant is (Poell, 2001). Het verschil tussen een leerproject en een verbeterteam is dat verbeterteams worden ingesteld door het management en bij leertrajecten is dat niet nodig. Een CoP is een bewust gevormde groep die een gemeenschappelijke vraag onderzoekt, een gemeenschappelijke ambitie probeert te realiseren of aan een gemeenschappelijke taak of opdracht werkt. De kern van het leerproces in een CoP bestaat uit actief deelnemen aan de praktijk van de gemeenschap en de ervaringen daaromtrent delen met de anderen. Op deze wijze leren nieuwkomers de typerende overtuigingen en werkwijzen van de community (Lave & Wenger, 1991). Een professionele leergemeenschap (PLG) is een gemeenschap van voortdurend onderzoek en verbetering (Hord, 1997). De kern van een professionele gemeenschap is een groep van professionals die individueel en vooral collectief op een kritisch-reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoekt, met als doel die praktijk te verbeteren.

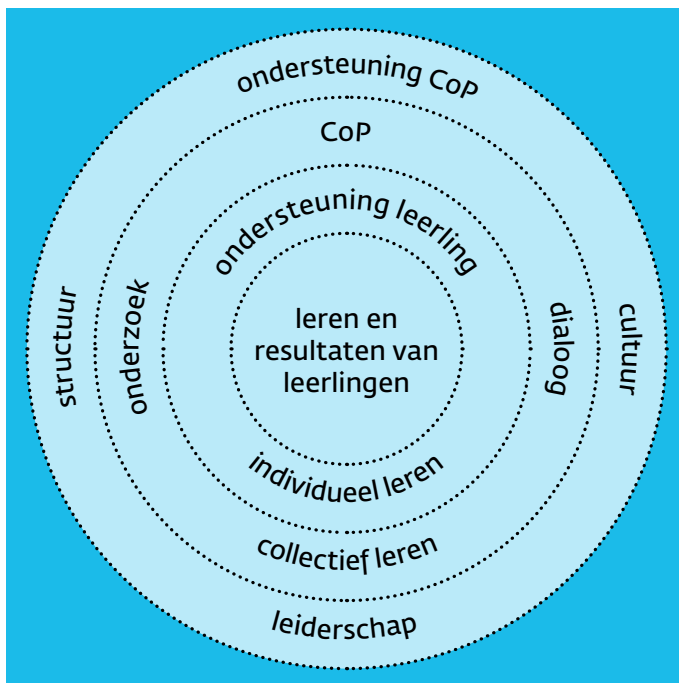
2.3 In de nesten werken

Keren we terug bij de metafoer van het leraarsnest, een plek waar aankomende en zittende leerkrachten samen werken en leren. In de woorden van de mentor uit het voorbeeld bezit een goed leraarsnest kenmerken als een veilige werksfeer, open wijze van communiceren, feedback geven en elkaar kritisch bevragen, samen lesactiviteiten voorbereiden, samen in grotere projecten en verbeterteams participeren, en dit alles ondersteund door de school(op)leider. In die zin komen de termen leraarsnest en 'in de nesten werken' overeen met het containerbegrip leerwerkgemeenschap. Als we 'in de nesten werken', dan bedoelen we al die activiteiten die bijdragen aan het leren en werken in de school.

In een samenwerkingsverband tussen vijf besturen in Zuid-Limburg en De Nieuwste Pabo wordt de term CoP - Community of Practice - gebruikt, verwijzend naar duurzaam samen overleggen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren (Hennissen, 2011). Daarnaast wordt in navolging van Verbiest (2011) gesproken over professionele leergemeenschappen als de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren. In een professionele leergemeenschap ondersteunen de schoolleider met enkele collega's bewust de individuele en collectieve leerprocessen.

Een ideaal leraarsnest is een plek waar iedereen optimaal kan leren en werken, en waarbinnen alle betrokkenen zowel individueel als collectief leren. In navolging van Verbiest die de term professionele leergemeenschap gebruikt, gebruik ik de term 'professionele leraarsnesten' en op een professionele manier 'in de nesten

werken', bestaande uit een aantal facetten (Figuur 1).⁷ In de binnenste cirkel staat het leren van leerlingen, hun resultaten en de verbetering daarvan centraal. De inhoud van de tweede cirkel betreft onder meer de ondersteuning die de leerkracht biedt aan de leerlingen, zijn persoonlijke ervaringen en individuele vormen van reflecteren en onderzoeken. In de derde cirkel vindt het gezamenlijk werken, discussiëren, onderzoeken van de leerkrachten plaats in de vorm van CoPs, verbeterteams e.d. Participatie van mensen van buiten de school zoals experts, instituutsopleiders of ouders vindt hier plaats. De buitenste cirkel zorgt voor de ondersteuning van de individuele en collectieve leerprocessen van leerlingen en (a.s.) leerkrachten, bijvoorbeeld in de vorm van het creëren van de juiste sfeer (cultuur) en mogelijkheden voor klassenconsultatie (structuur). Deze ondersteuning krijgt de vorm van een gedeeld leiderschap, bestaande uit schoolleider en enkele andere betrokkenen waaronder bijvoorbeeld de schoolopleider en studieloopbaanbegeleider.



Figuur 1:
Facetten van
professionele
leraarsnesten

⁷ Gebaseerd op de figuur Facetten van professionele leergemeenschappen (Verbiest, 2004, p. 21).

3

Waarom 'in de nesten werken'?

De ontwikkeling van leraarsnesten als basis voor de professionele ontwikkeling van kwalitatief hoogstaande professionals in een 'joint venture' tussen opleidingsinstituten en opleidingsscholen, komt niet uit de lucht vallen. Het is gestimuleerd door een aantal recente ontwikkelingen, waarvan er een aantal genoemd zullen worden:

3.1 Veranderingen in professies

Volgens Leijnse (2010) konden opleidingen zich in het verleden baseren op het geheel van kennis en vaardigheden dat van oudsher relevant werd geacht voor de beroepsgroep, en dit geheel beschouwen als een van buiten bepaald gegeven. Sedert begin jaren negentig ontstaat er onder andere door globalisering, invloed van ict, en inter- en multidisciplinaire aanpak van problemen een zodanige dynamiek in de ontwikkeling van professies, dat de relevante set aan kennis en vaardigheden niet meer a priori vaststaat. Integendeel, om te kunnen voldoen aan de eisen die de professie ging stellen en de bruikbaarheid en kwaliteit van het diploma te waarborgen, moesten opleidingen meebewegen met de dynamiek in de professie. Die professie wordt niet langer gedefinieerd als een gesloten geheel van kennis en vaardigheden met een speciaal en slechts daarvoor opgeleide groep beroepsbeoefenaren, maar als een professie die open staat voor nieuwe kennis en ontwikkeling. In die nieuwe visie wordt de professie gezien als een dynamisch geheel van praktijken, waarvan de systematische vernieuwing en verbetering wordt gevoed door gevalideerde kennis. Lerarenopleidingen die voor de professie opleiden, werken op basis van deze visie intensief samen met partners uit het werkveld, zoeken mogelijkheden voor gezamenlijke ontwikkeling en bekijken professionalisering zowel vanuit een individueel, school als regionaal perspectief.

3.2 Opleiden staat 'Ten dienste van de school'

In 1993 verschijnt het rapport van de Commissie van Es⁸ dat pleit voor nieuwe verhoudingen tussen overheid, school en leraren. Om het beroep te vitaliseren, hebben scholen meer beleidsruimte nodig, moet het isolement van het klaslokaal doorbroken worden en de professionele rol van de leerkracht versterkt worden, luidde het advies. Naar aanleiding van dit advies is er meer aandacht gekomen voor scholen als professionele arbeidsorganisaties, leven lang leren en de school als professionele leergemeenschap (Snoek, 2005).

Gebruikmakend van het concept van School-Based Teacher Education (SBTE) en van de Professional Development Schools (PDS) ontstonden nieuwe vormen van lerarenopleidingen in Nederland (Van Velzen, Bezzina, & Lorist, 2008). De verschuiving richting school komt helemaal tot uiting in de nota 'Ten dienste van de school'⁹ - een antwoord op het lerarentekort - waarin de uiteindelijke zeggenschap over de kwaliteit van de opleiding bij de samenwerkende partners voor onderwijs en opleiding wordt gelegd. Door deze verschuiving in zeggenschap en medeverantwoordelijkheid wordt opleidingsbeleid ook personeelsbeleid voor werkgevers in het onderwijs. In deze nota is sprake van zowel samenwerking ten aanzien van opleiden van aanstaande als van zittende leraren. De term opleiden wordt gebruikt voor het gehele professionele traject – van de start op de lerarenopleiding tot het einde van de carrière.¹⁰

Het is belangrijk dat we ons perspectief op het leren onderwijzen veranderen van datgene wat geleerd wordt tijdens een initiële opleiding naar een continue proces dat gevormd wordt vanaf jonge leeftijd en voortgaat tot het beëindigen van de carrière (Rust, 2009). Het is te vergelijken met een rivier die haar water vanuit de bergen naar de zee vervoert. Hoog in de bergen als de rivier in een klein beekje haar water vervoert, is te vergelijken met het eerste moment dat we in aanraking komen met onderwijs. Het water wordt vervoerd naar het dal waar de stroom breder en breder wordt. Na enkele honderden kilometers is de rivier al een brede rivier met een stroom van 40 meter breed, te vergelijken met de start van de lerarenopleiding. Na een korte tocht over de rivier met mooie bochten langs kastelen, start de beroepsloopbaan, die vervolgens duurt totdat de rivier in de zee uitmondt.

Het perspectief van op een innovatieve manier 'in de nesten werken' biedt mogelijkheden voor professionele ontwikkeling, van noviet tot expert gedurende

8 Commissie Toekomst Leraarschap (1993). Een beroep met perspectief: De toekomst van het leraarschap. Leiden: Distributiecentrum DOP.

9 Nota Ten dienste van de School, Onderwijsraad 2001.

10 Nota Maatwerk 2, Ministerie OC&W 2001.

de gehele loopbaan als leraar. Zo kan elke leerkracht zich specialiseren in domeinkennis, vakdidactiek of leerlingenzorg, en gedurende de loopbaan een coach worden van zijn collega's. Het kader van 'Leven Lang Leren' biedt scholen en instituten de kans samen te werken ten aanzien van de professionele ontwikkeling van medewerkers van alle leeftijden inclusief aankomende.

3.3 Versterken van het innoverend vermogen van de school

De lerarencultuur reflecteert de Westerse waarden van individualisme en autonomie, die echter mogelijke bronnen van feedback en ondersteuning, en daarmee het leren, afsluit. Volgens Hargreaves (2000) is er een nieuwe cultuur nodig, zogenaamde New Professionalism van leraren, waarbij de schoolorganisatie continue ontwikkeling van leerkrachten stimuleert door gebruik te maken van vormen van collegiale samenwerking, mogelijkheden om te experimenteren met nieuw onderwijsgedrag, in teamverband reflecteren op het eigen handelen, ruimte voor professionele autonomie en mogelijkheden voor het ontvangen van feedback. De nieuwe cultuur is zichtbaar in opleidingsscholen die in navolging van Professional Development Schools in de VS, zich richten op de professionele ontwikkeling van beginnende en zittende leraren, schoolontwikkeling en op ontwikkelingsonderzoek omtrent leren en onderwijzen. Binnen deze scholen worden leraren gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen praktijkervaringen door samen te werken met collega's in het kader van schoolontwikkeling (Bergen, 2002). In een innovatieve opleidingsschool is een klimaat waarin veel aandacht is voor groei en risico, stimulering van initiatief, individuele verantwoordelijkheid, collectief leren, optimaal gebruik maken van menselijke hulpbronnen, en rekening gehouden wordt met wetenschappelijke bevindingen (Verbiest, 2004).

3.4 Demografische krimp stimuleert samenwerking op de werkplek

In Limburg en met name Zuid-Limburg is er sedert 2002 een daling van het inwoneraantal vanwege een laag vruchtbaarheidscijfer en een vertrekoverschot. Daarmee loopt Limburg voorop in een trend die in de eerste helft van de 21ste eeuw in geheel Nederland zichtbaar zal worden. Voor de gehele provincie Limburg zal de bevolkingskrimp betekenen dat er naar verwachting in 2035 evenveel mensen in Limburg wonen als in 1970.¹¹ Bovendien zal het aantal 65-plussers twee maal zo groot zijn in 2035: 145.000 jongeren onder de vijftien jaar en 290.000 65-plussers. Voor een onderwijsinstelling zorgt de demografische ontwikkeling voor een terugloop in aantal leerlingen van 20% tussen nu en 2035,¹² tenzij de groeiemarkt van 65-plussers wordt aangeboord.

11 Trendrapport Provincie Limburg. Inspiratie voor de bestuursperiode 2007 – 2011. Maastricht, december 2006.

12 MOVARE onderwijsstichting, jaarverslag 2010. Kerkrade, 2011.

De onderwijsinstellingen willen hun kwaliteit behouden of zelfs verhogen door samenwerkingsverbanden aan te gaan. Vanuit de scholen biedt de samenwerking met de lerarenopleiding mogelijkheden om tegelijkertijd met een afname in aantal leerkrachten, de uitdaging aan te gaan en te investeren in het mede opleiden van aanstaande leerkrachten. De voordelen die deze samenwerking biedt voor de scholen zijn meer handen in de klas, meer tijd voor praktijkonderzoek, verdieping en collegiaal leren, ontwikkelen van gereedschap voor professionele ontwikkeling zoals feedback en intervisie, en een stuwende kracht achter bezinning en ontwikkeling van de kwaliteit van onderwijs en personeelsbeleid. Samenvattend kunnen we zeggen dat de samenwerking in tijden van krimp zorgt voor een impuls om de kwaliteit van onderwijs in de gehele regio te versterken.

3.5 Overbruggen van kloof tussen theorie en praktijk

Al meer dan 100 jaar wordt de kloof tussen theorie en praktijk in lerarenopleidingen gesignaleerd (Korthagen, 2010; Ten Dam, & Van Alebeek, 2005). De laatste honderd jaar is vooral gewerkt vanuit een technisch-rationeel model (Schön, 1983), dat gebaseerd is op de gedachte dat het handelen en probleem oplossen in de praktijk van alledag gebaseerd is op het gebruik van wetenschappelijke theorieën en technieken. Als aanstaande leraren beschikken over de groeiende hoeveelheid wetenschappelijke kennis over pedagogiek, psychologie en onderwijskunde, dan kunnen ze deze gebruiken om het onderwijs te verbeteren. Dit blijkt niet zo te zijn, want studenten die terugkwamen van hun eerste schoolstages bestempelde de kennis aangereikt door het instituut als 'niet bruikbaar in de onderwijspraktijk van alledag'. De ervaring van de studenten wordt ondersteund door onderzoek dat aantoont dat deze aanpak niet werkt en dat de impact van lerarenopleidingen op het praktisch handelen van studenten beperkt is (e.g. Cochner-Smith & Zeichner, 2005).

Korthagen (1998, 2010) en Wubbels (1992) constateren een aantal verschillende oorzaken voor de geconstateerde geringe transfer van theorie en praktijk. Op de eerste plaats hebben aanstaande leerkrachten sterke en moeilijk veranderbare preconcepties over leren en onderwijzen, opgebouwd vanaf dat ze naar school gaan, en die vaak niet overeenkomen met de theorieën van de lerarenopleidingen. Op de tweede plaats het feed-forward probleem, waardoor studenten informatie krijgen die ze niet kunnen transfereren omdat ze er geen behoefte aan hebben. Omgekeerd betekent dit dat zonder persoonlijke behoeften of de ervaring van concrete problemen, aanstaande leerkrachten weinig motivatie opbrengen voor theorieën. Op de derde plaats is theoretische kennis per definitie niet direct bruikbaar in de situaties op de werkplek waarin snelle en concrete antwoorden gegeven moeten worden in situaties waarin weinig tijd ter beschikking staat. In de situaties waarin leraren de tijd hebben om te kiezen, biedt

wetenschappelijke kennis nauwelijks snelle antwoorden. Op de vierde plaats wordt vanuit een sociologisch perspectief het leren van aanstaande leerkrachten sterk beïnvloedt door socialisatieprocessen, die gericht zijn op het behoud van de bestaande praktijken op de school. Op de vijfde plaats wordt vanuit een cognitief psychologisch perspectief het proces van opslaan van informatie als oorzaak van geringe transfer geschetst. Als theoretische kennis apart van de praktijk wordt geleerd en opgeslagen, dan is deze nauwelijks bruikbaar in reële praktijksituaties omdat de noodzakelijke koppelingen niet plaatsvinden.

Een antwoord om de kloof te verkleinen is de tijd die studenten op de praktijk-school doorbrengen uit te breiden, waardoor er meer tijd komt om 'in de nesten te werken'. In het vervolg zal duidelijk worden dat meer tijd niet automatisch meer leren betekent.

3.6 Sociaal culturele visie

Volgens de sociaal culturele visie van Vygotsky (1978) is ontwikkeling een kwestie van deelname in een gemeenschap en ontstaat kennis door sociale interactie. Kennis wordt gevormd en aangepast door de ervaringen, door interpretaties en betekenisgeving van het individu. Een leerkracht functioneert in deze visie optimaal als hij of zij voortdurend herkent wat er in het klaslokaal gebeurt, dit interpreteert op basis van eerder verworven kennis en vervolgens adequate stappen zet gericht op het leerproces van de leerlingen. Door de eigen opvattingen te spiegelen aan de opvattingen van andere leraren, is het mogelijk voor leraren om tot een herinterpretatie te komen en tot leren.

Volgens Eraut (2004) wordt het herkennen van welke theorie in een specifieke situatie nodig is, geleerd door te participeren in de praktijk en door het ontvangen van feedback op die handelingen. Met behulp van deze feedback en gerichte reflecties op het handelen, worden de mentale beelden en gedachten aangescherpt en de theorieën in het gedrag verweven.

Naarmate de leerkracht meer kennis heeft uit ervaring en uit theorie, kan deze zijn interpretaties en handelingen adequater aanpassen aan wat nodig is voor de leerling. Edwards (2001) pleit in deze zin voor expert leraren die in staat zijn om zowel op basis van algemene principes als op basis van ervaringen, de omgeving te interpreteren en op basis van wat ze zien bewust te reageren.

Vanuit deze visie is de beste toets aan het einde van een opleiding het gezamenlijk oplossen van problemen en ontwikkelen van nieuwe kennis. In dit kader zijn de door Lave en Wenger (1991) genoemde Communities of Practice te plaatsen,

waarbinnen nieuwe deelnemers leren de praktijken van het beroep en de organisatie eigen te maken.

3.7 Waarom 'in de nesten werken'?

Het 'in de nesten werken' past in hedendaagse ontwikkelingen, trends en ideeën over leren: demografische ontwikkelingen in de regio, ontwikkelingen binnen de professie, toenemende kwaliteitseisen vanuit de maatschappij, een visie dat leren in de praktijk plaats vindt, tekorten op de arbeidsmarkt voor leraren, versterking van de positie van de school, etc. In al die gevallen wordt 'In de nesten werken' gezien als een middel of doel gericht op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Juist door te leren en te werken in de nesten ontwikkelt de leerkracht zich. De vraag is hoe en wat er dan geleerd wordt in de leraarsnesten. Daarover gaat de volgende paragraaf.

4

Wat en hoe leer je in leraarsnesten?

Er zijn vele redenen om het werken in leraarsnesten als wondermiddel voor actuele problemen te zien. De vraag is of dat terecht is en wat de werkelijke mogelijkheden en beperkingen zijn van 'in de nesten werken'. Om daar een antwoord op te kunnen geven, is het van belang om te weten hoe en wat er in de praktijk van een school wordt geleerd door te participeren in het schoolgebeuren. Inzicht in de leerprocessen maakt duidelijk wat mogelijk is en wat niet, of wat nodig is om alsnog leren te stimuleren.

4.1. Leren ontstaat door discrepanties en dissonanties

Het leren van leerkrachten kan omschreven worden als het ondernemen van activiteiten die leiden tot een verandering in cognities en/of gedrag: o.a. door ervaring, door interactie, door kritische reflectie of door kennis te nemen van theorie (Argyris, 1992; Dixon, 1999; Kolb, 1984). In de handelingstheorie van Argyris en Schön (1996) staat een cyclisch proces van leren centraal. Leren ontstaat volgens deze theorie als er een discrepantie ontstaat tussen de verwachte en de feitelijke uitkomsten. Leden van de organisatie reflecteren op en onderzoeken de discrepantie, bedenken aanpassingen en voeren deze opnieuw uit. Als ze deze activiteiten gezamenlijk doornemen, kunnen organisaties systematisch leren, zeker als de systematiek van verbeteren en de nieuwe handelingen een plek krijgen in de organisatie.

Timperley et al. (2007) schetst ook een cyclisch leerproces waarbinnen het creëren van dissonantie een centrale plek heeft. Met name als leerkrachten ontdekken dat leerlingen iets veel beter of veel minder goed kunnen dan ze dachten, ontstaat er dissonantie, een basis om over na te denken hoe dat zou kunnen. Als leerkrachten op zo een moment door collega's worden uitgedaagd om hun manier van werken te expliciteren, leren ze om de dissonantie uit te drukken in termen van eigen gedrag. Nieuwe informatie helpt om de situatie beter te begrijpen en te benoemen, en biedt ook mogelijkheden om oplossingen te zoeken, die uiteindelijk uitgeprobeerd kunnen worden.

4.2 Impliciet, informeel en contextgebonden leren

De manier waarop het leren op de werkplek van de school plaatsvindt, kan verschillen van formeel tot informeel, van impliciet tot intentioneel, en van in de context tot contextoverstijgend (Bolhuis & Simons, 2001). Formeel leren vindt plaats binnen situaties die bewust gestructureerd zijn om leerprocessen te stimuleren, en informeel leren is leren op eigen initiatief buiten de intenties van de opleiders om. Intentioneel leren is bewust gericht op specifieke doelen en kan overal plaatsvinden, impliciet leren is min of meer onbewust leren en kennis opdoen door te doen en te ervaren. In de context leren betekent in dezelfde school toepasbaar, terwijl contextoverstijgend leren gericht is op het abstraheren van concrete ervaringen, zodat kennis ook in andere situaties bruikbaar wordt. Binnen deze onderscheidingen, zijn verdere specificeringen aan te brengen, zoals Eraut (2004) in zijn typologie van informeel leren: weloverwogen leren (bewuste geplande activiteiten), reactief leren (bewuste ongeplande activiteiten), impliciet leren (onbewuste activiteiten).

Aanstaande leraren en leraren op scholen merken dat hun leren beïnvloed wordt door een combinatie van deze manieren. Lerarenopleidingen (Buitink, 2009), maar ook formele opleidingstrajecten die zittende leerkrachten bijvoorbeeld in het kader van de 'lerarenbeurs' volgen, zijn meestal gericht op intentionele, formele en contextoverstijgende inhouden en processen. Op scholen wordt echter ook veel geleerd door de omstandigheden waarin men terecht komt, waarbinnen veelal impliciete, informele en contextgebonden leerprocessen een grote rol spelen. Voor de professionele ontwikkeling is het van belang om met beide rekening te houden en dus ook impliciet, informeel en contextgebonden leren te stimuleren (Hoekstra, 2009).

4.3 Praktijkkennis: essentieel en toch beperkt

Aankomende leraren die op een school werken, leren vanaf het eerste moment ongelofelijk veel, zowel bewust als onbewust, van datgene wat er op school gebeurt. De kennis die ze al doende leren via veelal impliciete leerprocessen en die direct gekoppeld is aan deze praktijksituatie noemen we praktijkkennis. Het is die kennis die direct te gebruiken is in de praktijk van alledag en die ervoor zorgt dat leerkrachten verschillende processen tegelijkertijd kunnen stimuleren zonder bewust daarbij na te hoeven denken. Leerkrachten ontwikkelen op deze manier een persoonlijk interpretatiekader, waarmee ze gebeurtenissen en ontwikkelingen waarnemen, interpreteren en ernaar handelen. In deze praktijkkennis van een leerkracht zitten de opvattingen over zichzelf en de kennis (professioneel zelfverstaan) en opvattingen over zijn beroep als leraar (subjectieve onderwijstheorie). Ze vormt het persoonlijke uitgangspunt om in onderwijssituaties voortdurend te handelen, te interpreteren en verantwoorden. Deze opvattingen

zijn redelijk stabiel en moeilijk te veranderen, met name vanwege het feit dat er sprake is van veelal onbewuste opvattingen en kennis. Voor de leerkrachten in kwestie is deze kennis essentieel en bruikbaar voor hun werk van alledag, bruikbaar dan de gesystematiseerde kennis over leren en onderwijzen zoals dat in de boeken is beschreven. Deze praktische wijsheid (Shulman, 2004; Lunenberg & Korthagen, 2009) vormt een noodzakelijke basis voor het verzorgen van goed onderwijs. De praktische wijsheid helpt de leraar om voortdurend inschattingen te maken van wat goed is en op basis daarvan te handelen in een bepaalde situatie.

Het nadeel van deze onbewust geleerde praktijkkennis is dat het bespreekbaar maken lastig is vanwege de impliciete vorm van leren. Een collega uitleggen waarom je op een bepaalde wijze te werk gaat, is niet gemakkelijk als je zelf de handelingen automatisch verricht. Het is moeilijk om iemand anders deelgenoot te maken van je eigen praktijkkennis als dit kennis is die onbewust aangeleerd is. Als die praktijkkennis door omstandigheden niet meer toereikend is, is het lastig om je gedrag aan te passen mede omdat je niet weet hoe je het hebt geleerd.

De vraag is natuurlijk op welke wijze het toch mogelijk is om te leren. Volgens Nonaki en Takeuchi (1995) zijn er vier vormen van kennisontwikkeling mogelijk tussen impliciete en expliciete kennis: socialisatie, externalisatie, combinatie en internalisatie. Er is sprake van socialisatie als leden van een groep onbewust kennis van elkaar overnemen. Externalisatie treedt op als de leden van de groep hun impliciete kennis expliciet met elkaar delen. Combinatie ontstaat zodra de expliciete kennis van de groep verbonden wordt met expliciete kennis elders. Van internalisatie is sprake als expliciete kennis verinnerlijkt en dus impliciet wordt.

De onbewust geleerde praktijkkennis zal dus via externalisatie expliciet gedeeld moeten worden met anderen om vervolgens uit te breiden door te koppelen aan elders verworven kennis (combinatie). Volgens Casteleijns, Koster en Vermeulen (2009) kan dit door te reflecteren en te expliciteren. Reflecteren is het bewust en doelgericht nadenken over een eigen ervaring waarbij kennis geherstructureerd wordt. Aangezien reflecteren een mentaal proces is, is het van belang om de gedachten en praktijkkennis te delen met anderen, te expliciteren, zodat de weg vrijgemaakt wordt voor een dialoog over deze kennis en voor collectieve leerprocessen.

4.4 Te veel ten dienste van de school

Op de vraag of we bij de invoering van Opleiden in de School in Nederland iets geleerd hebben van de internationale ontwikkelingen, zeggen Ten Dam en Van Alebeek (2005) 'zo goed als geen lering'. De lerarenopleidingen dreigen te

instrumenteel te worden. Met name in de haast om de lerarentekorten tegen te gaan en de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen, hebben we weinig nagedacht over aan welke eisen de scholen moeten voldoen willen ze voldoende uitdaging en leermogelijkheden bieden voor aanstaande leerkrachten. Op de werkplek van de school leren professionals of ze nu aankomend of zittend zijn vooral procedures en werkspecifieke routines, autonoom handelen en verantwoordelijkheid dragen. De opleidingswerkplekken zorgen echter weinig voor inhoudelijke en conceptuele verdieping of versterking van het analytisch vermogen. Om tot reflectie te kunnen komen en te leren van de praktijkervaringen is het nodig om regelmatig afstand te nemen van de dagelijkse praktijk, om te leren om vanaf die afstand te kijken naar het eigen onderwijs, naar de leerlingen en zichzelf. Leren gebeurt door te participeren, echter op gezette tijden door juist niet te participeren en afstand te nemen. Dit vereist een specifieke opleidingsdidactiek.

Anne Edwards (2001) omschrijft dit probleem vanuit de Engelse situatie, waarin het primaat voor het opleiden van leraren begin jaren negentig resoluut verplaatst werd naar de scholen, als het creëren van beperkte identiteiten voor plaatselijke scholen. De directe praktijk waarin een aankomende leraar zich ontwikkelt, zorgt te weinig voor verdieping en koppeling met theoretische noties. De inhoud van de gesprekken tussen mentoren en hun studenten gingen over de belangrijke zaken in de directe klassen, maar werden niet gekoppeld aan algemenere principes over leren en onderwijzen. Daardoor richtten de lerarenopleidingen zich op het helpen van studenten om te kunnen voldoen aan de plaatselijke omstandigheden van de specifieke school. Volgens Furlong et al. (2006) leidde de afwezigheid van instellingen voor hoger onderwijs in Engeland in de jaren negentig tot simplificatie van de professionele kennis van het beroep.

Ook vanuit wetenschappelijke hoek in Nederland is door Nijhoff (2006) gewaarschuwd voor het leerpotentieel van de werkplek. Nijhoff laat op basis van onderzoek zien dat het gaat om het samenspel der factoren, die er samen toe bijdragen dat er geleerd wordt. Conceptuele kennis en metacognitie worden niet vanzelf geleerd door veelvuldig in praktijksituaties te werken. De werkplek van de school is niet de panacee voor alle werkproblemen. Het gaat om het vinden van de beste leeromgeving gericht op het verwerven van alle competenties en onderliggende kennis en vaardigheden. Popeijus en Geldens (2009) spreken in dit kader over werkplekleeromgevingen, waarmee ze niet alleen de werkplek van de school, maar alle mogelijke omgevingen die bij kunnen dragen aan een krachtige leeromgeving bedoelen. Het gaat bij opleiden van leraren dus niet alleen om het klaslokaal, maar om het bepalen van kennisrijke leeromgevingen waaraan kennis kan worden ontlokt. Om te leren abstraheren, afstand te nemen en reflectief

naar je eigen leerproces te kijken, is ervaring op de werkplek nodig, echter alleen ervaring biedt geen enkele garantie dat dit verder ook gebeurt. De hoge tijdsdruk, het conformisme, socialisering, sterke vooronderstellingen bij (a.s.) leerkrachten en problemen om het geleerde te transfereren, zijn daar mede debet aan.

Kortom, ten dienste van de school betekent te veel ten dienste van de school als er niet aan een aantal voorwaarden wordt voldaan (Streumer & Van der Klink, 2011). Ten dienste van de school betekent dat leraren praktijkkennis, routines en procedures ontwikkelen die essentieel zijn in dagelijkse praktijksituaties. Het gaat echter ook om het verwerven van theorie, het contextoverstijgend kunnen denken en handelen en het kunnen handelen in vernieuwende praktijken (Buitink, 2009; Nijhoff, 2006). Teveel ten dienste van de school betekent dat de conceptuele kennis, het analytische vermogen en de theoretische bagage achterblijven. Volgens Tynjälä (2009) betekent louter meer tijd aan 'in de nesten werken' geen soulaas, omdat de kloof tussen praktijk en theorie blijft bestaan doordat er sprake is van onvoldoende integratie, mede omdat er nauwelijks een opleidingsdidactiek voorhanden is die in de school beide integreert.

4.5 Wanneer is professionele ontwikkeling van leraren effectief?

Het concept van 'in de nesten werken' is een vorm van professionaliseren zowel voor aankomende als zittende leerkrachten en is daardoor een antwoord op de problemen rondom het stimuleren van professionele ontwikkeling van zittende leerkrachten. Nadat de lerarenopleiding is afgerond, is er nauwelijks sprake van een duidelijk curriculum of enige samenhang in professionaliseringsactiviteiten. Er is sprake van sterk gefragmenteerde interventies en cursussen, mede omdat er weinig zicht is op hoe het leven lang leren van leraren zich ontwikkelt. Op basis van uitgebreide reviewstudies naar effectieve kenmerken van 'scholing' aan leraren en eisen waaraan goede professionalisering dient te voldoen (Denis, & Van Damme; 2010; Timperley e.a., 2007; Van Veen e.a., 2010), kan het volgende gesteld worden:

Op de eerste plaats is het van belang dat de professionele ontwikkeling van leraren focust op het verbeteren van resultaten bij leerlingen. Het beschikken over evaluatievaardigheden waardoor ze in staat zijn om de behoeften van de leerlingen te identificeren en feedback krijgen op hun eigen inspanningen, is daarbij van groot belang.

Op de tweede plaats bevorderen contextspecifieke benaderingen de onderwijspraktijk. Het meest effectief is wanneer de inhoud betrekking heeft op de dagelijkse praktijk en nog specifiek op problemen met betrekking tot vak-

inhoud, vakdidactiek en het leerproces van leerlingen. Bovendien is inbedding van het leren van leraren in schoolbeleid of landelijke innovaties van belang, waardoor het niet een tijdelijk karakter heeft of onvoldoende gedragen wordt.

Op de derde plaats is sprake van effectieve professionele ontwikkeling als theorieën samen met hun toepassingen in de praktijk ontwikkeld worden, omdat leraren daardoor praktijkbeslissingen leren baseren op theoretische inzichten. De integratie van essentiële kennis en vaardigheden van leraren stimuleert diepte-lernen en zorgt voor effectieve veranderingen in de praktijk.

Op de vierde plaats is actieve betrokkenheid, waarbij ze hun eigen ervaringen kunnen inbrengen, bij de gehele professionalisering van belang. Het betreft hier ook het zelf, zowel individueel als collectief, analyseren en construeren van problemen en oplossingen in verband met de lespraktijk. Leraren die zelf in staat zijn om hun eigen leerproces te sturen, zijn effectiever. Uit ander onderzoek weten we echter dat het zelf sturen van leerprocessen ook bij volwassenen niet vanzelfsprekend is (Streumer & Van der Klink, 2011).

Op de vijfde plaats dient professionalisering ook gericht te zijn op het schoolteam, mits de focus ligt op de relatie met de directe praktijk en de resultaten van leerlingen. Als leraren onderling ervaringen uitwisselen, aan taken werken, feedback geven en ontvangen, debatteren over theorieën, dan verhoogt dat de effectiviteit van het leerproces van leraren. Timperley et al. (2007) waarschuwen wel voor het gevaar dat in collegiale gemeenschappen vooral bevestiging van bestaande praktijken wordt nagestreefd. Een te grote beleefdheid naar elkaar tegenover elkaar, gaat ten koste van de kwaliteit van de ontwikkeling. Vertrouwen, respect en ondersteuning worden dan de karakteristieken van de gemeenschap. Aan de andere kant is het ook gevaarlijk om leraren te ver uit hun comfortzone te halen, omdat de dissonantie dan te groot wordt en leerkrachten eerder hun gedrag niet aanpassen. Het is van belang om externen op te nemen in de community, zodat er andere opvattingen en expertise ingebracht worden. Juist externen zijn in staat om de opvattingen van leraren uit te dagen en de focus op leerlingen en leren te houden.

Op de zesde plaats is gedeeld leiderschap van belang, zelfs cruciaal, dat gericht is op het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen (cultuur en structuur) en het zorgdragen voor voldoende en voortdurend just in time ondersteuning. Voor de leraren is het van belang dat ze in hun huidige praktijk worden uitgedaagd en dat ze voldoende ondersteund worden tijdens het proces van experimenteren. Als de leiders liever de status quo handhaven dan uitdagingen aangaan, zullen leraren snel hetzelfde doen.

De resultaten van deze studies wijken niet af van eerder onderzoek. Wil er sprake zijn van professionele ontwikkeling dan werd al in 1978 op basis van vele onderzoeken geconcludeerd in de RAND studie, dat er drie randvoorwaarden zijn: focus op de inhoud en de behoefte van de leerkracht, integreer de scholing in het schoolgebeuren en ondersteun het leren gedurende langere tijd (McLaughlin, 1990).

4.6 Wat en hoe leer je in de leraarsnesten?

Een leraar die op een school werkt, leert veel praktijkkennis, procedures, werkspecifieke routines, autonoom handelen en verantwoordelijkheid dragen. Er ligt veel nadruk op instrumentele vaardigheden en weinig op conceptuele ontwikkeling, analytisch vermogen en metacognitie.

Veel leerprocessen van een leraar zijn impliciet en informeel en vinden plaats door te participeren in de dagelijkse gang van zaken. Het leren wordt versterkt als regelmatig afstand wordt genomen van deze gang van zaken en leraren samen met anderen reflecteren op discrepanties en dissonanties in hun werk. Het leren wordt bovendien versterkt door het verkrijgen van feedback, door een kritische dialoog aan te gaan, door samen te werken aan thema's en door gezamenlijk onderzoek van leerkrachten. Een externe stimuleert het leerproces omdat hij kan voorkomen dat de bestaande praktijken niet telkens bevestigd worden. Door theorieën met hun toepassingen te koppelen aan de praktijk, leren leerkrachten praktijkbeslissingen te baseren op theoretische inzichten.

'In de nesten werken' betekent dus zowel aandacht besteden aan impliciete en informele leerprocessen als aan intentionele en formele. De vraag is hoe 'in de nesten werken' vormgegeven kan worden, rekening houdend met hoe en wat geleerd wordt in een leraarsnest en of daarbij de kloof tussen praktijk en theorie verkleind of overbrugd kan worden?

5

Hoe geven we vorm aan 'in de nesten werken'?

'In de nesten werken' kan ook daadwerkelijk 'in de nesten werken' worden als er niet voldaan wordt aan een aantal kwaliteitseisen op verschillende niveaus: samenwerkingsniveau, curriculumniveau, schoolniveau, activiteitsniveau. Met behulp van deze eisen zou het mogelijk moeten zijn om de voordelen van het 'in de nesten werken' te behouden en de geschetste zwakheden of nadelen weg te werken.

5.1 Eisen aan de samenwerking tussen partners

Uit onderzoek van Geldens (2007) naar kenmerken van krachtige leeromgevingen voor aanstaande leerkrachten, blijkt dat samenwerkingsafspraken tussen partners een doorslaggevende rol spelen, wil de werkplek van de school ook daadwerkelijk tot zijn recht komen in de totale opleiding. Met partnerschap wordt bedoeld een samenwerking waarbij beide partners medeverantwoordelijkheid dragen voor met elkaar afgesproken elementen. De laatste dertig jaar is de samenwerking verschoven van het leveren van stageplaatsen (stageschoolmodel), via mede opleiden (coördinatiemodel) naar 'partners in leren'. De laatste is vooral ingegeven door de Amerikaanse variant van de Nederlandse opleidingschool de 'Professional Development Schools' (PDS), die uitgaan van een gelijkwaardige samenwerking tussen de instellingen, waarbij vernieuwingen van de lerarenopleiding samengaan met schoolontwikkeling (Furlong, 2000). Deze scholen trachten het leraarsberoep te professionaliseren door te werken met 'learning communities' en het verrichten van onderzoek door scholen en opleidingsgezamenlijk. Daarbij wordt getracht om het ontwikkelingsproces van de student te koppelen aan schoolontwikkelingsvragen.

Een recent onderzoek naar de resultaten van 20 jaar PDS laat de voordelen van deze samenwerkingsvormen zien (Neapolitan, 2011). Op de eerste plaats blijken leraren die opgeleid zijn binnen een PDS nauwelijks uitval te vertonen in de eerste

vijf jaar van hun loopbaan (95% PDS-opgeleiden blijven in het onderwijs ten opzichte van 50% regulier opgeleide studenten). Deze PDS-leraren laten gedrag zien dat meer georiënteerd is op leerlingen, zijn reflectiever ingesteld, vertonen qua instructie en planning effectiever gedrag, zijn in staat om kennis in praktijk te gebruiken en zijn beter in staat om de complexe werkelijkheid aan te pakken dan niet PDS-opgeleide leraren. Deze effecten werden met name veroorzaakt door de volgende factoren: eerdere, langere en gestructureerde ervaringen, grotere samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut ten aanzien van opdrachten en veldwerk, meer modellen van lesgeven, getrainde mentoren, frequentere begeleiding, feedback van meer mensen vanuit verschillende rollen, meer tijd van universitaire experts op de werkplek, meer aandacht voor authentieke leerervaringen.

De Nieuwste Pabo wil samen met de scholen werken vanuit 'partners in leren', waarbij alle drie de actoren (opleidingsinstituut, opleidingsschool en student) samen verantwoordelijkheid dragen om het leren te garanderen. In 2010 is gestart met een ontwikkelingstraject richting 'partners in leren' met de ambitie om in 2015 met alle scholen zover te zijn, dat alle studenten worden geplaatst op opleidingsscholen en dat er intensief wordt samengewerkt bij de professionele ontwikkeling van zittende leerkrachten van zowel opleidingsscholen als opleidingsinstituut. Om de ambitie te kunnen realiseren worden vergaande wederzijdse resultaatafspraken gemaakt en is gedeelde verantwoordelijkheid over de professionele ontwikkeling van (a.s.) leraren en scholen nodig. Dat dit verder gaat dan de bestaande afspraken blijkt uit de gedachte om lerarenopleiders vanuit het professionaliseringsbudget van het opleidingsinstituut systematisch te laten participeren in CoPs op scholen. Partners in leren stelt naast eisen aan de samenwerkingsafspraken, eisen aan de kwaliteit van opleidingsinstituut en opleidingsscholen als professionele leergemeenschappen.

5.2 Eisen aan Professionele leergemeenschappen (PLG)

In het voorgaande hebben we gezien dat leerprocessen op de werkplek worden versterkt door regelmatige reflectie, door feedback, een kritische dialoog, samenwerking tussen teamleden, gezamenlijk onderzoek, etc. Ook is gebleken dat het geen vanzelfsprekendheid is dat er op deze manier geleerd wordt. Om daadwerkelijk op een professionele manier leerprocessen van leerkrachten op scholen te stimuleren, dient de school volgens Hord (1997) en Verbiest (2011) het vermogen te hebben om als individu, als team en als organisatie te leren. Verbiest onderscheidt in een professionele leergemeenschap drie fundamentele, elkaar wederzijds beïnvloedende capaciteiten: de persoonlijke, de interpersoonlijke en de organisatorische capaciteit.

De persoonlijke capaciteit bestaat uit het vermogen van individuen om op een actieve en reflectieve wijze kennis te verwerven, te herzien, bij te stellen en toe te passen. In een school betekent dit dat individuele leerkrachten hun eigen handelen en praktijkkennis onderzoeken en met behulp van goede praktijkvoorbeelden en wetenschappelijke kennis hun onderwijsgedrag verbeteren. De interpersoonlijke capaciteit bestaat uit het vermogen van een collectief om kennis te verwerven, te analyseren, toe te passen en te evalueren. Het gaat om samen leren en samen werken vanuit een gedeelde visie over onderwijs en leren: ieder kind, ondanks hindernissen en beperkingen, kan leren en daarbij geholpen worden.

De collectieve leerprocessen komen tot uiting in reflectieve dialogen, klassenconsultaties en de uitvoering van en reflectie op gezamenlijke projecten. De dialogen zijn gericht op het verhelderen van de impliciete praktijkkennis en expliciteren van de achterliggende opvattingen en deze, indien nodig, te herzien. De organisatorische capaciteit ondersteunt de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteit door structurele en culturele condities te scheppen. De structurele condities (organisatorisch, financieel, materieel) zorgen voor mogelijkheden voor teamleden om te kunnen leren. De culturele condities zorgen voor een cultuur van respect, vertrouwen en kritisch onderzoeken. Tenslotte ondersteunt en stimuleert de schoolleiding de leerkrachten en deelt invloed en autoriteit, op zodanige wijze dat het eigenaarschap bij de leerkracht blijft en verbetering gericht is op het primair proces.

De capaciteiten van de professionele leergemeenschap helpen ons om zicht te krijgen op de kwaliteit van de opleidingsscholen en deze na analyse te verbeteren en te borgen. Wat voor een aanstaande leerkracht en een team geldt, geldt ook voor de school in zijn totaliteit, namelijk dat het belangrijk is om te ontwikkelen en te verbeteren. Op schoolniveau vormen de capaciteiten de takken om het nest op professionele wijze vorm te geven. Het lectoraat helpt scholen bij het vaststellen van hun beginsituatie ten aanzien van de capaciteiten, bij het hanteren van de zogenaamde PLG-bril (Uitdehaag, 2008) en bij de verdere ontwikkeling als professionele leergemeenschap. Opleidingsscholen die hoog scoren op alle capaciteiten en optimaal gebruik maken van wetenschappelijke kennis, onderzoek verrichten naar de eigen praktijk en hun ontwikkeling delen met anderen, zouden met recht de aanvullende kwalificatie 'academisch' dienen te krijgen. Wat voor opleidingsscholen geldt, geldt ook voor opleidingsinstellingen. Omdat de kwaliteit van opleiden zowel bepaald wordt door opleidingsscholen als opleidingsinstellingen, moet een opleidingsinstituut ook de kenmerken vertonen van een professionele leergemeenschap. Het lectoraat onderzoekt in navolging van Verbiest (2008) welke interventies bijdragen aan de realisering van een professionele leergemeenschap en wat daarin de rol is van de school(op)leider.

5.3 Eisen aan curriculum: integratie praktijk en theorie

De verschuiving in denken sedert de jaren tachtig rondom opleidingen van leraren zowel in Nederland als in de Verenigde Staten is te karakteriseren als een verschuiving van een opleidingsvorm waarbij het opleidingsinstituut centraal staat naar één waar de opleidingsschool centraal staat. De kloof tussen theorie en praktijk is door die verschuiving niet gedicht en het blijft de vraag 'Hoe verbind je theorie en praktijk op zodanig wijze met elkaar dat leerkrachten in staat zijn om leerlingen optimaal te ondersteunen in hun ontwikkeling en om de problemen van elke dag te managen op basis van theoretische inzichten?'

De kritiek die geleverd wordt als er teveel ten dienste van de school wordt opgeleid, zorgt voor gedachten om de opleiding maar weer te splitsen zoals in de opleidingen voor 1990. Echter wetenschappelijke evidentie voor deze splitsing is niet voorhanden, integendeel. Wel zijn er aanwijzingen dat een curriculum, waarin praktijk en theorie geïntegreerd zijn, resultaten oplevert. Brouwer en Korthagen (2005) tonen op basis van een uitgebreide kwantitatieve en kwalitatieve studie aan dat transfer van de lerarenopleiding naar de praktijkschool in belangrijke mate wordt gestimuleerd door de mate waarin er sprake was van een geïntegreerd curriculum, of te wel de mate waarin er afwisseling plaatsvindt tussen integratie van theorie en praktijk binnen het programma. Uit een onderzoek van Schelfhout e.a. (2006) bij Vlaamse lerarenopleidingen economie bleek dat het uitsluitend aanbieden van theoretische onderwerpen niet gerelateerd aan praktijkleren niet leidt tot ander leergedrag van studenten. Echter naarmate er meer aandacht door de opleidingsdocenten wordt besteed aan theoretische onderwijsaspecten door middel van een inductieve aanpak - startend vanuit directe onderwijservaringen - hoe meer studenten deze theoretische aspecten integreren in hun onderwijsstage.

Ook Korthagen (1998) pleit voor een inductieve wijze van opleiden, realistisch opleiden genoemd, waarbij gewerkt wordt vanuit concrete ervaringen en concerns van de (a.s.) leerkrachten. Deze vormen de basis voor een systematische vorm van reflectie, individueel en met elkaar en met de opleider. De opleider bewaakt dat het leerproces aansluit bij het niveau van leren (Gestalt-, schema-, theorieniveau) en ondersteunt de lerende om zijn eigen leerproces te sturen. Een essentieel principe van realistisch opleidingsprogramma is dat kennis van onderwijzen niet als een kant-en-klaar bouwwerk overgedragen kan worden, maar gecreëerd wordt door er actief als lerende mee bezig te zijn: "a subject to be created" (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Een didactiek die te gebruiken is om op te leiden volgens de principes van realistisch opleiden is het VESIt-model, bestaande uit een aantal stappen: Voorstructureren (aandacht richten), Ervaringen delen, Structureren van ervaringen, Inzoomen op belangrijke aspecten,

formuleren eigen theorie en daarna koppelen aan andere theorie. Met behulp van deze ervaringsgerichte aanpak worden theorie of theoretische noties verworven, die worden afgeleid van en opgebouwd vanuit eigen ervaringen die aanstaande leraren meebrengen uit de praktijk van het lesgeven. De Nieuwste Pabo kiest bewust voor het gebruiken van het VESIt-model als didactiek om praktijk en theorie te koppelen en verdieping van leerervaringen mogelijk te maken. Het lectoraat onderzoekt in hoeverre er sprake is van verdieping van ervaringen en toename van conceptuele kennis, mede gebruikmakend van het model.

Ook uit het onderzoek van Timperley et al. (2007) naar kenmerken van effectieve professionele ontwikkeling, zoals in paragraaf 4.5 is vermeld, blijkt dat leraren praktijkbeslissingen leren baseren op theoretische inzichten als de theorieën samen met hun toepassingen in de praktijk ontwikkeld worden. Kortom, koppeling van praktijk en theorie in een geïntegreerd curriculum kan de kloof overbruggen en de kwaliteit van onderwijs verhogen.

In de literatuur over curriculumontwikkeling worden twee invalshoeken besproken waarmee op curriculumniveau dit probleem getackeld kan worden (Van der Klink, 2004): door de opleiding ontworpen leerprocessen of door de lerenden ontworpen leerprocessen.

5.3.1 Curriculum ontworpen door opleiding

Volgens Van der Klink (2004) zijn het cognitive apprenticeshipmodel en 4C/ID-model geavanceerde modellen voor het ontwerpen van onderwijsleersituaties en gericht op het leren van complexe vaardigheden en transfer van dat geleerde. In het cognitive apprenticeshipmodel wordt er naast observatie, coaching en scaffolding, veel aandacht besteed aan methoden als articulatie, reflectie en exploratie. Het zijn juist deze laatste drie methoden die behulpzaam kunnen zijn om praktijkkennis boven water te halen, deze te kunnen delen en verder te ontwikkelen. Het model is echter niet meer dan een heuristisch denkkader, dat globaal aangeeft hoe leren idealiter plaatsvindt, maar levert geen aanwijzingen op hoe dit leren precies te ontwerpen. Simons (1998) vult dit model vanuit het sociaal constructivisme aan met vier anderen didactische modellen die veel verwantschap vertonen: situated cognition, anchored instruction, crisscrossing landscapes en reciprocal teaching.

Het 4C/ID-model gaat ervan uit dat leren het meest effectief is indien dat gebeurt aan de hand van betekenisvolle beroepstaken (Van Merriënboer, 1997). Bij het ontwerpen wordt gebruik gemaakt van vier componenten, die samen het model vormen: leertaken, ondersteunende informatie, just-in-time informatie en deeltaakoefening. Na een grondige analyse van de te leren taken en het maken

van een instructieontwerp resulteert het model in een blauwdruk van een opleiding. Onderzoek naar dit model laat zien dat het resulteert in een betere transfer van het geleerde. Opleidingen die het model toegepast hebben, constateren dat het model bijdraagt aan het bevorderen van integratie tussen theorie en praktijk (Hoogveld, & Bertisen, 2011). Het model is vooral bruikbaar in de aanvang van een opleiding als de sturing van de ondersteuning bij de stage door het opleidingsinstituut gebeurt. De begeleiders op de werkplek moeten goed op de hoogte zijn van wat er op het opleidingsinstituut aan kennis en vaardigheden geleerd wordt. Het model heeft onmiskenbaar zijn voordelen, echter voor het vormgeven van de werkplek als leersituatie, in de leraarsnesten, voldoet deze benadering nauwelijks, omdat de ontwerper moeilijk rekening kan houden met alle verschillen in contexten en belangen die op de werkvloer van het onderwijs spelen.

De Nieuwste Pabo kiest vanaf de start van de opleiding voor een geïntegreerd curriculum, waarbij zowel een actieve koppeling is tussen instituut en werkplek als tussen praktijk en theorie. De studenten krijgen vanaf de start van de opleiding te maken met thema's waarbinnen betekenisvolle beroepstaken centraal staan. Het 4C/ID-model zorgt mits goed toegepast voor een betere transfer van het geleerde in de praktijk van de school. De kenniskring onderzoekt in hoeverre het curriculum gebruik makend van dit model verbeterd kan worden.

5.3.2 Curriculum ontworpen door lerenden

De laatste twee decennia is ook gewerkt aan samenwerkingsvormen waarbinnen de lerende zelf de ontwerper is en tevens de leerdoelen, methoden en oplossingen voor problemen bepaalt. Het zelf ontwerpen van het eigen leren blijkt een krachtig effect te hebben op het leerproces (Timperley et al., 2007). Binnen deze groep van samenwerkingsvormen is veel aandacht voor het leren op de werkplek zelf en wordt onderscheid gemaakt in leerwerkgemeenschappen als 'leerprojecten' c.q. 'verbeterteams' en 'communities of practice', waarvan de definities beschreven zijn in paragraaf 2.3. Het volstaat nu om kort in te gaan op de succesfactoren en valkuilen.

Leertrajecten zijn succesvol mits het gaat om thema's die door de lerende worden ervaren als reële problemen en uitdagingen, en mits het niet gaat om problemen die veroorzaakt worden door conflicten op de dagelijkse werkvloer. De rol van de opleider, indien aanwezig, is meer richting geven en zorgen voor het systematiseren van activiteiten. Een community of practice is succesvol als voorkomen kan worden dat de lerenden verkeerde opvattingen en handelingen leren doordat het leren veelal plaats vindt via socialisatieprocessen. Het gevaar is dat het eigen groepsdenken wordt gecultiveerd. Het vergt een openheid naar buiten toe om dit

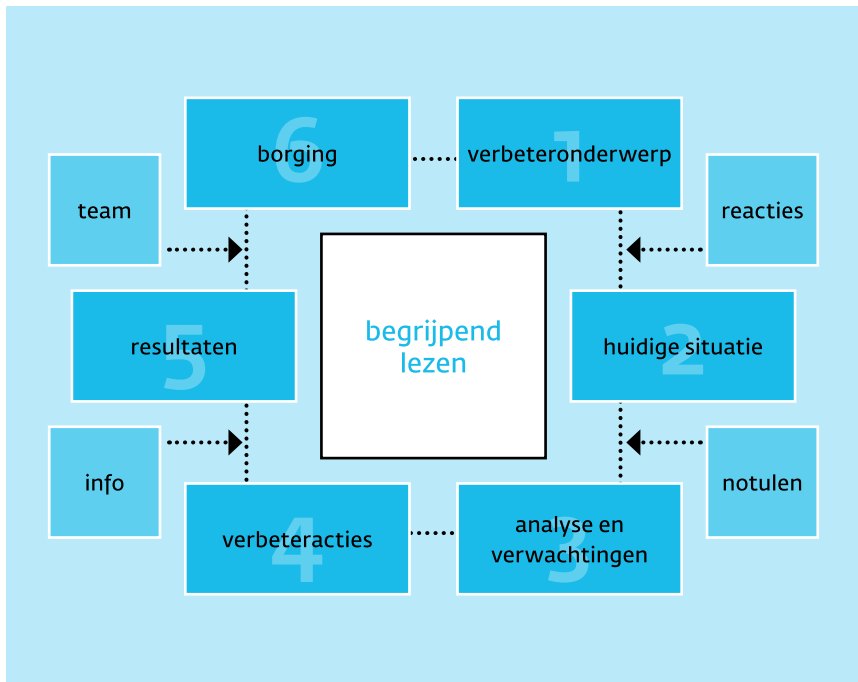
tegen te gaan. Navelstaren kan volgens Hargreaves et al. (2003) alleen voorkomen worden als het gezamenlijke werk van de groep voortdurend focust op het verbeteren van onderwijzen en leren, en gebruik maakt van bewijzen en data. Het is van belang dat leraren gezamenlijk gegevens verzamelen, analyseren en gebruiken, gericht op het optimaliseren van hun eigen onderwijspraktijken. Dit sluit aan bij de gedachte van evidence-based praktijk.

Voor een lerarenopleiding is het niet of of, maar veelal en en, het is een geïntegreerd curriculum waarin praktijk en theorie met elkaar verbonden zijn. De ontwikkeling van de laatste dertig jaar laat zien dat er een verschuiving plaatsvindt van opleidings- en begeleidingsvormen waarbij het opleidingsinstituut centraal staat naar waar de opleidingsschool centraal staat. In het curriculum van De Nieuwste Pabo zien we in de eerste twee jaren een sterker accent op sturing vanuit het door de pabo ontworpen curriculum. In de laatste twee jaren ligt het accent op vormen waarbij de lerende een belangrijke rol speelt in het bepalen van zijn leertraject, in specifieke vormen als CoPs en verbetereteams op de opleidingsschool. Bij het overbruggen van de kloof tussen praktijk en theorie zou de start bij de concrete ervaringen van de lerende dienen te liggen.

5.4 Eisen ten aanzien van CoPs: cyclisch werken

Een belangrijk deel van het 'in de nesten werken' vindt samen met collega (a.s.) leerkrachten plaats in samenwerkingvormen als CoPs en verbetereteams. Laten we een concreet project, het CoP-project, kort beschrijven en kijken hoe praktijk en theorie binnen deze setting tot hun recht kunnen komen. In het kader van het samenwerkingsverband met besturen in Zuid-Limburg verwijst de term CoP naar het permanente samen overleggen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren (Hennissen, 2011). Binnen het project werkt elke school aan een thema dat voor de school van essentieel belang is en waarvoor maximaal draagvlak is in de organisatie. De CoP is een groep die bestaat uit leerkrachten, studenten en een instituutopleider, die aan de hand van een variant van de methodiek van 'Kantelende Kennis' (Castelijns et al., 2009) de PDSA-cyclus van Deming (1986), de leeracyclus van Timperley et al. (2007) en de regulatieve cyclus (Van Strien, 1986), systematisch werken aan onderwijsverbetering.

Een voorbeeld van systematisch werken aan verbeteringen ten aanzien van een voor de school relevant thema is Figuur 2, dat betrekking heeft op 'Begrijpend Lezen', het centrale thema van een specifieke school uit het CoP-project.



Figuur 2: Cyclus verbeteren volgens De Groot¹³

Het proces begint meestal met fase 1, waarin het onderwerp, de aanleiding, de relevantie en de mogelijke opdracht worden geformuleerd. Vervolgens komt fase 2 waarin de huidige situatie in kaart wordt gebracht door eigen onderzoek te verrichten of gebruik te maken van reeds bestaande databanken zoals het CITO volgsysteem. Gebruikelijke vragen in deze fase die beantwoord dienen te worden als het over het leren van leerlingen gaat, zijn: Wat moeten leerlingen leren? Wat leren ze op dit moment? Wat doen we op dit moment als ze niet leren wat ze moeten leren? De derde fase behelst het analyseren, interpreteren en consequenties verbinden, leidend tot verwachtingen. In deze fase worden de discrepantie of dissonantie benoemd tussen verwachting en werkelijkheid. Het plannen van acties om de dissonantie op te lossen en de verwachtingen te realiseren leidt tot verbeteracties in fase 4. In fase 5 wordt nagegaan wat de resultaten zijn en vindt er proces- en productevaluatie plaats. De laatste fase bestaat uit het borgen van de behaalde resultaten en daarover afspraken maken. Vervolgens kan fase 1 aangepast worden en de cirkel opnieuw doorlopen worden.

¹³ Het model is ontwikkeld en vormgegeven door Wim de Groot, directeur CoP-school.

Om echt in de dagelijkse praktijk tot onderwijsaanpassingen te komen, is het van belang dat de CoP in fase 3 en 4 alle collega's betreft bij het interpreteren van de gegevens, het verbinden van consequenties en vervolgens bij het ontwikkelen van acties. Nadat de uitvoering heeft plaatsgevonden en de resultaten bekend zijn, is het opnieuw van belang ten behoeve van de borging van de resultaten om alle betrokkenen mee te laten denken.

Op verschillende momenten zijn er koppelingen tussen praktijk en theorie mogelijk. Op de eerste plaats is dat bij fase 2, waarin specifiek onderzoek wordt verricht, bijvoorbeeld naar resultaten van leerlingen ten aanzien van begrijpend lezen, naar woordenschatontwikkeling in de peuterspeelzaal of naar de didactische aanpak van leerkrachten in groep vier. Op het moment dat men zich dit soort vragen stelt, gebruikt men een reflectieve pauze (Van Strien, 1986) en bepaalt men op welke wijze of door welke bril men een specifiek probleem of thema wil bekijken. Een theorie helpt om een probleem onder woorden te brengen en biedt aanknopingspunten voor verder onderzoek. Afhankelijk van de keuze die men maakt, vindt verdieping plaats, bijvoorbeeld naar hoe leerlingen begrijpend lezen leren, het belang van woordenschatontwikkeling daarbinnen of naar de didactische aanpak van leerkrachten rondom begrijpend lezen.

Een tweede reflectieve pauze vindt volgens Van Strien (1986) plaats bij het afwegen van keuzemogelijkheden om verbeteringen aan te brengen of acties te plannen in fase 4. Een uitgewerkt model voor een specifiek probleem is zelden voorhanden, waardoor op basis van enkele richtlijnen afgewogen moet worden wat het beste is om in de praktijk toe te passen. Het analyseren van de resultaten in fase 5 biedt opnieuw mogelijkheden om theorie te koppelen aan de praktijkgebeurtenissen en vragen te stellen als: Welke mogelijke verklaringen zijn er voor de behaalde resultaten naar aanleiding van de verbeteringen? Komen deze overeen met de verwachtingen uit fase 3 en bieden ze een antwoord op de vragen uit fase 1?

De verwachting is dat het systematisch werken aan onderwijsverbetering aan de hand van de cyclus bijdraagt aan het vergroten van het analytisch en conceptueel vermogen, aan de expliciet vastgelegde landelijke kennisbasis voor leraren en aan verdieping en uitbreiding van de praktijktheorie.

De figuur staat digitaal ter beschikking en kan door derden ingezien worden via een link op de website van het lectoraat Opleiden in de School van De Nieuwste Pabo. Daarmee wordt kwaliteitsverbetering openbaar voor alle betrokkenen van het verbeterproces en voldoet het aan de eis die Rust (2009) stelt aan kwaliteit. Het is van belang om lesgeven als een professionele activiteit te beschouwen, die

voortdurend beter wordt door openbaarheid en publiekelijk onderzoek ernaar. De vormgeving biedt de mogelijkheid om op elke stap te klikken en op die manier zicht te krijgen op de ontwikkeling van het proces. Het lectoraat initieert, begeleidt en evalueert de ontwikkeling van de CoPs en onderzoekt wat en hoe er geleerd wordt en wat de bijdrage van het systematisch doorlopen van de cyclus bijdraagt aan het leren van de betrokkenen.

Om daadwerkelijk gemeenschappelijke kennis te ontwikkelen in een CoP waarbij zowel studenten, leerkrachten als lerarenopleiders bij betrokken zijn, dient er voldaan te zijn aan twee voorwaarden, namelijk van gelijkwaardigheid en vrije uitwisseling van perspectieven tussen leden in en buiten de groep. Dit betekent dat er voldoende variatie in perspectieven in de groep aanwezig dient te zijn (Dewey, 1916) en ruimte voor aanstaande leerkrachten om gezien te worden als volwaardige participanten in een schoolontwikkelingsproces. Timmermans (2009) spreekt in dit kader over de eis van 'participatie', hetgeen de deelname van studenten is aan activiteiten in de dagelijkse schoolpraktijk die normaliter door het zittende personeel worden uitgevoerd.

Ook Ten Dam en Van Alebeek (2005) stellen als eis dat aanstaande leerkrachten volledig mee participeren in communities of practice wil er van professionele ontwikkeling sprake zijn. Ze moeten mede-eigenaar zijn van het schoolontwikkelingsproject en in de positie komen om niet alleen de inhoud mee te bepalen maar ook de vernieuwingsstrategie. Naast deze eis is het voor studenten die deelnemen in leergemeenschappen van belang dat er aan authentieke problemen wordt gewerkt waar leerkrachten daadwerkelijk tegenaan lopen en waar de leraren en de school een oplossing voor willen zoeken.

5.5. Eis ten aanzien van kwaliteit van de lerarenopleiders

Een essentiële voorwaarde voor nieuwe leraren om in de school te kunnen leren, is een effectieve begeleiding door en samenwerking met verschillende 'typen' lerarenopleiders. De aanpak van deze begeleiders moet inspelen op verschillende leerbehoeften van aanstaande leraren (Achinstein & Athenases 2006; Crasborn & Hennissen, 2010; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). De ervaring en expertise die opleiders zelf als leraar van leerlingen hebben, vormen op zichzelf geen voldoende voorbereiding voor het begeleiden van nieuwe leraren. Dit inzicht leidt tot de vraag van beleidsmakers en onderzoekers welke kennisbasis en competenties verschillende soorten lerarenopleiders dan nog meer nodig hebben. Hennissen et al. (2008) onderscheiden drie soorten begeleiders van aanstaande leraren, die in ruimte verder afstaan van het leerproces van de aanstaande leraar: mentoren, zijnde leraren die zelf lesgeven en studenten in hun dagelijkse handelen begeleiden; schoolopleiders, zijnde leraren van de opleidings-

school die voor een groot deel van hun taken vrijgesteld zijn van lessen om studenten te begeleiden; instituutsopleiders, zijnde leraren van opleidingsinstellingen. Het zijn alle drie lerarenopleiders, die echter vanuit een andere positie de aanstaande leraar begeleiden in hun leerproces. Ontwikkeling als lerarenopleider in de eerste, tweede of derde positie impliceert het leren van nieuwe, soms complexe vaardigheden en kennis (Swennen & Van der Klink, 2009). In diverse studies zijn de karakteristieken en competenties van de verschillende typen lerarenopleiders die nieuwe leraren op de werkplek begeleiden in kaart gebracht (Crasborn & Hennissen, 2011). Nader onderzoek zal plaatsvinden naar de specifieke eisen die gesteld worden aan de lerarenopleiders van De Nieuwste Pabo en de mogelijkheden tot registratie in het beroepsregister van de VELON-lerarenopleiders.

Uit vele publicaties blijkt dat een goede leerkracht niet vanzelfsprekend een goede lerarenbegeleider of -opleider is. Naast de competenties en vakkennis van een goede leraar dient een lerarenopleider te beschikken over talrijke vaardigheden (o.a. begeleiding, beoordeling, feedback, observeren, opleidingsdidactiek, expliciteren eigen gedrag) en kennis over thema's (leren van volwassenen, van professionele leergemeenschappen) en over zichzelf (contact maken met zichzelf en met anderen). Het is vooral van belang om in te kunnen spelen op de leerbehoeften van de aanstaande leraar om op basis daarvan de verdere ontwikkeling te kunnen vormgeven. Een kanttekening die gemaakt moet worden is de mate waarin lerenden in staat zijn om zelf sturing te geven aan eigen leerprocessen. Dit geldt niet alleen voor aanstaande leraren, maar ook voor zittende leerkrachten (Streumer, & Van der Klink, 2011). Dat betekent dat diegenen die het leren faciliteren voldoende ondersteuning dienen te bieden, zodat zelfsturing verder gestimuleerd wordt. Voor de lerarenopleiders die vanuit de drie posities begeleiden, betekent dit het leren vervullen van andere rollen en het ontwikkelen van een nieuwe identiteit als lerarenopleider, hetgeen een traject is dat meerdere jaren duurt (Swennen & Van der Klink, 2009).

Een belangrijke rol in het kader van leraarsnesten en alle leerprocessen die aanstaande leraren op de opleidingsschool meemaken, is die van de opleidingsdocent c.q. schoolopleider. De ontwikkeling tot schoolopleider brengt een verandering van perspectief met zich mee. De aandacht verschuift van gerichtheid op de leerling naar het leren van de student en de mentor die de student begeleidt. In dit kader verwachten we dat een opleidingsdocent die geschoold is in de condities van professionele leergemeenschappen verbeteringen kan aanbrengen in leermogelijkheden van aanstaande leraren en mentoren. Het lectoraat verricht hiernaar specifiek onderzoek.

Ook bij de professionalisering van lerarenopleiders is het van belang om praktijk en theorie te koppelen. Uit een onderzoek van De Boer, Melief en Tigchelaar (2009) blijkt dat schoolopleiders in hun ontwikkeling vooral gericht zijn op hun vaardigheden en minder op de ontwikkeling van hun kennis, normen en waarden met betrekking tot het opleiden in de school. Op basis van het onderzoek van Dengerink et al. (2007) onder instituutopleiders bleek eveneens een gerichtheid op het ontwikkelen van vaardigheden. Datgene wat in het voorgaande over de integratie van praktijk en theorie met betrekking tot professionalisering van (a.s.) leraren geldt, geldt waarschijnlijk ook voor lerarenopleiders.

5.6 Hoe geven we vorm aan 'in de nesten werken'?

Op basis van de eisen ten aanzien van samenwerking, professionele leergemeenschappen, curriculum, CoPs en lerarenopleiders kunnen we het volgende zeggen over eisen te stellen aan de vormgeving van leraarsnesten en de manier van 'in de nesten werken'. Het concept 'in de nesten werken' vergt vergaande afspraken tussen opleidingsinstituten en opleidingscholen, gericht op partners in leren. Deze afspraken betreffen ook de mate waarin de lerenden of de lerarenopleiders het curriculum bepalen en welk deel op het opleidingsinstituut en welk in het leraarsnest op de opleidingschool plaats vindt. Ongeacht wie de leerprocessen ontwerpt, is de belangrijkste eis op welke wijze praktijk en theorie aan elkaar gekoppeld worden in een geïntegreerd curriculum, waarbinnen de ervaringen uit de praktijk, concerns, betekenisvolle beroepstaken of problemen startpunten vormen voor de professionele ontwikkeling.

Om leraarsnesten met een hoge kwaliteit te ontwikkelen, is het nodig dat de condities van professionele leergemeenschappen worden ontwikkeld in scholen en het instituut. Alleen dan krijgen individuele en collectieve leerprocessen waarbij de lerenden het leerproces ontwerpen daadwerkelijk een kans. Wil een CoP daadwerkelijk leiden tot verbeteringen van de onderwijspraktijk, dan is cyclisch werken aan deze verbeteringen van belang. De cyclus van De Groot biedt tijdens meerdere stappen de mogelijkheid om theorie en praktijk aan elkaar te koppelen. Alle betrokkenen, dus ook de studenten, participeren als volwaardig lid in de organisatie. Een en ander vereist veel van lerarenopleiders en met name van de schoolopleider, die direct medeverantwoordelijk is voor de leraarsnesten. Van een schoolopleider is te verwachten dat hij leerprocessen kan stimuleren werkende vanuit de PLG-bril en beschikkende over een ruime mate van opleidingsdidactische en interpersoonlijke vaardigheden en kennis.

6

Opleiden van leraren op de werkplek

In deze rede ben ik ingegaan op wat leraarsnesten zijn, op het waarom van leraarsnesten, hoe en wat je in nesten leert en hoe we dat uiteindelijk nader vorm willen geven. Ik stel vast dat er veel verschillende wegen zijn die naar Rome leiden. Het is nog te vroeg om exacte uitspraken te doen over hoe het leren van aanstaande en zittende leerkrachten het beste ondersteund kan worden. Wel kennen we vele condities die meegenomen dienen te worden, wil er daadwerkelijk sprake zijn van zowel praktijkkennis ontwikkelen, als conceptuele ontwikkeling en analytisch vermogen stimuleren. De bijdrage van het lectoraat is veelal niet een kwestie van effecten onderzoeken, maar van welke processen werken in een specifieke context. Daarbij zal het lectoraat optimaal gebruik maken van samenwerking met universiteiten, waaronder het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit, de Teacher Academy van de Universiteit van Maastricht en de Eindhoven School of Education van de Technische Universiteit Eindhoven, alsmede met de lectoraten binnen Zuyd Hogeschool en Fontys.

Door praktijkgericht onderzoek te doen samen met scholen, leerkrachten, lerarenopleiders binnen en buiten de samenwerkingsverbanden, draagt de kenniskring bij aan het ontwikkelen van de hogeschool als kennisinstelling. Met behulp van een aantal programmalijnen is het mogelijk om een overzicht te geven van de bezigheden van de kenniskring op het terrein van onderzoek, onderwijs en samenwerking met scholen en kennisinstellingen. De belangrijkste programmalijnen voor de komende jaren zijn de kwaliteit van de leraarsnesten, het curriculum en de lerarenopleiders.

Wil het scholenveld van Limburg de slimste regio worden ter wereld, dan vergt dit vele inspanningen van alle betrokkenen: van bestuurders en schoolleiders, van leerkrachten en lerarenopleiders en van leerlingen en ouders.

Terugkomend op de titel 'in de nesten werken' betekent opleiden in de school voor ons allemaal dat we vooral door moeten gaan om aanstaande leraren op te

leiden in de context van de school en in het kader van de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders, schoolontwikkeling en ontwikkeling van kinderen. Een en ander is niet zonder kritiek of gevaar. Willen we ons niet 'in de nesten werken' dan zullen we de angels en voetklemmen moeten verwijderen en randvoorwaarden creëren waardoor daadwerkelijk leren op de werkplek plaatsvindt.

Mij rest een woord van dank.

Paul Hennissen
28 september 2011

Literatuur

- Achinstein, B., & Athanases, S. (Eds.) (2006). *Mentors in the making. Developing New Leaders for New Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Oxford: Argyris Chris.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bergen, Th., (2002). De professionele ontwikkeling van leraren. In B. Creemers (red.). *De professionalisering van de leraar. Onderwijskundig Lexicon* Editie 111 (pp. 76 - 92). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Bergen, T. & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: Waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (4), 29-39.
- Boer, W. de, Melief, K., & Tigchelaar, A. (2009). Schoolopleiders in ontwikkeling – De professionaliseringsactiviteiten van schoolopleiders. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer, & K. van Veen, *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 91-106). Antwerpen: Garant.
- Bolhuis, S., & Simons, P. (2001). *Leren en werken*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224.
- Bruining, T., & Uytendaal, E. (2010). *1 + 1 = 3: Werken en leren in leerwerkgemeenschap*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Buitink, J. (2009). Beïnvloeden van het leren op de werkplek bij het opleiden in de school. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer, & K. van Veen, *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 33-45). Antwerpen: Garant.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Apeldoorn, 2009, 44-46.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the panel on research and teacher education*. Washington, DC: Erlbaum.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2011). Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich: Kennisbases en competenties van drie typen opleiders van aanstaande leraren. In *kennisbasis voor lerarenopleiders*. <http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/TekstFrankPauldef.pdf>

- Dam, G. ten, & Alebeek, F. van (2005). In spin, de bocht gaat in. Uit spuit, de bocht gaat uit: Over opleiden in de school. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26 (3), 4-14.
- Deming, W. Edwards (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dengerink, J., Koster, B., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2007). Instituutsopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 32-37.
- Denis, J., & Damme, J. van (2010). *De leraar: Professioneel leren en ontwikkelen: Reviewonderzoek van H. Timperley e.a.* Leuven: Acco.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press
- Dixon, N. (1999). *De organisatie-leercyclus: Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher-training where angels fear to tread. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22 (3), 11-19.
- Eraut, M. (2004) Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munroe (Eds), *Workplace learning in context* (201-221). London: Routledge.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S., & McNamara, O. (2006). Partnership in English teacher education: Changing times, changing definitions – evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Education Review* 37, 32-45.
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving: Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Proefschrift. Helmond: De Kempel.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, L., Moyles, J. Merry, R., Paterson, F., Pell, A., & Esarte-Sarries, V. (2003). How do primary teachers define and implement "interactive teaching" in the national literacy strategy in England. *Research Papers in Education*, 18 (3), 217-236.
- Hennissen, P. (2011). *COPs of Professionele Leergemeenschappen: Toelichting op het ontwikkelingsonderzoekproject*. Interne notitie. Heerlen: Faculteit Onderwijs.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T., (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Universiteit Utrecht.

- Hoogveld, B., & Bertisen, R. (2010). Verschil moet er zijn. In B. Hoogveld, A. Janssen-Noordman, & J. Van Merriënboer, *Innovatief onderwijs in de praktijk: Toepassingen van het 4C-ID-model* (pp. 109-118). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Keulers, O., & Spierings, F. (2010). In J. Streumer, *De kracht van werkplekleren* (pp. 121-138). Den Haag: Boom Lemma.
- Klink, M. van der (2004). Benaderingen voor het ontwerpen van opleiden en leren op de werkplek. In *Handboek effectief opleiden*, 36 / 5-24.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Inaugurele rede. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), 407-423.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education* 22, 1020-1041.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2010). Identity formation of teacher-mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework. *Teaching and Teacher Education*, 26, 722-731.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. England: Cambridge University.
- Leijnse, F. (2010). *Toegepast onderzoek onmisbaar voor de beroepspraktijk*. Toespraak ter opening van het hogeschooljaar Windesheim, 1 september 2010.
- Lunenburg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30 (2), 16-21.
- McLaughlin, M. (1990). The RAND change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19 (9), 11-16.
- Merriënboer, J. van (1997). *Training complex cognitive skills. A four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Neapolitan, J. (Ed.) (2011). *Taking stock of professional development schools: What's needed now*. New York: NSSE, Columbia University (in press).
- Nijhoff, W. (2006). *Leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede 29 september 2006 vanwege het emeritaat van de Universiteit Twente.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Poell, R. (2001). Veelzijdig organiseren van leerprojecten. In J. Kessels, & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 137-148). Alphen aan de Rijn: Samson.

- Popeijus, H.L., & Geldens, J. (2009). Betekenisvol leren onderwijzen. In H.L. Popeijus, J. Geldens (red.), *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving* (pp. 29-54). Apeldoorn: Garant.
- Rust, F. O'Connell, (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teacher College Record*, 111 (8), 1882-1893.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., Gielen, S., & Sierens, E. 2006. Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 874-897.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simons, R. (1998). *De rol van informatie en communicatietechnologie in het onderwijs: een constructivistische visie*. Rede gehouden bij het uitreiken van de 'computerschool van het jaar prijs' op 7 mei 1998. Nijmegen.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snoek, M. (2005). Lerarenopleidingen: Sector in ontwikkeling. In M. Gommers, B. Oldeboom, M. van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen, & W. van der Wolk, *Leraren Opleiden: Een handreiking voor opleiders* (pp. 105-126). Antwerpen: Garant.
- Streumer, J., & Klink, M. van der (2011). Werkplekleren is niet het gouden ei. *Opleiding en Ontwikkeling*, 24 (2), 16-20.
- Strien, P. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.
- Swennen, A., & Klink, M. van der (Eds.) (2009). *Becoming a Teacher educator*. Dordrecht: Springer Publishers.
- Timmermans, M. (2009). Kwaliteit in beweging! Opleidingsscholen werken aan ontwikkeling. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer, & K. van Veen, *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 151-175). Antwerpen: Garant.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Uitdehaag, J. (2008). De 'PLG-bril'. In E. Verbiest (red.), *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen* (pp. 219-227). Antwerpen: Garant.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden, ICLON.

- Velzen, C. van, Bezzina, C., & Lorist, P. (2008). Partnerships between schools and teacher education institutes. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp. 59-73). Dordrecht: Springer Publishers.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E. (2011). De school en leiderschap. In J. Wolsing & E. Verbiest (red.), *Schakels in de school: Beginnend leidinggeven in het primair onderwijs* (pp. 15-41). Bussum: Coutinho.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.

Zuyd Onderzoek
Lectoraat Opleiden in de school

Postbus 550
6400 AN Heerlen
www.zuyd.nl
info@zuyd.nl

Colofon

Tekst Dr. Paul Hennissen
Eindredactie Dienst Marketing en Communicatie
Basisontwerp Zuiderlicht, Maastricht
Vormgeving Lücker Design, Sittard
Druk Schrijen-Lippertz, Voerendaal

© Paul Hennissen 2011
Alle rechten voorbehouden. Behalve de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen of openbaar gemaakt zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur of Zuyd Onderzoek.



