KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS

Katern 4:
Samen in de school Opleiden

Redactie:
Miranda Timmermans
Corinne van Velzen

VELON
Vereniging Lerarenopleiders Nederland



De *Kennisbasis Lerarenopleiders* is een uitgave van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON), Breda. Namens het bestuur van de VELON worden de katernen onder verantwoordelijkheid van Gerda Geerdink & Ietje Pauw samengesteld.
Samen in de school Opleiden is het vierde deel van een serie van zeven katernen, samengesteld onder redactie van Miranda Timmermans & Corinne van Velzen

Opmaak: Teso / Mathilde van Vliet
Oplage:3000
Jaar: 2017
Druk: Hollandse Indruk, Werkendam
Web: www.velon.nl

Voorwoord

Inleiding

Opleiden in de school is niet meer weg te denken bij het opleiden van leraren. Tegelijkertijd valt er nog veel te ontwikkelen, zowel waar het gaat om het concept (wat is Opleiden in de school nu eigenlijk) als over de vorm en inhoud die het krijgt in de opleiding van leraren.
Opleiden in de school is opleiden in een hecht partnerschap van instituut en school. Een partnerschap waarbinnen op alle niveaus wordt samengewerkt. In dit vierde katern van de vernieuwde Kennisbasis Lerarenopleiders besteden we vooral aandacht aan het 'In de School Opleiden', het proces van het opleiden en leren op de werkplek, de opleidingsschool, maar de relatie met het opleidingsinstituut komt ook regelmatig aan de orde.

Het VELON bestuur ziet het als taak om te zorgen voor een actuele kennisbasis. Beoogd wordt om in zeven thematische katernen een actueel overzicht te bieden van relevante kennis over lerarenopleiders en het opleiden van leraren. De kennisbasis is bestemd voor alle lerarenopleiders, en daarmee bedoelen we iedereen die betrokken is bij het opleiden van leraren. Dat zijn in de eerste plaats de lerarenopleiders werkzaam bij hogescholen en universiteiten en de opleiders in de school, maar bijvoorbeeld ook vakdidactici, onderwijskundigen en onderzoekers die een taak hebben bij het opleiden van leraren. Wij hopen dat de vernieuwde kennisbasis een bron wordt waaruit lerarenopleiders kunnen putten: van beginner tot expert, en voor zowel theorie als praktijk en (belangrijk) de verbinding daartussen. De kennisbasis is er voor iedereen die 'meer' wil weten. Het 'meer' gaat in alle gevallen over de inhoud van het beroep en/of de beroepsuitoefening en de onderwijspraktijk, waarin dat gebeurt.

Het begrip kennisbasis heeft verschillende betekenissen. Hier wordt de term gebruikt in de betekenis van alle beschreven kennis die beschikbaar is voor een beroepsgroep. Dat zijn resultaten uit onderzoek, maar ook de kennis die opgedaan is in de beroepspraktijk en die te vinden is in vakbladen zoals het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders,* in (studie)boeken en in artikelen op internet. De term kennisbasis doet vermoeden dat het verplicht voorgeschreven kennis is waarover een lerarenopleider moet beschikken om het beroep te kunnen uitoefenen. Zo is deze kennisbasis niet bedoeld. De betekenis die wij hanteren is die van referentiekader en inspiratiebron; de kennisbasis wil inhoud en richting geven aan de professionalisering of ontwikkeling als lerarenopleider zonder voorschrijvend karakter. De kennisbasis is eveneens een belangrijk hulpmiddel bij zowel de registratieroute als de beoordeling voor het Beroepsregister voor Lerarenopleiders. Hij kan gezien worden als een 'Body of Knowledge' of een naslagwerk voor de beroepsgroep en is dekkend voor de kennis zoals beschreven in de VELON beroepsstandaard.

De kennisbasis is onderdeel van het doel en de missie van de vereniging, die als doel heeft "het ondersteunen van mensen die werken aan de opleiding en professionalisering van leraren, gericht op het bevorderen van hun beroepskwaliteit."
Dat leidt tot drie hoofdtaken:

- het ondersteunen, organiseren en faciliteren van een platform voor ontmoeting;
- het stimuleren van de professionalisering van individuele professionals en de beroepsgroep als geheel;
- belangenbehartiging voor de kwaliteit van de professie.

Met de (vernieuwing van de) kennisbasis zetten we, vergelijkbaar met het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, vooral in op de eerste twee taken. Anders dan bij het tijdschrift wordt de inhoud van de kennisbasis niet (vooral) bepaald door het aanbod. De katernen worden thematisch geordend en redacteuren en auteurs worden met zorg gekozen en uitgenodigd, waarbij iedere katernredactie en auteur een eigen perspectief kiest. We streven volledigheid na, waarbij we ons ook realiseren dat dit altijd afhankelijk is van tijd en perspectief. De beroepsgroep zelf stelt vast welke kennis op enig tijdstip relevant en opportuun is.

Actualisering van de kennisbasis

De kennisbasis van een beroep in beweging is niet statisch en vraagt om continue vernieuwing.
Een eerste versie van de Kennisbasis van Lerarenopleiders dateert van 2012 (Kennisbasis, 2012). De totstandkoming daarvan was een initiatief van de Vrije Universiteit Amsterdam. De ontwikkeling van die eerste versie was in handen van een breed samengestelde projectgroep, gecoördineerd door Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink. De presentatie en de overdracht aan de VELON vonden plaats tijdens het Congres voor lerarenopleiders in het voorjaar van 2013. Daarmee nam de VELON tevens de zorg op zich voor het onderhoud en de vernieuwing.
De inhoud is destijds gecategoriseerd naar tien onderdelen: vier kerndomeinen, twee specialisatiedomeinen en twee verbredingsdomeinen. De vier kerndomeinen bevatten de kennis waarover elke lerarenopleider in principe zou moeten beschikken: beroep lerarenopleider, opleidingsdidactiek, leren en lerenden, en doceren en begeleiden. De twee specialisatiedomeinen zijn opleidingstype en vakdidactieken. Tot slot zijn er de vier verbredingsdomeinen: de context; de organisatie; curriculum- en assessmentontwikkeling; en onderzoek.

Deze vernieuwde en geactualiseerde kennisbasis bouwt voort op de versie uit 2012. We zijn tot een herordening van de tien domeinen gekomen en hebben zeven aandachtsgebieden onderscheiden die in zeven afzonderlijke katernen aan bod zullen komen:

- De lerarenopleider
- De context van het opleiden van leraren
- Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen
- **Samen in de school Opleiden** - dit katern
- Onderzoek en lerarenopleiders - *werktitel*
- Opleidingsdidactiek: hoe leiden we leraren op? - *werktitel*
- Socialisatie en persoonsvorming op de lerarenopleiding - *werktitel*

Publicatie en tijdpad

Er is gekozen voor een stapsgewijze vernieuwing. Vanaf voorjaar 2016 verschijnt er elk half jaar een katern, zodat in 2019 de versie uit 2012 volledig zal zijn vervangen. Er komt zowel een digitale als een papieren versie. De papieren katernen worden steeds op het jaarlijks Congres en de jaarlijkse Studiedag van de VELON gepresenteerd. De digitale versie is toegankelijk via de website van de vereniging: www.velon.nl. Voor de lezer zijn relevante onderdelen van de kennisbasis te vinden via de beroepsstandaard, via namen van auteurs of via zoektermen.

Tot slot

Het katern had niet geschreven kunnen worden zonder de enthousiaste en vrijwillige medewerking van een groot aantal collega's uit scholen en instituten. We danken hen daar heel hartelijk voor.

Namens het bestuur van de VELON
Gerda Geerdink en Ietje Pauw

Inhoud

Hoofdstuk 1	*Corinne van Velzen & Miranda Timmermans* Opleiden in de school / in de school opleiden	9
Hoofdstuk 2	*Mariska Jansen* Samen werken aan samen opleiden	23
Praktijkbijdrage 1	*Carry Jeremiah-Quint* Samen meer! De opleidingsschool in de Opleidingsschool	35
Praktijkbijdrage 2	*Stan Frijters & Ineke Beuming* Groen consortium: samen werken aan samen opleiden	37
Hoofdstuk 3	*Chris Kroeze & Klaas van Veen* Samen opleiden in twee contexten	39
Praktijkbijdrage 3	*Wilma Weekenstroo* De koppelkaart als opleidingsinstrument: hoe schoolopleiders en werk[plekbegeleiders ermee werken	52
Praktijkbijdrage 4	*Marcia Clarisse* Samen werken aan samen opleiden: intervisie lerarenopleiding en scholen	54
Hoofdstuk 4	*Ton Bruining & Sanne Akkerman* Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leer-potentieel van grenzen te benutten - Opleidings-scholen als 21e eeuwse netwerkopleidingen	57
Praktijkbijdrage 5	*Martine Derks & Wim Folker* Boundary crossing tussen de faculteit Educatie van de HAN en het scholenveld	70
Praktijkbijdrage 6	*Marja Poulissen* Effectief samen opleiden voor het mbo: mbo'ers en hbo'ers maken kennis met elkaar	72
Hoofdstuk 5	*Jeroen Onstenk & Bert van Veldhuizen* Leren van werken in de school	75
Praktijkbijdrage 7	*Eelco de Vries & Lisa Kiewit* Aanmodderen of aanmoedigen	87

Praktijkbijdrage 8 *Wilma Weekenstroo & WASO-studenten*
Studenten WASO: hoe helpt de koppelkaart ons theorie en praktijk te verbinden? 89

Hoofdstuk 6 *Inge Placklé, Vicky Willegems, Jo Tondeur & Nadine Engels*
Een focus op samen leren in het kwadraat: realiseren van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs 91

Praktijkbijdrage 9 *Esther Leeftink & Jannetta van Campenhout*
Samen Opleiden in het mbo: congruentie van leren 102

Hoofdstuk 7 *Ellen van den Berg & Edmée Suasso de Lima de Prado*
De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalisering van leraren 105

Praktijkbijdrage 10 *Jeannette den Ouden & Willem van der Wolk*
Begeleiden van startende leraren in de school: ontwerpen van inductietrajecten in professionele leergemeenschappen 119

Praktijkbijdrage 11 *Ton Roelofs*
Eigenaarschap, daar gaat het om! Krachtig leren in de werkplaats 121

Hoofdstuk 8 *Dominique Sluijsmans & Marcel van der Klink*
Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren: naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school 123

Praktijkbijdrage 12 *Sanne van der Linden*
Samen beoordelen van beroepsvaardigheden: de praktijktoets 141

Praktijkbijdrage 13 *Bert Vogel*
Kwaliteit een issue?! 143

Praktijkbijdrage 14 *Marian Zanen*
Niet alles wat meetbaar is telt en niet alles wat telt is meetbaar. Werken aan kwaliteit bij Opleidingsschool de Dam 145

Hoofdstuk 9 *Corinne van Velzen & Miranda Timmermans*
Opleiden in de school / in de school opleiden: de blik vooruit! 147

Verder lezen 151

Informatie over de auteurs 157

Hoofdstuk 1 - Ter inleiding

Opleiden in de school / in de school opleiden

Corinne van Velzen, Vrije Universiteit Amsterdam
Miranda Timmermans, Pabo Avans Hogeschool, Breda

Samenvatting

Opleiden in de School, het opleiden van leraren in samenwerkingsverbanden van opleidingsinstituten en scholen, is niet meer weg te denken uit het opleiden van leraren. Vrijwel alle opleidingsinstituten werken in een of meerdere samenwerkingsverbanden samen met scholen en/of andere opleidingsinstituten aan het opleiden van startbekwame leraren. Er zijn inmiddels tientallen hechte erkende en niet-erkende partnerschappen van instituut en school. Rondom samen opleiden is veel in gang gezet, zowel waar het gaat om het concept (wat is Opleiden in de School nu eigenlijk?) als over de vorm en inhoud die het krijgt in de dagelijkse opleidingspraktijk. Tegelijkertijd valt er ook nog veel te ontwikkelen. In de eerste katern van de kennisbasis werd de geschiedenis van de lerarenopleiding, lerarenopleiders en hun kennisbasis beschreven. In het eerste hoofdstuk van dit katern schetsen we de geschiedenis van het Opleiden in de School. Daarna bespreken we een aantal sleutelbegrippen in dit verband en besteden we aandacht aan wat in de school opleiden betekent voor opleiders. Dit dient als opmaat naar het laatste deel van dit hoofdstuk waarin we de keuzes voor de thema's en bijdragen in deze kennisbasis toelichten. Deze thema's zijn: Samenwerken aan samen opleiden; Opleiden in twee contexten; Boundary crossing, opleiden tussen, op, en over grenzen; Leren op van en in het werk in de school; De werkplek als rijke leeromgeving; Doorgaande lijn in leren op de werkplek van leraren en Samen beoordelen en integrale kwaliteitszorg.

Opleiden in de School in vogelvlucht

In het kader van Opleiden in de School zijn in de afgelopen 17 jaar in het PO, het VO en het MBO in totaal 54 samenwerkingsverbanden tussen scholen en opleidingsinstituten ontstaan. Deze partnerschappen kunnen na beoordeling door de NVAO, rekenen op structurele subsidie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Inmiddels krijgen ook partnerschappen die zich als aspirant verder tot Opleidingsschool willen ontwikkelen subsidie. 25 Partnerschappen hebben die aspirant status; in oktober 2017 volgt nog een laatste toetsingsronde en kunnen nog 13 partnerschappen aansluiten [1] (zie Tabel 1, p.10). Daarnaast bestaan er een groot aantal niet gesubsidieerde samenwerkingsverbanden.

Het samenwerkingsverband van scholen en instituut wordt meestal aangeduid met 'Opleidingsschool', de scholen die participeren in het samenwerkingsverband met 'opleidingsschool'. Soms schept dit verwarring, omdat met 'opleidingsschool' dan zowel het partnerschap als de school bedoeld kan worden. Om dit te voorkomen gebruiken wij Opleidingsschool (met hoofdletter) als het gaat om het gehele partnerschap verantwoordelijk voor het opleiden van (aanstaande) leraren en opleidingsschool (met kleine letter) als we een school binnen dit partnerschap bedoelen. In de overige hoofdstukken wordt ook wel het begrip partnerschool gebruikt. In de tekstkaders zijn de definities die we gebruiken opgenomen.

Tabel 1
Aantallen (aspirant) partnerschappen 2017

Schooltypen	Partnerschappen Opleiden in de School	Waarvan Partnerschappen met academische kop	Aspirant partnerschappen	Na toetsing oktober 2017
PO	25	16	5	3
VO	27	16	14	7
MBO	2	1	6	3
Totaal	54	33	25	13

Bron: Ministerie Onderwijs Cultuur en Wetenschap, Afdeling Beleid Programma Lerarenopleidingen, Den Haag, juli 2017.

Met Opleiden in de school werden vanaf het begin twee belangrijke doelen nagestreefd: de verbetering van de kwaliteit van de leraar en de noodzaak van leven lang leren en verdere professionalisering (kwalitatieve verbetering) naast het tegengaan van de (voorspelde) tekorten aan leraren (kwantitatieve verbetering). Bij het (door)ontwikkelen van Opleiden in de school zijn sinds de start rond 2000 veel stakeholders betrokken. Behalve het ministerie van OC&W brachten (en brengen) organisaties als de Onderwijsraad, NVAO, Onderwijsinspectie en de diverse onderwijskoepels rapporten en adviezen uit. Opleidingsinstituten en hun koepels als ADEF, LOBO en ICL lieten van zich horen en instituten ondernamen eerste stappen om intensiever met scholen te gaan samenwerken. Besturen beraadden zich op hun bijdrage aan deze doelen en maakten plannen, omdat de samenwerking voor het personeelsbeleid en schoolontwikkeling, voor bestuurders zelf en voor ondersteunende diensten, gevolgen heeft. De verschillende subsidierondes Opleiden in de School van het Ministerie van OC&W gaven scholen en opleidingsinstituten de mogelijkheid intensieve samenwerkingsvormen en nieuwe manieren van samen opleiden te ontwikkelen [2]. Onder invloed van de NVAO en andere stakeholders uit het politieke speelveld (zie hiervoor Snoek & Dengerink, 2016) is de nadruk binnen Opleiden in de School steeds meer op de initiële opleiding en minder op professionalisering komen te liggen. In 2013 kwamen er weer aandacht voor de inductie van jonge leraren in de vorm van nieuwe subsidies bijvoorbeeld via de Versterking Samenwerking Lerarenopleiding en Scholen 2013-2016 (VSLS) [3].

Opleidingsschool: De 'Opleidingsschool' is een partnerschap van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs.

opleidingsschool: De scholen in het partnerschap worden opleidingsscholen of partnerscholen genoemd.

Opleidingsschool met academische kop: Een Opleidingsschool die het opleiden van leraren verbindt met het door de leraar (in opleiding) verrichten van praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling, ook wel Academische Opleidingsschool genoemd.

Ook de opleiders uit de instituten en de scholen zelf deden en dachten actief mee. Lerarenopleiders vanuit scholen en instituten zijn niet alleen bij ontwikkelingen binnen het eigen partnerschap betrokken, maar velen spelen ook een actieve rol in het landelijke landschap. Sinds 2006 is een themagroep Opleiden in de School binnen de VELON actief en de Beroepsregistratie Lerarenopleiders (BRLO) staat open voor instituuts- en schoolopleiders. Talloze opleidingsarrangementen voor werkplekbegeleiders en schoolopleiders zijn ontwikkeld.

Inmiddels is er ondersteuning georganiseerd vanuit de Steunpunten Opleiden in de school PO- en VO Raad en het kennispunt Opleiden in de school MBO Raad. Veel initiatieven, met name uit de scholen, komen daar samen en worden landelijk gedeeld [4]. Er zijn talloze conferenties, workshops en studiedagen georganiseerd en een aantal lerarenopleiders is gepromoveerd op aspecten van deze manier van opleiden. In 1995 beschreef Anja Swennen in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* de samenwerking tussen een PABO en een aantal basisscholen die ze 'Schoolnabij Onderwijs' noemde. Inmiddels zijn tal van publicaties verschenen over verschillende aspecten van Opleiden in de School, zowel in vaktijdschriften als in wetenschappelijke publicaties [5].

Opleiden in de School als bijdrage aan een betere lerarenopleiding

Met Opleiden in de School werd en wordt een antwoord gezocht op opgaven bij het opleiden van leraren. Met name het probleem van de afstand tussen dagelijkse praktijk in de school en de opleiding op het instituut was en is een belangrijke uitdaging.

Midden vorige eeuw kwam er oog voor de praktijkschok die nieuwe leraren ervoeren als ze na hun opleiding voor de klas kwamen (Koetsier & Wubbels, 1995; Veenman, 1984; Vonk, 1982). De rol van leraren die op school stagiaires begeleidden nam toe (De Jong, Van Rossum, & Verburgh 1982; Hulshof & Verloop, 1994). Met de invoering van competentiegericht opleiden, lio-stages en met projecten als die van de Educatieve PartnerSchappen (EPS) waarin verschillende instituten samenwerkten, werd de afstand tussen school en instituut verkleind (zie Snoek & Wielenga, 2001).

Een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de lerarenopleiding werd geleverd door Korthagen en Kessels (1999) en Korthagen, Kessels, Koster, Wubbels en Lagerwerf (2001) met de introductie van het realistisch opleiden van leraren. De problemen en concerns van de beroepsuitoefening werden leidend in het curriculum van de lerarenopleiding. Geleidelijk ontwikkelde de reeds lang bestaande stage, waarin opdrachten gegeven op het instituut door de studenten op school werden uitgevoerd, zich tot leren op de werkplek waarbij het (steeds beter) participeren in de beroepspraktijk door de student als collega in opleiding centraal staat (Timmermans, 2012; Van Velzen, 2013).

Opleiden in de School was een logische stap om de dagelijkse praktijk van het leraar zijn beter te verbinden met de theorie van de lerarenopleiding. De samenwerking werd geïnstitutionaliseerd in Opleidingsscholen en opleidingsscholen werden mede verantwoordelijk voor de opleiding van hun toekomstige personeel. Aanvankelijk geïnspireerd door ontwikkelingen in de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk (o.a. Van Velzen, Bezzina, & Lorist, 2009) ontwikkelden er zich bij de Nederlandse situatie passende ideeën, voorstellen en plannen voor het samen opleiden van leraren.

Opleiden in twee contexten

Samen opleiden betekent opleiden in twee verschillende educatieve contexten: de school en het instituut voor de lerarenopleiding. Murray en Male (2005) gebruiken de termen '1e orde leraren' (leraren die leerlingen onderwijs geven) en '2e orde leraren' (die 'het onderwijs geven 'onderwijzen aan toekomstige leraren). 1e orde leraren werken op scholen in PO, VO en MBO (eerste orde context), 2e orde leraren in HBO en WO (tweede orde context) [6]. Voor schoolopleiders en werkplekbegeleiders betekent het dat ze, naast 1e orde leraar, ook 2e orde leraren zijn, zij het in de 1e orde school context. Het gevolg is dat deze opleiders regelmatig van rol moeten wisselen. Bovendien betekent het dat, hoewel het op school en op het instituut gaat om onderwijzen en leren, er twee verschillende praktijken verbonden worden in Opleiden in de School. De verbinding tussen deze twee verschillende praktijken, die we ook wel boundary crossing noemen, kan op verschillende manieren en door verschillende actoren worden gemaakt. Studenten, werkplekbegeleiders, school- en instituutsopleiders spelen hier een belangrijke rol.

Opleiden: al het handelen op school en op het instituut, gericht op het creëren van mogelijkheden voor studenten om (begeleid) te leren handelen, denken, redeneren en oordelen als leraar.

Opleidingsdidactiek: alle middelen die daar doelgericht en doelbewust bij worden ingezet en die passen bij context van hetzij de school of hetzij het instituut van de lerarenopleiding.

Opleidingscurriculum: de verzameling leer- en werkactiviteiten op school en op het instituut van de lerarenopleiding waarmee studenten zich kunnen bekwamen tot leraar. Het opleidingscurriculum kent een (samenhangend) werkplek- en een instituutsdeel.

In de school opleiden: het deel van de lerarenopleiding dat georganiseerd en uitgevoerd wordt op de school. Begrippen gerelateerd aan in de school opleiden zijn *(begeleid) werkplekleren*, de daarbij passende *opleidingsdidactiek* en het *werkplekcurriculum*.

Leren: het steeds beter handelen, denken en redeneren als leraar.

Schools leren: het leren van de student in de formele onderwijssetting van het instituut.

Leren op de werkplek: het leren van de student in, van en nabij de hectiek van het dagelijkse werk als leraar.

Leren op de werkplek

Leren op de werkplek is het leren in, van en nabij de hectiek van het dagelijkse werk. Samen opleiden betekent aandacht voor dit leerproces van de leraar in opleiding op school. Welke leerprocessen zijn aan de orde op de werkplek en hoe deze te begeleiden? Wat verstaan we onder een werkplekcurriculum en welke opleidingsdidactiek past hier? Lang waren deze vragen het domein van bedrijfs-en beroepsopleidingen en hadden geen betrekking op het initiële beroepsvoorbereidende onderwijs. In 2006 beschrijven Nieuwenhuis en van Woerkom in Pedagogische Studiën de verschillende gezichten van het leerpotentieel van de werkplek vanuit het perspectief van die werkplek. Ze onderscheiden, naast het leren binnen het formeel onderwijs met als doel: leren als voorbereiding op werk (initiatie of kwalificatie), drie andere doelen van het leren op en van het werk: optimalisatie (leren tijdens het werk), vitaliteit (leren voor innovatie) en persoonlijke ontwikkeling (leren voor het leven). Het behalen van deze doelen, die gerealiseerd

worden in werkprocessen waarin 'leerdoelen' ondergeschikt zijn aan 'werkdoelen' is (mede) afhankelijk van werk gerelateerde factoren.

Leerprocessen op het werk zijn eigengereide processen waarbij het niet vanzelfsprekend is dat het 'juiste' geleerd wordt. Daardoor vraagt werkplekleren [7] andere aanpakken dan het leren op het instituut en het leren in de stage wat gestuurd wordt door het instituut. Dit betekent overigens ook dat het resultaat van dit leerproces niet kan worden beoordeeld met behulp van gebruikelijke instrumenten zoals examens en eindtermen.

Admiraal (2016) vat in het themanummer van Pedagogische Studiën zeven artikelen over het werkplekleren van leraren samen. Deze artikelen, eerder gepubliceerd in de periode 2001 tot 2013 bieden een mooi overzicht van onderzoek naar die rol van de werkplek in het professionaliseren van leraren. Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman en van Vlokhoven (2017) komen in hun recentelijk verschenen reviewstudie, met als vraag 'Wat zijn effectieve elementen van werkplekleren om jongeren goed voor te bereiden op een beroep, dan wel toe te leiden naar een beroep?', met name studies over de inductieperiode van startende leraren tegen. In hun studie formuleren zij vier kernelementen (1 sociale en structurele kenmerken van de werkplek; 2 leerpraktijken; 3 student gerelateerde kenmerken en 4 beoordeling) en elf globale ontwerpregels die telkens door professionele opleidingsteams ingekleurd moeten worden, in comakership met het betreffende werkveld (p. 4). In de thema's in dit katern zijn deze elementen terug te vinden. In 2014 verscheen *Workplace Learning in Teacher Education* onder redactie van McNamara, Murray en Jones waarin het werkplekleren in het initiele opleidingstraject van leraren aan de orde komt.

Verbinden van theorie en praktijk

Het 'verbinden van theorie en praktijk' of zelfs 'het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk' is een belangrijk aandachtspunt bij het samen opleiden van leraren. Niet altijd is even duidelijk wat er nu onder verstaan wordt en wie de verbinding zou kunnen of moeten maken. In dit katern kiezen we voor werkdefinities die gebaseerd zijn op (de mogelijkheid tot het verwerven van) de drie soorten kennis die volgens Cochran-Smit en Lytle (1999) nodig zijn om leraar te worden: kennis over, kennis van en kennis in de praktijk.

> ***Theorie:*** *de kennis over (het geven van) onderwijs die studenten kunnen verwerven op het instituut van de lerarenopleiding.*

'Kennis over' kennen wij als 'theorie'. Deze kennis is gebaseerd op onderzoek en ervaring, maar is altijd gegeneraliseerd en daarmee abstract. Het is kennis die de leraren in opleiding kunnen gebruiken om de praktijk in de school beter te begrijpen, te analyseren en te evalueren. Om betekenis te geven aan wat ze meemaken als ze actief meedoen in die praktijk.

> ***Praktijk:*** *de kennis van en in de (dagelijkse) onderwijspraktijk die studenten kunnen verwerven op school.*

Onder praktijk verstaan we het handelen in de dagelijkse praktijk en de kennis die leraren in opleiding daar(door) kunnen opdoen. Met deze praktijkkennis kunnen zij de theorie concreet en zinvol maken voor hun interacties met 'echte' leerlingen, collega's en ouders.

Leraar worden betekent dat leraren in opleiding in aanraking moeten komen met alle typen kennis, die als gelijkwaardig en onmisbaar worden gezien. Opleidingsdidactiek op school en op het instituut zorgt voor mogelijkheden (het curriculum) om studenten in contact te brengen met kennis over, van en in onderwijs en hen te ondersteunen in het verbinden van 'theorie' en 'praktijk'.

De opleiders

Samenwerkingsverbanden van opleidingsinstituten en scholen betekenen nieuwe rollen voor leraren die hun collega's in opleiding ondersteunen op de school en voor instituutsopleiders die hun relatie met schoolopleiders en werkplekbegeleiders zien veranderen.

Leraren participeren op 3 niveaus in de lerarenopleiding. Als opleider vervullen ze 11 verschillende rollen.

Clarke, Triggs en Nielsen (2014) onderscheiden drie niveaus waarop leraren kunnen participeren in de lerarenopleiding. De eerste twee niveaus vragen de meer traditionele rollen waarin leraren studenten zien als gasten in hun klas en ze studenten observeren en feedback geven over de manier waarop zij opdrachten vanuit het instituut uitvoeren. Op het derde niveau functioneren leraren op school als lerarenopleiders die niet alleen kennis hebben van het opleiden van leraren, maar ook (h)erkennen dat hun werk als leraar en als lerarenopleider complex, onzeker en uniek is. Op dit niveau beschrijven ze elf verschillende rollen voor leraren die participeren in de begeleiding van leraren in opleiding. Rollen als poortwachter van het beroep, begeleider door het bieden van feedback en reflectie, kenniszoeker gericht op innovatie komen overeen met de rollen die door Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013) ook werden gevonden in hun review naar rollen van instituutsopleiders.

In 2008 gaf Rudi Liebrand in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* inzicht in het grote aantal termen dat inmiddels in omloop was om de verschillende betrokken en hun rollen aan te duiden. Hij pleitte voor de harmonisering van benamingen en taakomschrijvingen. In 2013 heeft de ADEF daartoe een rollenportfolio ontwikkeld die inmiddels door veel samenwerkingsverbanden wordt gebruikt (Adviescommissie ADEF OidS, 2013). Een belangrijk verschil tussen school- en instituutsopleiders is het gegeven dat opleiders op school ook leraren van leerlingen zijn. Dit maakt dat ze in de opleiding van studenten moeten kunnen wisselen tussen de rol van leraar en van opleider (Murray & Male, 2005), bijvoorbeeld tijdens het samen lesgeven waarbij modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten kunnen worden ingezet (Van Velzen, Volman, & Brekelmans, 2014).

Samen werken aan opleiden

Om theorie en praktijk te kunnen verbinden moeten opleiders op school en op het instituut intensief samen werken. Dat is niet vanzelfsprekend of gemakkelijk. School en opleidingsinstituut mogen op elkaar lijken maar zijn tegelijkertijd heel verschillend. Samenwerken betekent in dit geval een grotere afhankelijkheid van elkaar en minder autonomie (Van Velzen & Van der Klink, 2014). Het betekent dat opleiders elkaar moeten leren begrijpen en een gezamenlijke

(opleidings)taal moeten ontwikkelen. Het betekent dat ook daarin 'theorie' en 'praktijk' elkaar moeten leren vinden en gelijkwaardig met elkaar omgaan.

Leren in de hitte van de dagelijkse praktijk is een noodzakelijke maar risicovolle activiteit voor studenten. Er gebeurt heel veel tegelijk, met name in de klas maar ook in contacten met collega's en ouders. Fouten worden gezien door leerlingen, collega leraren en ouders; fouten herstellen lijkt vaak onmogelijk. Als leren door leraren niet vanzelfsprekend is en er geen vangnet is om een leraar in opleiding op te vangen wordt werkplekleren meer een manier van overleven dan van ontwikkelen. Structurele ondersteuning is een daarom een dwingende randvoorwaarde om werkplekleren tot een succes te maken. Wat betekent opleiden in een 1e orde context? Welke activiteiten van opleiders kunnen en moeten hier een rol spelen, welke pedagogisch-didactische instrumenten kunnen ze daarbij gebruiken? Wat vraagt het van schoolopleiders en werkplekbegeleiders?

Hoewel wij niet hechten aan het onderscheid tussen de termen opleiden en begeleiden, betekent dat niet dat er geen verschil bestaat tussen deze activiteiten. We zien alle doelgerichte activiteiten op de werkplek en op het instituut bedoeld om het leren van studenten te ondersteunen als opleiden (zie tekstkader, p. 12). Kroeze (2014) definieert begeleiding als alle relaties die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding. De (pedagogisch-didactische) activiteiten van opleiders en de instrumenten die gebruikt worden kunnen heel divers van aard zijn. En vaak zal er sprake zijn van een bepaalde rolverdeling tussen de verschillende opleiders wat maakt dat ook de noodzakelijke competenties kunnen verschillen. Ook het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van de leraar in opleiding vraagt om een gezamenlijke aanpak.

Studenten, leraren, opleiders en zelfs de organisaties leren

Opleiden in de school heeft gevolgen voor studenten. Op het instituut zijn het studenten, op school zijn ze collega's (in opleiding) en dragen ze in toenemende mate bij aan alle activiteiten die van leraren gevraagd worden. Het is nog de vraag of deze manier van opleiden voor alle studenten geschikt is (Geerdink & Van Uum, 2011).

Voor leraren betekent samen opleiden dat hun opleiding niet stopt na hun verkregen bevoegdheid maar een leven lang door gaat. Lerarenopleiders, zowel die op school als diegenen die op het instituut gaan werken leren niet alleen een nieuw beroep maar ook zij leren hun hele leven door (Van Velzen, Van der Klink, Swennen, & Yaffe, 2010).

Last but not least betekent 'In de school opleiden' ook de vraag stellen wat het voor de schoolorganisatie betekent dat er zich een tweede primair proces in de school ontwikkelt, gericht op het ondersteunen van het leren van de eigen docenten en het (toekomstig) voltallige personeel. En natuurlijk geldt dat ook voor de instituutsorganisatie waar naast studenten ook de opleiders en leidinggevenden leren.

Kwaliteit van Samen opleiden

Een belangrijk aspect van Samen opleiden en een belangrijk aandachtspunt bij de NVAO toetsing is het ontwikkelen van een nieuwe vorm van *integrale kwaliteitszorg* (NVAO, 2009, 2013).

Integrale kwaliteitszorg omvat alle activiteiten en beslissingen die nodig zijn om het kwaliteitsniveau vast te stellen, te bereiken en te behouden en de methoden en middelen die daarvoor nodig zijn, en dat op zowel management- als praktijkniveau (Open Universiteit, z.d.). Vragen als 'Doen we de goede dingen?', 'Hoe weten en meten we dat?' en 'Wat is nodig om dat te bereiken en te behouden?' staan centraal. Uit publicaties na de verschillende toetsrondes (Van Neygen & Belmans, 2011; Versluis & Van der Herberg, 2016) blijkt dat integrale kwaliteitszorg een van de lastigste opdrachten van Samen Opleiden is.

Integrale kwaliteitszorg vraagt een gezamenlijk kwaliteitszorg-plan.

Integrale kwaliteitszorg is om verschillende redenen gecompliceerd. Instituten en scholen zijn twee aparte instituties die elk hun eigen integrale kwaliteitszorg hebben en verantwoorden aan respectievelijk het NVAO en de Inspectie voor Onderwijs. In Samen opleiden komen ze samen in een partnerschap. Daarbij hebben instituten voor de lerarenopleiding vaak samenwerkingsverbanden met verschillende scholen die soms wel, maar soms ook niet onder hetzelfde bestuur vallen, of zijn meerdere instituten betrokken. Dit maakt het niet makkelijker. Student tevredenheid is nog vaak het belangrijkste indicator voor kwaliteit naast de door de NVAO gevraagde gegevens over aantallen en opleidingsniveaus van de opleiders op school (Versluis & Van der Herberg, 2016).

Het opbouwen van een gezamenlijk kwaliteitszorgsysteem op basis van, voor de Opleidingsschool belangrijke factoren (zie bijv. Van Neygen & Belmans, 2011) is essentieel. Er zijn diverse initiatieven ontplooid. Sommige Hogescholen (bijvoorbeeld de Hogeschool Utrecht, ILS/HAN en pabo AVANS Hogeschool) hebben een eigen keurmerk Opleiden in de school ontwikkeld. Regelmatige audits maken er deel van uit, maar deze audits zijn nog lang niet altijd tweerichtingsverkeer. Ook andere initiatieven, zoals KOOS (Kwaliteitsontwikkeling Opleidingsschool), ontwikkeld door Miranda Timmermans (Timmermans, 2009; Timmermans, Klarus, & van Lanen, 2009) en het Zelfevaluatiekader Samen opleiden door Jeanette Geldens en collega's (Geldens, Ruit, Visser, & Popeijus, 2015) dragen bij aan zicht op kwaliteit evenals de 'Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen' van het Steunpunt Opleidingsscholen (Steunpunt Opleidingsscholen, 2017). Elk van deze initiatieven hanteert een eigen perspectief en is de ene keer meer vanuit de opleidingsschool en de andere keer meer vanuit het opleidingsinstituut ingestoken (zie bijvoorbeeld Timmermans, 2012), maar van echte gezamenlijkheid is nog geen sprake.

Integrale kwaliteitszorg met betrekking tot de samenwerking grijpt in op de bestaande kwaliteitszorgcycli van de afzonderlijke partners maar moet daar ook mee in evenwicht zijn. Hoe in dit verband verantwoordelijkheden verdeeld zijn, welke instrumenten waar op welk moment worden ingezet, wie besluiten neemt met betrekking tot (eventuele) verbetering en wie borgt dat deze ook worden geïmplementeerd is dan vaak een hele opgave.

Wat komt in het katern aan de orde?

In dit katern zijn twee soorten bijdragen. In de langere hoofdstukken zijn bijdragen opgenomen waarbij het vertrekpunt de 'theorie', de kennis over samen opleiden is en waarin deze verbonden wordt met praktische voorbeelden. In de, bij ieder hoofdstuk opgenomen, kortere bijdragen is dagelijkse praktijk aan het woord in de vorm van persoonlijke verhalen.

We besteden aandacht aan zeven aspecten waarbij we vooral kijken vanuit de schoolpraktijk, wat Timmermans (2016) het *in de school opleiden* noemde. De zeven aspecten zijn:

1. Samenwerken aan samen opleiden.
2. Opleiden in twee contexten.
3. Boundary crossing, opleiden tussen, op, en over grenzen.
4. Leren op van en in het werk in de school.
5. De werkplek als rijke leeromgeving.
6. Doorgaande lijn in leren op de werkplek van leraren.
7. Samen beoordelen en integrale kwaliteitszorg.

In Opleiden in de School is de verbetering van de afstemming tussen de theorie die studenten aangeboden krijgen op het instituut en de dagelijkse praktijk van het leraar een belangrijk middel om de kwaliteit van leraar en opleiding te versterken. In de dagelijkse opleidingspraktijk is het samenwerken aan het verbinden van 'theorie' en 'praktijk' echter een weerbarstig vraagstuk, zowel voor opleiders in de school als die in het instituut en blijkt het in de opleidingspraktijk van alledag vaak lastiger dan gedacht. In de eerste drie bijdragen van het katern wordt hier met name aandacht aan besteed.

'*Samen werken aan samen opleiden*' van Mariska Jansen gaat in op het samenwerken tussen organisaties, toegespitst op samenwerken in het kader van opleiden in de school vanuit organisatiekundige en sociaalpsychologische invalshoeken. Opleiden in de School, leraren opleiden in twee contexten, staat centraal in de bijdrage van Chris Kroeze en Klaas van Veen, '*Samen opleiden in twee contexten*'. Zij schetsen wat dit betekent voor opleiders, met welke vragen ze worden geconfronteerd en wat hen mogelijk kan helpen. Ton Bruining en Sanne Akkerman beschrijven in '*Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten Opleidingsscholen als 21e eeuwse netwerkopleidingen*' het samenwerken van opleiders uit verschillende praktijken over de grenzen van de eigen praktijk heen (*boundary crossing*). In deze bijdrage wordt dieper ingegaan op wat grensoverschrijdend opleiden in netwerkorganisaties (zoals zij samenwerkingsverbanden zien) betekent, wat het vraagt en hoe het studenten kan ondersteunen.

Een tweede belangrijk aspect van Opleiden in de school en het verbinden van praktijk en theorie is de ontwikkeling van 'stage lopen' naar leren op de werkplek (*werkplekleren*) door de leraar in opleiding. Relaties tussen scholen en opleidingsinstituten zijn niet nieuw en al heel lang gaan studenten 'de praktijk in', 'op stage'. Bij werkplekleren gaat het om betekenis geven aan ervaringen in de praktijk van alledag en deze kritisch te verbinden met het geleerde op het instituut. In en door dit leerproces worden werkervaringen getransformeerd tot leerervaringen die bijdragen aan de ontwikkeling tot leraar.

Werkplekleren in deze betekenis is een relatief nieuw begrip bij het opleiden van leraren maar, zoals eerder gezegd, al veel langer bekend vanuit de beroeps- en bedrijfsopleidingen. Duidelijk is dat in de loop van de tijd veel kennis is vergaard over leren en opleiden op het instituut, maar hoe we (de samenhang met) het leren op de werkplek zien en wat dat betekent voor het opleidingscurriculum en de opleidingsdidactiek heeft nog niet zo'n onderzoekshistorie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er nog veel te ontwikkelen en te onderzoeken valt aan deze manier van leren van studenten. Welke mogelijkheden hebben de studenten (het *werkplekcurriculum*) en wat biedt de school (in de vorm *affordances*) de studenten om werkervaringen te transformeren

in leerervaringen die daadwerkelijk bijdragen aan de ontwikkeling van de student tot leraar? Hoe ziet dat leren er uit/ kan dat leren eruit zien en wat vraagt het van de student (*agency)*? In het hoofdstuk van Jeroen Onstenk en Bert van Veldhuizen, '*Leren van werken in de school*', staan deze vragen centraal.

Maar ook na de initiële opleiding speelt werk(plek)leren een rol in de verdere professionalisering van startende (inductie) en ervaren leraren en lerarenopleiders. In het hoofdstuk '*Realiseren van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroeps onderwijs -een gedeelde verantwoordelijkheid*' beschrijven Inge Placklé, Jo Tondeur, Vicky Willegems en Nadine Engels een gezamenlijke aanpak van professionele leernoden van lerarenopleiders en leraren bij het ontwerpen van krachtige leeromgevingen in het MBO in Vlaanderen. Co-design door onderzoekende teams waaraan ook studenten deelnemen vormen de spil van het samen ontwikkelen. De doorgaande lijn in leren door leraren en opleiders, de impact van het opleiden en professionaliseren van leraren op het leren van leerlingen en op de relatie met onderwijsinnovatie komt aan de orde in het hoofdstuk '*De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalsering van leraren*' van Ellen van den Berg en Edmée Suasso de Lima de Prado.

Bij Opleiden in de school zijn school en instituut samen verantwoordelijk voor de beoordeling van de kwaliteit van de student en dus van het diploma. Samen zijn ze de poortwachters van de beroepsgroep. In Nederland wordt door 140.000 leraren onderwijs gegeven aan meer dan 3 miljoen leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs. Om dat bevoegd te mogen doen, dienen deze leraren te beschikken over een diploma van een lerarenopleiding. Jaarlijks worden meer dan 10.000 diploma's uitgereikt [8]. Dominique Sluijsmans en Marcel van der Klink werken in hun bijdrage '*Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren Naar een evenwichtig samenspel tussen het opleidingsinstituut en de school*' vijf bouwstenen (professie, programma van beoordelen, beoordelaar(s), student en professionele beoordelingscultuur) uit die nodig zijn voor een transparante beoordelingsaanpak die onderbouwing geeft aan een zorgvuldig, gezamenlijk oordeel over de beroepsbekwaamheid van de startbekwame leraar. De bouwstenen dragen daardoor ook nadrukkelijk bij aan de integrale kwaliteitszorg binnen het samenwerkingsverband.

De goede voorbeelden uit de praktijk van po, vo en mbo sluiten aan op de genoemde zeven aandachtspunten. Het aantal samenwerkingsverbanden in het mbo loopt achter op die in po en vo, we zijn dan ook erg blij met drie praktijkbijdragen uit het mbo.

Jeremiah Carry laat zien hoe in een aspirant opleidingsschool gewerkt wordt aan de versterking van de samenwerking. *Stan Frijters en Ineke Beumer* beschrijven op hun beurt de samenwerking in de landelijke groene Opleidingsschool.

Wilma Weekenstroo (hoe schoolopleiders en werkplekbegeleiders werken met de koppelkaart) en *Marcia Clarisse* (de intervisie waaraan de werkplekbegeleider, de school- en de instituutsopleider deelnemen) laten verschillende manieren zien waarop door opleiders uit beide contexten wordt samengewerkt.

In de bijdragen van *Martine Derks en Wim Folker* (de ontwikkeling van een 'opleidingscurriculum') en *Marja Poulussen* (mbo'ers en hbo'ers maken actief kennis met elkaar) zien we voorbeelden van boundary crossing.

Hoe schoolopleiders en werkplekbegeleiders instrumenten inzetten binnen hun opleidingsdidactiek wordt beschreven door *Eelco de Vries en Lisa Kiewi*t (samen lesgeven met gebruik van modelling en scaffolding) en door *Wilma Weekenstroo* (hoe studenten de koppelkaart gebruiken).

Janetta van Campenhout en Esther Leeftink laten zien hoe ze het werkplekleren van leraren in opleiding congruent laten zijn met dat van hun studenten in het MBO.

Willem van de Wolk en Jeannette den Ouden beschrijven hoe in Leiden en omstreken inductietrajecten voor startende leraren vorm en inhoud krijgen in professionele leergemeenschappen. In Rotterdam wordt in werkplaatsen samen gewerkt aan de professionalisering van lerarenopleiders en *Ton Roelofs* vertelt hoe ze dat doen.

Samen beoordelen (in een vaardigheidscarroussel) komt aan bod in de bijdrage van *Sanne van der Linden*. In de laatste praktijkbijdragen biedt *Bert Vogel* een persoonlijk inkijkje in zijn aanpak van de kwaliteit van het Samen opleiden op zijn opleidingsschool en doet *Marian Zanen* dat voor haar Opleidingsschool.

Tot slot. Door de wijze waarop het katern tot stand is gekomen is het onvermijdelijk dat er, met name in de inleidingen van de diverse hoofdstukken, dubbelingen voorkomen.

Referenties

Admiraal, W. (2016). Het lerarenregister en de betekenis van leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën, 93,* 278-280.

Adviescommissie ADEF OidS. (2013). *Advies ADEF: Een landelijk rollenportfolio t.b.v. de infrastructuur in opleidingsscholen.*

Berndsen, F.E.M., Paulussen-Hoogeboom, M.C., & Timmermans, M. (2013). *Inventarisatie initiatieven opleiden in de school Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo. Leren door werken in de school*. Den Haag: VSNU.

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research, 84,* 163-202.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24,* 249-305.

De Jong, J.A., Van Rossum, E., & Verburgh, A. (1982). *"Ja maar mijn mentor zegt…..",* SVO Reeks 62. 's Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

Geerdink, G., & Van Uum, M. (2011). Ontwikkeling van een checklist Kiezen voor de reguliere opleiding of voor de opleidingsschool. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 32*(1)*,* 21-29.

Geldens, J., Ruit, P., Visser, L. & Popeijus, H.L. (2015). *Zelfevaluatiekader voor samen opleiden. Bijgewerkte, volledige versie*. Helmond/Gouda: Kempelonderzoekscentrum/Driestar.

Hulshof, H., & Verloop, N. (1994). The collaborating teacher as co-educator in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 19,* 25-34.

Kallenberg, T. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen* (Lectorale rede). Leiden: Hogeschool Leiden.

Koetsier, C.P., & Wubbels, J.T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. *Journal of Education for Teaching, 21,* 333-345.

Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28*(4), 4-17.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Wubbels, T., & Lagerwerf, B. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Kroeze, C.J.A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding* (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Liebrand, R. (2008). De toren van Babel. Taken en termen bij opleiden in school. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*(1), 44-51.

Lunenberg,M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. NWO/VU Amsterdam.

McNamara, O., Murray, J., & Jones, M. (Eds.) (2014). *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*. London: Springer.

Meulenbrug, J., Kaldewaij, J., Timmermans, M.C.L., Jansen, M., Van Beek, H. (2014). *Samen werken aan onderwijs Verkenning opleiden en onderzoeken in de school*. Geraadpleegd op 12 augustus 2014, van https://delerarenagenda.nl

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21,* 125-142.

Nieuwenhuis, A.F.M., & van Woerkom, M. (2006). Rationales achter werkplekleren. *Pedagogische Studiën, 83*, 343-353.

Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale review study.* Nijmegen: NRO Projectnummer: 405-15-710. HAN Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.

NVAO (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.

NVAO (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop 2013*. Den Haag: Nederlands Vlaamse accreditatie organisatie & Inspectie van het Onderwijs.

Open Universiteit (z.d.). *Leereenheid 1: Inleiding Kwaliteitszorg*. Geraadpleegd op 16-08-2017, van https://www.ou.nl/Docs/Opener/MW/Kwaliteitszorg/leereenheid_1.pdf

Snoek, M., & Dengerink, J., (2016) Lerarenopleidingen in het politieke speelveld. In J. Dengerink & M. Snoek. (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders - Katern 2: De context van het opleiden van leraren* (pp. 51-67). Eindhoven: VELON.

Snoek, M., & Wielenga, D. (2001). *Teacher education in the Netherlands Change of gear.* Geraadpleegd op 21-02-2008, van http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/COUNTRIES_NEDERLANDS.pdf

Steunpunt Opleidingsscholen. *Kwaliteitsreeks*. Geraadpleegd op 30 juni 2017, van https://www.steunpuntopleidingsscholen.nl/kwaliteitsreeks/

Swennen, A. (1995). Schoolnabij Onderwijs. Een vorm van samenwerking tussen lerarenopleiding en basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 16*(3)*,* 38-44.

Swennen, A. (2016). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis: Een historisch perspectief. In G. Geerdink & I. Pauw. (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders - Katern 1: De lerarenopleider* (pp. 77-91). Eindhoven: VELON.

Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education, 36,* 131-148.

Timmermans, M. (2009). Kwaliteit in beweging! Opleidingsscholen werken aan ontwikkeling. In T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer, & K. Van Veen (Red.), *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 151-178). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling* (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Timmermans, M. (2016). *Leerkracht. De toekomst zal het leren!* (Lectorale Rede). Breda: Pabo Avans Hogeschool.

Timmermans, M., Klarus, R., & Van Lanen, B. (2009). Kwaliteit van de opleidingsschool maak je samen! Naar een instrument voor kwaliteitsontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 14-20.

Van Neygen, A., & Belmans, R. (2011). Opleiden in de school: succesfactoren en bedreigingen. Reflecties naar aanleiding van de NVAO-beoordeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 32*(1), 37-41.

Van Velzen, C., (2013). *Guiding learning teaching* (Proefschrift) Amsterdam: Vrije Universiteit.

Van Velzen, C., Bezzina, C., & Lorist, P. (2009). Partnerships between schools and teacher education institutes. In A. Swennen & M.R. van

der Klink. (Reds.), *Becoming a teacher educator Theory and Practice for teacher educators* (pp. 59 -73). Dordrecht: Springer Publishers.

Van Velzen, C., & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges. In: J. Calvo de Mora & K. Wood. (Eds.), *Practical knowledge in teacher education Approaches to teacher internship programmes* (pp. 180-194). London: Routledge.

Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education, 36,* 61-75.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2012). Mentoren delen hun praktijkkennis met leraren in opleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33*(1), 36 -42.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën, 91,* 169-185.

Veenman, S. (1984) Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54,* 143-178.

Versluis, R., & Van der Herberg, R. (2016). *Meta-evaluatie Opleidingsscholen voortgezet onderwijs 2015*. Geraadpleegd op 12 juli 2017, van https://www.hobeon.nl/actueel/weblogs/rss/rss_item/t/meta_evaluatie_opleidingsscholen_voortgezet_onderwijs_2015

Vonk, J.H.C. (1982). *Opleiding en praktijk. Een onderzoek naar opvattingen over het opleiden van leraren in samenhang met de praktijkervaringen van beginnende leraren.* VU: Amsterdam.

Eindnoten

1 Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2017). Regeling van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 8 mei 2017, nr. HO&S/1130225 houdende wijziging van de Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen in verband met de toelating van nieuwe opleidingsscholen 2017. Den Haag: Staatscourant. Geraadpleegd op 4 juli 2017, van https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2017-29944.pdf

2 Meer over de geschiedenis van Opleiden in de school in bijvoorbeeld: Berndsen, Paulussen-Hoogeboom, & Timmermans, 2013; Kallenberg, 2004; Meulenbrug, Kaldewaij, Timmermans, Jansen, & Van Beek, 2014; Timmermans, 2012; Van Velzen, 2013.

3 http://wetten.overheid.nl/BWBR0033593/2016-04-14

4 https://www.steunpuntopleidingsscholen.nl/ en https://www.mboraad.nl/platforms-projecten/opleiden-de-school

5 Een overzicht van publicaties die betrekking hebben op de Nederlandse context is te vinden in 'Verder lezen', p.151.

6 Swennen, Jones en Volman (2010) gaan in op de consequenties hiervan voor de beroepsidentiteit van lerarenopleiders.

7 Bolhuis, Buitink en Onstenk (2010, p.10) geven in navolging van Bolhuis & Simons, 1999 de voorkeur aan de term werkleren. Deze term benadrukt dat leren en werken in een beroepspraktijk twee kanten van één medaille zijn (het zijn dezelfde activiteiten en processen) en dat werkleren is ingebed in de cultuur van het werk.

8 Peildatum 1 oktober 2016. Bron: DUO, bewerkt door ©NCOJ.

Hoofdstuk 2

Samenwerken aan samen opleiden

Mariska Jansen, Connectedness, Amsterdam

Samenvatting

Deze bijdrage heeft als doel theoretische en praktische ondersteuning te bieden bij het samenwerken tussen organisaties, toegespitst op samenwerken in het kader van Opleiden in de school. Het omvat zowel theorie als praktische voorbeelden over samenwerken en samen opleiden. Eerst richten we ons op de context van deze bijdrage. We besteden kort aandacht aan samen opleiden in het kader van Opleiden in de School, aan de hernieuwde aandacht voor de functie van het onderwijs en aan samenwerken als het organiseren tussen organisaties. Daarna kijken we naar drie dimensies van het samenwerken. Deze dimensies zijn onderling met elkaar verbonden en beïnvloeden elkaar wederzijds. De eerste dimensie betreft het samen komen tot en dragen van een gedeelde ambitie, waarin recht gedaan wordt aan verschillende belangen. De sociaal psychologische dimensie in de samenwerking gaat over elkaar kunnen vertrouwen, actieve empathie, bereidheid om elkaar te helpen, ruimte bieden aan elkaar in elkaars verscheidenheid en de moed om te experimenten en elkaar aan te spreken, zijn vanaf de start van de samenwerking van grote invloed op de samenwerking in zijn geheel. De derde dimensie betreft de organisatievorm in de samenwerking. Vanuit de gezamenlijke ambitie en het in acht nemen van de sociaal psychologische dimensie kunnen organisaties kiezen voor verschillende grondvormen in samenwerkingsrelaties. Hier bespreken we vier grondvormen en bijpassende praktijkvoorbeelden. Ze kenmerken zich door de mate waarin partners samen willen innoveren en de mate waarin ze bereid zijn delen van hun autonomie af te staan

> *"Een samenwerking is kansrijk als mensen en organisaties zich met elkaar weten te verbinden in een betekenis gevend proces, dat recht doet aan de belangen en gericht is op een betekenisvolle ambitie. Het is de grote opgave om daarvoor de juiste condities te scheppen."*
> *Edwin Kaats en Wilfrid Opheij (2014, p. 17)*

Context

Vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) wordt sinds 2002 bewust beleid gevoerd ten aanzien van samenwerken tussen lerarenopleidingen en scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Het ministerie doet dat in deze periode onder andere door het schrijven van beleidsnotities en door het subsidiëren van samenwerkingsprojecten *Opleiden in de School* (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2001, 2002, 2004, 2005; Onderwijsraad, 2005). Dit beleid kent begin 2000 vier hoofddoelen, die ook anno 2017 nog hun waarde kennen:

1 De lerarenopleidingen en de werkpraktijk op de scholen meer *op elkaar afstemmen* zodat de kloof tussen theorie en praktijk minder wordt. Verwacht wordt dat dit de kwaliteit van leraren in het onderwijs en van de lerarenopleiding verbetert.
2 Het *terugdringen* van het verwachtte lerarentekort.
3 *Professionalisering* van schoolorganisaties, waarin aandacht is voor talentontwikkeling van medewerkers en carrièremogelijkheden.

4 Een cultuur creëren van '*een leven lang leren*' en '*leren te leren*'. Dit is een cultuur die nodig is om in deze snel veranderende samenleving kinderen het onderwijs te bieden dat zij nodig hebben om in deze samenleving te kunnen functioneren (Ministerie van OCW, 2009).

In 2017 zien we dat bijna alle lerarenopleidingen en scholen samenwerken in het kader *van samen opleiden*. De laatste jaren is er toenemende aandacht voor het samen verantwoordelijkheid dragen voor schoolontwikkeling waarbij praktijkonderzoek een rol speelt. Daarnaast is er in het onderwijs en daarmee ook in samenwerkingsverbanden een dialoog op gang gekomen over de functie van onderwijs in deze samenleving. *The beautiful risk of education* (2013) van Biesta speelt hierin een belangrijke rol. Leraren hebben, volgens hem de opdracht kinderen zo te onderwijzen, dat zij een positieve bijdrage kunnen leveren aan deze wereld en aan deze samenleving. Het onderwijs moet bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen die het hen mogelijk maakt verantwoordelijkheid te nemen voor de keuzes in hun leven. Kinderen die over kennis beschikken om te weten hoe dilemma's en problemen met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden. Dat betekent dat kinderen, maar ook studenten, beseffen dat wat zij doen en hoe zij handelen uitmaakt; dat ze niet overspoeld hoeven te worden door gevoelens van machteloosheid. Hiertoe is van belang dat kinderen en studenten handvatten hebben om bij te dragen aan het oplossen van problemen, ieder op zijn eigen wijze en binnen zijn eigen mogelijkheden. Dit heeft als consequentie dat op school, op de opleiding en binnen samen opleiden kennis in haar complexiteit en in haar totale context aangereikt moet worden. Denk bijvoorbeeld aan onderwijs geven over de opwarming van de aarde en het vluchtelingenvraagstuk, die deels met elkaar samenhangen. Het wordt daarbij onontkoombaar dat samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen, maar ook samenwerking met niet-onderwijsorganisaties steeds meer en nog intensiever gaat plaatsvinden.

Samenwerken als het organiseren tussen organisaties

Samenwerking in het kader van Opleiden in de School betekent dat we het samenwerken moeten *organiseren tussen organisaties*.

> *Organiseren tussen organisaties is een vorm van organiseren waarbij mensen uit autonome organisaties ertoe overgaan duurzame afspraken te maken en zo delen van het werk op elkaar af te stemmen. Het leidt tot een diversiteit aan samenwerkingsrelaties die een duurzame intentie hebben (Kaats & Opheij, 2014, p.37).*

Wat betekent deze omschrijving vanuit het perspectief van Opleiden in de School?

Organiseren tussen organisaties ...

De insteek hier is het samenwerken tussen organisaties en niet binnen afdelingen van organisaties. Lerarenopleidingen en scholen werken samen met andere lerarenopleidingen, scholen, kenniscentra, maatschappelijke organisaties als War Child, Natuurmonumenten en Greenpeace, hulpverleningsinstellingen, bibliotheken, musea, gezondheidscentra, theaters e.d.

… is een vorm van organiseren …

Bij samenwerken tussen organisaties is sprake van doelgerichtheid, een procesinrichting en leiderschapsstijl. Een samenwerking leidt tot een soort van gemeenschap bestaande uit mensen die weer tot andere gemeenschappen horen.

… waarbij mensen …

Bij Opleiden in de school werken mensen uit verschillende organisaties met elkaar samen en komen samen tot afspraken, activiteiten en resultaten. Bij opleiden in de school gaat het om bestuurders, leidinggevenden, lerarenopleiders, mentoren, studenten e.d.

… uit autonome organisaties …

Het gaat om samenwerking tussen vertegenwoordigers van autonome organisaties. Het gaat dus om het vrijwillig loslaten van een stukje autonomie in die samenwerking. Het gaat om vertrouwen, om wederzijdse beïnvloeding, communiceren, onderhandelen en machtsverdeling.

… op basis van duurzame afspraken …

Samenwerking is gebaseerd op impliciete en/of expliciete afspraken die allerlei vormen kunnen aannemen. Ze kunnen formeel zijn vastgelegd in bijvoorbeeld juridische contracten. Er
kan ook sprake zijn van mondelinge afspraken en psychologische contracten.

… met een diversiteit aan samenwerkingsrelaties …

Samenwerkingsverbanden kunnen verschillende vormen aannemen. Bijvoorbeeld scholen en lerarenopleidingen die samen een deel van de opleiding verzorgen, samen onderzoek doen, als partners optreden bij het ministerie, samen werken in een sociale onderneming, die bijvoorbeeld hulpgoederen verstuurt en onderwijs verzorgt in tweede en derde wereld landen of hulp verlenen in noodsituaties.

… met een duurzame intentie …

Er is de intentie om gedurende een afgesproken periode met elkaar activiteiten te ontwikkelen en uit te voeren. Bij samenwerken tussen organisaties is sprake van:

- doelgerichtheid, zoals het komen tot een gedeelde ambitie
- een procesinrichting, zoals aandacht voor de sociaal psychologische dimensie in de samenwerking en
- leiderschapsstijl, zoals aandacht voor een verbindend leider.

Een samenwerking leidt tot een soort van gemeenschap bestaande uit mensen die weer tot andere gemeenschappen horen.

… samenwerken.

Samenwerken is altijd een middel en geen doel. Samenwerken kan ontstaan wanneer organisaties of mensen merken dat ze gezamenlijke belangen hebben en dat ze samen meer kunnen bereiken dan alleen. Covey (2011) gebruikt het woord synergie wanneer samen werking betekent dat je in gezamenlijkheid vooruitgang boekt en samen tot nieuw en beter handelen, komt dan wanneer je dit als organisatie alleen zou doen. Samen opleiden doen we vanuit de overtuiging dat dit studenten de mogelijkheid biedt betere leraren te worden.

Dimensies van samenwerken

Samenwerken is uit te leggen aan de hand van drie dimensies:

1 Een gedeelde ambitie, bindmiddel tot samenwerking.
2 De sociaal psychologische dimensie in samenwerken.
3 Grondvormen in samenwerkingsrelaties

Deze lichten we in de volgende paragrafen toe en geven praktische voorbeelden en adviezen.

Dimensie 1. Het komen tot en het dragen van een gedeelde ambitie

Samenwerken begint met het ontwikkelen van een gezamenlijke ambitie en het zoeken en ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal. De gedeelde ambitie is het bindmiddel in de samenwerking. Ze maakt dat mensen in actie willen komen; samen ergens voor willen staan. Deze ambitie moet op alle niveaus van betrokkenen en in alle betrokken organisaties besproken worden. Dus bij *Opleiden in de School* kunnen bestuurders [1] in eerste instantie samen tot een ambitie komen maar het gaat ook om de directeuren van de scholen, om de docenten van de opleiding, om de mentoren, om de studenten. Wat is hun ambitie om samen te werken, wat willen ze bereiken? Kernvragen bij het komen tot een ambitie kunnen zijn:

- Wat is ons beeld bij de ambitie van de samenwerking?
- Wat willen wij dat de samenwerking oplevert?
- Welke kernwaarden willen we met elkaar hanteren?
- Wat willen we investeren (financiën, mensen, materiaal)?

Samenwerken vraagt om een gezamenlijke ambitie en een gemeenschappelijke taal.

Om deze vragen met elkaar te kunnen beantwoorden, gaan de betrokken organisaties deze ook voor zichzelf beantwoorden [2]. Het is van belang tijd te nemen om een gezamenlijke ambitie te ontwikkelen en ervoor te zorgen dat deze bij alle betrokkenen helder is. Dit kan een iteratief proces zijn tussen en binnen individuele organisaties en het collectief van de samenwerkende organisaties. Als er geen gezamenlijke ambitie is, is het risico groot dat de samenwerking los zand wordt of dat de motivatie verdwijnt, dat er een machtsspel of schijnsamenwerking ontstaat (Kaats & Opheij, 2012).

Leiderschap en gedeelde ambitie

Tussen organisaties spelen op verschillende niveaus allerlei belangen, ook bij het komen tot een gezamenlijke ambitie. Enkele voorbeelden:

- Een bestuurder van een groep scholen voor primair en/of voortgezet onderwijs ziet als belang in de samenwerking dat zijn 'goede' leraren ook onderwijs gaan geven binnen de lerarenopleiding. Met geringe kosten vindt professionalisering van zijn personeel plaats en mogelijk ook tot een grotere werkmotivatie.
- Een bestuurder vindt dat praktijkonderzoek in zijn scholen een grote(re) plek moet krijgen en hij ziet mogelijkheden om dit samen met studenten en docenten van de lerarenopleiding te realiseren.
- Studenten merken in het praktijkleren, dat ze meer willen weten en begrijpen over de complexe situatie van kinderen die opgroeien in armoede en te maken hebben met religieuze en (huiselijk) geweldsproblemen. Ook mentoren van een groep scholen vinden dat hier meer aandacht voor moet komen.

Om deze verschillende belangen openlijk te bespreken en ruimte te bieden om te zoeken naar gedeelde ambities is verbindend leiderschap nodig. Een verbindend leider is in staat om vanuit belangstelling en betrokkenheid en met een helicopterview verbanden te leggen. Door het overbruggen van tegenstellingen kan een besluitvaardige leider betrokkenen ondersteunen bij het verder kijken dan hun directe eigen belang. Samen zoeken naar een win-win situatie en recht doen aan elkaars belangen vormen de opdracht bij het komen tot een gedeelde ambitie. Hier zien we dat ambitie nauw samenhangt met wat we de sociaal psychologische dimensie van het samenwerken noemen. We komen daar verderop in de tekst op terug.

Partnerschap in Opleiding en Ontwikkeling:
een praktijkvoorbeeld van gemeenschappelijke ambitie

Het college van bestuur van de Marnix Academie, een hogeschool in Utrecht die zich richt op de lerarenopleiding basisonderwijs, besluit in 2006 samen met acht schoolbesturen en 50 scholen een samenwerking in het kader van *Opleiden in de School* te beginnen. Op dat moment heeft de Marnix Academie 900 stagescholen en ongeveer 1400 studenten. Een resultaatafspraak die de bestuurder van de Pabo wil, is dat in vier jaar tijd alle studenten op een school binnen het Partnerschap hun praktijkleren doen. Het is de bedoeling dat het aantal reguliere stagescholen daalt van 900 naar ongeveer 250. Dit maakt het mogelijk de samenwerking met de 250 scholen te intensiveren. De financiële middelen worden door de betrokken organisaties geleverd.

Op bestuurlijk niveau geeft het hoofddoel van de samenwerking een richting aan: het op weg gaan om samen verantwoordelijk te zijn voor goed onderwijs, zowel op de scholen als op de opleiding.
Meer concrete doelen voor de vier volgende jaren zijn:

- Vormgeven aan integraal personeelsbeleid en schoolontwikkeling.
- Gezamenlijke kennisontwikkeling gericht op innovatie van onderwijs op de opleiding en de betrokken scholen o.a. met hulp van professionele leergemeenschappen.
- Zorg dragen voor een krachtige leeromgeving voor studenten en van beginnend en zittend personeel op de scholen en de opleiding.
- Ontwikkelen van kwaliteitscriteria voor het Partnerschap in opleiding en ontwikkeling. Deze zijn afgeleid van de formele criteria van Opleiden in de school (Onderwijsraad, 2005).

De visie van waaruit de partners willen samenwerken is die van de trekkerstocht, in tegenstelling tot die van de verzorgde reis. De partners formuleren met elkaar ambities en doelen, gaan met elkaar de dialoog aan en gaan op pad. Hierbij spreken ze af dat ze op een bepaald moment verschillend kunnen denken, maar toch gezamenlijk handelen vanuit de afspraken die na de dialoog gemaakt worden. Hoe de reis gemaakt wordt bedenken ze vooraf in grote lijnen. Er wordt een kaart gemaakt, wetend dat dit een vereenvoudigde vorm van de werkelijkheid is. Onderweg worden bewuste keuzes gemaakt die de kwaliteit van het reizen vergemakkelijken of verbeteren. Deze visie sluit aan bij het ontwikkelingsgericht veranderen (Homan, 2005) en het veranderen volgens groendrukdenken en witdrukdenken (De Caluwe & Vermaak, 2006), waarin leerprocessen centraal staan, waar denken en doen tegelijkertijd plaatsvinden en waar ruimte is voor vernieuwingen die aan de rand van organisaties gebeuren.

De ambitie die in eerste instantie op bestuursniveau uitgesproken wordt, wordt besproken en meer concreet gemaakt met de betrokken lerarenopleiding en de betrokken scholen. Er is sprake van een iteratief proces tijdens het eerste jaar van de samenwerking. Met elkaar praten over de ambitie hoeft het samen activiteiten ontwikkelen niet in de weg te staan. Denken en doen kunnen tegelijkertijd plaatsvinden. Samen 'doen' kan inspireren en maakt dat betrokkenen elkaar leren kennen.

Zes praktische adviezen:

- Een gezamenlijke ambitie is nodig om als wenkend perspectief te dienen en de betrokkenen perspectief te geven.
- Ieder van de partners moet ook zelf nadenken wat zijn ambitie is en van daaruit is het de kunst om een gezamenlijke ambitie te creëren.
- Draag zorg voor het komen tot een echt gemeenschappelijk beeld; denk niet te snel dat het er al is. Geef ruimte aan een iteratief proces. Hiervoor zijn ontmoetingen nodig.
- Methodieken als Appreciative Inquiry of waarderend onderzoeken, World Café en de Stille wand-methode zijn zowel inspirerend als effectief om samen te komen tot een ambitie.
- Denken en doen kan tegelijkertijd plaatsvinden. Het samen activiteiten ondernemen schept een band en draagt bij aan het ontwikkelen van een relatie.
- Draag als leidinggevende van het samenwerkingsverband zorg voor zorgvuldige communicatie zowel in woord als op papier. Van belang is dat er tijdig informatie is voor de betrokkenen zodat er tijd en ruimte is om na te denken en te praten over de gezamenlijke ambitie. Bijvoorbeeld de agenda met bijbehorende stukken een maand voor een geplande bijeenkomst opsturen.

Dimensie 2. De sociaal psychologische dimensie in samenwerken

In literatuur over de sociaal psychologische dimensie in samenwerken keert het begrip *care* regelmatig terug (Von Krogh, 1998; Zarraga & Bonache, 2005). In onderzoeken van Von Krogh (1998) en van Zarraga & Bonache (2005) naar sleutelfactoren bij het slagen van samenwerken wordt duidelijk dat het begrip *care* een zeer belangrijke, zo niet de belangrijkste sleutelfactor is. Het begrip *care* omvat vijf elementen van gedrag in relaties:

- Wederzijds vertrouwen
- Actieve empathie
- Bereid zijn om elkaar te helpen
- Ruimte biedend en niet oordelend
- Moed om te experimenteren en om elkaar aan te spreken.

Wederzijds vertrouwen is volgens Von Krogh (1998) en Zarraga & Bonache (2005) de basis van *care*. Wederzijds vertrouwen heeft tijd nodig om tot ontplooiing te komen. Het samen activiteiten ontwikkelen, het samen onderzoeken, werken en leren in professionele leergemeenschappen, maar ook het samen lesgeven kunnen vertrouwen bevorderen. Elkaar daadwerkelijk ontmoeten is hierbij essentieel. In gesprekken met leraren en docenten van het Partnerschap Opleiding en Ontwikkeling blijkt dat het houden aan afspraken, open en transparant zijn over belangen en beslissingen van belang zijn voor het ontstaan van vertrouwen (Jansen, 2009; 2011). Van hieruit ontstaat ook de interesse in elkaar en ruimte om zich in te leven in de ander en het aan te durven de dialoog aan te gaan ook met mensen, die andere opvattingen over het onderwijs hebben.

Actieve empathie betekent dat je je in kunt leven in de positie van de ander; in zijn interesses en zijn belangen. Actieve empathie houdt in dat je de ander echt probeert te begrijpen. Juist vanuit verschillende kennis en expertise waar ervaringen en overtuigingen een onderdeel van vormen, kunnen leraren samen komen tot nieuwe kennis. *Care* vertaalt zich daarnaast in het elkaar helpen; elkaar ondersteunen en elkaar de ruimte geven om te leren en te experi-

menteren. Leren betekent dat je fouten maakt. Onderdeel van *care* is, dat je hier open over kunt zijn en samen kunt zoeken naar volgende stappen in het samen kennis ontwikkelen. Betrokkenen durven elkaar aan te spreken zonder elkaar te veroordelen.

Wanneer er sprake is van *care* zullen betrokkenen in een samenwerkingsproces gemakkelijker hun kennis delen en ook kennis 'schenken' aan collega's. Bij een gebrek aan *care* zullen medewerkers waar nodig expliciete kennis overdragen. Expliciete kennis is de kennis die vrij toegankelijk is, zoals kennis opgeslagen in documenten, op intranet, voorschriften e.d. Expliciete kennis leidt echter niet tot innovatie! Expliciete kennis is immers al bekende kennis. Uit onderzoeksliteratuur blijkt dat voor innovatie de impliciete kennis de motor is (Brown & Duguid, 1998; Nonaka & Konno, 1998) .

Impliciete kennis is ervaringskennis (Brown & Duguid, 1998; Nonaka & Konno, 1998; Wenger, 2007). Dit is bijvoorbeeld de kennis die leraren hebben doordat ze al jaren onderwijs geven. Hierdoor weten ze hoe ze met ingewikkelde situaties om moeten gaan, zoals boze ouders of kinderen die ruzie maken of niet aan hun schoolwerk willen beginnen. Ze weten hoe ze kinderen kunnen motiveren en hoe ze recht kunnen doen aan de verschillen tussen kinderen in hun groep e.d. Deze kennis is gebonden aan mensen zelf. Ze is subjectief en impliciet (ik doe dat gewoon) en kan pas expliciet worden wanneer mensen daar woorden aan gaan geven. Ze bevat ook overtuigingen, bijvoorbeeld: ik krijg ieder kind gemotiveerd aan het rekenen; ieder kind krijgt van mij iedere dag positieve aandacht. Uitgangspunt is hier dat de bron van innovatie gelegen is in de werksituatie en niet in de theorie.

Partnerschap in Opleiding en Ontwikkeling: een praktijkvoorbeeld van ontmoeting, samen denken en doen met aandacht voor de sociaal psychologische dimensie.

Bij de start van de samenwerking van Partnerschap in Opleiding en Ontwikkeling wordt een ontmoetingsstructuur opgezet. Kern in deze ontmoetingsstructuur is de zogenaamde *project-groepbreed* die in de eerste vier jaar vijf keer per jaar gedurende drie uur samenkomt en inhoudelijk werkt aan de samenwerking. Deze groep bestaat uit een vertegenwoordiger van ieder bestuur, de projectleider vanuit de Marnix Academie, een lid van het college van bestuur van de opleiding en de instituutsopleiders, die het contact met de scholen binnen een bestuur vanuit de opleiding onderhouden (docenten van de opleiding). De groep start met een omvang van ongeveer tien deelnemers en groeit in vier jaar tijd uit tot een groep van zestig deelnemers. Onderwerpen in de eerste paar jaar betreffen o.a. het komen tot een gezamenlijke ambitie, de afstemming van de verschillende rollen bij het samen opleiden (mentoren, relatiebeheerders, interne coördinator opleidingen, directie), het ontwikkelen van een kwaliteitszorg- en certificeringssysteem voor het partnerschap, het voorbereiden en opzetten van professionele leergemeenschappen, het praktijkleren en de relatie met het curriculum.
In deze bijeenkomsten is veel aandacht voor de sociaal psychologische dimensie door het voeren van inhoudelijke dialogen, maar ook van informele gesprekken over onderwijs; ruimte om gezamenlijke initiatieven te nemen, zoals samen intervisie voor studenten verzorgen. Expliciete aandacht is er voor het nakomen van afspraken, transparant zijn in gemaakte afspraken zowel in schrift als in woord. Er is sprake van kenniscreatie door betrokkenen en de leidinggevenden hebben vooral een motiverende en faciliterende rol.
Care ontstaat in deze groep door betrouwbaar zijn in woord en daad en afspraken nakomen, door belangstelling te hebben voor elkaars visie en ervaringen, door samen activiteiten te ontplooien en door elkaar te helpen.

Op iedere school is een *schoolopleider* benoemd die door de Marnix Academie betaald wordt. Deze schoolopleider is de verbinding tussen de school en de opleiding. Hij beschikt

over kennis van het curriculum van de Marnix Academie en heeft zicht op de speerpunten van de school en de schoolontwikkeling. Hij ondersteunt de mentoren en begeleidt de studenten vooral als groep. Vijf keer per jaar komen de schoolopleiders samen met de instituutsopleider en de vertegenwoordigers vanuit het bestuur samen om over samenwerkings- en opleidingszaken te overleggen. Er is ruimte om te experimenteren, bijvoorbeeld een leraar in het kleuteronderwijs geeft de studenten binnen een bestuur onderwijs over spel, een andere leraar geeft samen met een docent van de pabo onderwijs over oudergesprekken.

Vanuit de lerarenopleiding en de betrokken besturen is de behoefte aan het werken, onderzoeken en leren in *professionele leergemeenschappen* (Wenger, 2007). Een vraag uit de beroepspraktijk staat centraal en studenten, betrokkenen vanuit de basisschool of basisscholen en docenten van de opleiding doen met elkaar onderzoek en experimenteren in de onderwijspraktijk vanuit resultaten van het onderzoek. Thema's van professionele leergemeenschappen zijn zeer divers, bijvoorbeeld sociaal ondernemen in de school, vakoverstijgend zaakvakkenonderwijs, communicatie met ouders, techniek in de school. Na drie jaar samenwerken zijn er 80 professionele leergemeenschappen. Ook hier is sprake van expliciete en impliciete kennis, die maakt dat innovatie mogelijk wordt.

Ieder jaar is er begin april een *partnerscholenmarkt*. Op deze markt presenteren scholen aan de hand van een schoolprofiel zichzelf en kunnen de studenten van de lerarenopleiding net de scholen kennismaken. De studenten formuleren zelf hun leerbehoeften en op deze manier wordt een 'match' gemaakt tussen school en student. Afgesproken is dat een school gemiddeld vijf studenten van verschillende studiejaren opneemt in de school. Deze markt is een groot succes doordat scholen en studenten invloed uitoefenen op de context van het praktijkleren.

Drie adviezen en praktische handvatten:

1. Een (beginnende) samenwerking, gericht op samen verantwoordelijkheid dragen voor goed onderwijs is gebaat bij bestuurders en leidinggevenden die
- ruimte bieden aan ontmoeting en kenniscreatie;
- ruimte bieden aan 'out of the box' denken;
- gericht zijn op de ander, innerlijk gedreven zijn, kunnen reflecteren, hun medewerkers vertrouwen geven, waarderen en ook faciliteren;
- doelgericht zijn (resultaten verhelderen), toegewijd en betrokken zijn;
- kennis en inzicht hebben van innovatieprocessen en verandertheorieën; die in staat zijn samenhangen tussen veranderingen aan te geven.

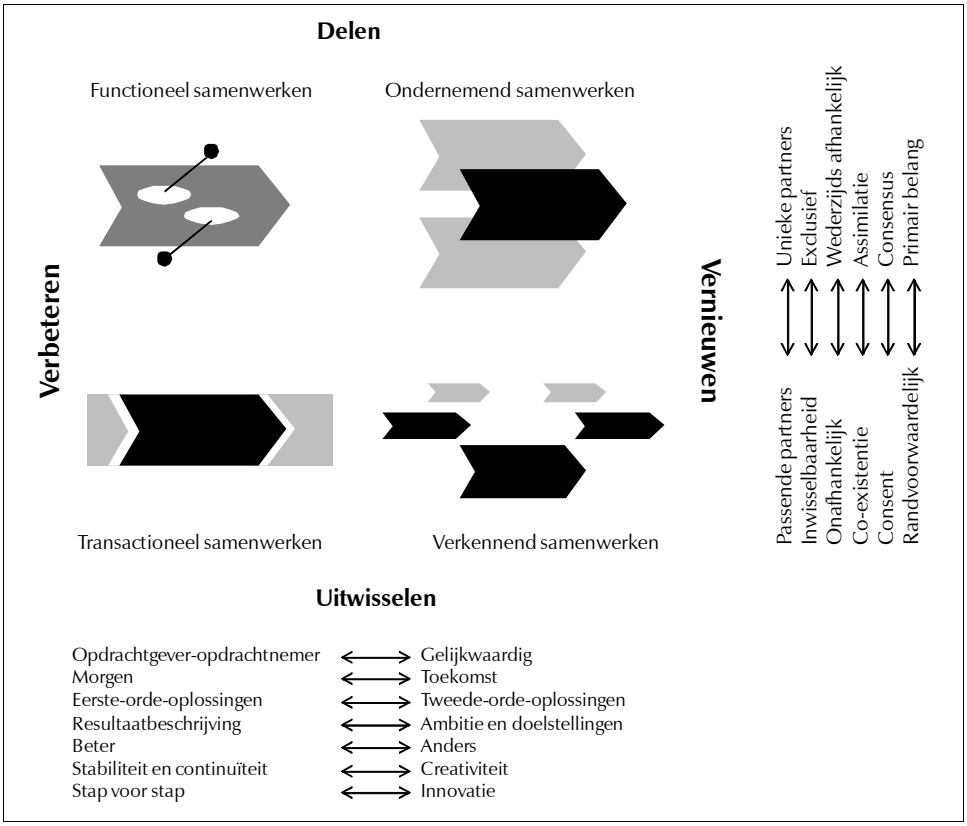
2. Een heldere ontmoetingsstructuur waarbij betrokkenen invloed uitoefenen is essentieel om mensen echt betrokken te maken en betrokkenen bereid te vinden impliciete kennis te delen, zodat samen innoveren mogelijk is.

3. Samen denken en samen doen werkt motiverend en inspirerend. Samen onderwijs geven, samen begeleiden, samenwerken op het domein van het beoordelen van studenten, samen onderzoek doen. Het effect is dat betrokkenen elkaar leren kennen en ook impliciete kennis met elkaar gaan delen.

Dimensie 3. Grondvormen in samenwerken

De gezamenlijke ambitie, de visie op de mate van *care* en van samen innoveren geven richting aan een te kiezen samenwerkingsrelatie: samenwerking professioneel organiseren. Kaats en Ophey (2014, p. 235) komen op basis van wetenschappelijke inzichten en praktijkervaringen tot vier grondvormen in samenwerking (zie Figuur 1). Een voordeel van werken met

deze grondvormen is dat dit partners een taal aanreikt om bewust te kiezen voor een samenwerkingsrelatie en hier eventueel door de tijd heen weer verandering in aan te brengen.



Figuur 1. Grondvormen van samenwerken (uit Kaats en Ophey, 2014, p. 235).

Verbeteren versus vernieuwen

Deze eerste as richt zich op de *intentie* van samenwerken: Is de samenwerking gericht op verbeteren van de bestaande situatie of op vernieuwen? Verbeteren wil in dit geval zeggen: het beter en slimmer doen dan daarvoor. Vernieuwen wil zeggen: het zoeken naar nieuwe mogelijkheden, creëren *wat er nog niet is*.

Uitwisselen versus delen

De tweede as betreft de aard van de samenwerking: gaat het om uitwisselen of delen van aspecten van organiseren (bijvoorbeeld informatie, personeel of logistieke werkprocessen). Hierbij wil uitwisselen zeggen: het aangaan van een relatie waarin mensen en informatie inwisselbaar zijn. Dit betekent dat partners altijd ingewisseld kunnen worden; de wederzijdse afhankelijkheid is beperkt. Organisaties zijn niet exclusief voor elkaar en blijven onafhankelijk. Delen daarentegen wil zeggen dat partners bereid zijn een *exclusieve relatie* met elkaar aan te gaan. Ze bestendigen hun wederzijdse afhankelijkheid in afspraken die voorkomen dat gezamenlijkheid weglekt. Ze investeren in de gezamenlijkheid, in het onderling afstemmen van werkwijzen en laten zich door elkaar beïnvloeden. Door combineren ontstaan zo vier verschillende mogelijke samenwerkingsrelaties.

- ***Vorm 1 - Functioneel samenwerken: verbeteren en delen***
  Dit houdt in dat een deel van de activiteiten wordt overgenomen door een partnerorganisatie. Er is sprake van een nauwe exclusieve samenwerking, waarin veel aandacht is voor de kwaliteit van de relatie. De processen in de samenwerking zijn gericht op verbeteren van het bestaande.

Praktijkvoorbeeld

Centraal in de samenwerking tussen een lerarenopleiding en scholen voor primair en voortgezet onderwijs staat het samen opleiden. Het gaat om het mee-opleiden van studenten voor eigen personeelsvoorziening binnen besturen. Er is een opleidingsfunctionaris in de school en de betrokkenen bij het opleiden van de studenten dragen zorg voor een krachtige leeromgeving. Er is afstemming van theorie en praktijk, waarbij de opleiding vooral verantwoordelijk is voor de theorie en in de praktijk vooral het ontwikkelen van vaardigheden en attitude centraal staan. Trainingen en cursussen in het kader van voortgezette professionalisering worden gezamenlijk ontwikkeld en uitgevoerd. Er is sprake van een erkenning van het van elkaar afhankelijk zijn en er is aandacht voor het ontwikkelen van care o.a. door het samen ontwikkelen en uitvoeren van activiteiten. Bij samen opleiden in het kader van Opleiden in de School zien we dit bij het scenario *denken vanuit afstemming en denken vanuit samenwerken* (Steunpunt Opleidingsscholen, 2016).

- ***Vorm 2 - Transactioneel samenwerken: verbeteren en uitwisselen***
  In deze vorm van samenwerken kan gemakkelijk gewisseld worden van organisatie en van mensen. De organisaties blijven onafhankelijk van elkaar.

Praktijkvoorbeelden

- Een lerarenopleiding werkt gedurende een beperkte periode mee aan onderwijs in verschillende asielzoekerscentra. De studenten kunnen hier hun praktijkleren doen en krijgen de ruimte dit in te vullen zoals dit bij hen past en zoals dit in het asielzoekerscentrum gevraagd wordt.
- Een school werkt in projectvorm samen met de lerarenopleiding aan kunst in het curriculum. Ze werken samen met kindertheatermakers en kunstenaars om met elkaar tot een grote uitvoering te komen waarin kinderen en studenten een rol hebben.

- ***Vorm 3 - Verkennend samenwerken: vernieuwen en delen***
  Deze samenwerking wordt gekenmerkt door innovatie. Organisaties werken samen en leren van en met elkaar. Ze zijn niet exclusief aan elkaar verbonden en trekken gedurende een beperkte periode met elkaar op.

Praktijkvoorbeelden

- Een lerarenopleiding werkt samen met twintig basisscholen aan het invoeren van wetenschap en techniek in het curriculum van de scholen en van de opleiding en buigt zich over de plaats van het praktijkleren.
- Twee lerarenopleidingen werken samen met vijftig scholen voor primair en voortgezet onderwijs aan democratisch burgerschap als onderdeel van het curriculum.
- Een basisschool wil veel aandacht geven aan milieu, klimaat en dierenwelzijn. Ze zoekt hiertoe de tijdelijke samenwerking met milieuorganisaties, zoals Greenpeace en Natuur & Milieu, maar ook met sociale ondernemers die met sociale verantwoordelijkheid willen produceren.

- ***Vorm 4 - Ondernemend samenwerken: vernieuwen en uitwisselen***

Deze vorm wordt gekenmerkt door intensieve samenwerking en een besef van onderlinge afhankelijkheid om samen te kunnen innoveren. De betrokkenen in de samenwerking zijn samen verantwoordelijk voor goed onderwijs en voeren ook een gezamenlijk personeelsbeleid. Er vindt grensoverschrijdend samenwerken plaats: docenten van de lerarenopleiding en leraren van de scholen geven samen onderwijs en leiden samen op, zowel in het beroepenveld als op de plaats van de opleiding. Betrokken organisaties doen samen onderzoek om zo te komen tot een goede opleiding van aankomende leraren en leidinggevenden, maar ook tot goed onderwijs.

> *"Het onderwijs leert kinderen zich aan te passen aan de veranderende samenleving; maar wat als een verandering niet wenselijk is? Laten we eerst eens vragen wat het doel van onderwijs is?"*
> *(Gert Biesta in Trouw, 16/2/2016)*

Praktijkvoorbeelden

De partners denken samen na en onderzoeken samen wat voor onderwijs kinderen en studenten nodig hebben. Ze werken in Research & Designgroepen met elkaar samen (Jansen e.a., 2016). Dit zijn groepen die bestaan uit docenten van de lerarenopleiding, een gepromoveerde senior onderzoeker leraren van basisscholen of van de basisschool en studenten. Hier wordt wetenschappelijk verantwoord, praktijkgericht onderzoek verricht dat direct ten goede komt aan de ontwikkeling van onderwijs.
In dit kader wordt ook samengewerkt met universiteiten en scholen in Finland, IJsland, Denemarken, Hongarije en Oostenrijk. Gezamenlijke projecten op het domein van sociaal ondernemerschap worden ontwikkeld en uitgevoerd en er vindt uitwisseling van docenten, studenten en kinderen plaats.
Het scenario *werken vanuit leerloopbanen* (Steunpunt Opleidingsscholen, 2016) kan hier goed bij aansluiten, want er wordt gewerkt vanuit een gezamenlijke visie op onderwijs, leren en opleiden voor alle betrokkenen. Vanuit die visie staan de professional en wat deze professional nodig heeft aan ondersteuning in zijn leeromgeving centraal.

Tot slot

Een kansrijke samenwerking is een samenwerking waarin sprake is van een expliciete gemeenschappelijke ambitie. Een samenwerking waarin mensen denken en handelen vanuit gezamenlijke belangen en in staat zijn eigen belangen uit te spreken en niet 'stiekem' laten prevaleren. Het gaat om het op gelijkwaardige en transparante wijze samen creëren van schitterend onderwijs. In dit turbulente tijdsgewricht is samenwerking belangrijker dan ooit. Vraagstukken waar we in alle typen onderwijs voor staan zijn veelal vakoverstijgend en vragen ook steeds vaker om samenwerking met niet-onderwijsorganisaties.

Mogen alle wezens geluk vinden; Mogen alle wezens vrij zijn van lijden; Mogen alle wezens nooit gescheiden zijn van vreugde; Mogen alle wezens in gelijkmoedigheid verkeren (Tibetaans gebed).

Wij vinden het waardevol om taal te geven aan vormen waarin betrokkenen willen samenwerken. De samenwerkingsrelaties bieden hiervoor een kader en een handvat in het

besef dat ze veranderlijk kunnen zijn. Zo kan het zijn dat een samenwerking die 'niet exclusief en zeer tijdelijk' begint, zich ontwikkelt tot een exclusieve en langdurige samenwerking. Samenwerken, complex, dynamisch en onontbeerlijk voor onderwijs dat bijdraagt aan de ontwikkeling van mensen die de wereld een beetje mooier willen en kunnen maken.

Referenties

Biesta, G.J.J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder/London: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2016, 16 februari). *Niet wie je bent, maar hoe je bent*. Trouw.

Brown, J.S., & Duguid, P. (1998) Organizing knowledge. *California Management Review 40*(3), 90-111.

De Caluwé, L.I.A., & Vermaak H. (2006). *Leren veranderen, een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.

Covey, S.R. (2011). *Het 3de alternatief. Het principe van creatieve samenwerking*. Amsterdam: Business contact.

Jansen, M. (2011). *Samen verder. Samen innoveren.* Utrecht: Marnix Academie.

Jansen, M. (2009). Wie je bent als mens en als organisatie krijgt betekenis in relatie tot de ander. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 28-37.

Kaats, E., Van Klaveren, P., & Opheij, W. (2005). *Organiseren tussen organisaties*. Schiedam: Scriptum.

Kaats E., & Opheij, W. (2014). *Leren samenwerken tussen organisaties*. Deventer: Kluwer.

Nonaka I., & Konno N. (1998). The concept of "Ba"; Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review, 40*(3), 40-54.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2001). *Maatwerk 3. Voortgangsrapportage*. Zoetermeer.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2002). *Ontwikkelproject opleiden in de school in het primair onderwijs 2002-2004*. Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2004). *Regeling Opleiden in de school voor PO, VO en BVE 2004- 2005*. Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2005). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: OCW.

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school. Een advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

Quinn, R.E. (2004). *De brug bouwen terwijl je erover loopt. Een gids voor leidinggevenden bij verandering*. Den Haag, Academic Service.

Steunpunt Opleidingsscholen (2016).*Samenvatting regiobijeenkomsten toekomst van samen opleiden.* Steunpunt Opleidingsscholen, PO-raad & VO-raad, Utrecht. Geraadpleegd op 15 januari 2017 van https://www.steunpunt opleidingsscholen.nl/wp-content/uploads/ 2017/02/samenvatting-toekomstsessies-juni-opleidingsscholen-steunpunt-opleidings scholen-en-OCW.pdf

Von Krogh, G. (1998). Care in knowledge creation. *California Management Review, 40*(3), 133-154.

Wenger, E. (2007). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: University Press.

Zarraga, C., & Bonache, J. (2005). The impact of team atmosphere on knowledge outcomes in self-managed teams. *Organization Studies, 26*(5), 661-681.

Eindnoten

1 Zie ook de publicatie 'Bestuurlijke betrokkenheid', www.steunpuntopleidingsscholen.nl/ kwaliteitsreeks/#verdieping

2 Bijvoorbeeld aan de hand van de Reflectietool 'Reflecteren op samenwerking', 2017; www.steunpuntopleidingsscholen.nl/vsls/#reflectietool

Praktijkvoorbeeld 1

Samen meer! De opleidingsschool in de Opleidingsschool

Carry Jeremiah-Quint, Dunamare Opleidingsschool H_2O, Hoofddorp, Haarlem en Omstreken

Dunamare Opleidingsschool, H2O, heeft sinds 2016 de Aspirant Opleidingsschool status. Sinds 2007 zijn we hard aan het werk om met 7 locaties het opleiden in de school samen met de HvA en de UvA vorm te geven. Als schoolopleider doe ik hier graag aan mee: ik geloof echt in het opleiden van docenttalent in de dagelijkse schoolpraktijk en ben ervan overtuigd dat het ook de verdere ontwikkeling van het bestaande docententeam stimuleert. Samen opleiden is samen ontwikkelen; samen meer! Samen werken aan samen opleiden gaat niet vanzelf. Daarvoor is tijd nodig om elkaar te leren kennen en vinden. Maar er zijn ook andere succesfactoren die ons hebben geholpen. Mijn reflectie hierop deel ik in deze bijdrage.

Wat versterkt de samenwerking in een Aspirant-Opleidingsschool?

De katalysator: de aanvraagprocedure tot Aspirant-Opleidingsschool

Van 2007 tot 2014 hebben we als schoolopleiders vrij geïsoleerd van elkaar samen met de instituutsopleiders van de HvA en de UvA, de werkbegeleiders en de betrokken schoolleiding hard gewerkt aan het ontwikkelen van een eigen opleidingsprogramma op de locaties. Onderlinge uitwisseling vond een maal per semester plaats en bleef op het niveau van ervaringen uitwisselen. Toen we in 2015 konden gaan starten met een aanvraagprocedure richting erkend Opleidingsschool, met nieuwe mogelijkheden en financiële middelen in het vooruitzicht, ontstond de urgentie om de samenwerking te versterken. Het samenwerkingsproces dat we hadden opgebouwd, is in versneld tempo verbeterd en verdiept. Na verschillende brainstormsessies binnen het partnerschap, pasten we onze overlegstructuur aan: we spraken elkaar vaker inhoudelijk, gingen meer afstemmen, formuleerden samen onze visie op opleiden en gingen op zoek naar de gemeenschappelijkheid èn uniciteit in onze programma's. Ook de noodzakelijke organisatiestructuur, rollen en taken van betrokkenen, integratie in het HR-beleid, professionalisering van betrokkenen en kwaliteitszorg werden onderwerp van gesprek. Kortom: méér en gestructureerd samenkomen met aan de aanvraag gekoppelde onderwerpen als doel van het gesprek zorgde voor gezamenlijke uitkomsten!

Méér en gestructureerd samenkomen

Een van de uitkomsten is onze huidige organisatie- en overlegstructuur. Op de scholen functioneert een opleidersteam bestaande uit een school- en een instituutsopleider en een team werkplekbegeleiders. Zij komen als team minimaal 2 maal per jaar samen. Het opleiders-duo heeft wekelijks contact en voert samen het opleidingsprogramma uit. De zeven scholen vormen de kern van de organisatie en de schoolopleiders komen tweewekelijks bijeen voor overleg omtrent het primair proces en visie- en beleidsvoorstellen. Dit team wordt gecoördineerd door een opleidingscoördinator.

Zij vormt samen met de programmamanager die verantwoordelijk is voor de ontwikkelvraagstukken, het dagelijks bestuur van het partnerschap.

Werken met een opleiders-duo houdt de lijntjes kort.

De opleidingscoördinator neemt voorstellen vanuit het opleidersteam mee naar de regiegroep die per semester 1 maal samenkomt en verder bestaat uit de programmamanager en een instituutsopleider van de HvA en de UvA. Daarnaast functioneert een stuurgroep bestaande uit een lid van het CvB van Dunamare, de opleidingsdirecteuren van de HvA en de UvA en het Hoofd HR van Dunamare Onderwijsgroep. Zij komt 1-2 maal per jaar samen en heeft een toezichthoudende functie. Ik merk in dit eerste jaar al dat deze structuur onderlinge lijnen verkort en beslissingen sneller genomen worden.

Kruisbestuiving door cross-over detacheringen

Omdat 'samen opleiden is samen ontwikkelen' een veel gebruikt adagium is binnen ons samenwerkingsverband zijn we altijd op zoek naar kruisbestuivingsmogelijkheden tussen school en opleidingsinstituut. Zo zijn schoolopleiders opgeleid als assessor, begeleidt een schoolopleider het vierdejaars vak Supervisie en een ander verzorgt instructielessen omtrent beroepsopdrachten op het instituut. Andersom zijn er instituutsopleiders die lesgeven in een school, trainingen verzorgen binnen de Dunamare Academie en de school van advies voorzien. Op deze wijze zetten we stappen tot het kennen van elkaars veld waardoor we nog beter samen het opleidingsprogramma dat we binnen de opleidingsschool aanbieden kunnen gaan vormgeven. Een uitdaging wordt het om te komen tot volwaardige 'boundary crossing'.

Samen professionaliseren, samen reflecteren is samen ontwikkelen

Schoolopleiders die gezamenlijk een traject hebben doorlopen tot toelating in het beroepsregister van de VELON, als opleidersteam een bezoek brengen aan het VELON-congres of een ICALT-training doen, het zijn allemaal voorbeelden van gezamenlijk professionaliseren en teambuilding in één! Dit jaar hebben we onder begeleiding van het BSL projectteam 'Frisse Start' onze inductieprogramma's voor startende leraren kritisch bekeken, en (her)ontworpen door zelf- en peerbeoordelingen en input vanuit onderzoek en praktijk. Een betere onderlinge aansluiting en versmelting met het programma op de lerarenopleidingen is het resultaat.Komend jaar gaan we een pilot Lesson Study draaien met een heterogeen team van student, startend en ervaren docent en opleider om mét en ván elkaar te leren.

Kortom: samen opleiden is samen reflecteren en ontwikkelen. Samen meer!!!!

Praktijkvoorbeeld 2

Groen Consortium: samen werken aan samen opleiden

Stan Frijters & Ineke Beumer, Groen Consortium Aeres Hogeschool, Wageningen

Alhoewel in de groene beroepsgerichte (kennis) kolom - vmbo, mbo, hbo en universiteit - onderling en met het groene bedrijfsleven traditioneel intensief wordt samengewerkt, is samenwerking in de opleidingsschool van recentere datum. In 2011 tekenden vijf Agrarische Opleidingscentra (AOC) en de groene Lerarenopleiding Aeres Hogeschool Wageningen (voorheen Stoas Hogeschool) een intentieverklaring samen een Opleidingsschool in te richten. Inmiddels is het Groen Consortium een samenwerkingsverband van negen AOC's en de Aeres Hogeschool Wageningen. De samenwerking met de AOC's in het samen opleiden heeft een planmatiger aanpak en structuur gekregen zonder de eigenheid van de groene kolom uit het oog te verliezen. Organisatorisch gezien blijft het samen werken aan de doorontwikkeling van onze opleidingsschool een uitdaging: de AOC's zijn verspreid over heel Nederland van Buitenpost tot Goes - en elk AOC kent weer diverse locaties. Instituutsopleiders en projectleiders van de Hogeschool en AOC's komen daarom frequent bijeen om in een projectgroepsoverleg gezamenlijk te werken aan deze doorontwikkeling. Het gaat niet alleen om voortgangsoverleg; de bijeenkomsten hebben meer de vorm van echte ontwerpsessies met elkaar. Daarnaast zijn specifieke ontwikkeltaken in een gezamenlijke kerngroep belegd.

Samen ons opleidingsmodel ontwerpen: hoe doen we dat?

We geven twee voorbeelden.

1. Projectgroep en Kerngroep

Alle projectleiders (van de AOC's en Hogeschool) en instituutsopleiders hebben vier keer per jaar een werkoverleg. Aan het begin van elk schooljaar bepalen we (in overleg met de stuurgroep) welke thema's relevant zijn om onze samenwerking te versterken. Dit doen we op basis van onze eigen ervaring en de resultaten van een externe audit die we een jaar geleden hebben laten uitvoeren. Tijdens de daaropvolgende werkoverleggen komen we hierop terug. Tussentijds wordt in de verschillende AOC's aan specifieke vraagstukken gewerkt.

Naast dit projectleidersoverleg bestaat er een kerngroep van twee projectleiders uit de AOC's en de twee projectleiders van de Hogeschool die aan specifieke taken in het kader van doorontwikkeling van onze opleidingsschool werken; bijvoorbeeld de doorontwikkeling van een format voor authentieke werkplekopdrachten en het ontwikkelen van een beoordelingsformat voor begeleiders in de school. De resultaten hiervan worden vervolgens gedeeld met de projectgroep, eventueel bijgesteld en omgezet in beleid dat door de stuurgroep wordt vastgesteld. Op deze wijze is met een eerdere subsidie een handboek ontwikkeld waarin de rollen & taken van de diverse betrokkenen zijn beschreven, de standaardprocedures rondom samen opleiden, maar ook heel praktisch een standaard lay-out van veel gebruikte formulieren.

Binnen ieder AOC worden in het opleidingsteam (schoolopleiders, instituutsopleiders en projectleider AOC) de ontwikkelingen en producten gedeeld en besproken. Het handboek is voor hen een leidraad gebleken om het opleidingsschool-model verder 'uit te rollen'.

Hiermee is heel praktisch een feed-back loop gerealiseerd. Op deze wijze is geborgd dat onze aspirant Opleidingsschool meer dan een gezamenlijk denken maar echt een gezamenlijk samenwerkingsverband is.

2. Samen onze visie op opleiden doorontwikkelen

Dit schooljaar is door de projectgroep en kerngroep ook gezamenlijk gewerkt aan de uitwerking van onze visie op opleiden binnen het Groen Consortium. We zijn van start gegaan met een (methodische) brainstorm binnen de projectgroep. Hieruit zijn gezamenlijk uitgangspunten vastgesteld voor een eerste versie, die tussentijds zowel binnen de projectgroep als de stuurgroep is besproken. Twee sessies zijn gebruikt om te bepalen wat de relatie is met de onderwijsvisie van de eigen organisatie (AOC's dan wel AERES Hogeschool) en wat wijzelf als projectgroep Groen Consortium belangrijk vinden. Door het hierover met elkaar te hebben, is het een stuk duidelijker geworden wat we echt belangrijk vinden in het groene onderwijs en wat dit betekent voor ons handelen. Dit is vervolgens door de kerngroep aangescherpt op papier. Het derde projectgroepoverleg is gebruikt om tot een 'definitieve' versie te komen die dan weer ingebracht wordt in het stuurgroepoverleg. Vervolgens wordt dit visiedocument gecommuniceerd en uiteraard weer opgenomen in het handboek.



Hoofdstuk 3

Samen opleiden in twee contexten

Chris Kroeze, ILS, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Klaas van Veen, RUG, Groningen

Samenvatting

De opleiding tot leraar vindt voor een deel plaats op een opleidingsinstituut en voor een deel in de school. Instituten en scholen hebben de uitdaging om deze twee contexten zo goed mogelijk met elkaar te verbinden. Dit is ingewikkeld: Samen Opleiden is een complexe opdracht omdat de twee contexten een eigen dynamiek kennen. De opleidingspraktijk kent een aantal manieren om verbinding te realiseren. Zo kan de leraar in opleiding worden uitgenodigd tot doelgericht leren, kunnen diverse initiatieven worden ondernomen om de samenwerking tussen opleidingsinstituut en school te verbeteren en kan begeleiding worden georganiseerd. Met deze manieren kan het opleiden en leren in twee contexten steeds beter worden ingevuld. Om volgende stappen te kunnen zetten in het Samen Opleiden is het van belang meer zicht te krijgen op de beroepstaken die centraal moeten staan in de opleiding en hoe de twee contexten optimaal kunnen bijdragen in het leren uitvoeren van deze taken. In dit hoofdstuk staat de vraag naar het hoe en wat van samen opleiden in twee contexten centraal. Eerst zal worden ingegaan op de complexiteit van deze praktijk om vervolgens een aantal manieren te bespreken waarop kan worden gewerkt aan verbinding van de twee contexten. Ter afsluiting worden contouren geschetst voor verdere ontwikkeling van het Samen Opleiden.

Inleiding

In het curriculum van beroepsopleidingen wordt een groot deel van het leren gesitueerd in de beroepspraktijk. Dit wordt gedaan zodat aankomende beroepsbeoefenaren zich goed kunnen oriënteren op het toekomstige werkveld, zij zich de nodige basisberoepsvaardigheden eigen kunnen maken in authentieke leersituaties en zij ingroeien in de beroepsgemeenschap (Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman, & Van Vlokhoven, 2017). Ook tijdens de initiële opleiding van leraren wordt het participeren in de dagelijkse schoolpraktijk gezien als een onmisbaar onderdeel om te komen tot de nodige startbekwaamheden (bijv. Van Velzen & Van der Klink, 2014).

Instituten voor de lerarenopleiding [1] en scholen voor PO, VO en MBO zijn de afgelopen decennia daarom meer gaan samenwerken om de leeromgeving van de school een onderdeel te laten zijn van de opleiding van leraren. De overheid heeft deze samenwerking een extra stimulans gegeven door samenwerkingsverbanden in de vorm van de Opleidingsschool een formele status te geven met een bijdrage aan de bekostiging van de samenwerking. Een Opleidingsschool is een partnerschap tussen een of meer instituten met een of meer scholen waar vanuit een gedeelde visie op samen opleiden een deel van de opleiding wordt georganiseerd in de beroepscontext (NVAO, 2009). Bij het Samen Opleiden is sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opleiding van aanstaande leraren, waarbij het instituut eindverantwoordelijk is voor de examinering.

Het leren in de beroepspraktijk opnemen als onderdeel van het opleidingscurriculum is echter niet eenvoudig; de dagelijkse gang van zaken op een school laat zich immers niet zomaar sturen

en controleren vanuit opleidingsdoeleinden (Poortman, Nelen, De Grip, Nieuwenhuis, & Kirschner, 2012) en het leren dat wel ontstaat is het gevolg van wat er op de specifieke school aan leerpotentieel en ondersteuning aanwezig is en wat de betreffende individuele lerende daar mee doet. Het curriculum dat op de werkplek ontstaat is gesitueerd dat wil zeggen dat het leerproces individueel is en in de specifieke context vorm en inhoud krijgt (Billett, 2006; Timmermans, 2012). Het samen opleiden is daardoor een ingewikkelde praktijk om op te zetten; het instituut moet zich in de ontwikkeling van het curriculum tot alle verschillende scholen verhouden. Daarom kan worden gesteld dat het Samen Opleiden niet als één programma kan worden gezien, maar als het opleiden in twee (sterk) van elkaar verschillende contexten, waarin elke context haar eigen dynamiek kent en in feite een eigen opleidingscurriculum heeft.

Opleiden in twee contexten

De leerloopbaan van leraren loopt van een eerste fase als beginner, via de fase van leren als (beginnend) gevorderde tot leren als een professional of expert (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Omdat leraar een gereglementeerd beroep [2] is, is een beroepsbevoegdheid nodig. De ontwikkeling van beginner tot gevorderd beginner vindt doorgaans plaats tijdens een initiele opleiding die afsluit met een formele bevoegdheid voor het beroep. De inhoud en vormgeving van deze lerarenopleiding is voortdurend onderwerp van maatschappelijk en politiek debat. In dat debat komt de relatie tussen theorie en praktijk steeds terug, net als de vraag naar welke kennis en kunde van belang zijn voor (beginnende) leraren. Afhankelijk van de uitkomst van het debat krijgt de lerarenopleiding steeds haar vorm en inhoud en is daarmee voortdurend aan verandering onderhevig (Van Velzen, 2013). De nadruk die of op het algemeen vormende van een opleiding of op het praktisch toepasbare van de praktijk kwam te liggen, maakte dat de opleiding tot leraar ervaren werd als het leren en werken in twee sterk van elkaar verschillende contexten, waarin elke context haar eigen dynamiek kent en in feite een eigen opleidingscurriculum heeft.

Twee contexten met elk een eigen dynamiek en curriculum.

In het verleden bestond het deel in de beroepscontext uit een zogenaamde Opleidende Stage (zie bijv. De Vries, 1988). Deze liet zich typeren als het behalen van op het instituut geformuleerde leerdoelen door het uitvoeren in de schoolpraktijk van op het opleidingsinstituut geformuleerde opdrachten die worden aangestuurd vanuit het instituut. Sinds de start van deze eeuw is dit idee van handelen vanuit het specifieke perspectief van het opleidingsinstituut steeds meer losgelaten en zijn er onder de noemers van Samen Opleiden en Opleidingsscholen pogingen gedaan om dit samen meer vorm en inhoud te geven. In eerste instantie werd het Samen Opleiden in de meest ideale vorm geformuleerd als een samenwerking waarin instituut en school niet meer als aparte partijen konden worden onderscheiden (Deinum et al., 2005). Dit bleek niet realistisch en in 2009 werd als best haalbare vorm de Opleidingsschool gedefinieerd. Een partnerschap waar de verschillende partijen samenwerken als gelijkwaardige partners, maar wel als aparte partijen, en waarmee het opleiden in twee contexten een formeel uitgangspunt is. Het totaal van de leeractiviteiten in de twee contexten moet leiden naar het aantoonbaar bereiken van een voldoende niveau om de initiële beroepsopleiding af te sluiten

met een bevoegdheid. De opleiding wordt daarmee gezien als een eerste formele fase in de loopbaan en moet er toe leiden dat de bevoegde leraar klaar is voor verdere ontwikkeling in eerst de inductiefase tot bekwame professional, of verder in zijn loopbaan zelfs tot een expert.

Hiermee wordt het Samen Opleiden gezien als een situatie van twee contexten waarin het leren vorm krijgt in een configuratie van de drie partijen lerende-school-opleidingsinstituut en hun onderlinge relatie(s) (Klarus, 2004; Theunissen, 2017). Het instituut voor de lerarenopleiding is eindverantwoordelijk voor het initiële programma dat zo ontstaat en voor het eindniveau van de nieuw gediplomeerde leraar. Daardoor heeft het instituut niet alleen de uitdaging om de opleiding in de eigen context te bewaken, maar ook de opleiding die is gesitueerd in de beroepscontext. En dat laatste kent een complexe dynamiek (zie overzicht in Nieuwenhuis et al, 2017) die sterk verschilt van die van de context van dat instituut (zie ook hoofdstuk 4). Waar het opleidingsinstituut ingericht is voor het opleiden van leraren, is de school ingericht voor het leren van leerlingen en het werken van leraren: in de school is het leren van aankomende en zittende leraren een tweede primaire proces. In termen van rationaliteiten of primaire doelen van de organisatie (Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2006; Schaap, Baartman, & De Bruin, 2012), verschillen het opleidingsinstituut en de school fundamenteel. Concreet is dit terug te zien als studenten, die op de school ervaringen opdoen en zich ontwikkelen, al vrij snel terecht komen in het ritme van werken als leraar in de school. Dit neemt toe naarmate de student meer verantwoordelijkheid krijgt voor de lessen en voor klassen. Meedoen op een school komt dan vaak neer op meedoen met het primaire doel van de school: het organiseren van het leren van leerlingen en werken zoals de andere leraren. Dit kan betekenen dat al tijdens de fase van de initiële opleiding leren op school een vorm van overleven wordt met steeds minder ruimte voor leren om leraar te worden.

Onderzoek laat zien dat het niet reëel is te verwachten dat een opleidingsinstituut de dynamiek van de werkplek naar haar hand kan zetten (bijv. Timmermans, 2012). Onderzoek laat ook zien dat in beide contexten doelen, opleidingsdidactiek, begeleiding, beoordeling en ondersteuning sterk van elkaar kunnen verschillen (Kroeze, 2014; Van Velzen, 2013). Bovendien blijken scholen niet alleen onderling sterk te verschillen met betrekking tot deze aspecten, maar dit is ook het geval binnen scholen. Waarbij nog kan worden opgemerkt dat deze verschillen weinig lijken te worden geëxpliciteerd en vooral impliciet en vaak onbewust bestaan (Timmermans, 2012; Kroeze, 2014). Hierdoor lijkt het vaak alsof het om twee verschillende opleidingen gaat, waarbij het Samen Opleiden meer retoriek dan werkelijkheid lijkt te zijn. Hierin wordt ook de door velen ervaren kloof tussen het instituut en de school, tussen theorie en praktijk zichtbaar. Hierbij zou de theorie op het instituut vanuit het perspectief van de school vaak te weinig praktisch zijn terwijl, vanuit het perspectief van het instituut, de praktijk te oppervlakkig is, te veel gericht op socialisatie in bestaande routines en te weinig innovatief. Deze tegenstelling komen we tegen in uitspraken van leraren in de school en van opleiders van het instituut. In de school wordt dan bijvoorbeeld gezegd dat je het beroep vooral leert in de praktijk en dat bepaalde dingen van de opleiding niet relevant zijn. Aan de kant van het instituut hoor je dat je het opleiden toch echt niet over kan laten aan de leraren in de school. Het illustreert hoe sterk verschillend er in beide contexten over de andere context kan worden gedacht.

De invulling van de opleiding in de driehoek lerende-school-opleidingsinstituut is dus ingewikkeld want er is geen sprake van homogeniteit van de drie partijen. Het leren van de student kan

alleen maar in de specifieke situatie begrepen worden (Nieuwenhuis et al., 2017). Hoewel Nieuwenhuis en anderen verwijzen naar het leren op de werkplek geldt dat laatste echter ook voor het leren van de student op het opleidingsinstituut. Het leren komt immers tot stand in de activiteiten van de individuele lerende en het opleiden is uiteindelijk al datgene wat rondom het leren door school en lerarenopleiding wordt ondernomen om dat leren uit te lokken en te ondersteunen met de bedoeling het leren in de richting van de beoogde startbekwaamheid te laten gaan. De ideeën achter dat handelen zijn echter verschillend vanuit verschillende perspectieven en onderliggende -individuele en vaak impliciete - opvattingen. De verschillende perspectieven hoeven niet te botsen, maar kunnen elkaar toch bijten. Dit zit ook in de verschillende doelen: aan de ene kant het verwerven van startbekwaamheden en aan de andere kant het leren participeren in de dagelijkse praktijk. Voor opleiders van beide kanten betekent het dat het een valkuil is om te denken overzicht te hebben op de andere context. Bij het opleiden in twee contexten is de uitdaging dan ook om te zoeken naar manieren om die contexten met elkaar te verbinden. Uitgangspunt voor het verbinden is dat er bij school en instituut sprake is van grote diversiteit en er met de invulling van het Samen Opleiden recht wordt gedaan aan het specifieke van de werkplek waar het leren plaatsvindt en aan de individuele lerende.

Om de twee contexten te verbinden in het Samen Opleiden worden een aantal initiatieven besproken die in de Nederlandse praktijk zichtbaar zijn. Als eerste wordt verbinding vanuit het perspectief van de lerende beschreven middels *deliberate practice*. Als tweede wordt verbinding besproken vanuit de relatie tussen opleiding en werkplek en als derde vanuit het organiseren van begeleiding.

Deliberate Practice

Een van de manieren waarop het leren in de beroepscontext kan worden verbonden met het leren in de instituutscontext is de lerende uit te nodigen zich te ontwikkelen middels zogenaamde 'deliberate practice' (doelbewuste oefening) (Ericsson, 2006). Deze manier van handelen gaat uit van een constant proces van het evalueren van en reflecteren op eigen prestaties in de praktijk, deze prestaties te duiden met betrekking tot de eigen ontwikkeling en ten behoeve daarvan bewust geplande doelgerichte leeractiviteiten te ondernemen. Deliberate practice vraagt om duidelijke leerdoelen, continue feedback en veel ruimte voor oefening en herhaling. Over het organiseren van deliberate practices is al veel geschreven binnen de context van lerarenopleidingen (bijv. Kelchtermans, 2001; Korthagen, Tigchelaar, & Wubbels, 2001; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006).

Veel van de ideeën zijn terug te voeren op Zeichner & Tabachnick (1991) die verschillende niveaus van reflectie onderscheiden, zoals instrumentele (de organisatie van het lesgeven), substantiële (onderwijskundige en vakdidactische theorieën) en kritische (maatschappelijke, morele en ethische overwegingen). Om het reflectieproces te ondersteunen zijn diverse initiatieven mogelijk. In veel opleidingen is het staande praktijk om aan leraren in opleiding te vragen systematisch terug te kijken op hun handelen en ervaringen in de praktijk met behulp van reflectie-instrumenten als het reflectiegesprek, reflectieverslag of learner-rapport. Maar reflectie alleen is genoeg. Zo lieten Zeichner en Lui in 2010 zien dat reflectie op zich weinig bijdraagt aan substantiële professionele ontwikkeling.

Er is ook onderzoek waaruit blijkt dat reflectie zinvol kan zijn mits het zorgvuldig wordt aangeleerd, wordt begeleid en de juiste vragen worden gesteld (Grossman, 2005; Brouwer & Korthagen, 2005). Dat veel aanstaande leraren reflectie niet als zinvol lijken te ervaren kan komen doordat de achterliggende gedachten te weinig worden geëxpliciteerd, de nodige vaardigheden te slordig worden aangeleerd of er te weinig inhoudelijke input wordt aangereikt. In de praktijk bestaat reflectie nog te vaak uit algemene vragen die weinig sturen en die nauwelijks tot nieuwe inzichten leiden of uitgangspunt zijn voor gerichte leeractiviteiten. Reflectie lijkt daardoor in de praktijk vaak een doel op zich te zijn met als resultaat veelal weinig zinvolle verslagen, in plaats van een middel om bepaalde problemen te kunnen verhelderen en op te lossen middels deliberate practice (zie verder Zeichner & Lui, 2010; Lyons, 2010).

Deliberate practice kan ook vorm krijgen door het evalueren van prestaties van leraren met behulp van instrumenten die op basis van onderzoek daartoe zijn ontwikkeld. Bekende voorbeelden hiervan zijn de vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL: Créton & Wubbels, 1984) of de ICALT vragenlijst (Van de Grift, 2007). Verder wordt het komen tot gerichte en geplande leeractiviteiten ondersteund door de leraar in opleiding te vragen een persoonlijk ontwikkelplan (POP), persoonlijk activiteiten plan (PAP) of leerwerkplan (LWP) te maken ten behoeve van zijn (werkplek)leren. Het idee hierbij is dat op grond van een analyse van de eigen ontwikkeling afspraken worden gemaakt over leeractiviteiten en waar, wanneer en hoe deze worden uitgevoerd. Deze manier van werken is veelbelovend maar kent evenals 'reflectie' het risico van een te instrumentele benadering. Het voeren van een deliberate practice vereist een bepaalde mate van eigenaarschap en zelfsturing (Klarus & Van Vlokhoven, 2014). Leraren in opleiding moeten (samen met hun opleiders) tot een betekenisvol plan komen en in de opleidingspraktijk voldoende regie kunnen voeren om de omstandigheden te creëren om de leeractiviteiten uit te voeren of zelf te ontwerpen. In beide contexten moet voldoende aandacht zijn voor het verwerven van de hiervoor benodigde vaardigheden en de ruimte die nodig is om deze vaardigheden ook daadwerkelijk toe te passen.

Verbinden van de contexten

Het gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor het opleiden van aanstaande leraren kan op een aantal manieren vorm krijgen. Eerder is al besproken dat het alleen het formeel regelen of opleggen niet werkt (zoals 40% van de opleiding behoort in de school plaats te vinden; stageafspraken, werkplektaken of stageklappers zijn geen garantie). Kern van het geheel is dat het verbinden van contexten alleen mogelijk is als er werkelijk sprake is van het nemen van gezamenlijke verantwoordelijkheid in termen van diepgaande samenwerking (Little, 1990) (Zie Hoofdstuk 2 'Samenwerken aan samen Opleiden'). In de volgende paragrafen worden een aantal manieren aangereikt, zonder daarmee een uitputtend overzicht te willen of kunnen geven.

Bewust van de verschillende contexten

Een eerste voorwaarde om samen te kunnen opleiden, is een erkenning en herkenning van de hier boven beschreven verschillen tussen de twee contexten van respectievelijk de opleiding en de school (Kroeze, 2014). Dit komt erop neer dat alle betrokkenen beseffen dat er fundamentele verschillen zijn tussen beide leeromgevingen die in de huidige constellatie van twee contexten structureel zijn en blijven. Veel misverstanden ontstaan doordat de

betrokkenen ervan uitgaan dat eenieder op een zelfde manier het Samen Opleiden bekijkt, ervaart en prioriteert. Dit geldt niet alleen ten aanzien van de verschillende betrokken partijen, maar nadrukkelijk ook binnen de betrokken partijen; de opleiding en de school zijn heterogeen en dynamisch van aard. Het helpt om er samen van bewust te zijn wat precies de verschillen zijn en waar en hoe ze zich manifesteren. Dit zijn impliceert dat deze verschillen voortdurend onderwerp zijn van analyse door opleiders en leraren.

Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal

De opleiders van de lerarenopleiding en de leraren van de school spreken vaak een verschillende 'taal'. In de perceptie van leraren zijn opleiders vaak te theoretisch en staan te ver van de praktijk, terwijl in de perceptie van opleiders leraren vaak te praktisch zijn en te weinig onderbouwd te werk gaan. Vaak blijkt ook dat leraren in de begeleiding van studenten zich sterk richten op wat er praktisch speelt in de klas aan orde- en organisatorische problemen en op het emotionele welbevinden van de student en minder op vakinhoudelijke en vakdidactische aspecten (Kessels, 2010; Helms-Lorenz, Van de Grift, & Maulana, 2016). Opleiders daarentegen verwachten vaak van de studenten dat ze hun lessen kunnen analyseren vanuit allerlei ideeën uit de vakdidactische en onderwijskundige literatuur die behandeld zijn op de opleiding. Veelal wordt dit verschil geïnterpreteerd als de kloof tussen theorie en praktijk, tussen instituut en school. Het is echter de vraag of dit echt een kloof is tussen niet praktische theorie en oppervlakkige praktijk. Het onderliggende probleem lijkt eerder te zijn dat de opleiders van de lerarenopleiding en de leraren van de scholen geen gemeenschappelijke 'taal 'spreken. Taal wordt hierbij opgevat als het geheel aan aannames, begrippen en kaders dat iemand hanteert om over lesgeven en leren te praten. Lerarenopleiders op het instituut en op school lijken elkaars manier van kijken en de daarbij behorende kaders en begrippen onvoldoende te kennen, juist omdat hun contexten verschillen. Hieruit volgt dat het samen ontwikkelen van een gemeenschappelijke 'opleidingstaal' zinvol is. Zo kan het ontwerpen en gebruiken van één observatie-instrument, om zowel feedback te geven als om te beoordelen, daar een rol in spelen. Een ander voorbeeld is het samen ontwikkelen van gemeenschappelijke doelen, kaders en begrippen door bijvoorbeeld dezelfde literatuur te bestuderen en het samen formuleren van die doelen, kaders en begrippen. Dit zou niet een eenmalige maar een regelmatig terugkerende exercitie moeten zijn.

Dialoog over het opleidingscurriculum

Een derde manier om het Samen Opleiden concreet vorm te geven is om een permanente dialoog te organiseren tussen het instituut en de school over het opleidingscurriculum. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar komt in de praktijk zelden voor. Opleidingsinstituten bepalen, als eindverantwoordelijke voor de examinering en vanuit hun primaire taak om op te leiden, voor het overgrote deel hoe het opleidingscurriculum eruit ziet. Dit wordt in het beste geval gedeeld met de opleiders en begeleiders in scholen, die daarop mogen reageren. De invulling van het gedeelte op school wordt geformuleerd in het x-aantal vlieguren, eventueel ondersteund door opdrachten vanuit de opleiding. In samenwerkingsverbanden nemen scholen zelf ook de ruimte om hierin eigen opdrachten en taken te formuleren voor de studenten, activiteiten te organiseren of zelfs een heel eigen opleidingscurriculum te formuleren. In al deze gevallen is uiteindelijk geen sprake van een gezamenlijk vorm gegeven opleidingscurriculum.

Een manier om dit wel te doen is door met elkaar het gesprek aan te gaan over de einddoelen van de opleiding: de operationalisering van wat te verstaan onder een startbekwaam leraar. En vervolgens te bepalen wat nodig is om dit te bereiken in termen van kennis, vaardigheden, houdingen, en daarbij te bepalen welke leeractiviteiten en opleidingsdidactieken relevant zijn, om dan uiteindelijk te bepalen wie wat waar doet. Deze manier van werken leidt tot zowel een doordenking van de doelen en opzet van de lerarenopleiding als meer gezamenlijk ervaren verantwoordelijkheid voor het opleiden. Deze dialoog ontstaat vaak niet spontaan, maar moet worden georganiseerd. Concreet kan dit gebeuren door schoolbezoeken, waarbij opleiders bij leraren (en studenten) langs komen, of door sessies te organiseren waar leraren, vakdidactici en onderwijskundigen met elkaar in gesprek gaan over hun aanpak van de student(en) die zij samen opleiden.

Dialoog over het leerproces op de werkplek

Het gedeelte van de opleiding dat in de beroepspraktijk plaats vindt wordt voor een groot deel ingevuld door te participeren in het dagelijks werk op de school. Het proces van leren in combinatie met werken (werkplekleren) kenmerkt zich doordat het een gesitueerd en een individueel proces is. Wat er wordt geleerd hangt aan de ene kant af van wat er in en rond het werken in de specifieke school aanwezig is om van te leren en aan andere kant van wat die lerende daar dan zelf mee doet. Leren en werken gaan van nature goed samen; ze bestaan allebei uit activiteiten die gericht zijn op een opbrengst en ze vullen elkaar van nature aan. In het uitvoeren van beroepstaken zijn leren en werken dan ook moeilijk van elkaar te onderscheiden. Om het proces van werkplekleren een belangrijk onderdeel van een opleiding te laten zijn is het echter wel zaak dat de ontwikkeling van de lerende in lijn iL met de beoogde eindkwalificaties en voldoende voortgang oplevert op weg naar die kwalificaties. Door het veelal impliciete karakter van het werk-leerproces bestaat het risico dat de lerende al werkend routines opbouwt of inzichten verwerft die in strijd zijn met die kwalificaties. Daarnaast kan er een bepaalde spanning zijn tussen het uitvoeren van beroepstaken en het leren; leren is gebaat bij ruimte voor fouten en tijd om te ontwikkelen terwijl werken vraagt om directe effectiviteit. Deze risico's zijn inherent aan werkplekleren inzetten ten behoeve van een opleiding maar kunnen wel verkleind worden. Voorwaarde is het werkplekleren en de ondersteuning ervan zo te organiseren dat fouten maken en oefenen wel mogelijk is. Dit alles vraagt elkaars ideeën en behoeften in dezen te herkennen en te erkennen.

Leren op de werkplek leidt niet vanzelf tot de beoogde kwalificaties.

Gezamenlijk beoordelen

Een laatste manier die we hier willen bespreken betreft het beoordelen van de het functioneren van studenten en hun voortgang. Hierbij heeft het opleidingsinstituut formeel de eindverantwoordelijkheid, maar opleiders in de school hebben in verschillende varianten ook een inbreng. Dat de formele eindverantwoordelijkheid bij de instituten ligt is eigenlijk een restant uit het recente verleden, toen het opleiden van leraren voornamelijk hun taak en verantwoordelijkheid was en het idee van Samen Opleiden nog niet was geformuleerd en georganiseerd.

Het staat nu echter op gespannen voet met de gezamenlijke verantwoordelijkheid van school en instituut voor de opleiding van leraren die ook moet betekenen dat beide partijen verantwoordelijk zijn voor de beoordeling. Omdat dit nog niet zo is, zien we in sommige gevallen dat opleiders en begeleiders op school zich minder betrokken voelen bij de beoordeling en minder geneigd zijn om duidelijke oordelen uit te spreken. Risico is dat dit leidt tot het geven van het voordeel van de twijfel en het minder expliciet uitspreken van wat men werkelijk denkt over het functioneren van een student. Aan de andere kant voelen opleiders en begeleiders op school zich niet serieus genomen als ze wel expliciet hun oordeel geven maar de instituutsopleider toch een ander oordeel geeft. Beide gevolgen zijn onwenselijk en laten zien dat de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opleiding van leraren alleen echt goed vorm kan krijgen als dit ook voor de beoordeling geldt. Het is daarom van belang in het kader van Samen Opleiden om de scholen hierbij een substantielere rol te geven. Een rol die verder gaat dan het betrekken van het oordeel van de begeleidende leraar en de schoolopleider in de afweging. Het zou erop neer moeten komen dat de lerarenopleiding en de school samen tot een oordeel komen, waarbij in geval van verschil van inzicht men er samen uit zou moeten komen en niet dat het instituut uiteindelijk bepaalt (zie verder Hoofdstuk 8).

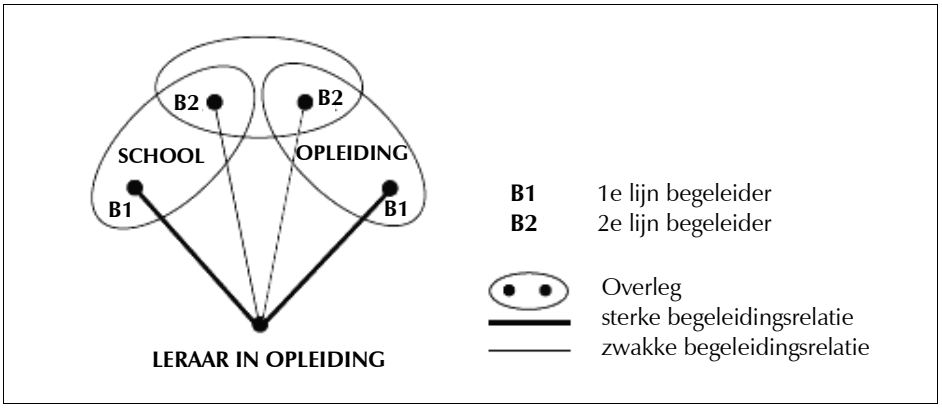
Begeleiding

Een van de manieren om het leerproces in de beroepscontext te ondersteunen is het begeleiden van de lerende. Dit wordt zo gezien voor de inductiefase, voor professionalisering en zeker ook tijdens initiële opleidingen. Begeleiding wordt als een belangrijke voorwaarde gezien voor zowel het verwerven van beroepsvaardigheden, het oriënteren op het werkveld als voor het ingroeien in de beroepsgemeenschap. Ook bij opleiden van leraren wordt begeleiding in de beroepspraktijk en op het instituut (bijvoorbeeld in de vorm van studieloopbaanbegeleiding) als een belangrijke ondersteuning gezien van het leren van de student.

Tijdens het leren op de werkplek wordt, in nagenoeg alle verschijningvormen, gebruik gemaakt van begeleiding. Waar sprake is van samenwerkingsverbanden tussen scholen en instituten (zoals de Opleidingsscholen) wordt begeleiding georganiseerd binnen de samenwerking. Waar geen vastgelegde samenwerkingsafspraken zijn (zoals in traditionele stagescholen) worden individuele afspraken gemaakt via de studenten (ook als deze een aanstelling inbrengt als leerwerkplek).

In de NVAO criteria, waar een samenwerkingsverband Opleiden in de School aan moet voldoen om subsidie te kunnen krijgen, wordt het aantal begeleiders en de kwaliteiten waar ze over moeten beschikken geregeld. In de erkende Opleidingsscholen is vaak een begeleidingsstructuur georganiseerd van eerste en tweedelijnsbegeleiding vanuit school en instituut opleiding (bijv. Hennissen, 2015). De eerste lijn wordt dan ingevuld met dagelijkse begeleiders waarvan verwacht wordt dat deze een sterke relatie aangaan met de leraar in opleiding, de tweede lijn met algemeen begeleiders voor een relatie met meer afstand en er wordt een overlegstructuur vastgelegd tussen lijnen en instituten (zie de veelvoorkomende opzet in Figuur 1).

Daarnaast maakt iedere Opleidingsschool eigen afspraken over zaken als afstemming van activiteiten zoals reflectie van de student en feedback door de begeleider, de deskundigheid van de



Figuur 1. Veel voorkomende opzet begeleidingsstructuur (uit Kroeze, 2014, p.64).

begeleider (bijvoorbeeld hetzelfde vakgebied of gecertificeerd begeleider), beschikbaarheid en toegankelijkheid (ruimte, tijd, zichtbaarheid), over bijdragen aan evaluatie en beoordeling van onderdelen of van het gehele traject (vaak in tussen- en eindevaluatie).

In de opleiding van leraren is begeleiding via partnerschappen, samenwerkingen en tripartite contracten een staande praktijk. Daarmee is het *organiseren* van begeleiding dan wel gemeengoed, maar *de manier waarop deze begeleiding vorm krijgt* nog niet. Als eerste komt dat doordat begeleiding een verzamelnaam is voor allerlei mogelijke benaderingen en strategieën. Er is een veelheid aan definities en accenten ten aanzien van het doel en het karakter van begeleiding die elkaar soms overlappen of soms zelfs radicaal tegenover elkaar staan. Zo zijn er tradities die begeleiding per definitie zien als een non-directieve activiteit, waar andere sturing wel als noodzakelijk zien. De laatste jaren winnen met name ideeën dat sturing een instrument is dat op maat moet worden ingezet aan terrein (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2014). Andere tradities in begeleiding hebben bijvoorbeeld betrekking op de combinatie met beoordeling, waarbij begeleiding als een non-evaluatieve activiteit staat tegenover opvattingen waar evaluatie een kern van de begeleiding is (Zeller, Howard, & Barcic, 2008). Deze verschillende uitgangspunten zorgen middels -de vaak impliciete- ideeën van de betrokkenen voor een bepaalde invulling van begeleiding. In zijn algemeenheid kan echter niet worden gezegd dat begeleiding vormgeven op grond van één van deze tradities leidt tot een aantoonbaar betere bijdrage aan het leren van de begeleide dan op grond van een andere. Zoals werkplekleren alleen in de specifieke situatie goed kan worden geduid, kan ook begeleiding alleen zinvol worden ingevuld op basis van het betreffende individu in de specifieke context. Ons voorstel is dan ook om begeleiding te definiëren als alle relaties die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van de leraar in opleiding (Kroeze, 2014).

Een tweede reden voor de verschillende vormen van begeleiding kan worden uitgelegd vanuit voorgaande definitie. Als begeleiding gaat over alle betekenisvolle relaties voor de lerende dan wordt zichtbaar dat dit op verschillende momenten een of meerdere relaties kunnen zijn die elk op een eigen specifieke manier van betekenis zijn voor de lerende. De georganiseerde (lees: toegewezen) begeleiders kunnen op verschillende momenten een verschillende bijdrage leveren, maar daarnaast kunnen ook allerlei informele begeleidingsrelaties een belangrijke bijdrage

leveren aan het leren op de werkplek van de begeleide. Om dit beter te begrijpen is het zinvol om begeleiding niet als één activiteit te zien, maar als een verzamelterm voor een veelheid aan mogelijk ondersteunende activiteiten. Zo kan onderscheid worden gemaakt in verschillende functiegebieden. Hier zijn meerdere voorbeelden van, maar een 'gouden' onderverdeling bestaat niet. Een werkbaar voorbeeld van een indeling is die in de vier functiegebieden van 1) gastheer, 2) leermeester, 3) raadgever en 4) rolmodel. Hiermee kunnen de verschillende te leveren bijdrages van verschillende begeleiders op verschillende momenten worden begrepen. Opgemerkt moet worden dat één begeleidingsrelatie niet in alle functiegebieden een bijdrage hoeft te leveren. De kwaliteit van de begeleiding is vanuit de eerder voorgestelde definitie dan ook eerder dat het *totaal* van begeleiding op alle functiegebieden voorziet in de behoefte van de lerende. Deze benadering van begeleiding werpt tevens een ander licht op de taken van de georganiseerde begeleiding. Deze hoeft dan niet bij één persoon te liggen, maar kan bijvoorbeeld ook een teamtaak zijn, waarbij één begeleider als belangrijkste taak krijgt toe te zien dat de leraar in opleiding alle begeleiding krijgt die nodig is.

Een derde reden voor de steeds verschillende invulling is het persoonlijke aspect van begeleiding. Georganiseerde begeleiding behoeft een relatie en is daarmee afhankelijk van daadwerkelijke personen. Deze relatie moet voldoende functioneel zijn om een bijdrage te kunnen leveren aan het leren van de student. Om allerlei redenen kan deze relatie ondanks goede wil van beiden toch niet werken; als er een onvoldoende klik is tussen beiden. De mate waarin de begeleider(s) en de leraar in opleiding ervaren dat ze goed bij elkaar passen is van invloed op de invulling van de begeleiding en ook op de opbrengst ervan. Daarbij is de begeleiding georganiseerd rondom een daadwerkelijk arbeidsproces dat een eigen dynamiek kent die weer van invloed is op de invulling die begeleiding krijgt. Allerlei gebeurtenissen en toevalligheden in de praktijk waarin het werkplekleren plaatsvindt zijn medebepalend en kunnen daarmee zorgen dat het in het belang van de voortgang van het leren is om af te wijken van afspraken en protocollen.

Het voorgaande bij elkaar brengend kan worden gezegd dat begeleiding een belangrijk element kan zijn voor het verbinden van de twee contexten. Met name als er daadwerkelijk en regelmatig contact en samenwerking is tussen begeleiders uit beide contexten. Daarbij moet wel in acht worden genomen dat begeleiding betrekking heeft op een veelheid aan mogelijke strategieën en dat afspraken daarover zinvol zijn, maar dat ook de begeleidingspraktijk vaak weerbarstiger is. Zoals gezegd is de kwaliteit van de begeleiding de mate waarin het geheel van de relaties voorziet in wat de betreffende lerende nodig heeft om beroepsvaardigheden te verwerven, zich te oriënteren op het beroep en in te groeien in de beroepsgemeenschap. Dat vraagt om een focus van de georganiseerde begeleiding op het ondersteunen van de lerende en het vereist dat begeleiders een zo groot mogelijke gereedschapskist hebben die zij flexibel kunnen inzetten (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008).

Afsluitend

Opleiden in twee contexten doordacht vanuit het Samen Opleiden leidt tot de algemene conclusie dat het geen vanzelfsprekende zaak is dat men ook daadwerkelijk *samen opleidt*. Integendeel, beide contexten kennen een eigen dynamiek, doelen en opleidingsdidactiek. Een permanente dialoog over die gezamenlijkheid in opleiden is daarom noodzakelijk. Het

is namelijk niet enkel een kwestie van organiseren, maar vooral van het gezamenlijk erkennen van dit structurele en aan de samenwerking inherente dilemma, het gezamenlijk formuleren van het instituutscurriculum, van het werkplekcurriculum en van de (opleidings)taal die daarbij gehanteerd wordt. Dit gezamenlijk formuleren zal vooral moeten plaatsvinden op het niveau van student, dus door zijn begeleiders op school, die van de lerarenopleiding en, daar waar mogelijk, de student zelf.

Op opleidingsinstituten en scholen waar deze dialoog niet of onvoldoende plaatsvindt, leidt dit tot een situatie waarin de student zelf de verschillen tussen de twee contexten moet overbruggen. Zeker in deeltijdopleidingen of zij-instroomtrajecten worden bijvoorbeeld eigen aanstellingen ingezet als periode van werkplekleren. Afstemming, dialoog en gezamenlijke ontwikkeling is dan ingewikkeld als er op een school slechts incidenteel sprake is van het participeren in het kader van een formele opleiding. Opleidingsinstituten moeten deze studenten extra ondersteunen bijvoorbeeld door ze onderdeel te maken van een leergroep van studenten in een gelijke situatie en ze te ondersteunen met tools waarmee ze; hun eigen activiteiten bewust leren kiezen; zelf hun begeleidingsbehoefte in kaart leren brengen; zelf de juiste begeleiding te organiseren; en, om ten behoeve van analyse van prestaties in de praktijk, te zorgen dat ze die analyse kunnen bespreken met iemand die een goed begrip heeft van de te verwerven kwalificaties.

Opleiden in twee contexten betekent niet dat er ook vanzelfsprekend samen opgeleid wordt.

In het verder ontwikkelen van de dialoog is het ten slotte interessant om te kijken naar ontwikkelingen in het beroepsonderwijs waar onder de noemer van *hybride leren* opleidingen niet meer worden ontworpen vanuit het idee van het overbruggen van twee verschillende contexten, maar wordt gezocht naar een geheel van allerlei mogelijke vormen van leeromgevingen die zowel helemaal in de praktijk kunnen zijn gesitueerd, als helemaal in de opleiding, als allerlei vormen daartussen (Zitter & Hoeve, 2012). Het beeld dat daarbij hoort is niet om eventuele verschillen tussen contexten te overbruggen, maar om ze met elkaar te verweven in een totaalconcept van minder of meer realistische dan wel geconstrueerde leersituaties en leersituaties die meer of minder gericht zijn het verwerven van kennis dan wel leren participeren in een omgeving. Het geheel van de opleiding kan dan worden gezien als de verzameling van leersituaties die gericht zijn op het verwerven van expliciete kennis (b.v. in lessen), leersituaties waarin gericht bepaalde vaardigheden worden ontwikkeld (bijv. praktijksimulaties of door skill-training), leersituaties gericht op het beroep in een praktijk leren uitvoeren (meedraaien in de beroepspraktijk), en leersituaties waarin de opgedane praktijkervaring wordt geëxpliciteerd (bijvoorbeeld intervisie of supervisie).

Om een opleiding in te richten ten behoeve van hybride leren wordt het beroep centraal gezet en wordt als eerste stap gezocht naar de beroepstaken die de aankomende beroepsbeoefenaar moet leren uitvoeren (Zitter, Hoeve, & De Bruin, 2016). Hierbij kan gebruik worden gemaakt van een zogenaamde 'whole task' benadering (Van Merriënburg & Kirschner, 2013) waar wordt gekeken hoe een volledige beroepstaak is opgebouwd en waar welke kennis en vaardigheden kan worden verworven. Vervolgens kan worden gekeken in wat voor leersituaties deze kennis en vaardigheden het beste kunnen worden verworven en naar de opbouw in moeilijkheid, om zo te zorgen dat er een goede volgorde ontstaat en de beroepstaken zich steeds in de zone van

naaste ontwikkeling bevinden. Tegelijkertijd is het belangrijk om bij elke taak in beeld te krijgen welke personen bij welke leersituaties een rol kunnen spelen, hoe er in de leersituaties kan worden geleerd, wanneer en wat er voor handen moet zijn.

Hoe het Samen Opleiden en de opleiding tot leraar nu zijn georganiseerd, is het resultaat van een langdurig proces, waarbij naast ervarings- en wetenschappelijke inzichten uit de onderwijskunde en bedrijfswetenschappen ook historische, politieke en maatschappelijke overwegingen een rol hebben gespeeld. Voor de verder ontwikkeling van de opleiding van leraren en het Samen Opleiden lijkt het zinvol om vanuit de benadering van hybride leren en 'whole task' de ontstane praktijk grondig te doordenken.

Referenties

Billett, S. (2006). *Constituting the workplace curriculum. Journal of curriculum studies, 50*(4), 31-48.

Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal, 42*(1), 153-224.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2014). De 'M-factor' in begeleidingsgesprekken monitoren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders 35*(1), 85-97.

Crasborn, F. , Hennissen, P., Brouwer, N. Korthagen, F. &, Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' supervisory skills. *Teacher and Teacher Education, 24*, 499-514.

Créton, H.A., & Wubbels, T (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.

Deinum, J., Maandag, D., Hofman, W. &, Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een internationale vergelijking* (Studie). Den Haag: Onderwijsraad.

De Vries, B. (1988). *Het leven en de leer. Een studie naar verbinding van werken en leren in de stage.* (Proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman, (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-705). New York: Cambridge University Press.

Grossman, P.L. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Review of research in teacher education.* Washington D. C.: American Educational Research Association.

Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teacher. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 178-204.

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders* (Cahiers voor Didactiek, nr. 10). Deurne: Wolters Plantyn.

Hennissen, P. (2016). *De organisatie van de begeleiding en beoordeling van het werkplekleren.* Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* (Proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.

Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *VELON Tijdschift voor Lerarenopleiders, 25*(4), 18-28.

Klarus, R., *& Van Vlokhoven, H. (2014).* WISH Zelfregulatie als hefboom voor competentieontwikkeling. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Korthagen, F., Tigchelaar, A., & Wubbels, T. (Red.) (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk.* Leuven/Apeldoorn: Garant.

Korthagen, F.A.J., Loughran, J.J., & Russell, T.L. (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020-1041.

Kroeze, C.J.A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren*

in opleiding (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.

Lyons, N. (2010). Reflective inquiry: Foundational Issues. In N. Lyons, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 25-44). New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.

Nieuwenhuis, A., & Van Woerkom, M. (2006). Rationales achter werkplekleren. P*edagogische Studiën, 83*(5), 343-353.

Nieuwenhuis, A., Hoeve, A., Nijman, D., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactisch vormgeving van werkplekleren in het initieel onderwijs: een internationale reviewstudie*. Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.

NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool*. Den Haag: NVAO.

Onderwijscoöperatie (2014). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Geraadpleegd op 28 mei, van https://onderwijscooperatie.nl/nieuws/voorstel-herijking-bekwaamheidseisen

Poortman, C.L., Nelen, A., De Grip, A., Nieuwenhuis, A.F.M., & Kirschner, P.A. (2012). Effecten van leren en werken in het mbo: een review studie. *Pedagogische Studiën, 89*(5), 288-306.

Schaap, H., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and Learning 5*, 99-111.

Theunissen, M. (2017). *Samen Opleiden* (Lectorale rede). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de Opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling* (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Van der Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries; a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research 49*(2), 127-152.

Van Merriënboer, J., & Kirschner, P. (2013). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design scnd edition*. London: Routledge.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON, Expertisecentrum Leren van Docenten.

Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education* (Proefschrift). Amsterdam: Vrije Universiteit.

Van Velzen, C., & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges. In J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education Approaches to teacher internship programmes* (pp. 180-194). London: Routledge.

Zeichner, K., & Tabachnick, B. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.), *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education* (pp. 1-21). London: Falmer Press.

Zeichner, K., & Lui, K.Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In N. Lyons, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.

Zellers, D.F., Howard, V.M., & Barcic, M.A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research, 78*(3), 552-588.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen: het verweven van leer en werkprocessen*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Zitter, I., Hoeve, A., & De Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: A hybrid curriculum model. *Vocations and Learning, 9*(1), 111-131.

Eindnoten

1 In samenwerkingsverbanden wordt de lerarenopleiding uitgevoerd in twee instituten: het instituut voor de lerarenopleiding (verder in dit hoofdstuk aangeduid met instituut of opleidingsinstituut) en de school.

2 Zie https://www.ondernemersschool.nl/overzicht-gereglementeerde-beroepen-nederland/

Praktijkvoorbeeld 3

De koppelkaart als opleidingsinstrument: hoe schoolopleiders en werkplekbegeleiders ermee werken

Wilma Weekenstroo, Het Assink lyceum, Haaksbergen

"Studenten van de lerarenopleidingen moeten op professionele wijze in een specifieke onderwijscontext aan de hand van relevante kennis en inzichten komen tot beroepshandelen. Dat betekent dat ze de keuzes die zij maken kunnen verantwoorden en relevante literatuurverwijzingen gebruiken in hun bewijsmateriaal" (cf. Dublindescriptor). Studenten moeten in de theorie alternatieven voor het didactisch handelen vinden en gefundeerde generaliseerbare keuzes te maken. Dat vraagt expliciet pendelen tussen praktijk en theorie (Popeijus & Geldens, 2009; Geldens, 2007). Op hun beurt moeten opleiders studenten ondersteunen bij het in samenhang verwerven van praktijkervaring en theorie (Korthagen & Lunenberg, 2009; Beroepsstandaard voor lerarenopleiders).

Maar, hoe realiseren we dat in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren? Welke didactische methodiek kan ons ondersteunen? Hoe borgen we meer continue en consistente kwaliteit in onze begeleidingsgesprekken? Met deze vragen is het ontwerponderzoek gestart waarbij het opleidingsteam van Het Assink lyceum betrokken was. Het resultaat van dat onderzoek is het instrument 'de koppelkaart' (Weekenstroo, 2013).

De koppelkaart als didactisch opleidingsinstrument wordt binnen AOS-ON en inmiddels ook in andere samenwerkingsverbanden, veelvuldig gebruikt tijdens begeleidingsgesprekken. Maar hoe gaat dat in de praktijk, werken met de koppelkaart?

In gesprek met de student kan gekozen worden uit twee strategieën: starten met de leerervaring of met het leerdoel van de student. In een aantal stappen, gebaseerd op reflectie- en gespreksfasen en met behulp van (voorbeeld)vragen helpt de koppelkaart de opleider de student te ondersteunen bij brengen van samenhang tussen theorie en praktijk. Studenten worden daartoe gestimuleerd tot zelf nadenken en wordt er zowel vanuit de theorie naar de praktijk als vanuit de praktijk naar de theorie gekeken. Er is aandacht voor zowel het voorbereidde leerdoel en de doorgaande leerlijn van de student (lange termijn doelen) als voor het vinden van alternatieven voor het handelen in de theorie naar aanleiding van een praktijkervaring (concerns student). In het gesprek is feedup, feedback en feedforward aan de orde.

Met de koppelkaart kun je gesprekken starten vanuit leerdoel of leerervaring.

De koppelkaart wordt zowel door de schoolopleider en werkplekbegeleider (t.b.v. sturing) als de student (zelfsturing) ingezet en toegepast bij begeleidingsgesprekken, intervisie en schriftelijke reflecties door student. Gezamenlijk bepalen student en opleider/begeleider de agenda van het gesprek, waarbij vaak beide strategieën (starten vanuit leerdoel of leerervaring) binnen één gesprek

aan de orde zijn: 'wat heb je voorbereid en hoe is de uitvoering in de praktijk gegaan?' en 'welke praktijkervaring is aanleiding tot reflectie en een nieuw leerdoel?'.

De schoolopleiders en werkplekbegeleiders ervaren de koppelkaart als helpend in het begeleidingsgesprek: er vindt verdieping plaats en de student maakt meer onderbouwde keuzes, de leerwerkervaringen krijgen voor de student meer betekenis waardoor de leerervaringen rijker worden. De koppelkaart helpt de student mede verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Studenten vragen om inzet van de koppelkaart als ze er eerder mee gewerkt hebben. Ook is er meer eenheid in de begeleidingsaanpak gekomen. Het werken met de koppelkaart ondersteunt ook bij de professionalisering van de werkplekbegeleiders en schoolopleiders zoals blijkt uit het onderstaande voorbeeld:

Uitspraak Marjan Groenhout (schoolopleider Het Assink lyceum):
"*Met de inzet van de koppelkaart lukt het de student te ondersteunen bij het leggen van relaties tussen theorie en praktijk en het beschrijven van het eigen leerproces naar een hoger niveau te krijgen. Bij groepsintervisie komen we beter tot een goed inhoudelijk gesprek, waarbij we tot onderbouwde oplossingsrichtingen komen en niet blijven hangen in de tips en trucs. Doordat de koppelkaart ons dwingt de juiste vragen te stellen kunnen we zelf ook niet meer om de theorie heen, bouwen op de locatie een bibliotheek op, lezen meer en professionaliseren gaandeweg onszelf en de werkplekbegeleiders. Blijvende aandacht voor juist en consistent gebruik is belangrijk, modellen van de systematische benadering geeft de student zicht op het continue leerproces en het constante pendelen tussen theorie en praktijk wordt een vanzelfsprekend denkmodel.*"

Praktijkvoorbeeld 4

Samenwerken aan samen opleiden: intervisie lerarenopleiding en scholen

Marcia Clarisse, Lowys Porquinstichting, Bergen op Zoom

De Lowys Porquinstichting (LPS) en de Pabo Avans werken samen in de Keurmerk-Opleidingsschool. Van LPS zijn zeven scholen betrokken bij dit samenwerkingsverband; daarnaast participeren twintig KPO-scholen en acht INOS-scholen. Binnen LPS hebben we sinds het schooljaar 2015-2016 gewerkt met intervisiebijeenkomsten op onze keurmerkopleidingsscholen. Deelnemers aan deze gesprekken waren de contactdocent van de pabo (instituutsopleider) en de stagecoaches (schoolopleiders) en mentoren van de basisschool.

We hebben met elkaar deze stap gezet om in de driehoek mentor, stagecoach en contactdocent van gedachten te wisselen over de wijze waarop we onze samenwerking bij het samen opleiden steeds meer en beter vorm kunnen geven.

In de intervisiebijeenkomsten, die per school twee keer per jaar werden georganiseerd, maakten we gebruik van de structuur van de 'incidentmethode'. Hiervoor werd anderhalf uur per bijeenkomst ingepland. De contactdocent was gespreksleider; de andere deelnemers brachten ieder een casus uit de beroeps-/opleidingspraktijk in, waarna de groep er één koos om verder uit te werken. Hierna volgde een informatieve vragenronde, waarin deelnemers meer zicht trachtten te krijgen op de casus. Vervolgens bespraken de groepsleden samen hoe zij de situatie zien, gevolgd door individuele standpuntbepaling en het delen daarvan. De contactdocent vulde hier vanuit het perspectief van het instituut aan. In een afsluitende discussie werden de verschillende benaderingen besproken. Bij de evaluatie deelden inbrenger en deelnemers wat zij hieruit meenamen naar hun eigen praktijk.

De contactdocent krijgt door intervisie beter zicht op de ontwikkeling van de opleidingsschool.

Onderwerpen die aan bod kwamen op de verschillende scholen zijn bijvoorbeeld: de tussenbeoordeling van het functioneren van de student, diepgang in reflecties en koppeling naar volgende lessen, afstemming tussen aanbod op de school en het curriculum op de pabo op gebied van ouderbetrokkenheid en pesten cq 'de veilige school' en het verschil in participatiemogelijkheden voor studenten.

Wat we hebben gemerkt is dat, voor het slagen van deze bijeenkomsten, een voorwaarde bleek te zijn dat de eigen, aan de school verbonden, contactdocent deelneemt aan de intervisie. Hij heeft én krijgt bij deze werkwijze meer zicht op de ontwikkelingen van de school als opleidingsschool. Omdat de stagecoaches en de mentoren de contactdocent van de Pabo beter (leren) kennen neemt de openheid in het gesprek toe. En omdat praktische zaken al in eerdere gesprekken tussen contactdocent en stagecoach aan bod zijn geweest is de weg vrij gemaakt om tijdens de intervisie meer de diepte in te gaan.

Ik ben erg tevreden dat we hiermee onze samenwerking aan het versterken zijn; alle LPS-keurmerkscholen hebben aangegeven deze werkwijze voort te willen zetten en ook dit schooljaar (2017-2018) zijn er in beginsel weer twee intervisiebijeenkomsten per school gepland. Nu dit loopt en onze scholen steeds bewuster bezig zijn met het in kaart brengen van hun kwaliteiten en leermogelijkheden, hebben we gezamenlijk uitgesproken toe te zijn aan een nieuwe stap: een verdieping op deze ontwikkeling. Daarom gaan we dit schooljaar tweemaal een peerreview organiseren tussen de scholen onderling. Tijdens de peerreview gaan we kritisch met én bij elkaar kijken naar de mogelijkheden die we studenten bieden en zouden kunnen bieden om deel te nemen aan activiteiten in de school. We willen zo het aanbod (affordance) voor de studenten verbeteren en hierin van elkaar leren. Ook dit zal weer in samenwerking met contactdocenten van de pabo worden opgezet. Zo willen we samen bouwen aan ons werkplekcurriculum, waarbij er naast een gezamenlijke basis ruimte is voor de eigenheid en expertise van de afzonderlijke scholen.

Verder lezen

Bellersen, M., & Kohlmann, J. (2016). *Praktijkboek Intervisie Proces en Methoden. Meer vermogen door collegiale blik.* Deventer: Vakmedianet.

De Groot, A., & Nobel. G. (2005). *Een pot met goud.* Deventer: Vakmedianet.

Hoofdstuk 4

Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten

Opleidingsscholen als 21e eeuwse netwerkopleidingen

Ton Bruining, KPC-groep, 's Hertogenbosch
Sanne Akkerman, ICLON, Universiteit Leiden

Samenvatting

Tussen scholen en lerarenopleidingen liggen grenzen. Het is goed dat die grenzen er zijn, omdat betrokken partners allemaal een eigen opdracht hebben. Tegelijkertijd kunnen die grenzen ook hinderlijk zijn en fricties veroorzaken. Maar juist in de fricties die er tussen verschillende spelers in het onderwijsveld zit of in de kloof die er tussen verschillende partijen gaapt zitten mogelijkheden om te leren. We bouwen deze bijdrage op vanuit de activiteitentheorie en de ideeën omtrent boundary crossing. Allereerst beschrijven we de ontwikkeling van opleidingsschool als educatief netwerk waarbij we aandacht besteden aan de actoren, objecten en activiteiten die daarbij een rol spelen. Vervolgens bespreken we verschillende vormen van netwerken en de leermechanismen die een rol spelen, gevolgd door wat netwerken, grenspraktijken en innovaties vragen van alle belanghebbenden. We maken inzichtelijk wat schoolleiders, schoolopleiders en lerarenopleiders en studenten in Opleidingsscholen kunnen doen om te profiteren van het leerpotentieel dat in zulke educatieve netwerken schuilt. We ondersteunen ons betoog met ervaringen uit onderzoek en met enkele aanbevelingen op basis van onderzoek en ervaringen uit de praktijk sluiten we onze bijdrage af.

Inleiding

Tussen scholen en lerarenopleidingen liggen grenzen. Het is ook goed dat die grenzen er zijn. Het is goed omdat de school, de lerarenopleiding, de leraren, de studenten, de lerarenopleiders het management en bestuur, allemaal een eigen opdracht hebben en daarmee ook een eigen doelstelling, identiteit en manier van werken.

> Voor de scholen is het lastig wanneer de lerarenopleiding weer eens een nieuwe aanpak heeft bedacht, zonder daarin met het scholenveld samen te werken. Toch gebeurt dat regelmatig en dat verdient geen schoonheidsprijs.

Maar die grenzen kunnen ook hinderlijk zijn, zoals in het voorbeeld. Veel studenten ervaren die grenzen iedere dag. In opleidingsscholen staan de studenten met één been in de onderwijspraktijk en met één been in de lerarenopleiding en ze ervaren direct de consequenties wanneer de lerarenopleiding en de school onvoldoende op elkaar afgestemd zijn. Moeten ze vertrouwen op de praktische kennis van hun stagebegeleider of de theoretische kennis van de lerarenopleider? Voor de scholen is het lastig wanneer in een nieuwe aanpak van de lerarenopleiding onvoldoende rekening is gehouden met de mogelijkheden in de frontlinie van het onderwijs. De lerarenopleiders zien op hun beurt regelmatig dat de behoeften van de kinderen op de scholen prioriteit krijgen en dat de zorgvuldigheidseisen aan het leertraject van een leraar in opleiding op het tweede plan komen. Waar leraren, leraren in opleiding en lerarenopleiders dagelijks in

de frontlinie van het onderwijs bezig zijn met onderwijs maken, leven managers en bestuurders in een parallelle wereld. Een wereld van personeel en organisatie, beleid en aansturing en financiële en kwalitatieve verantwoording. Dat roept over en weer beelden en oordelen op. Die zijn niet altijd positief.

Juist in de frictie die er tussen verschillende spelers in het onderwijsveld zit of in de kloof die er tussen verschillende partijen gaapt zitten mogelijkheden om te leren. Op basis van een onderzoek waarin we gedurende vijf jaar de ontwikkeling van een Opleidingsschool volgden (Akkerman & Bruining, 2016) gaan we in dit katern in op netwerken, grenzen in het onderwijsveld, en de ontwikkeling van Opleidingsscholen. We gaan in op wat in Opleidingsscholen schoolleiders, schoolopleiders en lerarenopleiders en studenten kunnen doen om te profiteren van het leerpotentieel dat in zulke educatieve netwerken schuilt.

We gaan eerst dieper in op de ontwikkeling van educatieve netwerken zoals de Opleidingsschool. We willen duidelijk maken dat het omgaan met grenzen een noodzaak is en dat dit om specifieke competenties in de Opleidingsscholen vraagt. Vervolgens gaan we op basis van de zogenaamde activiteitentheorie in op de ontwikkeling van netwerken en de actoren, objecten en activiteiten die daarbij een rol spelen. Daarbij zullen we duidelijk maken dat er verschillende vormen van samenwerken op en aan de grens zijn en met voorbeelden ingaan op de leermechanismen die daar een rol in spelen. We schetsen verschillende vormen van netwerken en leermechanismen. Daarna gaan we in op wat netwerken, grenspraktijken en innovaties vragen van alle belanghebbenden. Daarbij benadrukken we het belang van grenspraktijken, grensobjecten en het voeren van grensgesprekken aan. *Grenspraktijken* zijn plaatsen waar professionals en aankomend professionals elkaar met een gezamenlijk doel ontmoeten. *Grensobjecten* zijn gedeelde instrumenten die zorgen dat er gezamenlijk geleerd kan worden door afstemming of samenwerking tussen verschillende partijen. Ze kunnen variëren van gezamenlijke concepten en modellen tot concrete technieken of procedures. Denk aan een methode van collectief praktijkonderzoek een spel of een portfolio. *Grensgesprekken* zijn gesprekken in de dagelijkse 'mess'. Tot slot willen we duidelijk maken dat er geen recepten te geven zijn voor de ontwikkeling van grenspraktijken, maar dat de toenemende complexiteit in de maatschappij, in het scholenveld en in het professionele leven van onderwijsmensen om 'eenvoudige leidende principes' vraagt. We ondersteunen ons betoog met ervaringen uit onderzoek en met enkele aanbevelingen op basis van onderzoek en ervaringen uit de praktijk sluiten we onze bijdrage af.

In grenspraktijken zijn er verschillende samenwerkingsvormen en leermechanismen.

Leraren opleiden in de context van een netwerksamenleving

Maatschappelijke en technologische ontwikkeling maken dat de samenleving steeds meer een netwerk samenleving wordt. Van opleidingen die studenten voorbereiden op de wereld van morgen wordt gevraagd om daarop in te spelen. Scholen verschillen in de mate waarin zij organisatorische grenzen opzoeken en overbruggen. Aan de hand van drie metaforen schetsen we twee klassieke typen scholen die dat niet doen en een derde type die dat al wel doet en de bakermat is van nieuwe vormen van samen leren en werken.

1 De school als een *lokale gemeenschap*, waarin het gaat om kleinschaligheid, intimiteit en duurzaamheid. Regelmatig klinkt de roep om een terugkeer naar dit soort scholen. Nu hoeft de vorming van kleine leergemeenschappen geen conservatieve beweging te zijn. Naast het behoud of het herstel van kleine categorale scholen ontstaan ook broedplaatsen waarin met nieuwe vormen van onderwijs geëxperimenteerd wordt.
2 De school als *bureaucratie*, die streeft naar rendement, met management en controle. De bedoeling is dat alle activiteiten in deze school als in een goed geoliede machine in elkaar grijpen. De kritiek op zulke scholen is groot. Ze zouden de menselijke maat uit het oog verliezen en de systeemdruk zou leraren en studenten doen vervreemden van hun maatschappelijke opdracht. Tegelijkertijd verlangen de leerlingen en studenten, hun ouders en ook de professionals dat er in de school een aantal basisvoorwaarden zoals de beschikbaarheid van personeel, geschikte leermiddelen en een ondersteunende leeromgeving geregeld zijn.
3 De school als *netwerkorganisatie*, die zich onderscheidt van zowel de intern gerichte lokale gemeenschap als van het strak georganiseerd bureaucratisch conglomeraat van scholen. Een netwerkorganisatie is niet zo op zichzelf staand, maar losjes georganiseerd en gebaseerd op dynamische interactie met netwerkpartners die snel inspelen op ontwikkelingen in de samenleving. Het is een school die functioneert als organisch netwerk, waarin ook nieuwe vormen van onderwijs ontstaan. In het primair onderwijs werken scholen in leernetwerken met commerciële aanbieders aan de ontwikkeling van gepersonaliseerd en digitaal leren. In het voortgezet onderwijs zijn bijvoorbeeld architecten actief die de ontwikkeling van het vak 'onderzoek en ontwerp' verzorgen. De RDM Campus in Rotterdam en de Duurzaamheidsfabriek in Dordrecht zijn zogenaamde ‘in-betweens’; tussenruimtes tussen het bedrijfsleven en de school. Bedrijfsleven en school ontmoeten elkaar in de duurzaamheidsfabriek en kunnen daar samen experimenteren. Ook lerarenopleidingen vormen netwerken.
   De netwerkschool is idealiter naar buiten gericht. Leraren verdiepen zich met hun leerlingen bijvoorbeeld in de mogelijkheden die nieuwe media bieden en verstaan zich met opkomende subculturen. Ze vragen zich af wat trends betekenen voor het onderwijs. Het onderwijs in zulke coöperatieve netwerken wordt gestuurd door dienstbare leiders, die leraren zien als de kenniswerkers in het onderwijs. Kenmerkend in deze scholen zijn kenniskringen waarin het professionele leren centraal staat, waarin traditionele verhoudingen over boord gaan, waarin de deelnemers zich gepassioneerd bezighouden met innovaties en van elkaar durven leren. De leraar gedraagt zich als een netwerker en een kenniswerker die er zich ervan bewust is dat andere tijden andere eisen aan het onderwijs stellen. De school is betrokken op de wereld (Zuurmond & De Jong, 2010; Bruining, 2009; Noordegraaf, 2011).

Met opleiden in de school wordt ingespeeld op de noodzaak van slimme netwerken. De smartphone en social learning omgevingen bieden de mogelijkheid om slimme en snelle verbindingen aan te gaan en om wereldwijd kennis te vergaren. Toch bestaat er veel discrepantie tussen wat er allemaal al kan op het gebied van blended en social learning en wat dagelijkse realiteit in de onderwijspraktijk is (Voogt, Sligte, Van den Beemt, Van Braak, & Aesaert, 2016). De kunst is om er in het netwerk van verschillende praktijken voor te zorgen dat daarin de belangen van alle betrokken praktijken zo goed mogelijk worden bediend. Dat er aan weerzijde van de grens tussen bijvoorbeeld een basisschool en een lerarenopleiding verschillende manieren van denken en werken bestaan is niet alleen lastig, maar ook goed. Op de lerarenopleiding verwerven de

studenten onderwijs-pedagogische kennis en vaardigheden die ze in de praktijk toepassen. In de onderwijspraktijk ontwikkelen de studenten een beroepsidentiteit. In grens overbruggende netwerken waarin studenten samen met leraren en lerarenopleiders onderzoek doen wordt gezamenlijk geprofessionaliseerd.

De benutting van het leerpotentieel dat in netwerken van scholen en lerarenopleidingen besloten ligt, is van groot belang voor de ontwikkeling van duurzaam onderwijs. De hamvraag is: op welke wijze kunnen in de onderwijspraktijk leerrijke verbindingen tot stand komen? Wat betekenen ze voor de leraren in de scholen, de studenten in opleiding en voor de lerarenopleiders? En wat betekenen ze voor de opleiding van leraren?

Activiteitentheorie als geschikte leernetwerktheorie

De cultuur historische activiteitentheorie, kortweg CHAT of activiteitentheorie, wordt alom beschouwd als een waardevolle theorie om de ontwikkeling van de netwerksamenleving en netwerkorganisaties te begrijpen. De activiteitentheorie is tegelijkertijd een waardevolle praktijktheorie die van praktisch nut is om het werken en leren in de dagelijkse praktijk van organisaties zoals scholen en lerarenopleidingen te faciliteren (Dochy, 2010; Ellis, Edwards, & Smagorinsky, 2010).

Vier generaties activiteitentheorie

De Finse hoogleraar Yrjö Engeström (1987) ontwikkelde een derde generatie activiteitentheorie en zijn theorie van expansief leren is gebaseerd op het werk van de Russische leerpsychologen-Vygotskij (Akkerman, 2012). De activiteitentheorie van Engeström is relevant om deze als leertheorie fundamentele inzichten biedt voor de ontwikkeling van onderwijs, maar het is ook een waardevolle systeemtheorie die houvast biedt om het leren in organisaties en tussen organisaties te analyseren en te verbeteren (Nicolini, 2012). De activiteitentheorie is ook relevant omdat de theorie evolueert (Akkerman, 2012; Edwards, 2017).

Inmiddels kan de generatie activiteitentheorie bogen op bijna honderd jaar wetenschappelijk onderzoek. In de jaren twintig van de vorige eeuw legde Vygotskij de basis voor de activiteitentheorie. Hij legde hij de nadruk op de betekenis van artefacten - zoals theorieën, concepten en tastbare instrumenten - voor het leren van individuen. Hoewel 'de nabije ander' een belangrijke rol speelt in de eerste generatie activiteitentheorie, ging het bij Vygotskij vooral over individuele ontwikkeling. Leont'ev bouwde voort op het werk van Vygotskij, maar benadrukte dat mensen niet alleen leren via fysieke hulpmiddelen zoals gereedschappen en niet alleen individueel leren, maar onderdeel zijn van lerende gemeenschappen. Leont'ev stelt in zijn tweede generatie activiteitentheorie dat mensen met elkaar activiteitensystemen vormen, waarin zij hun handelingsrepertoire ontwikkelen. Daaropvolgend ontwikkelde Engeström eind jaren tachtig een derde generatie activiteitentheorie, waarin wordt benadrukt dat activiteitensystemen ook elkaar beïnvloeden en dat mensen vaak samenwerken met, of bewegen tussen verschillende activiteitensystemen. Engeström liet verder zien dat wanneer mensen ervaren dat de fricties zo knellend worden dat ze niet meer door de bestaande organisatie opgelost kunnen worden, de mogelijkheid tot expansief leren bestaat. Dat wil zeggen dat mensen dan met elkaar een nieuw systeem

kunnen creëren. Een voorbeeld daarvan is het ontstaan van kenniskringen waarin leraren,lerarenopleiders en leraren in opleiding samen praktijkonderzoek doen (Bruining, 2016a). In een tijd waarin mensen via social media in nauwere verbinding staan met de rest wereld en nieuwe communicatie technologieën zich razendsnel en wereldwijd verspreiden zonder dat de uitvinders daar controle over hebben is volgens Engeström een vierde generatie activiteitentheorie nodig (Engeström, 2009; Bruining, 2016b).

Boundary crossing

Uit literatuurstudie (Akkerman & Bakker, 2011) blijkt dat er de afgelopen tien jaar meer aandacht is gekomen voor de interacties en bewegingen die plaatsvinden over de grenzen van meerdere organisaties heen: *boundary crossing*. Een letterlijke vertaling zou zijn 'grensoverschrijding', maar omdat die term in het Nederlands de connotatie heeft van 'voorbij de normen van het fatsoen', blijven we hier liever vasthouden aan de Engelse term. De term boundary crossing is door Engeström, Engeström en Kärkkäinen (1995) gebruikt om te beschrijven hoe verschillende professionals vaak te maken hebben met verschillende kennisdomeinen en subculturen, maar er toch in slagen om samen te werken. Met verwijzing naar hun literatuurstudie definiëren Akkerman en Bakker (2012, p. 16) 'boundaries' als volgt: *"Met grenzen bedoelen we sociale of culturele verschillen tussen praktijken die leiden tot problemen in handelingen of in de interactie met andere praktijken."* Op het moment dat sociale en culturele verschillen inderdaad tot problemen leiden, spreken we ook wel van discontinuïteit. Overigens hoeft niet elk verschil tussen schoolorganisaties relevant of hinderlijk te zijn, dus tot discontinuïteit te leiden. In het voorbeeld van de leraar in opleiding geldt wellicht dat deze prima zelfstandig kan functioneren op een stageschool, maar dat er zich problemen kunnen voordoen wanneer een afstudeerproject opgezet moet worden. Problemen bijvoorbeeld doordat enerzijds het personeel van de stageschool vragen, wensen en ideeën heeft en dat anderzijds de opleiding eisen stelt. De leraar in opleiding ervaart in zo'n situatie waarschijnlijk een discontinuïteit en loopt in metaforische zin 'tegen een grens aan' (Bruining & Van den Eijnden, 2011). In de problemen aan, op of over de grens en het oplossen daarvan schuilen nieuwe perspectieven. Zo waren we in ons onderzoek naar de ontwikkeling van een academische basisschool (Akkerman & Bruining, 2016) met een videocamera aanwezig bij een gesprek tussen twee studenten, een schoolopleider, een basisschooldirecteur en een instituutsopleider. Zij spraken over de afronding van een onderzoeksproject. Het werd een vervelend gesprek waarin de belangen en routines van studenten, basisschool en lerarenopleiding botsten. Tijdens het terugkijken van de video zagen de gesprekspartners dat zij als drie verschillende systemen opereerden. Ze zagen ook dat het mogelijk was om samen één minisysteem te vormen door een gezamenlijke doelstelling te formuleren en vanuit een gemeenschappelijk belang te werken.

Nadenken over leren door 'boundary crossing' is relatief nieuw in de organisatie- en onderwijswetenschappen; in deze vakgebieden wordt meestal over leren en werken gesproken als een proces dat binnen een bepaalde grens (een bepaald domein, een bepaald instituut, een bepaald beroep) plaatsvindt. Daar waar grenzen verwijzen naar discontinuïteit tussen verschillende praktijken, wordt boundary crossing door Akkerman en Bakker (2011) gedefinieerd als het opheffen van de discontinuïteit door het leggen van verbindingen tussen verschillende praktijken en het vinden van een manier om te handelen en te communiceren. Zoals uit literatuur-

studie naar voren komt is dit een moeizaam proces, maar ook een proces dat leerpotentieel met zich meebrengt. Dat leerpotentieel bestaat doordat boundary crossing met zich meebrengt dat organisaties voorbij de bestaande praktijk en de eigen identiteit moeten kijken. Het vraagt om jezelf te positioneren ten opzichte van anderen, om coördinatie-processen te ontwikkelen, te reflecteren en het kan de ontwikkeling van nieuwe praktijken veroorzaken.

Een 21e eeuwse lerarenopleiding

Als de samenleving zich ontwikkelt tot een netwerksamenleving en het onderwijs jonge mensen moet introduceren in die samenleving, dan moet het onderwijs zich congruent ook als een netwerk ontwikkelen. Een veelgehoorde kritiek op het onderwijs is dat het de neiging heeft om naar binnen te keren, dat onderwijssystemen onvoldoende op elkaar aansluiten en er een kloof gaapt tussen het onderwijs en de beroepspraktijk. De laatste jaren wordt veel nadruk gelegd op ouderbetrokkenheid, de aansluiting tussen opleidingen zoals tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs, tussen vmbo, mbo en hbo, tussen het onderwijs en het werkveld, de ontwikkeling van hybride leren en het verwerven van 21e eeuwse vaardigheden. Dat betekent dat het onderwijs zogenaamde 'boundary crossers' of 'brokers' nodig heeft. Dat zijn mensen die in meerdere praktijken werken of die verschillende praktijken met elkaar kunnen verbinden. Ze worden ook wel grensgangers en bruggenbouwers genoemd. Oomkes (2016) onderzocht voor de ontwikkeling van het agrarisch onderwijs de competenties in het onderwijs om netwerken te kunnen vormen en kwam tot de bedroevende conclusie dat die competenties bij studenten vaak wel aanwezig zijn, maar bij leraren nauwelijks (Oomkes, 2016).

Onderwijs heeft bruggenbouwers nodig die de verschillende praktijken verbinden.

In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op het leerpotentieel van boundary crossing in de 21e eeuwse lerarenopleiding. Wat zoomen in op wat er van de lerarenopleiders, opleidingspartners en toekomstige leraar gevraagd om grensganger of bruggenbouwer te kunnen zijn, en met welke opgaven zij geconfronteerd worden, welke hulpmiddelen ze gebruiken, en wat voor leren dat met zich meebrengt.

Leerpotentieel in de 21e lerarenopleiding

De uitdaging voor het leren in de 21e lerarenopleiding wordt vooral duidelijk wanneer we kijken naar zogeheten boundary crossers, de ontwikkeling van *grensobjecten* en het ontvouwen van verschillende leermechanismen.

Bruggenbouwers

Boundary crossers of bruggenbouwers worden al sinds lange tijd erkend als belangrijke figuren in organisaties en in netwerken omdat zij in staat zijn om elementen van de ene praktijk in te brengen in de andere. Dat is essentieel voor de interactie tussen theoretische en praktische kennis. Zo kan een master leren en innoveren een belangrijke schakel zijn tussen onderwijs

praktijk en onderwijswetenschap. Zo wordt bijvoorbeeld van een projectleider opleidingsschool gevraagd om de werkwijzen in de lerarenopleiding en het scholenveld op elkaar af te stemmen en een beroepsopleider moet ervoor zorgen dat het onderwijs inspeelt op de innovaties in het bedrijfsleven. Hoe waardevol deze mensen ook worden geacht te zijn volgens de literatuur, onderzoek naar bruggenbouwers en hun ervaringen laat zien hoe moeilijk hun positie in werkelijkheid vaak is (Akkerman & Bakker, 2011; Snoek, 2013; Akkerman & Bruining, 2016).

Boundarycrossers worden lang niet altijd door de mensen om hen heen gewaardeerd. Horen ze nou wel of niet bij de club? Ze staan met een been in de ene organisatie en met het andere been in de andere. Zitten ze in de en/en positie, dan kunnen ze waardevolle bruggenbouwers zijn. Zitten ze in de noch/noch positie, dan zijn ze buitensta anders in beide organisaties. Op basis van literatuurstudie (Akkerman & Bakker, 2011) bestaat het vermoeden dat bruggenbouwers specifieke kwaliteiten hebben, bijvoorbeeld als het gaat om onzekerheidstolerantie, het kunnen wisselen in rollen, en het voeren van interne persoonlijke dialogen om consistent te blijven. Of er kenmerkende kwaliteiten van bruggenbouwers zijn, en zo ja welke, is een vraag die nader onderzoek vergt. Bruggenbouwers worstelen vaak zelf met hun dubbelpositie. Dat kan ertoe leiden dat zij hun ambigue positie willen verlaten als zij onvoldoende steun en erkenning ervaren. Zo zien we dat bijvoorbeeld leraren die een masteropleiding of een promotieonderzoek gaan doen, anders naar hun eigen lespraktijk en organisatie gaan kijken, vaak met een nieuwe en kritische blik. Collega's met wie ze al jaren samenwerken zitten hier niet altijd op te wachten en ook de bruggenbouwers voelen zich minder thuis op de plek die eens zo vertrouwd was. De vraag is wat een geschikte cultuur is en wat de bijbehorende condities zijn om bruggenbouwers te ondersteunen en in hun positie te behouden.

Leraren in opleiding zijn ook een typisch voorbeeld van bruggenbouwers, omdat zij in veel gevallen de enige echte 'boundary crossers' zijn (Akkerman & Bruining, 2016). In de academische opleidingsschool zijn zij - anders dan bedoeld - toch vaak de enige die onderzoek doen, terwijl ze in de praktijk als novice worden gezien die nog veel moet leren en op het opleidingsinstituut als student die onderwezen moet worden. Studenten zijn als netwerkers vaardiger dan hun docenten (Oomkes, 2016). De lerarenopleidingen kunnen vitaler worden door meer leergemeenschappen tussen school en lerarenopleiding te creëren, zoals kenniskringen waarin leraren, leraren in opleiding en lerarenopleiders als gelijkwaardige partners opereren (Bruining, 2008) en gezamenlijke belangen ontwikkelen (Bruining & Van den Eijnden, 2011; Cremers, 2016). Ook overlappende, multilevel gemeenschappen waaraan studenten, ervaren onderwijsprofessionals en schoolleiders participeren (Stein & Coburn, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012) dragen hieraan bij.

Grensobjecten

Er is nog een tweede vorm waarin de uitdaging van boundary crossing duidelijk wordt: zogeheten grensobjecten (*boundary objects*). Deze term is geïntroduceerd door Star & Griesemer (1989) om te verwijzen naar objecten die op verschillende wijzen in meerdere kennispraktijken worden gebruikt en binnen elk van die praktijken een eigen functie hebben. Een voorbeeld van een grensobject is het portfolio. Waar lerarenopleiders het portfolio nu vooral zien als een instrument waarin de student bewijslast levert, kan het ook functioneren als middel om verbin-

dingen te leggen en om samen van te leren. Een portfolio kan een waardevol grensobject zijn in de coördinatie tussen de betrokkenen. De opgave is om ervoor te zorgen dat het portfolio in 'een taal' geschreven wordt die door alle gebruikers 'verstaan' wordt. Een digitaal portfolio kan een impuls zijn om allerlei vormen van social learning te ontwikkelen. Eenzelfde mogelijkheid zit bij de opleidingsprofielen, die in het beroepsonderwijs bedoeld zijn om beroepsopleidingen beter af te stemmen op de beroepspraktijk. Probleem is dat het vaak papieren tijgers zijn, zo algemeen dat iedereen zich erin kan vinden, waarna ze in een map belanden waar ze nauwelijks meer uitkomen. Organisaties en organisatienetwerken zitten vaak vol met grensobjecten en het is altijd de vraag of ze daadwerkelijk bijdragen aan verbinden van verschillende kennispraktijken.

Bruggenbouwers en grensobjecten zijn nodig, omdat boundary crossing niet gemakkelijk is. Het verbinden is moeilijk, gaat met spanningen gepaard, kost veel energie en verloopt niet vanzelfsprekend succesvol. Het zijn echter precies deze uitdagingen die wijzen op het leerpotentieel van boundary crossing. Het daagt mensen, professionele netwerken en organisaties uit om voorbij de bestaande praktijk en de eigen identiteit te kijken en naar concrete oplossingen te zoeken.

Leermechanismen

Door verschillende auteurs wordt gesteld dat boundary crossing weliswaar lastig is, maar ook tot leren kan leiden (Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995; Wenger, 1998). Engeström (2001) benadrukt in zijn de activiteitentheorie het belang van verbindingen *tussen* sociale systemen. Wenger (1998) stelt in zijn theorie over leer-werkgemeenschappen hoe belangrijk het is om ook voldoende buiten de eigen groep te kijken, contacten met anderen te onderhouden en open te staan voor externe ideeën. Daarmee kan een groep voorkomen dat ze stagneert en vervalt in routines die op termijn niet meer passen bij de tijd of de problematiek die aan de orde is. Soortgelijke stellingen over het leerpotentieel van grenzen komen we de laatste jaren steeds meer tegen; boundary crossing zou leiden tot kennisinnovatie, tot hybridisatie van concepten en culturen, tot nieuwe perspectieven, en tot vernieuwing van gehele beroepen. Akkerman en Bakker (2011) onderzochten deze claims met een literatuurstudie. Die studie wees op vier leermechanismen die kunnen optreden wanneer er verbindingen worden gelegd tussen praktijken.

1 Boundary crossing kan leiden tot een proces van *identificatie*. Hierbij ontstaat een hernieuwd inzicht in hoe verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of elkaar aanvullen. Een proces van identificatie zien we vaak op het moment dat één bepaalde groep (bijvoorbeeld een team of beroepsgroep) of organisatie bedreigd wordt of er een onzekerheid bestaat over haar meerwaarde ten opzichte van een andere groep of organisatie. Er ontstaat dan een behoefte om zich opnieuw te onderscheiden.
2 Een tweede leerproces waartoe boundary crossing kan leiden is een proces van c*oördinatie.* Hierbij bedenkt of ontwerpt men nieuwe of alternatieve middelen en procedures om effectieve samenwerking tussen praktijken mogelijk te maken. Coördinatieprocessen zien we vaak wanneer mensen efficiënter willen werken, en daarvoor dan ook alleen de minimaal vereiste afstemming zoeken.
3 Een derde type proces dat kan optreden bij boundary crossing is *reflectie.* Hierbij definieert men de verschillende perspectieven van betrokken groepen en leert daardoor door de ogen

van de ander naar de eigen praktijk te kijken. Er vindt dus zowel een definiëring als een uitwisseling van perspectieven plaats. In situaties waarin reflectieprocessen worden beschreven, zijn mensen vaak gericht op wederzijdse betekenisverlening en het verbinden van verschillende kennis.

4 Ten slotte kan boundary crossing leiden tot een vierde proces, dat van *transformatie*. Hierbij ontstaan door het contact tussen praktijken nieuwe identiteiten en soms ook nieuwe hybride praktijken. Zo is de biochemie ontstaan als een boundary practice tussen de biologie en de chemie. Maar ook op kleinere en lokale schaal vinden dergelijke transformatieprocessen plaats. Dit gebeurt vooral als kennispraktijken geconfronteerd worden met een probleem op de grens tussen deze praktijken.

Een Opleidingsschool met academische kop onder de loep

Zelf bestudeerden wij de ontwikkeling van een academische Opleidingsschool tussen 2006 en 2011 (Akkerman & Bruining, 2016). Onze longitudinale studie was bedoeld om de ontwikkeling van de lerarenopleiding als educatieve netwerkorganisatie beter te begrijpen, met name als het gaat om het leren over institutionele grenzen heen. Zo keken we naar wat we aan leerprocessen konden waarnemen tussen academische basisscholen en een lerarenopleiding, tussen studenten, leraren, lerarenopleiders, schoolleiders, coördinatoren, lectoren, managers en bestuurders. Er bleken in het netwerk een aantal 'sleutelfiguren' te bestaan die wij conform de literatuur hebben aangeduid als bruggenbouwers. Onze centrale vraag was: met welke opgaven worden boundary crossers bij de opstart van een academische opleidingsschool geconfronteerd en tot welke leermechanismen leidt dat op institutioneel, inter- en intra-persoonlijk niveau?
We zagen verschillende leermechanismen optreden.

- Leren door identificatie: wie zijn wij eigenlijk? Wat maakt ons anders? Wat betekent het om vanuit de onderwijspraktijk bij te dragen aan de leraren opleiding en aan praktijkonderzoek?
- Leren door coördinatie: hoe stemmen wij op elkaar af?
- Leren door wederzijdse reflectie: wat zien we als we ons in anderen verplaatsen?
- Transformatie: kunnen we het anders doen?

We vonden dat er op verschillende niveaus verschillende leermechanismen optraden. Daar waar er op institutioneel niveau vooral nieuwe vormen van coördinatie zichtbaar waren, vond er op interpersoonlijk en intra-persoonlijk niveau ook reflectie plaats. Transformatie bleek alleen zichtbaar op intra-persoonlijk niveau, en dan vooral in het persoonlijke leren van de boundary crossers in het netwerk. Door hun rol als kartrekker in het netwerk ontwikkelden zij niet alleen een andere visie op onderwijs, op samenwerking, op de rol van onderzoek in onderwijs, maar dachten zij ook anders na over zichzelf en hun toekomst.

De biografie van de boundary crossers gaf ons verder inzicht in hun professionele karakter. Zij leken graag iets nieuws aan te gaan en te willen bewerkstelligen, een natuurlijke drive te hebben om zich naar buiten toe te oriënteren, anderen aan te spreken en samen te werken en te leren (Bruining & Akkerman, 2013). De rol van de boundary crossers bleek echter niet alleen maar bevorderlijk voor het opzetten en realiseren van het educatief netwerk. Daar waar deze sleutelfiguren zich samen steeds meer gingen profileren als de academische Opleidingsschool, maak-

ten zij zich ook steeds meer zorgen over de vraag of zij ook andere leraren, lerarenopleiders en bestuurders bij het onderzoek zouden kunnen betrekken. We zagen ook dat veel sleutelposities door dezelfde mensen werden ingevuld. Ons vermoeden is dat het belemmerend werkt wanneer de boundary crossers aan hun stoel plakken. Wanneer dezelfde mensen steeds centraal staan in het netwerken wordt het voor anderen moeilijker om aan te haken. Kortom, voor de vorming van een succesvolle netwerken is een mooi educatief idee en het positioneren van brokers dus niet voldoende.

Leraren opleiden als grenspraktijk en de betekenis van grensgesprekken

Nadat we verschillende vormen van netwerken, leermechanismen hebben geschetst gaan we in wat netwerken, grenspraktijken en innovaties vragen van alle belanghebbenden. Daarbij zoomen we in op het belang van het voeren van grensgesprekken. Gesprekken in de messy business van de onderwijspraktijk en wat dit vraagt van onderwijs geven, professionalisering en leiderschap in het onderwijs.

De dominante dynamiek in de eigen organisatie maakt samenwerking vaak lastig. Voor lerarenopleiders is het een nieuwe ervaring om niet te komen vertellen hoe het nieuwe opleidingsbeleid in elkaar zit, maar om het werkveld te betrekken bij de ontwikkeling daarvan. Voor schoolopleiders is het een nieuwe ervaring om zichzelf als mede-eigenaar van het curriculum te zien, waarbij ieder vanuit een eigen praktijk bijdraagt (identiteit). De hectiek van het onderwijs in de hogeschool en de scholen en de invloed van bijvoorbeeld roosters maken het lastig om momenten te vinden om samen beter beroepsonderwijs te creëren. Een groep boundary crossers kan functioneren als een doorbraakteam. Aan de hand van praktijkonderzoek kan duidelijk gemaakt worden dat het ontwikkelen van gezamenlijke ambities leidt tot meer eigenaarschap. Gemengde en multi-level teams zorgen voor een voortdurende verbinding (coördinatie). Kenniskringen bieden los van de dagelijkse hectiek een waardevolle ruimte om elkaar te leren kennen en van daaruit kritisch te reflecteren op de eigen rol (reflectie). Ze vervulden een belangrijke rol in het ontwikkelen van de opleidingsscholen als gefragmenteerde, onsamenhangende projecten tot een gezamenlijk professioneel netwerk (transformatie). De leden van de kenniskring werden grensgangers. Lerarenopleiders gingen participeren in kenniskringen in de school en schoolopleiders gingen zich bemoeien met de ontwikkeling van de lerarenopleiding. De kenniskringleden vervulden een waardevolle rol als verbinders. Op allerlei momenten zorgden ze voor samenwerking tussen en afstemming van verschillende onderwijspraktijken en het voeren van grensgesprekken.

Grensgesprekken

Om in en vanuit professionele organisaties verbindingen te maken tussen professionals, tussen leraren van verschillende schooltypen, tussen leraren en hun schoolleider en tussen leraren en vakexperts, zullen de professionals in staat moeten zijn om 'grensgesprekken' te voeren. Grensgesprekken kunnen voorkómen dat verschillende partners met de ruggen naar elkaar toe komen te staan. Ze kunnen ervoor zorgen dat partners elkaar beter begrijpen, samen iets nieuws gaan creëren en/of elkaar inspireren (Van den Brom & Bruining, 2012). Via grensgesprekken

kunnen de grensgangers of boundary crossers elkaar beter leren begrijpen zonder elkaar te overtuigen van het eigen gelijk. Grensgesprekken doorbreken het optreden van parallelle monologen in bijvoorbeeld de basisschool en in de lerarenopleiding. Zoals: *"Op de pabo snappen ze niet hoe het basisonderwijs echt in elkaar zit" en "het basisonderwijs kan niet bijdragen aan ons onderwijsontwerp."*

Grensobjecten zoals een kennisbasis, een opleidingsprofiel, een curriculumontwerp, een portfolio en een onderzoeksplan bieden houvast om met elkaar in gesprek te gaan, elkaars manier van werken beter te begrijpen, aan een gemeenschappelijk belang te werken, gezamenlijke uitgangspunten te formuleren en afspraken te maken over wie dan wat doet. Door grensgesprekken te voeren, door samen op te denken, zonder elkaar tot van alles te verplichten wordt gebouwd aan professionele ruimte waarin de participanten elkaar 'ont-moeten' en ieder vanuit eigen opdracht met bijbehorende waarden en normen kan opereren. Via grensgesprekken tussen (school)organisaties en tussen verschillende niveaus kan er zo gewerkt worden aan meer vertrouwen, transparantie en begrip. Daarvoor moet de plek der moeite opgezocht worden om gesprekken te voeren die men liever uit de weg gaat (Wierdsma, 1999).

Ontwikkeling van de lerarenopleiding en het leerpotentieel van grenzen te benutten

De socioloog Sennett (2008) ziet vakmanschap als de blijvende, basale menselijke neiging: het verlangen om werk goed te doen omwille van het werk zelf, waardoor we vaardigheden ontwikkelen en gericht zijn op het werk in plaats van op onszelf. Vanuit dat perspectief is boundary crossing onontkoombaar. De huidige tijd vraagt om leren in verbinding, zowel door de beroepsbeoefenaren als door de beroepsopleiders. Het gaat erom samen goede vakmensen te zijn. Leerrijke verbindingen tussen opleiders en hun omgeving kunnen op verschillende manieren tot stand worden gebracht. Eerst en vooral vraagt het om een doelgerichte instelling en een open houding van de netwerkpartners. Interactie tussen opleiders en de omgeving, in het belang van de student, stimuleert de ontwikkeling van concrete gezamenlijke projecten en/of de professionele dialoog. Behalve dat die verbindingen leiden tot afstemming en zelfs tot co-creatie tussen leraren en hun netwerkpartners, kunnen verbindingen een verhelderend, versterkend en wellicht zelfs transformatief effect hebben op de beroepsopvatting en de invulling van het beroep. Door allerlei verbindingen en de transformaties die dit kan opleveren, is de kans groot dat schoolorganisaties diffuser worden, het onderwijs minder schools wordt en de rollen en taken van de leraar zullen veranderen, waardoor leren in verbinding steeds vanzelfsprekender zal zijn. Leraren, lerarenopleiders en leraren in opleiding die samen leren, die zowel lerende als leermeester kunnen zijn en die allen de rol van verbindingsofficier tussen belanghebbenden kunnen vervullen.

De huidige tijd vraagt om 'leren in verbinding' door beroepsbeoefenaren en beroepsopleiders.

De volgende activiteiten kunnen beroepsopleiders en hun educatieve partners tot boundary crossing verleiden:

- Ontmoetingsmomenten en broedplaatsen creëren en de ontwikkeling van netwerken met studenten en andere externen en met eigen collega's bevorderen.
- Uitdagende doelen stellen en opdrachten formuleren. Voor onderwijsprofessionals kan

dit een trigger zijn om na te gaan hoe zij zich tot deze doelen verhouden, tot de eigen professionaliteit en die van anderen, en welke concerns er zijn.

- Faciliteren van gesprekken om kennis te delen, werkwijzen af te stemmen en samen nieuwe praktijken te creëren.
- Ontwikkelen van verschillende vaardigheden zoals dialogische gespreksvaardigheden om grensgesprekken te kunnen voeren en samen op te denken, de vaardigheid om vrijmoedig te kunnen spreken en de vaardigheid om situaties op verschillende manieren te framen kaderen/ begrijpen?
- Ontwikkelen van stimulerende grensobjecten die verleiden tot leren. Dat kunnen mega-projecten zijn zoals een fabriekshal, maar ook kleine opdrachten om iets met verschillende partners te ontwikkelen en te produceren.
- Partners verleiden om gedeeld eigenaarschap van hun gezamenlijke activiteiten te ontwikkelen.
- Identificeren en faciliteren van grensgangers.
- Terughoudend zijn met de introductie van concepten die het eigenaarschap en het zelf werken en leren en doen frustreren.
- Vraaggericht en hands-on ondersteunen van grensgangers in hun ontwikkeling, bij de organisatie van grenspraktijken en bij het oogsten van opbrengsten van hun activiteiten.

Referenties

Akkerman, S.F. (2012). Activity theory. In M. Ruijters, & R-J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 51-64). Deventer: Kluwer.

Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169.

Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen. *Opleiding & Ontwikkeling, 25*(1), 15-19.

Akkerman, S.F., & Bruining, A.W.M. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences, 25*(2), 240-284.

Bruining, T. (Red.). (2008). *De logica van vraaggericht leren.* Antwerpen: Garant.

Bruining, T. (2009). Conserveren, industrialiseren of collaboreren. Over de productie van digitale leermiddelen in het onderwijs. In A. ten Brummelhuis, & M. van Amerongen (Red.), *Hier heb ik niets aan* (pp. 134-139). Zoetermeer: Kennisnet.

Bruining, T. (2016a). Ontwikkeling van vak manschap vraagt om leren in verbinding. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausaert, & E. de Bruijn (Reds.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing* (pp. 155-176). Assen: Van Gorcum.

Bruining, T. (2016b). Duurzaam ontwikkelen met de activiteitentheorie. *Opleiding & Ontwikkeling, 29*(3), 28-31.

Bruining, T., & Van den Eijnden, M. (2011). Grenzen overschrijden. Ontwikkeling in de academische basisschool. Utrecht/Amersfoort: Academische basisschool.

Bruining, T., & Akkerman, S.F. (2013). *The role of brokers in establishing and sustaining a professional development school as an evolving activity system*. Paper presented at the 29th EGOS colloquium, Montreal Canada, July 6th 2013.

Brom, L. van den, & Bruining, T. (2012). Goed werk is werken en leren op de grens. *Opleiding & Ontwikkeling, 25*(2), 30-35.

Cremers, P. (2016). *Designing hybrid learning configurations at the interface between school and workplace* (PhD thesis), Wageningen University. 's Hertogenbosch: BOXPress.

Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M., & Van den Bossche, P. (2011). *Theories of learning for the workplace. Building blocks for training and professional development programs*. Abingdon (UK): Routledge.

Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development Learning teaching*. New York: Routledge.

Edwards, A. (Ed.). (2017). *Working relationally in and across practices. A cultural-historical approach to collaboration.* Cambridge: CUP.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning *at* work: toward and activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work, 14,* 133-156.

Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannini, H. Daniëls, & K.D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-357). Cambridge: CUP.

Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction, 5,* 319-336.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York: Teachers College Press.

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B.N. (2011). *The SAGE Handbook of workplace learning.* London: Sage.

Noordegraaf, M. (2011). Risky business. How professionals and professionals fields (must) deal with organizational issues. *Organization Studies, 32*(10), 1349-1371.

Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work & organization.* Oxford: OUP.

Oomkes, C. (2016). *Learning and teaching un the regional learning environment* (PhD thesis), Wageningen University. 's Hertogenbosch: BOXPress.

Sennett, R. (2008). *The craftsman.* London: Allan Lane.

Star, S.L., & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, 'translations,' and coherence: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907-1939. *Social Studies of Science, 19*(3), 387-420.

Snoek, M. (2013). Transfer en boundary crossing bij masteropleidingen voor leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(3), 5-16.

Stein, M.K., & Coburn, C.E. (2008). Architectures for learning: A comparative analysis of two urban school districts. *American Journal of Education, 114*(4), 583-626.

Voogt, J., Sligte, H.W., Beemt, A. van den, Braak, J. van, Aesaert, K., m.m.v. Vrijnsen, M., & Verplanken, L. (2016). *E-didactiek. Welke ict-applicaties gebruiken leraren en waarom?* Rapport 950. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* New York: Cambridge University Press.

Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering.* Delft: Eburon.

Praktijkvoorbeeld 5

Boundary Crossing tussen de Faculteit Educatie van de HAN en het scholenveld

Martine Derks, Pabo Hogeschool Arnhem en Nijmegen
Wim Folker, SKPCPO Delta, Arnhem

Met de regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholenveld zijn de besturen voor primair onderwijs en de Faculteit Educatie de uitdaging aangegaan om de samenwerking te versterken. Daartoe is een permeabel curriculum ontwikkeld waarin (toekomstige) leraren, meer dan voorheen, gebruik kunnen maken van onderdelen uit een gezamenlijk ontwikkeld 'praktijkprogramma'. De onderdelen uit het praktijkprogramma worden ontwikkeld en uitgevoerd door lerarenopleiders, onderzoekers en specialisten uit de opleiding en de beroepspraktijk en dienen bij te dragen aan een leven lang leren van (toekomstige) leraren en aan schoolontwikkeling. Alle partijen zijn het erover eens dat deze ambitie alleen te realiseren is als er meer 'ruimte' komt binnen het curriculum van de Han Pabo en het professionaliseringsbeleid van leraren en lerarenopleiders.

Een praktijkprogramma moet flexibel zijn, met ruimte voor nieuwe en actuele vraagstukken.

Wat hebben we gedaan?

Binnen de opleidingsschool zijn we aan de slag gegaan met het ontwerpen van een nieuw curriculum. Inmiddels spreken we over een permeabel curriculum, een curriculum dat 'doordringbaar' is voor nieuwe vraagstukken en voor de inbreng van professionals uit andere organisaties. Een permeabel curriculum bestaat uit een kernprogramma en flexibele onderdelen. Met deze flexibele onderdelen neemt niet alleen de keuzevrijheid bij studenten toe, ook (startende) leraren kunnen voor hun eigen professionele ontwikkeling gebruik van maken van flexibele onderdelen uit het permeabel curriculum. Daardoor zijn er binnen het curriculum opleidingsactiviteiten aan te wijzen waar zowel studenten als (startende) leraren gebruik van kunnen maken. Door het curriculum op deze wijze vorm te geven wordt het leren op de werkplek met de flexibele onderdelen een onderdeel van het praktijkprogramma en ontstaat er een betere verbinding tussen de theorie en de beroepspraktijk van de opleidingsschool.

De ontwikkeling en uitvoering van een ‘up to date’ praktijkprogramma wordt gefaciliteerd door het hbo en po. Besturen voor het primair onderwijs initiëren ‘bovenschoolse onderzoeksprojecten’ rondom actuele vraagstukken uit de beroepspraktijk van de opleidingsschool. Zo is in de afgelopen twee jaar ingezet op het thema ‘Begaafdheid’. Het psychologisch onderpresteren bij leerlingen was namelijk niet verminderd met de invoering van handelingsgericht werken en programma's voor hoogbegaafde leerlingen. Specialisten uit het primair onderwijs, lerarenopleiders, onderzoekers zijn aan de slag gegaan met onderzoek, pilots binnen scholen, en het ontwikkelen van materialen en het verzorgen masterclasses (een van die flexibele onderdelen) voor belangstellende studenten en leraren.

Deze 'bovenschoolse onderzoeksprojecten' kunnen beschouwd worden als boundary practices die zich op de drempel bevinden van de bekende werkroutines en innovaties binnen de opleidingsschool. Het zijn niet alleen de nieuwe vraagstukken uit de beroepspraktijk die als input dienen voor het permeabele curriculum, maar ook de inbreng van specialisten uit het po, lerarenopleiders, onderzoekers en de (toekomstige) leraren waar zij mee samenwerken doet er toe. Ons inziens is een permeabel curriculum en daarbinnen het gebruik van 'bovenschoolse onderzoeksprojecten' voorwaardelijk om de praktijk en onderzoek meer impact te laten krijgen op het onderwijs aan leerlingen en de werkprocessen waar studenten binnen de opleidingsschool in participeren.

Wat moet nog beter?

We zijn tevreden over de stappen die gezet zijn. Het zijn voorwaarden om tot een betere manier van (samen)werken in de regio te komen. Wel erkennen we dat de specialisten in het po en de lerarenopleiders die binnen deze boundary practices participeren meer aandacht verdienen binnen het verdere implementatieproces. Uit gesprekken blijkt dat het voor hun eigen ontwikkeling veel oplevert. Toch merken zij dat leidinggevenden van de opleidingsschool de meerwaarde van deze samenwerking voor de eigen organisatie en de Opleidingsschool als geheel nog niet altijd erkennen.
Het is van belang dat er meer met hen gecommuniceerd gaat worden over de noodzakelijkheid van deze ontwikkeling binnen de opleidingsschool. Velen denken nog als netwerkpartner, waarbij ieder in het po en hbo zijn eigen zelfstandigheid behoudt. Met boundary practices gaat de samenwerking echter verder en ontstaan er vrijplaatsen waar deelnemers kunnen experimenteren en nieuwe ontwikkelingen implementatierijp kunnen maken. Pas als leidinggevenden bewust gebruik maken van deze vrijplaatsen, ontstaat er 'ruimte' voor professionals en worden middelen voor onderwijsontwikkeling ingezet voor een slimmere manier van (samen) werken in onze regio.

Praktijkvoorbeeld 6

Effectief Samen Opleiden voor het mbo: mbo'ers en hbo'ers maken kennis met elkaar

Marja Poulussen, Hogeschool Rotterdam

Context

Voor een duurzame samenwerking rondom het docentschap in het beroepsonderwijs heeft het samenwerkingsverband van Hogeschool Rotterdam (HR) met de ROC 's Albeda, Zadkine en Da Vinci College (Opleidingsschool Rotterdam & Drechtsteden) een doorlopende leerlijn ontwikkeld. Deze bestaat uit drie opleidingsfasen: (1) Oriënteren en interesseren, (2) Opleiden en (3) Inwerken van beginnende docenten. Deze praktijkbijdrage spitst zich toe op een leeractiviteit uit de fase Oriënteren.

De aanleiding

Binnen de Opleidingsschool werd opgemerkt dat instituutsopleiders en studenten van de HR minder bekend zijn met het docentschap in het beroepsonderwijs dan met het docentschap in het algemeen vormend onderwijs. Instituutsopleiders én studenten interesseren voor en laten oriënteren op het mbo werd daarmee één van de doelstellingen van het samenwerkingsverband. Het is belangrijk de te organiseren activiteiten aan te laten sluiten bij de behoeften, eisen en mogelijkheden van alle betrokkenen. Toen één van de mbo-instellingen met het verzoek kwam om de eindproeve van een studente Administratief, Secretarieel, Commercieel (ASC) van Zadkine bij de lerarenopleiding van HR te laten uitvoeren, ontstond het idee om een studentuitwisseling voor mbo en hbo te organiseren.

Wat wilden we bereiken?

We vonden het voor de aspirant-leraren en instituutsopleiders belangrijk ze kennis te laten maken met mbo-studenten, hun (voor)oordelen over 'het mbo' te nuanceren en hun horizon te verbreden ten aanzien van het werken in het mbo. De studenten van het mbo en hun docenten kregen de gelegenheid 'echt binnen te kijken op het hbo' en de studenten werden expliciet gewezen op deze doorstroommogelijkheden voor henzelf.

Door uitwisseling maken instituuts-opleiders, docenten en studenten kennis met elkaars praktijk.

Hoe zag de uitwisseling eruit in de praktijk?

Het resultaat was een ontmoeting van ruim 30 tweede- en derdejaars aspirant-leraren (vooral Engels, maar ook wiskunde, maatschappijleer, natuurkunde en Nederlands), 20 studenten van Zadkine, en instituutsopleiders en mbo-docenten. Twee derdejaarsstudenten (Engels en maatschappijleer), die hun praktijkstage op ROC Zadkine lopen, vertelden over hun keuze voor de lerarenopleiding en over

de vooropleiding die ze genoten hadden (mbo en havo). Daarna volgden stellingen over (voor)oordelen m.b.t. het mbo en speeddate sessies waarin mbo-studenten en docenten en aspirant-leraren en over en weer kennis maakten.

Na de gezamenlijke lunch werden lessen bijgewoond in groepjes van 5-7 studenten. De lessen, gericht op het beroep, waren ontworpen door 30 aspirant-leraren Engels op Hogeschool Rotterdam in het kader van Vakdidactiek Specialisatie mbo Tijdens deze uitwisseling van lessen kregen zij een indruk voor welk beroep de studenten van het mbo zoal worden opgeleid en wat dat betekent voor je les: hoe bereid je een aankomend automonteur voor op het plaatsen van een bestelling bij een fabriek in Manchester? De afsluiting was een evaluatie aan de hand van de eerdere stellingen met als vraag: is er iets veranderd na vanmiddag en zo ja wat?

De opbrengst

De ontmoeting was geslaagd omdat deze in ieder geval een wederzijdse kennismaking van mbo studenten met aspirant-leraren heeft opgeleverd. Alle deelnemers gaven aan dat (voor)oordelen en beelden over en weer veranderd waren. Aspirant- leraren hadden ervaren hoe het is om les te geven aan leeftijdgenoten. Er is interesse gewekt voor het werken in het mbo: tien studenten van de lerarenopleidingen meldden zich aan voor een praktijkstage bij Zadkine.

Mbo studenten maakten kennis met de mogelijkheid door te stromen naar het hbo; enkelen overwegen dat daadwerkelijk.Er is een praktijkopdracht uitgevoerd (beeldverslag) door een student van het Grafisch Lyceum en de studente ASC die als eindproeve de bijeenkomst organiseerde en mede leidde, is geslaagd. De begeleidende docenten van mbo en instituutsopleiders van hbo hebben nieuwe inzichten en ervaringen opgedaan met elkaars studenten. De mbo docenten maakten van dichtbij mee hoe aspirant-leraren, hun aanstaande collega's, worden opgeleid voor lesgeven in het mbo. Instituutsopleiders waren geraakt door gedrevenheid en motivatie, maar ook door de beroepstrots van de mbo studenten.

Ging alles nu van een leien dakje?

Eerlijk is eerlijk: binnen HR duurde het even voordat 'beschikbare' studenten waren gevonden. Het plan bleek niet eenvoudig te realiseren binnen het strakke rooster van de studenten. Een docente Engels werd bereid gevonden creatief mee te werken. Hoewel het zeker aanbeveling verdient om een dergelijke bijeenkomsten vaker en ook bij andere opleidingen te organiseren, moet goed worden nagedacht over de (tijdige!) werving, precieze plaats in het curriculum en de inhoud. Daarnaast dienen docenten bereid te zijn om hun lesopdracht(en) (enigszins) aan te passen. De mbo-opleiding/ betrokken docent dient te investeren in deskundige begeleiding. Maar dan ontstaat er ook een win-winsituatie, zoals betrokkenen het achteraf noemen.

Hoofdstuk 5

Leren van werken in de school

Jeroen Onstenk, Inholland
Bert van Veldhuizen, Hogeschool van Amsterdam

Samenvatting

Door de versterking van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en opleidingsscholen is er de laatste jaren meer aandacht gekomen voor leren in de praktijk als voorwaarde voor de ontwikkeling van vakmanschap. Leren op de werkplek vormt de kern van het werkplekcurriculum. Leren in de praktijk en leren op de lerarenopleiding hebben een verschillende karakter. Belangrijke vragen in deze bijdrage zijn daarom: hoe verloopt het leren op de werkplek en welke verschillende vormen kan dat leren aannemen? Welke rol spelen de kwaliteiten van de werkplek en welke rol de drijfveren, ambities en kennis en vaardigheden van de lerende zelf? We concluderen dat een goede samenwerking tussen de opleidingsschool en het opleidingsinstituut leidt tot een geïntegreerd leeraanbod, maar dat dat leeraanbod geen optelsom is van het leren op twee plekken. Het gaat er om een verbindende aanpak te ontwikkelen, waarbij beide leerplekken zoveel mogelijk met elkaar worden verbonden, maar hun eigen 'logica' behouden.

Inleiding

In deze bijdrage gaan we in op leren in de context van werken op school. Werkplekleren als onderdeel van de lerarenopleiding krijgt internationaal steeds meer aandacht (McNamara, Murray, & Jones, 2014), waarbij zowel de hoge verwachtingen als de beperkingen aan de orde komen. Ook in Nederland brengen aankomende leraren van oudsher relatief veel tijd door op de werkplek. Door de versterking van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en opleidingsscholen is er de laatste jaren meer aandacht gekomen voor leren in de praktijk als voorwaarde voor de ontwikkeling van vakmanschap (Koster & Onstenk, 2009; Timmermans, 2016).

Leren op de werkplek vindt plaats gedurende de gehele loopbaan (inclusief eigen onderwijservaring, lerarenopleiding en inductietraject). Leren op de werkplek is dan ook niet alleen van belang in het perspectief van de initiële lerarenopleiding, waar het de kern vormt van het werkplekcurriculum, maar ook vanuit het perspectief van een leven lang leren. Inzichten over leren op de werkplek bieden aanknopingspunten voor doorlopende professionaliseringstrajecten.

Het is echter niet vanzelfsprekend dat leren op de werkplek ook tot de gewenste uitkomsten leidt (McNamara, Murray, & Jones, 2014). Niet alleen verschillen werkplekken in de mate en inhoud van wat men er kan leren, op de werkplek kunnen mensen ook dingen leren die vanuit een opleidingsperspectief minder gewenst zijn (Billett, 1996; Tynjälä, 2008; Van Veldhuizen, 2011). Dat roept de vraag op hoe het spontane leren van ervaringen op de werkplek begeleid, gestuurd en/of benut kan worden voor gewenste leeruitkomsten, zowel door de lerarenopleiding, de school, de student als de professie. Daarom zijn belangrijke vragen in deze bijdrage: hoe verloopt het leren op de werkplek en welke verschillende vormen kan dat leren aannemen? Welke rol spelen de kwaliteiten van de werkplek en welke rol de drijfveren, ambities en kennis en vaardigheden van de lerende zelf? Zijdelings gaat het ook om de vraag hoe de schoolorganisatie en de lerarenopleiding mede sturing kunnen geven aan het leerproces [1].

Leren, een gelaagd begrip

Leren is in het Nederlands een gelaagd begrip: we verwijzen ermee naar zowel het proces (ik ben aan het leren) als naar het resultaat (ik heb iets geleerd) [2]. Leren impliceert altijd het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie waar de lerende mee wordt geconfronteerd (Simons, 2014). Leren als proces van betekenisgeving is een actief en sociaal proces, waarin de lerende zich kennis toe-eigent door informatie in verband met reeds aanwezige kennis te brengen, meer of minder te herstructureren en een persoonlijke betekenis te geven. De lerende speelt zelf per definitie een cruciale rol als het gaat om het leggen van verbindingen tussen theorie (op de opleiding, in de literatuur), zijn ervaringen op de werkplek en zijn eerder verworven kennis en inzichten.

Bij leren in een professionele opleiding gaat het om de ontwikkeling van competentie: het vermogen om kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd te gebruiken om relevante beroepsproblemen op te lossen (Koster & Onstenk, 2009). Als we leren zó definiëren heeft het zowel betrekking op zichtbare en relatief stabiele gedragsveranderingen als op het vermogen tot adequaat handelen in heel verschillende situaties en contexten (Van der Sanden, 2004; Bolhuis, 2009). Leren kan gepland zijn, maar ook min of meer toevallig en spontaan plaatsvinden (Bolhuis, 2009). In het eerste geval is sprake van bewust nagestreefde leerdoelen en planning van handelingen die gericht zijn op het realiseren van die leerdoelen. Maar daarnaast zijn er, op de werkplek, maar ook elders in het leven, talloze ervaringen waarvan men leert zonder dat men daar bewust op uit was. Leren is dan een bijproduct van het verrichten van andere activiteiten. Dit roept vragen op over de mogelijkheid om en de manier waarop dàt leren gestuurd kan worden.

Bewust leren kan zowel door de lerende zelf als door anderen (werkplekbegeleider, lerarenopleider, collega) gestuurd worden. In het laatste geval kan sturing plaats vinden door duidelijke directieven met betrekking tot de te verrichten activiteiten en de manier waarop deze uitgevoerd moeten worden, maar ook op een manier die meer ruimte laat voor een eigen invulling van de lerende. Van dat laatste is bijvoorbeeld sprake als gestuurd wordt op de te realiseren leerdoelen, maar de keuze van leeractiviteiten aan de lerende wordt gelaten. We spreken van volledige zelfsturing als de lerende zowel de leerdoelen als de leeractiviteiten zelf kiest.

Bij toevallig, spontaan 'al doende' leren is er niet expliciet sprake van sturing. Wel zou je kunnen zeggen dat er sprake is van impliciete sturing door de karakteristieken van de activiteit of het werkproces zelf. Bij leren op de werkplek is dat een belangrijk aandachtspunt. Daarop gaan we in in de volgende paragraaf ‘Leren op de werkplek’.

Leren op de werkplek

Leren op de werkplek is leren in, van en door werk. Een groot deel van de kennis en vaardigheden die leraren dagelijks gebruiken in hun werk, leren ze, na een in de opleiding verworven kennisbasis, op een of andere manier tijdens het werken zelf (Eraut, 2014). De (aankomende) leraar leert gedurende zijn loopbaan betekenis te geven aan ervaringen en die in verband te brengen met reeds aanwezige kennis bewust én onbewust, in, door en van het werken op school, in en buiten de klas, met leerlingen, collega-leraren, directie, IB-ers, ouders en vele anderen.

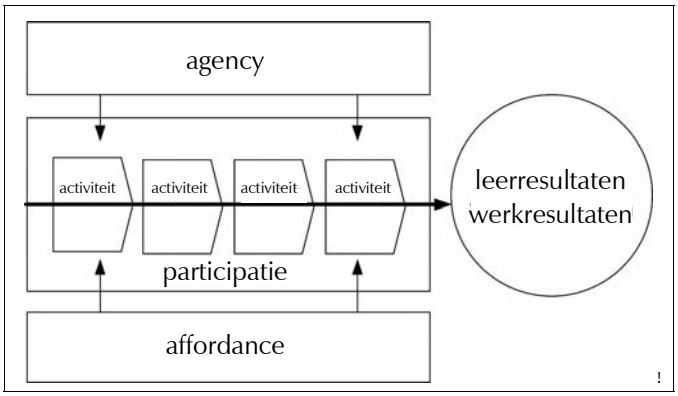
Leren op de werkplek is een vorm van op ervaring gebaseerd leren: een actief en constructief proces dat plaatsvindt in de reële arbeidssituatie, waarin (het omgaan met) werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk het leerdoel en de leerinhoud bepalen (Onstenk, 2003). Deze reële problemen uit de arbeidspraktijk zijn daarmee zowel leerobject als leermiddel. Leerdoelen hangen nauw samen met werkdoelen en leerresultaten met werkresultaten (Billett, 2006) Leren op de werkplek is een grotendeels autonoom en 'natuurlijk' proces dat bepaald wordt door de karakteristieken van het werkproces en van de participatie daaraan (Sfard, 1998; Poell & Van Woerkom, 2011). Leren op de werkplek kent gevarieerde leerprocessen, zoals onderdompeling, handelend leren (leren door doen), experimenteren, uitproberen, observeren, participeren en sociale interactie, reflecteren en verbinden met eerdere kennis (zie Paragraaf: 'Leerprocessen: van werkervaring naar leerervaring', p. 81). Het is een sociaal proces in een praktijkgemeenschap (Wenger, 1998). Mensen leren voortdurend op de werkplek, maar niet noodzakelijk de 'juiste' dingen.

Leren in de beroepspraktijk is krachtig, omdat het gaat om een authentieke situatie, waarin de (aankomende) leraar zichzelf ervaart en kan laten zien 'wat hij waard is'. Bij leren op de werkplek gaat het om het uitvoeren van échte taken die er in de werkomgeving ook echt toe doen. Leereffecten zijn direct zichtbaar in het handelen en hebben vaak een hoge mate van legitimiteit. Het is juist deze ervaring van legitimiteit die ten grondslag ligt aan de vaak gevoelde, maar kunstmatige tegenstelling tussen het échte leren (op de werkplek) en het als artificieel ervaren leren op de opleiding.

De lerende speelt een cruciale rol in kwaliteit en opbrengsten van het leren, dus ook bij leren op de werkplek. De lerende student of leraar geeft zelf mede vorm aan de manier waarop hij deelneemt aan de praktijken op de werkplek (zie: 'Agency'; p. 78) en heeft op die manier ook invloed op de werkpraktijk. In dezelfde omstandigheden leert de een meer of iets anders dan de ander. Door kritische reflectie kan een (aankomende) leraar in iedere praktijk veel leren.

Het werkplekcurriculum

Het werkplekcurriculum in de lerarenopleiding betreft het geheel van de binnen de school plaatsvindende werk- en leeractiviteiten en -processen. De *praktijk zoals de leraar in opleiding die feitelijk meemaakt en benut* bepaalt wat, hoe en hoeveel er geleerd kan worden (Billett, 2006). Welke leerresultaten de lerende boekt wordt bepaald door drie factoren:



Figuur 1. Schematische weergave van leren op de werkplek (Van Veldhuizen, 2011, vrij naar Billett, 2002).

1) de agency van de lerende, 2) de affordances van de werkplek en 3) de manier waarop het deelnemen aan de werkpraktijk wordt gestructureerd en begeleid (zie Figuur 1).

Agency

Agency is de wil en het vermogen van een individu om invloed uit te oefenen op zijn omgeving en om door die omgeving beïnvloed te worden (Giddens, 1984). Agency is relationeel en contextgebonden (Billett, 2006), dat wil zeggen dat het pas betekenis krijgt in de situatie waarin de persoon zich bevindt en de taken die hij daarin moet vervullen. Het gaat bij agency om wil en vermogen om verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen rol in een situatie en voor de eigen interpretatie van die situatie en om initiatieven te nemen om die verantwoordelijkheid vorm te geven (Edwards, 2015). Belangrijke aspecten van agency zijn het vertrouwen dat de persoon heeft dat hij in die specifieke situatie de opgelegde taken tot een goed einde zal kunnen brengen (self-efficacy), zijn betrokkenheid bij de situatie en zijn motivatie om in die situatie een verschil te maken (Van Veldhuizen, 2011). In het werkplekleren spelen allerlei factoren een rol, waaronder persoonlijke opvattingen en emoties van de student (Leeferink, 2016). De student participeert in activiteiten en interacties die de opleidingsschool aanbiedt en kan daarbij wel of niet op bepaalde mogelijkheden ingaan (Timmermans, 2012). Hij kan eigen initiatieven ontplooien en verkennen wat er nog meer mogelijk is hij kan en al of niet proberen om de leermogelijkheden op school te optimaliseren of beter te benutten.

Agency, affordances en begeleiden zijn van invloed op het leren op de werkplek.

Affordances

Affordances zijn de uitnodigende kwaliteiten van de omgeving: activiteiten, situaties en artefacten die verleiden tot leren (Billett, 2006; Timmermans, 2012; Van Veldhuizen, 2011). De werkplek biedt de mogelijkheid echte kinderen les te geven, daarbij rekening houdend met de verschillende niveaus van leerlingen, verschillende werkwijzen en didactieken. Maar ook omgaan met collega's en ouders. Het gaat om voor de (aankomende) leraar uitdagende en complexe beroepssituaties die dilemma's in zich houden en lastige problemen behelzen en die de creativiteit van de student uitdagen. De beschikbaarheid van kennisbronnen, zowel in de vorm van onderbouwde visiestukken en beleidsdocumenten als in de persoon van collega's die bereid zijn hun kennis te delen, kan ook een affordance zijn. De hoeveelheid beschikbare en adequate begeleiding valt eveneens onder de affordances van de werkplek.

Affordances kunnen het leren echter ook belemmeren in plaats van bevorderen wanneer ze niet aansluiten bij de mogelijkheden, kwaliteiten en het niveau van de lerende, bijvoorbeeld een te zware lesgevende taak, een te grote verantwoordelijkheid en/of het ontbreken van voldoende begeleiding daarbij.

Begeleiding

Beschikbaarheid van begeleiding op de werkplek kan gezien worden als onderdeel van de affordances, maar verdient in de opleidingscontext extra aandacht. De interactie tussen student en de context van de opleidingsschool bepaalt hoe het deelnemen aan werkpraktijken (zoals lesgeven) vorm en inhoud krijgt. Begeleiding op de werkplek is daarbij belangrijk

en is gericht op de ondersteuning van het ontwikkelen van eigen adequaat praktijk handelen en het her-denken van de opgedane ervaringen in het licht van nieuwe taken en omstandigheden (re-contextualiseren) (Billett, 2006). Daar gaan we in de paragraaf 'Begeleiden van werkplekleren' (p. 82) dieper op in.

De uitkomsten van leren op de werkplek

Werkplekleren draagt bij aan handelingsbekwaamheid en ontwikkeling van de beroepsidentiteit en daarmee aan de professionele ontwikkeling van (aankomende) leraren. Dan gaat het om de kennis om te kunnen denken en handelen als leraar, met in de eerste plaats natuurlijk het onderwijzen van leerlingen (pedagogiek, (vak)didactiek, vakinhoud, klassenmanagement enz.). Maar het gaat ook om leren kennen en ontwikkelen van het beeld van zichzelf als professional (professionele zelfkennis) (Leeferink, 2016) en het ontwikkelen van een beroepsidentiteit.

Kennisontwikkeling

Kennis die een leraar nodig heeft wordt wel onderscheiden in theoretische, methodische en *praktische* kennis (Jansma, 2006). Cochran-Smith en Lytle (1999) gebruiken de termen: kennis over, in en van de praktijk. Theoretische kennis, ook wel 'boekenkennis' of gecodificeerde kennis genoemd, is abstracte, contextonafhankelijke en gegeneraliseerde kennis. Het is kennis die aankomende leraren op de (leraren)opleiding krijgen aangereikt, bijvoorbeeld kennis over de grondslagen van een (school)vak, op basis waarvan zij keuzes kunnen maken voor hun leerlingen ten aanzien van inhoud en didactiseren, en die zij kunnen gebruiken om die keuzes te verantwoorden.

Methodische kennis omvat (vak)didactische kennis en vaardigheden rond leren en onderwijzen. Het is kennis die zowel in verbinding staat met theorie als met de praktijk. Een voorbeeld van methodische kennis: de leraar speelt met zijn didactiek effectief in op verschillen tussen leerlingen (in voorkennis en cognitief niveau). Of: de leraar kent de culturele en etnische verschillen binnen de groep en kan daarmee omgaan.

Het voordeel van theoretische en methodische kennis is dat je deze kennis, als je hem goed beheerst, in veel situaties kunt gebruiken en verder ontwikkelen. Maar dat lukt niet zonder praktische kennis. Praktijkkennis (of praktijktheorie) is concreet, contextafhankelijk en situatiegerelateerd (Van Velzen, Volman, Brekelmans, & White, 2012). Deze kennis helpt de leraar om problemen in alledaagse situaties in zijn klas of op deze school op te lossen. Het gaat om kennis, die is ingebed in een specifieke context. Je kunt deze kennis dan ook alleen verwerven door in die context te participeren.

De (aankomend) leraar kan relaties leggen tussen theorie en praktijk door systematisch praktijkkennis te ontwikkelen, deze kennis te expliciteren en te relateren aan noties van anderen, aan andere contexten en aan de op de opleiding verworven theoretische (gecodificeerde) kennis. Praktische kennis wordt ook wel 'episodische kennis' genoemd (Van der Sanden, 2004), omdat gebeurtenissen (episodes) van belang zijn voor de aard van deze kennis en voor de manier waarop je deze kennis verwerft: 'ik weet hoe het zit, omdat het toen zo en zo ging maar die andere keer juist…..'. Deze 'wijsheid van de praktijk' (Pols, 2009) vormt (mede) de basis van de routines die leraren moeten ontwikkelen om effectief en efficiënt te kunnen handelen.

Ontwikkeling van handelingsrepertoire

Op de werkplek in de (opleidings)school begint de leraar in opleiding aan het ontwikkelen van de routines die hij moet beheersen als effectieve leraar. Om een zo gevarieerd mogelijk handelingsrepertoire op te bouwen, is het belangrijk dat (aankomende) leraren veel verschillende ervaringen opdoen én dat zij het leren op de werkplek bewust verbinden met de theorie ('gecodificeerde kennis'), die school en opleidingsinstituut aanbieden. Om die gecodificeerde kennis echt te begrijpen en te gebruiken is het essentieel om deel te nemen aan de onderwijspraktijk waarin die kennis wordt gebruikt (Young, 2008; Guile, 2014). Doordat de gecodificeerde kennis gekleurd kan worden met en door de ervaringen van de student (re-contextualisering) wordt deze 'verpersoonlijkt'. Vaak zijn meerdere disciplines (kennisdomeinen, 'vakken') van belang in het begrijpen van en adequaat handelen in de complexe klassituatie. Theoretische kennis kan ook benut worden om ervaringen te interpreteren en verrijken met behulp van reflectie door theoretische concepten te gebruiken als bril om de praktijk te bezien, om de concepten te concretiseren, toe te passen en te toetsen aan de eigen praktijk van alledag. Dit geeft, samen met re-contextualiseren, studenten de kans hun ervaringen opnieuw te overdenken, maar nu ook vanuit het perspectief van mogelijk andere omstandigheden en taken.

De student ontwikkelt een handelingsrepertoire door betekenis te geven aan zijn praktijkervaringen, enerzijds door die ervaringen te verbinden met persoonlijke opvattingen over leren en onderwijzen, en anderzijds met de context van de werkplek, zoals gedrag van leerlingen en feedback van begeleiders (Leeferink, 2016). Dit proces van betekenisgeving is noodzakelijk om praktijkervaringen te transformeren tot leerervaringen. De dialoog met opleiders en begeleiders waarin ervaringen verbonden worden met de theorie, is hierbij essentieel.

Beroepsidentiteit

De ontwikkeling van de beroepsidentiteit is een belangrijk onderwerp bij opleiding, professionalisering en schoolontwikkeling (Geldens & Pauw, 2016; Mommers & Schildwacht, 2016). De beroepsidentiteit is de eigen plaatsbepaling van de professional binnen de algemeen gedeelde opvattingen en de kennisbasis van de beroepsgroep. Enerzijds gaat het om deel worden van de gemeenschap van leraren en zich de gedeelde normen en waarden eigen maken (beroepssocialisatie), anderzijds gaat het om het ontwikkeling van een eigen persoonlijke visie op het beroep, op het wat, het hoe een vooral het waarom, en op de condities waaronder dat beroep wordt uitgeoefend (persoonsvorming) (Biesta, 2012). Wenger (1998) spreekt in dit verband van *persoonlijke identiteitsontwikkeling* binnen een praktijkgemeenschap. Beroepssocialisatie heeft betrekking op de community binnen de school waar leraren samen vorm geven aan het werk en het beroep. Maar ook betrekking op de community buiten de school: de mate waarin leraren zich deel (gaan) voelen van de bredere beroepsgroep.

Voor de ontwikkeling van een eigen, kritische visie is dialoog essentieel. Persoonsvorming door werkplekleren vraagt om een omgeving waarin leraren bereid zijn hun eigen visie en persoonlijke werktheorie te expliciteren, te verbinden met de theoretische kennisbasis van het beroep én ter discussie te stellen.

Deze persoonsvorming, die nauw verbonden is met het leren op de werkplek, wordt ook wel omschreven als de ontwikkeling van *normatieve professionaliteit* (Kelchtermans, 2012; Bakker, 2013): morele oordeelsvorming, zingeving aan het werk en incorporatie van normen

en waarden van de organisatie. De biografie van de (aankomende) leerkracht, de bronnen die hem inspireren en de overtuigingen van waaruit hij handelt zijn daarbij van belang en appelleren aan mensbeelden en wereld- en levensbeschouwingen. Een besef van een persoonlijk (hoger) doel van onderwijs en een bijbehorend persoonlijk toekomstperspectief in relatie met leraarschap is daarbij belangrijk. (Kelchtermans, 2012). Kernbegrippen hier zijn het persoonlijk zelfverstaan (de manier waarop de aankomende leraar zichzelf ziet als professional) en de eigen subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2005). Zicht daarop maakt dat leraren zelf kunnen afwegen hoe ze in professionele situaties oordelen en handelen en hun handelen ook kunnen verantwoorden in het licht van wat in de beroepsgroep als norm geldt. Leren in de werkelijke schoolpraktijk is hiervoor essentieel, omdat juist daar de normen, waarden en kennisbasis van de beroepsgroep op het scherpst van de snede worden getoetst en met vakgenoten worden bediscussieerd aan de hand van concrete praktijkdilemma's. Positie kiezen is daar niet vrijblijvend, maar heeft onmiddellijk consequenties.

Studenten hebben eigen waarden, normen en overtuigingen als ze een school binnenkomen. Door hun ervaringen op school en het gesprek met collega's, ouders en leerlingen, ontwikkelen of veranderen zij hun waarden en normen. Onderbouwd keuzes maken, daarnaar handelen en verantwoordelijkheid nemen voor dat handelen wordt onderdeel van de persoonlijke professionaliteit.

Leerprocessen: van werkervaring naar leerervaring

Bij werkplekleren kunnen verschillende typen leerprocessen worden ondercheiden, die overigens vaak in combinatie voorkomen: onderdompelen, doen/uitvoeren, oefenen, experimenteren, observeren, leren door sociale interactie, reflecteren, benutten van en verbinden met theoretische kennis (Bolhuis, Buitink, & Onstenk, 2009). Deze verschillende typen leerprocessen zijn meer of minder reflectief. Onderdompelen, doen/uitvoeren en oefenen dragen het risico in zich van handelen zonder reflectieve toetsing. Bij experimenteren, observeren en het benutten van en verbinden met theoretische kennis is dat minder het geval omdat zij een bewust doordacht kader vragen. Leren door sociale interactie is per definitie reflectief door het proces van collectieve betekenisgeving.

Leren door sociale interactie is per definitie reflectief.

Reflectie hoeft niet alleen maar achteraf, als een van andere handelingen gescheiden activiteit, te worden gestimuleerd, maar kan bewust ingebouwd worden met andere vormen van participatie in de dagelijkse schoolpraktijk. Een dergelijke vorm van reflecteren verdient de voorkeur boven de door studenten vaak als zinloos ervaren geritualiseerde vorm van reflecteren zoals het schrijven van reflectieverslagen (Wilschut, Van Veldhuizen, Amagir, & Van den Berg, 2015).

Bovengenoemde leerprocessen verschillen niet alleen in reflectief karakter, maar ook in de mate en de aard van (zelf)sturing. Naarmate de student/leraar zich meer bewust is van het leren, wordt er ook meer zelfsturing mogelijk (Endedijk, 2010). Leren op de werkplek kan meer of minder worden begeleid door het voorstructureren, door reflecteren en het benutten van theoretische kennis (Bolhuis, Buitink, & Onstenk, 2009; Koster, 2013; Van Velzen, 2013). Veel studenten en (beginnende) leraren blijken echter weinig verbanden te leggen tussen hun prak-

tijkervaringen, praktijkkennis en de gecodificeerde kennis die ze opdoen (opgedaan hebben) op het opleidingsinstituut (Leeferink, 2016).

Studenten kunnen dit deels zelf sturen: ze kunnen hun werkplekbegeleider, collega of de klas meer of minder oplettend observeren, meer of minder actief gesprekjes aangaan met collega's en meer of minder intensief nadenken over hun ervaringen (zij kunnen meer of minder agency laten zien). De opleidingsschool kan een nadrukkelijk beroep doen op een actieve, zelfstandige houding en inzet van de student en daarbij initiatief van studenten aanmoedigen: ga op zoek, probeer uit, denk erover na, analyseer en reflecteer (vormen van affordances).

We hebben benadrukt dat de werkplek de student een heel scala aan leermogelijkheden kan bieden en dat een breed scala van ervaringen opdoen bijdraagt aan het opbouwen van een adequaat handelingsrepertoire. Uit het onderzoek van Leeferink (2016) blijkt echter dat het leerproces van een student vaak wordt gedomineerd door één specifiek 'eigen' thema, bijvoorbeeld het ontwikkelen van professionele identiteit, het creëren van een positief klasklimaat of het (leren) verzorgen van leerlinggericht onderwijs. Het is belangrijk dat de student dit expliciteert en ruimte krijgt eraan te werken. Maar ook dat de blik daarbij wordt verruimd. Het leren op en van de werkplek kan dan een continu, gelijkmatig leerproces zijn waarbij studenten hun praktijkervaringen kunnen integreren met eerder verworven kennis en ervaringen. Als praktijkervaringen botsen met persoonlijke opvattingen en verwachtingen is er risico van een meer discontinu leerproces dat verloopt met vallen en opstaan.

Begeleiden van werkplekleren

Kenmerkend voor werkplekleren is dat de student (in meer of mindere mate) wordt begeleid bij het werken (Timmermans, 2012; Van Velzen, 2013; Kroeze, 2014). De leraar in opleiding wordt begeleid vanuit de school door een werkplekbegeleider en schoolopleider en, meestal wat meer op afstand, vanuit de opleiding. Ook collega's (leraren en/of leraren in opleiding) spelen een belangrijke rol.

Begeleiders spelen een actieve rol bij het (voor)structureren van de praktijk. Student en begeleider bepalen in samenspraak welke activiteiten (en in welke volgorde) geschikt zijn om de beoogde leerdoelen te realiseren, rekening houdend met de mogelijkheden die de school biedt en de persoonlijke ingekleurde mogelijkheden en ambities van de student (agency). Zo realiseren student en begeleider samen het werkplekcurriculum dat principieel individueel en uniek is. Veel vooraf structureren met opdrachten vanuit de lerarenopleiding is dan ook niet gewenst.

Voor studenten is werkervaring (of een reële opdracht) alleen niet voldoende om hen te motiveren tot het verwerven en ontwikkelen van alle kennis en vaardigheden die voor het werk als leraar nodig zijn, noch om de gecodificeerde kennis die zij op de opleiding onderwezen hebben gekregen, actief te gaan gebruiken. Voorwaarde is ook het ontwikkelen van een binding met bepaalde voor de aankomend leraar relevante, of relevant te maken, problemen (Billett, 2006; Griffiths & Guile, 2003). Die verbinding hangt sterk af van de participatie in de 'community of practice' van de school waarin zowel het probleem als de interpretaties van de lerende zijn ingebed. Lerenden moeten in staat zijn zich met een probleem te verbinden door geleidelijk steeds meer onderdeel te worden van de community of practice (Wenger, 1998). Wenger spreekt van 'legitimate peripheral participation' om uitdrukking te geven aan het feit dat het voor leraren in

opleiding toegestaan is om min of meer vanaf de buitenkant toe te kijken en geleidelijk een steeds actievere en passende rol in de school te gaan vervullen. Begeleiding speelt een cruciale rol bij het geleidelijk ingroeien in de community.

Ervaring opdoen betekent dat de lerende 'ondergedompeld' wordt in een bepaalde school- en leerkrachtpraktijk, waarin altijd al conceptuele relaties en interpretaties bestaan. De begeleider en collega's hebben hun eigen versie van 'theorie', dat wil zeggen interpretaties van wat er plaatsvindt, die meestal bestaat uit een mix van expliciete en impliciete elementen (Griffiths & Guile, 2003). Deze werktheorie wordt gedeeld met anderen (collega's en nieuwelingen) en geeft de student de kans een eigen werktheorie (praktijkkennis) te ontwikkelen (Van Velzen, 2013). Verhalen spelen hierin een belangrijke rol. Leeferink (2016) ziet een verhaal als een krachtig middel om betekenis te geven aan ervaringen op de werkplek. Studenten kunnen door opleiders en begeleiders gestimuleerd worden eigen verhalen te schrijven of te vertellen over hun praktijkervaringen en hen helpen bij het interpreteren van die verhalen.

Verbinden van werkplek- en instituutscurriculum

Leren op de werkplek is een relatief autonoom proces waarvan de resultaten de resultante zijn van de agency van de lerende en de affordances van de werkplek. De uitkomsten laten zich daardoor niet precies voorspellen. Dat stelt de lerarenopleiding voor een dilemma. Enerzijds kunnen leerkrachten niet opgeleid worden zonder intensieve vormen van leren op de werkplek, maar anderzijds zijn de uitkomsten van dat proces in enigermate ongewis en laat het leren op de werkplek zich maar beperkt sturen, anders dan door de karakteristieken van dat werk zelf (plus de daarop gerichte en voortbouwende begeleiding). Maar dat betekent niet dat het op het opleidingsinstituut niet benut kan worden.

Om het leren van de student in de Opleidingsschool zo optimaal mogelijk te maken is het de kunst om het werkplekcurriculum en het instituutscurriculum in de driehoeksrelatie tussen student, school en lerarenopleiding zo vorm te geven dat de kans op de noodzakelijke en gewenste competenties (de leeruitkomsten) het grootst is. De vraag voor het instituut hoe het werkplekcurriculum kan worden benut en versterkt is dan ook belangrijk. Het gaat erom steeds weer te bezien hoe in dit specifieke geval (déze student in déze context) verbindingen gelegd kunnen worden met het leren op het instituut ('schools leren'), zonder de twee werelden tot elkaar te reduceren.

Een goede samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut leidt tot een geïntegreerd leeraanbod, maar is geen optelsom van het leren op twee plekken die een verschillend karakter hebben: leren op de lerarenopleiding en leren in de praktijk van de school. Het gaat er om een verbindende (connective) aanpak te ontwikkelen, waarbij beide leerplekken zoveel mogelijk met elkaar worden verbonden, maar met behoud van hun eigen 'logica' (Onstenk, 2003). In de Opleidingsschool komt het leren in de praktijk en het werkplekcurriculum meer centraal te staan en het leren op het instituut dient (ook) als voorbereiding op en ondersteuning van leren in de beroepscontext. Omgekeerd dient het leren in de beroepscontext (ook) als voorbereiding en ondersteuning op het leren op het instituut. Gesprekken met opleiders uit school en instituut moeten trialogen (Meijers & Kuijpers, 2007) zijn, dat wil zeggen: een driegesprek tussen student, docent en praktijkbegeleider, waarin zowel gereflecteerd wordt op ervaringen

op de werkplek als de verbinding wordt gelegd met het leren op het opleidingsinstituut. De interactie tussen leerlingen, (aankomende) leraren en lerarenopleiders uit scholen en instituten leidt er toe dat ze elkaar meer of minder bewust als rolmodel gebruiken (Van Velzen, 2013).

Voor de lerarenopleider op de opleiding en in de scholen is het expliciet maken daarvan een vereiste, waarbij onder andere de eigen pedagogisch-didactische aanpak gebruikt kan worden als een voorbeeld om aankomende leraren te stimuleren (voor voorbeelden uit de school zie o.a. Van Velzen, Volman, & Brekelmans, 2012; Vervoort & Van den Berg, 2014).

Dat wil zeker niet zeggen dat beide vormen van leren zich naadloos en kritiekloos tot elkaar verhouden en steeds weer blijkt dat het voor en door de studenten betekenisvol verbinden van theorie en praktijk lastig is. Daarom lijkt een analyse van de verschillen, grenzen, relaties en transformaties tussen verschillende soorten expliciete en impliciete kennis belangrijk. De pedagogisch-didactische opdracht die werkplekleren inhoudt voor het 'uitgebreide' opleidingsteam in de lerarenopleiding (d.w.z. docenten plus werkplekbegeleiders) betreft enerzijds het leggen van relaties tussen kennisontwikkeling op school en op de werkplek (Onstenk, 2016), en anderzijds het verbinden van betekenisgeving. Voor bevordering van succesvolle leerprocessen zijn de mate waarin en de wijze waarop didactische vormgeving, begeleiding en beoordeling zijn georganiseerd, van belang. Een kernvraag daarbij is hoe grensovergangen tussen opleiding en school zo kunnen worden vormgegeven dat de leerprocessen van en voor studenten op de opleiding en in de school meer verbonden worden (zie ook Hoofdstuk 4 in dit katern).

Voortdurende (her)definiëring en intensivering van de samenwerking tussen opleiding en school zijn daarbij van essentieel belang. Dat gaat niet vanzelf maar vraagt tijd en ruimte voor opleiders om effectieve contacten met elkaar te onderhouden. Het vraagt aandacht voor gezamenlijke scholing en professionalisering van opleiders (bijvoorbeeld door gezamenlijk te participeren in onderzoek). Alle docenten van de lerarenopleiding zouden moeten willen samenwerken met de scholen en actief (willen) weten wat er speelt in een school. Ze zouden de leerervaringen op de werkplek meer kunnen benutten in het instituutscurriculum, onder andere via het stimuleren (en horen) van verhalen en dialogische gesprekken en bereid zijn het eigen perspectief ter discussie te stellen. Opleiders die daadwerkelijk samen met scholen werken zullen de kwaliteiten moeten hebben (of willen verwerven) om het leren op de werkplek te bevorderen.

Zoals eerder opgemerkt is het niet zinvol het werkplekleren te structuren door studenten opdrachten te geven die niet passen bij de praktijk waar zij op dat moment in participeren. Daarvoor moet de opleiding meer weten over wat studenten waar op welk moment (kunnen) leren. Dan is het zinvol om studenten bijvoorbeeld observatie- of beschrijvingsopdrachten te geven, die niet alleen in de school, maar ook op de opleiding tot reflectie leiden bij studenten én docenten.

Referenties

Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie* (oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten.* Den Haag: Boom Lemma.

Billett, S. (1996). Towards a model of workplace learning: the learning curriculum. *Studies in Continuing Education, 18*(1), 43-58.

Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices. *Lifelong Learning in Europe, 7*(2), 94-103.

Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of curriculum studies, 38*(1), 1-48.

Bolhuis, S. (2009). *Leren en Veranderen.* Bussum: Coutinho.

Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Achtergronden van opleiden in de school voor PO en VO. Leren door werken in de school.* Den Haag: Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) van de Vereniging van Universiteiten (VSNU).

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education, 24,* 249-305.

Eraut, M. (2014). Developing knowledge for qualified processionals. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones, (Eds.), *Workplace learning in teacher education* (pp. 47-72). Dordrecht/ London: Springer.

Endedijk, M. (2010). *Student teachers' self-regulated learning* (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Edwards, A. (2015). Recognising and realizing teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21,* 779-784.

Geldens, J., & Pauw, I. (2016). Wie ben jij als leraar? De ontwikkeling van de professionele identiteit van de leraar. *De Nieuwe Meso 3,* 81-85.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration.* Cambridge, UK: Polity Press.

Guile, D. (2014). Professional knowledge and professional practice as continuous recontextualisation: a social practice perspective. In M. Young, & J. Muller, (Eds.), *Knowledge, expertise and the professions* (pp. 78-92). London New York: Routledge.

Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A Connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal, 2*(1), 56-73.

Jansma, F. (2006). *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar.* Den Haag: SBL.

Kelchtermans, G. (2005). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten.* Deurne: Wolters Plantyn.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional.* Den Haag: Onderwijsraad.

Klarus, R., & Van Vlokhoven, H. (2014). *Zelfregulatie als hefboom voor competentieontwikkeling.* Nijmegen: HAN.

Kroeze, C.J.A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding* (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Koster, B., & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren. Een handreiking voor leraren.* Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Koster, B. (2013). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek* (Lectorale rede). Tilburg: Fontys Hogescholen.

Leeferink, J.A.C. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek* (Proefschrift). Eindhoven: Technische Universiteit.

McNamara, O., Murray, J., & Jones, M. (Eds.) (2014). *Workplace learning in teacher education.* Dordrecht/London: Springer.

Meijers, F., & Kuijpers, M. (2015). *Loopbaanleren in school en praktijk: de trialoog.* Woerden: MBO Diensten.

Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen en buitenschools leren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2016). Kennis verbinden in werkplekleren. In A. Bakker, I. Zitter, S. Beausart, & E. De Bruijn, (Red.), *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing* (pp. 92-109). Assen: Van Gorcum.

Poell, R.F., & Van Woerkom, M. (2011). *Supporting workplace learning. Towards evidence-based practice.* Dordrecht: Springer.

Mommers, J., & Schildwacht, R. (2016). Begeleiding van startende leraren: een taak voor scholen én lerarenopleidingen. *De Nieuwe Meso, 3*(2), 4.

Pols, W. (2009). Wijsheid van de praktijk. Over het stille weten in de onderwijspraktijk. V*ELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(3), 28-35.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher, 27*(2), 4-13.

Simons, P.R-J. (2014). *Leren: wat is dat eigenlijk*. http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/07/3_1_1lerenwatis dateigenlijktheorie.pdf

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de Opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling* (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Timmermans, M. (2016). *Leerkracht. De toekomst zal het leren!* (Lectorale Rede). Breda: Pabo Avans Hogeschool.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review, 3*(2), 130-154.

Van der Sanden, J. M. M. (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Van Veldhuizen, B. (2011). *Werkend leren, lerend werken. Professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatie perspectief* (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education* (Proefschrift). Vrije Universiteit, Amsterdam.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2012). Mentoren delen hun praktijkkennis met leraren in opleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33*(1), 35-42.

Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education, 28,* 229-239.

Young, M.T.D. (2008). *Bringing knowledge back in*. London New York: Routledge.

Vervoort, M., & Van den Berg, E. (2014). De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het leren van studenten. *Pedagogische Studiën, 91*(6), 411-421.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilschut, A., Van Veldhuizen, B., Amagir, A., & Van den Berg, G. (2015). Vlieguren maken. Transfer tussen opleiding en stagepraktijk in de tweedegraads lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36*(2), 75-88.

Eindnoten

1 In Hoofdstuk 3 is verder ingegaan op opleiden op de werkplek.

2 Leren verwijst ook naar het overdragen van kennis en vaardigheden (ik heb je iets geleerd) maar dat valt buiten het kader van dit artikel.

Praktijkvoorbeeld 7

Aanmodderen of aanmoedigen

Eelko de Vries, Regius College, Schagen
Lisa Kiewit, ULO, Vrije Universiteit Amsterdam

Stel je even voor. Een 5H-klas van 28 onderuitgezakte leerlingen. De opdracht voor de stagiaire luidt: pep de boel eerst een beetje op en ga dan met ze in discussie over duurzame kleding. Ze heeft bij haar begeleider al gezien hoe dat moet en gaat vol enthousiasme aan de gang.
Maar dan, nog vijftien minuten op de klok. Lisa kijkt Eelko, haar begeleider, licht wanhopig aan. Wat nu? Hij stapt naar haar toe en fluistert haar iets in het oor. Opgelucht en vol goede moed gaat ze verder.

Modellen en scaffolden: twee effectieve begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven.

Eelko, vertel eens wat gebeurde er?

"'Je ziet twee interessante dingen: modelling en scaffolding. Lisa heeft gezien hoe ik deze les gaf aan een andere 5H-klas (modelling). Tijdens de les die we vervolgens samen geven kan Lisa 'leunen' op mij wanneer ze het even niet meer weet (scaffolding).
Aan het begin van de periode hebben we gezamenlijk een plan opgesteld. Gedurende vier weken geven we drie lessen per week samen. Voordat een les begon, bespraken we die nauwkeurig. Vervolgens gaf ik eerst de les waarbij Lisa observeerde. We bespraken de les, hetgeen Lisa de mogelijkheid gaf om haar les al dan niet bij te stellen. Daarna gaf zij dezelfde les in de parallelgroep waarbij ze ook tijdens de les een beroep op me kon doen. Na afloop evalueerden we de les en onze aanpak, uiteraard met de bedoeling om te verbeteren. De derde les gaf Lisa alleen maar bespreken we samen voor en na."

Een mooi samenwerkingsverband, zo te horen. Lisa, hoe heb jij dit ervaren?

"Het grote voordeel van modellen is dat ik een voorbeeld heb van de les. Een les voorbereiden en bespreken is toch anders dan de les uitvoeren. Ik heb gezien hoe Eelko uitleg geeft, hoe hij vragen beantwoordt, hoe de les zich ontwikkelt ondanks of dankzij de lesvoorbereiding en hoe hij interactie heeft met de klas. Wat voor mij een leermoment is, is wanneer de begeleider afwijkt van het plan. Eelko besluit bijvoorbeeld dat in groepjes overleggen toch beter is dan klassikaal bespreken. In de nabespreking verklaart Eelko zijn aanpassing in de les."

En hoe werkt scaffolding bij jullie?

"Op het moment dat ik steun nodig heb, inhoudelijk of op organisatorisch of pedagogisch vlak, roep ik de hulp in van Eelko. Hij zit vooraan in de klas zodat we gemakkelijk kort kunnen overleggen. Bijvoorbeeld, hoe verder te gaan met een uitleg maar ook wat te doen als een activiteit niet goed aanslaat."

Eelko, zijn er nog voorwaarden om modelling en scaffolding tot een succes te maken?

"Jazeker. Het werken met parallelgroepen is belangrijk, zeker als er nog tijd tussen de lessen is voor overleg en eventuele aanpassingen. Er moet tijd zijn voor voorbereiding en evaluatie. Daarnaast moet de relatie tussen de drie betrokkenen, begeleider, student en klas, goed zijn. Er moet een veilig (leer)klimaat zijn."

Lisa vult aan:

"Het is belangrijk dat de begeleider een ervaren docent is met goede begeleidingsvaardigheden. Hij moet een juist beoordelingsvermogen hebben om te weten wanneer wat te doen. De situatie vraagt om kunde, vertrouwen en een fijne band. Ik denk dat een begeleider dit niet lukraak moet toepassen bij zijn student. Deze methode vraagt om introductie, oefening en evaluatie."

Meer lezen over samen lesgeven, modellen en scaffolden

Velzen, C. van, Volman, M., & Brekelmans, M. (2012). Mentoren delen hun praktijkkennis met leraren in opleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33(1)*, 35-42.

Velzen, C. van, Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën, 91*(3), 169-185.

Praktijkvoorbeeld 8

Studenten WASO: hoe helpt de koppelkaart ons theorie en praktijk te verbinden

Wilma Weekenstroo, Het Assink lyceum, Haaksbergen
WASO studenten (Windesheim Afstandsleren Samen Opleiden), Windesheim, Zwolle

Ter informatie vooraf: De koppelkaart is een instrument dat door vragen in verschillende reflectiefasen zich richt op de koppeling theorie en praktijk, het leren van de student, de doorlopende leerlijn en het leren vanuit een praktijkervaring.

In jullie opleiding gebruiken wij de koppelkaart om de koppeling theorie en praktijk te bevorderen. Wat is jullie ervaring als student met deze werkwijze?

We gebruiken de koppelkaart op verschillende momenten. We zetten de vragen in bij begeleidingsgesprekken, bij casus-beschrijvingen en tijdens de analysefase bij intervisie, bij het schrijven van weekreflecties en documenten voor het portfolio. Doordat we steeds dezelfde vragen beantwoorden, denken we langs dezelfde weg en wordt het een patroon. Het structureert en het helpt om onszelf de juiste vragen te stellen.

Door de vragen op de koppelkaart kijken we goed naar het probleem en de mogelijke oplossingen en steken we niet meteen door naar de oplossing die direct in ons op komt. Het zorgt ervoor dat we verder denken dan onze eerste primaire gedachten. We worden gedwongen theorie te koppelen aan een praktijkprobleem. We reflecteren op de praktijk, filteren onze leervraag uit, zoeken in de literatuur naar mogelijke oplossingen, gaan gericht proberen en kijken wat werkt. We gaan vanuit onze eigen concerns naar de theorie. We hebben ervaren dat we boeken anders gebruiken, we zoeken gericht theorie met betrekking tot begrippen en termen die in het gesprek naar voren zijn gekomen. En we krijgen door het gericht lezen nieuwe inzichten. Ook bij het inzetten van theorie in de voorbereiding van de lessen denken we beter na over de context waarin we de lessen gaan uitvoeren en we maken daarom gericht keuzes. We ervaren dat literatuur relevant is en onze ontwikkeling echt ondersteunt. In onze leervraag en ons handelen nemen we mee wat we onderweg hebben geleerd; we zien alles meer als een geheel.

Door de koppelkaart krijgen verwijzingen betekenis: theorie en praktijk worden relevanter.

Tijdens de intervisie zetten we ook de koppelkaart in, wat levert dat jullie op?

Doordat we als studenten hetzelfde denkpatroon hebben kunnen we heel goed samen leren. We doen een gezamenlijke analyse van de casus, komen van de hulpvraag via een mindweb, waarin we rondom de casus/hulpvraag meerdere facetten noteren die van invloed kunnen zijn op de ontstanesituatie, tot mogelijke oplossingsrichtingen voor de leervraag. Tijdens de bijeenkomsten horen we

elkaars theoretische argumenten, en verbreden we onze visie waardoor we onze mening/opvatting ook meer kunnen nuanceren. We zoeken niet ad hoc naar oplossingen. We kijken juist samen vanuit verschillende perspectieven en stijgen zo boven het probleem uit. We leren van medestudenten die zich al verdiept hebben in de problematiek en kunnen helpen verwijzen. Zo krijgen eigen gemaakte keuzes en handelen opvolging. En als we los van de ingebrachte casus iemand over bepaalde oplossingen uit de theorie en successen in de praktijk horen praten, worden we geïnspireerd hier zelf ook mee te experimenteren. Bijkomend voordeel is ook dat we samen meer literatuur over hetzelfde onderwerp bij elkaar kunnen zetten. En onze oplossingen kunnen we samen meer generaliseren. Door een goede koppeling van de geleerde theorie aan de praktijkervaring beklijft het geleerde ook. Ook nu geldt dat we een andere manier van kijken leren, zeker ook kritisch naar de literatuur toe.

Een van de studenten merkt op:

"Verwijzingen krijgen betekenis, je maakt een echte koppeling theorie en praktijk, je ziet de relevantie van de theorie in de praktijk. Door gezamenlijk literatuur zoeken en aandragen ken ik nu veel meer theorie dan alleen uit de voorgeschreven literatuur. Ik ken niet de hele voorgeschreven literatuur uit mijn hoofd, maar vind na een goede analyse van de hulpvraag mijn leervraag en de weg in de boeken om relevante literatuur te vinden. Zoeken in de literatuur is geen doel op zich, maar een middel om tot een goede oplossing te komen. De kloof tussen theorie en praktijk is voor mij weg en mijn leren is versneld."

Geïnterviewde studenten:
Jurian Assink, Nancy Hemmers, Erik Meerveld, Sjoerd van Sark & Thomas Wigger.

Hoofdstuk 6

Een focus op samen leren in het kwadraat: realiseren van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs

Inge Placklé, Hogeschool PXL Hasselt en Vrije Universiteit Brussel
Vicky Willegems, Vrije Universiteit Brussel
Jo Tondeur, Vrije Universiteit Brussel
Nadine Engels, Vrije Universiteit Brussel

Samenvatting

Elke leerling, ongeacht de economische, culturele en sociale gezinsachtergrond, successen laten ervaren via het onderwijs is nog steeds een enorme uitdaging. Vanuit een equity-mindedness trachten we stakeholders in het beroepsonderwijs te ondersteunen om - in een gedeelde verantwoordelijkheid - rijke leerervaringen te creëren voor elke leerling. Krachtige leeromgevingen vormen hierbij een sleutel tot succes. Op scholen blijkt een nood aan professionalisering om dergelijke leeromgevingen te realiseren. De meest krachtige leeromgevingen komen tot stand indien lerarenteams, lerarenopleiders en aspirant-leraren de mogelijkheid krijgen om zichzelf te ontplooien in de praktijk door collaboratief te ontwerpen en onderzoeken, samen met en voor leerlingen. In deze bijdrage belichten we eerst een door leerlingen, leraren en opleiders gedeelde visie ten aanzien van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs. Het perspectief van leerlingen krijgt daarbij bijzondere aandacht. We zoomen in op de professionele leernoden van lerarenopleiders en leraren bij het realiseren van krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Tot slot bekijken we op welke wijze lerarenopleiders, ervaren leraren en aspirant-leraren kunnen samenwerken om in een krachtige leeromgeving voor leerlingen te voorzien. Aan de hand van een good-practice tonen we de werking van het project Onderzoekende School?! waarin een onderzoekende leergemeenschap de focus legt op het leren van leerlingen en tevens het leren van aspirant-leraren, lerarenteams en lerarenopleiders ondersteunt: samen leren in een krachtige leeromgeving in het kwadraat.

Inleiding

In Vlaanderen haalt minder dan 40% van de leerlingen uit het beroepsonderwijs de eindtermen voor rekenen en taal. Ook internationaal onderzoek geeft aan dat leerlingen uit het middelbaar beroepsonderwijs slecht presteren voor algemene vakken (OECD, 2013). Vooral voor leerlingen met een lagere socio-economische status (SES) zijn de resultaten verontrustend (OECD, 2016; Smyth & Fasoli, 2007). De meeste leerlingen in het beroepsonderwijs hebben een lage SES-achtergrond. Deze leerlingen hebben vaak minder academische ondersteuning thuis en zijn daarom meer afhankelijk van de leeromgeving op school voor hun leerresultaten (Johnson, Kraft, & Papay, 2012). Ondanks deze nood aan een rijke en ondersteunende leeromgeving op school, blijkt uit het OESO-rapport (2013) dat in de meeste landen de leeromgeving armer is voor leerlingen met lagere SES, in vergelijking met meer bevoorrechte leerlingen. Deze ongelijkheid in leermogelijkheden is sterk gerelateerd aan ongelijkheid in leerprestaties (Minor, Desimone, Spencer, & Phillips, 2015; Vanneman, Hamilton, Anderson, & Rahman, 2009).

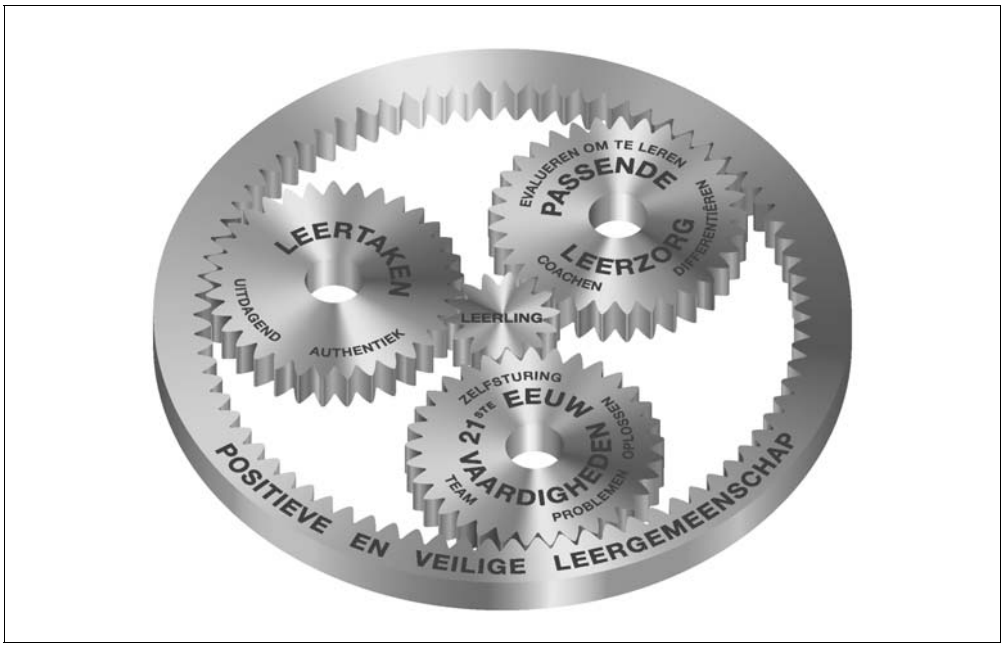
De scholen die een groot aantal kansarme leerlingen combineren met hoge leerprestaties, geven aan dat een oplossing vooral ligt in leerlinggerichte krachtige leeromgevingen (Smyth & Fasoli, 2007; Walsh & Black, 2009). Krachtige leeromgevingen zijn situaties en contexten die bij de leerlingen de vereiste leerprocessen en motivatie kunnen uitlokken en op gang houden om de beoogde leerresultaten te bereiken (De Corte, Verschaffel, Entwistle, & Van Merriënboer, 2003).

Het concept verwijst naar een combinatie van leer- en leerlinggerichte strategieën die effectief zijn voor het leren van leerlingen. Van leraren(teams) verwachten we dat ze krachtige leeromgevingen kunnen ontwerpen. Net als hun leerlingen hebben leraren in het beroepsonderwijs, vooral in scholen met veel kansarmoede, niet altijd de beste voorwaarden om die expertise uit te bouwen. Het personeelsverloop is er hoog, het aantal minder ervaren leraren daardoor relatief groot en het blijkt voor hen niet vanzelfsprekend te zijn om ondersteuning te vinden bij collega's (Kardos, 2005). Ook zij hebben een krachtige leeromgeving nodig, met een focus op hun eigen leren en het leren van hun leerlingen. Het bewerkstelligen van leeromgevingen waarbij gecombineerd op deze twee niveaus wordt gemikt, kunnen we omschrijven als samen leren in het kwadraat en draagt uiteindelijk bij tot het leren van leerlingen (Johnson, Kraft, & Papay, 2012).

Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: naar een gedeeld perspectief

Samen krachtige leeromgevingen realiseren in het beroepsonderwijs is een gedeelde verantwoordelijkheid van lerarenopleiders, lerarenteams, leerlingen, onderzoekers, etc. Toch blijkt het voor de verschillende stakeholders niet vanzelfsprekend te zijn om over hun perspectieven op leeromgevingen in het beroepsonderwijs te overleggen en ze ook effectief vorm te geven.

Er bestaat geen gedeelde taal en wederzijds begrip over wat goed beroepsonderwijs betekent (Sirotnik & Goodlad, 1998). Om een gezamenlijk begrip te bevorderen over effectief leren in het beroepsonderwijs, zijn gedeelde perspectieven van verschillende stakeholders over de leeromgeving belangrijk (Elen, Clarebout, Léonardh, & Lowyck, 2007). Placklé, Könings, Struyven, Libotton, Van Merriënboer en Engels (under review) gingen na of de perspectieven van lerarenopleiders, leraren en leerlingen over goed onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs afgestemd zijn op wat de literatuur zegt over krachtige leeromgevingen en of ze onderling in overeenstemming zijn. Op basis van deze studie werd een evidence-based model ontwikkeld dat een taal kan bieden bij het vormgeven van een gemeenschappelijke visie rond krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs (KLOBSO) (Placklé, et al., 2017) en op deze manier de kloof tussen wetenschap en praktijk kan verkleinen (Coburn & Penuel, 2016). Het model visualiseert de kenmerken van een KLOBSO steeds met het oog op optimaliseren van het leren van elke leerling (zie Figuur 1). De leerling, met zijn (beroeps-) identiteit, staat in het midden van de figuur en is diegene waarop de leeromgeving wordt afgestemd. Bij het uittekenen van de leeromgeving staan authentieke en uitdagende leertaken centraal, ligt er een klemtoon op 21e eeuw vaardigheden, met name zelfsturing, problemen oplossen en werken in team en is er ruime aandacht voor passende leerzorg, onder de vorm van evalueren om te leren, differentiatie en coaching. Het geheel is ingebed in een positieve en veilige gemeenschap.



Figuur 1. Model voor krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs (KLOBSO) (Placklé, Könings, Libotton, Van Merriënboer, & Engels, 2014).

Uitdagingen bij het realiseren van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs

De context van deze bijdrage is Project Algemene Vakken (PAV) in het Vlaams middelbaar beroepsonderwijs. PAV doorbreekt de traditionele vakkensplitsing en biedt de algemene vakken (functionele taalvaardigheden, functionele rekenvaardigheden, historische vaardigheden, ICT) aan op een geïntegreerde, projectmatige manier. Het algemene doel van PAV is om leerlingen maatschappelijk weerbaarder te maken en hen de kennis, vaardigheden en attitudes mee te geven om op een zinvolle en efficiënte manier te functioneren in hun persoonlijk leven en te participeren in de samenleving. Behalve geletterdheid in een aantal domeinen, veronderstelt dit dat ze in hun (beroeps) leven in staat zijn om keuzes te maken, dat ze zelf nieuwe informatie kunnen verwerven om die vervolgens adequaat te gebruiken, dat ze kunnen samenwerken met anderen, dat ze dagelijkse problemen kunnen oplossen en dat ze daarbij hun aanpak, emoties en motivatie zelf kunnen reguleren. Levensecht leren is dan ook een centraal kenmerk van de aanpak in PAV. Om hun interesse voor menselijke en maatschappelijke vraagstellingen te wekken en hen te motiveren is het voor deze leerlingen belangrijk dat het leerstofaanbod gesitueerd is in levensechte contexten. PAV beoogt daarbij bij te dragen tot een verruiming van hun leefwereld, openheid voor nieuwe ervaringen aanmoedigen en de geletterdheid in verschillende domeinen te versterken (Placklé & Engels, 2014).

We gingen na of leerlingen de karakteristieken van de KLOBSO als wenselijk ervaarden, en of hun huidige leeromgeving overeenkwam met hun gewenste leeromgeving (Placklé, et al., 2014;

Placklé, et al., 2017). Leerlingen in het beroepsonderwijs vinden de meeste karakteristieken uithet KLOSBO-model wenselijk en willen een intensifiëring ervan. Leerlingen wensen uitdrukkelijk meer uitdagende leeromgevingen. Ze willen meer authentieke problemen leren oplossen met elkaars ondersteuning. Dit kan worden geïnterpreteerd als een verzoek van leerlingen naar (apsirant)leraren om hogere eisen te stellen aan hun leerlingen (Kannapel, Clements, Taylor, & Hibpshman, 2005). De vraag naar uitdagende leeromgevingen ging hand in hand met de vraag naar passende leerzorg. Leerlingen willen meer evaluatie die het leren ondersteunt en wensen meer coaching die structuur en vertrouwen biedt. Met differentiatie hebben ze het op het eerste gezicht moeilijker, onder andere omdat ze geen onderscheid maken tussen gelijke en rechtvaardige behandeling. Om op dit vlak fricties tussen perspectieven van leerlingen en de andere stakeholders, en dus weerstand, te voorkomen is heldere en gedetailleerde communicatie en een betere afstemming van de praktijk nodig (Könings, Seidel, Brand-Gruwel, & Van Merriënboer, 2014).

Leerlingen vragen om uitdagende leeromgevingen en passende leerzorg.

Om het potentieel van krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs beter te benutten gingen we de professionele leernoden van leraren(opleiders) na ten aanzien van het implementeren van KLOBSO in het beroepsonderwijs (Placklé, Könings, Libotton, Van Merriënboer, & Engels, 2017). We presenteren de drie voornaamste uitdagingen. De uitdagingen zijn gerelateerd aan 1) het ontwerpen van uitdagende en authentieke leertaken, 2) het verbeteren van 21e eeuw vaardigheden, en 3) het bieden van passende leerzorg [1].

Uitdaging 1:
Het ontwerpen van uitdagende trajecten binnen authentieke leeromgevingen

Lerarenopleiders en leraren zijn zoekende met betrekking tot het creëren van authentieke en uitdagende contexten. Het volgende citaat van een lerarenopleider illustreert dit:
"De juiste aanpak in authentieke leeromgevingen is van groot belang. Ik vraag me af of het gebruik van een handleiding wenselijk is. Je moet ook werken met projecten, waarbij leerlingen worden uitgedaagd om echte problemen op te lossen. Zo is het moeilijk om in het klaslokaal te leren over het dilemma van asielzoekers. Daarom organiseren leerlingen en aspirant-leraren ieder jaar een voetbaltoernooi in een open asielcentrum."

Twee lerarenopleiders blikten terug op een ervaring in het samenwerken met leraren PAV, leerling-kappers en aspirant-leraren. Hoewel globaal gezien, de ervaring positief was voor alle partijen, was de praktische afstemming tussen de school en lerarenopleiding moeilijk te realiseren. Leraren en lerarenopleiders PAV gaven aan dat ze het jammer vinden dat er weinig wordt samengewerkt met de praktijk:
"Samen met de collega's van de praktische vakken, moeten we streven naar een projectmatige aanpak. Wat is het nut van het berekenen van een oppervlakte binnen PAV als ze in hun praktijk iets helemaal anders doen?"

Leraren en lerarenopleiders ervaren ondersteuningsnoden in het ontwerp van authentieke en uitdagende leeromgevingen. Om levensechte, uitdagende leeromgevingen op te zetten is structurele samenwerking tussen (aspirant-)leraren PAV, praktijk, lerarenopleiders en maatschappelijke instellingen noodzakelijk. Dit blijkt nog niet evident.

Uitdaging 2:
Optimaliseren van leerprocessen voor het ondersteunen van de ontwikkeling van 21e eeuwse vaardigheden

Leraren vinden het erg moeilijk om het leerproces in handen van de leerlingen te leggen, zoals deze leraar aangeeft:
"Een leraar die leerlingen 'loslaat' kan moeilijk inschatten waar ze zullen uitkomen. Leraren vinden dat lastig. Er zit iets in het DNA van leraren dat 'loslaten' tegenhoudt."

Lerarenopleiders en leraren uit de focusgesprekken vinden het moeilijk om een evenwicht te vinden tussen het aanbieden van een passende structuur en het bieden van ruimte om zelfsturing te ontwikkelen. Sommige lerarenopleiders betreuren het dat hun aspirant-leraren beperkte mogelijkheden krijgen om te werken met projecten waar ze leren hoe ze leerlingen kunnen coachen en hoe ze zelfsturing kunnen bevorderen bij leerlingen.

Sommige leraren gaven aan dat zij het moeilijk vinden om te zien hoe ze van een gebeurtenis een leerervaring kunnen maken en hoe ze hierbij een reflectieve dialoog kunnen voeren op een manier die de leerlingen ook als zinvol ervaren. Een leraar legt uit:
"We moeten vermijden dat we voortdurend voorschrijven wat leerlingen moeten doen, maar proberen om samen een echte reflectieve dialoog te voeren, om samen een oplossing op te bouwen. We moeten proberen de juiste vragen te stellen en alzo de leerling tot zijn eigen oplossingen te brengen."

Leraren hebben professionele leernoden bij het uittekenen van levensechte taken die beroep doen op het oplossen van problemen. Lerarenopleiders betreuren dat aspirant-leraren weinig ruimte krijgen om te werken aan probleemoplossende vaardigheden in hun lessen. Handboeken van uitgeverijen dragen weinig bij aan het oplossen van echte problemen, zoals deze lerarenopleider opmerkte:
"De rigide organisatiestructuur van de stage, bijvoorbeeld het geven van een paar lessen in verschillende klassen, maakt het vaak moeilijk om leeromgevingen te creëren die een appel doen op het oplossen van echte problemen."

Met betrekking tot samenwerkend leren is er een gedeelde bekommernis hoe deze leerprocessen te op te bouwen. Een lerarenopleider legt uit:
"Werken in groep is niet makkelijk. Vaak merk ik dat het mislukt. In mijn ogen zijn er twee voorwaarden. In de eerste plaats moeten leerlingen basisvaardigheden opbouwen om samen te werken. Een tweede voorwaarde is een didactisch element. De opdracht moet goed overdacht zijn. Groepstaken zijn vaak te veel "zoek het antwoord op de volgende vragen" en elke leerling zoekt naar een paar antwoorden. Dat werkt niet. Leerlingen die uitgenodigd worden om vanuit verschillende invalshoeken een inbreng te doen om vandaaruit een gezamenlijk product te creëren werkt goed!"

De discussie over het oplossen van problemen geeft een samenhang weer met zelfgestuurd en samenwerkend leren. Immers, aan het einde van het beroepsonderwijs, moeten leerlingen in staat zijn om de problemen uit hun dagelijks en professioneel leven op te lossen, individueel en binnen een team. Kortom, lerarenopleiders en leraren delen een sterke bekommernis over het systematisch en in samenhang bevorderen van zelfsturings-, probleemoplossende en samenwerkingsvaardigheden.

Uitdaging 3:
Een gedifferentieerde aanpak als integraal deel van leren en onderwijzen

Lerarenopleiders en leraren worstelen vaak met een gedifferentieerde aanpak als integraal deel van leren en onderwijzen. Als we het leren van elke leerling willen optimaliseren, kom je uit bij een gedifferentieerde aanpak, zoals deze lerarenopleider aangeeft:
"Ik denk dat het een grote stap zal zijn als we zouden vertrekken vanuit leernoden van onze leerlingen en vandaar uit op zoek gaan naar passende aanpakken om in te spelen op deze noden. Vandaag de dag ontbreekt dat nog. In de lerarenopleiding leren we te weinig denken vanuit het perspectief van de leerling."

Leraren uit de focusgroepen voelen zich vaak onzeker over hoe ze op een continue manier het leerproces kunnen opvolgen, zeker binnen levensechte contexten. Een leraar deelde deze bezorgdheid:
"Vaak ervaren leerlingen niet dat ze geleerd hebben binnen levensechte leeromgevingen. Hoe kan de evaluatie hier in kaart brengen wat ze geleerd hebben, en wat een volgende stap in hun ontwikkeling kan zijn?"

Kortom, leraren en lerarenopleiders geven uitdagingen aan bij het bieden van zorg op maat om het leren van elke leerling te optimaliseren.

Enerzijds kunnen we stellen dat leerlingen in het beroepsonderwijs meer krachtige leeromgevingen wensen. Anderzijds geven lerarenopleiders en leraren aan dat ze worstelen met vele uitdagingen bij het realiseren van krachtige leeromgevingen. Ze benoemen professionele leernoden over 1) het ontwerp van uitdagende trajecten in authentieke leeromgevingen, 2) het verbeteren van leerprocessen die de ontwikkeling van 21st eeuw vaardigheden ondersteunen en 3) het voorzien van een gedifferentieerde aanpak als een integraal deel van leren en onderwijzen.

Samen opleiden en professioneel groeien binnen onderzoekende teams

Onderwijsonderzoekers zijn het met elkaar eens dat onderzoekende leergemeenschappen een goede setting zijn om de professionalisering van ervaren leraren en aspirant-leraren te bevorderen (Zeichner, 2010). Toch blijkt uit de recente literatuurstudie van Willegems, Consuegra, Struyven en Engels (2017) dat er slechts weinig lerarenopleidingen gebruik maken van samenwerkingsverbanden waarbij aspirant-leraren van bij de start de kans krijgen om mee na te denken over krachtige leeromgevingen. Traditioneel start de aspirant-leraar de praktijk onder de hoede van een - bij voorkeur zorgvuldig geselecteerde en opgeleide - mentor die als goed model fungeert en die advies en feedback geeft. De dynamiek in schoolteams waarin gevoeligheden en uiteenlopende verwachtingen en motieven spelen, en waar zowel weerstand als drang naar vernieuwing heerst, hebben de aspirant-leraren misschien af en toe wel aangevoeld maar het is meestal geen voorwerp van leren en reflectie geweest. Hierdoor wordt het beeld van de leraar als solist bevestigd (Willegems, Consuegra, Engels, & Struyven, 2016a; Timmermans, 2012), hebben ze geen ervaring opgedaan met leren en samenwerken in team, en hebben ze weinig ervaringsgebonden en kritische reflectie gewijd aan de micropolitiek die speelt in dergelijke teams. Bij het afstuderen komen beginnende leraren terecht in de 'echte' praktijk en vinden het vaak moeilijk om zich kritisch te positioneren in het team en om steun en samenwerking op te zoeken. Om aspirant-leraren goed voor te bereiden op de praktijk is het wenselijk om hen van bij de start in de lerarenopleiding te betrekken bij een leergemeenschap waarbij leraren samen-

werken en onderzoeken hoe ze een krachtige leeromgevingen kunnen creëren voor leerlingen.

Literatuur over effectieve professionalisering benadrukt het belang van samenwerking tussen leraren (Desimone, 2009; Ronfeldt, 2017; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Leren samenwerken binnen teams begint reeds in de lerarenopleiding. Aspirant leraren worden dan ook best bij de start betrokken om met (ervaren) leraren krachtige leeromgevingen vorm te geven. De lerarenopleiding ontwikkelt hierbij een aanpak waarbij 'samen opleiden' en 'samen leren' hand in hand gaan. Lerarenopleidingen dienen hun verantwoordelijkheid op te nemen om aspirant-leraren te laten samenwerken met ervaren leraren zodat ze van bij de start samen krachtige leeromgevingen leren ontwerpen. Door aspirant-leraren betrekken bij schoolverandering geef je hen de kans om te ontwikkelen tot leraren die openstaan voor innovatie en verandering (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Le Cornu & Ewing, 2008). De rol van de lerarenopleider is hierbij van groot belang. Lerarenopleiders kunnen de rol van bruggenbouwer opnemen waarbij ze de brug bouwen tussen de kennis uit de opleiding en de expertise die op scholen aanwezig is (Willegems, Consuegra, Struyven, & Engels, 2016b).

Onderzoekend samenwerken is nodig om een krachtige leeromgeving in het kwadraat te kunnen realiseren.

Een samenwerkingsmodel tussen lerarenopleiding en scholen dringt zich op om een krachtige leeromgeving in het kwadraat te kunnen realiseren. Toch blijkt de inbedding van dergelijke leergemeenschappen in het beroepsonderwijs helemaal geen evidentie. In het project Onderzoekende School?! (Willegems et al., 2016a) wordt een werkbaar model van collaboratief praktijkonderzoek voor aspirant-, beginnende en ervaren leraren naar voor geschoven. Vanaf de start is het een gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle betrokkenen van de onderzoekende leergemeenschap om het leren van leerlingen te verbeteren. Willegems et al. (2016a) beklemtonen de noodzaak van een rolwijziging van alle betrokken stakeholders. Ze geven aan dat we dienen af te stappen van de aanname dat aspirant-leraren nog niet klaar zijn voor de complexiteit van de schoolpraktijk. Aspirant-leraren moeten worden aangezien als evenwaardige partners in het onderzoekende team. De onderzoekende school doet beroep op de onderzoekende houding van een lerarenteam en aspirant-leraren. Het onderzoekend team probeert afstand te nemen van de dagelijkse routine en maakt tijd vrij om naar het eigen handelen te kijken en acties te ondernemen die gericht zijn op onderbouwde keuzes. Het traject wil de nieuwsgierigheid van toekomstige, beginnende en ervaren leraren prikkelen en hen laten stilstaan bij vragen die in hun klaspraktijk echt relevant zijn.

Casus

Exemplarisch zoomen we in op een onderzoekend team in het middelbaar beroepsonderwijs aan het Koninklijk Atheneum te Overpelt (België):

D*e traditie bestond reeds dat aspirant-leraren PAV van het derde jaar bachelor secundair onderwijs (Hogeschool PXL) en hun lerarenopleider PAV een krachtige leeromgeving voor leerlingen in het beroepsonderwijs ontwierpen voor partners, hetzij op vraag van een uitgeverij, hetzij op vraag van leraren. De studenten probeerden de vraag van de partner steeds helder te krijgen, gingen leerlingen observeren, stemden regelmatig af met leraren en brachten tenslotte de leeromgeving in de praktijk. Als kers op de taart kon hun werk worden gepubliceerd.*

De lerarenopleider vond dat haar studenten erg veel leerden van deze authentieke leertaak, maar

miste samenwerking tussen de actoren. Ze wilde voortaan samen met leraren én studenten PAV nagaan hoe ze een krachtige leeromgeving kunnen ontwerpen. Een vraag naar samenwerking kwam van de directie en het schoolteam van het atheneum van Overpelt. De school streeft naar meer integratie van de technische- en de praktijkvakken Houtbewerking met PAV. Deze worden door leraren en leerlingen veelal als aparte werelden ervaren. De school is tevens op zoek naar passende evaluatiemethodes die deze geïntegreerde lespraktijk ondersteunen. Leraren praktijkvakken, PAV, aspirant-leraren PAV en een lerarenopleider vormden het onderzoekend team. Het team zocht naar rijke talige en rekenkundige contexten binnen de praktijk van Houtbewerking om levensechte leeromgevingen te ontwerpen. Het team nam literatuur door (o.a. het boek De Omgekeerde Leerweg, Aalsma, 2011), verdiepte zich in het werken met leerlijnen binnen authentieke contexten, bezocht de Waterfabriek in 's Hertogenbosch, exploreerde elkaars leerplannen, discussieerde over aanpakken, etc., steeds met de focus op het leren van hun leerlingen. Als uitdagende context werd uiteindelijk gekozen voor het ontwerpen van een ecologische trap voor een gezin met kleine kinderen. De authentieke (deel-) opdrachten die aan bod kwamen, gingen van het bevragen en het in kaart brengen van de verwachtingen van de klant, zich verdiepen in de ecologische voetafdruk, het zoeken naar duurzame houtsoorten, het bepalen van de nodige hoeveelheid hout, het voorstellen van het ontwerp aan de klant, tot het uitvoeren van een natuurwetenschappelijke experiment (bijv. krimpen en uitzetten van houtsoorten). Aspirant-leraren en leraren realiseerden in co-teaching de ontworpen leeromgeving.

De casus geeft aan hoe leernoden van leraren en lerarenopleiders aangepakt kunnen worden in een onderzoekend team, in functie van het optimaliseren van het leren van leerlingen. Aspirant-leraren, leraren PAV en praktijk en de lerarenopleider tekenden in team een levensechte, krachtige leeromgeving uit waarbij de algemene vakken en praktijk nauwer op elkaar betrokken werden.

Om in een gedeelde verantwoordelijkheid een krachtige leeromgeving vorm te geven, is co-design van het curriculum binnen het onderzoekend teams een belangrijk aspect. In zo'n team werken aspirant-leraren en (ervaren) leraren samen vanuit een onderzoekende houding aan de ontwikkeling van - in dit geval - krachtige leeromgevingen. Daardoor treden ze meteen ook in discussie met collega's over hun visie over het vak, denkbeelden, noden en wensen. Door de dialoog komen ze tot meer gedeelde opvattingen, een gedeelde taal over hoe KLOBSO kan worden uitgetekend. Dit kan door te werken in design teams. Een design team is een groep van minstens twee leraren die op regelmatige basis samen komen om hun curriculummaterialen te (her)ontwerpen (Handelzalts, 2009) om zo tot een krachtige leeromgeving te komen. De design teams zullen bij het ontwerpen veelal de basisstappen volgen van een eenvoudig ontwerpmodel (zie ook figuur 1): (1) Analyse: het definiëren van de leernoden met betrekking tot de krachtige leeromgeving; (2) Ontwerp: het nemen van belangrijke beslissingen en ontwikkelen van deze omgeving. (3) Evaluatie: formatieve en summatieve evaluatie ervan; en (4) Implementatie en verspreiding van de resultaten.

Het opzetten van designteams wint momenteel aan populariteit op het gebied van ICT-rijke leeromgevingen (zie bijv. Voogt et al., 2014). Op de projectwebsite http://www.teacherdesign-teams.be staan voorbeelden en randvoorwaarden voor het opzetten van dergelijke teams in de lerarenopleiding. In het CO-Prof STEM project werken lerarenopleiders als coach om samen met studentleraren en leraren lager onderwijs een krachtige STEM leeromgeving te creëren: https://www.ap.be/koninklijk-conservatorium/co-profs-stem/2684

Om de kwaliteit te waarborgen krijgen de teams tijdens het ontwerpproces best ondersteuning van een coach (Huizinga, Nieveen, Handelzalts, & Voogt, 2013). Die coach is niet altijd een inhoudelijke expert, maar faciliteert het proces. Hij of zij detecteert samen met het team de specifieke noden, gaat aan de slag met data van leerlingen en gaat op zoek naar expertise op het moment waarop deze noodzakelijk is (Becuwe et al., 2017): is de leeromgeving authentiek en uitdagend, is er passende leerzorg ingebouwd, wordt er voldoende rekening gehouden met het perspectief van verschillende stakeholders, etc. Met betrekking dat laatste speelt de samenstelling van het team een belangrijke rol. De teams vertrekken vanuit steeds vanuit een concrete ontwerpvraag die nauw aansluit bij de noden van hun school. Andere belangrijke condities om dergelijke teams succesvol te laten zijn, werden onderzocht aan de hand van een Delphi-studie (Becuwe et al., 2016). De resultaten tonen aan dat een sfeer van vertrouwen in een team cruciaal is. Ook het beleid van de school blijkt een belangrijke, ondersteunende rol te spelen. Door de aanvullende competenties in teams en voldoende ondersteuning door een coach kunnen krachtigere leeromgevingen ontworpen worden die meteen uitgetest kunnen worden in de praktijk.

Conclusie

Het realiseren van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van lerarenopleiders, aspirant-leraren en leraren. Om het 'samen opleiden' en 'samen leren' hand in hand te laten gaan, stellen we voor om krachtige leeromgevingen in onderzoekende teams vorm te geven. Leerlingen uit het beroepsonderwijs kregen een stem door hun perspectieven mee te nemen in het ontwikkelen van een ontwerpmodel voor krachtige leeromgevingen. Deze lijn zouden we in de toekomst graag doortrekken om ook samen met leerlingen krachtige leeromgevingen vorm te geven in teams van de Onderzoekende School?!.

Het optimaliseren van het leren van leerlingen bindt de verschillende actoren, ook als ze vanuit uiteenlopende disciplines komen, zoals in het voorbeeld van praktijkleraren en algemene vakken. Echter, in de praktijk moeten we zoeken naar goede praktijkvoorbeelden van onderzoekende leergemeenschappen. We doen hierbij de suggestie om lerarenopleidingen en scholen vorm te geven vanuit een gezamenlijke focus op het leren van leerlingen, aspirant-leraren en leraren en daarrond de ondersteunende structuren uit tekenen. Het is een uitnodiging aan de beroepsgroep om die denkoefening eens te maken.

Referenties

Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg. Een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Edubron.

Becuwe, H., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Thys, J., & Castelein, E. (2016). Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator. *Educational Research and Evaluation, 22*(3-4), 141-154.

Becuwe, H., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., Thys, J., Castelein, E., & Voogt, J. (2017). Conditions for the successful implementation of teacher educator design teams for ICT integration: A Delphi study. *Australian Journal of Educational Technology, 33*(2), 159-172.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24,* 249-305.

De Corte, E. Verschaffel, L., Entwistle, N., & Van Merrienboer, J. J. G. (Eds.) (2003). *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions.* Oxford: Elsevier Science.

Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38,* 181-200.

Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams* (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente.

Harris, L.R., & Brown, G. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education, 36,* 101-111.

Huizinga, T., Nieveen, N., Handelzalts, A., & Voogt, J. (2013). Ondersteuning op curriculum-ontwikkelexpertise van docentontwikkelteams. *Pedagogische Studiën, 90*(3), 4-20.

Johnson, S.M., Kraft, M.A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114*(10), 1-39.

Kannapel, P.J., & Clements, S.K., Taylor, D., & Hibpshman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence.

Kardos, M. (2005). *The importance of professional culture in new teachers' job satisfaction.* Paper prepared for the annual meeting of American Education Research Association, Montreal, Canada, April 2005.

Könings, K.D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J.J.G. (2007). Teachers' perspective on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education, 23,* 985-997.

Könings, K.D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. G. (2014). Differences between students' and teachers' perceptions of education: profiles to describe congruence and friction. *Instructional Science, 42*(1),11-35.

Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in preservice teacher education….reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 1799-1812.

Minor, E.C., Desimone, L.M., Spencer, K., & Phillips, K.J.R. (2015). A new look at the opportunity-to-learn gap across race and income. *American Journal of Education, 121*(2), 241-269.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (Volume II). PISA, OECD Publishing.

OECD (2016). *Country Report Belgium 2016*. OECD Publishing.

Placklé, I., & Engels, N. (2014). Reflectie op peilingsresultaten. In D. van Nijlen. (Red.),In *Peilingbrochure Project Algemene Vakken* (pp. 89-92). Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Placklé, I., Könings, K., Struyven, K., Libotton, A., Van Merriënboer, J., & Engels, N. (under review). *Powerful learning environments in secondary vocational education: The stakeholders perspectives*.

Placklé, I., Könings, K.D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., Van Merriënboer, J.J.G., & Engels, N. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 1*(2), 107-124.

Placklé, I., Könings, K.D., Jacquet, W., Libotton, A., Van Merriënboer, J.J.G., & Engels, N. (2017). Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies, 0*, 1-18.

Ronfeldt, M. (2017). Better Collaboration, Better Teaching. In E. Quintero (Ed.), *Teaching in context: The social side of education reform* (pp. 71-94). Harvard: Harvard Education Press.

Smyth, J., & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research, 49*(3), 273-295.

Vanneman, A., Hamilton, L., Anderson, J.B., & Rahman, T. (2009). *Achievement gaps: How black and white students in public schools perform in mathematics and reading on the national assessment of educational progress*. Washington, DC: Department of Education. National Center for Education Statistics,

Van Veen, K., Zwart, R.C., Meirink, J.A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Voogt, J., & Tondeur, J. (2015). Towards design-based approaches for ICT integration in African education. *Technology, Pedagogy and Education, 24*(5), 1-9.

Walsh, L., & Black. R. (2009). *Overcoming the barriers to engagement and equity for all students*. Paper presented at Australian Curriculum Studies Association. Biennial Conference Curriculum: a national conversation, Canberra, 2-4 October.

Willegems, V., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2016). Onderzoekende school?! Professionaliseren tot de vierde macht. *Impuls voor onderwijsbegeleiding, 46*(4), 156-165.

Willegems, V., Consuegra, E. Struyven, K., & Engels, N. (2016). How to become a broker: The role of teacher educators in developing collaborative teacher research teams. *Educational Research and Evaluation, 22*(3/4), 173-193.

Willegems, V., Consuegra, E. Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 64,* 230-245.

Winters, A. (2012). *Career learning in vocational education: guiding conversations for career development* (Doctoral thesis). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 81-99.

Eindnoten

[1] Gebaseerd op Placklé, I., Könings, K.D, Libotton, A., Van Merriënboer, J.J.G., & Engels, N. (in druk). *Challenges of Developing Powerful Learning Environments in Vocational Education*.

Praktijkvoorbeeld 9

Samen Opleiden in het mbo: congruentie van leren

Esther Leeftink, Landstede MBO, Harderwijk
Jannetta van Campenhout, Landstede MBO, Harderwijk

Binnen het beroepsonderwijs wordt er geleerd in de beroepspraktijk, het zogenaamde werkplekleren. Dit gebeurt in samenspraak met de omgeving van de school en de beroepspraktijk. De theorie en vaardigheden die studenten mbo nodig hebben om het beroep later uit te kunnen oefenen stemmen wij af met het toekomstig beroepenveld.

Tijdens werkveldbijeenkomsten wisselen docenten van MBO Harderwijk en professionals uit het werkveld de nieuwste ontwikkelingen op het vakgebied uit. De meerwaarde voor studenten mbo is dat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen omdat alle betrokkenen vanuit onderwijs en beroepenveld met elkaar in verbinding staan.

Congruentie: het werkplekleren van de studenten van de lerarenopleiding hetzelfde organiseren als het prakijkleren voor de mbo-student.

Op hun schooldagen komen de mbo studenten tijdens intervisie terug op de stage ervaringen. Een concrete ervaring wordt onderwerp van de bijeenkomst. De volgende vragen staan centraal: over welk competentiegebied gaat het en welke theorie ken je over het onderwerp? Waarover wil je aanvullende theorie? Welke conclusies voor je eigen handelen trek je vanuit de theorie en wat kun je toepassen?

Wat is er nou mooier dan deze manier van werken ook toe te passen in het samen opleiden van docenten voor het mbo. Daar werken wij hard aan. Maar hoe dan?

In 2010 zijn wij binnen Landstede MBO (locatie Harderwijk) een samenwerkingsverband gestart met de lerarenopleidingen van Hogeschool Windesheim. Samen opleiden binnen het mbo wordt door beide partijen van belang geacht om onder andere de volgende redenen:

1 Toekomstig personeel dient adequaat voorbereid te worden op het beroep van leraar in het mbo;
2 De huidige lerarenopleidingen zijn meer op het voortgezet onderwijs gericht en met het invoeren van de afstudeerrichting beroepsonderwijs is de input vanuit de praktijk noodzakelijk.

Op dezelfde manier als wij het werkplekleren organiseren voor onze studenten mbo, organiseren wij als opleidingsschool het leren van de studenten van de lerarenopleiding op hun werkplek: ons eigen Landstede MBO Harderwijk. Ook hier is het van belang dat het toekomstig werkveld voor de student, het mbo-onderwijs, invloed heeft op hetgeen de docent in opleiding leert, bijvoorbeeld door samen (lerarenopleiding en Landstede MBO) de stagegids vast te stellen en leerwerktaken te ontwikkelen. Een voorbeeld van dat laatste is een leerwerktaak passend onderwijs. Differentiatie binnen het mbo is een immers vaststaand gegeven want de klassen zijn altijd heterogeen. Binnen het thema Passend Onderwijs is er een methode uitgewerkt en die door verschillende stagiairs is ingezet en uitgeprobeerd. In intervisie bijeenkomsten zijn de opbrengsten vervolgens gedeeld.

Maar we ondersteunen het leren van de studenten ook door zelf, als docenten, voorbeeldgedrag te laten zien. Reflecteren om tot verbetering te komen is daar een voorbeeld van. Mbo docenten zijn gewend om te reflecteren op hun lesaanpak en hun opbrengsten en dit periodiek te delen met collega's en het beroepenveld met wie ze samenwerken. Studenten van de lerarenopleiding maakt bij ons nadrukkelijk deel uit van het team en van hen wordt verwacht dat zij op dezelfde wijze handelen. Tijdens de intervisie besteden we ook aandacht aan het nut van reflecteren en wat dit bijdraagt aan hun rol als (toekomstig) docent op een mbo. Deze intervisie methode komt overeen met de intervisie die we organiseren met de mbo-studenten.

Onze opleidingsschool kenmerkt zich derhalve door een congruentie van het leren van de (aspirant)leraar en het leren van de mbo student. Dit uitgangspunt staat bij de professionele ontwikkeling van alle betrokkenen in de opleidingsschool centraal. De werkplek en de opleiding hebben weliswaar ieder hun eigen context maar het is juist de verbinding van beide die zo belangrijk is voor de ontwikkeling tot professional. Dit kan niet zonder een consistente, geïntegreerde werk- en leeromgeving, waar het leren binnen de school of het instituut nauw verbonden is met het leren in de praktijk. Dit is binnen het mbo niet anders dan bij Samen Opleiden.

De onderwijspraktijk wordt gekenmerkt door diversiteit, daarom is het zaak voor leraren om de onderwijswereld in al haar verscheidenheid te leren kennen en te leren van deze verschillen. In een dergelijke werkplekleeromgeving wordt de leraar in opleiding voortdurend uitgedaagd te pendelen tussen theorie over de onderwijspraktijk, eigen beelden van de onderwijspraktijk en de gevarieerde praktijk zelf. Dit vraagt om een structurele samenwerking en afstemming tussen werkveld en opleiding in de directe werk- en leeromgeving.

Hoofdstuk 7

De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalisering van leraren

Ellen van den Berg, Saxion, Enschede
Edmee Suasso, Saxion, Enschede

Samenvatting

De beroepspraktijk heeft bij het opleiden van leraren altijd een prominente plaats ingenomen. Om zicht de krijgen op de functie van de beroepspraktijk op het leren van (aanstaande) leraren schetsen we eerst de complexiteit van het beroep. Daarna besteden we aandacht aan de wijze waarop het leren van leraren vorm kan krijgen gedurende verschillende fasen van het leraarschap. We gaan in op de impact van het opleiden en professionaliseren van leraren op het leren van leerlingen en op de relatie met onderwijsinnovatie. Tot slot beschrijven we hoe het (levenslang) leren van leraren in goede verbinding met de beroepspraktijk georganiseerd kan worden en hebben we aandacht voor het levenslang leren van de lerarenopleider. We illustreren deze bijdragen met voorbeelden uit onze eigen praktijk.

Inleiding

De beroepspraktijk heeft bij het opleiden van leraren altijd een prominente plaats ingenomen. In de eerste helft 19e eeuw vond het opleiden van leraren basisonderwijs (lager onderwijs) nog vrijwel uitsluitend in de beroepspraktijk plaats in een meester-gezel verhouding. Voor leraren in andere vormen van onderwijs volstond de vakinhoudelijke kennis. Van specifieke lerarenopleidingen was nog geen sprake (vgl. Swennen, 2012). Voor het opleiden voor leraren in het basisonderwijs (lager onderwijs) kwam daarin, in de tweede helft van de 19e eeuw, verandering. Het opleiden van leraren werd ondergebracht in een apart instituut: de kweekschool. Later werd dit de Pedagogische Akademie (P.A.) en in 1984 zag de Pedagogische academie basisonderwijs (pabo) het licht. De pabo werd volledig onderdeel van het stelsel van hoger onderwijs en op een enkele uitzondering na, werden de pabo's ook organisatorisch ondergebracht met andere hoger beroepspopleidingen in multi-sectorale hogescholen. Ook lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs vonden een plek in deze hogescholen. Ook kan binnen universiteiten een eerstegraads onderwijsbevoegdheid verkregen worden, waarbij de universitaire leraren opleidingen zorg dragen voor de beroepsvoorbereiding [1].

Het belang van de beroepspraktijk als leer- en opleidingsplek is echter door de jaren heen onverminderd van kracht gebleven. Een expliciete relatie met een duidelijk herkenbare beroepspraktijk is kenmerkend voor alle lerarenopleidingen. Dit betekent overigens niet dat de relatie tussen opleiding en beroepspraktijk onproblematisch is. Integendeel, de kloof tussen 'thorie' en 'praktijk' is een blijvend aandachtspunt in de opleiding en professionalisering van leraren. In dit artikel betogen we dat de beroepspraktijk een uitermate belangrijke functie heeft bij het opleiden en professionaliseren van leraren. Die functie staat echter niet los van het leren van generieke kennis ('de theorie').

Om zicht de krijgen op de functie van de beroepspraktijk op het leren van leraren schetsen we eerst de complexiteit van het beroep, om daarna de wijze waarop het leren van leraren vorm kan krijgen gedurende verschillende fasen van het leraarschap aan de orde te stellen. Vervolgens gaan we in op de impact van het opleiden en professionaliseren van leraren op het leren van leerlingen en op de relatie met onderwijsinnovatie. Hoe je het (levenslang) leren van leraren in goede verbinding met de beroepspraktijk organiseert staat centraal in de slotparagraaf.

Complexiteit beroep

Het leraarsberoep is een complex beroep. Ten eerste vraagt dit beroep om praktisch handelen dat gebaseerd is op een gefundeerde kennisbasis. Deze kennisbasis is divers van aard en omvat kennis van het schoolvak, didactische kennis, kennis van het curriculum, kennis over het leren van leerlingen, kennis over toetsing enz. Ten tweede vraagt het om oordeelsvermogen om op het juiste moment bepaalde kennis in handelen om te zetten. Dit keuzeproces dient veelal in een split-second te gebeuren, een klas met leerlingen laat geen tijd om even rustig na te denken. In dit oordeelsvermogen ligt ook besloten dat toepassing van bepaalde kennis in een bepaalde context wel passend kan zijn, terwijl dat in een andere context niet het geval hoeft te zijn. Benutten van kennis is dus een tweerichtingsverkeer tussen beroepspraktijk en kennisbron, want wat in de ene situatie werkt, hoeft dat in de andere situatie niet te doen. Ten derde is het succes van leraren mede afhankelijk van de bereidheid tot leren van de leerlingen. Professioneel handelen is dus alleen effectief als leerlingen ook actief aan het succes van dit handelen meewerken. Het succes van een chirurg is bijvoorbeeld veel minder afhankelijk van de bereidheid tot meewerken van de patiënt, die tijdens de operatie een passieve rol heeft.

Kortom, een diverse en veelomvattende kennisbasis, waarvan de inzetbaarheid context afhankelijk is en het uiteindelijke effect mede bepaald wordt door de leerlingen maakt het leraarsberoep tot een complex beroep. Het is daarom niet verwonderlijk dat bekwaam professioneel handelen zich ontwikkelt met de jaren. Levenslang leren van leraren is nodig om dit complexe beroep gedurende de beroepsloopbaan vorm te geven. Dit roept de vraag op hoe dit leren vorm krijgt vanaf de dag dat een student de lerarenopleiding binnenkomt tot de dag voor het pensioen van de ervaren leraar.

Kennis voor, van en in de praktijk: op zoek naar de juiste mix

De beroepspraktijk is een belangrijke leer- en opleidingsplek voor leraren, zowel voor studenten als voor leraren in de diverse fasen van hun beroepsloopbaan. We schreven eerder dat gaandeweg het leren van aanstaande leraren in aparte instituten werd ondergebracht. Met deze institutionalisering werd de afstand tussen 'kennis' en 'handelen' groter en dat vroeg vervolgens om een doordenking van de relatie tussen deze twee.

Cochran-Smith en Lytle (1999) maken een onderscheid tussen kennis *voor* de praktijk, kennis *in* de praktijk en kennis *van* de praktijk. Bij kennis *voor* de praktijk gaat het om theoretische, generieke kennis die toegepast kan worden in de praktijk. Kennis *voor* de praktijk omvat de fundamentele kennisbasis die ten grondslag ligt aan het praktisch handelen.

Echter, zo'n grondslag is onvoldoende om ook daadwerkelijk adequaat te kunnen handelen *in* de beroepspraktijk. Daarvoor is ervaring op de werkplek nodig. Dit levert ervaringskennis op: kennis *in* de praktijk. Dit is kennis die als een soort bijproduct van het handelen verworven wordt. Vergelijk het bijvoorbeeld met autorijden, naarmate je meer autorijdt wordt je bekwaamheid groter zonder dat je daar bewust aandacht aan schenkt. Ook leraren leren al doende. Het is werkplekleren in de pure zin des woords; door het handelen in werksituaties leer je ook zonder dat dat je intentie is of dat er iets georganiseerd is om dit leren mogelijk te maken (vgl. Poell, 2009). Het leren vindt onbewust plaats en levert ervaringskennis op die nodig is om in de praktijk snel en adequaat te handelen. Deze kennis, ook wel praktijkkennis genoemd, is veelal impliciet. De bezitters van deze kennis zijn zich niet bewust van deze kennis en kunnen deze vaak niet expliciteren. Daarmee is deze kennis ook lastig te delen met anderen. De expliciete kennis *voor* de praktijk en de impliciete kennis *in* de praktijk sluiten niet naadloos op elkaar aan zoals veel studenten aan lerarenopleidingen kunnen beamen. Een derde type kennis, kennis *van* de praktijk biedt mogelijkheden om de expliciete, academische kennis te verbinden met impliciete praktijkkennis.

> Op het opleidingsinstituut werken (vak)docenten in hun rol als lerarenopleider op basis van hun specialistische kennis samen met studenten aan kennis voor de praktijk. De verworven inzichten en verwerken studenten op verschillend manieren maar altijd ook in de praktijk van het lesgeven.

Kennis *van* praktijk is verankerd in de praktijk en verbonden met algemenere kennis (fundamentele kennis of geëxpliciteerde ervaringskennis). Kennis *van* de praktijk verwerf je door middel van reflectie op en onderzoek van de praktijk. Dit leerproces is intentioneel en kent een planmatige aanpak. Dat wil zeggen dat er een situatie georganiseerd is om dit leren mogelijk te maken. De beroepspraktijk is startpunt van het leren, maar in de verbinding met theoretische concepten of geëxpliciteerde praktijkkennis vindt het echte leren van de praktijk plaats. Leren met behulp van casussen (eigen praktijkvoorbeelden of die van anderen) is te karakteriseren als leren *van* de praktijk. Immers bij deze vorm van leren wordt de ervaring op de werkplek verbonden met een algemenere kennisbasis.

Het zou voor de eenvoud van het betoog verleidelijk zijn om deze verschillende vormen van kennis en het verwerven ervan in relatie tot de beroepspraktijk 1-op-1 toe te passen op de verschillende fasen van de loopbaan van een leraar. De studenten van de lerarenopleiding verwerven kennis *voor* de praktijk, beginnende beroepsbeoefenaren doen ervaringskennis op *in* de praktijk en ervaren leraren nemen hun verdere professionalisering ter hand door te leren *van* de praktijk. Dit doet echter geen recht aan de complexiteit van het beroep en de daarbij passende opleidings-, professionaliserings- en leeractiviteiten. Een goede mix tussen de verschillende vormen is in alle fasen van de professionele ontwikkeling belangrijk. Hierna geven we een aantal voorbeelden van hoe zo'n mix eruit kan zien voor verschillende fases in de beroepsloopbaan van een leraar.

Initiële opleiding

Een student zal tijdens de initiële opleiding de kennisbasis die ten grondslag ligt aan het beroep nog moeten verwerven en derhalve leren *voor* de praktijk. Echter, om die kennis

ook werkelijk te kunnen verbinden met de praktijk zal deze verbinding expliciet in het opleidingstraject opgenomen moeten worden, want anders krijgt deze basiskennis nooit de kracht van actieve kennis. Het blijft dan inerte kennis, kennis die wellicht nog wel in het geheugen aanwezig is, maar op termijn steeds lastiger toegankelijk wordt. Inerte kennis kan geen rol spelen als fundament voor praktisch handelen, immers ontoegankelijke kennis kan niet (onmiddellijk) in handelen omgezet kunnen worden. De verbinding met de werkplek zal altijd gelegd moeten worden in de vorm van kennis *van* de praktijk en kennis *in* de praktijk.

De cognitieve flexibiliteitstheorie (Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1992) geeft een leertheoretische basis waarin het verwerven van kennis *voor* de praktijk en kennis *van* de praktijk met elkaar verbonden wordt. Deze theorie geeft aan dat conceptuele kennis pas goed begrepen en toepasbaar wordt als deze verbonden is met verschillende praktische contexten. De studenten leren dan bijvoorbeeld dat het concept feedback een andere invulling krijgt in relatie tot de mentor dan in relatie tot een leerling. Zij leren de reikwijdte van het concept kennen en de verschillende contexten waarin het toegepast kan worden.

Om de geleerde begrippen ook daadwerkelijk in handelen om te zetten functioneert de werk(stage)plek als context voor toepassing en kan kennis *in* de praktijk opgebouwd worden (ervaringskennis). Vervolgens kan op die praktijkkennis gereflecteerd worden om kennis te expliciteren en op een dieper niveau met de theoretische begrippen te verbinden. In dit proces spelen opleiders in de school(schoolopleiders en mentoren) een rol van betekenis. Zij staan immers het dicht bij het handelen van de studenten in de praktijk en kennen de specifieke context goed. Onderzoek toont aan dat er gerichte interventies nodig zijn om opleiders in de school deze rol goed te laten vervullen (van Velzen, Volman, & Brekelmans, 2014; Vervoort & van den Berg, 2015).

Samengevat: kennis *voor* de praktijk speelt een belangrijke rol in de initiële opleiding. Dit type kennis krijgt echter pas betekenis als het verbonden wordt met kennis *in* en *van* de praktijk.

Inductiefase

In het kader van de projecten Versterking Samenwerking (tussen lerarenopleidingen en scholen) is ook in Nederland meer aandacht gekomen voor de inductiefase in het leraarsberoep. Kennis verwerven *in* de praktijk is in de inductiefase belangrijk. Startende leraren dienen ruimschoots de gelegenheid te krijgen om de benodigde meters te maken die ervoor zorgen dat zij in toenemende mate op hun routines kunnen vertrouwen. Maar ook kennis *van* de praktijk is voor startende leraren relevant, immers hierdoor kan hun steeds grotere ervaringskennis geëxpliciteerd en in een breder kader geplaatst worden. Voor met name startende leraren is delen van geëxpliciteerde praktijkkennis relevant omdat deze kennis is verankerd in de context waarin de starter werkzaam is.

Leren *in* en *van* de praktijk lijkt voor de starter het meest geëigend. Leren *voor* de praktijk kan ook een rol spelen. Relevante nieuwe wetenschappelijke inzichten dienen immers ook voor de starter toegankelijk te zijn. Ook heeft de Commissie Kennisbasis Pabo (2012) aanbevolen om een deel van de kennisbasis voor leraren primair onderwijs niet meer in het pabocurriculum op te nemen, maar te verplaatsen naar de inductiefase, teneinde de overladenheid van

het curriculum te reduceren en de diepgang te bevorderen. Dit laatste vraagt ook om leren *voor* de praktijk.

Professionalisering van ervaren leraren

Hoewel het onderzoek naar effectieve professionalisering geen eenvoudige, universele richtlijnen oplevert (Van Veen, Swart, Meirink, & Verloop, 2010), is wel aangetoond dat die professionalisering ertoe doet (Hattie, 2017) en dat de verbinding met de beroepspraktijk en met name met het primaire proces bijzonder belangrijk is. Kennis *van* de praktijk en vooral het delen en gezamenlijk ontwikkelen van die kennis is een belangrijke professionaliseringactiviteit voor ervaren leraren.

Vanuit diverse invalshoeken vindt een pleidooi plaats om de professionalisering van leraren vooral te zien als een collectieve activiteit. Zo introduceert de Onderwijsraad (2016) het begrip handelingsvermogen. Bij handelingsvermogen gaat het om het mede vormgegeven van werkzaamheden door competenties en structuur en cultuur op elkaar af te stemmen. Om dit handelingsvermogen te versterken pleit de raad voor samenwerken in teams, omdat zo'n team een structuur en cultuur kan bieden waarbinnen professionalisering van leraren kan plaatsvinden.

Professioneel handelingsrepertoire vraagt om kennis van, voor én in de praktijk.

Vermeulen (2016) geeft in haar oratie een gedegen overzicht van verschillende modellen voor professionaliseren van leraren en geeft daarbij aan dat vormen van professionalisering waarbij het eigenaarschap (agency) bij leraren ligt én waarbij langere termijn doelen belangrijk zijn een overwegend collectief karakter dragen. Overwegend, omdat in iedere vorm van professionalisering aandacht is voor individuele groei van competenties. Interessant is dat pleidooien voor een collectieve aanpak krachtige steun vinden vanuit de 'evidence-based' richting. Hattie (2017) noemt in dit verband *collective teacher efficacy*, het vertrouwen dat leraren met elkaar hebben dat ze gestelde doelen kunnen bereiken, één van de belangrijkste factoren om leerresultaten van leerlingen positief te beïnvloeden.

Kortom collectief leren *van* de praktijk is een veelbelovende professionaliseringsstrategie voor ervaren leraren. Dit betekent echter niet dat leren *in* en *voor* de praktijk er voor ervaren leraren niet meer toe doet. Zeker als het gaat om het realiseren van een nieuw handelingsrepertoire dient kennis *van* de praktijk aangevuld te worden met kennis *voor* de praktijk en kennis *in* de praktijk.

Kennis *voor* de praktijk hebben ervaren leraren bijvoorbeeld nodig wanneer zij aan een andere doelgroep les gaan geven. In het basisonderwijs zijn dat bijvoorbeeld leraren die na jaren lesgeven in de bovenbouw een onderbouwgroep krijgen. Allerlei specifieke theorieën voor deze nieuwe leeftijdsgroep dienen ‘bouwwisselaars’ weer te verwerven of op te frissen.

Ook bij onderwijsinnovaties (in Paragraaf 'Leraren en onderwijsinnovatie' komen we daar op terug) is vaak eerst kennis *voor* de praktijk (waarom deze innovatie en wat betekent deze innovatie voor het handelen van de leraar) voordat *in* en *van* de praktijk geleerd kan worden. Het belang van leren *in* de praktijk mag dan ook niet onderschat worden. Als een ander handelingsrepertoire verwacht wordt, hebben ook ervaren leraren de tijd en ruimte nodig om ervaringskennis op te doen en het nieuwe handelingsrepertoire in hun routines op te nemen.

In deze voorbeelden hebben we laten zien dat kennis *voor*, *van* en *in* de praktijk in alle fasen van de beroepsloopbaan in een bepaalde verhouding aan de orde dient te komen. De functie van de beroepspraktijk varieert afhankelijk van de verschillende typen kennis. In kennis *voor* de praktijk is de beroepspraktijk vooral een context waarin de kennis betekenis krijgt en geleerd kan worden hoe deze kennis toegepast kan worden. Kennis *in* de praktijk is werkplekleren pur sang, het gaat hierbij om het handelen. Leren is een 'bijproduct'. In kennis *van* de praktijk is de beroepspraktijk bron van reflectie, analyse en onderzoek

De kwalificerende functie van opleiden en professionaliseren staat vaak centraal in onderzoek en discussies over het leren van leraren. Dat is niet verwonderlijk want het onderwijs staat of valt met bekwame leraren die ook bereid en in staat zijn om die bekwaamheid te onderhouden. Ook in deze paragraaf was de kwalificatie van de leraar de dominante invalshoek. Het effect van de bekwaamheid van leraren op het leren van leerlingen en de rol van het leren van leraren in relatie tot onderwijsinnovatie zijn slechts zijdelings aan de orde geweest. In de volgende paragrafen gaan we hier dieper op in.

Leraren en het effect op het leren van leerlingen

In discussies over opleiden en professionaliseren van leraren speelt de vraag naar de impact van het leren van leraren op het leren van leerlingen al langere tijd. In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw werd deze vraag onderzocht in de 'proces-product benadering'. Het onderzoek richtte zich op het effect van heel specifiek omschreven leerkrachtgedrag, zoals een aantal seconden wachten nadat een vraag gesteld is, op leerprestaties. Lerarenopleidingen en nascholingen richten zich op het aanleren en inslijpen van deze gedragingen. Het model van Joyce en Showers (2002) was een empirisch onderbouwde manier om deze gedragingen effectief aan te leren. Het model bestond uit de fase uitleg en demonstratie, oefenen en feedback in vereenvoudigde praktijksituaties (micro-teaching) en oefening en coaching in de volle praktijk. Deze behavioristische manier van opleiden was gericht op waarneembaar gedrag van leraren. Er was weinig oog voor de complexiteit van het beroep, waarin oordeelsvermogen in een specifieke context cruciaal is. Daar kwam verandering in toen het belang van de cognities (het denken van de leraar), opvattingen van leraren en het samenspel van cognities, opvattingen en gedrag veel meer aandacht kreeg (zie bijvoorbeeld Lowyck, 2011). Meer constructivistische opvattingen over het opleiden en professionaliseren van leraren met oog voor de complexiteit van de beroepspraktijk en de actieve rol van de lerende werden dominant.

De laatste jaren staat de vraag naar wat leraren moeten leren om de leerresultaten positief te beïnvloeden weer volop in de belangstelling. De aandacht voor 'opbrengstgericht werken' vraagt om *evidence-based* opleiden en professionaliseren. Vooral de meta-analyses van John Hattie (2009) naar de effecten van allerlei interventies op de leerprestaties van leerlingen hebben dit evidence-based denken een krachtige impuls gegeven. Onderzoek van Hattie (2003) laat zien dat de meest effectieve leraren de grootste impact hebben op de leerresultaten van hun leerlingen. Het zijn leraren die:

1 over een gedegen en geïntegreerde vakinhoudelijke en vakdidactische kennis beschikken;
2 zij kunnen aanwenden om het leerproces van leerlingen te volgen en op basis daarvan adequaat feedback te geven;

3 in staat zijn uitdagende taken voor leerlingen te bedenken die aansluiten bij hun zone van de naaste ontwikkeling.

Verschillen op deze drie punten verklaren een groot deel (84%) van de variatie in leerprestaties van leerlingen (zie Hattie, 2003). Daarnaast spelen nog andere factoren een belangrijke rol, waaronder passie voor het beroep.

Het grootste verschil tussen de 'proces-product benadering' uit de vorige eeuw en de huidige evidence-based benadering is dat de eerste zich richtte op relatief eenvoudige en geïsoleerde leerkrachtgedragingen. De evidence-based benadering heeft een veel bredere competentiegerichte benadering, waarin kennis, vaardigheden en houdingen een rol spelen. Bovendien wordt het belang van de specifieke context nadrukkelijk in beschouwing opgenomen. Dat maakt dat er uit de evidence-based benadering geen eenvoudige handelingsrichtlijnen zijn af te leiden. Het biedt wel een gefundeerd denkkader voor lerarenopleiders om opleidings- en professionaliseringactiviteiten op te baseren.

De wat 'bedrijfsmatige' invalshoeken die hierboven beschreven staan met hun focus op (leer)resultaten heeft consequenties voor de opleiding en professionalisering van leraren. De proces-product benadering en het effectieve trainingsmodel van Joyce en Showers (2002) dat hiervoor ontwikkeld is kan vooral een prominentere plaats krijgen in de eerste fase van de lerarenopleiding. Het helpt leraren die basisgedragingen te leren die een positief effect kunnen hebben op leerlingen. Het leren wordt hier wel van de complexiteit van de context ontdaan. Deze basisgedragingen zoals het bijvoorbeeld het stellen van open vragen worden dus ingeoefend als ware het een opslag bij tennis.

Na het leren van basisgedrag moeten studenten oordeels- en handelingsvermogen ontwikkelen in de complexe praktijk.

Maar deze vaardigheidstrainingen verliezen aan waarde naarmate de studenten verder komen in de opleiding. Dan dienen zij immers oordeels- en handelingsvermogen te ontwikkelen in de complexiteit van de beroepspraktijk. De huidige evidence-based benadering biedt een goed kader om dit oordeels- en handelingsvermogen te richten op de impact op de leerprestaties van leerlingen. Een manier om dat te doen is de 'videoclub'. Sherin en van Esh (2003) hebben term 'videoclub' bedacht voor een professionaliseringsaanpak waarin de aandacht zich richt op het leren van de leerlingen. In een videoclub bespreken leraren opnamen van hun beroepspraktijk. Deze besprekingen richten zich op het leren van de leerlingen. De videocamera is dan ook veel meer gericht op de leerlingen, dan op het handelen van de leraar. In een videoclub is het mogelijk om vanuit de eigen beroepspraktijk en die van directe collega's professionele opvattingen en competenties in relatie tot het leren van leerlingen te bespreken. Voor beginnende en ervaren leraren biedt de videoclub goede mogelijkheden om de professionele ontwikkeling te verankeren in de beroepspraktijk.

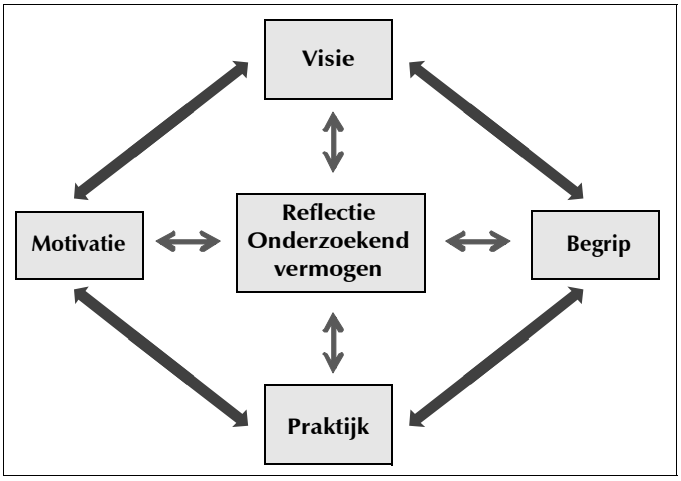
In een videoclub wordt gewerkt aan de individuele competenties van leraren. Daarnaast wordt tegenwoordig steeds meer aandacht besteed aan de professionalisering van leraren als collectieve inspanning (zie bijvoorbeeld Meirink, 2011). We refereerden reeds naar Hattie en zijn recente update van effectieve interventies voor het verbeteren van leerprestatie: collective *teacher efficacy* staat op de tweede plaats.

Leraren en onderwijsinnovatie

Ervaren leraren krijgen in hun beroepsloopbaan te maken met veranderingen in hun beroepspraktijk als gevolg van onderwijsvernieuwingen. Soms komen deze innovaties voort uit het overheidsbeleid, soms ligt het initiatief bij schoolbesturen of bij het onderwijsteam of de individuele leraar zelf. In alle gevallen plaats de onderwijsinnovatie de ervaren leraar in de positie van lerende. Of zoals Fullan het formuleert (2017): *"You have to learn new things and unlearn old things."*

Succesvolle onderwijsvernieuwing vraagt om professionalisering van leraren op twee niveaus: individueel en collectief. Tevens vraagt onderwijsinnovatie om een schoolorganisatie die de kaders voor duurzame innovatie geeft en een klimaat schept waarin innovatie gestimuleerd wordt. De benodigde competenties van leraren betrokken bij een onderwijsvernieuwing overstijgen die ten behoeve van het professioneel handelen in het primaire proces. Samenwerkingsvaardigheden en onderzoekend vermogen zijn heel belangrijk in het competentieprofiel van een innovatieve professional.

Shulman en Shulman (2004) hebben een model ontwikkeld om het leren van leraren in het kader van onderwijsinnovatie conceptueel te verhelderen. In Figuur 1 en 2 geven we dit gedachtegoed op hoofdlijnen en aangepast aan de Nederlandse situatie weer.

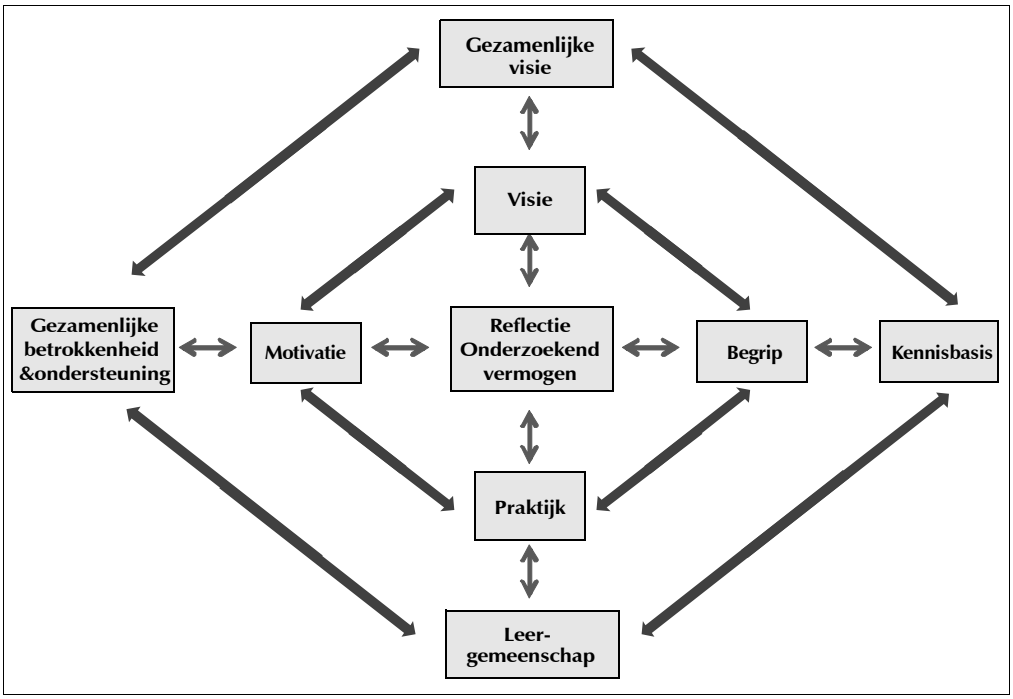


Figuur 1. Leren van leraren: individueel niveau (gebaseerd op Shulman en Shulman, 2004).

Een onderwijsvernieuwing vraagt van de leraar dat zij/hij de achterliggende visie doorgrond en eigen maakt. Begrip van de componenten van een vernieuwing en in staat zijn volgens dat begrip te handelen zijn noodzakelijk om een vernieuwing daadwerkelijk te laten landen. Echter, indien de motivatie om dit doen ontbreekt zal dat niet lukken. Reflectie en onderzoekend vermogen verbinden de vier overige elementen van Figuur 1. Het begrip onderzoekend vermogen (Andriessen, 2014) is aan Figuur 1 toegevoegd, omdat het werken aan en leren van onderwijsvernieuwing enerzijds het vermogen van leraren vraagt om wetenschappelijk kennis te vertalen naar de eigen context. Anderzijds is ook een onderzoekende houding ten aanzien van de vernieuwing nodig die tot uiting komt in het verzamelen en interpreten over de impact van de vernieuwing. In de Nederlandse context is juist dit onderzoekend vermogen kenmerkend voor de werkwijze van academische opleidingsscholen aan onderwijsinnovatie (zie Ros, Van der Steen, & Timmermans, 2016).

Het werken aan onderwijsinnovatie kent uiteraard ook een collectieve dimensie. In Figuur 2 is die collectieve dimensie toegevoegd. Deze figuur laat het belang van een gezamenlijke visie, een gedeelde kennisbasis en een leergemeenschap zien. Motivatie is op het collectieve niveau

vertaald naar gezamenlijke betrokkenheid. Het voorstellen van zowel het leren op individueel als op collectief niveau maakt duidelijk dat beide niveaus er toe doen en dat ze met elkaar in verbinding staan.



Figuur 2. Collectief en individueel leren van leraren (gebaseerd op Shulman en Shulman, 2004).

Een professionele leergemeenschap is een organisatievorm waarin het leren van leraren in het kader van onderwijsinnovatie goed vorm kan krijgen (Pieters & de Vries, 2005). Deze gemeenschap heeft een gezamenlijk doel en de 'drive' om dit doel te bereiken. Ook delen zij een duidelijke visie en een geëxpliciteerde kennisbasis. Bij een onderwijsinnovatie is het open karakter van zo'n gemeenschap belangrijk, omdat op die manier ook de nodige kennis 'van buiten naar binnen' gehaald kan worden. Een professionele leergemeenschap is volgens de Onderwijsraad (2016) uitstekend geschikt om het handelingsvermogen van teams te versterken. Hierbinnen dient ook ruimte te zijn voor individuele competentie-ontwikkeling. Diversiteit in ervaring, kennis en verantwoordelijkheid versterkt de kracht van het team. Dit betekent dat ook studenten (tijdelijk) lid kunnen zijn van zo'n team. Zo is het in de Academische Opleidingsschool Twente gebruikelijk dat studenten hun afstudeeronderzoek uitvoeren op een schoolontwikkelingsthema dat door de school aangedragen wordt. Gedurende het afstudeertraject is de student ook lid van het team van leraren dat voor het thema verantwoordelijk is.

En de lerarenopleider!

Tot dusver hebben we ons betoog gericht op leraren en nog geen aandacht geschonken aan de lerarenopleider. Ook voor lerarenopleiders is levenslang leren cruciaal en ook dan speelt de

beroepspraktijk een prominente rol. De verschillende bijdragen aan de Kennisbasis Lerarenopleiders vormen een krachtig fundament voor het leren *voor* de praktijk. Maar ook voor lerarenopleiders geldt dat leren *in* de praktijk nodig is om de gewenste routines te verwerven en leren *van* de praktijk essentieel is om ervaringskennis te expliciteren, te delen en te verbinden aan theoretische kennis. De praktijk heeft hier een dubbele betekenis het gaat hier om de eigen praktijk van de lerarenopleider en de praktijk waarvoor zij opleiden. Dit 'matroesjka-effect' maakt dat organiseren en inbedden in de beroepsloopbaan van het levenslang leren voor lerarenopleiders een grote uitdaging. De VELON heeft een geweldige inzet gepleegd om de kennisbasis van het leraarsberoep vorm te geven en toegankelijk te maken [2]. Een volgende stap is wellicht om juist ook het leren *van* de praktijk binnen de vereniging op collectieve wijze vorm te geven.

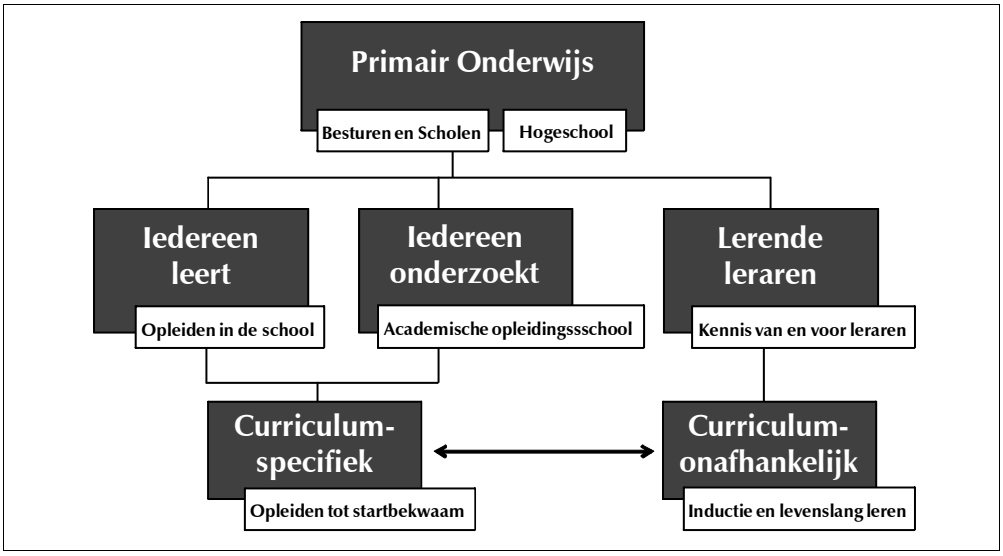
In de volgende paragraaf staat een voorbeeld opgenomen waarin de lerarenopleiders een integraal onderdeel vormen van een lerend en onderzoekend netwerk van opleidingsscholen in Twente om te laten zien hoe je de ideeën die in de vorige paragrafen ontvouwd zijn organisatorische handen en voeten kunt geven.

Organiseren van Levenslang leren van leraren: de Twentse aanpak

Sinds 2001 is in Twente sprake van gedeelde opleidingsverantwoordelijkheid door schoolbesturen, scholen en opleidingsinstituut Saxion Pabo Enschede. Door dit Partnerschap in Opleiden is regio brede overeenstemming over de inrichting van het curriculum gerealiseerd. De missie van het Twentse Partnerschap is Opleiden in de School in te zetten ter bevordering van de professionele ontwikkeling van studenten, leraren en lerarenopleiders en dit te verbinden met de ontwikkeling van de basisschool en de hogeschool om zodoende te bouwen aan een intern en regionaal kennisnetwerk. Hiermee wordt in een behoefte voorzien het onderwijs in de regio toe te rusten om in te spelen op de complexe en dynamische samenleving van de 21ste eeuw. Dit vraagt leraren met een onderzoekende houding die (complexe) ontwerptaken aankunnen. De gezamenlijke opleidingsverantwoordelijkheid heeft vorm gekregen vanuit het motto: '*Iedereen leert*'. Bij de ontwikkeling van de Academische Opleidingsschool is dit motto door vertaald naar 'Iedereen onderzoekt'.

In Figuur 3 speelt Opleiden in de School zich links af. In de samenwerking spelen lerarenopleiders, zowel school- of instituutsopleiders, gezamenlijk een rol bij het opleiden van aspirant leraren. Om deze rol te nemen volgt ieder lerarenopleider een scholing op basis van de beroepsstandaard voor lerarenopleiders (VELON, 2012). Daarnaast vindt professionaliseren plaats tijdens de opleidersdagen die vijf keer per jaar worden georganiseerd. Hiermee nemen opleiders verantwoordelijkheid voor eigen ontwikkeling en voor curriculumontwikkeling om gedeelde opleidingsverantwoordelijkheid optimaal te kunnen vormgeven.

> De schoolopleider is een ervaren leraar die studenten opleidt op de werkplek. De eigen ervaring is *kennis in de praktijk* die in gesprek met studenten wordt ingezet om wederzijdse ervaringen te expliciteren. Daarmee wordt het *kennis van de praktijk*.



Figuur 3. Gezamelijke verantwoordelijkheid voor het leren van leraren en opleiders.

De instituutsopleider (ook vakdocent) heeft door de aard van zijn kennis vooral betekenis voor kennis *voor* de praktijk met aandacht voor kennis *van* de praktijk. De schoolopleider heeft door de eigen kennis *in* de praktijk (ervaringskennis) vanzelfsprekend een rol bij het leren *van* en *in* de praktijk met aandacht voor kennis *voor* de praktijk.

De samenwerking van deze twee lerarenopleiders is essentieel bij het opleiden van leraren. Samen begeleiden zij studenten om het geleerde daadwerkelijk op de werk(stage)plek in handelen om te zetten zodat kennis *in* de praktijk opgebouwd kan worden. Het expliciteren van de kennis draagt bij aan het leren van alle betrokkenen in dit proces.

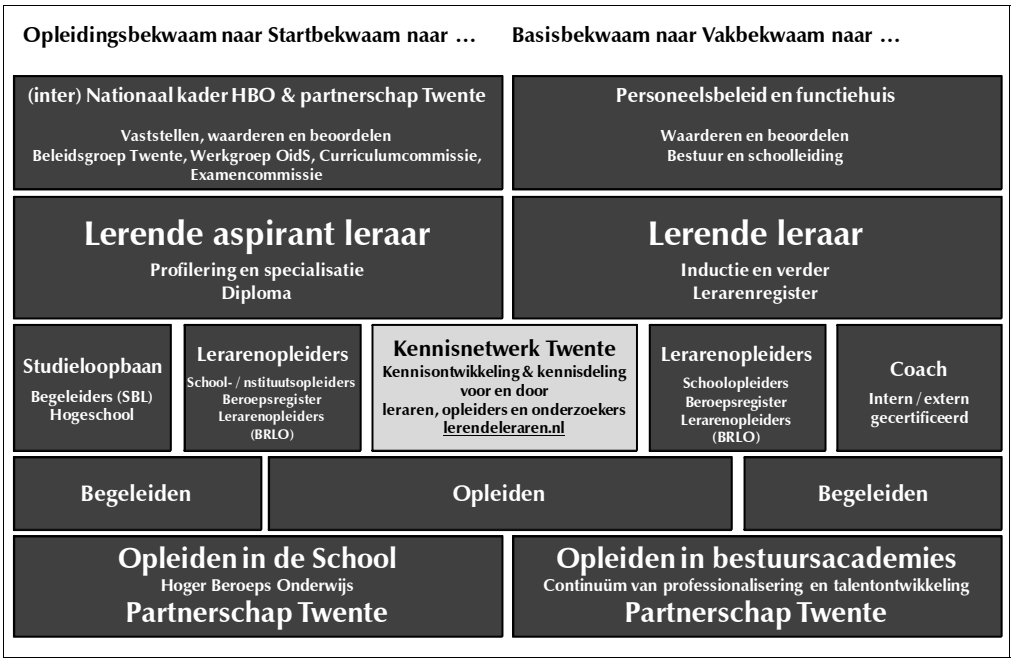
Opleiden in de School heeft door de projecten 'Versterking Samenwerking Lerarenopleidingen en Scholen' (2013-2016/17) een extra impuls gekregen. De samenwerking tussen de besturen en het opleidingsinstituut kenmerkte zich door een krachtige infrastructuur vanuit Opleiden in de School vooral gericht op het leren van studenten. Op het snijvlak van opleiden en inductie heeft Opleiden in de School de afgelopen jaren tot een versterking van de samenwerking geleid. Het betreft steeds meer het optimaliseren van de gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren van (aspirant) leraren op cruciale momenten in hun professionele leven. Er ontstaat samenwerking met het oog op het leren van beginnende leraren. Onder beginnende leraren verstaan we leraren die minder dan drie jaar geleden hun diploma hebben behaald, langdurige invallers en (ervaren) leraren die vanwege mobiliteit en/of re-integratie in een nieuwe werksituatie belanden. Dit aspect van de samenwerking is te vinden in de rechterkant van Figuur 3. Schoolbesturen zien de mogelijkheid in het continuüm van professionalisering de beginnende leraar te betrekken in de bestaande infrastructuur van Opleiden in de School. Daarnaast is er voor hen steeds meer specifiek aandacht in HR beleid en eigen bestuursacademies. De kern van het Partnerschap is niet meer de student maar de gezamenlijke kennis voor, van en in het beroep in dienst van de hele beroepskolom.

Nauwe samenwerking tussen experts uit het basisonderwijs en de hogeschool heeft geleid tot het vaststellen van essentiële kennis voor het beroep leraar in het primair onderwijs. Deze curriculumonafhankelijke kennis is vastgelegd in leermiddelen en blijft beschikbaar voor alle lerende leraren, zowel in opleiding als inductie als daarna. In samenwerking met het lectoraat Rich Media & Teacher Learning is gewerkt aan digitale leermiddelen. Er zijn kennisclips gemaakt, gekoppeld aan praktijkclips en soms voorzien van toetsvragen. Daarnaast zijn andere informatieve en didactische materialen ontwikkeld. De beschikbaarheid van deze kennis in leermiddelen maakt het voor de lerarenopleider mogelijk zowel tijdens de opleiding als gedurende de loopbaan van de leraar 'just in time' en 'just in place' in te gaan op de (soms nog latente) leerbehoefte van de (aspirant) leraar. In zowel homogeen als heterogeen samengestelde groepen vormen leraren een Professionele Leergemeenschap (PLG) die onder begeleiding van een lerarenopleider werken met de ontwikkelde producten. Zo neemt het Partnerschap Twente verantwoordelijkheid voor het leren van leraren gedurende de hele loopbaan.

Een kennisnetwerk als kern van samenwerking

De samenwerking tussen leraren, lerarenopleiders en onderzoekers heeft geresulteerd in een kennisnetwerk als kern van de samenwerking. Schematisch wordt het model voor educatieve samenwerking van Haalboom en Suasso (2016) weergegeven in Figuur 4.

In het netwerk worden leermiddelen voor leraren ontwikkeld in divers samengestelde groepen van opleiders, onderzoekers en experts. Deze experts kunnen (vak)docenten zijn uit het oplei-



Figuur 4. Kennisnetwerk als model voor het organiseren van het leren van leraren (Suasso & Haalboom, 2016).

dingsinstituut en zeker ook specialisten uit de scholen. Kenmerkend voor het netwerk is dat kennis *voor* en *van* de praktijk verenigd wordt, zowel in het product (leermiddel) als in de samenstelling van de ontwerpgroepen. Ook deze groepen functioneren als Professionele Leergemeenschap (PLG); een professionele leergemeenschap van lerarenopleiders, onderzoekers en experts. De kwaliteit van de lerarenopleiders vindt haar basis in een gedeelde beroepsbeeld gebaseerd op de beroepsstandaard voor lerarenopleiders (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012; VELON, 2012) en opname in het Beroepsregister voor Lerarenopleiders (BRLO). Naast deze individuele professionele kwaliteit is het juist de diversiteit van de groep die maakt dat een lerende gemeenschap ontstaat.

Opdracht van het kennisnetwerk is het actueel houden van de essentiële kennis en het ontwerpen van (nieuwe) leermiddelen op basis van actuele ontwikkelingen en strategisch beleid binnen de onderwijssector, zowel landelijk als regionaal. Het leren van leraren, van lerarenopleiders en het uitwisselen van kennis en de verbinding van theorie en praktijk krijgt op deze manier optimaal vorm en… We blijven leren!

Referenties

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo* (Openbare les). Utrecht: Hogeschool van Utrecht.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24,* 249-305.

Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Een goede basis*. Den Haag: HBO-Raad.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*, fifth edition. New York: Teacher College Press.

Haalboom, M., & Suasso, E. (2016). *Iedereen leert! Opleiden in de School in Twente*. Utrecht: PO-Raad.

Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us? ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Geraadpleegd op http://research. acer.edu.au/research_ conference _2003/4/

Hattie, J. (2017). *Hattie Ranking: 195 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Geraadpleegd op 20 Maart 2017 van https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/

Joyce, B.R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development,* third edition. Alexandria, VA: ASCD.

Lowyck, J. (2011). Ontstaan van onderzoek naar lerarencognities:een subjectieve schets. In R.M. van der Rijst, M.P. Voorkamp, I. Bork, B.H.J. Smit, H. Hulshof & J.H. Van Driel (Red.), *Verhandelingen over de leraar ter gelegenheid van het afscheid van Prof. dr. Nico Verloop* (pp. 6-13). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

Meirink, J.A. (2011). Het leerpotentieel van samenwerking tussen docenten. In R. M. van der Rijst, M.P. Voorkamp, I. Bork, B.H.J. Smit, H. Hulshof & J.H. Van Driel (Red.), *Verhandelingen over de leraar ter gelegenheid van het afscheid van Prof. dr. Nico Verloop* (pp. 41-45). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

Melief, K., Van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders: referentiekader voor de beroepsgroep* (herziening 2012), verantwoording. Eindhoven: VELON.

Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pieters, J., & De Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijs: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Den Haag: NWO.

Poell, R. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?* (Oratie) Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Ros, A., Van der Steen, J., & Timmermans, M. (2016). *De waarde van de academische opleidingsschool* (Onderzoeksrapport, Dossiernummer 405-15-721). Breda: NRO.

Sherin, M.G., & Van Es, E.A. (2003). A new lens on teaching: Learning to notice. *Mathematics Teaching in the Middle School, 9*(2), 92-95.

Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257-271.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T.M. Duffy & D.H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57-75). Hillsdale, NY: Erlbaum.

Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* (Proefschrift). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Van Veen, K., Zwart, R.C., Meirink, J.A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën, 91*(3), 169-185.

VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders.* Eindhoven: VELON.

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: een rijke leeromgeving voor leraren en scholen* (Oratie). Heerlen: Open Universiteit.

Vervoort, M., & Van den Berg, E. (2014). De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het leren van studenten. *Pedagogische Studiën, 91*(6), 411-421.

Eindnoten

1 Voor een uitgebreide beschrijving van deze ontwikkelingen verwijzen we naar Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 1: *De Lerarenopleider* (Gerda Geerdink & Ietje Pauw).

2 Kennisbasis Lerarenopleiders: Katern 1: *De Lerarenopleider* (Gerda Geerdink & Ietje Pauw); Katern 2: *Context van het opleiden van leraren* (Jurriën Dengerink & Marco Snoek) en Katern 3: *Inhoud en Vakdidactiek op de lerarenopleidingen* (Gerda Geerdink & Ietje Pauw).

Praktijkvoorbeeld 10

Begeleiden van startende leraren in de school: Ontwerpen van inductietrajecten in professionele leergemeenschappen

Jeannette den Ouden & Willem van der Wolk, ICLON, Leiden

Het landelijke project Begeleiding Startende Leraren (BSL) stelde ons, collega's van ICLON, Hogeschool Rotterdam en TU-Delft voor twee uitdagingen:

1 Hoe gaan we vorm en inhoud aan geven nieuwe, betere en effectievere inductietrajecten?
2 Hoe gaan we daarbij gebruik maken van wat er in de afgelopen jaren op (Opleidings)scholen is ontwikkeld aan bijvoorbeeld expertise en begeleidingsaanpakken?

Wat we zeker *niet* wilden was 'top down' trajecten ontwikkelen *voor* scholen. We hebben in de afgelopen jaren geleerd dat in de scholen een schat aan ervaring en deskundigheid aanwezig is rondom het begeleiden van startende leraren en dat wij als instituutsopleiders de wijsheid daarover niet in pacht hebben. Integendeel. We hebben daarom gekozen voor het werken met Professionele Leergemeenschappen: samen ontwikkelen in teams, leren van en met elkaar, gebruik maken van aanwezige kennis en ervaring, een 'scrum-achtige' aanpak, een heldere structuur tijdens de bijeenkomsten, inhoudelijk alle ruimte aan de deelnemers, inspirerende werkvormen en last but not least: een permanente uitwisseling of dialoog met de achterban van de deelnemers van de PLG. Zo wilden we het doen! En zo is het gebeurd!

Niet 'top down' maar gebruikmaken van de schat aan ervaring en deskundigheid.

Wat hebben we gedaan?

We zijn begin 2014 begonnen met een training voor PLG-begeleiders, voor opleiders van scholen en van lerarenopleidingen. Na de zomer zijn vijf PLG's gestart waarin 10 tot 12 docenten samenwerkten aan een driejarig inductietraject voor hun eigen school, begeleid door een team van een schoolopleider en een instituutsopleider. Gedurende de tien bijeenkomsten waarin de deelnemers in de PLG's bij elkaar kwamen, werden good practices uitgewisseld, analyses van de huidige en gewenste situatie gemaakt, (beginnende) docenten geïnterviewd, plannen gemaakt en vooral veel gediscussieerd. Daarnaast werden de schoolleidingen van de deelnemende docenten geïnformeerd en betrokken bij de voortgang. De PLG's kwamen bij elkaar op de scholen van de deelnemers; een detail dat positieve invloed bleek te hebben op de sfeer. De deelnemers kregen rondleidingen in de school, leerden elkaars context kennen en deden daarmee nieuwe inspiratie op.

De opbrengst van iedere PLG was een bij de eigen school passend inductietraject, waarvan sommige onderdelen weliswaar nog in ontwikkeling of alleen in ontwerp aanwezig waren, maar waarin doelen en aanpakken doordacht en deels al beproefd waren. En niet onbelangrijk: onder het inductietraject stond een handtekening van de verantwoordelijke schoolleider.

Inmiddels zijn we drie jaar verder. Sinds 2014 hebben 104 scholen/vestigingen meegedaan en zijn meer dan 700 beginnende docenten betrokken bij dit traject. De huidige derde tranche volgt hetzelfde stramien. De inductietrajecten van de eerste en tweede tranche worden geïmplementeerd, waardoor op veel scholen de beoogde doorlopende lijn van opleiding, via inductie naar levenslang leren wordt gerealiseerd. In de evaluatie met de scholen horen we bovendien vaak dat de winst van het project is dat er schoolbreed met elkaar wordt gepraat over professionalisering.

Natuurlijk zijn er ook struikelblokken De belangrijkste is dat sommige scholen veel verder zijn op het gebied van begeleiding van startende leraren dan andere. Zoeken naar de balans tussen 'brengen en halen' in de PLG is voor sommige deelnemers niet gemakkelijk. Een ander struikelblok is het verschil in facilitering; hoewel alle deelnemers uit het BSL-project gefaciliteerd worden en deelname aan de PLG dus geen probleem is, blijkt dat bijvoorbeeld de hoeveelheid uren die scholen geven aan begeleiding van starters nogal uiteen loopt. Ook roosterfaciliteiten, contacten met schoolleiding e.d. lopen sterk uiteen. Tegelijkertijd is de uitwisseling over deze verschillen in de PLG's een van de positieve aspecten die docenten noemen in de evaluaties. De eenvoudige vraag: 'Hoe doen jullie dat op jullie school?' is goud waard!

De volgende uitdaging hebben we ook opgepakt: een nieuwe PLG met opleiders uit scholen en instituut en schoolleiders (onder leiding van een school- en een instituutsopleider) rondom de vraag: hoe integreren we inductie optimaal in een doorlopende leerlijn? Het moge duidelijk zijn dat in onze regio scholen en opleidingen nog niet zijn uitgekeken op elkaar!

Praktijkvoorbeeld 11

Eigenaarschap, daar gaat het om!

… krachtig leren in de werkplaats

Ton Roelofs, opleidingsschool RPO Rijnmond, Barendrecht

In 2011 richtten we de interne PENTA academie op met de visie dat het programma bepaald wordt door de leraren zelf. 'Van en voor de leraar' was ons motto. Een programmaraad van leraren bepaalde het aanbod en voor de uitvoering kochten we maatwerk in. Met groot succes in de eerste vier jaar. Totdat we merkten dat de animo minder werd en het aanbod wat schematisch was geworden. *"Waar zit de ontwikkeling?"*, werd steeds vaker gehoord. *"Eigenaarschap' is meer dan invloed op het aanbod trainingen en cursussen",* concludeerden we. Wat via vertegenwoordiging door leraren tot stand kwam bleek niet meer voldoende. Het leren op de werkplek in de doorlopende leerlijn vraagt om meer dan een antwoord op een leervraag, het gaat om de betrokkenheid en het met elkaar bespreken van de professionele ontwikkeling. In een kinderboek van Jostein Gaarder staat er een mooi citaat over: *"Een antwoord is altijd een stukje van de weg die achter je ligt. Alleen een vraag kan je verder brengen"*. Kortom de programmaraad kan nooit in de plaats komen van 'de leraar zelf'.

Alleen een vraag kan je verder brengen!

Een aanknopingspunt voor het vervolg vonden we bij de training digitale didactiek. Een 'eigen' leraar als trainer bleek in staat om een betekenisvol programma te maken, soms zelfs voor hele kleine groepjes van leraren die elkaar gevonden hadden. We kregen bevestigd dat het succes van deze training vooral zit in de praktische toepasbaarheid op de eigen werkplek en de herkenbaarheid van een gedeelde vraag. Toen is het idee van een werkplaats ontstaan. Eigenaarschap, als metafoor van 'mijn leervraag'. Inmiddels de rode draad van de werkplaats als vorm van professionalisering die veel meer informeel verloopt dan formeel (cursorisch).

In de werkplaats wordt, rond één thema of vraagstuk uit de context van de eigen werkplek, door elke leraar zijn leervraag ingebracht. Bijvoorbeeld: Wat zijn de didactische mogelijkheden van het zelf maken van video's bij de biologielessen?, en: Op welke didactische wijze kan differentiatie in de wiskundelessen worden vormgegeven? Een werkplaats omvat 3 tot 4 bijeenkomsten in een periode van 3 maanden. Aan de werkplaats nemen 6 tot 8 leraren deel en de begeleiding ligt in principe in de handen van een collega leraar als moderator. Met de eigen overtuigingen op de achtergrond en de professionele dialoog als samenwerkingsnorm begeleidt de moderator de bijeenkomsten. Alle leden geven samen ook betekenis aan de leervraag van de ander. Flexibel te organiseren in directe nabijheid, dat is het prototype. Concreet is bijvoorbeeld gewerkt aan het samen ontwerpen van lessen die ook uitgevoerd zijn. Aan de hand van video-opnamen zijn de ervaringen geëvalueerd. In de school is hierdoor ervaren dat leraren praktisch van elkaar kunnen leren in de context van de eigen werkplek.

Na anderhalf jaar ervaring met vijf werkplaatsen maken we de eerste balans op. De moderatoren hebben een training gekregen, en ja inderdaad, in de vorm van een werkplaats. Het was wennen in

het begin. En het effect op het onderwijs aan leerlingen is misschien niet 'smart' meetbaar, maar de leraren zijn zeer enthousiast. We hebben er zelfs een filmpje van gemaakt, waarin het eigenaarschap in verschillende bewoordingen tot uitdrukking kwam. En vooral de tevredenheid over deze werkvorm. Maar dit is pas de eerste stap. We gaan het methodisch goed borgen in samenwerking met de lerarenopleidingen. Onze volgende stap is om samen het ICLON en de Hogeschool Rotterdam de methodiek van de werkplaats te verankeren (criteria) en de kwaliteit van de uitvoering te borgen. Dat begint bij de professionele kwaliteit van de moderatoren en de verbinding met de rol van de schoolopleiders en de instituutsopleiders. Daarmee verbinden we in de opleidingsschool de domeinen van opleiden en professionaliseren. Personele uitwisseling met de opleiding in de werkplaatsen is daarvoor een krachtig middel. Informeel leren als krachtige vorm van professionalisering. Nu nog erkenning voor de registratie als lerarenopleider en de verbreding van het civiel effect van diploma naar voortgezette professionalisering. Het vliegwiel hebben we al in de vorm van de opleidingsscholen. Daarmee kunnen ook studenten actief kennismaken met deze werkvorm. Samen in de werkplaats werken aan goed onderwijs voor de leerlingen. Krachtiger kan het niet!

Zie website: http://rpo-rijnmond.nl
Zie filmpje: http://rpo-rijnmond.nl/professionaliseren-met-interne-academie/

Hoofdstuk 8

Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren

Naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school

Dominique Sluijsmans & Marcel van der Klink, Zuyd Hogeschool, Heerlen

Samenvatting

Een belangrijke taak van de lerarenopleiding is te bewaken dat het diploma van waarde is en garant staat dat een student zelfstandig in de dynamische praktijk van de school kan functioneren. Om dit diploma met overtuiging te kunnen verlenen, dient er een zorgvuldige beslissing te worden genomen over de beroepsbekwaamheid van de student: is er voldoende bewijs dat de student klaar is voor het beroep van leraar? In deze bijdrage worden aan de hand van vijf concrete bouwstenen instituuts-, school en werkplekopleiders en -begeleiders handvatten geboden hoe zij tot een transparante beoordelingsaanpak kunnen komen die onderbouwing geeft aan een zorgvuldig oordeel over beroepsbekwaamheid. Deze bouwstenen zijn de professie van leraar, het programma van beoordelen, de rol van de beoordelaar, de rol van de student en de professionele beoordelingscultuur. Bij elke bouwstenen worden enkele zelfevaluatievragen benoemd die het opleidingsinstituut in samenwerking met de school onder de loep kan nemen. Het hoofdstuk besluit met een aantal kernboodschappen voor het leren en beoordelen in de twee contexten van instituut en school.

Inleiding

Een belangrijke taak van de lerarenopleiding is te bewaken dat het diploma van waarde is en garant staat dat een student zelfstandig in de dynamische praktijk van de school kan functioneren. Om dit diploma met overtuiging te kunnen verlenen, dient er een zorgvuldige beslissing te worden genomen over de beroepsbekwaamheid van de student: is er voldoende bewijs dat de student klaar is voor het beroep van leraar? Het nemen van een dergelijke beslissing vraagt om een goede afstemming tussen het beoordelen in het opleidingsinstituut en het beoordelen in de beroepspraktijk, de school. Afstemming over de opleidingsdoelen die dienen te worden bereikt, maar ook over de wijze waarop, door wie en waarmee wordt bepaald of de student deze doelen heeft behaald.

Het beroep van leraar is complex en lang niet altijd voorspelbaar; er zijn maar weinig beroepen te noemen waarin er zoveel en vaak tegelijkertijd van een professional wordt gevraagd en verwacht. Ook is het een beroep dat dagelijks met maatschappelijke en actuele vraagstsukken te maken heeft. Voor de leraar is elke dag voelbaar wat er in de samenleving speelt en welke invloed dit heeft op leerlingen, maar ook op hun ouders en andere betrokkenen. Een gepassioneerde betrokkenheid naar leerlingen en hun omgeving is dan ook benoemd als kerneigenschap van de goede leraar (Hopkins & Stern, 1996).

De complexe beroepspraktijk van de leraar vraagt om een goede en passende opleidingspraktijk waarin een nauwe samenwerking tussen het opleidingsinstituut en de school als werkplek essentieel is. Deze samenwerking wordt manifest in het concept van Opleiden in de school: De

school verzorgt met de lerarenopleiding het opleidingsprogramma. Een deel van dit programma wordt in de school uitgevoerd en schoolopleiders, en mentoren en instituutsopleiders bieden een krachtige en uitdagende leeromgeving voor studenten (Hennissen, 2011; Meulenbrug, Kaldewaij, Timmermans, Jansen, & Van Beek, 2014; Timmermans, 2012; Van Velzen, 2013). Studenten worden al van meet af aan geconfronteerd met hun toekomstige werkplek, waardoor zij de kans krijgen zich geleidelijk en eigen wijze tot deze werkplek te gaan verhouden. Opleiden in de school gaat verder dan het aanbieden van een stage: er is gezamenlijke verantwoordelijkheid in het begeleiden, opleiden en beoordelen van de student.

De verschuiving van school als stageplek naar de school als opleidingsplek heeft als gevolg dat er hogere eisen worden gesteld aan de kwaliteit van de school en het begeleiden en beoordelen daarbinnen. In 2005 formuleerde de Onderwijsraad zes voorwaarden waaraan school gebonden opleidingstrajecten moeten voldoen. Eén van die voorwaarden is gericht op de wijze van beoordelen: de afsluiting van het opleidingstraject is transparant en de beoordeling is daarom relatief docentonafhankelijk. Om dat laatste te realiseren is er een duidelijke scheiding tussen opleiden en beoordelen noodzakelijk: de instituutsopleider en de opleidingsfunctionaris in de school komen met een derde deskundige tot een oordeel (Onderwijsraad, 2005).

Met deze bijdrage willen wij instituuts-, school- en werkplekopleiders en -begeleiders handvatten bieden hoe zij tot een dergelijke transparante beoordelingsaanpak kunnen komen die onderbouwing geeft aan een zorgvuldig oordeel over beroepsbekwaamheid. Centrale vraag is: Hoe kan de kwaliteit van het beoordelen van aanstaande leraren zodanig worden geborgd dat er sprake is van een evenwichtig samenspel tussen de lerarenopleiding, die de eindverantwoordelijkheid draagt voor de diplomering, en de school?

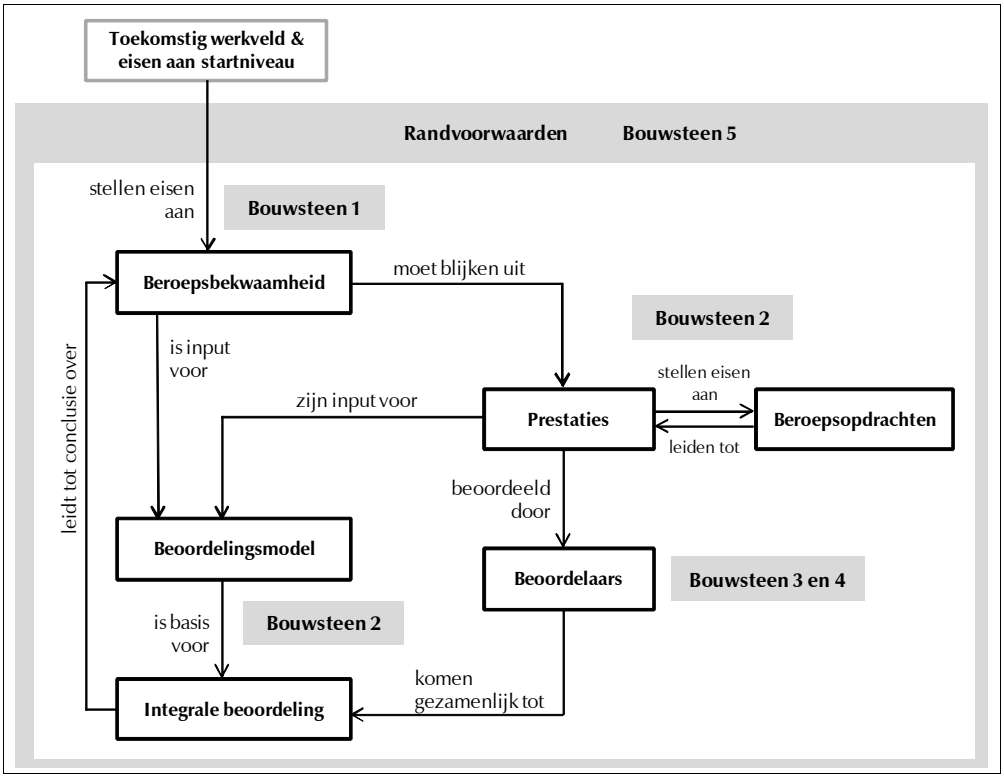
Een transparante beoordelingsaanpak onderbouwt een zorgvuldig oordeel over beroepsbekwaamheid.

Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen

Om een antwoord te geven op de hiervoor gestelde vraag, worden als kapstok de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen gebruikt (Sluijsmans, 2013). Deze zijn achtereenvolgens:

1 De *professie:* Wat betekent beroepsbekwaamheid in relatie tot de startende leraar?
2 Het *programma van beoordelen*: Welke opdrachten en prestaties zijn nodig om een zorgvuldige beslissing over beroepsbekwaamheid te nemen?
3 De *beoordelaar(s):* Wie nemen op basis waarvan beslissingen over de beroepsbekwaamheid?
4 De *student*: Welke rol heeft de student in het beoordelen?
5 Een *professionele beoordelingscultuur*: Hoe werken opleidingsinstituut en school samen in het duurzaam borgen van de kwaliteit van beoordelen?

Om de positie van en samenhang tussen de vijf bouwstenen te duiden, gebruiken we tevens het conceptueel model van afstuderen als kader. Dit conceptueel model, dat een resultaat is van een onderzoek naar het ontwerpen van afstudeerprogramma's in het hbo, beschrijft de elementen die nodig zijn om een goede en consistente beoordelingsaanpak te ontwerpen. Voor het doel van deze bijdrage is dit conceptueel model aangepast (zie Figuur 1). Het originele model is te vinden in Andriessen et al. (2017).



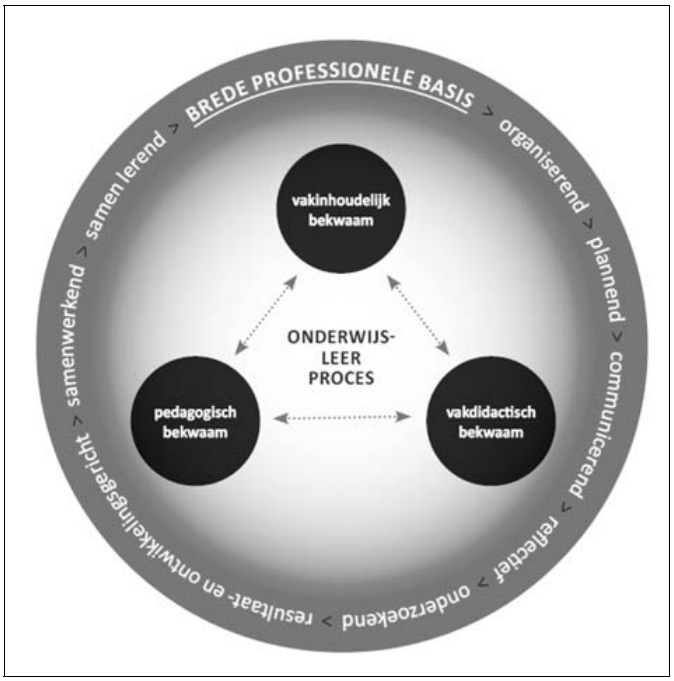
Figuur 1. Conceptueel model afstuderen in het hbo (gebaseerd op Andriessen, Sluijsmans, Snel, & Jacobs, 2017) gekoppeld aan de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen.

In dit conceptueel model staan alle elementen benoemd die nodig zijn om de kwaliteit van beoordelen te kunnen garanderen: er dient een visie te zijn op beroepsbekwaamheid, als basis voor het ontwerp van opdrachten en prestaties die nodig zijn voor het verzamelen van bewijslast over beroepsbekwaamheid. Bekwame beoordelaars dienen op basis van een doordacht beoordelingsmodel deze bewijslast van waarde te voorzien. Vervolgens dienen zij tot een integrale beoordeling te komen die de basis is voor de beslissing over beroepsbekwaamheid. Figuur 1 laat de positie van de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen zien in de context van het conceptueel model. In de volgende vijf paragrafen worden de vijf bouwstenen toegelicht in relatie tot de elementen in Figuur 1. We zullen elke bouwsteen samenvatten in enkele kritische vragen die het opleidingsinstituut en de school zichzelf kunnen stellen om tot overwogen keuzes in de beoordelingsaanpak te komen.

Bouwsteen 1. De professie van leraar

Om goed te kunnen beoordelen is een heldere visie op beroepsbekwaamheid van belang (zie Figuur 1): *Wat* dient een startende leraar te kennen en kunnen en *waarom*? Het antwoord op de vraag wat er beoordeeld moet worden is in eerste instantie gelegen in de bekwaamheidseisen van het beroep van de leraar die per onderwijssector verder zijn ingevuld. Deze dienen aan te sluiten bij de eisen die het toekomstige werkveld heeft. Daarnaast moet de beroepsbekwaam-

heid aansluiten bij de eisen aan het startniveau, bijvoorbeeld het hbo-niveau zoals vastgelegd in de Dublin descriptoren en de hbo-standaard (HBO-raad, 2009). De eerste versie van de bekwaamheidseisen, geformuleerd door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), dateerde van 2006. Het is van belang dat deze eisen actueel blijven. De Onderwijscoöperatie - als beroepsorganisatie van, voor en door de leraar - doet daartoe eens in de zes jaar een voorstel aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW). De eerste versie (2014) is inmiddels herijkt en gaat vanaf augustus 2017 gebruikt worden. Figuur 2 laat de eisen zien die nodig zijn voor het vormgeven van een onderwijsleerproces (Onderwijscoöperatie, 2014).



Figuur 2. Een brede professionele basis en de kern van het beroep (Onderwijscoöperatie, 2014).

Om als leraar te kunnen starten, laat Figuur 2 zien dat de afgestudeerde student op de eerste plaats dient te beschikken over een *brede professionele basis*. Deze basis uit zich in professioneel gedrag en professioneel handelen (Maister, 2000). Onder professioneel gedrag wordt observeerbaar gedrag verstaan waarin de normen en waarden en de juiste inzet van de kennisbasis van de professie zichtbaar zijn. Professioneel handelen is handelen dat gebaseerd is op een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis waarbij de normen en waarden van de beroepsgroep tot uiting komen (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013). Uit Figuur 2 is af te leiden dat het beschikken over een brede professionele basis (professioneel gedrag en handelen) zich enerzijds openbaart in vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid en de interactie daartussen. Anderzijds uit de professionele basis zich in aspecten als professionele vaardigheden zoals samenwerken, onderzoeken, communiceren en reflecteren.

Een brede professionele basis is voorwaardelijk voor het starten van een loopbaan, maar niet voldoende om succesvol te worden en te *blijven*. Naast deze professionele basis is het van belang tijdens de opleiding te investeren in het *vermogen tot zelfsturing*. Tot ongeveer twintig jaar geleden werd de initiële opleiding tot leraar gezien als een gedegen voorbereiding voor de gehele loopbaan. Inmiddels is dat achterhaald: van leraren - maar ook van vele ander professionals - wordt steeds meer verwacht dat ze meegroeien met de ontwikkelingen in hun domein. Het vermogen tot zelfsturing betekent dat studenten na het behalen van hun diploma nieuws-

gierig blijven naar nieuwe kennis over de professie en gemotiveerd zijn zich kennis en vaardigheden verder eigen te maken met collega's. Het vermogen tot zelfsturing kan zich na de initiële opleiding vertalen in het volgen van formele opleidingstrajecten, bijvoorbeeld een master, maar ook door werkplekleren via bijvoorbeeld een inductieprogramma met bijvoorbeeld collegiale consultatie en samen lesgeven. Scholen bieden inductieprogramma's voor startende onderwijsgevenden aan om starters beter te begeleiden bij de eerste stappen als onderwijsgevende. Een belangrijk argument voor inductieprogramma's is dat starters het werk als zwaar ervaren en het meer van hen vraagt dan dat ze op de opleiding hebben geleerd (Snoek, 2014; Ingersoll & Strong, 2011). Een kenmerkend voorbeeld hiervan is wat er aan klassenmanagement van beginners wordt gevraagd. Het gemis aan voldoende vaardigheid hierin is voor hen vaak een aanleiding om het beroep van onderwijsgevende te verlaten (Adams & Van der Klink, 2017). Zeker in tijden van krapte op de arbeidsmarkt is het voor scholen van belang om via inductieprogramma's ervoor te zorgen voldoende starters te behouden voor het beroep. Ook het concept van Opleiden in de school biedt voor startende leraren een veelbelovende voedingsbodem voor continue professionele ontwikkeling, omdat het formele leren in de initiële opleiding voor de startbekwaamheid met de verdere ontwikkeling gedurende de loopbaan wordt verweven (Vandyck, 2013; Van Velzen & Van der Klink, 2014).

De voorgaande twee doelen van de opleiding tot leraar, het borgen van een professionele basis en het vermogen tot zelfsturing, zegt echter nog niet voldoende hoe een student met alle persoonlijke eigenschappen en voorkeuren, zich ontwikkelt als leraar. Een derde maar minstens zo belangrijk doel van de opleiding is dan ook het ontwikkelen van een professionele identiteit: het resultaat van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie in de beroepsuitoefening (Beijaard, 2009). De opvattingen over deze identiteit bepalen waar leraren toe gemotiveerd zijn, wat zij willen leren en waar zij waarde aan hechten in de uitvoering van hun beroep. Professionele identiteit geeft de student een eigen kleur in de rol van leraar en dient als persoonlijke drijfveer en motor voor leerprocessen gedurende de loopbaan (Ruijters, 2015; Pillen, Meijer, & Beijaard, 2016).

Samenvattend omvat beroepsbekwaamheid van de startende leraar een brede professionele basis, het vermogen zich te kunnen blijven ontwikkelen en bewustzijn van de eigen professionele identiteit en de daaraan verbonden ambities voor hun werk en ontwikkeling als professional.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **professie** zijn:

- Hoe geven wij als opleidingsinstituut en als school eigen kleur aan de definitie van brede professionele basis, het zelfsturend vermogen en de ontwikkeling van de professionele identiteit van studenten?
- Waarin verschillen de beelden hierover tussen de lerarenopleiding en de school en waarin komen ze overeen?
- Wat hebben wij als opleidingsinstituut en school nodig om een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen op beroepsbekwaamheid die de basis kan vormen voor de gezamenlijke wijze van beoordelen?

Bouwsteen 2. Het programma van beoordelen

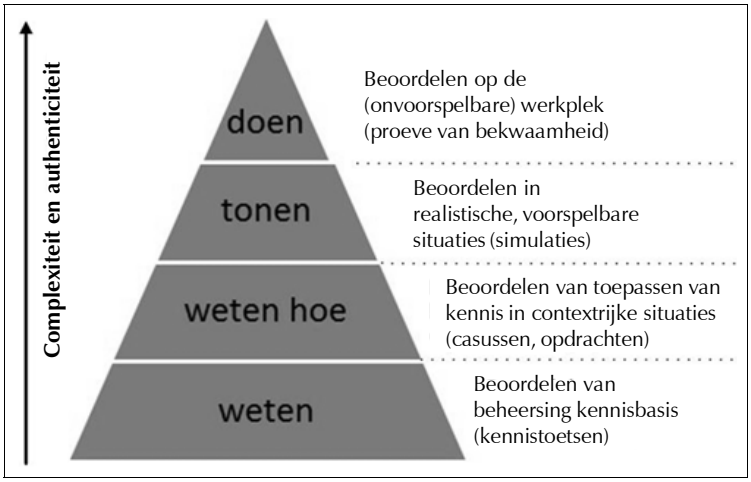
In de beschrijving van de bouwsteen professie hebben we beroepsbekwaamheid vertaald in drie doelen: een brede professionele basis, het vermogen tot zelfsturing en het ontwikkelen van een professionele identiteit. Deze doelen beiden houvast in het vormgeven van een programma van beoordelen (het HOE): een samenhangende set van opdrachten en daaraan gekoppelde prestaties die samen een betrouwbaar en valide beeld vormen van beroepsbekwaamheid (van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Deze opdrachten en prestaties kunnen in één van de twee opleidingscontexten worden aangeboden en uitgevoerd (instituut of werkplek), maar ook in samenhang tussen beide contexten. Om tot een beslissing te komen over beroepsbekwaamheid, dient het programma van beoordelen te voldoen aan een drietal criteria.

Criterium 1

Er is sprake van een mix aan beroepsopdrachten en te beoordelen prestaties

Om beroepsbekwaamheid - en de ontwikkeling daarnaartoe - inzichtelijk te kunnen maken zal de student hierover bewijslast moeten verzamelen. Deze bewijslast wordt geleverd door prestaties (zie Figuur 1). Om tot juiste prestaties te komen zullen studenten met opdrachten moeten worden geconfronteerd (het *stimulus format*) die de juiste prestatie bij de student uitlokken (het *response format*). Om tot een juiste keuze te komen in opdrachten en prestaties kan de piramide van Miller (1990) behulpzaam zijn (zie Figuur 3). In deze piramide zijn vier lagen te onderscheiden die oplopen in complexiteit en authenticiteit: het weten, het weten hoe, het tonen en het doen. Binnen elke laag kan de student opdrachten uitvoeren die prestaties opleveren die uitspraken kunnen doen over de betreffende laag. Zo zijn kennistoetsen de geschikte opdrachten die via verschillende responseformats (bijvoorbeeld mondeling examen, MC-tentamen, open boek tentamen) tot een beslissing kunnen leiden over het beheersen van de kennisbasis. Casustoetsen en praktijkopdrachten kunnen zinvol zijn om te weten te komen of de student deze kennis ook adequaat kan vertalen.

Willen we echter uitspraken doen over het behalen van de drie eerder geformuleerde doelen (brede professionele basis, zelfsturing en professionele identiteit), is er een grote mix van opdrachten en prestaties nodig op de lagen tonen en doen. Bij deze lagen gaat het dan om opdrachten die de student ertoe aanzet om zijn bekwaamheid in een kerntaak van het beroep van leraar te demonstreren door het uitvoeren van (meer of minder) authentieke opdrachten onder (meer of minder) authentieke omstandigheden. Voorbeelden van opdrachten zijn het geven van lessen, het voeren van oudergesprekken, het begeleiden van leerlingen, etc. Deze complexe opdrachten zijn zo rijk, dat ze van de student een prestatie vragen die inzicht geeft in de ontwikkeling van de professionele basis, de mate van zelfsturing en identiteitsontwikkeling (zie bouwsteen 1). Naast de observeerbare prestatie (een les, gesprek) is het ook van belang zicht te krijgen op het onderliggend denkproces. Daarom kan het zinvol zijn een verantwoordingsverslag te laten opstellen. Bij sommige prestaties, zoals een ontwerp of een analyse, kan de verantwoording een integraal onderdeel vormen van de prestatie. Bij een prestatie als het verzorgen van een les of lessenreeks of het voeren van een ouder- of leerling gesprek, legt de student de verantwoording meestal vast in een separaat verslag. Het verantwoordingsverslag geeft dan inzicht in de stappen die de student heeft gezet en de redenen hiervoor. Uit een dergelijk verslag kan veel bewijslast worden verzameld over de mate van zelfsturing en ontwikkeling van professionele identiteit.



Figuur 3. De piramide van Miller (1990).

De regie over de opdrachten en prestaties op de lagen 'weten' en 'weten hoe' uit Figuur 3 zal vooral liggen bij het opleidingsinstituut. Zij borgen dat de kennisbasis de juiste is om in de beroepspraktijk te functioneren. Voor de lagen tonen en doen ligt dat complexer. Het opleidingsinstituut en de school zullen uiteindelijk consensus moeten bereiken over welke opdrachten en prestaties nodig zijn om een beslissing over beroepsbekwaamheid te nemen op het niveau van *tonen* en *doen* in de beroepspraktijk. Op het niveau van doen representeert de school voor een groot deel het werkplekcurriculum: alle leer- en werkactiviteiten binnen de school. In de school lopen werk- en leeromgeving in elkaar over, des te belangrijker is het te duiden welke momenten van belang zijn voor de functie van beoordelen. Het gaat hierbij dan niet alleen om het getoonde gedrag, maar vooral ook om het beredeneren en verantwoorden van gemaakte keuzes. Voor dit redeneerproces is het beheersen van de professionele basis, voor een groot deel beoordeeld op de lagen *weten* en *weten hoe*, essentieel.

Om tot de juiste keuze van opdrachten en prestaties te komen is nauwe samenwerking essentieel in het ontwerp van de opdrachten en de criteria waaraan deze opdrachten dienen te voldoen. Drie belangrijke ontwerpcriteria zijn: 1) de cognitieve complexiteit van de opdracht, 2) de context waarbinnen de opdracht dient te worden uitgevoerd en 3) zelfstandigheid waarmee de student de opdracht dient uit te voeren (Bulthuis, 2013). Cognitieve complexiteit wordt doorgaans groter wanneer de opdracht niet zonder meer uitvoerbaar is door de toepassing van geleerde standaardprocedures maar vraagt om nieuwe, creatieve oplossingen. De context wordt complexer als er bijvoorbeeld meerdere partijen betrokken zijn bij de beroepsopdracht die verschillende belangen hebben. De zelfstandigheid van een student wordt hoger naarmate de vrijheid van handelen bij het uitvoeren van de opdracht en de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de te leveren prestatie toeneemt.

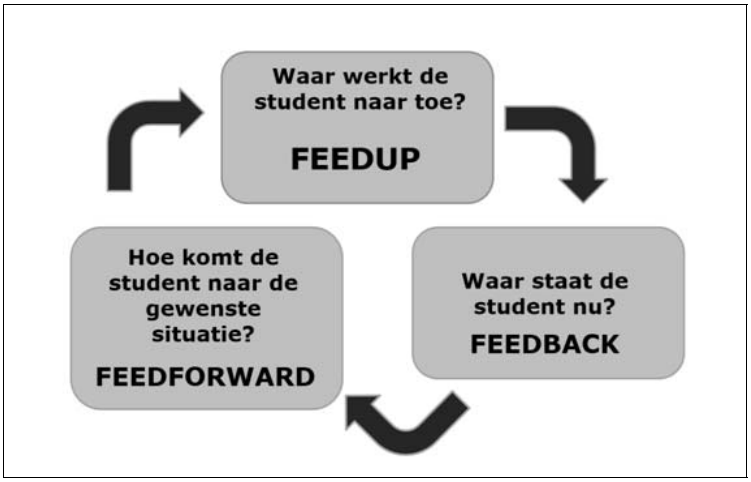
Criterium 2

Er is sprake van een samenhangend programma met een formatief leerproces als cement

Wanneer helder is welke opdrachten en prestaties nodig zijn om een uitspraak te kunnen doen of een student beroepsbekwaam is, is een logische ordening en opbouw van deze opdrachten noodzakelijk om de ontwikkeling van studenten inzichtelijk te maken en tot een dossier te komen. Deze ordening kan plaatsvinden op basis van de piramide van Miller (eerst

werken aan de kennisbasis en vervolgens toewerken naar de onvoorspelbare praktijk), maar ook op basis van cognitieve complexiteit, context en verwachte zelfstandigheid (Bulthuis, 2013). De samenhang tussen de opdrachten en de prestaties die worden gebruikt als bewijslast, kan vervolgens worden versterkt door het inrichten van een formatief leerproces (zie Figuur 4; gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011). Dit proces wordt gevoed door drie hoofdvragen: Waar werkt de student naar toe? Waar staat de student nu? En: Hoe komt de student naar de gewenste situatie? Deze drie vragen kunnen worden gesteld op het niveau van een specifieke prestatie (bijvoorbeeld het behalen van het doel van een taalles), maar ook op het niveau van de doelen van de opleiding als geheel (Wat is geleerd ten aanzien van de ontwikkeling van je professionele identiteit?).

Het inrichten van een formatief leerproces maakt dat het beoordelen een cyclisch karakter krijgt en er 'cement' wordt aangebracht tussen beoordelingen. Prestaties worden niet meer 'geïsoleerd' beoordeeld, maar in relatie tot eerdere en daarop volgende prestaties. Pas dan is het mogelijk om uitspraken te doen over groei op de hoofddoelen van de opleiding en toe te werken naar een integrale beoordeling. Dit vraagt echter om een beoordelingsmodel, een derde criterium van een goed programma van beoordelen.

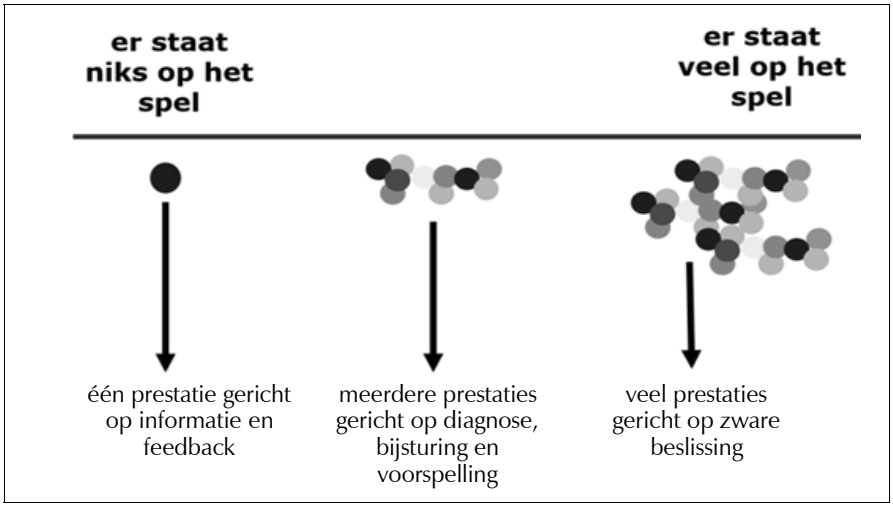


Figuur 4. Het formatieve leerproces (gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011).

Criterium 3

Er is sprake van een visie op de opbouw in bewijslast een daaraan gekoppelde beslissing

Uit het voorafgaande blijkt dat de student in zowel het opleidingsinstituut als de school vele prestaties zal laten zien die samen een dossier vormen op basis waarvan een uitspraak kan worden gedaan of de student voldoet aan de eisen van een startbekwaam leraar. De wijze waarop dit dossier wordt opgebouwd kent zijn oorsprong in het programmatisch toetsen van Van der Vleuten et al. (2012) en is weergegeven in Figuur 5. Deze laat zien dat er bij de beoordeling van één prestatie voor de student geen grote consequenties zijn en dus niks op het spel staat: doel is de student zoveel mogelijk te voorzien van feedback voor een volgende opdracht en prestatie. Dit kan feedback zijn over een hiaat in de kennis, over een specifieke vaardigheid, over een houdingsaspect of over een leerstrategie. Naarmate een student verder vordert in het opleidingstraject en steeds meer prestaties verzamelt, is het mogelijk om tot



Figuur 5. Het opbouwen van bewijslast voor een zware beslissing over beroepsbekwaamheid (gebaseerd op Van der Vleuten et al., 2012).

een diagnose of voorspelling te komen: Wat zien we aan ontwikkeling van de student als het gaat om ontwikkeling van de professionele basis, de zelfsturing en de professionele identiteit? Ook hier staat de formatieve beoordeling gericht op leren en bijsturen centraal.

Voor beslissingen met een certificerend karakter zijn veel prestaties en bekwame beoordelaars nodig.

Op bepaalde momenten dienen er echter summatieve beslissingen te worden genomen die betrekking hebben op het bekwaam zijn. Deze beslissingen kunnen bijvoorbeeld liggen aan het einde van de propedeuse, aan de start van een afstudeerfase en uiteindelijk bij het verlenen van het diploma. Waar in de eerdere fasen van de opleiding de beoordeling van prestaties gericht waren op feedback en verder leren, zijn deze beslissingen certificerend van karakter. Om dit type beslissingen te kunnen nemen zijn niet alleen veel prestaties nodig, maar vooral ook een groep bekwame beoordelaars. De rol van de beoordelaar binnen het gegeven van twee opleidingscontexten - het opleidingsinstituut en de school - komt aan bod in de volgende bouwsteen.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **programma van beoordelen** zijn:

- Welke opdrachten en prestaties zijn binnen het opleidingsinstituut en de school nodig om studenten de juiste bewijslast te laten leveren over de mate waarin zij beschikken over een brede professionele basis, het vermogen tot zelfsturing en de ontwikkeling van een professionele identiteit en hoe hangen deze samen?
- Hoe borgen we dat de student voldoende feed-up, feedback en feed-forward krijgt ten aanzien van de te leveren prestaties?
- Waar dienen zware beslissingen te worden genomen en op basis van welke bewijslast doen we dat?

Bouwsteen 3. De beoordelaars

De vorige twee bouwstenen hebben het fundament gelegd voor een transparante beoordelingsaanpak voor het opleiden in twee contexten: school en instituut. Door het verhelderen van de doelen die een start bekwame leraar dient te behalen (bouwsteen 1) en de prestaties waarmee de student dient aan te tonen dat deze doelen zijn behaald (bouwsteen 2), kunnen er afspraken worden gemaakt hoe en door wie de prestaties worden beoordeeld. Hiervoor zijn bekwame beoordelaars nodig (zie Figuur 1). Om deze beoordelaars hun rol goed te kunnen laten uitvoeren zijn de volgende criteria van belang.

Criterium 1
Beoordelaars beschikken over voldoende professionele deskundigheid

Om de complexe prestaties die studenten leveren binnen het opleidingsinstituut en de school goed in samenhang te kunnen beoordelen, zijn beoordelaars nodig die een hoge mate van professioneel vakmanschap bezitten en in staat zijn complex professioneel gedrag van studenten te analyseren, te interpreteren en te beoordelen. Deze beoordelaars bezitten zowel vakinhoudelijke expertise als procesexpertise (Kempen, Keizer, & Van den Berg, 2012). Deze beoordelaars hebben een doorleefd beeld van wat het beroep van leraar vraagt. Van Driel en Verloop (1998) omschrijven deze kennis van de professie als praktijkkennis: een geaccumuleerd en geïntegreerd geheel van persoonlijke kennis, opvattingen en waarden over de wijze van beroepsuitoefening. Deze praktijkkennis wordt opgebouwd door persoonlijke en professionele ervaringen en is nodig om de goede vragen te stellen, prestaties te analyseren, feedback te geven of instructie aan te passen (Bennett, 2011). Expertbeoordelaars verschillen van onervaren beoordelaars in het feit dat zij in hun oordeelsvorming meer aandacht besteden aan situatiespecifieke en taakgerelateerde aspecten en meer in staat zijn tot een betekenisvolle interpretatie van de wijze waarop een student een opdracht uitvoert. Bovendien beschikken zij over verfijnde, goed gestructureerde mentale modellen en zijn zij in staat holistisch te oordelen, terwijl beginnende beoordelaars vanuit een analytisch perspectief beoordelen (Govaerts, Schuwirth, Van der Vleuten, & Muijtjens, 2011).

Criterium 2
Beoordelaars zijn in staat beoordelen zowel voor summatieve als formatieve doeleinden in te zetten

Naast deskundigheid in het domein van de professie van leraar, is ook deskundigheid nodig op het gebied van beoordelen. Dit betekent enerzijds deskundigheid in het nemen van de stappen die nodig zijn om summatieve beslissingen te nemen, zoals het verlenen van een diploma (zie Figuur 1). Voorbeelden van kennis die dit vereist, zijn het kunnen analyseren van bewijsmateriaal, het begrijpen van beoordelingscriteria en een onderbouwd oordeel geven van een beslissing. Anderzijds dienen beoordelaars deskundig te zijn op het beoordelen met een formatieve doel. Formatief beoordelen verwijst naar het cyclisch proces dat bestaat uit de stappen: Waar werkt de student naar toe? Waar staat de student nu? En: Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (zie ook Figuur 4).

In Figuur 5 is verduidelijkt dat de student gedurende het opleidingstraject een dossier opbouwt naar startbekwaamheid toe met prestaties als basis. Om de beoordelingen van deze prestaties zinvol aan elkaar te verbinden is feedback van hoge kwaliteit essentieel.

Figuur 6 presenteert vijf strategieën die het formatief beoordelen kunnen ondersteunen in relatie tot de fasen van de leercyclus (feedup, feedback en feedforward) en de rollen van lerarenopleider, medestudent en student. Door het inzetten van activiteiten gericht op deze strategieën wordt de kwaliteit van de feedback en daarmee het leren versterkt. Om te bepalen waar de student naar toe werkt (feedup) is het van belang doelen van een opdracht en criteria waaraan een prestatie moet voldoen te verhelderen. Dit vereist activiteiten waarin de beoordelaars vanuit het instituut en de school met de student deze doelen en criteria bespreken. Om de bepalen waar de student staat ten aanzien van de doelen (feedback) dienen activiteiten te worden georganiseerd waarin, op basis van bewijslast, een professionele dialoog wordt gevoerd over de kwaliteit van deze bewijslast in het licht van de gestelde doelen, om vervolgens te komen tot verbetersuggesties (feedforward). In elke van de drie fasen hebben zowel de lerarenopleiders als de studenten een belangrijke rol. Die van de lerarenopleiders komt bij het volgende criterium aan bod, de rol van de studenten in de vierde bouwsteen.



Figuur 6. Vijf strategieën om het proces van formatief toetsen in te richten.

Criterium 3

Er is sprake van helderheid in taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden van beoordelaars van het opleidingsinstituut en de beoordelaars van de school.

Een belangrijke vraag bij de beoordelaarsrol is wie op welk moment welke verantwoordelijkheid draagt in het beoordelingsproces. Zeker als het gaat om het beoordelen van het tonen en het doen (zie Figuur 3) en het nemen van belangrijke beslissingen (zie Figuur 5), is het belangrijk helderheid hierover te verschaffen naar alle betrokkenen, maar vooral naar de student. Bij het opleiden in twee contexten is dit complex; lang niet altijd worden beoor-

delingscriteria door beoordelaars op de werkplek en op het instituut op dezelfde wijze geïnterpreteerd. Stelregel is dat bij grote beslissingen, bijvoorbeeld het verlenen van het diploma, een pool van beoordelaars vanuit zowel de school als het opleidingsinstituut wordt samengesteld. Deze pool dient zich dan te buigen over de set aan prestaties die de student zowel in de school als het instituut heeft opgeleverd en bewijslast dienen te leveren over het beheersen van de brede professionele basis, het vermogen tot zelfsturing en de ontwikkeling van een professionele identiteit. Om dit goed te kunnen doen is er een beoordelingsmodel nodig dat helder maakt hoe het opleidingsinstituut in samenwerking met de school tot een uiteindelijk integraal oordeel komt over beroepsbekwaamheid (zie Figuur 1). Uiteindelijk is het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor de kwaliteit van het diploma. Dit betekent dat beoordelaars vanuit de school belangrijke informanten zijn in het komen tot een eindoordeel, maar nooit de verantwoordelijkheid voor een eindbeslissing kunnen nemen.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **beoordelaar** zijn:

- Wie heeft op dit moment welke verantwoordelijkheid in het beoordelingsproces en wat vinden we als school en opleidingsinstituut daarvan?
- Welke kennis, vaardigheden en wijze van communicatie hebben we nog nodig om een zorgvuldige beoordeling over beroepsbekwaamheid te kunnen waarborgen?
- Hoe verantwoorden we als school en opleidingsinstituut dat de eindverantwoordelijkheid te allen tijde ligt bij het opleidingsinstituut?

Bouwsteen 4. De student

Professioneel beoordelen vraagt ook een verantwoordelijkheid van de student in het beoordelingsproces. In Figuur 6 is af te lezen dat medestudenten en de student zelf actieve partners zijn in de fasen van formatief beoordelen. In hun opleiding tot leraar zullen zij zich ontwikkelen van scholier tot onderzoekende professionals die tot op zekere hoogte in staat zijn zichzelf te sturen en zich te blijven ontwikkelen, ook na het afsluiten van een formeel opleidingstraject. Daarvoor is van belang dat tijdens de opleiding er voldoende aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de bekwaamheid tot zelfsturing, wat bepaalt geen sinecure is (Bolks & Van der Klink, 2011). Zelfsturing is essentieel om studenten de gedeelde verantwoordelijkheid voor hun leren daadwerkelijk succesvol te kunnen laten hanteren. Dit vraagt dat zelfsturing zowel in de leeractiviteiten als in de beoordeling ervan een punt van aandacht te zijn. Studenten moeten, ook door de wijze van beoordelen, worden gestimuleerd zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leren. Daarmee worden ze niet alleen bekwamer in zelfsturing maar beïnvloedt het ook in positieve mate hun motivatie en zelfontplooiing (Black & Wiliam, 1998). Om dit te realiseren zijn de volgende criteria van belang.

Criterium 1
Begin niet te snel met zelfbeoordeling

De laatste jaren zijn vele initiatieven ondernomen om studenten meer zeggenschap te geven door hen bijvoorbeeld zelfbeoordelingen en reflecties te laten uitvoeren. Vooral in lerarenopleidingen is dit het geval. Een observatie is echter dat dit bij studenten kan leiden tot reflectie-

moeheid en afhankelijk gedrag. Reflecteren wordt een routine en studenten schrijven op wat de docent in het reflectieverslag terug wil zien (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Bastiaens, 2004). Onderzoek laat zien dat er nog maar weinig empirisch bewijs is dat aantoont dat studenten een goede beoordeling van zichzelf kunnen geven (Regehr & Eva, 2006). Als het gaat om zelfbeoordeling overschatten studenten meestal hun prestaties. Dat ze hun kennen en kunnen overschatten heeft te maken met een gebrek aan kennis over de beoordelingscriteria (Bjork, 1999; Dunning, 2005; Krueger & Dunning, 1999). Hoe kun je immers jezelf beoordelen op kennis waar je de reikwijdte niet van weet? Krueger en Dunning (1999) verwoorden dit als 'unskilled and unaware of it': niet alleen presteren ze niet goed, ze missen daar bovenop de vaardigheden zich dit te realiseren (dit wordt ook wel onbewust onbekwaam genoemd). Dit is de reden dat novieten niet snel in paniek raken. Dit in tegenstelling tot de sterke studenten, zij hebben veel meer besef van wat er nog allemaal geleerd kan worden en onderschatten zichzelf als gevolg (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999). Een andere reden waarom zelfbeoordelingen niet zo betrouwbaar zijn, is dat gedrag maar voor een klein deel bewust wordt aangestuurd. Studenten laten opschrijven of vertellen hoe zij zelf vinden dat ze het doen, biedt alleen zicht op de processen waar zij zich bewust van zijn. Dat geeft een te onvolledig en dus onbetrouwbaar beeld.

Criterium 2
Leer studenten doelen te stellen, feedback te vragen en feedback te verwerken

In aansluiting op het eerste criterium is het van belang dat studenten leren hoe ze hun eigen leren kunnen vormgeven en beoordelen. Het is belangrijk hen te helpen met het leren stellen van de juiste doelen, door deze bijvoorbeeld actief met hen te bediscussiëren (zie Figuur 6). Ook is het zinvol als school en opleidingsinstituut 'kijk-naar-buiten'-activiteiten te organiseren onder het motto: Wil je weten hoe je het doet, vraag het een ander! (Vonk, 2009). Een professionele student neemt verantwoordelijkheid in het actief zoeken naar feedback, in plaats van wachten op feedback van iemand van wie hij het misschien niet eens wil (Boud, 2000; Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Onderzoek laat positieve effecten zien van peer-beoordeling op motivatie en leren, als er voldoende ondersteuning wordt geboden bij het leren feedback geven en ontvangen (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Martens, 2004). Ook blijkt dat studenten graag feedback ontvangen van kritische beoordelaars, omdat deze doorgaans als intelligent en deskundig worden gezien (Vonk, 2009).

Daarnaast is het belangrijk studenten keuzevrijheid te geven om te bepalen wanneer ze waarop willen worden beoordeeld. Dit betekent dat studenten niet alleen zelf beoordelingstaken zorgvuldig plannen en uitvoeren, maar ook bepalen op welke criteria zij feedback willen. Plannen en feedback opzoeken worden als de belangrijkste componenten in zelfsturend leren beschouwd (Ertmer & Newby, 1996; Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Controle over het eigen leren heeft in het sportdomein zijn meerwaarde al bewezen (Wulf, Raupach, & Pfeiffer, 2005). Het leren toepassen van specifieke leerstrategieën ten behoeve van de regulatie van het leren, zoals plannen en feedback geven en verwerken, kan zeer goed in bestaande onderwijsactiviteiten worden geïncorporeerd, zoals bijvoorbeeld zichtbaar is in de aanpak met concrete ontwerpprincipes die Vrielink (2014) bij studenten van lerarenopleidingen heeft beproefd.

Criterium 3
Stimuleer vormen van samen leren tussen studenten

Studenten meer verantwoordelijkheid geven kan door hen te motiveren een optimale leeromgeving voor zichzelf en hun medestudenten te creëren. Een voorbeeld is het samenstellen van zelfsturende studieteams, waarin studenten relevante beoordelingstaken selecteren en deze taken bestuderen vanuit een reflectieve en samenwerkende onderzoekshouding (Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Dit leidt tot een hogere motivatie en tot meer leren dan wanneer het beoordelen extern wordt aangestuurd. Een andere vorm is het gebruik van zogenaamde 'lesson studies', waarbij studenten samen nadenken over wat ze willen leren en zich hier op voorbereiden, dit vervolgens in hun eigen school toepassen en dat vastleggen op video. Vervolgens geven de groepsleden elkaar aan de hand van de videofragmenten feedback (zie voor een handleiding De Vries, Verhoef, & Goei, 2016). Studenten betrekken bij beoordelen sluit goed aan bij de zelfdeterminatie-theorie (Ryan & Deci, 2000), waarin competentie, autonomie en sociale verbondenheid de basisbehoeften zijn. Competentie betekent het gevoel van zinvol bezig zijn, autonomie verwijst naar de afwezigheid van voortdurende externe sturing, en sociale verbondenheid doelt op het creëren van een vertrouwde leeromgeving.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **student** zijn:

- Wat verwachten wij van de student in het proces van beoordelen?
- Hoe ontwikkelen we bij de student beoordelingsvaardigheid (zelf- en peer assessment)?
- Hoe bouwt de verantwoordelijkheid van de student zich tijdens het opleidingstraject op en hoe communiceren we dat naar studenten en andere betrokkenen?

Bouwsteen 5. Een professionele beoordelingscultuur

Goed beoordelen vraagt om een professionele cultuur, waarin actoren vanuit hun eigen verantwoordelijkheid en een gedeelde visie op goed leraarschap bijdragen aan zorgvuldige beslissingen over beroepsbekwaamheid. Om als opleidingsinstituut en school goed samen te kunnen werken aan een duurzame kwaliteit van beoordelen op de werkplek is een professionele beoordelingscultuur van belang: de sociale, professionele omgeving, inclusief de daar geldende visie en kernwaarden, waarbinnen professioneel beoordelen gestalte krijgt. Kenmerken van een dergelijke cultuur zijn: het bieden van een rijke leeromgeving waarin studenten, lerarenopleiders en begeleiders op scholen samenwerken aan uitdagende beoordelingstaken, het kunnen inzetten van expertbeoordelaars en studenten ruimte bieden hun eigen leren mede vorm te geven. Psychologische veiligheid, openheid, transparantie, eerlijkheid en professionele integriteit zijn kernwaarden van een professionele beoordelingscultuur die is gericht op het ontwikkelen van zelfstandige, gemotiveerde professionals (Van Gennip, 2012). De beoordelingscultuur weerspiegelt de cultuur van het opleiden van studenten en het leren van de andere betrokkenen in het opleiden in de school. Juist een concept als Opleiden in de school beoogt het bieden van een leerrijke omgeving waarin dergelijke cultuurkenmerken en kernwaarden als nastrevenswaardig worden beschouwd, niet alleen voor studenten maar ook voor de andere betrokkenen, zoals lerarenopleiders en mentoren en ervaren leraren (Hennissen, 2011; Van Velzen & Van der Klink, 2014).

Opleiden in de school beoogt het creëren van een professionele leergemeenschap met een gemeenschappelijk gedragen visie op kennisontwikkeling, leren en het beoordelen van beroepsbekwaamheid. Birenbaum, Kimron, en Shilton (2011, p.36) definiëren een professionele leergemeenschap als een *"professional community where teachers work collaboratively to reflect on their practice, examine evidence about the relationship between practice and student outcomes, and make changes that improve teaching and learning for the particular students in their classes."* In een professionele leergemeenschap is sprake van een gedeelde visie op leren en beoordelen, waarbij ruimte wordt genomen om de overtuigingen en percepties over leren en beoordelen met elkaar te delen. Andere kenmerken van een leergemeenschap zijn een duidelijke cultuur in termen van waarden en normen, een goede infrastructuur gericht op ondersteuning voor onderwijsevaluatie, kennismanagement en professionele ontwikkeling, motivatie om doelen te behalen en professioneel leren in termen van betekenisvolle interacties en onderzoekend leren. Een professionele leergemeenschap met een continue dialoog tussen docenten, studenten en management, waarin professioneel beoordelen wordt ingebed, leidt tot meer vertrouwen, respect en meerwaarde heeft voor het leren en de kwaliteit van het onderwijs (Birenbaum et al., 2011).

Het is belangrijk dat opleidingen zich minder afhankelijk opstellen richting een externe instantie zoals het NVAO, ook accreditatiepanels maken zich schuldig aan beoordelaarseffecten en subjectieve oordelen. Opleidingen (instituut en school) zouden regie moeten nemen in het ontwikkelen van een sterk kwaliteitszorgsysteem ten aanzien van beoordelen en een stevig verhaal moeten hebben over kwaliteit en kwaliteitsborging. Er moet sprake zijn van een professionele beoordelingscultuur en het vermogen verantwoording af te leggen over de wijze waarop kwaliteit van beoordelen wordt geborgd. De accreditatie-eisen zoals vastgesteld door de NVAO bieden een goede toetssteen, maar zullen pas betekenis krijgen in de context van de professie. Voor beoordelen betekent dit dat een opleiding zich moet kunnen verantwoorden over vragen als: Hebben we als opleiding een duidelijke visie op beoordelen die in lijn is met onze visie op de professie van leraar? Streven we als opleiding nog de juiste doelen na met onze studenten? Leren we hen nog de juiste dingen? Zetten we als opleiding de juiste middelen, kennis en vaardigheden in om tot goede beoordelingen te komen die leerwaarde hebben en leiden tot goede beslissingen over hbo-bekwaamheid? Zorgen we ervoor dat niet alleen docenten zich bekwaam voelen - en zijn - in beoordelen, maar stimuleren we ook dat studenten steeds meer verantwoordelijkheid nemen in leren en beoordelen? Weten we waar onze kracht ligt en waar niet? Hoe zorgen we dat de kwaliteit die we niet in huis hebben toch borgen? Zorgen we voor voldoende peer-review, leren we van elkaar en wisselen we kennis en ervaringen uit? Durven we onze eigen beoordelingspraktijk onder de loep te nemen als team waarin nauwe verbinding tussen opleidingsinstituut en school centraal staat?

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **professionele beoordelingscultuur** zijn:

- Waar staan we nu als we kijken naar de huidige beoordelingsaanpak (positie)?
- Waar willen we naar toe (ambitie)?
- Welke doelen stellen wij onszelf om die ambitie te realiseren en welke acties vraagt dat van het opleidingsinstituut en de school en de actoren daarbinnen (MT, werkplekbegeleiders, studenten, examencommissie, etc.)?

Kernboodschappen over het beoordelen van aanstaande leraren in twee contexten

Doel van onze bijdrage was enkele handvatten te bieden voor het vormgeven van een consistente beoordelingspraktijk waarin het opleidingsinstituut en de school op een transparante wijze samenwerken. Als basis voor deze handvatten hebben we de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen gebruikt, het conceptueel model van afstuderen en hebben we bij elke bouwsteen enkele zelfevaluatievragen benoemd. Concluderend zouden we dit hoofdstuk willen afsluiten met de volgende drie kernboodschappen:

- De eerste kernboodschap is dat beoordelen van professioneel gedrag te allen tijde mensenwerk is. Het is van groot belang dat er voldoende rust en ruimte is om met meerdere actoren uit het opleidingsinstituut en de school op reguliere momenten de kwaliteit van beoordelen en de eigen verantwoordelijkheid daarin onder de loep te nemen.
- De tweede kernboodschap is dat beoordelen vooral een ontwerpvraagstuk is met leerdoelen als uitgangspunt. Professioneel beoordelen vraagt om een verschuiving van toetsgericht naar doelgericht handelen, waarbij het van groot belang is de samenhang tussen de doelen, de uit te voeren prestaties en de wijze van beoordeling wordt geborgd.
- Tot slot kan de wijze van beoordelen voor studenten een voorbeeld zijn voor hoe zij zelf de rol van beoordelaar kunnen vormgeven in hun toekomstige werkpraktijk. De meer dan 3 miljoen leerlingen die deelnemen aan het basis- en voortgezet onderwijs zijn het waard om onderwijs te genieten van docenten die ook zelf in staat zijn op een goede wijze hun eigen beoordelingspraktijk vorm te geven.

Referenties

Adams, T. & Van der Klink, M. (2017). De beheersing van het klassenmanagement door de ogen van de LIO. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 38*(1), 29-42.

Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18,* 5-25.

Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten* (Intreerede). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 35-48.

Bjork, R.A. (1999). Assessing our own competence: Heuristics and illusions. In D. Gopher & A. Koriat (Eds.), *Attention and performance XVII. Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (pp. 453-459). Cambridge, MA: MIT Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5-31.

Bolks, T. & Van der Klink, M.R. (2011). Zelfsturing gaat niet vanzelf. Onderzoek naar sturingsactiviteiten van PABO-studenten en lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 32*(4) 4-11.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education, 22,* 151-167.

Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. De samenhang tussen zelfstandigheid en complexiteit. *Examens, 10*(2), 5-10.

De Vries, S, Verhoef, N. & Goei, S.L. (2016). *Lesson study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Dunning, D. (2005). *Self-insight: Roadblocks and detours on the path to knowing thyself.* New York: Psychology Press.

Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science, 24,* 1-24.

Govaerts, M.J.B., Schuwirth, L.W.T, Van der Vleuten, C.P.M., & Muijtjens, A.M.M. (2011). Workplace-based assessment: effects of rater expertise. *Advances in Health Sciences Education, 16,* 151-165.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77,* 81-112.

HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht.* Den Haag: HBO-raad.

Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken. Opleiden van leraren op de werkplek* (Lectorale rede). Heerlen: Zuyd Hogeschool.

Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education, 12,* 501-17.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.

Kempen, P., Keizer, J., & Van den Berg, B. (2012). Hbo-waardig afstuderen: hoe te regelen en te verankeren? *Th&ma, 4,* 38-43.

Kremer-Hayon, L., & Tillema, H.H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 15,* 507-522.

Krueger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled, and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 180-188.

Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Maister, D. (2000). *True professionalism*. New York: Touchstone.

Meulenbrug, J., Kaldewaij, J., Timmermans, M.C.L., Jansen, M., & Van Beek, H. (2014). *Samen werken aan onderwijs. Verkenning van opleiden en onderzoeken in de school. Eindrapport*. In opdracht van OCW. Te vinden op http://www.voion.nl/downloads/939abe43-f44a-4b40-b506-14c3978b9395

Miller, G. E. (1990). The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. *Academic Medicine, 65*(9), 63-67.

Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research, 81,* p. 201-233.

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school. Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijscoöperatie (2014). *Herijking bekwaamheidseisen: verantwoording.* Utrecht: Onderwijscoöperatie.

Pillen, M., Meijer, P., & Beijaard, D. (2016). Ontwikkeling van professionele identiteit. In Beijaard, D. (Red.), *Weten wat werkt. Onderwijs onderzoek vertaald voor lerarenopleiders* (pp. 37-45). Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Regehr, G., & Eva, K. (2006). Self-assessment, self-direction, and the self-regulating professional. *Clinical Orthopaedics and Related Research, 449,* 34-38.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68-78.

Ruijters, M. (2015). *Je binnenste buiten - Over professionele identiteit in organisaties.* Deventer: Vakmedianet.

Sluijsmans, D.M.A. (2013). *Verankerd in leren. Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen in het hoger beroepsonderwijs* (Lectorale Rede). Heerlen. Zuyd Hogeschool.

Sluijsmans, D.M.A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J.J.G., & Martens, R.L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International, 41*, 59-78.

Sluijsmans, D.M.A., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self- peer- and co-assessment. *Learning Environments Research, 1,* 293-319.

Snoek, M. (2014). Startende leraren: zwemmen of verzuipen. *Van Twaalf tot Achttien, november,* 6-8.

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, agency en*

competentieontwikkeling (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Vandyck, I. (2013). *Fostering community development in school-university partnerships* (Doctoral thesis). Amsterdam: VU.

Van der Vleuten, C.P.M., & Schuwirth, L.W.T. (2005). Assessment of professional competence: from methods to programmes. *Medical Education, 39,* 309 -317.

Van der Vleuten, C.P. M., Schuwirth, L.W.T., Driessen, E.W., Dijkstra, J, Tigelaar, D., Baartman, & L.K.J., Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher, 34,* 205-214.

Van Driel, J., & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën, 75,* 225-237.

Van Gennip, N. (2012). *Assessing together: Peer assessment from an interpersonal perspective* (Doctoral thesis). Leiden: Universiteit Leiden.

Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education* (Proefschrift). Amsterdam: VU.

Van Velzen, C., & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges! In Calvo de Mora, J. & Wood, K. (Eds.), *Practical knowledge in teacher education. Approaches to teacher internship programs* (pp. 180-194). London: Routledge.

Vonk, R. (2009). *Menselijke gebreken voor gevorderden.* Schiedam: Scriptum.

Vrielink, E. (2014). Zelfgestuurd leren kun je niet zelfgestuurd leren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 35*(1), 15-28.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37,* 3-14.

Wulf, G., Raupach, M., & Pfeiffer, F. (2005). Self-controlled observational practice enhances learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 76,* 107-111.

Praktijkvoorbeeld 12

Samen beoordelen van beroepsvaardigheden: de praktijktoets

Sanne van der Linden, Hogeschool Leiden

Inleiding

Trots! Wij zijn trots op de samenwerking tussen onze schoolopleiders en lerarenopleiders in het beoordelen van beroepsvaardigheden in de praktijk. In deze praktijktoetsen tonen studenten aan over voldoende vaardigheden te beschikken om zich als leerkracht staande te houden in een basisschoolgroep. In dit voorbeeld laat ik zien hoe we in ons samenwerkingsverband samen vorm geven aan de praktijktoetsen in pabo 1.

Beroepsvaardigheden: wat bedoelen we daarmee?

Jezelf presenteren als leerkracht, het ontwerpen van lessen, leiding nemen, vertellen, toepassen van digitale media om je lessen mee te verrijken of het voeren van een onderwijsleergesprek met kinderen; allemaal beroepsvaardigheden die vak doorbrekend zijn en waarbij de studenten de leerlijn vertalen naar de ontwikkeling van kinderen. Deze beroepsvaardigheden leren we de studenten op de werkplek en beoordelen we ook daar in praktijktoetsen. Daarbij vervullen de schoolopleiders een brugfunctie. Zij bereiden samen met de pabo-opleider de (beroeps)vaardigheidstrainingen voor, zij verzorgen de deze trainingen op de werkplek en samen met opleiders van de pabo nemen zij de praktijktoetsen af. Het onderwijsprogramma in pabo 1 wordt zo in samenhang en in samenwerking gegeven en getoetst.

De praktijktoets: hoe doen we dat?

Praktijktoetsen: samen beoordelen op basis van ieders eigen deskundigheid en inbreng.

In een praktijktoets laat de student zijn beroepsvaardigheden zien in een reële beroepssituatie. Deze vorm van toetsing is uitdagend en afwisselend en studenten ontvangen directe praktijkgerichte feedback van de schoolopleider en theoriegerichte feedback van de lerarenopleider.
Het organiseren en afnemen van praktijktoetsen vraagt een grondige voorbereiding: heldere toets criteria en vooraf overleg tussen de verschillende beoordelaars. De lerarenopleiders en de schoolopleiders bespreken de inhoud van het programma en de rolverdeling. De lerarenopleider is de eerste beoordelaar en neemt de leiding tijdens de beoordeling. Dit ervaren de schoolopleiders als prettig, aangezien de lerarenopleider het beste op de hoogte is van de inhoud van het curriculum. De schoolopleider zorgt voor de koppeling met de praktijk tijdens de toets. Bij de vaardigheidstoets werkwoordspelling brengt de schoolopleider bijvoorbeeld een casus in rondom een instructie werkwoordspelling in een klassensetting binnen passend onderwijs. Hoe stem je de instructie af op specifieke leerlingen in je groep? Ook geeft de schoolopleider aan of een motiverende opening van een geschiedenisles aansluit bij de belevingswereld van een specifieke groep leerlingen.

De schoolopleiders geven aan dat zij door het afnemen van de praktijktoets meer zicht heeft gekregen op de inhoud van het curriculum en in staat zijn dit te verbinden aan de begeleiding van de student in de praktijk. Zij ervaren dat zij de koppeling met de praktijk goed kunnen realiseren.

Binnen het samenwerkingsverband ervaren we dat het goed is dat de vaardigheidstoets door dit duo wordt afgenomen. Het zorgt voor een minder subjectieve beoordeling en de perspectieven vanuit de praktijk en theorie spelen beiden een rol in de beoordeling. De student ervaart dat de praktijk vertegenwoordigd is in de toets, de toets betekenisvol voor hem is. Bovendien bevestigt het de formele status van de schoolopleider als beoordelaar.

Uitdagingen

De samenwerking rondom de praktijktoetsen levert ons ook mooie uitdagingen op. Ook al houden we bij het indelen zo veel mogelijk rekening met de expertise van de schoolopleiders, soms worden ze toch verbonden aan vaardigheidstoetsen die niet optimaal aansluiten bij hun expertise. Sommige schoolopleiders vinden het een mooie uitdaging om zich dan rondom een bepaalde vaardigheid zelf te verdiepen in het curriculum van de opleiding en de praktijk van de scholen. Anderen hebben behoefte aan ondersteuning om de student goed te beoordelen en van feedback te voorzien. Lera-renopleiders die in de praktijk hebben gewerkt kunnen vaak vakoverstijgend kijken, maar er zijn ook opleiders die vooral expertise hebben op het eigen vakgebied. Om deze collega's ondersteunen hebben ervaren schoolopleiders en pabo-opleiders samen kijkwijzers ontwikkeld voor elk vakgebied die gebruikt kunnen worden bij het beoordelen van de beroepsvaardigheden.

Door deze manier van werken willen we ook bereiken dat de schoolopleider door het delen van zijn praktijkexpertise een bijdrage levert aan de expertise van de instituutsopleider. Die kan de praktijk-voorbeelden mee nemen in zijn lessen op de pabo en in de teamoverleggen. We merken dat we daar nog onvoldoende gebruik van maken.

De volgende stap is dat schoolopleiders feedback geven op de inhoud van de vaardigheidstoets. Dit gaan we doen door na afloop van de toets ruimte te creëren om de beroepsvaardigheid te bespreken en bewust kennis te delen vanuit praktijk en theorie.

Achtergrondinformatie

Toetskaders pabo Hogeschool Leiden, september 2013.

Praktijkvoorbeeld 13

Kwaliteit een issue?!

Bert Vogel, Calvijn College voor reformatorisch voortgezet onderwijs, Goes

Doen we de goede dingen en doen we ze op de juiste manier? Een niet onbelangrijke vraag als het gaat om het opleiden van jonge mensen. Er is kennis voor nodig en er dienen leerervaringen opgedaan te worden om te komen tot een goede uitoefening van het beroep van leraar. Kennis gaat niet zonder zelfkennis en noodzakelijke leerervaringen zijn er niet als er geen doelen zijn. Als we het in dit kader over kwaliteit en kwaliteitszorg hebben dan bestaat het risico dat we het al snel hebben over de cyclus en over de resultaten. Ik kies er voor om, naast deze instrumentele benadering die ook nodig is, veel aandacht te besteden aan reflectie. Reflectie in een één op één gesprek. Wat heb je over jezelf geleerd? Primaire zaken als geduld, kunnen luisteren, nadenken over waarom ik doe wat ik doe, en dergelijke. Ik ben er vast van overtuigd dat als we alleen letten op het scoren van de doelen in kennis en beschreven reflecties over een les we de *persoon* van de leraar laten ondersneeuwen in de verplichtingen om alles te moeten aantonen.

Reflectie als bijdrage aan kwaliteitszorg.

Een enkel voorbeeld om dit te illustreren: Als schoolleider heb ik een aantal studenten op school rondlopen. We hebben een meerjarige set van afspraken en centrale thema's vanaf het moment dat ze de school binnen komen. Het eerste jaar staat de persoon centraal (zelfreflectie), in jaar 2 de pedagogische verantwoordelijkheid en in het derde jaar de visie op onderwijs. De opleiders doen alles wat ze doen moeten en dat ziet er goed uit. Zelf heb ik dan de ruimte om net een beetje buiten de lijntjes te kleuren en een (denk-)duwtje te geven. In zo'n gesprek met een student gaat het dan om een vraag als wat heb je over jezelf geleerd en hoe belangrijk is iemand die met jou spreekt over voor jou belangrijk (levens)vragen voor jou? Niet om de naam te weten te komen maar juist om te ontdekken of te laten ontdekken dat er meer is dan kennis, dat een goede begeleider je iets leert over wijsheid en inzicht in jezelf en de ander. Een aansporing dus om te reflecteren anders dan alleen op de activiteiten in de klas. De persoon van de leraar als pedagoog is zo ontzettend belangrijk in de opleiding en vorming van jonge mensen dat zij die daar straks (mede-)verantwoordelijk voor zijn zelf belangrijke stappen moeten hebben gezet.

Ook als het gaat om de Opleidingsschool en haar functioneren onderken ik de noodzaak van een goede kwaliteitszorg. De vraag die dan speelt is die naar de reden van de vragen die het systeem zichzelf stelt. Gaat het om de scores op evaluaties en of de toetsen allemaal gehaald zijn? De lessencyclus doorlopen is en de reflecties op de lessen op tijd zijn ingeleverd? Gaat het om de resultaten of om de reflectie op de doelen? Waarom waren we er ook alweer als Opleidingsschool? Is wat we doen in lijn met wat we beogen? Leren we studenten op zo'n manier naar onderwijs kijken dat ze zien wat er echt gebeurt vanuit de veelheid aan concepten? Ja, we gaan uit van de leervraag van de student, maar hebben we de student geholpen de goede leervragen voor zichzelf te formuleren?

Wie in kwaliteitszorg de reden van zijn existentie vergeet slaat de plank mis. Het gaat om samenwerking en samen leren op allerlei niveaus en daar past ook een eerlijke vraag aan de partners in het verband of er sprake is van samen leren en ontwikkelen. Kwaliteitszorg van de Opleidingsschool betekent dan (ook) structureel het gesprek organiseren met alle betrokkenen om die vragen te kunnen blijven stellen en samen naar gedeelde antwoorden te zoeken.

Praktijkvoorbeeld 14

Niet alles wat meetbaar is telt en niet alles wat telt is meetbaar

Werken aan kwaliteit bij Opleidingsschool de Dam[1]

Marian Zanen, Opleidingsschool De Dam, Amsterdam

Een inspirerend en vaak ook gewaardeerd moment van het werken aan kwaliteit binnen onze Opleidingsschool is het 'consentgesprek'[2]. Elke schoolopleider voert dit gesprek rond juni op 'zijn' of 'haar' partnerschool met de werkplekbegeleiders en de studenten. In circa anderhalf uur bespreken zij de uitkomst van de monitor die ze in de weken ervoor konden invullen. Jaarlijks sturen 15 Samenwerkingsverbanden in de regio Noord-Holland, waaronder onze Opleidingsschool, twee monitoren[3] rond: één met vragen voor de studenten en één voor de werkplekbegeleiders, schoolopleiders en instituutsopleiders. De vragen hebben betrekking op de standaarden van de NVAO.
Het doel van onze consentgesprekken is om van elkaar te leren en om voor de stuurgroep informatie te verzamelen voor het (door)ontwikkelen van beleid. De gesprekken zijn ook een mooie gelegenheid om het lopende beleid toe te lichten, en vooral is het een goed moment om elkaar te inspireren, te motiveren en om waardering voor elkaar uit te spreken:

"Door onze aanpak van werken aan kwaliteit is er een soort 'gerichte wendbaarheid' ontstaan: het is bij ons niet dicht getimmerd met regels, maar de afspraken en prioriteiten die we jaarlijks benoemen geven wel richting, en dat maakt het werk overzichtelijk. Het leidt ook tot zelfstandigheid: mensen weten zelf wanneer ze goed bezig zijn." [4]

Het wordt ook duidelijk wat er níet hoeft

Onze Opleidingsschool is groot en divers: samen met de 21 aangesloten scholen realiseren we voor studenten van de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Inholland en de Vrije Universiteit leerwerkplekken op het vmbo (inclusief twee 'tussenvoorzieningen'), havo, vwo en alle niveaus van het mbo, van entree opleiding tot niveau vier. In het afgelopen jaar deden ca. 285 studenten werkervaring op bij één van onze partnerscholen.

"Als schoolopleider ben je veel met dagelijkse dingen bezig. Het is heel makkelijk om je alleen op je eigen school te richten. De communicatie binnen onze Opleidingsschool geeft oog voor het grote geheel; dat is waardevol."

Het is ook heel prettig om van elkaar te weten wat je níet hoeft te doen!

Voor ons is het belangrijk dat we, ondanks de grootte van het samenwerkingsverband en de verschillen tussen de locaties, toch één Opleidingsschool zijn met een herkenbare cultuur. Een omgeving waarin we met z'n allen werken aan de thema's die bijdragen aan het door-ontwikkelen van de kwaliteit van de begeleiding van de studenten. Immers, het werkt prettig als je met elkaar dezelfde kernwaarden voor ogen hebt en dezelfde doelen en resultaten nastreeft: je kunt je energie gerichter, efficiënter inzetten.

"De consent- en leidraadgesprekken werken als een soort bindmiddel: als verzameling van veel scholen is het belangrijk dat we één taal spreken, dezelfde ambities hebben en dat we de doelen goed afstemmen. Bijkomend voordeel is, dat ook duidelijk wordt wat er níet hoeft (omdat het goed gaat, of omdat we er geen prioriteit aan hebben gegeven)."

Na het consentgesprek voeren de leidinggevende van de partnerschool, de (twee) coördinatoren van de Opleidingsschool en de schoolopleider een 'leidraadgesprek'. De schoolopleider deelt wat er uit het consentgesprek naar voren kwam en er wordt teruggekeken naar de ontwikkelpunten van het voorgaande schooljaar.

De coördinatoren, die beiden zitting hebben in de stuurgroep, wonen een deel van de consentgesprekken en alle leidraadgesprekken bij. Zo krijgen zij een beeld van de ontwikkelingen op alle 21 partnerscholen van het samenwerkingsverband. De informatie geeft voeding aan de stuurgroep voor het bijstellen of ontwikkelen van het beleid.

Hecht partnerschap

Het is bijzonder om met de mensen te spreken die zich zo inzetten om onze Opleidingsschool tot een succes te maken en fijn om te kunnen constateren dat studenten en begeleiders zich gezien en gehoord voelen.Ook dit jaar blijken de studenten en begeleiders tevreden te zijn over de Opleidingsschool. De trend laat een stijgende lijn zien, hoewel er een piekje zat in de score in het jaar dat we werden beoordeeld in het kader van de accreditatie. Mogelijk is dit een bevestiging van de stelling dat alles wat je aandacht geeft, groeit.

"Als ik iedereen weer bij elkaar moet zien te krijgen voor het consentgesprek denk ik wel eens: wat een gedoe allemaal, maar het zijn fijne bijeenkomsten en er komen altijd weer verrassende dingen naar voren. Het is ook heel goed om de uitkomst van de monitor als uitgangspunt te nemen en om te vergelijken met de uitkomsten van vorig jaar, anders gaan we dingen 'ins blaue hinein' zeggen en dan gaat het alle kanten uit."

Komend jaar staat het verder ontwikkelen van de samenwerking tussen de partnerscholen en instituten hoog op de agenda. Uit de consentgesprekken komt naar voren dat velen staan te popelen om de expertise die onze Opleidingsschool rijk is, verder te delen en optimaal te benutten. Wat ons nu te doen staat is onze ambities te vertalen naar haalbare plannen en doelen, en dan gaan we met z'n allen weer een mooi jaar van 'gerichte wendbaarheid' tegemoet.

Eindnoten

1 Voorheen: Opleidingsschool ZAAM-ROC TOP.
2 Consent verschilt van consensus in de zin dat degene die 'consent geeft' niet 'voor' een voorstel of besluit hoeft te zijn, alleen maar 'niet tegen'. Consent kan ook als basis dienen voor besluitvorming: een besluit wordt genomen als geen van de aanwezigen daar beargumenteerd bezwaar tegen heeft.
3 Zie: www.kwaliteitscholen.nl
4 In dit stukje zijn uitspraken verwerkt van vier schoolopleiders: Anja Stevens-Baggen (vo, ZAAM, Zuiderlichtcollege), Bernadette van der Steen (mbo, ROC TOP, de Donge), Jan Karstens (mbo, ROC TOP, de Klencke), Patrick Rietveld (vo, ZAAM, College de Meer).

Hoofdstuk 9 - Ter uitleiding

Opleiden in de school / in de school opleiden: de blik vooruit

Corinne van Velzen, Vrije Universiteit Amsterdam
Miranda Timmermans, Avans Hogeschool Breda

Als we terugkijken op twintig jaar Opleiden in de school kunnen we constateren dat er veel is bereikt. Niet alleen weten we veel meer over wat het betekent om samen op te leiden en wat het vraagt om werkplekleren in te zetten in de opleiding, maar we leiden ook daadwerkelijk anders op, met name in scholen. Leraren die studenten begeleiden zijn veel meer gaan denken, redeneren en handelen als opleiders. Er is vertrouwen gegroeid in de kwaliteiten van scholen om de opleidersrol in te vullen en in de leraren die dat, als opleiders in een 1e orde context, daadwerkelijk doen. Alle initiatieven, ontwikkelingen en uitdagingen hebben ertoe geleid dat Opleiden in de school zich de afgelopen jaren ontwikkeld heeft tot een manier van samen opleiden die past bij de Nederlandse situatie en aansluit op verschillende ideeën en opvattingen van scholen en opleidingsinstituten over het opleiden van leraren. Echter, hoewel stevig verankerd in de opleidingspraktijk stelt Opleiden in de School en In de School opleiden ons ook nog voor veel vragen.

Samen leren en opleiden in twee contexten vraagt om samen onderzoekend zoeken naar antwoorden op vragen en dilemma's.

Met dit katern is het laatste woord over Opleiden in de school niet gezegd en is de kennisbasis nog maar gedeeltelijk gelegd. We hebben bij de samenstelling van dit katern keuzes gemaakt voor aspecten die nauw raken aan het Opleiden in school en met name aan het In de School opleiden. Tegelijkertijd is dat vanzelfsprekend een beperking. Samen in de school opleiden raakt aan de gehele kennisbasis en daarmee aan alle vragen en mogelijke antwoorden die in de andere katernen aan de orde zijn. De thema's en de wijze waarop deze door de auteurs zijn ingevuld geven enerzijds aan waar we in Nederland op dit moment staan. Anderzijds raken ze aan relevante punten, openstaande vragen en nog te ontwikkelen kennis nodig om het Samen Opleiden verder te ontwikkelen.

Systematisch en onderzoekend samen op zoek zijn naar antwoorden op die vragen maakt het mogelijk leren en opleiden in twee contexten daadwerkelijk verder vorm en inhoud te geven. De zoektocht helpt ons ook antwoorden te zoeken op de dilemma's en vragen die vanuit de verschillende bijdragen aan de kennisbasis (soms impliciet) zichtbaar worden.

Opleiden in de school heeft en had als doel het opleiden van 'betere leraren': worden er in partnerschappen betere leraren opgeleid? Misschien wel de belangrijkste vraag die partnerschappen moeten blijven beantwoorden is die van Ann Edwards (2010, p. 63): *"What kind of teachers for what kind of learners?"* Gevolgd door: *". . . and what kind of teacher education for such teachers?"* (ibidem, p. 73).

Opleiden in de school was ook bedoeld als antwoord op het lerarentekort aan het begin van deze eeuw. Een tekort dat leidde tot de inzet van zij-instromers, onbevoegden en herintreders.

Een tekort dat een andere aanpak van het opleiden noodzakelijk maakte. Opnieuw is er een tekort en organiseren scholen nieuwe onderwijsvormen om hun formatie rond te krijgen. Wat betekent dit voor de opleidingsscholen die deze nieuwe onderwijsvormen niet omarmen maar wel, samen met de lerarenopleiding in het partnerschap, leraren opleiden voor de 'markt'? Welke gevolgen heeft de behoefte/noodzaak om de status van de leraar te verhogen voor de beroepsidentiteit die studenten moeten ontwikkelen en wat betekent het voor hun opleiding? Wat vraagt dat van het instituut, van de school en van het werkplekleren? En wat van de opleiders?

Er ligt de vraag naar de balans tussen autonomie van de afzonderlijke partners, de noodzakelijke gezamenlijkheid en de eigenheid van het specifieke partnerschap. Hoe gaan partnerschappen om met deze vraag? Waar wordt het zichtbaar, waar helpt het, waar schuurt het? Maar ook hoe het partnerschap zich wil verhouden tot het maatschappelijk en politieke krachtenveld waarbinnen het opereert. Welke ruimte is er, welke kunnen ze zelf creëren?

Centrale begrippen bij Opleiden in de school zijn *leren, opleiden en werken*. Wat verstaan we binnen het partnerschap daaronder? Delen we de betekenis die we geven aan die begrippen? Bedoelen we met werkplekleren echt het leerproces van de student op school of hebben we het eigenlijk toch over een opleidingsinterventie die wordt ingezet al dan niet via een leerwerktaak? Is er echte ruimte in de portfolio's van studenten om hun leerervaringen op school een plek te geven? Om te reflecteren op wat, van wie, wanneer geleerd wordt in het werk als voorbereiding op een leven lang leren in het beroep.

In hoeverre geldt het adagium van Biesta (2015) dat er een duidelijk onderscheid is tussen 'leren' en 'onderwijzen' ook voor opleiden en welke betekenis geven opleiders op school en op het instituut daar aan? Wat vraagt het van opleiders en kan hun professionalisering ook minder cursorisch en meer op de werkplek plaatsvinden? Hoe ziet boundary crossing in ons partnerschap eruit? Hoe zorgen we waar voor verbinding? Welke grensobjecten ontwikkelen we samen en hoe zetten we ze in? En hoe kunnen we 'samen leren, samen ontwikkelen en samen doen' betekenisvol verbinden met het leren van de individuele opleider?

In de inleiding gaven we aan dat integrale kwaliteitszorg een belangrijk maar lastig aandachtspunt is binnen Opleiden in de school. Bovenstaande vragen vormen een belangrijke bijdrage aan de zoektocht naar de kwaliteit van het partnerschap. Als laatste aandachtspunt willen we hier de kwaliteit van opleiders noemen, waarvoor de laatste jaren binnen VELON vanuit de opleidingsinstituten en vanuit OCW veel aandacht is. De beroepsstandaard, de registratieprocedure en het beroepsregister zijn de onderleggers voor het samen werken aan de kwaliteit van individuele opleiders en van de beroepsgroep als geheel, school- en instituutsopleiders. Hun professionalsering is vrijwillig. Voor de kwaliteit is het wenselijk wanneer alle opleiders hieraan meewerken en dat deze professionalisering een civiel effect krijgt. Mogelijk komt er meer getrapte financiering naar Opleidingsscholen, mede afhankelijk van het percentage geregistreerde opleiders. Vraag blijft welke kwaliteit we nodig hebben om het maatwerk te realiseren dat nodig is om de vraag ‘welke de opleiding voor welke leraren en voor welke leerlingen’, te beantwoorden.

We nodigen iedereen van harte uit om het katern (en de andere uit de reeks) niet alleen te lezen en met elkaar te bespreken maar ook verder te gaan met het samen onderzoeken, uitproberen

en het leren van nieuwe (gedeelde) ervaringen. En we hopen dat de kennis die dit oplevert vervolgens weer gedeeld wordt. In het *Tjdschrift voor Lerarenopleiders*, op conferenties en via alle andere mogelijkheden die daar inmiddels voor zijn. Wij spreken daarbij ook de hoop uit dat het politiek maatschappelijke krachtenveld een pas op de plaats maakt en partnerschappen de tijd gunt zich (verder) te ontwikkelen tot broedplaatsen van nieuwe ideeën en manieren van opleiden van leraren. Broedplaatsen waar ruimte is voor praktijkgericht en praktijkonderzoek, voor uitproberen, voor fouten maken en leren. Waar, in de woorden van Marcel van der Klink (Interview, 2017) instituutsopleiders meer zichtbaar zijn in school en zich minder als expert maar als betrokken onderzoekers opstellen. En ja, misschien wel meer dan ooit, blijft ook tijd en geld nodig.

Referenties

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Edwards, A. (2010). How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-historical perspectives on teachers education and development Learning Teaching* (pp. 63-77). Abingdon: Routledge.

Interview Marcel van der Klink, lector professionalisering van het onderwijs, Hogeschool Zuyd (2017, 2 juli). Geraadpleegd op 14 juli 2017, van https://www.steunpuntopleidingscholen.nl/wp-content/uploads/2017/07/170702-Interview-Marcel-vd-Klink.pdf

Verder Lezen

De hier gepresenteerde literatuur biedt verdere achtergrondinformatie bij de inhoud van deze kennisbasis. Opgenomen zijn bijdragen geschreven vanuit de Nederlandse situatie en grotendeels Nederlandstalig. De literatuur bij de inhoudelijke bijdragen zijn meer internationaal van karakter. De lijst is niet uitputtend, maar wel ondersteunend voor de bijdragen in dit katern en daarmee onderdeel van de kennisbasis Opleiden in de school/ In de school opleiden.

Proefschriften

Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren* (Proefschrift). Groningen: Universiteit Groningen.

Crasborn, F., & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquistion of supervisory skills* (Proefschrift). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving. Een meervoudige case-study naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basis-onderwijs* (Proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit.

Kemmeren, C.M. (2015). *Met verstand van zaken. Professioneel handelen en conceptuele kennis in de lerarenopleiding* (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.

Kroeze, C.J.A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding* (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Leeferink, H. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek* (Proefschrift). Eindhoven: Fontys & TU Eindhoven/ESOE.

Onstenk, J. (1997). *Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren* (Proefschrift). Katholieke Universiteit Nijmegen. Delft: Uitgeverij Eburon.

Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg* (Proefschrift). TU Eindhoven. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de Opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling* (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.

Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education* (Proefschrift). Amsterdam: Vrije Universiteit.

Vervoort, M, (2013). *Kijk op de praktijk: Rich media-cases in de lerarenopleiding* (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.

Lectorale redes

Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken. Opleiden van leraren op de werkplek* (Lectorale rede). Heerlen: Hogeschool Zuyd.

Kallenberg, T. (2004). *Tussen opleiden professionele ontwikkeling en: leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen* (Lectorale rede). Leiden: Hogeschool Leiden.

Koster, B. (2014). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek* (Lectorale rede). Tilburg: Fontys.

Poell, R. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?* (Oratie). Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Theunissen, M. (2017). *Samen opleide*n (Openbare les). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Timmermans, M. (2016). *Leerkracht. De toekomst zal het leren!* (Lectorale Rede). Breda: Pabo Avans Hogeschool.

Tijdschrift voor Lerarenopleiders

Bergen, T. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 26*(2), 5-12.

Bergen, T., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*(4), 45-53.

Boot, R. (2009). Het Thorbecke Voortgezet Onderwijs als opleidingsschool. Praktijkbeschrijving. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 10-13.

Brouwer, N. (2004). Leraren opleiden in Nederland. Stand van zaken na 'Educatief Partnerschap'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(4), 5-17.

Buitink, J. (2001). Aanpassing aan de alledaagse praktijk? Over de inrichting van de lerarenopleiding waarin de combinatie van werken en leren centraal staat. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 22*(3), 20-25.

Buitink, J. (2008). Inrichting van de leerwerkplek bij het opleiden in de school. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*(2), 37-42.

Buitink, J., & Wouda, S. (2001). Samenscholing. Scholen en opleidingen elkaars natuurlijke partners. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 22*(1), 17-21.

Den Ouden, J., Van der Wolk, W., & Zloch, H. (2001). Begeleiden op de werkplek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 22*(1), 22-28.

Edwards, A. (2001). School-based teacher training: Where angels fear to tread. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 22*(3), 11-19.

Geerdink, G., & Van Uum, M. (2009). Wel of niet kiezen voor opleiden in de school door pabostudenten. Een onderzoek naar het keuzeproces. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 41-50.

Geldens, J.J.M., Popeijus, H.L., & Bergen, T. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 24*(2), 15-22.

Geldens, J., Popeijus, H. L., Ruit, P., & Visser, L. (2012). Samen verantwoordelijk voor 'Samen Opleiden'? De ontwikkeling van een zelfevaluatiekader om met elkaar de kwaliteit van die gedeelde verantwoordelijkheid te borgen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33*(2), 18-24.

Glaser, R., Van de Linde, J., Vervoort, M., Van den Berg, E., & Haalboom, M. (2004). Kennisontwikkeling binnen opleidingsscholen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(3), 18-29.

Huisman, C. (2003). Samen opleiden. De rol van de school in de opleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 24*(3), 50-52.

Jansen, M. (2009). Wie je bent als mens en organisatie krijgt betekenis in relatie tot de ander. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 28-37.

Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Meas, J., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren. Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 31*(1), 4-11.

Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(4), 18-29.

Krause, U., & Koster, B. (2017). 'Lesson Study met de Leswizard' als gezamenlijke leeractiviteit van leraren en studenten op de werkplek: wie leert van wie? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 38*(2), 71-83.

Kwakman, K., & Van den Bergh, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(3), 6-12.

Liebrand, R. (2008). De toren van Babel. Taken en termen bij opleiden in school. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*(1), 44-51.

Melief, K., Koster, B., Tigchelaar, A., & Vermunt, J.D. (2013). Wat doen schoolopleiders? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(4), 43-57.

Popeijus, H.E., Geldens, J., & Popeijus, H.L. (2006). Samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid. Een onderzoek naar díe elementen van samenwerkend leren onderwijzen die basisscholen, aanstaande leraren en hogeschool van belang achten om er afspraken over vast te leggen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 27*(3), 13-22.

Rozemond, T., & Rodrigues, F. (2007). Opleiden in de school, kwaliteit voorbij de implementatiegelden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 28*(3), 38-44.

Ruit, P. (2009). Een onderzoek naar het opleiden van schoolopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 51-58.

Schepens, A. (2006). Een studie naar de meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 27*(3), 4-12.

Swennen, A. (1995). Schoolnabij Onderwijs. Een vorm van samenwerking tussen lerarenopleiding en basisschool. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 16*(3), 38-44.

Struyven, K., Leven, J., Vrancken, S., Vanvuchelen, H., D'hertefelt, M., Balcaen, M., & Romont, R. (2011). Mentorschap: van toevallig passagier naar copiloot? Begeleiding en beoordeling van toekomstige leerkrachten door mentoren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 32*(2), 20-26.

Ten Dam, G., & Van Alebeek, F. (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.

Timmermans, M., Klarus, R., & Van Lanen, B. (2009). Kwaliteit van de opleidingsschool maak je samen! Naar een instrument voor kwaliteitsontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 14-20.

Van de Kuilen, H. (2012). Onderwijskunde op locatie. Praktijkvoorbeeld. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33*(3), 31-33.

Van der Wal, J., & Adriaenssen, F. (2009). Opleiden in de School: een Dubbelslag!?! Praktijkbeschrijving. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 21-26.

Van Neygen, A., & Belmans, R. (2011). Opleiden in de school: succesfactoren en bedreigingen. Reflecties naar aanleiding van de NVAO-beoordeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 32*(1), 37-41.

Van Velzen, C., Riezebos, A., & Van der Klink, M. (2009). Opleiden in de school, waar gaat het over, waar gaat het om? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 30*(4), 5-9.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2012). Mentoren delen hun praktijkkennis met leraren in opleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33*(1), 35-42.

Verbiest, E. (2004). Opleiden in de school: veredelde stage of leren in een professionele organisatie? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(2), 11-16.

Publicaties Divers

Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Van Veen, K., van (Red.). (2009). Perspectieven op samen leraren opleiden. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school. Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo.* Den Haag: Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) van de Vereniging van Universiteiten (VSNU).

Bosch, W., & Jansen, M. (2004). *Leren op de werkplek. Stagehandboek voor pabo-studenten.* Baarn: HBuitgevers.

Akkerman, S.F., & Bruining, A.W.M. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences, 25*(2), 240-284.

Buitink, J. (2007). Leren onderwijzen tijdens een duale lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën, 84*(1), 37-54.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 118-127.

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. *Kennisbasis voor lerarenopleiders*. Geraadpleegd op 1 juni 2017, van http://www.kennisbasis-lerarenopleiders.nl/documents/TekstFrankPauldef.pdf

Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A., & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een internationale vergelijking.* Studie. Den Haag: Onderwijsraad.

Grossman, P., Karen Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 273-289.

Helms-Lorenz, M., Maulana, R., Canrinus, E., Van Veen, K., & Van de Grift, W. (2016). *Teaching skills and transition smoothness of teachers educated in professional development schools in The Netherlands.* Groningen: University of Groningen.

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and teacher education, 66*, 47-59.

Jansen, M. (2009). *Op reis gaan. Samen leren innoveren*. Utrecht: Marnix Academie.

Kallenberg, A. J. (2007). *Opleiden van leraren bij een institutionele samenwerking. Een vierluik.* Working Paper. Maastricht: Ruud de Moor Centrum/OU Nederland.

Kallenberg, A.J., & Rokebrand, F.C.M. (2006). *Kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. Notitie in opdracht van stuurgroep beleidsagenda lerarenopleidingen HBO Raad / OCW.* Den Haag: HBO raad.

Korthagen, F.A.J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards and integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*(1), pp. 98-106.

Koster, B., & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren. Een handreiking voor leraren.* Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 21-34.

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 77-88.

Lorist, P., Swennen, A. (Reds.) (2016). *Schoolopleiders, leraar en lerarenopleider tegelijk (Deel 3. Life and work of teacher educators).* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudy.* Nijmegen: NRO Projectnummer: 405-15-710. HAN Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.

Onderwijsraad. (2005). *Leraren opleiden in de school. Een advies.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen.* Amsterdam: Mac Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneducatie.

Onstenk, J. (2001). Epiloog. Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën, 78*(2), 134-140.

Onstenk, J. (2002). Het duale leertraject als krachtige leeromgeving. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegal, & G. Kinkhorst (Red.), *Competentiegerichte leeromgevingen 2* (pp. 225-237). Utrecht: Lemma.

Onstenk, J. (2004). Leren leren tijdens het werk. In J. Streumer & M. R. Van der Klink (Red.), *Leren op de werkplek* (pp. 33-50). 's Gravenhage: Reed Business Information.

Onstenk, J., Oudejans, J., & Van Seters, R. (2002). *De school als leer- en opleidingsplaats. Achtergronden en argumenten bij het beschrijvingsmodel.* 's Hertogenbosch: CINOP-SBL.

Onstenk, J., & Simons, P. R. (2006). Heeft de werkplek nu wel of niet leerpotentieel? *Pedagogische Studiën, 83*(5), 410-415.

Sondervorst, R., Popeijus, H., & Geldens, J. (2009). Krachtige mentoring binnen de werkplek-leeromgeving. In H. Popeijus, & J. Geldens (Red.), *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving* (pp. 161-176). Helmond: Garant.

Timmermans, M., & Derks, M. (2008). De Opleidingsschool, verlengstuk van de opleiding? *Basisschoolmanagement, 22*(2), 38-42.

Van der Klink, M. (2011). Opleiden op de werkplek. In J.W.M. Kessels, & R. Poell (Red.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 264-276). Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Van der Klink, M., Kools, Q., Avillar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative study. *Professional Development in Education, 43,*163-178.

Van der Klink, M., & Streumer, J. (2004). De werkplek als leersituatie. In J. Streumer, & M. Van der Klink (Red.), *Leren op de werkplek.* 's Gravenhage: Reed Business Information bv.

Van der Wolk, W. (2005). Opleiden in de school: samen de kloof dichten. In M. Gommers, B. Oldeboom, M. Van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen, & W. Van der Wolk (Red.), *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders* (pp. 127-144). Apeldoorn: Garant.

Van Velzen, C., & Timmermans, M. (2014). What can we learn from the shift towards a more school-centred model in the Netherlands? In K. Jones, & E. White (Eds.), *Developing outstanding practice in school-based teacher education* (pp. 56-63). Northwich: Critical Publishing.

Van Velzen, C., & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges. In J. Calvo de Mora, & K. Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education Approaches to teacher internship programmes* (pp. 180-194). London: Routledge.

Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). Wat doet een Opleider in de School? Een theoretische en empirische verkenning. *Pedagogische Studiën, 86,* 75-92.

Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 229-239.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën,* 91(3), 169-185.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2017). There is no need to sit on my hands anymore! Modelling and scaffolding as mentoring tools during co-teaching. In J. Murray, A. Swennen, & C. Kosnick (Eds.) *Inside teacher education: international perspectives on policy and practice* (in press). Dordrecht: Springer.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences i n college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education, 61*(1-2), 89-99.

(Praktijk)Publicaties Steunpunt Opleidingsscholen & Kennispunt Opleiden in de school

Bolhuis, S. (2016a). *Gaan we professioneel leren of aan onderzoek (mee)doen? Deel 1: Overeenkomsten en verschillen tussen leren en onderzoeken. Begrippenkader Onderzoek (PO/VO).* Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VO-raad & PO-raad.

Bolhuis, S. (2016b). *Gaan we professioneel leren of aan onderzoek (mee)doen? Deel 2: Wat zegt wetenschappelijk onderzoek over professioneel leren in de school? Begrippenkader Onderzoek (PO/VO).* Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Driessen, R., Koster, B., Kuipers, T., & Slot, K. (2017). *Samen leraren opleiden. Parels uit de praktijk 2*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad i.s.m. Werkgroep Good Practices Werkplekleren.

Driessen, R., Koster, B., Kuipers, T., & Slot, K. (2016). *Samen leraren opleiden. Parels uit de praktijk*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad i.s.m. Werkgroep Good Practices Werkplekleren.

Hennissen, P. (2016). *De organisatie van de begeleiding en beoordeling van het werkplekleren.* Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Medendorp, L., Van Bussel, M., Van Winden, R., Van Kesteren, S., & Van Diggelen, A. (2017). *Een kijkje in de keuken van samen opleiden in de school. Tien samenwerkingsverbanden in het mbo geven hun recept prijs.* 's Hertogenbosch: CINOP Advies.

Onstenk, J. (2015). *Het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Onstenk, J. (2016). *Werkplekleren bevorderen. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (VO).* Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Roelofs, T. (2016). *Professionele ontwikkeling van leraren in de context van de opleidingsschool*. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (VO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Ros, A., & Van Rossum, B. (2016). *Bestuurlijke betrokkenheid versterken.* Instrument. Utrecht: Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO/VO): Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Verbiest, E. (2015). *De focus: leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Verbiest, E. (2016). *Schoolontwikkeling.* Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Verbiest, E., & Timmermans, M. (2015). *De context: Opleiden in de school*. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Vermeulen, M., & Versloot, M. (2016). *HRM beleid gericht op werkplekleren.* Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen (PO). Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen - VOraad & POraad.

Over de auteurs

Informatie over de auteurs die meewerkten aan katern 4, in alfabetische volgorde

---

Naam: Sanne Akkerrman
Functie: Hoogleraar
Organisatie: ICLON, Universiteit Leiden

Sanne Akkerman is Hoogleraar Onderwijswetenschappen bij het ICLON van de Universiteit Leiden. Zij werkte daarvoor als hoofddocent bij de afdeling Educatie in Utrecht. In haar promotieonderzoek deed zij onderzoek naar samenwerkingsprojecten van academici. Nadien is zij ook breder onderzoek gaan doen naar de interesse- en identiteitsontwikkeling van andere professionals (in het bijzonder docenten en medici) en van studenten. Speciale aandacht gaat uit naar de dynamiek en meervoudigheid van interesses en de identiteit van personen onder invloed van de veelheid aan sociale, disciplinaire en culturele omgevingen in onderwijs, werk en daarbuiten waarin studenten en professionals zich vaak dagelijks bevinden. Zij is redacteur van het tijdschrift Frontline Learning Research.

Info: s.f.akkerman@iclon.leidenuniv.nl

Naam: Ineke Beumer
Functie: Lerarenopleider
Organisatie: AERES Hogeschool, Wageningen

Ineke Beumer werkt sinds februari 2016 bij de Aeres Hogeschool Wageningen. Naast projectleider van het Groen Consortium is ze lerarenopleider. Ze geeft les in Loopbaanoriëntatie en -begeleiding, is fasebegeleider en begeleidt afstudeerders.

Info: i.beumer@aeres.nl

Naam: Ton Bruining
Functie: Algemeen directeur
Organisatie: KPC Groep, 's Hertogenbosch

Dr. Ton Bruining, werkte als diëtist in de thuiszorg van Flevoland, en was o.a. manager training & development van Center Parcs NV en werkt sinds 1998 als senior adviseur voor KPC Groep. Tegenwoordig is hij ook algemeen directeur. In 2006 promoveerde hij op een onderzoek naar leren op de werkplek. Ton werkte als lector voor Avans Hogeschool, voor de Hogeschool Utrecht en tegenwoordig voor Avansplus. Hij is redacteur van Opleiding & Ontwikkeling en toezichthouder in het basisonderwijs. Ton is lid van de lectorenkringen Normatieve professionalisering en Pedagogische dimensies.

Info: t.bruining@kpcgroep.nl

Naam: Marcia Clarisse
Functie: Student- en leerkrachtbegeleider/starterscoach/expertgroep
Organisatie: Lowys Porquinstichting (LPS), Bergen op Zoom

Marcia Clarisse (MEd) is binnen LPS werkzaam als student- en leerkrachtbegeleider/ starterscoach. Daarnaast is zij als intern begeleider verbonden aan een basisschool. Vanuit het werkveld is zij actief betrokken geweest bij het opzetten en uitvoeren van activiteiten binnen de regeling Versterking Samenwerking Lerarenopleiding en Werkveld (VSLW) en de verduurzaming/ borging daarvan, in samenwerking met o.a. Pabo Avans Breda. Daarnaast werkt zij met bovengenoemde partners van de Opleidingsschool in een 'werkgroep startende leraar' aan de ontwikkeling en uitvoering van het inductieprogramma.

Info: marcia.clarisse@lpsnet.nl

Naam: Jeanette den Ouden
Functie: Lerarenopleider
Organisatie: ICLON, Universiteit Leiden

Jeannette den Ouden is sinds 1992 lerarenopleider. Zij is sinds 2006 verbonden aan het ICLON (de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Leiden) als instituutsopleider, trainer en vakdidacticus Godsdienst/ Levensbeschouwing. In het project Begeleiding Startende Leraren is zij verantwoordelijk voor de inhoudelijke invulling van het project.

Info: JOuden@iclon.leidenuniv.nl

Naam: Martine Derks
Functie: Programmaleider
Organisatie: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Pabo

Martine Derks is als programmaleider Samen Opleiden verantwoordelijk voor curriculum-ontwikkeling van de HAN Pabo en de kwaliteit van samenwerking tussen het primair onderwijs en de Faculteit Educatie van de HAN. Het gaat daarbij in het bijzonder om de HAN Pabo en het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren. Daarnaast werkt ze als senior-adviseur voor besturen en schoolleiders die zich door willen ontwikkelen binnen het programma Samen Opleiden.

Info: Martine.Derks@han.nl

Naam: Eelko de Vries
Functie: Docent Nederlands H/V, schoolopleider
Organisatie: Regius College, Schagen

Eelko de Vries is sinds 1981 werkzaam in het onderwijs. Hij is als docent Nederlands werkzaam geweest in alle typen van het middelbaar onderwijs en combineert lesgeven met een andere functie binnen de school: leerlingbegeleider, decaan, schoolleider en is sinds een aantal jaar schoolopleider. Het Regius College is onderdeel van de Academische Opleidingsschool Noord-Holland West (AONHW).

Info: VRS@regiuscollege.nl

Naam: Nadine Engels
Functie: Hoogleraar & Voorzitter Departement Lerarenopleiding
Organisatie: Vrije Universiteit Brussel

Prof. Dr. Nadine Engels studeerde Pedagogische Wetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB) en promoveerde er in 1994 op een proefschrift over arbeidsbeleving bij leraren secundair onderwijs. Nadine werkte van 1985 tot 2004 aan het departement lerarenopleiding van de VUB en tijdelijk als opleidingscoördinator van de lerarenopleiding kleuteronderwijs aan de Hogeschool Antwerpen. In 2004 werd ze voorzitter van de vakgroep educatiewetenschappen en opleidingshoofd onderwijskunde aan de VUB. Ze richtte er de internationale opleiding M.Sc. Educational Sciences op. In oktober 2016 keerde ze, als departementshoofd, terug naar het departement lerarenopleiding. Haar onderzoeksgroep focust zich voornamelijk op onderzoek over het professioneel leren en de professionele ontwikkeling van leraren. De laatste jaren lag de focus sterk op collaboratief praktijkonderzoek van leraren, student-leraren, en lerarenopleiders. Nadine is initiator en promotor van het project Onderzoekende School?! in Vlaanderen.

Info: Nadine.Engels@vub.be

Naam: Wim Folker
Functie: Directeur Bestuursbureau
Organisatie: SKPCPO Delta, Arnhem

Wim Folker is werkzaam als directeur bestuursbureau bij Delta. Daar is hij o.a. verantwoordelijk voor onderwijs en kwaliteit in brede zin. Daarnaast is hij bij Fontys en Magistrum als kerndocent en ontwikkelaar betrokken bij de professionalisering van schoolleiders. Als programmaleider Samen Opleiden in het po zet hij zich in voor de doorontwikkeling van een leven lang leren in de brede regio van de HAN Pabo.

Info: W.Folker@deltascholen.org

Naam: Stan Frijters
Functie: Lerarenopleider en onderzoeker
Organisatie: AERES Hogeschool, Wageningen

Stan Frijters werkt sinds 2007 bij de Aeres Hogeschool Wageningen. Naast projectleider van het Groen Consortium is hij lerarenopleider en doet hij onderzoek naar ‘Leren voor Duurzame Ontwikkeling’ in het voorgezet onderwijs en mbo.

Info: s.frijters@aeres.nl

Naam: Mariska Jansen
Functie: docent en coach
Organisatie: Connectedness, Amsterdam

Mariska Jansen werkt als zelfstandig coach en docent op het domein van persoonlijk leiderschap en organisatieontwikkeling. De afgelopen 25 jaar werkte zij als hogeschool hoofddocent bij de Marnix Academie in Utrecht. Gedurende tien jaar gaf zij leiding aan het Partnerschap in Opleiding en Ontwikkeling, waarbinnen scholen en lerarenopleiding samen studenten opleiden, onderzoek doen en onderwijsvernieuwing inhoud en vorm geven.

Info: mail@mariskajansen-connectedness.nl

Naam: Carry Jeremiah-Quint
Functie: Schoolopleider Haarlemmermeer Lyceum, opleidingscoördinator opleidingsschool H_2O
Organisatie: Dunamare Onderwijsgroep, Hoofddorp

Drs. Carry Jeremiah werkte tussen 1995 en 2003 als train the trainer en productmanager bij een internationaal taal- en communicatietrainingsinstituut en geeft meer dan 15 jaar Nederlands in het VO. Sinds 2007 is zij als schoolopleider en docentenbegeleider actief betrokken bij het opleiden, begeleiden en leven lang professionaliseren van docenten in opleiding, starters en ervaren docenten. Zij is gecertificeerd intern bedrijfsopleider, geregistreerd lerarenopleider bij de VELON en daarnaast opgeleid tot coach en supervisie- en intervisiebegeleider. Sinds 2015 is zij als opleidingscoördinator lid van het dagelijks bestuur van opleidingsschool H2O, een samenwerking tussen Dunamare Onderwijsgroep en de lerarenopleidingen van de HvA en de UvA.

Info: c.jeremiah@haarlemmermeerlyceum.nl

Naam: Lisa Kiewit
Functie: Leraar in opleiding
Organisatie: ULO, Vrije Universiteit Amsterdam

In 2012 begint Lisa Kiewit haar opleiding Nederlandse Taal en Cultuur op de Universiteit van Amsterdam en rondt dit af in 2016. Dit jaar is ze bezig haar eerstegraads lesbevoegdheid te behalen aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Hiervoor loopt ze stage op het Regius College in Schagen. Als alles goed gaat, is Lisa volgend schooljaar fulltime te vinden op deze school, als docent.

Info: kil@regiuscollege.nl

Naam: Chris Kroeze
Functie: Lerarenopleider en onderzoeker
Organisatie: ILS, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Chris Kroeze is zijn loopbaan in het onderwijs begonnen als techniekdocent en heeft daarna in deeltijd Onderwijskunde gestudeerd. In 2003 is hij als lerarenopleider gaan werken voor de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en is daar onderzoek gaan doen naar werkplekleren tijdens een opleiding. In 2014 is hij in Tilburg gepromoveerd op zijn onderzoek naar georganiseerde begeleiding bij het opleiden in de school.

Info: chris.kroeze@han.nl

Naam: Esther Leeftink
Functie: Coördinator Opleidingsschool
Organisatie: Landstede MBO, Harderwijk

Esther Leeftink is sinds de start van de dieptepilots opleiden in de school, in 2005, betrokken bij het samen opleiden. Zij is voorzitter van de regiegroep opleidingsschool Zwolle (VO). In 2010 is zij als coördinator aan de slag gegaan bij het opzetten en inrichten van de opleidingsschool Landstede mbo.

Info: eleeftink@landstede.nl

Jeroen Onstenk
Functie: Lector 'Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs'
Organisatie: Hogeschool Inholland

Jeroen Onstenk (1952) is socioloog en onderwijskundige. Van 1984 tot 1999 werkte hij als (senior) onderzoeker op SCO Kohnstamm Instituut (Universiteit van Amsterdam) op het terrein van beroepsonderwijs. In 1997 is hij gepromoveerd op het proefschrift ' Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren'. Van 1999 tot 2007 was hij werkzaam bij CINOP op het terrein van vernieuwing van het beroepsonderwijs en competentiegericht leren en opleiden op de werkplek. Sinds 2004 als lector ' Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs ' bij Hogeschool Inholland. Hij is academic director en kerndocent bij de Master Leren en Innoveren van Inholland.

Info: jeroen.onstenk@inholland.nl

Naam: Inge Placklé
Functie: Lerarenopleider, onderzoeker en voorzitter VELOV
Organisatie: Hogeschool PXL te Hasselt en de Vrije Universiteit Brussel

Inge Placklé is lerarenopleider Project Algemene Vakken aan Hogeschool PXL te Hasselt en de Vrije Universiteit Brussel. Inge leidt er aspirant-leraren op voor het beroepsonderwijs. Ze was expert binnen inclusieprojecten van de European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Haar doctoraatsonderzoek heeft als focus krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroeps onderwijs. Haar andere onderzoekslijn is professionalisering van lerarenopleiders. Inge is voorzitter van de Vereniging voor Lerarenopleiders in Vlaanderen (VELOV).

Info: Ingeborg.Plackle@vub.be

Naam: Marja Poulussen
Functie: Hoofddocent/onderzoeker
Organisatie: Hogeschool Rotterdam

Marja Poulussen vervult sinds 1983 verschillende functies in het beroeps- en hoger onderwijs. Vanaf 2012 is zij als hoofddocent/ onderzoeker verbonden aan Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Zij is programmaleider van de aspirant Opleidingsschool MBO Rotterdam & Drechtsteden.

Info: m.j.a.poulussen@hr.nl

Naam: Ton Roelofs
Functie: Algemene directie, directeur onderwijs
Organisatie: PENTA college CSG, Barendrecht

Ton Roelofs heeft gewerkt als leraar economie in het voortgezet onderwijs, directeur van de HEAO van de Hogeschool Holland en de lerarenopleiding. Sinds 1999 is hij schoolleider in het voortgezet onderwijs. Hij heeft in 2001 aan de basis gestaan van het Samen opleiden in Nederland, eerst als duaal opleidingstraject op PENTA en daarna in erkende opleidingsscholen (PDS Rijnmond en OSR). Sinds 2014 is hij voorzitter van de aspirant opleidingsschool RPO Rijnmond. Daarnaast is hij ledenadviseur van de VO raad voor het implementeren van het strategisch HRM beleid op de scholen in de sector.

Info: p101503@penta.nl

Naam: Dominique Sluijsmans
Functie: Lector Professioneel Beoordelen
Organisatie: Zuyd Hogeschool, Heerlen

Dr. Dominique Sluijsmans studeerde Onderwijskunde aan de Radboud Universiteit en promoveerde in 2002 bij de Open Universiteit. Haar proefschrift 'Student involvement in assessment' richtte zich op het trainen van peer assessment vaardigheden bij studenten in de lerarenopleiding. Zij heeft als universitair docent gewerkt bij de Open Universiteit en als lector bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Sinds 2012 is zij als lector Professioneel Beoordelen verbonden aan Zuyd Hogeschool en heeft zij een 0-aanstelling als universitair hoofddocent bij de Universiteit Maastricht. Haar interessegebieden zijn beoordelen, curriculumontwerp en studentbetrokkenheid.

Info: dominique.sluijsmans@zuyd.nl

Naam: Edmée Suasso de Lima de Prado
Functie: Programmaleider Opleiden in de School en Kennisnetwerk Twente
Organisatie: Academie Pedagogiek en Onderwijs, Saxion Enschede

Edmée Suasso werkt als lerarenopleider bij Saxion Enschede en heeft ruime ervaring bij het opleiden en nascholen van leraren en lerarenopleiders voor zowel primair- als voortgezet onderwijs. Zij deed onderzoekservaring op als lid van een kenniskring gericht op het leren van leraren met de focus op leeromgevingen en de interactie tussen theorie en praktijk met video als intermediair. Zij was lid van de werkgroep kennisbasis Pabo's (2012) en domeindeskundige voor de NVAO bij de Toetsing van Pabo's en Opleidingsscholen (2009 en 2014). Edmée is werkzaam voor de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon) als coördinator beroepsregistratie lerarenopleiders (BRLO).

Info: suasso@saxion.nl

Naam: Miranda Timmermans
Functie: Lector Leerkracht en voorzitter VELON
Organisatie: Pabo Avans Hogeschool, Breda

Miranda Timmermans studeerde ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit Utrecht en promoveerde in 2012 aan de Universiteit van Tilburg. Haar proefschrift gaat over de kwaliteit van de opleidingsschool. Zij heeft als senior onderzoeker gewerkt bij het Kenniscentrum 'Kwaliteit van Leren' van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en als projectleider bij 10voordeleraar, Vereniging Hogescholen. Sinds 2014 is ze lector 'Leerkracht' bij Pabo Avans Hogeschool en daarnaast werkt ze als zelfstandig adviseur rondom In de school opleiden. Ze is betrokken (geweest) bij de toetsing van de (academische) opleidingsscholen door het NVAO, bij de beoordeling van de aspirant opleidingsscholen en bij diverse activiteiten van het Steunpunt Opleidingsscholen. Miranda heeft aan de basis gestaan van de VELON themagroep 'Samen opleiden in de school' en is nu voorzitter van VELON.

Info: mcl.timmermans@avans.nl

Naam: Jo Tondeur
Functie: Professor
Organisatie: Vrije Universiteit Brussel

Jo Tondeur is professor onderwijstechnologie en vakdidactiek humane wetenschappen aan de lerarenopleiding van de VUB (IDLO). Zijn onderzoek gaat voornamelijk over innovatie en professionele ontwikkeling in onderwijs, met meestal een specifieke focus op ICT-integratie of Blended Learning. Een belangrijk aspect bij daarbij zijn krachtige leeromgevingen. Voor een volledig overzicht zie: https://www.researchgate.net/profile/Jo_Tondeur.

Info: Jo.Tondeur@vub.be

Naam: Jannetta van Campenhout
Functie: Schoolopleider
Organisatie: Landstede mbo, Harderwijk

Jannetta van Campenhout is sinds 2010 schoolopleider op de locatie Landstede mbo, Harderwijk. Zij is vanaf het begin van de opleidingsschool Landstede MBO betrokken. Daarnaast is zij docent Engels in het mbo en begeleidt zij startende leraren op de locatie.

Info: jcampenhout-timmer@landstede.nl

Naam: Ellen van den Berg
Functie: Lector Rich Media & Teacher Learning
Organisatie: Saxion Hogeschool, Enschede

Dr. Ellen van den Berg studeerde Onderwijskunde in Groningen en promoveerde in 1996 op een proefschrift over effectiviteit van nascholing aan de Universiteit Twente. Ellen werkte van 1982 tot 1984 aan de Universiteit Twente als onderzoeker, daarna werkte zij bij het Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (rechtsvoorganger CINOP). In1986 keerde zij terug naar de Universiteit Twente waar zij een breed scala van vakken doceerde en onderzoek deed naar de professionalisering van docenten en daarbij speciaal aandacht gaf aan de rol van (video) technologie. Van 2002 tot 2012 combineerde zij haar werk als universitair hoofddocent met een lectoraat aan de hogeschool Edith Stein en in die periode was zij verantwoordelijk voor het ontwerp en de uitvoering van de master Leren en Innoveren-Teacher Leader. Sinds 2012 is Ellen als lector verbonden aan Saxion. Ze is hoofdredacteur van het VELON-tijdschrift geweest en was in die hoedanigheid ook lid van het VELON-bestuur. Ellen was actief binnen SURF en de Onderwijscoöperatie en is momenteel lid van de Raad van Toezicht van Attendiz, een organisatie voor speciaal onderwijs in Twente.

Info: e.vandenberg.01@saxion.nl

Naam: Marcel van der Klink
Functie: Lector Professionalisering van het Onderwijs
Organisatie: Zuyd Hogeschool, Heerlen

Dr. Marcel van der Klink studeerde na de pabo aan de Radbouduniversiteit andragogiek en promoveerde in 1999 op een proefschrift over effectiviteit van werkplekopleidingen aan de Universiteit Twente. Marcel werkte van 1998 tot 2015 bij de Open Universiteit. Sinds 2011 werkt hij als lector Professionalisering van het Onderwijs bij Zuyd Hogeschool waar hij zich richt

op onderwijsinnovatie, docentprofessionalisering en sinds enkele jaren met name actief is op het terrein van curriculumontwikkeling. Marcel is jarenlang actief lid geweest van de Velon (redactielid tijdschrift) en de Association of Teacher Education Europe (ATEE) waar hij met anderen een werkgroep op het terrein van het leren van lerarenopleiders initieerde.

Info: marcel.vanderklink@zuyd.nl

Naam: Sanne van der Linden
Functie: Projectleider Samen Opleiden
Organisatie: Hogeschool Leiden

Sanne van der Linden is projectleider Samen Opleiden bij Hogeschool Leiden. Zij zet zich binnen het landelijke project 'Versterking Samenwerking Lerarenopleiding en Scholen' en 'aspirant-Opleidingsschool' in voor de ontwikkeling van Samen Opleiden. In het kader van Samen Opleiden is ze lid van de VELON themagroep Samen Opleiden in de School.

Info: linden.vd.s@hsleiden.nl

Naam: Willem van der Wolk
Functie: Projectleider
Organisatie: ICLON, Universiteit Leiden

Willem van der Wolk werkt sinds 1995 als project coördinator bij het ICLON. Daar was hij o.a. verantwoordelijk voor het ontwikkelen van de samenwerking met scholen. Hij was nauw betrokken bij de oprichting van een aantal opleidingsscholen in de regio Zuid Holland. Momenteel is hij projectleider van het project Begeleiden Startende Leraren Zuid-Holland. Daarnaast is hij programmasecretaris van de VSNU Lerarenagenda.

Info: Wolk@iclon.leidenuniv.nl

Naam: Klaas van Veen
Functie: Hoogleraar
Organisatie: RUG, Universitaire Lerarenopleiding, Groningen

Klaas van Veen is sinds 1998 lerarenopleider. Na zijn PABO-opleiding heeft hij Onderwijskunde gestudeerd in Nijmegen en is daar bij de universitaire lerarenopleiding gepromoveerd. Vervolgens heeft hij 8 jaar gewerkt bij de Leidse universitaire lerarenopleiding en is nu werkzaam aan de Groningse universitaire lerarenopleiding als hoogleraar-directeur. Zijn onderzoek heeft betrekking op het organiseren en de didactiek van het leren van leraren.

Info: klaas.van.veen@rug.nl

Naam: Bert van Veldhuizen
Functie: Hoofddocent
Organisatie: Hogeschool van Amsterdam

Bert van Veldhuizen (1953) studeerde psychologie in Utrecht en promoveerde in 2011 op een proefschrift over de professionele ontwikkeling van docenten en de relatie met team- en schoolontwikkeling in het mbo. Hij begon zijn beroepsloopbaan in 1978 als cursusleider in het vormingswerk in internaatsverband. In de cursussen stond de kritische reflectie op de eigen

werkpraktijk van beginnende beroepsbeoefenaren in de zorg, centraal. Vanaf 1987 werkte hij bij Cinop en zijn rechtsvoorgangers als ontwikkelaar en (senior)adviseur. In deze periode hield hij zich o.a. bezig met beroepsoriëntatie en -begeleiding van meisjes in technische beroepen, met professionalisering van docenten op dit gebied en later met de ontwikkeling van interactieve media, en met de ontwikkeling van ict-beleid in het beroepsonderwijs. Van 2002 - 2011 werkte hij als programmamanager onderwijsvernieuwing in een roc. Hij speelde een centrale rol in de begeleiding van opleidingsteams bij de ontwikkeling van competentiegericht beroepsonderwijs en de noodzakelijke professionalisering die hiermee samenhing. Dit proces onderzocht hij in zijn proefschrift 'Werkend leren, lerend werken. Professionele ontwikkeling van docent in persoonlijk en organisatieperspectief'. Sinds 2011 is hij hoofddocent bij de Hogeschool van Amsterdam, in het bijzonder betrokken bij de master pedagogiek (profilering Leren en Innoveren) en bij de minor 'Docent in het mbo'.

Info: g.g.van.veldhuizen@hva.nl

Naam: Corinne van Velzen
Functie: Lerarenopleider en onderzoeker (gepensioneerd)
Organisatie: Vrije Universiteit Amsterdam

Corinne van Velzen heeft gewerkt als docent biologie in het vo en gedurende 20 jaar als lerarenopleider/docent in het hbo. Sinds 2002 is zij betrokken geweest bij samenwerkingsverbanden Opleiden in de school met de VU. Ze promoveerde in 2013 op een onderzoek naar opleidingsdidactiek op school. Ze is betrokken bij de beoordeling van (aspirant) Opleidingsscholen. Ze was actief lid van VELON, ATEE , ISCAR en IPDA en initiator van de VELON themagroep 'Samen opleiden in de school'.

Info: vanvelzencorinne@gmail.com

Naam: Bert Vogel
Functie: Directeur/bestuurder
Organisatie: Calvijn College voor reformatorisch voortgezet onderwijs, Goes

Bert Vogel werkt sinds 1985 als eindverantwoordelijk schooleider van het Calvijn Collage in Zeeland. Oorspronkelijk opgeleid op de universiteit van Utrecht als docent wiskunde. Een sterke drive voor het pedagogisch didactisch handelen van de onderwijsgevende. Sinds 2001 betrokken bij de eerste pilot opleiden in de school. Aks penvoerder van de Zeeuwse Academische Opleidingsschool medeverantwoordelijk voor de uitbouw en de visieontwikkeling van OidS. Vanuit deze betrokkenheid al een aantal jaren deel uitmakend van de betreffende themacommissie van de VO-raad.

Info: Vgl@calvijncollege.nl

Naam: Wilma Weekenstroo
Functie: Projectleider AOS-ON, schoolspecialist opleiden en professionaliseren Het Assink lyceum, lerarenopleider Windesheim
Organisatie: Het Assink lyceum, Haaksbergen

Wilma is vanaf 2004 betrokken bij de ontwikkeling van het 'Samen Opleiden'. Relevante rollen 'Samen Opleiden': Projectleider Academische Opleidingsschool Oost Nederland, schoolopleider, lerarenopleider Windesheim binnen WASO (Windesheim Afstandsleren Samen Opleiden), trainer cursus begeleidingsvaardigheden voor werkplekbegeleiders. Daarnaast was ze referent

NVAO bij toetsing Opleidingsscholen, lid beoordelingscommissie Aspirant Opleidingsscholen. ook was zij mede-ontwikkelaar van het keurmerk Samen Opleiden HAN ILS, RDA en VO-scholen. Zij heeft onderzoek gedaan naar de rol van de schoolopleider bij het ondersteunen van studenten bij het koppelen van theorie en praktijk in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren. Dit heeft geresulteerd in het instrument 'koppelkaart'. Wilma is lid van de VELON themaroep Samen Opleiden in de School.

Info: w.weekenstroo@hetassink.nl

Naam: Vicky Willegems
Functie: Lerarenopleider en onderzoeker
Organisatie: Vrije Universiteit Brussel

Vicky Willegems studeerde in 2009 af als leraar onderwijs aan de Erasmus Hogeschool Brussel en vervolledigde vervolgens haar opleiding als onderwijskundige aan de Vrije Universiteit Brussel. Momenteel is ze lerarenopleider en werkt ze aan de laatste fase van haar doctoraat aan de Vrije Universiteit Brussel bij professor Dr. Nadine Engels. Haar onderzoek ontwerpt een opleidingsdidactische aanpak voor onderzoekend handelen in de lerarenopleiding, namelijk 'Onderzoekende School?!'. Het project 'Onderzoekende School?!' bestendigt partnerschappen tussen lerarenopleiding en scholen op een duurzame manier. Vandaag coördineert ze 16 Onderzoekende schoolteams in Vlaanderen.

Info: Vicky.Willegems@vub.be

Naam: Marian Zanen
Functie: coördinator
Organisatie: Opleidingsschool de Dam (was: opleidingsschool ZAAM-ROC TOP), Amsterdam

Marian Zanen is sinds ruim twee jaar coördinator van opleidingsschool de Dam. Zij is samen met haar collega verantwoordelijk voor de dagelijkse gang van zaken binnen de opleidingsschool. Daarnaast is zij werkzaam bij ROC TOP als beleidsadviseur. Zij studeerde psychologie en massacommunicatie aan de UvA en volgde de opleiding grafisch ontwerpen op de Rietveld academie. Marian werkte als grafisch ontwerper, video-editor en programmamaker voor onder andere de UvA en de publieke omroep. Na een project waarin zij samen met jonge vluchtelingen twee tv-programma's maakte, koos zij voor het mbo onderwijs. Zij werkte als docent en coördinator en behaalde in die periode haar master onderwijsmanagement bij het NSO.

Info: m.zanen@roctop.nl