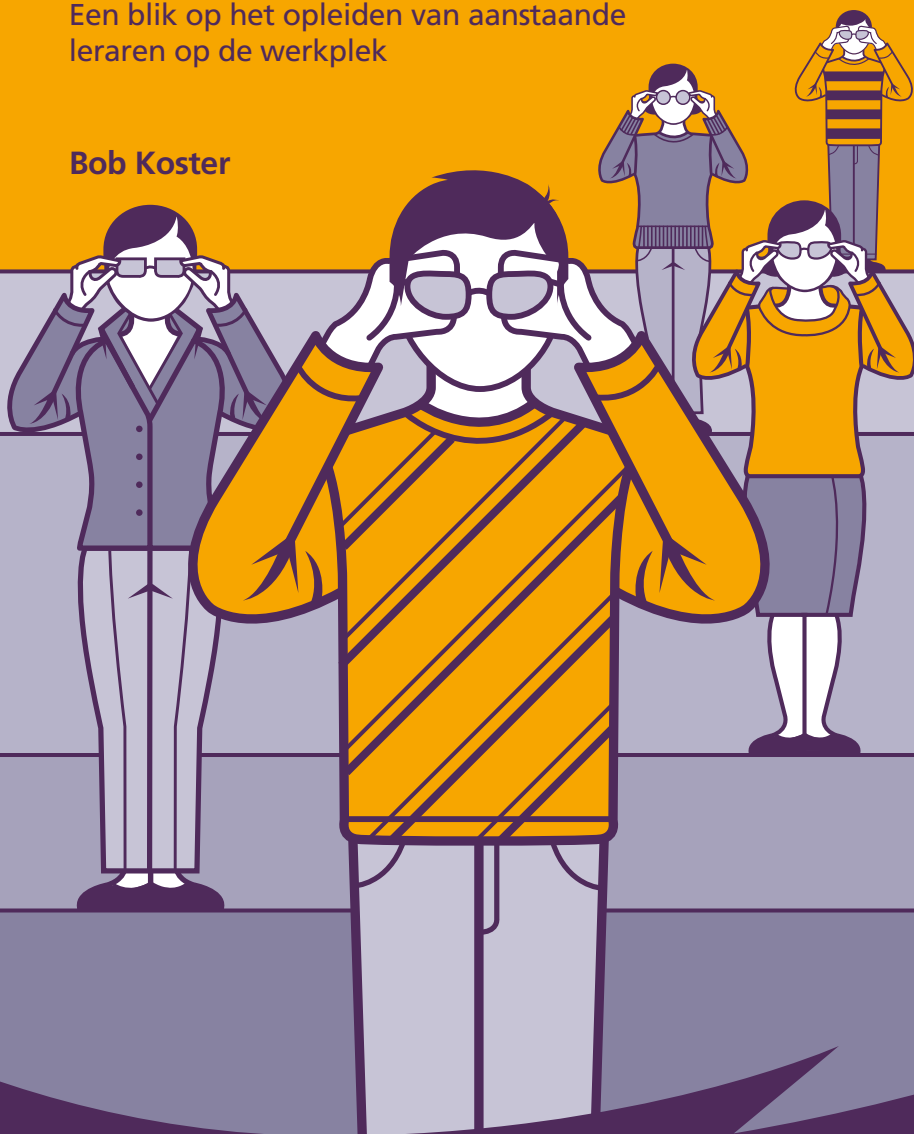
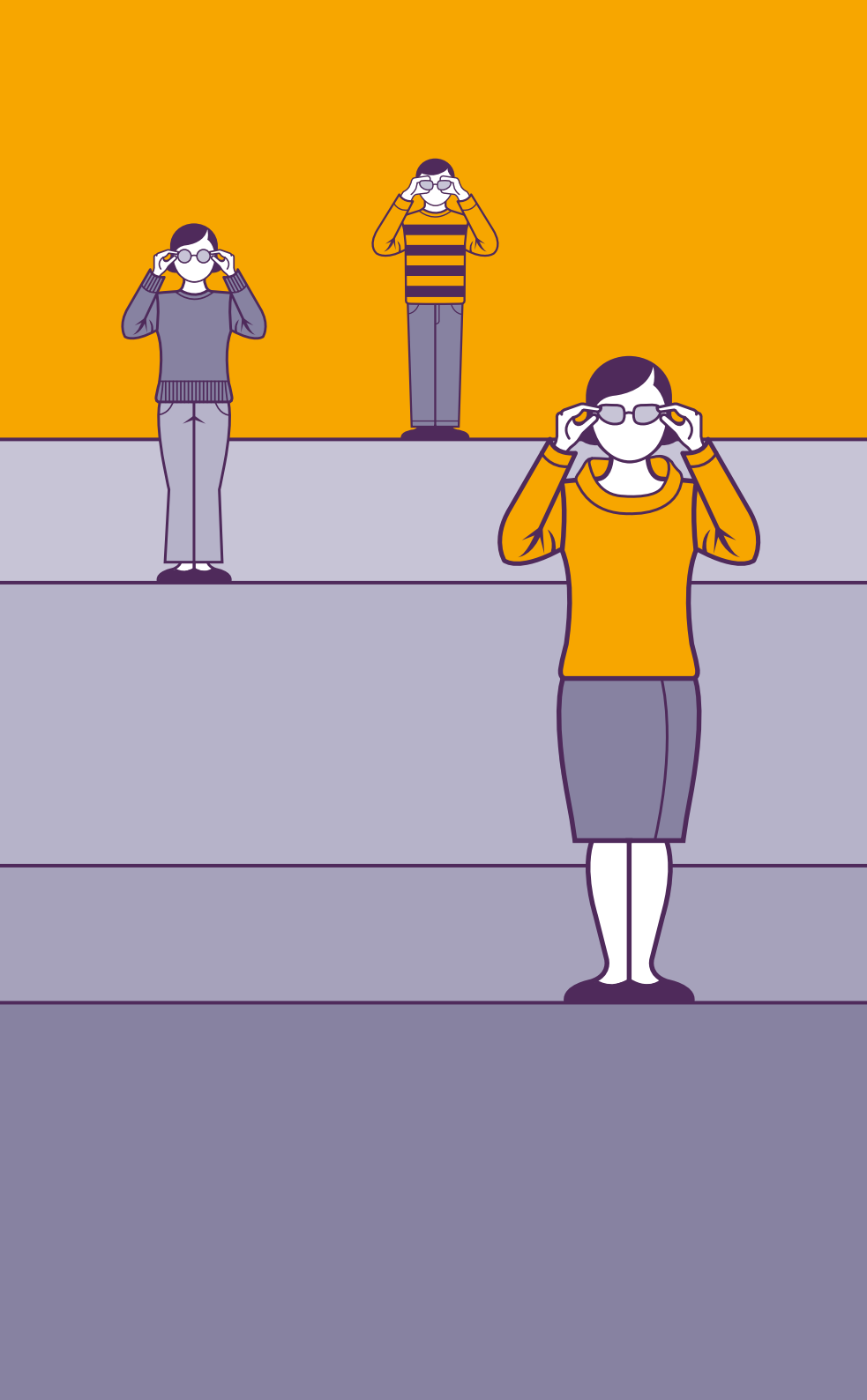


Andere perspectieven

Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek

Bob Koster





"Learning at the workplace can be often characterised as creating new modes of action, new practices, new procedures, new products"

(Tynjälä, 2008, p. 132)



Andere perspectieven

Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek

“Learning at the workplace can be often characterised as creating new modes of action, new practices, new procedures, new products” (Tynjälä, 2008, p. 132)

“A key concern is how to identify curriculum and pedagogic practices that are sustainable for workplaces to support learning for both novices and experienced workers” (Billett & Choy, 2013, p. 272).

Dr. Bob Koster

Lectoraat Werkplekleren

Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)



Vormgeving omslag: Ed van Oosterhout, Inkfish Ontwerp

Vormgeving binnenwerk: Fontys Hogescholen, Grafische Producties

Uitgever: Fontys Hogescholen

Copyright © 2013

Mede mogelijk gemaakt door Fontys

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enig andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever Fontys Hogescholen en de auteurs.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 auteurswet 1912 dient men daarvoor de wettelijke vergoeding te voldoen aan Stichting Reprorecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich te wenden tot de uitgever Fontys Hogescholen en de auteurs.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher and the author.

Inhoudsopgave

Leeswijzer.....	4
Niveau A	6
Leraar, opleiding en werkplek: De kern.....	6
Niveau B	8
Leraar, opleiding en werkplek: Persoonlijke en algemene uitwerking	8
B.1 De beste leraar	9
B.2 De lerarenopleiding	11
B.3 Leren op de werkplek	13
Niveau C	19
Leraar, opleiding en werkplek: Onderbouwing	19
C.1 Een goede leraar	19
C.1.1 Wat is een goede leraar	19
C.1.2 Een goede leraar worden en blijven.....	22
C.2 De lerarenopleiding	23
C.2.1 School-based leraren opleiden	24
C.2.2 Research-based leraren opleiden	25
C.2.3 De wisselwerking tussen ervaringen en theorie.....	26
C.3 De werkplek	29
C.3.1 Leren, werkpleklernen en (in)formeel leren	29
C.3.2 Leren op de werkplek	30
C.3.3 Leerdoelen	31
C.3.4 Leeromgeving	32
C.3.5 Leerprocessen	33
C.4 Methodieken voor leren op de werkplek	34
Niveau D	37
Lectoraatsplannen	37
D.1 Inleiding	37
D.2 Onderzoek in de kenniskring	37
D.3 Organisatie kenniskring	39
D.4 Activiteiten.....	40
D.5 Samenwerking met anderen	42
Over de auteur en dankwoord	43
Literatuurlijst.....	45

Leeswijzer

Deze lectorale rede laat zich op vier niveaus lezen: niveau A, B, C en D.

Niveau A. Leraar, opleiding en werkplek: De kern

Op de eerste pagina staat wat eigenlijk 'iedereen' leest als hij of zij een proefschrift of lectorale publicatie in handen krijgt: de samenvatting. En het dankwoord natuurlijk, maar dat staat achterin.

In de samenvatting staat de inhoudelijke lijn die in deze publicatie is gevolgd. Je zou ook kunnen zeggen dat de samenvatting de 'synopsis' is, het 'schrijfschema', de redeneerlijn. In de kern staat de rode lijn van het verhaal over werkplekieren. Die kern is ook nog eens schematisch weergegeven. En dit alles op 2 pagina's.

De samenvatting is een didactisch instrument in twee opzichten. Het geeft én houvast, overzicht en structuur, én het helpt te bepalen of je verder wilt lezen en naar welke onderdelen de interesse uitgaat.

Niveau B. Leraar, opleiding en werkplek: Persoonlijke en algemene uitwerking

Wat op de pagina's na de kern in deel B staat is een kernachtige uitwerking van deze redeneerlijn. Tijdens het schrijven van deze publicatie kwam ik er steeds meer achter dat mijn professionele biografie en het onderwerp van dit lectoraat 'leren op de werkplek' verrassend veel gelijkenis en overeenkomst hebben. Vandaar dat in niveau B de uitwerking van de kern op twee manieren plaatsvindt: verhalend en meer beschrijvend. Deze twee manieren laten zich separaat lezen maar zijn ook met elkaar verweven.

Bij de bespreking van de concept versie van deze publicatie gaf Paul Hennissen aan: 'De verhalen uit je professionele biografie zijn heel krachtig, want jouw verhaal gaat ook over identiteitsontwikkeling, je hebt veel geleerd op de werkplek, je hebt methodieken ontwikkeld, je wilt voorbeeld zijn, je hebt altijd vanuit het concrete gewerkt, als trainer, als opleider, als lector'. En mede-lezer Quinta Kools formuleerde het als volgt: 'Wat je opschrijft in de rede, ben je ook als voorbeeld. Jij bent het persoonlijke. Dat is de kern van het lectoraat: leren op de werkplek en dat zit ook in je verhaal, in het stuk over Minkema bijvoorbeeld'.

Op de linkerpagina's in niveau B staat een selectie van ervaringen uit mijn beroepsloopbaan, mijn professionele biografie. Deze linkerpagina's laten zich als één verhaal lezen. In deze biografie zijn de kernen te herkennen ten aanzien van opleiden in de school en leren op de werkplek van aanstaande leraren die aan bod komen

in het meer algemeen beschrijvende kernachtige stuk dat op de rechterpagina's staat en dat in spreektaal is geschreven zonder daarbij verwijzingen naar de literatuur die sommige mensen ervaren als een hinderlijke onderbreking bij het lezen. Ook dit stuk op de rechterpagina's laat zich als één stuk lezen. Deel B is de basis van de lectorale rede van 15 november 2013.

Niveau C. Leraar, opleiding en werkplek: Onderbouwing

De kern zoals die staat in niveau A en de uitwerking daarvan zoals die staat in niveau B zijn gebaseerd op bronnen. Lezers die geïnteresseerd zijn in onderbouwing met behulp van bronnen kunnen die vinden in niveau C.

Niveau D. Lectoraatsplannen, werkwijze lectoraat, over de auteur en dankwoord

We sluiten deze publicatie af met de lectoraatsplannen ten aanzien van het onderzoek, en de werkwijze en activiteiten van de kenniskring voor het komend jaar. In het laatste deel staat ook informatie over de auteur en het dankwoord. Deze publicatie wordt afgesloten met de literatuurlijst.

De titel van deze publicatie is 'Andere perspectieven'. Daarmee geven we aan dat dit lectoraat erop uit is aanstaande leraren te laten kijken vanuit een ander perspectief naar hun ervaringen op de werkplek die intens en authentiek zijn. Dat kan zijn vanuit het perspectief van 'de theorie', vanuit de 'ander' zoals de leerling of collega, vanuit 'een belangrijke waarde', etc. Daardoor hopen we een bijdrage te leveren aan het opleiden van leraren die kwalitatief hoogwaardig zijn én die zich blijven ontwikkelen.

Bob Koster
Tilburg/Tonden
November 2013

Niveau A

Leraar, opleiding en werkplek: De kern

(Onderdeel 1)

Leerlingen verdienen de best mogelijke leraar, een leraar die competent is in brede zin, die zich blijft ontwikkelen en die persoonlijkheid heeft.

We zorgen voor die best mogelijke leraar door een kwalitatief hoogwaardige lerarenopleiding, door het ontwerpen van inductie trajecten voor beginnende leraren en door het ontwikkelen van trajecten voor ervaren leraren.

(Onderdeel 2)

De lerarenopleiding ontwikkelt zich in de richting van 'school-based' en 'research-based' opleiden. School-based betekent dat opleidingsscholen en opleidingsinstituten samen verantwoordelijk zijn voor het opleiden van aanstaande leraren, en dat wordt uit gegaan van de ervaringen van de aanstaande leraren. Research-based opleiden zet theorie en onderzoek centraal bij het opleiden van leraren.

Tot nu toe ligt de focus binnen de lerarenopleiding op het leren van ervaringen en op transfer van praktijk naar theorie of andersom. Interactie tussen praktijk en theorie gaat een stap verder en verbindt beide door middel van transformatie.

(Onderdeel 3)

Veel gebruikte begrippen bij het leren van aanstaande leraren zijn werkplekleren, schools leren, formeel leren en informeel leren. De focus van het lectoraat ligt op formeel werkplekleren. Leren is het uitbreiden van bijvoorbeeld kennis, houdingen, waarden en gedragsrepertoire.

Een werkplek is een krachtige authentieke leeromgeving voor het realiseren van leerdoelen als competentie ontwikkeling en 'subject wording', waarbij samenwerking tussen opleidingsscholen en opleidingsinstituten, variëteit in werkzaamheden, en begeleiding van en handelingsspeelruimte voor aanstaande leraren van belang zijn. Op de werkplek is sprake van leerprocessen in de vorm van verschillende typen leeractiviteiten en zelfsturing.

Het vormgeven van opleiden op de werkplek vereist een specifieke aanpak waarin zowel theorie, praktijk en zelfsturing met elkaar verbonden worden ten behoeve van het leren van de aanstaande leraren, als ook het leren door aanstaande leraren van experts een plek krijgt.

(Niveau D)

Ambitie van het lectoraat 'Werkplekleren' is om door middel van onderzoek een aantal handzame suggesties voor aanpakken en methodieken te formuleren die het integraal leren van aanstaande leraren op de werkplek kunnen bevorderen. Daarbij gaat specifieke aandacht uit naar het stimuleren van de interactie tussen theorie en praktijk, en het ontwikkelen van een beroepsidentiteit van aanstaande leraren op de werkplek als basis voor een levenlang leren.

Schematische weergave van de kern

Ambitie: Een competente leraar met persoonlijkheid die zich blijft ontwikkelen

De lerarenopleiding ontwikkelt zich in de richting van 'school-based' en 'research-based' opleiden. Op de werkplek wordt de interactie tussen praktijk en theorie gerealiseerd.

De focus van het lectoraat ligt op formeel werkplekleren en het ontwikkelen van de werkplek tot een krachtige authentieke leeromgeving.

In het lectoraat worden op basis van onderzoek handzame suggesties voor aanpakken en methodieken geformuleerd voor het leren op de werkplek van aanstaande leraren.

Niveau B

Leraar, opleiding en werkplek: Persoonlijke uitwerking

(De beste leraar)

Ik gaf tussen 1978 en 1992 maatschappijleer op de RSG Minkema in Woerden en werk sinds 1990 op de lerarenopleiding in Utrecht. Zorgen dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen en een basis mee krijgen om stevig in het leven te staan is mijn ambitie. Daar zijn uitstekende leraren voor nodig. Daarvoor zorgen is de rode draad in mijn professionele biografie die ik hier schets door een pallet van fragmenten en ervaringen uit mijn professionele bestaan non-lineair te beschrijven. Ik begin in het hier en nu.

Als ik mijn studenten gepassioneerd hoor spreken over hun ervaringen met lesgeven en over hun contact met leerlingen, als ik ervaren docenten hun onderzoek naar het gebruik van studiewijzers op hun school zie presenteren, als ik leraren met energie over hun beroep zie praten, als ik bij de conferentie Leraren met lef ben, dan weet en vooral voel ik dat er heel veel leerlingen zijn die een goede leraar hebben, een gepassioneerde en competente leraar. En dan weet ik weer waarom ik leraar was en lerarenopleider ben: om ervoor te zorgen dat leerlingen die uitstekende leraar krijgen, want dat verdienen ze. Als voorbeeld hiervan een citaat uit de startbepaling van één van mijn studenten uit Utrecht: 'Ik kan me bijna geen andere baan voorstellen die zo inspirerend, afwisselend, veelzijdig, veeleisend, voldoening gevend, persoonlijk, reflectief en heerlijk is als docent zijn. Ik wil graag docent zijn vanwege de kinderen en collega's. De eerlijkheid en openheid van de kinderen geeft me elke dag weer een grote glimlach op mijn gezicht. Daarnaast vind ik het leuk om kinderen iets te leren, niet alleen over wiskunde, maar ook over het leven. Deze baan is erg afwisselend. Geen dag is hetzelfde, mede door het werken met mensen. De kinderen houden je altijd een spiegel voor en ze laten het je weten als iets goed, maar ook minder goed gaat. Hierdoor en de omgang met je collega's ben ik enorm gegroeid als mens en docent. Het kan altijd beter in het onderwijs, de ontwikkeling is nooit klaar.' (José van Hanegem, plaatsbepaling september 2013, Universiteit Utrecht).

Naast mijn werk als lerarenopleider werk ik sinds 2003 als lector, eerst bij de Educatieve Federatie Interactum nu bij Fontys in Tilburg. Wat mij 'greep' en waarvan ik merk in het werken met de mensen uit de kenniskring wat hen ook grijpt is het onderdeel uit de lectoraatsaanvraag waarin de focus wordt gelegd op een levenlang leren. In de lectoraatsaanvraag wordt dit als volgt benoemd: 'Hoe leren we de studenten in

Niveau B

Leraar, opleiding en werkplek: Algemene uitwerking

B.1 De beste leraar

We willen kwalitatief hoogwaardige leraren afleveren. Dat doen we omdat we het beste met kinderen en leerlingen voor hebben. In Utrecht reed een tijdlang een busje rond met als tekst erop: 'Ieder kind verdient de beste leraar'. Dat is ons uit het hart gegrepen. Onderwijs is belangrijk, goed onderwijs legt de basis voor een levenlang leren en de leraar speelt een cruciale rol in het realiseren van kwalitatief hoogwaardig onderwijs voor leerlingen.

(1.1) Je zou nog een aardige boom op kunnen zetten over wat een goede leraar is. In ieder geval kunnen een aantal stukjes van de puzzel (zie p. 19-21) onderscheiden worden. Heel kernachtig en in toegankelijke taal geformuleerd is een goede leraar een leraar die ten eerste vakinhoudelijk en vakdidactisch kennis van zaken heeft, dat wil zeggen kennis hebben van de kernbegrippen waaruit het vak bestaat en van de manier waarop leerlingen zich deze vakinhoud eigen kunnen maken, en welke problemen ze daarbij tegen komen.

Een goede leraar geeft verder gevarieerd les, zoals informatie geven, activeren en feedback geven, en is bovendien duidelijk en gezaghebbend, wat betekent orde kunnen houden en op kunnen treden.

Verder heeft een goede leraar een aantal persoonskenmerken, zoals communicatief en geduldig zijn, en is zich bewust van een aantal essentiële waarden als onderdeel van de beroepsidentiteit. Het is de persoonlijkheid van de leraar die ertoe doet.

Ten slotte is een goede leraar in staat zichzelf te blijven ontwikkelen: activiteiten blijven uitvoeren die leiden tot een verandering in kennis, opvattingen en/of onderwijspraktijken.

(1.2) Om een goede leraar te worden én te blijven is een kwalitatief hoogwaardige lerarenopleiding nodig, worden inductie trajecten voor beginnende leraren en trajecten voor ervaren leraren ontwikkeld.

Inductie trajecten in de vorm van begeleidingstrajecten voor beginnende leraren bestaan al sinds lange tijd. Veel scholen in het voortgezet onderwijs organiseren inductie programma's in de zin van begeleidingsprogramma's, waarin de nadruk vooral ligt op

de lerarenopleiding om lerende leraren te worden? Hoe stimuleert de opleiding de studenten om zich vanuit werkend leren tijdens de opleiding te ontwikkelen tot leraren die lerend werken?'. José slaat in het fragment hiervoor de spijker op de kop: een goede leraar is gepassioneerd, competent en blijft zich ontwikkelen.

In november 2012 was ik op de conferentie 'Leraren met lef'. Het was het tweede jaar dat die conferentie plaatsvond. Het eerste jaar moest ik die missen, dat vond ik hartstikke jammer. In de masteropleiding waar ik toen les in gaf zat Ruben Koeweide, destijds leraar op UNIC in Utrecht en actief in die groep Leraren met lef. Hij sprak daar met passie over en de club sprak me gelijk aan, ook de gekozen terminologie. Lef hebben. Ik weet nog dat ik voor mijn proefschrift allerlei experts interviewde over de bekwaamheden die lerarenopleiders zouden moeten hebben en dat Maarten Denters, toen werkzaam bij het KPC, aangaf dat een lerarenopleider over 'durf' moest beschikken. Lef, durf, gedrevenheid!

(De lerarenopleiding)

In mijn periode als leraar aan de RSG Minkema werd 'de stage' een steeds belangrijker onderdeel van de opleiding. Studenten kregen ruimte om uitgebreid ervaring op te doen binnen de school. Ik was School Practicum Docent (SPD), voerde uitgebreide gesprekken met studenten over het verloop van hun lessen en hun onderdompelen in de praktijk. Tijdens de jaren 90 kwam daar de vraag bij hoe de ervaringen die studenten tijdens de stage op deden, verdiept konden worden. Vanuit de Universiteit Utrecht waar ik ondertussen als lerarenopleider werkte gaven we veel trainingen op scholen en opleidingen. 'We' waren onder andere Fred Korthagen, Jeannette den Ouden, Ko Melief en Anke Tigchelaar. In die trainingen stond centraal de vraag 'hoe begeleiders, met behulp van het reflectie model van Korthagen, aankomende leraren kunnen helpen hun ervaringen te verdiepen?'.

Die trainingen gaven we zowel aan opleiders van instellingen, als aan opleiders uit de scholen. Frappant waren de beelden die ze van elkaar hadden. Vanuit de school kwam stevast de opmerking dat 'die lui van de opleiding geen idee hebben hoe het hier in de praktijk toegaat', vanuit de opleiding de opmerkingen dat 'die docenten in de school al jaren hetzelfde doen'. Ik heb steeds geprobeerd als instituutopleider samen op te trekken met de schoolopleiders. Waar ik in dat kader met veel genoegen op terugkijk is mijn velon registratie waarin Jacob de Ruijter, schoolopleider aan een school in Alphen a/d Rijn, mijn maatje was of op het project 'Vakken vullen in het studiehuis' waarin koppels van een opleider en een leraar samen korte artikelen schreven over de achtergrond en praktijk van de tweede fase. In dat project schreef ik met docente Lieke Heimel een artikel over zelfstandig werken in haar lessen op een school in Zeist.

het bieden van ondersteuning ten aanzien van de problemen die startende leraren ervaren op het gebied van klassenmanagement. Onderwerpen die te maken hebben met pedagogiek en vakdidactiek krijgen maar beperkt aandacht.

Voor ervaren en senior leraren zijn aan de Universiteit Utrecht en aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg trajecten ontwikkeld. In de trajecten voor ervaren leraren ligt bijvoorbeeld de nadruk op het onderhouden van de eigen professionaliteit en uitdagend houden van de beroepsuitoefening.

(Zie verder niveau C, p. 19-23 voor de onderbouwing van 1.1 en 1.2)

B.2 De lerarenopleiding

De lerarenopleiding is in beweging. Terugkijkend naar grofweg het afgelopen decennium zien we twee ontwikkelingen die erop gericht zijn een kwaliteitsslag te realiseren: leraren opleiden.

(2.1) School-based leraren opleiden betekent het creëren van een intensief samenwerkingsverband tussen opleidingsscholen en opleidingsinstituten wat leidt tot een geïntegreerd leeraanbod voor aanstaande leraren. Samen opleiden wordt gezien als een krachtig instrument om het leren van aanstaande leraren te bevorderen maar de focus ligt daarbij vooral op competentie ontwikkeling en minder op de persoonlijkheid van de leraar of het leggen van een basis voor een levenlang leren. Bij school-based opleiden worden de ervaringen van aanstaande leraren als uitgangspunt genomen voor het leren.

(2.2) Research-based opleiden betekent dat onderzoek een steeds belangrijker rol gaat spelen bij het opleiden van leraren. Aanstaande leraren maken gebruik van kennis uit onderzoek om het eigen handelen als leraar te onderbouwen of doen zelf onderzoek om het eigen handelingsrepertoire uit te breiden. Er is sprake van onderscheid tussen wetenschappelijke kennis en praktijkkennis, het eerste type kennis leidt meer tot inzicht in het verloop van processen en het tweede type kennis geeft antwoord op de vraag 'hoe te handelen' in een bepaalde situatie.

(2.3) Over het algemeen staat tot nu toe binnen de lerarenopleiding het denken centraal dat je veel kunt leren van je ervaringen als aanstaande leraar (de praktijk centraal) of dat het belangrijk is aan die praktijk theorie toe te voegen of vanuit de theorie elementen toe te passen in de praktijk. Dit is het zogenaamde 'transfer' denken: transfer betekent het gebruiken van kennis uit de ene context in de andere context.

In de loop van de jaren 90 startten mijn eerste onderzoeksactiviteiten en verscheen, op basis van kleinschalig onderzoek, in 1994 mijn eerste artikel over de invloed die voorbeeldleraren hebben op het leren van mijn eigen studenten in de lerarenopleiding. Midden jaren '90 verscheen 'Steunen, Leren, Stimuleren' samen met mijn Minkema Collega Frits Achterberg over Begeleiding en Groei van Leraren. In 2002 promoveerde ik en werkte in de jaren erna aan publicaties over professionele ontwikkeling van lerarenopleiders en aan onderzoek op het gebied van collectief leren binnen scholen en identiteitsontwikkeling bij mijn studenten in de lerarenopleiding.

Kortom: ik heb het idee dat school-based en research-based opleiden dan wel niet in mijn genen zit maar wel verankerd is in mijn beroepsloopbaan waarbij ik geprobeerd heb aan de interactie tussen die twee meer vorm te geven en daarbij het voorrecht had me in beide werelden te mogen begeven ('transitie').

(Leren op de werkplek)

Ik ben heel lang leraar en lerarenopleider geweest, sterker nog, dat laatste ben ik nog steeds. Maar daarnaast ben ik ook onderzoeker geworden, ik heb dat vak geleerd. De eerste stappen op dat gebied resulteerden dus in het artikel over voorbeeldleraren die van invloed waren op het leren van mijn studenten. Tijdens die eerste voorzichtige stappen in de richting van onderzoek heb ik van de begeleiding van Fred Korthagen geleerd het belang om systematisch na te denken over de te volgen stappen en die inzichtelijk op te schrijven. Ik ging in interactie met hem, met anderen uit mijn omgeving en de nieuwe perspectieven die ik daardoor kreeg vertaalde ik in het doen van meer gestructureerd onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Vervolgens kreeg ik de mogelijkheid om te promoveren. Ik beschouw dit promotietraject als een vorm van formeel werkplekleren: ik deed onderzoek naar een thema (wat moet een lerarenopleider doen en kunnen) wat dicht bij mijn eigen praktijk lag (ik was zelf lerarenopleider en werkte in een project dat gericht was op het ontwikkelen van een beroepsstandaard voor lerarenopleiders). Dit gecombineerd met een stevige en gerichte begeleiding door hoogleraren, het volgen van cursussen op het gebied van methodologie en statistiek, het lezen van literatuur, het bezoeken van conferenties en het intensief samenwerken met collega onderzoekers maakte het traject op en top leren op de werkplek.

In 1978 begon ik dus als leraar maatschappijleer te werken in het voortgezet onderwijs. Na een vuurdoop van een half jaar op het Pius X college in Osdorp in Amsterdam (invalbaan) kwam ik in een warm begeleidingsbad op de RSG Minkema in Woerden. Mijn bevoegdheid voor het leraarschap had ik vooral gehaald door het volgen van colleges op de Universiteit, het eerste half jaar in Amsterdam had ik doorstaan door nét het hoofd boven water te houden, in Woerden heb ik op de werkplek me het lesgeven eigen

Dat klinkt heel logisch maar er is een probleem met transfer in de lerarenopleiding: uit heel veel onderzoek blijkt dat het niet werkt, kennis uit de ene context past vaak niet in de andere context. Recentelijk zijn daarom de concepten 'transitie' en 'transformatie' geïntroduceerd om aan de interactie tussen praktijk en theorie invulling te geven. Transitie betekent dat individuen bewegen tussen de twee praktijken, een lerarenopleider gaat bijvoorbeeld ook onderzoek doen, of een onderzoeker gaat lesgeven op een school. Transformatie betekent dat in een dialoog tussen praktijk en theorie zowel de praktijk als de theorie veranderd. Transitie en transformatie lijken beter te passen bij samen opleiden.

(Zie verder niveau C, p. 23-29 voor de onderbouwing van 2.1, 2.2 en 2.3)

B.3 Leren op de werkplek

(3.1) Leren op de werkplek is het verbinden van werken en leren. Leren is het uitbreiden van kennis, vaardigheden, gedragingen, houdingen, opvattingen, waarden, etc. Door interactie tussen individu en omgeving krijgt het individu impulsen of invloeden die het zich eigen kan maken. In deze interactie kunnen bijvoorbeeld constructieve fricties ontstaan of grenzen verlegd worden. Door aanstaande leraren vanuit een ander perspectief te laten kijken, ontwikkelen zij nieuwe kennis en/of handelen.

Stel ik vraag: 'Associeer eens op leren op de werkplek', welke kernwoorden komen daar dan te staan?

Even een denkpauze.....

Ik doe een gokje: er komen woorden te staan als: terloops leren, impliciet leren, authentiek leren, informeel leren etc. In ieder geval kwamen die woorden bij ons in de kenniskring op. Maar zijn dat wel de terechte typeringen?

Veel gebruikte begrippen bij het leren van aanstaande leraren zijn werkplekleren, schools leren, formeel leren en informeel leren. In de literatuur lopen volgens ons deze vier zaken door elkaar heen. Het verwarrende is dat op het ene moment informeel leren gekoppeld wordt aan het leren op de werkplek en formeel leren aan schools leren, en op het andere moment (in)formeel leren op beide plekken een rol lijkt te spelen.

Anders gezegd: we lijken geneigd te zijn twee vormen van leren te zien namelijk formeel schools leren aan de ene kant en informeel werkplekleren aan de andere kant terwijl er eigenlijk sprake is van vier manieren van leren in de beroepscontext namelijk informeel werkplekleren, formeel werkplekleren, informeel schools leren en formeel schools leren.

gemaakt. Ik kreeg een vaste begeleider, er waren veel bijeenkomsten van beginnende leraren, er was lesbezoek, er werden video opnamen gemaakt, er werd intensief begeleid op de werkplek. Na een jaar had ik het gevoel het beroep in de vingers te hebben. De jaren erna werd ik begeleider van studenten (spd) en van beginnende leraren. Het leren van het beroep op de werkplek zit me daardoor in het bloed.

In maart 2012 had ik het voorrecht in Paramaribo een week te mogen werken aan het onderwerp 'Ontwikkelingen in de lerarenopleiding' met een groep Surinaamse lerarenopleiders, die een masteropleiding volgen. Ter afsluiting van dat onderdeel kregen zij de opdracht een paper te schrijven over vernieuwing in de lerarenopleiding. Opvallend vond ik dat in de helft van de papers het leren op de werkplek genoemd werd als de meest krachtige vorm van leren, terwijl dat in Suriname nog vooral de vorm heeft van een stage. Ik citeer uit het paper van Marco Ligtoet: 'De beroepspraktijk is de meest krachtige en inspirerende leeromgeving. Ervaring, maar vooral het leren van ervaringen is zeer belangrijk om een goede leraar te worden. Hieruit volgt dat het concept 'leren in de beroepscontext' een goede insteek kan zijn om deze leeromgeving tot stand te brengen'. En Joyce Floor geeft aan 'De werkplek is uitermate geschikt omdat deze de aanstaande leraar in contact brengt met de realiteit waarin men steeds nieuwe ervaringen opdoet en in contact komt met de problemen op de werkplek.'

Mijn collega Ari de Heer, hij werkt als schoolopleider op een school in Maarssen en als instituutopleider op de universiteit. liet zich een keer ontvallen tijdens een overleg op het instituut: 'Hier doen we ons uiterste best om op studenten veel kennis af te schieten maar raken we ze niet, en op school worden de studenten voortdurend geraakt maar schieten we te weinig.' Omdat op de werkplek de ervaringen authentiek en doorleefd zijn, de studenten worden er écht geraakt, is het een uitdaging om daar opleidingsdidactisch verder vorm aan te geven en die ervaringen te verdiepen.

Laat één ding duidelijk zijn: ik heb een aantal auteurs op het gebied van leren op de werkplek / workplace learning hoog zitten. Eraut, Tynjälä, Billett, noem maar op, ze zijn stuk voor stuk enorm behulpzaam bij het nadenken over de focus van dit lectoraat en het definiëren van een aantal concepten. Toen Stephen Billett dus in mei 2013 een bezoek bracht aan Nederland en in dat kader in Utrecht een presentatie gaf zat ik op het puntje van mijn stoel. Dat gold helemaal voor het onderdeel 'interventions' daar ben ik als opleider, trainer en lector natuurlijk helemaal op gespits. Maar juist op dat onderdeel sloeg de teleurstelling toe. Eigenlijk kwam het er toch een beetje op neer dat het belangrijk was professionals in een groep bij elkaar te zetten zodat ze hun ervaringen uit konden wisselen. Nou wil ik niet groot doen over mezelf en mijn beroepsgroep maar daar zijn we in de lerarenopleiding al een jaar of 20 mee in de weer. En doen daar onderzoek naar. Dus als het gaat om het ontwikkelen van interventies

Het lectoraat richt zich op het formeel leren op de werkplek.

(3.2) Een werkplek is een authentieke leeromgeving en die is krachtig als het gericht is op en aansluit bij de intuïtieve kennis en vaardigheden die lerenden 'van huis uit' meebrengen. Het leren vindt plaats in een levensechte of realistische leeromgeving waardoor de lerende wordt gemotiveerd.

Op de werkplek kunnen verschillende leerdoelen worden gerealiseerd: kwalificatie, het verwerven van kennis en vaardigheden; socialisatie, om deel te worden van cultuur en traditie; en 'subject wording', wat wil zeggen als persoon tot een waardeoordeel kunnen komen.

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen de leeromgeving en leerprocessen op de werkplek. Bij de leeromgeving is van belang:

Ten eerste een goede samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut wat leidt tot een geïntegreerd leeraanbod. De kwaliteit van de samenwerking tussen de verschillende opleiders is cruciaal. Eenvoudig is de samenwerking niet.

Ten tweede een variëteit in werkzaamheden wat betekent dat de student in de lerarenopleiding een keuze kan maken uit typen activiteiten bijvoorbeeld voor/met leerlingen, gebruik van (hulp)bronnen, professionaliseringsactiviteiten en buitenschoolse activiteiten.

Ten derde de begeleiding: Lerarenopleiders spelen een belangrijke rol in het leren van de aanstaande leraren, ze kunnen een brug slaan tussen theorie en praktijk, ze kunnen 'modelling' gebruiken.

En ten vierde is bij de leeromgeving de handelingsspeelruimte van belang waarbij het gaat om de positie van aanstaande leraren binnen de school: is er sprake van 'echt' werk of alleen meelopen? Is er ruimte om te experimenteren en eigen initiatieven te tonen?

Bij de leerprocessen is er sprake van leeractiviteiten en zelfsturing. Op de werkplek kunnen verschillende typen leeractiviteiten plaatsvinden, zoals trial en error, uitproberen, observeren, participeren, theorie toepassen of eigen kennis creëren. Reflectie is hier de verbindende schakel.

En bij zelfsturing is de vraag of het leren dat plaatsvindt een activiteit is en eigendom van de aanstaande leraren. Op de werkplek is er ruimte voor de leerwerkstijl van de aanstaande leraar zelf. Het gaat daarbij ook om het daadwerkelijk deelnemen aan de gekozen activiteiten.

(3.3) Het leren is eigendom en activiteit van de aanstaande leraren, het opleiden is de inspanning van schoolopleiders en de instituutsopleiders.

die helpend kunnen zijn ten aanzien van het vormgeven van het formeel leren op de werkplek dan ligt er denk ik nog een belangrijk en onontgonnen terrein waar ik de komende jaren graag mijn tanden in zet.

Door dit lectoraat voel ik me weer thuis, alsof de cirkel rond is. Zelf het beroep van leraar geleerd op de werkplek van het Minkema en doorleefd hoe belangrijk begeleiding daarbij is. Vervolgens als begeleider van (aanstaande) leraren aan het werk, trainingen ontwikkeld, onderzoek gedaan, geschreven en gepubliceerd. En nu terug bij werkpleklernen met de uitdaging daar een verdiepende opleidingsdidactische slag mee te maken richting stimuleren van interactie tussen theorie en praktijk en ontwikkelen van een beroepsidentiteit op de werkplek.

Om uiteindelijk écht goede leraren op te leiden en af te leveren. Want daar doe ik het voor, al een jaar of dertig!

Het vormgeven van het samen opleiden vereist een specifieke aanpak van het formele leren op de werkplek. Het fysiek overplaatsen van opleidingsonderdelen naar de scholen zonder een aangepaste opleidingsdidactische benadering is niet voldoende.

Bij opleidingsdidactiek gaat het om het ontwikkelen van manieren om aanstaande leraren zich kennis eigen te laten maken. Een bruikbaar concept daarvoor lijkt 'kennis creëren' te zijn, bruikbaar om aan formeel leren op de werkplek invulling te geven. In de opleidingsdidactische literatuur worden een aantal aanpakken geformuleerd om (aanstaande) doce leraren op een kennis creërende manier te laten leren zoals door het doen van praktijkonderzoek, het bespreken van ervaringen of met behulp van autobiografieën.

Dit lijken vooralsnog losse elementen te zijn voor een mogelijke didactiek voor opleiden op de werkplek. De uitdaging ligt er in om een didactiek te ontwikkelen waarin theorie, praktijk en zelfsturing met elkaar verbonden worden en waar ook een onderdeel van is het leren door aanstaande leraren van experts op de werkplek. Dit zou een integratieve didactiek kunnen worden.

(Zie verder niveau C, p. 29-37 voor de onderbouwing van 3.1, 3.2 en 3.3)

Niveau C

Leraar, opleiding en werkplek: Onderbouwing

C.1 Een goede leraar

Iedere leerling verdient de beste leraar.

Onderwijs is belangrijk, goed onderwijs legt de basis voor een levenlang leren en de leraar speelt een cruciale rol in het realiseren van kwalitatief hoogwaardig onderwijs voor leerlingen. Maar wat is een goede leraar en hoe blijft iemand een goede leraar? Dat zijn de vragen die in dit eerste blok aan bod komen.

C.1.1 Wat is een goede leraar?

Ten aanzien van de vraag 'wat is een goede leraar' kunnen een aantal kenmerken onderscheiden worden. Het eerste kenmerk is dat een goede leraar beschikt over vakinhoudelijke kennis (zie bijvoorbeeld Kamp, 2007). De leraar voortgezet onderwijs en bve heeft, zo wordt aangegeven in de competenties voor de leraar, 'voldoende inhoudelijke en didactische kennis en vaardigheid om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin leerlingen/deelnemers zich op een goede manier de leerinhouden van een bepaald vak of beroep eigen kunnen maken' (Onderwijscoöperatie, 2012).

In de Engelstalige literatuur wordt hiervoor het concept 'pedagogical content knowledge' gebruikt waarvoor Shulman de basis heeft gelegd. Het gaat bij deze 'pedagogical content knowledge' om kennis van de kern waaruit het schoolvak bestaat, kennis over de kernbegrippen of 'big idea's' (Beishuizen, 2004) van het vakgebied. En verder gaat het om kennis ten aanzien van de manier waarop leerlingen zich deze vakinhoud eigen kunnen maken, welke problemen ze daarbij tegen komen, welke (mis) concepties ze daarbij hebben en hoe daarop ingespeeld kan worden. Het gaat erom de kern van het vak begrijpelijk en toegankelijk voor anderen te maken.

Kenmerken van een goede leraar

1. Vakinhoudelijke/didactische kennis



Het vragen naar de kenmerken van een goede leraar is ook vragen naar 'wat is effectief onderwijsgedrag in relatie tot leerling-resultaten?'. Hiernaar is de 'afgelopen 35-40 jaar veel onderzoek gedaan' (de Vries, 2013). Uit dat onderzoek blijkt dat het bij effectief onderwijsgedrag gaat om: de juiste en duidelijke instructie, effectief classroom management, gestructureerde en duidelijke informatie geven, activeren van leerlingen (via vragen stellen en werken in kleine groepjes), feedback geven, afstemmen op verschillen en een ondersteunend werkklimaat creëren. Door Van der Grift (2007) is effectief onderwijsgedrag geconcretiseerd in een observatie instrument waarmee de volgende variabelen worden bepaald: 'veilig leerklimaat', efficiënte lesorganisatie, duidelijke instructie, activerend lesgeven, afstemmen op verschillen en aanleren leerstrategieën. Uit het onderzoek van Bakx (2010) blijkt dat didactische kwaliteiten zoals uitleggen, motiveren en lesgeven, en gezagsaspecten zoals orde houden en op kunnen optreden door leerlingen belangrijk gevonden worden.

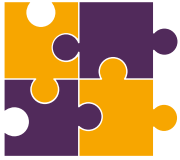
Kenmerken van een goede leraar zijn dus naast vakinhoudelijke kennis: variatie in (vak) didactisch gedrag, zoals informatie geven, activeren, feedback geven etc., en duidelijk en gezaghebbend zijn.

Kenmerken van een goede leraar	
1. Vakinhoudelijke/didactische kennis	
2. Variatie in (vak)didactisch gedrag	
3. Duidelijk en gezaghebbend zijn	

Voor leerlingen in het basisonderwijs speelt verder de persoonlijkheid van de leerkracht een belangrijke rol (Bakx, 2010). Hoog gewaardeerd worden persoonlijkheidskenmerken als humor, aardig, communicatief en geduldig zijn. De persoonlijkheid van de leraar kan een positieve invloed hebben op de leeropbrengsten. Uit onderzoek onder docenten in het voortgezet onderwijs blijkt dat 'persoonsgebonden kenmerken die te maken hebben met de relatie tussen docent en leerlingen, van het grootste belang worden geacht voor goede docenten' (Rohaan, Beijaard & Vink, 2012, p. 49).

Kelchtermans en Hamilton (2004) geven aan dat het belangrijk is om te kijken 'beyond the technicist reductionism from the perspective of "knowing how to" toward a "being some-one who" perspective... the moral dimension of knowledge that includes vulnerability in teaching, and the integrity and trustworthiness necessary to do the work' (p. 785). In navolging van Billett (2010) en Kunneman (2005) kan naar de leraar gekeken worden als een 'value driven professional' (zie ook Koster & van den Berg, 2013), een professional die weet welke waarden voor hem of haar in het beroep van belang zijn en die deze kan verbinden met het professioneel handelen.

Het gaat er dus om verder te kijken dan de instrumentele kant van het leraarschap, niet alleen naar de kwalificaties en competenties, en te erkennen dat ook de persoonlijkheid van de leraar er toe doet (zie ook Korthagen, 2001), waarbij vragen horen als ‘wat zijn als leraar mijn kernkwaliteiten’, ‘waar doe ik het eigenlijk voor’ en ‘welke waarden spelen daarbij een rol’. Het gaat om de beroepsidentiteit van de leraar (zie ook Pillen, 2013), waarbij de ‘moderne professional deskundigheid, normativiteit en persoonlijkheid combineert’ (Rohaan e.a., 2012, p. 10).

Kenmerken van een goede leraar	
1. Vakinhoudelijke/didactische kennis	
2. Variatie in (vak)didactisch gedrag	
3. Duidelijk en gezaghebbend zijn	
4. Persoonlijkheid / Beroepsidentiteit	

Een laatste kenmerk van een goede leraar heeft te maken met ‘professioneel leren als een essentieel onderdeel van het docentenberoep en het fundament van levenslang leren dat wordt gelegd in de lerarenopleiding’ (de Vries, 2013). Daarvoor wordt ook wel het concept ‘doorgroeicompetentie’ gebruikt (Koetsier, 1991), de bekwaamheid om voortdurend stappen te blijven zetten om je als leraar te blijven ontwikkelen.

Onder levenslang leren kan verstaan worden een actief proces waarbij docenten activiteiten uitvoeren die leiden tot een verandering in kennis en opvattingen (cognities) en/of onderwijspraktijken (gedrag) (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010). Billett (2010) formuleert het als volgt: ‘lifelong learning is seen as an inevitable and ongoing process of development that occurs through individuals’ engagement in conscious and non-conscious thinking and acting throughout their lives’ (p. 5).

Belangrijke professionele leeractiviteiten zijn de ontwikkeling en vervolgens het bijhouden van kennis en vaardigheden, reflectie op ervaringen en samenwerking met collega’s; ook voor docenten in opleiding is het van belang dat zij deze professionele activiteiten uitvoeren (de Vries, 2013).

Kenmerken van een goede leraar	
1. Vakinhoudelijke/didactische kennis	
2. Variatie in (vak)didactisch gedrag	
3. Duidelijk en gezaghebbend zijn	
4. Persoonlijkheid / Beroepsidentiteit	
5. Blijven leren en ontwikkelen	

Wat we in deze vijf kenmerken eigenlijk nog missen is het kenmerk dat een leraar niet alleen in het primair proces een rol speelt of in de aansturing van de eigen ontwikkeling maar ook betrokken is bij zaken die binnen de school spelen, samen met collega's onderzoek uitvoert en een bijdrage levert aan schoolontwikkeling. De term die hierbij valt is dat de leraar ook moet beschikken over een 'uitgebreide beroepsopvatting', de leraar als 'extended professional' die participeert in vernieuwingsprojecten binnen de school bijvoorbeeld op het gebied van ICT of die in samenwerking met collega's een internationale uitwisseling opzet.

C.1.2 Een goede leraar worden en blijven

Om een goede leraar te worden én te blijven is een kwalitatief hoogwaardige lerarenopleiding nodig, worden inductie trajecten voor beginnende leraren ontwikkeld en worden ervaren leraren uitgedaagd door middel van onderzoek, scholing en reflectie hun professionaliteit op peil te houden. Uit het volgende schema wordt dit duidelijk (met dank aan Johan van Oosterhout, Academische Opleidingschool West-Brabant, zie ook Achterberg & de Hoop, 2010).



	Senior fase	Specialisatie Differentiatie Excellentie Innovatie etc.	☐ Niveau senior docent
	Professionele fase	Voortgezette professionele fase	☐ Niveau gekwalificeerd docent (register)
		Vroegprofessionele fase	
		Inductiefase	
	Initiële fase	LIO-fase 3 ^e jaar	☐ Niveau startbekwaam (bevoegdheid)
		Instructeursfase 3e jaar	☐ Niveau LIO-bekwaam
		Assistent-fase 2 ^e jaar	
		Oriënterende fase/propedeuse 1 ^e jaar	☐ Niveau hoofdfase bekwaam

Aan de elementen waaruit de startbekwaamheid voor leraren bestaat is in de paragraaf hiervoor uitgebreid aandacht besteedt.

Inductie trajecten in de vorm van begeleidingstrajecten voor beginnende leraren bestaan al sinds lange tijd (zie bijvoorbeeld Achterberg & Koster, 1999). Recentelijk onderzoek laat zien (Berg, 2012; Kessels, 2010) dat zo goed als alle scholen in het voortgezet onderwijs inductie programma's organiseren in de zin van begeleidingsprogramma's die in hoge mate bijdragen aan het welbevinden van de beginnende leraren. De nadruk in die begeleidingsprogramma's ligt vooral op het bieden van ondersteuning ten aanzien van de problemen die startende leraren ervaren op het gebied van klassenmanagement. Onderwerpen die te maken hebben met pedagogiek en vakdidactiek krijgen maar beperkt aandacht. In die zin zijn de plannen die er nu leven op het ministerie ten aanzien van driejarige inductie trajecten interessant (Ministerie van OCW, 2013) omdat daarin ook nadrukkelijk de verdere vakinhoudelijke en vakdidactische ontwikkeling van startende leraren een plek krijgen.

Kessels (2010) constateert dat de manier waarop docenten zich in hun eerste jaren ontwikkelen in hoge mate bepalend is voor hun verdere carrière. Een betrekkelijk geringe aandacht voor de professionele ontwikkeling van de docent in die eerste jaren zet dus een stempel. Uit haar onderzoek blijkt dat veertien procent van de respondenten een sterke invloed van het begeleidingsprogramma op de professionele ontwikkeling heeft ervaren. Daarom is een van de aanbevelingen om de professionele ontwikkeling van docenten een meer centrale plaats te geven.

De trajecten die aan de Universiteit Utrecht en aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg zijn ontwikkeld ten aanzien van ervaren en senior docenten lijken hier goed bij te passen (zie bijvoorbeeld Achterberg, 2011; Kools, 2011). In de trajecten voor ervaren leraren ligt bijvoorbeeld de nadruk op het onderhouden van de eigen professionaliteit en uitdagend houden van de beroepsuitoefening. Senior leraren worden met name aangesproken om het delen van hun vakinhoudelijke en vakdidactische expertise.

C.2 De lerarenopleiding

De lerarenopleiding staat niet stil.

De lerarenopleiding is 'voortdurend aan verandering onderhevig' wordt wel eens gezegd. Nu is dat nog maar de vraag en ook is de vraag of dat echt zou moeten. We zijn geneigd het anders te zeggen: de lerarenopleiding staat niet stil en neemt weloverwogen stappen om bij te stellen en te vernieuwen.

Terugkijkend naar grofweg het afgelopen decennium zijn er twee ontwikkelingen gericht op het realiseren van een weloverwogen kwaliteitsslag in de lerarenopleiding: een ontwikkeling in de richting van 'school-based teacher education' (Korthagen & Lunenberg, 2004; Maandag, Deinum, Hofman & Buitink, 2007; Zeichner, 2010; Mattsson,

Eilertsen & Rorrison, 2011; Furlong, Campbell, Howson, Lewis & McNamara, 2006) en een ontwikkeling in de richting van 'research-based teacher education' (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Swennen, Jones & Volman, 2010; Smith, 2010; Bronkhorst, 2013).

De Engelse term 'school-based teacher education' geeft kernachtig weer dat het gaat om een ontwikkeling in de richting van intensieve samenwerking tussen opleidingsscholen en opleidingsinstituten (Hennissen, 2011) bij het opleiden van leraren, waarbij de focus ligt op de ervaringen van de aanstaande leraar als uitgangspunt voor leren en de oriëntatie in de richting van een meer constructivistische benadering. De term 'opleiden in de school' dekt die lading toch niet helemaal.

De Engelse term 'research-based teacher education' geeft kernachtig aan dat het gaat om een ontwikkeling waarbij onderzoek een steeds belangrijker rol gaat spelen bij het opleiden van leraren. De term 'onderzoekend leren of opleiden' dekt de lading toch niet helemaal en dat blijkt ook wel uit het recent verschenen proefschrift van Lariké Bronkhorst (2013) dat als Engelse titel heeft 'Research-based teacher education' en als Nederlandse ondertitel 'Research-based opleiden van leraren'.

Vandaar het gebruik van de Engelse termen.

C.2.1 School-based leraren opleiden

School-based betekent het creëren van een samenwerkingsverband waarbinnen samen opleiden plaatsvindt. De ontwikkeling in de richting van opleiden in de school is al een aantal jaren aan de gang (zie bijvoorbeeld Melief, Koster, Tigchelaar & Vermunt, 2013; Hennissen, 2011; Timmermans, 2012; van Velzen, 2013).

Eind jaren tachtig van de vorige eeuw werd in de Verenigde Staten het concept 'professional development school' (PDS) ontwikkeld (Holmes-Group, 1990) en in het begin van de jaren negentig kreeg in Engeland het concept 'school-based teacher education' vorm (Furlong e.a., 2006). Een reviewstudie van Maandag, e.a. (2007) laat zien dat 'samen opleiden' op diverse plaatsen in de wereld steeds belangrijker is geworden. Ook in Nederland kwamen rond de millenniumwisseling samenwerkingsverbanden tot stand tussen opleidingsinstituten en scholen (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005; van der Wolk, 2005). Het ministerie van OCW stimuleerde en steunde deze ontwikkeling door middel van verschillende subsidies en regelingen (Ministerie van OCW, 2008).

De stappen in de richting van opleiden in de school werden door een aantal ontwikkelingen bepaald (zie bijvoorbeeld Melief e.a., 2013; Crasborn & Hennissen, 2010). Ten eerste door groeiend bewijs en erkenning van de waarde van het leren

op de werkplek voor aanstaande leraren. Daarnaast waren er de lerarentekorten die ertoe leidden dat nieuwe duale opleidingsroutes en routes voor zij-instromers werden ontwikkeld, waarin betaald werken en leren gecombineerd worden. Ten derde wees onderzoek naar de relatie tussen theorie en praktijk uit dat leraren de theorie die zij in de opleiding aangeboden kregen, vaak als niet-relevant voor en in de praktijk zagen (o.a. Koetsier & Wubbels, 1995; Hennissen, 2011) en dat de theorie uit de opleiding vaak nauwelijks gebruikt werd door afgestudeerde leraren (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). En niet in de laatste plaats speelde mee de overweging dat school-based leraren opleiden goedkoper zou zijn. Een oplossing werd gezocht in de intensivering van de samenwerking tussen school en instituut.

Samen opleiden wordt in de literatuur gezien als een krachtig instrument om het leren van aanstaande leraren te bevorderen. Verschillende studies laten zien dat de concrete praktijkervaring op de leerwerkplek van belang is voor het verwerven van relevante beroepskennis en -vaardigheden (Berry, 2009; Billet, 2004; Moore, 2004). Uit vergelijkende studies tussen studenten die op PDS scholen worden opgeleid en studenten die op niet-PDS scholen worden opgeleid blijkt dat de eerste groep significant meer competent is op het gebied van sommige aspecten van instructie, klassen management en assessment (Castle, Fox & O'Hanlon Souder, 2006) en op het gebied van lesplanning en effectiviteit van leraarsgedrag (Ridley, Hurwitz, Davis Hackett & Knutson Miller; 2005).

Bestaande studies richten zich dus vooral op wat we willen noemen de basiscompetenties van de leraar en minder op bijvoorbeeld de vraag welke rol samen opleiden kan spelen in het ontwikkelen van de persoonlijkheid van de leraar of de competentie om te blijven leren in het beroep.

C.2.2 'Research-based' leraren opleiden

Onderzoek gaat een steeds belangrijker rol spelen bij het opleiden van leraren, bijvoorbeeld door gebruik te maken van onderzoeksresultaten om het eigen handelen als leraar te onderbouwen, of door zelf onderzoek te doen om het eigen repertoire uit te breiden, of door het ontwikkelen van een onderzoekende houding en het beschikken over onderzoeksvaardigheden.

Aanstaande leraren worden gestimuleerd gebruik te maken van het bestaande wetenschappelijke kennisbestand over leren en onderwijzen. Er wordt veel onderzoek gedaan naar en in het onderwijs maar daarbij wordt ook geconstateerd dat (aanstaande) leraren nauwelijks gebruik maken van deze op wetenschappelijk onderzoek gestoelde kennis (zie bijvoorbeeld AWT, 2002; Broekkamp & Hout-Wolters, 2006).

Daarnaast gaat onderzoek een steeds belangrijker rol spelen in de lerarenopleiding

doordat studenten gestimuleerd worden zelf onderzoek te doen naar hun eigen handelen en op een systematische en verantwoorde manier het eigen handelingsrepertoire uit te breiden. Daarvoor is zowel een onderzoekende houding nodig als het beschikken over onderzoeksvaardigheden. Door onderzoek wordt praktische handelingskennis ontwikkeld.

In het voorgaande zijn twee typen kennis te herkennen: wetenschappelijke kennis en handelingskennis. Voor deze twee typen kennis wordt ook wel de benaming gebruikt regelmaat kennis en maatregelkennis (zie Wierdsma, 1999). Regelmaat kennis is kennis die inzicht geeft in hoe processen verlopen in het algemeen, bijvoorbeeld dat leerlingen soms intern en soms extern gemotiveerd zijn. Maatregelkennis is kennis die helpt om dingen aan te pakken in de dagelijkse praktijk binnen de context van de eigen school of klas, bijvoorbeeld hoe die moeilijke 3 havo leerling gemotiveerd kan worden.

Het onderscheid tussen regelmaat en maatregelkennis komt ook wel overeen met het onderscheid tussen conceptuele kennis en handelingskennis. Eraut (2004) bijvoorbeeld onderscheidt vijf typen kennis die onderwijsprogramma's pretenderen hun deelnemers mee te geven: theoretische kennis, methodologische kennis, praktische vaardigheden en technieken, algemene vaardigheden, algemene kennis over het beroep. De indeling van Eraut kan ondergebracht worden in het onderscheid tussen conceptuele en handelingskennis waarbij type 1 en 5 onder conceptuele kennis vallen en de typen 2, 3 en 4 onder handelingskennis. Deze twee typen kennis vallen ook samen met het onderscheid dat gemaakt wordt tussen theorie met een grote T en theorie met een kleine t (zie bijvoorbeeld Korthagen & Kessels, 1999).

Samenvattend: Er is sprake van theoretische, wetenschappelijke, regelmaat kennis aan de ene kant. Dit is kennis van concepten, kennis die inzichtelijk maakt waarom processen lopen zoals ze lopen, theorie met een T. Er is ook sprake van ervaringskennis, praktische, maatregel kennis. Dit is handelingskennis, theorie met een t, kennis van praktische vaardigheden, kennis waarmee je zaken aan kunt pakken, het helpt om weloverwogen tot handelen over te gaan.

C.2.3 De wisselwerking tussen ervaringen en theorie

Het 'school-based' leraren opleiden, heeft lange tijd als focus gehad het reflecteren op ervaringen (zie bijvoorbeeld Korthagen, Melief & Tigchelaar, 2002b). Daarmee werd reflectie een van de kernen bij het opleiden van professionals in het algemeen en leraren in het bijzonder. Voor het stimuleren van reflectie is een uitgebreid arsenaal van begeleidingsvaardigheden ontwikkeld waar zowel studenten als lerarenopleiders (zie bijvoorbeeld Crasborn e.a., 2010) gebruik van kunnen maken.

Figuur 1

Praktijkervaringen centraal

Een kanttekening daarbij was wel dat reflectie vaak zo oppervlakkig bleef, dat aanstaande leraren vanuit één perspectief bleven kijken, dat er niet altijd sprake was van leren en ontwikkeling. Om daaraan enigszins tegemoet te komen is bijvoorbeeld het VESIT model ontwikkeld (zie Korthagen e.a., 2002b), een methodiek waarbij in een aantal stappen aan ervaringen uiteindelijk theorie kan worden gekoppeld. De eerste stap is het Voorstructureren van een ervaring, de tweede is het opdoen van de Ervaring, vervolgens wordt Structuur aangebracht in de uitwisseling van de ervaringen en wordt Ingezoomd op een bepaald onderdeel waaraan Theorie wordt toegevoegd. Dit VESIT model hielp om de transfer te laten plaatsvinden van ervaring naar theorie. Zo wordt het VESIT model veel gebruikt door opleiders in een instituutcontext om daarbinnen ervaringen uit een andere context een plek te geven.

Figuur 2

Praktijkervaringen



Theorie

In het voorgaande is sprake van transfer van de ene context (school) naar de andere context (instituut). Transfer betekent het gebruiken van kennis uit de ene context in de andere context.

Zo kan ook gekeken worden naar de transfer van Theorie uit de instituutcontext naar de praktijkcontext van de school. Theorie kan bijvoorbeeld helpen beter te snappen waarom zaken lopen zoals ze lopen of theorie kan een kader geven waarbinnen ervaringen een plek kunnen krijgen. Een voorbeeld is de theorie rond interne en externe motivatie wat aanstaande leraren kan helpen beter te begrijpen waarom sommige leerlingen afhaken en anderen juist betrokken zijn.

Figuur 3

Praktijkervaringen



Theorie

Er zitten een aantal nadelen aan het transfer model. De belangrijkste is wel dat kennis uit de ene context vaak niet past in de andere context (Korthagen, 1998; Billett & Choy, 2013). Vandaar dat recentelijk (zie Bronkhorst, 2013) de concepten 'transition' en 'transformation' zijn geïntroduceerd om aan de interactie tussen 'teaching' en 'research' invulling te geven. Transition betekent dat individuen bewegen tussen de twee praktijken, een lerarenopleider gaat bijvoorbeeld ook onderzoek doen, of een onderzoeker gaat lesgeven op een school. Kenniskringen van de lectoraten zijn voorbeelden hiervan omdat schoolopleiders en instituutopleiders bewegen in de richting van de onderzoekswereld.

Transformatie betekent 'changing the shape or form of a practice as a result of the interaction between practices (Bronkhorst, 2013, p. 4). Het gaat dus om twee elementen: interactie en verandering van meerdere praktijken. Interactie betekent dat er sprake is van wederkerigheid, van dialoog. Bij dialoog gaat het om een besef van onderlinge verbondenheid, inleven in het perspectief van de ander, gelijkwaardigheid tussen partners en vanuit verschillen tot gemeenschappelijkheid proberen te komen (zie Castelijns, Koster & Vermeulen, 2004).

Naast interactie gaat het om verandering van beide 'practices'. Bij leren op de werkplek zijn deze 'practices' de onderwijspraktijk van de aanstaande leraar en de theorie over onderwijs die de aanstaande leraar via het schoolse leren (zie C.3.1) verwerft. Stel de aanstaande leraar loopt in haar onderwijspraktijk aan tegen de vraag hoe meer afwisseling in didactische werkvormen te realiseren in haar wiskunde lessen. Om op die vraag antwoord te krijgen duikt ze in de onderwijskundige theorie over werkvormen. Daaruit haalt ze een aantal principes ten aanzien van samenwerkend leren. Het principe dat 'bij samenwerkend leren moet iedereen aanspreekbaar zijn' vertaalt ze in een werkvorm waarin leerlingen op een bepaalde manier samenwerken in drietallen. Als ze dat heeft uitgeprobeerd komt ze er achter dat het niet gaat om 'aanspreekbaarheid' maar 'eigenaarschap' en dus past ze op dat punt de onderwijskundige theorie weer aan en gebruikt dat vervolgens weer om een nieuwe werkvorm te ontwikkelen. Dan komt ze er achter dat 'eigenaarschap' niet alleen betekent dat de leerling zich betrokken voelt maar ook dat de leerling zeggenschap heeft over de werkvorm. Zo ontstaat een proces van voortdurende interactie tussen haar onderwijspraktijk en de onderwijstheorie waarbij zowel haar praktijk als de theorie veranderen.

Figuur 4



Deze interactie moet ergens 'over gaan': de interactie tussen praktijk en theorie moet plaats vinden ten aanzien van het vak en het beroep. De kenmerken van de goede leraar zoals die in C.1.1 zijn genoemd komen hier terug en krijgen een plek: vakinhoudelijke kennis, variatie in (vak)didactisch gedrag, duidelijk en gezaghebbend zijn, persoonlijkheid en beroepsidentiteit, blijven leren en ontwikkelen.

Door bij leren op de werkplek de interactie tussen onderwijspraktijk en onderwijstheorie te realiseren worden aanstaande leraren uitgedaagd op dit punt steeds vanuit een ander perspectief te kijken, soms vanuit de ervaringen in de onderwijspraktijk, dan weer vanuit het perspectief van de theorie over onderwijs. Daarmee wordt op de werkplek een basis gelegd voor een levenlang leren tijdens de beroepsloopbaan.

Daarnaast lijken de begrippen transitie en transformatie goed te passen bij het samen opleiden en bij opleiden in de school, omdat in deze termen nadrukkelijk staat dat interactie tussen bijvoorbeeld opleidingsscholen en opleidingsinstituten zowel in de vorm van personeelsuitwisseling als in de vorm van verandering van beide praktijken van belang is.

C.3 De werkplek

Als leren plaatsvindt in levensechte of realistische leeromgevingen dan wordt de lerende gemotiveerd.

C.3.1 *Leren, werkplekleren en (in)formeel leren*

Leren op de werkplek is 'het verbinden van werken en leren' (Hennissen, 2011, p. 7). Maar is het leren tijdens een bijeenkomst op de lerarenopleiding in Tilburg waar studenten hun werkervaringen inbrengen en door uitwisseling van elkaar leren dan ook 'leren op de werkplek'? Waar zit het onderscheid?

Leren is het uitbreiden van kennis, vaardigheden, gedragingen, houdingen, opvattingen, waarden, etc. en heeft te maken met complexe processen als motivatie, emotie, weerstand, etc. Door interactie tussen individu en omgeving krijgt het individu impulsen of invloeden die het zich eigen kan maken (Illeris, 2004). Of zoals Billett (2010) aangeeft: 'when confronting experiences, individuals create new knowledge' (p. 5). Vermunt (2006) spreekt over het creëren van constructieve fricties, anderen spreken over het zoeken van de zone van de naaste ontwikkeling. Recentelijk doet het concept 'boundary crossing' steeds meer opgeld (zie bijvoorbeeld Akkerman & Bakker, 2011): grenzen verleggen, in een andere context stappen.

Waar het omgaat is aanstaande leraren vanuit een ander perspectief te laten kijken en op grond van die andere blik nieuwe kennis en/of handelen te laten ontwikkelen. Als die competentie gecreëerd wordt dan wordt de basis gelegd voor een levenlang leren.

Veel gebruikte begrippen bij het leren van aanstaande leraren zijn werkplekleren, schools leren, formeel leren en informeel leren. Werkplekleren is contextueel, (voor beroepsbeoefenaren vaak) een onbedoeld bijproduct van handelen en gericht op ontwikkelen van handelingskennis. Schools leren is deels mentaal, kan ook gericht zijn op het ontwikkelen van algemene vaardigheden, context overstijgend, gericht op het ontwikkelen van kennis die helpt om tot algemene inzichten te komen. Formeel leren 'vindt plaats binnen situaties die bewust gestructureerd zijn om leerprocessen te stimuleren, terwijl informeel leren op eigen initiatief plaatsvindt buiten de opleiders om' (Hennissen, 2011, p. 17). Informeel leren is 'implicit, unintended, unstructured, nonformal, incidental and the absence of a teacher' (Eraut, 2004; Billett, 2004; Schildwacht, 2012).

In de literatuur lopen volgens ons twee dingen steeds door elkaar. Ten eerste het onderscheid tussen formeel en informeel leren, en daarnaast het onderscheid tussen werkplekleren en schools leren. Het verwarrende is dat op het ene moment informeel leren gekoppeld wordt aan het leren op de werkplek en formeel leren aan schools leren, en op het andere moment (in)formeel leren op beide plekken een rol lijkt te spelen. We vinden dit bijvoorbeeld terug bij Tynjälä (2008): ‘One of the main differences between learning in the formal educational system and learning at work is that the former is based on formal, intentional planned educational activities while the latter is mostly informal in nature’ (p. 132) terwijl later in hetzelfde artikel wordt gesteld dat ‘informal and formal learning are as equally important elements of learning at work’ (p. 140).

Anders gezegd: er worden twee manieren van leren geschetst namelijk het formeel schools leren aan de ene kant en informeel werkplekleren aan de andere kant terwijl er volgens ons sprake is van vier manieren van leren in de beroepscontext:

Formeel werkplekleren	Formeel schools leren
Informeel werkplekleren	Informeel schools leren

Het lectoraat richt zich op het formeel leren op de werkplek. Aan deze keuze liggen onder andere de volgende overwegingen ten grondslag:

- Er is al relatief veel bekend over het informeel leren op de werkplek maar veel minder over het formeel leren op de werkplek.
- Vanuit de lerarenopleiding en vanuit opleidingsdidactisch perspectief is de vraag interessant hoe het formeel leren op de werkplek vorm gegeven kan worden. Het gaat om de vraag hoe het curriculum op de werkplek vorm krijgt (zie Hennissen, 2011; Billet, 2011).
- Met deze keuze wordt recht gedaan aan het kernadvies uit het artikel van Tynjälä (2008; zie ook Bolhuis & Simons, 2001): ‘workplace learning should be developed by utilizing strong features of formal school learning’ (p. 140).

C.3.2 Leren op de werkplek

Binnen het concept opleiden in de school is sprake van een samenwerkingsverband, waarbij het leren van de aanstaande leraar op twee opleidingsplekken plaatsvindt: de opleidingsschool/werkplek en het opleidingsinstituut.

Er is ondertussen een uitgebreid kennisbestand over het leren op de werkplek. Ten aanzien van het leren op de werkplek is het de vraag of we niet beter kunnen spreken over leren in de beroepscontext (zie Bolhuis, 2010)? We gebruiken de term ‘werkplek’ omdat in alle Engelstalige literatuur het concept ‘workplace’ voortdurend terugkomt

(zie bijvoorbeeld Billett e.a., 2013; Tynjälä, 2008). Daarbij gaat het overigens vooral om het leren van (volwaardige) professionals en veel minder om het leren van aanstaande professionals.

Een werkplek is een authentieke leeromgeving. Een werkplek is krachtig wanneer de leraren die daarin functioneren gestimuleerd worden zich te ontwikkelen tot professionals of hun professionaliteit kunnen onderhouden. Volgens Lodewijks (1993; in Simons, 1999) 'zijn krachtige leeromgevingen gericht op en sluiten aan bij de intuïtieve kennis en vaardigheden die lerenden "van huis uit" meebrengen' (p.9). Het leren is betekenisvol wanneer dit plaatsvindt in een levensechte of realistische leeromgeving waardoor de lerende wordt gemotiveerd (Steenbergen-Penterman, Thijs, Voogd & Loenen, 2008).

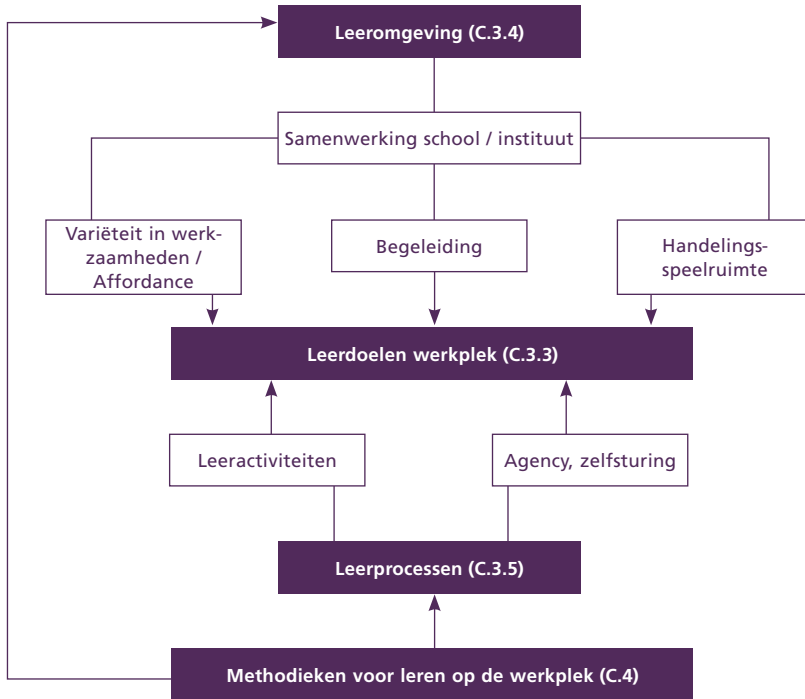
Leren op de werkplek hoeft niet altijd positief te zijn. Zo kunnen de hectische, onvoorspelbare en werk intensieve omgevingen de mogelijkheden voor leren beperken (zie Billett). Verder is het gevaar aanwezig dat de focus vooral komt te liggen op het leren van vooral procedures en autonoom handelen (Hennissen, 2011). Conceptuele kennis en onderbouwd handelen wordt niet zomaar geleerd op de werkplek, daar is meer voor nodig.

C.3.3 Leerdoelen

Binnen een beroepscontext kunnen verschillende leerdoelen worden gerealiseerd (o.a. Bolhuis, 2010; Biesta, 2013). Het eerste doel is 'kwalificatie', de dimensie van kennis en vaardigheden, van het opbouwen van routines als een belangrijk onderdeel van expertise. Het tweede doel is dat van socialiseren in het beroep, 'socialisatie' om deel van traditie en cultuur te worden als lerende. Het derde is 'subject wording', wat wil zeggen als persoon tot een waardeoordeel kunnen komen (zie ook Billett, 2010).

Ten aanzien van de werkplek kan een onderscheid gemaakt worden tussen de 'learning environment' en de 'learning processes of the employee' (Illeris, 2004). Wat betreft de leeromgeving is van belang samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut, variëteit in werkzaamheden, begeleiding en handelingsruimte; bij de leerprocessen is er sprake van leeractiviteiten en zelfsturing (zie onder andere Bolhuis, Buitink & Onstenk, 2010; Geldens, 2007; Hennissen, 2011; Koster & Onstenk, 2009; Billett, 2004; Tynjälä, 2008; Timmermans, 2013).

Figuur 5: 'Wat maakt de opleidingsschool tot een krachtige leeromgeving'.



C.3.4 Leeromgeving

Bij leeromgeving gaat het om samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut, variëteit in werkzaamheden, begeleiding en handelingspeelruimte.

Samenwerking

Wat van belang is bij het leren op de werkplek is de kwaliteit van de samenwerking tussen school en opleidingsinstituut. Een goede samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut leidt tot een geïntegreerd leeraanbod waarbij aanstaande leraren authentieke praktijkervaringen verbinden met theoretische concepten (Buitink, 2008; Darling-Hammond, 2009; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Dam & Blom, 2006). Op grond van een analyse van vijf best practices van duaal opleiden constateerden Korthagen, Tigchelaar, Koster en Melief (2002a) dat de samenwerking tussen opleiders en schoolcoaches bij het uitvoeren van opleidingsonderwijs een belangrijke voorwaarde is om de integratie van praktijk en theorie te bevorderen.

Diverse auteurs geven aan dat de kwaliteit van de begeleiding en de samenwerking tussen de verschillende opleiders cruciaal is (Geldens, 2007; Maandag e.a. 2007; Vermunt, 2006; van Neygen & Belmans, 2011). Lerarenopleiders krijgen een expliciete taak als 'bruggebouwer' (Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2013) of te wel het creëren van samenwerking tussen opleidingscholen en opleidingsinstituten. Eenvoudig is de samenwerking niet en er is vaak sprake van wantrouwen en onbegrip (Bullough, 2005).

Variëteit in werkzaamheden

Het werkplekleren wordt beschouwd (Billett, 2011) als een interactief proces tussen het aanbod van de dagelijkse leerkrachtwerkzaamheden op de werkplek (affordance) en de activiteiten die de nieuwe leerkracht daadwerkelijk uitvoert (agency).

Uit het onderzoek van Timmermans (2012) blijkt dat er 64 concrete activiteiten en interacties zijn direct gerelateerd aan het dagelijks werk van leraren. De activiteiten zijn ingedeeld in vier typen: activiteiten voor/met leerlingen, activiteiten op schoolniveau, gebruik van (hulp)bronnen en professionaliseringsactiviteiten. Er kan nog een vijfde type activiteit onderscheiden worden namelijk buitenschoolse activiteiten (Poel & van der Krogt, 2011). Bij al deze activiteiten gaat het erom dat ze authentiek, realistisch en levensecht zijn.

Begeleiding

Lerarenopleiders spelen een belangrijke rol in het leren van de aanstaande leraren. Voor de duidelijkheid: onder lerarenopleiders vallen zowel schoolopleiders als instituutopleiders (zie Melief e.a., 2013). Door Slick (1998) wordt als belangrijkste rol voor lerarenopleiders genoemd 'to serve as a bridge between the theories that student teachers learn at the college and the practical knowledge that is discovered in the schools'. Verder hebben de opleiders een belangrijk opleidingsdidactisch instrument in handen: omdat een van de kernen van het lerarenopleiderschap is dat er 'lesgegeven wordt over lesgeven' (zie Lunenberg e.a., 2013) geeft dat lerarenopleiders de mogelijkheid 'modelling' te gebruiken in de begeleiding van de studenten.

Handelingsspeelruimte

Bij handelingsspeelruimte gaat het om de positie van aanstaande leraren binnen de school (zie bijvoorbeeld Koster e.a., 2009). Is er sprake van 'echt' werk of alleen meelopen? Is er sprake van een leeromgeving waarin ruimte is voor het uitvoeren van verslagen en opdrachten. Zijn er mogelijkheden tot zelfstandig werken, experimenteer ruimte, fouten mogen maken, eigen initiatieven als aanstaande leraar mogen nemen?

C.3.5 Leerprocessen

Ten aanzien van de leerprocessen zijn leeractiviteiten en zelfsturing van belang.

Leeractiviteiten

Binnen de beroepscontext kunnen verschillende typen leeractiviteiten plaatsvinden (Berings, Gelissen & Poell, 2004; Hoekstra & Bakkenes, 2004; Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010; Bolhuis, e.a. 2010):

- Trial and error, leren door doen, non-intentional
- Experimenteren, uitproberen, toepassen, intentional
- Observeren, gericht kijken naar bijvoorbeeld experts, ‘afkijken’
- Participeren, leren door samenwerken
- Theorie toepassen, boeken lezen, expertkennis tot je nemen
- Kennis creëren op basis van ervaringen.

Reflecteren speelt bij bijna al deze typen leeractiviteiten een belangrijke rol.

Zelfsturing

Het leren dat plaatsvindt is een activiteit en eigendom van de aanstaande leraren. Op de werkplek is er bij uitstek ruimte voor de leerwerkstijl van de student zelf, er kan maatwerk geboden worden en aandacht besteedt worden aan de uniciteit, verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van de student.

Het gaat hierbij niet alleen om het zelfstandig aansturen van de eigen leeractiviteiten en het eigen leerproces, maar ook om het daadwerkelijk deelnemen aan de gekozen activiteiten. Hier wordt wel de term ‘agency’ voor gebruikt (Timmermans, 2012; van Velzen, 2013). Uit het onderzoek van Timmermans (2012) blijkt dat de studenten twee derde van de 64 activiteiten uitvoeren tijdens hun stage. Ook blijkt dat de agency verschillend is voor studenten uit de drie verschillende studie jaren, het aantal activiteiten dat studenten ondernemen neemt toe naarmate ze in een hoger opleidingsjaar zitten.

We weten dus al veel over de factoren die werkplekleren krachtig maken en de type leerprocessen die daaraan bijdragen. We weten nog (te) weinig over de manieren om die leerprocessen te beïnvloeden: opleiden op de werkplek (zie ook einde van paragraaf C.3.1).

C.4 Methodieken voor leren op de werkplek

Het leren, zoals beschreven in de paragraaf hiervoor, is eigendom en activiteit van de aanstaande leraren, het opleiden is de inspanning van schoolopleiders en de instituutopleiders. Zeichner (2010) wijst er op dat het vormgeven van het samen opleiden een specifieke inrichting en een specifieke didactiek vereist. Het fysiek overplaatsen van opleidingsonderdelen naar de scholen zonder een aangepaste opleidingsdidactische benadering, is volgens hem niet voldoende. Bij opleidingsdidactiek gaat het om het ontwikkelen van manieren om aanstaande leraren zich kennis eigen te laten maken.

Over het verwerven van kennis zijn drie metaforen in omloop. Van Anna Sfard (1998) komt het bekende en veel gebruikte onderscheid tussen de 'acquisition' en de 'participation' metafoor. Bij de eerste gaat het eigen maken van kennis door deze van buiten af tot je te nemen, bijvoorbeeld door een college te volgen, een boek te lezen, een kenniscлип te bekijken, een expert te observeren.

Bij de participatie metafoor gaat het om het eigen maken van kennis door met anderen samen te werken, door dingen uit te proberen, door aan activiteiten deel te nemen. Aan deze twee metaforen is de 'knowledge creation' metafoor toegevoegd (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004): deze metafoor 'concentrates on the mediated processes of knowledge creation... and sees students not only as consumers but also as creators of knowledge.' (p. 569-573).

De participatie en kennis creërende metafoor worden met name gebruikt om het leren op de werkplek te karakteriseren waarbij de participatie metafoor wellicht meer bruikbaar is om het informeel leren op de werkplek te karakteriseren en de kenniscreërende metafoor bruikbaar is om aan het formeel leren op de werkplek invulling te geven.

In de opleidingsdidactische literatuur (Vermunt, 2006; Grossman, 2005; Darling-Hammond, 2005; Korthagen, e.a., 2002b; Koster & Bronkhorst, 2010; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009) worden een aantal didactische aanpakken geformuleerd om (aanstaande) docenten te laten leren: door middel van case methods, met behulp van portfolio's, door het doen van praktijkonderzoek, door middel van micro teaching, met behulp van autobiografieën, door het bespreken van ervaringen, het gebruiken van onderzoek als professionele leerstrategie.

Dit lijken vooral losse elementen te zijn voor een mogelijke didactiek voor opleiden op de werkplek. De uitdaging ligt er in om een integratieve didactiek (Tynjälä, 2008) te ontwikkelen: 'Professional expertise can be described as consisting of three basic elements which are closely integrated with each other: theoretical knowledge, practical knowledge and self-regulative knowledge' (p. 144). Die integratieve didactiek kan ertoe leiden dat aanstaande leraren zowel praktijk en theorie met elkaar leren verbinden.

Naast deze integratieve didactiek wordt ook veel belang gegeven aan de mogelijkheid die aanstaande leraren hebben om op de werkplek te leren van experts (zie bijvoorbeeld Billett, 2011; Billet e.a., 2013; van Velzen, 2013). Daarbij gaat het zowel om observatie en imitatie (bij 'modelling'), als om instructie en sturing door experts, als om de mogelijkheid om kort te overleggen ('scaffolding') met experts en vervolgens te oefenen met nieuw gedrag.

Het is een uitdaging om te komen tot een geheel van opleidingsdidactische interventies voor de werkplek waarbij zowel een aantal didactische aanpakken, als elementen uit de eerder genoemde integratieve didactiek, als het leren van experts en nieuwe elementen die uit het lectoraatsonderzoek naar voren zullen komen, bij elkaar gebracht worden in een samenhangend geheel.

Niveau D

Lectoraatsplannen

D.1 Inleiding

Mensen die ik tegenkom en me vragen ‘Een nieuw lectoraat? Welk thema?’ antwoord ik standaard dat ‘het lectoraat een voortzetting is van het lectoraat Leerstrategieën van Sanneke Bolhuis en dat het als titel heeft Meesterschap met een toespitsing op het leren op de werkplek.

Ambitie van het lectoraat ‘Werkplekleren’ is om een aantal handzame suggesties voor aanpakken en methodieken voor het integraal leren van studenten op de werkplek te ontwikkelen. Daarnaast is er de ambitie om een vergezicht ten aanzien van opleiden in de school te ontwikkelen: Hoe ziet de (academische) opleidingsschool er over tien jaar uit?

Het lectoraat streeft er naar een bijdrage te leveren aan curriculum ontwikkeling (door het curriculum voor de werkplek te verdiepen), aan professionalisering van lerarenopleiders zowel in de kenniskring als door een bijdrage te leveren aan professionaliseringactiviteiten, én aan praktische kennisontwikkeling op grond van onderzoek in de vorm van handzame methodieken voor en het publiceren van artikelen over opleiden op de werkplek.

D.2 Onderzoek in de kenniskring

Uitgangspunt is dat in het lectoraat praktijkonderzoek plaatsvindt en dat het ‘onderzoek effect moet hebben op het onderwijs en het beroepenveld’. Onderzoek dus samen met mensen uit het veld en voor het veld. Op verschillende plekken is praktijkonderzoek al uitgebreid gedefinieerd (zie bijv. documenten Forum voor Praktijkgericht Onderzoek). Op grond hiervan horen de volgende (methodologische) kernwoorden bij praktijkonderzoek zoals dat in het lectoraat plaats gaat vinden (gebaseerd op brainstorm in de kenniskring van 11 juni): Systematisch, Onderbouwd, Navolgbaar, Relevant/betekenisvol/onderwijspraktijk, Eigenaarschap.

De visie van de lectoren van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg op praktijkgericht onderzoek luidt als volgt: ‘Onderzoek doen hoort bij de praktijk van leraren. Leraren en lerarenopleiders doen onderzoek naar hun eigen praktijk om de kwaliteit van hun handelen te onderbouwen, te evalueren en te verbeteren. Studenten leren tijdens de lerarenopleiding hoe zij door middel van praktijkonderzoek een kritische houding ten opzichte van hun onderwijspraktijk kunnen ontwikkelen. Op die manier werken

(aanstaande) leraren en lerarenopleiders gedurende hun gehele onderwijsloopbaan systematisch aan het verbeteren van die praktijk.’

Het onderzoek in het kader van dit lectoraat richt zich op de volgende terreinen waarop nader onderzoek gedaan zal worden:

- A. Een nadere verkenning van de leerprocessen die plaatsvinden op de werkplek
- B. Een nadere verkenning van methodieken die beschikbaar zijn om het leren in de op de werkplek te intensiveren.
- C. Een nadere verkenning van de manieren waarop aanstaande leraren zich kunnen ontwikkelen door te leren van en met ervaren leraren (observatie, samenwerking, bevragen, etc.).

Deze terreinen zouden door middel van uitgebreid wetenschappelijk onderzoek onderzocht kunnen worden. Ten aanzien van het eerste terrein gebeurt dat ook al. Maar dat is hier niet de bedoeling. Niet alleen hebben we daar de tijd niet voor, het is ook niet wat we zien als de belangrijkste focus van het type onderzoek dat we voorstaan. In ons kleinschalige praktijkonderzoek willen we binnen de beroepscontext van de lerarenopleiding samen met collega lerarenopleiders, docenten uit de scholen en studenten werken. We zijn dan ook zeer content dat meer dan de helft van de kenniskringleden uit de school komt (zie volgende paragraaf).

Wat we ten aanzien van het leren op de werkplek willen weten is hoe bij aanstaande leraren een basis gelegd kan worden voor een levenlang leren, wat er op de werkplek gedaan kan worden aan het ontwikkelen van een beroepsidentiteit, hoe aan het formeel leren op de werkplek invulling gegeven kan worden en welke methodieken zich daar het beste voor lenen.

Uitgangspunt daarbij is: ‘De praktijk is de vindplaats en de oefenplek voor theorie’ (Corry Cokken, conferentie AOS-Oost, nov 2012). Op de werkplek kan bijvoorbeeld verder gekeken worden naar leerwerktaken als een instrument om studenten theorie en praktijk met elkaar te laten verbinden. Ook kunnen vakdidactische netwerken onder de loep genomen worden om na te gaan of daarmee het leren van het schoolvak op de werkplek verdiept wordt. De focus kan liggen op het in kaart brengen van het samen leren van studenten, docenten en opleiders in leer/kennisgemeenschappen. De vraag kan gesteld worden naar het op gang brengen van schoolontwikkeling en de verbinding daarvan met onderzoek. Ook een nadere verkenning van het ontwikkelen van een beroepsidentiteit op de werkplek ligt voor de hand: aandacht voor het ontwikkelen van eigenheid en het unieke van de student op de werkplek en dit verbinden met bijvoorbeeld kernreflectie (Korthagen), kernkwaliteiten (Offman), de zelfconfrontatie methode (Hermans), narratieve benadering (Kelchtermans). Doel is kwalitatief hoogwaardige leraren af te leveren die een levenlang willen en kunnen leren.

Bij dit onderzoek wordt nadrukkelijk gestreefd naar korte onderzoekscycli. Dat betekent dat we het onderzoek zo opzetten dat in een aantal gevallen al na een paar maanden resultaten zichtbaar en bruikbaar zijn, en dat in ieder geval na een half jaar de eerste resultaten gedeeld zullen worden met sleutelfiguren uit het voortgezet onderwijs en de lerarenopleiding.

Een mogelijk eindproduct van twee jaar onderzoek in het kader van het lectoraat zou een werkboek en/of website kunnen zijn met methodieken om het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek te verdiepen. In dat eindproduct zou aandacht besteed kunnen worden aan theoretische onderbouwing van het leren in op de werkplek, methodieken en aanpakken om theorie en praktijk met elkaar te verbinden, manieren om met studenten op de werkplek aan beroepsidentiteit te werken, praktijkervaringen van opleiders met deze methodieken, reflecties van studenten hierop, etc.

D.3 Organisatie kenniskring

In de kenniskring van het lectoraat nemen vier kenniskringleden vanuit FLOT en vier kenniskringleden vanuit de (academische) opleidingsscholen deel. De vier kenniskringleden vanuit de scholen worden door de scholen gefaciliteerd. Iedereen heeft minimaal een halve dag beschikbaar voor de kenniskring. De rol van studenten in het lectoraat behoeft nog nadere uitwerking en aandacht. De kenniskringbijeenkomsten vinden plaats op vrijdagochtend tussen 9 en 12 uur in Tilburg.

De volgende personen nemen deel: Anne Brand (FLOT), Mieke van Hout (Fioretti College, Veghel), Uwe Krause (FLOT), Annette Lievaart (FLOT), Judith Stappers (FLOT), Inge Verlee (Goese Lyceum, Goes), Marloes Vermeer (2College, Tilburg), Twan van de Wetering (Zwijsen College, Veghel)

Bij professionalisering van de kenniskringleden gaat het deels om het vergroten van de kennis van het thema werkpleklernen, deels om het ontwikkelen van bekwaamheden op het gebied van het doen van onderzoek (kennis en vaardigheden), maar daarnaast ook nadrukkelijk om het ontwikkelen en onderhouden van een onderzoekende houding en het gebruiken van de groep als klankbord voor de eigen ideeën en plannen.

In eerste instantie wordt gewerkt aan het ontwikkelen van een gemeenschappelijke basis en taal ten aanzien van het thema van het lectoraat (leren op de werkplek) en het doen van praktijkonderzoek. Dit zal gebeuren door een bescheiden verkenning van de literatuur. Ook kunnen deskundigen bevraagd of ingeschakeld worden.

Ten aanzien van het doen van onderzoek geldt dat de ervaring onder de leden van de

kenniskring hiermee verschillend is. Hier zal adequaat op ingespeeld worden door van elkaar te leren en gaandeweg te bekijken of extra scholing op maat of ondersteuning noodzakelijk is.

De focus zal liggen op het vertalen van besproken literatuur naar de praktijk, het zoeken van voorbeelden, opleidingsdidactische literatuur, best practices etc.

D.4 Activiteiten

In deze paragraaf schetsen we achtereenvolgens de activiteiten die in de komende periode door de lector en door de kenniskringleden ondernomen zullen worden.

Activiteiten lector

Ik ben sinds het najaar verbonden aan FLOT. Het eerste jaar heeft de focus vooral gelegen op inhoudelijk en organisatorisch invulling geven aan het lectoraat, het verzorgen van professionaliseringsactiviteiten (bijdrage aan spd training/certificeringstraject, bijdragen aan bijeenkomsten op FLOT of opleidingsscholen), curriculum activiteiten (deelname aan projectgroepen bijvoorbeeld) en externe activiteiten.

Gezien de omvang van mijn aanstelling als lector en de tijd die de kenniskringleden hebben, is het belangrijk om voor het komend jaar keuzes te maken. De ambitie is om in 2013-14 een goed functionerende kenniskring te hebben die daadwerkelijk vordering maakt in het onderzoek naar het leren van aanstaande leraren op de werkplek en die daar anderen (collega's, docenten, studenten) bij weet te betrekken. Daarvoor zal er voldoende aandacht en ruimte moeten zijn om goed en relevant praktijkonderzoek uit te kunnen voeren (en te leren uitvoeren).

Prioriteiten in mijn werk als lector kunnen worden onderverdeeld in drie domeinen: onderwijs en scholing, professionele praktijk, en onderzoek en wetenschap. In het domein onderwijs en scholing gaat het om bijvoorbeeld de scholing van kenniskringleden in onderzoeksvaardigheden en (vak)didactische) inhoudelijke vernieuwingen tijdens de kenniskringbijeenkomsten, om voeding vanuit het lectoraat aan de docenten en opleiders bijvoorbeeld tijdens teamochtenden en bijeenkomsten op scholen, en om bijdrage in en aan trainingen van schoolpracticumdocenten. Maar bij dit domein hoort ook de klankbordfunctie bij opleidingsdidactische vraagstukken en bij het aanvragen en uitvoeren van pilots.

In het domein professionele praktijk ligt de focus op het betrekken van scholen, docenten uit het voortgezet onderwijs, de opleiding en opleiders bij het onderzoek. Daarnaast is hier van belang de opbrengsten van onderzoek te delen en te verspreiden bijvoorbeeld via symposia, bijdrage aan conferenties en publicaties.

In het domein onderzoek en wetenschap ligt de prioriteit in de activiteiten van de

lector op het uitwerken van onderzoeksideeën, bijvoorbeeld door opstellen van werkplan en de lectorale rede. Verder is van belang de coördinatie (en mede uitvoeren) van het onderzoek, en de afstemming van onderzoek, activiteiten en opbrengst op vragen vanuit de opleidingen en scholen. Ook krijgt de uitvoering van het gezamenlijk onderzoek met de andere FLOT lectoren prioriteit.

Waar mogelijk vindt in de academische omgeving verspreiding van ideeën en opbrengst uit het (praktijk)onderzoek naar werkplekleren binnen de school plaats en worden kenniskringleden gestimuleerd om (inter)nationale (kennis)uitwisseling op te zoeken, bijvoorbeeld tijdens conferenties.

Activiteiten binnen de kenniskring

Voor het onderzoek in het kader van het lectoraat en het waarmaken van zowel de korte cycli als het zichtbaar maken van de opbrengsten in de praktijk als het betekenis geven aan de relevantie etc. is het benoemen en expliciteren van een aantal momenten om naar toe te werken van belang. Vandaar dat die in onderstaande tabel worden geconcretiseerd.

Moment / tijdpad	Product	Communicatie / Presentatie naar buiten toe
Half september 2013	Werkplan lectoraat 2013/2014	Bespreken met teamleiders en schoolleiders.
Eind oktober 2013	Onderzoeksplannen gereed verschillende kk leden (in duo's)	31/10 Presentatie op inspiratiemiddag Fontys educatieve lectoraten.
15 november 2013	Boekje lectoraat / rede lector	Lectorale rede en ontmoeting met kenniskring leden.
Februari/maart 2014	Tussentijdse resultaten onderzoeken	'Externe validatie': delen onderzoek met leden kenniskring Paul Hennissen / naar buiten toe.
Half maart 2014	Presentaties kenniskringleden	Velon congres Zwolle 10 en 11 maart.
Eind april 2014	Publicaties	In vakbladen, VECTOR, mededelingen bladen scholen, etc.
Half juni 2014	Werkplan 2014/2015	Bespreken met teamleiders en schoolleiders.
Eind augustus 2014	Resultaten internationaal project	Symposium op ATEE conferentie Portugal eind augustus.

D.5 Samenwerking met anderen

Binnen FLOT: er is een duidelijke link met het lectoraat van Quinta Kools en van Wouter Sanderse. Er zijn contacten gelegd met Paul Hennissen (lector Nieuwste Pabo, HS Zuyd en Fontys) ten aanzien van samenwerking en wederzijds bezoek kenniskringleden. Er wordt komend jaar geïnvesteerd in het leggen van een aantal belangrijke internationale contacten.

Over de auteur en dankwoord

Bob Koster studeerde sociologie en was daarna vanaf 1978 twaalf jaar verbonden als leraar maatschappijleer aan de RSG Minkema in Woerden. Op school was hij naast het leraarschap onder andere actief als schoolpracticumdocent / begeleider van studenten van de lerarenopleidingen in Utrecht, als begeleider van startende leraren, als coördinator van het 4 en 5 HAVO mentoraat, en als medeorganisator van en deelnemer aan het muziektheater project 'De Revue'.

Vanaf het begin van de jaren '90 is hij eerst parttime en daarna fulltime verbonden aan het IVLOS, de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht, eerst als vakdidacticus maatschappijleer en later als algemeen opleider en trainer.

In 1998 wordt hij voor een dag in de week mede coördinator van het project van de Vereniging voor Lerarenopleiders Nederland (VELON) waarin een beroepsstandaard en register voor lerarenopleiders wordt ontwikkeld. Rond die tijd start hij een promotietraject waarin de focus ligt op het ontwikkelen van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders. Dit traject wordt in december 2002 afgerond met het proefschrift 'Lerarenopleiders onder de loep'. In de periode 2009-2011 levert hij een bijdrage aan de ontwikkeling van een ander project van de VELON: de ontwikkeling van een kennisbasis voor lerarenopleiders.

Vanaf 2003 is hij naast zijn werk als lerarenopleider ook werkzaam als lector, eerst tot 2011 bij het lectoraat Kantelende Kennis van de Educatieve Federatie Interactum. In de periode 2008-2011 maakt hij bovendien deel uit van het presidium van het Forum voor Praktijkgericht Onderzoek waarin hij zich onder andere bezig houdt met het ontwikkelen van een profiel voor de lector.

Bob Koster combineert zijn werkzaamheden als lerarenopleider en lector met het wekelijks spelen van tennis, lid zijn van de Raad van Toezicht van Stichting Archipel in Zutphen, deelnemer in een maandelijkse boekenclub, alt-saxofonist in het dweilorkest Help Ons Bloaz'n uit Brummen, fervent filmhuis bezoek en nog veel meer.

Vanaf 2012 ben ik als lector Werkplekieren bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). Het is een voorrecht om lector te zijn. Wat ik in algemene zin daarin bijzonder vind, is de uitdaging om kennisontwikkeling te verbinden met praktijkontwikkeling en dat ook daadwerkelijk samen met mensen uit de praktijk te doen. In het lectoraat Kantelende Kennis werkten we bijvoorbeeld samen met lerarenopleiders, studenten en basisschoolleraars aan schoolontwikkeling. Praktijkonderzoek niet alleen voor maar ook daadwerkelijk samen met de mensen uit de praktijk.

Het is daarnaast een voorrecht om bij Fontys/FLOT als lector te werken. Dat komt door het thema van het lectoraat 'Werkplekleren' waar ik me zeer mee verbonden voel. Ik dank dan ook het College van Bestuur van Fontys voor mijn benoeming als lector. Daarnaast wil ik alle mensen bedanken die het mogelijk maken om dit lectoraat op een betekenisvolle manier in te vullen en vorm te geven. In dat kader wil ik graag de directie en managementteam van FLOT noemen, in het bijzonder Ans en Johan, door wie ik me oprecht gesteund en gewaardeerd voel in mijn ambities en activiteiten. Maar zeker ook 'mijn' kenniskringleden, Anne, Annette, Inge, Judith, Marloes, Mieke, Uwe en Twan, die zich met gedrevenheid en een kritische geest op deze nieuwe klus storten. Geweldig.

Zeer bijzonder vind ik de steun die ik vanuit 'de scholen' ervaar, met name de directies van de (academische) opleidingsscholen die in de persoon van Corry, Johan, Marijke en Thea niet alleen mondeling steun geven maar dat ook daadwerkelijk omzetten in het faciliteren van schoolopleiders om in de kenniskring van het lectoraat te participeren. Wat een voorrecht om samen met jullie voor elkaar te krijgen dat de kenniskring voor de helft uit schoolopleiders en voor de helft uit instituutopleiders bestaat, naar mijn weten uniek in Nederland.

En dan zijn er de lerarenopleiders van FLOT, de opleiders uit de scholen en mijn mede lectoren: we zijn bij FLOT met een groep van acht (!) lectoren, die op een energieke manier met elkaar interacteren en samenwerken, dat stimuleert enorm.

Bij FLOT worden sinds 2012 vijf pijlers gehanteerd. Dat zijn 'cruciale factoren die het leraarschap goed maken': a. Een goed theoretisch fundament. b. Oog voor elke leerling. c. Een kritisch-reflectieve & onderzoekende houding. d. Een initiatiefrijke professional. e. Praktijk staat centraal in het leren. Uit de inhoud van deze publicatie mag duidelijk zijn dat die pijlers zeer aansluiten bij de focus die in dit lectoraat Werkplekleren wordt gekozen.

Naar een eerdere versie van deze tekst hebben Paul Hennissen (lector bij de Nieuwste Pabo) en Quinta Kools (FLOT) kritisch gekeken en van feedback voorzien. Jullie opbouwend commentaar, suggesties en vertrouwen dat ik op de goede weg zat hebben me een belangrijke steun in de rug gegeven. Dank daarvoor.

Tenslotte bedank ik Wendy die het heeft gepresteerd het al ruim 20 jaar uit te houden met een gedreven professional die gefascineerd is door de inhoud van zijn werk en de mensen waar hij mee en voor werkt. Ook tijdens het werken aan deze publicatie heb je veel begrip getoond, me ruimte te geven om regelmatig door te pakken en me in het schrijven te storten, en me ook weer terug te fluiten als ik echt te ver door schoot.

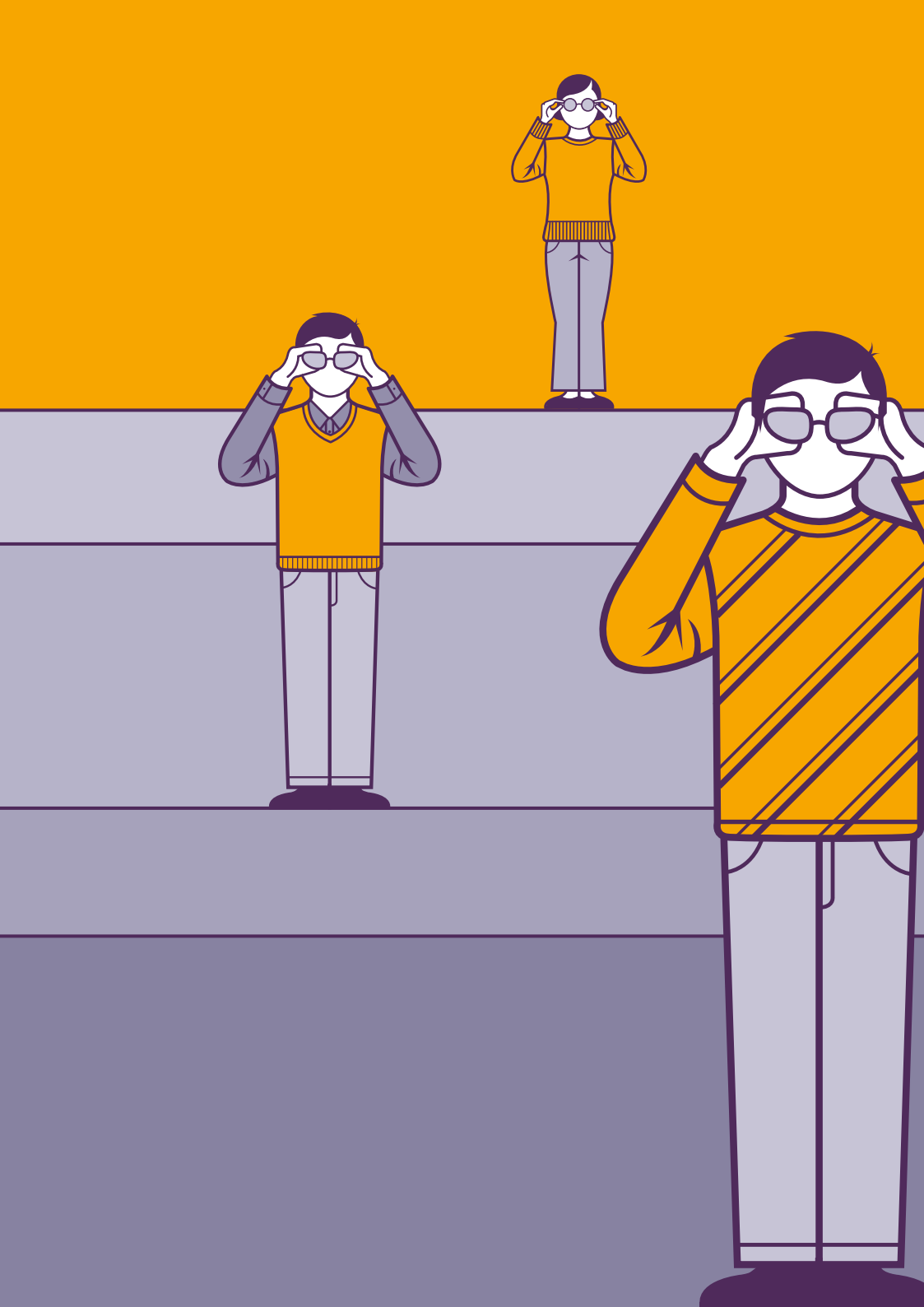
Literatuur

- Achterberg, F. (2011). *Behouden en veranderen: Leren en ontwikkelen van ervaren docenten*. Antwerpen: Garant-Uitgevers.
- Achterberg & de Hoop (2010). Begeleiden wat is dat. *Velon kennisbasis*. http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/docerenbegeleid/4_2_1begeleidenwatisdat.pdf
- Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen, Leren, Stimuleren. Praktijkboek voor begeleiding van docenten*. Wolters Noordhoff, Groningen.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- AWT, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2002). *Onderzoek in het onderwijs*. Den Haag: AWT.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Bakx, A.W.E.A. (2010). *Opbrengstgericht werken: implicaties voor de kwaliteit van de leraar*. Lectorale rede. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Beishuizen, J.J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit Amsterdam, oratie.
- Berg, van den D. (2012). *De begeleiding van startende leraren een (inter)nationale verkenning*. SBO Berings, M.G.M.C., Gelissen, J.P.T.M. & Poell, R.F. (2004). *What and how do nurses learn on the job? Similarities and differences among nurses in on-the-job learning*, Paper presented at the European HRD Research Conference, Limerick, Ireland.
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching*, 15(2), 305-318.
- Billett, S. (2004) Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324.
- Billett, S. (2010). Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. *Journal of Workplace Learning* 25(3), 264-276.
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. *Education and Didactique*, 5 (2) 129-149.
- Billett, S., & Choy, S. (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 264-276.
- Bolhuis, S. (2010). Hoe vindt leren in de beroepscontext plaats? *VELON Kennisbasis voor Lerarenopleiders*.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (2001). *Leren en werken*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school*. ICLVSNV, .
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Vossiuspers UvA, Amsterdam.
- Bronkhorst, L.H. (2013). *Research-based teacher education. Interactions between research and teaching*. Utrecht, proefschrift.
- Buitink, J. (2008). What and how do student teachers learn during school-based education? *Teaching and Teacher Education* 25(1), 118-127.
- Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.
- Castle, C., Fox, R.K. & O'Hanlon Souder, K. (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) Make a Difference? A Comparative Study of PDS and Non-PDS Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education* 57(1), 65-80.
- Castelijns, J. Koster, B. & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht, Interactum.

- Crasborn, F.J.A.J. & Hennissen, P.P.M. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven, Fontys/ESOE, proefschrift.
- Dam, G. ten, & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). Teacher Education and the American future. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 35-47.
- Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between Education and Workplace settings, in H.Rainbird, A.Fuller and H.Munro (Eds) *Workplace Learning in Context*, London: Routledge.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J. Lewis, S. & McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: Changing times, changing definitions: Evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37, 32-45.
- Geldens, J. J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekomgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempen.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education –The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.
- Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken. Opleiden van leraren op de werkplek*. Lectorale rede. Zuyd Hogeschool.
- Hoekstra, A. & Bakkenes, I. (2004) *Professional activities of teachers*, paper presented at the Onderwijsresearch Dagen [Dutch-Flemish Educational Research Conference], Utrecht, Holland.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Holmes Group. www.holmespartnership.org/Tommorows_Schools.pdf
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441.
- Kamp, M. (2007). De leraar: meester of slaaf van het leerplan. Leraren opleiden tot eigenaar van het leerplan. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(4), 6-11.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Kessels, C.C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Leiden University.
- Koetsier, C.P. (1991). *Een brug tussen opleiding en praktijk: Een studie over de individuele eindstage als brug tussenopleiding en praktijk*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Utrecht: WCC.
- Koetsier, C., & Wubbels, T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 21, 333-346.
- Kools, Q (2011). *Future proof. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Fontys, Eindhoven.
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B., Melief, K. (2002a). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*. (EPS-reeks, nr. 8). Utrecht: EPS.
- Korthagen, F., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002b). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. EPS.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs*, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.

- Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Links between selfstudy and teacher education reform. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Laboskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers
- Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education* 22, 1020–1041.
- Koster, B., Schrijnemakers, H. & Korthagen, F. (1994). Between entry and exit: how student teachers change their educational values under the influence of teacher education. In: F. Buffet and J. Tschoumy (ed) *Choc Démocratique et formation des enseignants en Europe*. Presses Universitaires de Lyon.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep. De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. Utrecht, WCC.
- Koster, B. & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door Werkplekieren. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme/Meulenhoff.
- Koster, B. & Bronkhorst, L. (2010). Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar. *Velon Kennisbasis*.
- Koster, B., & Van den Berg, B. (2013, accepted). Increasing Professional Self-Understanding. Self-Study Research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education*.
- Kunneman, H. (2005). Social work as laboratory for normative professionalisation. *Social Work & Society*, 3(2), 191–200.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Maandag, D., Deinum, J., Hofman, A., Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education* 30(2), 151–173.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Springer.
- Melief, K., Koster, B., Tigchelaar, A., & Vermunt, J. (2013, geaccepteerd). Wat doen schoolopleiders. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*.
- Ministerie van OCW (2008). *Krachtig Meesterschap – Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2013). *Driejarige begeleiding van startende leerkrachten*.
- Moore, D.T. (2004). Curriculum at work. An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace Learning* 16(6), 325–340.
- Neygen, A. van. & Belmans, R. (2011). Opleiden in de school: succesfactoren en bedreigingen. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(1), 37–41.
- Onderwijscoöperatie (2012). *Het voorstel bekwaamheidseisen*.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research* 74(4), 557–576.
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Proefschrift. Fontys Hogescholen, Eindhoven School of Education.
- Poel, R. F. & van der Krogt, F.J. (2006). Learning at the workplace reviewed. Theory confronted with empirical research. In J.N. Streumer (Ed), *Work-related learning* (p. 71–94). Dordrecht: Springer.
- Ridley, D.S., Hurwitz, S., Davis Hackett, M.R. & Knutson Miller, K. (2005). Comparing PDS and Campus-Based Preservice Teacher Preparation: Is PDS-Based Preparation Really Better? *Journal of Teacher Education* 56 (1), 46–56.
- Rohaana, E., Beijgaard, D. & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit. Overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: Eindhoven School of Education, Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Schildwacht, R. (2012). *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback*. Proefschrift. Universiteit Twente, Enschede.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Simons, P. R. (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs*. <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivos/2005-0622-184839/5724.pdf>

- Slick, S.K. (1998). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834.
- Smith, K. (2010). Professional Development of Teacher Educators. In: *International Encyclopedia of Education (third edition)*, pp. 681-688.
- Steenbergen-Penterman, N., Thijs, A., Voogt, J. & Loenen, S. (2008). *Leeromgevingen en leermiddelen in innovatieve scholen*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO)
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, subidentities and implications for professional development. *Journal for Professional Development in Education*, 36 (1&2), 131-148.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Proefschrift HAN/Universiteit Tilburg.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Van de Grift, W.J.C.M. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49, 127-152.
- Velzen, C. van. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Proefschrift, VU Amsterdam.
- Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vries, S. de (2013). *Het professioneel leren van aanstaande docenten en de relatie met hun effectieve onderwijsgedrag*. Onderwijs Research Dagen.
- Wideen, M., Mayer-Smith, & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making a case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*. 68(2) 130-178.
- Wierdsma, A. F. M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.
- Wolk, W. van der (2005). Opleiden in de school. Samen de kloof dichtten. In: Gommers, M., Oldeboom, B., Rijswijk, M. van, Snoek, M., Swennen, A., Wolk, W. van der (2005). *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- 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), 89-99.





"A key concern is how to identify curriculum and pedagogic practices that are sustainable for workplaces to support learning for both novice and experienced workers"

(Billett & Choy, 2013, p. 272).



Bob Koster

Werkplekleren

Leerlingen verdienen een leraar die competent is, lesgeeft met passie en zich blijft ontwikkelen. Een kwalitatief hoogwaardige lerarenopleiding, waarin leren op de werkplek een belangrijk element is, zorgt voor zo'n beste leraar.

Op de werkplek vindt zowel formeel als informeel leren plaats. Het leren op de werkplek is veelzijdig, authentiek, contextgebonden, gericht op socialisatie en betekenisverlening. Daarbij is zelfsturing door de lerende essentieel.

Opleiden op de werkplek heeft als basis het verbinden van authentieke ervaringen met kennis en het stimuleren van zelfsturing door aanstaande leraren. Het lectoraat wil door middel van praktijkonderzoek een integratieve didactiek voor het leren op de werkplek ontwikkelen.

