

De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalisering van leraren

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

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

Inleiding

De beroepspraktijk heeft bij het opleiden van leraren altijd een prominente plaats ingenomen. In de eerste helft 19e eeuw vond het opleiden van leraren basisonderwijs (lager onderwijs) nog vrijwel uitsluitend in de beroepspraktijk plaats in een meester-gezel verhouding. Voor leraren in andere vormen van onderwijs volstond de vakinhoudelijke kennis. Van specifieke lerarenopleidingen was nog geen sprake (vgl. Swennen, 2012). Voor het opleiden voor leraren in het basisonderwijs (lager onderwijs) kwam daarin, in de tweede helft van de 19e eeuw, verandering. Het opleiden van leraren werd ondergebracht in een apart instituut: de kweekschool. Later werd dit de Pedagogische Akademie (P.A.) en in 1984 zag de Pedagogische academie basisonderwijs (pabo) het licht. De pabo werd volledig onderdeel van het stelsel van hoger onderwijs en op een enkele uitzondering na, werden de pabo's ook organisatorisch ondergebracht met andere hoger beroepsopleidingen in multi-sectorale hogescholen. Ook lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs vonden een plek in deze hogescholen. Ook kan binnen universiteiten een eerstegraads onderwijsbevoegdheid verkregen worden, waarbij de universitaire lerarenopleidingen zorg dragen voor de beroepsvoorbereiding¹.

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

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

Complexiteit beroep

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

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

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

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

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

Echter, zo'n grondslag is onvoldoende om ook daadwerkelijk adequaat te kunnen handelen *in* de beroepspraktijk. Daarvoor is ervaring op de werkplek nodig. Dit levert ervaringskennis op: kennis *in* de praktijk. Dit is kennis die als een soort bijproduct van het handelen verworven

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

wordt. Vergelijk het bijvoorbeeld met autorijden, naarmate je meer autorijdt wordt je bekwaamheid groter zonder dat je daar bewust aandacht aan schenkt. Ook leraren leren al doende. Het is werkplek-

leren in de pure zin des woords; door het handelen in werksituaties leer je ook zonder dat dat je intentie is of dat er iets georganiseerd is om dit leren mogelijk te maken (vgl. Poell, 2009). Het leren vindt onbewust plaats en levert ervaringskennis op die nodig is om in de praktijk snel en adequaat te handelen. Deze kennis, ook wel praktijkkennis genoemd, is veelal impliciet. De bezitters van deze kennis zijn zich niet bewust van deze kennis en kunnen deze vaak niet expliciteren. Daarmee is deze kennis ook lastig te delen met anderen. De expliciete kennis *voor* de praktijk en de impliciete kennis *in* de praktijk sluiten niet naadloos op elkaar aan zoals veel studenten aan lerarenopleidingen kunnen beamen. Een derde type kennis, kennis *van* de praktijk biedt mogelijkheden om de expliciete, academische kennis te verbinden met impliciete praktijkkennis.

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

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

Initiële opleiding

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

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

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

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

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

Inductiefase

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

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

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

Professionalisering van ervaren leraren

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

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

Professioneel handelings-repertoire vraagt om kennis van, voor én in de praktijk.

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

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

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

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

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

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

Leraren en het effect op het leren van leerlingen

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

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

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

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

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

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

De wat 'bedrijfsmatige' invalshoeken die hierboven beschreven staan met hun focus op (leer)resultaten heeft consequenties voor de opleiding en professionalisering van leraren.

De proces-product benadering en het effectieve trainingsmodel van Joyce en Showers (2002) dat hiervoor ontwikkeld is kan vooral een prominentere plaats krijgen in de eerste fase van de lerarenopleiding. Het helpt leraren die basisgedragingen te leren die een positief effect kunnen hebben op leerlingen. Het leren wordt hier wel van de complexiteit van de context ontdaan. Deze basisgedragingen zoals het bijvoorbeeld het stellen van open vragen worden dus ingeoefend als ware het een opslag bij tennis.

Maar deze vaardigheidstrainingen verliezen aan waarde naarmate de studenten verder komen in de opleiding. Dan dienen zij immers oordeels- en handelingsvermogen te ontwikkelen in de complexiteit van de beroepspraktijk. De huidige evidence-based benadering biedt een goed kader om dit oordeels- en handelingsvermogen te richten op de impact op de leerprestaties van leerlingen. Een manier om dat te doen is de 'videoclub'.

Sherin en van Esh (2003) hebben term 'videoclub' bedacht voor een professionaliseringsaanpak waarin de aandacht zich richt op het leren van de leerlingen. In een videoclub bespreken leraren opnamen van hun beroepspraktijk. Deze besprekingen richten zich op het leren van de leerlingen. De videocamera is dan ook veel meer gericht op de leerlingen, dan op het handelen van de leraar. In een videoclub is het mogelijk om vanuit de eigen beroepspraktijk en die van directe collega's professionele opvattingen en competenties in relatie tot het leren van leerlingen te bespreken. Voor beginnende en ervaren leraren biedt de videoclub goede mogelijkheden om de professionele ontwikkeling te verankeren in de beroepspraktijk.

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

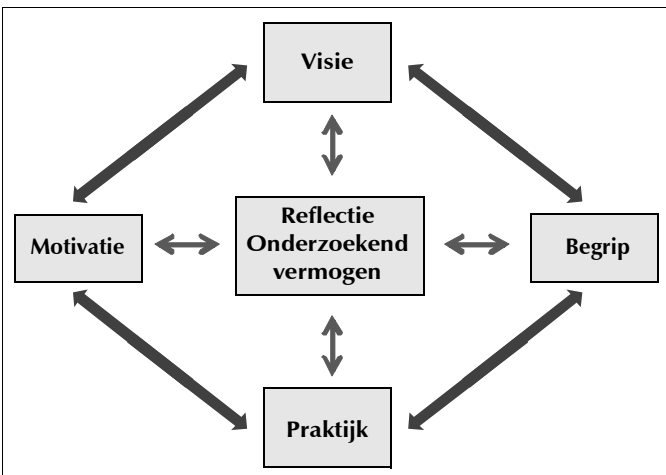
Na het leren van basisgedrag moeten studenten oordeels- en handelingsvermogen ontwikkelen in de complexe praktijk.

Leraren en onderwijsinnovatie

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

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

Shulman en Shulman (2004) hebben een model ontwikkeld om het leren van leraren in het



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

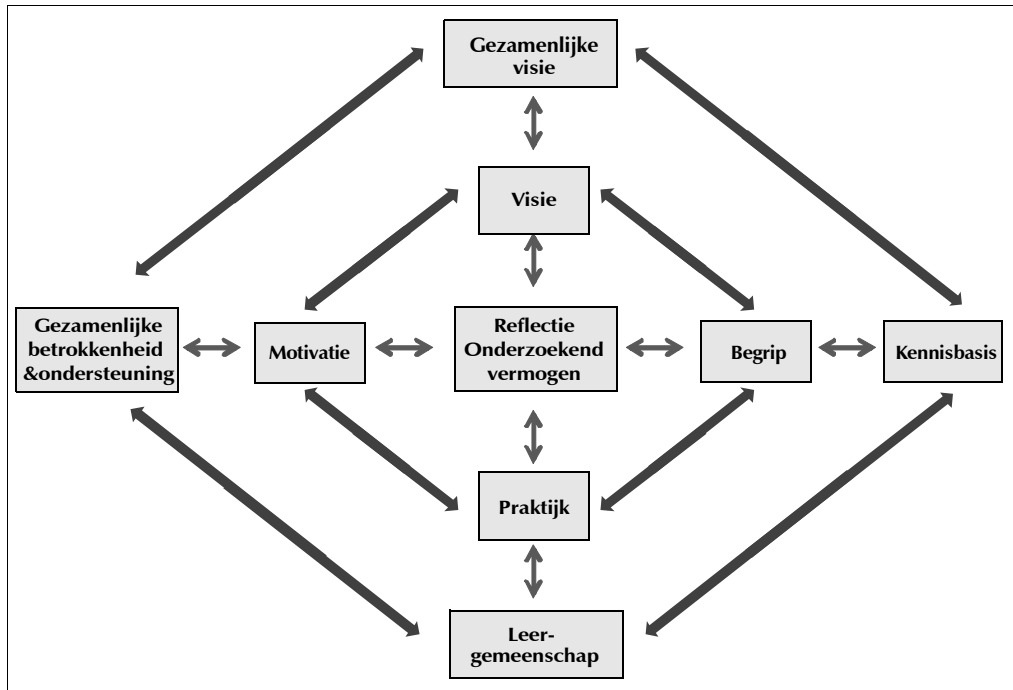
kader van onderwijsinnovatie conceptueel te verhelderen. In Figuur 1 en 2 geven we dit gedachtegoed op hoofdlijnen en aangepast aan de Nederlandse situatie weer.

Een onderwijsvernieuwing vraagt van de leraar dat zij/hij de achterliggende visie doorgrond en eigen maakt. Begrip van de componenten van een vernieuwing en in staat zijn volgens dat begrip te handelen zijn noodzakelijk om een vernieuwing daadwerkelijk te laten

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

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

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



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

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

En de lerarenopleider!

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

beroepspraktijk een prominente rol. De verschillende bijdragen aan de Kennisbasis Lerarenopleiders vormen een krachtig fundament voor het leren *voor* de praktijk. Maar ook voor lerarenopleiders geldt dat leren *in* de praktijk nodig is om de gewenste routines te verwerven en leren *van* de praktijk essentieel is om ervaringskennis te expliciteren, te delen en te verbinden aan theoretische kennis. De praktijk heeft hier een dubbele betekenis het gaat hier om de eigen praktijk van de lerarenopleider en de praktijk waarvoor zij opleiden. Dit 'matroesjka-effect' maakt dat organiseren en inbedden in de beroepsloopbaan van het levenslang leren voor lerarenopleiders een grote uitdaging. De VELON heeft een geweldige inzet gepleegd om de kennisbasis van het leraarsberoep vorm te geven en toegankelijk te maken². Een volgende stap is wellicht om juist ook het leren *van* de praktijk binnen de vereniging op collectieve wijze vorm te geven.

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

Organiseren van Levenslang leren van leraren: de Twentse aanpak

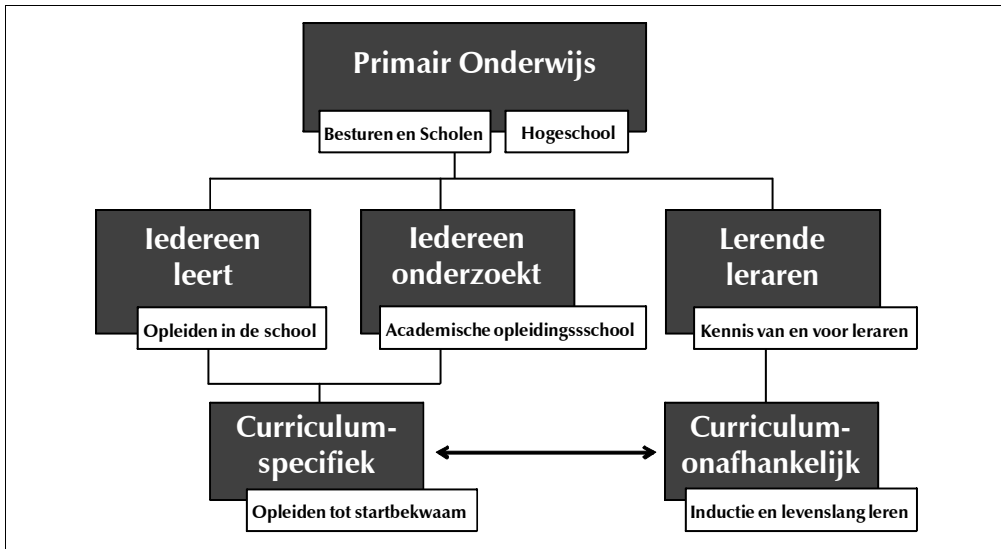
Sinds 2001 is in Twente sprake van gedeelde opleidingsverantwoordelijkheid door schoolbesturen, scholen en opleidingsinstituut Saxion Pabo Enschede. Door dit Partnerschap in Opleiden is regio brede overeenstemming over de inrichting van het curriculum gerealiseerd. De missie van het Twentse Partnerschap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

In Figuur 3 speelt Opleiden in de School zich links af. In de samenwerking spelen lerarenopleiders, zowel school- of instituutopleiders, gezamenlijk een rol bij het opleiden van aspirant leraren. Om deze rol te nemen volgt ieder lerarenopleider een scholing op basis van de beroeps-

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

standaard voor lerarenopleiders (VELON, 2012). Daarnaast vindt professionaliseren plaats tijdens de opleidersdagen die vijf keer per jaar worden georganiseerd. Hiermee nemen opleiders verantwoordelijkheid

voor eigen ontwikkeling en voor curriculumontwikkeling om gedeelde opleidingsverantwoordelijkheid optimaal te kunnen vormgeven.



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

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

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

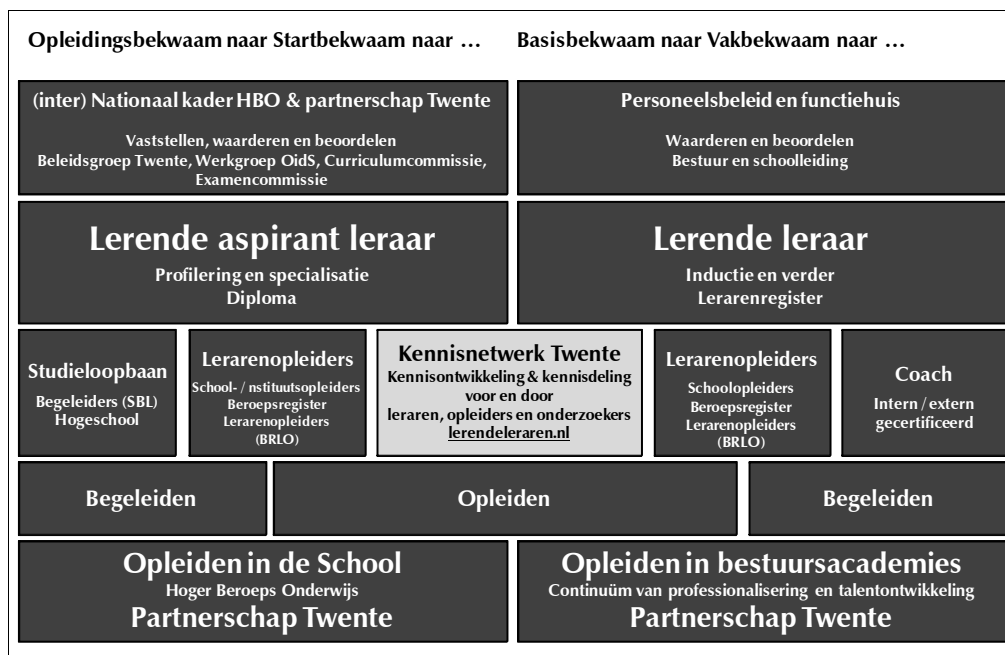
Opleiden in de School heeft door de projecten 'Versterking Samenwerking Lerarenopleidingen en Scholen' (2013-2016/17) een extra impuls gekregen. De samenwerking tussen de besturen en het opleidingsinstituut kenmerkte zich door een krachtige infrastructuur vanuit Opleiden in de School vooral gericht op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

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

Een kennisnetwerk als kern van samenwerking

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

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



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

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

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

Referenties

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo* (Openbare les). Utrecht: Hogeschool van Utrecht.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Commissie Kennisbasis Pabo (2012). *Een goede basis*. Den Haag: HBO-Raad.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*, fifth edition. New York: Teacher College Press.
- Haalboom, M., & Suasso, E. (2016). *Iedereen leert! Opleiden in de School in Twente*. Utrecht: PO-Raad.
- Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us? ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Geraadpleegd op http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J. (2017). *Hattie Ranking: 195 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Geraadpleegd op 20 Maart 2017 van <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Joyce, B.R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*, third edition. Alexandria, VA: ASCD.
- Lowyck, J. (2011). Ontstaan van onderzoek naar lerarencognities: een subjectieve schets. In R.M. van der Rijst, M.P. Voorkamp, I. Bork, B.H.J. Smit, H. Hulshof & J.H. Van Driel (Red.), *Verhandelingen over de leraar ter gelegenheid van het afscheid van Prof. dr. Nico Verloop* (pp. 6-13). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Meirink, J.A. (2011). Het leerpotentieel van samenwerking tussen docenten. In R. M. van der Rijst, M.P. Voorkamp, I. Bork, B.H.J. Smit, H. Hulshof & J.H. Van Driel (Red.), *Verhandelingen over de leraar ter gelegenheid van het afscheid van Prof. dr. Nico Verloop* (pp. 41-45). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Melief, K., Van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders: referentiekader voor de beroepsgroep* (herziening 2012), verantwoording. Eindhoven: VELON.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieters, J., & De Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijs: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Den Haag: NWO.
- Poell, R. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?* (Oratie) Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Ros, A., Van der Steen, J., & Timmermans, M. (2016). *De waarde van de academische opleidingsschool* (Onderzoeksrapport, Dossiernummer 405-15-721). Breda: NRO.

- Sherin, M.G., & Van Es, E.A. (2003). A new lens on teaching: Learning to notice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 9(2), 92-95.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T.M. Duffy & D.H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57-75). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* (Proefschrift). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van Veen, K., Zwart, R.C., Meirink, J.A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 91(3), 169-185.
- VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders*. Eindhoven: VELON.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: een rijke leeromgeving voor leraren en scholen* (Oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Vervoort, M., & Van den Berg, E. (2014). De bijdrage van praktijkkennis van mentoren aan het leren van studenten. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 411-421.

Eindnoten

- ¹ Voor een uitgebreide beschrijving van deze ontwikkelingen verwijzen we naar Kennisbasis Lerarenopleiders, *Katern 1: De Lerarenopleider* (Gerda Geerdink & Ietje Pauw).
- ² Kennisbasis Lerarenopleiders: *Katern 1: De Lerarenopleider* (Gerda Geerdink & Ietje Pauw); *Katern 2: Context van het opleiden van leraren* (Jurriën Dengerink & Marco Snoek) en *Katern 3: Inhoud en Vakdidactiek op de lerarenopleidingen* (Gerda Geerdink & Ietje Pauw).

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

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

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

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

Wat we zeker *niet* wilden was 'top down' trajecten ontwikkelen voor scholen.

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

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

Wat hebben we gedaan?

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

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

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

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

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

Eigenaarschap, daar gaat het om!

... krachtig leren in de werkplaats

Ton Roelofs, opleidingschool RPO Rijnmond, Barendrecht

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

**Alleen
een vraag
kan je verder
brengen!**

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

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

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

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

Zie website: <http://rpo-rijnmond.nl>

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