

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/76683>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

# Leverancier van stageplaatsen, mede-opleider of partners in leren?

*Nieuwe vormen van leren onderwijzen zoals het samen opleiden met partnerscholen worden nationaal en internationaal gezien als veelbelovende opleidingsscenario's voor leraren. De basisscholen krijgen daarbij als partnerscholen een steeds belangrijker rol in de begeleiding van de aanstaande leraren. Die nieuwe vormen van leren onderwijzen en van samen opleiden roepen kwaliteitsvragen op rond het opleiden van aanstaande leraren basisonderwijs.*

*Wat de inhoud en vormgeving van die nieuwe vormen betreft gaat het vooral om vragen naar de kwaliteit van de werkplekleeromgeving die de partners voor het leren onderwijzen inrichten. In dit artikel gaan we in op de kwaliteitskenmerken van een werkplekleeromgeving. Daarbij onderscheiden we drie scenario's in de partnerschappen rond het samen opleiden. Op basis van deze drie scenario's en de uitwerking van de kwaliteitskenmerken kunnen bestaande werkplekleeromgevingen in kaart worden gebracht en nieuwe werkplekleeromgevingen worden ingericht.*

## Samen opleiden

Nieuwe vormen van opleiden zoals het samen opleiden met partnerscholen worden nationaal en internationaal gezien als veelbelovende opleidingsscenario's voor leraren (ATEE/RDC, 2001; OECD, 2001; Ofsted, 2003; Ridley, Hurwitz & Davis-Hackett, 2005; Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2005). Nationaal is 'opleiden in de school' (Inspectie van het Onderwijs, 2001) voor de lerarenopleidingen basisonderwijs en de basisscholen vormgegeven door initiatieven als 'opleiden in de school' en de 'academische basisschool' (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 2005).

Lerarenopleidingen en basisscholen voelen zich meer en meer gezamenlijk verantwoordelijk voor het opleiden van studenten. In dat samen opleiden liggen accenten op competentiegericht leren onderwijzen, op vraaggestuurd leren en op samen leren. Studenten, noemen we liever

'aanstaande leraren' omdat zij meer en meer een eigen verantwoordelijkheid hebben en vaker ook deel uitmaken van het schoolteam.

De aanstaande leraar basisonderwijs zal in de toekomst zijn opleiding steeds meer ontvangen in een weidse *werkplekleeromgeving*, die veel meer omvat dan alleen de werkplek (Geldens, 2007). Een werkplekleeromgeving wordt gevormd uit de werk- en leeromgevingen van tenminste de (basis)school en de hogeschool die deze omgeving voor (en soms samen met) de aanstaande leraar inrichten. Leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen wordt als een nieuwe en veelbelovende manier van opleiden voor het beroep van leraar gezien (Abdal-Haqq, 1998; Mantle-Bromley, 2003; Smith, 2003; Torracco, 1999) en hogescholen en (basis)scholen gaan daartoe partnerschappen aan. Maar wat zijn nu de kenmerken van dergelijke werkplekleeromgevingen? En op welke wijze kunnen ze worden vormgegeven? Daarover was enkele jaren terug **nog** weinig bekend.

Doel van dit artikel is de lezer inzicht te geven in de kwaliteitskenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs en in de voor het inrichten daarvan noodzakelijke samenwerkingsafspraken. De bespreking daarvan plaatsen we in het licht van drie scenario's voor samen opleiden. We baseren die bespreking mede op twee exploratieve onderzoeken en een evaluatief onderzoek, uitgevoerd naar die kenmerken en samenwerkingsafspraken. De betekenis en praktijkrelevantie van de resultaten van die onderzoeken voor de lerarenopleiding en haar partnerscholen illustreren we aan de hand van enkele instrumenten die eruit zijn voortgekomen.

## AUTEUR(S)

Jeannette Geldens  
Kempellectoraat,  
Hogeschool De Kempel,  
Helmond

Herman L. Popeijus  
Kempellectoraat,  
Hogeschool De Kempel,  
Helmond &  
ILS, Radbouduniversiteit  
Nijmegen

**De aanstaande leraar basisonderwijs zal in de toekomst zijn opleiding steeds meer ontvangen in een weidse werkplekleeromgeving, die veel meer omvat dan alleen de werkplek.**

## Kwaliteitskenmerken van een werkplekleeromgeving

De afgelopen jaren zijn antwoorden op deze vragen onderzocht in een promotieonderzoek naar de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren primair onderwijs (Geldens, 2007; Geldens, Popeijus & Bergen, 2003; Geldens, Popeijus, Peters & Bergen, 2004).

Om na te gaan wat al bekend is over de kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs is allereerst een literatuurstudie uitgevoerd. Daarna vond een empirische verkenning plaats om ook vanuit de praktijk een eerste beeld te krijgen van kenmerken van werkplekleeromgevingen. Dit is gedaan door een groep praktijkmensen en een groep deskundigen die bij werkpleklers zijn betrokken daarover te 'bevragen' met behulp van concept mapping (Markham, Mintzes & Jones, 1994; Morine-Dershimer, 1993).

De resultaten uit de literatuurstudie en uit deze empirische verkenning zijn op elkaar betrokken. Dit resulteerde in een aantal kenmerken van werkplekleeromgevingen. De begrippen daaruit zijn gebruikt als *sensitizing concepts* bij de analyses van de interviews uit de eerste case (Peters, 2001; Wester, 1995; Wester & Peters, 1999). Het empirisch onderzoek omvatte een meervoudige casestudy met twee werkplekleeromgevingen die waren ingericht door een pedagogische hogeschool in partnerschap met twee basisscholen. In totaal waren in elke werkplekleeromgeving 12 actoren (aanstaande leraren, mentoren, docentcoaches, directie van partner- en hogeschool) direct bij elk leerwerktraject betrokken. Aan het begin en aan het einde van elk leerwerktraject zijn semi-gestructureerde interviews (48 in totaal) afgenomen waarin deze actoren zijn bevraagd naar de kenmerkende eigenschappen van de betreffende werkplekleeromgeving.

Op grond van de onderzoeksresultaten is een *conceptueel analytisch kader* uitgewerkt. Dit conceptuele kader is opgebouwd uit 7 samenhangende componenten onderverdeeld in 19 kenmerken (zie Tabel 1). Het kader kan een basis vormen voor instrumenten waarmee scholen en opleidingen de huidige stand van zaken in kaart kunnen brengen of nieuwe werkplekleeromgevingen kunnen inrichten voor het samen opleiden. Een voorbeeld hiervan vormen de op basis van eerdere onderzoeksresultaten (Geldens, Popeijus & Bergen, 2003; Geldens, Popeijus, Peters & Bergen, 2004) door de Stuurgroep beleidsagenda lerarenopleidingen beschreven Kwaliteitskenmerken voor opleiden in de school (2006). Ook de uitwerking die Kallenberg geeft in zijn vierluik voor het opleiden van

leraren (Kallenberg, 2007) is gebaseerd op de kwaliteitskenmerken uit deze eerdere publicaties.

Een goede werkplekleeromgeving biedt een op de aanstaande leraar afgestemd *onderwijsaanbod* (component 1), dat wordt uitgevoerd binnen een emotioneel veilig, uitdagend en stimulerend *leerklimaat* (component 2) en dat gericht is op *professionaliteit* (component 3). Het spreekt voor zich dat daarbij aan bepaalde *condities* (component 4) moet zijn voldaan, zoals er ook sprake dient te zijn van een kwalitatief goede *begeleiding* (component 5) en *kwaliteitszorg* (component 6). Ten slotte zijn alle componenten herkenbaar gericht op het uiteindelijke doel en de opbrengst van elke werkplekleeromgeving, de *startbekwaamheid* (component 7). Een meer uitgebreide beschrijving van de uitwerking van deze kwaliteitskenmerken voor werkplekleeromgevingen, is te vinden in het proefschrift van Geldens (2007) en op: <http://www.kempel.nl/Flex/Site/Download.aspx?ID=295>.

Recent is een *zelfevaluatiekader* (ZEK) voor het opleiden in de school uitgewerkt op basis van de definitieve onderzoeksresultaten (Hoffmans, 2009). Dit instrument is ontwikkeld als kwaliteitsinstrument voor opleiden in de school. Dit zelfevaluatiekader bestaat uit een achtergronddocument en vragenlijsten voor de school, de mentor, de opleidingscoördinator, de aanstaande leraar en de lerarenopleiding (zie: <http://schoolaanzet.nl/opleideninschool/>; <http://www.lakesite.nl/oiskader.htm>). De betrouwbaarheid en validiteit ervan is vervolgens op wetenschappelijke basis onderzocht en vastgesteld (Haenen, Kallenberg & Geldens, 2008, [www.kempel.nl/lectoraat](http://www.kempel.nl/lectoraat)). Alle kenmerken uit het ka-

Componenten	Kenmerken
I Onderwijsaanbod	1 balans theorie - praktijk 2 doorgaande lijn
II Leerklimaat	3 emotioneel veilig 4 uitdaging en stimulering
III Professionaliteit	5 lerende organisatie 6 professionalisering 7 zelfsturing
IV Conditie	8 facilitering 9 gebruik ICT 10 personele middelen 11 samenwerkingsafspraken 12 up-to-date middelen
V Begeleiding	13 afstemming op behoeften 14 kenmerkende situaties 15 mentoring en coaching 16 zorgen voor ownership
VI Kwaliteitszorg	17 procesmanagement 18 zelfevaluatie
VII Startbekwaamheid	19 bekwaamheden

Tabel 1: Conceptueel analytisch kader: een overzicht van de componenten en kenmerken van werkplekleeromgevingen

der bleken bovendien integraal samen te hangen en tegelijkertijd alle te zijn gericht op en door de (start)bekwaamheden.

Voor de theorievorming en voor de praktijk betekent dit dat op basis van uitwerkingen van de kwaliteitskenmerken uit het conceptueel analytisch kader bestaande werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs adequaat in kaart kunnen worden gebracht. Ook kunnen dergelijke uitwerkingen gebruikt worden om nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.

### Samenhang tussen de componenten uit het kader

Boeiend is de conclusie uit het promotieonderzoek, dat de *startbekwaamheid* vooral is te zien als doel dan wel als opbrengst van de werkplekleeromgeving. Dit impliceert dat de elementen en kenmerken van de andere componenten erop zijn gericht de aanstaande leraar te helpen en te ondersteunen die startbekwaamheid te behalen. Tevens wil het zeggen dat de startbekwaamheidseisen sturing en richting geven aan de inhoud, de processen en de vormgeving van de werkplekleeromgeving.

De samenhang impliceert dat *onderwijsaanbod* en *begeleiding* van de aanstaande leraar inhoudelijke en procesmatige componenten vormen die nodig zijn om de aanstaande leraar te helpen de bekwaamheden vereist vanuit de startbekwaamheidseisen te verwerven. Ze vormen de componenten die het meest direct zijn gerelateerd aan het leren onderwijzen van de aanstaande leraar. De vier overige componenten bezitten een vooral vormgevend en conditioneel-faciliterend karakter.

Drie van deze vier componenten, *leerklimaat*, *professionaliteit* en *kwaliteitszorg*, dragen faciliterend en conditi-

oneel bij aan de inhoud, vormgeving en intensiteit van de *begeleiding* van de aanstaande leraar. Het gaat hierbij onder meer om de professionaliteit van de begeleiders, maar ook om het leerklimaat van de werkplekleeromgeving en de zorg voor de kwaliteit. Omdat het bij de component *condities* gaat om faciliteiten binnen of ten behoeve van de werkplekleeromgeving in de vorm van beschikbare mensen, materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken, is deze component te beschouwen als voorwaardelijk voor de inrichting van een werkplekleeromgeving. Zo ontstaat een relationeel schema waarin de componenten zijn te plaatsen zoals weergegeven in Figuur 1.

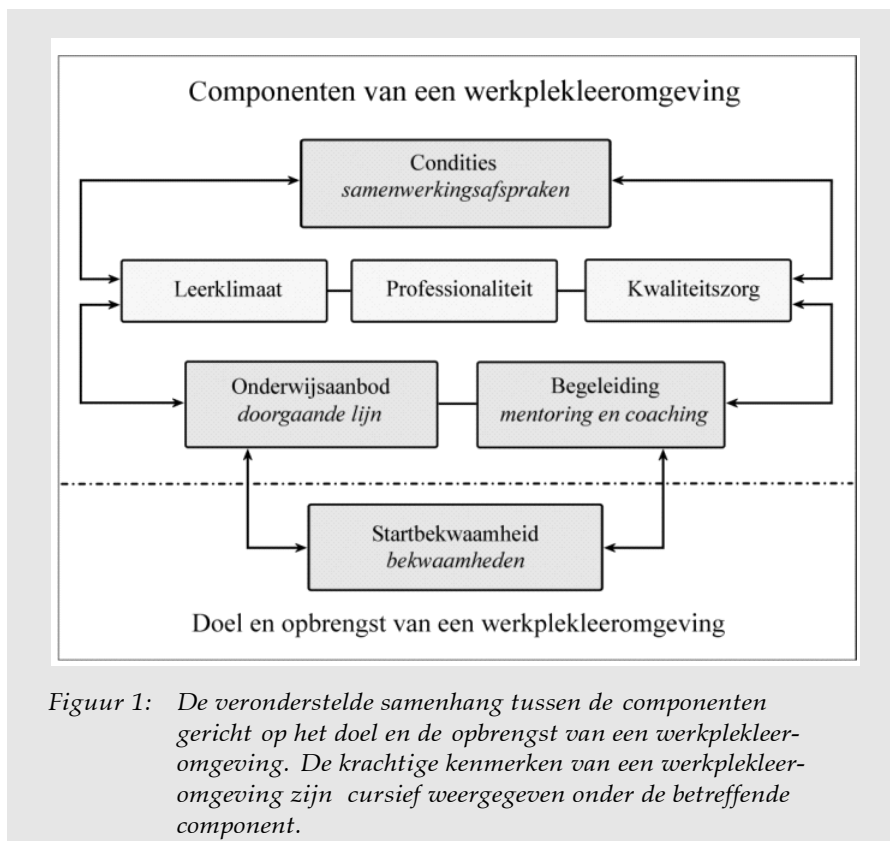
De pijlen en lijnen in Figuur 1 laten zien dat sprake is van een samenhang tussen de onderscheiden componenten en een gerichtheid tussen de componenten op de startbekwaamheid. Omgekeerd geven de startbekwaamheidseisen richting en sturing aan de componenten van een werkplekleeromgeving.

Wij hebben in ons onderzoek het begrip 'krachtig' empirisch afgeleid uit de mate waarin de actoren in hun uitspraken tijdens de interviews aan bepaalde kenmerkende eigenschappen van de werkplekleeromgeving een bijzondere betekenis bleken te hechten. Uit de analyses bleken we te kunnen achterhalen dat de actoren bepaalde kenmerkende eigenschappen benadrukten als cruciaal of van doorslaggevend belang voor het leren onderwijzen. De 48 interviews zijn afzonderlijk op deze bijzondere betekenissen geanalyseerd. Indien zowel kwalitatief als kwantitatief op overtuigende wijze bleek dat de actoren aan de elementen van een bepaald kenmerk een doorslaggevend belang hechtten, is dit kenmerk door ons 'krachtig' genoemd.

Van de 19 omschreven kenmerken uit het kader bleken er vier cruciaal voor de kracht van werkplekleeromgevingen. Dit waren de kenmerken *mentoring en coaching*, *samenwerkingsafspraken*, *doorgaande lijn* en *bekwaamheden*. Om zicht te krijgen op de inhoud en de betekenis van zo'n kenmerk, lichten we het kenmerk 'samenwerkingsafspraken' nader toe.

### Samenwerkingsafspraken

Uit ander onderzoek blijkt naast de kracht, ook de noodzaak van heldere samenwerkingsafspraken voor samen opleiden (Geldens & Popeijus, 2007). Afspraken waarbij ons inziens ook de aanstaande leraar inbreng zou moeten hebben. Medeverantwoordelijkheid kan immers alleen worden waargemaakt wanneer duidelijk is waarvoor men verantwoordelijk is en hoe op het moment dat de aanstaande leraar daarover verantwoording aflegt, deze



Figuur 1: De veronderstelde samenhang tussen de componenten gericht op het doel en de opbrengst van een werkplekleeromgeving. De krachtige kenmerken van een werkplekleeromgeving zijn cursief weergegeven onder de betreffende component.

<i>Categorie</i>	<b>Visie op ontwikkeling van leraar (competenties)</b>	<b>(Leren) samenwerken</b>	<b>Inzet van de aanstaande leraar</b>	<b>Begeleiding van de aanstaande leraar</b>	<b>Onderwijsontwikkeling</b>
<b>Gesprekspunt 1</b>	Uitgangspunten rondom concretisering van competenties	Acceptatie en introductie van de aanstaande leraar als collega	Inzet	Begeleiding	De school a;s lerende organisatie
<b>Gesprekspunt 2</b>	Onderwijskundige visie van de aanstaande leraar	Deelname schoolactiviteiten	Toedeling	Mentoring	Professionalisering en leven lang leren
<b>Gesprekspunt 3</b>	Metten toetsbaarheid van competenties	Organisatorische betrokkenheid	Niveau van inzet	Verantwoordelijkheid	Verantwoordelijkheid voor professionele ontwikkeling
<b>Gesprekspunt 4</b>		Externe contacten	Mate van interne professionalisering	Beoordeling	Samenwerkingsafspraken
<b>Gesprekspunt 5</b>		Omgangsvormen in de klas	Samenwerking met opleiding		Gebruik van kwaliteitszorgmodel
<b>Gesprekspunt 6</b>		Gang van zaken in de school			

Tabel 2: Categorieën en gesprekspunten van de Gesprekswijzer

kan aantonen dat die verantwoordelijkheid is waargemaakt. Daarom is in onze optiek pas echt sprake van 'partners in leren' (zie verderop scenario 3), wanneer naast de lerarenopleiding en de basisschool ook de aanstaande leraar is betrokken bij het maken van de samenwerkingsafspraken. Die betrokkenheid kan worden waargemaakt door de individuele aanstaande leraar op groeps- of schoolniveau en meer algemeen door vertegenwoordigers van de aanstaande leraren op instellingsniveau.

In een empirisch kwantitatief onderzoek hebben we onderzocht om welke afspraken het dan zou moeten gaan in de ogen van de basisscholen, de hogeschool zowel als de aanstaande leraren (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006; Popeijus, Geldens, Popeijus & Bergen, 2006). Een voorafgaande literatuurstudie leverde de basis voor een voorlopige lijst met elementen van samenwerkingsafspraken. Om deze lijst verder uit te kunnen werken zijn vervolgens verschillende deelnemers variërend van bestuurders, directeuren tot aanstaande leraren geraadpleegd. Na elf raadplegingen werden geen elementen meer aangescherpt of nieuwe genoemd. Om de betrouwbaarheid en de validiteit van de gevolgde werkwijzen en de interpretaties van de elementen en conclusies te borgen is 'peer debriefing' toegepast (Peters, 1995; Wester & Peters, 2004). Het empirisch onderzoek onder ruim 300 deelnemers resulteerde in een definitieve en geordende lijst met in totaal 54 elementen. Deze elementen blijken relevant te zijn voor het *leren samenwerken*, de *inzet* en de *begeleiding*. Ook zijn ze bruikbaar voor het ontwerp van een vragenlijst die de partners kunnen inzetten om in gesprek te komen over het samen opleiden.

Bij *leren samenwerken* gaat het er bijvoorbeeld om dat

de aanstaande leraar kennisneemt van het schoolplan, participeert in teamvergaderingen, deelneemt aan beslissingsprocessen en oudergesprekken. Bij *inzet* gaat het om het aantal en soort 'stagiaires' binnen de school en om de inzet van de aanstaande leraar als vervanger in de klas. Bij *begeleiding* gaat het om de rol en taken van de mentor, de toegankelijkheid van leerlinggegevens en de verantwoordelijkheidsverdeling. De concrete invulling van dergelijke elementen vraagt om het maken van *prestatieafspraken* op basis waarvan de partners elkaar kunnen bevragen of ze die prestaties aan het einde van een bepaalde periode hebben waargemaakt. In feite is dit een vorm van 'smart' omschrijven van met elkaar te bereiken doelen en van de weg om die doelen te bereiken.

De onderzoeksresultaten laten bovendien zien dat volgens de actoren het merendeel van de elementen deel uit zou moeten maken van een kader of arrangement van samenwerkingsafspraken. Tegelijkertijd laten ze zien dat zeker driekwart van de scholen niet beschikt over een dergelijk samenhangend arrangement van samenwerkingsafspraken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren.

Voor een meer uitgebreide beschrijving van het onderzoek verwijzen we naar: <http://www.kempel.nl/Flex/Site/Download.aspx?ID=319> of naar [http://www.velon.nl/tijdschrift/2006/3/samen\\_opleiden\\_een\\_gedeelde\\_verantwoordelijkheid](http://www.velon.nl/tijdschrift/2006/3/samen_opleiden_een_gedeelde_verantwoordelijkheid).

Inmiddels hebben we op basis van dit onderzoek vanuit het Kempellectoraat in samenwerking met het Ruud de Moorcentrum een *Gesprekswijzer voor samen opleiden* ontwikkeld. Deze gesprekswijzer is geschikt voor lerarenopleidingen en scholen voor zowel primair als voortgezet onderwijs (Geldens, Meulen,

Wouters & Popeijus, 2008). De gesprekswijzer kan (beoogde) partners helpen een goed beeld te krijgen van elkaars visie. Ze vormt daarbij een basis om te komen tot concrete afspraken over de samenwerking tussen elkaar én met de aanstaande leraar rond het samen opleiden.

De volledige gesprekswijzer is met verdere achtergrondinformatie te vinden op <http://www.kempel.nl/Flex/Site/Download.aspx?ID=317> en op [http://portal.rdmc.ou.nl/portal-live/content/3553/gesprekswijzer\\_samen\\_opleiden](http://portal.rdmc.ou.nl/portal-live/content/3553/gesprekswijzer_samen_opleiden). De voornaamste gesprekspunten uit de Gesprekswijzer zijn voor elk van de vijf onderscheiden categorieën samengevat in Tabel 2.

### Drie scenario's

We hebben nu de kenmerken van een werkplekleeromgeving voor het samen opleiden en het belang van het maken van samenwerkingsafspraken besproken. Verspreid over Nederland verzorgen hogescholen momenteel op een 50-tal locaties een lerarenopleiding primair onderwijs. Daarbij gaat het om bijna 25.500 studenten (Bron: CBS). Daarnaast telt Nederland meer dan 7000 basisscholen. Aannemelijk is daarmee dat het overgrote deel van de basisscholen is betrokken bij het opleiden van aanstaande leraren. Praktijk-oefening is voorwaarde om te kunnen leren onderwijzen. Iedere zittende leraar heeft dus ooit zelf op doorgaans meerdere scholen stages gelopen. Ondanks de bijna morele taak voor de basisschool om stageplaatsen aan te bieden, staat zeker niet elke school te trappelen om die taak op zich te nemen. Mede daarom is vanuit de Wet op het primair onderwijs iedere school verplicht stagemogelijkheden te bieden (tot maximaal de helft van het aantal groepsleraren in het betreffende jaar, artikel 36). Daarnaast zijn er scholen (en of hun besturen) die heel ver willen gaan met samen opleiden. Soms zelfs zover dat ze zelf willen opleiden. Duidelijk is intussen wel dat bij een dergelijke diversiteit behoorlijke verschillen zijn in visie op en opvattingen over het samen opleiden. Op basis van die verschillen is het mogelijk meerdere vormen of scenario's te onderscheiden in de mate waarin de partners afspraken willen maken over de kwaliteitskenmerken van samen opleiden. Welke afspraken in een speci-

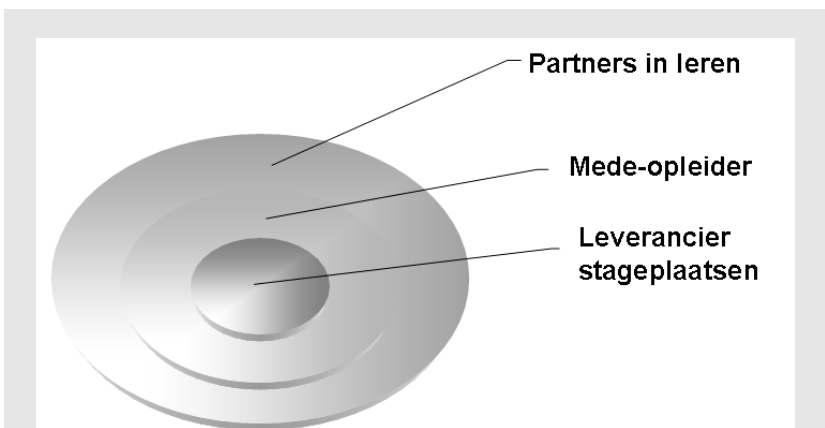
fieke situatie nodig zijn, is afhankelijk van de visie en opvattingen over de wijze waarop ze hun samenwerking bij het samen opleiden willen vormgeven. Bij het vormgeven van werkplekleeromgevingen binnen de partnerschappen onderscheiden we drie scenario's (Geldens & Popeijus, 2007):

- Scenario 1. De partnerschool is *leverancier van stageplaatsen*.
- Scenario 2. De partnerschool is *mede-opleider*.
- Scenario 3. De partnerschool, aanstaande leraar en hogeschool zijn *partners in leren*.

De driedeling is vooral gebaseerd op de positie van de partners op grond van de afspraken die zij maken over de inhoud en vormgeving van werkplekleeromgevingen. In Figuur 2 zijn de drie scenario's schematisch weergegeven. De figuur laat zien dat een volgend scenario verdergaande uitgangspunten en afspraken voor samen opleiden kent, maar ook de kern van elk voorgaand scenario omsluit. Hieronder zijn de drie scenario's in het partnerschap van samen opleiden verder uitgewerkt.

- *Scenario 1: de partnerschool is leverancier van stageplaatsen.* In dit scenario is de basisschool de werkplek waar een student in de praktijk ervaring opdoet met leren onderwijzen. ..Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij de opleiding. Op de school gebeurt de begeleiding van de student door een mentor en tijdens stagebezoeken door de hogeschooldocent. De mentor is soms, maar overwegend niet tot nauwelijks specifiek geschoold voor zijn mentoringstaken. De opleiding geeft een stageplan met stageopdrachten zodat mentoren zich kunnen informeren over de doelen, inhoud en organisatie van de stage. De werkzaamheden, orde en regelmaat in de school worden door de activiteiten van de student niet te veel beïnvloed. Er zijn mondelinge of schriftelijke afspraken tussen stageschool en opleiding over onder meer het aantal stageplaatsen, (soms) over eisen aan de beschikbare mentoren en er is een stagebezoekrooster vanuit de opleiding. De student (aanstaande leraar) is een stagiair voor wie de afspraken over de stage zonder inspraak zijn gemaakt (vgl. Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006).

- *Scenario 2: de partnerschool is mede-opleider.* In dit scenario is de partnerschool formeel mede-opleider. Het verschil met het vorige scenario is dat de basisschool de taak op zich neemt om de begeleiding van de aanstaande leraar door een ervaren collega te laten coördineren en stroomlijnen. Er is dan sprake van een (speciaal opgeleide en gefaciliteerde) opleider in de school. Deze opleider in de school heeft naast eigen mentoringstaken mede tot taak de andere mentoren te begeleiden. De opleider in de school doet dit in samenwerking met de hogeschooldocent. Er zijn professionaliseringsactiviteiten en -faciliteiten om de rol van mede-opleider te kunnen vervullen. Hogeschool en basisschool beschikken over vastgelegde



Figuur 2: Drie scenario's in het partnerschap van samen opleiden.

afspraken over onder meer het aantal stageplaatsen; de te verwerven competenties; de visie, werkwijze en taakverdeling in begeleiding en beoordeling. De aanstaande leraar heeft in het opstellen van deze of andere afspraken nog geen meesprekende rol. (vgl. 'de opleidingsschool' waar meermalen een belangrijk deel van de formatie wordt bezet door leraren die nog in opleiding zijn en die veelal na het afronden van de lerarenopleiding elders een betrekking zullen vinden, Inspectie van het Onderwijs & Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2007)

- *Scenario 3: partnerschool, aanstaande leraar en hogeschool zijn partners in leren.* Dit scenario is gebaseerd op een breed gedeelde visie op leren, onderwijzen en begeleiding. Onderwijs- en professionele ontwikkeling zijn onderling gekoppeld en vastgelegd in het integrale personeelsbeleid. Bovendien zijn ze gerelateerd aan vormen van (actie)onderzoek waarbij de scheiding tussen theorie en praktijk is overbrugd. De school of het bestuur beschikt over een speciaal opgeleide en gefaciliteerde opleider in de school. De opleider in de school heeft naast eigen mentoringstaken voornamelijk tot taak de leerwerk gemeenschappen te coördineren. Afspraken zijn vastgelegd over elementen als de hoeveelheid en kwaliteit van de leerwerkplekken, de inbreng en te bereiken prestatie-indicatoren van alle betrokkenen, de taakverdeling in begeleiding en beoordeling. Maar ook over het leren en onderzoeken in leerwerk-gemeenschappen door aanstaande en zittende leraren, de opleider(s) in de school en de hogeschooldocenten (Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen et al., 2007). De aanstaande leraar is medeverantwoordelijke partner waarmee tripartiete afspraken zijn gemaakt over voorgaande elementen. (vgl. 'de academische opleidingsschool' die de opleidingsfunctie combineert met een op de praktijk gerichte onderzoeks- en innovatiecomponent, Inspectie van het Onderwijs & Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2007)

De beschreven scenario's zijn praktisch van aard. Dat wil zeggen dat ze enerzijds onderscheidend zijn, maar ook dat ze op grensvlakken kenmerken kunnen delen. Hierboven zijn vooral de onderscheidende omschrijvingen gegeven. In welk partnerschap de samenwerkende partners zich het meest herkennen is een kwestie van keuzes maken en nadruk leggen. Alhoewel in het eerste scenario ook samenwerking en afspraken nodig zijn, kunnen we ons afvragen of het hier wel gaat om *samen* opleiden. Dit omdat de school weliswaar de werkplek is waar de aanstaande leraar praktijkervaring opdoet, maar alle overige leeractiviteiten bij de lerarenopleiding liggen (vgl. het schoolstagemodel van Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005). Voor het tweede scenario is de speciaal opgeleide én gefaciliteerde opleider beslissend naast de tweezijdig vastgelegde afspraken over werkwijzen en taakverdeling bij de begeleiding en de beoordeling. Voor het derde scenario is vervolgens beslissend of sprake is van tripartiete afspraken en het leren in leerwerk gemeenschappen, waarbij zowel de aanstaande leraar als de mentor de uitgesproken wens hebben samen te leren van en over het onderwijs en het onderwijzen. Over de vraag hoeveel scholen er momenteel in elk

scenario zitten, valt weinig te zeggen omdat cijfers daarover ontbreken. Wel signaleren we uit de eigen opleidingspraktijk dat steeds meer scholen zich willen ontwikkelen in de richting van 'partners in leren'. De vraag is te stellen of er allemaal scenario 3 scholen moeten komen. De keuze voor een scenario zien we zelf eerder als een samen (meer of minder vergaand) maken van afspraken over het leren onderwijzen dan als een gradatie in niveaus. Eventuele kwaliteitskenmerken of zelfs kwaliteitskeurmerken die straks aan partnerschappen worden toegekend zullen ons inziens dan ook ten minste voor het grootste deel, dienen te zijn gebaseerd op de afspraken die de partners onderling willen maken. Daarmee zijn hopelijk minder wenselijke ontwikkelingen, die uit het geven van keurmerken kunnen voortvloeien, te vermijden. In dit licht achten wij het een positief bericht dat op ministerieel niveau, het voorstel van het VELON-bestuur wordt onderschreven om in plaats van individuele scholen de partnerschappen te erkennen (Reactie van de VELON op de kwaliteitsagenda: 'Krachtig Meesterschap' d.d. september 2008 en de reactie van Staatssecretaris Bijsterveldt d.d. 5 januari 2009). Volgens Verloop en Kessels (Verloop & Kessels, 2006) is het cruciaal vast te stellen onder welke condities partnerscholen werkelijk als het opleiden van aanstaande leraren mee vorm kunnen en, ons inziens ook willen, geven. Minimaal is dat partnerscholen daadwerkelijk en gericht bijdragen aan het leerproces van aanstaande leraren, zodat werkelijk leren op de werkplek kan optreden. Het gaat er steeds om hoe scholen zelf het leren van alle betrokkenen binnen die werkplekleeromgeving inhoud en vorm willen én kunnen geven. Centraal staat het bijdragen aan een krachtige werkplekleeromgeving waarbinnen aanstaande leraren dusdanig vakbekwaam leren onderwijzen dat ze hun eigen leerlingen straks kunnen involveren in volwaardige leerprocessen.

**Afhankelijk van het gekozen perspectief kan 'samen opleiden' betekenen: opleiden voor de school, opleiden in de school en opleiden met de school.**

### Opleiden met de school

Afhankelijk van het gekozen perspectief kan 'samen opleiden' betekenen: opleiden voor de school, opleiden in de school en opleiden met de school. Wij kiezen voor de laatste vorm: opleiden met de school. Het belangrijkste argument is dat bij opleiden voor de school zowel als bij opleiden in de school een te sterke eenzijdige nadruk ligt op de taken van één van beide betrokken partners. De kennis, vaardigheden en houdingen die als bekwaamheden worden gevraagd van een leraar primair onderwijs zijn daarvoor te complex. Praktijk en theorie, leren van zowel als leren over het onderwijs en het onderwijzen, zijn in samenhang noodzakelijk. *Samen* opleiden is nodig om de aanstaande leraar te helpen kwalitatief die kennis, vaardigheden en houdingen op te doen die hem of haar in staat stellen om op adequate en verantwoorde

wijze de eigen leerlingen te kunnen involveren in een op hun behoeften en mogelijkheden afgestemd leer- en ontwikkelingsproces.

### De betekenis van de onderzoeksresultaten voor de praktijk

Leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen blijkt tot uitdrukking te komen in verschillende nieuwe verschijningsvormen van samen opleiden zoals opleiden in de school en de academische basisschool. Deze vormen van opleiden worden zowel nationaal als internationaal als veelbelovend gezien voor het opleiden voor het beroep van leraar. In de hier beschreven onderzoeken is geen verder onderzoek naar deze aanname uitgevoerd. Door ons onderzoek is inzicht verkregen in de kwaliteitskenmerken die er toe doen bij het inrichten van dergelijke veelbelovende werkplekleeromgevingen. Daarmee hebben we nog geen uitspraken gedaan over de kwaliteit van of de effecten op het opleiden van de aanstaande leraren binnen dergelijke werkplekleeromgevingen. Dit achten we een kritisch punt mede omdat er vooralsnog nauwelijks empirische evidenties zijn gevonden die de aanname bevestigen dat dergelijke werkplekleeromgevingen het leren onderwijzen van aanstaande leraren daadwerkelijk krachtiger bevorderen in vergelijking met de meer traditionele stagevormen. Nader onderzoek naar de effecten van het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving achten we dan ook meer dan gewenst.

Vormen van samen opleiden beogen de kwaliteit van het leren onderwijzen te vergroten. Leren onderwijzen door samen op te leiden levert echter niet vanzelf kwalitatief betere aanstaande leraren op (Inspectie van het Onderwijs & Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2007). De partners zullen zich, zeker met de steeds grotere nadruk op kwaliteitszorg en externe kwaliteitsverantwoording echter meer en meer moeten afvragen wat ze nu precies van elkaar willen en kunnen vragen. Als ze daar antwoorden op hebben kunnen ze ook concrete 'prestatie-indicatoren' voor het samen opleiden formuleren waar ze zichzelf en elkaar op kunnen aanspreken.

De op basis van het conceptueel analytisch kader uit het promotieonderzoek ontwikkelde instrumenten kunnen daarbij in de praktijk fungeren als hulpmiddelen om de kwaliteit van bestaande en nieuw in te richten werkplekleeromgevingen te borgen. Mede op basis van de evidenties uit de hier beschreven onderzoeken, maar ook uit andere onderzoeken die recent zijn of binnenkort worden afgerond, is het voor de samenwerkende partners steeds beter mogelijk de kenmerken van een werkplekleeromgeving die er voor het leren onderwijzen toe doet te beschrijven. Tevens kunnen ze samen over de inhoud, de werkwijzen en de te bereiken prestaties afspraken maken. Wanneer die afspraken uitmonden in een concreet aangeven wanneer en op welk moment de partners willen spreken van 'succes', is voor alle betrokkenen helder of de verwachtingen ook daadwerkelijk zijn gerealiseerd. Om die afspraken samen te maken bieden de hier beschreven scenario's, de gesprekswijzer en het kader met 54 elementen voor samenwerkingsafspraken concrete handreikingen voor de praktijk.

Dat ze mede op onderzoek zijn gebaseerd, dus een evidence based karakter bezitten, laat tegelijkertijd de waarde zien die praktijkgericht onderzoek bezit binnen en voor de lerarenopleidingen. In dit laatste stukje hebben we een beschouwing gegeven op de praktijkrelevantie van de onderzoeksresultaten. Daarmee hopen we een kleine bijdrage te geven aan het zichtbaar maken van wat de praktijk nu eigenlijk heeft aan het onderzoek dat tegenwoordig en door het hoger onderwijs wordt uitgevoerd. Hiermee hopen we op onze wijze een kleine brug te slaan over de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006).

### LITERATUUR

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools. Weighing the evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- ATEE/RDC (2001). *Scenarios for the future of Teacher Education in Europe*. Amsterdam: ATEE/RDC.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. v. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Deinum, J. F., Maandag, D. W., Hofman, W. H. A., & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een vergelijkend internationaal overzicht* (Studie Aspecten van opleiden in de school, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 20050383/839). Den Haag: Onderwijsraad.
- Geldens, J., Meulen, M. v. d., Wouters, I., & Popeijus, H. L. (2008). *Gesprekswijzer Samen Opleiden* (flyer en achtergronddocument). Heerlen: Ruud de Moorcentrum OU en Kempellectoraat.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2007). *Van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren* Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., Peters, V., & Bergen, T. C. M. (2004, 10 juni). *Componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool, opvattingen van de actoren over de wenselijke inrichting van een werkplekleeromgeving*. Conference proceedings Onderwijs Research Dagen 2004, Utrecht.
- Haenen, J., Kallenberg, T., & Geldens, J. (2008). *Gewikt & gewogen. Validatie ZEK Instrument: Opleiden in de School*. Leiden: Lectoraat Educatie, Hogeschool Leiden en Kempellectoraat, Hogeschool De Kempel Helmond.
- Hoffmans, C. (2009). *Zelfevaluatiekader Opleiden in de school* (versie 4.0). Woerden: Weer Samen Naar School Plus (WSNS+).
- Inspectie van het Onderwijs (2001). *Opleiden voor de school. Eerste evaluatie van Educatief Partnerschap* (2001-10). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.



- Inspectie van het Onderwijs & Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie* (Vol. Deel I). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs en Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie.
- Kallenberg, A. J. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: een vierluik* (Working Paper). Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Kallenberg, A. J., & Rokebrand, F. C. M. (2006). *Kwaliteitskenmerken voor opleiden in de school* (Bijlage D Deel B): Stuurgroep beleidsagenda lerarenopleidingen.
- Mantle-Bromley, C. (2003). The status of early theories of professional development school potential. In I. N. Guadarrama, Ramsey John & J. L. Nath (Eds.), *Forging alliances in community and thought. Research in professional development schools* (Vol. 1, pp. 3-30). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Markham, K. M., Mintzes, J. J., & Jones, M. G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 91-101.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2005). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*.
- Morine-Dershimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9, 15-26.
- OECD (2001). *Schooling for Tomorrow. What schools for the future*. Paris: OECD.
- Ofsted (2003). An evaluation of the Teaching Schools Programme. Geraadpleegd via <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3435&type=pdf>.
- Peters, V. (2001). *Rondleiding door Kwalitan 5.0*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, afdeling Methodes.
- Popeijus, H. E., Geldens, J., & Popeijus, H. L. (2006). Samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(3), 13-22.
- Popeijus, H. E., Geldens, J., Popeijus, H. L., & Bergen, T. (2006). *Samen opleiden: samen werken aan leren samenwerken*. Conference proceedings ORD 2006, Amsterdam.
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W. A. J. v., Lemmen, M., & Coenders, F. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerk gemeenschappen* (lectoraatsplan 4e druk ed.). Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempen.
- Ridley, D., Hurwitz, S., & Davis-Hackett, R. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2005). *Leraren leren. Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren*. Den Haag: SBO.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88.
- Torraco, R. J. (1999). Integrating learning with working: a reconception of the role of workplace learning. *Human Resource Development Quarterly*, 10, 249-270.
- Verloop, N., & Kessels, J. W. M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83(4), 301-321.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Wester, F., & Peters, V. (1999). Kwalitatieve analyse van interviews: fasen, stappen en computergebruik in intensief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 76, 117-131.