

De pendel tussen lerarenopleiding en opleidingsschool: de bijdrage van actieonderzoek aan de ontwikkeling van studenten binnen hun pendel tussen theorie en praktijk

Chiel van der Veen^a, Bert van Oers^a en Remy Wilshaus^b

^a*Vrije Universiteit van Amsterdam, afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie;*

^b*Hogeschool van Amsterdam, afdeling PABO*

Amsterdam: De OGO Opleidingsschool

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek Onderwijs (ASKO) en de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam

November 2009

Inleiding

Binnen de Amsterdamse dieptepilot Opleiden in de school (OPLIS) wordt de koppeling gemaakt tussen het concept van de Academische Basisschool en het concept Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OgO). Een belangrijke peiler binnen deze dieptepilot is daarom ook het opleiden van een nieuwe generatie leerkrachten voor het Ontwikkelingsgerichte Basisonderwijs. Bij de opleiding van deze nieuwe generatie leerkrachten speelt het doen van actieonderzoek een belangrijke rol. Hiermee wordt beoogd om de kloof tussen theorie en praktijk te verkleinen. Mogelijk zal hierdoor de pendel tussen de lerarenopleiding en de Opleidingschool (ook wel stageschool) soepeler verlopen. Dit onderzoek zal evalueren in hoeverre studenten binnen deze pendel de theorie aan de praktijk kunnen verbinden en welke bijdrage het doen van actieonderzoek hieraan kan leveren.

Theoretisch raamwerk

De cultuurhistorische theorie op leren en ontwikkelen

Ontwikkelingsgericht Onderwijs heeft haar wortels in de Cultuurhistorische (ook wel sociaal-culturele) theorie van menselijke ontwikkeling, waarvan Vygotskij één van de belangrijkste grondleggers is. Deze theorie zal binnen de verdere beschrijving van dit onderzoek als een belangrijk kader fungeren. Vanuit de Cultuurhistorische theorie wordt ontwikkeling opgevat als een open proces waarvan zowel de inhoud als het verloop niet van te voren zijn vastgelegd. Hierbij hebben zowel a) de ontwikkelende persoon zelf (ofwel de lerende) als b) de sociale omgeving een zekere invloed op de inhoud en het verloop van het ontwikkelingsproces van de persoon. Vygotskij benadrukt in zijn theorie het belang van de interacties tussen de ontwikkelende persoon en de sociale omgeving.

- a) Wanneer wij kijken naar de lerende dan kan worden gesteld dat zijn ontwikkelingsmogelijkheden altijd worden begrensd door zijn actuele ontwikkelingsniveau. Afhankelijk van dit actuele ontwikkelingsniveau en de overige persoonskenmerken zal het leerproces van elke lerende (in dit geval student) verschillend zijn (Van Oers, 1992). De mentoren, Opleiders in de school, instituutopleiders, enzovoort zullen dus rekening moeten houden met het actuele ontwikkelingsniveau van de lerende en hun activiteiten hierop aansluiten.
- b) De ontwikkeling van een persoon is voor een belangrijk deel afhankelijk van zijn interacties met de sociale omgeving. De omgeving dient hierbij niet statisch te worden

opgevat, maar is dynamisch en ontwikkelt zelf ook (zie Vygotskij, 1996). Beach (1999) stelt dat leren kan worden opgevat als een doorgaande relatie tussen de ontwikkelende persoon en de veranderende sociale omgeving. Wanneer de ontwikkeling van een individu inderdaad afhangt van de interactie met de sociale omgeving, dan is de kwaliteit van deze omgeving van groot belang. Terecht wordt dan ook in de notitie 'De Academische Basisschool in wording' (Van Oers, e.a., 2007) opgemerkt dat een permanente reflectie op de kwaliteit van de sociale omgeving, een belangrijk uitgangspunt vormt voor de Academische Basisschool die de principes van OgO als uitgangspunt neemt. De onderzoeks- en ontwikkelingsactiviteiten die aanstaande leerkrachten (en zittende leerkrachten) in hun sociale omgeving zullen uitvoeren zijn vooral gericht op het vernieuwen en verbeteren van deze sociale omgeving. Op deze wijze zullen de ontwikkelingsmogelijkheden van zowel leerlingen als (aanstaande) leerkrachten optimaal benut kunnen worden.

Binnen de Cultuurhistorische theorie van menselijke ontwikkeling is een belangrijke rol toebedeeld aan de lerende. In het geval van dit onderzoek is de aanstaande leerkracht de lerende. Deze lerende is geen passief object waar kennis en vaardigheden aan worden toegevoegd, maar neemt als actieve actor deel aan voor hem of haar betekenisvolle activiteiten. Hierbij is de lerende steeds opzoek naar zingeving in zijn sociale omgeving en in de handelingen die hij uitvoert. Binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs is men daarom ook steeds opzoek naar mogelijkheden het onderwijs betekenisvol te maken, zodanig dat de lerende zelf ook inbreng heeft in de keuze en het verloop van leerprocessen (Van Oers e.a., 2007).

Tot slot willen wij het sociale karakter van het leerproces benoemen, dat met name in de moderne uitwerkingen van de Cultuurhistorische theorie wordt benadrukt. Vanuit de Cultuurhistorische theorie heeft dit sociale karakter als belangrijk principe dat het leren alleen plaats kan vinden in de context van sociaal-culturele activiteiten, waarin de lerende als actor participeert (Van Oers e.a., 2007). Binnen deze sociaal-culturele activiteiten construeren de leerlingen samen kennis (Vygotsky, 1979; Windschitl, 2000). Dit betekent dat de leerling binnen de Ontwikkelingsgerichte Basisschool leert binnen voor hem betekenisvolle sociaal-culturele praktijken als bijvoorbeeld een eigen Agrowinkel in de groep (zie Pompert, 2004, p. 45). Voor het opleiden van nieuwe leerkrachten voor het Ontwikkelingsgerichte Basisonderwijs en de verdere professionalisering van zittende leerkrachten, betekent bovengenoemde principe dat het ontwikkelingsgericht onderwijzen moet worden geleerd in

de context van de Ontwikkelingsgerichte Basisschool (Van Oers, e.a., 2007). In de deelname aan sociaal-culturele praktijken maakt de lerende gebruik van tal van hulpbronnen die in deze praktijk aanwezig zijn. Te denken valt aan materialen (boeken, culturele instrumenten), personen (de leerkracht, de medeleerling, de externe expert), instituties, het collectieve geheugen van de betreffende sociaal-culturele praktijk, enzovoort. Elke individuele lerende kan dus gebruik maken van vele vormen van kennis en vaardigheden die in de sociaal-culturele praktijk aanwezig zijn en die hij zelf nog niet beheerst. In veel gevallen is het ook helemaal niet noodzakelijk dat de lerende bepaalde kennis en vaardigheden beheerst, zolang die functie maar wordt uitgevoerd door een andere persoon, object, enzovoort (Van Oers e.a. 2007). Om een voorbeeld te noemen: binnen de praktijk van het basisonderwijs is vaak een ICT-expert werkzaam. In het dagelijks handelen is het voor leerkrachten niet per se noodzakelijk dat zij zelf de kennis en vaardigheid hebben om software te installeren, hardware aan te sluiten, enzovoort. Het is voor hen voldoende om te weten hoe zij de software in hun dagelijkse praktijk kunnen gebruiken. De ICT'er zorgt als expert voor de rest. Dit principe wordt ook wel geduid als 'distributed cognition' (zie Salomon, 1996) en heeft als belangrijke consequentie dat wij in elke sociaal-culturele praktijk dus altijd moeten zorgen voor voldoende hulpbronnen. Dat laat overigens onverlet dat het wel wenselijk geacht kan worden dat leerkrachten op termijn met hulp van de expert zich (een deel van) die kennis en vaardigheden gaan eigen maken. De leerling, binnen de Ontwikkelingsgerichte Basisschool, moet binnen de aanwezige praktijk in zijn klas de beschikking hebben over voldoende boeken, specialisten, materialen, enzovoorts. De Ontwikkelingsgerichte (aanstaande) leerkracht moet in zijn onderzoek naar de sociale omgeving waarin hij werkzaam is een beroep kunnen doen op hulpbronnen die zijn onderzoeksactiviteiten ondersteunen (Van Oers, 2007).

Opleiden in de School

OPLIS is een project dat een aantal jaar geleden door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is gestart. Het doel is om de opleiding van aanstaande leerkrachten beter te laten aansluiten op de praktijk en hiermee de kloof tussen theorie en praktijk kleiner te maken. De Onderwijsraad definieert het Opleiden in de School als:

“een opleidingstraject waarin een school een deel van de opleidingsfunctie voor zijn rekening neemt. Studenten volgen (een deel van) hun opleiding in de school. Het leren in de school voor een volledige bevoegdheid wordt gecombineerd met betaald of onbetaald werken in de school. (...) Een opleidingschool neemt een deel van de taken van de lerarenopleiding over en biedt studenten een

professionele leer-werkplek aan. Een opleidingsschool draagt zorg voor de aanwezigheid van deskundigheid in de school om het scholings- en begeleidingstraject van de student in de school vorm te geven en mede te kunnen beoordelen” (De Onderwijsraad, 2005, p. 13).

Tussen lerarenopleiding en Opleidingsschool

Studenten aan de lerarenopleiding zijn gedurende hun opleiding steeds actief in twee sociaal-culturele praktijken. De eerste praktijk is de lerarenopleiding zelf; de Opleidingsschool waar de studenten hun praktijkervaring opdoen duiden wij als de tweede sociaal-culturele praktijk. Kenmerkend voor het leren in de eerste praktijk zijn de colleges en werkgroepen waar de student voornamelijk formele kennis tot zich neemt. *“Bij formeel leren worden de te verwerven kennis of vaardigheden doelgericht, planmatig, expliciet en direct aan de lerende geïnstrueerd”* (Teune, 2004, p. 21). Deze kennis en vaardigheden worden vaak gecodificeerd aangeboden, wat wil zeggen dat de kennis en vaardigheden *“op een formele en systematische manier is vastgelegd in leermiddelen (methoden, boeken, CD’s en dergelijke)”* (Teune, 2004, p. 21). De formele en gecodificeerde kennis vanuit de lerarenopleiding blijkt lang niet altijd toepasbaar in de praktijk en de transfer van deze kennis verloopt dan ook moeizaam. Lave en Wenger (1991) stellen dat kennis en vaardigheden die zijn geleerd in de context van de lerarenopleiding, buiten die context moeilijk gebruikt kunnen worden (zie ook Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Dit vraagt om een voortdurende reconstructie van de relatie tussen de student en zijn omgeving. Studenten zullen de formele en gecodificeerde kennis steeds op dusdanige wijze moeten interpreteren, modificeren en aanpassen, dat deze bruikbaar wordt binnen de context van de Opleidingsschool (zie Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Men noemt dit proces ook wel ‘continue en progressieve recontextualisatie’ van kennis, vaardigheden en houdingen (Van Oers, 1998; Van der Sanden, 2001; Guile & Young, 2003; Teune, 2004). Aanstaaende leerkrachten die in de context van de lerarenopleiding leren hoe zij volgens bepaalde pedagogisch-didactische principes een les kunnen geven, zullen deze aangeleerde kennis in de context van de basisschool actief moeten recontextualiseren om de kennis en vaardigheden succesvol te kunnen toepassen (zie Lambert, 2003). Met de transfer van lerarenopleiding naar basisschool verandert de relatie tussen de aanstaande leerkracht en zijn omgeving en zal de aanstaande leerkracht zijn rol ook steeds moeten aanpassen aan de veranderende omgeving (Beach, 1999).

Binnen de tweede praktijk, de Opleidingsschool, doet de student in de rol van ‘aanstaande leraar’ op een informele manier praktijkkennis op. Deze kennis is ingebed in de specifieke context van de basisschool en wordt geduid als *“tacit and situated knowledge”* (Guile &

Young, 2003, p. 68). Het is vaak lastig om aan te geven op welke theorieën of ideeën deze ‘tacit and situated knowledge’ is gebaseerd. Veel van de praktijkkennis blijft voor de student dan ook verborgen, omdat de ervaren leerkrachten zo vertrouwd zijn geraakt met de procedures en processen binnen deze praktijkkennis (Teune, 2004). Ook de transfer van informele praktijkkennis naar de lerarenopleiding verloopt moeizaam en vraagt om ‘continue en progressieve recontextualisatie’. Doordat de beide vormen van kennis zich moeilijk laten vermengen, ontstaat er een kloof tussen theorie en praktijk (Akker & Bergen, 1997; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Geldens, 2007). Het is nu vooral de vraag op welke wijze deze kloof kan worden gedicht en op welke manier de twee verschillende vormen van kennis zich het best laten vermengen. Ofwel: op welke manier kan ervoor worden gezorgd dat de pendel tussen de lerarenopleidingen en de Opleidingsschool constructief verloopt? In de volgende subparagraaf laten wij zien welke mogelijkheden actieonderzoek biedt om de kloof tussen theorie en praktijk te verkleinen en hiermee de pendel tussen lerarenopleiding en Opleidingsschool te versoepelen.

De rol van actieonderzoek

Binnen de meeste lerarenopleiding doen studenten wel enige ervaring op met het doen van onderzoek. Echter, de plek die het verrichten van onderzoek in het curriculum krijgt verschilt per opleiding. Grofweg hebben lerarenopleidingen twee redenen om studenten te laten onderzoeken (Ax, Ponte & Brouwer, 2008): 1) studenten doen onderzoek om zich een bepaald onderwerp eigen te maken; 2) studenten doen onderzoek, omdat een onderzoeksgerichte houding door de opleiding als een belangrijke kwalificatie voor het toekomstige beroep wordt gezien. Steeds vaker maken opleiding een koppeling en laten zij studenten onderzoek verrichten om:

- 1) formele, gecodificeerde kennis uit de opleiding te laten vermengen met de ‘tacit and situated knowledge’ vanuit de praktijk;
- 2) *“als kwalificatie voor life-long learning op de werkplek na de opleiding”* (Ax, Ponte, Brouwer, 2008, p. 21).

Veel scholen nemen hierbij de ideeën van actieonderzoek als leidraad (Ponte, 2002; Cochran-Smith, 1994). Volgens Ax, Ponte en Brouwer (2008, p. 21) kan actieonderzoek idealiter gedefinieerd worden als

“een geheel van activiteiten van docenten die via onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en – op basis van de zo verkregen inzichten – systematisch hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt proberen te verbeteren” (zie ook Ponte, 2002).

Bij het doen van actieonderzoek door (aanstaande) leerkrachten in hun eigen praktijken, is het van belang dat zij door onderzoek professionele kennis ontwikkelen. Met deze kennis kunnen zij als (aanstaande) professional de kloof dichten tussen de formele, gecodificeerde kennis en de ‘tacit and situated knowledge’ vanuit de praktijk (zie ook Ponte, 2005). Volgens Ponte (2005, p. 88) is hiertoe *‘het handelen volgens bepaalde principes belangrijker dan het handelen volgens bepaalde procedures.’* Zij heeft deze principes samengevat in een vijftal interacties (Ponte, 2005; Ax, Ponte & Brouwer, 2008):

- 1) *Interactie tussen de toepassing en ontwikkeling van kennis.* De (aanstaande) leerkracht is in staat om gelijktijdig praktijkkennis te ontwikkelen en toe te passen in een cyclisch proces. In dit cyclische proces passen zij kennis toe, verzamelen zij informatie over die kennis, interpreteren zij die informatie en ontwikkelen zij op basis van die informatie weer nieuwe kennis die zij kunnen toepassen.
- 2) *Interactie tussen academische en professionele kennis.* Het doen van actieonderzoek door (aanstaande) leerkrachten is allereerst gericht op het reflecteren op hun eigen handelen en de context waarin dat handelen plaatsvindt, om zodoende hun handelen of de context waarin dat handelen plaatsvindt te verbeteren. Dit betekent niet dat leren middels actieonderzoek zich verre houdt van de formele, academische kennis. Deze formele kennis kan dan wel niet precies voorschrijven hoe men in de praktijk moet handelen. Toch hebben leerkrachten deze formele kennis nodig om niet te blijven steken in *‘onkritische ervaring van alledaagse gebeurtenissen zonder consequenties voor toekomstig handelen’* (Ax, Ponte & Brouwer, 2008, p. 22). De interactie tussen beide vormen van kennis zorgt ervoor dat de praktijk niet *‘basely conservative’* (Goodlad, 1990, p. 54) en dat de theorie niet *‘arcane, unintelligible or simply trivial’* (p. 54) wordt. Actieonderzoek kan dus bijdragen aan de vermenging van de formele, gecodificeerde kennis vanuit de lerarenopleiding en de informele praktijkkennis. Dit heeft als belangrijke consequentie dat de pendel tussen de lerarenopleiding en de Opleidingsschool veel soepeler en constructiever zal verlopen.
- 3) *Interactie tussen het inhoudelijke en methodologisch kennisniveau.* Om binnen actieonderzoek de theoretische kennis te kunnen verbinden aan de praktijkkennis is volgens Ponte kennis op twee niveaus nodig. Ten eerst hebben (aanstaande) leerkrachten inhoudelijke kennis nodig over bijvoorbeeld de onderwijsinhoud, een leerstrategie, het

pedagogisch-didactisch handelen, enzovoort. Daarnaast is methodologische kennis nodig om de inhoudelijke kennis te kunnen construeren. Hiermee doelt Ponte op de kennis over de manier waarop de eigen praktijk en het handelen in deze praktijk bestudeerd kan worden. Methodologische kennis betreft hier dus de instrumentele werkwijze van actieonderzoek.

- 4) *Interactie tussen individuele en collectieve kennis.* Actieonderzoek kan niet alleen gericht zijn op de persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten, maar moet ook een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en professionalisering van het beroep (Sachs, 2002). Hiertoe kunnen leerkrachten de geconstrueerde individuele kennis verbinden met collectieve kennis. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld kennis heeft ontwikkeld op het gebied van de didactiek van talige activiteiten, toegespitst op haar persoonlijke praktijk, dan kan deze kennis collectief worden gemaakt door die didactische kennis in een algemeen model weer te geven. Hiermee wordt collectieve kennis geabstraheerde kennis waarover men kan debatteren (Laurillard, 1993).
- 5) *Interactie tussen ideologische, technologische en empirische kennis.* Wanneer leerkrachten actieonderzoek doen, richten zij zich vaak alleen op de gewenste situatie (Ponte, Ax, Beijaard, e.a., 2002). Een leerkracht wil bijvoorbeeld weten welke leesstrategieën er zijn en hoe deze strategieën in de praktijk van het onderwijs zijn toe te passen. De leerkracht is dan voornamelijk gericht op technologische of instrumentele kennis. Het is echter ook van belang dat (aanstaande) leerkrachten zich richten op ideologische kennis: welke doelen willen wij bereiken en welke moreel-ethische afwegingen kunnen wij maken? Om de technologische en ideologische kennis te begrijpen, moet steeds ook een verbinding worden gemaakt met empirische kennis.

Ax, Ponte en Brouwer (2008) merken terecht op dat de vijf principes niet zonder meer toepasbaar zijn binnen de lerarenopleiding. De structurele invoering van actieonderzoek – volgens de boven genoemde vijf principes - in het curriculum van de lerarenopleiding, vraagt om een paradigmaverschuiving. De vijf principes dienen hierbij opgevat te worden als een streefbeeld. Er kan niet van lerarenopleidingen verwacht worden dat zij volledige (onderzoeks)bekwame professionals afleveren. Zij zullen er allereerst op gericht zijn aanvangsbekwame leerkrachten af te leveren die hun taak kunnen uitvoeren. Tijdens de opleiding is het vooral van belang dat aanstaande leerkrachten kennis maken met actieonderzoek, zodat zij een onderzoekende houding ontwikkelen.

“If students are not introduced to the excitement and power of action research during the period of initial teacher education they may not turn voluntary and readily to such a way of learning later in their career. The likelihood of teachers opting to learn from the thoughtful and critical study of their own practice is greater if such activity has been legitimized during initial education” (Rudduck, 1992, p. 164).

Specificering van de hoofdvraag

Binnen dit onderzoek was het de vraag hoe de ontwikkeling van studenten verloopt – binnen dit specifieke onderzoek gaat het om studenten die betrokken zijn bij de OGO Opleidingsschool – in hun pendel tussen de twee verschillende sociaal-culturele praktijken waarin zij participeren en welke bijdrage actieonderzoek kan leveren aan het versoepelen van deze pendel. Wij waren geïnteresseerd in de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Op welke wijze wordt de formele en gecodificeerde kennis vanuit de opleiding door studenten in de praktijk van de Opleidingsschool gebruikt en hoe worden zij hierin begeleid en gefaciliteerd?
- 2) Op welke wijze weten studenten de ‘tacit and situated knowledge’ vanuit de praktijk te koppelen aan formele en gecodificeerde kennis en hoe worden zij hierin begeleid en gefaciliteerd?
- 3) Op welke manier is er sprake van actieonderzoek door studenten en welke bijdrage levert dit aan de ontwikkeling van studenten tot startbekwame leerkrachten?

Methode

Design

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een case-study design (Yin, 2002). Hierbij geldt de OGO Opleidingsschool, een samenwerkingsproject tussen de PABO van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en vijf OGO-scholen van de Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek Onderwijs (ASKO), als de te onderzoeken case. Doel van de case-study was om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van bij de OGO Opleidingsschool betrokken studenten binnen hun pendel tussen de lerarenopleiding en de Opleidingsschool. Daarnaast werd onderzocht in hoeverre actieonderzoek een bijdrage levert aan deze ontwikkeling.

Participanten

Er werden negen ($N=9$) studenten van de opleiding tot leraar basisonderwijs van de HvA geselecteerd. De studenten werden geselecteerd op basis van hun deelname aan de OGO Opleidingsschool. Acht studenten zaten in het tweede, derde of vierde leerjaar van hun

opleiding. In één geval ging het om een student die één jaar eerder was afgestudeerd (leerjaar 0). Bij de OGO Opleidingschool waren op het moment van dit onderzoek vijf scholen betrokken. Er is geprobeerd van elk van deze scholen twee studenten te selecteren. In het geval van basisschool De Avonturijn was dit niet mogelijk aangezien hier slechts één student bij de OGO Opleidingsschool betrokken was. In tabel 1 zijn een aantal algemene gegevens van de participanten opgenomen.

Tabel 1. *Algemene gegevens van de bij de OGO Opleidingsschool betrokken studenten*

Student-code*	Geslacht	OGO Opleidingsschool	Leerjaar
R[A].I(A)	Vrouw	Basisschool St. Lidwina	2
R[B].I(B)	Vrouw	Basisschool De Mijlpaal	2
R[C].I(C)	Vrouw	Basisschool De Willibrord	3
R[D].I(D)	Vrouw	Basisschool De Mijlpaal	3
R[E].I(E)	Vrouw	Basisschool De Willibrord	2
R[F].I(F)	Vrouw	Basisschool De Avonturijn	3
R[G].I(G)	Vrouw	Basisschool St. Lidwina	4
R[H].I(H)	Vrouw	Basisschool De Achthoek	2
R[I].I(I)	Vrouw	Basisschool De Achthoek	0

* *Student-code komt overeen met de interviewcode van de betreffende student*

Dataverzameling

In de maanden april en mei 2009 werden bij de negen participanten semigestructureerde interviews afgenomen. Het eerste deel van het interview richtte zich op de ontwikkeling van de student binnen de lerarenopleiding. Het belangrijkste punt van gesprek was de mate waarin de participanten in staat waren de formele kennis vanuit de lerarenopleiding toe te passen in de praktijk van de Opleidingsschool. Het tweede deel richtte zich op de ontwikkeling van de student binnen de Opleidingsschool. Hierbij werd vooral gesproken over de mate waarin studenten de opgedane praktijkkennis verbinden aan de formele kennis vanuit de lerarenopleiding. In het derde deel van het gesprek werd er gesproken over de bijdrage van actieonderzoek aan het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk. Om zorg te dragen voor een transparante werkwijze en om te borgen dat alle onderwerpen in elk interview aan de orde kwamen, werd vooraf een interviewgide opgesteld (Robson, 2002). De interviews werden afgenomen op de lerarenopleiding of op de Opleidingsschool van de betreffende participant. Dit waren voor de participant bekende locaties. Voor de interviews werd steeds 30

tot 45 minuten uitgetrokken. Alle interviews werden opgenomen op een digitale voicerecorder.

In juni 2009 werden de eerste, voorlopige resultaten voorgelegd aan de Opleiders in de school. In gesprek werd gekeken in hoeverre de resultaten door hen als herkenbaar werden ervaren. Van dit gesprek werden notities gemaakt.

Data analyse

Er werden na afloop van elk interview transcripties gemaakt. De transcripties zijn bedoeld om codering en analyse van uitspraken mogelijk te maken en werden daarom letterlijk uitgewerkt. Er werden drie stappen genomen om tot een inhoudelijke analyse van de transcripties te komen (Miles & Huberman, 1994). De eerste stap in dit proces was het reduceren van de transcripties tot relevante informatie. Hiertoe werden de fragmenten op basis van de onderzoeksvragen gecodeerd. Tijdens de tweede stap, de stap van 'data display', werden de gecodeerde fragmenten samen genomen en gecategoriseerd. Miles en Huberman (, p. 10) beschrijven een 'display' als "*an organized, compressed assembly of information that permits conclusion drawing and action*". Tijdens de derde stap, de stap van concluderen en verifiëren, werden op basis van de georganiseerde data conclusies getrokken. Vervolgens werden de transcripties nogmaals doorgelezen om de getrokken conclusies te verifiëren.

In de volgende sectie, de resultatensectie, worden de belangrijkste interpretaties van de verzamelde data geïllustreerd met uitspraken van de participanten. Om de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek te vergroten, werden steeds meerdere uitspraken bij de verschillende interpretaties gezocht. Daarnaast werd het theoretische raamwerk gebruikt om de analyse van de data zo transparant mogelijk te laten verlopen. Het onderzoek was voornamelijk gericht op de verbetering van de OGO Opleidingsschool. Mede om die reden was de frequentie waarin bepaalde uitspraken voorkwamen (ofwel een patroon) niet altijd van belang. In sommige gevallen signaleren uitspraken van participanten een bepaald probleem binnen de praktijk van het Opleiden in de School. Deze uitspraken zijn dan aanleiding voor de bij de OGO Opleidingsschool betrokken partijen om het probleem aan te pakken, om zodoende tot verbetering te komen.

Resultaten

In deze sectie zullen wij laten zien 1) op welke wijze studenten de formele en gecodificeerde kennis vanuit de lerarenopleiding gebruiken in de praktijk van de Opleidingsschool; 2) op welke wijze studenten de 'tacit and situated knowledge' vanuit de praktijk koppelen aan de

formele en gecodificeerde kennis vanuit de opleiding; 3) op welke wijze studenten bezig zijn met actieonderzoek en welke bijdrage dit kan leveren aan de ontwikkeling van de student binnen hun pendel tussen de theorie en de praktijk. Allereerst volgt een beschrijving van de context van deze casestudy.

De context van de case

De Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek Onderwijs (ASKO), de Educatieve Hogeschool van Amsterdam (nu: de PABO HvA) en de Interconfessionele PABO (IPABO) zien het als hun verantwoordelijkheid om studenten op te leiden tot startbekwame leerkrachten en zittende leerkrachten verder te professionaliseren (Bosch, Dobbelaar & Sengers, 2007). In 2003 besloten de drie partijen daarom te starten met Opleiden in de School (OPLIS). Er werd gestart met vier basisscholen die alle aan de twee eerder genoemde PABO's gekoppeld waren. De basisscholen hadden hun eigen visie en dynamiek van waaruit het OPLIS verder werd vormgegeven.

In 2006 zijn de ASKO en de Pabo HvA gestart met een Opleidingsschool die studenten specifiek opleid voor het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). Door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap werd deze Opleidingsschool geselecteerd als dieptepilot academische school. Door deze selectie kwam er subsidie vrij, waardoor veel tijd geïnvesteerd kon worden in de begeleiding en inhoudelijke ontwikkeling van de Opleidingsschool. Er werd gestart met drie basisscholen – later werden hier een vierde en vijfde school aan toegevoegd - die hun onderwijs volgens de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs hadden ingericht.

De Hogeschool van Amsterdam biedt diverse opleidingen aan tot leerkracht of pedagoog. Eén van deze opleidingen is de opleiding tot leraar basisonderwijs (PABO). Binnen deze opleiding wil de HvA studenten competentiegericht opleiden waarbij het adequaat leren handelen in complexe beroepssituaties centraal staat (Sengers, 2007). Dit competentiegericht opleiden vindt plaats in authentieke beroepssituaties, is procesgericht, persoonlijk en zelfgestuurd. Bij de inrichting van het onderwijs wordt gebruik gemaakt van een curriculumstructuur met vier pijlers: werkplekleren, vak, metawerk en profilering. Hierbij vormt het werkplekleren de kern van het competentiegerichte opleiden. Vanaf het tweede jaar kunnen studenten de keuze maken voor het Opleiden in de School. Binnen het Opleiden in de School hebben studenten dan vervolgens nog de mogelijkheid om specifiek te kiezen voor het Opleiden in de School volgens de uitgangspunten van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Hiervoor is binnen de opleiding een instituutopleider aanwezig die de studenten coacht

binnen het leren op de Opleidingsschool. De instituutsleider heeft voldoende kennis van de context, in dit geval het Ontwikkelingsgericht Onderwijs, waarin het leren van de student plaatsvindt. De coachingsmomenten met de instituutsopleider staan los van de rest van het curriculum van de opleiding. Studenten participeren dus in een OGO/OPLIS groep, onder leiding van de instituutsopleider, en volgen daarnaast met alle overige studenten de vakmodules.

De Amsterdamse Stichting voor Katholiek Onderwijs is een schoolbestuur waar 31 basisscholen bij zijn aangesloten. De scholen hebben allemaal een eigen gezicht en karakter en zijn vrij in de keuze van hun onderwijskundige visie. Zeven scholen werken volgens de principes van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Hiervan maken er ten tijde van dit onderzoek vijf deel uit van de OGO Opleidingsschool. Het gaat om de volgende scholen: De Mijlpaal, De Willibrord, De Avonturijn, St. Lidwina en De Achthoek. In het cursusjaar 2009-2010 zal ook basisschool De Archipel een OGO Opleidingsschool worden. De scholen bevinden zich allemaal in een verschillend stadium als het gaat om de implementatie van het OGO-concept.

In de notitie 'De Academische Basisschool in wording' (Van Oers, e.a., 2007) beschrijven de HvA, de ASKO en de betrokken basisscholen een aantal doelstellingen van de OGO Opleidingsschool. Deze doelstellingen geven een goed beeld van de opzet en inhoud van de OGO Opleidingsschool:

- 1) het opleiden van een nieuwe generatie leerkrachten waarbij de praktische deelname aan het pedagogisch-didactisch werk in de school een centrale rol vervult;
- 2) het opleiden van een nieuwe generatie leerkrachten voor het Ontwikkelingsgerichte Basisonderwijs (OgO), waarin naast specifieke OgO-didactiek met name de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden een speerpunt vormen;
- 3) verdere professionalisering van zittende leerkrachten op Ontwikkelingsgerichte Basisscholen door doelgerichte na- en bijscholing, in het bijzonder als het gaat om onderzoeksvaardigheden en de ontwikkeling van een onderzoekgerichte houding;
- 4) ontwikkeling van inzichten in de vereiste condities op organisatie- en beleidsniveau ter ondersteuning van genoemde vernieuwingen;
- 5) ontwikkeling van nieuwe methoden en inzichten voor het onderwijs op de PABO, aansluitend bij en ondersteunend voor het Opleiden in de School;
- 6) systematische beschrijving van good practices met de invoering van beoogde vernieuwingen om daardoor bij te dragen aan een verder begrip van de diverse aspecten, condities en processen die optreden bij de (na)scholing van aanstaande en zittende

leerkrachten voor het Ontwikkelingsgerichte Basisonderwijs in de context van Opleiden in de School.

De ontwikkeling van studenten binnen de OGO Opleidingsschool

In het tweede jaar van hun opleidingen tot leraar basisonderwijs aan de HvA krijgen studenten de mogelijkheid zich te specialiseren in een richting die bij hen past. Zo krijgen studenten bijvoorbeeld de mogelijkheid te kiezen voor het Opleiden in de School en kunnen zij zich theoretisch en praktisch verdiepen in het OGO-concept. Voor een aantal studenten is dit een bewuste keuze, maar een groot deel van de studenten wordt ook binnen één van de specialisatierichtingen geplaatst.

R[B].I(B) (leerjaar 2, De Mijlpaal): *“Ik heb daar niet bewust voor gekozen. Ik ben daar eigenlijk op geplaatst (Opleiden in de School, red.). Ik had ook niet bewust gekozen voor OGO.”*

R[F].I(F) (leerjaar 3, De Avonturijn): *“Ik ben eigenlijk geplaatst op een OGO-school, omdat ik niet mijn voorkeur had doorgegeven.”*

De meeste studenten geven wel aan dat zij in de loop van het cursusjaar blij zijn met deze (onvrijwillige) plaatsing. Zij ervaren het Opleiden in de School als een prettige manier van stage lopen of zij doen waardevolle ervaringen op in de praktijk van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs.

R[C].I(C) (leerjaar 3, De Willibrord): *“Dit jaar was het dus voor mij een kennismaking met het OGO-onderwijs en heel veel dingen heb ik in de praktijk gezien wat eigenlijk ook bij mij aansluit. Zoals dat kinderen bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid krijgen om zelf te leren en dat zij ook voor iets kunnen kiezen wat ook bij hun past.”*

Wanneer studenten eenmaal de keuze hebben gemaakt voor de OGO Opleidingsschool, dan nemen zij binnen de lerarenopleiding deel aan een coachingsgroep. Binnen deze groep worden zij onder begeleiding van de instituutsopleider gecoacht op hun competenties, begeleid in het uitvoeren van leertaken en delen zij ervaringen vanuit de praktijk. Studenten zijn over het algemeen tevreden over de begeleiding binnen deze coachingsmomenten. De coach kent de studenten persoonlijk en weet waar zij in hun ontwikkeling staan.

R[E].I(E) (leerjaar 2, De Willibrord): *“Ik denk dat hij wel weet waar ik sta en waar mijn verbeterpunten liggen.”*

Daarnaast heeft de instituutsopleider een faciliterende rol. Een student is bijvoorbeeld opzoek naar informatie en wordt door middel van een e-mailadres doorverwezen naar een expert.

R[A].I.(A) (leerjaar 2, St. Lidwina): *“Uiteindelijk heb ik wel een verwijzing van (...) gekregen (...) ik had een e-mailadres gekregen en een naam.”*

Studenten geven wel aan dat zij tijdens de coachingsmomenten meer behoefte hebben aan het leren van en met elkaar. Binnen de cultuurhistorisch theorie wordt ook benadrukt dat het voor het leren van belang is dat het leerproces een sociaal karakter heeft. In interactie met elkaar wordt kennis geconstrueerd.

R[A].I.(A) (leerjaar 2, St. Lidwina): *“Ik zou het persoonlijk wel prettig vinden om, ja gewoon af en toe even te bespreken. Hoe gaat het met de leertaken. Welke onderwerpen hebben je medestudenten. dat brengt je ook op ideeën en je hoort dan ook van elkaar waar je tegenaan loopt.”*

R[H].I.(H) (leerjaar 2, De Achthoek): *“Dat is een onderzoekje wat ik heb gedaan, maar het is misschien ook wel eens leuk om dat te kunnen presenteren ofzo (...) aan de rest kan laten zien: op deze manier ga ik met OGO om. (...) Ik vind het juist prettig om te horen hoe anderen daarmee omgaan en dat die dan feedback kunnen geven (...) dat je ervaringen echt uitwisselt.”*

De OGO Opleidingsschool staat binnen de HvA los van de overige curriculum onderdelen. In gesprekken met studenten was het dan ook lastig om te achterhalen op welke manier de formele kennis vanuit de vakmodules wordt toegepast in de praktijk van de Ontwikkelingsgerichte Basisschool. Wel blijkt uit de gesprekken dat studenten moeite hebben met het aanpassen van hun rol aan de context waarin het leren plaatsvindt (zie Beach, 1999). De aanstaande leerkrachten proberen de transfer van pedagogisch-didactische kennis vanuit de lerarenopleiding naar de context van de basisschool tot stand te brengen. Hierbij houden zij nauwelijks tot geen rekening met de veranderende context en hun veranderende rol.

R[A].I.(A) (leerjaar 2, St. Lidwina): *“Bijvoorbeeld bij pedagogiek moesten we dan observeren en dat was een observatiemodel (...). Als leerkracht zijnde zou ik dat nooit kunnen gebruiken (...) ik kon dat alleen maar uitvoeren omdat ik stagiair was en ik gewoon zeg maar de ruimte had om de hele middag in een hoekje te gaan zitten en naar een bepaald iets te kijken. (...) Als je als leerkracht alleen in de klas staat red je dat niet om dat een hele middag te doen.”*

R[E].I.(E) (leerjaar 2, De Willibrord): *“We moeten bijvoorbeeld bij drama en muziek een methodeles geven en dan moeten we een bepaalde opbouw gebruiken (...) en ik heb zelf ondervonden (...) dat dat eigenlijk gewoon niet mogelijk is. Als je die lessen op die manier uit wilt voeren, nou, dan ben je echt anderhalf uur bezig en je kan niet anderhalf uur lang de aandacht behouden. (...) Dat is gewoon echt niet realistisch bedacht.”*

Een groot deel van het leren binnen de OGO Opleidingsschool vindt plaats op de Ontwikkelingsgerichte Basisschool. Immers, het leren om te onderwijzen volgens de principes van Ontwikkelingsgericht Onderwijs dient te worden geleerd in de context van

Ontwikkelingsgericht Onderwijs (Van Oers, e.a., 2007). Binnen deze context hebben de aanstaande leerkrachten te maken met een stagementor en een Opleider in de School. Studenten geven aan dat de begeleiding van een Opleider in de School, in vergelijking met de begeleiding vanuit de lerarenopleiding, erg prettig is, mede doordat de lijnen veel korter zijn en de begeleiding intensiever is. Daarnaast kent de Opleider in de School de praktijk waarin de aanstaande leerkrachten actief zijn, omdat zij zelf werkzaam is in deze praktijk.

R[B].I.(B) (leerjaar 2, De Mijlpaal): *“Je wordt ook begeleid in de school zelf. Dat hadden we vorig jaar allemaal niet. Dan kregen we een bezoek van de PABO zelf (...) en ik had eigenlijk helemaal geen contact met degene die die bezoek kwam brengen (...), maar de opleider in de school die ik in het tweede jaar hebt die zie ik regelmatig op mijn stageschool, omdat ze daar ook werkzaam is.”*

In de begeleiding maakt de Opleider in de School regelmatig gebruik van School Video Interactie Begeleiding (SVIB). De Opleider maakt video-opnames van het handelen van de aanstaande leerkracht. Aan de hand van de beelden worden de studenten begeleid in het formuleren van persoonlijke ontwikkelingsvragen.

R[B].I.(B) (leerjaar 2, De Mijlpaal): *“Vorig semester hebben we ook de SVIB gehad. Dat zijn dan videobeelden. Dan neemt ze mij op wanneer ik lesgeef en aan de hand daarvan kun je dus zien wat er allemaal goed is gegaan en wat minder goed. Dan kun je dus reflecteren op jezelf. (...) Ik gaf een rekenles aan groep 3 en er was een conflict ontstaan tussen twee kinderen. Nou, toen ik dat aan het oplossen was heeft die Opleider in de School dus ook de rest van de klas gefilmd om mij te laten zien wat er eigenlijk allemaal gebeurt wanneer ik mij richt op die twee kinderen. (...) Als er dus zo'n conflictsituatie is, om het dan op een later moment op te lossen of om het sneller op te lossen.”*

R[F].I.(F) (leerjaar 3, De Avonturijn): *“Ik ben twee keer opgenomen door (...) en toen besepte, toen ik terug keek dacht ik: 'oh jeetje'. Ik kijk heel streng en ik heb het al wel een paar keer eerder gehoord als ik voor de klas sta, maar het is nooit. Ik heb het nooit zelf gezien. Ik schrok wel echt. Ik dacht: 'oh, ik moet echt aan mijn mimiek gaan werken.' (...) Het is ook niet leuk voor de kinderen om de hele dag tegen zo'n juf aan te kijken.”*

Door de korte lijnen en doordat de Opleider in de School in de meeste gevallen veel kennis heeft van het OGO-concept, is het voor veel studenten niet nodig om met de opgedane praktijkkennis terug te gaan naar de lerarenopleiding. In veel gevallen worden de studenten door de Opleider in de School begeleid en gefaciliteerd in het verbinden van de theorie aan hun praktijkervaringen.

R[D].I.(D) (leerjaar 3, De Mijlpaal): *“Als je vragen hebt vertelt ze waar je die kan zoeken en bij wie je terecht kan.”*

R[G].I.(G) (leerjaar 4, St. Lidwina): *“Dat hebben we ook wel vanuit de Opleider op de stageschool gekregen (begeleiding). Hebben we ook een paar keer – drie, vier keer – mee om de tafel gezeten (...) en*

dat had zij ideeën hoe wij verder konden. (...) Ik heb die begeleiding altijd wel ja, vooral inhoudelijk over Basisontwikkeling wist zij gewoon heel veel.”

Toch geven studenten aan soms wel de behoefte te hebben om met hun praktijkervaringen terug te gaan naar de lerarenopleiding om daar de koppeling met de theorie te maken. Uit de uitspraken van de studenten blijkt dat dit slechts incidenteel gebeurt.

I[A].I.(A) (interviewer): *“Kun je vertellen waarom je dan juist niet de weg terug zoekt naar de opleiding om dat hier aan je docent of coaches te gaan vragen?”*

R[A].I.(A) (leerjaar 2, St. Lidwina): *“Ik heb niet echt het gevoel dat dat echt kan ofzo. Elke keer als ik wat vraag of als ik wat aangeef heb ik niet het gevoel dat er wat mee gedaan wordt.”*

I[A].I.(A) (interviewer): *“En zou je daar behoefte aan hebben om die weg terug te maken naar de opleiding?”*

R.[A].I.(A) (leerjaar 2, St. Lidwina): *“Ja, ik heb daar wel behoefte aan ja.”*

In het theoretisch raamwerk werd duidelijk dat actieonderzoek mogelijkheden biedt om de kloof tussen theorie en praktijk kleiner te maken. Actieonderzoek impliceert dat studenten de koppeling tussen formele kennis en praktijkkennis maken. Vanuit de lerarenopleiding krijgen de studenten leertaken aangereikt. Binnen de leertaken doen de studenten kleine onderzoekjes. Een deel van deze onderzoekjes vindt plaats op de basisschool. Bij een aantal leertaken staat het onderwerp van onderzoek al vast en bij een aantal leertaken krijgen de studenten de vrijheid om zelf een onderwerp te kiezen. De studenten vertellen in de gesprekken op welke manier zij vanuit de leertaken bezig zijn met actieonderzoek:

R.[G].I.(G) (leerjaar 2, De Achthoek): *“Ik heb onderzoek gedaan naar sociaal emotionele ontwikkeling (...) en daarin moeten we dan kijken, moet ik dan methodes onderzoeken en kijken hoe ik die kan aanpassen naar het OGO.(...) Informatie zoeken over OGO-onderwijs en theorie zoeken en methodes zoeken waarin, van sociaal-emotionele ontwikkeling.”*

R.[H].I.(H) (leerjaar 4, St. Lidwina): *“Ik heb onderzoek gedaan naar wetenschap en techniek op mijn stageschool en dan heb ik gekeken wat, waar leerkrachten nog behoefte aan hebben voordat ze dat echt daadwerkelijk in het onderwijs implementeren. Ik heb dan eerst de theorie goed bestudeerd (...) en dan heb ik gekeken van, welke pedagogisch-didactische vaardigheden passen leerkrachten toe en dus welke zijn nog nuttig om voor leerkrachten om te leren en wat is de attitude ten aanzien van wetenschap en techniek in het basisonderwijs.”*

Voordat aanstaande leerkrachten in de praktijk van de Ontwikkelingsgerichte Basisschool onderzoek kunnen doen, moeten zij eerst een zekere theoretische en methodologische bagage

hebben verzameld. In de interviews kwam naar voren dat studenten vanuit de lerarenopleiding te weinig bagage krijgen aangereikt als het gaat om het doen van actieonderzoek.

R.[A].I.(A) (leerjaar 2, St. Lidwina): *“Ik denk dat het vooral duidelijk moet zijn hoe je het aan moet pakken. (...) Hoe zet je een onderzoeksvraag op. Hoe maak je die überhaupt, want daar, ja, daar is nog helemaal niet over gesproken met ons. (...) Dan denk ik bij mezelf dat zou het allereerste zijn waar ze het over moeten hebben. En, ja hoe kun je gewoon structureel dat onderzoek aanpakken. Begin je eerst met theorie en daarna praktijk of ga je eerst iets uitproberen, zoek je de theorie erbij op en probeer je het nog een keer.”*

Binnen de stagescholen blijkt eveneens dat mentoren en Opleiders in de School moeite hebben met de begeleiding van studenten in hun onderzoek. Zij zijn niet altijd precies op de hoogte van het onderzoek dat door de studenten moet worden uitgevoerd. Hierdoor ontstaan in sommige gevallen organisatorische problemen.

R.[B].I.(B) (leerjaar 2, De Mijlpaal) : *“We zijn nu ook bezig met een schoolgebonden leertaak, maar dat is dus heel kort uitgelegd en er staat eigenlijk niks op papier en dan moet je daar zelf je invulling aan geven. (...) Ik vond wel dat dat iets duidelijker kon. Dus dat er iets op papier staat over hoe het precies moet. (...) En ze is er ook veel te laat mee gekomen.”*

Uit het gesprek met de Opleiders in de School, dat naar aanleiding van de eerste resultaten werd gevoerd, blijkt eveneens dat zij vaak niet precies weten welke onderzoeken studenten moeten doen en hoe zij begeleiding kunnen geven bij de uitvoering van dit onderzoek. Tot slot is het natuurlijk van belang dat aanstaande leerkrachten actieonderzoek in hun (toekomstige) onderwijspraktijk gaan gebruiken om te reflecteren op hun eigen handelen en de context waarin dat handelen plaatsvindt en – op basis van de verworven inzichten – het handelen of de context waarin het handelen plaatsvindt te verbeteren (Ax, Ponte & Brouwer, 2008). Uit de gesprekken met de studenten blijkt dat zij dit belang inzien en actieonderzoek binnen hun toekomstige onderwijspraktijk ook gebruiken ter verbetering van die praktijk en hun handelen in die praktijk.

R.[E].I.(E) (leerjaar 2, De Willibrord) : *“Ik denk dat dat (actieonderzoek in de klas) eigenlijk wel nodig is, dat dat wel moet. Als je zomaar iets constateert, dan hoeft dat niet per se waar te zijn.”*

R.[G].I.(G) (leerjaar 4, St. Lidwina): *“Ik vind het ook heel leuk dat ik met mijn onderzoek en mijn workshop dan hopelijk ook echt iets verandert bij leerkrachten. Dat ze heel enthousiast over worden. Dat je echt helpt bij de ontwikkeling van de school.”*

R.[H].I.(H) (leerjaar 2, De Achthoek): *“Je moet vooral observeren en kijken waar problemen liggen en vanuit daar kijken van hoe ga ik er verder mee om. Daar informatie over zoeken en daar onderzoek naar doen. Want hoe kan ik dat kind beter helpen en hoe kan ik de ouders misschien beter begeleiden.”*

Conclusies, discussie en aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was een beschrijving te geven van de ontwikkeling van de studenten binnen de OGO Opleidingsschool, gegeven de twee sociaal-culturele praktijken waarin zij actief zijn en de bijdrage die actieonderzoek kan leveren aan deze ontwikkeling. Hierbij waren wij geïnteresseerd in de volgende onderzoeksvragen: (1) Op welke wijze wordt de formele en gecodificeerde kennis vanuit de opleiding door studenten in de praktijk van de Opleidingsschool gebruikt en hoe worden zij hierin begeleid en gefaciliteerd; (2) op welke wijze weten studenten de ‘tacit and situated knowlegde’ vanuit de praktijk te koppelen aan formele en gecodificeerde kennis en hoe worden zij hierin begeleid en gefaciliteerd; (3) op welke manier is er sprake van actieonderzoek door studenten en welke bijdrage levert dit aan de ontwikkeling van studenten tot startbekwame leerkrachten voor OGO-scholen. In deze paragraaf presenteren wij, naar aanleiding van de eerder genoemde onderzoeksvragen, de belangrijkste conclusies van dit onderzoek en geven wij aanbevelingen die de praktijk van de OGO Opleidingsschool mogelijk kunnen verbeteren.

Uit de interviews met de betrokken studenten is gebleken dat zij niet altijd een bewuste keuze maken om te participeren binnen de OGO Opleidingsschool. Dit zal deels te wijten zijn aan passiviteit van de studenten, maar heeft waarschijnlijk ook te maken met een gebrekkige communicatie vanuit de lerarenopleiding. Dit kan demotivatie bij de studenten tot gevolg hebben en het verdient dan ook aanbeveling de communicatie naar studenten met betrekking tot deelname aan de OGO Opleidingsschool beter te regelen.

Studenten die de keuze voor Opleiden in de School en Ontwikkelingsgericht Onderwijs komen samen in een coachingsgroep. De instituutopleider neemt binnen deze groep de coaching voor zijn/haar rekening. Door de kleine groepen en het frequente contact heeft de instituutopleider een goed beeld van het actuele ontwikkelingsniveau. Hierdoor weet hij/zij de studenten op de juiste manier te begeleiden en faciliteren in hun ontwikkeling. Binnen de coachingsmomenten is nog te weinig aandacht voor het leren van en met elkaar. Studenten hebben sterk de behoefte om hun ervaringen of kennis te delen. Door studenten tijdens de coachingsbijeenkomsten de ruimte te geven om opbrengsten van onderzoek te presenteren en hierover met elkaar in gesprek te gaan, praktijkervaringen met elkaar te delen en elkaar feedback te geven, kan in deze behoefte worden voorzien.

Aanstaande leerkrachten lijken moeite te hebben met de transfer van formele kennis vanuit de lerarenopleiding naar de praktijk. Dit heeft vooral te maken met de veranderende relatie tussen de zich ontwikkelende leraar en zijn veranderende sociale omgeving. Voor de leerkracht is het van belang dat zij de opgedane, formele kennis dusdanig recontextualiseren

dat deze bruikbaar wordt voor de praktijk van de basisschool. Dit recontextualisatie proces lijkt niet plaats te vinden. Ook blijkt dat de studenten zich onvoldoende bewust zijn van de verschillende rollen die zij hebben in de twee praktijken waarin zij actief zijn. Hetgeen zij binnen de lerarenopleiding hebben geleerd in de rol van student, is niet zonder meer toepasbaar in de praktijk van de basisschool. Dit vraagt duidelijk om een andere rol: op het moment dat zij de basisschool binnenstappen zijn zij de leerkracht en is het van belang dat zij die rol van de leerkracht op zich nemen. Binnen de coachingsgroepen zou men studenten kunnen begeleiden in het recontextualiseren van formele en gecodificeerde kennis (o.a. vanuit de vakmodules) en zou men de studenten kunnen coachen in hun steeds veranderende rol in de pendel tussen theorie en praktijk.

Een probleem dat hieraan raakt is dat de PABO van de Hogeschool van Amsterdam ervoor heeft gekozen het Opleiden in de School aan te bieden naast de overige vakmodules. Hierdoor sluit de formele kennis vanuit de lerarenopleiding niet altijd aan op de context van de Ontwikkelingsgerichte Basisschool. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre bij aanstaande leerkrachten sprake is van recontextualisatie van formele kennis. Binnen dit onderzoek zullen studenten veelvuldig moeten worden geobserveerd binnen de twee sociaal-culturele praktijken waarin zij actief zijn. Daarnaast verdient het de aanbeveling om de verhouding tussen het Ontwikkelingsgericht Opleiden in de School en de overige curriculumonderdelen van de lerarenopleiding kritisch te bekijken.

Binnen de OGO Opleidingsschool worden aanstaande leerkrachten voor een groot deel in de basisschool zelf opgeleid. Binnen de scholen krijgen zij te maken met hun stagementor en een Opleider in de School. De Opleider in de School coördineert het Opleiden in de School en begeleidt en faciliteert studenten in hun ontwikkeling. De aanstelling van Opleiders in de School blijkt pure winst. De Opleider in de School is bekend met de praktijk waarin het handelen van de aanstaande leerkrachten plaatsvindt en weet hen hierdoor beter te begeleiden. De Opleider in de School is voor studenten ook makkelijk te bereiken. Hierdoor kunnen gemakkelijk afspraken worden gemaakt, wat de ontwikkeling van studenten ten goede komt. In de begeleiding van studenten maken de Opleiders regelmatig gebruik van Video Interactie Begeleiding (SVIB). Studenten geven te kennen dat zij deze begeleidingsvorm als zeer waardevol ervaren. Door een gezamenlijke analyse van het handelen middels de videobeelden, is het voor studenten gemakkelijk om persoonlijke ontwikkelvragen op te stellen. Wij denken dat de mogelijkheden van SVIB nog verder verdiept en verbreed kunnen worden. Vanuit de ontwikkelvragen, die uit het videomateriaal worden gedestilleerd, kan een koppeling worden gemaakt met de formele en gecodificeerde kennis vanuit de

lerarenopleiding. De Opleiders in de School en/of de instituutsopleiders kunnen studenten in dit proces begeleiden. Hierbij kan het ook waardevol zijn om het videomateriaal binnen coachingsmomenten op de lerarenopleiding te gebruiken. In bredere zin is het waardevol om studenten binnen de Opleidingsschool meer te begeleiden en faciliteren bij de koppeling van praktijkkennis aan theorie.

De studenten die betrokken zijn bij de OGO Opleidingsschool krijgen vanuit de lerarenopleiding de opdracht onderzoekjes uit te voeren. Deze onderzoekjes worden uitgevoerd volgens de principes van actieonderzoek. Zowel uit de literatuurstudie als uit de interviews met de betrokken studenten is gebleken dat actieonderzoek een manier is om de theorie en praktijk met elkaar te vermengen. De mogelijkheden van deze vorm van onderzoek worden echter nog niet volledig benut. Binnen de lerarenopleiding krijgen de studenten te weinig instructie en begeleiding op het gebied van onderzoeksvaardigheden. Uit de interviews blijkt dat een groot aantal studenten niet weet hoe zij een goede onderzoeksvraag moeten opstellen. Daarnaast hebben studenten de behoefte aan meer methodologische kennis. Het is dan ook aan de lerarenopleiding om dit meer te integreren in de opleiding. Opleiders in de School en mentoren blijken ook moeite te hebben met de begeleiding van actieonderzoek. Zij zijn vaak niet op de hoogte van het curriculum van de lerarenopleiding en weten te weinig af van actieonderzoek om goede begeleiding te kunnen geven. Dit brengt studenten in een aantal gevallen in de problemen. Zij krijgen bijvoorbeeld niet de tijd, ruimte en begeleiding om hun onderzoek binnen de basisscholen uit te voeren. De opzet van onderzoekslijn op de PABO kan mogelijk een bijdrage leveren aan de verdere invoering van actieonderzoek. In een dergelijke opzet zou dan in ieder geval moeten staan welke kennis en vaardigheden, met betrekking tot het doen van actieonderzoek, de studenten in welk jaar aangeboden krijgen. Daarnaast zullen de betrokken basisscholen en de PABO HvA vaker met elkaar in gesprek moeten gaan. In deze gesprekken kan de HvA uitleg geven over het curriculum en de verwachtingen die zij ten aanzien van de studenten hebben en kan tot een betere afstemming worden gekomen.

Actieonderzoek kan ook een belangrijke bijdrage leveren aan de verbetering van het handelen van (aanstaande) leerkrachten en de context waarin dit handelen plaatsvindt. Actieonderzoek dient dan als belangrijke kwalificatie voor life-long learning op de werkplek (zie Ax, Ponte & Brouwer, 2008). In de interviews onderschrijven de studenten dit belang en geven zij te kennen dat zij actieonderzoek zeker zullen gebruiken om hun eigen handelen en de omgeving waarin zij komen te werken te verbeteren.

Terugkomend op de titel van dit onderzoeksverslag kunnen wij stellen dat PABO-

studenten in hun pendel tussen de lerarenopleiding en de Opleidingsschool in onvoldoende mate de theorie en de praktijk aan elkaar weten te verbinden. Wel is gebleken dat het doen van actieonderzoek goede mogelijkheden biedt om deze verbinding tot stand te brengen. Een verdere implementatie van het actieonderzoek in het curriculum van de PABO is noodzakelijk om studenten, in hun pendel tussen de twee praktijken waarin zij actief zijn, een verbinding te laten maken tussen de theorie en de praktijk.

Referenties

- Akker, J. v.d. & Bergen, T.C.M. (1997). Het leren door docenten. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 18 (4), 26-33.
- Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29 (1), 21-30.
- Beach, K.M. (1999). Consequential transitions: a sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education*, 24, 101-140.
- Bosch, W., Dobbelaar, H. & Sengers, F. (red.) (2007). *Opleiden in de School. Een project van: ASKO, Hogeschool IPABO & EHvA*. Amsterdam: ASKO.
- Cochran-Smith, M. (1994). The power of teacher research in teacher education. In S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform* (pp. 22-51). Chicago: University Press.
- De Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school. Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?* Den Haag: De Onderwijsraad.
- Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Dissertatie. Radbouduniversiteit Nijmegen.
- Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 63-81). Oxford: Elsevier Science.
- Lambert, P. (2003). Promoting developmental transfer in vocational teacher education. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 63-81). Oxford: Elsevier Science.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, M. & Huberman, H.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Oers, B. van. (1992). Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de onderbouw: contouren van een Cultuurhistorische onderwijsvisie. In B. van Oers & F. Janssen-Vos (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (pp. 53-71). Assen: Van Gorcum.
- Oers, B. van (1998). The fallacy of decontextualization. *Mind, culture and activity*, 5 (2), 135-142.
- Oers, B. van, e.a. (2007). *De Academische Basisschool in wording: Schoolontwikkeling door onderzoek*. Notitie in het kader van Dieptepilot OGO-opleidingsschool/Academische Basisschool 2006/2008. Amsterdam: Vrije Universiteit, interne publicatie.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Dissertatie. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., e.a. (2002). De ontwikkeling van professionele kennis via actieonderzoek door docenten en de begeleiding daarvan door opleiders. *Pedagogische studiën*, 79 (4), 322-337.
- Ponte, P. (2005). Het heft in eigen handen: actieonderzoek door docenten. In Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I. e.a. (Red.), *Focus op action research. De professional als handelingsonderzoeker* (pp. 85-101). Assen: Van Gorcum.
- Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rudduck, J. (1992). Practitioner research and programs of initial teacher education. In Russel. T. & Munby, H. (Eds.), *Teachers and teaching* (pp. 156-170). London: The Falmer Press.
- Sachs, J. (2002). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University.
- Salomon, G. (1996). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanden, J.M.M. van der (2001). Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief. In Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (Red.), *Human resource development: organiseren van het leren* (pp. 53-66). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Sengers, F. (2007). EHvA-model Opleiden in de School. In Bosch, W., Dobbelaar, H. & Sengers, F. (red.), *Opleiden in de School. Een project van: ASKO, Hogeschool IPABO & EHvA*. (pp. 17-21). Amsterdam: ASKO.

- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 1-15). Oxford: Elsevier Science.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 19-38). Oxford: Elsevier Science.
- Vygotsky, L.S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17 (4), 3-35.
- Vygotskij, L.S. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. (René van der Veer, Vert. en Red.). Amsterdam: Boom.
- Windschitl, M.A. (2000). Constructing understanding. In Joseph, P.B. et al. (Eds.), *Cultures of curriculum* (pp. 95-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE Publications Ltd.

Bijlage 1: aanbevelingen

Eerder in dit onderzoek werden aanbevelingen gedaan om de praktijk van de OGO Opleidingsschool mogelijk te verbeteren. Voor de overzichtelijkheid worden de aanbevelingen in deze bijlage nog eens puntsgewijs weergegeven.

- 1) De communicatie naar studenten vanuit de lerarenopleiding – als het gaat om hun deelname aan de OGO Opleidingsschool – moet mogelijk verbeterd worden. Op dit moment is het nog het geval dat veel studenten worden geplaatst binnen de OGO Opleidingsschool en niet zelf de keuze maken. Dit heeft mogelijk demotivatie bij studenten tot gevolg. Een betere voorlichting richting de studenten verdient dus de aanbeveling.
- 2) Vanuit een cultuurhistorische benadering wordt het belang van het leren als sociaal proces benadrukt. Uit de interviews blijkt eveneens dat studenten behoefte hebben om van en met elkaar te leren. De coachingsmomenten kunnen dan ook beter benut worden in die zin dat er ruimte wordt vrij gemaakt waarin de studenten hun praktijkervaringen kunnen delen, opbrengsten van onderzoek kunnen presenteren en in dialoog kennis kunnen construeren.
- 3) De transfer van formele en gecodificeerde kennis vanuit de lerarenopleiding naar de praktijk van de basisschool blijkt voor veel studenten een probleem. Zij hebben hierbij te maken met een context die verandert en vraagt om recontextualisatie van de eerder opgedane formele kennis. Daarnaast hebben zij te maken met hun veranderende rol binnen de transfer van lerarenopleiding naar de Opleidingsschool. Binnen de coachingsmomenten zou meer aandacht moeten worden besteed aan de begeleiding en facilitering van studenten als het gaat om het recontextualiseren van formele en gecodificeerde kennis (o.a. vanuit de vakmodules). In dit coachingsproces moet ook aandacht komen voor de veranderende rol van de student in de pendel tussen theorie en praktijk. Hier ligt een belangrijke taak voor de instituutsopleiders.
- 4) Onder punt drie werd genoemd dat studenten binnen de lerarenopleiding meer begeleiding zouden moeten krijgen bij de recontextualisatie van formele en gecodificeerde kennis die onder andere afkomstig is uit de vakmodules. Hierbij dient te worden opgemerkt dat de OGO Opleidingsschool los staat van de overige curriculumonderdelen van de PABO HvA. Naar onze mening is het daarom de moeite waard om de verhouding tussen het Ontwikkelingsgericht Opleiden in de School en de overige curriculumonderdelen van de lerarenopleiding kritisch te bekijken. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre studenten precies in staat zijn om de formele kennis vanuit de vakmodules in de praktijk

van de Opleidingsschool te gebruiken en hoe de transfer van deze kennis verloopt. Voor nu is het vooral belangrijk om te kijken in hoeverre studenten binnen de coachingsmomenten begeleid kunnen worden in het proces van recontextualisatie van de formele kennis vanuit de vakmodules. Uiteraard is het ook van belang dat de docenten van de verschillende vakmodules op een gedegen manier worden geschoold in het concept van Ontwikkelingsgericht onderwijzen (in relatie tot hun vakgebied). Naar onze mening wordt hiermee de kloof tussen de OGO Opleidingsschool en de overige curriculumonderdelen kleiner gemaakt.

- 5) Uit de interviews is naar voren gekomen dat School Video Interactie Begeleiding (SVIB) een positieve bijdrage levert aan de ontwikkeling van studenten. Naar onze mening kunnen de mogelijkheden van SVIB verder worden verdiept en verbreed. Vanuit de ontwikkelvragen die vanuit het videomateriaal naar voren komen, kan een koppeling worden gemaakt met de formele en gecodificeerde kennis vanuit de lerarenopleiding. De begeleidende en faciliterende rol van de Opleiders in de School en de instituutsopleiders is in dit proces cruciaal. Bij punt twee werd genoemd dat er binnen de coachingsmomenten meer ruimte moet komen voor het uitwisselen van ervaringen. Het videomateriaal van de praktijkervaringen van studenten kan hierbij als uitgangspunt worden gebruikt. Wij bevelen in bredere zin aan dat het zeer waardevol is om studenten binnen de Opleidingsschool meer te begeleiden en te faciliteren in het verbinden van praktijkkennis aan de theorie. Wederom is hierbij de rol van de Opleiders in de School, de mentoren en de instituutsopleiders cruciaal.
- 6) Het actieonderzoek van studenten komt op dit moment nog onvoldoende uit de verf. Binnen de lerarenopleiding zal de instructie en begeleiding van studenten op het gebied van onderzoeksvaardigheden meer een integraal onderdeel moeten vormen van het curriculum (hetzij binnen de coachingsmomenten, hetzij binnen de vakmodules). De ontwikkeling van een onderzoekslijn kan bijdragen aan die integratie van het actieonderzoek binnen het curriculum van de lerarenopleiding. Daarnaast hebben de Opleiders in de School en de mentoren problemen bij de begeleiding van studenten bij hun onderzoek. Zij zijn onvoldoende op de hoogte van het curriculum van de lerarenopleiding en hebben te weinig kennis van actieonderzoek. De betrokken basisscholen en de PABO HvA zullen dus vaker met elkaar in gesprek moeten gaan om tot een betere afstemming te komen. De PABO HvA kan in deze gesprekken uitleg geven over de precieze inhoud van de verschillende curriculumonderdelen. Verder kan de lerarenopleiding de coaching van

de Opleiders in de School en de mentoren, op het gebied van de begeleiding en facilitering van het actieonderzoek, voor haar rekening nemen.

- 7) Dit onderzoek heeft zich voornamelijk gericht op de bijdrage van actieonderzoek aan de pendel van studenten tussen theorie en praktijk binnen de OGO Opleidingsschool. Hiertoe hebben wij semi-gestructureerde interviews afgenomen bij negen studenten.

Vervolgonderzoek is nodig om duidelijk te krijgen in hoeverre studenten de formele kennis vanuit de lerarenopleiding recontextualiseren in de praktijk van de Opleidingsschool.

Hiertoe zullen aanstaande leerkrachten veelvuldig geobserveerd moeten worden in de twee praktijken waarin zij actief zijn. Deze observaties zullen zich ook moeten richten op het actieonderzoek dat studenten uitvoeren. Dan zal ook in de praktijk zichtbaar worden in hoeverre dit actieonderzoek een bijdrage levert aan de pendel tussen theorie en praktijk.

Tot slot bevelen wij aan om verder onderzoek te doen naar de verhouding tussen de OGO Opleidingsschool en de overige curriculumonderdelen van de lerarenopleiding. Op dit moment bestaan beide onderdelen voornamelijk naast elkaar. Onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre het mogelijk is om beide onderdelen meer met elkaar te laten versmelten.