

Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool ¹

Leren op de werkplek is een nieuwe vorm van leren onderwijzen voor lerarenopleidingen primair en voortgezet onderwijs. Een belangrijke vraag voor de opleidingen is wat de kenmerken zijn van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren.

Op basis van literatuuronderzoek zijn achttien kenmerken geselecteerd die een indicatie zijn voor een krachtige werkplekleeromgeving. Om zicht te krijgen op de opvattingen die in de praktijk leven over kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving zijn met behulp van concept mapping bij twee (bij werkplekleren betrokken) doelgroepen gegevens verzameld in de vorm van acht concept maps.

Er blijken aanzienlijke overeenkomsten maar ook verschillen te bestaan tussen de kenmerken afgeleid uit de literatuur en de kenmerken die genoemd worden in de concept maps. Een belangrijke overeenkomst betreft de rol en de vaardigheden van de mentor, die zowel in de literatuur als in de concept maps als cruciaal worden beschouwd voor een krachtige werkplekleeromgeving.

Onderzoeksresultaten uit Engeland en de USA over hoe mentoren in hun relatie met aanstaande leraren op de werkplek functioneren, laten een wisselend beeld zien. Zeker niet alle mentoren zijn in staat om voor de aanstaande leraar een krachtige werkplekleeromgeving te realiseren. In de Nederlandse opleidingssituatie is weinig bekend over wat mentoren de aanstaande leraren trachten te leren, over de wijze waarop zij hun kennis toegankelijk maken en over hoe zij hun rol als mentor invullen om aanstaande leraren te ondersteunen bij het verwerven van de beoogde startbekwaamheden. De conclusie is dat er meer op empirie gebaseerd inzicht nodig is over hoe de Nederlandse lerarenopleidingen tezamen met partnerscholen vormgeven aan de werkplekleeromgevingen, voordat geconcludeerd kan worden dat er sprake is van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren.

Het leren onderwijzen op de werkplekleeromgeving

De formulering 'leren onderwijzen' suggereert dat bekend is wat 'leren', 'onderwijzen' en 'leren onderwijzen' inhouden. Wanneer echter expliciet vragen worden gesteld als: Wat houdt leren onderwijzen eigenlijk in?, Is het leren onderwijzen vergelijkbaar met ander leren, of zijn er verschillen? Wat voor soort leren is voor het leren onderwijzen het meest effectief?, dan zijn er nauwelijks theoretisch en empirisch onderbouwde antwoorden op deze vragen te geven. De voornaamste reden daarvan is het ontbreken van voldoende ontwikkelde theorieën over leren onderwijzen (Feiman-Nemser 2000; Kort-hagen et al., 2001).

Aanstaande leraren op de werkplek worden met twee taken geconfronteerd die elkaar beïnvloeden. Ze moeten daadwerkelijk de leerlingen onderwijzen en tegelijkertijd moeten zij zelf nog leren om hun leerlingen 'kwalitatief goed' te onderwijzen. Leren onderwijzen in het primair onderwijs vindt in Nederland van oudsher plaats in een leeromgeving die bestaat uit leeractiviteiten op een lerarenopleiding en op één of meer basisscholen. De laatste jaren zijn onder andere door de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, maar ook onder invloed van leertheoretische inzichten, nieuwe vormen van leren onderwijzen ontstaan die het primaat van het leren onderwijzen meer leggen bij de (basis)school dan bij de lerarenopleiding. Het gaat daarbij meestal om de laatste twee jaren van de opleiding tot leraar basisonderwijs. Zowel de basisschool als de lerarenopleiding maken deel uit van de werkplekleeromgeving.

De basisschool als opleidingsschool biedt daarbij de werkplek om het beroep van leraar te leren. Het gaat erom dat de aanstaande leraar doelgericht en systematisch die competenties verwerft, die nodig zijn om te kunnen beginnen als startbekwame leraar primair onderwijs (Buitink & Wouda, 2001). De rol van de lerarenopleiding is ondersteunend en stimulerend voor dit leerproces. De lerarenopleiding probeert de leerervaringen die de aanstaande leraar opdoet op de leerwerkplek te koppelen aan theoretische noties. Belangrijke middelen die hiervoor worden ingezet zijn vormen van mentoring en coaching. Mentoring heeft betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar door de mentor van de opleidingsschool. Coaching heeft betrekking op de begeleiding door de opleidingsdocent van de lerarenopleiding.

De zogenaamde 'opleidingsscholen', zoals die op dit moment gestalte krijgen in Nederland, staan in Amerika bekend als 'professional development

AUTEUR(S)

Jeannette Geldens,
Pedagogische Hogeschool
De Kempel, Helmond

Herman L. Popeijus,
Inspectie van het
onderwijs

Theo Bergen,
ILS, Katholieke Universiteit
Nijmegen

schools' (PDS) (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996), terwijl in Engeland wordt gesproken over 'schoolbased teacher education' (Edwards, 2001). Opmerkelijk is dat zonder veel empirische onderbouwing allerlei vormen van werkplekleren in de lerarenopleidingen worden ingevoerd, terwijl onderzoeksresultaten in Amerika en Engeland naar de kwaliteit van het opleiden in de school op zijn zachtst gezegd een genuanceerd beeld laten zien.

In de paragrafen hierna wordt ingegaan op resultaten van internationaal onderzoek naar leren onderwijzen op de werkplek. We presenteren vervolgens een literatuurstudie naar de kenmerken van leren onderwijzen in een krachtige werkplekleeromgeving en vergelijken de resultaten van twee concept mapstudies met de resultaten van de literatuurstudie. Vervolgens illustreren wij hoe op basis van deze kenmerken een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren kan worden vormgegeven. Tenslotte koppelen we in een discussie de theoretische inzichten over een krachtige werkplekleeromgeving aan de empirische bevindingen van de concept maps.

Onderzoeksresultaten in Amerika en Engeland naar het opleiden in de school laten een genuanceerd beeld zien. In Nederland worden echter zonder veel empirische onderbouwing allerlei vormen van werkplekleren in de lerarenopleidingen ingevoerd.

Leren onderwijzen op de werkplek in internationaal perspectief

In de discussie over een krachtige werkplekleeromgeving staat de rol die de mentor speelt centraal. Mentoring op de basisschool vindt plaats in een complexe sociale interactie tussen mentoren en aanstaande leraren, met als doel een grote variëteit aan professionele doelen te bereiken in de context van concrete onderwijsleersituaties. Het doel van mentoring is dus om aanstaande leraren te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun professionele identiteit (Lortie, 1975). Aan mentoring zijn vijf basisfuncties te onderscheiden (Tomlinson, 1995):

- bewust worden van vaardigheden die van belang zijn voor het onderwijzen;
- leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als doel de effecten op de leerlingen;
- monitoren van deze onderwijsactiviteiten;
- bijstellen van deze onderwijsactiviteiten op basis van reflectie;
- motiveren en ontwikkelen van de sterke kanten van de aanstaande leraar.

Bij het realiseren van deze centrale activiteiten door de mentoren, is vooral de manier waarop zij dat doen van belang. Overigens is nog maar weinig bekend over wat mentoren de aanstaande leraren trachten te leren, de wijze waarop zij hun kennis toegankelijk maken voor aanstaande leraren en hoe zij hun

rol als mentor invullen (Little, 1990; Zeichner & Miller, 1997).

Feiman-Nemser (1998) onderscheidt in dit verband drie typen mentoren. Sommige mentoren realiseren hun mentorschap in termen van emotionele ondersteuning en technische korte termijnhulp. Ze geven vooral adviezen en tips. Andere mentoren definiëren hun rol in onderwijstermen. Zij helpen de aanstaande leraren bij onmiddellijke problemen en houden tegelijkertijd de professionele ontwikkeling in de gaten door de nadruk te leggen op de legitimatie van het handelen. De derde groep mentoren is te omschrijven als 'agents of change'. Deze mentoren brengen de aanstaande leraren in contact met ervaren leraren en hun klassen, moedigen samenwerking aan en bevorderen het uitwisselen van gedachten tussen de leraren over hun eigen onderwijspraktijk. Deze laatste groep mentoren investeert ook meer tijd in het mentorschap dan de beide andere groepen.

Voor het leren van aanstaande leraren is van belang welke opvattingen de mentor heeft over kwalitatief goed onderwijzen, dat de mentor in staat is deze opvattingen te expliciteren en ze samen met de leraar in opleiding te reconstrueren (Borko & Putnam, 1996; Richardson, 1996). De aanstaande leraren moeten zicht krijgen op de wijze waarop hun leerlingen de vakinhoud zien en wat de moeilijkheden voor hen zijn. Het instructietechnologische perspectief dat aanstaande leraren zich verwerven is nauw gerelateerd aan de vakdidactische kennis van de mentor en van de wijze waarop de mentor de onderwijsleeractiviteiten legitimeert. De aanname dat goede leraren automatisch ook goede mentoren zijn, is nauwelijks houdbaar. In kwalitatief goede mentorprogramma's is veel aandacht voor de selectie, voorbereiding en ondersteuning van de mentoren. In deze programma's is gezorgd voor voldoende tijd voor de mentortaak evenals voor een mentorbegeleiding en de gelegenheid voor mentoren om met elkaar over het mentorwerk te spreken om zodoende verdieping aan te brengen in kennis en vaardigheden. In Engeland is gewezen op problemen die een rol spelen in de uitwerking van 'schoolbased teacher education' (Edwards, 2001). Deze problemen kwamen naar voren uit inhoudsanalyses van mentorgesprekken, interviews met mentoren en observaties van de activiteiten van de mentor en de aanstaande leraar. Uit deze onderzoeken bleek ook dat voor de vormgeving van het werkplekleren de opvattingen van de mentor over de relatie tussen leren en onderwijzen en de begeleiding die de mentor geeft aan het leerproces van de aanstaande leraar cruciale factoren zijn. Gebleken is dat mentoren vooral feedback geven op het lesgedrag van de aanstaande leraar en minder aandacht hebben voor de reflectie van de aanstaande leraar op de situatie. De inhoud van de feedback concentreert zich vooral op de mate waarin de aanstaande leraar erin slaagt zich bij het lesgeven aan het lesplan te houden. De dialoog tussen mentor en aanstaande leraar is vooral situatiegebonden en de mentor refereert tijdens de dialoog nauwelijks aan theoretische principes van het leren van leerlingen. De aanstaande leraren worden niet gezien als leerders, de enige leerders in de klas zijn de leerlingen. Ook de mentor stelt

zich niet op als leerder, die samen met de aanstaande leraar leert. Deze resultaten suggereren dat mentoren in de scholen waarschijnlijk wel het ambacht van leraar door kunnen geven aan aanstaande leraren - hoe geef je hier op onze school les - maar dat zij moeite hebben de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren te stimuleren (Feiman-Nemser, 2000; Gold, 1996).

In Amerika wordt de 'professional development school' omschreven als een school waar de professionele ontwikkeling van zowel aanstaande als zittende leraren plaatsvindt en waar ontwikkelonderzoek over leren en onderwijzen wordt gerealiseerd (Holmes Group, 1990). Dit impliceert dat sprake is van een samenwerkingsverband tussen school en opleidingsinstituut dat tot doel heeft de professionele ontwikkeling te vergroten door het:

- realiseren van gezamenlijk overleg over de problemen met het leren van leerlingen;
- uitwisselen van leraren;
- samen onderzoek doen naar praktische onderwijsproblemen;
- samenwerken in de mentoring van aanstaande leraren.

Zulke scholen vormen een middel om onderwijzen en leren in de school te veranderen, de opleiding van aanstaande leraren te verbeteren en het leren van leraren in functie en schoolleiders te stimuleren (Book, 1996). Er is echter nog weinig onderzoek dat aantoont dat de genoemde idealen ook daadwerkelijk worden gerealiseerd. Evenmin bestaat er empirische duidelijkheid over de invloed van de nieuwe ontwikkelingen op het leren van de leerlingen, op de voorbereiding van de aanstaande leraren en op het functioneren van leraren, mentoren en schoolleiding (Teitel, 2001). Verder is het de vraag hoe het leren van de aanstaande leraren wordt beïnvloed door de veranderingen die op deze scholen zijn ingevoerd (Zeichner & Miller, 1997), terwijl de inspanningen om te komen tot effectief partnership gemakkelijk doelen op zich kunnen worden (Kimball et al., 1995). De inspanningen om samen te werken vragen veel energie, terwijl het niet duidelijk is of en in welke mate het eigenlijke doel - het bevorderen van het leren van leerlingen en van aanstaande leraren - wordt gerealiseerd. De vraag is dan aan de orde of de 'professional development schools' daadwerkelijk waarmaken, dat zij:

1. betere contexten creëren voor structurele, organisatorische en culturele veranderingen die het onderwijzen, het leren, de schoolorganisatie en het leiderschap in de school verbeteren;
2. betere leerresultaten opleveren voor leerlingen en leraren.

De ervaringen in het buitenland zijn ook van belang voor het leren op de werkplek van aanstaande leraren zoals dat op Nederlandse opleidingen wordt vormgegeven. De term 'professional development school' geeft beter dan de term 'opleidingsschool' weer, dat het gaat om het leren van zowel aanstaande als zittende leraren. Om die reden heeft de benaming 'partnerschool' in onze ogen de voorkeur boven die van 'opleidingsschool', omdat de benaming 'partnerschool' beter weergeeft dat het gaat om het leren van alle betrokkenen op de school.

Op zoek naar kenmerken van leren onderwijzen in een krachtige werkplekleeromgeving

In het kader van een voortgangsrapportage van het project Educatief Partnership doen enkele opleidingsinstituten verslag van de ontwikkelingen bij verschillende duale opleidingstrajecten (Educatief Partnership, 2002). In deze opleidingstrajecten is een grote plaats ingeruimd voor het leren in de praktijk, waarbij werken en leren samengaan. Uit de voortgangsrapportage blijkt dat de vormgeving van duale trajecten in de partnerscholen vaak heel verschillend is. Over mentoring en over de werkzaamheden van de instituutopleiders wordt weinig of geen inhoudelijk verslag gedaan. Dat gebeurt wel in een andere rapportage waarin een poging wordt ondernomen vijf 'best practises' op een evaluatieve wijze te beschrijven (Korthagen et al., 2002). Belangrijke kenmerken van duaal opleiden blijken te zijn:

- het leren, de praktijkervaringen en de concerns van de aanstaande leraar staan centraal en
- er is aandacht voor de ontwikkeling van een opleidingsdidactiek gericht op integratie van theorie en praktijk.

Sleutelbegrippen zijn reflectie, competentieontwikkeling en het gebruik van informatie- en communicatietechnologie in de opleiding. Interessant is dat de auteurs criteria uit de literatuur hebben geselecteerd om de vijf 'best practises' van duaal opleiden te beschrijven. Deze criteria zijn te verdelen in methodologische en opleidingsdidactische criteria. De methodologische criteria verantwoordt de selectie van de cases. De opleidingsdidactische criteria zijn van belang voor de didactiek van het opleiden van leraren. Deze laatste zijn het meest interessant voor het inrichten van een krachtige werkplekleeromgeving voor het leren van aanstaande leraren. Korthagen et al. noemen de volgende criteria:

- de doelen van de opleiding zijn geformuleerd in termen van te verwerven competenties (bekwaamheden);
- er is een nauwe samenwerking tussen opleidingsinstituut en school;
- er is sprake van inhoudelijke integratie van instituutactiviteiten en activiteiten op de werkplek;
- er wordt systematisch voortgebouwd op de praktijkervaringen, problemen en concerns van de leraren in opleiding, waaraan praktijkrelevante theorie wordt gekoppeld;
- er is sprake van voldoende flexibilisering/maatwerk;
- de aanstaande leraar wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor de eigen professionele ontwikkeling;
- er is een balans tussen eisen vanuit de werkplek en de eisen die behoren bij een optimale leersituatie;
- de rollen en de taakverdeling tussen de verschillende typen opleiders en begeleiders zijn helder omschreven;
- de opleiders zijn of worden geschoold om hun specifieke rollen en taken te kunnen vervullen;
- het gaat om meer dan een apart opleidingstraject: er is sprake van een vernieuwing met consequenties voor de werkplekleeromgeving als geheel;
- in het arrangement wordt optimaal gebruik gemaakt van de mogelijkheden die de huidige informatie- en communicatietechnieken bieden.

Sommige van deze criteria hebben direct te maken met het leren van de aanstaande leraren. Te denken valt aan inhoudelijke integratie van instituutactiviteiten en activiteiten op de werkplek en het systematisch voortbouwen op de aanwezige kennis, de praktijkervaring en de concerns van de aanstaande leraren. Andere criteria omvatten meer faciliterende of conditionele criteria zoals de omschrijving van de rollen en taakverdeling van de verschillende begeleiders en hun toerusting en zonodig scholing. Deze criteria worden, weliswaar in andere bewoordingen, ook door andere auteurs genoemd (zie Lode-wijks, 1993; Onstenk, 1997; Vreugdenhil, 1999; Inspectie van het Onderwijs, 2000; Bergen et al, 2001; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's, 2001; Kessels, 2001).

In totaal zijn achttien kwaliteitskenmerken afgeleid uit de door ons gebruikte literatuur die voor de inrichting van een werkplekleeromgeving relevant zijn. We hanteren de term kwaliteitskenmerken in plaats van criteria omdat de genoemde kenmerken meer functioneren als indicatoren dan als criteria voor de kwaliteit van de werkplekleeromgeving.

Onderzoeksopzet en vraagstelling

Om zicht te krijgen op de opvattingen die in de praktijk leven over de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving zijn met behulp van concept mapping gegevens verzameld en geanalyseerd. Concept mapping is een techniek om bestaande impliciete opvattingen of concepten te expliciteren en daarover te onderhandelen met collega's om tot nieuwe (ge)reconstrueerde inzichten te komen. Bij concept mapping wordt gebruik gemaakt van aanwezige voorkennis, maar ook van opvattingen, attitudes en waardesystemen die een rol spelen bij het bevraagde conceptuele kader. Het resultaat is een schema, de 'concept map', waarin de onderlinge relaties tussen de in begrippen tot uitdrukking gebrachte concepten tot uiting komen (Meijer et al., 2001).

Gegevens werden verzameld bij twee bij werkplek-leren betrokken doelgroepen:

- Tijdens een workshop op het VELON congres in maart 2002 hebben ongeveer 30 personen in groepen van vijf à zes in totaal vijf 'concept maps' geconstrueerd over het concept 'werkplekleren als krachtige leeromgeving'. Het doel van de workshop was het verkennen van dit concept in een collegiale dialoog. De deelnemers aan de VELON workshop waren directieleden en opleiders van verschillende lerarenopleidingen en medewerkers van enkele onderzoeksinstellingen en onderwijsondersteunende instellingen.
- De Pedagogische Hogeschool De Kempel te Helmond is in september 2001 samen met een partnerschool gestart met het ontwerpen van een werkplekleeromgeving voor een experimenteel duaal leertraject: de 'Kempelcase'. In het dissertatieonderzoek (in voorbereiding) van Jeanette Geldens vindt monitoring plaats van deze 'Kempelcase' (NB. Dit onderzoek maakt deel uit van onderzoeksproject 'werkplekleren, hetgeen weer onderdeel is van het KUN-onderzoeksprogramma 'De professionele ont-

wikkeling van leraren'). Tijdens een bijeenkomst hebben zes direct bij de Kempelcase betrokken deelnemers, in groepen van twee, een concept map gemaakt over wat zij vinden dat een krachtige werkplekleeromgeving is. De groepen bestonden uit twee aanstaande leraren, twee mentoren, de directeur van de partnerschool en de opleidingsdocent van de lerarenopleiding. Dit leverde drie concept maps op.

We hebben dus naast kenmerken uit de literatuur de beschikking over acht concept maps die betrekking hebben op werkplekleren als krachtige leeromgeving. De volgende twee onderzoeksvragen kunnen met behulp van deze gegevens worden beantwoord:

1. Welke kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving komen uit de literatuur en de concept maps van de VELON- en de Kempelcase-informanten naar voren en wat zijn de overeenkomsten en verschillen?
2. Hoe ervaart een aanstaande leraar de werkplekleeromgeving zoals vormgegeven door De Kempel samen met de partnerschool?

In het hiervoor genoemde dissertatieonderzoek zijn tijdens de analyse de concepten van de acht concept maps met elkaar vergeleken. De oorspronkelijke begrippen uit de concept maps die de informanten hanteerden zijn in afzonderlijke categorieën geplaatst en geordend. Vervolgens zijn vergelijkbare elementen van de concept maps van de VELON- en de Kempelcase-groep in deze categorieën ondergebracht. De categorieën van de concept maps werden vervolgens afgezet tegen de achttien kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving uit de literatuur. Zowel de VELON- als de Kempelcase-groep noemden in de concept maps twee aanvullende kenmerken op de literatuur. Op deze wijze zijn twintig kenmerken geïdentificeerd waarvan aannemelijk is dat deze van belang zijn voor het ontwerp van een krachtige werkplekleeromgeving (zie tabel 1). De volgorde waarin de twintig kwaliteitskenmerken in tabel 1 worden gepresenteerd is willekeurig. De kenmerken worden door ons als een voorlopige lijst beschouwd, die wij in de nabije toekomst verder willen aanscherpen en ordenen.

Resultaten vraagstelling 1

Als antwoord op de eerste vraag geven we een overzicht van de twaalf kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving die de drie bronnen (de literatuur, de concept maps van de VELONGroep en de Kempelcase-groep) gezamenlijk noemen. Daarna wordt ingegaan op de kenmerken waarbij verschillen optreden. De eerste twaalf kenmerken (zie tabel 1) zijn in de concept maps van zowel de VELON- als de Kempelcase-groep zichtbaar. Dit betekent dat deze kenmerken ook in de opvattingen van deze twee bij werkplekleren betrokken groepen herkenbaar zijn. Hoewel deze kenmerken in elk van de drie bronnen worden genoemd zijn wel enige accentverschillen aan te wijzen. Een voorbeeld is de invulling van het tweede kenmerk 'adequate mentoring en coaching'. Vaut alle drie de bronnen wordt benadrukt dat 'adequate mentoring en coaching' een voorwaarde

is voor het succesvol leren onderwijzen binnen de context van een werkplekleeromgeving. Zowel de VELON- als de Kempelcase-groep beschouwen de mentor als cruciale persoon in het werkplekleren en zien de mentor als model. Het wederzijds expliciteren van (praktijk)kennis en opvattingen wordt door de VELON-informanten benadrukt als een belangrijke manier om van elkaar te kunnen leren. De Kempelcase-informanten benoemen met name de diverse begeleidingsrollen van de mentor die uiteenlopen van model, coach, adviseur en contactpersoon tussen de partnerschool en lerarenopleiding.

Er zijn drie kenmerken die uit de literatuur zijn afgeleid, maar niet expliciet door de VELON- en de Kempelcase-groep in de concept maps worden vermeld. Alhoewel beide bij werkplekleren betrokken doelgroepen de persoonlijke ontwikkeling van de aanstaande leraar noemen, komen 'ownership' (kenmerk 13) of vergelijkbare begrippen niet expliciet in de concept maps naar voren. De afstemming tussen de virtuele en fysieke functies (kenmerk 14) en een functioneel gebruik van ICT (kenmerk 15) worden eveneens niet expliciet genoemd. Deze twee kenmerken lijken voor geen van beide groepen een kenmerk te zijn van een krachtige werkplekleeromgeving.

Tabel 1

Kwaliteitskenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving uit literatuur en uit 'concept maps' van deelnemers aan de workshop (VELONcongres 2002) en de Kempelcase-groep (2001)

	Kwaliteitskenmerk	Literatuur ¹	Kempel case-groep	VELON groep
1	De werkplekleeromgeving is gericht op persoonlijke ontwikkeling en groei naar de startbekwaamheden.	•	•	•
2	De werkplekleeromgeving kent een adequate mentoring en coaching.	•	•	•
3	De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat.	•	•	•
4	De werkplekleeromgeving is emotioneel veilig en inspirerend.	•	•	•
5	Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van voldoende professionaliteit.	•	•	•
6	Binnen de werkplekleeromgeving is gezorgd voor een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken.	•	•	•
7	In de werkplekleeromgeving bestaat een evenwichtige balans tussen theorie en praktijk.	•	•	•
8	Het aanbod in de werkplekleeromgeving is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de aanstaande leraar.	•	•	•
9	De werkplekleeromgeving bevat kritische voor het leraarsberoep kenmerkende situaties.	•	•	•
10	Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van een lerende organisatie.	•	•	•
11	De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een voldoende facilitering en prioritering.	•	•	•
12	De werkplekleeromgeving omvat stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatie en het competentiegevoel van de aanstaande leraar.	•	•	•
13	De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door 'ownership'.	•		
14	Binnen de werkplekleeromgeving bestaat afstemming tussen de virtuele en fysieke functies.	•		
15	De werkplekleeromgeving kent een doordacht en functioneel gebruik van ict-mogelijkheden.	•		
16	De werkplekleeromgeving is up-to-date, compleet en rijk aan middelen.	•	•	
17	De werkplekleeromgeving zorgt voor een doorgaande lijn in het aanbod.	•		•
18	De werkplekleeromgeving is op basis van tripartiete afspraken opgezet.	•		•
19	In de werkplekleeromgeving is sprake van het systematisch volgen van de ontwikkeling		•	•
20	Voor de werkplekleeromgeving is gezorgd voor een doelmatige inzet van personele en materiële middelen.		•	•
Literatuur ¹ (Lodewijks, 1993; Onstenk, 1997; Vreugdenhil, 1999; Inspectie van het Onderwijs, 2000; Bergen et al., 2001; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's, 2001; Kessels, 2001)				

Zowel de literatuur als de Kempelcase-informanten dragen aan dat een werkplek leeromgeving up-to-date, compleet en rijk aan middelen dient te zijn (kenmerk 16). Zo'n leeromgeving bevat alle denkbare ingrediënten die de voor het leren onderwijzen beoogde leerprocessen mogelijk moeten maken. Als aanvulling op de literatuur geven beide groepen aan dat er ook een leerwerk omgeving buiten de klas moet zijn.

Zowel de literatuur als de VELON-informanten wijzen op het belang van een doorgaande leerlijn in het aanbod. Er moet een heldere fasering zijn in het leerproces van de aanstaande leraar. Verder dient de werkplek leeromgeving op basis van tripartiete afspraken te zijn opgezet. Zo dient een contract te worden opgemaakt tussen de aanstaande leraar, de partnerschool en de lerarenopleiding waarin de verhouding werkdeel-leerdeel op een zodanige manier is vastgelegd dat beide componenten elkaar ondersteunen waardoor de kans op het bereiken van de startbekwaamheidseisen door de aanstaande leraar wordt vergroot.

Tot slot zijn er twee aanvullende kenmerken die niet in de literatuur maar door zowel de VELON- als de Kempelcase-informanten in de concept maps genoemd worden. Op de eerste plaats benadrukken beide groepen informanten de noodzaak om de ontwikkeling en vorderingen van de aanstaande leraar systematisch te volgen (kenmerk 19). Het gebruik van een portfolio en adequate toetsinstrumenten is hierbij van belang. De VELON-informanten wijzen daarnaast ook nog op het dilemma van begeleiden en beoordelen door een en dezelfde persoon.

Op de tweede plaats de faciliterende condities (kenmerk 20). De VELON- en de Kempelcase-informanten vinden beschikbare tijd voor mentoring en coaching een belangrijke conditie en zij wijzen ook op de noodzakelijke financiële voorzieningen die begeleidingstijd en het aanschaffen van voldoende leermiddelen mogelijk maken.

De uitkomsten van de literatuurstudie en de concept maps hebben geleid tot een lijst met kenmerken die als checklist gebruikt kan worden bij het ontwerpen van een krachtige werkplek leeromgeving voor aanstaande leraren. Het probleem bij het vormgeven van een krachtige werkplek leeromgeving is dat het er bij het leren van aanstaande leraren niet alleen om gaat dat de kenmerken in de werkplek leeromgeving aanwezig zijn, maar vooral dat het leren van de aanstaande leraar in de werkplek leeromgeving kwaliteit heeft, waardoor dat leren krachtig wordt ondersteund.

Resultaten vraagstelling 2

Het samenwerkingsverband tussen De Kempel en de partnerschool beoogt in een PDS-traject een krachtige werkplek leeromgeving vorm te geven die zowel voldoet aan theoretische kenmerken als aan praktische inzichten. In dit PDS-traject verblijft de aanstaande leraar, afhankelijk van zijn instapniveau, anderhalf tot twee jaar op de partnerschool. De aanstaande leraar is minimaal vier dagen per week aanwezig op de partnerschool, waarvan twee dagen

worden besteed aan praktijk en twee dagen aan theorie.

Er is nauwelijks empirische evidentie voor de aanname dat de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren op partnerscholen beter wordt gestimuleerd dan op de 'traditionele' stagescholen

De case Andrea

In het nu volgende praktijkvoorbeeld van Andrea wordt het dilemma tussen praktijk- of theoriegestuurd opleiden geproblematiseerd. De case is een goede illustratie van de vraag hoe op basis van de kenmerken een krachtige werkplek leeromgeving voor aanstaande leraren kan worden vormgegeven. In deze case komen met name de kenmerken 'adequate mentoring en coaching' (kenmerk 2), 'een evenwichtige balans tussen theorie en praktijk' (kenmerk 7), 'afgestemd op de onderwijsbehoeften van de aanstaande leraar' (kenmerk 8), 'ownership' (kenmerk 13) en 'tripartiete afspraken' (kenmerk 18) naar voren. De operationalisatie van deze kenmerken in de opleidingspraktijk blijkt een complexe interactie tussen de onderwijsbehoeften van de aanstaande leraar en de verantwoordelijkheid van de opleiders.

Andrea

Als afronding van de oriëntatieperiode schrijven de aanstaande leraren op de Kempel een selfassessment. Zij brengen in kaart wat ten opzichte van de uiteindelijk te bereiken startbekwaamheden de sterke en zwakke punten zijn. Het eindresultaat van dit selfassessment vormt de basis voor het verdere verloop van het leerwerktraject. Dit selfassessment wordt in een afrondend gesprek met de aanstaande leraar getoetst door een andere opleidingsdocent dan de begeleidende opleidingsdocent. Andrea is een van die kandidaten.

Na afloop van het toetsgesprek geeft Andrea aan dat ze teleurgesteld is over de wijze waarop vorm wordt gegeven aan het leerwerktraject. Volgens Andrea moet het traject gestuurd worden vanuit de praktijk: "Datgene waar ik in de praktijk tegenaan loop, moet de leidraad vormen voor mijn opleiding". Haar ervaring tot nu toe is, dat zij vooral bezig is geweest met de theorie gebaseerd op vanuit de lerarenopleiding geïnitieerde ontwikkelingslijnen. Een kenmerkende uitspraak is dan ook: "Ik ben alleen maar bezig met dingen die jullie van mij verlangen en kom helemaal niet toe aan mijn eigen leerbehoeften". Ook de begeleidende mentor van de partnerschool heeft tot nu toe de indruk dat de theorie erg dominant aanwezig is.

Wat is de oorzaak van dit probleem?

Wellicht is hier sprake van een interpretatieverschil. Andrea interpreteert het begrip praktijk als: 'de dingen die zij iedere dag meemaakt in de klas', terwijl vanuit de lerarenopleiding de praktijk wordt gezien als 'werken vanuit zelf geformuleerde doelen die te realiseren zijn in het dagelijkse werken in de klas'. In een verder gesprek blijkt dat het voor Andrea erg belangrijk is de dagelijkse gang van zaken vloeiend te laten verlopen. Zij wil graag haar klas 'draaien'. Haar leerbehoefte is hier dan ook op gericht. Vanuit de lerarenopleiding wordt daarnaast ook waarde gehecht aan het werken vanuit een specifieke visie. Belangrijk daarbij is het maken van expliciete keuzes en vooral het reflecteren op het handelen in de klas en school vanuit concepten. De theorie staat hierbij centraal. Daarin ligt mogelijk een verklaring voor het gegeven dat Andrea veel minder belang hecht aan het schriftelijk reflecteren op haar ervaringen, terwijl deze activiteit voor de lerarenopleiding cruciaal is.

Hoe wordt het probleem opgelost?

In een gesprek dat werd geïnitieerd door de partnerschool is geprobeerd beide visies bij elkaar te laten komen. In dat gesprek werd duidelijk dat ook de lerarenopleiding niet wil starten vanuit de theorie maar vanuit de leerbehoefte van de aanstaande leraar. De aanstaande leraar moet doelen formuleren die direct afkomstig zijn uit de praktijk. De ontwikkelingslijnen die de lerarenopleiding aanbiedt vormen een instrument om ervoor te zorgen dat de aanstaande leraar aan het einde van het traject voldoet aan de startbekwaamheidseisen. De aanstaande leraar moet zichzelf geen theoretische doelen stellen, maar doelen die vanuit de praktijk komen en deze koppelen aan een theoretisch kader.

Aan het einde van dit gesprek gaat Andrea naar huis met begrip voor het standpunt van de lerarenopleiding, maar ze is nog niet geheel tevreden. Pas later in haar opleiding geeft zij aan dat voor haar de acceptatie van het werken vanuit ontwikkelingslijnen pas echt is gekomen toen zij zich realiseerde, dat ze het schrijven en uitvoeren van een persoonlijk ontwikkelingsplan niet voor de lerarenopleiding doet maar voor zichzelf; om haar eigen functioneren te sturen. Haar succeservaringen werkten daarbij motiverend.

Wat maakt deze case duidelijk?

Deze case laat zien dat de wijze waarop de kenmerken tijdens het opleidingstraject worden ingevuld van grote betekenis is. Zowel Andrea als haar mentor van de partnerschool hadden bij de start van het PDS-traject de indruk dat de theorie erg dominant aanwezig was, terwijl een van de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving een evenwicht van theorie en praktijk is (kenmerk 7). Zowel Andrea als haar mentor lijken het werkplekleren anders te percipiëren dan de begeleidende opleidingsdocent van de lerarenopleiding. Hieruit blijkt dat afstemming tussen alle partijen essentieel is voor het creëren van een krachtige werkplekleeromgeving (kenmerk 18). Andreaervaarde aanvankelijk weinig ownership. Kenmerkend voor een krachtige werkplekleeromgeving is ook dat

de aanstaande leraar ervaart dat de eigen inbreng en onderwijsbehoefte door de opleiders serieus wordt genomen (kenmerk 8 en 13). De rol van de begeleiders en de wijze waarop de aanstaande leraar hierbij wordt gecoacht is voor de kwaliteit van werkplekleeromgeving en daarmee voor het leren van de aanstaande leraar cruciaal (kenmerk 2).

Discussie

De resultaten van deze bijdrage maken duidelijk dat zowel de theoretische inzichten als de praktijkkennis over een krachtige werkplekleeromgeving nauw op elkaar aansluiten. Het gaat om de vraag hoe mede op basis van de beschreven kenmerken een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren kan worden vormgegeven en hoe het leren van aanstaande leraren daadwerkelijk gestimuleerd kan worden op de leerwerkplek. De case Andrea maakt duidelijk dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen de percepties van de aanstaande leraren over hoe zij zich voorstellen om te leren op de werkplekleeromgeving en die van de begeleiders.

De kwaliteit van de mentoring wordt zowel in de door ons gebruikte literatuur als in de concept maps benadrukt als een belangrijke voorwaarde voor het succesvol leren onderwijzen in de context van een werkplekleeromgeving. Tegelijkertijd wordt er in de literatuur op gewezen dat juist aan de kwaliteit van de mentoring wordt getwijfeld, omdat mentoren onvoldoende zijn toegerust voor deze opleidingstaak. Dit maakt in onze ogen het opleiden van leraren in de werkplekleeromgeving tot een kwetsbare onderneming. Onduidelijk is of leraren in deze opleidingssetting beter worden opgeleid. Beter opgeleid zijn zou zich in onze ogen moeten vertalen in leraren die op hun beurt in staat zijn om hun leerlingen in de basisschool beter te involveren in volwaardige leerprocessen dan thans het geval is.

Wij krijgen de indruk dat lerarenopleiders in Nederland geloven in de positieve resultaten van het opleiden van leraren in een werkplekleeromgeving, maar er is geen empirische evidentie voor deze aanname. Dit neemt niet weg dat het de moeite waard is om nieuwe vormen van opleiding te doordenken, maar het verplicht ons ook om zorgvuldig te evalueren of de beoogde doelen daadwerkelijk worden bereikt.

Bij het leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving gaat het om meer dan alleen de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar, zoals de term opleidingschool suggereert. Voor de mentoren zelf blijkt de mentortaak een ervaring te zijn die hun professionele ontwikkeling bevordert, waardoor zij in staat zijn een belangrijke bijdrage te leveren aan de professionele ontwikkeling van de school. Het stimuleren van de professionele ontwikkeling van leraren wordt krachtig bevorderd door het nemen van nieuwe rollen. Deze nieuwe rollen omvatten behalve het realiseren van mentoring, ook het praktiseren van collegiale coaching en het doen van actieonderzoek (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998).

Om meer inzicht te krijgen in de vormgeving van het werkplekleren en meer specifiek in de invloed van mentoren op het leren van aanstaande leraren, pleiten wij ervoor, dat er studies komen naar de wijze waarop mentoren binnen de werkplekleeromgeving met aanstaande leraren werken om hen te helpen de beoogde startbekwaamheden te verwerven. Met deze studies kan er meer op empirie gebaseerd inzicht ontstaan over hoe Nederlandse lerarenopleidingen samen met partnerscholen vormgeven aan de werkplekleeromgevingen. Dit op empirie gebaseerde inzicht is nodig voordat geconcludeerd kan en mag worden dat er sprake is van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren.

Noten

¹ Dit artikel is een vervolg op het afscheidssymposium voor Maarten Denters, oud-directeur van de Pedagogische Hogeschool De Kempel, thans directeur van de Hogeschool IPABO te Amsterdam. Het symposium had de titel 'Opleidingsschool, een vorm van wildwatervaren?' Denters gebruikte de term 'wildwatervaren' om aan te geven dat het leren op de werkplek veel stuurmanskunst vergt van de aanstaande leraar om in een authentieke (woelige) context, doelen te bereiken zonder voortijdig kopje onder te gaan. De Kempel zoekt naar nieuwe wegen in het opleidingsonderwijs en heeft besloten het werkplekleren als nieuwe vorm van opleiden systematisch te monitoren en te evalueren. De auteurs bedanken de begeleidende opleidingsdocenten van De Kempel, Miep van Himbergen en Mark Sanders voor hun praktijkcase.

Literatuur

- Bergen, T.C.M., Derksen, K. & Engelen, A.J.A. (2001). *Samen opleiden*. Paper gepresenteerd op de Landelijke conferentie opleidingsscholen, Ede.
- Book, C.L. (1996). 'Professional development schools'. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2 ed., pp.194-210). New York: Macmillan Library Reference.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1996). 'Learning to Teach'. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2 ed., pp.666-703). New York: Macmillan Library Reference.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). 'Samen-scholing'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(1), 17-21.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1996). 'Policies that support professional development in an era of reform'. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp.202-218). New York: Teachers College Press.
- Educatief Partnerschap (2002). *EPS-voortgangsrapportage 2001* (EPS-reeks 10). 's-Gravenhage: Landelijk Programmanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.
- Edwards, A. (2001). 'School-based teacher training: where angels fear to tread'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(3), 11-19.
- Feiman-Nemser, S. (1998). 'Teachers as teacher educators'. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S. (2000). 'From preparation to practice, designing a continuum to strengthen and sustain teaching'. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Gold, Y. (1996). 'Beginning teacher support attrition, mentoring and induction'. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.548-594). New York: Macmillan Library Reference.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Inspectie van het Onderwijs. (2000). *Toezichtskader primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit* (Rede.). Twente: Universiteit Twente.
- Kimball, W., Swap, S., LaRosa, P. & Howick, T. (1995). 'Improving student learning'. In R. Osguthorpe & R. C. Harris & M.L. Harris & S. Black (Eds.), *Partner schools: Centers for educational renewal* (pp.23-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Eds.). (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J., Tigchelaar, A., Koster, B. & Melief, K. (2002). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'* (EPS-reeks 08). 's-Gravenhage: Landelijk Programmanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.
- Little, J.W. (1990). 'The 'mentor' phenomenon and the social organization of teaching'. *Review of research in Education*, 16, 297-351.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren* (Inaugurele rede Nijmegen en Tilburg). Tilburg: MesoConsult.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meijer, P. C., Zanting, A. & Verloop, N. (2001). 'Docenten-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(1), 9-16.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Eburon, Delft.
- Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's. (2001). *Zij-instromers, onze zorg. Rapport over de uitvoering van opleidingstrajecten voor zij-instromers door de G4 PABO's*. Utrecht: LOBO.
- Richardson, V. (1996). 'The Role of Attitudes and beliefs in Learning to Teach'. In J.Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2 ed., pp.102-119). New York: Macmillan.
- Teitel, L. (2001). 'An assessment framework for professional development schools, going beyond the leap of faith'. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 57-69.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Vreugdenhil, K. (1999). *De entourage van het leren. Krachtige, educatieve leef- en leeromgevingen in de 21e eeuw*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Zeichner, K. & Miller, M. (1997). 'Learning to teach in professional development schools'. In M. Levine & R. Trachtman (Eds.), *Building professional development schools: Politics, practice and policy* (pp.15-32). New York: Teachers College press.

Auteursgegevens

drs. Jeannette Geldens is opleidingsdocent op de Pedagogische Hogeschool De Kempel te Helmond. Vanaf september 2000 voert zij binnen het project werkplekleren een promotieonderzoek uit naar het leren van aanstaande leraren in een werkplekleeromgeving.

mr.drs. Herman L. Popeijus is Inspecteur van het Onderwijs en projectleider van het onderzoeksproject werkplekleren, dat deel uitmaakt van het KUN onderzoeksprogramma 'De professionele Ontwikkeling van Leraren'.

prof.dr. Theo Bergen is hoogleraar wetenschappelijk directeur van de Universitaire Lerarenopleiding (ILS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is programmaleider van het onderzoeksprogramma 'De professionele Ontwikkeling van Leraren'.