

Authentiek opleiden in scholen

Deze publicatie is totstandgekomen onder verantwoordelijkheid van KPC Groep in het kader van SLOA-denktankactiviteiten, gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

# AUTHENTIEK OPLEIDEN IN SCHOLEN

Drs. Winfried W. Roelofs



's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2003

Bestelnummer: 1.050.13

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave, behalve voor eigen gebruik binnen de instelling, mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© 2003 KPC Groep, 's-Hertogenbosch

## Woord vooraf

Zowel binnen de branche Primair onderwijs als binnen de branche Opleidingen primair onderwijs ontstaat meer en meer het besef dat het huidige personeelstekort in scholen op termijn gebaat is bij zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve aanpak. De regeling *Ontwikkelproject opleiden in de school in het primair onderwijs 2002-2004* van 19 juni 2002 heeft beide branches in beweging gezet om hiertoe de juiste bouwstenen aan te dragen. Honderden scholen en tientallen opleidingsinstituten hebben de handen ineengeslagen om opleiden in de school te verbinden aan onderwijskundig beleid en integraal personeelsbeleid in het primair onderwijs. De weg daar naartoe heeft KPC Groep de afgelopen jaren binnen verschillende gremia ondersteund. In deze publicatie gaan wij in op de strategische keuzen, organisatiekundige voorwaarden en onderwijskundige kaders voor opleidingsprocessen bij *Authentiek opleiden in scholen*.

De publicatie dient praktische handvatten te geven voor een ieder die met opleiden in school wil starten of experimenten met opleiden in school wil optimaliseren.

Daartoe zijn er in ieder hoofdstuk voorbeeldvragen voor een quickscan opgenomen aan de hand waarvan scholen en hun educatieve partners hun stand van zaken omtrent opleiden in school in kaart kunnen brengen en ideeën kunnen genereren over te nemen vervolgstappen. De voorbeeldvragen kunnen een eerste aanzet zijn voor discussie.

Een belangrijk deel van de kennis omtrent opleiden in school is ontwikkeld in samenwerking met SKIF-partners (**S**amenwerkingsverband **K**PC Groep **I**nteractum **F**ontys). Binnen het SKIF-projectenprogramma 2001-2002 Opleidingsscholen en dualisering van opleidingen hebben Interactum en Fontys een substantieel deel van hun 'actieplangelden' geïnvesteerd in pilots Professional Development Schools en pilots Dualisering.

Parallel hieraan heeft KPC Groep activiteiten geprogrammeerd voor actieonderzoek en kennisconstructie op het terrein van 'Opleiden in school' en 'Competentieleren en authentiek toetsen' in het kader van de door het ministerie van OCenW gesubsidieerde denktank. Actieplan- en denktankactiviteiten liepen daarbij gelijk op.

Bij een inventarisatie bij de pilot Projectleiders bleken de projecten Dualisering, PDS Zuid, PDS Domstad en PDS Edith Stein/OCT in 2002 in principe belangstelling te hebben voor gezamenlijke kennisconstructie. In de praktijk heeft dit ertoe geleid dat PDS Zuid de programmaleider heeft gevraagd een ontwerpbijsamkomst te beleggen en dat bij PDS Edith Stein/OCT een bijsamkomst met besturen is belegd over de kwaliteit van opleiden in school. Daarnaast heeft KPC Groep bij PDS Domstad ondersteuning geboden tijdens een reeks van zes monitoringsbijsamkomsten. Bovendien vond er een drietal bijsamkomsten plaats omtrent authentiek toetsen bij zowel PDS Edith Stein/OCT als bij het project Dualisering (Fontys pabo Venlo).

Inhoudelijke voorbereidingen, kwalitatieve analyse van deze bijsamkomsten en aanvullend bronnenonderzoek heeft geresulteerd in elementen voor een quickscan Opleiden in school.

Marktactiviteiten van KPC Groep - ondersteuning Interactum, SCO Lucas en Hogeschool Leiden en de studiereis Professional Development Schools in de Verenigde Staten (oktober 2002) - hebben eveneens kennis genereerd, waarmee aan de ideeënontwikkeling binnen SKIF een waardevolle spiegel kon worden voorgehouden.

Winfried Roelofs

Programmaleider SKIF Opleidingsscholen  
Senior adviseur KPC Groep

---

N.B. Voor de leesbaarheid gebruiken we in de tekst steeds de mannelijke vorm; we bedoelen echter zowel mannelijke als vrouwelijke personen wanneer we spreken van personeel in opleiding, studenten, opleiders, trainers, coaches, remedial teachers, intern begeleiders, mentoren, coördinatoren, adviseurs, onderzoekers enzovoort.

# Inhoud

## Woord vooraf

<b>Inleiding: opleiden in de school centraal</b>	<b>3</b>
<b>1 Strategische koers bij opleiden in school</b>	<b>5</b>
1.1 Samenwerkingsambities als richtingaanwijzer bij opleiden in school	5
1.2 De bestaande professionaliserings- en opleidingspraktijk als vertrekpunt voor samenwerkingsambities	7
1.3 Het primaire proces als vertrekpunt voor samenwerkingsambities	11
Noten	16
<b>2 Organiseatiekundige voorwaarden voor opleiden in school</b>	<b>17</b>
2.1 Matching scholen en educatieve partners	17
2.1.1 Afstemmen op de professionele aandacht binnen scholen	21
2.1.2 Activiteit-, proces-, systeem- of ketenoriëntatie binnen scholen	23
2.1.3 Afstemmen op de professionele aandacht bij educatieve partners	26
2.1.4 Activiteit-, proces-, systeem- of ketenoriëntatie bij educatieve partners	29
2.2 Samenwerkingsklimaat en op leren gerichte cultuur	33
2.2.1 Praktijkkennis en systematische kennis over basisonderwijs en opleiden	35
2.2.2 Probleemoplossend vermogen	38
2.2.3 Reflectieve vaardigheden en metacognities	39
2.2.4 Communicatieve en sociale vaardigheden	40
2.2.5 Zelfregulatie en motivatie	40
2.2.6 Bevorderen van rust en stabiliteit	41
2.2.7 Creatieve onrust	42
2.3 Inbedding opleidingsfunctie: functionele rollen binnen scholen en schoolbesturen	43
2.3.1 Verankering opleidingsdoelen in een lerende organisatie: wie doet wat?	44
2.3.2 Verankering opleidingsprocessen in een lerende organisatie: wie doet wat?	46
2.3.3 Praktische organisatie opleidingsprocessen: wie doet wat?	49
Noten	54

<b>3</b>	<b>Opleiden in school: authentieke opleidingsprocessen realiseren</b>	<b>56</b>
3.1	Extrinsieke professionaliteit: een duidelijke visie op competent handelen	56
3.1.1	SBL-competenties als basis	57
3.1.2	Van competenties naar een procesmodel voor competent handelen	58
3.1.3	Authentieke beoordeling: zeven meetpunten in de (studie)loopbaan van leraren	62
3.2	Van visie naar hanteerbare praktijk: authentieke beoordelingsinstrumenten	65
3.2.1	Videobenchmarking met behulp van videodossiers	66
3.3	Intrinsieke professionaliteit: naar betekenisvolle competentieontwikkeling	69
3.3.1	Authentieke competentieontwikkeling	69
3.3.2	Een breder perspectief op competentieontwikkeling	73
	Noten	76
	<b>Literatuur</b>	<b>80</b>

## Inleiding: opleiden in de school centraal

Het tekort aan leerkrachten heeft het opleiden in school op de politieke agenda geplaatst. De overheid, basisscholen en opleidingen zien opleiden in school als kans om lerarentekorten op te lossen.

Opleiden in school is echter meer dan een noodoplossing voor de actuele tekortenproblematiek. Al jaren leveren leerkrachten in basisscholen als mentor en LIO-coach een belangrijke bijdrage aan de opleiding van toekomstige collega's. De laatste jaren is daarbij de coaching van onderwijsassistenten, zij-instromers en beginnende leraren gekomen. Bovendien vervullen leraren een inhoudelijk coachende taak naar collega's in hun rollen van bijvoorbeeld intern begeleider, coördinator rekenen/wiskunde, coördinator taal, activiteitencoördinator (ICT) of bouwcoördinator.

Wat er nu fundamenteel verbetert, is de wijze waarop het opleiden aansluit bij ontwikkelingen binnen scholen. Opleiden is geen eenmalige actie meer, gestuurd vanuit opleidingsinstituten. Scholen ontwikkelen zich steeds meer tot lerende organisaties, waarbinnen opleiden in school een vanzelfsprekend onderdeel van kwaliteitsbeleid geworden is.

Scholen en besturen gaan hier steeds zelfbewuster mee om. Zij plaatsen opleiden in school geleidelijk in het verlengde van de onderwijskundige profilering van scholen, het daarbij passende functiebouwwerk en de daaruit voortvloeiende kwalitatieve en kwantitatieve personele behoeften. Op deze wijze is het opleiden in school ingebed in het integrale personeelsbeleid van scholen en schoolbesturen.

Deze ontwikkeling vraagt niet alleen om een herdefiniëring van de relatie tussen schoolbesturen, scholen en opleidingsinstituten; de relatie met het gehele kennisnetwerk primair onderwijs in de regio zal op termijn van karakter veranderen.

In deze publicatie gaan wij achtereenvolgens in op:

- de strategische opties die een school heeft om opleiden in school te definiëren (hoofdstuk 1);
- de organisatiekundige voorwaarden om binnen bestuur en scholen, maar ook in samenwerking met educatieve partners opleiden in school vorm te geven (hoofdstuk 2);
- de onderwijskundige kaders om opleiden in school met authentieke opleidingsprocessen te realiseren (hoofdstuk 3).

De publicatie mondt uit in een hoofdstuk waarin het *authentiek* opleiden in school centraal staat. De authenticiteit schuilt daarbij zowel in het type competenties dat beoogd wordt als in de context waarin de competentieontwikkeling plaatsvindt.

De maatschappelijke wens tot flexibilisering van onderwijstrajecten heeft geleid tot een andere visie op leren: niet vanuit een vooraf bepaald, standaard curriculum, maar aansluitend bij wat een lerende zich eerder - binnen een formeel leertraject of vanuit de praktijk - aan competenties heeft eigen gemaakt. Daarbij spelen zowel de authentieke beroepscontext als de authentieke persoonlijkheid van de lerende een rol.

## 1 Strategische koers bij opleiden in school

Samenwerking tussen scholen en hun educatieve partners is een onderwijskundige uitdaging. Het is een prima kans om werkveld, opleidingen (hogescholen, ROC's, universiteiten), onderzoeksinstellingen en onderwijsadviesbureaus optimaal op elkaar te betrekken.

Tegelijkertijd zijn de mogelijkheden voor betrokkenen inhoudelijk nog niet te overzien en bovendien is samenwerking met externen binnen schoolteams soms een beladen kwestie. In een tijd van oplopende werkdruk is onderlinge samenwerking met name interessant wanneer die het primaire proces in de betrokken instellingen direct ondersteunt, bijvoorbeeld door meer handen in de klas.

Wanneer de balans te ver doorslaat en samenwerking ten koste gaat van aandacht voor het leren van kinderen in de groep neemt het animo snel af. Scholen primair onderwijs hebben er baat bij dat iedereen die in de school rondloopt<sup>1</sup> direct of indirect bijdraagt aan (leer)processen in de school.

De meerwaarde kan ook liggen op het vlak van innovatieve ideeën en praktijken die bijdragen aan en aansluiten op bestaande schoolontwikkelingsprocessen. De inhoudelijke afstemming tussen de agenda van scholen en die van personeel in opleiding, studenten, opleiders, adviseurs en onderzoekers levert synergie en enthousiasme voor primaire onderwijsprocessen. Dit creëert een besef van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Een verantwoordelijkheidsbesef dat praktisch handen en voeten krijgt door onderlinge taken complementair te verdelen en rekening te houden met elkaars interne organisatie.

Hoever scholen en hun educatieve partners hierin gaan, verschilt per samenwerkingsverband en per regio. In sommige regio's nemen schoolbesturen in de discussie hierover het voortouw en is er sprake van vraagsturing. In andere regio's vervullen opleidingen, met name de pabo's, de regiefunctie.

### 1.1 Samenwerkingsambities als richtingaanwijzer bij opleiden in school

De school is allang geen verzameling meer van autonome leerkrachten en hun schoolleider. Via een goed intern zorgsysteem met remedial teachers en intern begeleiders realiseren scholen voor hun leerlingen onderwijs op

maat. Scholen ontwikkelen zich tot lerende organisaties met een veelheid aan functies en taken.

Naast groepsleerkrachten hebben vakspecialisten hun intrede gedaan voor muziek, dans, drama, beeldende vorming, bewegingsonderwijs en levensbeschouwelijke vorming.

Soms als specialisatie van een groepsleerkracht, soms als vakleerkracht.

In de groep zijn ook steeds vaker klassen- en onderwijsassistenten actief, die de groepsleerkrachten routinematige klussen uit handen nemen.

GZ-psychologen en orthopedagogen verrichten diagnostiek bij leer- en ontwikkelingsproblemen op basis waarvan groeps- en leerlingspecifieke handelingsplannen tot stand komen. Logopedisten, fysiotherapeuten, audiologen, doventolken en spelbegeleiders/-therapeuten verzorgen ambulante begeleiding.

Leerkrachten en assistenten in parallelgroepen gaan als bouw samenwerken met een eigen bouwcoördinator. Leerkrachten bewaken de doorgaande ontwikkelingslijn van kinderen in hun rol als leerlijncoördinator. ICT-ers ondersteunen bij het ontwerpen van elektronische leeromgevingen.

Plusleraren functioneren als ambulante vervangers. School- en buurtmaatschappelijk werkers verstevigen de relatie tussen ouders en school.

Overblijfkkrachten en naschoolse opvang ontlasten werkende ouders in hun gezinstaken. OALT-leerkrachten ondersteunen de moedertaalontwikkeling ten gunste van het leren van Nederlands als tweede taal.

Directeuren geven leiding aan al deze samenwerkende personeelsleden, terwijl bovenschoolse managers en hun (onderwijskundige) staf de directies faciliteren, ondersteunen en sturing geven vanuit de missie van het bevoegd gezag.

Al deze onderwijsprofessionals spannen zich in ten dienste van succesvolle ontwikkeling en leerprocessen van kinderen.

Om de resultaten van deze inspanningen te waarborgen investeren schoolbesturen en scholen steeds vaker in een integrale aanpak van onderwijsverbetering. Onderwijskundige ontwikkeling, personele ontwikkeling, financiën en facilitaire/gebouwelijke zaken krijgen vanuit het bovenschools management in samenhang sturing en ondersteuning. Op die manier ontstaat er een directe relatie tussen wat scholen met hun leerlingen wensen te bereiken en de vervulling van randvoorwaarden die hieraan bijdragen.

Personele randvoorwaarden (onder andere kwantitatief en kwalitatief personeelsaanbod) spelen een belangrijke rol bij strategische keuzen omtrent opleiden in school. De diversiteit aan (nieuwe) taken en functies op vmbo-, mbo-, bachelor- en masterniveau vraagt om integraal

personeelsbeleid (IPB). Binnen dit IPB is het doordenken, faciliteren en realiseren van opleidingstrajecten binnen scholen (interne opleidingsfunctie) een nieuwe uitdaging. Huidige medewerkers en nieuw talent krijgen zo de mogelijkheid hun competentieontwikkeling ter hand te nemen binnen een professioneel lerende school.

Scholen die hun eigen opleidingsfunctie vormgeven, voorzien in deze behoeften door verschillende opleidingstrajecten. Naast de reguliere voltijd- en deeltijdopleidingen op de hogeschool en ROC bestaan er duale trajecten, trajecten voor zij-instromers, herintreders en interne mobiliteitstrajecten. Met name de interne mobiliteitstrajecten met maatwerk nascholing en vervolgopleidingen zijn bij opleiden in de school vaak onderbelicht.

In sommige regio's - met name de Randstad - voeren scholen en schoolbesturen bewust een samenhangend onderwijskundig en integraal personeelsbeleid. Zij weten welke opleidingstrajecten zij op termijn wensen en onderhandelen daarover met educatieve partners. In regio's waar de personeelstekorten nu nog minder nijpend zijn, proberen hogescholen en ROC met een gevarieerd opleidingsaanbod vooruit te lopen op toekomstige ontwikkelingen op de onderwijsarbeidsmarkt.

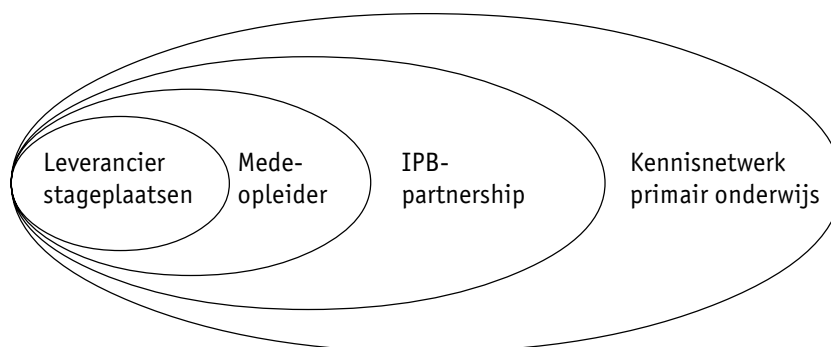
Vanuit hun streven opleiden in school zo goed mogelijk te realiseren als onderdeel van hun IPB zoeken scholen en schoolbesturen geschikte bondgenoten c.q. samenwerkingspartners.

De samenwerkingsambities van schoolbesturen en scholen - op het terrein van het primair proces en voortbouwend op de vigerende opleidingspraktijk - geven richting aan de uiteindelijke keuze van educatieve partners. Meer daarover in de volgende paragrafen.

## **1.2 De bestaande professionaliserings- en opleidingspraktijk als vertrekpunt voor samenwerkingsambities**

Niet alle schoolbesturen en scholen hebben hun opleiden in school ingebed in hun integraal personeelsbeleid en kwaliteitsbeleid. Wat dat betreft kunnen we globaal vier posities onderscheiden:

- school als leverancier van stageplaatsen voor opleidingen;
- school als medeopleider binnen verschillende opleidingen;
- school als regisseur van IPB-partnerships;
- school als spil van een kennisnetwerk primair onderwijs.



### *School als leverancier van stageplaatsen voor opleidingen*

Wanneer we opleiden in school opvatten als het bieden van stageplaatsen, beperken we het tot een afgeronde activiteit. Een activiteit die de orde en regelmaat in scholen niet te veel beïnvloedt.

Daarbij maak je gezamenlijke afspraken over:

- hoeveelheid stageplaatsen;
- beschikbare mentoren;
- stagebezoekrooster vanuit de opleiding.

De opleiding stelt het stageplan met stageopdrachten ter beschikking aan de school, zodat mentoren zich kunnen informeren over doelen, inhoud en organisatie van de stage.

### *School als medeopleider*

Om mee te kunnen beslissen over het wel en wee van opleidingen is een formele rol als medeopleider gewenst.

Daarbij maak je gezamenlijke afspraken over:

- hoeveelheid stageplaatsen;
- de inzet van mentoren als basisschoolcoach;
- de contactpersonen en begeleiders vanuit de opleiding;
- te verwerven competenties;
- de visie, werkwijze en onderlinge taakverdeling in begeleiding en beoordeling;
- de afstemming tussen de organisatie en coördinatie binnen de school en de opleiding.

Naast afspraken maken is professionalisering gewenst om de rol als medeopleider te kunnen vervullen.

Wanneer een schoolteam als medeopleider actief is, kan het de samenwerking met opleidingen gaan verbreden tot een IPB-partnership of een kennisnetwerk primair onderwijs opbouwen. Dit stelt dan wel eisen aan de zorg voor kwaliteit in school en bij educatieve partners.

#### *School als regisseur van IPB-partnerships*

Wanneer je met opleiden in school kwalitatieve en kwantitatieve personele problemen wilt oplossen, vraagt dit om gerichte acties naar zowel nieuw als zittend personeel.

Kwaliteitsverhoging van zittend personeel vraagt om heel andere acties dan in de reguliere dagopleiding gebruikelijk is.

Om de juiste stappen te kunnen zetten moet een schoolteam duidelijk weten welke competenties het al in huis heeft, welke het via mobiliteit binnen het bestuur kan verwerven en voor welke het opleidingstrajecten nodig acht.

Vervolgens kan het schoolteam op zoek gaan naar kandidaten (bijvoorbeeld zij-instromers) en een educatieve partner (onder andere opleiding, onderwijsadviesbureau, universiteit), die hiervoor trajecten op maat kunnen ontwikkelen en uitvoeren.

#### *School als spil van een kennisnetwerk primair onderwijs<sup>2</sup>*

Wanneer scholen opleiden in school gebruiken om hun onderwijs te vernieuwen, bouwen zij hun eigen kennisnetwerk primair onderwijs op. Naast het vernieuwen van hun personeelsbeleid, zoals bij een IPB-partnership, vindt ook systematische vernieuwing plaats van het werken met kinderen.

Daartoe verrichten scholen op de werkplek (actie)onderzoek, waarvan zij de onderzoeksresultaten direct kunnen gebruiken bij hun vernieuwingen. Parallel hieraan bieden zij de mogelijkheid aan opleiders, adviseurs en onderzoekers zich op de werkplek te professionaliseren. Het schoolteam functioneert daarbij als een groep velddeskundigen.

*Voorbeeldvragen quickscan Interne opleidingspraktijk als vertrekpunt*

- Welke (regionale) ontwikkelingen in de onderwijsarbeidsmarkt doen zich voor?
- Welke invloed heeft dit op het kwantitatieve en kwalitatieve personeelsaanbod?
- Welk deel van de personele behoefte is structureel en welk deel is incidenteel (bijvoorbeeld ziekte- en adv-ervanging)?
- Welke kwantitatieve en kwalitatieve personele behoeften heeft de school op korte en middellange termijn? Hoe verhoudt deze behoefte zich tot de behoefte van het bestuur als geheel c.q. de regio?
- Welke opleidingscapaciteit is in de regio noodzakelijk om aan de totale personeelsbehoefte te voldoen? Voor welk deel van deze opleidingscapaciteit stelt het bestuur opleidingsplaatsen in scholen beschikbaar? Hoe verhoudt dit deel zich tot haar eigen personele behoefte?
- In welke opleidingen op mbo-, hbo-, post-hbo- en universitair niveau willen het bestuur en haar scholen participeren?
- Welke typen trajecten kunnen zij intern inhoudelijk en fysiek-organisatorisch ondersteunen (onder andere voltijd, deeltijd, duaal, zij-instroom, nascholing, kweekvijvers, teamleren)?
- Wat kunnen en willen zij investeren in ontwerp en uitvoering van opleidingstrajecten op maat?
- Welke interne professionalisering wat betreft opleidingsvaardigheden is hiervoor gewenst op het terrein van begeleiding, organisatie en beoordeling/assessment?
- Met welke educatieve partners kunnen besturen en scholen dit het beste realiseren?
- Wat kunnen educatieve partners hierin investeren?
- Welke aanvullende middelen zijn op korte termijn vereist om de gewenste opleidingstrajecten mogelijk te maken (bijvoorbeeld investering in het ontwerpen van competentieprofielen, assessment-instrumentarium en inrichting assessmentcentra)?

Wanneer scholen zich in dit keuzeproses laten leiden door datgene wat zij in primaire processen bij kinderen willen realiseren, dan bouwen zij hun eigen kennisnetwerk primair onderwijs op.

### 1.3 Het primaire proces als vertrekpunt voor samenwerkingsambities

Het leren van kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar is de gezamenlijke opgave van basisscholen. Wat deze kinderen moeten leren is voor een belangrijk deel ingekaderd door de kerndoelen voor het primair onderwijs. Deze krijgen kleur door levensbeschouwelijke en pedagogische doelen van de school. De wijze waarop kinderen leren is afhankelijk van leertheoretische en (vak)didactische concepten die de primaire onderwijsprocessen sturen. Artikel 23 van de grondwet biedt schoolbesturen en scholen de mogelijkheid primaire onderwijsprocessen naar eigen inzichten in te richten, mits de deugdelijkheid van het onderwijs intact blijft. De gewenste inhoudelijke en procesmatige sturing van primaire onderwijsprocessen kan verschillen, hetgeen consequenties kan hebben voor de praktisch-organisatorische vormgeving. Zo zien onderwijsprocessen in een Jenaplanschool er doorgaans anders uit dan in een traditionele school met een leerstofjaarklassensysteem. Het leren in de Nieuwe Basisschool<sup>3</sup> maakt duidelijk dat een moderne inhoudelijke en leertheoretische insteek direct vragen oproept omtrent de logistiek van onderwijsprocessen en de gewenste taakverdeling van onderwijsprofessionals hierbij. De clustering van taken en noodzakelijke competenties in nieuwe functies brengt daarbij ook een rechtspositionele discussie op gang. Onderwijskundige vernieuwingen vragen om aanpassingen van en inpassing in het functiebouwwerk. Hierdoor wijzigen de kwalitatieve en kwantitatieve personele behoeften. Zowel zittend personeel als 'aanstormend' talent zullen zich nieuwe competenties eigen moeten maken op vmbo-, mbo-, bachelor- en masterniveau. Een analyse van leerprocessen in een bepaalde bouw en de gewenste sturing en ondersteuning van kinderen hierin maakt duidelijk welke professionele interventies vragen om welk competentie- c.q. opleidingsniveau. Daar waar sprake is van vormen van teamteaching zullen hierdoor bijvoorbeeld collectieve, gedifferentieerde competentieprofielen de plaats innemen van gestandaardiseerde bekwaamheidseisen. Competentiemanagement en competentieontwikkeling stellen scholen in staat de juiste professional op de juiste plaats in te zetten. Daar waar competentie management de beschikbaarheid van personeel beheerst via werving, selectie en (opwaartse of zijwaartse) mobiliteit, vraagt systematische competentieontwikkeling om adequate scholings-/opleidingstrajecten. Opleiden in school is hierbij een optie.

Wanneer de primaire onderwijsprocessen sterk kunnen variëren vraagt het richten van de competentieontwikkeling van onderwijsprofessionals om een inhoudelijk wendbaar competentiemodel.<sup>4</sup>

In het belang van onderwijswerknemers en -werkgevers dient competentieontwikkeling ook maatschappelijk gelegitimeerd en beheersbaar plaats te vinden op basis van een geschikte kwalificatiestructuur. Het is in het belang van zowel werknemers als werkgevers dat zij weten wat de maatschappelijke status is van een bepaald opleidingstraject en bijbehorende diplomering. Door aan een bepaald competentieniveau ook een opleidingsniveau te verbinden vereenvoudigt dit de mogelijkheden voor opwaartse of zijwaartse mobiliteit, zowel binnen als buiten de regio waar werknemers werken c.q. werkgevers hun personeel werven. Naast maatwerktrajecten op basis van EVC's is dan reguliere doorstroming in het bestaande opleidingensysteem voor onderwijsberoepen mogelijk.<sup>5</sup>

De resultaten van competentie management en competentieontwikkeling zijn mede afhankelijk van een kwalitatief verantwoorde sturing, facilitering en ondersteuning die onderwijsprofessionals krijgen. Leidinggevend, personeelsfunctionarissen en opleiders in school vervullen daarbij een belangrijke rol.<sup>6</sup>

Voor schoolbesturen, bovenschoolse managementteams (BMT) en scholen levert een doordachte koers voor competentie management en competentieontwikkeling aldus de sleutel voor datgene wat opleiden in school zou moeten opleveren.

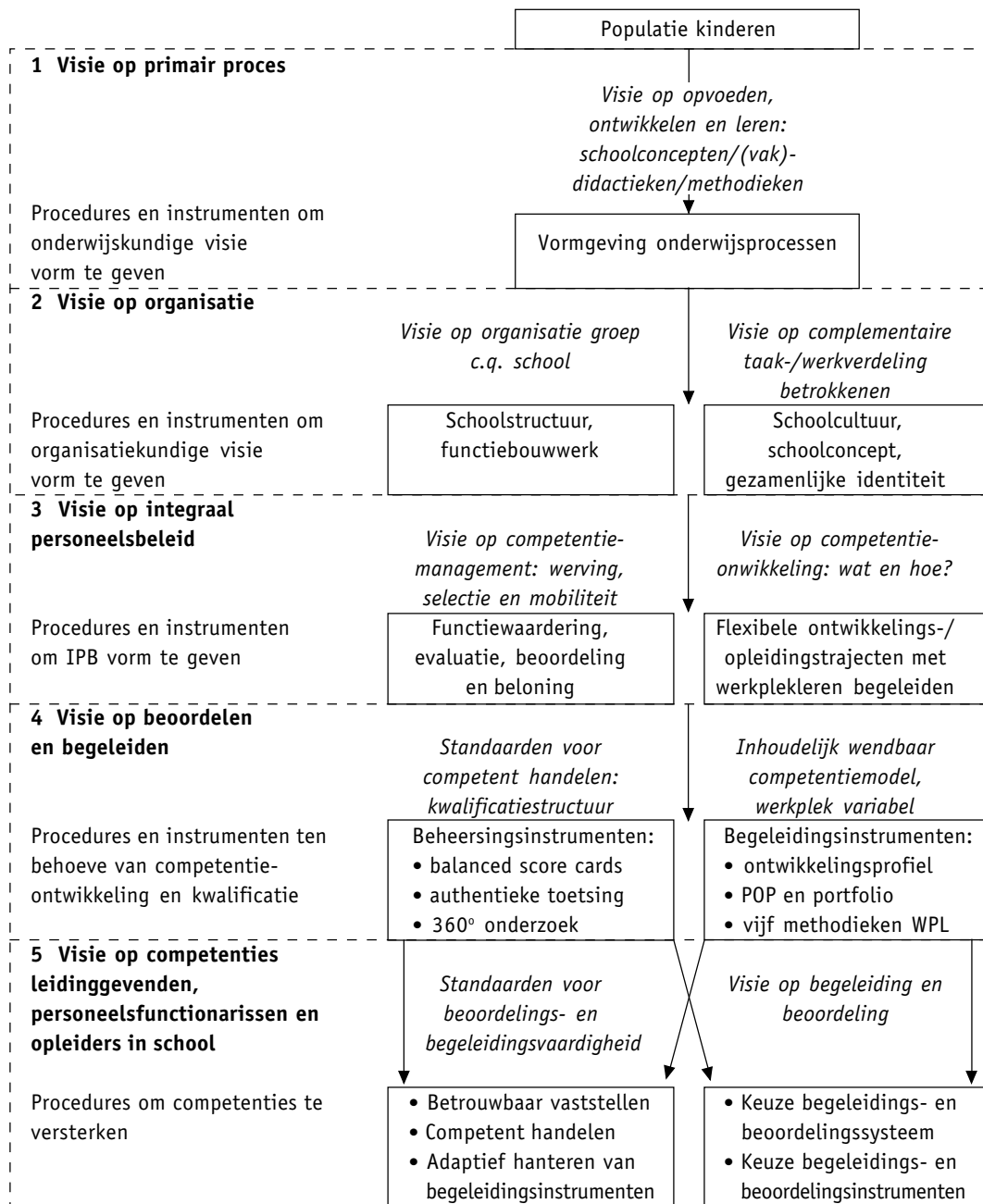
Met deze sleutel zijn schoolbesturen/BMT en scholen er echter nog niet. Als je weet wat er moet gebeuren en hoe, ben je nog niet a priori in staat het ook daadwerkelijk te realiseren. De competenties van leidinggevend, personeelsfunctionarissen en opleiders in school die het leren van onderwijsprofessionals sturen, faciliteren en ondersteunen zijn daarbij onmisbaar.

Educatieve partners die in staat zijn diensten te verlenen op het terrein van competentie management (wervings-, selectie- en mobiliteitstrajecten) en competentieontwikkeling (scholings-/opleidingstrajecten) nemen schoolbesturen/BMT en scholen een belangrijke zorg uit handen.

Educatieve partners die schoolbesturen/BMT en scholen ook kunnen trainen, coachen en ondersteunen bij het zelf 'laten leren' van onderwijsprofessionals, maken hen minder afhankelijk van een toevallig dienstverlenings-/opleidingenaanbod.



Wanneer we het primaire proces als vertrekpunt nemen, kunnen we met figuur 1 op de volgende bladzijde visualiseren welke beleidskeuzen, procedures en instrumenten een rol kunnen spelen bij samenwerkingsambities en de keuze van samenwerkingspartners.



Figuur 1 Van primair proces naar competenties ten behoeve van opleiden in school

*Voorbeeldvragen quickscan Samenwerkingsambities op basis van het primaire proces*

- Welke specifieke eisen stellen verschillende leerlingenpopulaties aan de competenties van de diverse onderwijsprofessionals?
- Welk schoolconcept, (vak)didactieken en methodieken hanteren we?
- Welke visie hebben we op de organisatie van primaire onderwijsprocessen?
- Wat is de rol- en taakverdeling en -afbakening van verschillende professionals in primaire onderwijsprocessen?
- Welke visie hebben we op competentie management (werving, selectie, mobiliteit) en competentieontwikkeling?
- Wat is voor ons een werkbaar competentiemodel?
- Welke standaarden voor competent handelen van onderwijsprofessionals (harde beoordelingscriteria) hanteren we? Hoe dragen deze bij aan een maatschappelijk gelegitimeerde kwalificatiestructuur?
- Welke visie op begeleiden en beoordelen van professionals (in opleiding) hanteren we?
- Welke standaarden voor competent handelen van opleiders, trainers, coaches en assessoren hanteren we? Welke maatschappelijke legitimering is hieraan verbonden?

Welke meerwaarde voegt de educatieve partner toe aan de ontwikkeling van procedures en instrumenten die de school kan hanteren om:

- onderwijsprocessen vorm te geven?
- haar organisatiekundige visie om te zetten in gewenste structuren (bijvoorbeeld functiebouwwerk, overleg- en besluitvormingsstructuur, interne opleidingsfunctie), cultuur (bijvoorbeeld lerende organisatie) en gezamenlijke identiteit?
- IPB vorm te geven (bijvoorbeeld taaktoewijzing, scholings- en coachingstrajecten faciliteren, functies waarderen, functionerings-, beoordelings- en beloningsprocedures hanteren, loopbaantrajecten faciliteren, leer-/werksituaties inrichten als krachtige leeromgeving)?
- competentieontwikkeling en kwalificatie te borgen met begeleidingsinstrumenten (bijvoorbeeld competentieprofielen, competentieontwikkelingsplannen, portfolio, methodieken voor werkplekleren) en beoordelingsinstrumenten (bijvoorbeeld authentieke toetsing, balanced score cards, 360° onderzoek)?
- competenties van leidinggevenden, personeelsfunctionarissen en opleiders in school te versterken (bijvoorbeeld functioneren binnen een begeleidings- en beoordelingssysteem, betrouwbaar hanteren van beoordelingsinstrumenten, adaptief hanteren van begeleidingsinstrumenten)?

Of een school nu haar bestaande opleidingspraktijk als vertrekpunt neemt voor opleiden in school, of dat ze haar primaire processen als uitgangspunt neemt, in beide situaties is succes niet gegarandeerd. De beelden en verwachtingen die samenwerkingspartners van elkaar hebben, worden namelijk ook gekleurd door organisatiekundige verschillen. Meer hierover in het volgende hoofdstuk.

### **Noten**

<sup>1</sup> Personeel in opleiding, studenten, opleiders, adviseurs en onderzoekers.

<sup>2</sup> Zie Roelofs, W., *Van opleidingsscholen naar kennisnetwerken primair onderwijs*. 's-Hertogenbosch, 2002.

<sup>3</sup> Zie [www.wittering.nl](http://www.wittering.nl).

<sup>4</sup> Zie hoofdstuk 3.

<sup>5</sup> Voor schoolbesturen, scholen en hun educatieve partners kan dit kostenbesparend werken doordat zij afhankelijk van het volume (aantal deelnemers) kunnen kiezen voor een gestandaardiseerd aanbod of maatwerk.

<sup>6</sup> Op basis van de standaarden van Investors in People (<http://www.iipnl.nl>) is de kwaliteit hiervan binnen scholen in kaart te brengen. Voor een overzicht van mogelijk betrokkenen binnen een bestuur, zie paragraaf 2.3.

## 2 Organisatiekundige voorwaarden voor opleiden in school

### 2.1 Matching scholen en educatieve partners

De mate van organisatieontwikkeling van scholen en hun educatieve partners stelt grenzen aan de mogelijkheden om opleiden in school professioneel vorm te geven. Scholen en hun samenwerkingspartners zullen gemak of last kunnen hebben van de mate waarin betrokken organisaties meer of minder als lerende organisaties functioneren.<sup>7</sup>

Bijvoorbeeld een school met vrij autonome leraren en een beheersmatig ingestelde schoolleider die wil samenwerken met een vraaggestuurde lerarenopleiding krijgt het net zo lastig als een lerende, initiatiefrijke basisschool die een lerarenopleiding treft met een sterk vak- en aanbodgericht karakter. Vanuit organisatiekundig perspectief valt het nodige te zeggen over een geschiktheidsrelatie van mogelijke samenwerkingspartners.

Voor het vinden van een objectieve maat om mogelijk betrokken partners wat betreft organisatieontwikkeling aan elkaar te koppelen is het EFQM<sup>8</sup>/INK-kwaliteitsmanagementmodel te gebruiken.

Het model onderscheidt vijf vormen van managementoriëntatie:

- activiteitgeoriënteerd kwaliteitsmanagement;
- procesgeoriënteerd kwaliteitsmanagement;
- systeemgeoriënteerd kwaliteitsmanagement;
- ketengeoriënteerd kwaliteitsmanagement;
- excellent kwaliteitsmanagement.

Wanneer we het EFQM/INK-model verbinden met het betrokkenheidsmodel van Fuller (1975) - wat zich richtte op coping/management van persoonlijke veranderingsprocessen bij de ontwikkeling tot leraar -, geeft dit zicht op de wijze waarop individuele veranderingsprocessen een bepaalde management- c.q. handelingsoriëntatie bewerkstelligen (zie figuur 2).

<b>Betrokkenheid</b>	<b>Zorgen primaire onderwijsprocessen</b>	<b>Zorgen processen opleiden in school</b>	<b>Handelings-/managementoriëntatie</b>
Ik	Wat kan ik doen? Hoe kan ik dat doen?	Wat kan ik doen? Hoe kan ik dat doen?	Activiteitgeoriënteerd
Taak	Hoe draag ik bij aan de ontwikkeling van kinderen?	Hoe draag ik bij aan de ontwikkeling van onderwijsprofessionals?	Procesgeoriënteerd
Ander	Met wie/hoe deel ik de zorg voor kinderen op school?	Met wie/hoe deel ik de zorg voor de ontwikkeling van onderwijsprofessionals?	Systeemgeoriënteerd
Organisatie	Wie zijn partners in onze missie?	Wie zijn partners bij opleiden in school?	Ketengeoriënteerd
Maatschappij	Hoe dragen wij met partners zorg voor een betere wereld?	Hoe dragen wij met partners zorg voor een betere wereld?	Excellent

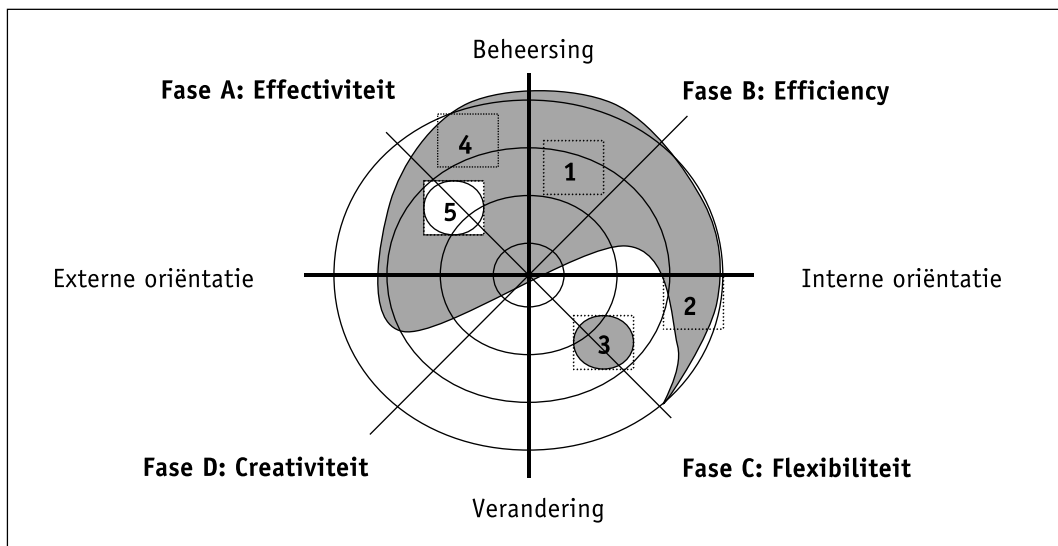
Figuur 2 Persoonlijke verandering en managementoriëntatie

Binnen scholen en binnen opleidingen verschillen medewerkers in hun wijze van betrokkenheid, zorgen en handelings-/managementoriëntatie. Dit betekent dat binnen schoolteams en binnen teams van lerarenopleidingen primair onderwijs, maar ook tussen beide bijna nooit in zijn geheel een gezamenlijke benadering mogelijk is.

Teun Hardjono<sup>9</sup> (1996) beschrijft in zijn cyclische vierfasenmodel voor organisatieverbetering hoe binnen een organisatie de professionele aandacht van medewerkers verschillend is gefocust. Op basis van de as beheersingsgericht - veranderingsgericht en de as externe - interne oriëntatie onderscheidt hij vier fasen:

- fase gericht op effectiviteit van de organisatie;
- fase gericht op efficiency van de organisatie;
- fase gericht op flexibiliteit van de organisatie;
- fase gericht op de creativiteit van de organisatie.

In het model is de professionele aandacht van de teamleden in grijs weergegeven.



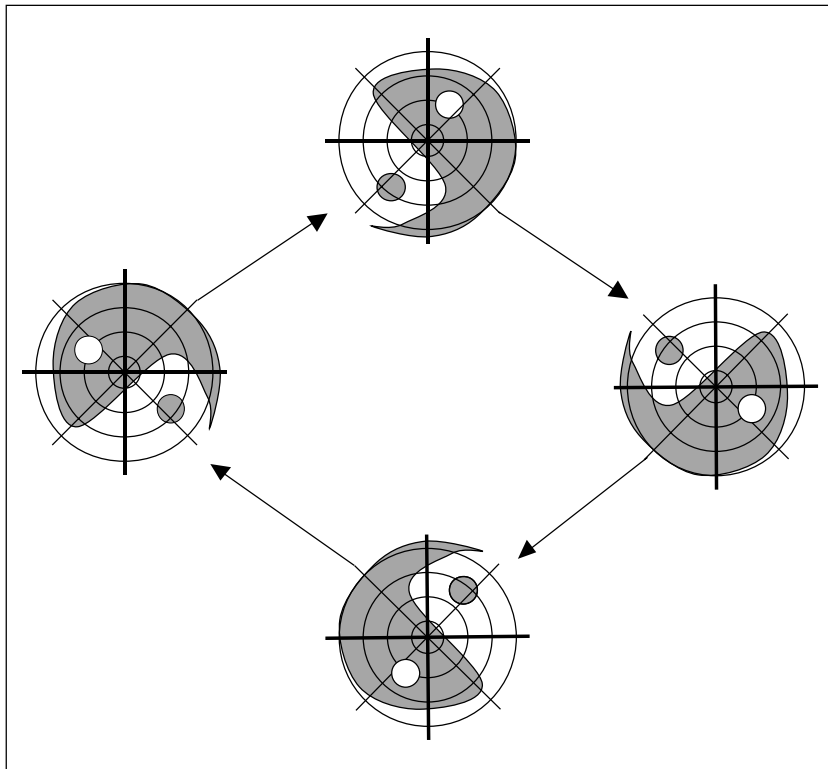
Figuur 3 Vierfasenmodel voor organisatieverbetering: een basisschoolvoorbeeld

- 1 Zoals uit de voorbeeldfiguur 3 blijkt, is het grootste deel van dit basisschoolteam erop gericht zo efficiënt mogelijk onderwijs te verzorgen.
- 2 Deze directeur is al bezig met vormen van flexibilisering. (Hoe verzorgen wij onderwijs op maat?)
- 3 Deze teamleden denken al mee met de directeur en zijn betrokken in een concrete pilot Onderwijs op maat.
- 4 Dit deel van het team staat nog stil bij de vraag uit een eerdere fase: Wat maakt ons onderwijs effectief? Wat moeten we daarvoor doen? Deze teamleden kunnen nog niet effectief en tegelijkertijd efficiënt werken omdat zij zich bijvoorbeeld nog bepaalde vaardigheden c.q. competenties moeten eigen maken.
- 5 Dit deel van het team voelt zich niet betrokken bij de school, maar bij andere zaken.

Volgens Hardjono heeft het grootste deel van de organisatie zijn focus in een bepaalde fase. Goed management denkt vooruit, loopt een fase voor. Enkele teamleden experimenteren ook al in dezelfde fase als het management.

Een deel van het team loopt nog een fase achter vergeleken met het grootste deel van het team en een deel van het team heeft zijn aandacht niet bij de school, maar bij andere zaken.

Hardjono veronderstelt dat iedere organisatie in een cyclisch proces voortdurend de vier fasen doorloopt (zie figuur 4), maar waarbij binnen de organisatie de professionele aandacht van de medewerkers niet voor iedereen in dezelfde fase ligt.



Figuur 4 Cyclisch proces van organisatieverbetering

Door het verschil in professionele aandacht is in iedere school niet a priori een gemeenschappelijke agenda mogelijk, maar is er steeds sprake van 'een Europa met meerdere snelheden'. Voortrekkers uit het team kunnen samenwerken met voortrekkers in een andere school met dezelfde focus.

Samenwerking met educatieve partners is nog complexer. Dit lukt pas goed wanneer medewerkers wederzijds kunnen inspelen op elkaars professionele aandacht (gericht op effectiviteit, efficiency, flexibilisering of creativiteit) en er tegelijkertijd bij hen soortgelijke professionele zorgen en handelingsoriëntaties spelen.

We verhelderen dit met enkele voorbeelden voor verschillen in professionele aandacht (paragraaf 2.1.1) en verschillende handelingsoriëntaties (paragraaf 2.1.2).

### **2.1.1 Afstemmen op de professionele aandacht binnen scholen**

Aan de hand van enkele voorbeelden proberen we inzichtelijk te maken hoe verschillen in professionele aandacht binnen schoolteams van invloed kunnen zijn op mogelijke samenwerking met educatieve partners.

#### *Gerichtheid op effectiviteit*

*In de middenbouw van basisschool de Klimrakker maken de leerkrachten zoveel mogelijk gebruik van directe instructie. Zij hanteren deze instructiemethode exact 'volgens het boekje'. De bouwcoördinator kan met kengetallen duidelijk maken dat deze instructievorm de afgelopen jaren mede heeft bijgedragen aan betere toetsresultaten bij het taalonderwijs. Van studentleraren verwacht de bouwcoördinator daarom ook dat zij in hun proeflessen alleen werken volgens het directe instructiemodel.*

De leerkrachten en bouwcoördinator benadrukken de effectiviteit van het door hen beproefde instructiemodel. Zij hanteren de methode 'volgens het boekje'. Efficiencywinst - door op sommige momenten bepaalde stappen over te slaan - wordt niet geboekt. Met de standaard klassikale instructiewijze spelen teamleden niet in op gedifferentieerde instructiebehoeften bij leerlingen (flexibiliteit). Bovendien zijn zij wars van 'creatieve experimenten' met alternatieve instructievormen.

Een educatieve partner die leerkrachten (in opleiding) andersoortige instructievormen willen laten beproeven, zal moeten aansluiten bij de professionele aandacht van deze teamleden: realiseren van effectief onderwijs.

### *Gerichtheid op efficiency*

*In de bovenbouw van basisschool de Klimrakker willen leerkrachten de taalontwikkeling een extra stimulans geven door bij geschiedenislessen meer bewust aandacht te besteden aan begrijpend lezen en tekstschrijven. De leerkrachten hebben verschillende historische kinderboeken geselecteerd. Zij verminderen hun klassikale historische vertellingen ten gunste van leesopdrachten en leesvoordrachten door leerlingen. Bij stelopdrachten kunnen kinderen kiezen uit historische thema's. Op deze wijze proberen de leerkrachten meerdere doelen tegelijkertijd te realiseren in dezelfde tijd.*

Deze leerkrachten proberen efficiencywinst te boeken. Hoewel de traditie van historische vertellingen effectief werkte in het geschiedenisonderwijs, stappen de leerkrachten toch over op andere onderwijsvormen. Een pabo, die erop staat dat studenten in de gegeven situatie toch een historische vertelling doen, schiet daarmee langs de professionele aandacht van de leerkrachten.

### *Gerichtheid op flexibiliteit*

*In groep 3 van basisschool de Klimrakker willen leerkrachten in hun aanvankelijk leesonderwijs meer differentiëren. Zij ervaren het als problematisch dat sommige kinderen al kunnen lezen bij het begin van het schooljaar, terwijl andere kinderen nog 'bij nul' moeten beginnen. De klassikale leesmethode werkte weliswaar effectief - en door de jaren ervaring ook efficiënt -, maar begint nu contraproductief te werken doordat sommige kinderen zich gaan vervelen en vervolgens de orde gaan verstoren. Door de introductie van niveaulezen, direct in augustus en gedifferentieerde instructie, hopen de leerkrachten leesonderwijs op maat te kunnen verzorgen. De inzet van onderwijsassistenten werkt hierbij ondersteunend.*

Deze leerkrachten proberen te flexibiliseren. Zij lopen aan tegen de grenzen van hun methode en proberen met een andersoortige onderwijsorganisatie meer onderwijs op maat te realiseren. Een educatieve partner die weinig heil ziet in de inzet van onderwijsassistenten zal in de gegeven situatie moeilijk kunnen aansluiten bij de professionele aandacht van leerkrachten.

### *Gerichtheid op creativiteit*

*In de onderbouw van basisschool de Klimrakker voeren de leerkrachten een discussie over hun onderwijsconcept. Zij zijn uitgekeken op de traditionele indeling kring, werkles, fruit eten en buiten spelen. De afgelopen jaren hebben zij getracht hierin meer variatie te brengen door de introductie van een kiesbord, de verrijking van de hoeken met levensechte materialen, uitbreiding van het aantal hoeken en vernieuwing van de jaarthema's. In eerste instantie beviel dit goed. Toch vinden de leerkrachten dat zij, maar ook de kinderen, nu toe zijn aan iets nieuws. De leerkrachten voelen zich aangetrokken tot het concept 'Met kinderen leren', maar zouden dit graag ook uitgewerkt zien met multimedia. De bouwcoördinator heeft bij de directie aangekaart de onderwijsassistenten ook te kunnen inzetten in de onderbouw.*

Deze onderbouwleerkrachten willen innoveren. Impulsen van buitenaf steunen hen in de overtuiging dat het kleuteronderwijs anders, beter kan. Een educatieve partner die zijn opleidings- en/of ondersteuningsaanbod beperkt tot één ander onderwijsconcept, prijst zich vervolgens uit de markt.

Een educatieve partner die te maken krijgt met het hele team van de Klimrakker kan niet gemakkelijk een lijn trekken. De verschillende bouwen en leerkrachten hebben zo hun eigen agenda. In de communicatie met het management en het team zal dit zeker besproken moeten worden alvorens tot nadere samenwerking te kunnen komen.

### **2.1.2 Activiteit-, proces-, systeem- of ketenoriëntatie binnen scholen**

Aan de hand van enkele voorbeelden proberen we inzichtelijk te maken hoe verschillen in handelingsoriëntatie binnen schoolteams samenwerkings-eisen stellen aan educatieve partners.

#### *Activiteitgeoriënteerd ten aanzien van primaire onderwijsprocessen*

*In groep 4 van de Klimrakker werkt een leerkracht die een 'geboren verteller' is. Ook voor collega's is zij het goede voorbeeld. Haar zicht op ontwikkeling bij kinderen en didactische leerlijnen is beperkt, maar haar vermogen tot vertellen maakt dat kinderen enthousiast raken voor leertaken. Deze leerkracht verzorgt binnen de school voorbeeldvertellingen voor studentleraren en collega's. Vanuit de pabo krijgt zij van een enthousiaste drama-docent regelmatig suggesties voor vertellingen aangereikt.*

De leerkracht in kwestie heeft een activiteit oriëntatie. In dit type handelingsoriëntatie heeft zij een hoge mate van professionaliteit bereikt. Een dramadocent van de pabo ziet haar als relevante partner in de beroepspraktijk om student-leraren 'vertel'-bekwaamheden aan te leren.

*Procesgeoriënteerd ten aanzien van primaire onderwijsprocessen*

*In groep 1/2 van de Klimrakker werkt een leerkracht die in staat is hoeken zodanig te verrijken dat zij kinderen, naast hun sociaal-emotionele ontwikkeling, uitdaagt in hun taalontwikkeling, rekenkundige ontwikkeling, motorische ontwikkeling en beeldende ontwikkeling. Door gerichte interventies brengt zij het spel van kinderen op een hoger niveau en zetten kinderen zichtbare ontwikkelingsstappen. De expertisegroep Onderwijs voor Kleuters van de pabo vraagt haar op grond van haar deskundigheid een 'leraarsnest'<sup>10</sup> in te richten.*

*Binnen haar groep draaien vanaf maart twee tweedejaars student-leraren mee in een aanstelling als onderwijsassistent. Het gehele jaar is een zij-instromer actief in haar groep. Een pabodocent Onderwijs voor Kleuters coacht haar bij het ontwerpen van krachtige leeromgevingen binnen het concept 'Basisontwikkeling'.*

Deze leerkracht heeft naast een activiteit- ook een procesoriëntatie. De pabo-expertisegroep herkent in haar een samenwerkingspartner die wat betreft Onderwijs voor Kleuters een belangrijke bijdrage kan leveren aan de competentieontwikkeling van student-leraren en collega's.

*Systeemgeoriënteerd ten aanzien van primaire onderwijsprocessen*

*Een leerkracht van groep 3 werkt als coördinator leerlingenzorg. Haar missie is om binnen de school een dekkend systeem van leerlingenzorg te realiseren. In haar groep staat gedurende drie dagen per week een LIO. Op een van deze LIO-dagen begeleidt zij - op verzoek van de gezondheidszorgpsycholoog van de pabo - derdejaarsstudenten bij werkplekstudie in het kader van adaptief onderwijs. Deze studenten verkennen de wijze waarop de school een continuüm van zorg biedt aan de pluriforme leerlingenpopulatie. Gedurende twee maanden stellen deze studenten voor leerlingen met spellingproblemen een handelingsplan op, voeren dit uit en rapporteren daarover aan het interne zorgteam. Vanuit de pabo is de gezondheidszorgpsycholoog als adviseur verbonden aan de permanente commissie leerlingenzorg. In die hoedanigheid coacht zij de leerkracht van groep 3/coördinator leerlingenzorg.*

Deze leerkracht heeft een systeemoriëntatie. De gezondheidszorg- psycholoog beschouwt de leerkracht in kwestie als samenwerkingspartner door haar soortgelijke oriëntatie.

*Ketengeoriënteerd ten aanzien van primaire onderwijsprocessen*

*De adjunct van een open wijk-school onderhoudt, in het kader van de pedagogische opdracht van de school, de contacten met welzijnsinstellingen, het bureau voor jeugdzorg, schoolgezondheidszorg, politie en justitie. In het kader hiervan krijgt hij te maken met het project Preventie van kindermishandeling. Samen met twee LIO's, twee jeugdhulpverleners in opleiding en een schoolmaatschappelijk werker start hij een gecombineerd voorlichtingsprogramma. Voor ouders en kinderen start een door welzijn en jeugdzorg ontworpen programma 'Wanneer we niet meer naar elkaar luisteren ...' Voor kinderen in de groep is een voorlichtingsprogramma en theatervoorstelling 'Wat moet ik nu ...' gepland. Voor leerkrachten start een scholing in het vroegtijdig onderkennen van signalen van mishandeling. Vanuit de pabo, de opleiding sociaal pedagogische hulpverlening en de opleiding cultuur en maatschappelijke vorming draait een gemeenschappelijk curriculumonderdeel 'Kinderen in de knel'. Het betrokken docententeam heeft de adjunct op grond van zijn expertise gevraagd om binnen zijn open wijk-school als coördinator van dit curriculumonderdeel op te treden.*

Op grond van zijn ketenoriëntatie is de adjunct voor het interdisciplinaire docententeam een interessante partner.

De professionele aandacht en handelingsoriëntatie van schoolteams bepaalt de praktisch haalbare grenzen van samenwerking. Wanneer educatieve partners hier niet aan tegemoetkomen, kan er spraakverwarring optreden of nog erger.

Omgekeerd geldt echter ook dat educatieve partners op grond van hun taakstelling a priori hun eigen professionele aandacht hebben liggen bij hun eigen corebusiness (zie paragraaf 2.1.3). Voor pabo's betreft dit het opleiden van leraren.

En ook leden van paboteams verschillen in hun handelingsoriëntatie (zie paragraaf 2.1.4).

### 2.1.3 Afstemmen op de professionele aandacht bij educatieve partners

Aan de hand van enkele voorbeelden proberen we inzichtelijk te maken hoe verschillen in professionele aandacht bij educatieve partners grenzen stellen aan samenwerkingsmogelijkheden met scholen.

#### *Educatieve partners gericht op effectiviteit*

*De studie-/stagebegeleiders van pabo Keistad plaatsen grote vraagtekens bij de hoeveelheid verplichte stageopdrachten die studenten in de praktijk uitvoeren. Veel studenten geven aan dat de stage pas echt begint wanneer alle verplichte opdrachten zijn uitgevoerd. Studie-/stagebegeleiders vrezen dat verplichte stageopdrachten studenten te ver afbrengen van hun persoonlijk ontwikkelingsproces. Zij zijn er daarom voorstander van dat studenten op basis van hun competentieontwikkelingsplan in gesprek gaan met hun mentor/coach over mogelijk zinvolle leerkrachtactiviteiten (leer-/werktaken) die hieraan bijdragen. Zij beseffen tegelijkertijd dat zij hiermee een groot beroep doen op de kwaliteiten van de mentor.*

*De studie-/stagebegeleiders pleiten er daarom voor om samen met opleiders in school een bronnenboek voor de stage op te stellen waaruit studenten zinvolle leer-/werktaken kunnen putten. Per leer-/werktaak zou vervolgens aangegeven kunnen worden aan welke competenties deze een bijdrage levert.*

De studie-/stagebegeleiders van pabo Keistad proberen de effectiviteit van het leerproces in de stage te verhogen. Zij realiseren zich dat zij dit niet alleen kunnen, maar dat zij aangewezen zijn op de inzet van scholen en schoolteams met wie zij samenwerken. De kwaliteit van de dienstverlening i.c. de opleiding van leraren is afhankelijk van de inbreng van het werkveld.

Daar waar het werkveld op grond van efficiencyoverwegingen tevreden is met de stage zoals deze bestaat - weinig extra werk voor mentoren -, loopt pabo Keistad tegen de grenzen aan van haar samenwerkingsmogelijkheden.

#### *Educatieve partners gericht op efficiency*

*Het team van pabo Keistad merkt dat binnen de meeste scholen in de betreffende regio mentoren en opleiders in school op een verantwoorde manier hun begeleidingstaken verrichten. De meeste opleiders in school zijn ook geschoold in het afnemen van assessments bij zij-instromers. De directie overweegt om opleiders in school als praktijkassessoren aan te stellen.*

*Tegelijkertijd roept dit de vraag op wat de meerwaarde en noodzaak nog is van de stagebezoeken door begeleiders vanuit de opleiding. Door de studie-/stagebegeleiding op het opleidingsinstituut te laten plaatsvinden, is een besparing mogelijk op begeleidingsuren en reiskosten. Met ingang van het nieuwe studiejaar stelt de directie daarom voor om te stoppen met deze stagebezoeken.*

De directie van pabo Keistad denkt efficiënter te kunnen werken door een andere invulling van de stagebegeleiding. Om dit te kunnen realiseren is wel draagvlak nodig in het werkveld.

Daar waar het werkveld op grond van de huidige effectiviteit van de stagebegeleiding tevreden is met de situatie zoals deze nu bestaat - regelmatig wandelgangenoverleg tussen mentoren en studie-/stagebegeleiders, korte overleglijnen tussen school en opleiding -, loopt pabo Keistad tegen de grenzen aan van haar samenwerkingsmogelijkheden.

#### *Educatieve partners gericht op flexibiliteit*

*Binnen pabo Keistad bestaan vele opleidingstrajecten naast elkaar:*

- *regulier voltijd;*
- *regulier deeltijd;*
- *driejarig traject voor versnellers;*
- *driejarig traject voor onderwijsassistenten niveau 4;*
- *tweejarig verkort voor gediplomeerden ho;*
- *driejarig traject voor omzwaaiers ho.*

*De dagen waarop deelnemers aan deze trajecten beschikbaar zijn voor stageactiviteiten verschillen. Hierop probeert de pabo flexibel in te spelen. Hoewel het ieder jaar weer het nodige vraagt aan tactvolle communicatie met scholen, lukt het tot nu toe om alle studenten een stageplaats te bezorgen. Met de introductie van duale trajecten en trajecten voor zij-instromers in het beroep en herintreders zal echter een groter beslag gelegd worden op het aantal beschikbare praktijkplaatsen. De flexibiliteit van de opleiding vraagt dan om wederkerige flexibiliteit vanuit deelnemers en scholen.*

De directie van pabo Keistad wil via flexibele opleidingstrajecten meewerken aan de oplossing van het lerarentekort. Om dit te kunnen realiseren is wel draagvlak nodig in het werkveld.

Daar waar het werkveld op grond van de huidige inspanningen voor de stagebegeleiding aan de grenzen van zijn flexibiliteit staat - alle geroutinereerde leerkrachten functioneren als mentor, alle leerlingengroepen die

enige hinder mogen ondervinden van stagiaires zijn benut -, loopt pabo Keistad tegen de grenzen aan van haar samenwerkingsmogelijkheden.

#### *Educatieve partners gericht op creativiteit*

*Met de huidige diversiteit aan opleidingstrajecten lukt het pabo Keistad nog niet altijd om flexibel te kunnen inspelen op opleidingsvragen. Om dit probleem te tackelen wil een deel van het team binnen een pilot experimenteren met een totaal nieuw opleidingsconcept: authentiek opleiden. Hoe een authentieke opleiding er precies uit moet gaan zien weet nog niemand, maar betrokken docenten zien het als een uitdaging om te gaan pionieren. In de pilot vindt curriculumonafhankelijke toetsing van competenties plaats. Met name hierdoor verschuift een belangrijk deel van de toetsing binnen de pilot naar het werkveld. Tijdens een assessment moeten studenten kritische beroepstaken uitvoeren in de groep. De uitvoering ervan wordt beoordeeld door een assessor.*

*Assessoren vanuit de opleiding en het werkveld leggen daarmee een claim op de onderwijstijd die voor groepen beschikbaar is. Alle betrokkenen erkennen dit probleem.*

*Om dit te ondervangen stellen de assessoren van de pabo voor om de reguliere en actuele onderwijstaken als vertrekpunt te nemen van assessments. Dit vraagt nog om het nodige denkwerk, maar de koers is duidelijk.*

*Om recht te kunnen doen aan alle bekwaamheidseisen vraagt dit bijvoorbeeld om een grondige analyse van actuele onderwijstaken op onderliggende competenties.*

Een deel van het team van pabo Keistad probeert via een pilot de grenzen van de flexibele opleidingstrajecten te verleggen. De introductie van competentiegericht opleiden en curriculumonafhankelijk authentiek toetsen vervult hierbij een belangrijke rol. Om dit te kunnen realiseren is wel draagvlak nodig in het werkveld.

Daar waar het werkveld slechts in beperkte mate kan bijdragen aan een grondige analyse van actuele onderwijstaken op onderliggende competenties - alle ter zake kundigen zijn overbelast, mentoren en opleiders in school missen de opleidingsdeskundigheid om deze klus te klaren - loopt pabo Keistad tegen de grenzen aan van haar samenwerkingsmogelijkheden.

#### **2.1.4 Activiteit-, proces-, systeem- of ketenoriëntatie bij educatieve partners**

Aan de hand van enkele voorbeelden proberen we inzichtelijk te maken hoe verschillen in handelingsoriëntatie bij educatieve partners i.c. pabo's samenwerkingseisen stellen aan scholen.

##### *Activiteitgeoriënteerde educatieve partner*

*Binnen pabo Keistad werkt een bevolgen dramadocent. Hij is ervan overtuigd dat een leraar over goed spelrepertoire moet beschikken om voor de klas uit de verf te komen. Een goede sfeer neerzetten is voor hem de essentie van het beroep. Of het nu gaat om voorlezen, vertellen of vragen stellen, de vonk slaat pas over als leerlingen meegenomen worden in deze 'betovering'. Deze dramadocent hecht eraan dat studenten veelvuldig voor een groep staan om hun repertoire uit te breiden: je leert het in de praktijk.*

*Observatieopdrachten en theoretische verdieping ziet hij als van ondergeschikt belang.*

*Studenten die van hem les krijgen zijn razend enthousiast over de praktische tips die zij erdoor krijgen om de sfeer in de klas te verhogen. Enkele leerkrachten van basisschool de Klimrakker die bij hem binnen de Jenaplan-nascholing het onderdeel 'Vieren' volgden waren zeer tevreden.*

Deze dramadocent heeft een duidelijke activiteitoriëntatie. In deze handelingsoriëntatie heeft hij een hoge mate van professionaliteit bereikt. Studenten en leerkrachten herkennen in hem een bondgenoot die ook meer belang hecht aan de praktijk.

##### *Procesgeoriënteerde educatieve partner*

*De sectie rekenen/wiskunde van pabo Keistad heeft een uitgesproken mening over de wijze waarop de didactiek van rekenen/wiskunde in een pabo-opleiding gestalte zou moeten krijgen. Zij hebben daartoe een duidelijke fasering aangebracht in de modulen. Op basis van jaren opleidingservaring, onderzoek en ontwikkelwerk vanuit de NVORWO en het Freudenthal-instituut ligt er een gedegen totaalprogramma.*

*Door de toegenomen diversiteit in de instroom van studenten beginnen de docenten rekenen/wiskunde echter te merken dat klassikale interactieve vormen van onderwijs - onder andere van belang bij het verkennen van verschillende oplossingsstrategieën - steeds meer weerstand gaan oproepen bij*

*begaafde en beperkt begaafde studenten.*

*De sectie gaat nu op zoek naar opleidingsvormen waarbij naast differentiatie-mogelijkheden de verworvenheden van het programma behouden kunnen blijven.*

*Zij hopen begaafde studenten meer uit te dagen door een verdiepingsaanbod wiskunde voor het tweedegraads gebied.*

*Een leerkracht van groep 8 in de Klimrakker ziet wel mogelijkheden voor deze studenten om voor de hoogbegaafde leerlingen in haar groep uitdagend onderwijs te verzorgen.*

De leden van de sectie rekenen/wiskunde hanteren een procesoriëntatie. Zij zien dat de bestaande opleidingslijn rekenen/wiskunde onvoldoende inspeelt op de verschillende ontwikkelingsprocessen bij studenten. Dit proberen zij te tackelen door meer rekenen/wiskundeonderwijs op maat te verzorgen. De leerkracht van groep 8 kan daar in de stage mooi op inspelen.

*Systeemgeoriënteerde educatieve partner*

*Studie-/stagebegeleiders van pabo Keistad maken zich zorgen over de traditionele motivatiedip in het tweede jaar van de opleiding. In de loop van het tweede jaar haken de laatste tijd nogal wat goede studenten af en stoppen met de opleiding. Deze studenten geven aan dat zij afknappen op de grote hoeveelheid losse opdrachten en opdrachtjes die zij voor al die verschillende vakken moeten doen om hun studiepunten bij elkaar te kunnen sprokkelen. De opleiding is niet moeilijk, maar kost onnodig veel tijd.*

*De studie-/stagebegeleiders pleiten voor meer grotere en samenhangende opleidingsonderdelen. Toetsing van deze grotere onderdelen zou ook meer theoretische diepgang mogen hebben. De invoering van het ECTS-systeem en de bachelor-masterstructuur zou volgens hen deze verandering kunnen ondersteunen.*

*De studie-/stagebegeleiders streven naar meer samenhang tussen de verschillende opleidingslijnen (vakken), waarbij een loopbaanbegeidingslijn parallel aan de stage de integratie bij studenten zou moeten bevorderen. De opleiders in school van basisschool de Klimrakker ondersteunen de ideeën van de studie-/stagebegeleiders. Ook zij merken dat de praktijk-theorie-koppeling vraagt om een minder fragmentarische benaderingswijze. Daar willen zij graag aan bijdragen.*

De studie-/stagebegeleiders zijn systeemgeoriënteerd. De procesoriëntatie uit het verleden heeft weliswaar een goede lijn aangebracht in de bekwaamheidsontwikkeling binnen de verschillende vakdidactieken, maar het probleem van de overladenheid en de segmentatie in de opleiding staat nu een goede integratie bij studenten in de weg. Studenten zijn door de vele ontwikkelingslijnen losgeraakt van hun eigen ontwikkeling. Dit vraagt om een opnieuw inhoudelijk, opleidingsdidactisch en organisatorisch doordenken van de opleiding als systeem en de wijze waarop binnen dit systeem processen zijn te bedenken die de integratie bij studenten wel bevorderen. De opleiders in school van de Klimraker willen graag meedenken bij deze systeemverandering.

#### *Ketengeoriënteerde educatieve partner*

*Zes docenten van pabo Keistad zijn betrokken bij de pilot Opleidingsscholen (duaal opleidingstraject voor begaafde studenten in pabo 1). Via een wervings- en selectieprocedure zijn 25 studenten in aanmerking gekomen voor een betaald duaal traject.*

*De docenten werken niet vanuit een vastomlijnd programma, maar proberen - al werkend - een basisprogramma te ontwerpen in samenwerking met opleiders in school.*

*Docent-begeleiders en opleiders in school vormen samen een opleidingsteam. Dit opleidingsteam baseert zijn basisprogramma op het SBL-competentiemodel. Op basis van de grove SBL-quickscan maken studenten vooraf een inschatting van hun competenties. Vervolgens verzorgen zij gedurende drie weken drie dagen per week een aantal onderwijsactiviteiten, waarna een meer gedetailleerde zelfscan plaatsvindt aan de hand van geformuleerde doelen op ontwikkelingslijnen.*

*Deze zelfscan zetten studenten om in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), waarbij zij aangeven wat zij schoolgebonden en instituutgebonden denken te moeten leren.*

*Dit POP bespreken zij met hun docent-begeleider en hun opleider in school. De opleider in school geeft tips over mogelijk zinvolle leer-/werktaken in en buiten de groep. De docent-begeleider wijst de studenten naar diagnostische toetsen op het intranet om te kijken of hun inschattingen in de zelfscan kloppen. Daarnaast zijn er enkele, via ICT ingeblikte, zelfstudiepakketten die studenten kunnen gebruiken om zich competenties eigen te maken. Bovendien bevat het basisprogramma een introductie op alle opleidingslijnen. Het opleidingsteam oriënteert zich nu op vormen van authentieke toetsing.*

*Het wil zo snel mogelijk parallel aan het 'groot bezoek' enkele aanvullende competentietoetsen ontwikkelen. Door alleen aan deze toetsen studiepunten te koppelen, in plaats van aan studieonderdelen, denkt het opleidingsteam een flexibeler onderwijsaanbod te kunnen realiseren.*

De docenten binnen de pilot Opleidingsscholen zijn ketengeoriënteerd. Zij proberen de verschillende schakels in de opleidingsketen bij het ontwerpen van trajecten te betrekken (studenten, werkveld en opleiding). De opleiders in school die participeren in het opleidingsteam onderkennen het belang van deze ketenoriëntatie.

Voorlopig kunnen we stellen dat de in voorgaande paragrafen beschreven voorbeelden duidelijk maken dat doelmatige samenwerking baat heeft bij wederzijds begrip en aansluiten bij elkaars professionele aandacht en elkaars handelingsoriëntaties.

Voor scholen en hun educatieve partners ligt de uitdagende taak om teamleden met elkaar te laten samenwerken die een gezamenlijke agenda kunnen opstellen.

De meeste kans van slagen heeft dit wanneer binnen een organisatie genoemde teamleden geen geïsoleerde positie innemen. Met andere woorden, wanneer binnen teams van scholen en opleidingen meer personeelsleden al over een gelijksoortige handelingsoriëntatie en gelijksoortige professionele aandacht beschikken, is de kans op gezamenlijke en wederzijdse kennisontwikkeling, -verspreiding en -toepassing het grootst. Vervolgens kunnen in het kader van opleiden in school productieve leer-/werkomgevingen gecreëerd worden die respectievelijk activiteit-, proces-, systeem- of ketengeoriënteerd zijn. Afhankelijk van te verwerven competenties kunnen deze leer-/werkomgevingen een andere plaats innemen binnen te realiseren schoolontwikkelings- en opleidingstrajecten.

*Voorbeeldvragen quickscan Organisatieontwikkeling bij scholen en educatieve partners*

- Hoe kijken het bovenschools management, de schoolleiding en de afzonderlijke teamleden aan tegen opleiden in school. Welke beelden hebben zij daarbij? Welke vernieuwingsstap ligt in ieders 'zone van naaste ontwikkeling'? Wat is in het kader van opleiden in school een haalbare kaart binnen bestuur en school? Wie komen er het meest voor in aanmerking om in gesprek te gaan c.q. concreet samen te werken met educatieve partners?

- Hoe kijken opleidingsdirecties en de afzonderlijke opleiders aan tegen opleiden in school. Welke beelden hebben zij daarbij? Waar sluiten deze beelden aan bij beelden binnen bestuur en school? Welke vernieuwingsstap ligt in ieders 'zone van naaste ontwikkeling'? Wat is in het kader van opleiden in school een haalbare kaart voor de educatieve partner? Wie komen er het meest voor in aanmerking om in gesprek te gaan c.q. concreet samen te werken met schoolbestuur en school?

Inspelen op elkaars professionele aandacht en elkaars handelingsoriëntaties gaat niet vanzelf. Het veronderstelt acceptatie van elkaars ontwikkelingsprocessen en het zoeken naar verbindingen om van en met elkaar te leren. Meer over deze op leren gerichte cultuur in de volgende paragraaf.

## 2.2 Samenwerkingsklimaat en op leren gerichte cultuur

Schoolteams, bovenschoolse managers/staf en hun educatieve partners kun je allen beschouwen als kenniswerkers. Allen hebben te maken met het creëren, toegankelijk maken, verspreiden en toepassen van kennis in de ruimste zin van het woord. Allen zijn kenniswerkers die continu leren. Wanneer betrokkenen deze leerprocessen bewust op elkaar afstemmen versterkt dit een op leren gerichte cultuur.

Bij een op leren gerichte cultuur zijn volgens Kessels (2001) vier voorwaarden van belang:

- 1 identificatie met het thema dat kenniswerkers verbindt;
- 2 omgaan met verschillen tussen kenniswerkers;
- 3 vergroten van de invloed van kenniswerkers;
- 4 openstaan voor nieuwe ideeën bij kenniswerkers (not invented here-syndroom).

Wanneer een schoolbestuur en zijn schoolteams samenwerken met opleidingsinstituten betekent dit een identificatie met zowel opleidings- als schoolontwikkelingsdoelen. Huidig basisschoolpersoneel, nieuw talent, interne ondersteuners, directies, bevoegd gezag alsmede personeel en managers van opleidingen dienen zich allen te scharen achter deze dubbele doelstelling en hun inspanningen in dit kader te plaatsen.<sup>11</sup>

Daarbij komen uiteraard competentieverschillen aan het licht. Binnen opleidingen is doorgaans meer expertise over opleiden<sup>12</sup>, terwijl binnen

scholen primair onderwijs meestal meer (praktijk)deskundigheid is wat betreft schoolontwikkelingsprocessen. Deze verschillen tussen betrokken kenniswerkers vragen om een respectvol omgaan met elkaars vraagstukken en oplossingsrichtingen.

Bij strategische samenwerking krijgen betrokkenen over en weer invloed op elkaars (beleids)doelstellingen. Deze wisselwerking betekent een verkleining van de professionele autonomie ten gunste van gezamenlijke afstemming. Het prijsgeven van deze autonomie zal voor betrokkenen moeten opwegen tegen de te verwachten resultaten.<sup>13</sup>

Dat het concretiseren van nieuwe ideeën voor schoolontwikkeling, opleiding, onderzoek en onderwijsadvies a priori een sociaal-constructivistisch proces is, maakt dat alle betrokkenen graag hierover willen meepraten. Het 'ownership' van deze ideeën is vervolgens bepalend voor succesvolle implementatie. Het 'not invented here-syndroom' gaat ook hier op. Naast goede communicatie over de ideeën stelt dit ook eisen aan de openheid van kenniswerkers om zich in de zorgen en ideeënwereld van anderen te kunnen verplaatsen.

Het rendement van deze expertiseontwikkeling wordt begrensd door de wijze waarop de leerfuncties bij de onderlinge samenwerking vorm krijgen. Joseph Kessels (2001) onderscheidt zeven leerfuncties op het niveau van de organisatie.

- 1 Materiedeskundigheid (i.c. praktijkkennis en systematische kennis over basisonderwijs en opleiden)
- 2 Probleemoplossend vermogen
- 3 Reflectieve vaardigheden en metacognities
- 4 Communicatieve en sociale vaardigheden
- 5 Vermogen tot reguleren van motivatie en affecties
- 6 Bevorderen van rust en stabiliteit ten behoeve van verdieping en verbetering van het bestaande
- 7 Veroorzaken van creatieve onrust ten behoeve van innovatie

Deze leerfuncties laten zich eenvoudig vertalen ten behoeve van schoolontwikkelings-, opleidings-, onderzoeks- en adviesvraagstukken bij samenwerking tussen scholen en hun educatieve partners.

### **2.2.1 Praktijkkennis en systematische kennis over basisonderwijs en opleiden**

De materiedeskundigheid van schoolbesturen/scholen en hun educatieve partners hangt samen met de noodzakelijke kennis voor ieders core-business.

#### *Praktijkkennis basisscholen*

Kennis van de weerbarstige praktijk van de basisschool en schoolontwikkeling is het kennisdomein van basisschoolteams en hun boven-schoolse management/staf. Kenniswerkers in het primair onderwijs hebben daarover veel en vaak impliciete, intuïtieve en praktisch bruikbare kennis. Op deze materiedeskundigheid wordt op de werkplek een beroep gedaan binnen de groep op de basisschool, maar ook tussen groepen (parallel en verticaal), tussen medewerkers in en om de school, tussen medewerkers in de school en externen (bijvoorbeeld uitgevers, opleiders, onderzoekers, adviseurs, rijks-, provincie- en gemeenteambtenaren).

Vertegenwoordigers van de branche Primair onderwijs, zoals het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) en het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) proberen de kennisontwikkeling, verspreiding en toepassing te bevorderen door het initiëren van (regionale) netwerken en het organiseren van conferenties.<sup>14</sup>

#### *Systematische kennis over schoolontwikkeling, onderzoek en advies*

Meer systematisch geordende toepasbare kennis over schoolontwikkeling, onderzoek en advies treffen wij doorgaans aan bij onderzoeksscholen (universiteiten), kenniskringen (hogescholen) en onderzoeksafdelingen (SLOA-instellingen).

Wat schoolontwikkelingsvraagstukken betreft kunnen we daarbij concreet denken aan ontwikkeling van werkwijzen/methodieken en onderliggende visie op primair onderwijs (wat doen we waarom?), praktische organisatie/procedures (wie doet wat wanneer?), noodzakelijke competenties bij personeel (wat moet wie hiertoe kunnen?) en wijze van kennisontwikkeling/-verspreiding/-toepassing (hoe genereren c.q. alloceren wij de noodzakelijke competenties?).

Materiedeskundigheid wat betreft schoolontwikkeling beslaat een breed scala aan thema's waar een school zich op kan richten, zoals:

- profilering van scholen (strategische keuzen en ontwikkeling schoolconcept);
- vakdidactische scholing en keuze methoden;
- ICT-beleid en -toepassingen;
- klassenmanagement;
- zorgbreedte;
- taalbeleid en onderwijskansen;
- verbinden van voorschoolse educatie met binnenschools leren;
- school en omgeving (ouderparticipatie, brede school);
- kwaliteitszorg en IST;
- integraal personeelsbeleid;
- inrichting schoolmanagement en management developmenttrajecten;
- inrichten en consolideren diverse samenwerkingsverbanden;
- vorming Regionale expertisecentra.

Materiedeskundigheid omtrent onderzoek betreft daarnaast:

- opstellen van onderzoeksopzet, verslaglegging, rapportage, publicatie en presentatie;
- kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden en technieken;
- projectmanagement (inclusief begroting en nacalculatie);
- kennismanagement;
- relatiebeheer.

Materiedeskundigheid omtrent advies betreft daarnaast:

- onderwijskundige, bestuurskundige, bedrijfskundige en innovatieconcepten;
- adviesmethoden en technieken;
- projectmanagement (inclusief begroting en nacalculatie);
- kennismanagement;
- relatiebeheer.

### *Praktijkkennis opleidingen*

Kennis van de weerbarstige praktijk van het opleiden en opleidingsontwikkeling is het kennisdomein van opleidingsinstituten en hun management/staf. Kenniswerkers binnen opleidingen hebben daarover veel en vaak impliciete, intuïtieve en praktisch bruikbare kennis. De legitimering vanuit (onderwijskundig en vakdidactisch) onderzoek is

binnen hbo- en universitaire opleidingen doorgaans explicieter dan binnen mbo-opleidingen en basisscholen.

Op deze materiedeskundigheid wordt bij opleiden in school een beroep gedaan door mentoren, coaches, opleiders in school en instituutsopleiders.

Vertegenwoordigers van de branche Opleidingen, zoals de HBO-raad en de Vereniging van Leraren Opleidingen in Nederland (VELON) proberen de kennisontwikkeling, verspreiding en toepassing omtrent opleiden te bevorderen. Het landelijk overleg pabo (HBO-raad) bundelt de kennis van lerarenopleidingen primair onderwijs.<sup>15</sup> De VELON brengt kennis bijeen van lerarenopleiders en opleiders in school en organiseert jaarlijks studiedagen en een congres.<sup>16</sup>

#### *Systematische kennis over opleiden*

Meer systematisch geordende toepasbare kennis over opleiden treffen wij doorgaans aan bij onderzoeksscholen (universiteiten), kenniskringen (hogescholen) en onderzoeksafdelingen (SLOA-instellingen).

Wat deze materiedeskundigheid betreft kunnen we concreet denken aan ontwikkeling van werkwijzen/methodieken en onderliggende visie op opleiden van leraren (wat doen we waarom?), praktische organisatie/procedures (wie doet wat wanneer?), noodzakelijke competenties van opleiders (wat moet wie hiertoe kunnen?) en wijze van kennisontwikkeling/-verspreiding/-toepassing over opleiden (hoe genereren c.q. alloceren wij de noodzakelijke competenties?).

Op deze materiedeskundigheid wordt bij opleiden in school een beroep gedaan bij de inrichting, facilitering, begeleiding en beoordeling van (authentieke) competentieontwikkeling.

Materiedeskundigheid beslaat een breed scala aan opleidingsontwikkelingsthema's waar een instituut zich op kan richten wat betreft:

- opleidingsinhoud;
- opleidingsdidactiek;
- opleidingsorganisatie;
- randvoorwaarden voor goed opleidingsonderwijs.

*Voorbeeldvragen quickscan Materiedeskundigheid*

- Zijn de praktijkkennis en de systematische kennis over basisonderwijs en opleiden die we nu en straks nodig hebben aanwezig in onze organisaties?
- Weten we welke collega's over welke kennis beschikken en benutten we die kennis goed?
- Kunnen we de praktijkkennis en systematische kennis die we nodig hebben zelf tot ontwikkeling brengen?
- Zijn we goed in staat de noodzakelijke expertise te delen en te verspreiden in onze organisatie?

### **2.2.2 Probleemoplossend vermogen**

Probleemoplossend vermogen verwijst naar de mate waarin scholen en hun educatieve partners in staat zijn tot improvisatie en het vinden van alternatieven wanneer ontwikkelde methodieken en procedures in de praktijk niet blijken te werken zoals beoogd. In hun samenwerking moeten zij ook een beroep kunnen doen op hun probleemoplossend vermogen wanneer kennisontwikkeling/-verspreiding/-toepassing niet naar wens verloopt. In deze situaties schiet materiedeskundigheid te kort en zijn een (snelle) analyse van de probleemsituatie, durf tot het maken van keuzen en tijd en energie om tot actie te komen noodzakelijk.

Dit probleemoplossend vermogen is binnen een samenwerkingsverband slechts mogelijk wanneer financiële en organisatiekundige randvoorwaarden dit toelaten. Een knelpuntenbudget kan bijvoorbeeld financieel soelaas bieden. Organiseatiekundige verhoudingen<sup>17</sup> bij betrokken samenwerkingspartners bepalen de speelruimte voor het probleemoplossend vermogen. Naarmate betrokken kenniswerkers functioneren in hiërarchisch georganiseerde, belerende organisaties en zij geen lijnfunctie vervullen in deze organisaties neemt hun probleemoplossend vermogen af en de onmacht en frustratie toe.

*Voorbeeldvragen quickscan Probleemoplossend vermogen*

- Hebben we een goed beeld van de vragen en problemen die de komende tijd spelen?
- Weten we welke problemen nieuw zijn en om een nieuwe aanpak vragen?
- Onderzoeken we zorgvuldig waarom we met bepaalde problemen blijven worstelen?
- Hoe laten we ons stimuleren tot experimenteren met nieuwe aanpakken?

### **2.2.3 Reflectieve vaardigheden en metacognities**

Reflectieve vaardigheden en metacognities duiden op het vermogen om het eigen functioneren als systeem te problematiseren en te richten. Zo kan reflectie bijvoorbeeld opleveren dat een aanvankelijk opportunistische samenwerking zich ontwikkelt tot een meer systematische. Bijvoorbeeld een experimentele opleidingsschool starten om het lerarentekort op te lossen kan een tamelijk opportunistische keuze zijn. Wanneer deze opleidingsschool ook daadwerkelijk moet gaan functioneren, zullen er echter zaken geregeld moeten worden waar partners niet omheen kunnen. De samenwerking krijgt een zwaarder gewicht. Het perspectief: “We zorgen ervoor dat wij het voor onszelf als school/opleiding geregeld hebben” maakt plaats voor een ander: “Hoe kunnen wij zaken met onze partners het beste regelen?” Om deze laatste vraag te beantwoorden kan niet logisch-lineair gehandeld worden (diagnoserecept) maar zullen metacognitieve vaardigheden aangesproken moeten worden (bijvoorbeeld scenario-ontwikkeling).

*Voorbeeldvragen quickscan Reflectieve vaardigheden en metacognities*

- Nemen we de tijd om te reflecteren op onze manier van werken en de ontwikkeling daarin?
- Geven we elkaar regelmatig feedback op onze werkwijzen?
- Betrekken wij alle relevante belanghebbenden bij het nadenken over de verbetering van ons onderwijs/opleiden/onderzoek/advies?
- Gaan we steeds na hoe we ons leren vormgeven tijdens het werk en hoe dat beter kan?

Niet systematische reflectie, het nalaten van onderlinge feedback, het vergeten van belanghebbenden en het niet leren van fouten in het werk leidt tot 'bloopers'. Zo kunnen samenwerkingsverbanden ontstaan waarin praktische zaken niet geregeld zijn, de verkeerde educatieve partners aan tafel zitten of problemen ontstaan door slechte afstemming tussen de verschillende 'lagen' in de organisatie.

#### **2.2.4 Communicatieve en sociale vaardigheden**

Communicatieve en sociale vaardigheden duiden op het vermogen constructieve samenwerkingsprocessen te realiseren. Zo kunnen effectieve communicatie en sociaal vaardig gedrag er bijvoorbeeld toe leiden dat kenniswerkers van een school heldere afstemmings-/onderzoeksondersteuningsvragen c.q. ondersteuningsaanbod aan hun educatieve partners richten. Omgekeerd zullen deze educatieve partners helder moeten communiceren over hun wensen en verlangens. De effectiviteit is vervolgens zichtbaar in de mate waarin een vraag c.q. het aanbod wordt opgepakt, bijvoorbeeld binnen het kader van specifieke opleidingsroutes, actieonderzoek en advies op maat.

##### *Voorbeeldvragen quickscan Communicatieve en sociale vaardigheden*

- Benutten we bestaande communicatiestructuren effectief, met name ook als leermomenten?
- Wisselen we vaak kennis en ervaringen uit in teams/netwerken?
- Heeft iedereen toegang tot personen die over voor hem/haar relevante kennis beschikken?
- Ondersteunt ons ICT-netwerk een effectieve communicatie binnen het samenwerkingsverband?

#### **2.2.5 Zelfregulatie en motivatie**

Zelfregulatie en motivatie stelt een samenwerkingsverband in staat betrokkenheid te mobiliseren bij de verschillende partners. Dit resulteert erin dat kenniswerkers van scholen en hun educatieve partners zich actief betrokken voelen bij de samenwerkingsdoelstellingen. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar in de wijze waarop kenniswerkers in een school pleitbezorgers worden voor onderzoek, de opleidingsfunctie binnen de school en schooloverstijgende innovatietrajecten. Ook is dit zichtbaar

in de wijze waarop kenniswerkers bij educatieve partners gaan denken in termen van werkplekspecifieke routes en actieonderzoek en advies ten aanzien van specifieke schoolontwikkelingsthema's.

*Voorbeeldvragen quickscan Zelfregulatie en motivatie*

- Ervaren we het werk dat we doen als betekenisvol; lopen we er warm voor?
- Lukt het ons gemotiveerd te blijven, ook als het tegenzit?
- Kunnen we zelf ons werk zo inrichten, dat het motiverend en plezierig is?
- Kunnen we altijd een beroep op iemand doen wanneer het even tegenzit?

### **2.2.6 Bevorderen van rust en stabiliteit**

Bevorderen van rust en stabiliteit ten behoeve van verdieping en verbetering van het bestaande duidt op het loskomen van de waan van alledag. Dit is zichtbaar wanneer kenniswerkers in scholen en bij hun educatieve partners kunnen blijven focussen op de essentie van bijvoorbeeld opleiden in school zonder zich te verliezen in alle mogelijke gedetailleerde uitwerkingen. Op basis van hoofdlijnen prioriteiten stellen (bijvoorbeeld met betrekking tot taakbeleid, professionaliseringsbeleid) en slechts het allernoodzakelijkste uitwerken.

Wanneer voorbereiding en implementatie te veel door elkaar heen gaan lopen is de kans groot dat de waan van de dag de boventoon gaat voeren. De rust om tot verdieping te komen maakt dan plaats voor de onrust van nieuw talent, leraren en opleiders die morgen aan de slag moeten.

*Voorbeeldvragen quickscan Rust en stabiliteit*

- Zijn er voldoende momenten om kennis en ervaringen met elkaar te delen?
- Lukt het ons voldoende tijd uit te trekken om nieuwe kennis te integreren in onze aanpak?
- Kunnen we ondanks de werkdruk voldoende momenten van rust creëren?
- Bieden studiedagen ons de rust en de ruimte voor uitwisseling en verdieping?

### 2.2.7 Creatieve onrust

Veroorzaken van creatieve onrust ten behoeve van innovatie heeft betrekking op het vermogen onbekende en onzekere wegen te bewandelen. Dit is zichtbaar wanneer kenniswerkers initiatieven durven te ontplooien buiten bestaande wet- en regelgeving, procedures, gewoonten en/of gebruiken. Hierbij wordt het ontwerpen van nieuwe, mogelijke werkzaamheden ook als relevant werk opgevat en het werken binnen deze onzekere setting zelf als leerproces.

Via verleidingsstrategieën verbinden kenniswerkers uit scholen en bij educatieve partners belangen wat betreft schoolontwikkeling, opleiding, onderzoek en advies met elkaar, en dagen elkaar zo uit ongebaande paden te gaan.

Bij dit proces stellen betrokkenen uitdagende doelen waarvoor de verschillende betrokkenen warm kunnen lopen. Zij krijgen voldoende gelegenheid om te oefenen, te zoeken naar oplossingen en te experimenteren via levensechte situaties ("Het hoeft niet af te zijn ...; er mogen fouten gemaakt worden ..."). Daarbij is genoeg ruimte voor reflectie en betekenisverlening bij betrokkenen. Bijvoorbeeld door het leren in groepen, in uiteenlopende settings: projectgroepen, trainingen, workshops, werkconferenties, werkoverleg waarbij het ontwerpen als dynamisch leerproces de gemeenschappelijke taakstelling vormt.

#### *Voorbeeldvragen quickscan Creatieve onrust*

- Zetten veranderingen in basisscholen/opleidingen/onderzoeksinstituten/adviesbureaus ons aan tot leren en vernieuwen?
- Verkennen we vaak nieuwe, ongewone werkwijzen en wegen?
- Schaffen we werkwijzen/instrumenten die niet effectief zijn af?
- Benutten we 'fouten' als leermomenten en kunnen deze 'fouten' onverwachte opbrengsten hebben?
- Beschouwen we nieuwe ideeën van buitenstaanders of nieuwkomers als waardevol en nemen we deze serieus bij veranderen c.q. ontwikkelen?

Het samenwerkingsklimaat en een op leren gerichte cultuur kan baat hebben bij in deze paragraaf beschreven afwegingen.

Een goede onderlinge matching tussen scholen/schoolbesturen en educatieve partners alsmede een op leren gerichte cultuur zijn niet voldoende voor een succesvolle onderlinge samenwerking. Voor wat

betreft opleiden in school dient dit beklonken te worden in het op elkaar aansluiten van de interne opleidingsfunctie van scholen/schoolbesturen en extern aangeboden opleidingstrajecten. Redenerend vanuit de beleidslijn 'De school centraal' dienen scholen/schoolbesturen daartoe hun interne opleidingsfunctie in te bedden in hun integrale personeelsbeleid en onderwijskundig kwaliteitsbeleid. In de volgende paragraaf gaan we hier nader op in. Daarna kunnen scholen/schoolbesturen in gesprek gaan met mogelijke educatieve partners over de afstemming op extern verzorgde opleidingstrajecten.

### **2.3 Inbedding opleidingsfunctie: functionele rollen binnen scholen en schoolbesturen**

Wanneer scholen en schoolbesturen de bestaande opleidingspraktijk als vertrekpunt nemen voor de inrichting van de interne opleidingsfunctie - zonder zich daarbij te baseren op gewenste primaire processen -, dan lopen zij het risico 'oude wijn in nieuwe zakken te gieten'. Door een integrale benadering vanuit te onderscheiden functionele rollen kan de opleidingsfunctie op schoolniveau en bovenschools niveau systematisch doordacht worden. Op die manier kunnen scholen en schoolbesturen opleiden in school inbedden in hun kwaliteitsbeleid en integraal personeelsbeleid en daarbij hun eigen regie voeren. Vervolgens kunnen zij in gesprek gaan met educatieve partners over de gewenste samenwerkingsvorm (zie paragraaf 1.2), de afstemming tussen de interne en externe opleidingsfunctie, en de wijze waarop partners wederzijds van elkaar kunnen leren.

	Deelnemers leer-/werktrajecten	Ondersteuners leer-/werktrajecten	Schoolleiding, coördinatoren	Bestuur, BMT, staf
A Verankering opleidingsdoelen in een lerende organisatie				
B Verankering opleidingsprocessen in een lerende organisatie				
C Praktische organisatie opleidingsprocessen				

### 2.3.1 Verankering opleidingsdoelen in een lerende organisatie: wie doet wat?

Het bepalen van opleidingsdoelen bij opleiden in school is een taak die alle betrokkenen in de organisatie betreft. Het veronderstelt een beleidsproces dat afwisselend 'top down' en 'bottom up' verloopt. Opleidingsdoelen kunnen niet zonder informatie over hetgeen er op de werkvloer aan leer-/werkprocessen beoogd zijn. Tegelijkertijd mogen die leer-/werkprocessen zich niet autonoom voltrekken, los van de organisatie waarin deze plaatsvinden. We geven een korte beschrijving van de verschillende functionele rollen die hierin vervuld worden.

#### *Sturen en faciliteren*

Het bestuur, vaak professioneel vertegenwoordigd door het bovenschools management en medewerkers van het bestuursbureau, laten hun agenda voor opleiden in school bepalen door kwalitatieve en kwantitatieve personele behoeften. Op grond van de maatschappelijke opdracht die het

bestuur vervult - mede op grond van artikel 23 van de grondwet - heeft het eigen personele behoeften. Tegelijkertijd heeft het bestuur vanuit het werkveld een opleidingsverantwoordelijkheid naar de (regionale) onderwijsarbeidsmarkt. Welke visie heeft het bestuur op de dubbele taakstelling: opleiden voor eigen personele behoefte en opleiden voor de (regionale) onderwijsarbeidsmarkt?

Bij denken over opleidingsdoelen gaat het daarnaast om het reserveren van geld en het kiezen van aantrekkelijke partners. Hoeveel denkt het bestuur globaal te kunnen uittrekken voor exploitatie en investering (onder andere professionalisering, gebouwelijke aanpassingen) in opleiden in school? Wie zijn potentiële educatieve partners? Wie zijn op grond van de bestuurlijke agenda het meest aantrekkelijk?

#### *Leidinggeven en coördineren*

De directies van basisscholen buigen zich - vaak in samenwerking met de bouwcoördinatoren en de coördinator leerlingenzorg - jaarlijks over het schoolplan. Binnen de bestuurlijke kaders bepalen de directies de koers voor hun scholen wat betreft onderwijskundige verbeteringen en noodzakelijke (opleidings)trajecten voor personele ontwikkeling.

#### *Ondersteunen van werk en leren*

Remedial teachers, intern begeleiders, interne coaches, mentoren en opleiders in school dragen zorg voor de ondersteuning van collega's en collega's in opleiding. Naast een nader toegespitste gezamenlijke visie op primaire onderwijsprocessen speelt de visie op de school als lerende organisatie hierbij een rol. In overleg kunnen zij hun visie op gewenste interne opleidingstrajecten ontwikkelen en de afstemming daarbij op reguliere externe opleidingstrajecten. Daarnaast kunnen zij hun visie op loopbaan-, mobiliteits- en teambegeleiding op de werkplek uitwerken.

#### *Lerend werken*

De visie op primaire onderwijsprocessen komt voort uit en komt terug in de jaarplannen voor (specifieke) leerlingengroepen en de wijze waarop de huidige personeelsleden hierop inspelen. Daarnaast krijgt de visie op de school als lerende organisatie concreet handen en voeten in plannen hoe teamleden al werkend kunnen leren door collegiale afstemming en te ontvangen (team)begeleiding.

### *Werkend leren*

Studenten van ROC's, pabo's, maar ook zij-instromers, LIO's en deelnemers aan kweekvijverprojecten plannen hun (studie)loopbaan. Daarin nemen zij op welke vormen en inhouden van leren aansluiten bij de fase in hun loopbaan. Ook kunnen zij daarin formuleren welk type traject (bijvoorbeeld regulier, duaal, deeltijd) het meeste aansluit bij de eigen leer- en ontwikkelingsdoelen.

Het is duidelijk dat er een goede afstemming nodig is tussen de verschillende functionele rollen. Wanneer deze afstemming niet goed plaatsvindt kun je voor onaangename situaties komen te staan. Bijvoorbeeld een bestuur dat in de ogen van directies kiest voor de verkeerde opleidingspartner. Of een directie die allerlei mogelijke interne opleidingstrajecten wenst, maar ten behoeve van de begeleiding niet investeert. Of opleiders in school die opleidingstrajecten voorkoken waarop geen student zit te wachten ...

### **2.3.2 Verankering opleidingsprocessen in een lerende organisatie: wie doet wat?**

Zodra de gezamenlijke opleidingsdoelen helder zijn, is het gemakkelijker om systematisch na te denken over de organisatorische verankering van opleidingsprocessen.

Deze verankering beperkt zich binnen een lerende organisatie niet tot de inspanningen van een lerende en een coach, maar betreft idealiter de verschillende niveaus in de organisatie. De onderlinge afstemming tussen de diverse functionele rollen is ook hier van belang.

### *Sturen en faciliteren*

Om de koers rond opleiden in school regionaal vast te leggen kan een bestuur een convenant met gemeente en educatieve partners sluiten. Op die manier kan het bezegelen hoe het zijn dubbele taakstelling (opleiden voor eigen kring en regio) vormgeeft, financiert en de kwaliteit van de uitvoering borgt.

In zo'n convenant<sup>18</sup> kunnen afspraken komen omtrent:

- onderwijskundige keuzen (bijvoorbeeld het nieuwe leren<sup>19</sup> en bijpassende functiedifferentiatie);

- personele, financiële en materiële investeringen (bijvoorbeeld ten behoeve van primaire onderwijsprocessen, personele inzet interne opleidingsfunctionarissen en bestaffing assessmentcentra, bekostiging van opleidingstrajecten);
- kwaliteitsontwikkeling door samenwerken en wederzijds leren tussen de partners (bijvoorbeeld innovatieve ontwikkelingen in het primair onderwijs, opleidingsbekwaamheden);
- kwaliteitsverantwoording (bijvoorbeeld eisen aan certificering tegen de achtergrond van een nieuwe kwalificatiestructuur).

De verplichtingen uit het convenant leiden ertoe dat een bestuur een deel van zijn personele formatie, professionaliseringsgelden en onderwijs-innovatiegelden reserveert voor de interne opleidingsfunctie. Dit wordt concreet zichtbaar in zowel de exploitatiebegroting als de investeringsbegroting.

Kwaliteitsborging krijgt op bestuurlijk niveau vorm door een integraal kwaliteitsmanagementplan (inclusief integraal personeelsbeleidsplan met taken, functies en competentieprofielen).

#### *Leidinggeven en coördineren*

Binnen de bestuurlijke kaders geven basisschooldirecties voor opleiden in school een bestemming aan beschikbare personele en financiële middelen. Ten behoeve van gewenste onderwijskundige innovaties maken zij een bestedingsplan voor het O&O-budget. Ten behoeve van de uitvoering van (opleidings)taken stellen zij het schoolformatieplan op. Ten behoeve van de investering in (opleidings)deskundigheid stellen zij hun professionaliseringsplan op. Onderdeel van dit professionaliseringsplan vormen het beschikbare aantal leer-/werkplaatsen voor stage, LIO, zij-instroom en interne mobiliteit. Daarnaast controleren schooldirecties de feitelijke schoolontwikkeling en personele ontwikkeling aan de hand van kwaliteitsmanagementprocedures.

#### *Ondersteunen van werk en leren*

Op de werkvloer zorgen interne en externe ondersteuners ervoor dat er duidelijke kaders zijn voor werkplekleren. Dit betreft bijvoorbeeld een herkenbaar competentiemodel waarop trajecten en assessments gestoeld zijn, kaders voor de school als krachtige leer-/werkomgeving (onder andere een goede leerplek en voldoende gelegenheid tot leren) en een duidelijke

en functioneel gescheiden taakverdeling van opleiders/ondersteuners binnen en buiten de school.

Competentiemodel, assessments, leer-/werkomgeving en taakverdeling zijn zodanig wendbaar dat zij te gebruiken zijn voor initiële trajecten en aanvullende professionalisering van zittend personeel.

Naast het ontwerpen van kaders voor werkplekleren vervullen ondersteuners in de uitvoering taken die de kwaliteit van de planning van werkplekleren verhogen. Zo zullen zij collega's feedback geven, coachen, adviseren en beïnvloeden bij het opstellen van hun leer-/werkplannen.

#### *Lerend werken*

De huidige personeelsleden actualiseren de jaarplannen voor de eigen groep c.q. eigen functie. Zij maken hun praktische voorbereidingen voor primaire processen in en buiten de groep. Hieraan parallel plannen zij hoe zij al werkend kunnen leren door collegiale afstemming en te ontvangen (team)begeleiding. Ook plannen zij welke hulpmiddelen en instrumenten zij ter ondersteuning kunnen gebruiken.

#### *Werkend leren*

Studenten van ROC's, pabo's, maar ook LIO's, zij-instromers en deelnemers aan kweekvijverprojecten plannen concrete leer-/werkactiviteiten die zij binnen en buiten de groep uitvoeren. Zij baseren zich daarbij op een (zelf)assessment van hun functioneren en daaruit voortvloeiende persoonlijke ontwikkelingsplannen.

Aan de hand van een portfolio kunnen de lerenden hun geplande ontwikkelingsproces bijhouden en desgewenst over de voortgang rapporteren.

Het is duidelijk dat er bij de organisatorische verankering ook een goede afstemming nodig is tussen de verschillende rollen. Wanneer deze afstemming niet goed plaatsvindt, kun je voor onverwachte planningsproblemen komen te staan. Bijvoorbeeld een bestuur dat in een convenant zaken afsprekt die haaks staan op formatie- en professionaliseringsplannen van scholen. Of een directie die in de professionaliseringsplannen geen rekening houdt met de nieuwe interne opleidingstaken. Of opleiders in school die studenten geen ondersteuning bieden bij het plannen van zinvolle leer-/werkactiviteiten ...

### **2.3.3 Praktische organisatie opleidingsprocessen: wie doet wat?**

Organisatorische verankering van de opleidingsfunctie is nog geen garantie voor gewenste processen in de concrete uitvoering. De uitvoering van opleiden in school moet door de verschillende actoren zelf plaatsvinden c.q. gestuurd worden.

Ook daarbij is de afstemming tussen de diverse functionele rollen op verschillende niveaus in de organisatie van belang.

#### *Sturen en faciliteren*

Om opleiden in school binnen (de scholen van) het bestuur aan te sturen en te faciliteren kan het bestuur c.q. het bovenschools management managementcontracten afsluiten met schooldirecteuren. Op die manier verbinden alle leidinggevenden zich aan procedures waarlangs opleiden in school plaatsvindt.

Tegelijkertijd waakt het bestuur over de uitvoering van afspraken uit het convenant met overheid en educatieve partners door systematische monitoring en evaluatie. Daarbij kunnen bijvoorbeeld de juridische consequenties van opleiden in school voor de bevoegdheid en rechtspositie van personeel en de bekostigingssystematiek van scholen en opleidingen vragen om hernieuwde keuzen.

#### *Leidinggeven en coördineren*

Leiding en coördinatie van opleiden in school start bij de taakverdeling en taaktoewijzing. Taakverdeling en -toewijzing veronderstellen werving en selectie. Wie komt in aanmerking voor een interne opleidingsroute? Wie komt in aanmerking voor een ondersteunende taak binnen deze interne opleidingsroutes?

Daarnaast zullen directie en coördinatoren hun (aankomende) teamleden, interne en externe ondersteuners, monitoren bij hun taakuitoefening. Sturend hierbij zijn functionerings- en beoordelingsprocedures (bijvoorbeeld assessments, gesprekken) die zij daarbij gebruiken.

#### *Ondersteunen van werk en leren*

Opleiden in school krijgt concreet vorm zodra lerenden in krachtige leeromgevingen geplaatst worden. Dit zijn doorgaans concrete - min of meer reguliere - beroepssituaties die kenmerkend zijn voor taakoefening

binnen de betreffende functie. Het handelen in deze beroepssituaties vraagt om werkbegeleiding, feedback en coaching, maar soms ook om advies en (vaardigheids)training (eventueel via werkpleksimulaties). Het vormgeven van deze krachtige leeromgevingen vraagt om goede afstemming tussen interne en externe ondersteuners.<sup>20</sup>

#### *Lerend werken en werkend leren*

Opleiden in school is pas succesvol zodra de beoogd lerenden ook daadwerkelijk leren. Bij zittend personeel betreft dit het verrichten van diverse beroepstaken (ontwerp, uitvoeren, reflectie) en het participeren aan functioneringsgesprekken (inclusief collegiale consultatie, intervisie, supervisie) en beoordelingsacties (onder andere lesbezoek, assessment, beoordelingsgesprekken). Bij personeel in opleiding betreft dit een expliciete selectie van beroepstaken die zowel beroepsrelevant als persoonlijk relevant zijn met het oog op te verwerven competenties. Bij professionalisering van zittend personeel vindt deze selectie vaak meer impliciet plaats.

Het is duidelijk dat er bij de uitvoering van het concrete opleiden in school ook een goede afstemming nodig is tussen de verschillende rollen. Wanneer deze afstemming niet goed plaatsvindt kun je voor onverwachte teleurstellingen komen te staan. Bijvoorbeeld een bestuur dat in een managementcontract het zwaartepunt legt op efficiency en financieel beheer, terwijl directeuren belang hechten aan investeringen in effectiviteit. Of een directie die voor opleiden in school incapabele coaches selecteert. Of opleiders in school die het leren op de werkplek isoleren van het overige leren in de opleiding en beoordeling slechts opvatten als stagebeoordeling ...

#### *Voorbeeldvragen quickscan Inbedding opleidingsfunctie in functionele rollen binnen scholen en schoolbesturen*

- In hoeverre is de onderlinge taakverdeling bij opleiden in school voor alle betrokkenen helder (personeel in (vervolg)opleiding, zittend personeel, interne ondersteuners, externe ondersteuners/opleiders, coördinatoren, directies, bovenschoolse managers)?
- In hoeverre sluiten de inhoud en vormgeving van werkpleklernen aan bij onderwijskundige keuzen en het integraal personeelsbeleid van basisscholen?

- In hoeverre sluit de inhoud van werkplekleren aan bij maatschappelijk gelegitimeerde functies, taken en bijbehorende competentieprofielen?
- In hoeverre sluit de vormgeving van werkplekleren aan bij actuele inzichten omtrent competentieklere en authentiek toetsen?<sup>21</sup>
- In hoeverre speelt het integraal personeelsbeleid van basisscholen in op actuele ontwikkelingen in de onderwijsarbeidsmarkt?
- In hoeverre speelt het onderwijskundig beleid van basisscholen in op ontwikkelingen zoals 'het nieuwe leren', vergroten van onderwijskansen en leerlinggebonden financiering?

In het schema op bladzijde 52 en 53 zijn de verschillende taken en rollen samenvattend in kaart gebracht. Iedere cel in de matrix opent een venster naar opleiden in school. De vensters leveren doorkijkjes op die zich de komende jaren verder zullen uitkristalliseren. Op grond van regionale verschillen in de onderwijsarbeidsmarkt en verschillen in visie op opleiden in school zal een blik door de vensters verschillende 'landschappen' opleveren.



FUNCTIONELE ROLLEN BIJ OPLEIDEN IN SCHOOL	1 (Werkend) leren	2 (Lerend) werken
<b>A Verankerung opleidingsdoelen in een lerende organisatie</b>  Relatie onderwijsarbeidsmarkt, onderwijskundige doelen, interne opleidingstrajecten en individuele (studie)loopbaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nieuw talent: studenten ROC, pabo, zij-instromers</li> <li>Deelnemers kweekvijver-/mobiliteitstrajecten</li> <li>(Studie)loopbaan uitstippelen</li> <li>Participeren aan collegiaal overleg en teambegeleiding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Huidig personeel</li> <li>Eigen plannen voor de groep en/of leerlijn actualiseren</li> <li>Collegiale afstemming</li> <li>Teambegeleiding ontvangen</li> </ul>
<b>B Verankerung opleidingsprocessen in een lerende organisatie</b>  Schoolontwikkeling door persoonlijke ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer-/werkactiviteiten plannen</li> <li>Zelfevaluatie, POP opstellen</li> <li>Portfolio aanleggen (inclusief verantwoording gebruik middelen en gevraagde ondersteuning) ondersteuning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Jaar)planningen opstellen</li> <li>Vorbereidingen treffen</li> <li>Zelfevaluatie, POP opstellen</li> <li>Gewenste onderwijsprocessen in de groepen formuleren en gewenste middelen/</li> </ul>
<b>C Praktische organisatie opleidingsprocessen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beroepsrelevante en persoonlijk relevante leer-/werktaken uitvoeren</li> <li>Participeren aan functionerings- en beoordelingsacties</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diverse beroepstaken uitvoeren</li> <li>Participeren aan functionerings- en beoordelingsacties</li> </ul>

<b>3 Ondersteunen van werk en leren</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• RT-er, IB-er, interne coaches</li> <li>• Mentoren, opleiders in school</li> <li>• Extern begeleiders</li> </ul>	<b>4 Leiden en coördineren</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directie/managementteam</li> <li>• Bouwcoördinatoren</li> <li>• Coördinator opleiden</li> <li>• Coördinator leerlingenzorg</li> </ul>	<b>5 Sturen en faciliteren</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestuur</li> <li>• Bovenschools management</li> <li>• Medewerkers bestuursbureau</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne opleidingstrajecten inrichten</li> <li>• Loopbaan- en mobiliteitsbegeleiding bieden</li> <li>• Teambegeleiding bieden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schoolplan actualiseren: <ul style="list-style-type: none"> <li>- onderwijskundige verbeteringen en innovatie;</li> <li>- personele ontwikkelingen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maatschappelijke opdracht</li> <li>• Arbeidsmarktscenario's</li> <li>• Financiële ramingen</li> <li>• Keuze educatieve partners</li> </ul>
↓↑	↓↑	↓↑
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werk- en leerprocessen bewaken</li> <li>• Mogelijkheden voor (team)leden creëren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestedingsplan O&amp;O-budget opstellen</li> <li>• Schoolformatieplan opstellen</li> <li>• Professionaliseringsplan opstellen (inclusief stageplaatsingen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenanten met gemeente en educatieve partners</li> <li>• Afspraken omtrent: <ul style="list-style-type: none"> <li>- onderwijskundige keuzen;</li> <li>- personele, financiële en materiële investeringen;</li> <li>- kwaliteitsontwikkeling door samenwerken en wederzijds leren tussen de partners;</li> <li>- kwaliteitsverantwoording (bijvoorbeeld eisen aan certificering)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ten aanzien van werk- en leerwensen en -plannen: feedback geven, coachen, adviseren, beïnvloeden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kwaliteitsmanagement-procedures hanteren ten behoeve van schoolontwikkeling en personele ontwikkeling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integraal kwaliteitsmanagementplan opstellen (inclusief integraal personeelsbeleidsplan met taken, functies en competentieprofielen)</li> </ul>
↓↑	↓↑	↓↑
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concrete leerkansen bieden door het creëren van kenmerkende beroepssituaties</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taakverdeling en taaktoewijzing organiseren, taakuitoefening monitoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedures vastleggen in managementcontracten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werkbegeleiding bieden, feedback geven, coachen, adviseren, beïnvloeden, (eventueel via werkplek-simulaties)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Functionerings- en beoordelingsprocedures hanteren (bijvoorbeeld assessments, gesprek)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenanten en juridische consequenties opleiden in school evalueren (bijvoorbeeld rechtspositie personeel, bekostigings-systematiek)</li> </ul>

## Noten

<sup>7</sup> De complexiteit van opleiden in school neemt toe naarmate meerdere partijen betrokken zijn. Meerdere partijen betekent namelijk meerdere perspectieven, meerdere veilig te stellen belangen, meerdere betrokken personen, meer communicatie. De 'span of control' neemt toe, evenals de maatschappelijke verantwoordingsplicht van betrokken partijen. Daarom verdient het de overweging om de mate van complexiteit te koppelen aan het beleidsvoerend vermogen van de betreffende school c.q. het betreffende schoolbestuur.

In de meeste gevallen zullen pilots tussen een school en een of meer opleidingsinstituten slechts geleidelijk aan uitgebreid kunnen worden met de inbreng vanuit universiteiten en onderwijsbegeleidingsdiensten. Alleen binnen constellaties waar al enige tijd ervaring is opgedaan met verantwoordelijkheidsdeling - bijvoorbeeld tussen opleidingen en onderwijsbegeleidingsdiensten - lijkt het van meet af aan gezamenlijk optrekken haalbaar. Gezien de bestaande praxis focussen wij in op de relatie scholen - lerarenopleidingen primair onderwijs.

<sup>8</sup> EFQM staat voor European Foundation for Quality Management. Het Instituut Nederlandse Kwaliteit (INK) heeft dit managementmodel voor de Nederlandse situatie vertaald naar verschillende branches. KPC Groep ondersteunt profit en non-profit organisaties bij de implementatie van dit model en voert desgewenst audits uit (Gerrits, 1997).

<sup>9</sup> Een van de grondleggers van EFQM/INK in Nederland.

<sup>10</sup> Zie Mertens, H., *Het leraarsnest*. 's-Hertogenbosch, 2001.

<sup>11</sup> Voor de samenwerking met onderwijsadviesbureaus betekent dit maatwerk in de dienstverlening. Adviseurs spelen in op de vragen die voortvloeien uit de schoolontwikkelingsagenda van hun klanten. Voor samenwerking met onderzoeksinstituten betekent dit een identificatie met zowel fundamenteel (evaluatie)onderzoek als actieonderzoek in het kader van schoolontwikkeling. Dit vraagt om commitment in (scholen) primair onderwijs en bij hun educatieve partners. Lectors en hun kenniskringen, hoogleraren met hun onderzoeksscholen alsmede SLOA-instellingen met hun onderzoeksafdelingen zullen daarover met bovenschoolse managers duidelijke afspraken moeten maken.

<sup>12</sup> En binnen onderzoeksinstituten is doorgaans meer expertise over onderzoek, en binnen adviesbureaus is doorgaans meer expertise over onderwijsadvies ...

<sup>13</sup> Daarvoor zijn al good practices aanwijsbaar. De resultaten van SLOA-innovatie en denktankactiviteiten laten zien dat een educatief partnership voor de onderwijspraktijk bruikbare resultaten oplevert.

<sup>14</sup> Zie [www.sboinfo.nl](http://www.sboinfo.nl) en [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl).

<sup>15</sup> Zie [www.paboweb.nl](http://www.paboweb.nl).

<sup>16</sup> Zie [www.velon.nl](http://www.velon.nl).

<sup>17</sup> Zie paragraaf 2.1.

<sup>18</sup> Het ministerie van OCenW streeft naar regionale convenanten voor het oplossen van het lerarentekort. De tekortenproblematiek wordt daarbij nauw gerelateerd aan het handhaven c.q. het verhogen van de kwaliteit van onderwijspersoneel. Scholen, lerarenopleidingen en andere educatieve partners zullen samen met het SBO de regionale convenanten invulling geven.

<sup>19</sup> Zie [www.wittering.nl](http://www.wittering.nl).

<sup>20</sup> Voor mogelijke ideeën hierover zie Mertens, H., 2001 en Roelofs, W., 2002.

<sup>21</sup> Zie hoofdstuk 3.

### **3 Opleiden in school: authentieke opleidingsprocessen realiseren**

Opleiden in school spreekt professionals aan op hun verantwoordelijkheid. Enerzijds krijgen professionals de ruimte om hun competentieontwikkeling zelf ter hand te nemen. Deze relatief autonome verantwoordelijkheid verplicht professionals tegelijkertijd tot het verantwoording afleggen aan belanghebbenden. Professionele verantwoordelijkheid kun je daarmee beschouwen vanuit een intrinsiek en een extrinsiek perspectief. In een lerende organisatie komen beide perspectieven bijeen. Naast zelfregulatie bij competentieontwikkeling vindt beoordeling plaats op grond van standaarden voor competent handelen. In dit hoofdstuk zullen wij ingaan op standaarden voor competent handelen, waarna we nader ingaan op de beoordeling op basis van deze standaarden (paragraaf 3.2) en op het (authentieke) proces van competentieontwikkeling (paragraaf 3.3).

#### **3.1 Extrinsieke professionaliteit: een duidelijke visie op competent handelen**

Over competenties en competent handelen is nogal wat gepubliceerd.<sup>22</sup> Voor opleiden in school kunnen besturen en scholen bovendien putten uit diverse instrumenten die ontwikkeld zijn ten behoeve van competentie-leren (onder andere STOAS-assessment, EOS-assessment, de IVLOS Vragenlijst Interactioneel Leraarsgedrag, de KPC Groep Weegschaal voor competentieontwikkeling). In het kader van opleiden in school bouwen besturen en scholen voort op opvattingen over competent handelen die gelegitimeerd zijn vanuit het beroepenveld<sup>23</sup> enerzijds en aansluiten op de geplande wetgeving Beroepen in het onderwijs anderzijds. Onze keuze valt dan op de SBL-competenties (zie paragraaf 3.1.1). Voor een systematische vertaling van deze SBL-competenties in onderwijskundig verantwoorde opleidingsprocessen biedt het model van competent handelen van Cito Groep (Roelofs, 2003) goede aanknopingspunten (zie paragraaf 3.1.2). De opvattingen van KPC Groep over authentiek toetsen (2002) vormen samen met het procesmodel van Cito Groep de onderwijskundige basis voor

een systeem van videobenchmarking. Dit systeem<sup>24</sup> maakt het mogelijk om curriculumonafhankelijk te toetsen, zowel ontwikkelings- als beoordelingsgericht.

### 3.1.1 SBL-competenties als basis

Het samenwerkingsorgaan beroepskwaliteit leraren (SBL) heeft in opdracht van het ministerie van OCenW een concept voor de bekwaamheidseisen van leraren ontwikkeld. Op basis van zeven competenties heeft het SBL de aspecten van bekwaamheid, zoals in het wetsvoorstel Beroepen in het onderwijs worden onderscheiden<sup>25</sup>, nader geoperationaliseerd.

- 1 *Pedagogisch werken met kinderen*  
Zorgdragen voor een veilige leeromgeving.
- 2 *(Vak)didactisch werken met kinderen*  
Zorgdragen voor een krachtige leeromgeving.
- 3 *Interpersoonlijk werken met kinderen*  
Zorgdragen voor een goede sfeer van omgaan en onderling samenwerken.
- 4 *Organisatorisch werken met kinderen*  
Zorgdragen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte leef- en leeromgeving.
- 5 *Samenwerken met collega's*  
Bijdragen aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat binnen de school, aan goede werkverhoudingen en aan een goede schoolorganisatie.
- 6 *Samenwerken met omgeving*  
Bijdragen aan goede samenwerkingsrelaties met mensen (onder andere ouders) en instellingen in de omgeving van de school.
- 7 *Reflectie en ontwikkeling*<sup>26</sup>  
Nadenken over beroepsopvattingen en -bekwaamheden en streven naar continue ontwikkeling.

Het SBL heeft deze zeven competenties vertaald in een set bekwaamheidseisen en enkele ondersteunende instrumenten (onder andere cd-rom met concrete beelden van bekwaamheid, quickscan, portfolio).

De competenties van het SBL bieden geen gesloten standaarden voor beoordeling. Dit sluit aan bij actuele onderwijskundige inzichten dat competenties complex en contextspecifiek zijn en kunnen leiden tot meerdere vormen van acceptabel professioneel handelen (Dwyer, 1994,

1998). Tegelijkertijd maakt dit het proces van beoordelen een stuk lastiger. Cito Groep heeft een procesmodel ontwikkeld om dit probleem te tackelen (zie volgende paragraaf).

### **3.1.2 Van competenties naar een procesmodel voor competent handelen**

Cito groep hanteert een procesmodel voor competent handelen die de diversiteit in vormen van acceptabel professioneel handelen inzichtelijk maakt. Dit model hebben we toegesneden op de situatie bij opleiden in school.

Uitgangspunt hierbij is dat de mate van competent handelen wordt vastgesteld in de authentieke beroepscontext. Dit betreft leer-/werk-situaties met taakstellingen voor handelen op het niveau van onderwijs-leerprocessen (SBL-competenties 1 tot en met 4) en het niveau van de schoolorganisatie (SBL-competenties 5 en 6).

Om in deze authentieke beroepscontext te kunnen handelen beschikt een professional over standaardmethodieken die hij op grond van motivatie en persoonskenmerken hanteert binnen een persoonlijke, authentieke aanpak (= authentieke competentiebasis).

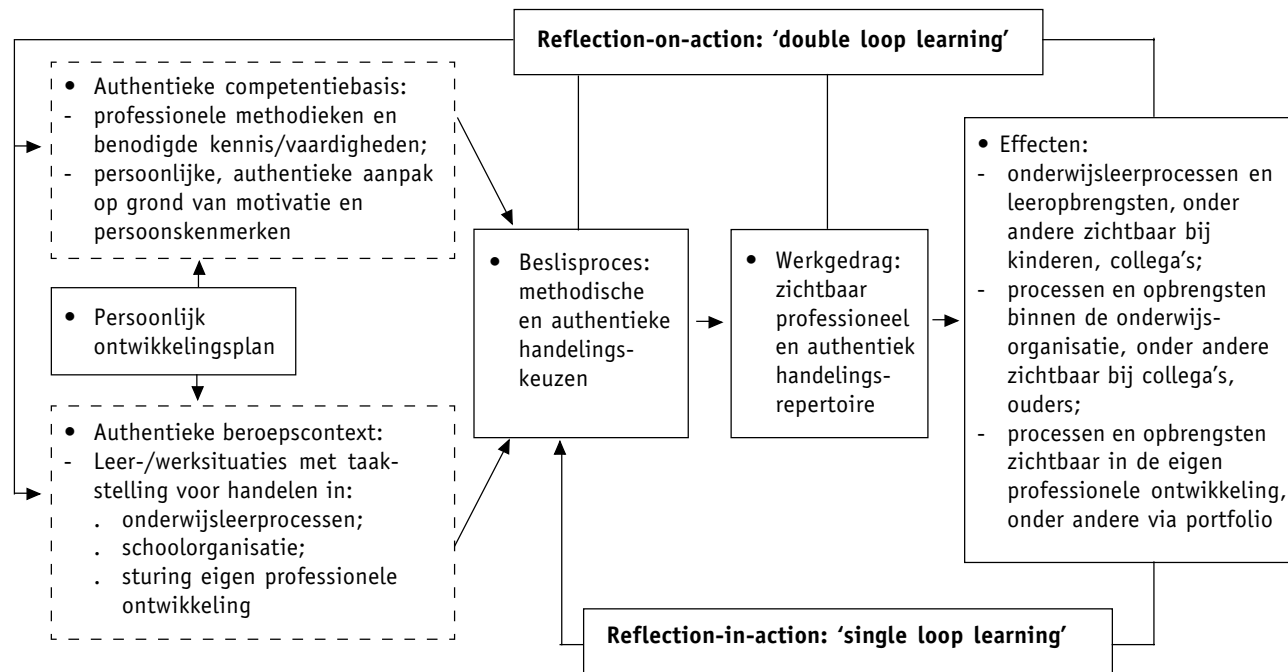
In de praktijk zal de professional een afweging maken tussen context ("Wat vraagt deze situatie van mij?") en competentiebasis ("Welke methodiek/aanpak zal ik kiezen?"). Dit beslisproces verloopt vaak tamelijk onbewust.<sup>27</sup> Dit beslisproces mondt uit in waarneembaar werkgedrag, dat zich vervolgens laat wegen in mate van effectiviteit.

Op basis van zichtbare effecten kan de professional beslissen om zijn werkgedrag direct bij te sturen (Reflection-in-action: 'single loop learning').

Reflectie op beslisproces en de effectiviteit van werkgedrag kan voor de professional aanleiding zijn om zijn competentiebasis uit te breiden c.q. leer-/werksituaties te kiezen die vragen om uitbreiding van de competentiebasis (Reflection-on-action: 'double loop learning'). Dit neemt de professional vervolgens mee in zijn persoonlijk ontwikkelingsplan.

SBL-competentie 7 (Reflectie en ontwikkeling) laat zich vertalen naar de beroepscontext in de mate waarin een professional in staat is systematisch het eigen leren te reguleren aan de hand van persoonlijke ontwikkelingsplannen.

Het reguleren van de eigen competentieontwikkeling op basis van het systematisch doorlopen van het procesmodel voor competent handelen vormt in feite de essentie van SBL-competentie 7.



Figuur 4 Procesmodel voor competent handelen (vrij naar Roelofs, 2003)

Wij proberen het model te verduidelijken aan de hand van een voorbeeld.

### *Competent handelen in groep 3*

*In groep 3 van basisschool de Klimrakker werkt Kim als leraar in opleiding. Bij het werken met de schrijfmethode merkt zij op dat het meubilair in de klas een gezonde schrijfhouding van kinderen belemmert. De hoogteverschillen tussen tafeltjes en stoelen is voor sommige kinderen niet gunstig. Ook zijn er kinderen die het hangerige gedrag van klasgenoten imiteren, zonder dat daar een aanwijsbare reden voor is. Daarnaast valt het Kim op dat sommige kinderen een foutieve pengreep hanteren.*

*Daarop besluit Kim om de schrijfles stil te leggen, af te stappen van de in de methode geplande klassikale instructie en tijdens een zogenaamde schrijfdans enkele kinderen van een nieuwe tafel c.q. stoel te voorzien. Zodra de reorganisatie in de klas een feit is, laat ze nog eens klassikaal door enkele klasgenootjes demonstreren wat een goede schrijfhouding is en wat een goede pengreep is.*

*In de nabespreking met haar coach legitimeert zij haar acties op basis van aandachtspunten uit de schrijfdidactiek. Bovendien, zo gaf Kim aan, kreeg zij vroeger als kind motorische remedial teaching en deze herinneringen kwamen tijdens de schrijfles spontaan bovendrijven, zo stelde ze vast.*

*Haar coach gaf aan dat door Kims interventies zij kinderen echt zag nadenken over "Hoe moet ik nou zitten ...?" en "Houd ik mijn pen goed vast ...?" Kim neemt zich voor om de schrijfschriftjes eens vaker te screenen om zo te kijken welke kinderen extra aandacht behoeven en of haar interventies op de lange termijn ook doorwerken. Bij twijfel is zij van plan om het handboek Schrijfdidactiek na te slaan op alternatieve interventies.*

Kim beslist in bovenstaande leer-/werksituatie (schrijfles) tot een bepaald werkgedrag. Dit werkgedrag is zichtbaar, evenals de effecten/resultaten van dit handelen op leerlingen.

Deze zichtbare effecten zetten haar direct aan om het eigen handelen bij te stellen (schrijfdans). De coach geeft wat aanvullende informatie over de leerlingen.

De zichtbare effecten houden Kim ook een spiegel voor waarmee zij de eigen competentieontwikkeling ter hand kan nemen (POP: analyse schrijfschriftjes, raadplegen handboek). Bovendien confronteert deze les Kim nog eens met haar eigen verleden (motorische remedial teaching) op basis waarvan zij meer dan gemiddeld en op een originele manier aandacht besteedt aan goed schrijfonderwijs (authentieke inkleuring van schrijflessen).

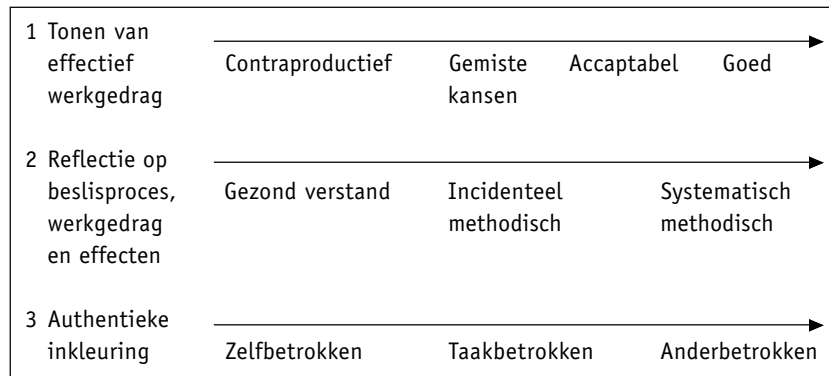
Binnen het procesmodel van competent handelen laten zich - zoals uit het voorbeeld blijkt - drie (zelf)beoordelingsdimensies onderscheiden.

- 1 *Het tonen van een effectief werkgedrag in kenmerkende beroepssituaties*  
Hierbij kan actueel werkgedrag door een beoordelaar geschaald worden op effectiviteit (goed, acceptabel, gemiste kansen, contraproductief).
- 2 *Reflectie op het beslisproces, het werkgedrag en de effecten aan de hand van een conceptueel referentiekader*  
Hierbij kan de reflectie geschaald worden (gezond verstand, incidenteel methodisch, systematisch methodisch).
- 3 *Het authentiek inkleuren van beslisproces en werkgedrag - binnen een specifieke taakstelling en context - op grond van een persoonlijke en identiteitsgebonden ontwikkeling tot professional*  
Hierbij kan de authentieke inkleuring geschaald worden (zelfbetrokken, taakbetrokken, anderbetrokken).

Daar waar de mate van competent handelen langs deze drie dimensies in samenhang in beeld gebracht wordt, spreken we van authentiek toetsen. Het in samenhang in beeld brengen van competent handelen kan met behulp van kritische kernopgaven waarvoor de professional zich geplaatst ziet in de concrete beroepscontext. Kernopgaven doen een beroep op meerdere competenties tegelijk, hoewel binnen kernopgaven een bepaalde competentie vaak meer op de voorgrond treedt en andere competenties meer op de achtergrond blijven.

Kernopgaven maken het ook mogelijk om de groei in professioneel handelen zichtbaar te maken. We nemen als voorbeeld het werken met methoden. Bij het werken met methoden treedt de vakdidactische competentie op de voorgrond. Uiteraard spelen pedagogisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk handelen ook altijd een rol bij het werken met methoden, maar vaak meer op de achtergrond.

De kernopgave 'Werken met methoden' als exempel voor vakdidactisch competent handelen laat zich vervolgens schalen op de drie beoordelingsdimensies.



Figuur 5 Professionele groei in vakdidactisch competent handelen (kernopgave ‘Werken met methoden’)

Door bij alle SBL-competenties - eventueel geclusterd - een set kernopgaven te definiëren waarin bovenstaande professionele groei zichtbaar is te maken, kunnen deze kernopgaven in de totale (studie)loopbaan van leraren een leidraad zijn voor authentieke toetsing.

Wanneer dit authentieke toetsen gericht is op het vaststellen van een bepaald (minimum)niveau spreken wij vervolgens van authentieke beoordeling.

Meer over authentieke beoordeling vindt u in de volgende paragraaf.

### 3.1.3 Authentieke beoordeling: zeven meetpunten in de (studie)-loopbaan van leraren

Verloop (1999) stelt dat, omwille van de professionele ontwikkeling van zittend personeel, maar ook voor de selectie, beoordeling en certificering van leerkrachten, het van belang is dat essentieel geachte competenties in beeld worden gebracht.

Redenerend vanuit de (studie)loopbaan van leraren onderscheiden wij zeven kritische beoordelingen van het competentieontwikkelingsniveau met het oog op selectie, certificering en opwaartse mobiliteit.

Deze beoordelingsniveaus kunnen overigens ook ontwikkelingsgericht gehanteerd worden.

- I Intake
- II Opleidingsbekwaam
- III Beroepstaakbekwaam
- IV Werkplekbekwaam
- V Startbekwaam
- VI Ervaren
- VII Excellent

#### *Ad I Intake*

Het eerste competentieontwikkelingsniveau is niet gefixeerd. De intake is bedoeld om de beginsituatie van de lerende in kaart te brengen die formeel toelaatbaar is voor een (extern verzorgd) opleidingstraject. Bijvoorbeeld studenten met een mbo-opleiding zijn formeel toelaatbaar voor het hoger onderwijs. Hetzelfde geldt voor havo- en vwo-gediplomeerden. Tijdens een intake(fase) voor opleiden in school wordt vervolgens vastgesteld welke eerder verworven competenties (EVC) aanwezig zijn en met welke leer-/werksituaties de betreffende student kan starten.

Ook kunnen opleiders in school de intake(fase) gebruiken om competente maar niet formeel toelaatbare studenten te selecteren.

#### *Ad II Opleidingsbekwaam*

Het tweede niveau van competent handelen is bedoeld om te kunnen vaststellen of een lerende in staat mag worden geacht een extern verzorgde opleiding binnen de reguliere opleidingstijd af te ronden als startbekwame leerkracht. Voor de pabo betreft dit de selectieve en verwijzende functie van de propedeuse zoals vastgelegd in de WHW.

Instromende mbo-onderwijsassistenten (niveau 4) worden geacht dit niveau als beginniveau te hebben. Dit geldt eveneens voor kandidaten met een propedeusediploma hoger onderwijs.

#### *Ad III Beroepstaakbekwaam*

Bij het derde niveau van competent handelen is een lerende in staat om zelfstandig afgeronde leraarstaken - onder leiding van een coach - uit te voeren. Op basis van het nieuwe functiebouwwerk zouden wij kunnen spreken van de lerarenondersteuner. Dit zou mogelijk het minimum startniveau kunnen zijn van een kandidaat-zij-instromer.

*Ad IV Werkplekbekwaam*

Een lerende is werkplekbekwaam wanneer hij, ondersteund door een coach, gedurende een werkdag volledig zelf de verantwoordelijkheid kan dragen voor alle beroepstaken. De betreffende kandidaat zou in aanmerking kunnen komen voor een traject Leraar-in-opleiding (LIO).

*Ad V Startbekwaam*

Een lerende is startbekwaam wanneer hij zelfstandig en zelfkritisch de verantwoordelijkheid kan dragen voor alle beroepstaken gedurende meerdere aaneengesloten dagen. Ondersteund door een coach is de kandidaat in staat fulltime alle beroepstaken uit te oefenen.

*Ad VI Ervaren*

Een lerende is ervaren wanneer hij fulltime zelfstandig en zelfkritisch de verantwoordelijkheid kan dragen voor alle beroepstaken. Daarbij is de kandidaat ook in staat werkplekbegeleiding te verzorgen tot op het niveau van beroepstaakbekwaamheid.

*Ad VII Excellent*

Een lerende is excellent wanneer hij zelfstandig, verantwoordelijk en zelfkritisch alle beroepstaken kan uitvoeren. Daarbij speelt hij flexibel en adaptief in op eigen en andermans mogelijkheden en beperkingen. Daarbij is de kandidaat ook in staat werkplekbegeleiding te verzorgen tot op het niveau van startbekwaamheid.

Wanneer wij beoordelingsinstrumenten willen ontwerpen vragen bovengenoemde zeven beoordelingsniveaus nog om een nadere concretisering. Op basis van een heldere set kernopgaven - in het verlengde van de SBL-competenties - kunnen per beoordelingsniveau minimumeisen worden geformuleerd wat betreft:

- 1 het tonen van een effectief werkgedrag in kenmerkende beroepssituaties;
- 2 reflectie op het beslisproces, het werkgedrag en het resultaat aan de hand van een conceptueel referentiekader;
- 3 het authentiek inkleuren van beslisproces en werkgedrag, binnen een specifieke taakstelling en context, op grond van een persoonlijke en identiteitsgebonden ontwikkeling tot professional.

*Voorbeeldvragen quickscan Visie op competent handelen*

- Wat onderscheidt een eerstejaars pabo-student van een onderwijs-assistent (niveau 4), een LIO, een startende leerkracht en een ervaren leerkracht? Welke verschillen in competentie tref je aan? Welke minimum-eisen hanteer je impliciet wanneer je hen zou moeten beoordelen?
- Hoe maak je competenties zichtbaar, meetbaar en beoordeelbaar? Hoe zorg je ervoor dat er zorgvuldig geobserveerd, gemeten en beoordeeld wordt?
- Wat is dat extra's dat personeel in eigen school/bestuur onderscheidt van personeel in andere scholen/besturen?
- Wat zijn de kernopgaven waarmee personeel binnen uw school/bestuur vooral te maken heeft? Welke spelen op het niveau van leerlingen, collega's c.q. ouders?
- Hoe kunnen personeelsleden in opleiding het beste kennismaken met c.q. oefenen met deze kernopgaven?

Voor opleiden in school betekent het voorgaande dat scholen in samenwerking met opleidingsinstituten - binnen een bepaalde bandbreedte - hun minimumeisen formuleren, zodat een gezamenlijk, curriculumonafhankelijk beoordelingskader ontstaat.<sup>28</sup> Dit beoordelingskader laat zich vervolgens vertalen in concrete beoordelingsinstrumenten. Meer daarover in de volgende paragraaf.

### **3.2 Van visie naar hanteerbare praktijk: authentieke beoordelingsinstrumenten**

De SBL-competenties, het Cito-procesmodel voor competent handelen, de zeven meetpunten in de (studie)loopbaan van leraren en kernopgaven uit de beroepscontext geven kaders voor authentieke beoordeling. Aan kaders alleen heb je in de opleidingspraktijk van alledag niet zoveel. Juist de concretisering naar hanteerbare instrumenten voor opleiders en lerenden is van belang.

In de praktijk van opleiden in school is dan ook een terugkerende roep om 'tools' in vragen zoals:

- hoe stellen wij de effectiviteit van werkgedrag vast?
- wanneer is een methodische reflectie voldoende?
- tot op welk grens is een authentieke inkleuring van werkgedrag professioneel nog aanvaardbaar?

Uiteindelijk spelen hier de botsende waarden en normen van professionals een rol.

De wenselijkheid binnen de beroepsgroep van gedifferentieerde handelingsrepertoires<sup>29</sup> ('ieder zijn stijl') naast het streven naar standaardisatie plaatst schoolbesturen, scholen en opleidingsinstituten voor een dilemma. In het belang van de lerenden zullen zij een transparante keuze moeten maken in een set minimumstandaarden en bijbehorende vrijheidsgraden. Deze keuze kunnen zij concretiseren in een authentiek beoordelingsinstrument zoals videobenchmarking met behulp van videodossiers.

### **3.2.1 Videobenchmarking met behulp van videodossiers**

Schoolbesturen, scholen en opleidingsinstituten zouden kunnen kiezen voor videobenchmarks waarop zij de door hen gewenste praktijk representeren.

Een videobenchmark of videodossier zou kunnen bestaan uit videobeelden van handelende leerkrachten en bewijsmateriaal van de effecten op de leerlingen, collega's, ouders op korte en langere termijn. Daarbij hoort een verantwoording van interventies vanuit een methodisch referentiekader alsmede vanuit biografisch perspectief. Een beschrijving van de context (wijk, school, populatie leerlingen/ouders, geschiedenis en incidenten binnen de groep, gehanteerde methoden, repertoires van collega's) alsmede een documentatie van verrichte beroepstaken (onder andere lesopzetten, handouts, leerlingenwerk, feedback van coach en collega's, werkafspraken).<sup>30</sup>

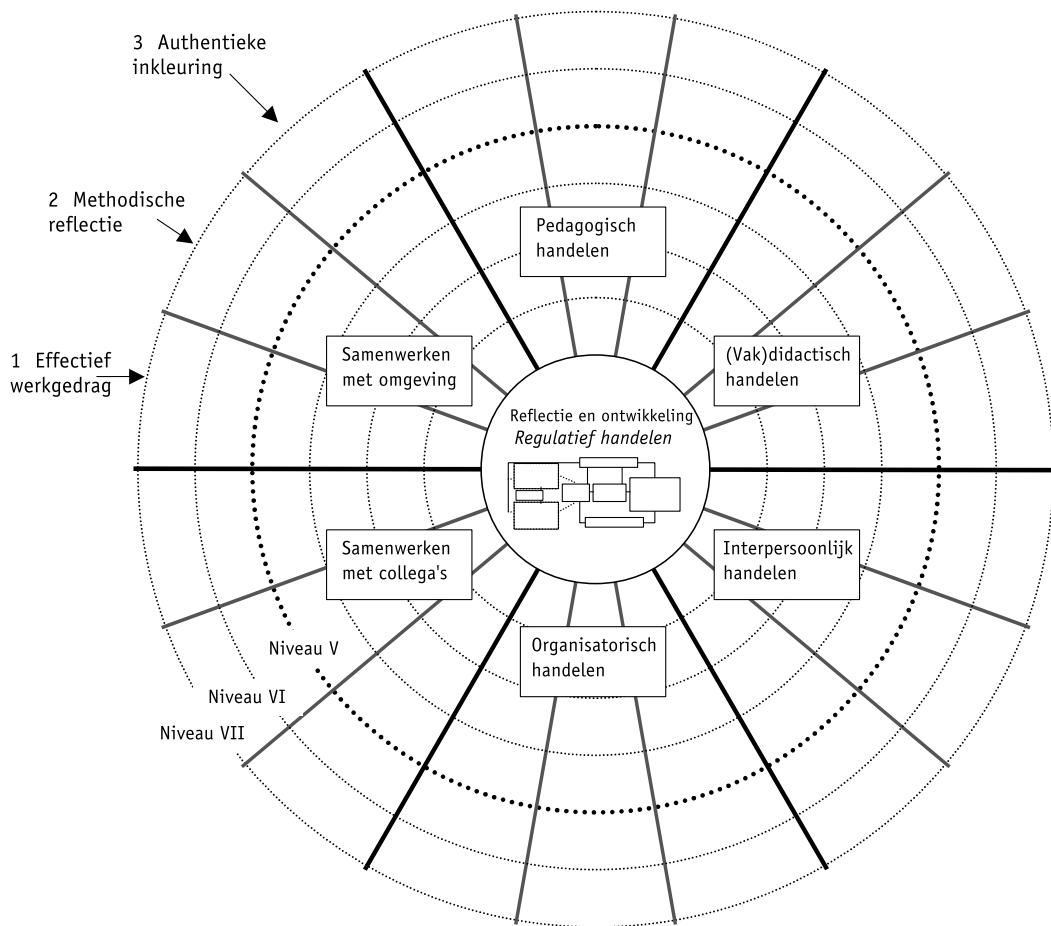
Als inhoudsopgave c.q. kapstok voor het videodossier zouden zij kunnen uitgaan van een beperkte set kernopgaven in het verlengde van de SBL-competenties. Voor iedere kernopgave zouden de zeven niveaus (intake, opleidings-, beroepstaak-, werkplek- en startbekwaam) een of meerdere benchmarks kunnen opleveren.

Door variatie aan te brengen in beschikbare videobenchmarks en door variatie in een set kernopgaven kunnen schoolbesturen en scholen enerzijds en opleidingsinstituten en lerenden anderzijds vraag en aanbod van gewenste praktijken op elkaar afstemmen. Wanneer lerenden bovendien een eigen videodossier bijhouden (portfolio) kunnen zij bij toekomstige beoordelings-, wervings- en selectieprocedures hun competenties voor anderen concreet in beeld brengen.

Bij de uiteindelijke beoordelings-, wervings- en selectieprocedure zal het videodossier van de lerende worden gescreend door de coach, opleider/ assessor en de lerende zelf. Uitgaande van te bereiken resultaten bij leerlingen, collega's en ouders zal het feitelijke werkgedrag kunnen worden geschaald, evenals de reflectie (op het beslisproces, werkgedrag en effecten) en de authentieke inkleuring. Deze inschaling levert vervolgens een intersubjectief oordeel op.



De inschaling zou grafisch in een ontwikkelingsprofiel weergegeven kunnen worden, zodat in één oogopslag helder is waar kwaliteiten en ontwikkelingskansen liggen. In de roos op de volgende bladzijde is geprobeerd, op basis van de SBL-competenties, de drie ontwikkelingsdimensies en de zeven meetpunten in de (studie)loopbaan van leraren de contouren van zo'n ontwikkelingsprofiel te schetsen. Kern van deze ontwikkelingsroos is het procesmodel voor competent handelen: het model dat het regulatief handelen van de lerende symboliseert (SBL-competentie 7).



*Voorbeeldvragen quickscan Videobenchmarking*

In hoeverre kunnen scholen op video in beeld brengen:

- in welke context instromend personeel geacht wordt te werken (wijk, school, populatie leerlingen/ouders, geschiedenis en incidenten binnen de groep, gehanteerde methoden, repertoires van collega's) en welke concrete leer-/werktaken er liggen te wachten?
- welk gedrag zij minimaal verwachten van stagiaires, onderwijs-assistenten, LIO's, zij-instromers, beginnende en ervaren leraren? En welke effecten er bereikt dienen te worden bij leerlingen, collega's en ouders?
- welk gedrag zij minimaal verwachten van leidinggevenden, coördinatoren, opleiders in school, mentoren/coaches?

### **3.3 Intrinsieke professionaliteit: naar betekenisvolle competentieontwikkeling**

Daar waar we in de beoordeling focussen op het zichtbaar maken en verantwoorden van ontwikkelingsprocessen, geven tools zoals videobenchmarking richting en houvast aan lerenden en opleiders. Met een ingevulde ontwikkelingsroos heb je wat in handen ... Het maakt competentieontwikkeling grijpbaar en minder zweverig. Tegelijkertijd schuilt in deze vermeende grijpbaarheid een risico. Het bevordert een cultuur van geslotenheid, het volgen van gebaande paden, het afvinken en afrekenen. Het beeld van de gedresseerde aap doemt op: je kunt veel leren zonder te doorleven. Het klonen van gedrag op basis van bestaand gedrag, terwijl de zin en noodzaak van bepaalde handelingspatronen allang niet meer actueel zijn. Iedere beoordeling zal daarom steeds in dienst moeten staan van authentieke competentieontwikkeling.

#### **3.3.1 Authentieke competentieontwikkeling**

Uitbreiding van handelingsrepertoire start niet bij het aanleren van nieuwe vaardigheden en cognitieve schema's, maar bij de (onbewuste) ervaring dat iets wel of niet werkt in de perceptie van de lerende. Lagerwerf en Korthagen (2003) wijzen wat dat betreft op het belang van het functioneren van professionals op Gestaltniveau. Veel handelen van professionals is niet gebaseerd op bewuste, overwogen beslissingen.

“Leraren worden bijvoorbeeld sterk geleid door - vaak onbewuste - gevoelens. Hun onmiddellijke gedrag wordt niet rechtstreeks bepaald door één specifieke bron, maar door allerlei simultane processen die zich in het zenuwstelsel afspelen, waar het denken, voelen en handelen slechts onderdeel van vormen ... (p. 17).”

Voor deze simultane processen hanteren zij de term Gestalt. Deze Gestalt ontstaat in confrontatie met (beroeps)situaties. “Een Gestalt omvat de waarnemingen, behoeften, beelden, waarden, gevoelens, gedachten, betekenissen en gedragstendensen die in de leraar worden opgeroepen als die zich in een bepaalde situatie bevindt. Een Gestalt is in een oogwenk gevormd en past zich in de loop van de tijd doorlopend aan de voortdurend veranderende situatie aan (p. 15).”

In situaties waar een sterke druk ligt op taakuitvoering, laat een lerende zich sneller leiden door Gestalts. Hierdoor is minder ruimte voor het systematisch beïnvloeden van de competentieontwikkeling. Naarmate lerenden voldoende tijd hebben om wat afstand te nemen en te overwegen wat te doen, hoeven zij minder te steunen op hun Gestalts.

Hoewel het handelen toch grotendeels gestuurd blijft vanuit deze Gestalts, ontstaat de ruimte om op enkele punten bewust overwogen en planmatig te handelen. Dit komt tot uiting in:

- 1 het tonen van elementen van effectief werkgedrag;
- 2 reflectie op het beslisproces, het werkgedrag en het resultaat aan de hand van een conceptueel referentiekader; en/of
- 3 het authentiek inkleuren van beslisproces en werkgedrag, binnen een specifieke taakstelling en context, op grond van een persoonlijke en identiteitsgebonden ontwikkeling tot professional.

Bij sommige lerenden wordt deze ontwikkelingsruimte meer zichtbaar in het experimenteren met nieuwe vormen van effectief werkgedrag, bij sommigen meer in de bewuste reflectie vanuit een conceptueel referentiekader en bij sommigen meer in de authentieke inkleuring op grond van een persoonlijke en identiteitsgebonden ontwikkeling tot professional.

Oosterheert en Vermunt (2002) wijzen op verschillen waarop lerenden deze ontwikkelingsruimte tegemoet treden en de consequenties voor de begeleiding van de competentieontwikkeling. In haar onderzoek naar leraren-in-opleiding<sup>31</sup> onderscheidt Oosterheert inactieve/overlevingsgerichte, gesloten reproductieve, gesloten betekenisgerichte en open betekenisgerichte leraren-in-opleiding:

“Vanwege hun stuurloosheid zijn inactieve/overlevingsgerichte leraren-in-

opleiding gebaat bij een leeromgeving die hen steeds met kleine opdrachten en directe feedback tot leren aanzet. Daarbij dient succes te worden ingebouwd. Belangrijk is ook het prikkelen van hun opvatting over leren onderwijzen. Intervisie zonder observatie in de klas is ineffectief, omdat het communiceren over minder positieve ervaringen door deze leraren-in-opleiding wordt vermeden.

Gesloten reproductieve leraren-in-opleiding hebben ondersteuning nodig bij het leren kritischer en twijfelachtiger te staan ten opzichte van de eigen waarneming en het denken daarover (red.: Gestalts ter discussie stellen). Dit is niet gemakkelijk vanwege hun relatief lage scores op zelfwaardering, emotionele stabiliteit en tolerantie voor dubbelzinnigheid. Deze leraren-in-opleiding zijn gebaat bij een acceptatie van de gevoelens van onzekerheid en controleverlies die soms door het leren kunnen worden opgewekt, en bij positieve bekrachtiging.

Gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding hebben er vooral veel aan wanneer opleiders hen tijdens intervisie helpen bij het verhelderen van hun problemen en de situaties waarin deze zijn ontstaan en hen leren op hun eigen denken te vertrouwen en te koersen. Vanwege hun lage zelfwaardering hebben ook zij positieve bekrachtiging nodig en een expliciete acceptatie van de gevoelens van onzekerheid en controleverlies die soms door het leren worden opgewekt.

Open betekenisgerichte leraren-in-opleiding hebben een flexibele leeromgeving nodig, waarin veel gecommuniceerd en lesgegeven kan worden en waarin ruimte is voor interessegestuurd leren. Leren reflecteren hoeven deze leraren-in-opleiding niet meer. Wellicht dat sommige van deze leraren-in-opleiding moeten weten dat ze niet vanaf het begin tegelijkertijd kunnen werken aan al hun concerns (red.: immers, oude Gestalts blijven toch voor een belangrijk deel sturend op het handelen) (p. 9)."

Hall et al. (1987) wijzen erop dat concerns en configuraties in handelingsrepertoire nauw met elkaar samenhangen. Wanneer zelfbetrokkenheid overheerst, ontwikkelen leraren andere Gestalts over hun rol in onderwijsprocessen en ontstaan andere configuraties in leraarsgedrag dan wanneer er sprake is van taakbetrokkenheid of andere betrokkenheid.<sup>32</sup> De ontwikkelingsruimte die lerenden voor zichzelf kunnen ontsluiten is daardoor mede afhankelijk van de groei in persoonsgebonden copingsprocessen.

Om deze groei te realiseren zijn volgens Van den Berg en Vandenberghe (1999) verschillende (inter)menselijke dimensies van belang:

- de leer-/werkomgeving ;
- de subjectieve onderwijstheorie en het biografisch perspectief;
- de persoonlijke verhalen ('beleefde werkelijkheid');
- de leerkanen en leerervaringen die inspelen op fasen van betrokkenheid;
- de door de persoon gekleurde interacties binnen de school.

In de leer-/werkomgeving is 'het behoud van de eigenheid' naast 'het zich lerend opstellen' van belang. De (opleidings)school dient beide te waarborgen.

Binnen deze kaders voor de leer-/werkomgeving kan iedere lerende op grond van ieders persoonlijk levens- en loopbaanverhaal een persoonlijk werkconcept ontwikkelen.

Bij deze ontwikkeling speelt het luisteren naar en analyseren van elkaars persoonlijke onderwijsverhalen een belangrijke rol. Verhalen die zich ontwikkelen tegen de achtergrond van het daadwerkelijk beroepsmatig handelen.

Van Oenen en Wardekker (2001) wijzen in hun beschouwing over 'leren als identiteitsontwikkeling' eveneens op de sociale dimensie van leerprocessen: "De (min of meer) variabele denk- en handelingspatronen in sociale praktijken zijn niet direct zichtbaar. Ze moeten geleerd en gekend worden. Om binnen zulke patronen adequaat te kunnen handelen moeten mensen daarom in staat zijn om zelf hun gedrag te sturen en richting te geven.<sup>33</sup> Dit doen ze door een beeld op te bouwen van zichzelf, hun eigen mogelijkheden, voorkeuren en opvattingen, in relatie tot die praktijken (p. 21)." Zo ontwikkelen mensen hun zelfbeeld-in-actie, vertaald naar opleiden in school hun beroepsidentiteit.

De invloed van collegiale interactie mag daarbij niet onderschat worden. De informele communicatieprocessen in de school kunnen de toon zetten voor een wenselijk en ongewenst handelingsrepertoire. Zij kunnen informeel invloed (macht) uitoefenen op het feitelijk handelen van mensen. In een fase van zelfbetrokkenheid is een lerende meer gevoelig voor deze beïnvloeding. Kelchtermans (1996) wijst op de noodzaak om moreel en politiek verantwoord om te gaan met deze kwetsbaarheid in het professionele leerproces.

Op grond van bovengenoemde onderzoeken zijn goede motieven af te leiden om bij competentieontwikkeling niet blind te varen op benchmarks voor authentieke beoordeling. De verschillende wetenschappers wijzen impliciet of expliciet op het belang van het intrinsieke streven naar professionaliteit. Deze intrinsieke motivatie vraagt om een zorgvuldig professionaliseringsproces, een zorgvuldig opleiden in school. Tegelijkertijd draagt internationaal onderzoek cultuur-maatschappelijke en pedagogische motieven aan om competentieontwikkeling in een breder perspectief te plaatsen. Onderwijs en opleiden is niet waardenvrij. De waardengemeenschap waartoe professionals in het onderwijs behoren en aan wie zij verantwoording schuldig zijn stellen ook extrinsieke professionaliteitseisen. Eisen die tot uiting komen in externe beoordelingsprocessen en kwalificatie-eisen.<sup>34</sup>

### **3.3.2 Een breder perspectief op competentieontwikkeling**

Op grond van een scenariostudie over onderwijs in de 21ste eeuw komt Delors<sup>35</sup> (1996) met aanbevelingen over gewenste vormen van (opleidings)onderwijs. Daarin onderscheidt hij vormen van leren. In onze optiek steunt authentieke competentieontwikkeling op de volgende vier vormen van leren:

- 1 Learning to know
- 2 Learning to do
- 3 Learning to live together
- 4 Learning to be.

Bij Learning to know gaat het om het verwerven van mogelijkheden tot begrijpen en doorgronden van de (beroeps)praktijk. Naast een conceptueel referentiekader veronderstelt dit het vermogen zelf sturing te geven aan leerprocessen.

Bij Learning to do gaat het om het ontwikkelen van het vermogen zelfstandig en creatief te handelen onder wisselende omstandigheden en binnen verschillende (beroeps)contexten.

Learning to live together verwijst naar het verwerven van mogelijkheden tot maatschappelijke participatie en samenwerking met anderen. Dit type leren kun je slechts in dialoog met anderen: je hebt daar anderen voor nodig en anderen hebben jou nodig. De autonomie van de lerende wordt hierbij ingeperkt door de autonomie van andere lerenden. Learning to live

together bevordert niet alleen de sociale cohesie in de samenleving, maar stelt ook het geduld op de proef van hen die denken alles al te weten of geleerd te hebben. Het confronteert hen continu met nieuwe - niet altijd welkome - innovatieve perspectieven die de bestaande verhoudingen en eigen routines onder druk zetten. Learning to live together roept daarom soms ook spanningen op, die bij onvoldoende dialoog de sociale onverdraagzaamheid bevorderen.

Learning to be verwijst naar het verkennen, ontdekken en verrijken van de creativiteit en het innovatief vermogen van ieder mens.<sup>36</sup> Een lerende ontdekt zo zijn eigen kracht. Iedere lerende zal daarbij tegen de grenzen van de eigen persoonlijkheid aanlopen: niemand is volmaakt. Het leren omgaan met deze onvolmaaktheid - tegen alle ideaaltypische competentieprofielen in - stelt de lerende in staat zijn eigenheid in het beroep tot uitdrukking te laten komen. Mocht iemand tot de ontdekking komen dat dit in gegeven omstandigheden niet mogelijk is<sup>37</sup>, dan is mobiliteit of outplacement voor individu en organisatie misschien wel het beste.

Delors geeft aan dat het formele (opleidings)onderwijs vooral en vaak exclusief gefocust is op Learning to know en in mindere mate op Learning to do. Processen op het terrein van Learning to live together en Learning to be vinden slechts toevallig plaats of worden beschouwd als een vanzelfsprekend resultaat van (competentie)leren in engere zin.<sup>38</sup>

Vervolgens pleit hij voor nieuw leren<sup>39</sup> dat bijdraagt aan de totale identiteitsontwikkeling.<sup>40</sup>

Wanneer wij alle voorgaande pleidooien uit paragraaf 3.3 doortrekken naar opleiden in school, dan zal beroepsgerichte competentieontwikkeling op de werkplek meer moeten omvatten dan het werken vanuit traditionele deskundigheidsmodellen met vormen van meester-gezel-leren (inwijdingsparadigma) en vakdidactische toerusting en training van vaardigheden (toepassingsparadigma). Met het oog op communicatieve zelfsturing verdienen ook - en misschien wel vooral - (teamgewijs) praktijkonderzoek (exploratieparadigma) en ervaringsleren een plaats.

Ongeacht de keuze van het opleidingsparadigma geldt echter dat het in zijn vormgeving dient bij te dragen aan de gewenste (beroeps)identiteitsontwikkeling.

Dit stelt eisen aan opleiden in school. De filosoof Lemaire (2002) lijkt ons impliciet te waarschuwen voor een te oppervlakkige en snelle benadering.<sup>41</sup> De cultuur van de 'doeners', zoals in het onderwijs veelvuldig aanwezig, mag niet voorbijgaan aan wat wezenlijk en waarde(n)vol is. Voor opleiden in school betekent dit dat authentieke competentieontwikkeling niet gedijt in een snelle opeenvolging van een veelheid aan leer-/werktaken in wisselende contexten. De druk van de uitvoering neemt dan immers zoveel tijd in beslag dat leer-/werktaken niet tot authentieke leerervaringen kunnen leiden: de bestaande Gestalts wijzigen niet. Niet in het vele schuilt het goede, maar juist in het goede omgaan met het exemplarische. Het pleit voor een bewuste keuze voor 'onthaasting' en het realiseren van diepgang door het meer en met meer zintuigen ervaren van en reflecteren op een duidelijk begrensd aantal kernopgaven waarvoor de professional zich in de concrete beroepscontext geplaatst ziet. Dit betekent dat een lerende niet meteen alle beroepstaken hoeft uit te oefenen en in ieder geval niet alle beroepstaken goed hoeft uit te oefenen. Het vraagt om acceptatie van het simpele feit dat je niet alles tegelijk kunt leren.

In de lijn van het voorgaande krijgt het idee van het leraarsnest (Mertens, 2001) een geheel nieuwe inkleuring. Naast het belang van teamleren (Learning to live together) komt het accent meer te liggen op het nesten van de competentieontwikkeling op de authentieke - altijd enigszins gedeukte - identiteitsontwikkeling (Learning to be).

Ieder mens heeft in de loop van zijn leven zijn krachten leren kennen, maar heeft ook zo zijn deuken opgelopen. Sommige deuken kun je compenseren met persoonsspecifieke kwaliteiten; sommige deuken maken het werken als professional moeilijk, zo niet onmogelijk. Bij opleiden in school is het de kunst lerenden hun kracht te laten ontdekken en dit te spiegelen aan een externe maat (minimum-competentieprofiel). Voor sommige professionals zal deze externe maat al snel betrekkelijk zijn; voor anderen een onbereikbaar ideaal.

*Voorbeeldvragen quickscan Authentieke competentieontwikkeling*

Hoeveel tijd en ruimte is er binnen uw school/bestuur voor:

- systematische en methodische reflectie op de effectiviteit van eigen handelen, verdergaand dan incidenteel, met gezond verstand en op basis van eerste indrukken?
- Learning to live together en Learning to be?
- het bespreken van persoonlijke onderwijsverhalen, ervaringen en ideeën?
- het professionaliseren in een eigen tempo op basis van zelfgekozen vormen?

## **Noten**

<sup>22</sup> In de studie *Competenties: van complicaties tot compromis* geeft de Onderwijsraad een grondige analyse van het huidige denken over competenties en competentieleren.

<sup>23</sup> Competentie-instrumenten zijn vooral zinvol wanneer deze worden ontwikkeld in samenspraak met praktiserende professionals. Dit is met name van belang met het oog op draagvlak en praktische bruikbaarheid (zie Beijaard en Verloop, 1996; Duke & Stiggins, 1991).

<sup>24</sup> Cito Groep en KPC Groep werken het systeem voor authentieke toetsing nader uit aan de hand van videobenchmarking in de loop van 2003, parallel aan een pilot Opleiden in school.

<sup>25</sup> Het voorstel voor Wet voor Beroepen in het Onderwijs voorziet in bekwaamheidseisen voor de verschillende te onderscheiden onderwijsberoepen. Deze bekwaamheidseisen zijn gericht op:

- het handelen in het onderwijsleerproces;
- het werken binnen een onderwijsorganisatie;
- het algemeen professioneel handelen.

<sup>26</sup> Wij hanteren de term 'regulatief handelen' om deze competentie te duiden. Naast het nadenken over en streven naar scherpere wijzen wij dit aan tot het gericht zelfstandig sturing geven aan de eigen competentieontwikkeling.

<sup>27</sup> Zie paragraaf 3.3.

<sup>28</sup> Op basis van het beoordelingskader kunnen opleiders en lerenden een hanteerbare set doelen formuleren die als richtingwijzer kunnen fungeren bij het vaststellen en het accorderen van persoonlijke ontwikkelingsplannen.

<sup>29</sup> Zie paragraaf 3.3.

<sup>30</sup> De zogenaamde Mile-projecten hebben hier al enige ervaring mee opgedaan. Afgezien van de fijnmazigheid waarmee dit is gebeurd, geven de producten van bijvoorbeeld Mile-rekenen al wel een beeld van mogelijke onderdelen van een videodossier.

<sup>31</sup> Zie: Oosterheert, I., *How Student Teachers Learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Groningen, 2001.

<sup>32</sup> Zo kan een zelfbetrokken Gestalt en daaraan verbonden handelingsrepertoire in sommige onderwijssituaties contraproductief uitwerken op het leren bij kinderen. Omdat een taakbetrokken Gestalt en repertoire acceptabele effecten kunnen opleveren en een anderbetrokken Gestalt en repertoire goed zouden uitwerken op het leren bij kinderen, is het voor opleiders in school zaak om zelfbetrokkenheid om te buigen in taakbetrokkenheid. Het sec trainen van de vaardigheid is dan niet voldoende, omdat de uiteindelijk sturende Gestalt er niet door verandert.

<sup>33</sup> Ook de filosoof Cornelis (1998) onderstreept het belang van respect voor de zelfsturing van mensen: "..., zodat ze hun verborgen programma kunnen ontplooien. Daarvoor moet de externe sturing wijken, dat is de prijs voor vooruitgang in het maatschappelijk proces. Want er zijn maar twee logische mogelijkheden, met Einstein en Hitler als model. Ofwel de externe sturing van de maatschappij regelt zich naar de vernieuwing van de interne sturing, op voorwaarde dat die vernieuwing de communicatieve toets doorstaat ... ofwel het is omgekeerd, de interne sturing past zich aan, de externe sturing van het regelsysteem heerst, dan zitten we in de wereld van de herhaling, ook van de fouten in het systeem. Fouten kunnen dan niet worden gecorrigeerd, er is geen logische ruimte voor gevoel, emancipatie, inspraak of terugmelding, de wereld is dan totalitair (p. 756)."

<sup>34</sup> In zijn filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling van emoties onderscheidt Cornelis (1998) het sociale regelsysteem - zoals bekwaamheidseisen - als middel om op rechtvaardige wijze tot erkenning te komen van iemands bekwaamheid. Het sociale regelsysteem als stabiliteitslaag zal in de 21ste-eeuw plaats moeten maken voor communicatieve zelfsturing. Deze communicatieve zelfsturing maakt het voor professionals mogelijk om zichzelf te herkennen in wat zij doen. Zolang binnen de cultuur de stabiliteitslaag van communicatieve zelfsturing nog niet is betreden, is er sprake van 20ste-eeuws denken. Dit denken beperkt de professionaliteitsopvatting tot het voldoen aan professionele standaarden (extrinsieke professionaliteitsopvatting) en gaat voorbij aan het continue en verweven proces van persoonlijke en professionele ontwikkeling (intrinsieke professionaliteitsopvatting).

<sup>35</sup> *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, 1996.

<sup>36</sup> Binnen verschillende religieuze tradities aangeduid als spiritualiteit, (Goddelijke) inspiratie en verwondering.

<sup>37</sup> Of om met Cornelis (1998) te spreken: "Als je als kat geboren wordt moet je niet willen leren blaffen."

<sup>38</sup> Beperkt tot Learning to know en Learning to do.

<sup>39</sup> In de recente verkenning *Leren in een kennissamenleving* van de Onderwijsraad draagt deze economische en cultuur-maatschappelijke motieven aan om het kennisbegrip meeromvattend te maken. Daaraan verbindt de Onderwijsraad consequenties voor onderwijsprocessen. In de verkenning *Samen leren leven* wijst de Onderwijsraad daarnaast op de doeloriëntatie in het leren.

In beide verkenningen en onderzoeken is de authenticiteit van het leren, zowel vanuit leerpsychologisch perspectief (intrinsieke professionaliteitseisen aan authentieke leerprocessen) als sociologisch perspectief (extrinsieke professionaliteitseisen, authentieke context) geïmplementeerd.

<sup>40</sup> Zie ook Van Oenen en Wardekker (2001).

<sup>41</sup> Ton Lemaire onderbouwt in *Met open zinnen* (2002) het belang van een ander gebruik van de zintuigen bij het betekenis geven aan mens en wereld. Vanuit het besef dat iedere waarneming historisch en cultureel bepaald is, maar ook de reflectie op iedere waarneming niet los te begrijpen is van haar context, hecht Lemaire belang aan een 'poëtische omgang met de wereld'. "Zoals bij het proeven van goede wijn tijd, aandacht en rust nodig zijn, zo ook is om de smaak van de wereld, om de sfeer van het leven te genieten een houding vereist van liefdevolle aandacht, van omzichtigheid en voorzichtigheid, van dankbaarheid en gelatenheid. Directe en haastige ervaringen zijn dan niet op hun plaats, maar wel een subtiele benadering die afstand, omweg en uitstel aanvaardt en zelfs bewust opzoekt. ... Niet alleen is 'alles van waarde weerloos' (Lucebert) maar die waarde vergt tijd, geduld en een langzaam tempo om te worden ontdekt en geapprecieerd."

## Literatuur

Beek, A. ter, R. de Ridder-Hessing en W. Roelofs, *SKIF-pilots opleidings-scholen. Een tussenbalans*. 's-Hertogenbosch, 2002.

Berg, R. van den, en R. Vandenberghe, *Succesvol leidinggeven aan onderwijs-innovaties*. Alphen aan den Rijn, 1999.

Beijaard, D. en N. Verloop, Assessing teachers' practical knowledge. In: *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), p. 275-286. 1996.

Bruining, T. en J. Haffmans, Werken aan communities of learning en communities of practice. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 11, 2001, p. 7-10.

Cornelis, A., *Logica van het gevoel*. Amsterdam, 1998.

Delors et al., *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, 1996.

Duke, D.L., en R.J. Stiggins, Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In: J. Millman en L. Darling-Hammond, *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary teachers*. (p. 116-132). Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications, 1990.

Dwyer, C.A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: validity, standards, and issues. In: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), p. 135-150. 1994.

Dwyer, C.A. (1998). Psychometrics of Praxis III: Classroom Performance Assessments. In: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(2), p. 163-187. 1998.

Fullan, M., *Successful school improvement*. Buckingham, 1992.

Fuller, F., Becoming a teacher. In: Ryan, K., *Teacher education: the seventy fourth yearbook of the National Society for the Study of education*. Chicago, 1975.

Gerrits, J., *De winst van kwaliteitszorg. Het kwaliteitsdenken in scholen PO en VO vormgegeven met behulp van het INK-model*. 's-Hertogenbosch, 1997.

Hall, G. en S. Hord, *Change in schools: Facilitating the process*. New York, 1987.

Hardjono, T., Het vier fasenmodel voor organisatieverandering. Lezing ten behoeve van INK-assessoren. Helvoirt, 18 juni 2002 (mede gebaseerd op gelijkgenaamd artikel).  
In: *Holland Management Review*, 1996.

Kelchtermans, G., Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots.  
In: *Cambridge Journal of Education*, 1996, jrg. 26, nr. 3, p. 307-323.

Kessels, J.W.M., *Learning in organisations: a Corporate Curriculum for the Knowledge Economy*. Elsevier Science Ltd. Futures 33, 2001, p. 497-506.

Kessels, J.W.M., *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie TU Twente, 2001.

Kessels, J.W.M. et al., *Werken aan kennis. Methoden voor het creëren, delen en toepassen van kennis*. Utrecht, 2000.

Lagerwerf, B. en F. Korthagen, Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk.  
In: *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2003, jrg. 24, nr. 1, p. 14-23.

Lemaire, T., *Met Open zinnen*. Amsterdam, 2002.

Mertens, H., *Het leraarsnest*. 's-Hertogenbosch, 2001.

Oenen, S. van, en W. Wardekker, De breedte van het nieuwe leren: over identiteitsontwikkeling en ervaringsaanbod.  
In: Oenen, S. van, en F. Hajer, *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten de school*. Utrecht, 2001.

Onderwijsraad, *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag, 2002.

Onderwijsraad, *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag, 2003.

Onderwijsraad, *Samen leren leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*. Den Haag, 2002.

Onstenk, J., J. Oudejans en R. Seters, *De school als leer- en opleidingsplaats. Achtergronden en argumenten bij het beschrijvingsmodel*. 's-Hertogenbosch, 2001.

Oosterheert, I. en J. Vermunt, Hoe leraren-in-opleiding leren.  
In: *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2002, jrg. 23, nr. 3, p. 4-9.

Oosterheert, I., *How Student Teachers Learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Groningen, 2001.

Projectgroep authentiek toetsen, *Laten zien wat je kunt. Visiedocument authentieke toetsing*. 's-Hertogenbosch, 2002.

Roelofs, E.C. en P. Sanders, Beoordeling van docentcompetenties.  
In: M. Mulder. *Competentieverricht beroepsonderwijs. Bevoegd, maar ook bekwaam?* Groningen, 2003.

Roelofs, W., *Van opleidingsscholen naar kennisnetwerken primair onderwijs. Aanzet tot een keurmerk voor professionalisering binnen scholen*. 's-Hertogenbosch, 2002.

Roelofs, W., *Opleidingsscholen primair onderwijs. Conceptuele vormgeving en Innovatiestrategie*. 's-Hertogenbosch, 2000.

Runhaar, P. (red.), *Competentieontwikkeling brengt scholen in beweging*. 's-Hertogenbosch, 2001.

Runhaar, P. en R. Rijken, *Competentieontwikkeling. Het noodzakelijke voorwerk*. 's-Hertogenbosch, 2002.

Verloop, N., *De leraar*. Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van de PROO. Den Haag: NWO/PROO, 1999.