

Eigenaar van kwaliteit

veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat

Author(s)

Snoek, Marco

Publication date

2007

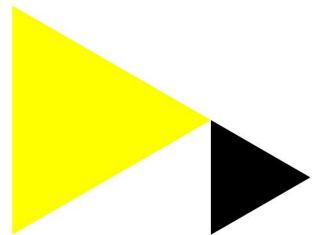
Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M. (Ed.) (2007). *Eigenaar van kwaliteit: veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Hogeschool van Amsterdam.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Eigenaar van kwaliteit

veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat



Eigenaar van kwaliteit

veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat

Marco Snoek (red.)

Inhoud

Voorwoord

Leraren en het publieke onderwijsdebat

Marco Snoek en Meta Krüger

I Regie op eigen professionele ontwikkeling

- I.1 Eigenaar van professionele kwaliteit 21

Marco Snoek en Annette Dietze

- I.2 Kwaliteit bespreekbaar maken: Video Interactie Begeleiding op school 33

Annemieke Mol Lous

- I.3 De bijdrage van feedback aan het leren van studenten:
bijdrage aan eigenaarschap 43

Liz Dale

- I.4 Teams in verandering: teamreflectie op de camping 55

Ellen Biersteker, Klaas van der Laan en Marco Snoek

- I.5 Beginners versus veteranen: aandacht voor de concerns van
beginnende leraren 67

Marco Snoek en Margreet Schriemer

- I.6 Leren en kennis creëren: literatuurstudie naar het leren van leraren,
teams en organisaties 79

Anja Stigter

II Kritisch onderzoek naar eigen praktijk

- II.1 Leiding geven aan een onderzoekende cultuur 95

Meta Krüger

- II.2 Een ontwikkelingsgerichte schoolorganisatie: het stimuleren en activeren
van een onderzoekende houding in OGO-basisscholen 105

Jacqueline Steeman en Alice Holla

III Sturing en zelfsturing van leraren

- III.1 Over brillen en sturen 115

Ellen Biersteker, Wim Kouwenhoven en George Lengkeek

- III.2 Zoeken naar zelfsturing: stimuleren van zelfsturing in de
lerarenopleidingen 125

Hanneke Stasse en Aimee Dwars

IV Rekening houden met de bredere context

- IV.1 Toekomstscenario's: antennes voor maatschappelijke ontwikkelingen 135

Marco Snoek en Liz Dale

- IV.2 Consistent configureren van personeelsbeleid: over de rol van vertrouwen
in onderwijsorganisaties 149

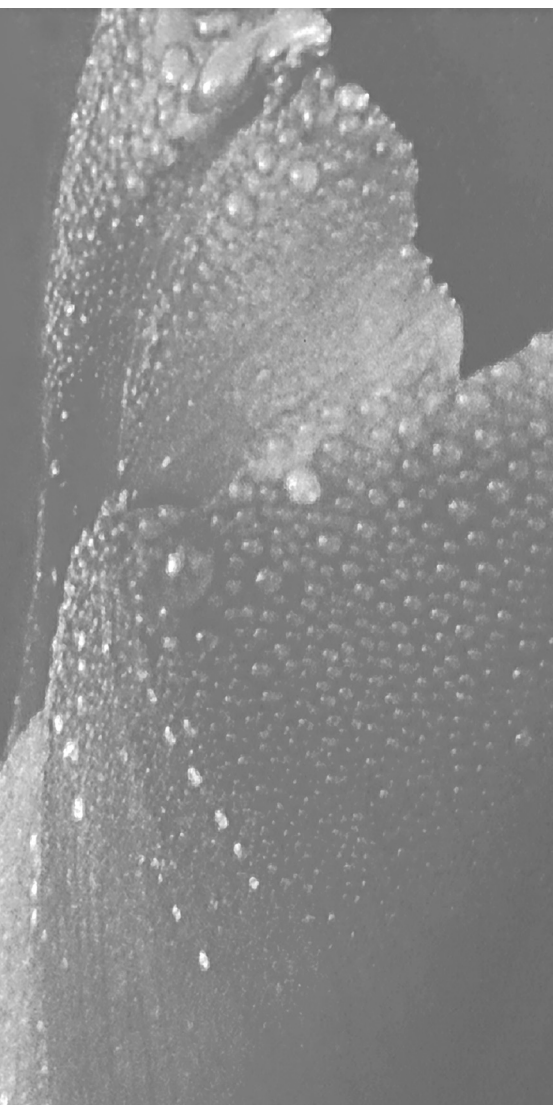
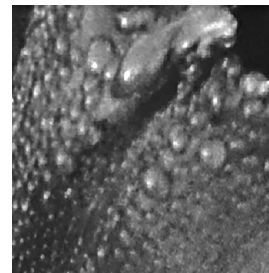
Marco Snoek, Rob Henneman en Saskia Simon

Slot

- De balans van vier jaar lectoraat 161

Marco Snoek

Wie werkten mee aan deze bundel



Inleiding

Vier jaar geleden is het lectoraat 'De Veranderingsbekwame Leraar' van start gaan. Doel van het lectoraat was leraren te ondersteunen bij het vormgeven van veranderprocessen. Leraren, en daarmee bedoelen we binnen het lectoraat ook studenten en lerarenopleiders, zullen immers voortdurend in hun onderwijs, didactiek en rol moeten inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen, op eisen vanuit de samenleving, op ontwikkelingen en keuzes binnen de school, op veranderende interesses en karakteristieken van leerlingen en op nieuwe wetenschappelijke inzichten met betrekking tot leren en onderwijzen. Leraren krijgen hun leven lang te maken met veranderingen en moeten dus bekwaam zijn in het omgaan met en vormgeven van die veranderingen.

Leraren moeten geen speelbal of slachtoffer zijn in veranderprocessen die plaats vinden binnen scholen, maar de leidende professionals die innovatie initiëren, uitvoeren en bewaken. Dat vraagt om leraren die 'change agents' zijn, die veranderingsbekwaam zijn.

Met het lectoraat wil de Educatieve Hogeschool van Amsterdam aandacht vragen voor die veranderingsbekwaamheid. In de afgelopen vier jaar hebben de lector en de leden van de kenniskring deze opdracht vormgegeven door aandacht te vragen voor de rol van leraren in veranderprocessen, onderzoek te doen naar aspecten van veranderingsbekwaamheid, door instrumenten en materialen te ontwikkelen die studenten, leraren en lerarenopleiders ondersteunen bij de verdere ontwikkeling van hun eigen veranderingsbekwaamheid en door deel te nemen in het maatschappelijke debat.

Daarbij zijn verschillende invalshoeken gekozen: de term 'leraar' is breed opgevat: van student tot leraar in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, mbo en hoger onderwijs. Speciale aandacht is ook besteed aan de lerarenopleider als rolmodel voor leraren. De activiteiten zijn zowel gericht geweest op de eigen organisatie (het curriculum en personeelsbeleid van de EHvA en de HvA), op de regionale Amsterdamse omgeving (in samenwerkingsrelaties met

Amsterdamse opleidingsscholen en het Amsterdamse Platform Onderwijsarbeidsmarkt), op het landelijke beleid rond de leraar en lerarenopleidingen en op bijdragen aan Europese beleidsinitiatieven rond de kwaliteit van leraren. De lokale, regionale, nationale en internationale kennisnetwerken en leergemeenschappen waar het lectoraat deel van uitmaakt weerspiegelen die verschillende invalshoeken.

Door de grote variëteit aan invalshoeken hebben veel collega's slechts een beperkt beeld gekregen van de activiteiten en opbrengsten van het lectoraat. Na vier jaar is het daarom goed om de balans op te maken. Deze bundel geeft een overzicht van de opbrengsten en inzichten die het lectoraat in de afgelopen vier jaar heeft opgeleverd. Daarbij is er voor gekozen om een verbinding te maken met het lerarendebat dat al geruime tijd heftig woedt. We hebben ons de vraag gesteld welke bijdrage de opbrengsten van het lectoraat leveren aan dat debat en vooral op welke wijze de opbrengsten leraren ondersteunen bij het bepalen van hun positie in dat debat.

Parallel aan het schrijven van dit boek verschenen twee rapporten over de positie van de leraar: het rapport 'LeerKracht' van de Tijdelijke Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan en het advies 'Leraarschap is Eigenaarschap' van de Onderwijsraad. De adviezen ondersteunen de boodschap van dit boek. Tegelijk vormt dit boek in onze ogen een aanvulling op beide rapporten, doordat de bijdragen in dit boek

proberen een concrete vertaling te geven aan de beleidsmatige voorstellen waarmee de Tijdelijke Commissie Leraren en de Onderwijsraad de voorwaarden proberen te scheppen voor een krachtige beroepsgroep. Het ontwikkelen van een krachtige beroepsgroep vraagt immers niet alleen iets van structuren, maar juist ook iets van leraren en de kwaliteiten die ze daartoe inzetten. Leraren en lerarenopleidingen zullen daar gezamenlijk de belangrijkste bijdrage aan moeten leveren.

In juli 2007 heeft het College van Bestuur van de Hogeschool van Amsterdam besloten om het lectoraat 'De Veranderingsbekwame Leraar' te verlengen.

Dat betekent dat we ook de komende vier jaar een bijdrage hopen te leveren aan het versterken van de beroepsgroep van leraren, aan het ontstaan van professionele leergemeenschappen in scholen, aan de koppeling tussen professioneel leren en de verandercapaciteit van (teams van) leraren, tussen Leren & Innoveren, de nieuwe titel van dit lectoraat.

Oktober 2007

Marco Snoek

Leraren en het publieke onderwijsdebat

Marco Snoek en Meta Krüger

In de media is in de afgelopen tijd een scherp debat gevoerd over de kwaliteit van leraren en over hun professionele ruimte. Naar aanleiding van dit debat is onlangs het rapport 'Leerkracht' van de Tijdelijke Commissie Leraren (2007) verschenen en heeft de Onderwijsraad (2007) het advies 'Leraarschap is Eigenaarschap' gepubliceerd. In beide rapporten wordt gepleit voor het vergroten van eigenaarschap van leraren ten aanzien van hun professionele kwaliteit, voor het versterken van de invloed van leraren in processen van onderwijsinnovatie, en voor het creëren van een sterke beroepsgroep. Dit vraagt echter niet alleen iets van schoolleiders en besturen, maar ook van leraren zelf. Leraren zullen de professionele ruimte moeten willen innemen en daar verantwoording over willen afleggen.

In het lectoraat 'De Veranderingsbekwame Leraar' hebben we in de afgelopen jaren gezocht naar aangrijpingspunten voor het versterken van de beroepsgroep van leraren en voor het vergroten van het eigenaarschap van leraren met betrekking tot het onderwijs en de innovatie daarvan.

In dit inleidende artikel schetsen we de achtergrond van het publieke onderwijsdebat, de noodzaak om het gepolariseerde debat om te zetten in een professionele dialoog en de eisen die dit stelt aan leraren. Tegelijk wordt een relatie gelegd met de thema's die centraal hebben gestaan in de vier jaar van het lectoraat 'De Veranderingsbekwame Leraar'. Tenslotte wordt een overzicht gegeven van de opbouw en samenhang van de verschillende artikelen in dit boek.

Het onderwijsdebat

Wie de afgelopen tijd de discussies in de media heeft gevolgd, kan het niet ontgaan zijn dat er een heftig debat aan de gang is over onderwijs en de leraar.

Een paar opvallende punten uit het debat: de

kwaliteit van het onderwijs zou hard achteruit hollen; het Nieuwe Leren – een veel te breed begrip - wordt geassocieerd met het verwaarlozen van kennisoverdracht; competentiegericht leren wordt verengd tot het aanleren van vaardigheden; managers zouden nauwelijks nuttig

werk verrichten; en de docenten zouden hun vak kwijt zijn.

Een belangrijke deel van het debat spitst zich toe op de professionele ruimte van de leraar, op de relatie tussen leraren en bestuurders/managers. Sommigen spreken in dit verband van een 'nieuwe schoolstrijd' (Jansen, de Jong & Klink, 2006). Die strijd wordt heftig gevoerd via de media en het internet. De kritiek van leraren is dat ze als onderwijsprofessionals te weinig professionele ruimte krijgen. Innovaties worden in de ogen van veel leraren top-down ingezet vanuit bestuurders en managers, ondersteund en geadviseerd door beleidsmakers en onderwijskundigen. De van bovenaf opgelegde innovaties betekenen in de ogen van veel leraren dat ze nauwelijks meer ruimte hebben om hun kennis over te dragen. Veel leraren (met name in het voortgezet onderwijs en in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs) ervaren bijvoorbeeld dat de invoering van het competentiegerichte leren er toe heeft geleid dat hun beroep is versmald tot dat van coach van leerlingen en begeleider van leerprocessen, terwijl hun vak – de kern van hun professionaliteit – niet langer voorop staat.

Het onbehagen van leraren wordt nog versterkt door de daling van de status van het leraarschap. Hoewel Nederland een kenniseconomie wil opbouwen, lijkt de kennis en eruditie van de leraar een steeds lager aanzien te krijgen (Coonen, 2005). Dit vertaalt zich onder andere

in functiebouwwerken waar hogere salarisschalen niet gekoppeld zijn aan de kwaliteit van het didactisch handelen en de expertise van de leraar, maar aan het aantal mensen waar leiding aan gegeven wordt. Niet leraarschap naar management krijgt door salarisschalen een hoger aanzien. Belangrijke spreekbuizen van dit onbehagen zijn Beter Onderwijs Nederland -een beweging van 'verontruste leraren'-, en smaakmakers zoals Ad Verbrugge, Leo Prick en Arnold Heertje. Pleidooi van allen is om het onderwijs 'weer terug te geven aan de onderwijsprofessionals'. De roep om meer ruimte voor en erkenning van uitvoerende professionals beperkt zich niet tot het onderwijs, maar is ook zichtbaar binnen andere professionele domeinen (Van den Brink, Jansen & Pessers, 2005). De Stichting Beroepseer wil de beroepseer van professionals weer centraal stellen en stelt zich tot doel om de 'professional te ontkooien'. Onderliggend uitgangspunt is dat de beoordeling van de kwaliteit van de professional een zaak is van de professionals zelf (Korver, 2007).

Opvallend is dat het landelijke debat gedomineerd wordt door mensen die zelf niet in het primair proces van het onderwijs werkzaam zijn. Slechts een beperkte groep van leraren mengt zich in het debat. Dat is jammer, want wie weten er beter hoe het gesteld is met de kwaliteit van het onderwijs en hoe het verder en anders moet dan de professionals in het onderwijs zelf? In die zin is het belangrijkste advies van de Commissie Leraren (2007) het oprichten van

een landelijke beroepsgroep van leraren zodat leraren zelf een rol krijgen in het bewaken en beoordelen van de kwaliteit van onderwijs en leraren.

Wurggreep van wantrouwen

De toegenomen spanning tussen leraren en bestuurders/managers is ook het ministerie van OCW niet ontgaan. De Tijdelijke Commissie Leraren die in mei 2007 door de minister is ingesteld had dan ook uitdrukkelijk als opdracht om na te gaan hoe de betrokkenheid van leraren bij onderwijsontwikkeling en professionalisering vergroot kan worden en hoe een volwaardige professionele verantwoordelijkheid bereikt kan worden. Staatsecretaris Marja van Bijsterveld gaf tijdens een werkbezoek aan de EHvA aan dat zij leraren weer 'weerbaar' wil maken tegen alle innovaties die op hen afkomen. De Onderwijsraad heeft zeer recent een advies gegeven over de rol van de leraar in de nieuwe bestuurlijke verhoudingen, waarin het teruggeven van het eigenaarschap aan de leraar het uitgangspunt is (Onderwijsraad, 2007). Ook Minister Plasterk wil leraren hun sleutelrol teruggeven; de onderwijsprofessionals moeten het weer voor het zeggen krijgen op hun school. Niet de leraren, maar de leidinggevendenden en de politiek zijn verantwoordelijk voor de scheefgroei op scholen, volgens Plasterk (VK 14/06/07). Eind april 2007 is de Tijdelijke Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen opgericht om te bezien of hij gelijk heeft.

Het instellen van een parlementair onderzoek past echter in wat Doekle Terpstra, voorzitter van de HBO-raad, tijdens het VELON-congres 2007 'de wurggreep van wantrouwen' noemde. Leraren, schooldirecteuren, overheid en de samenleving wantrouwen elkaars intenties en professionaliteit en houden elkaar zo in een wurggreep. Het is dan ook de vraag in hoeverre een parlementair onderzoek bijdraagt aan het weer tot elkaar brengen van de verschillende partijen. Het parlementair onderzoek lijkt eerder een manier om het 'eigen gelijk' te bewijzen, met als gevolg een self-fulfilling prophecy: een sector waarin alle partijen elkaar wantrouwen en niet bereid zijn tot samenwerking en krachtenbundeling. Zo wordt Nederland geen kennis-economie. Hoe kan onderwijs dat intern geen onderlinge solidariteit vertoont, ooit effectief bijdragen aan vergroting van sociale cohesie en solidariteit elders in de samenleving?

Het ontstaan van de nieuwe schoolstrijd

Vraag is waar deze plotselinge schoolstrijd door veroorzaakt wordt. Hoe zijn leraren en bestuurders/managers zo tegenover elkaar komen te staan?

Onderwijsinnovaties zijn al veel langer van bovenaf geïnitieerd. Basisvorming en studiehuis zijn centraal geïnitieerd door de overheid en aan scholen opgelegd. Leraren en schoolleiding stonden daarbij vaak aan dezelfde kant in hun kritiek op de opgelegde innovaties. In de afgelopen jaren heeft echter internationaal een proces van schaalvergroting en decentralisatie

plaatsgevonden in het onderwijs, met tegelijk een deregulering ten aanzien van de rol van de overheid. Hierdoor krijgen besturen en schoolleidingen steeds meer beleidsruimte en moeten zij meer eigen keuzes maken. Niet alleen ten aanzien van vragen en initiatieven vanuit de overheid, maar ook ten aanzien van maatschappelijke ontwikkelingen. Bovendien is de betekenis van kennis door de komst van ICT en Internet sterk veranderd. De opkomst van de kenniseconomie en de veranderde jeugd vragen om een nieuw soort leren, dat inmiddels als het 'nieuwe leren' bekend staat. Scholen zullen moeten inspelen op deze veranderingen en op nieuwe inzichten m.b.t. kennis en didactiek. Scholen zijn daardoor in tegenstelling tot vroeger voortdurend in ontwikkeling. Het gaat in het onderwijs niet meer zozeer om door de overheid of door scholen zelf geïnitieerde veranderprojecten met een begin en een eindpunt, maar veel meer om een continue schoolontwikkeling. Deze ontwikkelingen hebben een grote invloed gehad op het werk van schoolleiders. Hun taken zijn complexer geworden, zij hebben een expliciete rol gekregen in het op gang brengen en houden van schoolontwikkeling en zij moeten naar buiten toe verantwoording afleggen (accountability) over de kwaliteit van het onderwijs in hun school.

De toegenomen beleidsruimte in scholen en de voortdurende onderwijsvernieuwingen waarvoor schoolleiders zich moeten verantwoorden, hebben geleid tot de afstand tussen leraren enerzijds en schoolleiders en besturen ander-

zijds. Hieronder werken we dit verder uit.

Oude en nieuwe valkuilen

De toegenomen verantwoordelijkheid en de daaraan gekoppelde verantwoordingsplicht hebben geleid tot een professionaliseringsslag bij schoolleiders. Scholen moesten omgevormd worden tot professionele arbeidsorganisaties met verantwoordingsmechanismen. Risico daarbij is dat de bureaucratie van de overheid vervangen wordt door een nieuwe bureaucratie binnen de school. Om dit risico te vermijden wordt door veel ondersteuningsorganisaties (zoals ISIS-VO) de nadruk gelegd op systeembenaderingen en concepten zoals de lerende organisatie. Schoolleiders worden uitgedaagd om na te denken over hoe zij invloed kunnen uitoefenen op het niveau van onderwijs in de klas door middel van een sterke focus op het leren van leerlingen. In veel landen wordt gesproken over 'leadership for learning'. Schoolleiders leren hoe leiding te geven aan het leren op alle niveaus in de school. De professionalisering van schoolleiders wordt op deze wijze verbonden aan schoolontwikkeling. Daarmee ontstond een verschuiving ten aanzien van de traditionele taakverdeling tussen leraren (verantwoordelijk voor de inhoud van het onderwijs) en schoolleiders (verantwoordelijk voor beheer en organisatie) die jarenlang dominant geweest is in het onderwijs. De schoolleider gaat zich vanuit zijn onderwijskundig leiderschap meer bemoeien met de onderwijskundige visie en vormgeving binnen de school. Hierdoor ontstaan botsingen tussen schoollei-

ding en leraren (Onderwijsraad, 2007). Hanson (1976) noemde deze botsing tussen sturing door de schoolleiding en de behoefte aan autonomie van leraren het 'oerconflict'. Hij verklaarde het oerconflict door middel van het zogeheten interacting spheres model: In dat model hebben managers en medewerkers elk een eigen domein waarop ze beslissingen nemen. Elke partij koestert het eigen domein. Probeert een partij op het domein van de ander te komen, dan gaat die ander heftig in de verdediging. Hanson wilde dit oplossen door de domeinen van managers en leraren zoveel mogelijk te scheiden. Laat ieder zich terug trekken op het domein waar hij het meeste verstand van heeft.

Door de toegenomen autonomie van scholen en de daarbij behorende verantwoordelijkheid voor scholen en schoolleiders om ook keuzes te maken op het terrein van onderwijsinhoud, onderwijskwaliteit en onderwijsinnovatie en door onderzoek waarin aangetoond is dat de effectieve schoolleider een onderwijskundig leider is (Krüger, Witziers, Sleegers & Imants, 1999; Krüger & Witziers, 2003), is die systeem-scheiding echter niet meer te handhaven. Een school is bovendien een massabedrijf geworden dat effectief en efficiënt moet zijn. En om dat goed te organiseren is het de taak van een schoolleider om professionals binnen de organisatie aan te sturen en de kwaliteit van de uitkomsten van hun werk te bewaken. Een belangrijk aandachtspunt daarbij is dat de schoolleider en het bestuur, en niet de individuele leraar, door de overheid wordt aangesproken

op de kwaliteit van het geboden onderwijs. Onderwijs is immers een publieke voorziening. Als vertegenwoordiger van de school moeten schoolleiders en besturen zich verantwoorden over de kwaliteit en resultaten van de school, tegenover ouders, de lokale gemeenschap en de landelijke overheid. De schoolleider kan zich dus niet meer terugtrekken op het beheersmatige domein.

De oproep van BON om meer autonomie en professionele ruimte voor leraren zal daarom weinig effect hebben als dat betekent dat schoolleiders zich moeten terugtrekken uit het domein van de onderwijskundige vormgeving binnen de school, zonder dat duidelijk is hoe schoolleiders hun verantwoordingsplicht kunnen vormgeven en hoe leraren bereid zijn om bij te dragen aan die verantwoordingsplicht. Schoolleiders en leraren zullen hun rolverdeling opnieuw moeten definiëren, met inachtneming van elkaars deskundigheid en verantwoordelijkheid.

Van schoolstrijd naar professionele dialoog

De rollen van schoolleiders en leraren moeten dus opnieuw gedefinieerd worden. De Onderwijsraad onderscheidt in haar advies drie opties:

- het management of bevoegd gezag is spelbepaler en beoordeelt het professionele werk (disciplineren);
- de beroepsbeoefenaar is de spelverdeler en heeft een ondernemende rol; het management (als representant van de organisatie) schept de voorwaarden voor het

- professionele werk (faciliteren) en management en beroepsbeoefenaars zijn samen verantwoordelijk en vormen een productieve coalitie (coproduceren). (Onderwijsraad, 2007, p. 53)

Zoals we hierboven hebben aangegeven, zijn leraren en schoolleiders tot elkaar veroordeeld. Coproductie lijkt daarmee de enige begaanbare weg. Om dat te realiseren is het nodig het gepolariseerde publieke debat omgezet wordt in een professionele dialoog binnen de school, waarin uitgewerkt wordt hoe binnen de school de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en het verantwoorden van de kwaliteit vorm kan krijgen en een gedeelde verantwoordelijkheid wordt. Zowel de overheid als de schoolleiding zullen meer ruimte moeten bieden aan professionals bij de inrichting, vormgeving en kwaliteitsborging van het onderwijsproces. Dat vraagt om een herdefiniëring van het begrip 'onderwijskundig leiderschap'. Onderwijskundig leiderschap is dan niet iets wat is voorbehouden aan schoolleiders, maar een kenmerk van professionals in een onderwijsorganisatie: het kunnen denken vanuit een integraal perspectief en het nemen van verantwoordelijkheid voor kwaliteitsbewaking en innovatie. Van schoolleiders vraagt dat 'distributed leadership' (Ogawa & Boosert, 1995; Hargreaves & Fink, 2005): de erkenning dat leiderschap een kwaliteit is die overal in de schoolorganisatie nodig is, en de bereidheid om dat leiderschap te delen met anderen in de organisatie.

Maar dat stelt ook eisen aan de leraar. Leraren moeten bereid zijn om de verantwoordelijkheid van onderwijskundig leiderschap op zich te nemen. Overheid en schoolleiding zullen de onderwijsprofessional pas vertrouwen geven als er sprake is van een professionele gemeenschap die heldere professionele waarden en kwaliteitsstandaarden hanteert en als leraren elkaar ook durven aanspreken op elkaars kwaliteit. Een dergelijke professionele gemeenschap in de vorm van een landelijk georganiseerde beroepsgroep ontbreekt nog: een beroepsgroep die haar eigen kwaliteitseisen formuleert én bewaakt. Wat dat betreft kunnen leraren te rade gaan bij andere sectoren, zoals de medische beroepssector. Daar bewaakt de sector zelf de kwaliteit van de beroepsuitoefening, door middel van een medisch tuchtcollege waarin medici en juristen uitspraken doen over onverantwoord medisch handelen. Wellicht zou er voor het onderwijs een vergelijkbaar 'pedagogisch tuchtcollege' moeten komen, waarin leraren bij klachten van ouders of leerlingen bindende uitspraken durven te doen over onverantwoord pedagogisch handelen. Pas als er, zoals de Tijdelijke Commissie Leraren voorstelt, een beroepsgroep is die het lef heeft om zichzelf de maat te nemen, daarover verantwoording durft af te leggen aan overheid, ouders en werkgevers en die de regie neemt over haar eigen professionalisering, kan de beoordeling van de kwaliteit van de leraar ook echt bij de leraar worden neergelegd (Zie ook Snoek, 2006). Zolang zo'n landelijke beroepsgroep er nog

niet is, kunnen teams van leraren binnen school er naar streven om in samenwerking met de schoolleiding gezamenlijk het onderwijskundig leiderschap op te pakken. Zo kan in scholen een professionele gemeenschap worden ontwikkeld waarbinnen schoolleiders en leraren de dialoog aangaan en gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor kwaliteitsbewaking en innovatie.

Nieuwe kwaliteiten van leraren: leren en veranderen

Het creëren van een landelijke beroepsgroep of lokaal collectief van leraren is nog geen garantie dat er een professionele gemeenschap ontstaat. De vaardigheden en houdingen die nodig zijn voor de professionele dialoog zijn niet zonder meer aanwezig bij leraren en krijgen weinig aandacht binnen lerarenopleidingen. Om tot een professionele dialoog te kunnen komen moeten leraren ook in staat zijn om die professionele dialoog te voeren.

Het gaat daarbij in ieder geval om drie dingen:

- Bereidheid om elkaar aan te spreken op kwaliteit: Probleem is dat er binnen veel scholen geen cultuur is waarbij professionals elkaar aanspreken op hun professioneel functioneren of waarin collectief kwaliteitsnormen zijn afgesproken. Om gesprekspartner te zijn voor schoolleiding en bestuur, moeten leraren bovendien bereid zijn om hun aandeel te nemen in het bewaken en verantwoorden van kwaliteit. Professionele ruimte moet gebaseerd zijn op professioneel zelfbewustzijn. Dat omvat onder andere de

bereidheid om professionele standaarden af te spreken, om verantwoordelijkheid af te leggen over de wijze waarop die professionele ruimte ingevuld wordt en om elkaar daarop aan te spreken.

- Bereidheid om de effecten en de kwaliteit van het eigen handelen te onderzoeken en te bouwen aan een gezamenlijke kennisbasis: Het is opvallend dat steeds meer scholen vragen om kennis vanuit onderzoek om hun vernieuwingen evidence-based te maken en zich evidence-based te kunnen ontwikkelen. Internationaal wordt de laatste jaren geschreven over het belang van onderzoeksmatig leren en werken van leerling tot leraar en schoolleider. Dergelijke ontwikkelingen zijn nieuw en staan nog in de kinderschoenen. Een recent voorbeeld is het initiatief van de VO-Raad om scholen en onderzoekers aan elkaar te koppelen op zo'n wijze dat onderzoek daadwerkelijk kan worden gebruikt voor schoolontwikkeling (zie www.durvendoen.nl). In de professionele leergemeenschap wordt het eigenaarschap teruggeven aan de leraar, maar alleen aan die leraren die zich gedragen als 'informed professionals' (Earl & Katz, 2006) en aan leraren die hun collectieve kennis ook expliciteren.
- Bereidheid tot professioneel leren: Professioneel leren van leraren wordt beschouwd als de sleutel tot onderwijsverandering (Hoban, 2002). Fullan (2007) spreekt over 'capacity building with a focus on results'. Dat professionele leren kan verschillende vormen

aannemen. Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger (submitted) onderscheiden drie soorten leeractiviteiten die cruciaal zouden zijn voor leraren in het omgaan met de snelle veranderingen waarmee ze worden geconfronteerd, namelijk: 'keeping up to date' (verzamelen van nieuwe kennis en informatie), 'innovation' (veranderen van de eigen onderwijspraktijk) en 'experimentation and reflective practice' (experimenteren en daarop reflecteren). Belangrijke factoren die van invloed zijn op de kwaliteit van het professionele leren van leraren zijn het hebben van persoonlijke doelen en geloof in de eigen doelmatigheid (self efficacy), samenwerking tussen leraren, gemotiveerdheid voor het werk en participatie in besluitvorming.

Onderzoek naar onderwijsverandering heeft echter laten zien dat het heel moeilijk voor elkaar te krijgen is dat leraren hun praktijk veranderen (Fullan, 2002). Het blijkt uitermate ingewikkeld om ervoor te zorgen dat professioneel leren leidt tot innovatie en schoolontwikkeling. Dat verband moet worden gelegd, maar hoe doen we dat? Wat moeten leraren nu leren om met de vele veranderingen om te kunnen gaan en zelf veranderingen te initiëren?

Noodzakelijke kwaliteiten voor leraren

Binnen het lectoraat 'De Veranderingsbekwame Leraar' is in de afgelopen vier jaar aandacht besteed aan de vraag hoe leraren ondersteund kunnen worden bij veranderprocessen binnen

scholen. Doel was om het eigenaarschap en professionele zelfbewustzijn van leraren te vergroten. In een aantal activiteiten is een expliciete relatie gelegd tussen leren en innoveren. Daarbij is aandacht besteed aan een aantal van de hierboven genoemde kwaliteiten:

- De kwaliteit om regie te voeren over de eigen professionele ontwikkeling. Daarbij gaat het, zowel individueel als in teamverband, om het kunnen expliciteren van kwaliteitscriteria voor het eigen professionele handelen, het vergelijken en verantwoorden van het eigen handelen aan de hand van kwaliteitscriteria (door middel van reflectie), het organiseren en gebruiken van feedback, en het sturen van de eigen professionele ontwikkeling;
- De kwaliteit om kritisch onderzoek te doen naar de eigen praktijk, om de effectiviteit daarvan te bepalen en om nieuwe inzichten ten aanzien van het professioneel handelen te verwerven;
- Het kunnen bepalen van de eigen rol en positie in veranderprocessen, onder andere door het herkennen en hanteren van verschillende sturingsmodellen zowel op klasniveau als op schoolniveau, en het vermogen en de bereidheid om daarover het gesprek aan te gaan met de schoolleiding;
- Het kunnen identificeren van de bredere context van het eigen professionele handelen (rekening houdend met behoeften en trends bij leerlingen, ouders en andere stakeholders in de omgeving).

Ondersteuning van leraren: de bijdrage van vier jaar kenniskringonderzoek

In deze bundel willen we de resultaten van vier jaar Kenniskringonderzoek langslopen met als centrale vraag hoe de inzichten die binnen de kenniskring ontwikkeld zijn leraren kunnen ondersteunen bij het bepalen van hun positie in het debat rond professionele ruimte, bij het vergroten van eigenaarschap m.b.t. professionele kwaliteit, bij het koppelen van professionalisering aan innovatie en schoolontwikkeling en bij het aangaan van een professionele dialoog met schoolleiders.

In het eerste deel staat reflectie op professionele kwaliteit centraal. Eerst wordt door Marco Snoek en Annette Dietze ingegaan op het belang van een beroepsgroep die verantwoordelijkheid neemt voor haar eigen professionele kwaliteit. Belangrijke voorwaarde daarvoor is het organiseren van collectieve reflectie op professionele kwaliteit. Ingegaan wordt op het Europese project Identifying Teacher Quality waarbinnen een gereedschapskist ontwikkeld wordt met instrumenten voor collectieve reflectie voor leraren, studenten en lerarenopleiders.

In het tweede artikel geeft Annemieke Mol Lous aan hoe belangrijk het is om professionele kwaliteit ook bespreekbaar te maken. Het gebruik van Video Interactie Begeleiding is daarbij een krachtig middel.

Liz Dale schrijft in het derde artikel over het belang van feedback bij het ontwikkelen van eigenaarschap met betrekking tot de eisen ten

aanzien van professionele kwaliteit en bij het ontwikkelen van inzicht in de daadwerkelijke kwaliteit van het eigen handelen.

Het vierde artikel gaat over teams als professionele leergemeenschappen. Ellen Biersteker, Klaas van der Laan en Marco Snoek beschrijven hoe collectieve reflectie op de kwaliteit van veranderprocessen gestimuleerd kan worden. Ervaringen met deze collectieve reflectie binnen een vmbo-school waren aanleiding om stil te staan bij teamculturen. Verschillende teamculturen zijn vastgelegd in een metafoor van een gezin op een camping.

Marco Snoek en Margreet Schriemer gaan in op het effect van teamculturen op de wijze waarop beginners een plek kunnen vinden in een (onderwijs)organisatie. Veel onderwijsorganisaties worden gedomineerd door veteranen wier kennis impliciet is en moeilijk toegankelijk voor beginners.

In de artikelen in dit deel is op verschillende plekken het belang aangegeven van professionele leergemeenschappen en van collectief leren van leraren binnen de school. Dat doet de vraag opkomen welke factoren een rol spelen bij collectief leren en hoe professionele leergemeenschappen gestimuleerd en ondersteund kunnen worden. Anja Stigter doet verslag van een literatuurstudie naar theorieën over en praktijkervaringen met collectief leren en legt daarbij een relatie tussen individueel leren, collectief leren en organiseren.

Het tweede deel gaat over de kwaliteit om kritisch onderzoek te doen naar de eigen praktijk. Meta Krüger gaat in op de vraag wat er nodig is om binnen een school een onderzoekende cultuur te creëren en op de rol die de schoolleider daarbij speelt.

Jacqueline Steeman en Alice Holla beschrijven hoe in twee ontwikkelingsgerichte basisscholen in Amsterdam geprobeerd wordt een dergelijke onderzoekende cultuur te creëren door de ontwikkelvragen van de teams centraal te stellen en daar omheen onderzoeksgroepen van leerkrachten en studenten te vormen.

Het derde deel gaat over sturingsmodellen die een rol kunnen spelen bij het sturen van leer- en veranderprocessen en over het belang van zelfsturing.

In het eerste artikel gaan Ellen Biersteker, Wim Kouwenhoven en George Lengkeek in op mentale modellen die een rol spelen bij sturingsprocessen en op het belang dat leraren inzicht hebben in en kunnen variëren in het gebruik van dergelijke mentale modellen.

Hanneke Stasse en Aimee Dwars beschrijven in het tweede artikel de spraakverwarring die er binnen de lerarenopleiding is ten aanzien van het begrip zelfsturing en proberen aan de hand van literatuur een duidelijker referentiekader te vinden voor opleiders om vorm te geven aan zelfsturing binnen het curriculum.

In het vierde deel wordt aandacht gevraagd voor het gebruik van toekomstscenario's als leer- en

reflectie-instrument voor leraren, studenten en opleiders.

In het eerste artikel in dit deel beschrijven Marco Snoek en Liz Dale de achtergronden van de scenariomethodiek en de mogelijkheden om deze methodiek als collectief leer- en reflectie-instrument in te zetten in het onderwijs, mede op basis van de ervaringen in een project van de Digitale Universiteit.

Gebruik van de scenariomethodiek bij het reflecteren op personeelsbeleid binnen de Hogeschool van Amsterdam leidde tot een scherper bewustzijn van dilemma's binnen onderwijsorganisaties. Marco Snoek, Rob Henneman en Saskia Simon beschrijven in het tweede artikel tot welke discussies ten aanzien van controle en vertrouwen en individuele professionaliteit versus team professionaliteit dit leidde.

In het slotartikel van dit boek maakt Marco Snoek de balans op en inventariseert hij op basis van de bijdragen in dit boek de consequenties voor leraren en lerarenopleiders.

Hij eindigt met een vooruitblik op de komende vier jaar van het lectoraat

Tot slot

Met deze publicatie hopen we bij te dragen aan het omzetten van het gepolariseerde onderwijsdebat in de media naar een professionele dialoog binnen de school, waarbij het huidige wederzijdse wantrouwen wordt doorbroken.

Ook de komende vier jaar hopen we vanuit het

lectoraat door onderzoek en instrumentontwikkeling leraren te ondersteunen bij het nemen van de professionele verantwoordelijkheid voor innovatie in het onderwijs en bij het creëren van een professionele dialoog. Centraal daarbij staat de koppeling tussen professioneel leren en de verandercapaciteit van (teams van) leraren, tussen Leren & Innoveren, de nieuwe titel van het lectoraat.

Literatuur

Brink, G. van den; Jansen, T. & Pessers, D. (red) (2005).

Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Amsterdam, Boom.

Coonen, H. (2005). Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs. Essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep. *TH&MA* 2005, 2.

Earl, L. & Katz, S. (2006). Leading schools in a data rich world. Harnessing data for school improvement. Thousand Oaks, California, Corwin Press.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-20.

Fullan (2007). *The new meaning of educational change*, 4th edition. Teachers College Press.

Geijssels, F.P., Sleegers, P.J.C., Stoel, R.D., Krüger, M.L. (submitted). The effect of psychological,

organizational and leadership factors on professional learning in schools. *Elementary School Journal*.

Hanson, M. (1976). Beyond the bureaucratic model: A study of power and autonomy in educational decision-making. *Interchange*, 7(2), 27-38.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco, Jossey Bass Wiley.

Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham, Open University Press.

Jansen, T.; Jong, G. de & Klink, A. (2006). *De Nieuwe Schoolstrijd!* Amsterdam, Boom.

Korver, T. (2007). *Professie, Onderwijs & Toezicht*. SBO, Den Haag.

Krüger, M.L., Witziers, B., Sleegers, P.J.C., Imants J. (1999). Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen. In: Creemers, B.P.M., Giesbers, J.H.G.I., Krüger, M.L. & Vilsteren, C.A. van (red.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement: Leiding geven in bestel, school en klas* (C4120-1t/m26). Samsom, Alphen aan den Rijn.

Krüger, M., & Witziers, B. (2003). Ontwikkelingen in het denken over leiderschap. In Creemers, B.P.M., Krüger, M.L., Sleegers, P.J.C., & Vilsteren,

C.A. van (red.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement: Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. E3000: 1-28), Alphen aan den Rijn, Kluwer.

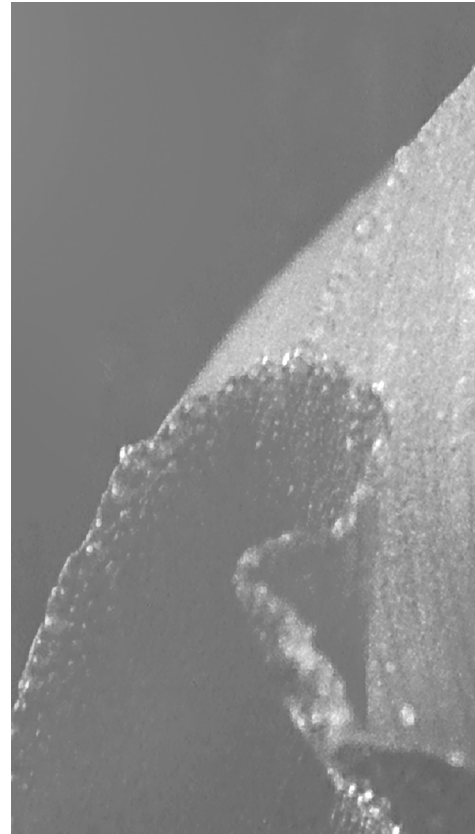
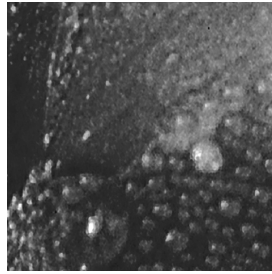
Ogawa, R.T. & Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243.

Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is Eigenaarschap*. Den Haag, Onderwijsraad.

Snoek, M. (2006). *Het wordt tijd voor een Pedagogische Tuchtcommissie*. Schoolblad AOb, 21, 2-12-2006.

Tijdelijke Commissie Leraren (2007). *LeerKracht. Rapport van de Tijdelijke Commissie Leraren*. Den Haag, ministerie van OCW.

I Regie op eigen professionele ontwikkeling



I.1 Eigenaar van professionele kwaliteit

Marco Snoek en Annette Dietze

Zowel in Nederland als in andere Europese landen is veel aandacht voor de kwaliteit van de leraar. Overheden bemoeien zich meer dan voorheen met de kaders voor en de bewaking van de beroepskwaliteit van leraren. Daarbij wordt beroepskwaliteit van leraren steeds sterker verbonden met eindexamenresultaten van leerlingen. Zo is lerarenkwaliteit in de context van de kenniseconomie een politiek issue geworden waarbij de verbinding met zelfsturing en professioneel eigenaarschap van kwaliteitsstandaarden door leraren te vaak ontbreekt.

Elke leraar is verantwoordelijk voor het bewaken en ontwikkelen van de kwaliteit van zijn professionele handelen. Elke leraar maakt deel uit van een professionele gemeenschap van leraren; landelijk als deel van de beroepsgroep en lokaal als deel van het team binnen de school, en is daarmee ook verantwoordelijk voor de totstandkoming van een gedeelde (kennis)basis waarin kwaliteitseisen en normen zijn geëxpliciteerd. Deze (kennis)basis kan tot stand komen door individuele en collectieve reflectie van leraren op hun handelen.

Collectieve reflectie is echter geen vanzelfsprekendheid en moet georganiseerd worden. Het lectoraat Leren & Innoveren is betrokken bij een Europees project waarbinnen een gereedschapskist met reflectie-instrumenten ontwikkeld wordt die gebruikt kan worden door leraren, studenten en lerarenopleiders

In Nederland leidde het verschijnen van het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap in 1993 tot een toegenomen aandacht voor de kwaliteit van de leraar. Dit rapport van de commissie onder leiding van Andrée van Es gaf het belang aan van een sterke beroepsgroep

van leraren (CTL, 1993) en vormde vervolgens de aanleiding tot een uitgebreid traject rond het ontwikkelen van beroepsprofielen en bekwaamheidseisen.

Nieuw in dat traject was het doel om bekwaamheidseisen te ontwikkelen die niet alleen als

referentiekader voor de lerarenopleidingen konden gelden, maar ook als referentiekader voor professionele ontwikkeling van leraren en personeelsbeleid in scholen. In 2006 zijn de bekwaamheidseisen voor onderwijspersoneel via de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) vastgesteld.

Lerarenkwaliteit in Europa

Ook in andere landen is veel aandacht voor het beschrijven van inhoudelijke eisen waaraan leraren moeten voldoen. Met name in Engeland zijn door de overheid in de afgelopen jaren vele en zeer gedetailleerde beschrijvingen van *teacher standards* gepubliceerd.

Voor de OECD is de ontwikkeling van bekwaamheidseisen zelfs prioriteit:

'The overarching priority is for countries to have in place a clear and concise statement or profile of what teachers are expected to know and be able to do. This is necessary to provide the framework to guide initial teacher education, teacher certification, teachers' ongoing professional development and career advancement, and to assess the extent to which these different elements are being effective.' (OECD, 2005: 131)

Ook de Europese Commissie pleit voor het hantieren van gemeenschappelijke standaarden voor competenties en kwalificaties van leraren (Europese Commissie, 2005, 2007). Hoewel de Europese commissie geen bevoegdheden heeft ten aanzien van onderwijs in de lidstaten, constateert zij toch dat de uitdagingen ten aanzien

van het beroep van leraar gemeenschappelijk zijn door de hele Europese Unie. *'It is possible to arrive at a shared analysis of the issues and a shared vision of the kinds of skills that teachers require'*. De analyse en het visioen van de Europese Commissie is beschreven in het document *'Improving the Quality of Teacher Education'* (Europese Commissie, 2007). Dit document is zeer terughoudend in het doen van uitspraken over het door lidstaten te voeren lerarenbeleid en beperkt zich tot een *'shared reflection about actions that can be taken at Member State level and how the European Union might support these'*. Tegelijk wordt echter voorgesteld om indicatoren te ontwikkelen ten aanzien van lerarenkwaliteit om daarmee de voortgang in de kwaliteit van leraren(opleidingen) te kunnen monitoren. Maar als dergelijke indicatoren gebruikt gaan worden in een *benchmark* instrument, zal dit wel degelijk invloed hebben op het lerarenbeleid in lidstaten. Geen overheid vindt het immers prettig om onderaan een ranglijst te bungelen.

Bovenstaande ontwikkelingen maken duidelijk dat de rol en bemoeienis van de overheid met de professionele kwaliteit van leraren is toegenomen. Het risico hiervan is dat dit ten koste gaat van professionele autonomie van leraren zelf. Zo zijn in veel landen *teacher standards* ontwikkeld door aan de overheid gelieerde organisaties die vaak weinig verbinding hebben met leraren zelf met als gevolg dat leraren (en lerarenopleidingen) in dergelijke situaties weinig eigenaar-

schap voelen ten aanzien van de ontwikkelde standaarden. Een Portugese collega beschreef zijn eigenaarschap ten aanzien van standaarden voor leraren in Portugal kernachtig: *'Standards are evil constructs imposed by the government to control teacher education'*.

Het gebrek aan betrokkenheid van de beroepsgroep bij de ontwikkeling van standaarden was aanleiding voor de Association for Teacher Education in Europe (ATEE) om *teacher standards* als centraal thema te formuleren tijdens de ATEE conferentie in Amsterdam in 2005. Het resultaat van de conferentie is vastgelegd in een beleidsmanifest rond de kwaliteit van leraren (ATEE, 2006). In dit manifest werd het belang van een door leraren, lerarenopleidingen, scholen en overheid gedeeld referentiekader ten aanzien van lerarenkwaliteit benadrukt. Voorwaarde voor een referentiekader dat impact heeft op het handelen van leraren, is de betrokkenheid en het eigenaarschap van leraren zelf. De indicatoren voor lerarenkwaliteit moeten de complexiteit van het lerarenberoep weerspiegelen en zich niet alleen richten op individuele 'meetbare' kennis en vaardigheden.

Recommendations on the development of, criteria for and use of indicators of teacher quality

Development of indicators

- 1 A shared frame of reference regarding the concept of teacher quality is needed in order

to facilitate international cooperation and exchange.

- 2 Both national and European processes to formulate indicators to identify teacher quality should focus on the involvement and ownership of teachers, as this is a necessary condition for quality indicators that will have a real impact on teaching.

Criteria for indicators

- 3 Indicators of teacher quality should take into account the concerns and perspectives of the different stakeholders (government, school leaders, teachers, teacher education, parents/pupils). Only then can quality indicators be used as a shared language.
- 4 As teaching is a profession that entails reflective thinking, continuing professional development, autonomy, responsibility, creativity, research and personal judgements, indicators to identify the quality of teachers should reflect these values and attributes.
- 5 The indicators and their use should reflect the collaborative nature of teaching by allowing room in professional profiles for flexibility, personal styles and variety.
- 6 Indicators of teacher quality should be focused not only on the teaching process itself but also on the development of teaching materials, school innovation and knowledge development through systematic reflection and research.

The use of indicators

- 7 Quality indicators are not goals in themselves, but should be part of a system to stimulate teacher quality that is consistent with the indicators and that stimulates ownership by teachers.
-

Recommendations on teacher quality (ATEE, 2006)

In Nederland is door het SBL in de afgelopen jaren een interactief proces georganiseerd om tot beschrijving van bekwaamheidseisen te komen. Het proces en het resultaat daarvan voldoen goed aan aanbeveling 1 t/m 3.

Leraren(opleidingen) en politiek

De toegenomen aandacht van media en overheid voor de kwaliteit van de leraar vertaalt zich in kamervragen, moties, ministeriële nota's, adviezen van commissies en beleidsinitiatieven. De kwaliteit van de leraar is een politiek issue. In een themanummer van het Amerikaanse Journal of Teacher Education (mei/juni 2006) wordt ingegaan op *'The politics of teacher education'*. Uitgangspunt van de redactie is *'not to politicize teacher education, but to acknowledge that it is already politicized and that its political side needs to be taken into account more explicitly'*. In het inleidende artikel betoogt Marilyn Cochran-Smith dat de wijze waarop doelen, posities en probleemdefinities geformuleerd zijn nooit neutraal is, maar altijd

'a matter of the strategic representation of situations wherein advocates deliberately and consciously fashion their portrayals so as to promote their favoured course of action' (Cochran-Smith, 2005, p.182).

De wijze waarop thema's rond lerarenkwaliteit geformuleerd worden, hangt in veel gevallen samen met een gerichte strategie om bepaalde doelen te bereiken of om steun te krijgen voor specifieke acties. Analyses worden vaak beschreven in de vorm van metaforen en beelden, zoals een 'noodzakelijk herontwerp', '5 voor 12', 'leraren die niet kunnen rekenen', et cetera. Cochran-Smith zegt naar aanleiding van dergelijke oordelen over de Amerikaanse scholen en opleidingen:

'These metaphors are intended to conjure hopeless situations that can be remedied only by pursuing radically different directions' (p. 183).

De 'hopeloosheid' van de situatie wordt onderstreept door onderzoeken en testen waarbij de kwaliteit van de leraar gereduceerd wordt tot slechts één of enkele aspecten (bijvoorbeeld de rekentoets).

En aangezien de minister van OCW verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs, worden van hem of haar passende acties verwacht die op korte termijn resultaat opleveren.

Dit alles is gebaseerd op een groot vertrouwen in de maakbaarheid van de samenleving en het onderwijs. Er bestaan echter geen eenvoudige en

voor de hand liggende oplossingen, hoe graag politici zouden wensen dat die er wel zou zijn. Cochran-Smith spreekt in dit verband over de 'Curse of complexity':

'The tradition of teacher education of trying to account for diverse viewpoints, subtle nuances, uncertainties and the multiple facets involved in unraveling the relationships between and among teacher preparation and teaching, learning, schooling and contexts. The curse is particularly vexing when many of the critics of university-based teacher education feel no such need to acknowledge uncertainty and complexity and in fact, are quite ready to provide uncomplicated statements about how to solve simultaneously –through 'rational' and 'commonsense' approaches- the many problems related to teacher recruitment, preparation and retention.' (Cochran-Smith, p. 183).

Intensieve technologie

Onderwijs is complex omdat het handelen van de leraar altijd interactie met leerlingen inhoudt. Maar onderwijs vereist ook participatie van de leerling. Ton Korver (2007) noemt dit (in navolging van Thompson, 1967) intensieve technologie (waarbij 'technologie' gedefinieerd wordt als de verbinding tussen situaties, doelen en middelen). Een belangrijk consequentie hiervan is dat de kwaliteit van de leraar nooit geheel afgemeten kan worden aan de kwaliteit van het eindproduct: het leerresultaat van de leerling. De leerling zelf speelt daar immers een belang-

rijke rol in. Zo zijn er leerlingen die dankzij hun instelling veel zullen leren, ondanks een 'slechte' leraar en er zijn leerlingen die 'dankzij' hun instelling weinig leren ondanks de inspanningen van een uitstekende leraar. Net zoals de kwaliteit van een huisarts niet zonder meer afgemeten kan worden aan de gezondheid van zijn patiënten.

'In het onderwijs is feedback van leerlingen en leerkrachten essentieel voor het leren, voor- doen en overdragen van kennis, ervaringen en houdingen. De feedback vereist participatie en dat gaat niet zonder wil, motivatie en stimulerende voorbeelden. Tegelijk daalt daardoor de voorspelbaarheid, want participatie is geen automaat die je naar believen kunt aan- en uitzetten.' (Korver, 2007: 47).

Bovendien wordt de participatiebereidheid van leerlingen in grote mate bepaald door omgevingsfactoren waarop de leraar weinig invloed heeft (de invloed van vrienden, de situatie thuis, et cetera). Dat betekent dat overzichten met schoolprestaties zoals die bijvoorbeeld gepresenteerd worden door Trouw niet een-op-een gelezen moeten worden als overzichten van de kwaliteit van leraren binnen die scholen. Want voor het beoordelen van de kwaliteit van de leraar moet vooral gekeken worden naar wat zich afspeelt in de klas in de interactie tussen leraar en leerling. En dat kunnen alleen onderwijsprofessionals beoordelen.

Verantwoordelijkheid en professionaliteit

Dat legt een grote mate van verantwoordelijk-

heid bij de onderwijsprofessional. Elke leraar is (samen met collega's) verantwoordelijk voor de kwaliteit van zijn professioneel handelen en de bewaking en ontwikkeling daarvan. Leraarschap vereist daarmee *'extended professionalism'* (uitgebreide professionaliteit: bereidheid om mee te denken op schoolniveau, om het handelen in de klas te verbinden met de school als geheel en haar omgeving, en om daar een bijdrage aan te leveren), in plaats van een *'restricted professionalism'* (beperkte professionaliteit: waarbij leraren vooral gericht zijn op wat er in de klas gebeurt) (Hoyle, 1975).

Stenhouse koppelt het begrip *'extended professionalism'* aan het doen van (praktijk)onderzoek: *'The outstanding characteristic of the extended professional is a capacity for autonomous professional self-development through systematic self-study, through the study of the work of other teachers and through the testing of ideas by classroom research procedures.'* (Stenhouse, 1975: 144).

Hij legt daarmee een expliciete verbinding tussen professionele autonomie en professionele ontwikkeling en creëert een basis voor de academische dieptepilots. Tegelijk merkte hij - in

Beperkte professionaliteit	Uitgebreide professionaliteit
heeft groot vertrouwen in eigen onderwijservaring	acht gezamenlijk beleid en besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau essentieel voor goed onderwijs
is sterk gericht op microsituatie in de klas met voorbijgaan aan het ingebed zijn van het micro- in meso- en macroniveau	plaatst microsituatie in bredere meso- en macrocontext
vertoont beperkte betrokkenheid op andere dan lesgevende activiteiten	vertoont grote betrokkenheid bij vakoverstijgende activiteiten
heeft geloof in juistheid van eigen didactische aanpak	ziet theorie en resultaten van onderzoek als waardevolle aanvulling van eigen ervaring
	vergelijkt professionele aanpak met collega's of wat uit onderwijsexperimenten naar voren komt
heeft weinig interesse en kennis van professionele literatuur	houdt professionele literatuur bij
autonome opstelling	benadrukt professionele samenwerking
neemt gering deel aan cursussen, m.u.v. praktische cursussen	participeert in nascholing ook wanneer die theoretische aspecten van het leraar-zijn betreft
heeft overtuiging dat onderwijzen een intuïtieve kunst is	beschouwt geven van onderwijs als rationele kunde

Het onderscheid tussen beperkte professionaliteit en uitgebreide professionaliteit (Hoyle, 1995)

1975 - op dat dit ideaalplaatje van de leraar nog ver weg is. Volgens Stenhouse zou het nog een generatie duren voordat professionaliteit daadwerkelijk een kenmerk is van het leraarschap. Nu, 30 jaar later, is dat nog steeds niet het geval. Een van de oorzaken daarvan - als knelpunt geconstateerd door Verbiest (2006) - is het ontbreken van een expliciete en gedeelde kennisbasis voor leraren. De ontwikkeling van praktijkkennis van leraren vindt meestal weinig systematisch en impliciet plaats en onder condities die weinig gelegenheid bieden voor rustige reflectie. Die praktijkkennis staat daarom niet geheel onder kritische controle van de leraar en de validiteit ervan is niet geheel verzekerd. Door haar weinig systematische en impliciete karakter lijkt die praktijkkennis te kwetsbaar om de aanspraken op professionaliteit van de leraar te ondersteunen. Dat betekent niet dat er bij individuele leraren geen sprake kan zijn van *'extended professionalism'*, maar dat het hier vooral gaat om een kritiek op de beroepsgroep als totaal. Een beroepsgroep kenmerkt zich door het feit dat er sprake is van een convergerend proces, waarbij mensen die menen hetzelfde beroep uit te oefenen met elkaar trachten steeds verder en nauwer te omschrijven wat hun vak wel is en niet is, dat er gestreefd wordt naar consensus met betrekking tot de kennisbasis voor het beroep en dat deze kennisbasis voortdurend geëvalueerd en gevalideerd wordt (de Sonnaville, 2005).

Naar een gedeelde kennisbasis

Binnen de lerarenopleidingen en SBL is de

afgelopen jaren gestart met de ontwikkeling van een kennisbasis. De kennisbasis is het geheel van kennis waaruit de leraar put om zijn werk zo goed mogelijk te doen. Daarbij gaat het niet alleen om kennis van onderwijsinhouden (het schoolvak), maar ook om kennis van het (proces van) leren en om kennis van de leerling. De kennisbasis is het fundament voor professioneel (leren) handelen. In de huidige fase van ontwikkeling is de kennisbasis nog vooral een instrument van en referentiekader voor de lerarenopleidingen, waarbij om input is gevraagd van individuele leraren. Maar als er sprake zou zijn van een sterke beroepsgroep van leraren die haar eigen kwaliteit bewaakt en ontwikkelt, dan zouden leraren zelf de kennisvereisten moeten formuleren waaraan onderwijsprofessionals moeten voldoen om toegelaten te worden tot de beroepsgroep. Dan kan ook de valkuil voorkomen worden die Korver signaleert:

'Indien de organisatie van deze expertise buiten de beroepsgroep om wordt georganiseerd, dan is dat niet slechts een nadeel voor de kwaliteit van het onderwijs. Het is tevens het einde van de pretentie van het docentschap als professie.' (Korver, 2007).

Die gedeelde kennisbasis kan op verschillende niveaus tot stand komen. Op landelijk niveau lukt dat alleen als er, in lijn met het advies van de Commissie Rinnooy Kan, sprake is van een goed georganiseerde beroepsgroep van leraren die zelf haar kwaliteitseisen stelt, haar leden daarop aanspreekt en die ook publiekelijk verantwoor-

ding wil afleggen. Die beroepsgroep ontbreekt op dit moment nog.

Bij het ontbreken van een landelijke structuur kunnen onderwijsprofessionals echter ook binnen een school een gedeelde kennisbasis ontwikkelen. Daar kunnen sociale structuren gecreëerd worden waarbinnen leraren met elkaar hun kwaliteitsnormen expliciteren en hun eigen inkleuring en invulling geven aan landelijke bekwaamheidseisen. Vanuit een dergelijk expliciet kwaliteitsbewustzijn kunnen leraren in een school het gesprek aangaan met hun directies over professionele kwaliteit en professionele ontwikkeling.

Collectieve reflectie op professionele kwaliteit

Om tot een georganiseerde (landelijke of lokale) beroepsgroep te komen die zelf verantwoordelijkheid neemt voor haar professionele kwaliteit en werkt vanuit een gedeelde en expliciete kennisbasis, is het van belang dat leraren reflecteren op hun handelen en met elkaar in gesprek gaan over de (impliciete) kennisbasis die ze daarbij hanteren en de keuzes die hun handelen sturen. Maar die collectieve reflectie is binnen veel scholen niet vanzelfsprekend. In hun dagelijks werk vinden leraren weinig mogelijkheden en stimulansen om samen met collega's te reflecteren op de kwaliteit van hun handelen en de consequenties daarvan. In veel gevallen blijft reflectie impliciet en individueel en draagt het resultaat niet bij aan een gedeelde kennisbasis. Om tot expliciete en collectieve reflectie

te komen is het van belang om reflectieprocessen van leraren te ondersteunen met gerichte reflectietools.

In het Europese project Identifying Teacher Quality wordt gewerkt aan de ontwikkeling van dergelijke reflectietools. De EHvA werkt daarbij samen met 21 lerarenopleidingen uit 12 verschillende landen aan de ontwikkeling van een gereedschapskist met instrumenten die expliciete en collectieve reflectie op professionele kwaliteit van leraren stimuleren.

Doel van dit project is om:

- reflectie op verschillende aspecten van lerarenkwaliteit te stimuleren;
- leraren te ondersteunen bij het deelnemen in het landelijke of lokale debat over lerarenkwaliteit;
- collectieve leerprocessen binnen scholen te stimuleren;
- begrip voor de concerns van andere stakeholders te vergroten.

De instrumenten uit de gereedschapskist sluiten aan bij verschillende reflectiebronnen en reflectiestijlen:

- reflectie door officiële documenten over lerarenkwaliteit uit verschillende landen kritisch te analyseren en te vergelijken en af te zetten tegen persoonlijke mentale modellen;
- reflectie door het observeren van het handelen van leraren in concrete klassensituaties;
- reflectie door het verzamelen en bespreken van persoonlijke ervaringen en opvattingen (vanuit de eigen levensgeschiedenis, door

straatinterviews, het bevragen van leerlingen, of het interviewen van de leraar van het jaar);

- reflectie door het gebruik van creatieve vormen (rollenspelen, gebruik van landkaarten, speelfilms, storylines, toekomstscenario's, et cetera).

De eerste versie van de instrumenten uit deze gereedschapskist zijn beschikbaar via www.teacherqualitytoolbox.eu en zullen in 2007 - 2008 door de deelnemende landen uitgetoetst worden in verschillende contexten en met verschillende doelgroepen. De evaluaties zullen moeten aantonen in welke mate deze reflectie-tools bijdragen aan de versterking van collectieve reflectie- en leerprocessen binnen scholen. De pilots geven ook een mogelijkheid om te inventariseren hoe een grote groep leraren uit heel Europa professionele kwaliteit van leraren benoemt en kunnen daarmee een bijdrage leveren aan de invulling van de kennisbasis vanuit de leraren zelf.

De dubbele bodem

En wat betekent dit voor de lerarenopleiding? In tegenstelling tot leraren hebben lerarenopleiders zich als beroepsgroep georganiseerd in de VELON. Binnen deze beroepsgroep is de kwaliteit van de professional beschreven door middel van een beroepsstandaard. Ook is er een registratieprocedure waarmee de kwaliteit van de professionals (op vrijwillige basis) bewaakt wordt. Maar wat ontbreekt is een gedeelte en

geëxpliciteerde kennisbasis, maar ook daar zijn plannen om deze op korte termijn te ontwikkelen.

Dat wil echter nog niet zeggen dat collectieve reflectie van lerarenopleiders op hun professionele kwaliteit vanzelfsprekend is. Ook hier geldt dat lerarenopleiders binnen hun dagelijks werk weinig mogelijkheden en stimulansen vinden om samen met collega's te reflecteren op de kwaliteit van hun handelen. Veel lerarenopleiders zijn daarmee op dit terrein geen goede rolmodellen voor hun studenten. Het is daarom van belang om ook binnen lerarenopleidingen processen van collectieve reflectie en kennisdeling te organiseren en te stimuleren. De reflectietools die binnen het Europese project ontwikkeld worden, zullen daarom ook uitgetoetst worden met lerarenopleiders.

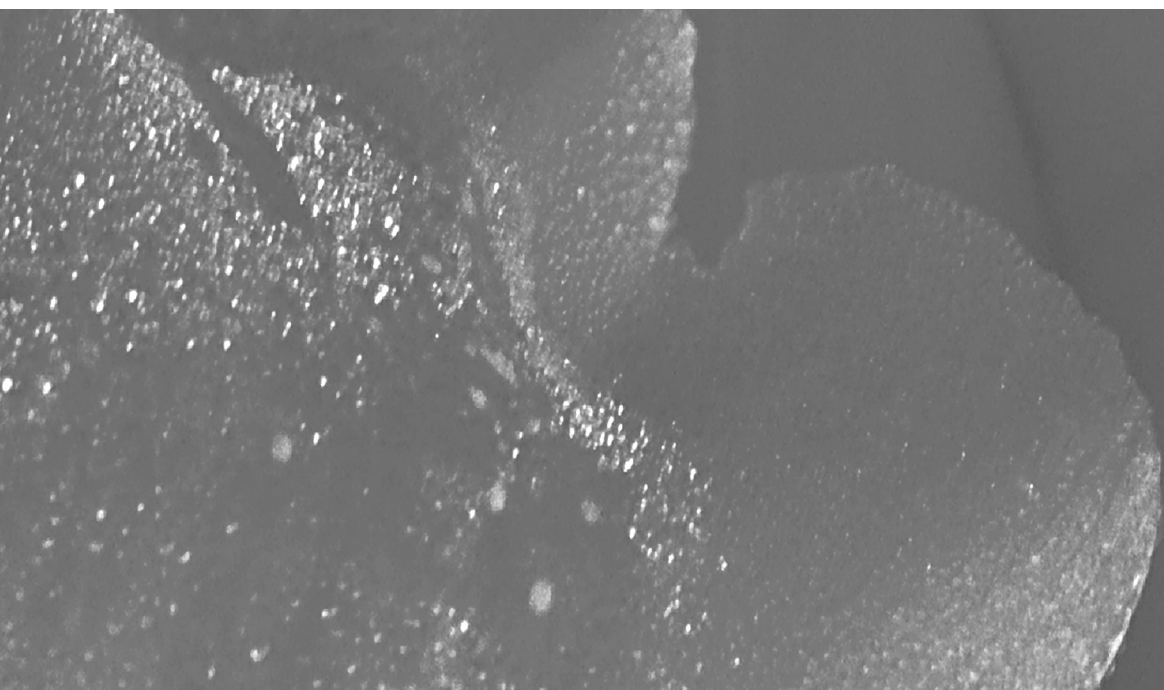
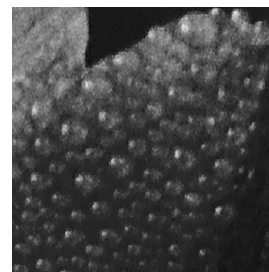
De ontwikkeling van een krachtige beroepsgroep heeft ook consequenties voor de mate waarin leraren betrokken worden bij de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Wanneer we willen stimuleren dat leraren de verantwoordelijkheid nemen voor de professionele kwaliteit van de beroepsgroep, zullen leraren sterker betrokken moeten worden bij de inhoud van curricula van de lerarenopleidingen. De Tijdelijke Commissie Leraren (2007) adviseert bijvoorbeeld dat de beroepsgroep van leraren een rol moet spelen in het certificeren van trajecten voor na- en bijscholing. In navolging van het Schotse General Teaching Council zou de beroepsgroep echter ook een rol kunnen spelen bij het bewaken van de toegang tot de beroepsgroep door

de initiële lerarenopleidingen te certificeren. Hoewel in de ontwikkeling met betrekking tot het opleiden in de school leraren een veel grotere rol spelen in het bewaken van en bijdragen aan de kwaliteit van de lerarenopleiding, bestaan veldadviesraden van opleidingsinstituten nog vooral uit bestuurders en directies van

scholen. Maar als we de ontwikkeling van een krachtige beroepsgroep willen stimuleren, zou overwogen moeten worden om die schoolleiders te vervangen door leraren, die namens de beroepsgroep de kwaliteit van en toegang tot hun eigen beroepsgroep bewaken.

Literatuur

- ATEE (2006). *The Quality of Teachers, Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels, ATEE.
- CTL (1993). *Een beroep met perspectief; de toekomst van het leraarschap*. Den Haag, OCW.
- Cochran-Smith, M. (2005). The politics of teacher education and the curse of complexity. *Journal of teacher education*, 56(3), 181-185.
- European Commission (2005). *Report on the testing conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 20-21 June 2005. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/confreport.pdf> (retrieved Oct. 2006).
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels, European Commission.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (eds.). *Management in education: The management of organisations and individuals*. London, Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Korver, T. (2007). *Professie, Onderwijs en Toezicht*. Den Haag, SBO.
- OECD (2005). *Teachers Matter, Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, OECD
- Sonnerville; H.K.J.M. de (2005). Expliciteren en Verantwoorden van Vooronderstellingen; Op zoek naar een opening voor stagnerende professionaliseringsdiscussies. M&O 6, 2005.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction To Curriculum Research And Development*. London, Heinemann.
- Thompson, J.D. (1967). *Organisations in Action*. New York, McGraw-Hill.
- Tijdelijke Commissie Leraren (2007). *Leerkracht; advies van de Tijdelijke Commissie Leraren*. Den Haag, OCW.
- Verbiest, E. (2006). Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 4, 2006.



I.2 Kwaliteit bespreekbaar maken

Video Interactie Begeleiding op school

Annemieke Mol Lous

In het artikel 'Eigenaar van professionele kwaliteit' stellen de auteurs Snoek en Dietze dat het van belang is dat leraren eigenaar zijn van standaarden die hun professionele kwaliteit beschrijven en die gebruikt kunnen worden om de kwaliteit van hun professionele handelen te ontwikkelen en te verantwoorden. Dat vraagt om instrumenten die de kwaliteit van het handelen zichtbaar en bespreekbaar kunnen maken. Dergelijke instrumenten zijn niet alleen nuttig voor leraren in hun beroepspraktijk, maar ook voor studenten in de opleiding.

Op de lerarenopleiding primair onderwijs van de Educatieve Hogeschool van Amsterdam (pabo EHvA) wordt in het kader van de dieptepilot academische basisschool samengewerkt met opleidingsscholen voor Ontwikkelings Gericht Onderwijs (OGO). Op deze opleidingsscholen wordt Video Interactie Begeleiding (op School) (VIB(S)) en begeleide intervisie met behulp van videobeelden van de eigen praktijk ingezet als instrument voor het samen opleiden van studenten. Studenten worden bij deze begeleidingsmethodiek zelf uitdrukkelijk uitgenodigd om te reageren op hun eigen leerproces. De studenten gaan aan de hand van beelden van concrete praktijksituaties met elkaar en met de opleiders vanuit de school en vanuit de opleiding de dialoog aan over competenties die zij van belang vinden en maken aan de hand daarvan de kwaliteit van hun handelen bespreekbaar. Daarmee worden zij eigenaar van hun eigen leerproces en ontstaat een basis voor collectieve reflectie op professionele kwaliteit.

Opleiden in de school en VIB(S)

Bij opleiden in de school wordt de verantwoordelijkheid voor het opleiden van nieuwe leraren gedeeld tussen lerarenopleiding en school. Dat vergt een grote mate van afstemming tussen school en opleiding, niet alleen op de inhoud,

maar ook op de begeleiding. Opleidingsscholen en de opleiding moeten met elkaar in gesprek gaan over de doelen, middelen en effectiviteit van de begeleiding om zo een gezamenlijk begeleidingskader te ontwikkelen. Bij het ontwikkelen van een gezamenlijk bege-

leidingskader is het van belang om stil te staan bij twee zaken:

- 1 De begeleiding moet gericht zijn op het concrete gedrag van de student in een authentieke situatie. Doordat studenten een groot deel van hun tijd doorbrengen op de opleidingsschool is het voor begeleiders vanuit de lerarenopleiding moeilijk om goed zicht te krijgen op het concrete gedrag van de student. Ook wanneer medestudenten een rol krijgen in de collegiale ondersteuning, is het van belang dat zij zicht krijgen op het concrete handelen van de student in de praktijk. Uitdaging is daarom om het concrete handelen van de student zichtbaar te maken.
- 2 De begeleiding van de student moet rekening houden met en gericht zijn op de concrete situatie waarin de student zich bevindt. Die concrete situaties kunnen onderling sterk verschillen. Dat maakt niet alleen het handelen van de student, maar ook de begeleiding vanuit de school en opleiding contextspecifiek. Die context wordt bepaald door de school, maar ook door de participatie van leerlingen. Ton Korver (2007) spreekt in dat verband over onderwijs als 'intensieve technologie' waarbij de effectiviteit van onderwijs zichtbaar wordt door de participatie van leerlingen in beeld te brengen. *'In het onderwijs zien we dat de docent een zekere voorbeeldwerking moet hebben. (...) Of dat effect (de voorbeeldwerking) ook optreedt is de toetssteen van het al dan niet*

geslaagd zijn van de interactie van docent en leerling, en komt in de allereerste plaats tot uiting in de participatie van de leerling.' (blz. 30)

Deze participatie maakt onderwijstechnologie onvoorspelbaar en afhankelijk van de specifieke lokale context en noopt tot het ontwikkelen van meet- en begeleidingsinstrumenten die recht doen aan de complexiteit en de specifieke context van het onderwijsproces.

Het gebruiken en bespreken van video-opnames van het concrete professionele handelen van studenten in de klas lijkt een goede manier om de begeleiding te focussen op het concrete handelen van de student, waarbij ook de specifieke complexe context van dat handelen en de effecten daarvan in beeld wordt gebracht. Omdat alle partijen bij de begeleiding steeds hun operationalisatie en invulling van de competenties moeten expliciteren aan de hand van zichtbaar leerkrachtgedrag, ontstaat een diepere en gedeelde invulling van het competentiegericht opleiden. Doordat in de begeleiding het concrete gedrag van de student in de authentieke beroepssituatie centraal staat is er sprake van betekenisvol en contextspecifiek leren. Er is daarom voor gekozen om in de samenwerking tussen de pabo EHvA en de OGO opleidingsscholen de begeleiding vorm te geven aan de hand van Video Interactie Begeleiding in School VIB(S). Op de opleidingsscholen en op de pabo zijn al langer positieve ervaringen opgedaan met begeleiding aan de hand van videobeelden

van leraren en studenten n.a.v. een probleem dat zij ervaren in de interactie met hun klas of met bepaalde leerlingen in hun (stage)klas. Het inzetten van VIB(S) als opleidingsmethodiek gaat echter niet uit van het primair begeleiden op een probleem of hulpvraag maar is gericht op het begeleiden van studenten op leervragen en het werken aan hun competenties. In die zin is het werken met VIB(S) als structureel begeleidingsinstrument bij de opleiding van aanstaande leraren voor de pabo EHvA een nieuwe ontwikkeling die in deze eerste fase door alle partijen (studenten, opleiders in de school, stagementoren, stagebegeleiders van de pabo en instituutopleiders) als zeer positief is ontvangen. Deze ervaringen en de mogelijkheden die VIB(S) biedt voor het opleiden vanuit empowerment (Wels, 2001) waarbij de VIB(S)-begeleider de aanstaande leraar coacht bij het leren van zijn ervaringen (Van den Heijkant, 2002), is voor de pabo EHvA aanleiding geweest om de mogelijkheden van deze begeleidingsmethodiek verder te onderzoeken.

In dit artikel wordt allereerst een kort overzicht gegeven van de ontwikkeling van Video Interactie Begeleiding op School en de toepassing ervan binnen deze pilot.

Vervolgens worden de eerste ervaringen met het inzetten van VIB(S) binnen de begeleiding van studenten in de opleidingsscholen OGO beschreven. Aan de hand van enquêtes en interviews is een eerste inventarisatie gemaakt van de ervaringen van de studenten. Dit wordt gepresenteerd in het derde deel van het artikel. Het artikel wordt afgesloten met enkele conclusies

en aanbevelingen voor de lerarenopleiding.

Wat is Video Interactie Begeleiding (op School)?

Video Interactie Begeleiding (op School) is een methode waarbij de leraar met behulp van video-opnames werkt aan de optimalisering van het pedagogisch klimaat in de klas (communicatie en relatie), de instructie en het klassenmanagement (van den Heijkant & van der Wegen, 2000). Een belangrijk uitgangspunt in deze methode is de actieve rol die de leraar zelf in het begeleidingsproces speelt:

- De leerwens van de leraar bepaalt de keuze van de opname en is de rode draad in de begeleidingsgesprekken.
- Aan de hand van een analyseschema worden de sterke en zwakke elementen in de basiscommunicatie van de leraar gezocht. Doel hierbij is om het patroon in zijn communicatie met de leerling(en) te ontdekken.
- Het samen terugkijken naar de videofragmenten is vooral gericht op bewustwording van de gevolgen van het eigen gedrag voor de leerlingen (De Bruïne & Claasen, 2004).
- De leraar wordt geactiveerd alternatieve gedragingen te zoeken die effectiever zijn voor de situatie in zijn groep. Het zelf laten ontdekken van eigen mogelijkheden en deze ook werkelijk inzetten om effectief leraargedrag mogelijk te maken is gebaseerd op het principe van empowerment (Wels, 2001).
- Het gebruik van videobeelden kan zorgen voor verdieping van de reflectie van de

leraar op zijn handelen. De VIB-begeleider ondersteunt en coacht de leraar bij het leren van zijn ervaringen (Van den Heijkant, 2002; Whitmore, 2000).

Video Interactie Begeleiding (op School) vindt haar oorsprong in Video Home Training (Dekker & Biemans 1994) een begeleidingsmodel voor gezinnen waarin zich problematische opvoedingssituaties voordoen. Door samen met de opvoeder(s) te reflecteren op videobeelden van de authentieke opvoedingssituaties waarin positief gedrag wordt getoond door de opvoeder of opvoeding, wordt aangestuurd op het versterken van positieve verwachtingen en positief opvoedingsgedrag bij de opvoeder(s). Bij het toepassen van Video Interactie Begeleiding op scholen wordt er gewerkt vanuit de leervragen van een student. Evenals bij Video Home Training is er sprake van een subjectief beleven van een kloof tussen bestaande en gewenste situatie in de interactie van de leraar in opleiding met een leerling of een groep leerlingen. Door samen met de begeleider in te zoomen op de succesvolle interacties van de student, komt de nadruk te liggen op de positieve kwaliteiten en ontwikkelkansen. De student wordt aangemoedigd om na te denken over het inzetten van die kwaliteiten voor het bereiken van de gewenste situatie. In het proces van VIB(S) wordt tijdens het proces steeds zichtbaar gemaakt hoe positieve ontwikkeling heeft plaatsgevonden vanuit kwaliteit en acties van studenten zelf. De begeleiding vraagt om een zorgvuldige

methodiek van feedback die de principes van VIB(S) ondersteunen. De reflectieve cyclus van Korthagen wordt binnen de coachende VIB(S) als uitgangspunt gebruikt voor begeleiding en feedback. Korthagen (2002) beschrijft reflectie als het herstructureren van kennis en ervaringen. In de reflectieve cyclus worden verschillende fasen onderscheiden die de reflecterende persoon moet doorlopen: de handeling, het terugblikken op de handeling, het formuleren van essentiële aspecten, het ontwikkelen van alternatieven, kiezen en uitproberen. Een spiraal ontstaat als dit proces telkens opnieuw doorlopen wordt. Op deze manier ontstaat er een positieve spiraal waarin kennis en ervaring uitgebreid worden.

Hiermee wordt ook de kracht van videobeelden zichtbaar. Klassieke intervisie zoomt vooral in op probleemsituaties die studenten ervaren en die ze inbrengen in de groep, waarna de groep op zoek gaat naar oplossingen en alternatieve aanpakken. Bij intervisie waarbij videobeelden gebruikt worden, wordt het handelen van de student opeens veel zichtbaarder voor de hele intervisie groep en kan makkelijker het gesprek ontstaan over wat wel goed ging. Tegelijk kan het gesprek ook op een metaniveau getild worden doordat het niet alleen gaat over de concrete situatie, maar ook over de competenties die de student via de videobeelden laat zien. Primair doel bij het inzetten van VIB(S) bij het opleiden in de school is het versterken van positief leerkrachtgedrag en het bij studenten in opleiding systematisch op gang brengen van

reflectie op het eigen leerkrachtgedrag. Omdat medestudenten bij intervisie op basis van video-beelden delen in de reflecties op die beelden en de handelingsalternatieven, is het van belang dat de methodiek van feedback geven door de gehele groep wordt gedragen en gehanteerd. De studenten brengen bij deze intervisie video-beelden in waar zij persoonlijk feedback op vragen. De groep reageert hierop door verdiepende vragen te stellen en er wordt gereflecteerd op de adequaatheid van de observaties, de bruikbaarheid van de tips die worden gegeven en de vragen die gesteld worden. Wanneer de situatie als veilig wordt ervaren, kan een krachtige leeromgeving ontstaan waarbij studenten zich bewust worden van hun individuele kwaliteiten door te participeren in het groepsproces. Zij leren immers ook doordat zij met het geven van handelingsalternatieven aan medestudenten, zich meer bewust worden van hun eigen inzicht en ontwikkeling.

Op grond van het bovenstaande is bij het zoeken naar een gezamenlijke begeleidingsaanpak besloten om bij het opleiden in de school bij de scholen voor Ontwikkelings Gericht Onderwijs (OGO), De Achthoek en De Mijlpaal, VIB(S) in te zetten als opleidingsmethodiek om samen met de studenten, de school en de opleiding te reflecteren op de eigen ontwikkeling op competenties. Eén van de aandachtspunten hierbij is dat het hiermee een verplicht onderdeel wordt van de opleiding. Er is geen sprake van keuzevrijheid van studenten om hierin te participeren.

Ervaringen met het gebruik van VIB(S) bij het opleiden in de school

Het afgelopen jaar is VIB(S) toegepast bij het opleiden in de school op de Mijlpaal en de Achthoek. Hieronder beschrijven we eerst de gehanteerde aanpak. Vervolgens worden ervaringen van studenten op basis van interviews en enquêtes beschreven.

Studenten die op De Mijlpaal en De Achthoek stage lopen met behulp van VIB(S) worden begeleid door stagementoren. Dit zijn leerkrachten van de school die specifieke expertise en ervaring hebben met betrekking tot het begeleiden van studenten van de pabo EHvA. De opleider in de school begeleidt de studenten en de stagementoren.

Bij het opleiden in de school worden videobeelden op drie manieren gebruikt:

- **Individuele begeleiding**
- De student spreekt met de opleider in de school af op welke punten hij/zij begeleiding en feedback wenst.
- De opleider in de school, een gecertificeerde School Video Interactie Begeleider, filmt gericht op deze situaties en bespreekt deze met de student.
- De feedback gaat in eerste instantie om het benoemen van positief leerkrachtgedrag gericht op versterking van het eigen leerkrachtgedrag en het zelfvertrouwen om zich te kunnen ontwikkelen. Ook waar de student problemen inbrengt wordt het benadrukken van de kwaliteiten van de student als uitgangspunt genomen. Daarbij worden

vragen gesteld als: Wanneer lukte het wel? Welke elementen van die situatie kun je gebruiken om je gedrag nu positief bij te stellen?

- Feedback vindt plaats vanuit een vast kader waarin de nadruk ligt op het activeren van het reflecterend vermogen van de student en de mogelijkheden om eigen leerkrachtgedrag te verbeteren (Heijkant, 2002).
- **Begeleide intervisie:** Tijdens begeleide intervisiebijeenkomsten brengen studenten videobeelden in waar zij feedback op vragen van hun medestudenten en de opleider in de school. Hierbij ligt de nadruk op het samen reflecteren op de ontwikkeling van de studenten op specifieke (OGO) competenties. Begeleide intervisie wordt georganiseerd op de opleidingsschool maar kan ook op de opleiding plaatsvinden.
- **Videobeelden als bewijsmateriaal:** Studenten kunnen videobeelden opnemen in hun portfolio om bewijslast te leveren voor groei op hun competenties.

Eerste bevindingen van studenten:

De studenten die hun stage op de opleidingsscholen volgden met begeleiding d.m.v. Video Interactie Begeleiding op School waren studenten van de Verkorte Deeltijdopleiding. Dit zijn studenten die een hbo- of academische opleiding hebben gevolgd en in twee jaar de mogelijkheid krijgen om middels studie en stage hun diploma te behalen als leerkracht primair onderwijs. De betrokken studenten hebben aan het einde van

het begeleidingstraject een vragenlijst ingevuld over hun ervaringen met SVIB op hun opleidingsschool.

Halverwege het studiejaar en aan het einde van het studiejaar zijn de studenten middels een schriftelijk in te vullen vragenlijst gevraagd naar hun ervaringen met de begeleiding en is in een kort telefonisch interview verder ingegaan op de betekenis van deze ervaringen. Studenten konden in de vragenlijsten en interviews aangeven in hoeverre de begeleiding voldeed aan de eisen van goede feedback zoals die o.a. zijn beschreven door Gibbs & Simpson (2004) en aangevuld door Gielen, Dochy en Dierik (in Dochy & Nickmans, 2005, blz. 88) (zie hiervoor het artikel van Liz Dale in deze bundel).

Analyse van de vragenlijsten levert de volgende resultaten op:

Zeer positief oordeel van de studenten op de volgende punten:

- De begeleiding gaf concrete aanwijzingen voor het verbeteren van gedrag.
- De begeleiding gaf goede mogelijkheden om te werken aan eigen competenties.
- De begeleiding motiveerde om te werken aan verbeteringen.
- De begeleiding was gericht op concreet gedrag in de stage.

Positief:

- De begeleiding werd op het juiste moment gegeven.
- Begeleiding gaf goede mogelijkheden om te werken aan opleidingscompetenties.

Matig positief:

- De begeleiding sloot aan op de competenties van de pabo

Analyse van de interviews naar aanleiding van de vragenlijsten geeft meer zicht op de achterliggende dynamiek. Studenten geven in nadere gesprekken naar aanleiding van de enquêtes aan dat vooral het kunnen kijken naar microsituaties waarbij zij zichzelf terugzagen en samen met begeleiders en andere studenten konden reflecteren over wat er zichtbaar werd aan leerkrachtgedrag, veel inzicht verschafte in hun leervragen. Videobeelden geven in weinig tijd veel informatie. Het gebruik van videobeelden werd door de meeste studenten als zeer efficiënt ervaren (*'Ongelooflijk dat je met een paar minuten video al zoveel leermateriaal in handen hebt'*). Het samen met anderen doorspreken van concrete handelingsalternatieven werd als bijzonder waardevol en effectief ervaren (*'Doordat anderen vragen stellen en komen met hun eigen ervaringen en ideeën, zie je meerdere mogelijkheden. Bovendien zie je dat anderen ook niet alles even goed doen'*). Al vonden ze niet altijd alle inbreng van alle betrokkenen even waardevol. Doordat opleiders van de pabo en opleiders van de school met de studenten meedachten over hoe concrete leervragen vanuit videobeelden vertaald konden worden naar de competenties, kregen de studenten beter zicht op hoe zij bewijslast konden aanvoeren voor hun persoonlijke groei. Ze gaven wel aan dat dit voor hen een leerproces is waarvan zij vinden

dat de opleiding hen daar eigenlijk onvoldoende op begeleidt. Juist door in de concrete beroepspraktijk en aan de hand van eigen ervaringen te reflecteren kregen competenties 'handen en voeten'.

Studenten waren ook over het algemeen positief over de positieve feedback op hun gedrag. Het kijken naar wat er goed gaat, ook als ze zelf nog niet tevreden waren, motiveerde hen om verder te werken aan hun leerkrachtvaardigheden (*'Positieve feedback krijgen omdat anderen niet alleen maar jouw fouten zien maar ook inzoomen op wat je goed doet, geeft moed tot verder leren'*).

Conclusies en aanbevelingen

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat studenten positief zijn over hun ervaringen met het inzetten van Video Interactie Begeleiding (op school) bij het opleiden in de school. In combinatie met intervisiebijeenkomsten op basis van videobeelden van de eigen praktijk lijkt deze nieuwe begeleidingsvorm goede mogelijkheden te bieden om met studenten te reflecteren op hun eigen kwaliteiten. Studenten geven aan dat zij veel leren doordat hun eigen gedrag in beeld wordt gebracht en er concrete waardevolle aanwijzingen kunnen worden gegeven voor het verbeteren van hun gedrag en hun groei op de competenties. Videobeelden geven veel informatie en de begeleiding kan dan ook op het juiste moment worden gegeven. Namelijk op het moment dat zij zelf met een leervraag komen en om feedback vragen. Het ontvangen van

vooral positieve feedback werd door de meeste studenten als zeer stimulerend ervaren. Hoewel studenten aangeven dat er voldoende mogelijkheden zijn om te werken aan opleidingscompetenties, geven zij ook aan dat hierin nog wel iets verbeterd kan worden. Het is voor hen nog niet altijd helder hoe zij hun ontwikkeling op de competenties van de opleiding kunnen aantonen met videobeelden van hun eigen praktijk. Zij geven hierbij aan dat het soms moeilijk is om in te kunnen schatten op welk niveau van ontwikkeling zij zich bevinden. Het blijft een uitdaging voor de opleiding en de scholen om hier concrete begeleiding bij te bieden en de begeleiding goed af te stemmen tussen lerarenopleiding en opleiders in (opleidings)scholen. Video Interactie Begeleiding op School kan daarbij helpen. Het verdient aanbeveling om het inzetten van Video Interactie Begeleiding op School verder vorm te gaan geven. Het gaat hier slechts om een klein aantal respondenten en verder onderzoek is nodig om zicht te krijgen op de exacte succes- en risicofactoren. Ook dient opgemerkt te worden dat het succes van deze begeleiding mogelijk beïnvloed is doordat er binnen dit project intensief werd samengewerkt tussen de opleiding en de scholen voor primair onderwijs. Het feit dat er regelmatig afstemming was over de begeleiding met en tussen de opleiders in de school van de beide betrokken scholen voor Ontwikkelings Gericht Onderwijs, heeft waarschijnlijk bij gedragen aan de positieve ervaring van de studenten m.b.t. de afstemming en kwaliteit van begeleiding. Beide opleiders in de school

waren ervaren School Video Interactiebegeleiders en hadden ruime ervaring met coaching van studenten en collega 's. Dit was een direct effect van het samenwerkingsverband dat is aangegaan voor het opleiden in de school. De beschikbare tijd voor begeleiding door instituuts- en schoolopleiders was hierdoor ruimer dan bij de reguliere begeleidingstrajecten

Tenslotte dient opgemerkt te worden dat het OGO-concept van de scholen zeer waarschijnlijk van invloed is geweest op de inrichting en het proces van coachen. De visie van de scholen op het begeleiden van het leren in de klas en het leren van aanstaande leraren primair onderwijs lag in elkaars verlengde. Hierdoor hebben studenten hun eigen leerproces gespiegeld gezien, wat mogelijk ook heeft bijgedragen aan het positieve effect.

Toekomstig onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre deze methodiek van begeleiden bij grotere groepen van (opleidings) scholen tot vergelijkbare resultaten leidt.

Tot slot

Uit de reacties van studenten blijkt dat het gebruik van videobeelden een krachtig hulpmiddel is om de kwaliteit van professioneel handelen zichtbaar te maken en om een collectieve reflectie op professionele kwaliteit mogelijk te maken. Dat geldt ons inziens zowel voor studenten, als voor leraren en lerarenopleiders. Binnen de EHvA zal het gebruik van VIB(S) verder uitgebreid worden binnen het curriculum van de pabo. Maar ook scholen en lerarenopleidingen

zouden goed gebruik kunnen maken van dit instrument om in groepen leraren(opleiders) het gesprek over professionele kwaliteit op gang te brengen.

Literatuur

Bruïne, de E. & Claasen, W. (2004); "Je moet eigenlijk over alles nadenken"(en alles onderzoeken). In E. de Bruïne, W. Claasen, F. Harinck, P. Ponte & J. van Swet, *De leraar speciaal onderwijs als master* (pp.17-30). Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

Dekker, T. & Biemans, H. (1994). *Videohome-training in gezinnen*. Houten/Zaventem, Bohn Stafleu Van Loghum.

Dochy, F. & Nickmans G. (2005); *Competentiegericht Opleiden en Toetsen*. Utrecht, Lemma.

Gibbs, G & Simpson C. (2004) Does your assessment support your students' learning? *Journal of Learning and teaching in Higher Education*, 32(2) 175-187.

Heijkant, C. van den (2002); *Coachende SVIB. Van instructie naar begeleiding*. Tilburg, OSO/Fontys.

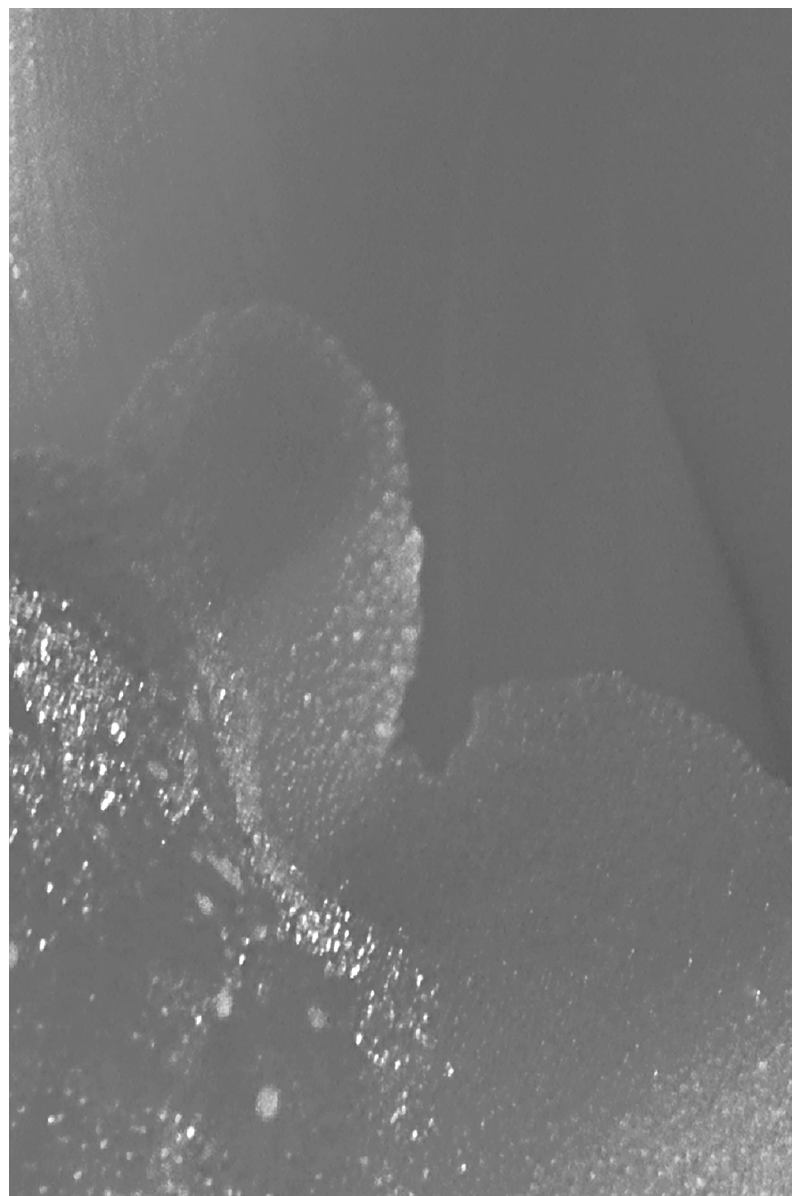
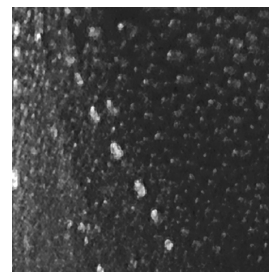
Heijkant, C. van den, & Wegen, R. van der (2000). *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther, Esstede.

Korver, T. (2007). *Professie, Onderwijs en Toezicht*. Den Haag, SBO.

Korthagen, F., Tighelaar, A., Melief, K.& Koster, B. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest, Nelissen.

Wels, P. (2001); *Helpen met beelden*. Houten/Diegem, Bohn Stafleu Van Loghum.

Whitmore, J. (2000); *Succesvol coachen*. Baarn, Nelissen.



I.3 De bijdrage van feedback aan het leren van studenten

Liz Dale

De Tijdelijke Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan (2007) heeft gepleit voor een sterkere rol van leraren bij het formuleren en bewaken van de professionele kwaliteit. Dat betekent dat (de beroepsgroep van) leraren een standaard moeten formuleren voor de professionele kwaliteit, voor de kennis en vaardigheden die de leden van het 'gilde' van leraren dienen te bezitten. Tegelijk moet de eigen professionele kwaliteit afgezet worden tegen die gildekennis.

Dat geldt voor leraren, maar ook voor studenten. Ook zij moeten inzicht hebben in wat er aan professionele kwaliteit van leraren verwacht wordt en dat kunnen relateren aan het niveau van professionele kwaliteit dat zij op dat moment bezitten. Lerarenopleiders kunnen een bijdrage leveren aan het leren van studenten als zij bewuster omgaan met het geven van feedback. Door de rol van feedback in het leren van studenten te verkennen, en vragen te stellen over welke processen gaande zijn bij studenten tijdens het ontvangen van feedback en welke kwaliteitseisen gesteld kunnen worden aan feedback, kunnen lerarenopleiders studenten beter ondersteunen in hun ontwikkeling. Dialoog is hierbij van essentieel belang.

Tijdens ons werk als leraaropleider geven wij heel veel feedback aan studenten. Ons doel met het geven van feedback is meestal, heel simpel gesteld, dat studenten er iets van leren. Maar gedurende mijn loopbaan als lerarenopleider heb ik geleidelijk aan het gevoel gekregen dat terwijl ikzelf een steeds beter beeld vorm van wat ik eigenlijk van studenten verwacht en van wat ik wil dat ze leren, studenten eigenlijk heel weinig met de feedback doen die ik zo zorg-

vuldig formuleer. Sterker nog, terwijl ik steeds meer een expert wordt in het formuleren van feedback, en steeds duidelijker assessmentcriteria of competentiebeschrijvingen formuleer, lijkt het soms alsof studenten de assessmentcriteria weinig aandacht geven, en als ze de competentiebeschrijvingen lezen, ze ze toch nog 'vaag' vinden, en opmerkelijk weinig doen met mijn feedback. Deze constatering is voor mij een reden geweest om mij verder te verdiepen in

het thema feedback. Mijn eigen concerns vallen samen met ontwikkelingen in lerarenopleidingen die ook aanleiding geven om kritisch te kijken naar de rol van feedback in lerarenopleidingen. Dochy (2005) vat het belang van feedback krachtig samen: Feedback is...

‘(...) een cruciaal onderdeel van het onderwijsleerproces. Het zorgt ervoor dat de student informatie krijgt over de kloof tussen zijn huidige niveau en het te bereiken niveau. De student kan dan op zoek gaan naar de oorzaak van deze kloof en op basis van deze informatie actie ondernemen om de kloof te dichten. Formatieve assessment maakt zo het leerproces transparant en is essentieel om de zelfsturing van de student te bevorderen.’

Feedback & assessment

Feedback van een opleider aan een student is een interventie van de opleider om het leren van de student te bevorderen. Er zijn ook andere interventies mogelijk. Assessment is zo’n vorm van interventie. De wijze waarop er getoetst wordt is erg sturend voor wat een student leert en de manier waarop een student leert (Gibbs, 2004). Assessment en feedback liggen in het verlengde van elkaar en inzicht in de rol van assessment in het leerproces kan implicaties hebben voor de rol van feedback in een opleiding. Assessment heeft vooral betrekking op het beoordelen van de competenties van de student. In discussies over assessment gaat het dan ook vaak om het helder krijgen van beoordelingscri-

teria. Minder aandacht is er voor de opbrengst die het assessment kan hebben voor de sturing van het leren na het assessment. Feedback speelt daar een rol: de student krijgt niet alleen een oordeel, maar ook suggesties voor het verdere leerproces.

Wanneer beoordeling en feedback gecombineerd worden, verschuift de nadruk van toetsing van het resultaat van het leerproces naar toetsing van het leerproces op zich: assessment for learning, in plaats van assessment of learning. Assessment of learning geeft cijfers, en bewaakt kwaliteit. Assessment for learning heeft, volgens Gibbs, een aantal aanvullende kenmerken. Ten eerste eist assessment for learning aandacht en tijd van studenten op. Het genereert geschikt leergedrag, levert feedback waar studenten op letten, en helpt studenten om zich kwaliteitscriteria eigen te maken.

Assessment en feedback kunnen dus allebei het leren van studenten beïnvloeden. Wanneer het doel is om ‘assessment for learning’ te realiseren, is het van belang om meer inzicht te krijgen in hoe feedback het beste ingezet kan worden en om het proces van feedback nader te beschouwen.

Het feedback proces

Feedback kan gezien worden als een cyclus van feedback geven en ontvangen. Nicol en MacFarlane-Dick (2004) beschrijven een opvatting over feedback die lijkt op het transmissiemodel van

het leren: leraren geven studenten informatie over hun sterke en zwakke punten en verwachten dat studenten deze informatie overnemen en omzetten in actiepunten. Maar zij betogen dat dit een misvatting is en dat studenten zelf actief zijn in het construeren van feedback, net zoals zij actief zijn in het construeren van kennis. Binnen deze socio-constructivistische opvatting is feedback, net zo als kennis, geen ziekte - het wordt niet overgedragen (cf. Westhoff, 2005). Feedback wordt, net zoals kennis, actief geconstrueerd, samen met anderen. In dit socio-constructivistisch model van feedback-krijgen van Nicol & MacFarlane-Dick, wordt feedback betekenisvol tijdens de constructie ervan.

De ervaringen die ik aan het begin van dit artikel beschreef kunnen voor een deel verklaard worden door het toepassen van deze twee modellen: de feedback die ik zorgvuldig formuleerde op basis van door mij geformuleerde assessmentcriteria past in een transmissiemodel – ik construeer de betekenis van de assessmentcriteria voor de studenten in de veronderstelling dat zij de feedback betekenisvol zullen vinden. De studenten lezen vervolgens de feedback en doen er weinig mee omdat zij zelf de feedback en assessmentcriteria niet medegeformuleerd hebben en er geen actief constructieproces is, waardoor studenten de feedback makkelijk naast zich neer leggen.

In een transmissiemodel van feedback geven en ontvangen, wordt er veel aandacht gevraagd

voor de kwaliteit van de feedback. Later in dit artikel volgen voorbeelden van het soort kwaliteitscriteria dat gebruikt kan worden. De implicatie van een socio-constructivistisch model van feedback is echter dat er niet alleen aandacht voor de kwaliteit van het feedback moet zijn, maar ook voor de rol van studenten in het verwerken van feedback en voor het versterken van de zelfevaluatievaardigheden van studenten. Een belangrijk aspect hiervan is het ontwikkelen van bewustwording bij studenten van het te bereiken niveau. Het te bereiken niveau wordt weergegeven in competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria.

Competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria

Dochy geeft in het citaat hierboven aan dat feedback twee soorten van inzicht oplevert:

- inzicht in het zelf, in het huidige niveau van de student en
- inzicht in het te bereiken niveau.

Sadler (in Gibbs, 2004) beschrijft het bewust worden van het te bereiken niveau als een proces van inzicht krijgen in 'gildekennis' (guild knowledge). Volgens Gibbs (gebaseerd op Sadler) verwerven studenten inzicht in de kwaliteitskenmerken van hun beroep door het interpreteren van assessmentcriteria, tijdens het beoordelen van eigen werk en dat van studiegenoten.

Dit heeft implicaties voor de beschrijvingen van het te bereiken niveau. Het te bereiken niveau

in de lerarenopleidingen wordt beschreven in competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria. Danielson & McGreal (2000) stellen vier eisen aan competentiebeschrijvingen. Ze moeten duidelijk zijn (niet ambigu), 'evidence based' (gebaseerd op onderzoek over wat effectief onderwijs is, rekening houdend met de complexiteit van onderwijs en de context waarin leren plaats vindt, en gebaseerd zijn op een onderbouwde visie over hoe leraren in opleiding leren) gevalideerd en gedragen door het veld, en volledig. Gibbs (2004) stelt als belangrijkste eis aan assessmentcriteria dat ze betekenisvol moeten zijn voor studenten. In de lerarenopleidingen beschrijven de SBL-competenties het te bereiken niveau van toekomstige leraren. Een eerste vraag bij het samenstellen van een feedbackbeleid zou kunnen zijn of en in hoeverre de SBL-competenties voldoen aan deze kwaliteitseisen.

Wanneer we die vraag proberen te beantwoorden ontstaat er gelijk een zekere spanning tussen de eisen die aan competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria gesteld kunnen worden en het effect dat je als opleider ermee wilt bereiken. Aan de ene kant wordt gesteld dat de beschrijvingen duidelijk en transparant moeten zijn, aan de andere kant zou het inzicht in kwaliteitskenmerken juist bevorderd worden door het interpreteren en toepassen van criteria. De spanning zit in het willen streven naar helderheid en validiteit door assessmentcriteria van tevoren zo transparant mogelijk te maken, en de constatering dat juist door een dialoog aan te

gaan over de betekenis van de criteria, studenten inzicht verwerven in de betekenis ervan. Zoals in veel gevallen is het zwart-wit denken hier niet erg behulpzaam. Het interessante gebied is juist het grijze gebied waarin competenties en assessmentcriteria betekenisvoller kunnen worden voor studenten. Het is belangrijk om een verschil te hanteren tussen summatief assessment en formatief assessment. Bij een summatief assessment staan validiteit en helderheid voorop, bij een formatief assessment staat het bevorderen van inzicht ten gunste van de ontwikkeling van een student voorop. Het samen construeren en onderzoeken van de betekenis van competentiebeschrijvingen en het formuleren van feedback voor anderen (door middel van peer en zelfassessment) zouden kunnen leiden tot beter inzicht van studenten in de gildekennis over het leraarschap omdat ze door het interpreteren en toepassen van competentiebeschrijvingen of assessmentcriteria, een concept van het te bereiken niveau construeren. Door te onderhandelen over de betekenis, verrijken ze hun inzicht in wat er van hun verwacht wordt.

Ontwikkelingsfasen van leraren in opleiding

In de context van een competentiegerichte opleiding wordt het leren niet gedefinieerd als het afzonderlijk opbouwen van kennis en vaardigheden, maar als het ontwikkelen van competenties, die bestaan uit een 'geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen' (Dochy, 2005, blz.36). De stage en de beoorde-

lingen van de praktijk krijgen een grote rol in een competentiegerichte leraaropleiding. Voor de lerarenopleider rijst de vraag wat we weten over het leren van leraren in opleiding tijdens authentieke werkzaamheden en wat de implicaties hiervan zijn voor de lerarenopleiding.

In empirische veldstudies (Furlong & Maynard, 1995, blz. 62) met studenten op stage constateerden onderzoekers dat leraren in opleiding in verschillende fases van een lerarenopleiding een verschillende leerfocus hebben. Afhankelijk van die leerfase hebben ze ook behoefte aan verschillende soorten begeleiding en feedback. En dat heeft ook consequenties voor de begeleidingsrol en relevante activiteiten voor studenten en opleiders in elk van de fases.

Een student in de beginfase van de opleiding die voor het eerst lesgeeft, heeft belangstelling voor procedures, rituelen en routines, en heeft baat bij een begeleider die als rolmodel fungeert. Relevante studentactiviteiten in deze beginfase zijn observatie van experts en collaboratief lesgeven. De opleider kan de student ondersteunen door collaboratief les te geven, met een focus op procedures en routines.

De volgende fase is geobserveerd lesgeven, met een leerfocus op vakdidactische competenties, en behoefte aan een begeleider die zich coachend opstelt. Systematische observatie door de student, gericht op specifieke competenties zijn relevante studentactiviteiten. Van een opleider wordt systematische observatie, het geven

van gedragsgerichte feedback en het faciliteren van reflectie op ervaringen als relevant gezien. In de volgende fase van de ontwikkeling van de student in de opleiding verschuift de aandacht van de student van lesgeven naar het leren van leerlingen. De student richt zich op het leerproces van leerlingen en het ontwikkelen van effectief lesgeven. De begeleider heeft in deze fase een rol als critical friend. Studentactiviteiten die in deze fase passen zijn klassenobservatie gericht op het leren van leerlingen en het maken van lesplannen gericht op leren. Een opleider in deze fase bevraagt de student en daagt hem uit rond het plannen in termen van het leren van leerlingen en de betekenis van het leren en leerprocessen en met betrekking tot de leerstof en de rol van de leraar.

Tijdens de laatste fase is een student toe aan autonoom lesgeven, waar ruimte is om een theoretische onderbouwing van het lesgeven te onderzoeken. Hierin speelt de begeleider de rol van co-enquirer. Een student kan zelf de focus voor observaties kiezen en de opleider observeert en geeft feedback op de zelfgekozen focus van de student.

Wat zijn de implicaties van een dergelijk onderzoek voor lerarenopleidingen? Volgens Furlong & Maynard vinden de fases altijd plaats in deze volgorde, maar het tempo waarin een student de fases doorloopt kan verschillen. Lerarenopleidingen zouden kunnen proberen om hun begeleidingspraktijken af te stemmen op de leerfasen van studenten.

Leerstijlen van leraren in opleiding

Oosterheert (2005) vindt het belangrijk dat opleiders oog krijgen voor en zicht krijgen op hoe studenten uit zichzelf geneigd zijn om te leren, om vervolgens hun onderwijs en de interventies daar op af te stemmen. Zij onderscheidt vijf manieren waarop studenten tijdens hun opleiding leren:

- 1 inactief/ overlevingsgericht;
- 2 reproductief (gesloten);
- 3 reproductief (open);
- 4 betekenisgericht (externe sturing) en
- 5 betekenisgericht (interne sturing).

Ze geeft echter nog niet aan welke interventies het meest effectief zijn voor de verschillende manieren van leren onderwijzen of wat de consequenties zouden zijn voor het soort feedback dat aan verschillende studenten met verschillende leerstijlen gegeven zou moeten worden. Het is jammer dat er hier weinig over bekend is, want in de praktijk van de leraaropleiding is het afstemmen van het onderwijs en interventies op leerstijlen juist de uitdaging.

Gezien de constatering dat leraren in opleiding fases doorlopen met verschillende leerfocussen, en de constatering dat leraren in opleiding ook verschillende leerstijlen kunnen hebben, lijkt het aannemelijk dat lerarenopleiders die hier rekening mee houden beter zullen aansluiten op de leerbehoeftes van toekomstige leraren en daardoor effectiever zouden kunnen zijn. Dit is tot nu toe niet onderzocht.

Eisen aan feedback

Wanneer er rekening gehouden moet worden met kenmerken van studenten, zal de inhoud en vorm van de feedback dus verschillen van situatie tot situatie. Toch is de vraag of er geen generieke kwaliteitseisen te formuleren zijn voor feedback. Dat zou lerarenopleiders kunnen helpen om de kwaliteit van hun feedback te evalueren. In de literatuur zijn twee lijsten van eisen gevonden, één door Juwah et al (2004) en één door Gibbs & Simpson (2004 in Dochy, 2005, blz. 87). Juwah et al's model van formatieve assessment en feedback is gebaseerd op recent onderzoek. Op basis van hun model en literatuuronderzoek formuleren zij 7 principes (eigenlijk kenmerken) van goede feedback:

Goede feedback:

- 1 faciliteert het ontwikkelen van zelfbeoordeling (reflectie) in het leren;
- 2 moedigt aan tot peer to peer en student-docent dialoog;
- 3 maakt duidelijk wat hoge kwaliteit inhoudt;
- 4 geeft aan hoe de kloof tussen huidige en gewenste kwaliteit bereikt kan worden;
- 5 levert informatie aan studenten over hun leerproces;
- 6 bevordert motivatie en een gevoel van eigenwaarde en
- 7 geeft informatie aan docenten die gebruikt kan worden om hun onderwijs te verbeteren.

Op basis van onderzoek naar de invloed van feedback op het leren stellen Gibbs & Simpson

(2004, in Dochy, 2005, blz. 87) dat feedback aan de volgende kwaliteitseisen moet voldoen:

- 1 de feedback moet voldoende en gedetailleerd zijn;
- 2 de feedback moet focussen op de prestatie van de student, op zijn leren en op de acties waar hij controle over heeft, niet op zichzelf of zijn persoonlijkheid;
- 3 feedback moet op het juiste moment aangeboden worden en constructief zijn voor het verdere leerproces;
- 4 feedback moet congruent zijn met het doel van de opdracht;
- 5 feedback moet aansluiten op percepties van studenten over wat er van hen verwacht wordt en
- 6 feedback moet de mogelijkheid geven om er rekening mee te houden in te toekomst.

Gielen, Dochy & Dierik (in Dochy, 2005, blz 88) voegen nog drie effectiviteitscriteria hier aan toe:

- 7 feedback moet focussen op aandacht die de student heeft voor zijn vooruitgang in het beheersen van onderwijstaken;
- 8 feedback moet gegeven worden wanneer het nog steeds relevant is, zodat de student kan tonen dat hij eruit leert en
- 9 feedback moet specifiek zijn, gerelateerd aan behoeften van de student.

Er zijn overeenkomsten en verschillen tussen de lijsten, en in de wijze waarop de lijsten toegepast zouden kunnen worden in de praktijk. De

bovenstaande lijsten geven in ieder geval handvatten voor het evalueren van feedback in de opleiding. Deze twee lijsten kunnen als aanzet dienen om een discussie aan te gaan in de lerarenopleiding over de criteria waar feedback aan zou kunnen voldoen. Zo zouden opleiders zelf of in overleg met studenten een eigen lijst kunnen samenstellen waar zij willen dat feedback die tijdens de opleiding (en passend in hun onderwijsvisie) gegeven wordt, aan moet voldoen.

Feedback in de praktijk van de lerarenopleiding

De bevindingen van Furlong & Maynard geven aanleiding om de vraag te stellen of de criteria waar feedback aan zou moeten voldoen ook niet anders zijn voor studenten in de verschillende fases van de opleiding. Zo kunnen de eisen die gesteld worden aan competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria naast de verschillende fases gelegd worden. Als de leerfocus van een student procedures, routines en rituelen betreft, is het waarschijnlijk dat de student behoefte heeft aan transparante, duidelijke competentiebeschrijvingen. Dit geldt ook in de tweede fase, waar systematisch observatie gebaseerd op specifieke competenties genoemd wordt als relevante activiteit. Pas als een student bezig is met het verschuiven van lesgeven naar het leren van leerlingen zal hij zich kunnen richten op het geven van een eigen betekenis aan competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria. Het geven van een geheel eigen invulling aan competentiebeschrijvingen zal misschien mogelijk zijn als de

student autonoom les aan het geven is, en bezig is met een theoretische onderbouwing van zijn eigen praktijk. De constatering dat studenten behoefte hebben aan prescriptieve competentiebeschrijvingen aan het begin van de opleiding en pas later een eigen betekenis of invulling kunnen of willen geven, lijkt interessant voor hoe competentiebeschrijvingen opgesteld worden en ingezet worden.

Bovenstaande discussie leidt tot een paar voorlopige conclusies met betrekking tot feedback.

- Feedback moet betekenisvol zijn voor studenten. Dit kan ondersteund worden door peer- en zelfbeoordeling en door een dialoog met studenten aan te gaan over de betekenis van assessmentcriteria en competenties.
- Het doel van competentiegerichte feedback is studenten in staat te stellen om zelf doelen te formuleren.
- Assessment van competenties kan het beste plaats vinden op basis van authentieke, complexe werkzaamheden en feedback leveren op zowel product als proces.
- Verschillende soorten feedback zullen meer of minder relevant zijn in verschillende fases van de opleiding.
- Verschillende studenten zullen ook behoefte hebben aan verschillende soorten feedback.

Op basis van het voorgaande zijn er drie stappen te onderscheiden in het proces van het geven en ontvangen van competentiegerichte feedback. In de eerste fase wordt het te bereiken niveau vast-

gesteld aan de hand van competentiebeschrijvingen of assessmentcriteria. Vervolgens wordt gekeken naar het handelen van een student in een authentieke, complexe situatie. Feedback op zowel product als proces wordt geformuleerd, waardoor de student bewust wordt van de kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau. In de laatste fase wordt de feedback gerapporteerd, en op basis van de feedback onderneemt de student passende actie om de vastgestelde kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau te dichten.

In elke van de drie stappen heeft de opleiding een aantal mogelijkheden waarbij de student meer of minder passief of actief betrokken kan zijn, afhankelijk van de individuele leerstijl/ fase van de student in de opleiding.

stap	wat	wie	factoren	doel
1	bepalen van het te bereiken niveau	• opleiding • student • opleiding en student in overleg	• fase van student in opleiding • leerstijl van student • kwaliteitseisen feedback • opvattingen over processen bij het verwerken van feedback	student ontwikkelt inzicht in het te verwachten niveau
2	vaststellen huidige niveau	• opleiding • docent op stageschool • medestudent • leerling • andere betrokkenen		
3	rapporteren van feedback	• feedbackgever • feedbackontvanger		

In stap 1, *het bepalen van het te bereiken niveau*, kan gekozen worden om het te bereiken niveau door de opleiding vast te stellen of om in gesprek met de student het te bereiken niveau vast te stellen. Zoals Furlong & Maynard laten zien, zal de behoefte aan vastgelegde modellen of aan ruimte voor het geven van eigen invullingen aan de competentiebeschrijvingen verschillen, afhankelijk van de fase waarin een student zich bevindt in de opleiding. Ook de individuele leerstijl van een student kan hier een rol spelen. Het uiteindelijke doel van het vaststellen van het te bereiken niveau is dat een student inzicht krijgt in wat er van hem verwacht wordt. Als een student het gevoel heeft dat een competentiebeschrijving of assessment criterium 'vaag' is (een vaak gehoorde zucht van studenten), kan het zinnig zijn om een verhelderend gesprek aan te gaan om de betekenis of interpretatie van de criteria te verdiepen, want inzicht krijgen in de gildekennis van het leraarschap is hier de drijfveer. Het niet expliciteren van een te verwachten

niveau ondermijnt het leerproces van de student, en kan tot een cyclus van onderpresteren en demotivatatie leiden. Verwachtingen zijn immers van grote invloed op de prestaties van studenten.

In stap 2, *feedback formuleren op het handelen van de student in een complexe, authentieke situatie*, kan de opleiding kiezen wie de feedback formuleert. Feedback kan door lerarenop-leiders, docenten in het veld, medestudenten, leerlingen of anderen geformuleerd worden. Hierbij is het van belang dat een student inzicht krijgt in de kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau. Een onderliggende vraag is wie het meeste leert van het formuleren van de feedback. Wanneer studenten feedback geven aan medestudenten worden ze zich nog bewuster van de kwaliteitseisen die aan hun handelen gesteld worden. Als een opleiding kiest om de feedback door verschillende betrokkenen te laten formuleren, is het van belang dat de

kwaliteit van de feedback bewaakt wordt. In dit geval kunnen criteria voor het formuleren van feedback diegene die de feedback formuleren ondersteunen en de kwaliteit van de feedback door verschillende betrokkenen bewaken.

In stap 3, *het rapporteren van de feedback en het vaststellen van passende actie om de kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau te dichten*, zijn ook keuzes mogelijk die het leerrendement van de feedback groter of kleiner maken. Het rapporteren van de feedback door degene die de feedback heeft geformuleerd houdt in dat deze een steeds helderder beeld krijgt van het te verwachten niveau – zijn of haar gildekennis wordt steeds verder verfijnd. Het eigen maken van de feedback en het interpreteren van de gevolgen voor toekomstige handelingen is effectiever wanneer het rapporteren en interpreteren van de feedback door studenten zelf gebeurt. Hier zijn ook allerlei gradaties in mogelijk. De lerarenopleider kan een volledige conceptrapportage (modelrapportage) voorleggen aan de student, maar ook een halffabricaat met ruimte voor de student om aanvullingen te maken. Een student kan een conceptrapportage maken, en deze ter goedkeuring voorleggen aan de docent. Hier spelen de individuele leerstijl en fase in de opleiding van de student natuurlijk ook een rol.

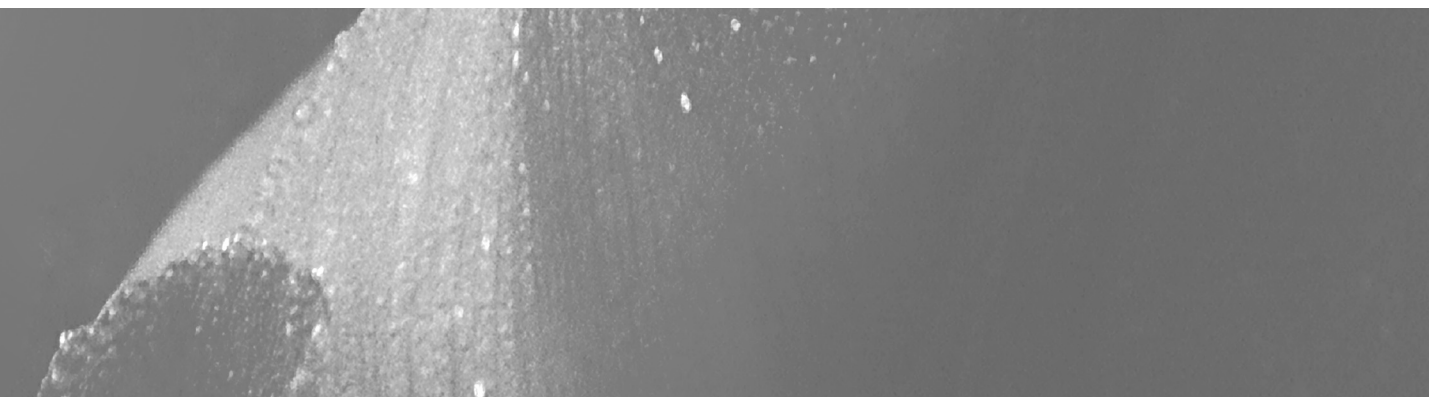
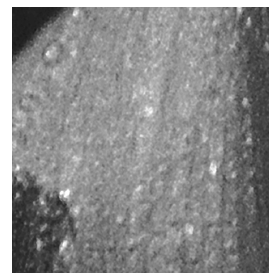
Conclusie

Lerarenopleiders kunnen bewuster omgaan met de plaats, rol en kwaliteit van feedback in

de lerarenopleiding door zich af te vragen wat het doel van de feedback is en welke veronderstellingen zij hebben over het proces van feedback, en rekening te houden met de leerfase waarin een student zich bevindt en de leerstijl van een student. Dit houdt in dat zij studenten meer of minder kunnen betrekken in alle fases van het feedbackproces, en zodoende studenten kunnen aanmoedigen tot het verhelderen van hun gildekennis over het leraarschap. Zo kunnen ze studenten voorbereiden op deelname aan een beroepsgroep die zelf actief haar kwaliteit formuleert en bewaakt.

Literatuur

- Black, P. & William, D. (1998) *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Danielson, C. & McGreal, T.L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005) *Competentiegericht Opleiden en Toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R.; Dietze, A. & Snoek, M. (2001) *Assessment van Competenties. VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22/2, 48-54.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995) *Mentoring Student Teachers. The growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Gibbs, G & Simpson, C. (2004) Does your assessment support your students' learning? *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 32(2) 175-187.
- Kayzel, R. (2005) *Competentiegericht Opleiden*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Nicol, D.J & Macfarlane-Dick, D. (2004) Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc (accessed 9 februari 2006).
- Oosterheert, I., Swennen, A. & van Rijswijk, M. (2005) De ontwikkeling van leraren in opleiding. In: *Leraren Opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Antwerpen-Apeldoorn: VELON.
- Westhoff, G. (2005) *Weten hoe of wat. Competentiegericht leren en de vakdocent* (Voordracht voor de VVVO-conferentie 'Het nieuwe Leren en de Vakken', Utrecht, 9 maart 2005) www.platformvvvo.nl/vvvo/docs/Conferentie_2005.doc (accessed 2 maart 2007).



I.4 Teams in verandering

teamreflectie op de camping

Ellen Biersteker, Klaas van der Laan, Marco Snoek

De toegenomen aandacht voor professionele leefgemeenschappen en collectief leren in teams vraagt om reflectie-instrumenten die in teams gebruikt kunnen worden. Daarbij gaat het niet alleen om reflectie op professionele kwaliteit of op de inhoud van innovaties, maar ook om reflecties op de aanpak van het innovatieproces zelf. Binnen de kenniskring is een methodiek ontwikkeld voor collectieve reflectie op de aanpak van veranderprocessen en de kwaliteiten die het team daarvoor inzet. De eerste ervaringen met de reflectiemethodiek hebben meer inzicht gegeven in cultuurverschillen binnen teams die een rol spelen bij reflectieprocessen.

Van geïsoleerde professional naar professionele leefgemeenschappen

Het onderwijs werd zo 'n 20 jaar geleden sterk gedomineerd door individuele en geïsoleerde professionals. Mede onder invloed van een overheidsbeleid gericht op deregulering, ontstond binnen scholen de behoefte aan een eenduidige visie en aanpak. In de jaren '80 en '90 is daarom sterk de nadruk gelegd op de rol van schoolleiders en bestuur om sturing te geven aan het beleid en de organisatie van de school en de professionals daarbinnen. Dit is vertaald in uitgebreide trainingen voor schoolleiders en nadruk op concepten als onderwijskundig leiderschap en integraal leiderschap.

De individuele autonomie van leraren is daar-

door gereduceerd. In reactie daarop klinkt op dit moment een sterke roep voor het herstel van de professionele ruimte (bijvoorbeeld vanuit Beter Onderwijs Nederland, vanuit minister Plasterk en in het recente rapport van de Tijdelijke Commissie leraren onder leiding van Rinnooy Kan (Tijdelijke Commissie Leraren, 2007).

Daarbij gaat het niet om het herstel van de individuele autonomie van zo'n 20 jaar geleden, maar om het zoeken naar nieuwe vormen van collectieve autonomie van groepen leraren. Dit is herkenbaar in de aandacht voor scholen als professionele leefgemeenschappen van professionals, niet alleen in publicaties (zie bijvoorbeeld Verbiest, 2004), maar ook tijdens conferenties (zie bijvoorbeeld het VELON-congres

2007 en een werkconferentie vanuit de Europese Commissie in mei 2006). Dit lijken aanwijzingen dat er een omslag komt. Wellicht is nu de tijd aangebroken om de teugels te vieren en weer meer autonomie te creëren voor (teams van) professionals.

Dit proces heeft parallellen met reorganisatieprocessen in organisaties. In dergelijke processen, bijvoorbeeld bij fusies, is zeer vaak een patroon zichtbaar dat de individuele autonomie van medewerkers, afdelingen of organisatieonderdelen ingeperkt wordt om onder strakke sturing van het management een omslag in bedrijfsprocessen of cultuur in gang te zetten. Als die omslag gerealiseerd is en de contouren en kaders weer vastgelegd zijn, worden de teugels weer gevierd en ontstaat er geleidelijk weer autonomie voor teams en individuen.

Van low trust naar high trust

Het trekken van parallellen tussen organisatievraagstukken in scholen en andere sectoren in de samenleving kan vaak helpen om onderliggende patronen zichtbaar te maken. Zo trekt de Groningse socioloog Sietske Waslander een boeiende parallel tussen productieprocessen in het onderwijs en binnen het bedrijfsleven (Waslander, 2003). Als gevolg van de toegenomen individualisering in de samenleving en de behoefte van consumenten om zich te onderscheiden door hun eigen identiteit, zien bedrijven zich genoodzaakt om alternatieven te vinden voor het systeem van massaproductie dat de productieprocessen in de afgelopen

decennia gedomineerd heeft en dat geleid heeft tot een sterke standaardisering van producten tegen een lage prijs. In winkels is op dit moment een sterke diversificatie van het productaanbod zichtbaar. Er is een grote variatie aan merken, soorten en varianten, of het nu gaat om hagel-slag, gymshoenen of hypotheek. Gevolg is dat bedrijven op zoek moeten gaan naar alternatieve productiestrategieën die gebaseerd zijn op 'massamaatwerk': het bieden van maatwerk aan consumenten die het gevoel willen hebben gekend te worden en zich willen kunnen onderscheiden, op zo'n manier dat de productiekosten niet de pan uitrijzen. Bedrijven kunnen daarvoor verschillende strategieën gebruiken:

- cosmetisch differentiëren (bijv. via A-merken en huismerken);
- hulpbronnen toevoegen (add-ons zoals kleurige telefoonhoesjes, of persoonlijke ringtonen, et cetera);
- heterogeniteit reduceren (door specialisatie en het beperken van je doelgroep);
- intensiveren ICT (bijvoorbeeld door ondersteuning via gepersonaliseerde websites);
- samenwerken en combineren (zoals de Senseo of de samenwerking tussen Nike en Apple, waarbij de iPod is omgebouwd tot een 'personal trainer') en
- modulariseren (zoals Nike die de mogelijkheid biedt om via <http://nikeid.nike.com> je eigen sportschoen samen te stellen en te bestellen).

Waslander herkent in een studie die is uitge-

voerd in opdracht van CITO (Waslander et al., 2004) in het onderwijs vergelijkbare pogingen om massamaatwerk te realiseren: scholen die zich specialiseren in sportklassen, tweetalig onderwijs of cultuurklassen, scholen die via het nieuwe leren flexibiliteit en individuele autonomie van leerlingen centraal stellen, et cetera. Cressey, Boud & Docherty (2007) gaan nog stap verder door de omslag van massaproductie naar flexibele productie te koppelen aan consequenties voor de organisatie van werk. Bij een stabiele markt en massaproductie past een strakke verdeling en hiërarchie van taken wat kenmerkend is voor wat zij een 'low-trust strategy' noemen. Bij een dynamische markt is flexibele productie noodzakelijk. En dat maakt het noodzakelijk om meer autonomie op de werkvloer te leggen. Dit is kenmerkend voor een 'high-trust strategy' waarbij kwaliteitscirkels en het delen van kennis centraal staan. Scholen staan momenteel voor de uitdaging om high trust organisaties te worden die flexibiliteit en massamaatwerk bieden aan leerlingen en ouders.

Van individuele reflectie naar teamreflectie

De omslag van de dominantie van geïsoleerde professionals naar de dominantie van bestuurders tot de dominantie van leergemeenschappen en de omslag van low-truststrategieën naar high-truststrategieën heeft ook gevolgen voor de wijze waarop in organisaties professionalisering en reflectie plaatsvinden. Toen de leraar nog koning in eigen klaslokaal was, was reflectie

vooral een individuele activiteit en bepaalden leraren individueel welke nascholingscursussen ze wilden volgen. Met de groeiende dominantie van schoolleiders en besturen is in de afgelopen jaren veel energie gestopt in schoolgebonden nascholing, waarbij de inhoud bepaald werd door de centrale doelstellingen van de school. In low trust organisaties kunnen functionerings- en beoordelingscycli en al of niet verplichte docentportfolio's instrumenten worden ter controle van reflectie en professionele ontwikkeling (zie het artikel van Snoek, Henneman & Simon in deze bundel).

Met de nadruk die gelegd wordt op zelfsturende teams verandert ook de focus van leren en reflecteren in scholen. Momenteel is er veel aandacht voor leergemeenschappen en collectieve reflectie. Daarbij gaat het om het zoeken van een balans tussen reflectie en leren op individueel niveau en op teamniveau. Daaronder ligt de overtuiging dat professionele leergemeenschappen de sleutel zijn tot effectieve onderwijsinnovatie:

'Significant educational change consists of changes in beliefs, teaching style and materials, which can come about only through a process of personal development in a social context.' (Fullan, 2007, p. 139). Ook Senge (1990) benadrukt het belang van teamleren als één van de vijf disciplines in lerende organisaties.

In de bijdrage van Snoek, Henneman & Simon in deze bundel is aangegeven dat de balans tussen teamprofessionaliteit en individuele professiona-

liteit expliciete aandacht vraagt in een organisatie en zijn vertaling moet krijgen in personeelsinstrumenten die dit ook ondersteunen. In de bijdrage van Snoek & Dietze is aangegeven dat collectieve reflectie op professionele kwaliteit niet vanzelfsprekend is en gefaciliteerd en gestimuleerd moet worden.

In de context van de kenniskring is aandacht besteed aan reflectie binnen teams die betrokken zijn in veranderprocessen. Uitgangspunt daarbij was dat bij innovatieprocessen vaak wel (impliciet of expliciet) wordt gereflecteerd op de kwaliteit van het beoogde en gerealiseerde eindproduct, maar dat het ook van belang is om bij innovatieprocessen te reflecteren op de kwaliteit van het beoogde en gerealiseerde veranderproces. Deze reflectie kan bijdragen aan het 'leren veranderen' van een team en kan gezien worden als parallel met 'leren leren' (Snoek, 2003). Een dergelijke teamreflectie op veranderprocessen kan leiden tot meer inzicht in het proces van verandering en de daarvoor aanwezige en ontbrekende bekwaamheden.

Een methodiek voor teamreflectie

Binnen de kenniskring is een methodiek ontwikkeld in de vorm van een team-reflectiedag, waarin een team stil staat bij een lopend of afgerond veranderproces, om gezamenlijk op zoek te gaan naar kritische situaties in het proces, en om de kwaliteiten te identificeren die daarbij ingezet zijn en die ontbraken, zowel op team- als op individueel niveau. Dit kan teams helpen in hun inhoudelijke ontwikkeling en in de aanpak

van het veranderproces en tegelijk levert het de kenniskring inzicht op in kenmerkende situaties voor teams in verandering. Het organiseren van een reflectiedag kan helpen in het creëren van een rustpunt in de dagelijkse hectiek, waar nauwelijks tijd is voor gestructureerde reflectie. Een dergelijke teamdag kan helpen om de aandacht en de reflectie van het team te richten en daarna ook vast te houden. Uitgangspunt in de opzet van de dag is het creëren van de gelegenheid om successen te vieren (wat loopt goed), om bewustzijn van eigen kwaliteit en elkaars kwaliteiten te vergroten en om knelpunten en kritische situaties in het verloop van het veranderproces te signaleren.

De methodiek kent de volgende opbouw:

- Toelichting op de opzet van de dag (geen evaluatie, maar reflectie)

Teamkwaliteiten

- Inventariseren van kritische situaties in het veranderproces in de afgelopen maanden en het identificeren van de kwaliteiten die binnen het team daarbij ingezet zijn.
- Verzamelen en verwoorden van teamkwaliteiten: wij zijn een team dat ...
- Teamkwaliteiten omzetten in een motto en logo voor het team.
- Een wens: als iemand kon toveren, als Superman langs komt, ..., wat zou die dan moeten doen (behalve tijd en geld).

Individuele kwaliteiten

- Welke persoonlijke kwaliteiten heb je ingezet in het veranderproces? (individueel en in

duo's). Omzetten in 'Mijn kernkwaliteit is ...'.

- Welke kwaliteiten wil je ontwikkelen en welke kwaliteiten heb je, maar zijn nog niet ingezet? Omzetten in 'Mijn voornemen is ...'.
- Omzetten van individuele voornemens in consequenties voor (de veranderaanpak van) het team.

Ervaringen met de methodiek

De methodiek is uitgevoerd bij de afdeling Sport, Dienstverlening & Veiligheid (SDV) van een vmbo-school. Het veranderproces waar het team zich in bevond was omvangrijk en complex:

- er werd in één keer de paradigmashift gemaakt van paradigma A naar paradigma B;
- er was sprake van een nieuw team en nieuwe teamleden;
- er was sprake van een nieuwe inhoud en didactiek (Sport, Dienstverlening & Veiligheid);
- er was sprake van een nieuw beroepsperspectief voor de leerlingen en
- er werd gebouwd aan een nieuwe werkomgeving (nieuw gebouw).

In de evaluatie bleek het merendeel van de deelnemers tevreden over de aanpak: 'Ik had niet veel zin in deze dag, maar er is meer uitgekomen dan ik had verwacht: vooral zelfinzicht', 'Brenkt kwaliteiten en actiepunten in beeld', 'Goed voor teambuilding', 'Ziet en hoort andere kanten van collega's'. Tegelijk gaf een aantal mensen aan dat in hun ogen de opbrengst te beperkt was: het leverde te weinig concrete oplossingen op

voor concrete problemen die op dat moment in het veranderproces speelden: 'We zitten zó in tijdnood en hebben al zóveel uren extra vergaderd, dat het tijd wordt voor handelen, uitwerken en produceren', 'Had het fijn gevonden iets meer tijd te besteden aan zaken die echt nog om een oplossing vragen', 'Concrete afspraken over hoe, wanneer verder. Dit komt door onze 'noodzaak' om vóór september nog alles te ontwikkelen'.

In een nagesprek werd door de projectleiders binnen de school aangegeven dat zij de reflectiedag als zeer zinvol hebben ervaren, maar dat ze ook herkennen dat het team vooral op het praktische niveau functioneert. Alles gebeurt op één laag, het concrete oplossen van problemen en bereiken van de gestelde doelen. Ruimte voor reflectie is er weinig. Dat wordt ook weerspiegeld in de reacties op de reflectiedag. Opvallend is wel dat door het team sterk de behoefte aan een 'helikopterview' geformuleerd wordt. Ook het richten van de aandacht is moeilijk. De eigen concerns van de mensen nemen voortdurend de overhand en dat levert veel hectiek op. Gevolg is dat echt focussen lastig is voor het team. De reflectiedag heeft geholpen om deze teamkenmerken zichtbaar en bespreekbaar te maken, maar daarmee is het gebrek aan focus nog niet opgelost.

Verschillende teamculturen

De ervaringen met de teamreflectie maakt nog eens duidelijk dat de wijze waarop een team een

reflectiemethodiek ervaart, sterk afhangt van de cultuur en leerstijl binnen een team. Wat in het ene team uitstekend werkt, hoeft in een ander team niet te werken. Dat inzicht is vanuit twee perspectieven van belang:

- Een begeleider van een team die teamreflectie binnen een team wil organiseren zal terdege rekening moeten houden met de cultuur binnen het team en een methodiek moeten kiezen die past binnen de cultuur van het team (en deze ook uitdaagt).
- Culturen worden bepaald door de mentale modellen, systemen en patronen in een organisatie en worden zichtbaar in concrete gebeurtenissen (Senge, 1990). Verschillende culturen binnen teams kunnen teams ook als spiegel voorgehouden worden, om zo de systemen, mentale modellen en patronen binnen het team te expliciteren en ter discussie te stellen.

Binnen het SDV-team was een patroon zichtbaar waarbij de aandacht voortdurend in beslag genomen werd door concrete problemen die opgelost moesten worden. Onderliggend mentaal model was dat reflectie eigenlijk 'zonde van de tijd' was, zolang die problemen niet opgelost waren.

Onze reflectie op de reflectiedag met het SDV-team waren aanleiding om een onderdeel aan het programma van de reflectiedag toe te voegen, waarin patronen en mentale modellen binnen het team bespreekbaar worden gemaakt.

Daartoe zijn vijf beschrijvingen gemaakt van teams met verschillende culturen en mentale modellen.

We hebben ons daarbij laten inspireren door de veranderstijlen die beschreven zijn door De Caluwé & Vermaak (2002). De vijf veranderkleuren die De Caluwé en Vermaak onderscheiden zijn vertaald in een metafoor van een familie die kampeert op een camping. Elke familie staat model voor een bepaalde cultuur. Daarbij is geen waardeoordeel gegeven, maar zijn voor elke familie de valkuilen beschreven.

Een weekje kamperen met vijf verschillende families op de camping "Couleur Locale" in de Franse Provence.

De familie Blauw. Maarten (42), Carolien (38), Thomas (12) en Mark (10).

De familie Blauw heeft al in november van het afgelopen jaar een plaats op de camping "Couleur Locale" gereserveerd. Zo waren ze verzekerd van een goede plaats. Ter voorbereiding op de vakantie heeft Carolien alle leuke en interessante bezienswaardigheden in de omgeving verzameld. Om ook al die zaken, waaronder een prachtig oud kasteel, te kunnen bezoeken heeft Maarten een weekschema opgesteld. Elke dag staan er verschillende activiteiten op het programma. Onder andere een wandeling door een kloof, een kanotocht op een rivier en nog veel meer. Op woensdag dreigt het een beetje mis te gaan. De route naar het kasteel blijkt

veel langer te duren dan gepland. Op de Franse binnenwegen schiet het verkeer niet altijd goed op. Daardoor komen ze pas tegen het begin van de middag bij het kasteel aan. In hoog tempo doorlopen ze de wandelroute door het kasteel. Bij het informatiecentrum koopt Carolien nog snel een brochure over de achtergrond en de bouw van het kasteel. Thomas en Mark die zich enorm verheugd hadden op een "echt ridderkasteel" zijn hevig teleurgesteld dat ze zo snel weer weg moesten. Ze hadden niet eens de harnassen en zwaarden goed kunnen bekijken.

Maar ja, ze moesten weer op tijd terugrijden om in het dorp de wekelijkse traditionele markt met oude ambachten te kunnen bezoeken. Gelukkig heeft Maarten veel foto's gemaakt en alles op de video gezet zodat ze thuis alles nog een keer kunnen bekijken.

Aan het einde van de week is de familie Blauw tevreden. Ze hebben alles bezocht wat ze van plan waren geweest en ze zijn ook nog binnen het vakantiebudget gebleven.

De familie van Geel. Rob (50), Karin (48), Mats (17) en Anniek(15)

Rob en Karin wilden graag naar een natuurcamping in de Provence. Toen Mats en Anniek dat hoorden wilden ze eigenlijk niet meer mee op vakantie. Wat te doen? Mats en Anniek bedachten het volgende: Anniek zou met Karin praten over de camping. Mats en zij wilden wel mee maar dan naar een meer swingende camping. Zo gezegd, zo gedaan. Karin wilde geen ruzie

in huis en sprak hierover met Rob. Uiteindelijk vonden ze als compromis in de Provence een camping met een groot zwembad en twee keer per week een disco. En zo kwam de familie van Geel op onze camping "Couleur Locale" terecht. Op woensdag wilde Karin graag met het hele gezin naar de plaatselijke markt, al had de rest daar niet echt zin in. Daar aangekomen bleek de "markt" maar uit drie kraampjes te bestaan. Dat heeft Karin nog vaak moeten horen. "Moeten we weer mee naar zo'n 'leuke, Franse markt' in St. Stupide? Hoe groot zou die deze keer zijn? Ha, ha, ha."

Elke donderdagavond werd er in de bar van de camping een disco georganiseerd. Mats had gehoord dat na afloop van de disco de jongeren van de camping vaak nog doorfeestten tot in de vroege uurtjes. Meestal bouwden ze een kampvuur en zaten ze nog uren te kletsen. Anniek en Mats wilden daar graag bij zijn, maar ze wisten dat hun ouders altijd een eindtijd van 3 uur 's nachts hanteerden en daar wilden ze vanaf. Mats en Anniek bedachten een strategie: Mats zou Rob proberen over te halen, zodat hij Karin mee zou krijgen. Samen bespraken ze de argumenten die hij bij Rob naar voren zou brengen: ze bleven tenslotte op de camping, wat kon er nu helemaal gebeuren, ze moesten een beetje vertrouwen hebben, hij zou Anniek niet alleen laten..enz.. Rob liet zich overtuigen en wist ook Karin over te halen: voor deze ene keer mocht het. Anniek en Mats kwamen de volgende ochtend om 6 uur, de zon kwam al op, moe maar gelukkig bij de tent aan.

**De familie Groen. Hans (35), Annet (35),
Sanne (7) en Kim (5)**

Hans en Annet hadden uiteindelijk gekozen voor camping "Couleur Locale" in de Franse Provence. Nog steeds wist Annet niet zeker of het er voor de kinderen wel leuk genoeg zou zijn. Zouden er wel genoeg leeftijdgenootjes zijn? Op de camping was er wel een kinderzwembad en op de foto zag het er leuk uit.

Aangekomen op de camping maakten Sanne en Kim al snel contact met de andere kinderen op de camping. Hans had in de buurt nog een andere camping gezien die aan een rivier lag. Was die niet veel leuker? Hans en Annet bespraken het met de meiden. Maar de meiden hadden het hier prima naar hun zin, dus uiteindelijk besloten ze te blijven.

Elke avond na het eten bespraken ze de dag. Wat hadden ze gedaan? Had iedereen het nog naar z'n zin? Wat zouden ze nog doen? Waren er nog wensen? Wat gaan we de volgende dag doen? Blijven we op de camping of gaan we een tochtje maken? Een bezoek aan een kasteel in de buurt leek Hans wel leuk. Ook het maken van een kanotocht was een goed idee. Wat te doen? Wat zouden de meiden leuk vinden? Er werd weer uitgebreid overlegd. Sanne en Kim vonden eigenlijk alles wel leuk. Het maakte hen niet zoveel uit. Annet en Hans onderzochten de mogelijkheid om het kasteelbezoek en de kanotocht te combineren. Eerst naar het kasteel en dan de kanotocht? Of beter andersom? Ze bleven tot laat in de avond hierover praten. Vrijdagavond zou er een concert in een kasteel

zijn, maar Hans durfde nog geen kaarten te kopen omdat hij zich afvroeg of het wel wat zou zijn voor Sanne en Kim. Helaas was de VVV dicht op woensdag dus moest hij wachten tot donderdag om wat meer informatie te krijgen. Toen hij uiteindelijk bij de VVV aankwam bleek dat net woensdagmiddag de laatste kaarten voor het concert (wat erg geschikt bleek voor Sanne en Kim) verkocht waren.

**De familie Rood. Edward (51), Ineke (48),
Peter (19), Annabel (17) en Bas (14)**

(en Oma, de vriend van Peter en de vriend van Annabel)

De familie Rood kwam al jaren op de camping "Couleur Locale" in de Provence. Ze hadden het daar zo naar hun zin dat ze altijd anderen enthousiast maakten. Elke vakantie kwamen er ook nog vrienden of burens langs. Die bleven dan een paar dagen staan en dan werd er samen gegeten en plezier gemaakt. Ook Oma ging nog elk jaar mee. Omdat de autoreis voor haar te vermoeiend was, ging ze met het vliegtuig. Peter en zijn vriend vlogen dit jaar met haar mee. Oma werd tenslotte een dagje ouder en zo kon ze toch nog mee naar de Provence.

Edward en Ineke hadden de caravan en een aantal tenten al opgezet. Dat zag er gezellig uit! Een lange tafel met veel stoelen. Edward had dit jaar een nieuwe grote gasbarbecue gekocht. Hij vond het heerlijk om voor veel mensen te koken. 's Morgens zette hij de rosé al koud. Hoe meer zielen, hoe meer vreugd!

Op woensdag wilden ze een uitstapje maken naar de traditionele markt in de buurt. Net toen ze wilden vertrekken kwamen Annabel en haar vriend uit bed. Zij wilden ook graag mee, maar moesten eerst nog even onder de douche. En Bas wilde eigenlijk eerst nog even zwemmen. Het was inmiddels alweer warm geworden. Ineke ging voor iedereen eerst nog maar een kopje koffie zetten. Zij had vanmorgen bij de bakker van die heerlijke 'pain de raisin' gekocht. Dat smaakte heerlijk bij een kopje koffie. Toen iedereen eindelijk klaar was was het inmiddels één uur 's middags. En ja, dan is de Franse markt alweer ten einde. Ach, volgende keer beter.

De familie de Wit. Karel (39), Marianne (43), Daniëlle (10) en Johan (8)

Het is al donker als de familie de Wit aankomt op de camping "Couleur Locale" in de Provence. Onderweg waren ze langs een prachtige rivier gekomen. Dat zag er leuk uit! De rivier stroomde redelijk hard en er lagen allerlei rotsen en stenen. En dus waren ze gestopt om te zwemmen en een dam te bouwen. Met veel plezier legden ze de stenen op elkaar. Daniëlle vond ook nog een mooie fossiel van een plant. Dat ze daardoor wat later op de camping arriveerden namen ze op de koop toe.

Op een ochtend op de camping werd Marianne vroeg wakker. Ze bedacht dat een wandeltocht een goed idee zou zijn voordat het te warm zou worden. Ze trok haar wandelschoenen aan en maakt Daniëlle wakker. Samen trokken ze erop

uit. Een woest wandelpad vanaf de camping zou leiden naar een prachtig klein kapelletje op een heuvel. Pas aan het einde van de ochtend kwamen ze moe, uitgehongerd maar tevreden terug bij de tent. Ze hadden geen kaart bij zich gehad, dus ze waren verdwaald en hadden het kapelletje niet gevonden. Wel hebben ze een aantal mooie hagedissen en prachtige vetplanten gezien.

Elke woensdag is er een traditionele Franse markt in een naburig dorp. Daar was vast veel te zien! De familie de Wit vertrok op weg naar deze markt, maar toen ze onderweg ineens een bord langs de kant van de weg zagen staan van een boer waar je zelf druiven kon plukken, werd het plan snel omgegooid. Dat was leuk. De familie stopte en met veel plezier brachten ze de middag bij de boer door. De markt hebben ze niet meer gezien. Met vier kilo druiven en de geur van de Franse 'campagne' in de kleren kwam de familie terug op de camping.

Elk lerarenteam zou voor zichzelf de vraag moeten beantwoorden: *Als we als team een week op een camping zouden zitten: wat zou er dan in die week gebeuren?*

De reflectie op de metaforen en op de valkuilen voor elk van de families/groepsculturen kunnen aanleiding zijn om de mentale modellen en het functioneren van het team onder de loep te nemen en te zoeken naar meer effectieve aanpakken van veranderprocessen binnen het team.

Literatuur

Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2002) *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.

Tijdelijke Commissie Leraren (2007). *LeerKracht. Rapport van de Tijdelijke Commissie Leraren*. Den Haag, Ministerie van OCW.

Cressey, P.; Boud, D. & Docherty, P. (2007). The emergence of productive reflection. In: Boud, D.; Cressey, P. & Docherty, P. *Productive reflection at work*. London, Routledge.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e editie). New York, Teachers College Press.

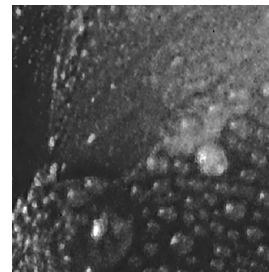
Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.

Snoek, M. (2003). *Van veranderd worden naar zelf veranderen*. Openbare les. Amsterdam, HvA

Verbiest, E. (2004). *Samen Wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant.

Waslander, S. (2003). *Boven het maaiveld. Beter zicht voor de socioloog*. Oratie, Rijksuniversiteit Groningen.

Waslander, S., Harms, J., Hermans, P., Ingen, K. van, Weide, M. van der (2004). *Wat scholen beweegt, over massamaatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.



I.5 Beginners versus veteranen

aandacht voor de concerns van beginnende leraren¹

Marco Snoek en Margreet Schriemer

Het debat over professionele ruimte voor leraren spitst zich toe op de spanning tussen leraren en directies/besturen. Het is de vraag of dat terecht is. Ook binnen teams van leraren in een school kan de vraag aan de orde zijn hoeveel professionele ruimte individuele leraren van hun collega's krijgen om nieuwe ideeën vorm te geven. Deze vraag is met name aan de orde als het gaat om beginnende onervaren leraren die zich een plek moeten verwerven binnen een grote groep van zeer ervaren collega's. In dit artikel staan we stil bij concerns van beginnende leraren, hun leeroriëntaties, de spanning tussen beginners en veteranen en de gevolgen voor de vormgeving van begeleidingsprogramma's die beginnende leraren stimuleren om deel te nemen aan de professionele gemeenschap binnen de school.

Vergrijzing in het onderwijs

In grote delen van het onderwijs is sprake van een sterke vergrijzing. De invloed van deze vergrijzing is het sterkst in het voortgezet onderwijs, de bve-sector en het hoger beroeps-

onderwijs. Maar ook in het primair onderwijs is het aandeel 55-plussers in het personeelsbestand hoger dan het gemiddelde in andere sectoren (Ministerie OCW,2006; ministerie van Binnenlandse Zaken, 2006).

Aandeel 55-plussers	1997	2005	verschil
Totaal arbeidsmarkt Nederland	5,8 %	10,2 %	4,3 %
primair onderwijs	7,1 %	15,6 %	8,5 %
voortgezet onderwijs	14,7 %	21,7 %	7,0 %
beroepsonderwijs en volwasseneneducatie	10,5 %	23,3 %	13,3 %
hoger beroepsonderwijs	14,2 %	25 %	10,8 %

Tabel 1: Vergelijking 1997-2005, aandeel 55-plussers in het totaal aantal leraren en docenten per onderwijssector. (Bron: ministerie van Binnenlandse Zaken, 2006)

De uitstroom door pensionering van deze leraren heeft tot gevolg dat de komende jaren een groot aantal vacatures ontstaat. De nieuwe leraren die benodigd zijn om deze vacatures te vervullen zullen uiteenlopende achtergronden hebben, variërend van pas afgestudeerden van de lerarenopleidingen tot zij-instromers: mensen die uitgebreide werkervaring hebben opgedaan in een andere branche en een carrièreswitch willen maken door over te stappen naar het onderwijs. Wat deze nieuwe leraren over het algemeen met elkaar gemeen zullen hebben is dat ze weinig ervaring hebben in hun rol als leraar.

Het dreigend tekort aan docenten heeft in de afgelopen 10 jaar veel aandacht gekregen en geleid tot beleid bij zowel de overheid als bij scholen om nieuw personeel te werven en de instroom van studenten aan lerarenopleidingen te vergroten. Daarbij is het lerarentekort vooral benaderd als kwantitatief probleem. Er lijkt minder aandacht te zijn voor kwalitatieve problemen die ontstaan door de uitstroom van oudere ervaren leraren en de instroom van onervaren beginnende leraren.

Toch is aandacht voor problemen van de beginnende leraar hard nodig, niet alleen vanuit het perspectief van de beginnende leraar zelf, maar ook vanuit het perspectief van de school en de samenleving. Onvoldoende begeleiding van beginnende leraren kan leiden tot vertrek uit het onderwijs en dat is een verspilling van menselijk

kapitaal dat het onderwijs zich niet kan veroorloven in een situatie met grote lerarentekorten. Algemene adviezen zijn om de werkdruk van leraren in de eerste jaren van de loopbaan te verlagen, om getrainde coaches in te zetten voor de begeleiding van beginnende leraren en om nauwe partnerschappen met lerarenopleidingen te creëren (OECD, 2005). Een vergelijkend onderzoek van SBO naar begeleidingsprogramma's van beginnende leraren in verschillende landen levert een aantal randvoorwaarden voor effectieve inwerkprogramma's op:

- er moet geld zijn voor trainingen en workshops en om beginners minder lesuren te laten maken;
- de startende leraar en zijn mentor moeten voldoende tijd hebben om in de begeleiding te investeren;
- iedereen die een rol speelt in de begeleiding moet goed getraind zijn (Van Kregten & Moerkamp, 2004).

Bij de vormgeving van inductieprogramma's moet zowel met aspecten van de beginner als van de school rekening gehouden worden. De hierboven genoemde publicaties geven echter nog weinig handvatten bij het bepalen van de inhoud en organisatie van de begeleidingsprogramma's. Hieronder gaan we op basis van een literatuurverkenning in op de knelpunten die beginnende leraren ervaren, op leerstijlen en verschillende vormen van leren en op culturen binnen scholen. Dit leidt tot aanbevelingen voor de wijze waarop professionele gemeenschap-

pen binnen scholen beginnende leraren kunnen helpen om een succesvolle start te maken in het onderwijs, waarbij ook zij de ruimte krijgen om hun professionaliteit vorm te geven en verder te ontwikkelen.

Problemen en concerns van beginnende leraren

De problemen van beginnende leraren zijn krachtig samengevat in een Amerikaans project naar de begeleiding van beginnende leraren op scholen (Moore Johnson & Kardos, 2005, p.13):

'Many new teachers went through their first months of school believing that they should already know how their schools work, what their students need and how to teach well. When they had questions about their schools and their students, they eavesdropped on lunchroom conversations and peered through classroom doors seeking clues to expert practice. Having no access to clear answers or alternative models compromised the quality of their teaching, challenged the sense of their professional competence, and ultimately caused them to question their choice of teaching as a career.'

In 'Een vliegende start', een uitgave van SBO over begeleiding van beginnende leraren (Carbo & Moerkamp, 2006) wordt aangegeven dat het voor beginnende leraren riskant is om toe te geven dat dingen niet goed gaan, 'omdat een leraar hiermee de kans loopt niet meer serieus genomen te worden door zijn oudere en meer

ervaren collega's. Zij hebben het vak immers ook met vallen en opstaan en door éigen inspanningen moeten leren. Voor beginnende leerkrachten die nog geen vaste aanstelling hebben, is mogelijk gezichtsverlies bij de zittende staf geen aantrekkelijk perspectief. Dus ploetert menig starter in stilte voort' (p.13).

Uit beide publicaties blijkt dat veel beginnende leraren het gevoel hebben dat ze weinig ruimte krijgen om hun professionaliteit vorm te geven en toegang te krijgen en bij te dragen aan de professionele gemeenschap van de school. De professionele ruimte die ze krijgen is vooral een professioneel isolement.

De problemen die beginnende leraren ervaren hebben voor een deel te maken met hun werkomgeving en voor een deel met (het ontbreken van) competenties. Aspecten die te maken hebben met de werkomgeving zijn o.a. omvang en zwaarte van de taak, onduidelijke verwachtingen, inadequate voorzieningen, praktijkschok, ontbreken van steun van de schoolleiding en rolconflicten (Carbo & Moerkamp, 2006).

Daarnaast hebben beginnende leraren ook te maken met ontbrekende competenties.

In het basisonderwijs, voorgezet onderwijs en mbo komen in de meeste gevallen leraren binnen met een afgeronde lerarenopleiding. Tijdens hun opleiding hebben ze vakinhoudelijke en pedagogisch didactische bekwaamheden verworven die voldoende moeten zijn om in de

eerste fase van het leraarschap te overleven en om verdere professionele ontwikkeling te ondersteunen. Tegelijkertijd hebben vooral beginnende leraren in het beroepsonderwijs (vmbo en mbo) nog weinig kennis van de beroepspraktijk (Onderwijsraad, 2006).

Voor docenten in het mbo en hbo maar ook voor zij-instromers ligt dat anders. In lang niet alle gevallen hebben nieuwe docenten een onderwijsbevoegdheid, waardoor ze moeite hebben met de omgang met leerlingen, zowel in de groep als individueel (Onderwijsraad, 2006). Veel nieuwe docenten zijn afkomstig uit het werkveld en brengen als belangrijkste kwaliteit hun kennis en ervaring van de beroepspraktijk mee. Hun vakinhoudelijke kennis is vaak impliciet. Sommige docenten in het hbo komen uit het voortgezet onderwijs. Zij brengen wel didactische kwaliteiten mee, maar weinig kennis van het werkveld. Hun vakinhoudelijke kennis heeft vaak nog een verdieping nodig.

De problemen die leraren zowel op het terrein van organisatie als eigen competenties ervaren, leiden tot concerns bij beginnende leraren, leiden tot onzekerheid en geven sturing aan hun leerbehoeften.

De concerns en leerbehoeften van beginnende leraren lopen dus behoorlijk uiteen (zie ook Veenman, 1984 en Swennen, 2005). Afhankelijk van de achtergrond van de beginnende leraar kunnen ze betrekking hebben op:

- didactische kennis en klassenmanagement;
- omgaan met leerproblemen van leerlingen en studenten;
- begeleidingsvaardigheden;
- niveau van vakinhoudelijke kennis en afstemming tussen theorie en praktijk;
- samenwerking met het werkveld;
- ontwikkelen/verwerven eigen identiteit als docent;
- praktische kennis over de eigen instelling (wie-wat-waar, cultuur, normen, kennisbasis);
- het verwerven van een eigen positie in de school;
- timemanagement.

Op veel scholen zijn begeleidingsprogramma's ontwikkeld voor beginnende leraren. In veel gevallen zijn de begeleidingsprogramma's gericht op het ontwikkelen van didactische vaardigheden. Uit de diversiteit aan concerns van beginnende leraren en de variatie aan contexten waarbinnen ze werken, blijkt echter dat er geen standaardprogramma mogelijk is (Onderwijsraad, 2006). Het is van belang om in te spelen op de specifieke concerns van beginnende leraren in de context waarin zij werken.

Micro-politieke concerns van beginnende leraren

Een aantal van de hierboven genoemde concerns (praktische kennis over de eigen instelling en het verwerven van een eigen positie in de school) hebben betrekking op de micropolitiek binnen de school. We gaan hier wat nader op in, omdat

de micropolitiek een belangrijke factor is bij het al of niet verkrijgen van professionele ruimte binnen de professionele gemeenschap van de school. Het gaat hierbij om meer dan het verkrijgen van toegang tot het computernetwerk en het vinden van de kopieerapparaten. Het gaat om het inzicht krijgen in de micropolitiek van de school, om de vraag wat de centrale waarden en normen zijn die binnen de school gelden en wie de opinieleiders en informele beslissers zijn (Kelchtermans & Ballet, 2002). Dit inzicht kan beginnende leraren helpen om een plek te verwerven in de hiërarchie van de school. Uit het onderzoek van Kelchtermans & Ballet blijkt dat beginnende leraren vaak ontzettend veel tijd stoppen in het bewijzen van zichzelf. Lesvoorbereiding, materiaalontwikkeling, oudergesprekken, toetsen, teamvergaderingen, alles wordt tot in de puntjes voorbereid. Achtergrond van deze nauwgezette voorbereiding is in de meeste gevallen geen perfectionisme, maar heeft te maken met onzekerheidsreductie en met de behoefte van beginnende leraren om zich te bewijzen tegenover collega's. Gevolg is dat beginnende leraren een zeer grote werkdruk ervaren.

Voor beginnende leraren die zich een positie willen verwerven binnen de school is het van belang om te weten welke activiteiten en kwaliteiten status opleveren binnen de school: is dat vakdeskundigheid, mentoraat, een rustige klas of deelname aan projecten?

Een van de grootste problemen die de begin-

nende leraren in scholen ervaren is het ontbreken van een expliciete kennisbasis. Veel vooronderstellingen die ten grondslag liggen aan de didactiek die binnen de school gehanteerd wordt, zijn impliciet. Vaak is niet uitgeschreven wat binnen de school bedoeld wordt met competentiegericht opleiden, wat voor niveau geëist kan worden van werkstukken, wat je moet doen als de leerlingen of studenten hun huiswerk niet gemaakt hebben, et cetera. Beginnende leraren moeten vaak grote moeite doen om deze vooronderstellingen, rituelen en normen boven tafel te krijgen. Bovendien maakt de impliciete kennisbasis de kritische controle op het handelen van professionals onmogelijk (Verbiest, 2006).

Beginnende leraren moeten dus enerzijds greep krijgen op de micropolitiek en cultuur binnen de school en anderzijds de noodzakelijke vakkennis, beroepskennis en didactische kennis verwerven. De behoefte aan erkenning als competente leraar en volwaardig collega leidt tot een neiging van beginnende leraren om zich te profileren en te bewijzen en kan daarmee leiden tot stress en een hoge ervaren werkdruk. Inwerkprogramma's in scholen en curricula binnen lerarenopleidingen besteden weinig aandacht aan micropolitieke concerns en micropolitieke vaardigheden van beginnende leraren.

Leerstijlen van beginnende leraren

Bij het begeleiden van beginnende leraren en het stimuleren om deel te nemen aan de professionele gemeenschap binnen de school, is het

niet alleen van belang om te kijken naar de concerns van beginnende leraren, maar ook naar hun leerstijlen of leeroriëntaties, naar verschillende vormen van leren in werksituaties en naar de cultuur binnen organisaties. Al geruime tijd is er aandacht voor het feit dat de leerlingen en studenten verschillende leerstijlen of leeroriëntaties kunnen hanteren. Minder aandacht is er voor leerstijlen die leraren hanteren bij hun professionele ontwikkeling.

Ida Oosterheert (2001) heeft onderzoek gedaan naar de leeroriëntatie van leraren in opleiding. Op basis van haar onderzoek onderscheidt zij vier verschillende leeroriëntaties.

- Inactief overlevingsgericht: intuïtief en onbewust leren, gericht op automatismen en het vermijden van negatieve ervaringen en feedback.
- Gesloten reproductief: verbeteren binnen bestaande referentiekader, gebruikt wat direct is in te passen en verworpt de rest, geen dynamische herstructurering van het referentiekader.
- Gesloten betekenisgericht: behoefte aan externe sturing, nieuwe input is welkom, vraagt om oplossingen, spanning tussen willen en durven.
- Open betekenisgericht: interne sturing, zelfstandig werken en zoeken naar inhouden, bewust van de beperkingen van eigen perspectief, zoekt een actief en dynamisch samenspel.

Deze leeroriëntaties zijn mogelijk niet alleen geldig voor leraren-in-opleiding, maar ook voor beginnende leraren (en misschien zelfs voor ervaren leraren). Dat stelt eisen aan coaches van beginnende leraren. Zij moeten inspelen op de leeroriëntatie van de beginnende leraar. Een beginnende leraar met een open betekenisgerichte leeroriëntatie heeft nauwelijks aanbod van coaching nodig, die is al snel in staat zijn eigen ondersteuning te organiseren. Een beginnende leraar met een gesloten betekenisgerichte leeroriëntatie heeft veel behoefte aan coaching die door de school wordt aangeboden. Beginnende leraren met een inactief overlevingsgerichte strategie of een gesloten reproductieve leeroriëntatie staan nauwelijks open voor coaching. Het stelt veel eisen aan een coach om deze leraren te laten leren.

Ilse van Eekelen (2004) heeft in haar promotie-onderzoek het leren van leraren in veranderprocessen onderzocht. Daarbij kregen leraren de ondersteuning die paste bij hun ontwikkelfase en leerstijl. De ondersteuning varieerde van het aanbieden van literatuur, het bieden van voorbeelden van good practice, het observeren en geven van feedback, het meelopen met collega's, en uitproberen op kleine schaal. Die variatie speelt in op verschillen in leerbehoeften en leerstijlen van beginnende leraren.

Ook Ruijters & Simons (2004) benadrukken het belang van een variatie aan leeractiviteiten binnen werksituaties. Zij onderscheiden:

- kunst afkijken: meelopen met ervaren leraren;
- participeren: samen doen met collega's;
- kennis verwerven: bestudering van achtergrondliteratuur en voorbeelden van good practice;
- oefenen: klein beginnen, gebruik van een meekijker;
- ontdekken: zelf uitzoeken.

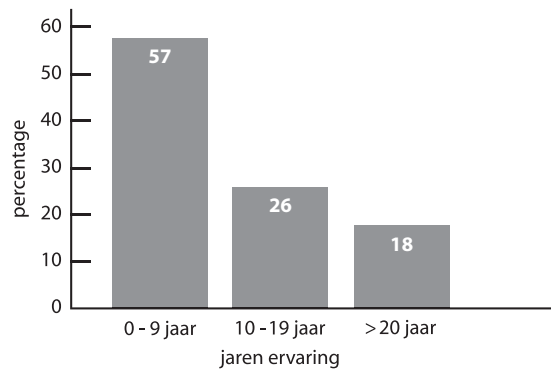
Coaches van beginnende leraren moeten dus goed rekening houden met leerstijlen en voorkeuren van beginnende leraren, om daar hun ondersteuningsactiviteiten op aan te passen. Die flexibiliteit lijkt in veel begeleidingsprogramma's binnen (hoge)scholen te ontbreken.

Beginners versus veteranen: gescheiden of geïntegreerd

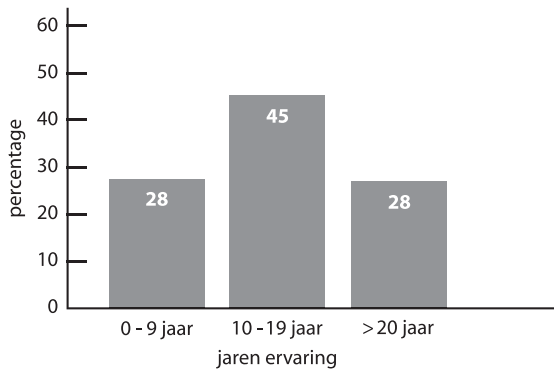
Behalve met concerns en leerstijlen van beginnende leraren is het ook van belang om rekening te houden met de cultuur binnen de school. Carbo & Moerkamp (2006) geven aan dat nog niet zo heel lang de erkenning bestaat dat problemen van leraren in hun eerste onderwijsbaan ook andere dan strikt individuele oorzaken hebben. De tradities in het beroep en de heersende cultuur in sommige scholen kan het leraar in hun eerste onderwijsbaan extra moeilijk maken. Die traditie kan te maken hebben met beelden als 'wie begeleid wordt is een kneus'. Als het gaat om de heersende cultuur, zetten Carbo & Moerkamp de frisse idealistische beginnende leraar met nieuwe ideeën tegenover de

minder veranderingsgezinde oudere generatie die voor een deel draait op routine en van wie sommigen hechten aan de traditionele autonomie van de leraar in zijn eigen klaslokaal.

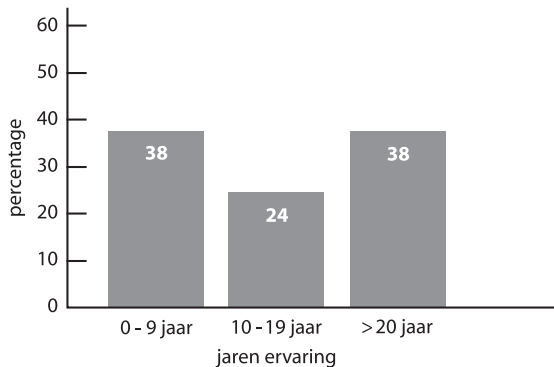
Het is de vraag of die tegenstelling zo zwart-wit is. Ook in teams met vernieuwingsgezinde ervaren leraren kan een tweedeling ontstaan tussen de beginners en de veteranen. Susan Moore Johnson (2004) illustreert dat aan de hand van grafieken met de ervaringsopbouw binnen scholen.



Grafiek 1: ervaringsopbouw in een school in 1971



Grafiek 2: ervaringsopbouw in dezelfde school in 1986



Grafiek 3: ervaringsopbouw in dezelfde school in 2001

In de laatste grafiek is zichtbaar dat er enerzijds een grote groep ervaren leraren (veteranen) binnen de school is en tegelijkertijd een grote groep onervaren leraren (beginners). Vraag is hoe deze twee groepen met elkaar omgaan. Let wel dat het hierbij niet gaat om de leeftijdsopbouw, maar uit wordt gegaan van het aantal ervaringsjaren.

Susan Moore Johnson onderscheidt drie mogelijke culturen. In de *veteranencultuur* hebben ervaren leraren het op grond van hun ervaring en verworven posities voor het zeggen en er is weinig georganiseerde ondersteuning voor beginners. De veteranen werken grotendeels geïsoleerd van elkaar en baseren hun handelen op impliciete ervaringskennis. Deze impliciete kennis is moeilijk toegankelijk voor beginners. Aan het delen van dergelijke kennis wordt weinig waarde gehecht. Ervaren leraren hebben in een dergelijk cultuur doorgaans niet het gevoel dat ze iets kunnen leren van beginners. Binnen een veteranencultuur is weinig oog voor de professionele behoeften van pas beginnende leraren. Gevolg is dat beginners alles zelf uit moeten zoeken en weinig leren van de veteranen. Er is geen speciale rol of status voor beginners.

In de *beginnerscultuur* is er sprake van een grote groep nieuwe en onervaren leraren die enthousiast, idealistisch en innovatief is. Beginners voelen zich verwelkomd door collega's in dezelfde fase van hun carrière. De aanwezige oudere en erva-

ren leraren voelen zich echter buitengesloten en werken geïsoleerd van deze groep beginners. De beginners profiteren in een dergelijke cultuur niet van de wijsheid en ervaring van de ervaren docenten met hun doorleefde expertise. Gevolg is dat de waan van de dag regeert. Beginners besteden veel tijd en energie aan het opnieuw uitvinden van wielen, zij vallen in oude valkuilen; bij samenwerking met ervaren collega's was dat niet gebeurd. Beginners krijgen geen speciale status toegekend en er is dan ook geen georganiseerde ondersteuning.

In een *geïntegreerde cultuur* is er geen onderverdeling van veteranen en beginners in aparte kampen. Er wordt gewerkt in gemengde teams waarbinnen een wisselwerking is tussen veteranen én beginners. Zij beseffen dat ze van elkaar kunnen leren en onderling van elkaar afhankelijk zijn. Ervaren collega's begeleiden beginners en profiteren tegelijk van frisse ideeën. De beginners krijgen een speciale status en krijgen passende rollen toegekend. Het professionaliseringsbeleid is gericht op de hele school.

Onderzoek van Kardos (2002) toonde aan dat, vergeleken met een beginnerscultuur en een veteranencultuur, de uitstroom van beginnende leraren minder was in scholen met een geïntegreerde cultuur.

Voor scholen is het daarom van belang om stil te staan bij de vraag welke cultuur binnen de eigen school dominant is en te streven naar een geïntegreerde cultuur waarbij gemengde teams en een

geëxpliciteerde gemeenschappelijke kennisbasis gestimuleerd worden.

Aanbevelingen voor de ondersteuning van beginnende leraren in een (hoge)school

Om beginnende leraren te behouden in het onderwijs is het van belang ze een volwaardige plek te geven binnen de professionele gemeenschap van de school. Uit het voorgaande is een aantal aanbevelingen af te leiden voor het beleid binnen een school ten aanzien van de ondersteuning en begeleiding van beginnende leraren.

- Erken de speciale en unieke positie van iedere beginnende leraar binnen de school door inwerk- en inductieprogramma's te organiseren die rekening houden met verschillen in leervragen, concerns en leerstijlen van beginnende leraren.
- Besteed expliciete aandacht binnen het inwerk- en inductieprogramma aan de micro-politiek van de school en het verwerven van erkenning binnen het schoolteam. Micro-politiek binnen de school moet ook tijdens de opleiding van leraren expliciet aandacht krijgen.
- Geef beginnende leraren een plaats in gemengde leergemeenschappen waarbinnen het delen van kennis, ervaring en ideeën door beginners en veteranen nadrukkelijk gestimuleerd wordt.
- Besteed binnen de school aandacht aan het expliciteren en vastleggen van de vooronder-

stellingen en ontwikkel een gedeelde Kennisbasis die binnen de school gebruikt wordt.

Op deze wijze kan voorkomen worden dat leraren zich (onbewust) schuldig maken aan het verwijt dat momenteel veel klinkt aan het adres van directies en besturen: het beperken van de professionele ruimte van collega's en het buitensluiten van beginnende leraren van de professionele gemeenschap van de school. Juist in de situatie van lerarentekorten is het van groot belang om jonge beginnende leraren zodanig op te vangen binnen een school dat ruimte geboden wordt aan de verwachtingen waarmee ze de keuze voor het leraarschap gemaakt hebben en ze het gevoel krijgen dat het leraarschap een uitdagende en aantrekkelijke loopbaankeuze is waarbij gelegenheid is om samen met collega's hun professionaliteit vorm te geven en verder te ontwikkelen.

¹ Aanleiding voor dit artikel is een workshop binnen de HvA rond inwerkprogramma's voor nieuwe docenten binnen de hogeschool. Voor dit artikel is de context wat verruimd. De term leraren wordt hier als verzamelnaam gebruikt en heeft zowel betrekking op leerkrachten in het basisonderwijs, leraren in het voortgezet onderwijs en docenten of opleiders in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Met 'scholen' wordt zowel het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, het mbo als het hbo bedoeld.

Literatuur

Carbo, C & Moerkamp, J. (2006). *Vliegende Start. Over de begeleiding van beginnende leraren*. Den Haag: SBO.

Eekelen, I. van (2004). Docenten verleiden tot leren. In: H.H.M. Scholtes. *Schoolontwikkeling: noodzaak, voorbeelden en handreikingen*. Werkdocument 3 behorende bij Beweging in de Onderbouw, het eindrapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

Kardos, S.M. (2002). *New teacher's experiences of mentoring, classroom observations and teacher meetings: toward an understanding of professional culture*. Paper annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans 2002.

Kelchtermans, G & Ballet, K (2002). The micro-politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialism. *Teaching & Teacher Education*, 18 (1) 105-120.

Kregten, A. van & Moerkamp, T. (2004) *Startende leraren in het buitenland. Begeleiding van beginnende leraren in Canada, Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten en Zwitserland*. Den Haag: SBO.

Ministerie van Binnenlandse Zaken (2006). *Kerngegevens Overheidspersoneel*, Zoetermeer: FWA.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2006). *Werken in het onderwijs 2007*, nota. Den Haag: OCW.

Moore Johnson, S (2004). *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moore Johnson, S & Kardos, S.M (2005). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, March 2002, 12-16.

OECD (2005). *Teachers Matter; Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

Onderwijsraad (2006). *Personeelsopbouw en Personeelsbeleid in het Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

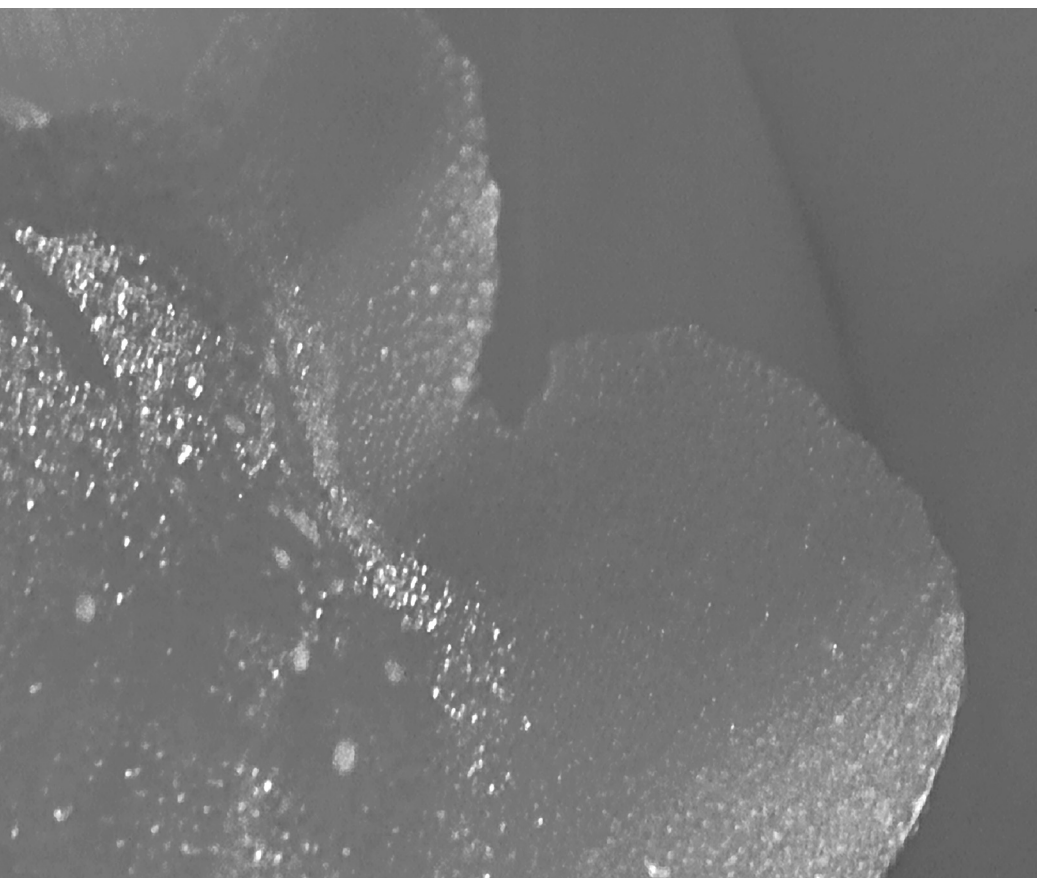
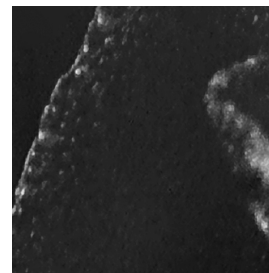
Oosterheert, I (2001). *How student teachers learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Groningen: UCLO, Universiteit Groningen.

Ruijters, M.C.P., Simons, R.J., Ook van in het diepe springen kun je leren. Voorkeuren in het leren serieus nemen. *Leren in Ontwikkeling*, juni 2004, 28-31.

Swennen, A. (2005) Lerarenopleiders. In: Gommers e.a. *Leraren Opleiden, een handreiking voor opleiders*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant/VELON.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Verbiest, E. (2006). Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24 (4), 239-253.



I.6 Leren en kennis creëren

literatuurstudie naar het leren van leraren, teams en organisaties

Anja Stigter

In de voorgaande hoofdstukken is op verschillende plekken het belang aangegeven van professionele leergemeenschappen en van collectief leren van leraren binnen de school. Dat doet de vraag opkomen welke factoren een rol spelen bij collectief leren en hoe professionele leergemeenschappen gestimuleerd en ondersteund kunnen worden. Om antwoord te krijgen op die vraag is een literatuuronderzoek uitgevoerd naar theorieën en uitkomsten van pilots en onderzoek gericht op het collectief leren, teamontwikkeling en resultaatverantwoordelijke teams. Hierbij is onder andere gebruik gemaakt van het onderzoek naar teamontwikkeling en teambeloning in het vmbo (Vermeulen, Vink, Wiersma & Moors, 2004), Teambeloning binnen de BVE-sector (Vermeulen, van Hienen & Wiersma, 2003), Teamonderwijs op Maat (Vreugdenhil-Tolsma, Wiersma, Teurlings & Vermeulen, 2003) en Ruimte voor zelfsturing (Teurlings, Wiersma, Bogaard & Verbiest, 2005). Achtergrond van de literatuurstudie was het verzoek om een coachingstraject te ontwerpen dat een krachtige leeromgeving zou bieden voor een lerarenteam binnen de afdeling Welzijn van het Horizon College bij de omslag naar competentiegericht leren en resultaatverantwoordelijke teams. In dit artikel gaan we achtereenvolgens in op literatuur over het leren van leraren in relatie tot kenniscreatie, op het collectief leren in teams en op het leren van organisaties.

Het leren van de docent

Er is er veel discussie over de vraag of leerkrachten nu wel of geen professional zijn. Een cruciaal element in die discussie vormt de kennisbasis die ten grondslag ligt aan het lerarenberoep. Deze kennisbasis wordt veelal als onhelder en te weinig theoretisch beschouwd, terwijl juist een systematisch, goed overdraagbare theoretische

kennisbasis een belangrijk kenmerk is van een professioneel beroep (Kwakman & Van den Berg, 2004). Er bestaat wel overeenstemming over een ander kenmerk van een geprofessionaliseerd beroep: de noodzaak tot verdere professionele ontwikkeling door leraren. Professionele ontwikkeling wil niets anders zeggen dan verdere ontwikkeling na afsluiting van de

initiële beroepsopleiding. Leraren leren het vak niet alleen op de opleiding maar leren het vak ook tijdens en in de praktijk en zijn hier hun hele beroepsleven mee bezig. De aard van het werk vraagt om voortdurend blijven, veranderen en verbeteren (Kwakman, 1999). Leraren hebben niet alleen te maken met veranderingen in opvattingen van buitenaf. Lesgeven is een complexe activiteit waarvan de kwaliteit niet eenduidig is vast te stellen. Er is geen sprake van één goede manier of de beste manier van lesgeven. Goed lesgeven is afhankelijk van een heleboel factoren: de leerlingen, de context, de leraar en de leerstof. Goed lesgeven is situatie-specifiek. Dit is de kern van het professionele werk en ook de kern van professionele ontwikkeling: in specifieke situaties zoeken naar de beste oplossing die maximaal bijdraagt aan het leren van leerlingen. Dit is een continu proces van verbetering en verfijning van het eigen handelingsrepertoire, maar ook van het zoeken naar nieuwe handelingsmogelijkheden (Kwakman & Van den Berg, 2004). Dit proces van verbeteren van handelingsmogelijkheden is in essentie een leerproces van professionals. Vanuit het oogpunt van professionele ontwikkeling is dit leerproces vooral een individuele aangelegenheid.

Kennis en kennisontwikkeling

Koppeling tussen individuele ontwikkeling van leraren en het verbeteren van het onderwijs op schoolniveau wordt gerealiseerd door samenwerking tussen leraren centraal te stellen (Kwak-

man, 1999). Aandacht voor de effecten van samenwerking is terug te vinden in de hedendaagse theorie over kennisontwikkeling, die vooral de organisatie-invalshoek centraal stelt en in gaat op de relatie tussen kennisontwikkeling en organisatievernieuwing. Hierbij wordt kennisontwikkeling opgevat als een leerproces. De theorie over kennisontwikkeling biedt daarmee een belangrijke aanvulling op theorieën over professionele ontwikkeling (Kwakman, 2003). Nonaka & Takeuchi (1999) definiëren leren als een kenniscreatieproces: een proces waarbij beschikbare kennis wordt ingezet om nieuwe kennis te creëren (Weggeman, 2000). Daarbij wordt nieuwe kennis ontwikkeld, maar ook overdraagbaar gemaakt voor anderen in de organisatie (Bertrams, 1999). De genoemde auteurs hanteren een brede opvatting van kennis. Kennis wordt niet alleen gezien als 'weten' of als theoretische kennis, maar er worden verschillende soorten kennis onderscheiden: impliciete kennis en expliciete kennis. Impliciete kennis is persoonsgebonden kennis die individuele medewerkers via ervaringen verwerven en die door haar contextspecifieke karakter moeilijk overdraagbaar is. Deze kennis wordt ook wel aangeduid als praktijkkennis, ervaringskennis of 'tacit knowledge' (Meijer, 1999). Expliciete kennis is formele kennis die objectief aanwezig is, in boeken is opgeslagen en daardoor overdraagbaar aan anderen. Deze kennis kent verschillende namen: vakkennis, theoretische kennis of declaratieve kennis. Volgens E. Verbiest (2002) impliceert het deels impliciete karakter van prak-

tijkkennis dat het professionele handelen dat mede door de praktijkkennis wordt gestuurd, niet geheel onder kritische controle staat van de professional en dat de validiteit ervan niet geheel verzekerd is. Het is daarom van belang om impliciete kennis om te zetten in expliciete kennis.

Daarom is kritische reflectie op die praktijkkennis belangrijk voor de professionele ontwikkeling van de leerkracht, die door deze reflectie zijn kennisbasis expliciteert en dus kan verbeteren. Steeds meer lijkt het besef door te dringen dat professionele ontwikkeling reflectie vraagt op het concrete professionele handelen, in dialoog met collega's. Leerprocessen, waarin kritische dialoog en reflectiviteit centraal staan, worden meer en meer belangrijk geacht voor de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals.

Kenniscreatie

Kennis kan op vier verschillende manieren worden gecreëerd: via socialisatie, externalisatie, combinatie of internalisatie. In deze 4 manieren worden ofwel de hoeveelheid impliciete kennis ofwel de hoeveelheid expliciete kennis vergroot (Nonaka & Takeuchi 1999; Weggeman, 2000)

- Via *socialisatie* wordt impliciete kennis van de ene persoon overgenomen door de andere persoon. Socialisatie vindt plaats door processen van waarneming, nadoen of meelopen met iemand in de werksituatie, maar vindt ook plaats door het uitwisselen van ervaringen, zowel tussen leraren onderling als

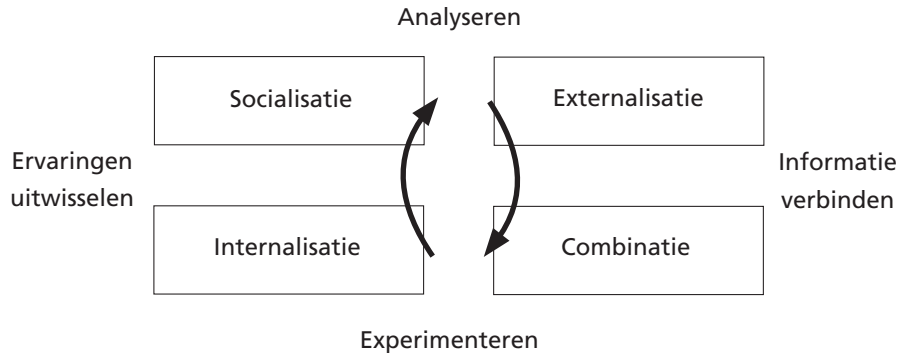
tussen leraren en leerlingen, ouders en managers.

- Via *externalisatie* wordt impliciete kennis geëxpliciteerd; impliciete kennis krijgt de vorm van metaforen, concepten, hypothesen of modellen die in tekeningen of beschrijvingen worden vastgelegd waardoor de kennis expliciet wordt gemaakt. Bijvoorbeeld een lesobservatie, waarin datgene wat de leraar doet wordt geëxpliciteerd door hierover in gesprek te gaan, wat een eerste stap kan zijn in het beschrijven van het professioneel handelen.
- Via *combinatie* wordt expliciete kennis uit verschillende bronnen met elkaar gecombineerd waardoor nieuwe expliciete kennis ontstaat die leidt tot een nieuw product of systeem. Dit proces ontstaat door bestaande kennis aan elkaar te koppelen, ter herstructureren, te sorteren of te categoriseren. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het ontwerpen van een nieuwe opleiding.
- Via *internalisatie* wordt expliciete kennis weer omgezet in impliciete kennis. Door het opdoen van ervaringen krijgt de kennis persoonsgebonden betekenis en wordt deze operationeel. Een voorbeeld van het omzetten van expliciete kennis in impliciete kennis is het toepassen van een nieuwe onderwijsmethode in het onderwijs: de methode moet worden eigen gemaakt en er moet een nieuwe routine worden opgebouwd.

Voor kennisontwikkeling in organisaties is het

noodzakelijk dat er een voortdurende en permanente interactie plaatsvindt tussen impliciete en expliciete kennis, waarbij de vier vormen van kenniscreatie in een spiraal doorlopen worden.

de nieuwe praktijken zijn. Ten tweede kan het proces van kennisontwikkeling worden voortgezet door deze impliciete kennis weer te expliciteren, te combineren en internaliseren.



Spiraal van kenniscreatie (overgenomen van Nonaka & Takeuchi, 1995)

Toegepast op leraren betekent dit dat de impliciete kennis van leraren op de een of andere manier gemobiliseerd moet worden. Hiertoe is het nodig dat deze kennis allereerst wordt geëxpliciteerd. Daarna wordt deze kennis gecombineerd met andere expliciete kennis. De belangrijkste voorwaarde hiervoor is interactie tussen leerkrachten: uitwisselen van ervaringen, dialoog, reflectie en samenwerking. De hieruit voortvloeiende expliciete kennis moet door individuele leraren via toepassing geïnternaliseerd worden. Met deze nieuw verkregen impliciete nieuwe kennis kunnen twee wegen bewandeld worden (Kwakman & Van den Berg, 2004). Ten eerste kan de impliciete kennis worden gedeeld via socialisatie, dus door aan anderen binnen de school te laten zien en te laten ervaren wat

Van deze vier manieren neemt externalisatie een sleutelpositie in, als het gaat om kennisontwikkeling van individuen, maar ook van organisaties (Weggeman, 2000). Externalisatie is immers dé manier om impliciete kennis, die door het impliciete karakter zowel voor het individu als de organisatie verborgen is, boven tafel te krijgen. Het is tegelijkertijd de moeilijkste stap in het model (Kwakman & Van den Berg, 2004).

Samenvattend kan gesteld worden dat de professionele ontwikkeling van leraren ondersteund kan worden door aandacht te besteden aan het expliciteren van impliciete kennis in dialoog met collega's. Hierdoor ontwikkelen leraren het vermogen om actief kennis te (re)construeren en toe te passen. Hierbinnen

vormt het reflecteren op het concrete professionele handelen in het team de kern.

Collectief leren binnen teams

Hierboven ligt de nadruk op het individuele leren van leraren, weliswaar in sociale interacties met collega's, maar gericht op een individuele opbrengst. In de literatuur rond leren wordt steeds meer het belang onderkend van *samen leren*, co-constructie van kennis. Niet alleen omdat het een heel effectieve vorm van leren is, maar ook omdat er tal van andere voordelen aan verbonden zijn. Co-constructie kan het isolement doorbreken waarin veel onderwijsprofessionals zich bevinden. Bovendien komt het tegemoet aan het groeiende inzicht dat het begeleiden van leerprocessen van leerlingen een dermate complexe opgave is, dat het niet meer op het bordje van individuele professionals past. Vandaar dat in de literatuur veel aandacht wordt besteed aan collectief leren (Verbiest & Vandenberghe, 2002).

Collectief leren is een leerproces waarin een collectief, een groep, gezamenlijk kennis ontwikkelt of bestaande kennis reconstrueert als onderdeel van een versterking van de gezamenlijke kennisbasis. Vaak wordt daarbij gebruik gemaakt van en voortgebouwd op individuele kennisbases. Zo kan individuele kennis expliciet gemaakt, uitgewisseld, genuanceerd of bekritiseerd worden of zelfs object van een intellectueel onderhandelingsproces worden en in dat proces geleidelijk aan onderdeel vormen van de

gezamenlijke kennisbasis.

Onderdelen van die gezamenlijke kennisbasis ondergaan vaak nog aanvullende bewerkingen. Ze gaan bijvoorbeeld deel uitmaken van de zich voortdurend verder ontwikkelende visie, ze gaan op in een missiestatement, ze worden verwerkt in handleidingen, protocollen, gedragsregels en dergelijke. En er wordt expliciet aandacht aan besteed bij het inwerken van nieuwe collega's (Verbiest, 2000, 2002).

De Laat en Simons (2002) beargumenteren dat collectief leren plaatsvindt als mensen samen leerprocessen ondergaan. Zij maken daarbij onderscheid tussen verschillende vormen van (samen)leren. Er bestaat verschil tussen leren in sociale interactie (individueel leren met en van anderen) en collectief leren, waarbij mensen bewust streven naar gezamenlijk leren en/of werkende collectieve leeruitkomsten. Kennis samen creëren heeft meer nodig dan alleen leren van en met anderen. Er moet een gezamenlijk begrip en gedeelde mening ontwikkeld worden over het leren en over de nieuwe kennis die is ontstaan. Een dergelijk proces van kennisconstructie vindt bijvoorbeeld plaats als het team gezamenlijk lesmateriaal gaat ontwikkelen. De teamleden wisselen ervaringen uit, gaan het beschikbare materiaal en nieuwe informatie kritisch bekijken en proberen te komen tot een gezamenlijke uitkomst.

Onderstaande figuur illustreert het onderscheid tussen individueel leren en het leren van teams en het onderscheid tussen opbrengsten en processen.

leerproces van de groep.

Collectieve leeruitkomsten kunnen zowel expliciet als impliciet zijn. Wanneer de uitkomst-

	Individuele uitkomst	Collectieve uitkomst
Individueel proces	Individueel leren	Individuele leerprocessen met collectieve uitkomsten
Collectief proces	Leren in sociale interactie	Collectief leren/teamleren

Individuele en collectieve leerprocessen en –uitkomsten (gebaseerd op De Laat en Simons, 2002)

Dit teamleren/collectief leren vereist intensieve interactie tussen de personen in een groep (De Laat, 2001) en is verankerd in het dagelijks werk. Voor collectieve leeruitkomsten gaan lerenden expliciet op zoek naar gedeelde nieuwe inzichten of theorieën. Daarbij is het belangrijk dat deze inzichten en theorieën gerelateerd zijn aan problemen in het werk. Leren moet leiden tot verandering in het werk om effectief te zijn voor een organisatie.

Uitkomsten van collectief leren

Er is sprake van collectieve leeruitkomsten wanneer er verandering heeft plaatsgevonden voor twee of meer personen. Een collectieve leeruitkomst kan een doel zijn dat de groep samen bereikt heeft of wat ze samen volbrengen wanneer de groep collectieve leerervaringen doormaakt. Collectieve leeruitkomsten kunnen ook documenten zijn die verspreid worden door de organisatie, als resultaat van een collectief

en van een leerproces collectief gedeeld zijn, maar bijvoorbeeld niet direct zijn opgeschreven of gedocumenteerd, gaat het om impliciete leeruitkomsten. Deze impliciete nieuwe inzichten of theorieën die het werkproces van de groep en haar competenties beïnvloeden, zijn echter net zo waardevol voor de groep als de gecodificeerde kennis die verspreid kan worden door de organisatie. Het expliciteren van nieuw gecreëerde collectieve kennis is veelal van groter belang voor de organisatie, omdat het bijvoorbeeld kosten moet verantwoorden. Een andere reden is dat wanneer kennis expliciet is, iedereen in de organisatie ervan kan leren. Daarnaast zijn expliciete leeruitkomsten nodig om transparantie te bevorderen, en om te voorkomen dat het wiel binnen organisaties telkens opnieuw uitgevonden moet worden. Ideaal is de situatie waarin iedereen van elkaar weet wat iedereen weet, mensen elkaar kunnen vinden om kennis uit te wisselen en zodoende meer

effectief kunnen handelen (Huisman & De Wit, 2004). Expliciete leeruitkomsten delen heeft het bijkomende voordeel dat er geen 'kennisgaten' ontstaan wanneer mensen de organisatie verlaten of een andere positie krijgen. Als laatste zijn expliciete collectieve leeruitkomsten van belang om het collectief leerproces dat heeft plaatsgevonden te begrijpen en om discussie en reflectie mogelijk te maken.

Volgens Mittendorf (2004) is de externalisatiefase uit de vier fasen van kenniscreatie van Nonaka en Takeuchi de duidelijkste en misschien belangrijkste fase als we collectief leren willen stimuleren. In deze fase gaat het erom dat mensen hun impliciete kennis gezamenlijk expliciet maken zodat er discussie en reflectie kan plaatsvinden. Ook De Laat en Simons (2002) benadrukken het belang van externalisatie voor collectief leren.

Processen voor collectieve externalisatie van kennis

Collectieve externalisatie wordt volgens verschillende auteurs ondersteund door een aantal processen (Eraut, 2000; Brown & Duguid, 1996; Simons & Ruijters, 2001). De volgende vier worden het meest genoemd:

1 Sociale interactie

Geëxternaliseerde individuele kennis kan alleen verspreid worden door sociale interactie. Door een frequente en intensieve interactie tussen leraren wordt het mogelijk collec-

tief nieuwe kennis te creëren. Het is daarbij van belang dat er een gezamenlijk gedeelde mening ontstaat over de kennis die gecreëerd is. Dit proces is zeer actief en dynamisch.

2 Storytelling (verhalende communicatie)

Impliciete kennis kan het best expliciet gemaakt worden door het vertellen van verhalen. Storytelling (bijvoorbeeld over een probleem) bevat informatie die niet verkrijgbaar is in formeel geschreven documenten. Door storytelling wordt een gemeenschappelijke interpretatie van tot dan toe individueel geïnterpreteerde ervaring geconstrueerd en komen mensen in een nieuwe positie om vanuit eerdere verhalen een nieuw verhaal te construeren. Een nieuw verhaal met meer inzicht, omdat de verschillende inzichten en ervaringen nu geëxpliciteerd zijn. Door dit proces hebben leden van de groep hun eigen begrip vergroot en heeft het bijgedragen aan de collectieve kennis.

3 Collectieve reflectie

Collectieve reflectie is het proces waarbij individuen een eigen beeld, een eigen ervaring proberen te conceptualiseren door de essentie ervan uit te drukken in taal, vaak gebruikmakend van metaforen en analogieën. Dit resulteert in een creatief proces waar nieuwe kennis wordt gecreëerd.

4 Probleemoplossen

Gedurende het proces van probleemoplos-

sen vertellen de leden van de groep elkaar ervaringen, reflecteren ze op dingen die zijn gedaan en wisselen ze kennis uit. In het proces van expliciteren van ervaringen vindt externalisatie plaats.

De rol van samenwerking en dialoog

Voor het op gang brengen van een collectief leerproces is samenwerken dus onontbeerlijk: samenwerken maakt het leren van elkaar mogelijk, vergroot het oplossingsvermogen en is noodzakelijk voor gedeelde verantwoordelijkheid en draagvlak.

Om goed te kunnen samenwerken binnen het collectieve leerproces wordt er veel gevraagd van de dialoogvaardigheden van de leraren. Het is van belang dat leraren open en kritisch kunnen discussiëren, vraagstukken kunnen benaderen vanuit diverse invalshoeken en dat iedereen een bijdrage levert. Dit betekent dat de dialoogvaardigheden zoals actief luisteren, de eigen opvattingen en redeneringen kunnen verduidelijken en die van de ander respecteren, de eigen opvattingen en die van anderen ter discussie kunnen stellen en zonodig de eigen opvattingen kunnen aanpassen een belangrijke rol spelen in het proces van collectief leren (Dixon, 2002). Verbiest (2004) geeft hierbij het belang aan van de reflectieve dialoog als middel bij collectieve leerprocessen, waarbij vertrouwen en openheid eveneens een grote rol spelen. Andere voorwaarden om te leren zijn motivatie en vertrouwen hebben in eigen competenties (Kwakman, 2003) en sociale vaardigheden.

Conditie voor het collectief leren

In diverse publicaties (Verbiest, 2002; Teurlings & Vermeulen, 2004; Kleiss, Linthorst & Van Hienen, 2002) worden de condities die het leren en werken in teamverband ondersteunen nader uitgewerkt. Dat een positief leerklimaat en een collectieve leercultuur onmisbaar zijn voor het collectief leren, heeft verschillende consequenties voor het proces. Ik noem er enkele.

- Teamleden hebben gezamenlijke doelen en ambities die richting geven aan individuele professionalisering, aan teamleren en aan schoolontwikkeling. Door het leren van een team te koppelen aan onderwijsdoelen wordt de kans dat er geleerd wordt en het geleerde wordt toegepast vergroot. Het is hierbij van belang dat het team zelf de doelen formuleert. Dit bevordert dat binnen het team een gedeelde verantwoordelijkheid ontstaat en dat de teamleden voldoende en expliciete gezamenlijke voorkennis hebben.
- 'Leren' wordt gezien als een activiteit voor iedereen, dus op alle niveaus van de organisatie.
- Teamleden gaan open en met respect om met verschillen tussen mensen, tussen afdelingen en tussen functionarissen.
- Competenties worden erkend en gewaardeerd. Er is een veilige omgeving en men waardeert en vertrouwt elkaar; fouten maken mag.
- Teamleden beheersen verschillende leervaardigheden en zijn in staat om samen te

werken, te communiceren, te overleggen en projectmatig te werken.

Het belang van deze condities is in verschillende projecten bevestigd. Zo werd bijvoorbeeld in het TOM-project de cultuur binnen de school als een belangrijke conditie ervaren voor het welslagen van het project. Op scholen waar deze cultuur (met name gericht op de sfeer van veiligheid, vertrouwen en respect) onvoldoende ontwikkeld was, is besloten hier eerst verandering in te brengen, voordat verdere stappen werden gezet.

Naast deze cultuuraspecten is ook de situatie en de context binnen het team en de school van invloed op het collectief leren. Het gaat hierbij om de volgende elementen:

- *Omvang van het team*
Het team mag niet te groot en niet te klein zijn. Dit is afhankelijk van de taak waar het team voor staat.
- *Speelruimte en verantwoordelijkheid van het team*
Het team moet verantwoordelijk zijn voor een samenhangend geheel van activiteiten, waarbij de afhankelijkheid tussen de teams zo klein mogelijk is. Het is daarbij van belang dat teams voldoende autonomie (bevoegdheden) krijgen zodanig dat de autonomie van een team is afgestemd op de regelbehoefte van het team. Hierdoor krijgt het team de mogelijkheid om in te grijpen in het werkproces.

- *Samenstelling van het team*
Het team moet bij voorkeur heterogeen samengesteld zijn waardoor er een voedingsbodem van leren kan ontstaan. Dit betekent dat een team uit verschillende typen mensen bestaat die verschillende, elkaar aanvullende competenties hebben. Het kan ook gaan om verschillende persoonskenmerken of rollen. Inzicht in eigen en andermans rollen bevordert de erkenning van elkaars kwaliteiten, wat een positieve invloed op de samenwerking heeft. (Teurlings, Vermeulen, 2004).
- *De omgeving van de school*
De omgeving van de school kan externe prikkels van buiten de school bieden die het collectief leren stimuleren door onder andere nieuw beleid afkomstig van overheid of bovenschools management, participatie van ouders, demografische ontwikkelingen, financiële prikkels in de vorm van subsidies.

Organisatorische randvoorwaarden

Organisatorische condities moeten afgestemd worden op het collectief leren (Verbiest, 2002), zodat het teamleren wordt gestimuleerd en niet gefrustreerd. De belangrijkste condities die de mogelijkheden tot reflectie, samenwerking en participatie beïnvloeden, zijn:

- een organisatiestructuur gericht op interactie, samenwerking en kennisdelen tussen de teamleden;
- tijd, ruimte en middelen voor interactie. Uit het TOM-project blijkt dat contactmomenten voor zowel de gezelligheid als meer

professionele doelen expliciet benoemd worden als bevorderende condities voor het teamfunctioneren. Het bevordert het delen van kennis en het 'wij gevoel';

- expliciet aandacht besteden aan het teamfunctioneren en teamleren door het organiseren van gezamenlijke studiedagen, gericht op het samenwerkingsproces, het formuleren van leerdoelen en het afspreken van evaluatiemomenten. Uit diverse pilots op het gebied van resultaatverwoordelijke teams kwam naar voren dat teams behoefte hebben aan een intensieve begeleiding die zich richt op het team, het management en op de communicatie tussen beide. Het is daarbij van belang om tijdens de begeleiding gebruik te maken van instrumenten en interventies die het team- en leerproces zodanig ondersteunen dat het team het zoveel mogelijk zelf kan;
- aandacht voor gemeenschappelijke professionele ontwikkeling in de school door het samen oplossen van problemen, het bespreken van nieuwe onderwijsstrategieën, het gezamenlijk voorbereiden van lessen, uitwisselen van materialen, het begeleiden van collega's en het samen reflecteren op ervaringen;
- participatie van leraren in beslissingen voor het realiseren van vernieuwingen;
- verbreding van de rol van de docent;
- tijd, ruimte en stimulansen om te experimenteren;
- bevoegdheden om ideeën in de praktijk te

brengen;

- aandacht voor persoonlijk functioneren van de docent, het verbreden van kennis en vaardigheden van de docent en het stimuleren van inzicht in het schoolfunctioneren;
- aanwezigheid van teaminstrumenten zoals een teamontwikkelingsplan, teamgerichte scholing, teamcontracten, collegiale consultatie en intervisie.

- *Leiderschap binnen de school*

Transformatie en integraal leiderschap met expliciete aandacht voor visieontwikkeling en het stimuleren van collectief leren, creativiteit en inventiviteit, het benutten van kansen die zich voordoen, begeleiding van groepsprocessen en het vormgeven van een organisatie die op leren gericht is.

Kortom: voor het bereiken van collectieve leerresultaten binnen een team is het van belang om te zorgen voor een frequente en intensieve interactie tussen de leraren. Hierbij moet bewust gestreefd worden naar een gezamenlijk begrip en een gedeelde mening met het accent op de dagelijkse werkzaamheden. Daarbij kan gebruik gemaakt worden van storytelling, collectieve reflectie en probleem oplossen. Ook is het van belang de informatiestroom, het verspreiden en delen van kennis in het team, te organiseren.

Tot slot: Het leren van een organisatie

Onderwijsinnovatie kost tijd. Behalve het veranderen van het primaire proces gaat het ook om het veranderen van het secundaire proces:

de organisatiestructuur, -processen en -condities. Het veranderen van een organisatie die op controle en beheersing gericht is naar een ontwikkelingsgerichte organisatie is een proces van jaren. Het proces is immers sterk verweven met het primaire proces en zal in wisselwerking vorm krijgen. Wanneer de primaire en secundaire processen niet integraal en in wisselwerking met elkaar veranderen, is de onderwijsvernieuwing richting de leerlingen gedoemd te mislukken (Teurling & Vermeulen, 2004).

Teurling & Vermeulen (2004) noemen drie belangrijke processen die voorwaardelijk zijn voor onderwijsinnovatie op schoolniveau:

- het leren van individuen (medewerkers, leerlingen, leidinggevendenden);
- het leren van teams en afdelingen (collectief leren) en
- de verbinding tussen individueel leren en collectief leren (organisatieleren).

De eerste twee leerprocessen gaan vooral over het primaire proces, het derde leerproces heeft betrekking op het secundaire proces. Hiermee wordt in feite over het belang van een lerende organisatie gesproken. De definitie van een lerende organisatie die in dit onderzoek wordt gehanteerd is:

‘Een lerende organisatie is een organisatie die er bewust op gericht is om het leren en het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel op zodanige wijze met elkaar te verbinden dat er continu verandering

op treedt op alle drie de niveaus in de richting van door klanten gewenste en te wensen output van de organisatie (Bolhuis & Simons, 1999).’

Om dit te realiseren is een nieuwe cultuur nodig in de scholen, waarin het individueel-autonoom functioneren van leraren wordt vervangen door collegiale samenwerking (Hargreaves, 2000). Hargreaves (1994) spreekt over ‘new professionalism’ van leraren en stelt dat scholen zo georganiseerd moeten worden dat zij continu de ontwikkeling van leraren stimuleren door in de school een samenwerkingscultuur te creëren van leraren met een sterke professionele autonomie, maar zonder isolement. In de opvatting van ‘new professionalism’ is er sprake van een gemeenschap van leraren die met elkaar werken aan hun eigen professionele ontwikkeling en daardoor ook aan de ontwikkeling van de school. Hierdoor komt het leren in en met teams steeds meer in de belangstelling te staan.

Om teams te leren resultaatverantwoordelijk te werken, is aandacht nodig voor twee belangrijke aspecten:

- de *organisatiestructuur*, waarbij verantwoordelijkheden lager in de organisatie worden gelegd; op teamniveau waar de problemen zich voordoen. Het is van belang dat knelpunten die zich voordoen in het werk steeds sneller en accurater worden opgelost. De teams krijgen het vermogen om in te grijpen, ze krijgen de bevoegdheid en middelen om

- te sturen, te bewaken en bij te sturen. Daarnaast worden ze verantwoordelijk gemaakt voor een samenhangend geheel van taken.
- de *organisatiecultuur* waarbinnen het gedrag van leraren centraal staat. Structuurveranderingen, het daarbij behorende gewenste gedrag en de cultuur in een organisatie hangen samen. Het is van belang dat leraren leren verantwoordelijkheid en initiatief te nemen, leren problemen zelf op te lossen, leren samen te werken, leren sturen en bewaken. De cultuur in de organisatie moet daarbij passen en daartoe uitnodigen. Belangrijk daarbij zijn bijvoorbeeld het voorbeeldgedrag van de leidinggevende, het vertrouwen in de competenties van medewerkers dat uitgestraald wordt en de ruimte om fouten te mogen maken.

Beide, organisatiecultuur en organisatiestructuur, zullen zodanig moeten zijn dat individueel leren, collectief leren en organisatieleren elkaar versterken.

Literatuur

- Bertrams, J. (1999). *De kennisdelende organisatie. Kunst & praktijk van het hergebruik van kennis*. Scriptum, Schiedam.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Kluwer, Deventer.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1996). Organisational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. In: M.D. Cohen, & L.S. Sproull. *Organisation Learning*, (pp 58-82). Sage Publications, Thousand Oaks.
- Dixon, N.M. (2002). *De organisatiecyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Uitgeverij Nieuwerzijds, Amsterdam.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Hargreaves, D. (2000). *Knowledge management in the learning Society*. Forum of OECD Education Ministers. Developing New Tools for Education Policy-making. 13-14 March, Copenhagen, Denmark.
- Hargreaves, D. H. (1994). 'The new professionalism': The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

Huysman, M. & Wit, D. de (2004). Practice of Managing Knowledge Sharing: Toward a second wave of knowledge management. In: *Knowledge and Process Management*, vol 11, nr.0, p.1-12.

Kleiss, C., Linthorst, M., Van Hienen, H. (2002). *Op weg naar het vrije model taakbeleid in de BVE sector*. CINOP, 's-Hertogenbosch.

Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionalisering op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift K.U. Nijmegen, Nijmegen.

Kwakman, K. (2003). *Anders leren, beter werken*. Lectorale rede Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Nijmegen, HAN.

Kwakman, K. & Van den Berg, E., (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 3, 2004.

Laat, M. F. de (2001) Collectief leren in organisaties met behulp van ICT. *Opleiden & ontwikkeling*, 14 (3), 21-24.

Laat, M. F. de & Simons, P.R.J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support network learning. *European journal for Vocational Training*, nr. 27, 13-24.

Meijer, P. (1999). *Teachers practical knowledge: Teaching reading comprehension in secondary education*. ICLON, Nijmegen.

Mittendorf, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. STOAS onderzoek, Wageningen.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.

Nokana, I. & Takeuchi, H. (1999). A theory of the firm's knowledge-creation dynamics. In: A.D. Chandler, P. Hagstrom, & O. Solvell (Eds.). *The Dynamic Firm: the role of technology, strategy, organisation and regions*. Oxford University Press, New York.

Simons, P.R.J., & Ruijters, M.C.P. (2001). Work-related learning: elaborate, extend, and externalise. In: W.J. Nijhof & L.F.M Nieuwenhuis (Red.), *The dynamics of VET and HRD systems* (101-114). Enschede: Twente University press.

Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties*. Kluwer, Alphen aan de Rijn.

Teurlings, C.; Wiersma, H.; Boogaard, M. van den & Verbiest, E. (2005). *Ruimte voor zelfsturing. Onderzoek naar resultaatverwoordelijke teams binnen ROC's in het kader van het kortlopend onderwijsonderzoek*. Tilburg, IVA.

Verbiest, E. (2000). *De schoolleider als leraar. De kern van onderwijskundig leiderschap*. Samsom, Alphen aan de Rijn.

Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Oratie: Fontys scholen, Tilburg.

Verbiest, E. (2004). *Samen Wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Verbiest, E.; Vandenberghe, R. (2002): Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. In *Schoolleiding en Begeleiding 2: Personeel en organisatie*, (1), december, blz. 57 – 86.

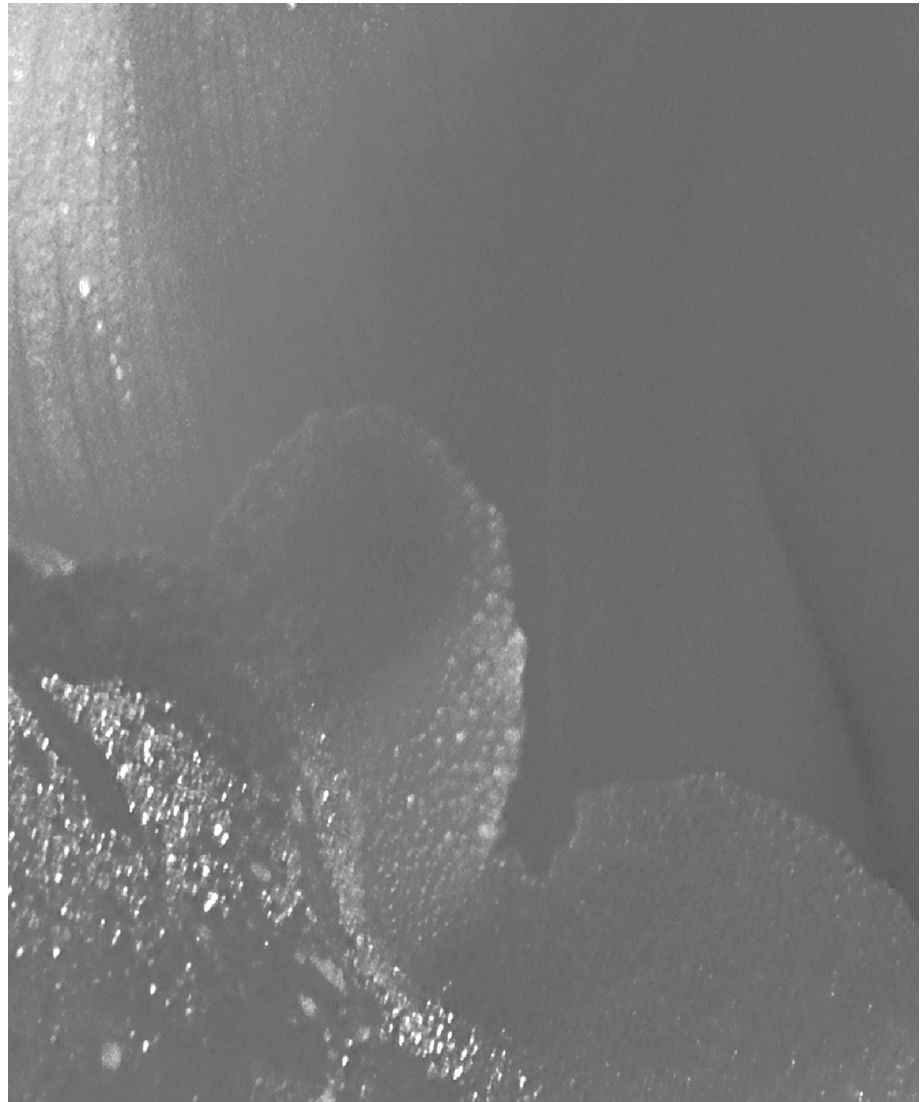
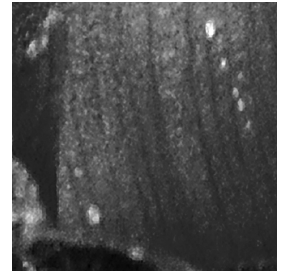
Vermeulen, M.H.; Hienen van M.H.; & Wiersma, H. (2003). *Teambeloning binnen de BVE. Een evaluatieonderzoek van de eerste experimenten*. IVA/CINOP, Tilburg.

Vermeulen, M., Vink, R., Wiersma, H. & Moors, H. (2004). *Teamontwikkeling en beloning in het voortgezet onderwijs, drie experimenten. Voorbij het individu naar resultaatverwoordelijke teams*. IVA/CINOP, Tilburg.

Vreugdenhil-Tolsma, B., Wiersma, H., Teurlings, C. & Vermeulen, M. (2004). *(Team)Onderwijs op Maat: een hele omslag. Onderzoek naar veranderprocessen*. Eindrapportage. IVA, Tilburg.

Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: De praktijk*. Scriptum, Schiedam.

II Kritisch onderzoek naar eigen praktijk



II.1 Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur

schoolleiderschap en de onderzoekende leraar

Meta Krüger

De laatste decennia is er internationaal een trend tot vergroting van de autonomie van scholen, gepaard gaand aan decentralisatie. Scholen krijgen meer beleidsruimte, moeten meer eigen keuzes maken en moeten verantwoording afleggen over behaalde resultaten (accountability). Schoolleiders krijgen meer verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit, voor de effectiviteit van de school en voor het inspelen op maatschappelijke veranderingen en op nieuwe inzichten over kennis en didactiek. De toegenomen verantwoordelijkheid van de schoolleider heeft geleid tot kritiek bij leraren: ze zouden als professionals te weinig ruimte krijgen om sturing te geven aan hun eigen beroepskwaliteit en hun eigen leren. Zij zouden het eigenaarschap met betrekking tot het onderwijs en de eigen professionele kwaliteit steeds meer kwijtraken. In de inleiding van dit boek wordt aangegeven dat de discussie hierover in Nederland omgezet moet worden in een professionele dialoog binnen de school. Daartoe zullen scholen lerende schoolorganisaties moeten creëren; scholen met een cultuur die niet alleen gericht is op het leren van de leerlingen, maar waarin iedereen leert en waarbinnen het vanzelfsprekend is om kritisch te kijken naar de kwaliteit en de effectiviteit van het handelen. Dit vergt een onderzoekende cultuur in scholen, waarbij de ruimte van leraren voor het richting geven aan de onderwijsvernieuwingen in de school wordt gerespecteerd en vergroot. De schoolleider heeft een expliciete rol gekregen in het op gang brengen en in stand houden van schoolontwikkeling en dus in het creëren van een onderzoekende cultuur in de school. Dit vraagt om nieuwe vormen van leiderschap. Dit artikel gaat over de veranderende rol van de schoolleider. Hoe kunnen schoolleiders een onderzoekende cultuur stimuleren, een professionele dialoog in de school initiëren, het eigenaarschap van leraren vergroten en professionalisering in de school koppelen aan schoolontwikkeling?

Waarom onderzoeksmatig leidinggeven?

Met de opkomst van de kennismaatschappij en het computertijdperk verandert de betekenis van kennis en van leren. Scholen worden daardoor de laatste decennia geconfronteerd met voortdurende onderwijshervormingen in de richting van nieuwe vormen van leren, gericht op het stimuleren van zelfgestuurd, reflectief, zelfstandig, authentiek en samenwerkend leren (de Kock, Sleegers & Voeten, 2004). Om richting en sturing te kunnen geven aan de gewenste onderwijsvernieuwingen ontstaat binnen scholen steeds meer behoefte aan onderzoeksgegevens. Er is zowel vraag naar externe onderzoeksresultaten die aangeven 'wat werkt en wat niet werkt' in onderwijsvernieuwing, als behoefte aan interne onderzoeksresultaten die meer inzicht verschaffen in zaken zoals leerlingprestaties, doorstroomcijfers, arbeidssatisfactie van leraren en oudertevredenheid in de school. De vraag naar 'evidence-based' werken neemt toe in het onderwijs.

Daarnaast is er de trend naar meer ruimte voor eigen beleid en verantwoordelijkheid van scholen. Bij de Inspectie van Onderwijs, die tot taak heeft de onderwijskwaliteit te bewaken, is daardoor een groeiende behoefte ontstaan aan inzicht in de onderwijskwaliteit op scholen. Sinds 2003 werkt de inspectie dan ook met een nieuw toezichtkader dat beschreven is in de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) van 2002 ¹. In de WOT staat dat een school zelf verantwoordelijk

¹ Zie <http://www.onderwijsinspectie.nl/watdoenwij/Taken>

is voor de kwaliteit van het door haar gegeven onderwijs, dus ook voor de manier waarop de kwaliteit wordt gemeten en geëvalueerd. De inspectie sluit daar in haar toezicht zoveel mogelijk bij aan. Scholen worden gestimuleerd om op eigen kracht de kwaliteit van het onderwijs te ontwikkelen en te evalueren. Daarom wordt het voor scholen steeds belangrijker een goed intern systeem van kwaliteitszorg te ontwikkelen door middel van zelfevaluatie. Als scholen daarin slagen, zullen er minder en ook minder diepgaande inspectiebezoeken plaatsvinden. Scholen kunnen dus door het leveren van heldere en transparante gegevens extra autonomie verdienen. Scholen zullen dus steeds meer gebruik maken van reeds beschikbare data (zoals het leerlingvolgsysteem, inspectierapportages en kwaliteitskaarten) en zullen in toenemende mate zelf gegevens verzamelen, interpreteren en verwerken.

Een belangrijk doel van onderwijshervormingen is het creëren van kansen voor verandering en het vergroten van het vermogen tot leren in scholen (Stoll, Bolam & Collarbone, 2002). Ook interne kwaliteitszorg heeft de intentie ervoor te zorgen dat het werken met data bijdraagt aan het op gang komen van leerprocessen. We noemen

dit 'capacity building': het ontwikkelen van het vermogen in scholen om te leren van data over de eigen school teneinde de data te benutten voor het interne veranderingsproces. Het begrip 'data' moet daarbij worden opgevat in de brede

zin van het woord; het gaat om zowel kwantitatieve data zoals allerlei digitaal opgeslagen gegevens, als om kwalitatieve data die het resultaat zijn van bijvoorbeeld interviews en leerlingwoordrapporten. Om deze data te benutten voor schoolontwikkeling wordt van zowel schoolleiders als leraren een onderzoekende houding vereist (Earl & Katz, 2006). Ze zullen niet alleen data moeten kunnen verzamelen, maar zullen deze ook moeten kunnen analyseren, interpreteren, verwerken en benutten. Onderzoeksmatig leiderschap staat daarbij internationaal steeds meer in de belangstelling. Leren door onderzoek wordt gezien als noodzakelijk voor schoolleiders die werken aan schoolontwikkeling (Earl & Fullan, 2003).

Het idee van de onderzoekende cultuur in scholen vindt recent ook zijn neerslag in de praktijk van het Nederlandse onderwijs. Zo heeft de VO-Raad onlangs het initiatief genomen om praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek te koppelen aan innovaties in scholen met het project Durven Delen Doen. Scholen en onderzoekers voeren gezamenlijk onderzoek uit en werken zo samen aan schoolontwikkeling, waardoor deze evidence based wordt. Een voorbeeld van een project dat al een aantal jaren loopt is de samenwerking tussen schoolleiders en onderzoekers in een stichting van 17 basisscholen waarin gezamenlijk wordt gewerkt aan het genereren van het vermogen van schoolleiders om zelf data te verzamelen, te analyseren en te interpreteren, teneinde de schoolontwikkeling

op gang te brengen (Geijssel & Krüger, 2005).

Het creëren van een onderzoekende cultuur in de school

Een belangrijk begrip bij schoolontwikkeling is de 'school as a learning community'. Het leren van leraren wordt als sleutelfactor beschouwd voor succesvolle schoolontwikkeling (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, & Huberman, 1995; Hoban, 2002; Smylie & Hart, 1999). De learning community vergt een onderzoekende cultuur waarbinnen ook leraren onderzoeksmatig leren denken en werken. Geijssel, Sleegers, Stoel en Krüger (submitted) hebben onderzocht of psychologische en organisatorische factoren inclusief leiderschap van invloed zijn op het professionele leren van leraren. Een belangrijk begrip in dit onderzoek is lerarenmotivatie, gemeten als 'teacher efficacy' en het stellen van persoonlijke doelen. Teacher efficacy staat daarbij voor de mate waarin de leraar het werk als betekenisvol en belangrijk ziet en geloof heeft in de eigen kundigheid om het leren van de leerling te beïnvloeden. Lerarenmotivatie blijkt een belangrijke psychologische factor voor het leren van leraren en dus voor onderwijsverandering. Samenwerking tussen leraren is van invloed op de mate waarin leraren participeren in de besluitvorming in de school en blijkt zo een sleutelfactor te zijn in het bevorderen van de motivatie van leraren om te leren. Leiderschap tenslotte heeft een positieve invloed op zowel de motivatie van leraren als op hun leren.

Uit dit onderzoek blijkt dat schoolleiders een sleutelrol spelen in het bevorderen van het leren van leraren. Schoolleiders moeten dus in staat zijn om leiding te geven aan de ontwikkeling van een lerende school met een onderzoekende cultuur. Dat betekent dat ze het gebruik van data die binnen school aanwezig zijn, moeten stimuleren. Voor dat doel moeten data worden omgezet in samenhangende informatie die gezamenlijk in de school kan worden vertaald naar betekenisvolle kennis. Earl en Katz (2006) spreken in dat verband over de noodzakelijke ontwikkeling in scholen van datarijk naar informatierijk naar kennisrijk. Daarvoor is het nodig dat schoolleiders en leraren leren onderzoeksmatig om te gaan met data en leren om gegevens te interpreteren en te benutten voor schoolontwikkeling door middel van het voeren van een gezamenlijke dialoog in de school over de data. Alleen dan kunnen data gaan dienen als basis voor analyse, inzicht, nieuw leren, en praktijkverandering. Schoolleiders kunnen dit proces in de school aansturen door middel van een aantal activiteiten:

Anderen betrekken bij de interpretatie van en het werken met data

Faciliteren, financieren, begeleiden, anderen overtuigen om met data te werken en er over na te denken. Met behulp van data kan impliciete kennis worden getransformeerd naar expliciete kennis, zodat de kennis kan worden gebruikt om beslissingen op te baseren.

Stimuleren van een intern besef van 'urgentie'

Data kunnen gebruikt worden om de agenda opnieuw te bepalen, om te focussen en om problemen te herdefiniëren. Data kunnen dienen als kijkvenster om te ontdekken wat er vervolgens moet gebeuren.

Tijd vrijmaken voor het gezamenlijk werken met data

'Making sense of data' en data gebruiken om te komen tot gemeenschappelijke betekenissen en overtuigingen, kost tijd. Tijd om te argumenteren, te reflecteren en uit te dagen, tijd om actieplannen te formuleren.

Werken met 'critical friends'

Critical friends zijn een krachtig middel volgens Earl en Katz (2006). Critical friends geven positieve kritiek, hebben een positieve kijk op wat er gebeurt, en ze zijn open en tolerant ten aanzien van fouten. Ze bevelen aan om te zoeken naar externe kritische vrienden die ervaring hebben met data verzameling, interpretatie, en het gebruikmaken van data, en die ook de gevoeligheid en de bekwaamheid hebben om te luisteren en hun hoofd erbij te houden.

In Nederland heeft Verbiest (2003) zich verdiept in de rol die schoolleiders kunnen hebben bij het creëren van een onderzoekende cultuur. Een professionele leergemeenschap wordt door hem omschreven als een gemeenschap van professionals (schoolleiding en teamleden) die voortdurend de eigen praktijk onderzoekt om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. Zo'n leergemeenschap kan niet zomaar op elke school

worden ontwikkeld. Daarvoor moeten een aantal bouwstenen in de school aanwezig zijn volgens Verbiest:

- persoonlijke capaciteit van leraren om tot een leergemeenschap te komen: deze capaciteit kan worden gestimuleerd door logboeken, reflectie, gesprekken met collega's en critical friends, het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden via netwerken en het nagaan of gewenste resultaten worden bereikt.
- interpersoonlijke capaciteit van alle betrokkenen: een affectief klimaat, openheid en respect voor elkaar, collegiale relaties en samenwerking
- organisatorische capaciteit in de school: geïsoleerde posities moeten worden afgebouwd en de professionele kritische dialoog moet worden opgebouwd. Belemmeringen voor collectief leren moeten worden opgeruimd, en er moet ruimte en tijd worden geschapen voor professionele ontwikkeling.

Om dergelijke capaciteiten in de school te bevorderen zou de schoolleider volgens Verbiest gedeeld en participatief leiderschap moeten stimuleren; een voorbeeldfunctie moeten hebben door bepaalde normen en praktijken te accentueren en hij of zij zou gelegenheid moeten scheppen voor overleg, werken in teams en mentoring. Verbiest noemt als rollen van de schoolleider daarbij: de *cultuurbouwer* (uitdragen van visie, van normen en van opvattingen over leren, van noodzaak tot professionele en schoolontwikkeling en het scheppen van een affectief klimaat); de *leraar van leraren* (de

begeleider van processen en van dialogen; de schoolleider als *critical friend*) en de *architect of structuurbouwer* (scheppen van structuren voor gedeeld leiderschap; ruimte, tijd en geld geven voor samenwerking en mogelijkheden tot leren). Een kanttekening die hierbij moet worden geplaatst is dat het voor de schoolleider moeilijk zal zijn om de rol van leidinggevende te combineren met die van critical friend, zeker als we de critical friend opvatten zoals hierboven omschreven door Earl en Katz (2006).

Onderzoeksmatig leidinggeven: competenties van schoolleiders

Volgens Earl en Fullan (2003) is er om onderzoeksmatig leiding te kunnen geven een 'mindshift' nodig bij schoolleiders. Het samen interpreteren van data in de dialoog tussen leiding en leraren is een voorwaarde voor het goed benutten van data voor schoolontwikkeling (Van Petegem & van Hoof, 2004; Earl & Fullan, 2003; Earl & Katz, 2006). Dit interpreteren van data is echter geen gemakkelijk proces. Schoolleiders hoeven niet zelf onderzoeker te worden, maar moeten wel in staat zijn om data te lezen, werkelijk te begrijpen en te interpreteren. Daarnaast moeten ze opdracht kunnen geven aan onderzoek, leiding kunnen geven aan onderzoeksprocessen in de school en moeten ze dialogen in hun school kunnen initiëren met het doel betekenis te geven aan data. Earl en Katz onderscheiden in dit verband drie competenties voor schoolleiders: naast het creëren van een onderzoekende cultuur noemen zij het hebben

van een onderzoekende houding en het dataonderlegd zijn.

Een ander perspectief op schoolleiderscompetenties om te werken met data kan worden gevonden bij Van Petegem en Vanhoof (2004). Datafeedback leidt volgens hen tot betere databenutting naarmate scholen:

- de informatie als relevant percipiëren;
- de informatie correct kunnen interpreteren;
- de manier van vergelijken onderschrijven;
- de 'knowhow' hebben om de informatie te gebruiken;
- in een niet-bedreigende context werk kunnen maken van schoolontwikkeling en
- wanneer de dataverzameling zich leent voor het geven van feedback.

Als de verstrekkers van datafeedback onderzoekers zijn van buiten de school, zullen zij de feedback dus op een bepaalde manier vorm moeten geven. Ze moeten starten bij datgene wat de school belangrijk vindt en niet bij wat onderzoekers vinden. En of de data nu verstrekt worden door externe onderzoekers, door schoolleiders of door leraren, schoolleiders zullen altijd een helder inzicht moeten hebben in hoe de data kunnen worden gebruikt voor schoolontwikkeling. De aandachtspunten die Liz Dale elders in deze bundel noemt ten aanzien van het geven en ontvangen van feedback zijn ook hier relevant.

De drie competenties voor schoolleiders van Earl en Katz en de criteria voor data-feedback van

van Petegem en van Hoof kunnen goed worden gecombineerd. *Leiders met een onderzoekende houding* zijn ook in staat om informatie als relevant te zien en om hun school te vergelijken met andere scholen. *Data-onderlegde leiders* hebben de know-how de informatie te gebruiken en kunnen de informatie correct interpreteren. Om een *onderzoekende cultuur in hun school te creëren* moeten schoolleiders onder andere de competentie hebben om te werken aan schoolontwikkeling in een niet-bedreigende context, terwijl ze ook de competentie moeten hebben om de dataverzameling zo te organiseren dat deze zich leent voor het geven van feedback.

Naast onderzoeksmatig leiderschap staat transformationeel leiderschap en het werken vanuit cognitieve mentale modellen al een aantal jaren sterk in de belangstelling in het kader van schoolverbetering (Leithwood, 1992; Geijssel, Sleegers & van den Berg, 1999; Hallinger & Heck, 2002; Leithwood & Riehl, 2003). Transformationeel leiderschap verwijst naar een stijl van leidinggeven waarbij mensen worden uitgedaagd tot veranderen en tot het nemen van verantwoordelijkheid. Vanuit het cognitieve perspectief wordt in tegenstelling tot het gedragsperspectief gesteld dat de essentie van leiderschap niet alleen gelegen is in de sturing van gedrag, maar juist in de sturing van mentale processen in de school. Onderzoeksmatig leiderschap en transformationeel leiderschap zijn met elkaar verbonden: werken vanuit het cognitieve perspectief vergt een onderzoekende houding.

Op basis van de kennis uit onderzoek naar effectief leiderschap zijn vorig jaar door een werkgroep in opdracht van de Schoolmanagers_VO en ISIS/Q5 vijf basiscompetenties voor schoolleiders geformuleerd die inmiddels zijn overgenomen door de VO-Raad:

- 1 visiegerichtheid
- 2 omgevingsbewustzijn
- 3 strategieën bij nieuwe vormen van leiderschap
- 4 organisatiebewustzijn
- 5 hogere orde denken ²

De derde en vijfde competentie zijn sterk verwant aan onderzoeksmatig en transformationeel leiderschap:

Strategieën: de schoolleider kan strategieën inzetten die passen bij nieuwe vormen van leiderschap (transformationeel, inspirerend, moreel en onderzoekend leiderschap) teneinde de schoolontwikkeling te bevorderen.

Hogere orde denken: de schoolleider kan

handelen vanuit inzicht in de samenhang tussen alle factoren die een rol spelen bij het leren van de leerlingen.

De professionele dialoog

Kan de ontwikkeling van een onderzoekende cultuur leraren nu ondersteunen bij het benutten van hun professionele ruimte en het vergro-

ten van het eigenaarschap met betrekking tot het onderwijs en de eigen professionele kwaliteit? En leidt een onderzoekende cultuur tot het koppelen van de professionalisering van leraren aan schoolontwikkeling? Het antwoord op deze vragen kan bevestigend zijn als een paar zaken in het oog worden gehouden.

Allereerst moet worden benadrukt dat de onderzoekende cultuur niet kan ontstaan en beklijven zonder een professionele dialoog in de school waar zowel schoolleiding als leraren aan deelnemen. De dialoog zal moeten worden gevoed door data en zal moeten gaan over hoe die data te benutten voor de eigen schoolontwikkeling. Dit kunnen zowel data betreffen die in de eigen school zijn verzameld als data uit extern onderzoek (bijvoorbeeld over wat werkt en niet werkt in onderwijsvernieuwing, over leerlingmotivatie, over nieuwe leermiddelen en ICT, over didactiek en begeleiding). Gegevens betreffende de eigen school kunnen zowel worden verzameld door externe onderzoekers als door leraren van de school zelf. Vaak wordt aan de externe of interne onderzoekers gevraagd om op basis van de data aanbevelingen te doen voor de schoolontwikkeling. Voor een open dialoog is het echter belangrijk dat de ruwe gegevens worden geïnterpreteerd door schoolleiding en leraren samen. Een professionele dialoog wordt dus beter gevoed door het op tafel leggen van ruwe data met de vraag 'wat betekent dit nu voor ons?' dan door het aan de orde stellen van de aanbevelingen van de onderzoekers. Vaak

² Voor een uitgebreide beschrijving van de competenties wordt verwezen naar: <http://www.vo-raad.nl/onderwijskwaliteit/schoolorganisatiemanagement/basiscompetenties>.

is men het met de aanbevelingen (terecht) niet eens of twijfelt men aan de validiteit van de gegevens op grond waarvan de aanbevelingen zijn gedaan. Samen interpreteren van gegevens betekent samen werken aan schoolontwikkeling. Pas zo ontstaat een open professionele dialoog die behoort bij een onderzoekende cultuur. Dit betekent vergroting van de professionele ruimte van leraren en koppeling van hun professionalisering aan schoolontwikkeling. Het betekent ook een verkleining van de kloof tussen schoolleiding en leraren; een probleem dat tegenwoordig vaak naar voren wordt gebracht, zowel door schoolleiders als door leraren.

De professionele dialoog is ook belangrijk voor het vergroten van het eigenaarschap van leraren met betrekking tot het onderwijs en de eigen professionele kwaliteit. Earl en Katz (2006) benadrukken dat in de professionele leermeenschap met een onderzoekende cultuur het eigenaarschap inderdaad wordt teruggegeven aan de leraar. Zij maken daarbij echter het voorbehoud dat het eigenaarschap slechts kan worden gegeven aan die leraren die zich gedragen als 'informed professionals', dat wil zeggen aan leraren die inzien dat de maatschappelijke veranderingen van invloed zijn op hun lesgeven, die nieuwe kennis willen opdoen om aan onderwijsvernieuwing te werken en die bereid zijn zelf te veranderen. Dat vraagt van leraren een gezamenlijke reflectieve dialoog op de ontwikkelingen in maatschappij en onderwijs, op ontwikkelingen in het eigen vak en op de eigen

ontwikkeling. Vanuit de houding van de 'informed professional' kunnen leraren sturing geven aan de eigen beroepskwaliteit en het eigen leren, en zo het eigenaarschap terugwinnen.

Literatuur:

Clarke, D.J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teacher and Teacher Education*, 18, 947-967.

Earl, L. & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-394.

Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Geijssel F.P. & Krüger, M.L. (2005). Leren van Onderzoek: de benutting van data-feedback ten behoeve van schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën* 82 (4), 327-342.

Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., & van den Berg, R.M. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37, 309-328.

Guskey, Th.R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Hallinger, Ph., & Heck, R.H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement. In: K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Handbook of research in educational leadership and administration*, 2nd ed., part 2 (pp. 9-40). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Kock, A. de, Slegers, P., & Voeten, M.J.M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74, 141-170.

Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.

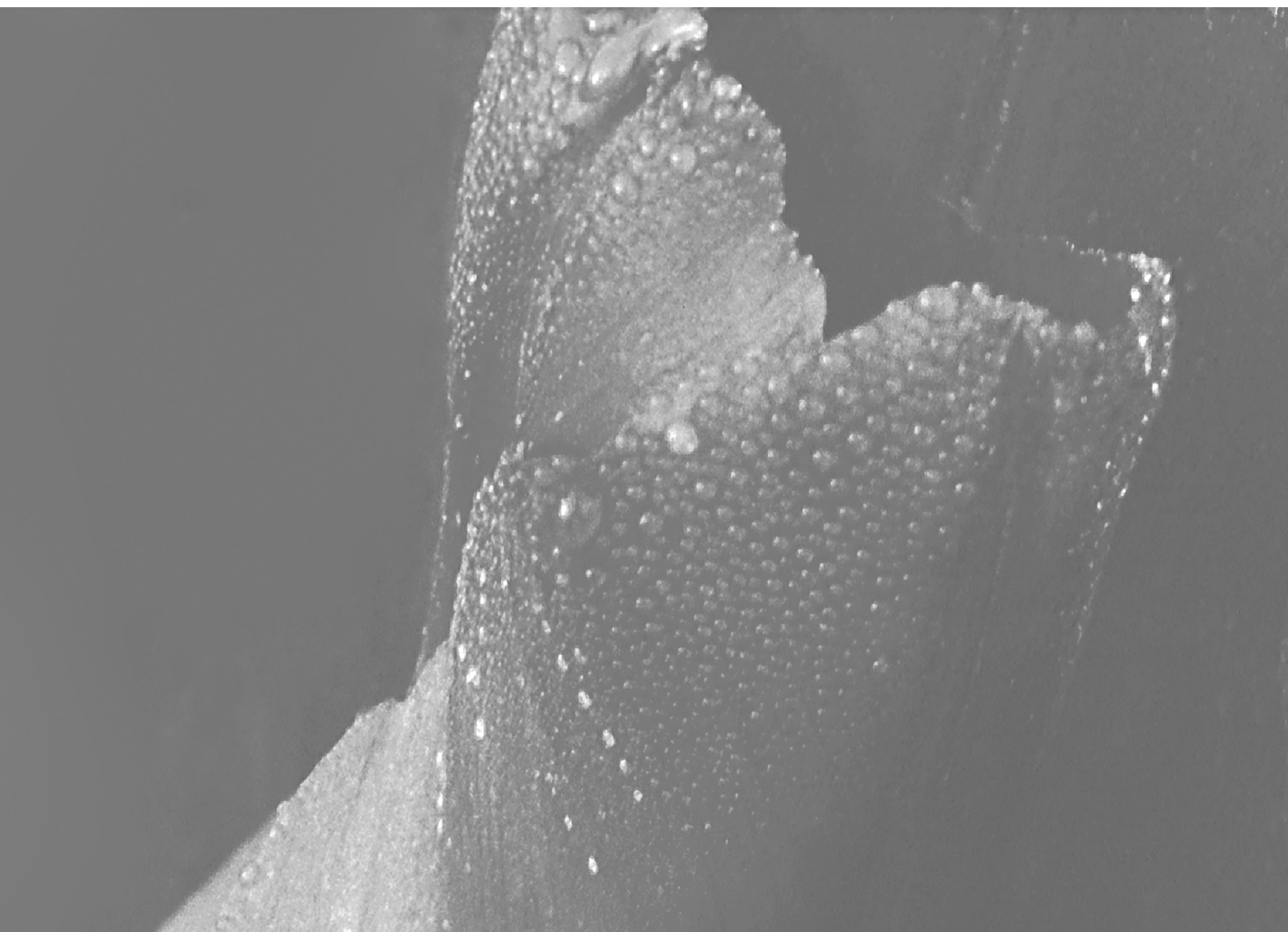
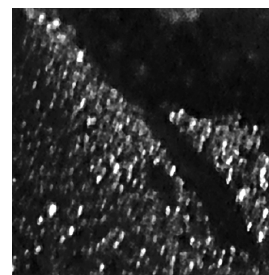
Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership*. Chicago: Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA).

Petegem, P. van, & Vanhoof, J. (2004). Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling? Lessen uit twee Vlaamse cases. *Pedagogische Studiën*, 81 (5), 338-353.

Smylie, M.A., & Hart, A.W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy, and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, 2nd ed. (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass.

Stoll, L., Bolam, R., & Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. In: K. Leithwood and Ph. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration, part 1* (pp. 41-73). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Verbiest, E. (2003). De rol van de schoolleider in een professionele leergemeenschap. In: J.W. Heijmans & B.J.R. Redder (red.), *De schoolleider 'Meesterlijk beschreven'* (pp.64-68). NSA thema-reeks Leidinggeven in het primair onderwijs nummer 1.



II.2 Een ontwikkelingsgerichte schoolorganisatie

het stimuleren en activeren van een onderzoekende houding in OGO-basisscholen¹

Jacqueline Steeman en Alice Holla

Ook op de basisschool leeft het thema 'de professionele ruimte van leerkrachten'. Leerkrachten willen meer eigenaarschap over hun eigen praktijk van alledag. Deze bijdrage schetst hoe twee basisscholen, de Willibrordsschool op IJburg en de Mijlpaal in Sloten, aan de slag zijn met het faciliteren en activeren van eigenaarschap van hun eigen praktijk bij leerkrachten. Leerkrachten zijn of worden daarmee eigenaar van hun eigen ontwikkeling.

Zowel op de Willibrord school als op de Mijlpaal wordt op een ontwikkelingsgerichte manier onderwijs aangeboden: het zogeheten Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Al langere tijd is men binnen de Willibrord op zoek naar andere manieren van leiderschap en organisatievormen die meer passen bij de OGO-visie en waarin de leerkrachten eigenaarschap kunnen nemen over hun eigen (school) ontwikkeling. Daarnaast is het 'opleiden in de school', waarbij de basisschool een gedeelde verantwoordelijkheid heeft voor het opleiden van pabostudenten, een aanleiding om scholing en dus professionele ontwikkeling van leerkrachten explicieter te maken in de schoolontwikkeling. Het theoretisch kader van de Thema Gecentreerde Interactie (TGI) (Cohn, 2002) wordt gebruikt om een organisatievorm op te zetten waarin leerkrachten participeren in het onderzoek op school. Het onderzoek dat plaatsvindt op de Willibrord wordt door beide theorieën (OGO en TGI) onderbouwd.

Dit artikel gaat over de onderzoekende houding van zowel de leerkracht als de toekomstige leerkracht: alle studenten die binnen de school worden opgeleid, doen voor de volle 100 % mee in deze ontwikkeling.

¹ In het artikel wordt met name ingegaan op de concrete situatie binnen de Willibrord school. Op de Mijlpaal vinden echter vergelijkbare ontwikkelingen plaats.

De onderzoekende leerkracht; eigenaar zijn van je eigen ontwikkeling

De onderzoekende leerkracht staat in het middelpunt van de belangstelling. Internationaal wordt de laatste jaren geschreven over het belang van onderzoeksmatig leren en werken van leerling tot leraar en schoolleider. Een recent voorbeeld is het initiatief van de VO-Raad om scholen en onderzoekers aan elkaar te koppelen op zo'n wijze dat onderzoek daadwerkelijk kan worden gebruikt voor schoolontwikkeling (zie www.durvandelendoen.nl). In het inleidende artikel van Snoek en Krüger worden vier kwaliteiten genoemd van leerkrachten die bijdragen aan hun eigen ontwikkeling:

- het kunnen voeren van regie over de eigen professionele ontwikkeling;
- het kritisch onderzoek kunnen doen naar de eigen praktijk;
- het kunnen bepalen van de eigen rol en positie in veranderprocessen;
- het kunnen identificeren van de bredere context van het eigen professionele handelen.

Op beide OGO-scholen worden de vier kwaliteiten onderschreven als belangrijke competenties van leerkrachten om eigenaar te zijn of te worden van hun eigen praktijk. Vooral de eerste en de tweede kwaliteit; het expliciteren van professionele kwaliteit en het doen van onderzoek naar de eigen praktijk, sluiten expliciet aan bij de ontwikkelinggerichte visie van de OGO-scholen. Hieronder geven we aan hoe we binnen de OGO-scholen proberen om deze kwaliteiten te integreren in de schoolorganisatie.

De bijdrage van de OGO-visie op onderzoeksmatig handelen van leerkrachten

Vanuit de visie van Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt het denken over de leerkracht als onderzoeker gestuurd door de ontwikkelings-theorie van Vygotskij (van Oers, 2007). Binnen de theorie van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs onderscheidt van Oers drie noties die essentieel zijn voor de onderbouwing van de onderzoekende houding van de leerkracht:

- 1 *ontwikkelingsstimulering*: leren is een open proces dat niet van tevoren is vastgesteld naar inhoud of verloop. De lerende maakt zijn of haar stappen in relatie tot de omgeving, waarbij de omgeving een belangrijke factor is in de facilitering van de ontwikkeling van de lerende. Hiermee is het noodzakelijk dat een optimale sturing vanuit de leerkracht of coach gebeurt vanuit een permanente reflectie op de kwaliteit van de omgeving.
- 2 *de lerende als zingever*: de lerende wordt in essentie gezien als een actor die de zin zoekt in zijn of haar omgeving en de handelingen die hij of zij uitvoert. Betekenisvol leren omvat altijd een proces waarin persoonlijke betekenis wordt opgebouwd ten aanzien van de leerprocessen en leeropbrengsten. Een eenzijdig en identiek aanbod voor alle lerenden is niet aan de orde. De lerende heeft een belangrijke inbreng in de keuze en afwikkeling van zijn of haar leerproces. De leerkracht handelt onderzoeksmatig in de interactie met het kind waarin het kind vragen stelt (onderzoek doet) aan zijn of haar omgeving.

Hetzelfde geldt voor de schoolleider of coach in de interactie met leerkrachten, waarbij de leerkracht vragen stelt aan zijn of haar omgeving.

- 3 *de sociaal-culturele inbedding van het leren:* het leren vindt plaats in de context van sociaal-culturele activiteiten waarin de lerende participeert. Dat wil in dit geval bijvoorbeeld zeggen, dat het leren van ontwikkelingsgericht onderwijs geleerd moet worden in de context van een Ontwikkelingsgerichte praktijk. Het opleiden in de school is daar een consequente afgeleide van. De leerkracht, de coach of schoolleider moeten ervoor zorgen dat er in elke praktijk de nodige hulpbronnen (mensen, specialisten en materialen) aanwezig zijn.

Om een goede OGO-ontwikkelingspraktijk op te kunnen zetten en de grenzen daarvan te kunnen bepalen, is het van belang doelgericht en praktijkgericht onderzoek te doen naar verbetermogelijkheden. Dat betekent dat leerkrachten, coaches en schoolleider onderzoeksmatig moeten kunnen handelen. Hiervoor is het noodzakelijk dat de schoolcultuur, de schoolorganisatie, maar ook de schoolleider en de coaches een onderzoekende houding faciliteren. Onderzoek is hiermee een instrument voor leren.

Een bijdrage van Thema Gecentreerde interactie (TGI) aan het denken over studiegroepen

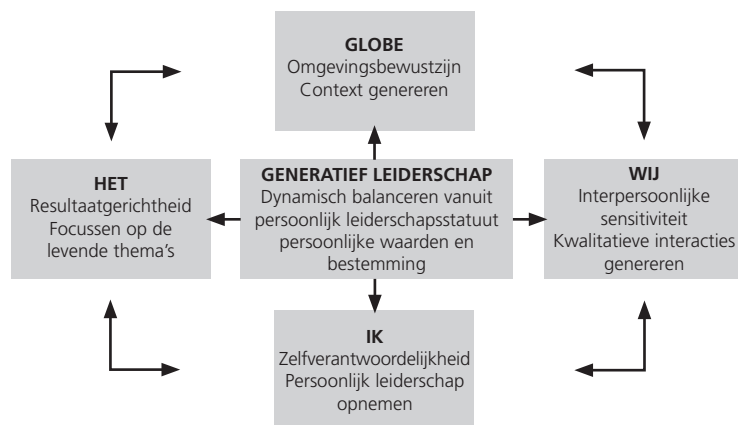
De essentie van de theorie van Thema Gecen-

treerde Interactie is dat er in (leer)groepen gebalanceerd wordt tussen 'ik' (de persoon), 'wij' (de groep als totaal) en 'het' (het thema), die zich bevinden in de 'globe' (context, het universum en universele verbondenheid) (Cohn, 2002). Dit wil zeggen dat alle vier de elementen van het groepsproces even belangrijk zijn en evenveel aandacht krijgen. De psychologische en sociale 'ik' moet zijn plek krijgen in de groep, de relatie onderling in de groep moet onderkend worden, het thema waarmee gewerkt wordt is het verbindende element in de groep binnen de context, de wereld waarin de groep zich bevindt. Met deze balans waarmee veel betrokkenheid wordt gecreëerd kunnen meer mensen bereikt worden om te leren. Het leren dat plaats vindt binnen de groep noemt Cohn 'levend leren', te vergelijken met het begrip 'betekenisvol leren' dat binnen OGO centraal staat. De toepassing van TGI in groepen wordt voornamelijk gebruikt in lerende situaties, waar de ontwikkeling (levend leren) van de mens centraal staat. Dit zijn bijvoorbeeld onderwijs- en ontwikkelingsgroepen.

De theorie van de Thema Gecentreerde Interactie lijkt een mogelijkheid te geven om de organisatievorm van de school aan te passen aan de ontwikkelingsgerichte visie op de ontwikkeling van mensen en kinderen. Waar OGO ontwikkeld is voor kinderen, richt TGI zich op het leren of ontwikkelen van volwassenen. Uitgangspunt hier is dat iedereen zijn 'eigen leider' is en dus, als onderdeel van een sociale groep, (mede)verantwoordelijkheid draagt voor de groep waar hij

of zij deel van uitmaakt. De bindende factor van een groep is het thema dat hen bindt. Dit is ook het uitgangspunt van het “betekenisvol” leren van de kinderen in de klas binnen ontwikkelingsgericht onderwijs. Door het “levend leren” principe toe te laten in de school wordt elke groep, naast de klassen met leerlingen, een leergroep.

Een tweede element dat toegevoegd wordt vanuit het TGI principe is de term “generatief leiderschap”, waarin de (school)leider vernieuwing, diversiteit en leervermogen genereert in een continue veranderende omgeving. De leider “verbindt” door te focussen op de thema’s die er werkelijk toe doen; de levende thema’s.²



Dynamic Balanced Leadership Scorecard

De twee theorieën kenmerken zich door betrokkenheid, verbinding en betekenisvolheid. Zoals OGO een ontwikkelingsvisie heeft op het leren van kinderen als ze betrokken zijn en beteke-

nisvolle activiteiten aangeboden krijgen, is TGI gebaseerd op het activeren van mensen aan de hand van betrokkenheid met elkaar en met levende thema’s.

Om de onderwijsvisie aan kinderen ook vorm te geven in de schoolorganisatie worden binnen de Willibrord de TGI-uitgangspunten gebruikt om de leerkrachten meer eigenaarschap te geven met betrekking tot hun eigen (school)ontwikkeling. Wanneer de uitgangspunten van Thema Gecentreerde Interactie toegepast worden op of toegevoegd worden aan het onderzoekend handelen van leerkrachten, wordt het onderzoek een vorm van levend leren.

Het ontwerponderzoek: opleiden in de school door middel van studiegroepen

Het team van de Willibrord heeft de wens uitgesproken om meer invloed te hebben op het handelen en inrichten van hun eigen praktijk. Dit is naar voren gekomen in de gesprekken die zijn gevoerd in het kader van de POP-gesprekken (maart 2007). Tevens is er bij het managementteam en de schoolleider de behoefte om de verantwoordelijkheid voor de visie, de missie maar ook voor de organisatie te delen met het team.

Om vorm te geven aan de vragen en wensen die leven binnen het team van de Willibrord en om de gewenste schoolontwikkeling te bewerkstelligen is er besloten een ontwerponderzoek te starten (Heggers & Steeman, 2007). Het ontwerp bestaat eruit dat binnen de school studiegroe-

² Zie voor meer informatie over TGI: www.centreforgenerativeleadership.com

pen rond specifieke thema's gecreëerd worden, waarin leerkrachten actief werken en onderzoeken en zo bijdragen aan de schoolontwikkeling. Op deze wijze wordt schoolontwikkeling niet bedacht en ontwikkeld vanuit het managementteam van de school. Het managementteam is ook een studiegroep met een thema en heeft een faciliterende rol voor de andere studiegroepen. Het ontwerponderzoek wordt begeleid door het lectoraat "Leren & Innoveren" aan de EHvA en wordt gefaciliteerd door het project "Opleiden in de School" van de dieptepilot de Academische Basisschool van de Amsterdamse Stichtingen voor Katholiek Onderwijs.

Het ontwerponderzoek is gestart met als doel het beantwoorden van de volgende vragen:

Hoe wordt het eigenaarschap met betrekking tot de eigen kwaliteit en onderzoeksmatig handelen van de leerkracht gefaciliteerd door de schoolorganisatie zoals die ontworpen is op de OGO-basisschool, en specifiek de Willibrord?

En

Hoe leidt het uitvoeren van praktijkonderzoek door leerkrachten tot kennisdeling en leidt de kennisdeling tot voorgenomen schoolontwikkeling?

In de huidige organisatie van de basisschool is geprobeerd met de huidige middelen en mogelijkheden zoveel mogelijk ruimte te creëren voor eigenaarschap van de eigen kwaliteit in de dagelijkse praktijk. Dit is geïnterpreteerd als

meedenken en beslissen over de eigen praktijk aan de hand van eigen leervragen. Aan de hand van reële schoolontwikkelingsvragen, die uit het team zelf komen, zijn thema's geformuleerd op basis waarvan een studiegroep is geformeerd. Op de eerste studiedag van 2007-2008 hebben de leerkrachten zich geconformeerd aan een of twee van de studiegroepen aan de hand van eigen leervragen. Daarbij worden de beschikbare taakuren inclusief de nascholingsuren gebruikt om tijd te maken voor het onderzoek in de studiegroep.

Voor 2007-2008 zijn binnen de Willibrord studiegroepen gecreëerd die aan de slag gaan met onderzoeksvragen die het resultaat zijn van vragen en dilemma's die speelden tijdens het afgelopen schooljaar.

- 1 Spel en betekenisvolle activiteiten: hoe vormen we een evenwicht tussen spelactiviteiten en betekenisvolle kernactiviteiten?
- 2 Sociaal-culturele context: hoe ziet de sociaal-culturele praktijk eruit op de Willibrord?
- 3 Wereldoriëntatie: hoe koppelen we wereldoriëntatie aan thema's?
- 4 Sociale veiligheid: wat is een veilige ontwikkelingsgerichte school?
- 5 Leerlingvolgmodel: hoe maken we ons leerlingvolgsysteem efficiënt?
- 6 Mediatheek: hoe gaan we de verschillende media inzetten bij het onderzoek van het onderwijs?
- 7 Totaaltheater: hoe geven we het profiel "theater" vorm binnen de Willibrord?

- 8 Lezen: hoe bieden we op een ontwikkelingsgerichte manier het leesonderwijs aan en hoe volgen we de leerlingen bij het lezen?
- 9 Sinterklaas (studenten): hoe maak je van een traditioneel feest een betekenisvol thema voor de kinderen?

Onderzoeksgroepen binnen de Mijlpaal richten zich op thema's zoals het gebruik van Video Interactie Begeleiding op School bij de interne begeleiding van leerkrachten (zie het artikel van Annemieke Mol Lous in deze bundel), het gebruik van het systeem voor handelingsgericht observeren en registreren van de basisontwikkeling van leerlingen (HOREB) en verbetering van het eindniveau lezen en spellen.

Een onderzoeksformat dat past bij het OGO-fasenmodel

Binnen de studiegroepen wordt onderzoek gedaan naar de eigen praktijk in relatie tot het thema van die studiegroep. In de ogen van de scholen is onderzoeksmatig handelen een regulier onderdeel van de OGO onderwijspraktijk. Vaak is het echter een impliciet onderdeel. Binnen een Onderzoekende Basisschool zouden onderzoek, dataverzameling en kennisdeling expliciete onderdelen van de dagelijkse praktijk moeten zijn. Het gaat hierbij uiteraard niet om wetenschappelijk onderzoek, dat zich primair richt op theorieontwikkeling, maar wel om doelgericht en praktijkgericht onderzoek. De leerkracht, coach of schoolleider in de school, onderzoeken op de eerste plaats ten behoeve van de optimalisering van de eigen praktijk en

het vergroten van de ontwikkelingskansen van de leerlingen (van Oers, 2007).

Om binnen de groepen te komen tot expliciete bekwaamheid in onderzoeksmatig handelen en later te komen tot kennisdeling en schoolontwikkeling, hanteren we een gezamenlijk onderzoeksformat (van Oers, 2007) dat aan iedere studiegroep een handvat geeft om de vragen die er liggen op te lossen. Het onderzoeksformat hebben we gekoppeld aan het 5-fasenmodel van OGO om de herkenbaarheid van de eigen praktijk, en daarmee de betrokkenheid te bevorderen. Ook besteden we in de studiedagen aandacht aan het onderzoeksmatig handelen en de vaardigheden die daarbij horen. Hieronder worden de stappen van het onderzoeksformat omschreven (van Oers, 2007), gekoppeld aan het fasenmodel van OGO (zie pagina 111).

De rollen in de school

Om de schoolorganisatie aan te passen aan de taken die er liggen voor het komende tijd binnen de beschikbare middelen en functies zijn er rollen benoemd ter ondersteuning van het onderzoek op school.

Onderzoeksbegeleiders: De coaches en de coördinator Opleiden in de School (OPLIS). De studiegroepen spel en betekenisvolle activiteiten, sociaal culturele context en wereldoriëntatie worden begeleid door de bouwcoaches van respectievelijk onderbouw, middenbouw en de bovenbouw. De coach en de coördinator OPLIS

OGO-fase	Stap in het onderzoeksplan
1 Voorbereiden	1 Bepaal het gezamenlijke thema dat jullie bindt en dat speerpunt wordt in de komende periode (bijv. schooljaar) en dat gezamenlijk wordt gezien als het gezamenlijke onderwerp van jullie studiegroep en belangrijk is voor de verdere ontwikkeling van de school/het team.
1 Voorbereiden	2 Vertaal het thema in een of meer Onderzoeksvragen (hoofdvraag/ deelvragen); inventariseer de vragen van de studiegroepleden en relateer die aan de hoofdvraag/thema; Inventariseer in samenhang daarmee ook de behoefte aan (na)scholing.
1 Voorbereiden	3 Stel een Onderzoeksgroep samen, aan de hand van de geclusterde vragen; wijs eventueel vragen toe aan studenten/ studentenkoppels. Maak per deelvraag binnen een onderzoeksgroep een beknopt onderzoeksplan.
1 Voorbereiden	4 Bepaal of het gaat om een casestudy of ontwikkelingsonderzoek; bespreek de onderzoeksplannen in de onderzoeksgroep ('critical friends'!), stem eventueel op elkaar af.
2 Startactiviteit 3 Impulsen	5 Concretiseer : wat gaan we doen? Maak je plan concreet door de keuze van instrumenten en aanpak, en door het maken van een gedetailleerde planning voor uitvoering in de klas. Definieer hier ook de verwachtingen van de gewenste uitkomsten, d.w.z. geef aan wanneer de eventuele interventie als voldoende succesvol wordt beschouwd en het onderzoek kan worden afgerond (NB bij een casestudy die hoofdzakelijk gericht is op survey/registratie van een situatie is de stopregel vooral gedefinieerd door het moment waarop alle afgesproken data verzameld zijn).
3 Impulsen	6 Interventie & Dataverzameling (observatie, interview, toets, etc.) en analyse; bespreek analyses met de onderzoeksgroep en trek conclusies ; bij ontwikkelingsonderzoek: herhaal de interventie en dataverzameling met bijgestelde aanpak.
4 Afronding en reflectie	7 Terugkoppeling naar onderzoeksvragen, trek conclusie ten aanzien van antwoorden op vragen met name met het oog op voortgang (vervolgonderzoek). Welke initiatieven voor vervolg onderzoek? Wat is de daaraan gekoppelde behoefte aan scholing voor zowel leerkrachten als studenten voor de komende periode?
5 Borgen en registreren	8 Schriftelijke en mondelinge rapportage aan onderzoeksgroep, schoolleiding, pabo, OGO-gemeenschap.
5 Vervolgactiviteit	9 Nieuwe cyclus : herformuleer thema of kies een nieuw thema voor komende periode.

zijn de bewakers van het proces, de uiteindelijke kennisdeling en de relevantie voor schoolontwikkeling. De coördinator OPLIS en de coaches kunnen vrijgemaakt worden door de financiële ondersteuning van het OPLIS-project.

Onderzoeksassistent: Een leerkracht die zich verder wil ontwikkelen op de school is een halve dag per week vrijgesteld voor ondersteunende taken ten behoeve van de onderzoeken die gaan plaatsvinden.

Leerkrachten: Zij nemen deel aan de studiegroepen en werken aan hun eigen leer-vragen in relatie tot het thema en daarmee aan schoolontwikkeling. Leerkrachten hebben daar-toe taakuren gekregen.

Schoolleider: hoofd van het managementteam én eindverantwoordelijk voor totale schoolontwikkeling en het coachen van de onderzoeksbegeleiders.

De onderzoeksbegeleiders sturen op het beantwoorden van de vragen die binnen het thema geformuleerd zijn en het borgen van de kennisdeling. Het bewaken van dit proces vindt plaats aan de hand van o.a. de volgende vragen:

- IK : wat heb je als lid van de studiegroep nodig om onderzoek te kunnen doen?
- HET: wat is het gezamenlijk thema dat ons bindt? Blijft de studiegroep bij het gekozen thema?
- WIJ : hoe zorgen we dat iedereen verbonden blijft? Is de kennisdeling met de rest van het team geborgd?
- GLOBE: wordt de relatie met de schoolontwikkeling, zoals in het jaarwerkplan omschreven, gelegd?

Iedere leerkracht draagt met het beantwoorden van zijn of haar eigen leervraag bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag van het thema van die studiegroep. Expliciet bij de begeleiding gaat het in de studiegroepen om de gezamenlijkheid: het product van een studiegroep is meer dan alle losse antwoorden van elk individu. Het product van alle studiegroepen samen zorgt voor schoolontwikkeling.

Tot slot

Ontwikkelingsgericht onderwijs is een onderwijsvorm die werkt voor kinderen. De meeste OGO-scholen worden bemenst door leerkrachten en andere werknemers die écht kiezen voor het concept. Het concept wordt gedragen door een visie die doorwerkt in alles wat men doet. De

wens om de schoolorganisatie aan dit uitgangspunt aan te passen komt ook hier vandaan: mensen activeren om te leren, elke dag weer. Dit geldt voor leerlingen, leerkrachten en studenten (aankomende leerkrachten).

Toepassing van de OGO-visie op het leren van leerkrachten en op de organisatie is in veel gevallen echter nog erg impliciet. Door gebruik te maken van het concept van Thema Gecentreerde Interactie en een expliciete onderzoekscyclus kan de koppeling van het OGO-concept aan professionele ontwikkeling van leraren en aan de inrichting van de organisatie meer expliciet gemaakt worden.

De school kan dan meer expliciet een leeromgeving worden die leerkrachten stimuleert tot onderzoeken, waar de leerkracht zingever ten aanzien van zijn eigen professionele ontwikkeling is en waarbij die ontwikkeling ingebed is in de sociaal-culturele omgeving van de school. De schoolontwikkeling komt zo in handen van de leerkrachten zelf. In het huidige schooljaar 2007-2008 worden de ervaringen beschreven van het ontwerponderzoek. Komend jaar hopen we inzicht te kunnen geven in welke mate deze aanpak bijdraagt aan het versterken van eigenaarschap, professionaliteit en professionele ruimte van leraren.

Literatuur

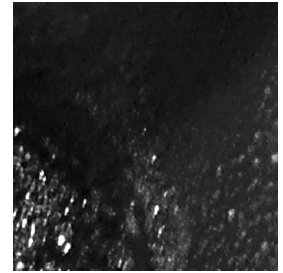
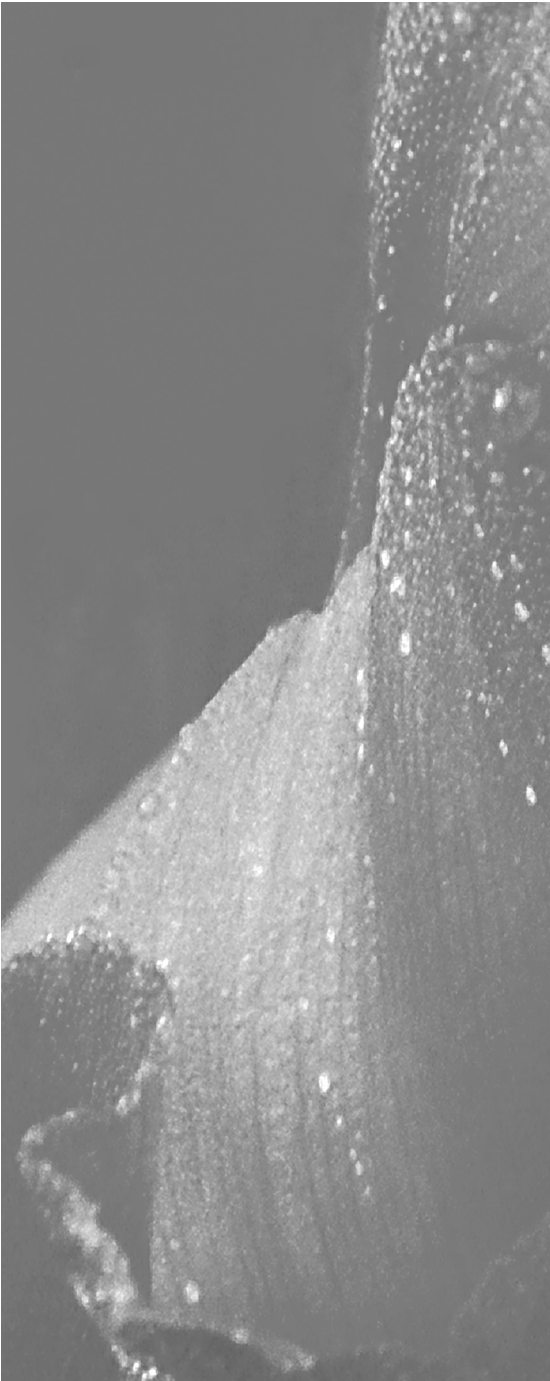
Oers, B. van (2007). *De academische basisschool in wording: een onderzoeks- en ontwikkellijn*. Interne publicatie Academische Dieptepilot ASKO-OGO.

Heggers, A. & Steeman, J. (2007). *Onderzoek op de Willibrord; instrument voor Opleiden in de School*. Interne publicatie Academische Dieptepilot ASKO-OGO.

Cohn, R. (2002). *Van Psychoanalyse naar Thema-gecentreerde Interactie*. Soest, Nelissen.

Snoek, M. & Krüger, M. (2007). Leraren en het publieke onderwijsdebat In: Snoek, M. (red.). *Eigenaar van kwaliteit: veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam, HvA.

III Sturing en zelfsturing van leraren



III.1 Over brillen en sturen

Mentale modellen bij veranderprocessen in het onderwijs

Ellen Biersteker, Wim Kouwenhoven en George Lengkeek

'Ik heb geleerd de problemen van leerlingen en docenten met andere ogen te bekijken'

In de discussie over professionele ruimte voor leraren geven veel leraren aan het gevoel te hebben dat ze speelbal zijn in veranderprocessen die gestuurd worden door anderen. Veranderingsbekwame leraren die grip willen houden op veranderprocessen in scholen, zullen in staat moeten zijn om veranderprocessen te sturen en te beïnvloeden. Binnen het lectoraat kwam dan ook de vraag op hoe leraren hierbij ondersteund konden worden. Naar aanleiding van werk van Lengkeek (2003) ontstond de gedachte dat het nuttig zou zijn als leraren inzicht hadden in mentale modellen die bij veranderprocessen gehanteerd kunnen worden. Enerzijds ter ondersteuning van veranderprocessen die ze zelf initiëren, met hun leerlingen of in een team, anderzijds om hun positie en strategie te bepalen in veranderprocessen die door anderen geïnitieerd worden. In dit artikel beschrijven we vier mentale modellen die bij het sturen van veranderprocessen gehanteerd kunnen worden en de ervaringen die opgedaan zijn met het hanteren van deze mentale modellen tijdens workshops en een pilotcursus met leraren.

Verandering als sturingsprobleem

Leerlingen, leraren en schoolleiding zijn allen betrokken bij veranderprocessen waarbij met name van leraren gevraagd wordt veranderingsbekwaam te zijn. Een van de instrumenten die ontwikkeld zijn om individuen en teams te helpen bij het reflecteren op veranderingsprocessen is gebaseerd op het werk van George

Lengkeek (2003). Hij beschrijft in zijn studie, onderdeel van een promotietraject, hoe veel problemen die te maken hebben met verandering in scholen beschreven kunnen worden als sturingsproblemen. Bij het beschrijven van sturingsproblemen kunnen verschillende mentale modellen gehanteerd worden. Uit de inhoud en de taal van de beschrijving is op te maken welk

mentaal model gehanteerd is. Lengkeek onderscheidt, gebaseerd op een cultureel-filosofische queeste door de westerse geschiedenis, vier mentale modellen of 'brillen'. Op basis hiervan ontwikkelt hij een methodiek aan de hand waarvan men kan leren 'spelen' met verschillende benaderingen van een sturingsprobleem (eerst in de fantasie, en later in de praktijk). De kenniskring rond het lectoraat 'De veranderingsbekwame leraar' heeft zich afgevraagd of dit instrument, dat in eerste instantie ontwikkeld is ten behoeve van schoolleiders, ook bruikbaar zou kunnen zijn op het niveau van leraren. De vooronderstelling was dat bewuste reflectie van leraren op het bestaan van verschillende mentale modellen bij de sturing van veranderingsprocessen hun (zelf)sturend vermogen zou vergroten op twee niveaus. Ten eerste het vermogen om processen binnen de klas adequaat te sturen en ten tweede het vermogen om zelfsturend te handelen bij veranderingsprocessen binnen de schoolorganisatie. De vraag naar de bruikbaarheid van het instrument van Lengkeek was de basis voor een klein ontwerp-onderzoek met de vraag: *Wat zijn de kenmerken van een cursus of workshop over mentale modellen (brillen) en sturing, die het vermogen van leraren vergroot om sturingsprocessen te hanteren met verschillende benaderingen?*

Pilotversies van het instrument zijn beproefd in verschillende contexten. Er zijn drie workshops gehouden tijdens congressen, en er is een cursus van twee dagen uitgevoerd met een (kern)team van docenten van een vmbschool. Op deze

cursus wordt later in dit hoofdstuk nader ingegaan.

Het algemene sturingsmodel

Om inzicht te krijgen in het functioneren van mentale modellen of 'brillen' bij sturing, moet er eerst een vraag of een opgave zijn die zich laat vertalen naar een sturingsprobleem. Voor die 'vertaling' wordt een algemeen sturingsmodel gebruikt. Figuur 1 toont dit model. In dit model is het *stuurbare proces* het proces dat men wil beïnvloeden door *sturingsacties*. Bijvoorbeeld, in de context van een klas, het maken van huiswerk. De *sturende actor* bepaalt de sturingsacties en volgt het stuurbare proces via *indicatoren*. De indicatoren hebben twee functies. Zij functioneren eerst als signalen die aanleiding geven om sturend in te grijpen (bijvoorbeeld: 50% van de leerlingen maakt geen huiswerk). Tijdens het sturen functioneren zij als signalen die aangeven in welke mate het stuurbare proces al dan niet in de goede richting verandert (bijvoorbeeld: het percentage leerlingen dat huiswerk maakt stijgt). Met *resultaat-doelstelling* wordt het resultaat bedoeld dat de stuurder binnen een afzienbare termijn door middel van zijn sturingsacties wil bereiken. Dit resultaat wordt gezien als een eerste stap in de goede richting, op weg naar een verder weg gelegen *ideaal*. In dit sturingsmodel speelt *inzicht* een centrale rol. Inzicht is de innerlijke voorstelling die de sturende actor heeft van het stuurbare proces en de mogelijkheden om het te beïnvloeden. Op die innerlijke voorstelling zijn de sturingsacties gebaseerd, en de indicatoren waarop gelet wordt.

onze waarneming van de werkelijkheid kleuren. Er kunnen vier mentale modellen of 'brillen' onderscheiden worden:

Sturen op effectiviteit

In dit mentale model wordt bij het sturen gebruikt gemaakt van causale relaties. De sturende actor (bij voorbeeld de leraar) let vooral op oorzaken en gevolgen; hij ziet mechanismen die functioneren volgens 'harde' natuurlijke, sociale en technologische wetmatigheden. De sturende actor is een soort van ingenieur. Leerlingen worden, als het op sturen aankomt, gezien als (informatieverwerkende) machines. Het is niet belangrijk dat het gaat om een levend wezen, maar alleen hoe het als mechanisme functioneert.

Een voorbeeld van sturen op effectiviteit

Een leraar signaleert een probleem in zijn klas. Hij is ontevreden over de resultaten van de leerlingen, 70% van de leerlingen heeft een onvoldoende voor de proefwerken. Het percentage leerlingen dat onvoldoende scoort is de indicator voor het niet 'in orde zijn' van de resultaten. De leraar constateert dat het probleem bestaat uit het verschil tussen de normen die hij hanteert (deze normen zijn vaak impliciet) en de feiten. Hij besluit het probleem te analyseren en komt tot een aantal inzichten. Zo concludeert hij dat hij invloed wil uitoefenen op het leren van de leerlingen. Dat is voor hem dus het stuurbare proces. Hij besluit te gaan onderzoeken hoe het komt dat leerlingen onvoldoendes scoren en

begint met de proefwerken zelf. Hij maakt onder andere een analyse van de fouten die de leerlingen gemaakt hebben. Daarnaast vindt hij in de literatuur verschillende oorzaken genoemd, bij voorbeeld de manier waarop de vragen in het proefwerk gesteld zijn. Aangeraden wordt eerst zelf het proefwerk te maken voordat je het de leerlingen laat maken. Daarnaast kan het zijn dat de leerlingen zich niet goed voorbereiden op het proefwerk. Hoe je een proefwerk moet leren, moet je leren.

Op grond van de verkregen inzichten besluit de leraar van tevoren zelf proefwerken kritisch te bekijken en het eerst zelf te maken om de onduidelijke vragen er uit te halen. Ook bespreekt hij, als hij het proefwerk opgeeft, hoe de leerlingen het moeten leren. En wat er van de leerlingen verwacht wordt. Bij zijn sturingsacties zal de leraar de indicatoren blijven bewaken. Als het percentage leerlingen dat onvoldoende scoort voor het proefwerk daalt tot 20% concludeert hij dat de sturingsactie geslaagd is. Mocht het percentage niet dalen dan moet er opnieuw nagedacht worden over andere sturingsacties.

Elk mentaal model heeft een eigen taal, concepten en termen die specifiek zijn voor het model. Kenmerkende uitdrukkingen bij sturen op effectiviteit zijn: resultaat(gerichtheid); planning en controle; oorzaken aanpakken; toetsbare doelen; meten; standaardisering.

Sturen op vitaliteit

In het tweede mentale model maakt de sturende

actor gebruik van de natuurlijke behoeften en vermogens (het potentieel) van mensen die betrokken zijn bij het stuurbare proces. De leraar ziet zijn leerlingen als levende wezens met een aangeboren motivatie en potentieel om te leren. Leerlingen hebben natuurlijke drijfveren die niet extern gestuurd hoeven (en kunnen) worden. Een belangrijke taak voor leraren is, zo gezien, het scheppen van stimulerende leeromgevingen, om zo ruimte en richting te geven aan de natuurlijke, zichzelf sturende, leerprocessen van leerlingen. Het gaat erom dat de eigen vitaliteit van leerlingen zowel wordt gebruikt als versterkt.

In een andere context zou het sturen op vitaliteit voor een lerarenteam kunnen inhouden dat de behoeften en het leerpotentieel van de schoolleiding in beschouwing worden genomen. Het team verplaatst zich dan in de positie van de schoolleiding, teneinde op effectieve wijze haar besluitvorming en gedrag te beïnvloeden.

Een voorbeeld van sturen op vitaliteit

Een (kern)team op een school heeft een mooi plan en wil meer ontwikkeltijd(geld) krijgen om dat plan te kunnen uitwerken en te realiseren. Het plan behelst een project in het kader van de vernieuwing van de basisvorming. Die verandering geeft meer ruimte aan eigen invulling en dit kernteam wil daar gebruik van maken. Het plan is ingediend bij de schoolleiding. Het kernteam heeft nog steeds geen antwoord op zijn voorstel ondanks herhaalde vragen. Het team concludeert dat de besluitvorming

door de schoolleiding beïnvloed (gestuurd) moet worden. Het gaat onderzoeken waarom de besluitvorming stagneert en komt tot het volgende inzicht: de schoolleiding heeft het te druk, het is geen onwil. Vervolgens bedenkt het team dat het van belang is om een goede balans te vinden tussen druk uitoefenen en ruimte laten. De schoolleiding heeft het in deze tijd van het schooljaar altijd heel druk. Dat betekent dat zij niet het initiatief neemt en dat het team dus zelf een afspraak moet maken met de schoolleiding. Het gesprek zal zo goed voorbereid moeten worden dat de schoolleiding na afloop direct een besluit kan nemen. Het plan van het kernteam wordt gerelateerd aan de missie van de school, de alternatieven voor besluitvorming worden 'voorgekookt', en de schoolleiding hoeft alleen nog maar te kiezen. Het team besluit ook om met één lid van de schoolleiding een voorgesprek hierover te houden.

Kenmerkende uitdrukkingen voor dit mentale model zijn: organisch; synergie; motivatie; welbevinden; behoeften/frustratie; human resources.

Sturen op destabilisering

Soms werkt het gebruik van de twee hierboven beschreven sturingswijzen niet. Pogingen om aan te sturen op verandering kunnen schipbreuk lijden omdat oude opvattingen, rolverdelingen en patronen blijven bestaan, soms onder een oppervlak van cosmetische aanpassingen. Dan kan een andere manier van kijken hulp bieden.

Het sturen op destabilisering betekent een 'systemische' benadering, waarbij het sturen op verandering gezien wordt als de verstoring van de innerlijke samenhang (de vanzelfsprekendheden) van een omvattend systeem. Daardoor kan tijdelijk een chaotische, onsamenhangende fase ontstaan. Zelforganisatie binnen het systeem kan vervolgens leiden tot een nieuwe stabiliteit. Het transitieproces van het oude naar het nieuwe evenwicht is in belangrijke mate onvoorspelbaar. In het geval van een leraar en zijn leerlingen ziet de leraar zichzelf en de leerlingen als deel van een systeem. Een onverwachte, verrassende, actie in dat complexe systeem kan leiden tot een nieuwe (zelf)organisatie van het systeem. Sturen op destabilisering berust op het herkennen van patronen en het gevoel hebben voor systemen. Het is ook het vaardig (en op het juiste moment) inzetten van destabiliserende acties die bestaande patronen ontregelen, 'heilzame verwarring' stichten, en uiteindelijk tot gewenste vernieuwingen leiden.

Een voorbeeld van sturen op destabilisering

Klaas-Jan is mentor van een havo3 klas. Eens per maand is er een dubbeluur voor mentoractiviteiten, waarin hij meestal een klassengesprek houdt nadat leerlingen in groepjes over een paar vragen hebben gediscussieerd. Die vragen komen uit het boekje 'Het mentoraat als sturingsinstrument'. Klaas-Jan wil graag dat leerlingen meer verantwoordelijkheid nemen voor het leef- en leerklimaat in de klas, maar merkt dat de mentorlessen daar steeds minder in

gaan bijdragen. Er is een vast patroon ontstaan van vragen en (politiek correcte) antwoorden en daarna gaat het leven zijn gewone gang. Soms schiet hij uit zijn slof en schrikt de klas op; dan wordt er iets luider gediscussieerd in de groepjes en zijn antwoorden iets veelbelovender. Maar na een tijdje zakt alles weer terug in het oude patroon. Klaas-Jan spreekt er over met een vriendin die in haar vrije tijd de judosport beoefent. Daardoor begint hij te denken aan 'op het verkeerde been zetten', 'de situatie omdraaien' en 'heilzame verwarring'. Bij de eerstkomende mentorles, op een mooie voorjaarsdag, stuurt Klaas-Jan de hele klas naar buiten naar het sportveld. Hij zegt dat managers soms ook een heidag hebben, en dat ze dan buiten hun dagelijkse werkomgeving vrijelijk tot nieuwe ideeën komen. Hij verdeelt de leerlingen willekeurig in teams en vertelt hen dat ze als 'onderwijsconsultanten' criteria moeten gaan formuleren voor een effectieve mentorles. Ze zijn daar het blok uur mee bezig en moeten de resultaten invoeren in een digitale leeromgeving. Een week later is er weer een mentorles. Klaas-Jan zegt: 'Jullie zijn goed op weg. Ik hoor straks wel wat jullie mij te vertellen hebben.' Dan loopt hij de klas uit. Als hij tien minuten voor het einde van de mentorles terugkomt in het lokaal, staan sommige leerlingen met elkaar te praten en zijn anderen druk aan het schrijven. Op het bord staan onder 'wat wij willen' een aantal wensen en onder 'wat wij gaan doen' een aantal voornemens van de klas.

Hier zijn kenmerkende uitdrukkingen in de taal

van het sturen op destabilisering; zelforganisatie; ruimte aan toeval; conflicten zijn kansen; chaos; koester twijfels; systemisch.

Dialogisch sturen op betekenis

De tot nu toe beschreven mentale modellen of sturingswijzen hebben gemeen dat de sturende actor de touwtjes in handen houdt, de sturingsacties bepaalt, en inzicht ontwikkelt in het stuurbare proces. Het zijn sturingswijzen waarbij 'zelfsturing' door andere actoren alleen gewenst is binnen kaders die door 'de leiding' worden bepaald. De sturende actor die de leiding heeft moet de uiteindelijke regie over de sturing door anderen in handen houden. Anders zou de sturing door die anderen de sturing door de leiding op ontoelaatbare wijze kunnen doorkruisen. Het zijn alle drie sturingswijzen die in wezen niet met gelijkwaardige zelfsturing door anderen te verenigen zijn.

Toch zijn er situaties in een school die vragen om gelijkwaardige samenwerking bij het aansturen op verbeteringen. Denk bijvoorbeeld aan de samenwerking tussen leraren en schoolleiding, die nodig is om structurele verbeteringen van het pedagogische klimaat in lessen te realiseren. De sturing kan dan niet van één kant komen. Er is dan behoefte aan een model waarbij sturen en samenwerking elkaar niet uitsluiten maar juist versterken. De basis voor dit model is vertrouwen. Het wordt gekenmerkt door dialoog, gezamenlijke verantwoordelijkheid, en samen sturende actoren zijn. Omdat zowel de sturende actor(en) als zij die deel uitmaken van het

stuurbare proces in samenwerking sturen, is de uitkomst van het proces niet zeker meer. Zij zijn verschillende maar gelijkwaardige deelgenoten in een proces waarbij vertrouwen en gezamenlijke betekenisgeving de leidende principes zijn.

Een voorbeeld van sturen op gezamenlijke betekenis

De schoolleiding besluit om de functiewaardering en professionele ontwikkeling van docenten te baseren op competentieprofielen. In een schrijven aan de docenten wordt dit meege-deeld. Er zijn (bestaande) beschrijvingen van competenties voor diverse functies toegevoegd, en aan de docenten wordt gevraagd voor zichzelf een competentieprofiel te maken, en een POP te schrijven. Het schrijven van de schoolleiding veroorzaakt grote commotie, met name onder eerstegraads docenten die zich aangetast vinden in hun beroepseer als vakleraar door die halfzachte competentieprietpraat.

Een kernteam dat zich net, in een workshop, heeft beziggehouden met 'sturen op zelfsturing', komt tot het inzicht dat de schoolgemeenschap alleen verder zal komen door in dialoog op weg te gaan naar een mogelijk nieuwe kijk op het lerarenberoep. Het team voelt zich verbonden met de schoolleiding, die met goede intenties meer duidelijkheid wil scheppen, maar ook met de collega's die het gevoel hebben zich te moeten verantwoorden voor hun handel en wandel in een taal die de hunne niet is. Omdat dialoog het sleutelwoord is, organiseert het kernteam verschillende gesprekken

tussen schoolleiding en groepen docenten. Een uitkomst van deze gesprekken is dat de competentieprofielen van tafel gaan en er samen gewerkt gaat worden aan de formulering van het wat, hoe en waarom van goed leraarschap. Of dat zal leiden tot competentieprofielen is niet zo belangrijk meer.

De taal van dit sturen in dialoog en op vertrouwen bevat uitdrukkingen zoals: inspiratie; verantwoordelijkheid; authenticiteit; zingevende interactie; onvoorspelbare betrouwbaarheid.

Het instrument uitgetoetst

Het algemene model en de vier mentale modellen zijn aanvankelijk ontwikkeld voor gebruik bij opleidingen voor schoolleiders. De auteurs van dit hoofdstuk hebben het instrument, na aanpassing van instructiemethoden en voorbeelden, uitgetoetst in verschillende contexten. Op drie momenten is een workshop gehouden op een conferentie, waarbij de voornaamste doelstellingen waren: het informeren van de deelnemers over mentale modellen bij sturingsproblemen, en het verkennen van de mogelijkheden om de mentale modellen achter sturingsacties te duiden. Binnen de beperkte tijdsduur van de workshops kwam echter vooral de meerwaarde van de eerste stap, het beschrijven van een probleem als sturingsprobleem, tot zijn recht. Een dergelijke beschrijving geeft al aanknopingspunten voor het verbeteren van sturing via analyse en onderzoek, ook zonder dat men op het niveau van mentale modellen

reflecteert. De meest positieve reacties kwamen dan ook van deelnemers die het vermogen tot onderzoeksmatig handelen en een onderzoeksmatige houding een belangrijke competentie achtten voor professionals in het onderwijs, zowel leraren als managers.

Met het doel om de mogelijkheden van methodiek en instrumentarium voor gebruik door leraren diepgaander te onderzoeken werd in de eerste helft van 2005 een klein onderzoeksproject gestart. Daarbij werd een cursus ontwikkeld voor een kernteam van tien docenten van een vmbo-school. De cursus had een duur van twee dagen met een week tussen dag 1 en dag 2. Deze opzet bood meer ruimte om beide stappen van de methodiek tot hun recht te laten komen. Op de eerste cursusdag lag het accent op introductie van en oefening met het beschrijvingsmodel, aan de hand van concrete voorbeelden die zowel door de deelnemers als door de cursusleiders werden ingebracht. Zodoende werd een basis gelegd om op de tweede cursusdag de overgang te maken naar reflectie op het niveau van mentale modellen. Een door de cursusleiding voorbereide casus werd door de deelnemers uitgewerkt volgens elk van de vier mentale modellen. Ten slotte bespraken de deelnemers in een intervisiesetting eigen casussen, met gebruikmaking van de aangeleerde modellen.

Op grond van de feedback van deelnemers aan de workshops en de pilotcursus kan geconcludeerd worden dat de benadering via sturingsmo-

dellen veelbelovend is. Het geeft beroepsbeoefenaars in het onderwijs instrumenten in handen om hun rol in veranderprocessen onderzoeksmatig te beschouwen. Bewustwording van de eigen sturende rol en bewustwording van de mentale modellen die bij die sturing gebruikt worden vergroot het handelingsrepertoire van de onderwijsprofessionals. De juiste vorm en inhoud van een trainingsprogramma voor het ontwikkelen van kennis en vaardigheden in het hanteren van dit instrument zijn nog niet duidelijk. Daarvoor zal nog meer onderzoek moeten plaatsvinden met cycli van verdere ontwikkeling, uitproberen en evaluatie.

Het is ondertussen wel duidelijk dat het gebruik van een algemeen sturingsmodel, de invulling daarvan op basis van een eigen sturingsprobleem, en het overwegen van verschillende sturingsacties op grond van een aantal mentale modellen een krachtige reflectiemethode kan zijn. Daarbij kan het instrument worden toegepast in verschillende contexten:

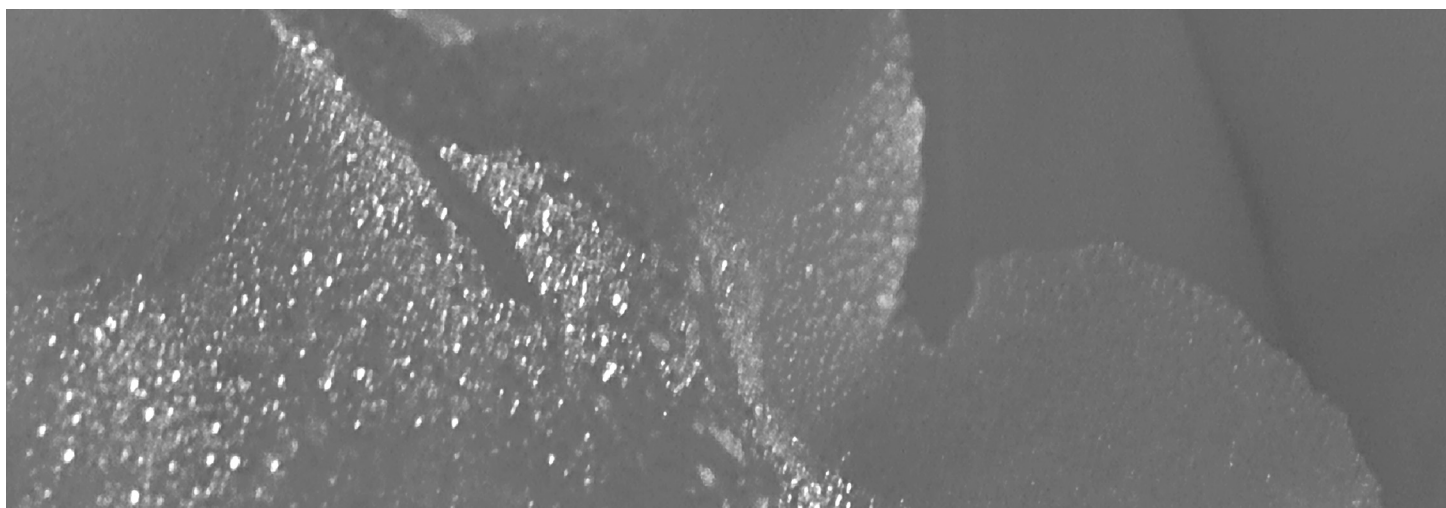
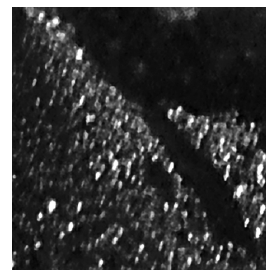
- in lerarenteams binnen scholen rond sturingsprocessen in de klas, en rond verander- en sturingsprocessen binnen de school;
- in het schoolmanagement, waar sturing aan de orde van de dag is en een onderzoeksmatige houding van schoolleiders bijdraagt aan de kwaliteit;
- bij lerarenopleiders, bij verander- en sturingsprocessen binnen lerarenopleidingen, en bij sturingsprocessen in hun werk met studenten;
- in het curriculum, als inhoudelijk element,

om studenten zo vroeg mogelijk bewust te maken van mentale modellen rond sturen en veranderen.

Literatuur

Lengkeek, G. (2003). *Aansturen op zelfsturing. Theorieboek bij Sturen in Complexiteit*. Amsterdam: Centrum voor Nascholing Amsterdam.

Senge, P. M. (1990). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.



III.2 Zoeken naar Zelfsturing

Hanneke Stasse en Aimee Dwars

De discussie over professionele autonomie en eigenaarschap veronderstelt een grote mate van zelfsturing van leraren als beroepsgroep: zelfsturing ten aanzien van de kwaliteit van het eigen handelen en zelfsturing ten aanzien van de eigen professionele ontwikkeling.

Ook in het voor lerarenopleidingen dominante discours over concepten als competentiegericht onderwijs, competentiegericht opleiden en veranderingsbekwaamheid speelt zelfsturing een centrale rol. In de inhoudelijke vormgeving van de opleidingen is een ruime plek toebedeeld aan reflectie op het handelen van de studenten in opleiding als motor voor de zelfsturing van de student ten aanzien van zijn eigen leerproces. Dit komt tot uiting in de centrale rol van studieloopbaanbegeleiding (binnen de EHvA aangeduid met de term Metawerk) met zijn portfolio, persoonlijke ontwikkelingsplannen en integrale beoordelingsmomenten. Zelfsturing is zo gezien het scharnierpunt tussen het leren in de opleiding en het leren in de praktijk en reflectie is de smeerolie in dit proces. Daarmee lijkt de opleiding goed aan te sluiten bij en voor te bereiden op de in de toekomstige beroepspraktijk benodigde zelfsturing.

Zelfsturing

Toch is het de vraag of de opleidingen er daadwerkelijk in slagen om die aansluiting te realiseren. In de praktijk van het onderwijs heerst namelijk tamelijk grote onduidelijkheid over de invulling van het begrip zelfsturing. Uit gesprekken met opleiders binnen opleidingen en scholen blijkt dat zij vaak niet of onvoldoende weten hoe zij studenten zo effectief mogelijk kunnen aansturen op zelfsturing. Ze zijn van

mening dat studenten onvoldoende zelfsturing tonen en voelen zich gedwongen om sturingstaken over te nemen. Er is daarnaast een breed gevoelde behoefte aan een gezamenlijke taal en gezamenlijke criteria als het gaat om het begrip 'zelfsturing'.

Blijkbaar lopen de opvattingen en verwachtingen van opleiders en studenten ten aanzien van zelfsturing uiteen. Dit was voor ons – twee oplei-

ders en twee studenten van de EHvA en de Pabo Almere (1), lid van de Kenniskring De Veranderingsbekwame Leraar van de EHvA - aanleiding om zelfsturing binnen de lerarenopleiding en de opvattingen van studenten en docenten daarover, nader te onderzoeken. Het doel van dit artikel is de gevonden beelden die leven bij opleiders en studenten ten aanzien van zelfsturing te verhelderen, ze middels relevante literatuur in een kader te plaatsen en aanbevelingen te doen voor de praktijk van de lerarenopleiding.

Onderzoeksvraag

Onze aanname is dat er onder studenten en opleiders een gebrek aan eenduidigheid is rond het begrip zelfsturing en dat er een verbinding ontbreekt met literatuur over zelfsturing. Onze onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: welke beelden hebben studenten en opleiders als het gaat om zelfsturing? Wat zijn de opvattingen en ervaringen ten aanzien van zelfsturing in de Pabo Almere en de EHvA? Deze onderzoeksvraag is ingebed in een breder onderzoek, waarin ook vragen aan de orde kwamen als:

- 1 Wordt zelfsturing als belangrijk ervaren?
- 2 Wat zijn momenten/instrumenten die zelfsturing bevorderen?
- 3 Wat belemmert zelfsturing?
- 4 Wat is er nodig aan kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten om te coachen op zelfsturing?

In het bestek van dit artikel beperken we ons tot de opvattingen van opleiders en studenten over

zelfsturing.

Opzet onderzoek

Toetsing van de aannames en beantwoording van de onderzoeksvragen gebeurde enerzijds door studenten en opleiders te interviewen en anderzijds door de uitkomst van deze interviews te relateren aan inzichten over zelfsturing uit de literatuur. In totaal hebben we 37 semi-gestructureerde interviews afgenomen onder studenten en opleiders aan de hand van een interviewleidraad met 13 vragen. Op de Pabo Almere werden in totaal 19 interviews afgenomen en op de EHvA (zowel bij de afdeling VO/BVE als bij de Pabo) in totaal 18. De verdeling opleiders/studenten is 17/20.

Parallel aan de interviews is een literatuurstudie uitgevoerd. De keuze voor de literatuur is beïnvloed door de keuze van gastsprekers die optraden voor de kenniskring en andere collega's, door de besprekingen en suggesties van de collega's in de kenniskring en door eigen affiniteit met desbetreffende auteurs. De belangrijkste bronnen die we gebruikt hebben voor ons onderzoek zijn Taks (2003), Bolhuis (2004) en Ratering & Hafkamp (2005).

De door ons te interviewen groep is min of meer at random gekozen. Wel hebben we geprobeerd rekening te houden met de diversiteit binnen de twee instituten. Dat hield in dat we gekeken hebben naar de verdeling mannen en vrouwen (dus niet alleen maar mannen of alleen maar

vrouwen) en de anciënniteit wat betreft de opleiders (dus niet alleen maar opleiders die heel veel jaren in dienst zijn of die net in dienst zijn). We hebben studenten uit de voltijd opleidingen en de deeltijd en de versnelde opleiding geïnterviewd en wat betreft de Pabo Almere is daarbij ook gekeken naar de afkomst van de student naar jaarlaag.

Wat wordt onder zelfsturing verstaan door studenten en opleiders?

In de verwerking van de interviews blijkt dat er niet alleen een onderscheid is tussen de opvattingen van studenten en opleiders, maar dat we ook een onderscheid kunnen maken tussen enerzijds Amsterdam en anderzijds Almere. *Opleiders van de EHvA* verstaan over het algemeen onder zelfsturing dat studenten hun eigen leerproces in de gaten houden en tot op zekere hoogte invloed kunnen hebben op de inrichting en organisatie van hun studie. Maar vooral blijven opleiders onder zelfsturing te verstaan dat studenten de studie onder controle hebben wat betreft zaken als tempo, discipline, competenties, toetsing, leerdoelen en portfolio. Daarnaast wordt het bevorderen van autonomie genoemd. *Opleiders uit Almere* noemen als algemene opvatting over zelfsturing dat studenten verantwoordelijk zijn voor het zelf vormgeven van hun studie en dat zij initiatief nemen. Maar zij leggen vooral de nadruk op eigen ontwikkeling en de koppeling van leervragen uit de praktijk aan de theorie. Het proces in de tutorgroep wordt als een typisch voorbeeld van zelfsturing naar voren

gehaald. Daarnaast wordt gesteld dat bij studenten in het proces van zelfsturing het besef moet groeien dat ZIJ de Pabo zijn. Opvallend is dat in de interviews geen van de opleiders, noch vanuit Amsterdam, noch vanuit Almere, een verbinding legt met literatuur of theorie over zelfsturing.

Tijdens de interviews is ook een perspectiefwisseling toegepast, in de zin dat opleiders gevraagd is wat zij onder zelfsturing met betrekking tot zichzelf verstaan. Vier elementen springen er daarbij uit:

- constant je doelen bepalen en daar op af gaan;
- kritisch zijn met betrekking tot je eigen functioneren;
- vertrouwen hebben en
- zelfstandig opereren binnen de eigen taakstelling en ontwikkeling hiervan.

Op beide instellingen wordt scholing en ontwikkeling belangrijk gevonden in verband met zelfsturing van opleiders. Opmerkelijk is dat Almere de nadruk legt op persoonlijke ontwikkeling in relatie tot coachingsvaardigheden terwijl Amsterdam de nadruk legt op vakinhoudelijke ontwikkeling.

De geïnterviewde studenten in Amsterdam blijken onder zelfsturing te verstaan dat je jezelf ontwikkelt en dat je je daar van bewust bent en dat je in modules weet wat er van je verwacht wordt en dat je bij houdt wat je moet inleveren. *De studenten uit Almere* zien zelfsturing als verantwoordelijkheid nemen, zelf structuur

geven aan de studie en ruimte hebben en die benutten om eigen keuzes te maken.

Een belangrijk verschil in de opvattingen over zelfsturing in Amsterdam en Almere is dat in Amsterdam zowel door studenten als opleiders zelfsturing vooral wordt begrepen in relatie tot modules, terwijl in Almere zelfsturing ook in relatie tot het curriculum wordt gedefinieerd. Een conclusie die op basis van de interviews te trekken valt, is:

- 1 dat er geen eenduidigheid bestaat onder studenten en opleiders ten aanzien van het begrip zelfsturing;
- 2 dat zelfsturing als concept in de praktijk van de onderzochte opleidingen niet door theoretische noties wordt onderbouwd;
- 3 en dat er geen sprake is van een gedeelde en expliciete kennisbasis op dit gebied.

Literatuur

Welke kennis vinden we in de literatuur die relevant kan zijn voor een gemeenschappelijke kennisbasis? Ratering & Hafkamp (2005) zetten zelfsturend leren af tegen het traditionele leren, dat duidelijk haar beperkingen kent in het spanningsveld waarin organisaties tegenwoordig moeten opereren. De methode van het zelfsturend leren sluit aan bij een hun inziens toenemende behoefte aan bewustwording en zingeving ten aanzien van leren.

Zelfsturend leren onderscheidt zich op verscheidene punten van het traditionele leren. Bij traditioneel leren ligt de nadruk op overdracht

van kennis en inhoudelijke informatie. Het is een eenrichtingsverkeer van leraar naar leerling. Zelfsturend leren beschouwt de concrete ervaring als context voor het leren. Het is een manier van leren waarbij men zelf uitmaakt wat men wil leren, waar dat leren toe moet leiden en op welke wijze men dat leren wil organiseren. Het startpunt van zelfsturend leren ligt bij ervaringen in concrete werksituaties die men als onbegrijpelijk of belemmerend ervaart. Leren wordt hier opgevat als een tocht, een proces van vallen en opstaan.

Het doel van zelfsturend leren is om snel en effectief te komen tot concreet handelen op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en directe ervaringen. Dit doel komt niet tot stand door het passief (aan)leren van technieken en trucs, maar door een autonoom proces van actieve toe-eigening. Men is zelf verantwoordelijk en neemt het stuur van het leerproces in eigen hand. Tot slot komen Ratering & Hafkamp tot een soort van definitie van zelfsturing:

- de persoonlijke constructie van betekenis en persoonlijk weten als basis voor al onze acties;
- leren door actief sturing te geven aan het eigen leerproces, door ervaring, reflectie, theorievorming en concreet handelen in samenhang met de omgeving betekenisvol en verantwoord met elkaar te verbinden.

Bolhuis (2004) maakt in haar boek 'Leren en veranderen bij volwassenen' onderscheid tussen verschillende leerprocessen. Bij haar typering

van spontane leerprocessen is er zoiets als 'leren uit eigen beweging' dat een voortzetting is van het 'alledaagse leren'. Leren uit eigen beweging ontstaat wanneer mensen zich actief inzetten om veranderingen in hun kennis en inzicht, vaardigheden en houdingen te bewerkstelligen. Dit is het geval wanneer hun interesse is opgewekt of er een probleem is dat ze willen aanpakken. De omgeving (lees: de school of de opleiding) biedt daarbij aanleiding tot dit leren en het veld voor mogelijke activiteiten. Het kenmerkende is dat de aanleiding tot 'leren uit eigen beweging' vaak min of meer toevallig is. Ook verloopt dit leren uit eigen beweging langs allerlei onvoorziene routes en richtingen, al naar gelang de ontdekkingen en gebeurtenissen die zich voordoen en de mogelijkheden die de lerende persoon ziet. Dit wordt door diverse andere onderzoeken bevestigd. Het leren uit eigen beweging is niet-lineair. Veel wordt geleerd door en in sociale situaties. Andere mensen vormen de belangrijkste bronnen van informatie en beïnvloeden het leerproces in hoge mate. Vooral het enthousiasme en de aanmoediging van de ander blijkt doorslaggevend te zijn voor het verloop van dit leerproces.

Bolhuis besteedt in haar boek veel aandacht aan het begrip leervermogen. Het ontwikkelen van dit leervermogen zou tot de taak van het onderwijs gerekend moeten worden. Onder leervaardigheden vallen ook 'regulatie- of sturingsvaardigheden'. Dit benadert in onze optiek nog het meest ons object van onderzoek: zelfsturing

van studenten. Bolhuis omschrijft deze regulatie of sturing van het leren als het management van het leerproces. Vanouds neemt in educatief verband de docent die rol op zich. Maar als een docent die taak te veel op zich neemt gaat dit ten koste van het leerproces van de student. Het is daarom van het grootste belang dat studenten deze regulerende en stimulerende leervaardigheden verwerven. Sturingsvaardigheden moeten daarom zoveel mogelijk betrekking hebben op alle elementen die ook bij spontane leerprocessen van belang zijn.

Het onderzoek van Taks (2003) is uitgevoerd op basis van de toen vigerende leerpraktijken van de EHvA en sluit dus meer aan bij de onderwijspraktijk zoals wij die ervaren. Zij onderscheidt drie niveaus van zelfsturing:

- 1 actief leren;
- 2 zelfstandig leren en
- 3 zelfverantwoordelijk leren.

Bij *actief leren* nemen de studenten voornamelijk de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van sturingsactiviteiten in de uitvoeringsfase van de leerpraktijk. De opleider heeft een activerende rol en begeleidt studenten, daar waar nodig, bij de uitvoering van de leerpraktijk. Hij draagt verder primair verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van sturingsactiviteiten in de oriëntatiefase, de planningsfase en de evaluatiefase. Bij *zelfstandig leren* nemen studenten ook de verantwoordelijkheid voor de sturingsactiviteiten in de planningsfase. Nu is het de taak van de docent om de studenten te begeleiden wanneer

zij activiteiten ondernemen in de plannings- en uitvoeringsfase en ligt de verantwoordelijkheid voor oriëntatie- en evaluatieactiviteiten primair bij de opleider.

Volledige verantwoordelijkheid voor het leerproces hebben de studenten op *niveau 3* als er sprake is van *zelfverantwoordelijk leren*. In alle vier de fasen van de leercyclus zijn zij primair verantwoordelijk voor het uitvoeren van de betreffende sturingsactiviteiten.

Wanneer studenten zelfverantwoordelijk leren, is het van belang dat de docent een faciliterende rol vervult. De opleider geeft ruimte aan de studenten voor volledige zelfsturing en is beschikbaar en geeft begeleiding als dat nodig is.

Het wordt noodzakelijk geacht dat studenten kunnen oefenen in het uitvoeren van bepaalde sturingsactiviteiten. Om het niveau van zelfstandig leren aan te kunnen, is het van belang dat studenten eerst leren om de sturingsactiviteiten in de planningsfase uit te voeren. En voordat van studenten volledige zelfverantwoordelijkheid verwacht kan worden, moeten zij leren hoe zij de sturingsactiviteiten in de oriëntatiefase en evaluatiefase ten uitvoer kunnen brengen.

Naast deze driedeling van actief, zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren maakt Mariëlle Taks ook nog een verhelderend onderscheid in het object waar de zelfsturing binnen een leerpraktijk op gericht is. Sturing in een leerpraktijk kan betrekking hebben op drie aspecten: de organisatie van het werken en leren (zoals het bewaken van de tijdsplanning of het kiezen van

samenwerkingspartners), het werken aan het product (zoals het vaststellen van kwaliteitscriteria of het beoordelen van de kwaliteit van het eindproduct) en het leerproces (zoals het formuleren van leerdoelen en het reflecteren op het leerresultaat). Als deze drie aspecten worden verbonden met de bijbehorende sturingsactiviteiten ontstaan er 3 cycli:

- 1 de *organisatiecyclus* met alle sturingsactiviteiten ten behoeve van een goede organisatie van de leerpraktijk;
- 2 de *kwaliteitscyclus* met alle sturingsactiviteiten ten behoeve van een goed product en
- 3 de *leercyclus* met alle sturingsactiviteiten ten behoeve van de te behalen leerdoelen.

Dat betekent dat bij het ontwerpen van een curriculum waarin zelfsturing een rol speelt niet alleen nagedacht moet worden over het antwoord op de vraag waar in de opleiding sprake dient te zijn van actief leren, zelfstandig leren of zelfsturend leren, maar ook waar die zelfsturing betrekking op moet hebben: op de organisatiecyclus, de kwaliteitscyclus of de leercyclus of op alle drie.

De drie auteurs vullen elkaar aan. Ratering & Hafkamp maken het algemene onderscheid tussen gestuurd leren en zelfsturend leren (of het leren uit eigen beweging in termen van Bolhuis). Kenmerken van zelfsturend leren zijn betekenisverlening en gerichtheid op verbetering van het handelen. Sturing kan zowel betrekking hebben op het wat en het hoe van het leren. Bolhuis benadrukt vervolgens wat

leerders nodig hebben: leervermogen in termen van regulatie- en sturingsvaardigheden die in de opleiding aangeleerd moeten worden voor we van studenten zelfsturing kunnen verwachten. Taks brengt tenslotte een stuk meer kleur aan in de tegenstelling tussen gestuurd en zelfsturend leren door uit te gaan van een continuüm van actief leren naar zelfstandig leren en zelfsturend leren en door verschillende processen te onderscheiden waar de (zelf)sturing betrekking op kan hebben.

Conclusies

Uit de interviews met de docenten komt naar voren dat over het algemeen zelfsturing in verband wordt gebracht met het onder controle hebben van hun eigen leerproces en tot op zekere hoogte met het invloed hebben op de inrichting en organisatie van hun studie. Opleiders van de Pabo Almere leggen in vergelijking met de opleiders uit Amsterdam meer nadruk op het zelf verantwoordelijk zijn van studenten en het zelf vormgeven van hun studie.

Dit leren zou overeenkomen met wat Bolhuis onder leren uit eigen beweging samenvat: een leren dat ontstaat als de interesse gewekt is en vaak min of meer toevallig plaats vindt.

Verhelderend is het onderscheid dat Taks aanbrengt tussen niveaus van zelfsturing en het object waar de zelfsturing op gericht is. Passen we dit onderscheid toe op de onderwijspraktijk op de EHvA en op de Pabo Almere, dan is duidelijk dat wat betreft het onderwijs in modules of leerpraktijken er vooral sprake is van wat Taks

actief leren noemt, waarbij studenten voorname-lijk de verantwoordelijk nemen voor het uitvoeren van sturingsactiviteiten in de uitvoeringsfase. Van sturing in de planningsfase en van volledige verantwoordelijkheid voor het gehele leerproces is - voor zover wij hebben kunnen afleiden uit de interviews - geen sprake.

Kijken we naar al die activiteiten/instrumenten/momenten die door studenten en opleiders worden aangewezen als plekken waar veel zelfsturing voorkomt (stages, verzilveringsgesprekken, tutoraat, metawerk, bekwaamheidsproeven et cetera.) dan moeten we constateren dat in deze curriculumonderdelen veel meer sturing zowel in planning als uitvoering door studenten plaatsvindt.

Interessant is het fijnmazige karakter van de inzichten van Taks waar die betrekking hebben op de objecten van zelfsturing binnen een leerpraktijk. Die specificatie maakt het mogelijk om zelfsturing in leerpraktijken te benoemen, te meten en te vergelijken.

Concluderend kunnen we stellen dat een gedeelde visie op zelfsturing in beide instellingen inderdaad ontbreekt en dat de beelden bij opleiders en studenten over het algemeen als diffuus mogen worden beschouwd en niet gekoppeld aan literatuur over dit onderwerp. Nemen we vooral Taks' conceptuele kader als uitgangspunt dan zien we dat de antwoorden uit de interviews zich vooral bevinden op het gebied van actief leren (activiteitsniveau) en veel minder op het gebied van planning en

evaluatie en zeker niet op het constructieniveau. Voor de lerarenopleiding ligt er de uitdaging om met dit kader in het achterhoofd zich te buigen over een opbouw van zelfsturing in het curriculum.

Daarbij gaat het om een aantal stappen:

- Het komen tot een gedeelde betekenis en een gedeelde taal tussen opleiders ten aanzien van het begrip zelfsturing.
- Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke kennisbasis, gerelateerd aan literatuur en praktijkervaringen.
- Het gezamenlijk bepalen van een positie en ambitie ten aanzien van de mate en focus van zelfsturing die binnen het curriculum beoogd wordt. Vragen die zich daarbij onmiddellijk aandienen betreffen de verhouding tussen het niveau van zelfsturing en de opbouw van het curriculum (is er een opbouw van meer gestuurd naar zelfsturing?), de verhouding tussen het aanbod van onderwijs dat docent-gestuurd is en de mate van zelfsturing in de stage en beroepsvoorbereidende delen van het opleidingsprogramma.
- Het analyseren van het huidige curriculum, bijvoorbeeld door iedere leerpraktijk of module te analyseren op de drie aspecten van zelfsturing om de mate van en ruimte voor zelfsturing van de student te bepalen.
- Het identificeren van opleiderskwaliteiten die nodig zijn en het organiseren van ondersteuning en intervisie.
- Het (her)ontwerpen van het curriculum en de onderdelen daarvan op basis van de gefor-

muleerde ambitie en gedeelde kennisbasis.

Tot slot

In het publieke debat over onderwijs is het lang opmerkelijk stil gebleven in de hoek van de opleiders. Verwarring over vernieuwingen die vaak als bezuinigingen voelden, onzekerheid over de ingezette koers uit gebrek aan ervaringen en gebrek aan zelfsturing als beroepsgroep zijn daar zeker mede debet aan geweest. Een plek opeisen in dit debat vraagt om een zelf-verzekerde beroepsgroep die niet bang is voor discussies over kwaliteit. Kwaliteit veronderstelt een gezamenlijke taal waarmee vernieuwingen onderzocht en besproken kunnen worden.

We zijn gestart met de opmerking dat een beroepsgroep die professionele ruimte en autonomie wil hebben, in staat moet zijn om zichzelf te sturen ten aanzien van de kwaliteit van het professionele handelen en ten aanzien van de eigen professionele ontwikkeling. Studenten dienen dat tijdens de opleiding reeds te leren. Dat lukt alleen op een goede wijze als de opleiders die een rol spelen bij de opleiding van leraren een gedeeld beeld hebben ten aanzien van zelfsturing en het curriculum daar ook daadwerkelijk op inrichten.

Lerarenopleiders hebben daarin ook een voorbeeldrol. Dan gaat het om zelfsturing ten aanzien van de kwaliteit van hun professionele handelen (ofwel de mate waarin ze in staat zijn om studenten te stimuleren tot zelfsturing) en de kwaliteit van hun professionele ontwikkeling

(ten aanzien van hun theoretische en praktijkkennis met betrekking tot zelfsturing en het vertalen daarvan in een gedeelde kennisbasis). We hopen dat dit artikel opleiders prikkelt om die zelfsturing op te pakken.

Noten

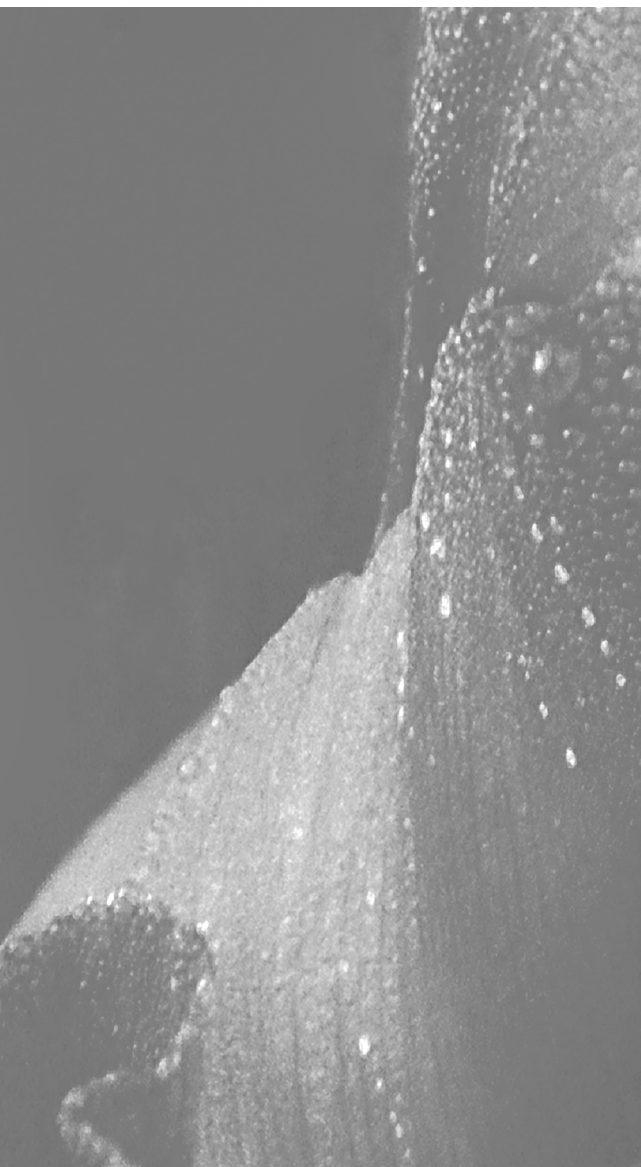
(1) Aimee Dwars (EHvA), Marcel Staring (Pabo Almere), Hanneke Stasse (EHvA), Ilja van Vulpen (Pabo Almere)

Geraadpleegde literatuur

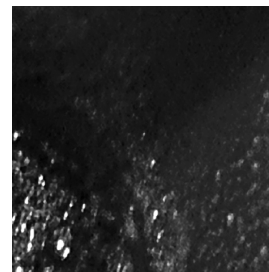
Bolhuis, S. (2004), *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum, Coutinho.

Ratering, D. & K. Hafkamp, (2005). *Zelfsturend leren. Begeleiden van ervaringsgericht leren in organisaties*. Den Haag, Academic Service.

Taks, M.M.M.A., (2003), *Zelfsturing in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding*. Enschede, proefschrift Universiteit Twente.



IV Rekening houden met de bredere context



IV.1 Toekomstscenario's

antennes voor maatschappelijke ontwikkelingen

Marco Snoek en Liz Dale

Leraren bereiden hun leerlingen voor op hun toekomst in de maatschappij. Dat betekent dat leraren dus ook antennes moeten hebben voor hoe die maatschappij er in de toekomst uit gaat zien. Het dagelijks werk in scholen is echter vooral gericht op het hier en nu. Het werken met toekomstscenario's kan helpen om buiten de grenzen van het eigen klaslokaal te kijken en meer zicht te krijgen op maatschappelijke ontwikkelingen.

Toekomstscenario's worden veel gebruikt bij het ondersteunen bij strategische beslissingen in organisaties (zoals scholen), maar kunnen ook gebruikt worden als instrument voor collectief leren van leraren.

Leraren lopen achter

'Leraren hebben de kwaliteiten om veranderingen in het onderwijs in gang te zetten. Dat is hun professionaliteit. Zij zijn de motor van de veranderingsprocessen. Dat vraagt van leraren buiten de grenzen van het eigen klaslokaal te kijken, het collectieve schoolbelang te zien, oog te hebben voor ontwikkelingen buiten de school en deze gezamenlijk met collega's en schoolleiding te vertalen naar de uitgangspunten van de schoolorganisatie' (CTL, 1993, p.75).

In de ogen van de Commissie Toekomst Lerarschap (de Commissie Van Es) ontbrak het leraren echter vaak aan randvoorwaarden, ruimte en instrumenten om ook die rol te spelen. Eén van

de problemen daarbij is dat scholen erg gesloten organisaties zijn. Niet voor niets is (naast het lerarentekort) het gesloten karakter van de onderwijsarbeidsmarkt één van de drijfveren van minister Hermans geweest om door middel van zij-instromers een grotere variatie in onderwijspersoneel in een school te krijgen. Door gebrek aan mobiliteit heeft het grootste deel van het personeelsbestand in scholen weinig ervaring met maatschappelijke sectoren buiten het onderwijs. Hierdoor bestaat het risico dat scholen gesloten organisaties worden die zich vooral laten leiden door interne problemen van het hier en nu. In veel gevallen zijn onderwijsinnovaties, zowel op landelijk als lokaal niveau,

ingegeven door problemen van het heden. Op zich is dat geen wonder: er zijn zoveel onzekerheden en afhankelijkheden dat de toekomst niet te voorspellen is. De problemen van vandaag zullen echter anders zijn dan die van morgen en de kans is groot dat de oplossingen van vandaag niet op de problemen van morgen zullen passen. Gevolg is dat het onderwijs achterloopt op de realiteit van de samenleving, terwijl het onderwijs juist mensen moet voorbereiden op de samenleving van de toekomst: 'Curriculum decisions have to project into the future, if we want to educate active and intervening citizens participating in the design of the future' (Sousa, 2002).

Dat leraren (en lerarenopleiders) 'achterlopen' is onvermijdelijk. Een simpele rekensom maakt dit duidelijk: als we nu besluiten tot een aanpassing van het curriculum van bijvoorbeeld de pabo omdat maatschappelijke ontwikkelingen andere competenties van burgers vragen, dan zal dat over circa 2 jaar in de opleidingen geïmplementeerd zijn. Studenten die daarmee geconfronteerd worden komen na zo'n vier jaar van de opleiding af om leerlingen vanaf 4 jaar te begeleiden, die pas na zo'n 15 jaar zelfstandig in de samenleving en het beroepenveld zullen functioneren. Dat betekent dat we nu beslissingen moeten nemen over het curriculum waarmee we leraren opleiden die leerlingen moeten voorbereiden op de samenleving van 2028. Het onderwijs heeft dus te maken met het dilemma van een product dat moet passen binnen een niet te voorspellen toekomst. In

plaats van te reageren op een bekend heden of verleden, moet de school in het belang van haar leerlingen anticiperen op een nog onbekende toekomst.

Scholen en leraren zullen dus uitermate toekomstgericht moeten zijn en tegelijkertijd moeten leven met het feit dat ze altijd en per definitie zullen 'achterlopen' op maatschappelijke ontwikkelingen.

Toekomstscenario's in het bedrijfsleven

Die toekomstgerichtheid kan gestimuleerd worden door gebruik te maken van toekomstscenario's.

De scenariomethode is oorspronkelijk opgezet binnen het bedrijfsleven om te leren omgaan met toekomstige onzekerheden. Bedrijven, overheden en instellingen vragen zich vaak af hoe de toekomst eruitziet. Veel beslissingen die nu genomen moeten worden, zullen immers pas over een paar jaar effect hebben. Denk aan grote infrastructuurprojecten (zoals Schiphol, de Hanzelijn, een tweede Maasvlakte, de bouw van oliaffinaderijen of containerterminals) of de invoering van de OV-pas. Daarvoor is het nodig om zicht te hebben in de economische positie van Nederland over 10 jaar, de mobiliteit van Nederlanders in 2015, ontwikkelingen in de leefstijl van mensen, et cetera.

Probleem is dat de mens geen goede toekomstvoorspeller is. De complexiteit van de samenleving en het aantal onzekerheden is zo groot dat niet goed te voorspellen is hoe politiek, economie, relatievormen, milieu zich zullen ontwikke-

len. Bij het ontwikkelen van toekomstscenario's worden die onzekerheden juist benadrukt door in te zoomen op aspecten die onvoorspelbaar zijn en te verkennen op welke wijzen de samenleving of een bedrijf zich zou kunnen ontwikkelen. In de meeste scenariostudies worden verschillende mogelijke toekomsten in kaart gebracht en uitgewerkt. Die uitgewerkte scenario's zijn vervolgens input voor het nemen van beleidsbeslissingen.

Belangrijkste kenmerken van de scenariomethodiek zijn (Snoek, 2003; Vermeulen, 2005; Nekkers, 2006):

- de methodiek start vanuit trends en ontwikkelingen in samenleving en school;
- de methodiek erkent dat er nog verschillende keuzes gemaakt kunnen worden en er dus verschillende toekomsten mogelijk zijn;
- de methodiek brengt kerndilemma's en keuzes scherp in beeld;
- de methodiek maakt het mogelijk om een open discussie te voeren over wenselijke en onwenselijke scenario's.

Scenario's als methodiek voor collectief leren

Het doel van het schrijven van toekomstscenario's in een bedrijfsomgeving is het vergroten van het vermogen om te anticiperen op de toekomst. Zo kunnen op een concurrerende wereldmarkt strategische keuzes gemaakt worden. In die zin is de scenariomethodiek de afgelopen jaren op veel maatschappelijke

terreinen ingezet (Zie bijvoorbeeld het werk van het Amerikaanse Global Business Network: www.gbn.org).

Toekomstscenario's kunnen echter ook op een hele andere manier vruchtbaar zijn voor het onderwijs (en andere organisaties). Bij veel scenariostudies worden scenarioplanners aan het werk gezet met de opdracht om realistische en inspirerende toekomstscenario's te ontwikkelen op basis van een gedegen studie van maatschappelijke trends en ontwikkelingen. Die studie kan bestaan uit brainstorms, trendanalyses, interviews, mediasearch, et cetera. Het resultaat is een gedegen eindproduct dat hopelijk anderen stimuleert tot reflectie.

Een resultaat dat echter minstens zo belangrijk is maar vaak weinig aandacht krijgt, is het effect van het scenarioproces op de opstellers zelf.

De scenariobouwers hebben gezamenlijk orde moeten brengen in een grote hoeveelheid ongestructureerde informatie, ze hebben die informatie moeten interpreteren en een gemeenschappelijke taal ontwikkeld. Daarmee heeft een belangrijk leer- en reflectieproces plaats gevonden. In dat leerproces gaat het om:

- het verkennen en in kaart brengen van en oog krijgen voor maatschappelijke ontwikkelingen en voor de complexiteit in samenleving en werkveld;
- het stimuleren van onorthodox en creatief denken door alternatieve opties in kaart te brengen;
- het verbinden van de scenario's aan eigen en

gezamenlijke mentale modellen, waarden en overtuigingen;

- het ontwikkelen van een gemeenschappelijk referentiekader waar de deelnemers elkaar op kunnen aanspreken.

En hoewel dit resultaat zelden benoemd wordt, is dit leerproces misschien wel de belangrijkste bijdrage die toekomstscenario's aan het onderwijs kunnen leveren.

'Scenarios are stories. They are works of art, rather than scientific analyses. The reliability (of the content) is less important than the types of conversations, learning and decisions they spark' (Arie de Geus, The Living Company).

Om die reden is de scenariomethodiek in de afgelopen vier jaar vanuit het lectoraat en in samenwerking met anderen verder ontwikkeld voor en toegepast in het onderwijs.

Het scenarioproces

De meeste scenariotrajecten doorlopen drie stappen (zie bijv. Benammar & Snoek, 2007; Janssen et al, 2005; Ogilvy & Schwartz, 2004):

- 1 Analyse van relevante trends en ontwikkelingen. Die analyse kan verschillende vormen krijgen, variërend van brainstormsessies met belanghebbende betrokkenen, het bevragen en interviewen van experts en het uitvoeren van mediascans (waar wordt op dit moment in de media over geschreven?). Bij elk van de geïdentificeerde trends is de vraag hoe

groot de impact is op het scenario-onderwerp (bijvoorbeeld de toekomst van de lerarenop-leiding) en hoe groot de mate van onvoorspelbaarheid is. Met name de onvoorspelbare trends zijn interessant voor de scenario's omdat die het verschil tussen de scenario's bepalen.

- 2 Op basis van de onvoorspelbare trends die de meeste invloed hebben op de toekomst van het scenario-onderwerp (bijvoorbeeld de invloed van marktwerking op het hoger onderwijs) worden scenario's ontworpen. In de meeste gevallen wordt daarbij gebruik gemaakt van een assenstelsel met twee loodrechte assen die twee onzekere factoren illustreren. Met deze methodiek ontstaan vier verschillende scenario's. Die scenario's worden vervolgens stuk voor stuk uitgewerkt. Doel is om de scenario's tot leven te wekken. Dat kan verschillende vormen krijgen: via verhalen, filmpjes, plattegronden, brochures die allemaal een schets geven van hoe de toekomst er in dat scenario uitziet, maar ook door het reconstrueren van de wijze waarop deze toekomst heeft kunnen ontstaan (back-casting), inclusief gebeurtenissen (in 2008, 2010 en 2015) en sleutelfiguren (Koning Willem Alexander en minister Geert Wilders).
- 3 De uitgewerkte scenario's zijn de basis voor reflectie en besluitvorming. Belangrijke vragen zijn: wat is de meest wenselijke toekomst voor onze organisatie? Wat zijn

de consequenties van de scenario's voor het beleid en de strategie van een organisatie? Bij het maken van beleidsbeslissingen kan aan de ene kant uitgegaan worden van een ideaal van maakbaarheid: door besluiten te nemen en acties te ondernemen is een organisatie of overheid in staat om de toekomst te beïnvloeden en het meest wenselijke scenario voor een bedrijf, organisatie of de samenleving te realiseren. In veel gevallen is die maakbaarheid er echter niet en zijn de processen die er uiteindelijk voor zorgen dat bepaalde scenario's (of mengvormen daarvan) gerealiseerd worden dermate complex dat ze niet rechtstreek te beïnvloeden zijn of buiten de invloedssfeer van de scenariobouwers liggen. In dat geval kan ook gekozen worden voor een robuuste strategie: welke beleidsbeslissingen leveren in zoveel mogelijk scenario's positieve of bruikbare effecten op. Zo zal bij grote infrastructuurbeslissingen bij voorkeur gekeken worden of de beslissingen in meerdere scenario's bruikbare resultaten opleveren. In een dergelijke aanpak worden er geen waardeoordelen

aan bepaalde scenario's gehangen, maar worden de scenario's feitelijk gebruikt als windtunnelexperimenten ('Hoe houdt onze onderneming het bij noordenwind, bij westerstorm en bij een zuidelijk briesje?')

Scenariovoorbeelden

In de afgelopen vier jaar zijn verschillende interessante onderwijsscenario's gepubliceerd. We geven hieronder vier scenariotrajecten als voorbeeld. Bij het tweede en derde is het lectoraat betrokken geweest bij de ondersteuning en ontwikkeling.

OECD-SCENARIO'S

In 2001 heeft de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling OESO/OECD zes scenario's voor de toekomst van de school ontwikkeld (OECD, 2001). In alle zes scenario's zijn actuele ontwikkelingen rond het onderwijs in Nederland zeer herkenbaar, wat ze zeer goed voorstelbaar maakt (zie figuur 1).

- 1 Het eerste scenario gaat uit van de voortzetting van scholen als bureaucratisch

The "status quo extrapolated"	The "re-schooling" scenarios	The "de-schooling" scenarios
Scenario 1: Robust bureaucratic school systems	Scenario 3: Schools as core social centers	Scenario 5: Learner networks and the network society
Scenario 2: Extending the market model	Scenario 4: Schools as focused learning organizations	Scenario 6: Teacher exodus – the 'meltdown' scenario

Figuur 1: OECD-scenario's over de toekomst van de school

- geïstitutionaliseerde systemen die resistent zijn tegen verandering. Scholen zijn mega-instellingen met een scheiding tussen leraren en beleidsmakers, waarbij de retoriek van de directie soms ver staat van de realiteit in het onderwijsproces. Het is ook herkenbaar in de kritiek dat scholen vaak erg intern gericht zijn en niet adequaat inspelen op de noden van de samenleving.
- 2 Het tweede scenario gaat uit van een toekomst waarin de marktwerking in het onderwijs nog verder doorgevoerd is dan op dit moment. Het imago van de school speelt een belangrijke rol in de strijd om de leerling en om subsidies. Onderlinge concurrentie belemmert samenwerking en kennisdeling. Steeds meer commerciële aanbieders en particuliere initiatiefnemers grijpen de mogelijkheid om hun onderwijsdiensten aan te bieden aan ouders en leerlingen.
 - 3 In het derde scenario heeft de school een spilfunctie in de lokale gemeenschap door haar sterke banden met verschillende sociale partijen in haar omgeving. Brede scholen en ouderparticipatie staan centraal.
 - 4 In scenario 4 heeft onderwijs een hoge maatschappelijke waarde en heeft het leraarschap een hoge status. Scholen zijn krachtige leerorganisaties waar veel kennis en expertise beschikbaar is. Die kennis wordt ook ontsloten ten behoeve van de lokale gemeenschap. De school is een expertisecentrum met een veel breder aanbod dan alleen voor de eigen leerlingen. Tal van cursussen worden aangeboden voor bedrijven en de lokale samenleving.
 - 5 In het vijfde scenario heeft de traditionele school afgedaan. Leren vindt voor het grootste deel plaats in informele netwerken, regionaal, nationaal of internationaal georganiseerd, opgezet door ouders, of via online communities. Ieder kan met zijn expertise een bijdrage leveren aan collectief leren in informele kennisgemeenschappen.
 - 6 Het laatste scenario is een doomschaarscenario: 'de school-meltdown': door de lage status van het leraarschap ontstaat een groot lerarentekort, waardoor de kwaliteit van het onderwijs terugloopt en de status verder afneemt. Er is een uitstroom uit het beroep en door de behoudendheid van het onderwijs is er weinig bereidheid om te investeren in het bestaande onderwijssysteem.

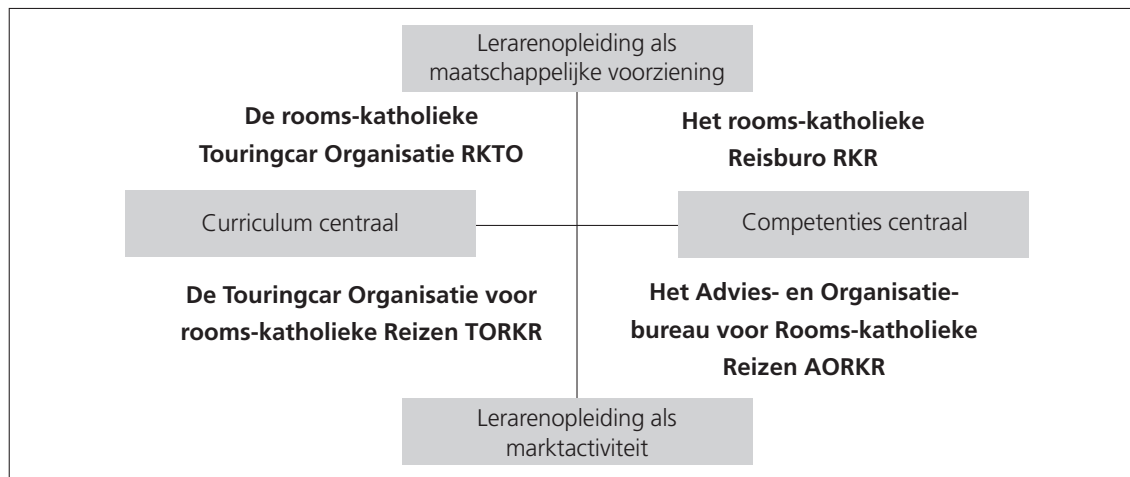
De toekomst van de lerarenopleidingen

Geïnspireerd door scenario's die binnen de Association for Teacher Education in Europe ontwikkeld zijn rond de toekomst van de lerarenopleidingen in Europa (ATEE-RDC19, 2003), heeft de VELON in 2003 vier scenario's ontwikkeld voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland (Snoek, Van der Wolk, Den Ouden, 2003). Hierin stonden twee beleidsthema's centraal: de ruimte die scholen hebben om hun eigen eisen te stellen aan leraren en hun opleiding en de ruimte die studenten hebben om eisen te stellen aan hun leerroute en opleidingsprogramma. De

vier scenario's die hier het resultaat van waren hebben de vorm gekregen van een metafoor van een busreis naar Rome. De scenario's zijn uitgewerkt door de lerarenopleidingen te vergelijken met een touringcarbedrijf dat busreizen organiseert. Op deze wijze geven de scenario's inzicht in de rol van de lerarenopleiding (het touringcarbedrijf), de lerarenopleider (de chauffeur), de student (de passagier), de school (de lokale parochie) en de overheid (de bisschop) in de verschillende scenario's (zie figuur 2).

vast en de chauffeurs zijn op hun taak voorbereid.

Dat betekent voor de chauffeur (de opleider) dat hij de route kent, onderweg wat te vertellen heeft (lieft een onderhoudend type), plaspauzes inlast (zicht heeft op de noden van de passagiers), kan improviseren (files, ongelukken) en een leuke video heeft voor de ontspanning. Mogelijk heeft hij een hostess bij zich en een duo-partner zodat ze afwisselend kunnen rijden, eventueel geselecteerd op expertise (iemand



Figuur 2: Toekomstscenario's voor de lerarenopleidingen volgens de VELON

De rooms-katholieke Touringcar Organisatie RKTO

De RKTO is een busorganisatie die geheel verzorgde busreizen naar Rome verzorgt. Opdrachtgever is de Nederlandse bisschop, die de bestemming heeft bepaald en eisen stelt met betrekking tot kwaliteit en prijs. De route ligt

speciaal voor de bergen bijvoorbeeld).

De reiziger (de student) maakt zich niet druk over de route want dat is het werk van de chauffeur. Hij heeft weinig idee van het totale traject, de landkaart, de reisproblemen. Als het maar gezellig is. Zo mogelijk samen uit samen thuis. Eventueel kun je een latere bus nemen als je

onderweg wat uitgebreider ergens bij wilt stil staan.

Het rooms-katholieke Reisbureau RKR

De RKR is de afgelopen jaren geconfronteerd met reizigers die eigen wensen hadden met betrekking tot de reis, alternatieve routes wilden, reeds een deel van de reis zelf hadden afgelegd en halverwege wilden opstappen of juist uitstappen. De reizen vinden nog steeds plaats onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse bisschop, zodat eindbestemming, kwaliteit en prijs nog steeds vastliggen. De chauffeurs zullen echter ook bekend moeten zijn met andere routes en de bijzonderheden daarvan. Ze zullen passagiers op verschillende punten moeten kunnen afzetten. De passagiers hebben zich meestal behoorlijk in de route verdiept en verzoeken soms om een speciale route om een voor hen interessante bezienswaardigheid te kunnen bekijken. Sommigen willen een toeristische route, anderen een expressbus. Soms zullen privéreizen georganiseerd moeten worden om reizigers van bepaalde punten te kunnen oppikken en naar Rome te kunnen brengen. De chauffeurs zijn bijgeschoold om de nieuwe routes te kunnen rijden. Tegelijk heeft de administratie forse problemen om voor alle verschillende passagiers adequate routes te kunnen organiseren en het geheel betaalbaar te houden.

De Touringcar Organisatie voor rooms-katholieke Reizen TORKR

De rooms-katholieke wereld heeft een proces

van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Lourdes, Santiago de Compostella, etc. De TORKR heeft nu een breed assortiment aan reizen met verschillende bestemmingen, prijsklassen, routes, kwaliteit en comfort. De TORKR bepaalt de routes, maar de chauffeurs moeten wel in staat zijn om op verschillende bestemmingen te rijden. Het aantal deelnemers per reis kan verschillen, afhankelijk van het aantal deelnemers per parochie en het aantal parochies dat voor eenzelfde bestemming kiest. De bus rijdt altijd bij een minimum aantal passagiers. Als het aantal onder het minimum komt, kan de reis in overleg met de parochie toch doorgaan, maar dan voor een hogere prijs per persoon.

Het Advies- en Organisatiebureau voor rooms-katholieke Reizen AORKR

Ook in dit scenario heeft de rooms-katholieke wereld een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Santiago de Compostella, Lourdes, etc. De lokale parochies bepalen niet alleen zelf de bestemming, maar ook de route, het soort vervoer, etc. De lokale priester kan meegaan als reisleader en een parochiaan

die in het dagelijks leven vrachtwagenchauffeur is, bestuurt de bus. Het reisbureau is veel meer een bemiddelingsorganisatie en expertisecentrum, die haar expertise kan inzetten om lokale parochies te ondersteunen bij het organiseren van de reizen. De mate van ondersteuning kan zeer verschillen. De AORKR heeft nu een breed assortiment aan ondersteuningsmogelijkheden, variërend van het organiseren en verzorgen van complete reizen, tot het geven van advies over routes en het opleiden van priesters tot reisleiders. Hiervoor maakt de AORKR zelf weer gebruik van een breed netwerk van deskundigen op verschillende terreinen die zij, al naar gelang de behoefte van de klant, voor korte klussen inhuurt.

Leraren in Amsterdam in 2015

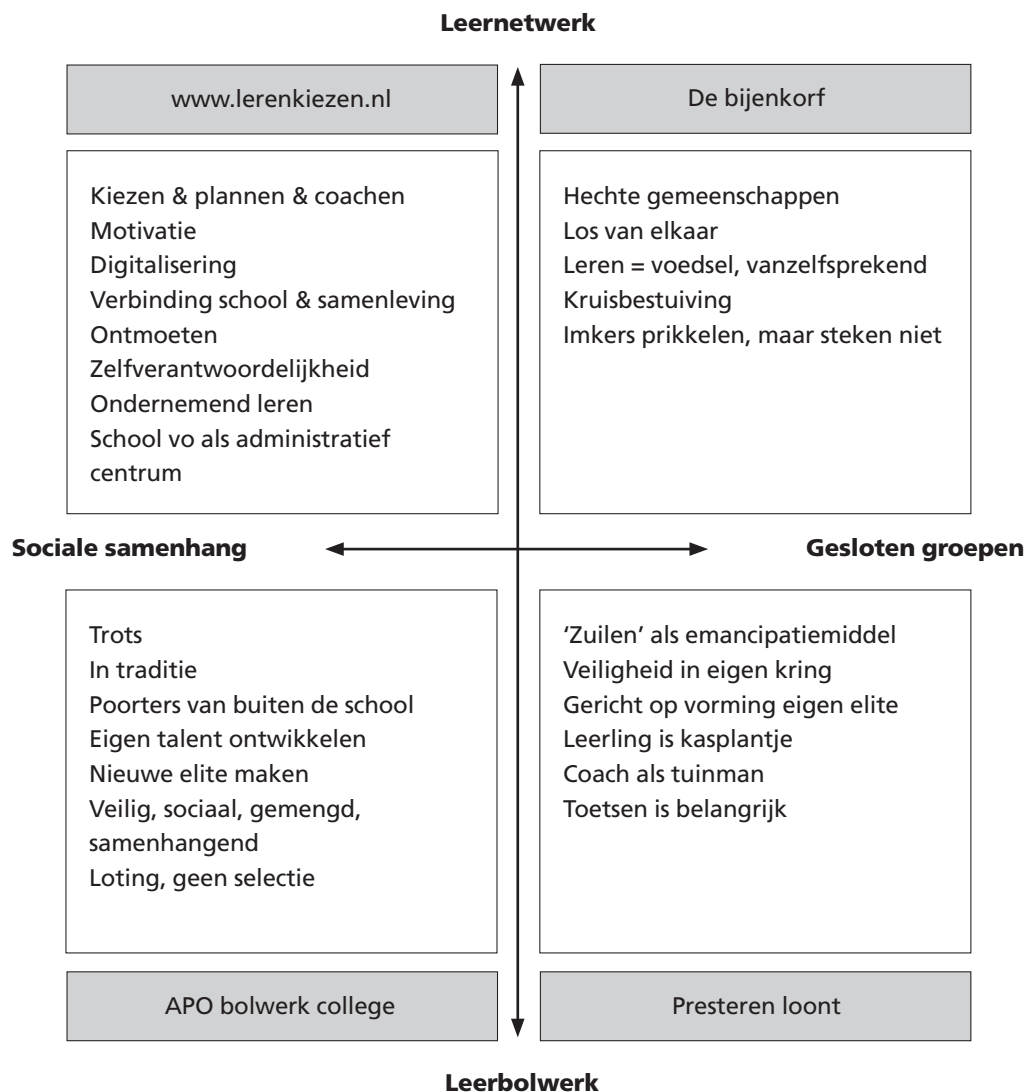
Binnen het Amsterdams Platform Onderwijs-arbeidsmarkt (APO) is in 2005 besloten om toekomstscenario's te ontwikkelen rond leren in Amsterdam in 2015. Aanleiding was de behoefte om tot een gedeelde visie op de toekomst van het Amsterdamse onderwijs te komen, op basis waarvan langetermijnbeleid voor de onderwijs-arbeidsmarkt ontwikkeld kon worden.

Het eerste dilemma dat de APO-leden gekozen hebben bij het ontwikkelen van de scenario's is de sociale structuur van Amsterdam. Krijgen we te maken met integratie of juist met segregatie? Leidt de veelheid van culturen en nationaliteiten in Amsterdam tot een nieuwe kosmopolitische, Amsterdamse identiteit? Of leven de verschillende groepen in 2015 in toenemende mate

gescheiden van elkaar? Langs welke kenmerken worden de scheidslijnen getrokken? In welke mate bepalen die scheidslijnen de mogelijkheden die groepen hebben om te participeren in de Amsterdamse voorzieningen? En hoe gaan die groepen dan met elkaar om? Ontstaan er getto's of trekken bepaalde groepen weg uit Amsterdam? En wat zijn de consequenties voor het onderwijs?

Het tweede dilemma dat is gekozen, had betrekking op de rol van de school en de leraar in het leren van leerlingen. Blijven scholen de centra voor het leren, waarbij de nadruk ligt op formele leertrajecten die afgesloten worden met breed erkende toetsen? Of krijgt het informele leren de overhand? Het leren dat op alle mogelijke plekken en momenten kan plaatsvinden, op basis van kennis die overal te vinden is en waarbij het niet gaat om de vraag waar je die opgedaan hebt, maar om wat je in je mars hebt? Kortom: is het leren vooral georganiseerd in geïsoleerde scholen die fungeren als leerbolwerken of gaat het vooral om leernetwerken? En wat worden de rollen van de lokale gemeenschap en het bedrijfsleven bij het leren van kinderen?

Daarbij wordt meteen het dilemma met betrekking tot de rol van de leraar als kennisdrager versus kennismakelaar meegenomen. Is hij (of zij) een kennisdrager, die zijn status ontleent aan de gedegen kennis die hij overdraagt op de leerlingen? Of is hij vooral een kennismakelaar, die de kennisbronnen in de samenleving voor zijn leerlingen ontsluit? Iemand die zijn status vooral ontleent aan zijn netwerk, en de mate waarin hij



Figuur 3: Toekomstscenario's voor leren in Amsterdam in 2015

die bronnen toegankelijk maakt? In het leer-netwerk is de leraar veel meer een kennismake-laar, terwijl hij in het leerbolwerk veel meer de autoriteit, de kennisdrager is. De resulterende scenario's zijn te vinden in figuur 3 (Sinnema & Snoek, 2006).

De sociale kracht van interactieve media

Een vierde interessant voorbeeld is een project dat is uitgevoerd door studenten van de Hogeschool van Amsterdam: van het Instituut voor Sociaal-Culturele Beroepen en van het Instituut voor Interactieve Media. Uitgangspunt was de beschikbaarheid van breedband binnen Amsterdam en de vraag van de Gemeente Amsterdam welke toepassingsmogelijkheden dit bood. Studenten hebben vier toekomstscenario's ontwikkeld en vanuit die vier scenario's een meest wenselijk scenario gekozen: een scenario waarbij breedband gebruikt werd voor het versterken van de multiculturele diversiteit van de Amsterdamse samenleving en voor interactieve toepassingen. Op basis hiervan hebben de studenten zes demoapplicaties gebouwd van mogelijke toepassingen (De Kreek, Bouwens & Veerman, 2007).

Leren van toekomstscenario's

De scenariomethodiek is niet alleen interessant voor leraren en scholen in het nadenken over maatschappelijke ontwikkelingen en de consequenties voor het handelen van leraren. De methodiek is ook interessant voor het leren van studenten en leerlingen. Het laatste scena-

riovoorbeeld (De sociale kracht van interactieve media) is daar een goed bewijs van. De methodiek is in het kader van de Digitale Universiteit uitgewerkt als didactische methode voor het hoger onderwijs (Benammar & Snoek, 2006). De scenariomethodiek voor het onderwijs is gebaseerd op een sociaal-constructivistische benadering waarbij de nadruk meer ligt op de gezamenlijke opbouw van kennis dan op de overdracht van kennis.

Kenmerken van dat leerproces zijn:

- **Expliciteren van kennis:** Tijdens het scenario-proces wordt impliciete kennis geëxpliciteerd en in een betekenisvolle relatie gebracht met de reeds aanwezige systemische, gecodificeerde kennis die de deelnemers al hebben.
- **Oprekken van mentale modellen:** door verschillende toekomsten te verkennen worden de deelnemers gedwongen om andere dan hun gebruikelijke perspectieven te hanteren. Voor alle scenario's kunnen meestal erg overtuigende argumenten gevonden worden. Hierdoor wordt het mogelijk om de huidige realiteit ook met andere ogen te zien.
- **Collectief leren:** wanneer scenario-ontwikkeling als team ter hand wordt genomen, geeft dat aanleiding om een gezamenlijk beeld te creëren van ontwikkelingen die op het werkveld afkomen en deze zowel individueel als collectief te confronteren met persoonlijke opvattingen, visies en overtuigingen.

Tijdens de ontwikkeling van de scenariomethodiek voor het onderwijs zijn de leerdoelen van de scenariomethodiek uitgewerkt. De doelen zijn daarbij geordend aan de hand van de Dublin-descriptoren Kennis & Inzicht, Toepassen van Kennis & Inzicht, Oordeelsvorming, Communicatie, Leervaardigheden (Benammar & Snoek, 2006).

Bij vijf pilots met het gebruik van de scenariomethodiek met 90 studenten in het hoger onderwijs is de methodiek geëvalueerd en is studenten gevraagd naar de leeropbrengst van de methodiek (Benammar & Snoek, 2006). Enkele resultaten zijn hieronder samengevat (score op een vijfpuntsschaal, 1 = niet mee eens; 5 = in zeer hoge mate mee eens).

De evaluaties tonen aan dat de scenario-methodiek de beoogde leereffecten heeft.

Tot slot

Leraren die hun leerlingen willen voorbereiden op een snel veranderende samenleving moeten

een open oog hebben voor zaken die buiten de school spelen en antennes hebben voor maatschappelijke veranderingen. Maar ook leraren die hun eigen regie willen voeren ten aanzien van hun professionele handelen hebben die antennes nodig. Het ontwikkelen van toekomstscenario's kan helpen bij het ontwikkelen van die antennes en bij het op gang brengen van een collectieve reflectie op verleden, heden en toekomst.

De samenleving lijkt op dit moment in de ban van de Canon: het vastleggen van de kernelementen uit de Nederlandse historie om zo ons cultureel erfgoed te waarborgen. De Canon moet een vast onderdeel van het Nederlands onderwijs worden. Tegelijk moet echter ook vooruit gekeken worden: kinderen zijn de toekomst. Zij zullen voor een belangrijk deel de toekomst bepalen. Het is daarom goed om ook met kinderen stil te staan bij de vraag hoe de toekomst er uit kan en moet zien, bij de vraag wat wenselijke en onwenselijke scenario's zijn. Tijdens de ontwikkeling van de APO-scenario's

	score
Het werken in multidisciplinaire teams is verrijkend	3,8
Het werken met scenario's heeft mijn inzicht in de samenhang van maatschappelijke processen en ontwikkelingen vergroot	3,1
Het ontwikkelen van scenario's stimuleert me om verbanden te leggen tussen verschillende maatschappelijke domeinen en kennisdisciplines	3,0
Het werken met scenario's heeft mij meer gevoelig gemaakt voor toekomstige ontwikkelingen	3,5
Het ontwikkelen en doordenken van scenario's is stimulerend	3,6
Het werken met toekomstscenario's helpt me om me te kunnen verplaatsen in een ander perspectief	3,5

Leeropbrengsten van de scenariomethodiek

zijn 22 scholieren van vmbo tot vwo aan de slag gegaan om hun eigen scenario's te ontwikkelen. In hun meest ideale scenario staan in de school sociale vaardigheden en culturele diversiteit centraal. Technologie is een vanzelfsprekendheid (om kinderen te monitoren en om sociale netwerken te faciliteren) maar fysiek contact blijft de kern van het onderwijsproces. De deuren van de school staan open: om te leren ga je de wereld in en wordt de wereld de klas binnengehaald (Sinnema & Snoek, 2006).

Leraren zijn vaak idealisten. Toch is er binnen de school vaak weinig ruimte om het idealisme vorm te geven of daarover met anderen te praten. Bij het ontwikkelen van toekomstscenario's wordt dat idealisme onderwerp van gesprek als het gaat om de vraag wat het meest wenselijk scenario is. Maar het gaat ook om de vraag wat scholen en leraren kunnen doen om dat meest wenselijke scenario dichterbij te brengen. Want dat hebben we voor een deel zelf in handen.

Literatuur

ATEE-RDC19 (2003) Scenarios for the future of teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 26,1 (21-36).

Benammer, K. & Snoek, M. (red.) (2006). *Leren met Toekomstscenario's. Scenarioleren voor het Hoger Onderwijs*. Amsterdam, HvA/Digitale Universiteit.

CLT (1993). *Een Beroep met Perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Commissie Toekomst Leraarschap, Den Haag.

Janssen, I.M.; Gramberger, M.R.; Ruijter, P.A. de; Heijningen, J. van (2004). *Regeren is vooruitzien! Scenario's maken en gebruiken voor beleidsontwikkeling, wetgeving en handhaving*. Den Haag, Ministerie van Justitie.

(http://www.justitie.nl/onderwerpen/opsporing_en_handhaving/rechtshandhaving/publicaties/regeren_is_vooruitzien.aspx)

Kreek, M. de, Bouwens, M. & Veerman, D. (2007). *De sociale kracht van interactieve media 2007-2017. Onderweg verbonden*. Amsterdam, HvA/ISCB-Karthuizer.

Nekkers, J. (2006). *Wijzer in de Toekomst. Werken met toekomstscenario's*. Amsterdam, Business Contact.

OECD (2001). *Schooling for Tomorrow, What schools for the future*. Paris, OECD.

Ogilvy, J. & Schwartz, P. (2004). *Plotting your scenarios*. Global Business network. (<http://www.gbn.com/ArticleDisplayServlet.srv?aid=34550>)

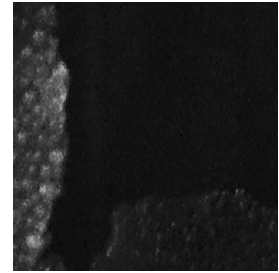
Sinnema, J. & Snoek, M. (2006). *Leren in Amsterdam in 2015*. Amsterdam, APO.

Snoek, M. (2003) The use and methodology of scenario making. *European Journal of Teacher Education*, 1, 2003, 9-19.

Snoek, M.; W. van der Wolk, J. den Ouden (2003). Een busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleidingen. *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24 (4) 14-23.

Sousa, J.M. (2002) Future scenarios in the context of global and local dynamics. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 6, 49-56.

Vermeulen, M. (2005). *Werkplaats Onderwijs. Handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen, Van Gorcum.



IV.2 Consistent configureren van personeelsbeleid

over de rol van vertrouwen in onderwijsorganisaties

Marco Snoek, Rob Henneman en Saskia Simon

In discussies over professionele autonomie van leraren gaat het vaak om de klacht dat leraren het gevoel hebben dat ze weinig vertrouwen van directies krijgen en te veel gecontroleerd worden. In een scenariostudie die in samenwerking met het Mobiliteitscentrum van de Hogeschool van Amsterdam is uitgevoerd naar modellen voor talentontwikkeling van medewerkers binnen de HvA kwam de spanning tussen vertrouwen en controle uitgebreider aan de orde. Aan de hand van de ontwikkelde scenario's en literatuur over 'trust in schools' verkennen we elementen die een rol spelen bij het in evenwicht te brengen van vertrouwen en controle binnen de school.

Talentontwikkeling van leraren(opleiders)

'De HvA profileert zich als onderwijsinstelling die trots is op haar medewerkers en die structureel investeert in hun ontwikkeling. (...) Dit betekent dat de HvA hoog inzet op scholing en ondersteuning van het huidige personeel en de (decentrale) organisaties van domeinen zodanig inricht dat medewerkers een sterke binding ontwikkelen en houden met hun directe werkomgeving. (...) De HvA vraagt van docenten dat ze hun vakbekwaamheid in dienst stellen van de kennis- en competentieontwikkeling van studenten en dat ze in team-

verband bijdragen aan alle opleidingsdoelen. (...) De gesprekken overstijgen het niveau van vrijblijvendheid door het vastleggen van controleerbare afspraken.'

Bovenstaande alinea's zijn afkomstig uit het Instellingsplan 2007-2010 van de Hogeschool van Amsterdam. Het beleidsplan beschrijft de ambities van de HvA voor de komende vier jaar. Om de ambities met betrekking tot het onderwijs en dienstverlening naar studenten, werkgevers en samenleving te realiseren, is het van belang om te beschikken over voldoende kwaliteit en

kwantiteit van medewerkers.

Dit is van belang voor iedere onderwijsorganisatie. Zeker bij een krappe arbeidsmarkt is het belangrijk om medewerkers te boeien en te binden en een aantrekkelijke werkomgeving te bieden, waardoor ze na het beëindigen van een dienstverband rijker, professioneler zijn dan daarvoor. Een aanstelling bij de (hoge)school moet werken als een goed visitekaartje, een pre op het cv. Om dit te bereiken moeten beleid rond professionalisering en talentontwikkeling en Human Resource (HR) beleid en -instrumentarium in elkaars verlengde liggen. Anders gezegd: HR-beleid en -instrumentarium zouden volgend moeten zijn aan en toegespitst op het bevorderen van professionalisering en talentontwikkeling.

Consistent configureren

Het op elkaar aansluiten van HR-beleid en -instrumentarium op de doelen van professionalisering en talentontwikkeling is een voorbeeld van *consistent configureren*. Consistent configureren betekent dat je verschillende elementen van de opleidingsomgeving op zo'n manier op elkaar afstemt en ook intern consistent maakt dat ze elkaar gaan bevestigen en ondersteunen (Hover, 1988). In onderwijsorganisaties betekent consistent configureren dat de onderwijsinhoud, de onderwijskundige vormgeving en de onderwijskundige organisatie (bijvoorbeeld het personeelsbeleid) consistent zijn en met elkaar samenhangen. De bijzondere positie van een onderwijsinstelling maakt het extra belangrijk om consistent te configureren: een onderwijsin-

stelling en haar medewerkers spelen immers een belangrijke rol bij de mogelijkheid tot identificatie van leerlingen, studenten en werkveld. Die identificatie heeft niet alleen betrekking op de specifieke vakinhoudelijke deskundigheid, maar ook op de professionele houding en vaardigheden van professionals en een organisatie. Wat wij van studenten verwachten met betrekking tot hun houding ten aanzien van hun eigen leerproces zouden zij weerspiegeld moeten zien in de houding van hun docenten. Wat studenten mogen verwachten van opleiders in de ondersteuning van hun leerproces zouden zij weerspiegeld moeten zien in hoe een onderwijsorganisatie haar eigen medewerkers ondersteunt. Een lerarenopleiding of nascholingsinstelling moet qua integraal personeelsbeleid model kunnen staan voor de instellingen in het werkveld waar ze mee samenwerken.

Die dubbele bodem maakt het noodzakelijk om stil te staan bij de uitgangspunten die gehanteerd worden bij talentontwikkeling van leraren om zo tot keuzes te komen voor de inrichting van scholings- en personeelsbeleid.

Scenariotraject 'Talentontwikkeling van HvA-medewerkers'

Geïnspireerd door het HvA-beleidsplan 2007-2010 en de bovengenoemde overwegingen en als resultaat van de HvA Onderwijsdag 2006, waar in één van de masterclasses de scenariomethodiek werd gepresenteerd, ontstond binnen het Mobiliteitscentrum van de HvA het idee

om met behulp van de scenariomethodiek stil te staan bij de vraag wat de rol en positie van het HvA-Mobiliteitscentrum in de toekomst zou kunnen zijn. Het mobiliteitscentrum adviseert en begeleidt medewerkers van de Hogeschool van Amsterdam bij het oriënteren op loopbaanmogelijkheden, verzorgt workshops en trainingen, ondersteunt bij re-integratie, coacht op competentieontwikkeling, bemiddelt bij vacatures en ondersteunt bij sollicitaties.

Naast het Mobiliteitscentrum houden ook andere organisatieonderdelen binnen de Hogeschool (afdeling Onderwijsresearch & -ontwikkeling, stafdienst P&O) zich bezig met professionalisering en talentontwikkeling van medewerkers. Vraag was hoe het Mobiliteitscentrum zich in de toekomst tot deze afdelingen kon verhouden, hoe de transparantie en zichtbaarheid van mogelijkheden voor talentontwikkeling voor medewerkers vergroot konden worden en of dat wellicht zou moeten leiden tot de oprichting van een expertisecentrum of HvA Academy.

Om deze vraag te beantwoorden is besloten om een scenariostudie (zie het artikel van Snoek & Dale in deze bundel) te doen, waarbij de vraagstelling verbreed is naar de vraag hoe talentontwikkeling van HvA-medewerkers in de toekomst vorm kan krijgen.

In mei en juli 2006 is een kleine groep HvA-medewerkers, geselecteerd op basis van relevante expertise, aan de slag gegaan om kerndilemma's te identificeren en op basis daarvan scenario's uit te werken.

Hoewel de gebruikte scenariomethodiek vooral geschikt is om verschillende toekomstvisioenen naast elkaar te zetten heeft bij de keuze van de uiteindelijke assen het toekomstaspect minder prominent een rol gespeeld. Tijdens de gesprekken is meer de nadruk komen te liggen op centrale waarden die binnen de organisatie een rol spelen en die door de betrokkenen als conflicterend werden ervaren. De scenarioassen leggen dus vooral kerndilemma's binnen de organisatie bloot.

Kerndilemma's rond talentontwikkeling van medewerkers

Op basis van de discussies binnen de scenario-groep zijn twee kerndilemma's geïdentificeerd:

- Vertrouwen versus controle & beheersing
- Individuele professionaliteit versus teamprofessionaliteit

Vertrouwen versus controle & beheersing

Vertrouwen en controle & beheersing zijn kernwaarden die binnen organisaties en samenleving soms op gespannen voet met elkaar staan. Het kan dan gaan om de vraag of we afstevenen op een politiestaat en in welke mate we onze privacy moeten opgeven ten behoeve van beveiliging tegen terrorisme of om de vraag in hoeverre we in het onderwijs alles op objectieve en gestandaardiseerde wijze moeten toetsen en controleren, of dat we leerlingen en studenten ook zelf ruimte laten om hun bekwaamheid op eigen wijze aan te tonen. Binnen organisaties gaat het om de vraag in hoeverre de presta-

ties en bekwaamheden van medewerkers van bovenaf gecontroleerd moeten worden en systemen gericht zijn op efficiënte en gestandaardiseerde beheersing van processen, of dat er ruimte is voor eigenheid binnen organisatieonderdelen, waarbij er sprake is van een (in zekere mate) vanzelfsprekend vertrouwen in kwaliteiten en prestaties van medewerkers.

Behoeft tot controle en beheersing is in veel gevallen gekoppeld aan de groeiende behoefte dat publieke organisaties, gefinancierd vanuit publieke middelen zich verantwoorden over kwaliteit en rendement. Die verantwoordingsplicht vraagt een meer expliciete sturing door het bestuur en management van een organisatie op basis van eenduidige managementcijfers. Daarnaast is de noodzaak tot efficiëntie van bedrijfsprocessen ook een belangrijke motor om standaardisering van processen en informatie na te streven. Als gevolg daarvan wordt informatiemanagement en dus standaardisering van informatie van groter belang en gaan organisaties over tot invoering van uitgebreide informatiesystemen. Risico is dat de behoefte aan transparante en eenduidige informatie over bedrijfsprestaties leidend gaat worden voor de primaire processen binnen een organisatie. Dit veroorzaakt een sterke bureaucratisering, waarbij de rol van de professional in het primaire proces ondergeschikt wordt aan de rol van centrale stafdiensten.

De keuze tussen vertrouwen of controle & beheersing wordt in belangrijke mate bepaald door het beeld dat er bestaat over de profes-

sionaliteit van de medewerkers. Voor onderwijsorganisaties geldt dat de waardering voor de docent onder druk staat. In toenemende mate wordt in publieke media kritiek geuit op de kwaliteit en veranderbereidheid van leraren en docenten in het algemeen. Wanneer het vertrouwen in de kwaliteit en professionaliteit van docenten onder druk staat, zal er meer behoefte zijn aan controle op de tijdsbesteding, competenties & competentieontwikkeling en resultaten van docenten. Bovendien zullen onderwijsinnovaties dan vanuit overkoepelende projectorganisaties of programmamanagers worden ingezet. Dit gaat ten koste van het eigenaarschap en daarmee de motivatie van leraren, waardoor een vicieuze cirkel ontstaat.

De keuze tussen vertrouwen of controle bepaalt op zich nog niet welke instrumenten ingezet worden in HR-processen. Zo kunnen in beide situaties instrumenten als een lerarenportfolio, assessments, functionerings- en beoordelingsgesprekken of professionele ontwikkelingsplannen (POP's) worden ingezet. De wijze waarop deze instrumenten worden ervaren en de beelden en het gedrag dat ze oproepen zal in de beide situaties echter volstrekt verschillend zijn.

Individuele professionaliteit versus teamprofessionaliteit

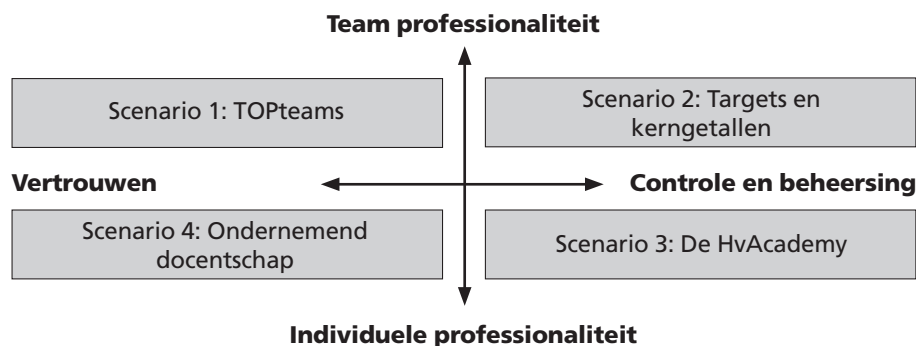
Om organisatiedoelen te realiseren is het van groot belang dat de inspanningen van de verschillende individuen met elkaar in lijn liggen. Uiteindelijk resultaat van een organisatie is een

collectief resultaat. Focus bij talentontwikkeling van medewerkers kan desondanks zowel gericht zijn op individuele medewerkers als op teams van medewerkers.

Aandacht voor individuele professionaliteit van medewerkers kan gemotiveerd worden vanuit het feit dat medewerkers altijd een individuele arbeidsovereenkomst hebben met een werkgever en dat de relatie tussen inspanning, resultaten en beloning het meest transparant is op individueel niveau. Om die reden zijn de meeste HR-instrumenten gericht op individuele professionaliteit: POP's, functionerings- en beoordelingsgesprekken, portfolio's, functiesystematieken en competentiebeschrijvingen et cetera. Ook hier speelt de behoefte aan standaardisering en objectiviteit weer een belangrijke rol: alle medewerkers in een bepaalde functie moeten individueel aan dezelfde eisen voldoen en worden op eenzelfde wijze beoordeeld en beloond. Tegelijk zijn resultaten zeker in onderwijsorganisaties altijd het resultaat van gezamenlijke inzet. Teamleden kunnen daar elk een eigen en verschillende bijdrage in hebben. Het ligt dan

voor de hand om teams aan te spreken op hun collectieve professionaliteit en hun collectief resultaat. Wanneer in een organisatie professionele leergemeenschappen of communities of practice centraal staan, zouden HRM-instrumenten gericht moeten zijn op het in kaart brengen van teamresultaten en teamcompetenties, bijvoorbeeld door middel van teamportfolio's en teamontwikkelplannen.

In het HvA-beleidsplan 2006-2010 is aangegeven dat 'het HR-beleid is gericht op kwaliteiten van medewerkers en van samenwerkende teams'. Individuele professionaliteit en teamprofessionaliteit wordt dus niet gezien als een tegenstelling. Toch is het de vraag in hoeverre binnen de HvA en binnen onderwijsorganisaties in het algemeen beleid rond professionalisering en talentontwikkeling, HR-beleid en -instrumenten en organisatiestructuren zowel gericht zijn op individuen als op teams. Zo is een veelgehoorde klacht (o.a. in Onderwijs aan het Woord) dat leraren nauwelijks tijd hebben om onderling kennis en ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren.



Scenario's voor talentontwikkeling van medewerkers

Vier scenario's

De twee kerndilemma's kunnen gecombineerd worden tot vier scenario's. In elk van de scenario's hebben we een korte schets gegeven van de onderliggende waarden, van de uitwerking voor de cultuur en organisatie binnen de HvA en tot wat voor scholingsvragen van medewerkers(teams) en scholingsaanbod vanuit de organisatie dat leidt ¹.

Het eerste scenario heeft vertrouwen en teamprofessionaliteit als kernwaarden. In dit scenario staan teams centraal die als zelfsturende en lerende communities een grote mate van vrijheid hebben om te bepalen op welke wijze en met welke randvoorwaarden ze bijdragen aan de ambities van de totale organisatie. Het team organiseert zijn eigen zelfevaluatie en bepaalt zelf welke kwaliteiten nodig zijn en nog ontwikkeld moeten worden.

Valkuilen van dit scenario zijn:

- verlies van slagkracht omdat te weinig aandacht en energie gemobiliseerd kan worden voor de organisatie als geheel;
- verlies van transparantie rond beroepsbeelden en competentieprofielen (duizend bloemen bloeien);
- onduidelijkheid over aanspreking (zowel intern als extern: wie moet je hebben voor wat...);
- naïef optimisme over functioneren van teams: teamleden zijn ook maar mensen met eigen belangen en eigen blinde vlekken;
- interne gerichtheid: teams zijn te druk met

eigen zaken en hebben daardoor te weinig oog voor externe ontwikkelingen. Teams kunnen ook te gesloten zijn voor ontwikkelingen elders (het not-inventend-here-syndroom).

Het tweede scenario heeft controle & beheersing en teamprofessionaliteit als kernwaarden. In dit scenario worden teams aangestuurd op basis van centraal vastgestelde kengetallen en streefcijfers, vastgelegd in targets en prestatiecontracten die duidelijk meetbaar zijn. Teams weten zodoende wat er van hen verwacht wordt. Teams hebben een vaste samenstelling en hanteren vaste procedures en instrumenten. Scholing is teamgericht en wordt centraal georganiseerd en aangeboden.

Valkuilen van dit scenario zijn:

- ontbreken van flexibiliteit: aansluiting met decentrale ontwikkelingsbehoefte ontbreekt (organische groei versus opgelegde groei);
- ontbreken van innovatiekracht en creativiteit: Individueel initiatief wordt in de kiem gesmoord;
- weinig aandacht voor individuele ontwikkelingsbehoefte: cognitief gericht; niet gericht op intrinsieke motivatie;
- schijnzekerheid door focus op meetbare zaken, korte termijn denken en de illusie van maakbaarheid;
- ingevoerde systematiek (bijvoorbeeld beoordelingsgesprekken) verwordt tot administratieve afhandeling (resultaat), waarbij oog voor het oorspronkelijk doel buiten beeld

¹ Uitgebreidere beschrijvingen van de scenario's zijn te vinden op <https://intra.ehva.nl/algemeen/kennis/lectorat/publicaties/scenariostalentontwikkelingHvA.doc>



Uitwerking van de scenario's

verdwijnt (middel wordt doel) en zonder dat zichtbaar is wat effectief het resultaat is op de werkvloer.

Het derde scenario heeft controle & beheersing en individuele professionaliteit als kernwaarden. In dit scenario worden prestaties van individuele

medewerkers gecontroleerd en beoordeeld en vertaald naar beloningsbeslissingen. Eisen aan medewerkers zijn gestandaardiseerd en geobjectiveerd en vertaald naar een gestandaardiseerd systeem van loopbaan- en ontwikkeltrajecten. Door de HvA aangeboden trajecten worden ook buiten de HvA erkend en leveren meerwaarde voor het CV.

Valkuilen van dit scenario zijn:

- vergaande bureaucratisering;
- weinig ruimte voor individuele verschillen en eigen initiatief;
- veel aandacht voor de harde kant, weinig aandacht voor de menskant;
- negeren van irrationele aspecten en een sterk geloof dat de wereld maakbaar, beheersbaar, planbaar, meetbaar en kenbaar is.

Het vierde scenario heeft vertrouwen en individuele professionaliteit als kernwaarden. In dit scenario is de organisatie ondergeschikt aan individuele docenten die als zelfstandig ondernemers opdrachten verwerven op basis van hun aantrekkelijkheid voor studenten en projecten. Studenten bepalen zelf bij welke docenten ze zich inschrijven. Studenttevredenheid betekent een rijke keuze voor medewerkers uit mogelijke opdrachten. Medewerkers zijn zelf verantwoordelijk voor het op peil houden van hun aantrekkelijkheid binnen de arbeidsmarkt.

Valkuilen van dit scenario zijn:

- onzekerheid voor medewerkers: vakbekwame docenten die niet in staat zijn om zichzelf te etaleren leggen in de concurren-

tieslag het loodje waardoor specialistische kennis verloren gaat;

- studenttevredenheid is niet eenduidig: kiezen studenten vooral voor diepgang, makkelijk haalbare modules, charisma van docenten,...?;
- concurrentie tussen medewerkers onderling en tussen de onderwijsinstellingen blokkeert kennismanagement en kennisdelen;
- gebrek aan consistentie en cohesie: de registratie van studierendement is complex en weinig transparant, met het risico van onduidelijke financiële geldstromen en onbeheersbare bedrijfsprocessen.

Reflectie op de scenario's

De ontwikkelde scenario's zijn ontwikkeld met als doel om het gesprek over twee vragen te stimuleren:

- 1 Welke keuze op elk van de kerndilemma's vinden we het meest wenselijk voor de HvA?
- 2 In welke mate zijn het beleid, de organisatie, de cultuur en het instrumentarium met elkaar consistent?

Het gesprek hierover kan een rol spelen bij de verdere aanscherping van het HvA-beleidsplan 2007-2010, bij de discussie over de kerndilemma's en bij het in lijn brengen van de verschillende beleidslijnen en instrumenten.

Tijdens de scenariodagen heerste bij de deelnemers aan het traject het gevoel dat de gekozen kerndilemma's uitermate relevant zijn voor de verdere ontwikkeling van de HvA. Zij accentueren dilemma's en spanningen die binnen de HvA,

maar ook binnen veel andere onderwijsorganisaties op dit moment van actuele betekenis zijn. De deelnemers constateren dat verschillende processen en instrumenten binnen de HvA soms de nadruk leggen op slechts één extreem. Zo leidt de invoering van een geautomatiseerd personeelssysteem tot een sterke nadruk op controle en beheersing. Veel HR-instrumenten zijn vooral gericht op individuele professionaliteit en onvoldoende toegesneden op processen van professionele ontwikkeling in en met het team. Bij de implementatie en het gebruik van verschillende HR-instrumenten (zoals POP's en docentenportfolio's) is voor medewerkers niet altijd duidelijk of dat gebeurt vanuit een intentie van vertrouwen of vanuit de intentie van controle en beheersing, met als gevolg dat invoering gepaard gaat met zeer verschillende emoties van medewerkers.

Het belangrijkste inzicht dat de scenario's hebben opgeleverd is misschien wel dat de extremen op de scenarioassen elkaar niet uitsluiten. Sterker nog: ze representeren kernwaarden die voor iedere organisatie relevant zijn. In die zin kan er geen keuze gemaakt worden voor één specifiek meest-wenselijk scenario. Reflectie op de scenario's leidt wel tot het inzicht dat binnen organisaties bepaalde kernwaarden soms onderbelicht blijven. De spanning die de deelnemers aan het scenariotraject voelden illustreert dit: de noodzaak tot controle en beheersing dreigt binnen de HvA ten koste te gaan van intrinsiek

vertrouwen in kwaliteit, motivatie en inzet van medewerkers.²

Dat doet de vraag opkomen wat de kenmerken zijn van een organisatie waarin vertrouwen een centrale kernwaarde is.

De rol van vertrouwen binnen scholen

In het artikel van Snoek & Krüger in deze bundel is verwezen naar een uitspraak van Doekle Terpstra, voorzitter van de HBO-raad tijdens het VELON-congres 2007, waarin hij aangeeft dat leraren, schooldirecteuren, overheid en samenleving elkaar in een 'wurggreep van wantrouwen' houden door voortdurend te twijfelen aan elkaar intenties en professionaliteit. Dat is niet alleen een probleem voor medewerkers in een organisatie maar ook voor het primaire proces in een organisatie. Bij het ontbreken van de consistentie in het configureren van het onderwijs merken leerlingen en studenten daar de gevolgen van.

Op basis van een studie naar de rol van vertrouwen in meer dan 400 scholen in de omgeving van Chicago beargumenteren Byrk en Schneider (2002) dat de mate van vertrouwen tussen stakeholders in scholen (leraren, directies, ouders) van cruciale invloed is op het effect dat scholen op leerlingen hebben. Een onderwijssysteem waarin de betrokkenen elkaar in een wurggreep van wantrouwen houden, haalt niet het beste uit leerlingen naar boven.

Vraag is dan ook hoe dat vertrouwen binnen onderwijsorganisaties vorm kan krijgen. In

² De HvA onderscheidt zich daarmee niet van veel andere onderwijsorganisaties. In veel (hoge)scholen wordt geworsteld met het vinden van een goede balans tussen de kerndilemma's. De bestaande onbalans verklaart ook voor een belangrijk deel het huidige debat rond de professionele ruimte voor leraren

het voorgaande is immers betoogd dat naast vertrouwen ook controle & beheersing van belang zijn. Vertrouwen in scholen moet niet uitmonden in een soort naïef geloof in de goedheid van mensen.

Wellicht kan het onderscheid in drie soorten vertrouwen dat Bryk en Schneider in hun studie maken, helpen. Zij onderscheiden *organic trust*, *contractual trust* en *relational trust*.

- Bij *organic trust* gaat het om een onvoorwaardelijk geloof in de morele autoriteit van een specifiek sociaal instituut. De betrokkenen identificeren zich sterk met de gedeelde overtuigingen en waarden die niet ter discussie staan. *Organic trust* past niet bij moderne onderwijsinstellingen (mogelijk met uitzondering van enkele fundamenteel religieuze scholen) waarbij het lidmaatschap open en tijdelijk is en de nadruk ligt op vrijheid en individuele keuze.
- Bij *contractual trust* ligt de basis bij een contract waarin de acties en verantwoordelijkheden van de betrokken partijen gedefinieerd zijn. Het contract legt het werk, een product of een dienst die uitgevoerd moet worden vast. Volgens Bryk & Schneider past ook deze vorm van vertrouwen niet goed bij scholen. Een contract werkt immers alleen als er sprake is van eenduidige en heldere afspraken. Sommige beoogde onderwijsuitkomsten zijn relatief eenvoudig te bereiken en te documenteren. In veel gevallen gaat het in het onderwijs echter om complexe

intellectuele, persoonlijke en interpersoonlijke activiteiten over een langere periode die moeilijk te meten en te documenteren zijn. Objectief bewijs of aan de afspraken van het contract voldaan is, is daarom moeilijk te bereiken. Bovendien spelen bij het bereiken van de beoogde uitkomst zaken een rol die buiten de directe eigen invloedssfeer liggen, bijvoorbeeld de inzet van leerlingen en studenten voor hun eigen leerproces.

- Bij *relational trust* staat de sociale dynamiek centraal: de betrokkenen zijn wederzijdse afhankelijk van elkaar. Iedere betrokkene heeft een besef van zijn eigen rol en verantwoordelijkheid en heeft verwachtingen ten aanzien van de rol en verantwoordelijkheid van anderen. Bij het geven van vertrouwen gaat het zowel om het beoordelen van het gedrag van anderen als de wijze waarop dat gedrag gewaardeerd wordt en om de onderliggende intenties. Waar *organic trust* is gebaseerd op overtuigingen en *contractual trust* gebaseerd is op waargenomen gedrag, is *relational trust* gebaseerd op beide. Als de uitkomst van het handelen niet helemaal is wat verwacht werd, maar de intentie als goed wordt ervaren, kan het vertrouwen behouden blijven, terwijl het vertrouwen kan verdwijnen als de uitkomst van het handelen wel goed is, maar het gevoel overheerst dat de onderliggende motivatie niet deugt (niet congruent is). Het verdwijnen van *relational trust* leidt niet tot rechtszaken zoals bij *contractual trust*, maar tot een terugtrekken

uit de relatie (bijvoorbeeld ouders die hun kinderen van school halen).

Byrk & Schneider betogen dat scholen zich kenmerken door wederzijdse afhankelijkheid tussen schoolleiders, leraren en ouders (of in het geval van hoger onderwijs tussen management, opleiders en studenten) en dat effectieve scholen alleen kunnen bestaan op basis van relationeel vertrouwen dat elke partij zich naar beste kunnen inzet.

In de ontwikkelde scenario's kan nadruk op controle en beheersing en het gebruik van prestatiecontracten makkelijk leiden tot het benadrukken van contractueel vertrouwen in plaats van relationeel vertrouwen. Tegelijk kan het geven van blindelings vertrouwen dat niet gestoeld is op de kwaliteit en effecten van handelen alleen bestaan in een situatie van organisch vertrouwen, wat niet realistisch is voor veel scholen.

De basis voor relationeel vertrouwen ligt volgens Byrk & Schneider in vier elementen:

- respect voor de ander;
- geloof in elkaars competentie (of, aangezien competentie zich moeilijk laat meten, het ontbreken van incompetentie);
- persoonlijke aandacht voor anderen en
- integriteit (congruentie tussen wat iemand zegt en doet).

Deze vier elementen kunnen indicatoren zijn

voor (het ontbreken van) relationeel vertrouwen, maar ook de aangrijpingspunten om relationeel vertrouwen te versterken. Geloof in elkaars competentie en in elkaars integriteit is immers mede afhankelijk van het handelen dat iemand laat zien.

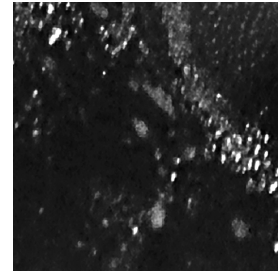
Tot slot

Het scenariotraject heeft laten zien dat het benoemen en het bespreekbaar maken van kerndilemma's in organisaties kan helpen om het bewustzijn ten aanzien van die dilemma's te versterken.

Binnen de HvA hebben de scenario's geholpen om de aandacht voor de rol van vertrouwen en teamprofessionaliteit binnen de organisatie te versterken. Zodat bij de invoering van nieuwe instrumenten en procedures ook de vraag gesteld wordt wat de impact is op het vertrouwen dat medewerkers ervaren en in welke mate ze bijdragen aan individuele of teamprofessionaliteit. Consistent configureren betekent dan dat in de vormgeving van beleid en de inrichting van de organisatie elk van de kernwaarden herkenbaar is voor alle betrokkenen.

Op die manier vormen de scenario's momenteel een voortdurende toetssteen bij het ontwikkelen van beleid binnen bepaalde onderdelen van de afdeling P&O van de HvA en zijn elementen als zelfsturing, zelfverantwoordelijkheid en eigenaarschap als kernwaarden meer centraal komen te staan binnen het Mobiliteitscentrum.

En dan zijn we weer terug bij het begrip consistent configureren: als we in ons onderwijs willen dat leerlingen en studenten respect en aandacht voor elkaar hebben, leren samen te werken op basis van het vertrouwen in elkaars competenties en intentie en leren integer te handelen, dan zullen we dat in (hoge)scholen moeten voorleven, zowel in ons didactisch handelen, in het organisatiemodel en in de wijze waarop we daarbinnen met elkaar omgaan.



Literatuur

Byrk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement* (The American Sociological Association's Rose Series in Sociology). New York, Russel Sage Foundation.

Hover, C., (1988). *Consistent configureren. Modellen van onderwijsorganisatie*. 's Gravenhage: Voorlichtingsdienst HBO-raad.

HvA/UvA (2007). *Leren Excelleren. Instellingsplan 2007-2010*. Amsterdam, HvA/UvA.

De balans van vier jaar lectoraat

Marco Snoek

Het lectoraat en het publieke onderwijs-debat

Vier jaar geleden is het lectoraat 'De Veranderingsbekwame Leraar' van start gaan. Doel van het lectoraat is het ondersteunen van leraren bij het vormgeven van veranderprocessen. Leraren zullen immers voortdurend in hun onderwijs en didactiek moeten inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen, op eisen vanuit de samenleving, op ontwikkelingen en keuzes binnen de school, op veranderende interesses en karakteristieken van leerlingen en op nieuwe wetenschappelijke inzichten met betrekking tot leren en onderwijzen. Leraren krijgen hun leven lang te maken met veranderingen en moeten dus bekwaam zijn in het omgaan met en vormgeven van die veranderingen.

Met dit lectoraat wil de Educatieve Hogeschool van Amsterdam aandacht vragen voor die veranderingsbekwaamheid en materialen ontwikkelen om studenten, leraren en lerarenopleiders te ondersteunen bij de verdere ontwikkeling van hun eigen veranderingsbekwaamheid. Leraren moeten geen speelbal of slachtoffer zijn in

veranderprocessen die plaatsvinden binnen scholen, maar de leidende professionals die innovatie initiëren, uitvoeren en bewaken. Dat vraagt om leraren die 'change agents' zijn, die veranderingsbekwaam zijn.

Binnen het lectoraat is die Veranderingsbekwaamheid als volgt gedefinieerd:

'Een veranderingsbekwame leraar (in opleiding) is in staat om op basis van zijn of haar kennis, vaardigheden, houdingen, persoonlijke overtuigingen, identiteit en betrokkenheid, keuzes te maken die tot resultaat hebben dat de probleemstellingen die te maken hebben met het vorm geven aan veranderingsprocessen en zijn gericht op het optimaliseren van het leerproces van leerlingen, adequaat worden aangepakt in samenwerking met collega's, schoolleiding en leerlingen en rekening houdend met ontwikkelingen en inzichten binnen wetenschap en maatschappij' (Snoek, 2004).

Binnen het lectoraat zijn in de afgelopen vier

jaar vier kwaliteiten centraal komen te staan:

- De kwaliteit om te reflecteren op de eigen individuele en de collectieve professionele kwaliteit binnen de school.
- De kwaliteit om kritisch onderzoek te doen naar de eigen praktijk, om de effectiviteit daarvan te bepalen en om nieuwe inzichten ten aanzien van het professioneel handelen te verwerven;
- De kwaliteit om veranderprocessen te sturen en om zelf regie te voeren over de eigen professionele ontwikkeling.
- De kwaliteit om trends en ontwikkelingen in de maatschappelijke omgeving van de school te identificeren en deze te betrekken bij het vormgeven van veranderingen binnen de school.

Parallel aan de looptijd van het lectoraat ontstond een heftig publiek debat over de kwaliteit en professionele ruimte van de leraar. Dat debat had grote raakvlakken met het inhoudelijk thema van het lectoraat. Die raakvlakken blijken uit de bijdragen in deze bundel, waar de resultaten van vier jaar lectoraatswerk in verband zijn gebracht met het publieke onderwijsdebat.

Een kentering in het debat

Met het rapport 'LeerKracht' van de Tijdelijke Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan en het advies 'Leraarschap is Eigenaarschap' van de Onderwijsraad lijkt er een kentering te komen in het debat.

Allereerst biedt het rapport van de Onder-

wijsraad de nodige nuancering in het debat.

De Onderwijsraad constateert dat, hoewel de heftigheid van het debat anders doet vermoeden, de "nieuwe schoolstrijd" niet door alle leraren even heftig wordt ervaren. Er zijn verschillen tussen sectoren en verschillen tussen jongere en oudere docenten. Over het algemeen blijkt dat de tevredenheid van leraren over hun zeggenschap en autonomie zeker in vergelijking met andere sectoren binnen de overheid, redelijk goed scoort. Ook de tevredenheid over het management is niet erg afwijkend ten opzichte van overige sectoren (Onderwijsraad, 2007). Beide rapporten benadrukken dat de leraar de spil is bij het leren van leerlingen en bij vernieuwingen in het didactische proces binnen de school. Deze belangrijke rol wordt onderschreven door een brede analyse van meer dan 600 wetenschappelijke studies naar het leren van leerlingen. Daaruit blijkt dat van alle factoren die van invloed zijn op het leren van leerlingen de kwaliteit van de leraar met stip bovenaan staat (Hattie, 2007).

In beide rapporten wordt een hartstochtelijk pleidooi gehouden voor de versterking van de professionele positie van de leraar. Daarbij wordt een aantal voorstellen gedaan:

- het creëren van een beroepsgroep (Tijdelijke Commissie Leraren) of een federatie van beroepsverenigingen (Onderwijsraad), die een rol moet spelen bij het definiëren van de kwaliteitseisen voor leraren en het certificeren van opleidingstrajecten voor leraren;

- het vergroten van de betrokkenheid van leraren in besluitvormingsprocessen binnen de school;
- het vergroten van het inzicht van leraren in en hun betrokkenheid bij schoolleiderschap (onder andere door studenten tijdens de opleiding al kennis te laten maken met aspecten van onderwijsmanagement en door te experimenteren met roulerend schoolleiderschap);
- het opzetten van een beroepsregister voor leraren (Tijdelijke Commissie Leraren) of het afleggen van een beroepseed (Onderwijsraad);
- het stimuleren van ondernemerschap en zelfsturing van leraren, bijvoorbeeld via lerarencoöperaties of maatschappen;
- het verhogen van het opleidingsniveau van leraren door het ontwikkelen en aanbieden van Masteropleidingen.

Zowel de commissie Rinnooy Kan als de Onderwijsraad pleiten voor een situatie waarin sprake is van coproductie van leraren en schoolleiders. Voorwaarde voor coproductie is kennis van elkaars systemen. Kennis van management en het vermogen tot leidinggevend handelen hoort onderdeel te zijn van de professie. Een gevoel voor de rationaliteit van politiek en management heeft vrijwel iedere professional in publieke dienst nodig (de Bruijn, 2005). Als alternatief voor coproductie beschrijft de Onderwijsraad de mogelijkheid om de relatie tussen leraren en schoolleiders te regelen via een

overeenkomst of een professioneel statuut. In zo'n overeenkomst of statuut wordt het onderling wantrouwen gereguleerd door heldere afspraken ten aanzien van verplichtingen en resultaten. Het relationele vertrouwen dat noodzakelijk is voor coproductie wordt hierbij echter gereduceerd tot contractueel vertrouwen (zie de bijdrage van Snoek, Henneman en Simon in deze bundel). Tegenover een overeenkomst of statuut dat vooral tot doel heeft om de inspanningen en resultaten van de ander vast te leggen, staat de beroepseed waarin de beroepsgroep zijn intenties, inspanningen en resultaten zelf vastlegt.

Eed voor de leraar

'Ik zweer / beloof dat ik het onderwijs zo goed als ik kan zal geven ten dienste van mijn leerlingen / studenten. Ik zal zorgen voor kwaliteit en het ondersteunen van het leerproces van degenen die aan mij zijn toevertrouwd. Ik stel het belang van de leerling / student voorop en eerbiedig zijn opvattingen. Ik zal geheim houden wat mij is toevertrouwd. Ik zal de onderwijskundige en vakmatige kennis van mijzelf en anderen bevorderen. Ik erken de grenzen van mijn mogelijkheden. Ik zal mij open en toetsbaar opstellen, ook naar ouders en andere belanghebbenden, en ik ken mijn verantwoordelijkheid voor de samenleving. Ik maak geen misbruik van mijn kennis of bevoegdheden. Ik zal zo het beroep van onderwijzer/docent in ere houden. Zo waarlijk helpe mij God almachtig / Dat beloof ik.' (Onderwijsraad, 2007, p. 70).

Al deze voorstellen liggen op het terrein van structuur en beleid. De Tijdelijke Commissie Leraren en de Onderwijsraad hopen daarmee de randvoorwaarden te creëren en een katalysator te bieden voor het creëren van een krachtige beroepsgroep. Maar daarmee ligt de bal voor een groot gedeelte bij leraren zelf.

De uitdaging voor de scholen

Onderliggend aan deze voorstellen is dat leraren, zowel op landelijk niveau (als beroepsgroep), als op lokaal niveau (binnen de school) een professionele leergemeenschap vormen. En dat vraagt om een cultuurverandering binnen veel scholen.

In deze bundel hebben we in de verschillende artikelen verkend wat daarvoor nodig is en hoe die cultuurverandering in de praktijk van de school te ondersteunen is. Daarbij is de nadruk gelegd op de volgende zaken:

- collectieve reflectie binnen de school, waarbij leraren en schoolleiders met elkaar stilstaan bij de kwaliteit van hun handelen en hun gedeelde kennis expliciteren en vastleggen in een gezamenlijke kennisbasis;
- een onderzoekscultuur binnen de school, waarbij leraren en schoolleiders op een kritische en onderzoekende wijze kijken naar kwaliteit en resultaat van hun handelen;
- onderwijskundig leiderschap van leraren, niet zozeer door op de stoel van de schoolleider te gaan zitten, maar door leiderschap te tonen ten aanzien van het eigen handelen:

het nemen van initiatief, het bewaken van kwaliteit en de bereidheid om verantwoording af te leggen naar anderen;

- de bereidheid om binnen de professionele gemeenschap professionele standaarden af te spreken en elkaar daarop aan te spreken;
- de vaardigheid om in dialoog sturing te geven aan processen van onderwijsinnovatie en collectief leren;
- het belang van relationeel vertrouwen, waarin intentie, concrete resultaten, integriteit en geloof in elkaars competenties samengaan.

Voorbeelden van good practice

Ontbreekt het leraren dan aan de kwaliteiten die hierboven genoemd zijn? Op tal van plekken zijn (groepen van) leraren nu reeds bezig om hier vorm aan te geven:

- Bij het opleiden-in-de-school nemen leraren en lerarenopleiders de verantwoordelijkheid voor het opleiden van nieuwe collega's en formuleren daarbij gezamenlijk professionele standaarden.
- De Vereniging Levende Talen is, in samenwerking met de Stichting Beroepskwaliteit Leraren, begin dit jaar gestart met het project Beroepstandaarden en Registratie in het Talenonderwijs. In dit project wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een set beroepsstandaarden voor talendocenten, een ontwerp voor een beroepsregister en een voorstel voor professionalisering van talendocenten. Hiermee wil de vereniging bijdragen

aan bevordering van de deskundigheid van de talendocent en de verbetering van het beroepsbeeld van de (talen)docent.

- Groepen leraren nemen zelf het initiatief om zich te organiseren en op te komen voor hun professionele kwaliteit. Voorbeelden zijn Beter Onderwijs Nederland en de Groene Golf.
- Veel basisscholen zijn zodanig kleinschalig dat het een vanzelfsprekendheid is dat het hele lerarenteam betrokken is bij besluiten over vernieuwing. Ook in verschillende scholen voor voortgezet onderwijs wordt gezocht naar manieren om kleinschalig te organiseren, waarbij verantwoordelijkheden lager in de organisatie gelegd worden. In een studie voor de Onderwijsraad beschrijven Van der Neut, Van Wolput en Kools (2007) een aantal voorbeelden van schoolorganisaties waar betrokkenheid van leraren nader is uitgewerkt, bijvoorbeeld in een lerarencoöperatie, collegiale intervisie en wederzijdse visitatie, docentenwerkplaatsen en georganiseerde vormen van overleg en medezeggenschap.
- Binnen lectoraten en academische dieptepilots ontstaan professionele leergemeenschappen van leraren, studenten en opleiders, waar kennis ontwikkeld en gedeeld wordt.

Tijd en aandacht

De kwaliteit van de leraar is één van de belangrijkste randvoorwaarden om de voorstellen uit de rapporten van de Commissie Rinnooy Kan en de Onderwijsraad te realiseren, maar niet de

enige. Andere belangrijke voorwaarden zijn tijd en aandacht.

Ook als leraren de hierboven genoemde kwaliteiten reeds bezitten, is dat nog geen garantie dat er binnen scholen professionele leergemeenschappen ontstaan die de verantwoordelijkheid nemen voor de bewaking van de kwaliteit van hun professionaliteit en handelen. Het primaire proces binnen scholen vraagt voortdurend aandacht en tijd. De noodzaak om veranderingen en vernieuwingen binnen de school door te voeren, zonder dat daar expliciet innovatietijd voor wordt vrijgemaakt, heeft tot gevolg dat leraren het gevoel hebben geen tijd te hebben voor collectieve reflectie. Teamoverleggen binnen de school zijn in veel gevallen overladen met het oplossen van concrete praktische problemen en laten weinig ruimte voor gezamenlijke reflectie. Dit wordt voor een deel veroorzaakt door de cultuur en de wijze waarop zaken binnen de school georganiseerd zijn. Collectieve reflectie moet georganiseerd en gefaciliteerd worden in termen van tijd (en roosters), waardering en ondersteuning. Hier ligt zowel een taak voor de schoolleiding als voor leraren zelf. De speelruimte die scholen hebben is echter erg beperkt.

De uitdaging voor de lerarenopleiding

Wanneer we studenten willen opleiden die een actieve rol spelen in het creëren van een professionele beroepsgroep en bijdragen aan de hierboven genoemde initiatieven, is het van belang om daar al tijdens de opleiding aandacht aan te

besteden.

Dat heeft verschillende consequenties voor het curriculum en de cultuur van de lerarenopleidingen. Opleiders moeten al bij het geven van feedback stimuleren dat studenten inzicht krijgen in de collectieve kennisbasis, de gildekennis van het leraarschap, en die actief vertalen naar hun eigen persoonlijke en expliciete standaarden voor professionele kwaliteit waar ze zich op willen laten aanspreken. Al in de opleiding moet een cultuur gestimuleerd worden waarin studenten elkaar aanspreken op professionele kwaliteit via collegiale intervisie (bijvoorbeeld via Video Interactie Begeleiding) en peer-assessment. Studentgroepen moeten gestimuleerd worden om te functioneren als collectieve leer gemeenschappen die gezamenlijk hun gedeelde kennisbasis expliciteren en vastleggen. En in de opleiding moet onderzoekend handelen en aandacht voor onderwijskundig leiderschap een integraal onderdeel zijn van het curriculum. En ten slotte is het de uitdaging voor opleiders (en hun managers) binnen de opleidingen en de scholen om rolmodellen te zijn voor studenten ten aanzien van onderzoekend handelen, het creëren van relationeel vertrouwen, in collectieve reflectie op professionele kwaliteit, in het vastleggen van collectieve kennis, in het elkaar aanspreken op professionele kwaliteit en in onderwijskundig leiderschap.

De lectoraatsagenda voor de komende vier jaar

Met de kentering in het lerarendeбат die aan

het begin van dit artikel beschreven is, heeft het thema van het lectoraat een nog grotere relevantie gekregen. Het lectoraat gaat verder onder de nieuwe titel “Leren en Innoveren: Talentontwikkeling van leraren in veranderprocessen”. De aanleiding voor de nieuwe titel is het feit dat huidige titel te makkelijk opgevat kan worden als een beschuldiging aan leraren dat zij niet veranderingsbekwaam zijn. Bovendien geeft de nieuwe titel krachtiger de actieve rol aan die leraren in scholen spelen. Ook in de nieuwe titel omvat de term ‘leraren’ zowel studenten als leraren uit basisonderwijs tot en met hoger onderwijs en lerarenopleiders. Het woord ‘van’ benadrukt het belang van eigenaarschap en zelfsturing door leraren. Ook in de komende vier jaar is het doel van het lectoraat om leraren, studenten en lerarenopleiders te ondersteunen bij het versterken hun eigenaarschap ten aanzien van hun professionele kwaliteit, het vergroten van hun professionele ruimte en het bevorderen van het ontstaan van professionele leergemeenschappen en een krachtige beroepsgroep.

De agenda van het lectoraat zal in dit licht de komende vier jaar gedomineerd worden door de volgende thema's:

- Verhoging van het opleidingsniveau van leraren door de verdere ontwikkeling van educatieve Masters, met name het profiel Leren & Innoveren binnen de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek.
- Ondersteuning bij de verdere inbedding en uitwerking van thema's zoals zelfsturing,

kwaliteit van feedback, Video Interactie Begeleiding en onderzoek in het curriculum van de lerarenopleidingen.

- Ondersteuning van professionele leergemeenschappen, door het ontwikkelen van instrumenten voor collectieve reflectie, het identificeren van goede praktijkvoorbeelden met betrekking tot het vastleggen en expliciteren van collectieve kennis, het stimuleren van praktijkonderzoek binnen scholen en het ondersteunen van zelfsturende netwerken van leraren.
- Versterking van de voorbeeldrol van lerarenopleiders ten aanzien van het doen van onderzoek naar de eigen praktijk, het creëren van professionele leergemeenschappen, het vastleggen van collectieve kennis en het gebruik van Video Interactie Begeleiding in het kader van collegiale intervisie.
- Ontsluiting van de kennis die dit oplevert en het verbinden van die kennis met de kennis die aanwezig is binnen de nieuwe lectoraten van de EHvA binnen het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Vraag daarbij is of het lectoraat er in slaagt om zelf een rolmodel te zijn voor studenten, leraren en lerarenopleiders. De kenniskring van het lectoraat functioneert als een heterogene professionele leergemeenschap. In de afgelopen vier jaar is echter gebleken dat ook hier het vormen van een professionele leergemeenschap nog de nodige aandacht vraagt. Deelname van studenten als gelijkwaardige deelnemers in de

kenniskring is geen vanzelfsprekendheid en vraagt aandacht en begeleiding. De deelnemers aan de professionele leergemeenschap moeten niet alleen beschikken over kwaliteit met betrekking tot het doen van onderzoek en kritische reflectie maar moeten ook vaardigheden hebben of ontwikkelen op het terrein van het vastleggen en delen van het resultaat van hun onderzoek en van hun leren. Ook het systematisch vastleggen, het delen en het zichtbaar maken van de resultaten van de activiteiten van de leergemeenschap / kenniskring met professionals buiten die leergemeenschap / kenniskring is geen vanzelfsprekendheid en vraagt uitdrukkelijk aandacht en tijd.

We hebben echter ook ervaren dat een gemeenschappelijke focus, zoals het schrijven van dit boek, een belangrijke voorwaarde is om energie te creëren. Het op deze wijze delen van onze kennis geeft veel energie om ook in de komende vier jaar de uitdagingen op te pakken!

Literatuur

Bruijn, H. de (2005). Maak spanningen management en professionals vruchtbaar. In: Brink, G. van den; Jansen, T. & Pessers, D., *Beroepszeer: waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam, Boom.

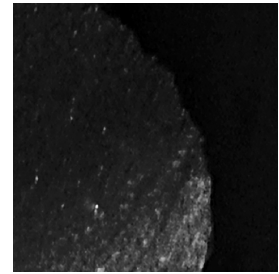
Hattie, J. (2007). *Developing potentials for learning: Evidence, assessment, and progress*. Keynote tijdens de EARLI-conference 2007, Hungrier.

Neut, I. van der; Wolput, B. van & Kools, Q. (2007). *Positionering van docenten. Een onderzoek naar de inspraak- en kennisuitwisselingsmogelijkheden van docenten po, vo en bve*. Tilburg, IVA.

Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is Eigenaarschap*. Den Haag, Onderwijsraad.

Snoek, M. (2004). *Van Veranderd worden naar zelf Veranderen. Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren*. Openbare les. Amsterdam, HvA.

Tijdelijke Commissie Leraren (2007). *LeerKracht. Rapport van de Tijdelijke Commissie Leraren*. Den Haag, ministerie van OCW.



Wie werkten mee aan deze bundel?

Ellen Biersteker is van huis uit klinisch pedagoog. Zij heeft echter steeds in het onderwijs gewerkt. Eerst als docent, leerlingbegeleider en later als teamleider. Momenteel is zij lid van de staf van OSG Echnaton, een scholengemeenschap voor vo in Almere. Van 2003-2005 was zij verbonden aan de kenniskring 'de veranderingsbekwame leraar'. De paradox van de sturende zelfsturing is voor haar leidraad geweest bij het werk in de kenniskring.

Liz Dale is lerarenopleider bij IDEE (International Degree in English and Education), het Engelstalige programma van de EHvA dat opleidt tot een BA Hons in Engeland, een tweedegraads bevoegdheid in Nederland en een International Teaching Certificate van de University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Haar aandachtsgebieden zijn stagebegeleiding, de didactiek van tweetaligonderwijs en vakdidactiek Engels, met name het ontwikkelen van een theoretische onderbouwing van de praktijk door studenten.

Annette Dietze is hoofd van de afdeling Strategie & Ontwikkeling van de EHvA. Ze speelde een belangrijke rol bij de landelijke ontwikkeling van de bekwaamheidseisen voor leraren en de vormgeving van de landelijke kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen. Zij participeert in het Comenius Project Identifying Teacher Quality met als aandachtgebied Research & Evaluation.

Aimee Dwars heeft van 2002 tot 2006 de lerarenopleiding Frans aan de EHvA gedaan. In het laatste jaar van haar studie maakte zij in het kader van haar specialisatie deel uit van de Kenniskring. In 2006-2007 bleef ze verbonden aan de Kenniskring, terwijl ze als docente Frans werkzaam was bij het Michael College in Zaanstad. Momenteel volgt zij een Masteropleiding Taalwetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Rob Henneman, opgeleid tot klinisch psycholoog, is vanaf 1980 werkzaam bij de Hogeschool van Amsterdam, eerst als docent, later als opleidingsmanager. Vanaf 1997 heeft hij leiding gegeven aan LoopbaanAdviesCentrum. Dit is in 2003 overgegaan in het Mobiliteitscentrum, een centrale voorziening waar hogeschoolmedewerkers terecht kunnen met hun loopbaan- en coachingsvragen. De

laatste jaren heeft zijn werkgebied zich toegespitst op beleidsvorming rondom professionalisering en ontwikkeling van hogeschoolmedewerkers. Vanuit die rol maakt hij deel uit van diverse werkgroepen gericht op professionalisering en van de HvA-toetsingscommissie voor promotieaanvragen.

Alice Holla is leerkracht binnen de katholieke basisschool De Mijlpaal. De Mijlpaal gaat uit van ontwikkelingsgericht onderwijs. Binnen de Mijlpaal is zij als opleider-in-de-school verantwoordelijk voor de begeleiding van pabostudenten van de EHvA.

Klaas van der Laan is docent Onderwijskunde bij de afdeling vo/bve van de EHvA. Daarnaast is hij verbonden aan het Centrum voor Nascholing Amsterdam als trainer en opleider op het gebied van integrale personeelsontwikkeling en opleiden in de school. Zijn aandachtsgebieden zijn het leren van studenten in een competentiegericht onderwijs, de ontwikkeling van de opleidingsschool en competenties van opleiders van leraren in de school.

George Lengkeek heeft gewerkt als leraar, schoolleider, lerarenopleider, begeleider van schoolontwikkeling, en als opleider van schoolleiders. Hij heeft gepubliceerd op de gebieden van mondiale vorming, levensbeschouwelijke vorming, kwaliteitszorg, leiding geven en schoolontwikkeling. Zijn interesse gaat in de laatste jaren vooral uit naar onderwijsvernieuwing 'van binnenuit', en de kwaliteit van leiding geven (door schoolleiders, maar ook door leraren) die daarbij nodig is. Hij gebruikt nu zijn pensioen om zijn promotieonderzoek over dit laatstgenoemde thema af te ronden.

Wim Kouwenhoven begon zijn onderwijsloopbaan als scheikundedocent in Soest. Daarna heeft hij achttien jaar in Afrika gewerkt als scheikundedocent, scheikundedidacticus en onderwijskundige. Na terugkomst heeft hij een promotieonderzoek afgerond over curriculumontwikkeling en competentiegericht opleiden. Vervolgens was hij drie jaar werkzaam als onderwijskundige bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de UVA en bij de hoger onderwijsgroep van het Centrum voor Nascholing Amsterdam. Hij werkt nu als Senior Education Consultant bij het Centrum voor Internationale Samenwerking van de VU.

Meta Krüger (socioloog) werkte als docent aan de Pedagogische Academie in Haarlem en vanaf 1978 als Universitair Docent aan de UvA. Zij is momenteel verbonden aan de Afdeling Onderwijskundige Wetenschappen en aan het Instituut voor de Lerarenopleiding. Daarnaast werkt zij bij het Centrum voor Nascholing als projectleider van het KennisCentrum voor Leiderschapsontwikkeling en als kern-docent in de master voor schoolleiders. Bij E&S Advies en Management is zij adviseur en lid van het

'Michael Fullan and E&S consortium'. Zij is voorzitter van het Bestuur van de Open Schoolgemeenschap Bijlmer in Amsterdam.

Annemieke Mol Lous (1958) is leraar, orthopedagoog en ontwikkelingspsycholoog en is sinds 2000 werkzaam als docent Psychologie, Pedagogiek en Onderwijskunde, programmaleider profilering, coach en stagebegeleider bij de pabo EHvA. Daarvoor werkte zij o.a. als onderzoeker en docent bij de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de Radboud Universiteit Nijmegen. Sinds twee jaar maakt zij deel uit van de kenniskring 'De veranderingsbekwame leraar' waar zij o.a. onderzoek doet naar het inzetten van videobeelden bij het opleiden van leraren primair onderwijs in samenwerking met opleidingsscholen voor Ontwikkelings Gericht Onderwijs (OGO).

Margreet Schriemer (1968) werkt als adviseur Personeel & Organisatie bij de Hogeschool van Amsterdam. Zij nam van 2003-2006 deel aan de kenniskring 'de veranderingsbekwame leraar'. Daar deed zij onder andere onderzoek naar de waardering van veranderingen door lerarenopleiders binnen de EHvA. Momenteel volgt zij een Master Onderwijskunde aan de UvA. Zij is geïnteresseerd in het raakvlak van organisatieontwikkeling en professionalisering in het onderwijs.

Saskia Simon werkte vanaf 1985 als directeur van de opleiding Oefentherapie-Mensendieck die vanaf 1996 bij de Hogeschool van Amsterdam aangesloten is. Zij houdt zich vanaf 2000 bezig met mobiliteit en ontwikkeling en maakt deel uit van het team van het Mobiliteitscentrum als coördinator van het Transferpunt, coördinator van de Pool Projectmanagement en programmaleider van het Management Development Traject van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast participeert zij in diverse kennisnetwerkgroepen van de Stichting Mobiliteitsfonds.

Marco Snoek is als lector verbonden aan de EHvA. Daarvoor was hij opleider Natuurkunde en beleidsmedewerker lerarenopleidingen.

Hij maakt deel uit van het besturen van de VELON, de Association for Teacher Education in Europe en het Openbaar Primair Onderwijs in Zaanstad. Namens het ministerie maakt hij deel uit van het Peer Learning Cluster Teachers & Trainers van de Europese Commissie.

Hanneke Stasse (1953) is sinds 1979 werkzaam als lerarenopleider, onderwijskundige en projectleider diversiteit bij de EHvA. Haar aandachtsgebieden zijn diversiteit, algemene beroepsvoorbereiding, supervisie, stages Suriname/Antillen, studentmentoraat.

Jacqueline Steeman is coördinator van het project 'opleiden in de school' bij de Willibrord-school op IJburg. Als coördinator werkt zij mee aan de implementatie van het interne opleiden van studenten in de school. De interne opleiding van de studenten gebeurt samen met de leerkrachten in (na)scholingstrajecten, waardoor studenten en leerkrachten samen werken aan hun (school)ontwikkeling. Naast de begeleiding van de implementatie van het interne opleiden heeft ze de taak van onderzoekskoördinator binnen de Willibrord. Ze werkt ook als zelfstandig coach, trainer en opleider en is in die hoedanigheid bezig met het faciliteren van het leren en ontwikkelen van mensen.

Colofon

De foto op de voorpagina, 'Vroeg licht kleurt het binnenste van een tulp' is gemaakt door Peter van den Berg, freelance fotograaf. De foto maakt deel uit van de fototentoonstelling Dutch DeLight die van mei tot september 2007 in het gebouw van de EHvA te zien was.

Peter van den Berg is een oud-student van de lerarenopleidingen van de (voorlopers van de) EHvA, waar hij een bevoegdheid Biologie en Aardrijkskunde heeft behaald. Daarna heeft hij onder andere als hoofddocent en leerplancoördinator een belangrijke rol gespeeld bij de Hogere Informatica Opleiding van de Hogeschool van Amsterdam.

Voor meer informatie:

www.pjvandenbergh.nl

pjvandenbergh@wanadoo.nl

samenstelling en redactie	Marco Snoek, m.snoek@hva.nl
vormgeving en opmaak	Stef Verbraeken
eindredactie	Dolf Weverink
ISBN	978-90-812456-1-6
NUR	841