



INSPECTIE van
het ONDERWIJS

‘STILSTAAN BIJ VOORUITGANG’

Jeannette Geldens & Kees Lintermans
(red.)

‘STILSTAAN BIJ VOORUITGANG’

gebundelde bijdragen gepresenteerd op de mini-conferentie
gehouden ter gelegenheid van

het afscheid van
dr. mr. Herman L. Popeijus

als Inspecteur van het Onderwijs

en zijn inauguratie tot

Lector van Hogeschool de Kempel

Plaats: pedagogische Hogeschool de Kempel te Helmond

2 maart 2005

redactie drs. Jeannette Geldens & ir. Kees Lintermans

VOORWOORD

Deze conferentiebundel ‘Stilstaan bij vooruitgang’ is samengesteld ter gelegenheid van het afscheid van dr. mr. Herman L. Popeijus als Inspecteur van het Onderwijs en diens inauguratie tot lector. Herman heeft de Inspectie van het Onderwijs per 1 december 2004 verlaten. Sinds 1980 is hij voor het onderwijs in De Kempen werkzaam geweest, waarvan vele jaren als Rijksinspecteur. Op woensdag 2 maart 2005 wordt op een bijzondere wijze aan dit afscheid aandacht besteed.

De resterende jaren wil Herman zich vooral wijden aan onderzoek. Hij is reeds als senior onderzoeker verbonden aan het Onderzoekcentrum van het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit te Nijmegen. Hij is projectleider van een promotie-onderzoek naar ‘Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren primair onderwijs’. In dit onderzoek werken de Pedagogische Hogeschool De Kempel te Helmond en het ILS samen. De Hogeschool stelt hem vanaf 1 maart als lector in de gelegenheid onderzoek te doen naar het leren in leerwerk gemeenschappen en de vormgeving daarvan.

In deze conferentiebundel vindt u vier bijdragen, waarin de betreffende deskundigen belangrijke recente onderwijsontwikkelingen bespreken.

De auteur van de eerste bijdrage is dr. Leon Henkens, Hoofdinspecteur Primair Onderwijs bij de Inspectie van het Onderwijs. Hij bespreekt de uitdaging voor het Nederlands onderwijs om een bijdrage te leveren aan een betere benutting van het vrouwelijk bèta-talent.

De tweede bijdrage is van drs. Jan Rijkers, Coördinerend Inspecteur Voortgezet Onderwijs bij de Inspectie van het Onderwijs. Hij gaat in op nieuwe ontwikkelingen in het toezicht onder het motto ‘stilstaan bij de vooruitgang in het werk van de inspectie van het onderwijs’.

Onder de titel ‘Het leren door leraren’ verzorgt prof. dr. Theo C.M. Bergen, directeur van het Onderzoekcentrum van het ILS van de Radboud Universiteit Nijmegen, de derde bijdrage. Hij bespreekt daarin de professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun beroepsuitoefening.

De vierde bijdrage is van de hand van drs. Henk Derks, Algemeen directeur van de Stichting Samen Koersen op Zichtbare OnderwijsKwaliteit (SKOzoK) waaronder 34 scholen ressorteren. Hij schetst een beeld van een snel veranderende wereld en de enorme uitdagingen, die dit met zich meebrengt voor de inrichting van het onderwijs.

We kennen dr. mr. Herman L. Popeijus als een man die zijn hele onderwijsloopbaan in dienst steld aan een volhardend zoeken naar wegen om de kwaliteit van het onderwijs aan de kinderen te bevorderen. Die zoektocht zal hij binnen zijn favorite onderwijsvorm, het opleidingsonderwijs kunnen voorzetten als lector van het lectoraat ‘leren in leerwerk gemeenschappen’. Hij zal de bundel afsluiten met een korte afscheidsrede en oratie.

2 maart 2005

Jeannette Geldens, Pedagogische Hogeschool De Kempel
Kees Lintermans, Inspectie van het Onderwijs

INHOUDSOPGAVE

1 . Verborgen bèta-talent.....	1
dr. Leon Henkens	
2. Ontwikkelingen in het toezicht	7
drs. Jan Rijkers	
3. Het leren door leraren.....	9
Prof. dr. Theo C.M. Bergen	
4. Oud denken als belemmering voor kwaliteit.....	21
drs. Henk Derks	
5. Onderweg in kennis delen en kennis vermenigvuldigen.....	29
dr.mr. H.L. Popeijus	

1. VERBORGEN BÈTA-TALENT

dr. Leon Henkens,
Hoofdinspecteur Primair Onderwijs, Inspectie van het Onderwijs

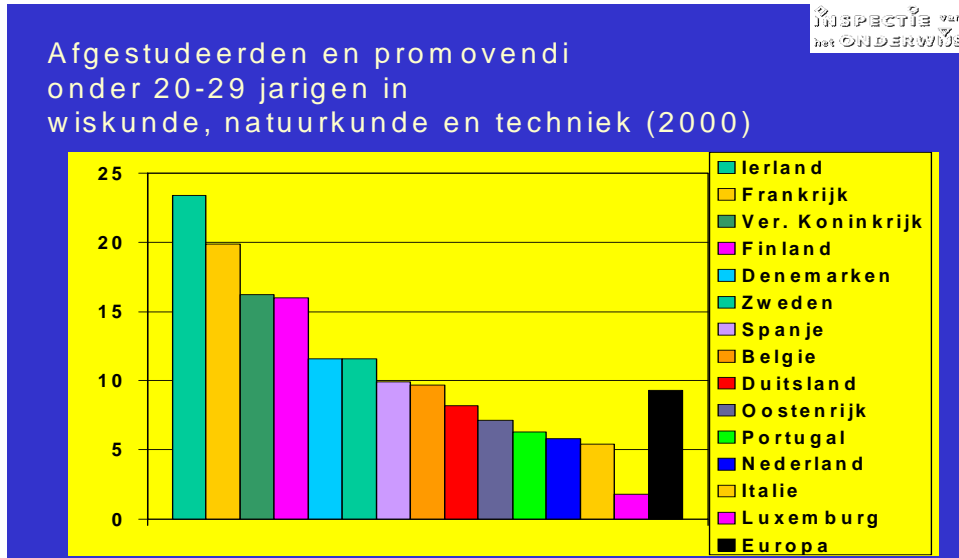
In 2000 vond de EU-top plaats in Lissabon. De Europese lidstaten hebben daar afgesproken dat zij de EU willen laten uitgroeien tot de meest concurrerende kenniseconomie in de wereld. De concrete acties die daarvoor worden ondernomen, zijn geformuleerd rond drie doelstellingen:

1. Verbeteren van de kwaliteit en de doeltreffendheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU;
2. Eenieder toegang geven tot levenslang leren;
3. De onderwijs- en opleidingsstelsels voor de wereld openstellen.

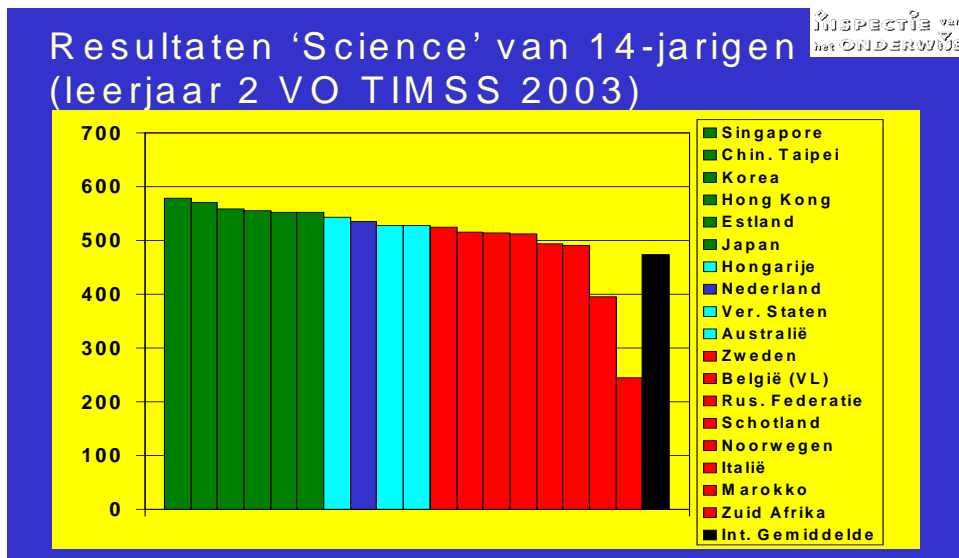
Bovendien moeten alle Europese burgers daarmee de mogelijkheid krijgen deel te nemen aan de nieuwe kennismaatschappij.

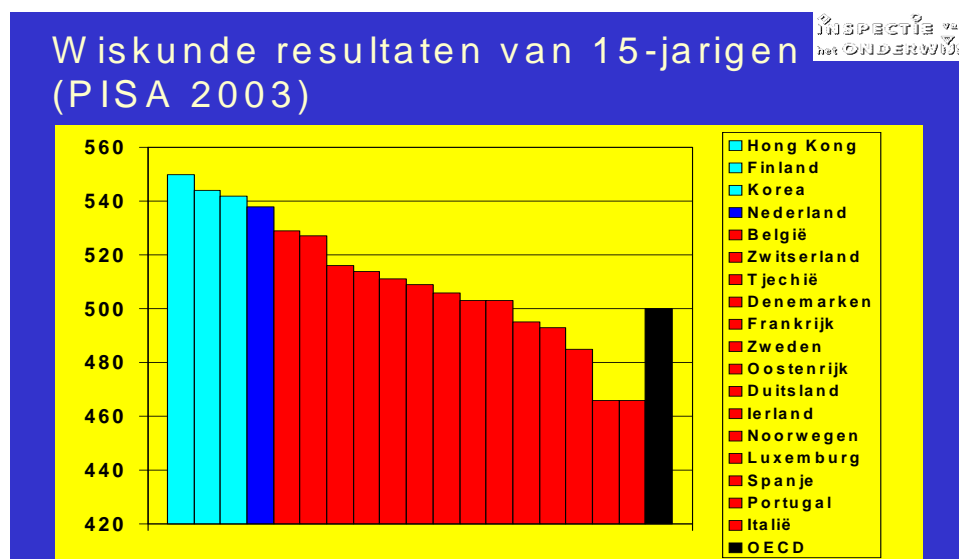
Nederland heeft zelfs het voornemen geuit om binnen deze kenniseconomie een toppositie te gaan innemen. Er is echter een probleem: voor een sterke kenniseconomie zijn kenniswerkers nodig, werknemers die door hun opleiding en hun functioneren bijdragen aan de continue innovatie van producten en bedrijfsprocessen. Maar Nederland kan structurele tekorten aan kenniswerkers verwachten; op dit moment ronden al onvoldoende studenten in bèta- en techniekrichtingen hun studie succesvol af om aan de vervangingsvraag te voldoen. En dan zijn de door het bedrijfsleven voorziene uitbreidingsvraag en de door de overheid voorgenomen investeringen op het gebied van onderzoek en ontwikkeling nog niet eens ter sprake geweest. De ministers van OCW, EZ en SZW hebben daarom eind 2003 het Deltaplan Bèta en Techniek vastgesteld. Daarin worden maatregelen gepresenteerd om jongeren te interesseren voor een studie en loopbaan in met name de bèta- en technieksector. Een belangrijk richtsnoer daarbij is de in Europees verband onderschreven doelstelling om de uitstroom in 2010 uit hogere bèta- en techniekopleidingen in de Europese Unie met gemiddeld 15% te laten stijgen. Voor 2007 wordt gemikt op 15% meer instroom in de bedoelde opleidingen, waarbij tevens de verhouding mannen - vrouwen meer in evenwicht moet zijn.

In Nederland blijft het aantal hoger opgeleiden in de beta/techniek-richtingen sterk achter:



Nederland haalt nauwelijks tweederde van het Europese gemiddelde. En ergens is dat vreemd. Onlangs zijn de resultaten verschenen van het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment onderzoek onder 15-/16-jarigen) en van het TIMSS-onderzoek (Trends In Mathematics and Science Study, onderzoek onder leerlingen tot 15 jaar), en daaruit blijkt dat Nederland het helemaal niet zo slecht doet.





Als de scores van Nederland in het PISA- en TIMMS-onderzoek worden bekeken, blijkt dat Nederland kwantitatief weliswaar laag scoort, kwalitatief blijken de leerlingen ten opzichte van hun buitenlandse collega's uitstekend te scoren op Wiskunde en Natuurwetenschappen. Op beide onderdelen scoren Nederlandse leerlingen in de top-10 en ver boven het gemiddelde. Daar moet overigens de kanttekening bij geplaatst worden dat deze prestaties deels te danken zijn aan de relatief goede prestaties van vmbo-leerlingen ten opzichte van vergelijkbare groepen leerlingen elders. Als gekeken wordt naar het hoogste schoolniveau dan blijkt dat Nederland juist minder bollebozen heeft die topprestaties leveren.

Hoe komt het nu dat Nederland – waar kennelijk onderwijs in de natuurwetenschappelijke en technische vakken op een hoog peil staat – toch zo'n laag aandeel bèta's heeft? Voor het Onderwijsverslag 2003 is daar door de inspectie onderzoek naar gedaan en daaruit bleek dat zich op diverse momenten zogenoemde 'wegversmallingen' voordoen: momenten waarop leerlingen dan wel studenten voor bèta en techniek verloren gaan omdat zij andere keuzes maken. Wij zijn nagegaan of en hoe deze keuzepatronen te beïnvloeden zijn.

Een eerste aangrijpingspunt is het rendement in het hoger onderwijs te vergroten. Vanuit de politiek zijn onlangs de bèta-beurzen geïntroduceerd: studenten die hun bèta-opleiding afmaken, krijgen een financiële bonus van € 1.500,-. Hiervan kunnen echter geen grootse resultaten verwacht worden: het percentage afhakers in bèta- en technische opleidingen is niet groter dan dat van andere studiesectoren. In het hbo is het zelfs de sector met de minste afhakers. Bovendien is het niet waarschijnlijk dat een afrondingsbonus de instroom in de gewenste sector sterk zal vergroten.

Een andere mogelijkheid om meer bèta's op ho-niveau te genereren, is de doorstroom van mbo'ers naar het hbo in de betreffende sector te vergroten. Dit is voor de korte termijn wel interessant, maar niet voor de lange. Want ook aan bèta's en technici op mbo-niveau is een groot tekort. Het werven van mbo'ers voor het ho zou dan betekenen dat het ene gat met het andere wordt gedicht. Een tweede kanttekening is dat mbo'ers doorstromen naar het hbo terwijl er vooral behoefte is aan universitair opgeleiden voor Onderzoek en Ontwikkeling.

Het bèta-tekort in Nederland zal dus opgelost moeten worden door de 'reguliere' instroom vanuit het voortgezet onderwijs te vergroten: er zullen meer leerlingen moeten kiezen voor het Natuur- en Techniek- (N&T) of het Natuur- en Gezondheidsprofiel (N&G). Deze profielen geven toegang tot de bèta- en techniekopleidingen in het hoger onderwijs.

Als de gegevens over de profielkeuzes worden geanalyseerd, blijkt dat er in Nederland sprake is van een 'meisjesproblematiek'. In vergelijking met landen om ons heen kiezen maar weinig meisjes in havo/vwo voor een bèta-profiel: nog geen 5% van de meisjes slaagt met een N&T-profiel tegen ruim 25% van de jongens. De ondervertegenwoordiging wordt deels goedgeemaakt door de oververtegenwoordiging van meisjes in het N&G-profiel, maar van daaruit stromen veel meisjes door naar medische opleidingen. Bovendien kiezen niet alle leerlingen met een N&T- of N&G-profiel na afronding van de middelbare school voor een bèta- of technische studie: veel stromen in in opleidingen in de sectoren Landbouw of Gezondheid. En daarnaast zijn er nog meer opleidingen waarvoor het N&T- of N&G-profiel niet verplicht, maar wel gewenst is, bijv. de lerarenopleidingen voor exacte vakken.

Het relatief kleine aantal meisjes dat voor het N&T- of het N&G-profiel kiest zorgt er ook voor dat het aandeel vrouwen onder bèta- en technisch afgestudeerden in Nederland sterk achterblijft bij vergelijkbare landen. In Zweden, Denemarken en Groot-Brittannië is het aandeel vrouwen onder afgestudeerde bèta's en technici bijna twee keer zo groot als in ons land (32 vs 18%). Dit maakt de toch al omstreden verklaring van een verschil in aanleg tussen jongens en meisjes onwaarschijnlijk en er lijkt maar één conclusie gerechtvaardigd: Nederlands vrouwelijk bèta-talent wordt niet optimaal benut. Dit verborgen talent heeft bovendien een behoorlijke omvang: als de meisjes hetzelfde keuzepatroon voor de natuurprofielen zouden hebben als jongens zouden per jaar anderhalf keer meer leerlingen uitstromen met een N&T- of N&G-profiel. Met gelijkblijvende studiekeuze- en afhaakpercentages in de latere onderwijsfasen kan dit per jaar een paar duizend extra afgestudeerde bèta's en technici opleveren. Op een uitstroom van nu zo'n 13.500 afgestudeerden per jaar is dat een behoorlijke winst.

Waarom kiezen relatief zo weinig Nederlandse meisjes voor een bèta-profiel? Een belangrijke oorzaak is zeker gelegen in het zelfvertrouwen dat meisjes hebben bij wiskunde. Uit het PISA-rapport van 2000 blijkt dat Nederlandse meisjes aanzienlijk minder vertrouwen hebben in hun eigen kunnen dan Nederlandse jongens en ook minder dan meisjes in andere OECD-landen als het om wiskunde gaat. Het PISA-rapport van 2004 bevestigt dit beeld: de Nederlandse meisjes scoren op wiskunde niet significant lager dan de jongens, maar hebben wel een duidelijke en significant lagere motivatie, belangstelling en plezier in wiskunde dan Nederlandse jongens. Deze verschillen tussen meisjes en jongens treft men ook in andere OECD-landen aan, maar in Nederland zijn de verschillen groter.

Desondanks slagen sommige scholen erin om een relatief groot aantal meisjes een bèta-profiel 'in te loodsen': scholen blijken aanzienlijk te verschillen in het percentage leerlingen dat een bèta-studie kiest. In het havo kiest gemiddeld 13% van de leerlingen voor een bèta-studie (op de individuele scholen variërend van 0 tot 36%); in het vwo is dat gemiddeld 21% (op de individuele scholen variërend van 0 tot 40%). Kennelijk zijn scholen in staat de keuze voor en de doorstroom naar een bèta-profiel positief beïnvloeden. Uit onderzoek blijkt dat scholen daar diverse mogelijkheden voor hebben:

Profilering: de helft van de scholen heeft geen specifieke profilering; van de scholen die zich wel specifiek profileren kiest maar 10% voor een profiel in de bèta-richting (inclusief ICT).

Bijzondere activiteiten zoals de bèta-activiteiten van Axis en Jetnet worden nog maar door 7.5% van de vwo-afdelingen en 15% van de havo-afdelingen opgepakt. Ook kan de deelname aan de Olympiades en andere nationale en internationale wedstrijden in bèta- en technische vakken bevorderd worden. Dit blijkt in de tweede fase een positief effect op de keuzes van leerlingen voor bèta-studies te hebben.

Extra aandacht voor de keuzeprocessen en het aanmoedigen van de belangstelling van meisjes. Dit hangt samen met het eerder geconstateerde gebrek aan zelfvertrouwen van meisjes in hun eigen kunnen op het gebied van bèta en techniek.

Zichtbaarheid van bèta-docenten op school, vooral als keuzebegeleider in de tweede fase, maar ook in het management, heeft een positief effect op keuzes van leerlingen voor bèta-studies.

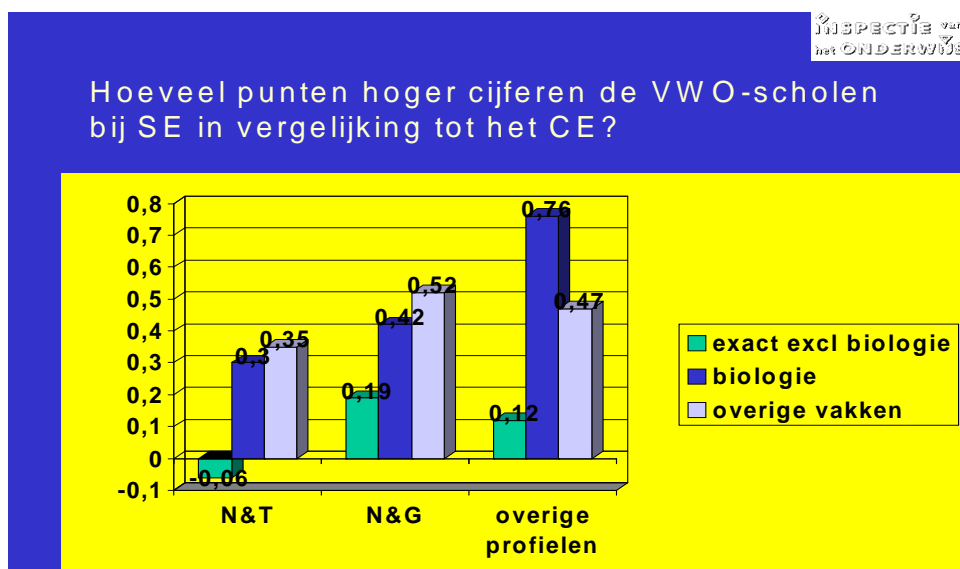
Ook de manier waarop scholen het onderwijs in vooral wiskunde en natuurkunde hebben ingericht draagt - vaak onbedoeld - bij aan de beeldvorming die leerlingen van bèta/techniek hebben:

Eisen/voorwaarden: op veel scholen worden min of meer expliciete eisen gesteld aan een bèta-keuze: “Je moet toch wel zevens voor alle bèta-vakken hebben om verantwoord voor N&T te kunnen kiezen”. Voor andere profielen wordt veel minder vaak zo’n expliciete eis gesteld.

Sorteermachine: de keuze voor bèta lijkt een sorteermachine, waar gaandeweg alleen maar leerlingen afvallen en er nauwelijks aansluiters zijn.

De kwaliteit van het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zou bij wis-, natuur- en scheikunde verbeterd kunnen worden. Docenten van deze vakken hebben doorgaans weinig contact met elkaar. Afstemming van deze vakken vindt weinig plaats.

Gemiddeld liggen de *schoolexamencijfers*, mede afhankelijk van het gekozen profiel, 0.3 tot 0.5 punt hoger dan de centraal examencijfers. Opvallend is dat dit niet geldt voor de exacte vakken. Hiervoor zijn de verschillen veel kleiner.



Hiermee zetten scholen het beeld neer, dan wel versterken het beeld van vakken die moeilijk zijn, die saai zijn en waarvan de relevantie onderbelicht blijft.

De inspectie zal de ontwikkelingen rond bèta/techniek in het onderwijs blijven volgen en analyseren. Wij hopen scholen daarmee te stimuleren de maatschappelijke uitdaging die de Lissabon-doelstellingen behelzen, op te pakken. Nederland zal voor bèta/techniek vooruitgang moeten laten zien. Stilstand zal voor de hoogwaardige kenniseconomie die wij voorstaan, achteruitgang betekenen.

2. ONTWIKKELINGEN IN HET TOEZICHT

drs. Jan Rijkers,
Coördinerend Inspecteur, Inspectie van het Onderwijs

... even stilstaan bij de vooruitgang in het werk van de inspectie van het onderwijs ...

Er gebeurt veel in onderwijsland. Dat is weliswaar niet nieuw, maar op zijn minst een korte bezinning waard. Wat zijn belangrijke ontwikkelingen op inhoudelijk, organisatorisch en bestuurlijk terrein? En betekenen deze ontwikkelingen ook vooruitgang? En wat betekenen deze ontwikkelingen voor het werk van de inspectie?

Allereerst verdienen enkele actuele onderwerpen de aandacht.

In de politiek zijn de notities 'Koers PO' en 'Koers VO' van de Minister uitgebreid besproken en omarmd. In deze notities is sprake van 'verdiende autonomie' voor scholen: als de opbrengsten van een school voldoende zijn en de kwaliteitszorg is op orde, dan kan het toezicht meer gebaseerd zijn op de zelfevaluatie van de school. Verder staan er in deze notities 'opdrachten' aan scholen als het gaat om de invulling van burgerschapskunde en als het gaat om de bewaking van de veiligheid van leerlingen en personeel.

Het begrip 'governance' is volop in discussie, vanuit een bestuurlijke context. 'Governance' kan misschien het beste vertaald worden met 'behoorlijk onderwijsbestuur'. Het doel van deze aandacht is dat schoolbesturen zich nadrukkelijk bezig gaan houden met de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs, maar hiervoor dan ook financieel en wetmatig de ruimte krijgen. Bijvoorbeeld door de introductie van raden van toezicht. Dit bestuurlijke toezien op de kwaliteit van de school noemt men wel horizontaal toezicht.

Deze ontwikkelingen doen een groot beroep op een ander aspect dat zijn intrede al enige tijd geleden heeft gedaan in het onderwijs: de kwaliteitszorg. Nagenoeg alle scholen ontplooiën activiteiten op dit terrein; niet allemaal met evenveel succes. Het rendement van alle inspanningen voor de werkelijke kwaliteit van het onderwijs is vaak nog beperkt. Veel kwaliteitszorg is ook vooral gericht op het afleggen van verantwoording over de gerealiseerde kwaliteit, in plaats van activiteiten gericht op het verhogen van die kwaliteit.

En dan is er nog de inhoudelijke ontwikkeling: het 'nieuwe leren'. Nogal wat scholen zijn met dit onderwerp bezig, in een poging het onderwijs voor de leerlingen uitdagender, aantrekkelijker en activerender te maken.

Bij het vormgeven van de ontwikkelingen in het toezicht probeert de inspectie met de bovenstaande actuele onderwerpen rekening te houden.

De wet op het onderwijstoezicht (WOT) is gebaseerd op een aantal principes die aansluiten bij de gedachtegang in de Koers-documenten en in de 'governance'-discussie. Bijvoorbeeld het uitgangspunt van de autonomie: de school is zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Maar ook het principe dat in het toezicht ruimte is voor variëteit bij gewaarborgde basiskwaliteit.

Het toezicht door de inspectie wordt, op basis van deze principes, proportioneel toezicht. Scholen worden niet onnodig 'belast' met toezicht. Het toezicht wordt op de situatie van de school aangepast, afhankelijk van de kwaliteit van het onderwijs op de school en de mate waarin de kwaliteitszorg op orde is. Dit gaat in toenemende mate leiden tot toezicht-op-maat, met een variatie in de frequentie van de inspectieonderzoeken, in de intensiteit daarvan en in de inhoud van wat er in het toezicht wordt meegenomen. De onderzoeken kunnen variëren van één keer per twee of per vier jaar een kwaliteitsonderzoek, met een beknopt of een uitgebreid kader, met ruimte voor thema's aansluitend bij de onderwijsontwikkeling van de school (bijvoorbeeld 'nieuw leren'). Bovendien kan de variatie zitten in de werkwijze van de inspectie: een groter of kleiner deel van het onderzoek doet de inspectie op basis van de beschikbare gegevens van de school (van 'achter het bureau') dan wel actief op de school door observaties en gesprekken.

Kortom, de ontwikkeling van het toezicht gaat in de richting van een grote variëteit aan soorten onderzoeken, afhankelijk van de situatie van de school. Een ding blijft bij al die variëteit gelijk: de zelfevaluatie van de school is de basis voor het toezicht.

3. HET LEREN DOOR LERAREN¹

Prof. dr. Theo C.M. Bergen,
Wetenschappelijk directeur Onderzoekscentrum ILS, Radboud Universiteit Nijmegen

Inleiding

Een relevante vraag in het kader van het leren door leraren is hoe de professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun beroepsuitoefening kan worden gestimuleerd. Professionele ontwikkeling van leraren is historisch gezien voornamelijk gebaseerd geweest op het zogenaamde deficiëntiemodel, waarbij 'experts' kennis en informatie overdragen aan leraren. Het model gaat ervan uit dat leraren bepaalde deficiënties hebben en dat experts van buiten de school hen nieuwe kennis en vaardigheden moeten aanleren om die deficiënties te verhelpen (Little, 1987). Dit deficiëntie model werkt niet omdat het niet van de leerbehoeften van leraren uitgaat en wordt door leraren ook gewantrouwd, omdat in dit model de bruikbaarheid van onderwijskundige theorieën voor het werk van leraren in hun onderwijspraktijk schromelijk wordt overschat (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996).

Hoyle & John (1995) omschrijven professionaliteit van leraren als het geheel van opvattingen, kennis, vaardigheden en waarden waarover zij beschikken en die door hen worden ingezet om op een deskundige (vakbekwame) wijze het beroep van leraar uit te oefenen. De professionele ontwikkeling van leraren heeft betrekking op de voortschrijdende bekwaamheid van de individuele leraar met betrekking tot zijn beroepsuitoefening.

Het gaat bij de professionele ontwikkeling van leraren enerzijds om de vraag hoe het leren van leraren kan worden gestimuleerd en anderzijds hoe het komt dat opleiding en (na)scholing er zo moeizaam in slagen om de professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun beroepsuitoefening krachtig te bevorderen (Hargreaves, 1994; Richardson & Placier, 2001) In de context van de vernieuwingen in het onderwijs is deze tweede vraag buitengewoon relevant. De indruk bestaat, dat de grootschalige vernieuwingen die door de overheid zijn geïnitieerd - zoals bijvoorbeeld adaptief onderwijs in de basisschool, de basisvorming en de tweede fase in het voortgezet onderwijs - moeizaam door leraren gerealiseerd worden in de onderwijspraktijk van alledag (Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Onderwijsraad, oktober 2001). Als we dan ook nog te maken hebben met een dreigend tekort aan leraren in alle vormen van onderwijs, dan heeft een samenleving die zegt in kennis te willen investeren, een serieus probleem om de kwaliteit van zijn onderwijs in stand te houden (Onderwijsraad, augustus 2001).

Leren door leraren in de context van onderwijsvernieuwingen

De invloed van recente constructivistische leertheorieën die de dynamische relaties tussen leren en onderwijzen herdefiniëren, zijn van belang om de huidige onderwijsvernieuwingen te begrijpen. Niet langer staat de instructie door leraren centraal, zoals in het overdrachtsmodel het geval is, maar de leeractiviteiten van de actieve en zelfstandige leerder (Shuel, 1996).

¹ Voordracht gehouden op de mini-conferentie 'Stilstaan bij vooruitgang' van 2 maart 2005 ter gelegenheid van het afscheid van dr. mr. Herman Popeijus als inspecteur en diens inauguratie als Lector.

Het gaat in het onderwijs van nu om het creëren van een krachtige leeromgeving door leraren voor hun leerlingen. Een krachtige leeromgeving is een leeromgeving die compleet, rijk en functioneel is. Het leren in een krachtige leeromgeving gaat verder dan het bereiken van cognitieve doelen en zorgt er ook voor dat leerlingen regelmatig feedback krijgen over hun leerproces waardoor zij de gelegenheid krijgen hun eigen leren te organiseren, te monitoren en te reguleren. Pogingen van leraren om zich nieuwe kennis, opvattingen en vaardigheden te verwerven en die daadwerkelijk toe te passen in hun eigen beroepspraktijk blijkt voor veel leraren een moeizame onderneming te zijn (Borko & Putnam, 1996; Richardson & Placier, 2001).

Benaderingen, die leraren beogen te involveren in leerprocessen tijdens hun beroepsuitoefening, zijn te plaatsen op een continuüm dat loopt van de nadruk op de 'praktijkkennis' van leraren tot de nadruk op de 'expertkennis' van wetenschappers. Binnen de benadering van de 'praktijkkennis' van leraren speelt het zogenaamde 'craft model' een belangrijke rol. In dit model is de kennis van ervaren leraren over de praktische aspecten van het lesgeven de basis voor hun professionele ontwikkeling. Het gaat bij praktijkkennis om de geaccumuleerde wijsheid in de hoofden en harten van leraren over leren en onderwijzen, die zij gebruiken in hun eigen beroepspraktijk (Grimmett & Mackinnon, 1992). De professionele ontwikkeling van leraren in met name het primaire proces vindt plaats door (re)constructie van kennis over praktijksituaties, waarbij leraren kunnen leren van hun eigen ervaringen of ervaringen van elkaar. In deze zogenoemde 'bottom-up' benadering liggen de verantwoordelijkheid voor en het 'ownership' van de professionele ontwikkeling bij de leraren zelf.

Binnen de 'expert kennis' benadering is de inhoud van bijvoorbeeld scholingsprogramma's voor de professionele ontwikkeling van leraren gebaseerd op theorieën, die door 'experts' zijn ontwikkeld. Het betreft de gesystematiseerde wetenschappelijke kennis van onderzoekers en ontwikkelaars over de dynamische relaties tussen leren en onderwijzen, die van belang worden geacht voor de professionele beroepsuitoefening van leraren in met name het primaire proces. De benadering gaat ervan uit dat leraren experts nodig hebben om hun lespraktijk te verbeteren. De experts zijn ook verantwoordelijk voor de inhoud van de scholing, die zij leraren 'top-down' aanbieden. Deze benadering is binnen de onderwijsinnovatie dominant en staat bekend als het research, development en disseminatie model (RDD-model) (Holmes, 1998).

De derde benadering voor de professionele ontwikkeling van leraren, het 'interactieve model', staat als het ware tussen het 'craft model' en het 'expert model' in. Het interactieve model kenmerkt zich door de actieve betrokkenheid van leraren bij het eigen leerproces. Deze actieve betrokkenheid van leraren reikt verder dan de implementatie van veranderingen in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Leraren zijn tevens betrokken bij de ontwikkeling en vormgeving van veranderingsprocessen binnen hun school. De verantwoordelijkheid hiervoor en het 'ownership' hiervan liggen zowel bij de leraren zelf als bij de experts.

De rol van mentoring, coaching en actie onderzoek bij het leren door leraren

Naast deze actieve betrokkenheid van de lerende leraar binnen het interactieve model vormt ook 'role taking' een belangrijk element om het leren van leraren te bevorderen. (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998). 'Role taking' heeft betrekking op een nieuwe rol die een leraar op zich neemt, waardoor een krachtige stimulans ontstaat om te leren. Reiman (1999), Oja (2001) noemen drie rollen: mentoring, coaching en actie onderzoek.

Leraren zouden naast hun dagelijkse lesactiviteiten waarin zij hun leerlingen de kennis en vaardigheden onderwijzen die in het curriculum staan beschreven, ook de ruimte moeten hebben om bijvoorbeeld als mentor te functioneren voor leraren in opleiding. Het doel van mentoring is aanstaande leraren te ondersteunen in de ontwikkeling van hun professionele identiteit (Lortie, 1975). Mentoring op school bestaat uit een complexe sociale interactie tussen mentoren en aanstaande leraren om een grote variëteit aan professionele doelen te bereiken in de context van concrete onderwijsleersituaties (Tomlinson, 1995). Daarnaast hebben leraren een rol om elkaar door middel van vormen van collegiale coaching te ondersteunen om hun onderwijs te verbeteren. Collegiale coaching wordt opgevat als een activiteit waarbij de coach en de gecoachte op vrijwillige basis reflecteren in een één-op-één situatie op het eigen lesgedrag. De coach geeft in de coachingsdialoog de collega feedback over zijn onderwijsgedrag op grond van lesobservaties. In de coachingsdialoog werken coach en gecoachte samen om te reflecteren op de eigen praktijk, om te experimenteren met nieuw lesgedrag, om vaardigheden op te bouwen, uit te breiden en te verfijnen, om ideeën uit te wisselen en problemen op de werkplek op te lossen (Joyce and Showers 2002). Ook het opzetten, uitvoeren en evalueren van onderzoek dat gericht is op het oplossen van problemen in de eigen onderwijspraktijk, blijkt stimulerend te werken op het leren van leraren (Oja, 2001). Actieonderzoek vormt een platform voor leraren om met collega's, op basis van de resultaten van onderzoek naar de eigen praktijksituatie, te reflecteren over de dilemma's en de mogelijke verbeteringen van hun werk. Actieonderzoek breekt met de traditionele rolverdeling waarin onderzoek bouwt aan wetenschappelijke kennis en leraren zich moeten bezighouden met het uitvoeren in hun onderwijs van wat anderen buiten het onderwijs hebben bedacht. Zowel mentoring als collegiale coaching brengen principes van praktijknabijheid, reflectie, collegialiteit en zeggenschap bij elkaar. Praktijkonderzoek door leraren voegt daar ook nog het element van praktijkkennisontwikkeling aan toe.

Kenmerken van een krachtige leeromgeving voor leraren

Als we de drie benaderingen, die de professionele ontwikkeling van leraren beogen te stimuleren, plaatsen op het continuüm dat loopt van 'praktijkkennis' tot 'expertkennis', dan zien we dat wanneer het accent ligt op de persoonlijke ontwikkeling van leraren de 'praktijkkennis' van leraren meer centraal wordt gesteld. Gaat het om het invoeren van innovaties in het onderwijs dan staat de 'expertkennis' van deskundigen buitenstaanders meer centraal. Samengevat kan worden gesteld dat voor een krachtige leeromgeving voor leraren de volgende aspecten van belang zijn (cf. Griffin, 1987; Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996):

- inbedding van de leeractiviteiten in de unieke context van de school;
- actieve deelname van de leraren in het leerproces;
- het gebruiken van praktijkervaringen van de leraren als uitgangspunt bij het aanbieden van theorie;
- een focus op samenwerking en collegialiteit;
- de mogelijkheid voor leraren om te experimenteren binnen de context van reële lessituaties;
- het geven van steun en feedback;
- het zien van gedragsveranderingen als een langdurig en continu leerproces;
- het reflecteren van leraren op hun eigen onderwijssituatie door het doen van praktijknabij onderzoek.

Het betekent, dat de constructivistische benadering van leren niet alleen betrekking heeft op hoe leerlingen leren, maar ook hoe het leren van leraren bevorderd kan worden. Het leren van leraren kan dus worden beschreven in termen van een (re-)construerende activiteit waarin de lerende leraar actief nieuwe informatie verwerkt en deze verbindt aan bestaande informatie. Leraren zo wordt verondersteld moeten de gelegenheid hebben om met elkaar in een veilige, niet-bedreigende omgeving met nieuwe vaardigheden en rollen te experimenteren en hierop te reflecteren.

De karakteristieken van het 'interactieve model' sluiten aan bij aspecten van een krachtige leeromgeving die voor een vernieuwingscontext van belang zijn: de betrokkenheid van de deelnemers bij de planning van en beslissingen over de innovatie, de praktijk nabijheid van de innovatie, de integratie van individuele en organisatiedoelen, de afstemming van de leerervaringen voor de deelnemers in functie van de eigen leerbehoeften, de samenwerking tussen collega's, de facilitering in tijd en de aanmoediging van de deelnemende leraren door de schoolleiding.

Kijken we naar hoe vernieuwingen meestal in de onderwijspraktijk worden geïmplementeerd dan valt op dat vernieuwingen buiten leraren om door de overheid worden geïnitieerd en door het schoolmanagement worden geïmplementeerd vanuit een organisatorische en managerial invalshoek. Van professionals in het onderwijs wordt verwacht dat zij de innovaties realiseren en uitvoeren zoals bedacht door de genen die meestal zelf niet de expertise hebben om de beoogde innovatie te realiseren. McElroy (2002, p.180) zegt het als volgt: 'Get the hell out of the way of innovation!' Zijn overtuiging op grond van onderzoeksresultaten naar innovaties is, dat innovaties niet te sturen of te managen zijn, maar dat het erom gaat professionals in intensieve en continue leerprocessen te involveren die hun professionele ontwikkeling bevorderen. Het centraal stellen van het leren van leraren is wellicht wel in de retoriek gangbaar, maar als we kijken naar hoe complexe innovaties in onderwijsorganisaties daadwerkelijk worden aangestuurd en gefaciliteerd, dan worden ze gekenmerkt door een top-down benadering (Holmes, 1998) en hebben het karakter van wat Fullan (1998) 'first order changes' noemt.

Een ander probleem is dat veel grootschalige veranderingen gepresenteerd worden als verbeteringen, zonder dat daar empirische evidentie voor gegeven wordt. De doelen van de vernieuwing zijn vaak ambitieus, breed en vaag geformuleerd. Veelal gaat de vernieuwing samen met organisatorische en financiële veranderingen, waardoor de indruk kan ontstaan dat niet de kwaliteit van het onderwijs prioriteit is maar de beheersing van het onderwijs (Beare & Boyd, 1993). Vanuit dit perspectief hebben vernieuwingen een sterk problematisch karakter voor leraren. Leraren die vanwege deze problematische aspecten kritisch zijn en de vernieuwing niet omarmen, worden veelal getypeerd als traditioneel, conservatief, vernieuwingsmoe of ongemotiveerd, terwijl docenten legitieme redenen kunnen hebben om zich tegen de vernieuwing te verzetten (Van Veen, 2003).

Onze stelling is dat de nog steeds dominante benaderingen van de innovatiepraktijk ver af staan van de kenmerken die in de literatuur worden genoemd om voor leraren een krachtige leeromgeving te realiseren. Kennelijk wordt er door onderwijsvernieuwers (lees politici, beleidsmakers, schoolleiders, onderwijskundige experts) weinig geleerd van de fundamentele fouten die bij vernieuwingen telkens gemaakt worden en die in innovatieliteratuur uitvoerig zijn beschreven.

De huidige vernieuwingspraktijk in veel scholen stelt ook lerarenopleiders voor een dilemma.

Een doel van het opleiden van leraren is om leraren voor de klas te krijgen die met liefde met leerlingen willen werken, hen vakvaardigheden en vakkennis willen bijbrengen en hen willen begeleiden bij dit leerproces. Tegelijk moet dit steeds vaker gebeuren in een context waarvan de werkcondities door de manier van implementeren van vernieuwingen verre van optimaal zijn. Het hoge aantal beginnende docenten dat binnen vijf jaar uit het onderwijs stapt, hangt sterk samen met deze werkcondities. Hieruit komt dan ook de vraag naar voren hoe leraren in opleiding voor te bereiden op een werkplek waar de condities om te blijven leren veelal niet optimaal zijn en waar de docenten vooral gesocialiseerd worden om zich te verzetten of te beschermen tegen de door hen als negatief gepercipieerde consequenties van vernieuwingen.

‘First’ en ‘Second order changes’

Voor onderwijsgevendens zijn deze veranderingen geen organisatorische veranderingen, ook wel ‘first order changes’ (Fullan, 1998, 1999) genoemd, maar grijpen diep in op de manier hoe leraren over hun werk denken, vormgeven en beleven. Deze diep ingrijpende veranderingen worden ‘second order changes’ genoemd. Ingrijpende onderwijsvernieuwingen vragen van leraren nieuwe definities en invullingen van hun werk, die zij moeten inpassen in hun eigen manier van denken en werken. Pogingen van leraren om zich nieuwe kennis, opvattingen en vaardigheden te verwerven en die daadwerkelijk toe te passen in hun eigen beroepspraktijk blijkt voor veel leraren een moeizame onderneming te zijn (Richardson & Placier, 2001). Zo zal het bevorderen van zelfstandig en actief leren van leerlingen voor veel leraren een fundamentele verandering betekenen van hun gangbare onderwijspraktijk. Deze fundamentele verandering voor leraren is te beschrijven in termen van een verschuiving in het denken van onderwijzen naar leren: er vindt een ontwikkeling plaats van een meer docent-gecentreerde benadering van instructieprocessen naar een meer leerling-gecentreerde benadering van leerprocessen. Het succesvol invoeren van de ideeën van bijvoorbeeld adaptief onderwijs veronderstelt dus een fundamentele transformatie van de kennis, opvattingen, waarden en gedrag van leraren. Hierdoor wordt een groot beroep gedaan op de professionele ontwikkeling en dus op het leren van leraren. Ook het opleiden van leraren op de leerwerkplek is een ingrijpende vernieuwing noch de opleiders van het opleidingsinstituut noch de mentoren op de school weten precies hoe zij voor de aanstaande leraren in samenhang een krachtige leeromgeving op de werkplek moeten realiseren. We zullen op de rol van de mentor op de opleidingsschool nader ingaan.

De rol van de mentor in de opleidingsschool

De ‘school-based teacher education’ in Engeland en de ‘professional development schools’ in Amerika hebben hun pendant in de Nederlandse term opleidingsschool onder het motto: samen opleiden. Een ‘professional development school’ echter richt zich op zowel de professionele ontwikkeling van beginnende als van ervaren leraren en realiseert bovendien ook ontwikkelonderzoek over leren en onderwijzen (Zeichner & Miller 1997). Een ‘professional development school’ (Holmes Group, 1990) is een samenwerkingsverband tussen school en opleidingsinstituut dat tot doel heeft de professionele ontwikkeling van de beroepsbeoefenaren te vergroten door het:

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

De term 'professional development school' geeft beter dan de term opleidingsschool weer, dat het gaat om het leren van zowel aanstaande leraren als van leraren in functie. Om die reden heeft de benaming 'partnerschool' de voorkeur boven die van opleidingsschool, omdat de scope van de 'partnerschool' breder is.

De vraag dringt zich op onder welke condities de scholen die als 'core business' hebben, dat zij hun leerlingen moeten involveren in volwaardige leerprocessen, hetgeen voor de doorsnee scholen al moeilijk genoeg is, gebaat zijn met een opleidingsfunctie. Impliciet wordt verondersteld dat als de scholen een grotere rol spelen in de opleiding van leraren, de kwaliteit van de scholen verbeterd wordt en daarmee het onderwijs dat zij geven aan hun leerlingen. Wellicht is deze veronderstelling in zijn algemeenheid waar, maar het gaat er om hoe dat leren op de werkplek is vormgegeven en wat de kwaliteit is van de leerwerkplek om het leren van aanstaande docenten en daarmee het leren van hun leerlingen te stimuleren.

De eerste vraag is uiteraard wat werkplekleren inhoudt en de tweede vraag is wat de kenmerken zijn van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren? Onstenk (2001, p.135) beschrijft leren op de werkplek als op ervaring gebaseerd leren, een actief, constructief en grotendeels zelfgestuurd proces dat plaats vindt in de reële werksituatie als leeromgeving met werkelijke problemen uit de (toekomstige) werkpraktijk als leerobject. Werkplekleren heeft dus zowel betrekking op het leren lesgeven als op het werken op schoolniveau. Bij werkplekleren wordt dus een 'extended professionalism' (Hoyle,1975) nagestreefd.

Geldens, Popeijus en Bergen (2003) gaan in op de tweede vraag en identificeren op basis van literatuur en empirisch onderzoek zes componenten waaraan de kwaliteit van een werkplekleeromgeving kan worden afgemeten. Het gaat om: het onderwijsaanbod, het leerklimaat, de professionaliteit, de begeleiding, de condities en de kwaliteitszorg. Deze componenten worden verder gespecificeerd in kenmerken. Vervolgens is het de vraag of en in welke mate deze kenmerken zijn terug te vinden in de opzet en de vormgeving van werkplekleeromgevingen. Een krachtige werkplekleeromgeving veronderstelt een expliciete afstemming tussen de leeractiviteiten op de opleidingsschool en het opleidingsinstituut. Teune (2004) en Geldens (in voorbereiding) laten zien dat zowel het opleidingsinstituut als de opleidingsscholen moeite hebben om een krachtige werkplekleeromgeving vorm te geven, omdat het professioneel opleiden van leraren voor scholen een ingrijpende vernieuwing is die te typeren is als een 'second order change'. Het is ook een complexe innovatie die zich kenmerkt door meerdere doelen die in twee organisaties (de school en het opleidingsinstituut) in samenhang moeten worden bereikt.

Met betrekking tot de implementatie van een werkplekleeromgeving zijn twee perspectieven interessant. Als er vooral gekeken wordt naar de faciliteiten (technologisch perspectief) dan wordt een werkplekleeromgeving organisatorisch vormgegeven. Wordt er zowel gekeken naar de belangen van medewerkers als naar de opvattingen die in een organisatie leven (cultureel perspectief), dan staan in de werkplekleeromgeving de professionele ontwikkelingen van zowel de leraar in opleiding als van de begeleiders meer centraal.

Bij de innovatie van een krachtige werkplekleeromgeving worden de mentoren als de sleutelfiguren gezien (Feiman Nemser, 2000). Tomlinson (1995) noemt vijf basisfuncties van mentoring. Het gaat in zijn ogen om het:

- bewust worden van vaardigheden die van belang zijn voor het onderwijzen;
- leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als focus de effecten op de leerlingen;
- monitoren van deze onderwijsactiviteiten;

- bijstellen van deze onderwijsactiviteiten op basis van reflectie;
- motiveren en het ontwikkelen van de sterke kanten van de leraar in opleiding.

Het gaat er natuurlijk niet alleen om dat deze centrale activiteiten door de mentor worden gerealiseerd, maar vooral hoe de mentoren deze activiteiten realiseren tijdens hun mentoractiviteiten. Naar de kwaliteit van de mentoring zijn verschillende empirische studies verricht. Feiman-Nemser (1998) onderscheidt drie typen mentoren. De eerste groep mentoren definiëren hun mentorschap vooral in termen van emotionele ondersteuning en technische korte-termijn-hulp door middel van adviezen en tips. De tweede groep mentoren definiëren hun rol in onderwijstermen. Zij helpen de aanstaande leraren niet alleen bij praktische problemen, maar houden ook de professionele ontwikkeling van de leraar in opleiding in de gaten door de focus te richten op de legitimatie van hun handelen. De derde groep mentoren ziet zichzelf als 'agents of change'. Deze mentoren brengen de aanstaande leraren in contact met andere ervaren leraren en hun klassen, moedigen samenwerking aan, brengen beginnende leraren bij elkaar en bevorderen gedachtewisselingen en reflectie tussen leraren over hun eigen onderwijspraktijk. Deze laatste groep mentoren investeert ook meer tijd in hun mentorschap dan de beide andere groepen.

Edwards (2001) noemt een aantal problemen dat een rol speelt in de 'schoolbased teacher education' zoals die in Engeland vorm heeft gekregen. Het opleiden van leraren is voor scholen bijzaak. Het ritme van het schoolleven moet gehandhaafd blijven en dat kan als consequentie hebben dat de opleiding naar de marge verdwijnt. Ook zij wijst op de cruciale rol van de mentoren. Uit haar onderzoek blijkt dat mentoren vooral feedback geven op het lesgedrag van de aanstaande leraar en minder aandacht hebben voor reflectie van de aanstaande leraar op de onderwijsleersituatie. De inhoud van de feedback concentreert zich op de mate waarin de aanstaande leraar erin slaagt zich bij het lesgeven aan het lesplan te houden. De dialoog tussen mentor en aanstaande leraar is vooral situatiegebonden en de mentor refereert tijdens de dialoog nauwelijks aan theoretische principes van het leren van leerlingen. De aanstaande leraren worden door de mentoren niet gezien als leerders, de enige leerders in de klas zijn de leerlingen. Ook de mentor stelt zich niet als leerder op, die samen met de aanstaande leraar leert.

Deze resultaten suggereren dat mentoren in de scholen waarschijnlijk wel het ambacht van leraar door kunnen geven aan aanstaande leraren - hoe geef je hier op onze school les - maar dat zij door deze activiteiten nauwelijks de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren en daarmee hun eigen professionele ontwikkeling stimuleren.

Feiman-Nemser (1996) wijst op het gevaar van de conserverende werking van de leerwerkplek voor de professionele ontwikkeling van leraren in opleiding. Door de gebruikelijke opzet van de begeleiding die kenmerken heeft van het kennisoverdrachtsmodel kunnen gemakkelijk conventionele normen en praktijken door leraren in opleiding worden overgenomen. Berliner (2001) en Gallego (2001) uiten eveneens hun twijfels of de leerwerkplek op de opleidingsscholen een krachtige leeromgeving is voor leraren in opleiding om zich nieuwe lespraktijken te verwerven zoals bijvoorbeeld het bevorderen van het actief en zelfstandig leren van leerlingen, als dat zou moeten gebeuren door mentoren die dat zelf ook niet kunnen. Kortom, het idee dat goede leraren automatisch ook goede mentoren zijn, is empirisch niet goed houdbaar.

Kwalitatief goede mentorprogramma's maken veel werk van de selectie, voorbereiding en ondersteuning van de mentoren. Zij zorgen ervoor dat mentoren voldoende tijd hebben voor hun mentortraak, zorgen voor een mentorbegeleiding en brengen mentoren bijeen om met elkaar over hun mentorwerk te spreken en zodoende hun kennis en vaardigheden met elkaar te verdiepen. Vanuit dit perspectief is het een toerustingsvraagstuk voor mentoren dat ook weer op een interactieve wijze moet worden gerealiseerd. Als mentorprogramma's top-down worden aangeboden door opleiders van het opleidingsinstituut dan zullen die programma's weinig daadwerkelijk effect hebben op het gedrag van mentoren tijdens de begeleiding van de aanstaande leraar in de werkplekleeromgeving.

Mede op basis van de bevindingen van de promotieonderzoeken van Teune (2004) en Geldens (in voorbereiding) kan een eerste analyse gegeven van werkplekleren van aanstaande leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs zoals zij die in hun onderzoeken hebben aangetroffen. Teune (2004) komt in zijn onderzoek tot de conclusie, dat de scholen positief staan tegenover het mede-opleiderschap. Er zijn scholen die een opleidingsdocent hebben benoemd, die op school het coördinatiepunt vormt voor alle opleidingsactiviteiten. Die opleidingsdocent organiseert intervisiebijeenkomsten, waarin het klas overstijgende praktijkgedeelte wordt besproken in heterogene groepen. De mentoren ook wel schoolpracticumdocenten (SPD-en) genoemd houden zich daar echter nauwelijks mee bezig. De mentoren beperken zich tot begeleiding van de aanstaande leraar in de klas.

Op veel plaatsen worden de aanstaande leraren toegewezen aan een vaksectie en niet aan een mentor die hiervoor is opgeleid. De begeleiding op de werkplek heeft nog duidelijke kenmerken van de traditionele stagebegeleiding. De aandacht is sterk gericht op het klassenmanagement en de mentoren geven weinig toelichting op de achtergronden van hun pedagogisch en didactisch handelen. De mentoren vinden van zichzelf dat ze goed functioneren, tegelijkertijd geven ze aan nauwelijks op de hoogte zijn van de inhoud van de vernieuwing op het opleidingsinstituut.

Enerzijds hebben de scholen dus wel maatregelen genomen om hun mede-opleiderschap vorm te geven, anderzijds hebben deze organisatorische maatregelen op de werkvloer van het opleiden een beperkt inhoudelijk effect. Hierdoor is de mate van congruentie tussen het leren op de leerwerkplek en het leren op het opleidingsinstituut voor de leraren in opleiding moeilijk vast te stellen, waardoor er voor hen twee werelden ontstaan die van de opleidingsschool en die van het opleidingsinstituut. Het beeld komt naar voren, dat ook in de Nederlandse opleidingssituatie met dezelfde problemen geworsteld wordt als elders in de wereld met werkplekleren.

De vraag is natuurlijk relevant hoe het komt dat opleidingsscholen en opleidingsinstellingen in Nederland daar niet van leren en tamelijk naïef met 'first order changes' bezig zijn. Men vraagt zich nauwelijks af of deze vernieuwing ertoe bijdraagt of deze leraren opgeleid op de werkplek voor de leerlingen op onze scholen een krachtiger leeromgeving gaan realiseren dan al die andere leraren die 'traditioneel' zijn opgeleid. We moeten daarbij vooral niet vergeten dat deze 'traditioneel' opgeleide leraren deze vernieuwing als mentor wel moeten realiseren.

Geldens (in voorbereiding) heeft analyses gemaakt van 22 mentorgesprekken van vier koppels. De aanstaande leraar en de mentor hebben van tevoren afgesproken welke lesvaardigheden in de les centraal staan. Vervolgens observeert de mentor de les van de aanstaande leraar. Daarna vindt het mentorgesprek plaats waarin de geobserveerde les wordt besproken. De mentorgesprekken zijn op audiocassette opgenomen en getranscribeerd.

Deze transcripties zijn geanalyseerd met behulp van de gefundeerde theoriebenadering en het computerprogramma Kwalitan dat gebruikt is om de analyses te ondersteunen (Wester & Peters 2004). De eerste resultaten laten zien, dat de duur van de mentorgesprekken varieert tussen de 15 en 45 minuten. Opvallend is dat veel gesprekken niet duidelijk gefaseerd worden door de mentor. Niet alle mentoren bewaken in voldoende mate de fasen van het mentorgesprek (situatie verduidelijken, benoemen van verbeterpunten, uitwisselen van suggesties/alternatieven voor verbetering en het maken van afspraken voor de komende les), waardoor de systematiek en de structuur van mentorcyclus in gevaar komt. De mentorgesprekken hebben een duidelijk instructieperspectief, waardoor de gesprekken kenmerken hebben van een 'ja, maar discussie'. Dit instructieperspectief zou moeten worden ingewisseld voor een leerperspectief, waarin het leren van de aanstaande leraar centraal staat en er een echte dialoog ontstaat, waarin reflectie tot zijn recht kan komen. De mentor geeft veel aanwijzingen en adviezen over klassenmanagement. Inhoudelijke concrete feedback op gedragsniveau wordt veel minder gegeven. De mentor refereert niet aan theoretische inzichten, maar vooral aan de eigen onderwijspraktijk.

Tenslotte, wordt door de mentor veel zogenaamde 'social support' gegeven. Over hoe leerlingen leren en over hoe het actief en zelfstandig leren van leerlingen bevorderd kan worden, worden tijdens het mentorgesprek niet expliciet aan de orde gesteld. Deze resultaten maken duidelijk dat de mentorgesprekken voor verbeteringen vatbaar zijn. In feite betekent het dat ook de mentoren moeten leren hoe zij hun mentorgesprekken moeten voeren zodat die voor de aanstaande leraren een krachtige leeromgeving kunnen zijn.

Slotbeschouwing

Het bevorderen van het leren door leraren en daarmee hun professionele ontwikkeling vraagt om een herdefiniëring van het beroep van leraar. Deze herdefiniëring is al gestart nu de school een meer expliciete taak heeft voor de opleiding van leraren. Met name de taak van de mentor zal ongetwijfeld door de school gefaciliteerd moeten worden, als de school deze opleidingstaak serieus en met kwaliteit wil uitvoeren. Als mentoren in de school eenmaal functioneren, dan lijkt het onwaarschijnlijk dat de leraren, waarvan de mentoren deel uitmaken, geen invloed zullen gaan uitoefenen om bijvoorbeeld vormen van coaching op te zetten om elkaar te ondersteunen bij de pogingen om de kwaliteit van het eigen onderwijs op hun school te vergroten. De volgende stap is dat leraren op scholen waar opleidingsinstituten intensief mee samenwerken in partnerships, hun eigen onderwijs meer systematisch willen onderzoeken door middel van vormen van praktijknabij actieonderzoek. De drie rollen van mentor, coach en onderzoeker van de eigen beroepspraktijk hebben de potentie om elk op zich, maar ook in combinatie met elkaar de professionele ontwikkeling van leraren krachtig te stimuleren.

Er is wel een belangrijke kanttekening te plaatsen. Hartgreaves en Dawe (1990) wijzen op het tijdgebrek van leraren. In onze scholen geven leraren lessen en volgen leerlingen de gegeven lessen. Met de uitvoering en de voor- en nazorg van deze lessen hebben leraren het meer dan druk. Er wordt in scholen nauwelijks of geen tijd vrijgemaakt voor de professionele ontwikkeling van leraren, omdat dit zich slecht verdraagt met de dominante plaats die het lesrooster in scholen inneemt. Zij stellen voor om de beschikbare tijd van leraren opnieuw te verdelen, omdat anders het isolement van leraren in stand wordt gehouden door de wijze waarop scholen georganiseerd zijn waardoor er nauwelijks of geen sprake kan zijn van de gewenste professionele ontwikkeling van leraren.

Ook moeten leraren weer een duidelijke stem hebben in de discussie over wat goed onderwijs is en moeten zij 'ownership' hebben over hun eigen leren. Ook voor het leren van leraren zijn een intensieve collegiale dialoog en een kritische reflectie op het eigen onderwijs een noodzakelijke voorwaarde. Het mentorschap op de opleidingsscholen, het realiseren van collegiale coaching door leraren op de eigen school en het doen van praktijknabij onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk zijn krachtige middelen om het leren door te bevorderen. Leraren ondersteunen bij het realiseren van deze leeractiviteiten om hun professionele ontwikkeling te stimuleren is een uitdagende taak voor de lerarenopleidingen in het primair en het voortgezet onderwijs.

Literatuur

- Beare, H. & Boyd, W.L. (Eds.) (1993). *Restructuring schools. An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. London: The Falmer Press.
- Berg, R. Van den & Vandenbergh, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Berliner, D.C. (2001) Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35 (2001), pp. 463-482.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1996), Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 666-703). New York: Macmillan Library Reference.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. In M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: Where angels fear to tread. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders* 22/3 pp. 11- 19.
- Feiman-Nemser, S. (1996) Teacher mentoring: a critical review. *ERIC Digest*, july 1996, pp. 1-4
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S. (2000). *From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. New York: Bank Street College of Education, Publications Office.
- Fullan, M. (1998) *The new meaning of educational change*. Cassell, London
- Fullan, M. (1999) *Changing forces: the sequel*. Falmer Press, London
- Gallego, M.A. (2001) Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences. *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, No. 4, September / October 2001, pp. 312-325.
- Geldens, J. (in voorbereiding). Academisch proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Geldens, J.; Popeijus, H.L. & Bergen, Th. (2003) Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jrg. 24(2) 2003, pp. 15-22
- Griffin, G.A. (1987). The School in Society and Social Organization of the School: Implications for Staff Development. In M.F. Wideen & J. Andrews (Eds). *Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher*, pp. 19-37.
- Grimmett, P., & Mackinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education*, 18 (pp. 385-465). Washington, DC:

- American Educational Research Association.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 227-241.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: the loss of community. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins. *International Handbook of educational Change* (pp. 242-260). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- 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)
- Hoyle, E. & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student Achievement through Staff Development*. ASCD. Alexandria.
- Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' Handbook* (pp. 491-518). New York: Longman Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McElroy, M.W. (2002) The new knowledge management: complexity, learning, and sustainable innovation. Butterworth-Heinemann UK
- Oja, S.N. (2001). *Collaborative Action research and Social Role Taking*. Paper presented at The EARLI conference. University of Fribourg, Switzerland.
- Onderwijsraad (augustus 2001). *Hogeschool van kennis. Kennis uitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (oktober 2001). *De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld. Voorstellen voor de korte termijn en een verkenning voor de lange termijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2001) Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek, *Pedagogische Studiën*, (78), pp. 134-140.
- Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and Supervision for teacher development*. New York: Addison- Wesley Longman.
- Reiman, A.J. (1999). The evolution of the role taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of reserach, *Teaching and teacher Education*, 15, 597-612.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In Virginia Richardson (Ed.) *Handboek of Research on Teaching* (4th. Edition). (pp. 905 – 947) Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on teacher Education* (pp. 666-703). New York: Macmillan Library Reference.
- Teune, P.J. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden*. Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven.
- Tomlinson, P. (1995). Understanding mentoring. *Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

- Veen, K. Van (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Zeichner, K., & Miller, M. (1997). Learning to teach in professional development schools. In M. Levine & R. Trachtman (Eds.), *Building professional development schools: Politics, practice and policy* (pp. 15-32). New York: Teachers College press.

Stellingen 'Het leren door leraren'

Prof. dr. Theo C.M. Bergen, Radboud Universiteit Nijmegen

1. De nog steeds dominante benaderingen van de innovatiepraktijk staan ver af van de kenmerken die in de literatuur worden genoemd om voor leraren een krachtige leeromgeving te realiseren. Kennelijk wordt er door onderwijsvernieuwers (lees politici, beleidsmakers, schoolleiders, onderwijskundige experts) weinig geleerd van de fundamentele fouten die bij vernieuwingen telkens gemaakt worden en die in innovatieliteratuur uitvoerig zijn beschreven.
2. Een ander probleem is dat veel grootschalige veranderingen gepresenteerd worden als verbeteringen, zonder dat daar empirische evidentie voor gegeven wordt. De doelen van de vernieuwing zijn vaak ambitieus, breed en vaag geformuleerd. Veelal gaat de vernieuwing samen met organisatorische en financiële veranderingen ('first order changes'), waardoor de indruk kan ontstaan dat niet de kwaliteit van het onderwijs prioriteit is maar de controle op het onderwijs.
3. Een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren veronderstelt een expliciete afstemming tussen de leeractiviteiten op de opleidingsschool en het opleidingsinstituut. Onderzoeksresultaten laten zien dat zowel het opleidingsinstituut als de opleidingsscholen moeite hebben om een krachtige werkplekleeromgeving vorm te geven, omdat het professioneel opleiden van leraren voor scholen een ingrijpende vernieuwing is die te typeren is als een 'second order change'.
4. Men vraagt zich nauwelijks af of de vernieuwing van de school als opleidingsschool ertoe bijdraagt of deze leraren opgeleid op de werkplek voor de leerlingen op onze scholen een krachtiger leeromgeving gaan realiseren dan al die andere leraren die 'traditioneel' zijn opgeleid. We moeten daarbij vooral niet vergeten dat deze 'traditioneel' opgeleide leraren deze vernieuwing als mentor wel op de werkplek wel moeten realiseren.

4. OUD DENKEN ALS BELEMMERING VOOR KWALITEIT

drs. Henk Derks,
Stichting Samen Koersen op Zichtbare OnderwijsKwaliteit
www.skozok.nl

Geachte toehoorders, collega's, professionals in het vak 'leren', beste Herman

Het is wel bijzonder om in de komende 10 minuten bij het afscheid van Herman mijn visie te mogen geven rond de vooruitgang en bovendien mag ik jullie daarbij trakteren op een prikkelende stelling.

Ik houd graag een verhaal omdat ik altijd veel leer van de dialoog, de ontmoeting vanuit wederzijds respect. ... En vandaag mag het dan nog extra prikkelend zijn. We respecteren elkaar en we zien in de diversiteit een bron van inspiratie. Dus ik hoop een moment om samen van te leren.

In de titel van dit symposium staat het woord 'vooruitgang'. Wat is vooruitgang, alsof het vroeger slecht was, we nu verder zijn! Ik spreek liever over veranderingen, vroeger of nu, zoals het morgen wordt. ... of liever nog over het begrip groeien.

Ontwikkelingen en inzichten, mogelijkheden en kansen om te leren zijn in de afgelopen decennia enorm veranderd. Kinderen van 2 jaar gebruiken feilloos een afstandsbediening, telefoneren met oma of opa. Kinderen van 5 jaar gebruiken de computer met Nederlandse en Engelse teksten. De 11 jarige speelt online met zijn X-Box met een Engelsman en spreekt alsof hij zijn Engelse opstel naleest en corrigeert. Kinderen van groep 8 hebben een uitgebreide e-mail wisseling met kinderboekenschrijfster Suzanne Buis. Bij het studeren op de middelbare school staat MSN aan en worden vraag en antwoord over en weer uitgewisseld. DJ Tiësto kan twee grooves tegelijk luisteren om te kijken of ze in elkaar passen.

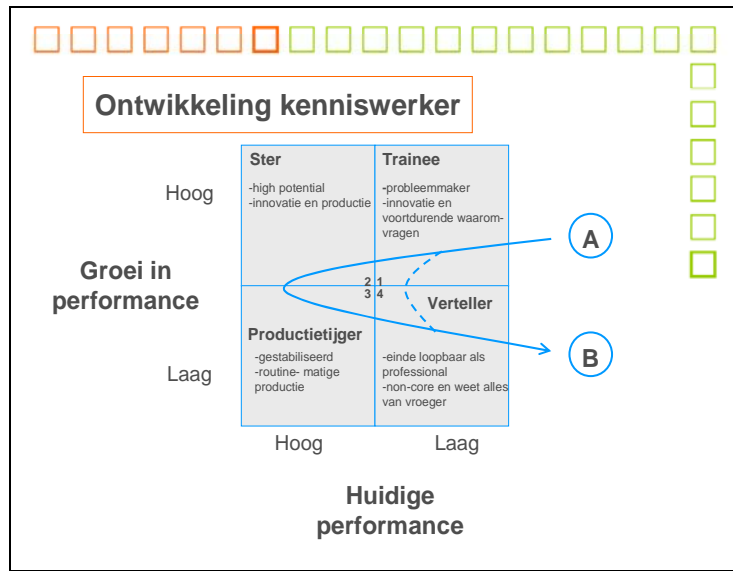
Mogen wij dan nog accepteren dat er leerkrachten (of opleiders van leerkrachten) zijn, begeleiders in leren, die niet kunnen e-mailen of geen weet hebben van Internet?

Met een kleine test wil ik aantonen dat er een wezenlijke verandering in de generaties is ontstaan.

geel	rood	blauw
groen	wit	rood
blauw	geel	wit
paars	rood	geel
groen	paars	blauw

De halfwaardetijd van kennis is afgenomen. De specialist die na 11 jaar studie erachter komt dat de kennis van zijn eerste studiejaren reeds achterhaald is.

De hoeveelheid kennis die geproduceerd wordt en beschikbaar is via Internet. Een specialist zou per dag ruim 6000 artikelen moeten lezen! Onze kennismaatschappij met al haar papieren kennis is niet meer op traditionele manieren te doorgronden. Andere mechanismen, zoals multidisciplinaire teams of informatiemangers ontstaan om de juiste informatie en kennis op tafel te krijgen.



Onderwijs moet een bijdrage leveren aan deze veranderende kennissamenleving. Wij zetten daarom de ontwikkeling en het leren van kinderen centraal. We willen af van klassikaal onderwijsaanbod en het kind 'leren te leren' en niet alleen door het aanbod van ons onderwijs in boeken, de gestolde werkelijkheid te veranderen.

We spreken uit:

*Jij mag zijn zoals je bent
om te worden wie je bent,
maar nog niet kunt zijn;
en je mag het worden
op jouw manier
en in jouw tijd.*

Maar doen we dat ook echt of belijden we het slechts met onze mond. Niet meer de leerstof als uitgangspunt maar het kind met al zijn talenten vormen de basis voor het leren. Het kind met de veranderende eigenschappen, een andere omgeving, een nieuwe andere generatie.

Met de middelen die wij kennen uit onze traditioneel repertoire zijn we niet in staat deze groep te helpen in hun ontwikkeling. Immers wij focussen op wat niet goed is en willen het kind bij de groep 'trekken'. We maken de fout door te werken aan reproducties van onszelf. We moeten juist deviant gedrag introduceren, het andere denken. Het onderwijssysteem is op, afgedaan. Onderwijs is nog slechts een kostenpost terwijl het een investering moet zijn! Het regime van de beheerders, testers en controleurs moet plaats maken voor de generatie van

netwerkers. Netwerkers die de dynamiek van de wereld representeren en betekenisvolle verleiding (onderwijs) vorm geven.

De oplossing zit in de kwaliteit van samenwerking, de kwaliteit van het netwerk. Een samenwerking waar oude paradigma's ter discussie staan en de jongere generatie het vertrouwen en de ruimte krijgt om de 'toon' te zetten. Er zijn 4 pijlers voor deze manier van samenwerkend leren (Unesco):

- *learning to know*
- *learning to do*
- *learning to live together*
- *learning to be*

En zoals we ook onlangs hebben afgesproken met de PABO, staan we samen op de werkvloer! De professionele opleider, de leraar die al 25 jaar zijn vak uitoefent, de student, de begeleider en de ouder... Als we het primaire proces centraal stellen dan moeten we er niet over praten, dan moeten we het samen maken. Een bottom-up innovatie die kijkt naar mogelijkheden. We schrijven de school niet af, we waarderen de school op. We lopen niet om de school heen, we staan er midden in. Deze verandering kan een school, een team niet alleen. Een regio moet daarin investeren. Instellingen en lokale overheden, ouders en alle anderen moeten betrokken worden bij deze kanteling en pas dan spreken we opnieuw over de kwaliteit van het onderwijs.

Mijn stelling voor vanmiddag:

Inleiding: We houden elkaar voor de gek door allerlei controle mechanismen in stand te houden die de output van het onderwijs meten. Het zijn degenen die oud denken die zich richten op beheersing, controle en niet geleerd heeft te overleven in de flexibiliteit en dynamiek van vandaag. Als we onze kinderen serieus nemen en niet een generatie verloren willen laten gaan dan moeten we af van alle papieren tijgers en bureaucratie en morgen samen aan de slag gaan. Samen met de kinderen leren wat de moeite waard is, zoeken naar passie en 'echte kennis'. Dus... optimale middelen (mensen en dingen zoals computers en software) inzetten vlakbij het kind. Niet meer praten maar samen doen, samen ontdekken hoe onderwijs moet groeien binnen deze nieuwe veranderende samenleving! We gaan samen genieten van dát leren.

Maar nu de stelling:

alle tegenwerpingen op het bovenstaande zijn façades en komen voort uit angst om te handelen omdat je vast zit in het systeem van het oude denken

dus... heb lef – just do it!

De school binnenstebuiten

Kinderen zijn voor ouders het meest dierbare wat er is. Ouders kennen hun kinderen als geen ander. Ouders zijn trots op hun kinderen en willen hun het beste geven wat mogelijk is op deze wereld – gezondheid, geluk en wijsheid.

Om ons heen zien we een wereld die steeds complexer wordt. Waren er in 1887 nog maar 9 verschillende manieren om te communiceren anno 2004 zijn er 2027 vormen. Toffler spreekt over de informatiemaatschappij. Van postduif, postkoets en rooksignalen tot videoconferenties, e-mail, SMS of MMS. Als we in de trein zitten, kunnen we de ontwikkeling in telefonie volgen. “Komt het uit? Waar ben je nu?” Slechts enkele jaren geleden wisten we nog waar iemand stond als we iemand opbelde, in de huiskamer, achter het bureau met het bloemetjes behang. Er is veel veranderd en niet alleen het bloemetjes behang. In de komende jaren gaat er nog veel meer veranderen, in een nog kortere tijd in een wereld die steeds complexer wordt.

Een anekdote: mijn dochter kreeg een briefje van haar 9 jarig neefje:

Lieve Anke,

*Van de juffrouw moeten wij een brief schrijven.
Maar ik stuur je wel een e-mail!*

Veel liefs, Frank

Het kind komt uit zijn schoolbank en zoekt een nieuwe weg in deze nieuwe tijd. Er moeten andere vormen komen die recht doen aan het leren en de ontwikkeling van deze kinderen in deze dynamische tijd. Een zoektocht waar de ouders hard bij nodig zijn om het beste te kunnen geven aan hun kinderen. Kinderen die straks gelukkig moeten kunnen zijn in deze ‘nieuwe’ wereld.

De samenleving is anders

Wij zijn allemaal groot geworden in een wereld die overzichtelijk was. Alles was duidelijk. Het dorp, de wijk, het geloof, de hiërarchie en de ouders die ons hebben opgevoed. Het is nu anders! Wij voeden onze kinderen anders op als dat wijzelf opgevoed zijn. Het zou ook niet meer werken!

Op 16 juli 1969 zat ik ‘s morgens vroeg te kijken naar de Apollo. Het was een bijzonder moment om ‘real time’ de eerste landing op de maan te zien. Nu 35 jaar geleden stond de techniek nog in de kinderschoenen. Het was toen volledig ondenkbaar wat er in de afgelopen jaren is gebeurd. ...en er is gigantisch veel veranderd.

De grenzen van Europa zijn open, consumenten verenigen zich in netwerken via internet en kopen gezamenlijk in, kinderen zijn een interessante doelgroep geworden voor de commercie, communicatie verloopt à la minuut over de gehele wereld, kinderen zitten achter beeldschermen, kinderen maken verre reizen, de multiculturele samenleving is een feit, de koersen van de beurs zijn op geen enkele manier meer voorspelbaar, de natuur en het milieu staan onder een enorme druk, klimaatsveranderingen zijn een feit, de één is rijk en de ander heeft niet eens zijn dagelijks eten ... Dit is de wereld waar wij vandaag in leven. Deze wereld is anders. Sneller dynamischer en onberekenbaarder!

De opvoeding is anders

De opvoeding van kinderen verloopt in andere patronen. Gezinnen zijn kleiner, ouders werken veelal beiden buiten de deur, er staat een afwasmachine, koken is eenvoudig door de vele halffabrikaten, jongeren gaan om 11 uur 's avonds pas op stap, de TV zorgt 24 uur per dag voor vermaak, kinderen hebben een mobieltje en SMS en over heel de wereld, schaken via internet met een Spanjaard of Amerikaan. De huiselijkheid heeft ruimte gemaakt voor invloeden van 'buiten'.

In Amerika eten veel gezinnen, buiten de zon en feestdagen, nauwelijks nog samen. De individualiteit reikt daar al tot in de koelkast en de smaak is afgestemd op het individu.

Kinderen worden groot

Kinderen leven en leren in deze dynamische wereld op veel verschillende manieren. Het kind staat individueler in zijn leven. En het leren... ? Ze komen als jonge onderzoekers letters en getalsymbolen tegen, buiten op straat, op de afstandsbediening van de TV op de telefoon en begrijpen eerder dan vroeger de essentie en betekenis.

Leren is niet meer iets van de school alleen. Kinderen spelen games op computers (met veel leerrendement) of kijken naar taalprogramma's op de TV of een boeiende film op National Geographic over de dieren en vulkanen. De school is haar monopolypositie op het leren kwijt.

Het onderwijs vroeger

Onderwijs komt uit een traditie, zoals wij onderwijs genoten hebben, waarbij voor een groep op hetzelfde moment dezelfde leerstof werd aangeboden. Kinderen zitten in rijen en luisteren naar de leerkracht die voor het bord staat. De leerkracht bepaalt wat er op dát moment op tafel mag liggen en welke bladzijde er gemaakt moet worden. Het kind krijgt leerstof aangeboden uit methodes. Methodes die bedacht zijn door experts en door leerkrachten als goede 'reproductiearbeiders' worden uitgevoerd. Kinderen hadden in deze meest traditionele vorm nauwelijks inbreng, niet in het tempo, de manier van aanbieden, laat staan in de inhoud van het onderwijs.

Nieuwe vormen

In de afgelopen jaren zijn onderwijsvormen gezocht waarbij meer aandacht is voor de individuele behoeften van kinderen. Maar vaak nog steeds bedacht vanuit de leerstof! We veronderstellen nog steeds dat de leerstof het belangrijkste ingrediënt is dat we kinderen moeten meegeven om 'groot' te worden. ...en dit laatste is maar zeer de vraag...

Natuurlijk is er inhoud nodig, we hebben 'bedoelingen' met ons onderwijs. Maar de inhouden om ons heen veranderen. 4 X 5 blijft gewoon 20 en waarschijnlijk is Amsterdam over 50 jaar nog steeds de hoofdstad van Nederland. Maar misschien is over 25 jaar Keulen wel de hoofdstad van Europa, is er geen Prinsjesdag meer behalve als ritueel, praten we tegen computers en andere huishoudelijke apparaten en is de euro alweer vervangen door plastic betaalkaarten.

Naar een vergelijking

De traditionele vormen van onderwijs staan in schril contrast met de dynamiek van de wereld van de kinderen buiten de school. Onderwijs moet anders! Het onderwijs moet een nieuwe weg zoeken waar het leren een nieuwe dimensie krijgt. Een fundamentele heroriëntatie op het kind en het leren in deze nieuwe wereld.

Een nieuwe wereld met een andere school waarin kinderen ontwikkelingskansen krijgen en uitgedaagd worden om een positieve bijdrage te leveren aan de samenleving.

De centrale vraag is: "Wat moeten wij kinderen meegeven zodat zij in deze wereld gelukkig kunnen worden?"

Oriëntatie

Je moet kunnen lezen om informatie op Internet te kunnen zoeken. Je moet kunnen rekenen om in een winkel te kunnen betalen of je belastingformulier in te vullen. Om een krant goed en snel te kunnen lezen moet je de beschikking hebben over cultuurhistorische achtergrondkennis. Om de discussie te kunnen volgen over de energievoorziening is elementaire natuurkundige kennis nodig. Kennis is nodig. Het zijn de kapstokhaken waaraan je informatie kunt 'ophangen'. Maar is het nodig om 578 verschillende plaatsen in Europa te kennen en moet je tot in detail weten hoe een kerncentrale werkt of tenminste 423 historische data weten. We hebben modellen en kaders nodig voor onze denkprocessen. Maar vooral hebben we interesse nodig om de informatie tot ons te nemen. Interesse en betrokkenheid is fundamenteeler dan het paraat hebben van detailkennis is de stelling. De betrokkenheid moet van binnenuit komen. De stelling is immers geldig dat we ons leven lang moeten blijven leren.

Samenwerking

Een ander element is de samenwerking, het communiceren en begrijpen van elkaar (en dat multicultureel). De wereld is te complex om in zijn volle omvang te begrijpen. De verbanden en de gevolgen van bepaalde effecten zijn gigantisch. In het café praten we nog in volle omvang mee over de politieke koers. We weten dan goed hoe het allemaal moet. Maar is er iemand die de gevolgen kan overzien van het wel of niet toestaan van genetisch manipuleren van voeding of van het niet toestaan? Of van de gevolgen van het asielzoekersbeleid?

Door de complexe structuren zijn we op elkaar aangewezen. Een directeur kan geen inhoudelijk besluit nemen zonder het raadplegen van financieel deskundigen. Een chirurg kan niet opereren zonder andere medici. De voorman op de bouw kan niet werken zonder dat hij van de architect de isolatienormen heeft doorgekregen en de automonteur heeft iemand nodig die verstand heeft van elektronica. We moeten leren samen te werken, de ander te vertrouwen, de ander te begrijpen.

Deze samenwerking begint al heel vroeg. Samen spelen en problemen tijdens het spel zelf oplossen. Goed leren communiceren met elkaar, presenteren, het belang van bepaalde ontwikkelingen kunnen accentueren, hoofd en bijzaken onderscheiden. Je eigen planning kunnen maken en inpassen in de planning van anderen. Rekening houden met anderen. Complimenten kunnen geven maar ook kritisch durven zijn over de resultaten. Dit zijn elementen die in het 'nieuwe onderwijs' ook een plek moeten krijgen naast de elementaire vaardigheden als rekenen, begrijpend lezen en taal.

Autonomie, competentie en relatie

Luc Stevens gebruikt bovenstaande termen om de kern van het nieuwe leren aan te duiden. Autonomie zou je kunnen vertalen als 'jezelf' zijn. Wie ben je? Wat past bij jou? Het duidt op zelfstandigheid. Je bent iemand en hebt een aantal kwaliteiten. Dat zijn jouw competenties. Je groeit en leert en verwerft steeds meer competenties.

Vanuit deze autonomie en competenties ga je relaties aan met de buitenwereld. De wereld die je uitdaagt en waar je een eigen plek wilt 'veroveren'.

Een plek waar je jezelf kunt en mag zijn. Waar je met plezier kunt leven. Waar je gewaardeerd wordt om wie je bent. Een relatie kan alleen maar groeien op basis van wederzijds vertrouwen en respect. Je veilig kunnen voelen is daarbij een belangrijke basis. Niet alleen mensen die gestudeerd hebben zijn belangrijk of degene die bouwvakker is. Iedereen is nodig om in deze samenleving een omgeving te maken waar we gelukkig kunnen zijn.

Nieuw onderwijs, het nieuwe leren

De uitgangspunten om te leren zijn anders! Wil een kind optimaal leren in deze tijd dan moet het mogelijk zijn vanuit zelfsturing en betrokkenheid te werken. We moeten leren te vertrouwen en ruimte te geven in plaats van alleen maar te controleren. Zoek naar dat wat betekenis heeft voor het kind, wat bij hem past en aansluit bij zijn/haar competenties. De opdracht aan het onderwijs is om die uitdagingen te bieden in de vorm van arrangementen waarbij het kind de kans krijgt zichzelf te ontwikkelen.

Uitdagen wil zeggen: over drempels helpen. Uitdagen is kinderen begeleiden in een ontwikkelingsproces. Uitdagen is samen met de ouders en kinderen zoeken naar de ontwikkeling van talenten, alles eruit halen wat er in zit. Het kind optimale ontwikkelingskansen bieden.

De school binnenstebuiten

De school moet van introvert naar extrovert. Kijken naar buiten, kijken naar de wereld waarin de school staat en waar het kind in opgroeit. Ouders vormen een belangrijke rol bij het creëren van ontwikkelingskansen van kinderen. De school moet gericht zijn op die buitenwereld. De school als een centrale plek in een wijk of dorp waar veel activiteiten plaats vinden.

Waar iedereen, jong en oud, met plezier kan leren. Via internet kan de verbinding gevormd worden tussen werelden, tussen school, thuis en werk.'s Avonds na het werk een kijkje nemen bij het werk van uw kinderen dat die dag als presentatie op internet gezet is. Zij werken dag in dag uit samen met leerkrachten aan hun eigen ontwikkeling en de ouder kan deelgenoot worden via het 'world wide web'.

De school gaat om, kantelen, binnenstebuiten omdat we zoeken naar een plek waar kinderen optimale ontwikkelingskansen krijgen. Kansen om te groeien. Een plek om die kennis en vaardigheden op te doen die we hen willen meegeven. Een fijne school waar ze nu met plezier werken aan kennis en vaardigheden voor later.

5. ONDERWEG IN KENNIS DELEN EN KENNIS VERMENIGVULDIGEN

Afscheidsrede en oratie bij het aanvaarden van het lectoraat door dr.mr. H.L. Popeijus,
Lector Pedagogische Hogeschool De Kempel,
Senior onderzoeker Onderzoekscentrum ILS, Radboud Universiteit Nijmegen

Dames en heren, op deze mini-conferentie hebben we met elkaar in een aantal boeiende lezingen leren en onderwijs belicht gezien vanuit verschillende perspectieven. Zo meteen zal ik daar een korte reactie op geven. Eerst wil ik u echter van harte danken dat u hier met zo velen naar toe gekomen bent voor mijn afscheid als Inspecteur van het Onderwijs en mijn inauguratie tot lector.

Het is om meerdere redenen een bijzonder afscheid. Deze blijkt al uit de vormgeving van een mini-conferentie waarin we met elkaar mochten ‘stilstaan bij vooruitgang’ en waarin een afscheid en een nieuw begin hand in hand samengaan.

Daarbij overheerst bij mij een gevoel van dankbaarheid dat me de mogelijkheid wordt geboden als lector van De Kempel een aantal jaren onderzoek te mogen doen ten dienste van het onderwijs en in het bijzonder het opleidingsonderwijs. Begonnen op een Kweekschool en nu weer terug bij de roots. De cirkel is rond. Voor het vertrouwen dat De Kempel in mij als onderzoeker stelt, wil ik in het bijzonder het College van Bestuur dankzeggen.

Het afgelopen uur kregen we informatie over recente onderwijsontwikkelingen die vanuit verschillende invalshoeken werden gepresenteerd.

Als rode draad is daarin de uitdaging voor het Nederlands onderwijs om een bijdrage te leveren aan een betere benutting van talenten is voor de leraren opleidingen zonder meer herkenbaar. Echter waar het bij de bèta- en techniekopleidingen gaat om knelpunten wat betreft vrouwelijke talenten kennen we ze bij de lerarenopleidingen juist voor de mannelijke talenten. Veelzeggend is wat dat betreft het promotieonderzoek dat onder leiding van de derde spreker wordt uitgevoerd naar ‘determinanten van seksespecifieke segregatie op de Pabo’.

Bij de tweede spreker stonden nieuwe ontwikkelingen in het toezicht centraal. Boeiend is om te zien hoe door de jaren heen de rol van de inspectie zich beweegt tussen controlerend en stimulerend toezicht. Sinds de beleidsmakers wet- en regelgeving mede gebruiken als sturingsinstrument (Griffiths, 1996) is ook de rol van de inspectie vrij sterk in beweging. Een voorbeeld is het opnemen in de toezichtkaders van kwaliteitsindicatoren waaraan de inspecteur vooral in stimulerende zin aandacht besteedt, zoals rond 1998 de indicatoren rond kwaliteitszorg (Inspectie van het Onderwijs, 1999).

Evenzo boeiend is dat in de presentatie over ‘oud denken’ een pleidooi klinkt om na te denken over de functies van beheersing en van controle door outputmeting. Ook hier is de zoektocht herkenbaar naar wegen om bij de zorg voor kwaliteit in te kunnen spelen op de flexibiliteit en dynamiek in het leven van vandaag, ook op school, of misschien wel juist op school.

Het onderwijs is op een 'enorme manier' in beweging. Bij een studiedag van De Kempel en het OCGH enige tijd geleden, wordt zelfs gesproken van onderwijs-ontdekkingsreis: ervaringsgericht onderwijs, zelfstandig werken, coöperatief leren, ontwikkelingsgericht onderwijs, differentiatie, procesgericht werken, teamteaching en reflectief leren.

Het leren is aan het 'kantelen' (Castelijns et al., 2004; Clarke et al., 2000; Kessels, 2001; Senge, 1990). Kantelen is als term enerzijds prikkelend. Anderzijds is de beweging in de term ongedefinieerd. Voor sommigen karakteriseert de term kantelen dan ook een mogelijk gevaar. Pas op: het leren valt om. Dat geldt voor de leerling op de basisschool uit de vierde presentatie, maar net zo goed voor de aanstaande leraren van de hogeschool waar de derde presentatie over ging.

De huidige opvattingen over het leren van aanstaande leraren worden sterk beïnvloed door sociaal constructivistische leertheorieën. Een ontwikkeling die in dit verband lijkt door te zetten is de verschuiving van de instructie door de leraren naar leeractiviteiten die de leerling en de aanstaande leraar actief en zelfstandig ondernemen. De vraag is wat mij betreft wel steeds welke kwaliteitsgebonden evidenties aan dergelijke ontwikkelingen ten grondslag liggen, dan wel ze ten minste aantoonbaar ondersteunen. Aandacht voor dergelijke evidenties is mijns inziens meer dan nodig om de kwaliteit van ons onderwijs blijvend te kunnen borgen.

Er zijn aanwijzingen dat juist deze 'zelfsturing' een variabele is met een grote invloed op de effectiviteit van leerprocessen (Elshout-Mohr, 1992; Wang, Haertel & Walberg, 1990). In de derde presentatie over 'het leren door leraren' gaat het vooral om 'het leren onderwijzen' door (aanstaande) leraren.

De conclusie is hier dat het bevorderen van het leren door leraren en daarmee van hun professionele ontwikkeling vraagt om een herdefiniëring van het beroep van leraar.

Deze herdefiniëring geldt ook voor de rol die de basisschool en de hogeschool spelen in het scheppen van een 'krachtige' werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren (Geldens, In prep.; Geldens et al., 2003). In onderwijskringen wordt het begrip 'krachtige leeromgeving' gebezigd om aan te geven dat de leeromstandigheden studenten moeten uitdagen en steunen bij het actief en zelfstandig (leren) studeren (Collins, Brown & Newman, 1989). Dergelijke kwaliteiteisen gelden mutatis mutandis voor de leerwerk gemeenschappen waarin aanstaande leraren samen met elkaar en met hun leraren, leren van en leren over het onderwijs en het onderwijzen.

Zij zijn de nieuwe generatie die straks kinderen en jongeren helpen involveren in volwaardige leerprocessen. Anders gezegd zij zijn straks de onderwijskundigen, pedagogen, leraren die hen helpen en ondersteunen in hun gang naar volwassenheid.

Voor het beroep van leraar zijn beroepscompetenties opgesteld. De vraag is te stellen welke van deze competenties er nu echt toe doen. (Denters et al., 2001; Korthagen, 2004; Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel, 2004). Mijns inziens spelen -naast vakbekwaamheden op de gebieden waarin straks wordt lesgegeven- in het bijzonder die competenties een rol die gerelateerd zijn aan samenwerken. Die rol acht ik cruciaal.

Immers in de professionele beroepssituatie van het onderwijs dient de leraar te beschikken over een samenhangend geheel aan kennis, vaardigheden en houdingen dat hem of haar in staat stelt constructief samen te werken met de kinderen, de collega's, de ouders en de verdere omgeving.

Voor het opleidingsonderwijs kunnen we zeggen dat het gaat om het leren samenwerken in de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren. Daar komt nog het volgende bij. Leren doet ieder zelf. Niemand kan voor een ander leren. Maar om te kunnen leren zijn anderen en is een context altijd nodig. In de professionele context van het onderwijs leren aanstaande leraren binnen leerwerk gemeenschappen die zijn geplaatst in een authentieke werkplek leeromgeving van en over het werk en het werken. Dus van en over het onderwijs en het onderwijzen.

Dames en heren met deze korte overpeinzingen kom ik aan het einde van deze mini-conferentie. Ik hoop dat de presentaties van vanmiddag voor u informatief en aantrekkelijk waren. Voor mij hebben ze in elk geval opnieuw weer duidelijk gemaakt dat samen kennis delen neerkomt op samen kennis vermenigvuldigen. Met elkaar mochten we even stilstaan bij onderwerpen waarmee we samen onderweg zijn, waar we samen aan werken en van leren.

Graag sluit ik daarom af met een kort gedicht dat recent verscheen in het kwartaalblad van de Utrechtse Alumni vereniging, Illuster en dat bijzonder mooi aansluit bij de levensloop van een onderwijzman en tegelijk bij die van een leerling.

Centraal voor die onderwijzman staat de voortdurende zoektocht die ik wil noemen: onderweg in de voortgaande zoektocht naar dienstbaar inzicht

Daar gaan we in het lectoraat 'leren in leerwerk gemeenschappen' mee aan de slag. U hoort nog van ons.

Onderweg

Of je nu een leven inloopt of eruit,
je schaduw zit je op de hielen
en een woud van borden
wijst, wijst, wijst.

Je loopt alleen, altijd alleen,
al weet je duizend mensen
om je heen, en loopt er soms
iemand een eindje mee.

Wandel op de middenweg,
niet tussen einde en begin;
je bent je eigen wandeling.
Je loopt een leven uit, een leven in.

Tekst: Ingmar Heytze
Foto: Ivar Pel

Uit: *Illuster*, nr. 38, feb 2005

Dankwoord

Dames en heren, na dit sprekende gedicht wil ik graag u allen heel hartelijk danken dat u hier vandaag aanwezig bent geweest tijdens dit afscheid. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar alle collega's en oud-collega's met wie ik heb mogen samenwerken.

Een aantal mensen wil nu echter nog bij naam noemen omdat ze zich vandaag in het bijzonder hebben ingezet. Dat zijn allereerst Jeannette Geldens en Kees Lintermans die deze dag hebben georganiseerd met op de achtergrond de administratieve hulp van Leny Giepmans. Verder dank ik de sprekers, Leon Henkens, Jan Rijkers, Theo Bergen en Henk Derks voor hun presentatie en Léon Kerckhoffs voor zijn mooie woorden namens de collega's.

En ten slotte wil ik Geert Hendriks bedanken. Allereerst voor de gastvrijheid, waarmee wij vandaag op De Kempen zijn ontvangen. Op de tweede plaats voor het vertrouwen dat De Kempel in mij stelt als voortrekker van een nieuw in te richten Kempellectoraat, samen met docenten, leraren en aanstaande leraren, op weg gaan naar dienstbaar inzicht in 'leren in leerwerk gemeenschappen'. Ik dank u.

Literatuur

- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis, integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Educatieve Federatie Interactum.
- Clarke, J., et al. (2000). *Dynamics of change in high school teaching. A study of innovation in five Vermont professional development schools*: Brown University.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale: NJ. Lawrence Erlbaum.
- Denters, M., Brakel, G. v., & Himbergen, T. v. (2001). *Kwaliteitskader deel II. Uitwerking van ontwikkelingslijnen voor pabo's*. 's-Hertogenbosch: Samenwerking KPC Groep Educatieve Federatie van Lerarenopleidingen Interactum en Fontys Hogescholen (SKIF).
- Elshout-Mohr, M. (1992). Metacognitie van lerenden in onderwijsleerprocessen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 5, 273-289.
- Geldens, J. J. M. (In prep.). *Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. Het ontwerp van een kwalitatief analytisch kader voor de werkplekleeromgeving*. (Proefschrift Radboud Universiteit). Nijmegen.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Griffiths, J. (1996) "De Sociale Werking van Recht" in Griffiths, J., *Een kennismaking met de rechtssociologie en de rechtsantropologie*. Nijmegen: Ars Aequi Libri, pp. 469-512.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999). *Toezichtskader primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit* (rede). Twente: Universiteit Twente.
- Korthagen, F. A. J. (2004). *Zin en onzin van competentiegericht opleiden*. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Double Day Currency.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel. (2004). *Bekwaamheidseisen leraren*. 's Gravenhage: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.

Curriculum



Herman L. Popeijus

Geboren op 11 maart 1946 te Hoogvliet, gemeente Rotterdam.

Na de akte van bekwaamheid als volledig bevoegd onderwijzer in 1968, behaalde hij in 1974 aan de Nutsacademie te Rotterdam de MO-A en in 1976 de MO-B akte pedagogiek.

Hierna werd aan de Rijksuniversiteit te Utrecht in 1977 het kandidaats en in 1978 het doctoraaldiploma in de pedagogische wetenschappen behaald. Specialisaties: pedagogiek, psychologie en onderwijssociologie (aan de Erasmusuniversiteit te Rotterdam).

In 1989 behaalde hij het doctoraalexamen rechtsgeleerdheid aan de Katholieke Universiteit Brabant. Specialisaties: staats- en bestuursrecht, bestuurskunde en onderwijsrecht.

In 1999 werd het Getuigschrift postdoctorale beroepsopleiding gezondheidszorgpsycholoog, verkregen en in 2003 volgde de promotie tot doctor in de gedragswetenschappen aan de Universiteit Twente.

Met het onderwijs is hij op verschillende manieren verweven. Na een korte periode in het lager en middelbaar beroepsonderwijs was hij van 1972 tot 1980 werkzaam in het lager onderwijs, eerst als leraar en later als hoofd. Van 1980 tot 1985 was hij verbonden aan de onderwijsbegeleidingsdienst te Eindhoven. Hierna was hij tot 1990 in dienst van de gemeente Eindhoven als informateur onderwijs en juridische zaken bij de Bestuursafdeling.

Per januari 1990 volgde benoeming tot Secretaris van de Onderwijsraad in Den Haag, afdeling beroepsonderwijs. Van 1994 tot 2004 was hij Rijksinspecteur van het Onderwijs.

De laatste jaren is zijn belangstelling voor onderzoek toegenomen. Sinds 2000 is hij als senior onderzoeker verbonden aan het Onderzoekscentrum van het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit te Nijmegen. Vanaf 1 maart 2005 is hij Lector van de Pedagogische Hogeschool De Kempel te Helmond.

Door de jaren heen heeft hij in het onderwijs vele nevenfuncties vervuld onder meer als lid en voorzitter van besturen en besturenorganisaties.