



**Kempel**ectoraat  
*Leren in Leerwerkgemeenschappen*



**OVERZICHT VAN DE KWALITEITSKENMERKEN  
VAN WERKPLEKLEEROMGEVINGEN  
VOOR HET LEREN ONDERWIJZEN**

Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L.

2008

Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel



# Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen\*

## Samenvattend overzicht

### INHOUDSOPGAVE

<b>1. Waarom onderzoek naar kenmerken werkplekleeromgevingen?.....</b>	<b>1</b>
1.1 Probleemschets.....	1
1.2 Doelstelling .....	2
1.3 Onderzoeksvragen .....	2
<b>2. Methode van onderzoek.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Een conceptueel analytisch kader van kenmerken .....</b>	<b>4</b>
<b>4. De kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken .....</b>	<b>7</b>
<b>5. De kwaliteit van mentoringsgesprekken .....</b>	<b>9</b>
<b>6. Discussie en aanbevelingen .....</b>	<b>10</b>
1.4 Onderzoeksopzet .....	10
1.5 Het leren van aanstaande leraren centraal? .....	10
1.6 De reikwijdte van de onderzoeksresultaten.....	10
1.7 Het analytisch kader als kwaliteitsinstrument .....	11
1.8 De kwaliteit van de mentoringsgesprekken.....	11
1.9 Tot slot.....	11
<b>Literatuur.....</b>	<b>12</b>
<b>Bijlage (Conceptueel analytisch kader voor de werkplekleeromgeving) .....</b>	<b>14</b>
<b>Colofon .....</b>	<b>23</b>

\* Citeertitel:

Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2008). *Overzicht van de kwaliteitskenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen*. Hogeschool de Kempel.



## **1. WAAROM ONDERZOEK NAAR KENMERKEN WERKPLEKLEEROMGEVINGEN?**

Voor de tegenwoordige lerarenopleidingen is het samen met de partnerscholen inrichten van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren een must. Over de kwaliteitskenmerken waaraan zo'n werkplekleeromgeving zou moeten voldoen bestond echter tot voor kort alleen een fragmentarisch beeld.

Dit artikel biedt een samenvattend -evidence based- overzicht van die kwaliteitskenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. In de bijlage is een conceptueel analytisch kader opgenomen waarin de componenten, kenmerken en elementen van de werkplekleeromgeving zijn uitgewerkt.

Het artikel is gebaseerd op het promotieonderzoek uitgevoerd door de eerste auteur: 'Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs' (Geldens, 2007, Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen). De tweede auteur was projectleider en co-promotor van dit onderzoek.

### **1.1 Probleemschets**

Nationaal en internationaal staan de gebruikelijke manieren van leren onderwijzen op de lerarenopleidingen onder druk vanuit veranderende leertheoretische opvattingen over leren onderwijzen en vanuit maatschappelijke verwachtingen (Deinum et al., 2005; Grossman, 2006). Nieuwe vormen van leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen worden nationaal en internationaal gezien als veelbelovende alternatieven bij het opleiden voor het beroep van leraar (Abdal-Haqq, 1998; Bassi et al., 1998; Mantle-Bromley, 2003; Smith, 2003; Torraco, 1999). Zo zijn de lerarenopleidingen in Nederland bezig nieuwe op competenties gerichte opleidingsvormen te ontwikkelen en in te voeren waarbij het leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving een centrale plaats inneemt (ATEE/RDC, 2001; Bronneman-Helmers, 1999; Lang et al., 1999; Leune, 1999; OECD, 2001b).

Een werkplekleeromgeving is voor ons meer dan alleen het leren op de werkplek. Een werkplekleeromgeving omschrijven we als een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren in een competentiegericht leerwerktraject de voor het beroep benodigde bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken. Het inrichten van een krachtige werkplekleeromgeving is een complexe onderwijsvernieuwing voor de pedagogische hogescholen en de basisscholen. Bovendien is in de onderzoeksliteratuur slechts een fragmentarisch beeld voorhanden van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen.

De toevoeging van het begrip 'krachtig' aan de (werkplek)leeromgeving lijkt in de bestudeerde literatuur vooral betrekking te hebben op de kwaliteit van de werkplekleeromgeving (De Corte, 1990; Lodewijks, 1993; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001). Soms ook meer op de doelmatigheid ervan voor het leren van de aanstaande leraren (De Corte, 1996). Meermalen lijkt het begrip krachtig alleen te worden gebruikt om aan te duiden dat de leerprocessen die zich op en rond de werkplek voltrekken, kennelijk 'krachtiger' zijn dan leerprocessen die plaatsvinden in de meer traditionele opleidingsvormen (Bassi et al., 1998; Kessels & Poell, 2001; Klarus, 1998; Torraco, 1999).

Vrijwel geen onderzoeksresultaten zijn beschikbaar over de vraag welke kenmerken van de werkplekleeromgeving nu het leren onderwijzen van aanstaande leraren ‘krachtig(er)’ maakt. Daarmee is het nauwelijks mogelijk om het begrip ‘krachtige (werkplek)leeromgeving’ te onderscheiden van een (werkplek)leeromgeving zonder de toevoeging ‘krachtig’.

Eerder lijkt sprake te zijn van een tautologisch gebruik van het begrip ‘krachtig’. Inzicht ontbreekt in de vraag welke kenmerken van werkplekleeromgevingen deze tot krachtige leer- en werkomgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs maken.

## **1.2 Doelstelling**

Het doel van ons onderzoek is een samenhangend beeld te verkrijgen van de kenmerken van werkplekleeromgevingen die zijn ingericht voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Dat beeld bestaat uit een conceptueel analytisch kader (zie Bijlage).

De concepten of begrippen uit dat kader maken het mogelijk om bestaande werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen, maar ook om nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.

Een tweede, meer afgeleid, doel van ons onderzoek is zicht te krijgen op de kenmerken die het leren onderwijzen binnen een werkplekleeromgeving krachtig kunnen bevorderen.

Een ander afgeleid doel heeft te maken met het gegeven dat leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen kenmerken omvat van ‘learning off the job’ zowel als van ‘learning on the job’. De aanstaande leraar staat dan voor de uitdaging om hetgeen hij leert van het onderwijzen, te plaatsen binnen theoretische inzichten over het leren onderwijzen. Voor die transfer tussen theorie en praktijk blijkt de begeleidingsrol van de mentor cruciaal. Centraal in de begeleidingsrol staan de mentoringsgesprekken tussen mentoren en aanstaande leraren. Het derde afgeleide doel van ons onderzoek is dan ook vast te stellen op welke wijze de mentoren binnen de werkplekleeromgeving de mentoringsgesprekken inhoudelijk vormgeven.

## **1.3 Onderzoeksvragen**

Om deze doelen te bereiken zijn drie onderzoeksvragen beantwoord.

- 1. Wat zijn kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs?*
- 2. Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?*
- 3. Hoe realiseren de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraren op de werkplek?*

## 2. METHODE VAN ONDERZOEK

Om na te gaan wat al bekend is over de kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs is allereerst een literatuurstudie uitgevoerd. Daarna vond een empirische verkenning plaats om ook vanuit de praktijk een eerste beeld te krijgen van kenmerken van werkplekleeromgevingen. Dit is gedaan door een groep praktijkmensen en een groep deskundigen die bij werkplekklaren zijn betrokken daarover te 'bevragen' met behulp van concept mapping (Markham et al., 1994; Morine-Dershimer, 1993). De resultaten uit de literatuurstudie en uit deze empirische verkenning zijn op elkaar betrokken. Dit resulteerde in een aantal kenmerken van werkplekleeromgevingen. De begrippen daaruit zijn gebruikt als 'sensitizing concepts' bij de analyses van de interviews uit de eerste case (Wester, 1995; Wester & Peters, 1999; Peters, 2001).

Het empirisch onderzoek omvatte een meervoudige casestudy met twee cases die in tijd na elkaar zijn gepositioneerd. Het ging om twee werkplekleeromgevingen die waren ingericht door een pedagogische hogeschool in partnerschap met twee basisscholen.

In de eerste case was de werkplekleeromgeving ingericht voor twee zij-instromende aanstaande leraren en in de tweede case voor twee uit het reguliere voltijdtraject doorstromende aanstaande leraren. In totaal waren in elke case 12 actoren direct bij elk leerwerktraject betrokken.

Aan het begin en aan het einde van elk leerwerktraject zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen waarin deze actoren zijn bevraagd naar de kenmerkende eigenschappen van de betreffende werkplekleeromgeving. De transcripties van deze 48 interviews zijn ingevoerd in het computerprogramma Kwalitan (versie 5.09, Peters, 2001; Wester & Peters, 1999), dat speciaal voor kwalitatief onderzoek is ontwikkeld (Hijmans & Peters, 2000). Voor de analyses is gebruik gemaakt van de gefundeerde theoriebenadering (Glaser & Strauss, 1976; Strauss & Corbin, 1990; Swanborn, 1994; Wester & Peters, 2004). De eerder verkregen 'sensitizing concepts' zijn daarbij benut om in de eerste case stapsgewijs een coderingssysteem te ontwikkelen.

In een cyclisch proces van coderen, nieuwe trefwoorden toekennen en weer coderen, is doorgegaan totdat het coderen vrijwel geen nieuwe inzichten en trefwoorden meer opleverde ('saturatie'). Dit was na analyse van 14 interviews het geval. Uiteindelijk is op die wijze een uitputtend coderingssysteem opgebouwd waarmee het onderzoeksmateriaal voldoende werd afgedekt.

De toegepaste kwalitatieve analysetechnieken maakten het bovendien mogelijk op basis van de verkregen empirische gegevens een conceptueel analytisch kader met kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen te ontwikkelen (zie Bijlage) en dit te toetsen aan de theoretische noties over die kenmerken (Swanborn, 2000; Yin, 1994).

We zochten antwoorden op de onderzoeksvraag welke van de verkregen kenmerken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen maken. Dit deden we door de 48 interviews specifiek te analyseren op het gewicht of belang dat de respondenten aan een element of kenmerk toekenden.

De kwaliteit van de mentoringsgesprekken is op een drietal momenten onderzocht in elke case. In totaal zijn 22 opgenomen mentoringsgesprekken geanalyseerd op variabelen voor wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames. Ook zijn we nagegaan of de kwaliteit van een mentoringsgesprek mede afhankelijk kan zijn van de gespreksduur.

### **3. EEN CONCEPTUEEL ANALYTISCH KADER VAN KENMERKEN**

De eerste onderzoeksvraag van ons onderzoek was erop gericht na te gaan wat kenmerken zijn van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. We hebben deze onderzoeksvraag beantwoord vanuit een literatuurstudie, een empirische verkenning en een meervoudige casestudy.

Wanneer we de uitkomsten van de literatuurstudie en de empirische verkenning vergelijken, blijken deze, op enkele accentverschillen na, in hoge mate een vergelijkbaar beeld op te leveren van kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen. We hebben 20 kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen geïdentificeerd. De omschrijvingen van de kenmerken stelden ons in staat de begrippen als ‘sensitizing concepts’ te gebruiken om de interviews uit de eerste case te analyseren en een coderingssysteem te ontwikkelen.

Als we de resultaten uit de meervoudige casestudy overzien dan valt op dat in beide cases 19 van de 20 kenmerken uit de onderzoeksliteratuur en de empirische verkenning, werden teruggevonden. Alleen het uit onderzoeksliteratuur afkomstige kenmerk ‘binnen de werkplekleeromgeving bestaat afstemming tussen virtuele en fysieke functies’ was niet herkenbaar waardoor we dit kenmerk verder buiten beschouwing hebben gelaten.

Een belangrijke winst van de meervoudige casestudy ten opzichte van de literatuurstudie en de empirische verkenning is dat we nu beschikken over een samenhangend conceptueel analytisch kader waarmee we een vrij compleet beeld hebben gekregen van de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen.

Dit kader heeft ons in staat gesteld om bestaande werkplekleeromgevingen te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen, maar ook om nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.

Het conceptueel analytisch kader is gebaseerd op 104 elementen die de kenmerkende eigenschappen van een werkplekleeromgeving constitueren. Deze elementen konden we op grond van verwantschap onderbrengen in 19 kenmerken en clusteren tot 7 componenten zodat een samenhangend conceptueel analytisch kader werd verkregen.

In Tabel 1 geven we een overzicht van de componenten en kenmerken van dit conceptueel analytisch kader. Voor een uitgewerkt overzicht van de componenten, kenmerken en elementen van het conceptueel analytisch kader verwijzen we naar de Bijlage en naar het onderzoek van Geldens c.s. (onder meer 2003 en 2007).

Tabel 1 *Overzicht van componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving*

nr.	Component	nr.	Kenmerk
1	Onderwijsaanbod	1	Balans theorie en praktijk
		2	Doorgaande lijn
2	Leerklimaat	3	Emotioneel veilig
		4	Uitdaging en stimulering
3	Professionaliteit	5	Lerende organisatie
		6	Professionalisering
		7	Zelfsturing
4	Conditie	8	Facilitering
		9	Gebruik van ICT
		10	Personele middelen
		11	Samenwerkingsafspraken
		12	Up-to-date-middelen
5	Begeleiding	13	Afstemming op behoeften
		14	Kenmerkende situaties
		15	Mentoring en coaching
		16	Zorgen voor ownership
6	Kwaliteitszorg	17	Procesmanagement
		18	Zelfevaluatie
	Startbekwaamheid	19	Bekwaamheden

De eerste component ‘onderwijsaanbod’, heeft betrekking op het aanbod van kennis, vaardigheden en houdingen binnen de werkplekleeromgeving. Binnen dit aanbod speelt de ‘balans tussen theorie en praktijk’ (*kenmerk 1*) een rol en is sprake van een onderwijsaanbod met een ‘doorgaande lijn’ (*kenmerk 2*) dat is afgestemd op de continue ontwikkeling van de aanstaande leraar.

Bij de tweede component ‘leerklimaat’, gaat het om een ‘emotioneel veilig’ (*kenmerk 3*) en ‘uitdagend en stimulerend’ (*kenmerk 4*) leerklimaat binnen de werkplekleeromgeving.

De derde component ‘professionaliteit’, omvat kenmerkende eigenschappen die betrekking hebben op de ‘lerende organisatie’ (*kenmerk 5*) en op ‘professionalisering’ (*kenmerk 6*) en ‘zelfsturing’ (*kenmerk 7*) van de betrokkenen.

De vierde component ‘condities’, heeft betrekking op conditionele eigenschappen die benoemd zijn als ‘facilitering’ (*kenmerk 8*), het ‘gebruik van ICT’ (*kenmerk 9*) en het gebruik van ‘up-to-date middelen’ (*kenmerk 12*). Verder kenmerkt deze component zich door een doelmatige inzet van ‘personele middelen’ (*kenmerk 10*) ten behoeve van het leren onderwijzen van de aanstaande leraar en door de aanwezigheid van ‘samenwerkingsafspraken’ (*kenmerk 11*) tussen de partners.

Kenmerkend voor de vijfde component ‘begeleiding’, zijn de ‘afstemming van het aanbod op de behoeften’ (*kenmerk 13*) van de aanstaande leraar en het leren van de aanstaande leraar in en van ‘kenmerkende situaties’ (*kenmerk 14*) met ‘mentoring en coaching’ (*kenmerk 15*) als begeleidende en ondersteunende activiteiten waarbij sprake is van ‘zorgen voor ownership’ (*kenmerk 16*) zodat de aanstaande leraar eigenaar wordt van zijn eigen leerproces.

De zesde component ‘kwaliteitszorg’, omvat de systematische zorg voor de kwaliteit van het leerwerktraject binnen de werkplekleeromgeving.

Deze zorg bestaat allereerst uit een vorm van ‘procesmanagement’ (*kenmerk 17*) waarmee wij bedoelen dat de aanstaande leraar systematisch in diens ontwikkeling wordt gevolgd.

Vanwege de nadruk op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing omvat deze component daarnaast reflecterende activiteiten door de aanstaande leraar zelf die we konden benoemen als ‘zelfevaluatie’ (*kenmerk 18*).

De ‘startbekwaamheid’ neemt binnen het conceptueel analytisch kader een bijzondere positie in. De kenmerkende eigenschappen ervan hebben vooral betrekking op het doelgericht verwerven van de ‘bekwaamheden’ (*kenmerk 19*) die nodig zijn voor het functioneren in de klas en in de school. Daarom vatten we deze ‘component’ op als doel (het doelgericht verwerven van de bekwaamheden) dan wel als opbrengst (wanneer de startbekwaamheid is bereikt) van elke werkplekleeromgeving. Tegelijkertijd geven de ‘startbekwaamheidseisen’ sturing en richting aan de inhoud en vormgeving van de werkplekleeromgeving.

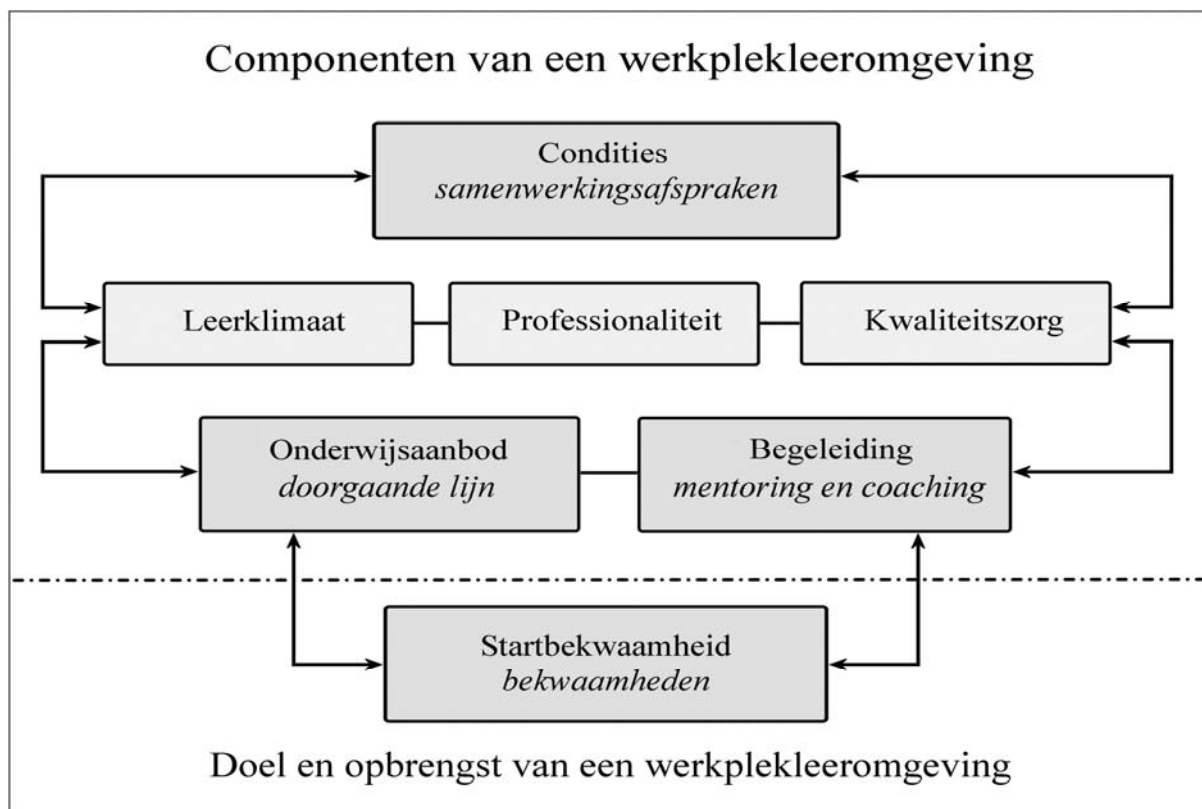
#### 4. DE KENMERKEN DIE EEN WERKPLEKLEEROMGEVING KRACHTIG MAKEN

De tweede onderzoeksvraag was erop gericht te onderzoeken welke kenmerken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving maken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren.

Zoals eerder aangegeven heeft het begrip ‘krachtige (werkplek)leeromgeving’ betrekking op de kwaliteit van de werkplekleeromgeving en op de doelmatigheid van het leren onderwijzen van aanstaande leraren in de werkplekleeromgeving.

Wij hebben in onze studie het begrip ‘krachtig’ empirisch afgeleid uit de mate waarin de actoren in hun uitspraken tijdens de interviews aan bepaalde kenmerkende eigenschappen van de werkplekleeromgeving een bijzondere betekenis bleken te hechten. Uit de analyses bleken we te kunnen achterhalen dat de actoren bepaalde kenmerkende eigenschappen benadrukten als cruciaal of van doorslaggevend belang voor het leren onderwijzen. De 48 interviews zijn afzonderlijk op deze bijzondere betekenissen geanalyseerd. Indien zowel kwalitatief als kwantitatief op overtuigende wijze bleek dat de actoren aan de elementen van een bepaald kenmerk een doorslaggevend belang hechtten, is dit kenmerk door ons ‘krachtig’ genoemd.

In totaal blijken 4 van de 19 kenmerken uit het conceptueel analytisch kader in aanmerking te komen voor het predikaat ‘krachtig’. Dit zijn de kenmerken ‘mentoring en coaching’, ‘bekwaamheden’, ‘doorgaande lijn’ en ‘samenwerkingsafspraken’. Deze kenmerken maken deel uit van respectievelijk de componenten ‘begeleiding’, ‘startbekwaamheid’, ‘onderwijsaanbod’ en ‘condities’. De samenhang tussen deze componenten is weergegeven in Figuur 1.



*Figuur 1* De veronderstelde samenhang tussen de componenten gericht op het doel en de opbrengst van een werkplekleeromgeving. De krachtige kenmerken van de componenten zijn cursief weergegeven.

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

Wanneer we de resultaten van de eerste twee onderzoeksvragen combineren, dan is onze conclusie dat een werkplekleeromgeving adequaat beschreven kan worden met de door ons beschreven elementen, kenmerken en componenten. Daarvan maken in de perceptie van de actoren vier kenmerken een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving.

De pijlen en lijnen in Figuur 1 laten zien dat sprake is van een gelaagde samenhang tussen de onderscheiden componenten en een gerichtheid tussen de componenten op de startbekwaamheid. Omgekeerd geven de startbekwaamheidseisen richting en sturing aan de componenten van een werkplekleeromgeving. Interessant voor de theorievorming over de inrichting van krachtige werkplekleeromgevingen is dat de centrale componenten 'Startbekwaamheid', 'Onderwijsaanbod' en 'Begeleiding' tezamen met 'Conditie's' de kenmerken bevatten die in ons onderzoek naar voren kwamen als krachtige kenmerken.

We concluderen dan ook dat het voor de inrichting van een werkplekleeromgeving er niet alleen om gaat dat alle door ons gevonden kenmerken daarin aanwezig zijn, maar dat het er vooral om gaat dat de in potentie krachtige kenmerken de kwaliteit hebben om het leren onderwijzen van aanstaande leraren te stimuleren. Voor mentoring, in het bijzonder de mentoringsgesprekken, hebben wij dit nader onderzocht.

## 5. DE KWALITEIT VAN MENTORINGSGESPREKKEN

Met de derde onderzoeksvraag richtten we ons op de vraag hoe de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraar op de werkplek realiseren. Uit onze onderzoeksresultaten blijkt mentoring naar voren te komen als één van de vier kenmerken die het leren onderwijzen in werkplekleeromgevingen krachtig kunnen bevorderen.

De mentoringsgesprekken zijn een expliciete vorm van begeleiding. Uiteraard gaat het er niet alleen om dat er mentoringsgesprekken zijn, maar gaat het in een krachtige werkplekleeromgeving om de kwaliteit van de mentoringsgesprekken. Die kwaliteit van de mentoringsgesprekken zijn we in de werkplekleeromgevingen van de beide cases nagegaan voor wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames. Ook zijn we nagegaan of de kwaliteit van een mentoringsgesprek mede afhankelijk is van de gespreksduur.

We concluderen dat de mentoringsgesprekken waar het gaat om de variabelen uit de gespreksfasen en de kernactiviteiten, maar ook wat betreft de koppeling tussen theorie en praktijk, tekortkomingen vertonen die rechtstreekse gevolgen hebben voor de kwaliteit van die gesprekken. Die tekortkomingen hebben ook tot gevolg dat de kwalitatieve afstemming op de competenties, op de leerbehoeften en mogelijkheden van de aanstaande leraar zelf, in elk geval in de door ons onderzochte mentoringsgesprekken, beperkt blijkt.

Wanneer we voor wat betreft de initiatiefname terugkoppelen naar de indeling van Feiman-Nemser (1998) en die van Franke en Dahlgren (1996), is in beide cases vooral sprake van type 1 en 2 mentoren. Deze mentoren handelen meer instrumenteel en handelingsgericht dan reflectief en persoonsgericht. Uit de interviews bleek verder nog dat de actoren de benodigde tijdsduur tweemaal zo ruim inschatten dan daadwerkelijk het geval blijkt.

Op grond daarvan concluderen we dat bij mentoring, denken en doen niet steeds overeenkomen. Een andere conclusie is dat de kans dat een mentoringsgesprek alle gespreksfasen en kernactiviteiten omvat wel toeneemt met het oplopen van de gespreksduur, maar dat een langere gespreksduur daarvoor zeker geen garantie is.

Onze slotconclusie is dat voor wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames geen sprake is van kwalitatief hoogwaardige mentoringsgesprekken.

Deze conclusie maakt, in lijn met de literatuur over mentoring (Berliner, 2001; Gallego, 2001; Korthagen & Kessels, 1999; Verloop et al., 2001; Zeichner, 1999), de kwetsbaarheid van mentoring, dat als een potentieel krachtig kenmerk van de werkplekleeromgeving is aangewezen, zichtbaar.

## **6. DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN**

### **1.4 Onderzoeksopzet**

De kracht van de gekozen onderzoeksopzet is naar onze mening de ‘dakpansgewijze’ opbouw van het onderzoek. De dakpanconstructie van het onderzoek bestaat uit een literatuurstudie, gevolgd door een empirische verkenning, een meervoudige casestudy en een deelonderzoek naar de kwaliteit van mentoringsgesprekken. We hebben maatregelen genomen om de validiteit en betrouwbaarheid van de analyses te borgen.

### **1.5 Het leren van aanstaande leraren centraal?**

Werkplekleeromgevingen worden ingericht om het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs krachtig te bevorderen. De vraag is of in de praktijk bij het invoeren van werkplekleeromgevingen nu daadwerkelijk het leren van aanstaande leraren centraal staat. De indruk die wij uit de uitspraken van de actoren verkregen is dat werkplekleeromgevingen waaronder ook de beide onderzochte werkplekleeromgevingen, vooral organisatorisch worden vormgegeven.

Dat wil zeggen dat ze worden vormgegeven vanuit een opleidingsperspectief (eerste orde veranderingen) en (veel) minder vanuit een leerperspectief van de aanstaande leraar (tweede orde veranderingen). Onze aanbeveling voor de praktijk is dan ook vooral tweede orde veranderingen binnen de werkplekleeromgeving te stimuleren met als doel de primaire processen binnen de organisatie van de werkplekleeromgeving te veranderen en het leerperspectief van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving voorop te stellen.

### **1.6 De reikwijdte van de onderzoeksresultaten**

Op basis van onze onderzoeksresultaten zijn we van mening dat we het in de literatuur aangetroffen fragmentarische beeld van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen hebben kunnen integreren tot een meer samenhangend en compleet beeld. Met betrekking tot de reikwijdte van onze onderzoeksresultaten vragen we ons af of met het door ons ontwikkelde conceptueel analytisch kader uiteenlopende werkplekleeromgevingen kunnen worden geanalyseerd en beschreven. In ons onderzoek hebben we werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs bestudeerd.

We verwachten dat het conceptueel analytisch kader bruikbaar zal zijn in soortgelijke werkplekleeromgevingen zoals die wij hier hebben onderzocht. Wij weten niet in welke mate het door ons ontwikkelde conceptueel analytisch kader van toepassing is op bestaande of nieuw in te richten werkplekleeromgevingen in andere onderwijssectoren of beroepsvelden. We bevelen dan ook aan in vervolgonderzoek na te gaan of uiteenlopende werkplekleeromgevingen daadwerkelijk in beeld kunnen worden gebracht of kunnen worden ingericht met behulp van het door ons ontwikkelde conceptueel analytisch kader.

## **1.7 Het analytisch kader als kwaliteitsinstrument**

Het conceptueel analytisch kader kan voor de praktijk gaan fungeren als kwaliteitsinstrument voor bestaande en nieuw in te richten werkplekleeromgevingen. We bevelen daarom aan dat landelijke pedagogische centra of aan lerarenopleidingen verbonden lectoraten een dergelijke uitwerking op zich nemen en deze beschikbaar stellen voor de praktijk. Een aanzet in de vorm van ‘Kwaliteitskenmerken voor opleiden in de school’ is inmiddels reeds gegeven (HBO-Raad, 2006).

## **1.8 De kwaliteit van de mentoringsgesprekken**

Met betrekking tot de kwaliteit van de mentoringsgesprekken concluderen we dat er voor wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames op dit moment in elk geval geen evidentie is om te spreken van kwalitatief hoogwaardige mentoringsgesprekken. Dit bijeen maakt in onze ogen het opleiden van aanstaande leraren in werkplekleeromgevingen tot een kwetsbare onderneming. Afgestemd op de reeds verworven competenties van mentoren, bevelen wij daarom aan om mentoren specifiek te professionaliseren voor hun taak van mentor. Onduidelijk is of aanstaande leraren in deze nieuwe opleidingssetting ‘beter’ worden opgeleid dan voorheen waarbij het primaat lag bij het opleiden vanuit de hogeschool. Beter opgeleid worden zou zich in onze ogen moeten vertalen in leraren die op hun beurt in staat zijn om hun leerlingen in de basisschool beter te involveren in volwaardige leerprocessen dan thans het geval is. Dit laatste nagaan vergt verder onderzoek.

## **1.9 Tot slot**

Het concept ‘samen opleiden’ heeft zich in korte tijd in de opleidingswereld in Nederland een belangrijke plaats verworven.

Wij zijn van mening dat op deze weg van ‘samen opleiden’ moet worden voortgegaan. Wel maken de resultaten van dit onderzoek duidelijk dat het ‘samen opleiden’ een omvangrijke innovatie is en dat de implementatie complex is. Deze inzichten liggen in lijn met de onderzoeken naar het functioneren van de ‘Professional Development Schools’ in Amerika en de ‘School-based teacher education’ in Engeland.

## LITERATUUR

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools. Weighing the evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- ATEE/RDC. (2001). *Scenarios for the future of Teacher Education in Europe*. Amsterdam: ATEE/RDC.
- Bassi, L., Cheney, S. & Lewis, E. (1998). Trends in workplacelearning: supply and demand in interesting times. *Training and Development*, 52(11), 51-77.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bronneman-Helmers, H. M. (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving* (Sociale en Culturele Studies: 28). Den Haag: SCP.
- De Corte, E. (1990). Ontwerpen van krachtige leeromgevingen. In M. J. Ippel & J. J. Elshout (Eds.), *Training van hogere-orde denkprocessen* (pp. 133-147). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 26(4), 145-156.
- Deinum, J. F., Maandag, D. W., Hofman, W. H. A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een vergelijkend internationaal overzicht* (Studie Aspecten van opleiden in de school, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 20050383/839). Den Haag: Onderwijsraad.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Franke, A. & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Gallego, M. A. (2001). Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences. *Journal of Teacher Education*, 52(4), 312-325.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1976). *Time for dying*. Chicago: Aldine.
- 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.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Grossman, P. (2006, 10 mei). *From Crisis to Opportunity: New Directions in Research on Teacher Education*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2006, Amsterdam.
- HBO-Raad. (2006). *Kwaliteit vergt keuzes. Bijlagen Bestuurscharter Lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-Raad.
- Hijmans, E. & Peters, V. (2000). Grounded theory in media research and the use of the computer. *Communications*, 25(4), 407-432.
- Kessels, J. W. M. & Poell, R. F. (Eds.). (2001). *Human resourcemanagement. Organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, CINOP, 's-Hertogenbosch.

- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. (1999). Linking practice and theory: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Lang, M., Olson, J., Hansen, H. & Bänder, W. (1999). *Changing schools/changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.
- Leune, H. (1999). *Onderwijs in beweging; Enige opmerkingen over veranderingen in het Nederlandse onderwijs gedurende het laatste kwart van de twintigste eeuw*. Den Haag: SCP.
- Lodewijks, J. G. L. C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. inaugurele rede, MesoConsult, Tilburg.
- Mantle-Bromley, C. (2003). The status of early theories of professional development school potential. In I.N. Guadarrama, J. Ramsey & J.L. Nath (Eds.), *Forging alliances in community and thought. Research in professional development schools* (Vol. I, pp. 3-30). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Markham, K. M., Mintzes, J. J. & Jones, M. G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 91-101.
- Morine-Dersheimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9, 15-26.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001). *Standards for professional development schools* (report). Washington, DC: NCATE.
- OECD. (2001b). *Schooling for Tomorrow. What schools for the future*. Paris: OECD.
- Peters, V. (2001). *Rondleiding door Kwalitan 5.0*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, afdeling Methoden.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and tactics*. London: Sage.
- Swanborn, P. G. (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- Swanborn, P. G. (2000). *Case-study's: wat, wanneer en hoe?*. Amsterdam: Boom.
- Torraco, R. J. (1999). Integrating learning with working: a reconception of the role of workplace learning. *Human Resource Development Quarterly*, 10, 249-270.
- Verloop, N., Driel, J. H. v. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge of base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Wester, F. & Peters, V. (1999). Kwalitatieve analyse van interviews: fasen, stappen en computergebruik in intensief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 76, 117-131.
- Wester, F. & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (Second ed. Vol. 5). London: Sage.
- Zeichner, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 4-15.

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

## BIJLAGE (Conceptueel analytisch kader voor de werkplekleeromgeving)

[Bron: Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving*. (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempen.]

### *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving*

<b>I</b>	<b>Onderwijsaanbod</b>	<b>Deze component ziet op het aanbod van kennis, vaardigheden en houdingen binnen de werkplekleeromgeving. De startbekwaamheid is opgebouwd uit verschillende competenties. Voor een competentie vormt een aanbod van verwante kennis, vaardigheden en houdingen, de kern. Binnen dit aanbod is sprake van een doorgaande lijn in de ontwikkeling van de aanstaande leraar en is er een zekere balans tussen theorie en praktijk.</b>
<i>k01</i>	<i>Balans theorie en praktijk</i>	<i>In de werkplekleeromgeving bestaat een zeker evenwicht tussen theorie en praktijk.</i> De werkplekleeromgeving is uitgerust met gevarieerde leerroutes waarbij de aanstaande leraar kan pendelen tussen informatie, subjectief concept en praktijk. Er is sprake van inhoudelijke integratie van hogeschoolactiviteiten en activiteiten op de werkplek in de basisschool. Er is balans tussen de eisen vanuit de werkplek en de eisen vanuit het theoretisch aanbod vanuit de hogeschool. Beide soorten eisen worden gestuurd vanuit de vastgestelde (start)bekwaamheidseisen.
	balans praktijk theorie	Dit element karakteriseert de verhouding tussen het praktische en theoretische deel in het aanbod. De onderzoeksresultaten tonen een onderscheid in een drietal invalshoeken. Bij de eerste twee zijn praktijk en theorie 'even belangrijk' en komen beide evenredig aan bod. Wel blijkt in de eerste invalshoek de start te liggen vanuit het werken in de praktijk en van daaruit komt de theorie. Bij de tweede invalshoek is dit omgekeerd. Vanuit de derde invalshoek is de praktijk belangrijker dan de theorie en dient meer aan bod te komen. Net als bij de eerste invalshoek komt de theorie vanuit de praktijk aan bod. Bij alle drie is de pendel tussen praktijk en theorie van belang voor het leren van de aanstaande leraar.
	competenties	In de op competenties gerichte benaderingswijze uit de werkplekleeromgeving is de startbekwaamheid opgebouwd uit verschillende competenties. De competenties omvatten in een zekere balans steeds aspecten van de elementen 'kennis', 'vaardigheden' en 'houding'.
	constructivisme	Binnen de werkplekleeromgeving staat een constructivistische visie op het leren van (aanstaande) leraren centraal. Dit element karakteriseert dat leren een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend, reconstructief en doelgericht proces omvat, gericht op een toenemende mate van 'zelfsturing' door de aanstaande leraar (zie kenmerk 'zelfsturing' van de component 'professionaliteit', ook: Bergen et al., 2000; Bolhuis, 2000; De Corte, 1996; Entwistle & Walker, 2000; Jong & Biemans, 1998; Niemi, 2002; Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998). De aanstaande leraar kan dan uitgaan van toepassingen in die geest: modelling, scaffolding, coaching (Denters et al., 2001).
<i>k02</i>	<i>Doorgaande lijn</i>	<i>Het leerwerktraject kenmerkt zich door een doorgaande lijn.</i> Binnen de werkplekleeromgeving wordt gewerkt met ontwikkelingslijnen die bestaan uit samenhangende en opeenvolgende bekwaamheden in termen van kennis, vaardigheden en houdingen. Dit impliceert dat sprake is van een onderwijsaanbod met een doorgaande lijn zodat de continue ontwikkeling van de aanstaande leraar wordt bevorderd. Bij programmering via ontwikkelingslijnen zijn voor elke ontwikkelingslijn de te bereiken eindtermen of competenties beschreven. De mentor en coach <sup>1</sup> hebben in de begeleiding van de aanstaande leraar hier een voornamelijk inhoudelijke taak. Zij zorgen voor materialen en methoden die voorzien in een continuïteit zodat een aanbod mogelijk wordt dat een continu leerproces bij de aanstaande leraar bevordert. Afspraken zijn vastgelegd over het aanbod voor de verschillende periodes. Naast inhouden gaat het bij aanbod ook om de activiteiten van de aanstaande leraar zelf zoals het werken met POP's <sup>2</sup> . Gedragsverandering is daarbij te zien als een langdurig en continu proces. Er wordt gewerkt met een flexibel curriculum en in de programmering is aandacht voor een geleidelijke opbouw.
	aanbod van houdingen	Sommige competenties zijn generiek. Bijvoorbeeld competenties gerelateerd aan de algemene bekwaamheden. Voor andere, meer beroepsgerichte, competenties geldt dat minder. Het element 'aanbod van houdingen', attitudes is gerelateerd aan de visie op het onderwijsleerproces en omvat in het aanbod ook aspecten die te maken hebben met klassenmanagement en omgang met leerlingen (zie ook het element 'omgang met leerlingen' bij de component 'begeleiding').
	aanbod van kennis	Aanbod van vakdidactische en algemeen onderwijskundige kennis op het gebied van het onderwijsleerproces, klassenmanagement, omgang met leerlingen. Het element ziet ook op de beschikbaarheid van relevante literatuur, bepaalde theorieën en zo meer.
	aanbod van vaardigheden	Dit element karakteriseert het aanbod van (instructie)vaardigheden die de aanstaande leraar leert gebruiken ten behoeve van het onderwijsleerproces, klassenmanagement, omgang met leerlingen. In de werkplek oefent de aanstaande leraar deze vaardigheden.
	continuïteit	Dit element karakteriseert de beschikbaarheid binnen de werkplekleeromgeving van een aanbod dat een continu leerproces van de aanstaande leraar bevordert. Het element impliceert tevens de eigenschap dat de aanstaande leraar hierbij een eigen (werk)tempo kan aanhouden.

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

flexibel curriculum	Binnen het competentiegerichte opleiden in een krachtige werkplekleeromgeving ligt nadruk op een aanbod-op-maat. Eigenschap van een dergelijk aanbod is dat dit aanbod wordt gerealiseerd in de vorm van een flexibel curriculum waarin de aanstaande leraar een zekere keuzevrijheid bezit waarbij de startbekwaamheidseisen richtinggevend zijn.
overzicht curriculum	Dit element weerspiegelt dat de betrokkenen binnen de werkplekleeromgeving de doorgaande lijn en de te bereiken (tussen)doelen voor ogen staan.
overzicht ontwikkeling	Dit element karakteriseert dat onderwijsaanbod zijn basis vindt in kennis van en inzicht in relevante ontwikkelingsaspecten van jong volwassenen. Het ontwikkelingsproces van beginnend tot startbekwaam leraar is bekend evenals de betrokkenheidsfasen die een aanstaande leraar kan doorlopen (Zie Concerns Based Adoption Model: ik-, taak-, ander-, organisatiebetrokken; Fuller, 1970; Conway & Clark, 2003).

<b>2</b>	<b>Leerklimaat</b>	<b><i>Deze component laat zich kenmerken door een ‘emotioneel veilig’ en een ‘uitdagend en stimulerend’ klimaat binnen de werkplekleeromgeving.</i></b>
<i>k03</i>	<i>Emotioneel veilig</i>	<i>De werkplekleeromgeving is emotioneel veilig en inspirerend.</i> Binnen de werkplekleeromgeving krijgt de aanstaande leraar een vertrouwensband met mentor en coach. Hij wordt geaccepteerd door mentor, directie, coach, teamleden en krijgt van hen op positieve wijze commentaar op zijn functioneren. Zijn competentiegevoel wordt ontwikkeld en hij wordt uitgenodigd om eigen leervragen te stellen.
	acceptatie team bas	Dit element wijst op de eigenschap dat binnen de werkplekleeromgeving alle teamleden de aanstaande leraar het gevoel geven hem te accepteren en op positieve wijze commentaar geven op zijn functioneren.
	competentiegevoel	Bij dit element gaat het om het bevorderen van competentiegevoel (‘ik kan het’) en het zelfvertrouwen, zelfverzekerdheid van de aanstaande leraar waardoor deze zich bekwaam gaat voelen in zijn handelen.
	relatie	Er is over en weer vertrouwen in elkaar. Aanstaande leraar, mentor, team, coach voelen zich veilig bij elkaar en er is een goede samenwerking en onderlinge communicatie.
	relatie directie sfeer	zie ‘relatie team’, hier gaat het specifiek om de relatie tussen aanstaande leraar en directie Een open klimaat, waar eenieder het gevoel heeft zichzelf te mogen zijn, vormt een karakteristiek van de werkplekleeromgeving. Dit impliceert onder meer ook toegankelijkheid voor de aanstaande leraar in allerlei relevante zaken van belang voor zijn leerproces.
<i>k04</i>	<i>Uitdaging en stimulering</i>	<i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat.</i> De werkplekleeromgeving biedt een leerwerkklimaat waarbinnen op de eerste plaats de mentor en coach, de aanstaande leraar uitnodigen tot activiteit, hem stimulerende voorbeelden aanbieden en accepteren dat hij fouten kan maken. Hij kan hulp en advies vragen aan de mentor, teamleden en de directie, maar ook aan (vak)docenten van de hogeschool. De aanstaande leraar krijgt van mentor en coach de ruimte om te leren (waaronder experimenteren en zelfstandig initiatieven ontplooiën).
	betrokkenheid	De mentor, teamleden, directie, coach zijn betrokken op en naar elkaar toe, staan open voor en staan achter het leerwerktraject, tonen oprechte belangstelling voor elkaar, ervaren het leerwerktraject als een uitdaging, zijn enthousiast en willen zich er voor inzetten.
	fouten mogen	De betrokkenen (mentor, teamleden, directie, coach) accepteren dat de aanstaande leraar fouten kan maken bij de les- en niet-lesgevendende activiteiten die hij onderneemt.
	stimulering door mentor	De mentor stimuleert de aanstaande leraar. Bijvoorbeeld door uit te dagen initiatieven te ontplooiën in de ontwikkeling en toepassing van zijn kennis, vaardigheden en houdingen mede in relatie tot de reeds aanwezige competenties de te realiseren (tussen)doelen in het licht van de te behalen startbekwaamheden.
	stimulering door team bas	De andere leraren stimuleren de aanstaande leraar in diens ontwikkeling naar het behalen van de startbekwaamheden. Bijvoorbeeld door uit te dagen de eigen mening te zeggen of bepaalde taken op zich te nemen.
	stimulering door directie	De directie stimuleert de aanstaande leraar in diens ontwikkeling naar het behalen van de startbekwaamheden. Dit kan onder meer door waardering uit te spreken bij het uitvoeren van bepaalde werkzaamheden en bij de voortgang in het onderwijsleerproces.
	stimulering door coach	De coach stimuleert bij de aanstaande leraar de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Bijvoorbeeld door de aanstaande leraar uit te dagen eigen initiatieven te ontplooiën en niet-lesgebonden taken uit te voeren.
	stimulering door team hos rolmodel	De (vak)docenten stimuleren de aanstaande leraar om na te denken over (nieuwe) vakconcepten in het licht van de startbekwaamheidseisen en dagen de aanstaande leraar uit deze in de praktijk te proberen. De aanstaande leraar krijgt van mentor en coach binnen de werkplekleeromgeving stimulerende en uitdagende voorbeelden aangeboden.
	ruimte om te leren	Binnen de werkplekleeromgeving wordt de aanstaande leraar door mentor en coach gestimuleerd en de ruimte geboden om te leren en te experimenteren.
	uitnodigend	De werkplekleeromgeving heeft door haar inrichting, fysiek, virtueel en door de rol die de personen daarbinnen spelen, een tot activiteit uitdagend karakter.

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

<b>3</b>	<b>Professionaliteit</b>	<b>Professionaliteit binnen de werkplekleeromgeving laat zich kenmerken door ‘professionalisering’ en ‘zelfsturing’ van de betrokkenen binnen deze omgeving en door een ‘lerende organisatie’ als geheel.</b>
<i>k05</i>	<i>Lerende organisatie</i>	<i>Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van een lerende organisatie.</i> De lerende organisatie impliceert dat een voortdurend leer- en ontwikkelingsproces gebruikelijk is van alle betrokkenen: aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach. Dit kenmerk veronderstelt een open leerhouding. Alle betrokkenen staan open voor vernieuwingsactiviteiten. Een lerende organisatie is een organisatie die bewust is gericht op het leren en het leervermogen op het niveau van het individu, de groep en van de organisatie als geheel. Met als doel deze op zodanige wijze met elkaar te verbinden dat er continu verandering optreedt op alle drie de genoemde niveaus in de richting van de door allen gewenste richting.
	iedereen leert	In dit element is de eigenschap zichtbaar dat de werkplekleeromgeving is ingebed in een lerende context waar herkenbaar voortdurend van en aan elkaar wordt geleerd. De bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren (aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach) staan hiervoor open zodat er gelegenheid is om ervaringen uit te wisselen.
	vernieuwing	Vernieuwing is te zien als een karakteristiek van de school als lerende organisatie. Het element brengt tot uitdrukking dat voor het ontwikkelen van competenties voor de aanstaande leraar ruimte nodig is om steeds meer zelfsturing te geven aan de eigen ontwikkeling van het beroepsgerichte handelen. Daarmee biedt de werkplekleeromgeving de mogelijkheid aanwezige competenties op een hoger niveau te brengen en nieuwe competenties te ontwikkelen.
<i>k06</i>	<i>Professionalisering</i>	<i>Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van op het beroep gericht leren en ontwikkelen.</i> De kenmerken ‘lerende organisatie’ en ‘professionalisering’ zijn nauw gerelateerd. Immers een lerende organisatie veronderstelt dat de actoren actief bij schoolontwikkelings- en vernieuwingsactiviteiten betrokken zijn. Of het nu gaat om verbetering, vernieuwing of verandering, de betrokken actoren zullen doorgaans mee moeten veranderen. Dit impliceert dat sprake is van een voortdurend op het beroep gericht ontwikkelen en leren en daarmee van deskundigheidsbevordering. Binnen de werkplekleeromgeving is in het team van leraren sprake van collegiale coaching en interne scholing van externe ondersteuners. De focus is gericht op samenwerking en onderlinge ondersteuning. Er zijn mogelijkheden voor interactie met collega’s, ouders, leidinggevend en externe ondersteuners. Alle betrokkenen, waaronder de aanstaande leraar, ontwikkelen zich voortdurend. De mentor wordt daarbij door de coach systematisch gecoacht.
	coaching mentor door coach	De mentor wordt door de coach systematisch gecoacht.
	coaching mentor door directie	De mentor wordt door de directie (of coach van de basisschool) systematisch gecoacht.
	collegiale coaching	Collega’s coachen elkaar systematisch.
	competentiegericht IPB <sup>3</sup>	Een schoolbestuur en de directie van de school heeft opvattingen over integraal personeelsbeleid en daarin de rol van met name competentieontwikkeling van zittende én aanstaande leraren. Er is een inhoudelijk maar ook financieel personeelsbeleid.
	interactie collega’s	Er zijn mogelijkheden voor interactie met collega’s. Men informeert elkaar over het leerwerktraject. Bij interactie is men er niet altijd bewust op uit om ondersteuning te bieden. Interactie kan zelfs tegenwerking van collega’s opleveren. Het plaatsen van meerdere aanstaande leraren op één basisschool stimuleert onderlinge interactie.
	interactie externen	Zie ‘interactie collega’s’. Dit element duidt op de aanwezigheid van mogelijkheden voor interactie met ouders, leidinggevend, externe ondersteuners.
	interactie directie onderlinge ondersteuning	Zie ‘interactie collega’s’. Er zijn mogelijkheden voor interactie met de directie. Binnen het team is sprake van professionele onderlinge ondersteuning.
	scholing mentor	Er is sprake van op mentoringsvaardigheden gerichte scholing voor de mentor.
	scholing team	Binnen het team is sprake van structurele en op schoolontwikkelingsaspecten gerichte interne of externe scholingsactiviteiten.
	willen leren	De actoren (aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach) staan open om te leren en willen zich voortdurend (blijven) ontwikkelen. Dit element laat zich onderscheiden van de wenselijke vorm van het element ‘iedereen leert’, doordat het hier gaat om de bereidheid te willen leren.

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

k07 Zelfsturing	<p><i>Binnen de werkplekleeromgeving omvat het leerwerktraject een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken.</i></p> <p>Deze kenmerkende eigenschap houdt in dat binnen de werkplekleeromgeving de navigatie in het leerwerktraject langzamerhand wordt overgelaten aan de aanstaande leraar. Hij wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en krijgt daarbij ruimte om zelfstandig beslissingen te nemen over het onderwijs aan de eigen groep. De eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces neemt dan evenzo toe. Consequentie hiervan voor de mentor is een zoeken naar evenwicht tussen enerzijds begeleiding en sturing en anderzijds zelfontwikkeling van de aanstaande leraar. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 16 'zorgen voor ownership'.</p>
overgang naar zelfsturing	<p>Zie kenmerk 'zelfsturing'. Voor de aanstaande leraar nemen de mogelijkheden toe onder eigen verantwoordelijkheid geleidelijk aan steeds meer zelfstandig initiatieven te ontplooiën.</p>
<b>4</b> <b>Conditie</b>	<p><b><i>Bij deze component gaat het om faciliteiten binnen of ten behoeve van de werkplekleeromgeving in de vorm van beschikbare mensen, materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken.</i></b></p>
k08 Facilitering	<p><i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een adequate facilitering en prioritering.</i></p>
facilitering door overheid	<p>Besturen en directies van de aan de werkplekleeromgeving deelnemende instellingen ondersteunen de aanstaande leraar in het leren en werken. Ze prioriteren de inrichting van en de werkzaamheden binnen het leerwerktraject. Ze stimuleren de aanstaande leraar bij het leren en werken, houden rekening met verschillen tussen aanstaande en zittende leraren, nemen suggesties of ideeën van aanstaande leraren serieus en zorgen voor de nodige facilitering van de leer- en werkopdracht en van de begeleiding.</p> <p>De overheid ondersteunt het werkplekleren door regelgeving en financieel door gelden beschikbaar te stellen.</p>
facilitering door h.o.s.	<p>De hogeschool faciliteert onder meer door het inrichten van een leerwerktraject, door voor de coach tijd vrij te maken en door financiën beschikbaar te stellen bijvoorbeeld voor de aanschaf van materialen, het creëren van bijeenkomsten, het bezoeken van congressen.</p>
facilitering door bestuur	<p>Het schoolbestuur van de basisschool ondersteunt het leerwerktraject door gelden beschikbaar te stellen aan de school om als partnerschool te fungeren (o.a. bekostigen van gesprekstijd).</p>
facilitering door manager	<p>Het bovenschools management ondersteunt het leerwerktraject, door ruimte te bieden aan het leerwerktraject en de school in de gelegenheid te stellen als partnerschool te fungeren.</p>
facilitering door directie	<p>De directie vertaalt het bestuursbeleid in schoolbeleid en rekt het tot zijn taak om daar sturing aan te geven. Hij biedt facilitering in de vorm van het beschikbaar stellen van bijvoorbeeld een werkruimte voor de aanstaande leraar, door tijd vrij te maken voor de mentor of door aanschaf van boeken, (methode)materialen, cd-roms e.d. ten behoeve van het leerproces van de aanstaande leraar.</p>
taken bestuur	<p>Het schoolbestuur heeft al dan geen taken binnen het leerwerktraject.</p>
taken manager	<p>Het bovenschools management heeft al dan geen taken binnen het leerwerktraject.</p>
houding bestuur	<p>Het schoolbestuur staat achter het leerwerktraject.</p>
houding manager	<p>Het bovenschools management staat achter het leerwerktraject.</p>
prioritering leren door directie	<p>De directie staat achter het leerwerktraject en maakt dit zichtbaar door prioriteit te geven aan het leren en het leerproces van de aanstaande leraar. Hij prioriteert het leren onder meer door de aanstaande leraar in de gelegenheid te stellen om enkele vaste dagen per week te werken aan de POP's. Wanneer hij een invalkracht nodig heeft, doet hij op deze vaste dagen geen beroep op de aanstaande leraar.</p>
selecteren van bas	<p>De taak van het schoolbestuur is een basisschool te selecteren die een krachtige werkplekleeromgeving kan bieden.</p>
zicht houden bestuur	<p>Het schoolbestuur heeft en houdt zicht op het leerwerktraject.</p>
zicht houden manager	<p>Het bovenschools management heeft en houdt zicht op het leerwerktraject.</p>
k09 Gebruik van ICT	<p><i>De werkplekleeromgeving kent een doordacht en functioneel gebruik van ICT-mogelijkheden.</i></p>
ICT communicatie	<p>Binnen de werkplekleeromgeving zijn voor de aanstaande leraar tekstverwerken, gebruik van e-mail, internetten vanzelfsprekende ICT-mogelijkheden. Daarmee is ICT een vast onderdeel van eigen onderwijsleerproces en van het onderwijsleerproces aan de leerlingen.</p> <p>De aanstaande leraar, mentor, directie, coach zijn in de gelegenheid in de onderlinge communicatie gebruik te maken van tekstverwerking, e-mail, chatprogramma's e.d.</p>
ICT internet	<p>De aanstaande leraar kan ten behoeve van zijn leren op de werkplek gebruik maken van internet.</p>
ICT simulatie	<p>De aanstaande leraar kan ten behoeve van zijn leren gebruik maken van simulatieprogramma's zoals MILE-Nederlands.</p>

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

<i>k10 Personele middelen</i>		<i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een doelmatige inzet van personele middelen.</i>
		Voor het leren en werken van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving hebben de directies van de basisschool en hogeschool op een doelmatige wijze personeel ingezet. Tevens is de nodige tijd ingeruimd voor de begeleiding.
beschikbare tijd coach		De coach beschikt over een hoeveelheid tijd voor coaching van de mentor en de aanstaande leraar.
beschikbare tijd mentor		De mentor (en in mindere mate andere teamleden) beschikt over een hoeveelheid tijd voor begeleiding van de aanstaande leraar en voor overleg met de coach.
inzet personeel		Binnen de werkplekleeromgeving is op een doelmatige wijze sprake van de inzet van personeel. Deze inzet is gericht op taken binnen het leerwerktraject ten behoeve van het leren van de aanstaande leraar.
<i>k11 Samenwerkingsafspraken</i>		<i>De werkplekleeromgeving is op basis van samenwerkingsafspraken opgezet.</i>
		Binnen de werkplekleeromgeving zijn mondelinge en schriftelijke afspraken gemaakt ten behoeve van het leren en werken van de aanstaande leraar. Deze afspraken zijn in een contract vastgelegd. Verder zijn over de verhouding tussen leren en werken over de taken en verantwoordelijkheden van de aanstaande leraar, de mentor en de coach afspraken gemaakt. Ook zijn er afspraken over het dienstverband en de financiële vergoeding. Tenslotte vinden op regelmatige momenten evaluaties plaats van de gemaakte afspraken.
afspraken bas-asl <sup>4</sup> -hos		Afspraken zijn gericht op de wijze waarop binnen het leerwerktraject de startbekwaamheden kunnen worden bereikt. Verder hebben ze betrekking op (de inhoud van de evaluaties van) de (SMART <sup>5</sup> ) geformuleerde doelen en verder op de randvoorwaarden als de betrokkenheid van het management, de leraren en de inzet van extra middelen. Afspraken kunnen daarbij gaan over de rol-/taakverdeling, verantwoordelijkheden, de facilitering, de financiën, maar ook de wijze van uitvoeren van POP's.
afspraken asl-bas		Zie 'afspraken bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de rol en taken van de aanstaande leraar binnen de school, de rol en taken van de mentor en een eventueel leerwerkcontract.
afspraken asl-hos		Zie 'afspraken bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de rol en taken van de aanstaande leraar binnen de hogeschool en de rol en taken van de coach.
afspraken bas-hos		Zie 'afspraken bas-asl-hos'.
communicatie bas-asl-hos		Binnen de driehoek bas-asl-hos is sprake van regelmatige interne communicatie en duidelijke overlegstructuren. De communicatie richt zich op onder meer de visie op het leren en de inzet en begeleiding van (aanstaande) leraren.
communicatie asl-bas		Zie 'communicatie bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de communicatie met de mentor over het leren en het functioneren van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving.
communicatie asl-hos		Zie 'communicatie bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de communicatie met de coach over het leren en het functioneren van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving.
communicatie bas-hos		Zie 'communicatie bas-asl-hos'.
communicatie coach		De coach communiceert met alle betrokkenen (schoolbestuur, bovenschools management, directie, mentoren, teamleden, vakdocenten, collega-coaches, aanstaande leraren). Hij informeert hen over de ontwikkelingen binnen het leerwerktraject. De coach organiseert bijeenkomsten voor mentoren, aanstaande leraren en directie.
<i>k12 Up-to-date middelen</i>		<i>De werkplekleeromgeving is up-to-date, compleet en rijk aan middelen.</i>
		In de werkplekleeromgeving beschikt de aanstaande leraar over up-to-date middelen en materialen voor het (leren) onderwijzen (basisschool). Er is sprake van een doelmatige inzet van materiële middelen. Daarnaast kan hier ook worden gedacht aan de kwaliteit van de fysieke omgeving. Te denken is aan ruimtes voor pauzes en recreatie, adequate ICT-voorzieningen, ruimtes voor gesprekken en overleg in kleine groepen. De aanstaande leraar kan gebruik maken van bibliotheekvoorzieningen (basisschool), een mediacentrum (basisschool) en een onderwijswerkplaats (hogeschool).
middelen		De aanstaande leraar kan gebruik maken van middelen (zoals methodes, bronnenboeken, pc) en materialen (zoals werkbladen, oefenschriften, papier) van de basisschool voor het (leren) onderwijzen.
onderwijswerkplaats		De aanstaande leraar kan gebruik maken van de onderwijswerkplaats van de hogeschool.
studieruimte		De aanstaande leraar kan gebruik maken van het documentatie-/ mediacentrum van basisschool. Er is op de basisschool/hogeschool een ruimte beschikbaar waar de aanstaande leraar ongestoord kan werken.

<p><b>5 Begeleiding</b></p>	<p><i>Kenmerkend zijn 'mentoring en coaching' en de 'afstemming van het aanbod op de behoeften' van de aanstaande leraar. De begeleiding kenmerkt zich verder door het leren van een aanstaande leraar in en van 'kenmerkende situaties'. Deze zijn veelal ingebed in de context van reële situaties van de basisschool. Bovendien is sprake van een ondersteunen van 'ownership' zodat de aanstaande leraar 'eigenaar' wordt van zijn eigen leerproces.</i></p>
<p><i>k13 Afstemming op behoeften</i></p> <p>afstemming op betrokkenheid</p> <p>afstemming op ervaring</p> <p>afstemming op kennis</p> <p>afstemming op leerstijl</p>	<p><i>De leerbehoeften van de aanstaande leraar bepalen de keuzes in het leerwerktraject.</i></p> <p>Binnen de werkplekleeromgeving bouwen de mentor en coach bij het bepalen van het leerwerktraject voort op de eigen (praktijk)ervaring en de reeds aanwezige eigen kennis van aanstaande leraar. Daaraan wordt praktijkrelevante theorie gekoppeld. De concerns en de leerstijl van de aanstaande leraar bepalen mede de inhoud en vorm van het leerwerktraject en er is aandacht voor cultuur- en taaldiversiteit. Dit impliceert flexibilisering, maatwerk, vraaggeoriënteerd onderwijs en individuele leerroutes.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de concerns van de aanstaande leraar.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de eerder of elders verworven ervaring van de aanstaande leraar.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de eerder of elders verworven kennis van de aanstaande leraar.</p> <p>Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de leerstijl van de aanstaande leraar.</p>
<p><i>k14 Kenmerkende situaties</i></p> <p>ingebed in context bas</p> <p>niet-lesgebonden taken</p>	<p><i>Kenmerkende situaties vormen het startpunt voor het leren onderwijzen.</i></p> <p>Binnen de werkplekleeromgeving zijn de nieuwe op competentiegerichte werkwijzen bij het leren onderwijzen steeds gerelateerd aan beroepskenmerkende taken en activiteiten in de (school)praktijk. Competenties omvatten beroepsgerichte kennis, vaardigheden en houdingen. De leerwerkactiviteiten zijn dan (noodzakelijkerwijs) in de unieke context van de basisschool ingebed. De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij ook op impliciete wijze leert van kritische, kenmerkende situaties. Actieve 'participatie' aan die kenmerkende situaties impliceert dat de aanstaande leraar kan deelnemen aan alle overlegsituaties en voor de beroepsgroep relevante activiteiten, die normaliter tot de functie behoren. Hierbij krijgt de aanstaande leraar van de mentor en de directie gelegenheid om medeverantwoordelijk te zijn voor de school als geheel en wordt hij in staat gesteld ervaring op te doen met niet-lesgebonden taken.</p> <p>De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij leert van kritische, kenmerkende situaties. Het zijn situaties die specifiek zijn voor een basisschool in het algemeen zoals inbreng tijdens onderwijskundige vergaderingen en commissies, (mee) organiseren van activiteiten, ouderavonden, tien-minuten-gesprekken.</p> <p>De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij de organisatie van de middelen, materialen en media, ten behoeve van de dagelijkse activiteiten, zowel binnen als buiten de school.</p>
<p><i>k15 Mentoring en coaching</i></p> <p>aanvoelen</p> <p>adviseren</p>	<p><i>De werkplekleeromgeving kent een adequate begeleiding.</i></p> <p>Op de werkplek is sprake van op de behoeften van de aanstaande leraren afgestemde mentoring en coaching. Mentoring heeft betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar door de mentor van de basisschool. Coaching heeft in het bijzonder betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar en de mentor door de coach. De mentor en de coach begeleiden de aanstaande leraar in diens voortgang.</p> <p>De begeleiding richt zich op de planning van werk (lesgevendende en niet-lesgevendende activiteiten), het inrichten van de leeromgeving, het onderwijsleerproces (instructie en verwerking), klassenmanagement, de omgang en communicatie met de groep, de evaluatie van leerlingresultaten en de contacten met ouders. De mentor heeft daarbij tot taak regelmatig het handelen van de aanstaande leraar te observeren en voor- en nabesprekingen daarover te houden in de zogenaamde mentoringsgesprekken. Het onderscheid tussen begeleiding en beoordeling is voor de aanstaande leraar duidelijk. De rollen en taakverdeling van verschillende typen begeleiders zijn helder en omschreven.</p> <p>Tenslotte vormt het begeleiden van de aanstaande leraar in het werken met POP's een belangrijk begeleidingsonderdeel. De begeleiding vraagt daarmee om gevarieerde rollen onder andere die van instructeur, model en coach. De aanstaande leraar krijgt onmiddellijke feedback en ondersteuning. Wederzijds expliciteren en uitwisselen van kennis, opvattingen en beslissingen zijn van belang.</p> <p>De mentor en coach zijn in staat om aan en in te voelen wat er leeft bij en in welke richting de aanstaande leraar denkt en waar vragen of knelpunten zijn te verwachten.</p> <p>Adviseren van de aanstaande leraar, omvat het doen van suggesties het aanbieden van alternatieven voor het leerproces (zie Engelen, 2002). Adviseren gebeurt op de eerste plaats door de mentor en coach, maar gebeurt ook door de directie en teamleden van de basisschool en de (vak)docenten van de hogeschool.</p>

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

begeleiden van POP's	De mentor zowel als de coach spelen bij het begeleiden van de POP's een rol.
bewaken proces	Bij het 'bewaken van het proces' is te denken aan de evaluaties die de mentor en de coach samen met de aanstaande leraar uitvoeren om greep te houden op het ontwikkelingsproces dat deze doormaakt in de groei tot startbekwaam leraar. Tevens omvat dit bewaken het algehele leerwerktraject. Daarbij gaat het om het verloop van de contacten aanstaande leraar - mentor, aanstaande leraar - team, aanstaande leraar - directie en de (vak)docenten van de hogeschool, het functioneren van de aanstaande leraar in het team en zo meer. In het bewaken van deze aspecten blijkt ook aan de directie van de basisschool een taak toegedacht. De directie van de hogeschool bewaakt bovendien de consequenties die het leerwerktraject heeft voor het onderwijs op de hogeschool. Hij voert hierover gesprekken met de betreffende coaches.
coaching door coach	De aanstaande leraar wordt begeleid door de coach. Zie kenmerkbeschrijving. Bij verschillende elementen zijn beschrijvingen van meer specifieke coachingstaken gegeven. Het element 'coaching door coach' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring en coaching toegesneden elementen.
coaching door directie	De aanstaande leraar wordt begeleid door de directie. Zie kenmerkbeschrijving. Bij verschillende elementen zijn beschrijvingen van meer specifieke coachingstaken van de directie geduid. Het element 'coaching door directie' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring en coaching toegesneden elementen.
corrigeren	Dit element ligt dicht tegen de elementen die te maken hebben met het geven van feedback. Het onderscheidt zich daarvan doordat het als eigenschap vooral gaat om het corrigeren van gedragingen of handelingen die onvoldoende tegemoetkomen aan verwachte of gewenste doelen, criteria of normen.
gesprek	Dit element raakt aan communicatieve elementen. Karakteristiek is echter dat het specifiek gaat om gesprekken die op begeleiding (mentoring en coaching) zijn gericht. Te denken is ook aan voor- en nagesprekken (een gesprek voorafgaand aan, respectievelijk na, de activiteit van de aanstaande leraar. Het kan ook gaan om overleg-, feedback- en discussiemomenten met medestudenten.
klassenmanagement	Vooraf de mentor biedt de aanstaande leraar begeleiding bij aspecten die betrekking hebben op klassenmanagement. Het gaat hierbij met name om het leren van vaardigheden die zijn gericht op het organiseren van de dagelijkse gang van zaken in de klas.
luisteren	Dit element ziet op de bereidheid van de mentor en de coach om daadwerkelijk te luisteren naar de aanstaande leraar en te proberen inzicht te krijgen in diens (leer)behoeften. De mentor en de coach tonen informatie op te pakken en in te gaan op (non)verbale reacties van de aanstaande leraar.
mentoring	De aanstaande leraar wordt begeleid door de mentor. Voor de karakterisering van dit element wordt verwezen naar de kenmerkbeschrijving en naar de elementen die taken van de mentor beschrijven. Het element 'mentoring' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring toegesneden elementen.
omgang met leerlingen	De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij het creëren en onderhouden van een pedagogisch klassenklimaat. Dit betreft zowel de omgang tussen de leraar en zijn leerlingen, als die tussen leerlingen onderling.
onderwijsleerproces	De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij het onderwijsleerproces. In het onderwijsleerproces komen het pedagogisch en het didactisch handelen van de leraar samen. De begeleiding is gericht op het leren van de aanstaande leraar te zorgen voor een systematische en stimulerende aanpak en het activeren van de leerlingen. Voorwaardelijk daartoe is dat de mentor en de coach de aanstaande leraar begeleiden in het leren volgen van de vorderingen en ontwikkeling van leerlingen en het afstemmen van het onderwijsleerproces op de leerbehoeften van de leerlingen. De begeleiding richt zich daartoe ook op aspecten van de instructie, verwerking en verzorging van onderwijsarrangementen.
samenvatten	Dit element ziet vooral op goed onderkennen van hoofd- en bijzaken in het ontwikkelingsproces van de aanstaande leraar. Van belang tijdens de mentorings- en coachingsgesprekken zijn in dit verband herhalen en samenvatten van de uitgevoerde activiteiten en vervolgens het reflecteren op gedrag en handelingen.
structureren	Structuur, duidelijkheid bieden aan de aanstaande leraar bijvoorbeeld binnen de school is een heldere indeling, is duidelijk waar de groepen zich bevinden, wat wel kan en wat niet kan, welke afspraken er zijn, structuur bieden in de begeleiding van en tijdens de gesprekken met de aanstaande leraar (gesprek moet structuur bieden qua inhoud en vormgeving o.a. wat is het doel van het gesprek, welke zaken worden in welke volgorde besproken).
sturen	Een van de kenmerken van de component 'professionaliteit' is het kenmerk 'zelfsturing'. Dit kenmerk veronderstelt dat de aanstaande leraar in toenemende mate zelfstandig sturing geeft aan zijn leren en leerproces. Karakteristiek voor het element 'sturen' is dat hier het initiatief vooral ligt bij de mentor en de coach die in het begeleiden van het leerproces, voor de aanstaande leraar de 'richting' aangeven.

Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht.

terugkoppelen	Bij dit element gaat het vooral om handelingen die herkenbaar zijn in de eerste drie gespreksfasen van Engelen (2002). Mentor en aanstaande leraar 'komen terug op het voorgaande nagesprek', 'verduidelijken de gegeven les(situatie)' en 'benoemen aandachtspunten vanuit de gegeven les'. Het element 'terugkoppelen' is verwant aan de elementen 'reflectie op ervaringen' en 'corrigeren'. Terugkoppelen of feedback geven en correctie zijn te zien als (aspecten van) kernactiviteiten (Engelen, 2002) binnen een mentorings- of coachingsgesprek.
vragen stellen	Essentieel voor een adequate begeleiding is dat mentor en coach (de juiste) vragen stellen aan de aanstaande leraar. Daarbij gaat het ook om de wijze waarop de vragen worden gesteld en wie de vragen stelt. In dit onderzoek wordt verondersteld dat de kwaliteit van het mentorings- en coachingsgesprek afhankelijk is van de inbreng van beide gesprekspartners: de mentor of coach en de aanstaande leraar. Dit betekent dat mentor en coach ook de aanstaande leraar kunnen uitdagen vragen te stellen.
<i>k16</i> <i>Zorgen voor ownership</i>	<i>De aanstaande leraar is 'eigenaar' van het eigen leerproces.</i> Uit de onderzoeksliteratuur is af te leiden dat binnen de werkplekleeromgeving ownership voorwaardelijk is voor de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar (Bergen, Derksen et al., 2001; Day, 1999; Korthagen, Tigchelaar et al., 2001). Binnen de werkplekleeromgeving hebben de mentor en coach de zorg dit gevoel van 'ownership' te bevorderen, onder meer door nadruk te leggen op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 7 'zelfsturing'.
zorgen voor ownership	De mentor en coach stimuleren dat de aanstaande leraar eigenaarschap, zeggenschap ervaart over zijn eigen leren en leerproces. Ook de (actoren van de) hogeschool en van de basisschool ervaren ownership voor de onderdelen waarvoor zij verantwoordelijk zijn. De andere partijen bieden daartoe ruimte.
<b>6</b> <b>Kwaliteitszorg</b>	<b><i>In de werkplekleeromgeving is sprake van een systematische zorg voor de kwaliteit van het leerwerktraject. Er zijn maatregelen om de kwaliteit te behouden en zondig te verbeteren. Het gaat om reflectie bij de aanstaande leraar zelf te bereiken en het systematisch volgen van zijn ontwikkeling.</i></b>
<i>k17</i> <i>Procesmanagement</i>	<i>Procesmanagement omvat het zicht hebben en houden op het leerwerktraject.</i> Kenmerkend daarbij is het zicht hebben en houden zowel op het leerwerktraject als geheel als op het individuele ontwikkelingsproces van de aanstaande leraar. Het vaststellen van de tussentijdse resultaten (voortgangsassessments) en het eindresultaat (eindassessments) spelen daarbij een rol. De kwaliteit van de voortgangsassessments (tussentijdse 'toets' momenten met behulp van portfolio, gesprekken, geobserveerde lessen) en het eindassessment (eindgesprek en portfolio) dienen daarbij gewaarborgd te zijn. De wijze van afname en normering liggen in handen van de mentor en coach gezamenlijk, waarbij de coach eindverantwoordelijkheid draagt.
intake-assessment	Dit element heeft betrekking op het assessment waarin wordt vastgesteld of de aanstaande leraar voldoet aan de bekwaamheid die nodig is om toegelaten te worden tot een specifiek opleidingstraject en aan welke competenties de aanstaande leraar tijdens de opleiding nog moet werken. Een assessment omvat de toetsomgeving waarin de aanstaande leraar laat zien dat hij competent is en waarin zijn competenties worden beoordeeld (Wouda & Snoek, 2003). Assessment omvat een grote diversiteit aan toetsvormen zoals casuïstiek, portfolio of vaardigheidsproeven.
systematisch volgen	In de werkplekleeromgeving is sprake van systematisch volgen van de ontwikkeling van de aanstaande leraar. Dit gebeurt door gesprekken, observeren, lezen van (les)verslagen, portfolio en POP's. Tevens worden adequate toetsinstrumenten ingezet.
voortgangsassessments	Met een voortgangsassessment worden de tussentijdse vorderingen van de aanstaande leraar, getoetst en beoordeeld op één of meerdere complexe vaardigheden en competenties (Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003). In de beide cases vinden voortgangsassessments plaats door het voeren van toetsgesprekken tussen de aanstaande leraar en de coach, eventueel ondersteund door een praktijkassessment.
<i>k18</i> <i>Zelfevaluatie</i>	<i>Kenmerkend is de beoordeling en waardering van de eigen ontwikkeling.</i> Om de aanstaande leraren daartoe in staat te stellen omvat de werkplekleeromgeving stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatieve vaardigheden van de aanstaande leraar. Dit impliceert dat de mentor en de coach de aanstaande leraar ondersteunen in en de mogelijkheid bieden tot regelmatige reflectie over opgedane ervaringen. Daarmee is dit kenmerk gerelateerd aan kenmerk 1 'Balans theorie en praktijk', en aan kenmerk 16 'Zorgen voor ownership'.
reflectie op ervaringen	Het element is verwant aan 'terugkoppelen' en 'corrigeren'. Karakteristiek voor 'reflectie op ervaringen' is dat de mentor en de coach de aanstaande leraar stimuleren om zelf te reflecteren op opgedane ervaringen en op grond daarvan vooruit te kijken naar nieuwe activiteiten. Bij 'terugkoppelen' en 'corrigeren' gaat de terugblik of bijstelling uit van de mentor of de coach.

<b>7</b>	<b><i>Startbekwaamheid</i></b> <i>De startbekwaamheid vormt het doel en de opbrengst van het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving. De startbekwaamheid weerspiegelt daarmee de functie van de werkplekleeromgeving. De voor het behalen van de startbekwaamheid omschreven (formele) eisen geven richting en sturing aan de inrichting van de werkplekleeromgeving. Onderwijsjuridisch impliceren de (start)bekwaamheidseisen voor de aanstaande leraar een resultaatsverplichting en voor de instellingen een inspanningsverplichting.</i>
<i>k19</i>	<i>Bekwaamheden</i>
	<i>Kenmerkend is het doelgericht leren van die kennis, vaardigheden en houdingen die de aanstaande leraar straks nodig heeft om adequaat te functioneren in de klas en in de school, evenals het ontwikkelen van een eigen visie op onderwijs en een gerichtheid op voortdurende doorgroei.</i>
	<i>Kernelementen zijn de doelgerichtheid op te behalen bekwaamheden om straks vanuit een heldere eigen visie op leren en onderwijzen, als beginnend leraar te kunnen functioneren in de klas en in de school.</i>
	<i>De werkplekleeromgeving is inhoudelijk en naar vormgeving zo ingericht dat de aanstaande leraar aan het einde van het leerwerktraject kan voldoen aan de vastgestelde eisen ten aanzien van de te behalen competenties en (start)bekwaamheden.</i>
doelgerichtheid	Dit element karakteriseert de doelgerichtheid van het leren en werken in een werkplekleeromgeving. De ontwikkeling van de aanstaande leraar omvat een doelgerichte groei naar welomschreven competenties (bekwaamheden).
doorgroei-competentie	De bekwaamheden omvatten naast kennis en vaardigheden, ook aspecten die gerelateerd zijn aan doorgroei-competenties. Van een (aanstaande) leraar wordt verwacht dat deze op de hoogte is en blijft van de ontwikkelingen in het onderwijs (Wet op de beroepen in het onderwijs, Handelingen TK, 28088, 44).
functioneren in klas	Dit element karakteriseert een aspect dat in beginsel in elk voortschrijdend niveau van handlingsbekwaamheid terugkeert namelijk dat (het aanbod in) de werkplekleeromgeving erop is gericht de aanstaande leraar te leren als zelfstandig leraar in de klas te functioneren.
functioneren in school	Dit element is vergelijkbaar met het voorgaande, doch hier gaat het om het functioneren in de school als geheel. Het element omvat dan ook niet-lesgebonden beroepskenmerken. De werkplekleeromgeving maakt het de aanstaande leraar mogelijk te leren functioneren in klassenoverstijgende zaken zoals samenwerken in een team, gesprekken voeren met ouders en zo meer.
visieontwikkeling	Bij dit element gaat het om de mogelijkheden binnen de werkplekleeromgeving een (eigen) visie op onderwijs te ontwikkelen. Te denken is bijvoorbeeld aan een constructivistische onderwijsvisie (zie 'constructivisme').

<sup>1</sup> coach = de coach is hier de docent van de hogeschool (elders wordt daar ook wel de 'opleider in de school' van de partnerschool mee bedoeld).

<sup>2</sup> POP's = persoonlijke ontwikkelingsplannen

<sup>3</sup> IPB = integraal personeelsbeleid

<sup>4</sup> asl = aanstaande leraar hos = hogeschool bas = basisschool/partnerschool

<sup>5</sup> SMART = Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Relevant en Tijdsgebonden

## COLOFON

### *Citeertitel*

Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2008). *Kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Samenvattend overzicht*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Uitgave:  
Kempellectoraat  
pedagogische Hogeschool de Kempel

Secretariaat:  
Marina Mittemeijer

Telefoon en web:  
0492 - 514400  
lectoraat@Kempel.nl  
www.kempel.nl (doorklikken: lectoraat)

Postadres:  
Kempellectoraat  
Hogeschool De Kempel Deurneseweg 11  
5709 AH Helmond