

14.14-2. Docent van deze tijd: leren en laten leren

Prof. dr. J.D.H.M. Vermunt

Inhoud

1	Inleiding	14.14-2.03
2	Het leren van leerlingen	14.14-2.03
3	Nieuwe vormen van leren en onderwijs	14.14-2.04
4	Wat vragen deze nieuwe vormen van leren en onderwijs van docenten?	14.14-2.05
5	Didactische aanpakken om docenten te laten leren: opleiden en professionaliseren	14.14-2.06
5.1	Traditionele didactiek	14.14-2.07
5.2	Casusgerichte didactiek	14.14-2.07
5.3	Concerngestuurde didactiek	14.14-2.08
5.4	Competentiegerichte didactiek	14.14-2.09
5.5	Leergemeenschappen	14.14-2.10
5.6	Meesterschapgerichte didactiek	14.14-2.11
5.7	Informeel leren	14.14-2.12
5.8	Opleiden in de school	14.14-2.13
5.9	Didactische aanpakken en leeropbrengsten	14.14-2.13
6	Het leren van docenten	14.14-2.14
7	Maatwerk	14.14-2.16
8	Werk aan de winkel: onderwijs	14.14-2.17
9	Werk aan de winkel: onderzoek	14.14-2.18
	Literatuur	14.14-2.20

Auteur:

Prof. dr. J. (Jan) D.H.M. Vermunt is hoogleraar 'Didactiek van het doceren en van het opleiden van docenten' aan de Universiteit Utrecht. Dit verhaal is gebaseerd op zijn oratie.

1 Inleiding

Het is niet gemakkelijk docent te zijn in deze tijd. Leerlingen zijn mondiger geworden en hun afkomst kent meer diversiteit dan ooit. Door internet is informatie snel verkrijgbaar en hebben docenten de wijsheid niet meer in pacht. Opvattingen over goed onderwijs zijn aan verandering onderhevig, in de kranten woedt een heftig debat over het nieuwe versus het oude leren. Schoolbesturen willen hun school profileren met nieuwe onderwijsconcepten. Voor schoolvakken worden nieuwe methoden ontwikkeld, volgens nieuwe didactieken. Ouders zijn kritische consumenten en willen het beste voor hun kinderen. Te veel leerlingen worden niet aangesproken door het reguliere onderwijs en verlaten zonder diploma de school. Van docenten wordt verwacht dat zij al deze ontwikkelingen bijhouden en ondertussen de leerlingen die aan hen zijn toevertrouwd onverminderd goed laten leren. Om daartoe in staat te zijn zullen ze, zolang ze docent zijn, zélf moeten blijven leren.

In dit hoofdstuk richt ik mij op het onderwijzen en leren van docenten. Ik probeer te verkennen wat van een docent van deze tijd wordt verwacht, en welke didactische aanpakken ons ten dienste kunnen staan om hen te helpen leren wat daarvoor nodig is. Ik zal ingaan op de vraag wat we weten over hoe docenten zelf leren, en afsluiten met enkele ideeën over hoe we dat onderwijzen en leren van docenten kunnen ondersteunen.

2 Het leren van leerlingen

Hoe willen wij dat leerlingen leren? We willen dat ze dingen leren waar ze wat aan hebben, nu en later. We willen dat ze met plezier naar school gaan en er een goede tijd hebben. We willen dat ze goed met elkaar en met de docenten omgaan. We willen dat ze begrijpen wat ze leren, dat ze er wat mee kunnen en dat ze niet te veel hoeven te stampen. We willen dat ze goed worden voorbereid op een vervolgstudie, erachter komen waar hun interesses liggen, en waar ze goed en minder goed in zijn. We willen dat ze geholpen worden met de dingen die ze moeilijk vinden, en dat ze leren óm te gaan met stof die steeds moeilijker en omvangrijker wordt.

De afgelopen jaren heb ik met collega's en promovendi een reeks onderzoeken gedaan naar de wijze waarop leerlingen en studenten leren en naar factoren die daarop van invloed zijn. Hierbij komen steeds weer vier kwalitatief verschillende vormen van leren naar voren. *Reproductief* leren houdt in dat leerlingen de stof grondig, tot in detail bestuderen en proberen te onthouden, zodat ze die op een toets kunnen reproduceren. Bij *betekenisgericht* leren probeert een leerling samenhangen te ontdekken in het studiemateriaal, overzicht te krijgen, er kritisch tegenover te staan en de stof zo goed mogelijk te begrijpen. Een leerling die *toepassingsgericht* leert probeert zich vooral de stof concreet voor te stellen en na te denken over hoe die gebruikt kan worden in de praktijk. *Ongericht* leren betekent dat leerlingen eigenlijk niet goed weten hoe ze moeten leren voor de school waarop ze zitten (zie bijvoorbeeld Vermunt en Vermetten, 2004).

Leeractiviteiten kunnen in meer of mindere mate door de leerling zelf of door de onderwijsomgeving, zoals docenten, tutoren, en computers worden

verricht. Van *zelfstandig* leren is sprake wanneer leerlingen vooral zélf die leeractiviteiten uitvoeren.

Van *samenwerkend* leren is sprake wanneer leerlingen met elkaar samenwerken bij het leren. Het onderwijs kan daarbij meer of minder sturend zijn, en de mate van zelfstandigheid die van groepjes leerlingen wordt verwacht kan dan ook variëren. Alléén leren staat dus tegenover samenwerkend leren en is niet hetzelfde als zelfstandig leren.

Een gemeenschappelijk kenmerk van veel huidige onderwijsvernieuwingen is dat zij de introductie van onderwijsvormen betreffen die proberen actief, betekenisgericht, toepassingsgericht, zelfstandig en samenwerkend leren van leerlingen te bevorderen. Enerzijds omdat wordt verondersteld dat de kennis die op die manier wordt verworven beter beklijft, beter wordt begrepen, en bruikbaar is in contexten waarin ze moet worden toegepast. Anderzijds omdat dergelijke manieren van leren beter voorbereiden op een leven waarin mensen nooit uitgeleerd mogen raken.

We constateren dat het onderwijs flink in beweging is, dat op vele plaatsen nieuwe vormen van onderwijs en leren worden ingevoerd, en we vragen ons af wat dat betekent voor de docenten die dat onderwijs in praktijk moeten brengen.

3 Nieuwe vormen van leren en onderwijs

In mijn oratie aan de Universiteit Maastricht in 2000 heb ik verkend welke onderwijsconcepten gebruikt worden in de hedendaagse onderwijspraktijk (Vermunt, 2000). Later heb ik er daar nog enkele aan toegevoegd (Vermunt, 2003; 2005). Ik heb die onderwijsvormen toen geanalyseerd op de mate van zelfstandigheid, eigen initiatief en verantwoordelijkheid die van leerlingen en studenten wordt verwacht. Deze onderwijsvormen betroffen: traditioneel onderwijs; opdrachtgestuurd onderwijs; probleemgestuurd onderwijs; projectonderwijs; zelfgestuurd specialisatieleren; competentiegericht onderwijs; duaal leren; en autodidactisch leren. Alle laatstgenoemde zeven onderwijsvormen bevorderen actief leren aan de hand van problemen, casussen of opdrachten, maar ze klimmen op in de mate van zelfstandigheid die van lerenden wordt vereist en in de omvang en complexiteit van de problemen waaraan ze werken.

Opvallend is dat veel van deze onderwijsvormen die oorspronkelijk zijn ontwikkeld in het hoger onderwijs, onder de vlag van 'nieuw leren' nu in aangepaste vorm worden geïntroduceerd in het voortgezet onderwijs. Traditioneel, klassikaal, frontaal onderwijs kwam aan het einde van de vorige eeuw, maar nu ook nog steeds, veel voor op de scholen. Volgens het concept van opdrachtgestuurd onderwijs wordt op veel scholen de vernieuwde Tweede Fase, het studiehuis, vormgegeven ('activerende didactiek'). Probleemgestuurd onderwijs wordt in het VO pas zeer recent toegepast, bijvoorbeeld bij het havo/vwo onderwijs van UniC in Utrecht, Slash/21 in Lichtenvoorde en De Nieuwste School in Tilburg. Vele vernieuwingen in het VMBO zijn gebaseerd op projectonderwijs als dominante onderwijsvorm, bijvoorbeeld bij het Friesland College in Leeuwarden ('praktijkgestuurd leren') en het Via Nova College in Utrecht. Ook het Quest-experiment op het Roland Holst College in Hilversum is gebaseerd op deze onderwijsvorm. De afgelopen vijf jaar is het hbo massaal overgestapt op competentiegericht onderwijs, en mbo- en vmbo-scholen beginnen daar nu

ook mee. Ook duaal leren zien we steeds meer in het beroepsonderwijs. Auto-didactisch leren komt veel voor nadat leerlingen hun diploma hebben gehaald en hun vak moeten bijhouden ('een leven lang leren').

De publieke discussie over het nieuwe leren in de afgelopen jaren heeft de verschillende opvattingen over goed onderwijs scherp naar voren gebracht. Hoewel de pers soms uitermate ongenueanceerd over deze discussie berichtte, alsof er maar twee vormen van onderwijs zijn: traditioneel en nieuw leren. Waarbij voor het gemak alle onderwijsvormen die niet overeenkomen met traditioneel onderwijs onder de paraplu van nieuw leren werden gevat. Probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, competentiegericht onderwijs, studiehuis, maakt niet uit, allemaal hetzelfde, allemaal nieuw leren, en dus verwerpelijk, volgens Martin Sommer in *De Volkskrant*.

4 Wat vragen deze nieuwe vormen van leren en onderwijs van docenten?

De rollen die docenten geacht worden te vervullen in deze onderwijsvormen kunnen nogal verschillen. In meer traditioneel onderwijs moeten docenten vooral de stof goed kunnen uitleggen, het leren van hun leerlingen kunnen sturen en hen kunnen motiveren om te leren. In opdrachtgestuurd onderwijs zijn vaardigheden als het maken van opdrachten, feedback geven, coachen, en leerlingen actief aan het werk kunnen zetten en houden van belang. In probleemgestuurd onderwijs vervult de docent meer rollen als tutor, vaardigheidstrainer en -beoordelaar, probleemontwerper, en blokcoördinator. Projectonderwijs veronderstelt dat een docent projectgroepen kan begeleiden, de samenwerking binnen de groepen kan coachen en om kan gaan met meelifgedrag van leerlingen. Bij competentiegericht onderwijs vervullen docenten rollen als studieloopbaanbegeleider, competentiemeter of -assessor, professionele groei-consulent, en dergelijke. Duale trajecten doen een beroep op docentrollen als mentor, portfoliobegeleider, authentieke toetsmaker, en concerns van leerlingen kunnen verhelderen en sturen. In alle leerlinggerichte onderwijsvormen moeten docenten rollen kunnen vervullen als diagnosticus, uitdager, model, activator, monitor, reflector, en evaluator van de leerprocessen van leerlingen. Ook vervullen ze tegenwoordig meer rollen als onderwijsontwikkelaar, ICT-er, en ga zo maar door.

Wát studenten in een lerarenopleiding moeten leren is dus afhankelijk van het soort onderwijs waarvoor we ze opleiden. Docenten opleiden voor competentiegericht onderwijs is deels anders dan ze opleiden voor klassikaal frontaal onderwijs. Voor een ander deel is het overigens niet zo verschillend: in beide onderwijsvormen moeten docenten over goede interpersoonlijke kwaliteiten beschikken en bijvoorbeeld goed met pubers om kunnen gaan (zie bijvoorbeeld Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004).

Wat telt als goed docentschap is dus aan verandering onderhevig. Shulman & Shulman (2004) hebben een model ontwikkeld over onderwijzen met de volgende componenten.

- Een docent moet een bepaalde *visie* hebben op onderwijzen en het leren van leerlingen.
- Een docent moet de *bereidheid en motivatie* hebben om energie te investeren in een bepaalde manier van onderwijs.

- Een docent moet de concepten en principes *begrijpen* die ten grondslag liggen aan een bepaalde onderwijsvorm.
- Een docent moet in staat zijn om een bepaalde manier van onderwijs in de *praktijk* te realiseren.
- Een docent moet in staat zijn te *reflecteren* op zijn of haar ervaringen en ervan te leren.
- Een docent moet in staat zijn om te functioneren als lid van een schoolgemeenschap en om *leergemeenschappen* te vormen met andere docenten en collega's.

Vooral de samenhangen tussen de verschillende componenten zijn van belang. Kleine discrepanties, bijvoorbeeld tussen de eigen visie en de eigen praktijk, kunnen motivatie opwekken om te leren. Grote discrepanties hiertussen kunnen het leren juist ontmoedigen en leiden tot terugtrekking, wanhoop of frustratie. Dit verschijnsel vertoont grote overeenkomst met wat in de literatuur over het leren van leerlingen wordt aangeduid als destructieve en constructieve frictie, of dissonantie en consonantie (Vermunt & Verloop, 1999; 2000).

Onderwijsinnovatie staat of valt met de docenten die haar vormgeven. Wanneer de school besluit tot kleine of grote veranderingen in de manier waarop het onderwijs wordt gegeven, betekent dat voor de docenten dat zij hun lesgeven dienen aan te passen. Het betekent nogal wat voor docenten wanneer de schoolleiding bijvoorbeeld besluit om na de zomervakantie competentiegericht onderwijs in te voeren, of een andere vorm van nieuw leren. Dit veronderstelt dat zij zelf nieuwe dingen leren, langs alle dimensies van het model van Shulman & Shulman (2004): een andere visie op leren en onderwijzen ontwikkelen, bereid zijn om nieuwe bekwaamheden te leren, begrijpen waar de innovatie goed voor is, vaardigheden ontwikkelen om het nieuwe onderwijs in praktijk te brengen, reflecteren op hun experimenten met de nieuwe didactiek om ervan te leren, en deel uitmaken van een gemeenschap van docenten die allemaal nieuwe dingen aan het leren zijn (zie bijvoorbeeld ook Beishuizen, 2004).

5 Didactische aanpakken om docenten te laten leren: opleiden en professionaliseren

Tussen de initiële opleiding van nieuwe docenten en de doorgaande professionele ontwikkeling van zittende docenten loopt vaak een breuklijn, zowel in de onderwijspraktijk als in het onderzoek. Het lijken vaak gescheiden werelden. Voor beide doelen wordt een veelheid aan didactische aanpakken gebruikt. Recent zijn reviewstudies verricht naar enkele (elementen) van deze aanpakken (zie bijvoorbeeld Grossman, 2005; Clift & Brady, 2005). We zullen hier de belangrijkste eens wat nader bekijken, zowel voor de initiële opleiding als voor de doorgaande professionalisering van docenten. Sommige worden vooral gebruikt voor docenten voortgezet onderwijs, andere voor docenten hoger onderwijs, en weer andere voor beide.

5.1 TRADITIONELE DIDACTIEK

De meest traditionele vorm van opleiden is dat docenten-in-opleiding cursussen volgen in het schoolvak zelf, didactiek, psychologie, pedagogiek, en dergelijke, en daarover worden getentamineerd. Met een stageperiode op een school wordt de opleiding tot docent afgesloten. Deze onderwijsvorm zien we in Nederland niet meer zoveel bij het opleiden van docenten, maar in buurlanden zoals Duitsland komt deze nog wel veel voor (Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005). Traditionele professionalisering van zittende docenten gebeurt in de vorm van nascholingscursussen, waarbij docenten vanuit de school naar het nascholingsinstituut gaan om de laatste stand van zaken over didactiek en dergelijke tot zich te nemen, al dan niet afgesloten met een toets en een certificaat. Deze vorm van professionalisering komt ook steeds minder voor.

5.2 CASUSGERICHTE DIDACTIEK

Deze aanpak wordt gebruikt bij de initiële voorbereiding van nieuwe docenten op het beroep en bij de eerste voorbereiding van zittende docenten op nieuwe vormen van leren en onderwijs. Centraal staat de *gesimuleerde praktijk*. Casussen zijn korte beschrijvingen van realistische of echt gebeurde praktijksituaties. Ze kunnen zowel schriftelijk als op video worden aangeboden. Ze worden vaak gekozen om typische problemen in de klas te beschrijven, van ordeproblemen tot didactische problemen (Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001; Shulman & Shulman, 2004). De casussen vormen het startpunt van het leerproces, en zijn uitdrukkelijk ook bedoeld om aan te zetten tot studie van literatuur en andere bronnen (vergelijk probleemgestuurd onderwijs). Het vormen van een initiële visie op onderwijzen of op de nieuwe onderwijsvorm maakt een belangrijk deel uit van dit concept. Ook vaardigheden worden geoefend in gesimuleerde praktijken; microteaching is daar een mooi voorbeeld van (Grossman, 2005). Vroege praktijkcontacten, in de vorm van individuele of kleine groepjes leerlingen, kunnen eveneens deel uitmaken van deze opleidingsvorm. Deze veldervaringen stellen docenten in staat te oefenen met ideeën of ervaring op te doen met onderwijsconcepten in kleine groepen, en vormen zo ook een vereenvoudiging van de complexiteit van hele klassen (Clift & Brady, 2005).

Videofragmenten van echte klassensituaties kunnen docenten-in-opleiding een brede verzameling praktijkvoorbeelden laten zien, die ze in hun eigen klaservaringen niet zo gauw allemaal meemaken. Ze kunnen worden teruggespeeld en bediscussieerd in een mentorgroep. De nadruk ligt meer op het ontwikkelen van redeneer- en denkvaardigheden dan op het aanleren van specifieke onderwijsvaardigheden (Grossman, 2005). Soms maken deze video's deel uit van een database (bijvoorbeeld video's van een heel jaar van een bepaalde klas, voorbeelden van het werk van leerlingen, dagelijkse logboeken van docenten, en dergelijke) met een uitgebreidere multimediale leeromgeving, waarmee docenten-in-opleiding kunnen interacteren. In Nederland heeft het Ruud de Moor Centrum van de Open universiteit onlangs een uitgebreide database met videofragmenten ontwikkeld om gebruikt te worden bij het opleiden van leraren.

Microteaching is een trainingsprocedure gericht op het vereenvoudigen van de complexiteit van normale onderwijsleerprocessen in de klas. Bij deze proce-

dure worden vooral specifieke onderwijsvaardigheden getraind (bijvoorbeeld vragen stellen, feedback geven, een les inleiden, orde houden, heldere uitleg geven). In korte sessies (5-15 minuten) moeten toekomstige docenten zo'n vaardigheid toepassen voor hun medestudenten, die de rol van leerling spelen (gesimuleerde leerlingen). Deze pogingen worden vaak op video opgenomen en na afloop teruggespeeld, waarbij de groep en de trainer feedback geven op de kwaliteit van uitvoering van de vaardigheden. Soms maakt het demonstreren van de vaardigheid door meesterdocenten ook deel uit van de procedure (Grossman, 2005).

5.3 CONCERNGESTURDE DIDACTIEK

Bij een concerngestuurde didactiek vormen concerns die docenten zelf in de beroepspraktijk hebben ervaren startpunt voor het leren. Concerns zijn leerbehoeften, dingen die niet goed gaan, punten waar docenten niet tevreden over zijn. Leren van praktijkervaringen en deze inzichten koppelen aan theoretische noties staat bij deze vorm van opleiden voorop. Individueel en in kleine groepjes reflecteren docenten op hun praktijkervaringen. De reflectiecirkel van Korthagen is een belangrijk hulpmiddel om die reflectie te structureren (handelen -> terugblikken -> formuleren van essentiële aspecten -> alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen -> en uitproberen) (zie bijvoorbeeld Korthagen, Koster, Melief & Tigchelaar, 2002). Vaak wordt ook gebruikgemaakt van logboeken waarin docenten-in-opleiding voor hen belangrijke ervaringen in de klas beschrijven. Soms ook maken ze video-opnamen van hun eigen lessen. Later kan dan op deze praktijkervaringen worden gereflecteerd, en als concerns kunnen zij startpunt vormen voor nieuwe leerprocessen. Soms kan het nodig zijn concerns bij hen op te roepen die ze (nog) niet uit zichzelf ervaren ('concernsturende' aanpak).

Bij collegiale coaching observeren docenten elkaars gedrag in de klas en geven ze elkaar feedback. Om beurten spelen ze de rol van coach en gecoachte. Ze wisselen ideeën uit, proberen die in de klas toe te passen, en reflecteren op hun eigen praktijkervaringen (Zwart, 2005; Bergen, 2005). Er zijn verschillende protocollen ontwikkeld om deze intervisie tussen collega-docenten te structureren (bijvoorbeeld Collegiaal Ondersteund Leren). Vaak vormen concerns van de docenten zelf het startpunt van het coachingstraject. Soms ook zijn ervaren problemen de aanzet tot het coachingstraject, bijvoorbeeld slechte leerlingresultaten in vergelijking met andere klassen op de school, of leerlingevaluaties van het onderwijs van een docent. Coaching voor zittende docenten hoeft niet alleen gekoppeld te zijn aan de introductie van een onderwijsvernieuwing, maar kan ook deel uitmaken van het personeelsbeleid op de school. Dit is bijvoorbeeld het geval op De Breul, een Universitaire Praktijkschool van het IVLOS, waar coaches zijn aangesteld om docenten te helpen hun lesgeven te verbeteren.

Korthagen (2005) pleit voor meer aandacht in onderzoek en opleiden voor de onbewuste en niet-rationele aspecten van het onderwijzen. Daarom moet reflecteren volgens hem niet alleen gericht zijn op het denken, maar ook op het voelen, willen en doen. Bewust maken van belangrijke onbewuste gedachten, gevoelens, verlangens en handelingen is in zijn ogen de belangrijkste functie van reflectie. In zijn meer recente publicaties onderscheidt Korthagen zes ni-

veaus van reflectie, van de buitenkant naar het diepe innerlijk: omgeving, gedrag, competenties, overtuigingen, identiteit, en missie. Als ook de niveaus van identiteit en missie betrokken worden in de reflectie spreekt hij van kernreflectie. Hij wijst op het belang van overeenstemming tussen de verschillende niveaus van professioneel en persoonlijk functioneren, die ervaren wordt als harmonie. Dit komt overeen met wat in de literatuur over student learning dissonantie en consonantie wordt genoemd (Meyer, 2000; Vermunt & Minnaert, 2003) tussen opvattingen, motieven en gedrag.

5.4 COMPETENTIEGERICHTE DIDACTIEK

Onder een competentie wordt verstaan een geïntegreerd geheel van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. In samenwerking met het beroepenveld stelt de opleiding een beroepsprofiel op, waaruit de startcompetenties (het eindniveau) voor de opleiding worden afgeleid. Ook voor het docentschap zijn zo startcompetenties ontwikkeld.

Bij competentiegericht onderwijs wordt veel gebruikgemaakt van realistische beroepstaken. Het is ook vaak vraaggestuurd en studenten krijgen een grote rol bij het sturen van hun leerprocessen (zie bijvoorbeeld Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2003; Tillema, 2004). Bij de start van een lerarenopleiding doen docenten-in-opleiding een intake assessment, waarmee ze inzicht krijgen in hun aanvangscompetenties ten opzichte van het competentieprofiel van de opleiding. Na een tijdje verrichten ze een zelfevaluatie waarbij ze beoordelen welke competenties van het docentschap ze dan in welke mate beheersen. Op basis hiervan maken ze een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), waarin ze aangeven welke competenties ze op welke wijze willen verwerven gedurende de rest van hun opleiding. Dit resulteert vaak in een studiecontract, waarin student en opleiding de leerroute en wederzijdse inspanningsverplichtingen vastleggen. Soms gebeurt dit in termen van keuzes uit het onderwijsaanbod, soms ook ontwerpen docenten-in-opleiding zelf leertaken om bepaalde competenties mee te verwerven.

In hun portfolio verzamelen ze bewijzen voor hun groei in de verschillende deelcompetenties en reflecteren ze op hun ontwikkeling als geheel. Tussentijds maken ze verschillende voortgangsassessments waarmee ze hun leervorderingen beoordelen en op basis waarvan ze hun persoonlijke ontwikkelingsplannen bijstellen. Wanneer docenten-in-opleiding denken voldoende bewijsstukken in hun portfolio te hebben verzameld, kunnen ze deze in leewegonafhankelijke assessments laten beoordelen en zo studiepunten incasseren. Soms moeten ze in zo'n assessment daarnaast nog bepaalde competenties laten zien aan de assessoren. Tegen het einde van de opleiding maken ze een eindassessment om te beoordelen in hoeverre ze hun eerder geformuleerde leerdoelen hebben bereikt. De studieloopbaanbegeleider speelt een grote rol bij het coachen van de docenten-in-opleiding in alle keuzes en fasen van hun leerroutes.

Ook bij de professionele ontwikkeling van zittende docenten wordt tegenwoordig veel gebruikgemaakt van een competentiegerichte didactische aanpak, vaak in het kader van het integraal personeelsbeleid van een school.

Het gebruik van portfolio's is voor een belangrijk deel voortgekomen uit de wens naar meer authentieke vormen van beoordeling. In lerarenopleidingen

worden portfolio's gebruikt als instrument om docenten-in-opleiding te helpen reflecteren op hun ontwikkeling en om theorie en praktijk met elkaar in verband te brengen, en als instrument om die ontwikkeling te beoordelen (zie bijvoorbeeld Tigelaar, 2005; Van der Schaaf, 2005). Hoe portfolio's gebruikt worden door opleiders en hoe erop feedback gegeven wordt is vaak belangrijker dan het gebruik van portfolio's op zichzelf (Grossman, 2005). Mansvelder-Longayroux, Beijaard, Verloop & Vermunt (2007) onderzochten de functies die portfolio's vervulden in de leerprocessen van docenten-in-opleiding. Er kwamen twee productfuncties uit de data naar voren, waarbij het produceren van het portfolio werd gezien als het werken naar een tastbaar eindproduct ('voldoen aan de eisen' en 'aan anderen of jezelf laten zien'). Daarnaast kwamen uit de data ook vijf procesfuncties naar voren, waarbij het draaide om de samenwerking tussen reflectie op het leerproces en het leerproces zelf ('verzamelen en structureren van ervaringen', 'evalueren van ontwikkeling', 'begrijpen van ervaringen', 'begrijpen van het leerproces', en 'begrijpen van jezelf als docent'). De meeste docenten-in-opleiding vonden dat het portfolio verschillende functies op hetzelfde moment kon vervullen. De docenten-in-opleiding uitten verschillende opvattingen over de waarde van het portfolio, en de auteurs pleiten ervoor met deze verschillen rekening te houden door een meer divers gebruik te maken van portfolio's in lerarenopleidingen.

5.5 LEERGEMEENSCHAPPEN

Leergemeenschappen zijn er op verschillende niveaus. Het kunnen projectgroepen van docenten zijn binnen een school die werken aan onderwijsontwikkeling en -innovatie, en bijvoorbeeld nieuwe onderwijsmaterialen ontwikkelen en bespreken. Het kunnen ook groepen docenten zijn van verschillende scholen die samen bepaalde vragen uitdiepen, en bijvoorbeeld ervaringen met nieuwe onderwijsvormen uitwisselen. Het kunnen ook groepen zijn van docenten, leerlingen, lerarenopleiders, onderzoekers en ontwikkelaars van verschillende instellingen, rond bijvoorbeeld de ontwikkeling van nieuwe vormen van leren en onderwijs (Erickson, Brandes, Mitchell & Mitchell, 2005). Onderzoek naar de inrichting en effecten van deze nieuwe onderwijsvormen kan dan worden gekoppeld aan onderzoek naar de eisen die aan docenten in deze onderwijsvormen worden gesteld. De recente initiatieven rond academische scholen kunnen hiertoe uitgroeien.

Netwerken zijn meer of minder formele structuren waarin participanten van verschillende scholen ernaar streven vooraf geformuleerde doelen te bereiken in een bepaalde tijdspanne. De leden leren systematisch van en met elkaar als collega's. Volgens Van Driel et al. (2001) is leren in netwerken vooral effectief wanneer docenten vergelijkbare schooltaken moeten uitvoeren, maar verschillende ervaringen hebben met het uitvoeren van die taken in hun eigen scholen.

Volgens Borko (2004) is het samen bespreken van 'neergeslagen' klassenpraktijken een krachtig hulpmiddel om het leren van docenten in de context van onderwijsvernieuwing te bevorderen. Voorbeelden van dergelijke 'neergeslagen' praktijken zijn lesplannen, opdrachten, videobanden van lessen, en werk dat leerlingen gemaakt hebben. Deze maken het mogelijk voor docenten om elkaars onderwijsstrategieën en leerprocessen van leerlingen te analyse-

ren, en om ideeën voor verbetering te bespreken. Borko hecht vooral veel waarde aan het samen met collega's bestuderen van het werk dat leerlingen hebben gemaakt, niet zozeer om het te beoordelen, maar om het beter te begrijpen. Want hoewel docenten voortdurend het werk van leerlingen bekijken, doen ze dat volgens haar zelden samen met collega's (zie ook Little, Gearhart, Curry & Kafka, 2003).

Docenten nieuw onderwijs laten meeontwikkelen is een aanpak die bijvoorbeeld wordt gebruikt bij het invoeren van een concept-contextbenadering in het Bèta-onderwijs. Uitgangspunt is dat het 'eigenaarschap' van een vernieuwing ermee gebaat is dat docenten de materialen die zij gaan gebruiken ook zelf mee ontwikkelen (Bulte & Vermunt, 2005). Wanneer docenten samenwerken in projectgroepen kunnen ze ideeën en ervaringen uitwisselen, nieuwe onderwijsmaterialen ontwikkelen en bespreken, en feedback geven en/of krijgen (Meirink, 2005). Samenwerken in projectgroepen wordt vaak beschouwd als een krachtige leeromgeving.

5.6 MEESTERSCHAPGERICHTE DIDACTIEK

In deze didactische aanpak ligt de nadruk meer op theoretische verdieping en onderbouwing van het handelen in de klas. Afstand nemen tot de dagelijkse praktijk staat nu op de voorgrond. De nadruk ligt op het vormen van een persoonlijke praktijktheorie die nadrukkelijk is ingebed in de collectieve kennis van de wetenschap van leren, onderwijzen en didactiek. Zo ontwikkelde kennis hoeft niet onmiddellijk bruikbaar te zijn in de klas, maar dient vooral voor uitbreiding en verdieping van het referentiekader van de docent. De opleidingsvorm wordt vooral gebruikt bij de professionalisering van docenten die al een aantal jaren ervaring hebben. Onderdelen van zo'n didactische aanpak kunnen zijn Master Classes, praktijkonderzoek, literatuurstudie en -bespreking in kleine tutorgroepen, *site visits* bij scholen en opleidingen die bijvoorbeeld andere onderwijsconcepten hanteren, studiebezoeken aan scholen in het buitenland, deelnemen aan (inter)nationale conferenties, een meesterproef, enzovoort. Zo'n opleiding bereidt voor op docentspecialismen als onderwijsontwikkeling in de school, leidinggeven in de school, trekken van onderwijsinnovatie in de school, onderzoek doen binnen de school, coaching, en opleiden in de school. Het kan een belangrijke voorwaarde zijn voor het hoofddocentschap in de school.

Daly, Pachlet & Lambert (2004) rapporteren een initiatief dat is gericht op een 'Scholarship of Teaching' aan de Universiteit van Londen. Dat houdt meer in dan een uitstekende praktijk: de auteurs willen daarmee de wetenschappelijke kant van het onderwijzen benadrukken. Voorbeelden van Master Classes voor docenten in Nederland zijn die van Teaching and School Management Consultants (TSM) en IVLOS-Training & Advies. In het voorbeeld van TSM betreft dit een serie van zo'n tien bijeenkomsten waarin centrale onderwijskundige thema's worden uitgediept onder leiding van een wetenschapper. Deelnemers zijn vaak docenten of schoolleiders die op hun school voortrekkers van onderwijsvernieuwing zijn. Onmiddellijke toepasbaarheid staat niet voorop, het gaat meer om theoretische verdieping. Soms wordt een dergelijke serie afgesloten met een 'Meesterproef' waarin de deelnemers moeten aantonen wat zij van de Master Classes hebben geleerd.

In veel docentenopleidingen en professionaliseringstrajecten vormt een of andere vorm van praktijkonderzoek een belangrijke component. Docenten bestuderen en analyseren een aspect van hun onderwijspraktijk op een onderzoeksmatige manier, alleen of met enkele anderen. Het onderzoek leidt tot plannen of aanbevelingen voor verbetering of een dieper begrip van de praktijk. Soms ligt de nadruk meer op het onderzoeksproces zelf, soms meer op de uitkomsten van het onderzoek. Er komen verschillende varianten voor, zoals actieonderzoek (Ponte, Beijaard & Wubbels, 2004), 'teacher as researcher', en praktijkgericht onderzoek. Bij samenwerkend actieonderzoek voert een groep docenten samen een onderzoek uit, vaak in de context van het implementeren van een innovatie. De docenten bepalen zelf de vragen of problemen die ze willen exploreren en de onderzoeksactiviteiten die ze willen uitvoeren. Ze delen hun ervaringen en bespreken en evalueren hun onderzoeksresultaten. De groep kan al dan niet ondersteund worden door lerarenopleiders of professionele onderzoekers van de universiteit. Naast gezamenlijke kennisontwikkeling kunnen de leden van de onderzoeksgroep ook individuele kennisdoelen nastreven (Van Driel et al., 2001; Ponte et al., 2004).

5.7 INFORMEEL LEREN

Informeel leren is leren in en van het dagelijkse werk, zonder dat dat leren expliciet door externe mensen wordt georganiseerd (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans & Korthagen, 2005). Bij docenten zien we dit vaak doordat ze bijvoorbeeld experimenteren met een andere didactische aanpak in de klas. Ze zijn ontevreden over hoe iets gaat, proberen een andere didactische aanpak uit, en kijken of die beter werkt dan wat ze eerst deden. Als dat zo is, gaan ze het ook zo in andere klassen doen, als het niet zo is, proberen ze wat anders uit. Maar ook het bijhouden van vakliteratuur, het overleggen met collega-docenten, en dergelijke valt onder informeel leren.

De werkplek zelf kan meer of minder leerzaam zijn en bijdragen aan het leren van docenten. Buitink (2005) noemt als voorbeeld van leerzaam werk de deelname van docenten aan schoolverbeteringsprojecten. Andere voorbeelden van leerzaam werk zijn dat docenten-in-opleiding bepaalde, representatieve klassen krijgen om te onderwijzen, of specifieke taken zoals leerlingbegeleiding. Om de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving te bevorderen noemt Buitink (2005) verder als mogelijkheden: steeds moeilijkere klassen onderwijzen, de mogelijkheid hebben om te experimenteren met onderwijsmethoden, en samen onderwijzen met collega's (co-teaching).

Simons (2002) ontwikkelde het UUU-model van het leren van docenten en andere professionals. Hij onderscheidt drie vormen van leren die ondersteund kunnen worden: uitwerken, uitbreiden en uitdragen. Uitwerken is het expliciet maken en verhelderen van de bestaande praktijktheorieën, de manier van werken en van impliciet leren. Uitbreiden betreft het leren door meer systematisch, gericht en doelbewust onderzoeksachtige activiteiten te verrichten tijdens het werk. Dit is deels werken, deels leren. Uitdragen betreft het beschikbaar maken van de resultaten van het uitbreiden en uitwerken voor anderen in en buiten de eigen organisatie (kennisdeling).

5.8 OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Meestal is het primaire belang van scholen het onderwijs aan leerlingen; op opleidingsscholen komt daar het opleiden van docenten bij. Opleidingscholen zijn scholen die meer docenten opleiden dan nodig is om in de eigen behoefte te voorzien. In Nederland is een verschuiving te zien van de taakverdeling tussen school en instituut in het opleiden van leraren. In het traditionele model verschaft de school een stageplek aan de docent-in-opleiding waar hij of zij kan oefenen met de op het instituut verworven kennis. Bij verdergaande samenwerking zijn de opleiding op het instituut en het werkplekleren op de school veel meer met elkaar verweven en op elkaar afgestemd.

Deinum et al. (2005) onderscheiden op grond van een internationaal vergelijkend onderzoek vijf modellen van samenwerking tussen school en lerarenopleiding bij het opleiden van leraren: (a) de school als werkplek (schoolstage-model); (b) de school met een centrale begeleider voor docenten-in-opleiding (coördinatormodel); (c) de opleider in de school als opleider van professionals (partnermodel); (d) de opleider in de school als leider van een opleidingsteam in de school (netwerkmodel); en (e) opleiden door de school (school-als opleidingsmodel).

De mate waarin en de manier waarop de school medeopleider kan en dient te zijn staat de laatste jaren sterk in de belangstelling (Onderwijsraad, 2005; Van der Wolk, 2005). Wat dit samen opleiden van leraren betekent voor de didactische aanpak zal zich de komende jaren uit moeten kristalliseren, mede op grond van pilot-experimenten die momenteel worden uitgevoerd.

5.9 DIDACTISCHE AANPAKKEN EN LEEROPBRENGSTEN

Onderzoek naar de opbrengsten van de verschillende opleidingsmethoden staat nog in de kinderschoenen. Een belangrijk probleem daarbij is hoe deze opbrengsten moeten worden geconceptualiseerd. De recente trend in de Verenigde Staten naar *evidence based education* leidt tot het zoeken naar indicatoren in termen van leerlingprestaties. In deze lijn van redeneren moet worden aangetoond dat bijvoorbeeld het gebruik van portfolio's in de lerarenopleiding leidt tot betere CITO-scores van de leerlingen van de docenten die op die manier zijn opgeleid, dan van de leerlingen van docenten die zonder portfolio zijn opgeleid. Dat is natuurlijk een ingewikkelde bewijsvoering met veel haken en ogen. In Nederland heeft de Onderwijsraad (2006) onlangs een rapport doen verschijnen waarin ze pleit voor meer *evidence based* onderwijs.

Uit een recente reviewstudie van Grossman (2005) naar het opleiden van leraren bleek dat in verschillende studies verschillende indicatoren voor succes van de opleidingsmethode worden gebruikt. De uitkomsten zoals gemeten in haar onderzoek varieerden van veranderingen in specifieke onderwijsvaardigheden, in percepties, in kennis en opvattingen, en in reflectievaardigheid, tot houdingen ten aanzien van de opleidingsvorm. Slechts weinig studies richtten zich op veranderingen in het lesgeven in echte klassensituaties, en vooruitgang in het leren van leerlingen kwam, op een enkele uitzondering na, helemaal niet aan de orde. Welke uitkomstmaten men gebruikt zal uiteraard ook moeten afhangen van de onderwijsvorm waarvoor men de docenten opleidt.

Centrale bevindingen van het onderzoek van Grossman (2005) zijn dat het onderzoek naar de didactiek van het opleiden van leraren nog in een beginfase verkeert, dat er een grote variëteit aan uitkomstmaten en onderzoeksmethoden wordt gebruikt, en dat de meeste studies niet kijken naar het effect van opleidingsvormen op het lesgeven in de klas.

Een uitzondering op deze tendens is het onderzoek van Brouwer en Korthagen (2005). Zij gingen de relatieve bijdrage na van beroepssocialisatie in de school en van de genoten lerarenopleiding op de onderwijscompetentie van beginnende leraren. Hun onderzoek liet zien dat de effecten van een opleiding waarin theorie en praktijk werden geïntegreerd nog jaren later waarneembaar waren, bijvoorbeeld in het vermogen van docenten om hun leerlingen te activeren.

6 Het leren van docenten

In het voorafgaande hebben we bekeken welke didactische aanpakken worden gebruikt voor het opleiden en professionaliseren van docenten. Wat geldt voor de leeruitkomsten geldt eveneens voor de manier van leren die wordt opgeroepen door de verschillende aanpakken. Over het leren van leerlingen en studenten is wel het een en ander bekend, maar over het leren van docenten veel minder.

Oosterheert (2001) interviewde docenten-in-opleiding uitvoerig over hun leeractiviteiten, de wijze waarop ze theorie en praktijk combineerden, hun opvattingen over leren, hun zorgen, twijfels en hoe ze met emoties omgingen bij het leren. Alle docenten-in-opleiding in haar onderzoek bleken toepassingsgericht te zijn in hun leren, maar op verschillende manieren. Overlevingsgerichte docenten-in-opleiding vinden dat veel lesgeven vanzelf leidt tot het leren van het vak. Reproductieve docenten-in-opleiding proberen een stijl van lesgeven te ontwikkelen door zoveel mogelijk uit te proberen. Ze onthouden wat werkt en vergeten wat niet werkt. Betekenisgerichte docenten-in-opleiding vinden dat leren onderwijzen vooral overeenkomt met het ontwikkelen van hun referentiekader, hun inzichten in leren en onderwijzen ('begrijpen' in Shulman's terminologie). Sommigen hebben hierbij veel externe ondersteuning nodig, anderen combineren zelf actief informatie uit verschillende bronnen om zo een samenhangend kennisbestand op te bouwen. Donche (2005) vond in zijn onderzoek onder Vlaamse studenten van lerarenopleidingen vergelijkbare patronen in het leren onderwijzen als die Oosterheert had gevonden.

Diepteverwerking manifesteert zich in het leren van docenten-in-opleiding anders dan in het leren van leerlingen. Volgens Zanting (2001) betekent diepteverwerking in deze context dat docenten-in-opleiding: (a) hun eigen opvattingen verwoorden, de praktijkkennis van hun mentor achterhalen, en de theorie bestuderen; (b) deze drie bronnen vergelijken; en (c) hieruit conclusies trekken voor het eigen handelen en/of de eigen persoonlijke theorie. Zij ontwikkelde een methode om deze diepteverwerking bij docenten-in-opleiding te bevorderen.

Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop (2002) onderzochten zowel de diepteverwerking als zelfsturing in het leren van docenten-in-opleiding. Zij analyseerden hun portfoliofragmenten op de aanwezigheid van zes typen leeractiviteiten: herinneren, evalueren, analyseren, kritisch verwerken, diagnosti-

ceren en reflecteren. Van de 1778 leeractiviteiten die aldus in 39 portfolio's werden geïdentificeerd, bleek 93% betrekking te hebben op herinneren en evalueren. 'Herinneren' betekent in dit geval dat een gebeurtenis die in het verleden heeft plaatsgevonden wordt beschreven (bijvoorbeeld iets wat tijdens een les gebeurde), 'evalueren' dat aan die gebeurtenis een waardeoordeel wordt gehecht (bijvoorbeeld 'dat ging goed, fout, slecht', en dergelijke). Slechts 7% van de leeractiviteiten hadden betrekking op diepteverwerking en zelfsturing: analyseren, diagnosticeren, kritisch verwerken, en reflecteren van of op die gebeurtenissen. Dat de introductie van een portfolio automatisch leidt tot meer betekenisgericht leren werd in hun onderzoek dus niet aangetoond.

Naar het leren van docenten-in-opleiding is meer onderzoek gedaan dan naar het leren van ervaren docenten. Uit onderzoek naar het leren van volwassenen weten we dat die over het algemeen zeer toepassingsgericht leren; het praktisch nut is erg belangrijk (zie bijvoorbeeld Thijssen, 1996). Van Eekelen (2005) deed een onderzoek naar het leren van ervaren docenten. Zij interviewde een groep van zestien docenten in drie verschillende scholen en verzamelde procesgegevens door gedurende vier weken drie maal per week aan het einde van de dag de docenten een e-mail te sturen met als belangrijkste vraag of ze die dag nog iets geleerd hadden en zo ja, wat. Uit de analyse van de gegevens bleek onder meer dat de meeste (2/3 van de) leerervaringen die docenten rapporteerden niet van tevoren waren gepland. De minst gerapporteerde leeractiviteiten waren leren door te lezen en leren door te reflecteren, het meest gerapporteerd werden leren van anderen en leren door te doen. Concreet betekende dit laatste vaak dat in de lerarenkamer ideeën werden opgedaan van collega's, die dan vervolgens in de klas werden uitgeprobeerd.

Kwakman (2003) onderzocht de wijze waarop en de mate waarin docenten participeren in professionele leeractiviteiten. Op basis van literatuurstudie onderscheidde ze vier categorieën professionele leeractiviteiten: lezen, experimenteren, reflecteren, en samenwerken. Daarnaast onderscheidde ze een restcategorie met onder meer het onderwijzen zelf. In een grootschalig vragenlijstonderzoek ging ze na in hoeverre docenten in het voortgezet onderwijs gebruikmaakten van deze leeractiviteiten. Veelgenoemde leeractiviteiten door docenten waren onder meer: leerlingen helpen om studievaardigheden te leren; bestuderen van handleidingen bij onderwijsmethoden; ideeën over onderwijs uitwisselen met collega's; en individueel reflecteren op een les. Leeractiviteiten waarvan docenten aangaven dat ze die weinig gebruikten waren onder meer: bij elkaar in de klas observeren; samen met collega's lessen voorbereiden; leerlingen om feedback vragen; en lezen van vaktijdschriften.

Van Eekelen (2005) bestudeerde ook de leerbereidheid van ervaren docenten die met onderwijsvernieuwing werden geconfronteerd. Zij trof drie vormen van leerbereidheid aan: docenten die 'niet inzien waarom ze iets nieuws zouden moeten leren'; docenten 'die zich afvragen hoe ze iets nieuws moeten leren'; en docenten die 'graag nieuwe dingen willen leren'. Deze eerste groep kenmerkte zich onder meer door niet open te staan voor mogelijke leersituaties tijdens het werk, risico's in de klas te vermijden, leerlingen niet goed te kennen, een weinig kritische houding te hebben ten aanzien van hun eigen functioneren en anderen de schuld te geven van hun situatie, nauwelijks iets te doen om hun functioneren te verbeteren, en het moeilijk te vinden aan te geven wat ze leren van hun werk. Docenten uit de derde groep staan open voor

diverse mogelijke leersituaties tijdens het werk, zijn alert op wat er in de klas gebeurt en passen hun handelwijze daarop aan, zijn alert op individuele leerlingen, zijn kritisch op hun eigen functioneren en stellen er zichzelf vragen over, maken voornemens en ondernemen actie om hun functioneren te verbeteren, en kunnen aangeven wat ze leren van hun werk. De tweede groep docenten zat daar tussenin.

Het onderzoek van Van Eekelen betrof kleinschalig, exploratief onderzoek. In een onlangs afgesloten, grootschaliger NWO-aandachtsgebied stond de vraag centraal hoe ervaren docenten leren van hun beroepspraktijk (Wubbels et al., 2001). De onderzoekers hebben op grond van literatuurstudie een groot aantal potentiële leeractiviteiten onderscheiden, die in vijf groepen ingedeeld kunnen worden:

- leren door te doen (zonder de intentie om te leren);
- leren door te experimenteren (met de intentie om te leren);
- leren door (individueel) te reflecteren op ervaringen;
- leren van de gedachten en het gedrag van anderen (niet in *face to face* interactie, maar door een medium als boek, tijdschrift, enzovoort);
- leren van de gedachten en het gedrag van anderen in interactie.

Al deze potentiële leeractiviteiten kunnen zowel een interne als externe component hebben. Zo kan de interne component van 'reflecteren' worden gevormd door denkactiviteiten als 'herinneren', 'analyseren', en dergelijke, en de externe door bijvoorbeeld 'opschrijven in een logboek', en 'op de fiets naar huis de dag overdenken'. Gedurende een jaar werden 100 VO-docenten gevolgd in de leeractiviteiten die ze ondernamen, met betrekking tot het leren lesgeven volgens principes van actief en zelfstandig leren. Ook werden onder meer hun attitudes ten aanzien van actief en zelfstandig leren in kaart gebracht, hun opvattingen over leren en onderwijzen, hun cognities en onderwijsgedrag, en persoons- en contextgebonden factoren. Drie verschillende contexten werden in het onderzoek betrokken: leren van docenten die samenwerken in projectgroepen, wederzijdse peer coaching, en impliciete niet extern georganiseerde leerprocessen (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2004; Meirink, Meijer, Bergen & Verloop, 2004; Zwart, Bolhuis, Wubbels & Bergen, 2004; Hoekstra, Beijgaard, Brekelmans & Korthagen, 2004).

7 Maatwerk

Op grond van haar onderzoek beveelt Oosterheert (2001) aan docenten-in-opleiding met verschillende leerpatronen verschillend te ondersteunen bij het leren onderwijzen. Overlevingsgerichte docenten-in-opleiding zijn volgens haar gebaat bij een leeromgeving die hen steeds met kleine opdrachten en directe feedback tot leren aanzet en waarbij succeservaringen worden ingebouwd. Reproductiegerichte docenten-in-opleiding hebben ondersteuning nodig bij het leren kritischer te staan tegenover de eigen waarneming en het eigen denken daarover. 'Multiple perspectives'-benaderingen en niet-rationele benaderingen kunnen volgens haar goed hierbij werken. Betekenisgerichte docenten-in-opleiding die zich richten op externe sturing hebben ondersteuning nodig bij het leren zelf betekenis te verlenen aan de werkelijkheid. Zelfsturende betekenis-

gerichte docenten-in-opleiding zijn juist gebaat bij een faciliterende en flexibele leeromgeving met ruimte voor interessegestuurde verdieping.

Van Eekelen (2005) ontwikkelde verschillende interventies voor docenten die verschilden in fase van leerbereidheid over samenwerkend leren. Voor docenten die niet inzagen waarom ze zouden moeten leren, werd een individuele interventie ontwikkeld gericht op het veranderen van hun visie op samenwerkend leren. Onderdelen hiervan waren: het becommentariëren van een video, het observeren bij een collega, en het voorbereiden, uitproberen en evalueren van een eigen 'samenwerkend leren'-les. Voor een andere groep, docenten die zich afvroegen hoe ze zouden moeten leren, werd een interventie ontwikkeld gericht op het versterken van hun praktijkervaringen. Deze docenten werden ingedeeld in duo's. Het duo-traject besloeg twee cycli, waarin een docent samen met zijn duo-partner een eigen les voorbereidde en vervolgens uitvoerde, terwijl zijn partner daarbij toekeek. Vervolgens observeerde hij zijn partner, terwijl die zijn les uitvoerde. Ten slotte keken ze beiden terug op hun lessen en bereidden ze weer een volgende voor. De interventies werden dus op maat gemaakt voor beide groepen. De eerste interventie was gericht op het beïnvloeden van visie en begrip, de tweede op praktijkgedrag in de klas.

8 Werk aan de winkel: onderwijs

Er komen de komende jaren nogal wat ontwikkelingen op de lerarenopleiding en docentprofessionalisering af. Op de eerste plaats is te verwachten dat onderwijsinstellingen zullen doorgaan met het vernieuwen van hun onderwijs, op grotere en kleinere schaal. In deze nieuwe vormen van leren en onderwijs krijgen docenten andere rollen dan in traditioneel onderwijs. Dat betekent dat docenten moeten leren om zich die rollen eigen te maken, ten aanzien van alle componenten van onderwijzen die Shulman heeft onderscheiden: visie, bereidheid, begrip, praktijk, reflectie en gemeenschap. Uitzoeken welke die rollen zijn en wat ze inhouden, welke didactische aanpakken het meest geschikt zijn om ze te leren, en het verder ontwikkelen van deze aanpakken, is dan ook een belangrijke taak voor de komende jaren.

Op de tweede plaats is te verwachten dat de huidige trend in het VO van 'samen opleiden' doorzet. Lerarenopleidingen en scholen zullen steeds meer samen verantwoordelijk worden voor het opleiden van nieuwe docenten, en ook steeds meer voor het professionaliseren van zittende docenten. Ik hoop dat de breuklijn tussen initiële opleiding en verdere professionalisering met deze samenwerking vervaagt, en dat we ons steeds meer richten op het leren van docenten gedurende alle fasen van hun beroepsloopbaan, van aanstaand, beginnend, via gevorderd, ervaren naar nestordocent. Ik denk dat zowel het werkplezier van docenten als de uitval van docenten uit het beroep hiermee is gebaat. En dat uiteindelijk ook de leerlingen, waar het allemaal om draait, daar hun voordeel mee doen. Met de Universitaire Praktijkscholen van het IVLOS zijn we onlangs een initiatief gestart om te experimenteren met deze professionalisering van docenten in verschillende fasen van hun beroepsloopbaan. Ook het Nestorproject, een samenwerkingsverband van IVLOS, de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool Utrecht (Archimedes), en diverse scholen in de omgeving, is een mooi voorbeeld van professionalisering gericht

op de specifieke behoeften van docenten in een bepaalde fase van hun docentschap.

Ik vind wel dat we goed moeten uitzoeken hoe de taakverdeling tussen opleiding en instituut optimaal kan worden gemaakt. Het mag niet zo zijn dat door deze samenwerking de kloof tussen theorie en praktijk juist wordt vergroot, door bijvoorbeeld alle meer praktische componenten van de opleiding naar de school te verschuiven en alle meer theoretische naar het opleidingsinstituut. Het ontwikkelen van didactische modellen die passen bij samen opleiden door school en Instituut voor Lerarenopleiding, verdient dan ook hoge prioriteit.

Op de derde plaats voorspellen demografische modellen dat er in het VO weer een lerarentekort aankomt. Ik pleit er sterk tegen dat dit leidt tot een opleidingsmodel van praktijkleren, 'trial-and-error'-leren, waarbij onbevoegde en onervaren docenten voor de klas worden gezet met nauwelijks of onvoldoende ondersteuning van hun leren onderwijzen. Ik ben erg voor een systematische en geleidelijke opbouw in complexiteit van de leertaken die docenten krijgen. Van individuele leerlingen naar kleine groepen, naar eenvoudige klassen en onderwerpen, naar moeilijkere klassen en onderwerpen. Ik ben ook erg voor een systematische en geleidelijke opbouw in de zelfstandigheid waarmee docenten de leer- en werktaken die ze krijgen moeten uitvoeren. Meteen in het diepe worden gegooid en zelfstandig moeten lesgeven aan moeilijke klassen is de beste manier om nieuwe docenten het onderwijs uit te jagen, ook in tijden van een lerarentekort.

En ten slotte pleit ik er voor dat in elke opleiding en scholing van docenten de studie van het leren van leerlingen de belangrijkste plaats inneemt. Want daar gaat het tenslotte om!

9 Werk aan de winkel: onderzoek

Ik vind dat we nieuwe vormen van leren en onderwijs niet zomaar grootschalig moeten invoeren terwijl we nauwelijks op de hoogte zijn van de werking, en de bijwerkingen, ervan. Laten we goede ideeën voor nieuwe onderwijsvormen eerst kleinschalig uittesten, in proeftuinen, ondersteund door onderzoek. Onderzoek naar hoe leerlingen leren in zo'n onderwijsvorm, hoe zij dat waarderen, wat voor leerresultaten zij behalen, op cognitief, affectief en sociaal gebied, welke rollen van docenten worden vereist, hoe gemakkelijk hen die afgaan en wat voor leerprocessen zij moeten doorlopen om die rollen goed te kunnen vervullen. Laten we ervan uitgaan dat elke nieuwe onderwijsvorm kinderziektes vertoont en laten we die in enkele ontwerp- en ervaringscycli eruit proberen te halen. En laten we, als we op deze manier onderwijsvormen hebben ontwikkeld die aantoonbaar werken, ze dan pas op grotere schaal gaan invoeren. Onlangs hebben we twee onderzoeksinitiatieven op dit gebied in gang gezet. Het eerste is een gezamenlijk onderzoeksprogramma van het IVLOS en het Centrum voor Didactiek van de Beta-wetenschappen (CD- β) naar het leren van docenten in het kader van onderwijsvernieuwingen in de β -didactiek. Het tweede is een gezamenlijk onderzoek van een Utrechtse scholengroep, Archimedes en het IVLOS waarbij wij ons primair richten op het ontwikkelen en onderzoeken van een kwaliteitszorgsysteem voor scholen die voorlopen in Nieuw Leren.

Ik pleit sterk voor onderzoek dat wetenschappelijke inzichten oplevert over hoe docenten in verschillende contexten leren, welke factoren daarop van invloed zijn en hoe dat leren kan worden geoptimaliseerd. Het al eerder gememoreerde NWO-Aandachtsgebied naar het leren van docenten in de beroepspraktijk is daar een mooi voorbeeld van. Ook zijn we van plan in het kader van het zogenaamde nestor-project onderzoek te initiëren naar het functioneren en leren van ervaren en oudere (55+) docenten.

Onlangs hebben we een NWO-onderzoek gestart naar de kwaliteit van zelfregulatieprocessen van docenten-in-opleiding in nieuwe opleidingsarrangementen. Nieuwe vormen van leren en opleiden vragen over het algemeen nogal wat van studenten wat betreft het kunnen sturen van hun eigen leerprocessen. Zichzelf evalueren met betrekking tot de startcompetenties van een opleiding, een persoonlijk ontwikkelingsplan maken, voor zichzelf leertaken ontwerpen, de eigen leervorderingen bewaken en kunnen documenteren met 'bewijsstukken', op de eigen ontwikkeling kunnen reflecteren, self-assessments kunnen uitvoeren enzovoort zijn tamelijk ingewikkelde vormen van zelfregulatie waarvan men zich kan afvragen of alle studenten daarover beschikken. Toch gaan opleidingen massaal over op opleidingsvormen die dit van hen vragen. Het NWO-onderzoek van Maaïke Endedijk brengt in kaart hoe docenten-in-opleiding hun leerprocessen sturen in deze ingewikkelde leeromgevingen, hoe zij daarin onderling verschillen, en wat dit betekent voor de opleidingsdidactiek.

Een recent onderzoeksinitiatief dat we hebben genomen is gericht op de geïntegreerde bestudering van onderwijzen en leren in de dagelijkse klassenpraktijk. Het onderwijzen door docenten en het leren van leerlingen worden meestal onafhankelijk van elkaar bestudeerd. Hoewel er een heftig publiek en wetenschappelijk debat woedt over de effecten van nieuwe onderwijsleeromgevingen op het leren van leerlingen, is er niet veel empirisch bewijs om de claims die in dit debat worden uitgesproken te ondersteunen. 'Onderwijzen' zal in bovenbedoeld onderzoek worden bestudeerd vanuit drie perspectieven: een interpersoonlijk perspectief, een leeractiviteitenperspectief en een inhoudelijk perspectief. Het centrale onderzoeksprobleem luidt: hoe reguleren de onderwijsactiviteiten van docenten de leeractiviteiten van leerlingen, in verschillende typen onderwijsleeromgevingen (traditioneel onderwijs, probleemgestuurd onderwijs en projectonderwijs). Dit onderzoek moet ook meer licht laten schijnen op de verschillende rollen die docenten optimaal vervullen in de verschillende onderwijsvormen bij het aansturen van leeractiviteiten van leerlingen en hoe hen dat aangaat.

Voorals ook pleit ik voor meer onderzoek naar de kracht van de verschillende didactische modellen voor het opleiden en professionaliseren van docenten. Er worden hierbij nogal wat verschillende aanpakken gebruikt, maar er is maar weinig systematisch onderzoek naar de werking en bijwerkingen van die didactische aanpakken, in termen van de leeractiviteiten en leeropbrengsten waartoe zij bij de deelnemers leiden. Ik verwacht met name veel van onderzoek waarbij de manier van opleiden en professionaliseren wordt afgestemd op wetenschappelijke inzichten over de manier waarop docenten leren. De resultaten van de onderzoeken van Oosterheert en Van Eekelen wijzen erop dat het beter is niet alle docenten op dezelfde manier te behandelen, maar om de didactische aanpak af te stemmen op de kenmerken en behoeften van de docen-

ten. Een ander initiatief in deze richting is het NWO-aandachtsgebied over computerondersteund en samenwerkend leren bij het opleiden en professionaliseren van docenten, waarin het IVLOS samenwerkt met onderzoekers van de universiteiten van Leiden, Twente en de VU (Simons et al., 2005).

Literatuur

- Bakkenes, I., J. Vermunt & Th. Wubbels (2004). *Leren van docenten in de beroepspraktijk vanuit een theoretisch perspectief*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen juni 2004, Utrecht.
- Beishuizen, J.J. (2004). *De vrolijke wetenschap – Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Inaugurale rede, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bergen, T. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26 (2), pp. 4-12.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), pp. 3-15.
- Brouwer, N. & F. Korthagen (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, pp. 153-224.
- Buitink, J. (2005). *A learning environment for work-based learning*. Paper presented at the EARLI-2005 Conference, August, Nicosia, Cyprus.
- Bulte, A. & J. Vermunt (2005) (Red.). *Het leren van docenten in het kader van onderwijsvernieuwingen in de Bètadidactiek – Gezamenlijk onderzoeksprogramma IVLOS en CDJ voor de periode 2005-2010*. Universiteit Utrecht: IVLOS en CDJ.
- Clift, R.T. & P. Brady (2005). Research on method courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education – The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Daly, C., N. Pachler & D. Lambert (2004). Teacher learning: Towards a professional academy. *Teaching in Higher Education*, 9, pp. 99-111.
- Deinum, J.F., D.W. Maandag, W.H.A. Hofman & J. Buitink (2005). *Aspecten van opleiden in de school – Een vergelijkend internationaal overzicht*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Den Brok, P., M. Brekelmans & Th. Wubbels (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, pp. 407-442.
- Donche, V. (2005). *Leren, onderwijzen en leren onderwijzen – Onderzoek naar opvattingen en handelingen van studenten en docenten*. Proefschrift Universiteit Antwerpen. Gent: Academia Press.
- Erickson, G., G.M. Brandes, I. Mitchell & J. Mitchell (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 787-798.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In: M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education – The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoekstra, A., D. Beijaard, M. Brekelmans & F. Korthagen (2004). *Informeel leeractiviteiten van docenten in de beroepspraktijk*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 2004, juni, Utrecht.
- Hoekstra, A., D. Beijaard, J.M.G. Brekelmans & F.A.J. Korthagen (2005). *Experienced secondary school teachers' learning during teaching; towards a procedure for collecting and analyzing data*. Paper presented at the ISATT-conference, July, Sydney.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2003). *Chassis voor het onderwijs – Onderwijskundig en organisatorisch kader voor de bacheloropleidingen*. Arnhem en Nijmegen: HAN.
- Korthagen, F.A.J. (2005). Practice, theory, and person in life-long professional learning. In: D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 79-94). Dordrecht: Springer.
- Korthagen, F., B. Koster, K. Melief & A. Tigchelaar (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 149-170.
- Little, J.W., M. Gearhart, M. Curry & J. Kafka (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85, pp. 184-192.

- Mansvelder-Longayroux, D., D. Beijaard & N. Verloop (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding. *Pedagogische Studiën*, 79, pp. 269-286.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., D. Beijaard, N. Verloop & J.D. Vermunt (2007). Functions of the learning portfolio in student teachers' learning process. *Teachers College Record*, 109 (1), pp. 126-159.
- Meirink, J. (2005). *Tracing learning and learning activities in collaborative groups of teachers*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen mei 2005, Gent.
- Meirink, J., P. Meijer, Th. Bergen & N. Verloop (2004). *Samenwerking tussen ervaren docenten in projectgroepen: groepsprocessen, interdependentie en leeractiviteiten*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen juni 2004, Utrecht.
- Meyer, J.H.F. (2000). The modelling of 'dissonant' study orchestration in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, pp. 5-18.
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school – Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosterheert, I.E. (2001). *How student teachers learn – A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Ponte, P., J. Ax, D. Beijaard & T. Wubbels (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 571-588.
- Shulman, L.S. & J.H. Shulman (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, pp. 257-271.
- Simons, P.R.J. (2002). *Digitale didactiek – Hoe (kunnen) academici leren ICT te gebruiken in hun onderwijs?* Inaugurele rede, Universiteit Utrecht.
- Simons, P.R.J. et al. (2005). *Teacher professional development through computer supported collaborative learning*. Aandachtsgebied Programmaraad Onderwijsonderzoek (PROO). Utrecht, Leiden, Enschede, Amsterdam: UU, UL, UT en VU.
- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.
- Tigelaar, D. (2005). *Design and evaluation of a teaching portfolio*. Proefschrift Universiteit Maastricht.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), pp. 28-34.
- Van der Schaaf, M. (2005). *Construct validation of teacher portfolio assessment*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Van der Wolk, W. (2005). Opleiden in de school: Samen de kloof dichten. In: M. Gommers, B. Oldeboom, M. van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen & W. van der Wolk (Red.), *Leraren opleiden – Een handreiking voor opleiders* (pp. 127-144). Apeldoorn: Garant.
- Van Driel, J.H., D. Beijaard & N. Verloop (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, pp. 137-158.
- Van Eekelen, I.M. (2005). *Teachers' will and way to learn – Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Proefschrift Universiteit Maastricht.
- Vermunt, J. (2000). *Studeren voor Nieuwe geleerden: Over de kwaliteit van het leren*. Inaugurele rede, Universiteit Maastricht.
- Vermunt, J. (2003). *De kracht van onderwijsmethoden en de kwaliteit van het leren: Voorbereiden op een leven lang leren*. Inaugurele rede, Limburgs Universitair Centrum, Diepenbeek, België.
- Vermunt, J. (2005, oktober). *Nieuw leren onderwijzen: Zelfsturing versus docentsturing van het leren*. Stöteler-lezing Pabo Arnhem. Arnhem: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Vermunt, J. & A. Minnaert (2003). Dissonance in student learning patterns: When to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28, pp. 49-61.
- Vermunt, J.D. & N. Verloop (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, pp. 257-280.
- Vermunt, J.D. & N. Verloop (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*, 15, pp. 75-89.
- Vermunt, J.D. & Y.J. Vermetten (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 359-384.

- Wubbels, Th. et al. (2001). *Leren van docenten in de beroepspraktijk*. Projectvoorstel Aandachtsgebied Programmaraad Onderwijsonderzoek (PROO). Utrecht, Leiden, Nijmegen, Maastricht: UU, UL, KUN en UM.
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind – The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Zwart, R. (2005). *Locating learning activities within a framework of reciprocal peer coaching*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen mei 2005, Gent.
- Zwart, R., S. Bolhuis, Th. Wubbels & Th. Bergen (2004). *(Leer)activiteiten en collegiale coaching; een voorlopig procesmodel*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen juni 2004, Utrecht.