

## Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling

P.Robert-Jan Simons  
Expertisecentrum ICT in het onderwijs  
Universiteit Utrecht

*Professionele docenten hebben een expliciete visie op het vak van doceren, een eigen unieke manier van werken en een set tools en technieken. Deze drie onderdelen vertonen een zekere coherentie. Het gaat erom dat zij een uitgebreide professionaliteit ontwikkelen en voortdurend bezig zijn hun professionaliteit verder te ontwikkelen. Er wordt een werkmodel van professioneel leren, het UUU model genaamd, gepresenteerd. Dit behelst drie manieren van impliciet leren gekoppeld aan drie typen activiteiten: werken, onderzoeken en creëren. Deze drie kunnen worden geïntensiveerd vanuit een (impliciet of expliciet) leerperspectief. Dan spreken we van uitwerken, uitbreiden en uitdragen. Uitwerken betreft het expliciteren van het impliciete leren tijdens het werken: wat heeft de professional toe nu toe impliciet geleerd, wat is zijn impliciete praktijktheorie en hoe verliep dit leren? Uitbreiden betreft het onderzoeken van praktijktheorie, het kennisnemen van concepten en inzichten uit de literatuur en kritische reflectie, waarbij de professional door middel van onderzoekachtige activiteiten zijn kennis en praktijktheorie uitbreidt. Uitdragen gaat over het bijdragen aan de ontwikkeling van de professie en / of de schoolorganisatie. Naast de individuele varianten van de drie U's zijn tegenwoordig vooral ook collectieve vormen van belang.*

### Inleiding

De door veel schoolleiders gestelde vraag “Hoe kan je docenten aan het leren krijgen?” is eigenlijk een verkeerde vraag. Want docenten leren, net als alle mensen, *altijd*. Het gaat er dus niet om dat zij aan het leren gezet moeten worden, maar dat ze *meer of anders* zouden moeten gaan leren. Dit artikel gaat in op drie hoofdfactoren die hiermee te maken hebben: met een visie op professionaliteit, met een bepaalde manier van combineren van werken en leren en met gezamenlijk leren.

### Een visie op de professionaliteit van docenten

Het begrip professionaliteit verwijst naar op zijn minst drie verschillende betekenissen. Professionaliteit heeft in de eerste betekenis (zie Thijssen, 1987) te maken met de status van een vakgebied op zich. Hiervoor kan het best de term professie gebruikt worden. Een vakgebied is volgens Thijssen een professie wanneer er een beroepsvereniging is, er gedragscodes voor die beroepsgroep bestaan en er andere tekenen zijn dat het om een serieus en erkend gebied gaat: er bestaat een min of meer erkende “body of knowledge”, vaktijdschriften en handboeken. In deze betekenis is het beroep van docent geen professie: er is geen beroepsvereniging (wel zijn er vakbewegingen, maar dat is wat anders), er is (nog) geen gedragscode en ook ten aanzien van de derde tekenen is twijfel mogelijk. Er is weliswaar een uitgebreide body of knowledge in de onderwijskunde en er zijn legio vaktijdschriften handboeken, deze zijn nauwelijks eigendom (“ownership”) van de docenten (vergelijk Bolhuis en Kluvers, 1996).

De tweede betekenis verwijst naar kenmerken van de beroepsbeoefenaar: aan welke eisen moet een beroepsbeoefenaar voldoen? Hiervoor worden in het vervolg de termen professionaliteit en professionals gebruikt. In essentie is dit een relatief begrip. Iemand kan meer of minder professioneel zijn. Omdat docenten te lang en te vaak alleen zijn

aangesproken op hun vakinhoudelijke professionaliteit en te weinig op hun communicatieve en didactisch-pedagogische professionaliteit is het belangrijk een nieuw beeld te ontwikkelen van de gewenste professionaliteit van docenten. Slegers, Bergen en Giesbers (1990) noemen dit uitgebreide professionaliteit. Wat zijn de kenmerken denken van een echte professional? In de literatuur hierover zijn diverse opvattingen te vinden. Zo kunnen de vijf disciplines (basisvaardigheden en houdingen) die Senge (1990) beschrijft opgevat worden als kenmerken van professionals. Volgens deze theorie is een professional iemand die er naar streeft een meester / expert in zijn vak te worden (personal mastery), die instaat en bereid is als lid van een team te werken, die bereid en in staat is de doelstelling en filosofie van de organisatie te onderschrijven en mee uit te dragen, die zijn onderliggende impliciete normen en waarden, zijn manier van naar de wereld kijken, zijn ongeschreven know how weet te expliciteren (mental models) en die in termen van het grotere geheel kan denken (systems thinking). Germans (1990) baseerde zijn visie op professionaliteit op vroege publicaties van Lievegoed (1977). Voor Lievegoed is een professional iemand met een expliciete visie op zijn vak, met een kenmerkende unieke eigen manier van werken (methodologie) en met een set tools en technieken die hieraan dienstbaar zijn. Belangrijk is hierbij m.i. vooral ook de “alignment” (in lijn met elkaar zijn; coherentie) van deze drie onderdelen (visie, methodologie en tools). Een professionele docent is daarbij dus een docent met een expliciete visie op het vak van docent zijn, een kenmerkende, eigen manier van doceren en specifieke hulpmiddelen en technieken die passen in die methodologie en aansluiten bij de genoemde visie.

De derde en laatste betekenis verwijst naar kenmerken van leren en ontwikkeling van de beroepsbeoefenaren. De termen professionalisering en professionele ontwikkeling lijken hier het best de lading te dekken. Hierbij gaat het om de wijze waarop of de wegen waarlangs professionals zich ontwikkelen en leren. De uitgebreide professionaliteit van docenten moet m.i. legergericht zijn: hoe ontwikkelt de professionele docent zich tot een steeds beter didacticus, pedagoog en communicator. Een vereiste hierbij is m.i. dat er een norm is met betrekking tot voortdurende ontwikkeling en leren. De professional tracht steeds beter te worden in zijn vak. Docenten zijn aan de ene kant hoogwaardige en hoog opgeleide professionals, aan de andere kant zijn zij door hun grote professionele autonomie vaak nog beginners in niet aan hun vak gebonden vormen van leren (vergelijk het onderzoek van Bolhuis en Kluvers, 1996; Kwakman, 1999). Hoeveel docenten nemen kennis van nieuwe theorieën over leren en onderwijzen, over nieuwe opvattingen over klantgerichtheid, over discussies over normen en waarden in het onderwijs? Hoeveel docenten lezen bladen als Didactief en School? Hoeveel docenten experimenteren met nieuwe didactische werkvormen of met vormen van zelfstandig werken en zelfstandig leren door leerlingen? Hoeveel docenten doen aan intervisie? Hoeveel docenten die aan intervisie doen komen hierin weinig verder omdat ze op theoretisch niveau prachtig kunnen uitwisselen zonder dat dit binding heeft met de concrete lespraktijk? Hoeveel docenten doen aan onderling lesbezoek om zo een concreter basis voor intervisie te verkrijgen (zie Zuylen, 1998)?

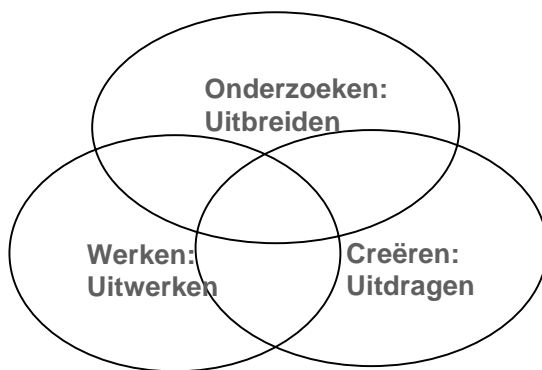
Ook hierin kunnen wijst Lievegoed (1977) de weg. Professionals moeten volgens hem voldoen aan een drietal eisen: zij moeten a) in de praktijk werkzaam zijn (vuile handen maken; met de voeten in de klei); b) op de hoogte blijven van de ontwikkelingen in hun vakgebied (door betrokken te blijven bij onderzoek en onderzoeksresultaten bij te houden; en c) ook bijdragen leveren aan de professie door te publiceren of informatie over te dragen.

### **Het UUU model voor het leren van professionals**

Simons en Ruijters (2001) hebben de ideeën van Lievegoed en Germans onlangs verder uitgewerkt in het UUU model (zie figuur 1). De drie eisen die zij aan professionals stellen

(werken, op de hoogte blijven en publiceren) worden verbonden met drie vormen van impliciet leren: impliciet leren dat tijdens het *werken* plaats vindt, het meer systematische *onderzoeken* van het werk (praktijktheorieën; systematisch uitproberen van nieuwe activiteiten) en het *creëren* van nieuwe mogelijkheden door ontwerpactiviteiten. Deze drie vormen van impliciet leren (werken, onderzoeken en creëren) leiden tot 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 de manier van impliciet leren. Het gaat er namelijk niet alleen om dat professionals werken, maar dat zij ook leren van hun werk en het hierin geleerde gedeeltelijk ook expliciet maken. Ook betreft dit het zodanig herorganiseren van het werk dat er meer impliciet geleerd wordt. *Uitbreiden* betreft het leren door meer systematisch, gericht en bewust onderzoekachtige activiteiten te verrichten tijdens het werk. Het gaat niet alleen om betrokkenheid bij onderzoek en onderzoeksresultaten, het gaat ook om het uitbreiden van de kennisbasis en praktijktheorie door ook zelf in de eigen praktijk onderzoek te doen. Gedeeltelijk zijn dit expliciete leeractiviteiten, gedeeltelijk zullen deze activiteiten meer als werken gezien worden. *Uitdragen* betreft het beschikbaar maken van de resultaten van het uitbreiden en uitwerken voor anderen in en buiten de eigen organisatie, enerzijds bijdragen aan de ontwikkeling van de professie (publicaties, lezingen e.d.), anderzijds bijdragen aan de ontwikkeling van de organisatie, bijvoorbeeld via tools, beleidsplannen of vernieuwingsprojecten. Deze drie worden hieronder nader toegelicht.

Figuur 1: het UUU model voor professionele ontwikkeling



## Uitwerken

Professionals leren dagelijks in de praktijk zonder dat zij zich hiervan bewust zijn en zonder dat zij de activiteiten die het leren uitmaken benoemen als leren. De één leert wat meer en anders dan de ander. Mensen leren in de praktijk vooral wanneer zij hun werk graag goed willen doen; wanneer zij ambitie hebben in het zo goed mogelijk werken. Dergelijke spontane leerprocessen en de uitkomsten ervan, blijven vaak impliciet. We staan er niet bij stil. Het wordt echter steeds duidelijker dat professionals bij voorkeur gemotiveerd worden zich verder te bekwamen wanneer zij kunnen aansluiten bij wat ze spontaan leren in hun werk van alledag. Wanneer zij zich realiseren hoeveel zij eigenlijk impliciet en vanzelf leren zonder er bij stil te staan, gaan zij vanzelf nadenken over nieuwe mogelijkheden om hierop voort te borduren. Het is daarom belangrijk dat professionals zich realiseren wat zij allemaal wel niet

weten en kunnen en hoe zij dit vanzelf, namelijk door te werken (met de poten in de klei) hebben geleerd zonder erbij stil te staan. Dit lukt gemakkelijker wanneer zij trots zijn op hun werk. Door er beter over na te denken ontstaat echter ook een gevoel van trots: “goh dat ik dat allemaal al geleerd heb, daar had ik niet zo bij stil gestaan” Het is echter, zo blijkt uit ons onderzoek, niet zo gemakkelijk om erachter te komen hoeveel en wat je eigenlijk impliciet hebt geleerd. Het woord leren, zo is ons gebleken, werkt hierbij zelfs blokkerend en belemmerend. Het expliciet maken van spontaan verworven competenties moeten professionals doen omdat dit een zeker gevoel van trots oplevert van waaruit nieuwe ambities kunnen ontstaan. Nu zijn de mogelijkheden om spontaan en vanzelf te leren op de werkvloer niet bij alle werksituaties en vakken hetzelfde. Bij alle vormen van werk (denk aan lopende band werk) is het zo dat je er beter in wordt door het gewoon te doen. Je wordt sneller, accurater, maakt minder fouten, leert anticiperen op opstoppingen op de band en dergelijke. Naarmate de keuzeruimte in het werk groter wordt, nemen de mogelijkheden om impliciet te leren zelfs nog toe. Er is immers meer te kiezen en dan is er ook meer te leren.

### **Beïnvloeding van het uitwerken**

Het impliciete leren van professionals moeten we voor een deel vooral ook impliciet laten. Wat vanzelf gaat moeten we niet gaan verpesten door het te gaan organiseren of door het een expliciete vorm van leren van te maken. Wel is het belangrijk om de resultaten van dit impliciete leren te expliciteren zodat het eerder genoemde gevoel van trots op het werk wordt versterkt en zodat er een basis ontstaat voor ambities om te leren en te veranderen. Dit kan het beste gebeuren door aan te sluiten bij heel concrete werkactiviteiten of veranderingen daarin. We hebben inmiddels goede ervaringen met de volgende werkwijzen:

- Nagaan wat er veranderd is in het werk in de afgelopen jaren
- Stilstaan bij best practice
- Vergelijken van ideaal en werkelijkheid
- Door de ogen van leerlingen kijken
- Verhalen vertellen
- Metaforen gebruiken

Daarnaast is het ook belangrijk om niet het leren te herorganiseren, maar wel het werk zelf. Onstenk (1997) spreekt van uitbreiden van het leerpotentieel van de werkplek. Te vaak gaan we ervan uit dat we mensen meer en anders aan het leren krijgen door hen te onderwijzen (externe sturing) of door het aan te zetten tot zelfgestuurd leren. In beide gevallen (extern gestuurd of zelfgestuurd leren) staat het bewust organiseren en plannen van het leren vanuit vooraf bedachte leerdoelstellingen en leerstrategieën centraal. Dit is soms ook noodzakelijk (zie verderop), maar lang niet altijd. Vaak kunnen we veel beter het leren impliciet laten. Dat vinden mensen over het algemeen prettiger. Leren is dan als het ware een cadeautje dat je vanzelf als bijproduct van werken meekrijgt. Toch kunnen we wel de kans op impliciet leren vergroten zonder in de val van sturing vooraf te vervallen. Door met een leerbril naar werk van docenten te kijken kan de kans op impliciet en vanzelf leren worden vergroot. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het werk meer gevarieerd te maken, bijvoorbeeld door met andere typen leerlingen te gaan werken, door ICT te gaan gebruiken, door een andere methode te gaan gebruiken, door andere vakken te doceren, e.d. Ook kan het impliciete leren van het werk worden versterkt door mensen verantwoordelijkheden te geven voor bepaalde delen van het werk van anderen. Wie anderen helpt werken, leert er zelf vaak het meeste van. Coördinatietaken kunnen dus het impliciete leren versterken. We kunnen het leren van docenten ook versterken door hen nieuwe uitdagingen te creëren en hen te betrekken bij vernieuwingen en visievorming. Ook het veranderen en uitbreiden van de feedback van leerlingen, collegae, experts kan het impliciete leren een impuls geven. Tenslotte is kunnen we de kans op leren van docenten vergroten door hen tijd te geven voor reflectie op het werk.

Deze zes manieren van versterking van het impliciete leren zonder het leren tot expliciete en bewuste activiteit te maken: variatie vergroten, verantwoordelijkheden geven, tijd voor reflectie geven, betrekken bij visievorming, vernieuwingsprojecten organiseren, feedback uitbreiden en reflectietijd geven, kunnen ook door docenten zelf opgepakt worden. Daarnaast kunnen zij ook in een meer expliciet leerperspectief worden geplaatst. In deze beide gevallen is er meer sprake van de volgende categorie: het uitbreiden.

## **Uitbreiden**

De tweede categorie van activiteiten waarbinnen en waarvan mensen impliciet leren is het onderzoeken. Deze activiteiten worden soms wel en soms niet als leeractiviteiten gezien. Ze zijn gericht op het *uitbreiden* van de competenties (kennis, houdingen en vaardigheden) en praktijktheorieën. Er zijn hierbij drie vormen te onderscheiden: onderzoekend leren, theoretisch leren en kritisch leren.

Het *onderzoeken van praktijktheorie* bestaat uit het systematisch onderzoeken van de eigen praktijk en het min of meer systematisch toetsen van de eigen praktijktheorieën. Eigenlijk betreft dit een vorm van actieonderzoek, waarbij de docent zelf als onderzoeker optreedt.

Door in de praktijk expliciet uit te gaan van een zelf ontwikkelde praktijktheorie, door in de praktijk variaties uit te proberen en door te letten op systematische verschillen in deze praktijksituaties, kan een uitbreiding van de eigen werktheorieën optreden

Bij het kennismaken van *theorie* gaat het om het verbinden van de eigen praktijkervaring met concepten uit de onderwijskundige en vakdidactische literatuur. Vaak zal dit bestaan uit het raadplegen van boeken of artikelen waarin ervaringen van anderen zijn beschreven of waarin theorieën worden uiteengezet. De ervaring leert dat docenten na de lerarenopleiding nog maar zelden kennis nemen van nieuwe inzichten uit de onderwijskunde en de vakdidactiek.

Nieuwsgierigheid naar het antwoord op de vraag hoe leerlingen aan het best aan het leren en denken gekregen kunnen worden, is hier een basisvoorwaarde, maar kan tegelijkertijd ook een gevolg van het theoretische leren zijn. De ervaring leert dat het theoretische leren het best gedijt vanuit expliciete vragen en doelen die voortvloeien uit de eigen praktijkervaring en vanuit problemen waar men in de praktijk zelf geen oplossingen voor heeft gevonden.

Het *kritische reflecteren* tenslotte moet / kan ervoor zorgen dat het professionele leren niet te veel verbonden blijft met de bestaande praktijk (Argyris, 1991). Er is ook kritische reflectie noodzakelijk op het eigen functioneren en op gewenste vernieuwingen. Kritisch reflecteren is enerzijds een houding die we van elke professionele docent zouden mogen verwachten. Het is echter geenszins een eenvoudige vorm. Voor het kritisch kunnen reflecteren is veel vertrouwen in de omgeving en veel zelfvertrouwen nodig. Maar ook hier geldt dat het praktiseren van het kritisch reflecteren ook kan bijdragen aan de ontwikkeling van dit gevoel van vertrouwen. Drie aspecten zijn m.i. essentieel: multiperspectief leren; “walk the talk” en double loop leren. Onder multiperspectief leren verstaan wij hier vormen van leren waarbij de docent tracht zijn praktijkervaringskennis en theoretische concepten vanuit verschillende perspectieven te bestuderen door zich te verplaatsen in het perspectief van andere actoren (of andere disciplines). Hoe zouden leerlingen dit ervaren? Hoe komt dit over bij toekomstige werkgevers? Hoe kijken docenten uit andere secties hiernaar? Hoe zouden schoolleiders hier tegenaan kijken vanuit een schoolmanagementperspectief?

Onder “walk the talk” wordt het handelen in overeenstemming met eigen, impliciete en expliciete normen en waarden verstaan. Doen wat je zegt. In je gedrag uitstralen waar je voor wilt staan. Veel professionals die daar niet goed over nadenken zullen ontdekken dat hun gedrag heel anders overkomt dan ze bedoelen. Ze zeggen dat ze veel waarde hechten aan interacties met leerlingen, maar in de praktijk komt er niets van terecht. Ook zullen ze ontdekken dat ze zich steeds maar weer dingen voornemen en ze telkens niet realiseren.

Nadenken over de vraag hoe dit komt en jaren lang kan blijven bestaan kan ervoor zorgen dat docenten dichterbij hun ideaalbeeld komen.

“Double loop leren” betreft het ter discussie stellen van fundamentele onderliggende uitgangspunten. Het gaat dan om vragen als: “Is dit nog wel in overeenstemming met mijn visie op leerlingen en leren?” Moeten we niet op een heel andere manier gaan denken over onderwijs dan we gewend zijn?” “Welke normen en waarden zouden we ter discussie moeten gaan stellen wanneer we constateren dat we er telkens van af wijken?”

### **Beïnvloeding van het uitbreiden**

Het uitbreiden kan, zoals gesteld, een vorm van impliciet leren zijn (waarbij mensen zich niet realiseren dat zij aan het leren zijn). Het kan echter ook in een bewust leerperspectief plaatsvinden. Dit betekent ook dat we het uitbreiden van competenties en praktijktheorie van docenten en nadere professionals op drie manieren kunnen beïnvloeden: a) door de onderzoeksactiviteiten, de theoriekennisname en de kritische reflectie voor hen te organiseren zonder dat zij dit als “leren” zien; b) door expliciete leeractiviteiten te organiseren via coaching en training; c) door het bewuste, expliciete, zelf-gestuurde onderzoekend leren, theoretisch leren en kritische leren te faciliteren en stimuleren.

### **Uitdragen : naar buiten brengen**

Uitkomsten van onderzochte praktijktheorie en andere uitkomsten van het theoretische en het kritische leren zouden gedeeld moeten worden met andere professionals binnen, binnen en buiten de school: bijdragen leveren aan de professie en aan de organisatie. In ieder geval is het zo, dat vanuit het halen-brengenprincipe gesteld kan worden dat je pas kunt brengen wanneer je de inhoud van de boodschap overdraagbaar helder hebt. Om die reden is brengen profijtelijk. Je leert misschien nog wel het meest wanneer je probeert over te dragen, uit te leggen, te concretiseren of een instrument en te ontwerpen. Ook is het voor het instandhouden van de eigen motivatie en voor de ontwikkeling van het vak of de professie van groot belang dat dit gebeurt. Het naar buiten brengen van wat geleerd is kan op verschillende manieren gebeuren: door een instrument te ontwerpen (lessenserie, methode, website, diagnostisch instrument), door te publiceren (in een artikel in een vakdidactisch tijdschrift, op internet, in de schoolkrant, in een database, in een scriptie, in een boek), door er over te vertellen (lezing, lesgeven aan aankomende (of collega)professionals, workshops) of door bijdragen te leveren aan discussies (community of practice; internetdiscussiegroep; professionele netwerken). Expliciet op zoek gaan naar mogelijkheden om bij te dragen aan de professie (zowel de vakinhoudelijke als de pedagogische didactische) kan een belangrijke uitdaging gaan opleveren voor de professional in wording. Laat maar eens zien de collegae zien dat je iets goeds hebt ontwikkeld of bedacht. Ook kan dit leiden tot vormen van (zelf)beloning. Het is gewoon leuk om iets gepubliceerd te krijgen, om iets zichtbaar te maken, om te zien dat anderen iets kunnen met wat je gemaakt hebt, om bijdragen te leveren aan de organisatie, e .d.

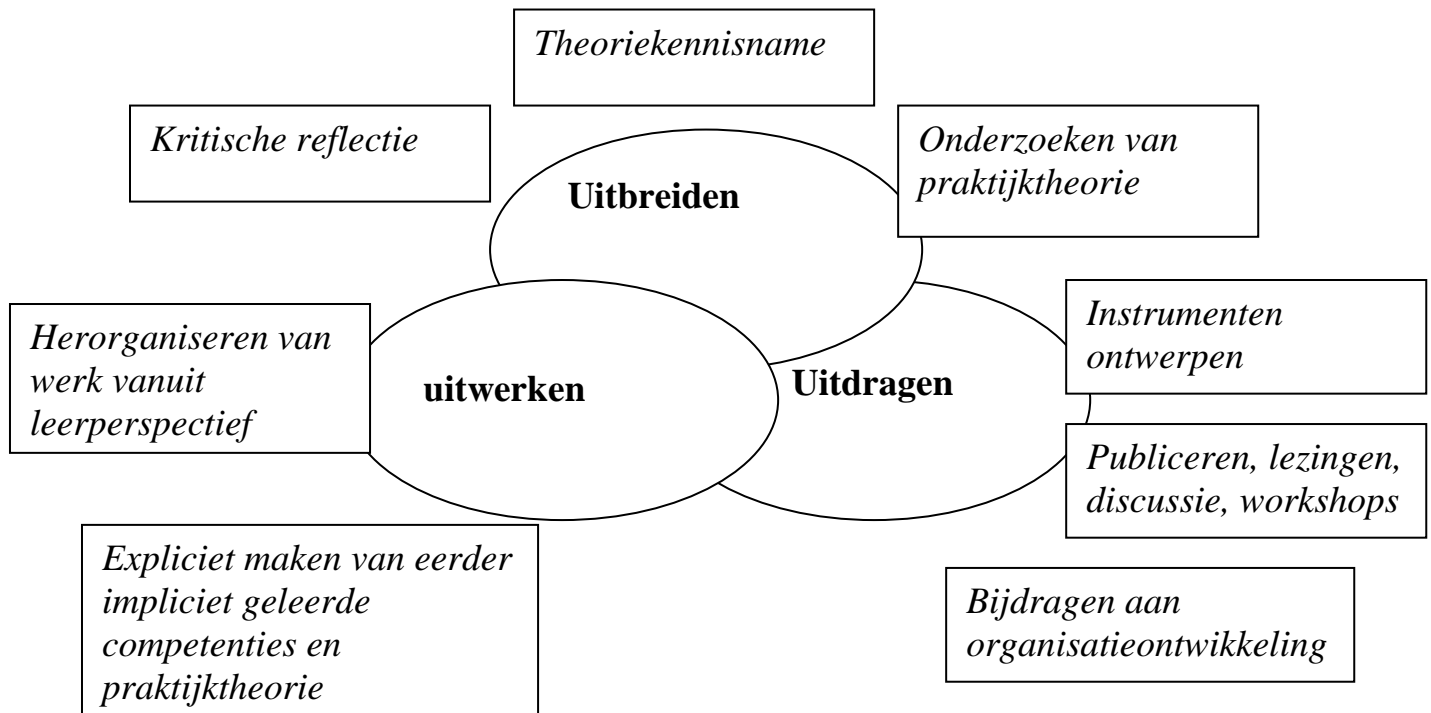
### **Beïnvloeding van het uitdragen**

Ook het uitdragen kan door het management worden gefaciliteerd en gestimuleerd zonder het in een leerperspectief te plaatsen. Het leren blijft dan impliciet voor de lerenden. Dan gaat het om het organiseren van de genoemde ontwerpactiviteiten in een werkkader: ontwerpen van instrumenten, publiceren, vertellen, lezingen, discussies, e.d. Concrete data- en tijdafspraken zijn hierbij essentieel. Anderzijds kan ook het uitdragen in een zelfgestuurd leerperspectief plaats vinden. Het management heeft dan meer tot taak docenten te stimuleren om voor zich zelf uitdraagactiviteiten te formuleren om zo het leren continuïteit en houvast te geven.

## Het totale model

In Figuur 2 is het totale UUU model voor professionele ontwikkeling leren opgenomen.

Figuur 2: Het totale UUU model voor professioneel leren



## Collectief leren

In lerende organisaties zijn teams de bouwstenen (zie Bomers, 1989). Juist in individueel gericht schoolculturen is het collectieve leren een grote stap, mede ook door de individuele autonomie van docenten. In de literatuur worden vaak heterogene groepen (qua leerstijl, teamrol en ervaring) voorgestaan, omdat deze tot grotere leermogelijkheden leiden. Zo kunnen teamleden elkaar aanvullen en als team meer presteren dan in meer homogene groepen. In schoolorganisaties zijn we echter meer gewend aan homogene teams (vaksecties). Wellicht is een combinatie de beste oplossing: leren in homogen teams kan zorgen voor de nodige veiligheid die voor intervisie belangrijk is. Daarnaast zijn heterogene teams nodig voor de broodnodige nieuwe impulsen.

Leren kan beschouwd worden als een *sociaal constructieproces* waaraan je alleen maar kunt meedoen wanneer je onderdeel bent van een netwerk van mensen binnen en buiten de school. Het is daarbij belangrijk om onderscheid te maken tussen collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten. Wanneer we samen met collegae of met anderen impliciete leerprocessen ondergaan of expliciete leerprocessen ondernemen, bijvoorbeeld door te discussiëren, door een dialoog te voeren of door gezamenlijk activiteiten te ondernemen, gaat het over collectieve leerprocessen. Dan zijn er echter nog niet van zelf ook collectieve leeruitkomsten. Daarvoor is namelijk meer nodig. Dan gaat er om dat er door allen gedeelde

inzichten ontstaan, dat deze ook aan eenieder duidelijk zijn (bewust) en dat deze ook worden vertaald in concrete acties: veranderingen in het werk die op basis van deze inzichten worden afgesproken. Dergelijke collectieve leeruitkomsten komen dikwijls niet tot stand, blijven te veel impliciet of worden niet vertaald naar gemeenschappelijke acties. Het UUU model kan op twee manieren en bij voorkeur ook in collectieve vorm plaatsvinden. De ene vorm is dat de beschreven (impliciete en expliciete) leerprocessen gezamenlijk worden georganiseerd. Dan gaat het dus om samen uitwerken, samen uitbreiden en samen uitdragen. De andere (er mee te verbinden) vorm is gericht op collectieve uitkomsten. Dan gaat het om het expliciteren van en streven naar gedeelde impliciete competenties en praktijktheorie, gedeelde expliciete competenties en praktijktheorie, gedeelde concepten en inzichten, gedeelde kritiek, gezamenlijke producten (instrumenten), gezamenlijke publicaties en workshops en gezamenlijke acties en actieplannen.

Het is m.i. belangrijk dat collectief leren niet beperkt wordt tot de collega-professionals. Juist in de samenwerking en vanuit de feedback van andere actoren, zoals ouders, werkgevers, alumni en last but not least leerlingen kunnen nieuwe inzichten ontstaan en ontstaat de behoefte aan nieuwe acties. Daarom is het belangrijk dat deze netwerkcontacten (ook) in een leerperspectief worden geplaatst. We kunnen dit verticaal leren noemen (in tegenstelling tot het horizontale leren dat we met collega-professionals doen). Wat kun je als docent leren van leerlingen en hun ouders? Hoe kunnen extern betrokkenen als werkgevers het impliciete en expliciete leren beïnvloeden en stimuleren?

Het gezamenlijk bezig gaan met het expliciteren van impliciete praktijkervaringskennis is om een aantal redenen belangrijk. Alleen geëxpliciteerde kennis en kunde kunnen gedeeld worden met collega-professionals. Dat wil niet zeggen dat alles steeds maar expliciet moet worden gemaakt en dat alles altijd gezamenlijk moet gebeuren. Impliciet laten van gedeelde praktijkervaring kan ook een groepsidentiteitgevoel opleveren. Er is zeker ook ruimte nodig voor de individuele autonomie van docenten. Alleen vanuit een gevoel van individualiteit en autonomie kunnen professionals namelijk open staan voor collectieve vormen van leren. Tegenwoordig lijkt er eerder te veel individualiteit in schoolorganisaties aanwezig te zijn dan te weinig. Het gezamenlijk bezig gaan met het expliciteren van praktijkervaringskennis kan de boven beschreven emotionele effecten versterken: gezamenlijke trots en collectieve ambities om goed te worden en bij te dragen aan de organisatie(-ontwikkeling), werken, zo veronderstellen wij, nog sterker dan individuele trots en individuele ambities.

Eerder werd er al op gewezen dat het niet eenvoudig is om impliciete praktijkkennis te expliciteren. Gezamenlijk reflecteren op praktijkkennis kan hierbij een goede functie vervullen. Een aantal methoden blijken goed te werken. Het blijkt beter te werken wanneer we ons afvragen wat er in ons werken is veranderd in een bepaalde periode en wat dit dan moet betekenen voor de competenties die we nu kennelijk hebben ontwikkeld. Ook op zoek gaan ons eigen (impliciete) beeld van de ideale beroepsbeoefenaar in ons vak en hoe wij daar wel en niet aan voldoen werkt goed. Verder werkt het nadenken over gelukte handelingen goed om dit te bereiken: “ga eens na wanneer je het gevoel had dat je werk (bijvoorbeeld het activeren van leerlingen) heel goed lukte; waardoor kwam dit en wat zegt dit over je eigen competenties?”

Ook het gezamenlijk bezig gaan met het uitbreiden van de praktijkervaringskennis door onderzoekend leren, theoretisch leren en kritisch leren kan vaak beter collectief gebeuren. Dan kunnen de teamleden zorgen voor vertrouwen en veiligheid waarbinnen het expliciete leren beter kan floreren. Ook kunnen mensen elkaars nieuwsgierigheid oproepen en versterken. Sommige vormen van expliciet leren veronderstellen zelfs anderen. Mensen kunnen dit vaak helemaal niet alleen. Dit geldt met name voor het kritisch leren. Maar ook het onderzoekend leren gaat veel beter met anderen samen. Dan kunnen er gezamenlijke onderzoeksafspraken worden gemaakt die nog veel beter de nieuwsgierigheid en het



zelfvertrouwen kunnen bevorderen, omdat docenten hierbij elkaar kunnen inspireren. Bij het theoretische leren kunnen docenten elkaar goed ondersteunen door taakverdelingen te maken en elkaar te informeren over expliciete kennis die ze tegenkomen.

Een andere vorm van interactief leren is bij de drie vormen van explicieter leren het zoeken / gebruik maken van vormen van begeleid leren, waarbij begeleiders / docenten het theoretische, onderzoekend en kritische leren organiseren en plannen via coaching of cursussen. Juist vanuit een gezamenlijke behoefte die ontstaan is vanuit praktijkvragen kan dit een grote toegevoegde waarde opleveren.

Tenslotte geldt ook voor het uitdragen dat hier collectieve leerprocessen toegevoegde waarde kunnen hebben. Samen met sectiegenoten, of samen met anderen in het algemeen werken aan producten die voor anderen interessant kunnen zijn kan de uitdaging en de zelfbeloning alleen maar versterken.

Eerder werd al gewag gemaakt van het onderscheid tussen collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten. Onze ervaring is dat het op collectief niveau tillen van leerprocessen vooral een kwestie is van verhelderen en afspreken wat die uitkomsten dan zijn. Wat is precies de gedeelde praktijkkennis, wat zijn de collectieve ambities, wat zijn collectieve punten van kritiek e.d.

### **Samenvatting: Ingrediënten van een leerbeleid**

Wat kan de schoolleiding doen om het leren van docenten te bevorderen? Ons antwoord is: de verschillende vormen van leren ondersteunen en de belemmeringen wegnemen die ervoor zorgen dat de beschreven processen niet plaats vinden. Meer concreet betekent dit:

- individuele docenten en docententeams stimuleren om hun praktijkervaringskennis te expliciteren, te delen en de resultaten van impliciet leren zichtbaar te maken
- individuele docenten en docententeams stimuleren om hun werksituaties te herinrichten / herorganiseren vanuit een impliciet leerperspectief
- individuele docenten en docententeams stimuleren om doelen en strategieën te bepalen voor het onderzoekend, theoretisch en kritisch leren en de resultaten daarvan zichtbaar te maken
- individuele docenten en docententeams stimuleren om deel te nemen aan coaching en opleidingen die aansluiten bij hun professionaliseringsdoelen en –strategieën en de resultaten daarvan zichtbaar te maken
- individuele docenten en docententeams stimuleren om in horizontale en verticale netwerken te participeren om ervan te leren en de resultaten daarvan zichtbaar te maken
- individuele docenten en docententeams stimuleren om de resultaten van hun leren naar buiten te brengen in de vorm van publicaties, instrumenten, tools, actieplannen, bijdragen aan team- en organisatieverandering e.d.
- individuele docenten en docententeams stimuleren om te streven naar gedeelde uitkomsten van leren en deze expliciet te maken

Waar hier steeds staat stimuleren is een breed scala aan leiderschapsactiviteiten bedoeld. Er zijn drie wegen: a) het leren impliciet laten en de benodigde activiteiten organiseren (praktijktheorie bespreekbaar maken; variatie in het werk vergroten; publicaties en instrumenten laten ontwikkelen, vernieuwing organiseren, e.d.); b) docenten ondersteunen bij het zelf ondernemen van de activiteiten vanuit een meer bewust leerperspectief en c) coaching en training en opleiding organiseren.

Het kan dus gaan om leiderschapsactiviteiten als het organiseren van studiedagen, het indelen van groepen, het geven van taakuren, het beschikbaar stellen van beloningen, het aantrekken van deskundigen en coaches, het formuleren van een leergerichte / leervriendelijke organisatievisie, het zelf uitstralen en voorleven van een lerende houding, het beschikbaar

stellen van materialen (boeken, tijdschriften) en ruimtes, het organiseren van intervisie en intercollegiale observaties, het aangaan van relaties met actoren buiten de school (onderzoekers, theoretici, werkgevers, ouders, e.d.), het ruimte bieden voor het maken van fouten, het organiseren van ICT ondersteuning voor het collectieve leren, het betrekken van docenten bij het strategisch beleid van de school, het binnenhalen van legerichte nieuwe docenten, enz. enz. Ook betekent dit steeds proberen bij te dragen aan gevoelens van trots, ambitie, zelfvertrouwen, nieuwsgierigheid, tevredenheid, uitdaging en veiligheid.

Figuur 3: Schema van acties en actoren

	zelf	collegae	experts	managers	klanten
Expliciteren van competenties en praktijktheorie					
Meer feedback					
Visieontwikkeling					
Uitproberen en experimenteren					
Variatie vergroten					
Verantwoordelijkheid voor anderen					
Onderzoeken					
Theorie kennisname					
Kritische reflectie					
Publiceren					
Instrumenten ontwerpen					
Acties en actieplannen					

De kernactiviteiten die hiervoor zijn beschreven zijn kunnen vorm krijgen in individuele trajecten, met collegae, met experts, met managers en met klanten (leerlingen, ouders, werkgevers, vervolgoledingen, inspectie, e.d.). Figuur 3 geeft een overzicht van de combinaties van activiteiten en actoren, die mogelijk zijn.

## Referenties

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 99-109.

Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1996). Op weg naar zelfstandig lerende leerlingen. SVO-rapport. Nijmegen: vakgroep onderwijskunde.

Bomers, G.B.J. (1989). De lerende organisatie. Rede gehouden ter gelegenheid van de opening van het academisch jaar. Nijmegen: Universiteit voor bedrijfskunde.

Germans, J. (1990). *Spelen met modellen*. Proefschrift: Tilburg University Press, Tilburg.

Kwakman, C. H. E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Lievegoed, B. C. J. (1977). *Organisaties in ontwikkeling, zicht op de toekomst*. Rotterdam: Lemniscaat.

Onstenk, J. H. A. M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Double Day Currency.

Simons, P.R.J., & Ruijters, M. (2001). Learning professionals: towards an integrated model. Paper presented at the biannual conference of the European Association for Research on learning and Instruction. Fribourg (Switzerland), August 26- September 2.

Sleegers, P, Bergen, TH., & Giesbers, J. (1990). Functioneren van docenten en schoolleiding. In C.Aarnoutse en M. Voeten (Red.), *Gaat en onderwijst* (pp. 183-198). Tilburg: Zwijsen.

Thijssen, J. (1987). *Bedrijfsopleidingen als werkterrein*. Den Haag: Vuga.

Zuylen, J.G.G. (1999). *Professionalisering van docenten. Een instrumentarium voor lesobservatieprojecten*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.