

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/114939>

Please be advised that this information was generated on 2019-03-26 and may be subject to change.

Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk?

In deze bijdrage staat het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwingen centraal. Geconstateerd wordt dat het niet zo eenvoudig is voor leraren om innovaties daadwerkelijk in hun eigen onderwijs door te voeren. Eerst wordt ingegaan op de oorzaken hiervan en vervolgens worden er drie voorbeelden gepresenteerd, waarin wordt geïllustreerd wat de problemen zijn als leraren proberen vernieuwingen daadwerkelijk te realiseren. In het eerste voorbeeld 'leraar David' worden de dilemma's van een innovatieve docent geïllustreerd, die vernieuwingen in zijn vak voor de tweede fase in het VO wil realiseren. Het tweede voorbeeld is een beschrijving van hoe op een scholengemeenschap gepoogd wordt om als team afstemming te bereiken rond praktische opdrachten in het studiehuis. Het derde voorbeeld gaat over de rol van de mentor bij het leren van aanstaande leraren op de leerwerkplek. Gemeenschappelijk aan de drie voorbeelden is het complexe en multi-dimensionele karakter van onderwijsvernieuwingen.

De belangrijkste conclusies zijn dat leraren er maar moeizaam in slagen om het nieuwe beoogde gedrag daadwerkelijk te realiseren in de eigen onderwijspraktijk en dat onderwijsvernieuwing zich niet organisatorisch laat sturen, maar verankerd moet zijn in de werkprocessen en de werkcondities van de leraren zelf. Als leraren de gelegenheid krijgen om 'ownership' te behouden over de vernieuwing en de vernieuwing gezien wordt als een leerproces, dan is de kans groter dat zij erin slagen de door hen gewilde vernieuwing, die het karakter heeft van 'second order changes' daadwerkelijk te integreren in hun bestaande werkrouines.

Onderwijsvernieuwing en het leren van leraren

Kenmerkend voor de huidige vernieuwingen in het onderwijs is dat ze grootschalig van aard zijn, vooral door de overheid worden geïnitieerd en dat er meerdere doelen tegelijkertijd en met elkaar in samenhang moeten worden bereikt. Dit complexe en multidimensionele karakter van de huidige onderwijsinnovaties, heeft ingrijpende consequenties voor het functioneren van leraren (Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Geijssel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001). De invoering van de tweede fase in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het opleiden van leraren op de leerwerkplek zijn voorbeelden van zulke complexe innovaties, waarbij fundamentele wijzigingen in de rol en in het professionele gedrag van leraren en ook van lerarenopleiders in het geding is. De invloed van recente constructivistische leertheorieën die de dynamische relatie tussen leren en onderwijzen herdefiniëren zijn van belang om de huidige onderwijsvernieuwingen te begrijpen. Niet langer staat de instructie door leraren centraal, zoals in het overdrachtsmodel het geval is, maar de leeractiviteiten van de actieve en zelfstandige leerder (Shuel, 1996). Het gaat in het huidige onderwijs om het creëren van een krachtige leeromgeving door leraren voor hun leerlingen. Een krachtige leeromgeving is een leeromgeving die compleet, rijk en functioneel is.

Het leren in een krachtige leeromgeving gaat verder dan het bereiken van cognitieve doelen en zorgt er ook voor dat leerlingen regelmatig feedback krijgen op hun leerproces waardoor zij de gelegenheid krijgen hun eigen leren te organiseren, te monitoren en te reguleren.

Het creëren van een krachtige leeromgeving is ook actueel voor de opleiding van leraren. Het gaat er dan om hoe het leren van (aanstaande) leraren gearrangeerd moet worden, zodat zij zichzelf kunnen toerusten om in staat te zijn een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te realiseren (Ginsburg & Lindsay, 1995; Borko & Putnam, 1996). Vormen van werkplekleren worden door het opleidingsinstituut en door de opleidingsscholen ingericht en vormgegeven, hetgeen een complexe innovatie is omdat er twee organisaties bij betrokken zijn die bovendien niet steeds dezelfde belangen hebben. Het implementeren van onderwijsvernieuwing op de werkplek van leraren is geen kwestie van kennis ontwikkelen door onderzoek en kennisoverdracht realiseren via opleiding en nascholing, maar van het ontwikkelen van met elkaar samenwerkende 'kenners': opleiders, leraren en onderzoekers in zogenaamde 'partnerships'. Een partnership is een samenwerkingsvorm om kennis over leren en onderwijzen te ontwikkelen. Dit idee van partnership houdt in dat veel meer dan thans het geval is,

AUTEUR(S)

Theo Bergen &
Klaas van Veen
Universitaire leraren-
opleiding, Instituut voor
Leraar en School,
Radboud Universiteit
Nijmegen

de samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen bevorderd zou moet worden (Zeichner, 1999).

'First' en 'Second order changes'

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

Hoyle & John (1995) omschrijven professionaliteit van leraren als "...het geheel van opvattingen, kennis, vaardigheden en waarden waarover zij beschikken en die door hen worden ingezet om op een deskundige (vakbekwame) wijze het beroep van leraar uit te oefenen". De professionele ontwikkeling van leraren heeft betrekking op de voortschrijdende bekwaamheid van de individuele leraar met betrekking tot zijn beroepsuitoefening. Het gaat bij de professionele ontwikkeling van leraren enerzijds om de vraag hoe het leren van leraren krachtig kan worden gestimuleerd en anderzijds hoe het komt dat opleiding en scholing er zo moeizaam in slagen om de professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun beroepsuitoefening krachtig te bevorderen (Hargreaves, 1994; Richardson & Placier, 2001). In de context van de vernieuwingen in het onderwijs is deze vraag buitengewoon relevant. De indruk bestaat, dat de grootschalige vernieuwingen die door de overheid zijn geïnitieerd - zoals bijvoorbeeld adaptief onderwijs in de basisschool, de basisvorming en de tweede fase in het voortgezet onderwijs - moeizaam door leraren gerealiseerd worden in de onderwijspraktijk van alledag (Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Onderwijsraad, oktober 2001). Als we dan ook nog te maken hebben met een dreigend tekort aan leraren in alle vormen van onderwijs, dan heeft een samenleving die zegt in kennis te willen investeren, een serieus probleem om de kwaliteit van zijn onderwijs te behouden (Onderwijsraad, augustus 2001).

gend tekort aan leraren in alle vormen van onderwijs, dan heeft een samenleving die zegt in kennis te willen investeren, een serieus probleem om de kwaliteit van zijn onderwijs te behouden (Onderwijsraad, augustus 2001).

Er is een nieuwe cultuur nodig in de scholen, waarin het individueel-autonoom functioneren van leraren wordt vervangen door collegiale samenwerking.

Waarom is het moeilijk voor leraren om vernieuwingen in hun eigen gedrag te realiseren?

Sommigen leggen een verband tussen het isolement van leraren en de stagnatie die optreedt in het leren door leraren tijdens hun beroepsuitoefening (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova & McGowan, 1996). Hargreaves & Fullan (1992) wijzen erop dat isolement van leraren mogelijke bronnen van feedback en ondersteuning voor het leren van nieuwe gedrag afsluit. Leraren bevrijden uit hun isolement is niet alleen gunstig voor het ontwikkelen van collegiale samenwerking, maar ook een voorwaarde voor hun verdere professionele ontwikkeling. Er is een nieuwe cultuur nodig in de scholen, waarin het individueel-autonoom functioneren van leraren wordt vervangen door collegiale samenwerking (Lieberman, 1990; Siskin & Little, 1995; Hargreaves, 2000). Hargreaves (1994) spreekt over 'new professionalism' van leraren en stelt dat scholen zo georganiseerd moeten worden dat zij de continue ontwikkeling van leraren stimuleren door in de school een samenwerkingscultuur te creëren van leraren met een sterke professionele autonomie, maar zonder isolement. In de opvatting van 'new professionalism' is er sprake van een gemeenschap van leraren die met elkaar werken aan hun eigen professionele ontwikkeling en daardoor ook aan de ontwikkeling van hun school. Stimulerend voor de professionele ontwikkeling van leraren zijn collegiale samenwerking, open discussies over de gevestigde routines, ruimte voor professionele autonomie, mogelijkheden voor het ontvangen van collegiale feedback, facilitering voor experimenteren met nieuw onderwijsgedrag en reflectie op het eigen professionele handelen in teamverband (Smylie, 1995).

Leraren involveren in leerprocessen

Benaderingen, die leraren beogen te involveren in leerprocessen tijdens hun beroepsuitoefening, zijn te plaatsen op een continuüm van nadruk op de 'praktijkkennis' van leraren enerzijds tot nadruk op de 'expertkennis' van wetenschappers anderzijds. Binnen de benadering van de 'praktijkkennis' van leraren speelt het zogenaamde 'craft model' een belangrijke rol. In dit model is de kennis van ervaren leraren over de praktische aspecten van het lesgeven de basis voor hun professionele ontwikkeling. Het gaat bij praktijkkennis om de geaccumuleerde wijsheid in de hoofden en harten van leraren over leren

en onderwijzen, die zij gebruiken in hun eigen beroepspraktijk (Grimmett & Mackinnon, 1992). De professionele ontwikkeling van leraren in met name het primaire proces vindt plaats door (re)constructie van kennis over praktijksituaties, waarbij leraren kunnen leren van hun eigen ervaringen of ervaringen van elkaar. In deze zogenoemde 'bottom-up' benadering liggen de verantwoordelijkheid voor en het 'ownership' van de professionele ontwikkeling bij de leraren zelf.

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

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

Actieonderzoek breekt met de traditionele rolverdeling waarin onderzoek bouwt aan wetenschappelijke kennis en leraren zich moeten bezighouden met het uitvoeren in hun onderwijs van wat anderen buiten het onderwijs hebben bedacht.

De rol van mentoring, coaching en actieonderzoek

Naast deze actieve betrokkenheid van de lerende leraar binnen het interactieve model vormt ook 'role taking' een belangrijk element om het leren van leraren te bevorderen. (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998). 'Role taking' heeft betrekking op een nieuwe rol die een leraar op zich neemt, waardoor een krachtige stimulans ontstaat om te leren. Reiman (1999) en Oja (2001) noemen drie rollen: mentoring, coaching en actieonderzoek. Leraren zouden naast hun dagelijkse lesactiviteiten waarin zij hun leerlingen de kennis en vaardigheden onderwijzen die in het curriculum staan beschreven, ook de ruimte moeten hebben om

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

Kenmerken van een krachtige leeromgeving voor docenten

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

- inbedding van de leeractiviteiten in de unieke context van de school;
- actieve deelname van de leraren in het leerproces;
- het gebruiken van praktijkervaringen van de leraren als uitgangspunt bij het aanbieden van theorie;
- een focus op samenwerking en collegialiteit;
- de mogelijkheid voor leraren om te experimenteren binnen de context van reële lessituaties;

- het geven van steun en feedback;
- het zien van gedragsveranderingen als een langdurig en continu leerproces;
- het reflecteren van leraren op hun eigen onderwijs-situatie door het doen van praktijknabij onderzoek.

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

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

De praktijk van het invoeren van vernieuwingen

Kijken we naar hoe vernieuwingen meestal in de onderwijspraktijk worden geïmplementeerd, dan valt op dat vernieuwingen buiten leraren om door de overheid worden geïnitieerd en door het schoolmanagement worden geïmplementeerd vanuit een organisatorische en bedrijfsmatige invalshoek. Van professionals in het onderwijs wordt verwacht dat zij de innovaties realiseren en uitvoeren zoals bedacht door diegenen die meestal zelf niet de expertise hebben om de beoogde innovatie te realiseren. McElroy (2002, p.180) zegt het als volgt: "Get the hell out of the way of innovation!" Zijn overtuiging is dat innovaties niet te sturen of te managen zijn, maar dat het erom gaat professionals in intensieve en continue leerprocessen te involveren die hun professionele ontwikkeling bevorderen. Het centraal stellen van het leren van de professionals is wellicht wel de gangbare retoriek, maar als we kijken naar hoe complexe innovaties in onderwijsorganisaties daadwerkelijk worden aangestuurd en gefaciliteerd, dan worden ze gekenmerkt door een top-down benadering (Holmes, 1998) en hebben het karakter van wat Fullan (1998) 'first order changes' noemt. Een ander probleem is dat veel grootschalige veranderingen gepresenteerd worden als verbeteringen, zonder dat daar empirische evidentie voor bestaat. De doelen van de vernieuwing zijn vaak ambitieus, breed en vaag geformuleerd. Veelal gaat de vernieuwing samen met organisatorische en financiële veranderingen, waardoor de indruk kan ontstaan dat niet de kwaliteit van het onderwijs prioriteit is maar de beheersing van het onderwijs (Beare & Boyd, 1993). Vanuit dit perspectief hebben vernieuwingen een sterk problematisch karakter voor leraren. Leraren die vanwege deze

problematische aspecten kritisch zijn en de vernieuwing niet omarmen, worden veelal getypeerd als traditioneel, conservatief, vernieuwingsmoe of ongemotiveerd, terwijl docenten legitieme redenen kunnen hebben om zich tegen de vernieuwing te verzetten (Van Veen, 2003).

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

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

Een ander probleem is dat veel grootschalige veranderingen gepresenteerd worden als verbeteringen, zonder dat daar empirische evidentie voor gegeven wordt. De doelen van de vernieuwing zijn vaak ambitieus, breed en vaag geformuleerd.

Drie voorbeelden

Wij presenteren nu drie voorbeelden uit ons eigen onderzoek, waarmee wij willen illustreren dat onze theoretische analyses over het leren van leraren ook in de Nederlandse situatie realiteitswaarde hebben. Het voorbeeld van David, afkomstig uit het onderzoek van Van Veen (2003), beschrijft een docent Nederlands die pogingen doet om in de tweede fase voor zijn vak een vernieuwing te realiseren waarvoor hij zelf enthousiast is, maar het lukt hem niet om deze vernieuwing in zijn eigen praktijk gerealiseerd te krijgen. Het tweede voorbeeld, afkomstig uit het onderzoek van Bergen (2004), heeft betrekking op vier leraren in een scholengemeenschap die aan de slag gaan met zogenaamde praktische opdrachten. Zij krijgen door hun werkwijze helder voor ogen waar de problemen zitten, maar krijgen in hun eigen school hun

bevindingen nauwelijks of niet overgedragen aan hun collega's. Het derde voorbeeld, afkomstig uit het onderzoeken van Teune (in press) en Geldens (in voorbereiding), gaat over de inrichting en vormgeving van werkplekieren in lerarenopleidingen en illustreert hoe complex deze innovatie in wezen is en hoeveel er nog moet gebeuren voordat er sprake is van een krachtige werkplekleeromgeving voor leraren-in-opleiding.

Voorbeeld 1: Leraar David

Het eerste voorbeeld gaat over een eerstegraads docent Nederlands, genaamd David, die al zo'n 25 jaar werkzaam is in het voortgezet onderwijs waar hij full-time werkt. Hij is ook lid van het zogenaamde kern-team, dat zich bezighoudt met allerlei organisatorische zaken rondom de implementatie van de huidige vernieuwingen. Hij is erg enthousiast over de invoering van de lees- en schrijfdossiers bij Nederlands in de Tweede Fase, maar tegelijkertijd ervaart hij een groot gebrek aan tijd om te werken met de dossiers op een manier die hij en de leerlingen goed vinden. Dit gebrek aan tijd hangt samen met de implementatie van andere vernieuwingen en de rol die anderen om hem heen spelen, zoals de overheid, de schooldirectie, zijn vakcollega's en zijn leerlingen. David typeert zichzelf als een docent die enthousiast is over het werken met leerlingen en in school, als iemand die bereid is energie en tijd te investeren in zijn werk, als iemand die altijd bereid is om te leren.

David vertelt ook hoe hij jaren geleden geworsteld heeft met de toentertijd normaal gevonden manier van lesgeven, die hem en de leerlingen niet aanstond: lesgeven op een instrumentele manier, te veel huiswerk en een repressief klasklimaat. Leerlingen zouden het daarentegen leuk moeten vinden om naar school te gaan, waarbij er ruimte is om met elkaar te overleggen en waarbij ze aangemoedigd worden leervragen te stellen. Vanuit deze manier van denken experimenteerde David al jaren met verschillende constructivistische lesvormen. Lesgeven is voor hem niet zozeer het overdragen van zijn vak maar om leerlingen te leren de juiste vragen te stellen. Zijn doel is om zijn leerlingen onafhankelijk te leren denken. Met betrekking tot hoe hij zijn werk op dit moment ervaart geeft David aan dat hij het leuk vindt maar stressvol. Hij voelt zich zowel psychisch als fysiek goed, vindt het nog steeds leuk om met leerlingen te werken, vindt hen nog steeds aardig, voelt zich thuis op school en zijn privé-situatie beschrijft hij als goed zowel financieel als persoonlijk. Desondanks ervaart hij veel stress in zijn werk vanwege de huidige innovaties in relatie tot zijn persoonlijke betrokkenheid.

David wordt geconfronteerd met verschillende vernieuwingen die zowel betrekking hebben op het lesgeven als op de schoolorganisatie. Wat betreft de schoolorganisatorische vernieuwingen, wordt er van hem verwacht dat hij in het kader van het schooltaakurenbeleid taken heeft in de school (lid van het kern-team dat de consequenties van de vernieuwingen in de school doordenkt). De meest ingrijpende vernieuwing, de Tweede Fase, bestaat uit een drietal zeer ver-

schillende veranderingen: 1) de invoering van het Studiehuis, 2) de invoering van studieprofielen, en 3) de invoering van nieuwe en meer gedetailleerde eindexameneisen, hetgeen ook een vergroting inhoudt van het aantal eindexamenvakken van 7 naar 14 vakken. Voor het vak Nederlands heeft de invoering van de Tweede Fase ingrijpende gevolgen. De lees- en schrijfdossiers, die in het kader van het Studiehuis zijn ingevoerd, vertegenwoordigen niet alleen de verandering naar meer constructivistisch georiënteerd lesgeven en leren, maar ook de invoering van nieuwe eindtermen. De opzet van de dossiers is dat leerlingen hun leesproces van literaire boeken en hun schrijfproces van teksten vastleggen en documenteren. De nieuwe eindtermen benadrukken procesgericht schrijven tegenover productgericht schrijven; zo wordt ook de persoonlijke mening van leerlingen over de literatuur die ze gelezen hebben belangrijk gevonden naast de literaire analyse en literatuurgeschiedenis. De invoering van de dossiers vereist nieuwe rollen van zowel docenten als leerlingen. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor de inhoud en de planning van hun portfolio's en de docent wordt verondersteld de leerlingen te helpen door adviezen te geven en reflectieve vragen te stellen. Dit vraagt van de docent dat de dossiers regelmatig gelezen worden en ook dat er regelmatig met de individuele leerlingen over wordt gesproken. Met andere woorden, de docent Nederlands in het Studiehuis wordt geacht veel meer tijd te investeren in lezen en begeleiding. Deze nieuwe manier van werken moet worden ingepast in hetzelfde tijdsbestek en lesprogramma als in de tijd voor de invoering. Bij de invoering van het Studiehuis heeft de overheid geen extra tijd beschikbaar gesteld voor de invoering van deze nieuwe manier van lesgeven en leren.

David is erg enthousiast over de lees- en schrijfdossiers. De manier waarop hij nu geacht wordt te werken met zijn leerlingen met behulp van de dossiers komt sterk overeen met hoe hij wil werken. De dossiers zijn erg geschikt om leerlingen te leren onafhankelijk te denken vanwege de nadruk op het proces van lezen en schrijven, en meer in zijn algemeenheid op het reflecteren. Het werken met portfolio's vergt echter behoorlijk veel interactie met leerlingen én dus tijd - een tijdsdruk die door veel docenten Nederlands als een probleem wordt ervaren (Bonset & Kruijk, 2001). Naast de gesprekken moeten de dossiers ook elk semester gecontroleerd worden, in totaal drie keer per jaar. Maar de meeste docenten hebben, net als David, geen extra tijd gekregen. Het werken met de dossiers moet in dezelfde tijd als voor de invoering ervan. Naast de extra tijd die David nodig heeft voor het werken met de dossiers, wordt zijn tijd ook in beslag genomen door de gevolgen van andere innovaties. Een voorbeeld daarvan is de invoering van extra eindexamenvakken (van 7 naar 14), waarvoor ruimte in termen van lesuren in het schoolcurriculum moest worden gemaakt. Als gevolg hiervan moest David, net als andere docenten, een aantal van zijn lesuren inleveren, waardoor hij minder lesuren had. Echter, deze ingeleverde lesuren werden door de directie opgevuld met twee extra klassen met elk dertig leerlingen (lees 60 extra lees- en schrijfdossiers elk semester). Daarnaast leggen zijn taken in het kader

van het taakurenbeleid beslag op zijn tijd. Zijn tijdprobleem resulteert hierin dat David, in zijn eigen beleving, slechts twee minuten heeft om een dossier te lezen en twee minuten om het met de student te bespreken, wat hem veel te weinig tijd geeft om te werken zoals hij dat zou willen. 'Twee minuten' als hij zich houdt aan zijn professionele werktijd. Na een korte periode van overwerkt zijn, een paar jaar terug, weigert David zoveel mogelijk zijn privé-tijd te investeren in zijn werk.

Het verhaal van David laat vooral zien dat dit soort vernieuwingen niet slechts een organisatorische verandering is voor docenten (zoals veelal wordt verondersteld door de overheid, schoolmanagement en andere vernieuwingsexperts), maar veel dieper ingrijpt in het professionele bestaan van docenten.

De twee vaksectiegenoten van David ervaren het tijdprobleem in mindere mate. In tegenstelling tot David werken zij part-time en investeren zij veel van hun privé-tijd in het werken met de dossiers. David begrijpt de keuzes van zijn collega's, maar hij vindt het onprofessioneel gedrag (ze zouden zich moeten beperken tot hun professionele tijd) en voelt zich niet door hen gesteund. De manier waarop hij met de dossiers moet werken, zorgt ervoor dat zijn werkplezier afneemt. De hoeveelheid dossiers die elk semester op zijn bureau belanden is ontmoedigend. Daarnaast schaamt hij zich naar de leerlingen toe voor de manier waarop hij met hun werk omgaat en dat raakt hem persoonlijk.

Na verloop van tijd heeft David zijn probleem voorgelegd aan de directie. Hij liet hen ook de resultaten van een door hem in zijn klassen uitgevoerde evaluatie zien waarin de leerlingen klaagden over de weinige tijd die David in hun werk investeerde. De reactie van de directie naar David toe was dat zij aan zijn tijdgebrek niks konden doen en dat hij met zijn probleem creatief om zou moeten gaan. Deze reactie maakte David erg boos. De houding van de directie frustriert hem sterk en geeft het gevoel niet te worden ondersteund. David is zich ervan bewust dat zowel de schoolleiding als de docenten moeten werken binnen de financiële kaders van de overheid. De Tweede Fase, waarvan het Studiehuis een onderdeel is, is door de overheid budgettair neutraal ingevoerd omdat verondersteld werd dat het geen diepingrijpende verandering zou zijn. Het is een teleurstelling voor David te moeten concluderen dat de invoering van de Tweede Fase gezien moet worden als een bezuiniging.

David besluit uiteindelijk om op een andere manier met de dossiers te gaan werken. Hij experimenteert met het bespreken van de dossiers met 3 leerlingen tegelijkertijd en het door leerlingen laten beoordelen van de dossiers. Daarnaast gebruikt hij bijna al zijn contacttijd voor het bespreken van de dossiers. Het is op deze manier enigszins mogelijk de enorme hoe-

veelheid dossiers te beheersen, maar David ziet dit als een negatieve oplossing: het is gebaseerd op het beheersbaar krijgen van de hoeveelheid en niet zozeer op een inhoudelijk pedagogisch-didactisch idee om beter met de dossiers om te gaan. Een laatste, geheel andere stap, waarover David sprak was om via de leerlingen de ouders te laten klagen bij de directie, die dan op haar beurt het probleem zou moeten aanpakken bij de hogere bestuurslagen.

Het gevolg van al deze ervaringen is, dat David diep ongelukkig is met de huidige situatie, ondanks dat hij de invoering van de Tweede Fase en met name het Studiehuis een goed idee vindt. Hij ziet zich echter gefrustreerd door een schoolleiding en een overheid die als voornaamste belang het efficiënt managen van het onderwijs lijken te hebben, ondanks de retoriek dat zij wel het Studiehuis een goed idee vinden. Daarnaast wordt hij niet gesteund door zijn vakcollega's, waardoor hij geïsoleerd dreigt te raken met zijn tijdprobleem. En zijn leerlingen ten slotte, doen een groot beroep op hem om meer tijd te investeren, wat zijn werkdruk alleen maar groter maakt.

Davids verhaal staat niet op zichzelf, maar is een van de vele verhalen van enthousiaste vernieuwingsgezinde en deskundige leraren die door suboptimale werkcondities en ondersteuning gefrustreerd raken in hun werk. Het verhaal laat vooral zien dat dit soort vernieuwingen niet slechts een organisatorische verandering is voor docenten (zoals veelal wordt verondersteld door de overheid, schoolmanagement en andere vernieuwingsexperts), maar dat ze veel dieper ingrijpen in het professionele bestaan van docenten.

Voorbeeld 2: Praktische opdrachten in het studiehuis

In het tweede voorbeeld heeft een groep van vier leraren van een scholengemeenschap in Zuid-Oost Nederland gedurende een jaar met elkaar gewerkt om greep te krijgen op het fenomeen praktische opdrachten in het studiehuis van hun school. Na dat jaar, waarin deze docenten in een bottom-up benadering op basis van allerlei ervaringen nieuwe kennis en inzichten hadden ontwikkeld over praktische opdrachten, hebben ze geprobeerd om via workshops collega's in deze kennis te laten delen. Deze overdracht van hun ervaringen en kennis naar collega's bleek niet zo succesvol te zijn. Eerst zullen we ingaan op welke ervaringen en kennis de docenten hebben opgedaan en vervolgens op de wijze waarop ze geprobeerd hebben hun collega's hierin te laten delen. Het project is gedefinieerd als een praktische opdracht voor deze vier leraren. Er is in het project op dezelfde manier gewerkt zoals de leerlingen leren om hun praktische opdrachten aan te pakken. Deze 'dubbele bodem' werkwijze leverde verrassend veel inzichten op over hoe leraren zelf hun werk plannen en organiseren. Eigenlijk hielp deze werkwijze de leraren om meer geduld met leerlingen te hebben, omdat het hen meer inzicht gaf in de complexiteit van dit soort opdrachten. De vier fases die onderscheiden worden in de praktische opdrachten zijn: de oriënterende fase, de voorbereidende fase, de uitvoerende fase en de reflectiefase.

Met betrekking tot de oriëntatiefase:

De vier leraren hebben moeite gehad om het probleem goed in kaart te krijgen met betrekking tot de praktische opdrachten op hun school. Er zijn verschillende soorten praktische opdrachten die uiteindelijk moeten uitmonden in het profielwerkstuk. Per vak zijn de praktische opdrachten anders geregeld en er zijn verschillende hoeveelheden SBU's (studiebelastingsuren) aan de opdrachten verbonden. De vraag is zelfs wat op de school onder praktische opdrachten moet worden verstaan? Soms zijn de opdrachten zo klein dat het een beetje triviaal is om aan de leerlingen te vragen de vier fases toe te passen, laat staan dat de leerlingen daar de noodzaak van inzien.

Met betrekking tot voorbereidende fase:

De leraren hebben besloten om hun eigen praktische opdrachten tot onderwerp te maken van het project. Het bleek dat de praktische opdrachten van de vier leraren onderling verschilden. Met name leerlingen samen leren werken is een moeilijk punt het. De opdrachten zijn meestal zo gestructureerd dat samenwerking voor de leerlingen eigenlijk een verdeling van taken inhoudt. En ze zijn vaak zodanig gemaakt dat samenwerken niet per se leidt tot een beter product. Ook worden samenwerking en aanpak niet of nauwelijks beloond bij de beoordeling. Hierdoor wordt de leerlingen iedere stimulans tot samenwerking ontnomen.

Met betrekking tot de uitvoering:

De eigen planning bleek niet altijd te handhaven door niet voorziene veranderingen (rooster, lesuitval etc.). Hierdoor konden ook de leerlingen, als ze dat al deden, niet plannen of ze zagen er het nut niet meer van in. Bovendien vinden leerlingen plannen vaak niet nodig, omdat je er ook komt met hard werken op het laatste moment. Er zijn dus eigenlijk te weinig tussenfasen die de leerlingen moeten passeren om het groene licht te krijgen om naar de volgende fase te kunnen. De eigen uitvoering van de vier leraren met betrekking tot het project was vergelijkbaar met dat van de leerlingen. Blijkbaar hebben leraren zelf ook een vorm van incrementeel plannen ontwikkeld om de drukte van alle dag te overleven. De leraren hebben niet steeds kunnen uitvoeren wat zij zich hadden voorgenomen. De vraag is natuurlijk ook, hoe functioneel incrementeel plannen ook voor leerlingen is. Hoeveel regulatievaardigheden hebben leerlingen eigenlijk nodig om succesvol om te gaan met de verschillende soorten praktische opdrachten. Hoe komt de transfer tot stand van geleerde vaardigheden binnen het vak naar andere vakken?

Met betrekking tot de reflectie:

Werken volgens het op het eerste oog eenvoudige stramien van oriëntatie, voorbereiding en uitvoering viel de leraren zelf niet mee. De opdracht moet wel aanleiding geven om deze fasering aan te brengen. De opdracht moet dus een zekere complexiteit voor de leerlingen hebben. De leraren denken dat de problemen die zij zijn tegengekomen, ook door collega's zo moeten worden ervaren. De problemen met de praktische opdrachten zijn door hen expliciet gemaakt op basis van hun eigen ervaringen.

Wat blijkt nu?

- Er zijn verschillende beelden over praktische opdrachten binnen de school.
- De vormgeving van de praktische opdrachten verschilt sterk.
- De beoordelingscriteria zijn zeer divers qua inhoud, planning, samenwerking en vormgeving.
- In de praktische opdrachten wordt door leraren geen rekening gehouden met de transfer van eerder geleerde vaardigheden/kennis.
- De doelen van de praktische opdrachten (de voorbereiding van de leerlingen via praktische opdrachten op het profielwerkstuk) zijn niet duidelijk.
- Het vraagstuk van de afstemming van de praktische opdrachten in relatie tot de vakspecificiteit is een probleem. Als je de afstemming plaatst in het kader van het leren van de leerlingen zouden de praktische opdrachten moeten voorbereiden op het profielwerkstuk. Leerlingen moeten dan weten aan welke criteria de opdrachten moeten voldoen. De leraren denken dat eerst binnen de profielen een afstemming van de praktische opdrachten gerealiseerd moet worden.
- De begeleiding van de praktische opdrachten blijkt voor veel leraren een probleem. De vraag hoe je leerlingen bij deze opdrachten begeleidt is wellicht relevanter dan hoe je de praktische opdrachten vormgeeft.

De vraag is aan de orde in welke mate de praktische opdrachten op de school voor leerlingen een krachtige leeromgeving zijn.

Dit voorbeeld illustreert dat ook kleinschalige en tamelijk concrete innovaties opgezet door de leraren zelf niet zo simpel zijn in te voeren op een school. In wezen heeft ook deze benadering overduidelijke kenmerken van een traditioneel top-down overdrachtsmodel, waardoor het zijn leerpotentie verliest.

De resultaten van dit project zijn in de vorm van workshops aan collega's tijdens studiedagen op de eigen school gepresenteerd. Het probleem van de implementatie werd door de vier docenten aan den lijve ervaren, omdat bleek hoe moeilijk het is om deze ervaringen te laten landen bij de collega's. Eigenlijk komt het erop neer dat de workshops een soort overdrachtsituatie zijn, waarin aan de collega's in een nutshell verteld wordt wat ze zouden moeten doen om de praktische opdrachten te verbeteren. In wezen is dit een mini-vorm van het RDD-model. Immers de collega's hebben zelf niet ervaren wat de problemen zijn met de praktijkopdrachten. Zij namen het voor kennisgeving aan, vonden het een interessant en belangrijk project, maar daar bleef het bij. Na de workshops zijn ook geen follow-up activiteiten in de vorm van coaching gerealiseerd om collega's te ondersteunen bij de opzet, uitvoering, begeleiding en evaluatie van praktische opdrachten. De indruk bestaat dat er op de scholengemeenschap in wezen nog steeds dezelfde problemen zijn met de praktijkopdrachten.

Wel is expliciet gemaakt dat er binnen secties en tussen secties afstemming plaats moet vinden. Echter dat laatste was wel bekend bij leraren, de stap naar het doorvoeren van deze inzichten in ander begeleidingsgedrag is niet tot stand gekomen. In feite betekent het dat alle docenten van de school die met praktische opdrachten bezig zijn zelf zo'n project zouden moeten uitvoeren, waardoor zij de ervaring opdoen om de innovatie van praktijkopdrachten in de Tweede Fase daadwerkelijk zelf te kunnen implementeren. Dit zou echter een geheel andere manier van denken impliceren over het leren van docenten en een andere manier van het organiseren van dit leren. Onze conclusie is dat dit voorbeeld illustreert dat ook kleinschalige en tamelijk concrete innovaties opgezet door de leraren zelf niet zo simpel zijn in te voeren op een school. De vraag is dus of het wel een goede werkwijze is als een klein groepje leraren een pilot uitvoert en dan vervolgens hun bevindingen overdraagt aan collega's. We moeten concluderen dat deze vorm van leren voor de collega's geen krachtige leeromgeving is, omdat het in wezen overduidelijke kenmerken heeft van het traditionele top-down overdrachtsmodel.

Het werkplekleren is in onze ogen een uiterst complexe vernieuwing en de problematiek van het werkplekleren wordt onderschat in de wereld van de opleiders.

Voorbeeld 3:
De rol van de mentor bij het werkplekleren van aanstaande leraren

In dit derde voorbeeld wordt mede op basis van de bevindingen van de promotieonderzoeken van Teune (in press) en Geldens (in voorbereiding) een analyse gegeven van werkplekleren in de lerarenopleiding. De 'school-based teacher education' in Engeland en de 'professional development schools' in Amerika hebben hun pendant in de Nederlandse term opleidingsschool onder het motto: samen opleiden. Een 'professional development school' (Holmes Group, 1990) is een samenwerkingsverband tussen school en opleidingsinstituut dat tot doel heeft de professionele ontwikkeling van de beroepsbeoefenaren te vergroten door het:

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

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

De vraag dringt zich op onder welke condities de scholen die als 'core business' hebben, dat zij hun leerlingen moeten involveren in volwaardige leerprocessen, hetgeen voor de doorsnee scholen al moeilijk genoeg is, gebaat zijn met een opleidingsfunctie. Impliciet wordt verondersteld dat als de scholen een grotere rol spelen in de opleiding van leraren, de kwaliteit van de scholen verbeterd wordt en daarmee het onderwijs dat zij geven aan hun leerlingen. Wellicht is deze veronderstelling in zijn algemeenheid waar, maar het gaat er natuurlijk om hoe dat leren op de werkplek is vormgegeven en wat de kwaliteit ervan is: wordt het leren van aanstaande docenten en daarmee het leren van hun leerlingen daadwerkelijk gestimuleerd? Het werkplekleren is in onze ogen een uiterst complexe vernieuwing en de problematiek van het werkplekleren wordt onderschat in de wereld van de opleiders. Is competentiegericht opleiden een hele klus, zie ook de recente discussie in het VELON Tijdschrift zoals door Korthagen (2004) is geënitieerd, werkplekleren doet daar zeker niet voor onder.

Maar wat houdt werkplekleren eigenlijk in en wat zijn de kenmerken een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren? Onstenk (2001, p.135) beschrijft leren op de werkplek als op ervaring gebaseerd leren, een actief, constructief en grotendeels zelfgestuurd proces dat plaatsvindt in de reële werksituatie als leeromgeving met werkelijke problemen uit de (toekomstige) werkpraktijk als leerobject. Werkplekleren heeft dus zowel betrekking op het leren lesgeven als op het werken op schoolniveau. Bij werkplekleren wordt dus een 'extended professionalism' (Hoyle, 1975) nagestreefd. Geldens, Popeijus en Bergen (2003) gaan in op de tweede vraag en identificeren op basis van literatuur en empirisch onderzoek zes componenten waaraan de kwaliteit van een werkplekleeromgeving kan worden afgemeten. Het gaat om: het onderwijsaanbod, het leerklimaat, de professionaliteit, de begeleiding, de condities en de kwaliteitszorg. Deze componenten worden verder gespecificeerd in kenmerken. Vervolgens is het de vraag of en in welke mate deze kenmerken zijn terug te vinden in de opzet en de vormgeving van werkplekleeromgevingen. Een krachtige werkplekleeromgeving veronderstelt een expliciete afstemming tussen de leeractiviteiten op de opleidingsschool en het opleidingsinstituut. Teune (in press) laat zien dat zowel het opleidingsinstituut als de opleidingsscholen moeite hebben om een krachtige werkplekleeromgeving vorm te geven, omdat het professioneel opleiden van leraren voor scholen een ingrijpende vernieuwing is die te typeren is als een 'second order change'. Het is ook een complexe innovatie die zich kenmerkt door meerdere doelen die in twee organisaties (de school en het opleidingsinstituut) in samenhang moeten worden bereikt.

Met betrekking tot de implementatie van een werkplekleeromgeving zijn twee perspectieven interessant. Als er vooral gekeken wordt naar de faciliteiten (technologisch perspectief) dan wordt een werkplekleeromgeving organisatorisch vormgegeven. Wordt er zowel gekeken naar de belangen van medewerkers als naar de opvattingen die in een organisatie leven

(cultureel perspectief), dan staan in de werkplekleeromgeving de professionele ontwikkelingen van zowel de leraar-in-opleiding als van de begeleiders meer centraal.

De veronderstelling lijkt te zijn dat als de organisatorische aspecten zijn vormgegeven, de inhoud van de vernieuwing vanzelf wel zal volgen. Analyse laat overduidelijk zien dat dit een onjuiste voorstelling van zaken is.

Bij de innovatie van een krachtige werkplekleeromgeving worden de mentoren als de sleutelfiguren gezien (Feiman Nemser, 2000). Naar de kwaliteit van de mentoring zijn verschillende empirische studies verricht. Zie o.a. Feiman-Nemser (1998) en Edwards (2001). Feiman-Nemser (1996) wijst op het gevaar van de conserverende werking van de leerwerkplek voor de professionele ontwikkeling van leraren-in-opleiding. Door de gebruikelijke opzet van de begeleiding, die kenmerken heeft van het kennisoverdrachtsmodel, kunnen gemakkelijk conventionele normen en praktijken door leraren-in-opleiding worden overgenomen. Berliner (2001) en Gallego (2001) betwijfelen eveneens of de leerwerkplek op de opleidingsscholen een krachtige leeromgeving is voor leraren-in-opleiding om zich nieuwe lespraktijken te verwerven, zoals bijvoorbeeld het bevorderen van het actief en zelfstandig leren van leerlingen, als dat begeleid zou worden door mentoren die dat zelf ook niet kunnen. Kortom, het idee dat goede leraren automatisch ook goede mentoren zijn, is empirisch niet goed houdbaar. Teune (in press) komt in zijn onderzoek tot de conclusie, dat de scholen positief staan tegenover het mede-opleiderschap. Er zijn scholen die een opleidingsdocent hebben benoemd, die op school het coördinatiepunt vormt voor alle opleidingsactiviteiten. Die opleidingsdocent organiseert intervisiebijeenkomsten, waarin het klasoverstijgende praktijkgedeelte wordt besproken in heterogene groepen. De mentoren, ook wel schoolpracticumdocenten (SPD-en) genoemd, houden zich daar echter nauwelijks mee bezig. De mentoren beperken zich tot de begeleiding van de aanstaande leraar in de klas. Op veel plaatsen worden de aanstaande leraren toegewezen aan een vaksectie en niet aan een mentor die hiervoor is opgeleid. De begeleiding op de werkplek heeft nog duidelijke kenmerken van de traditionele stagebegeleiding. De aandacht is sterk gericht op het klassenmanagement en de mentoren geven weinig toelichting op de achtergronden van hun pedagogisch en didactisch handelen. De mentoren vinden van zichzelf dat ze goed functioneren, tegelijkertijd geven ze aan nauwelijks op de hoogte te zijn van de inhoud van de vernieuwing op het opleidingsinstituut. Enerzijds hebben de scholen dus wel maatregelen genomen om hun mede-opleiderschap vorm te geven, anderzijds hebben deze organisatorische maatregelen beperkt inhoudelijk effect. Hierdoor is de mate van congruentie tussen het leren op de leerwerkplek en het leren op het opleidingsinstituut voor de leraren-in-opleiding moeilijk vast te stellen, waardoor er voor hen twee werelden ontstaan: die van de oplei-

dingsschool en die van het opleidingsinstituut. Ook in de Nederlandse opleidings situatie wordt er waarschijnlijk m.b.t. werkplekleren met dezelfde problemen geworsteld als elders in de wereld. Een relevante vraag is natuurlijk hoe het komt dat opleidingsscholen en opleidingsinstituten in Nederland daar niet van leren en tamelijk naïef met 'first order changes' bezig zijn? Men vraagt zich nauwelijks af of deze vernieuwing ertoe bijdraagt dat leraren opgeleid op de werkplek voor hun leerlingen een krachtiger leeromgeving gaan realiseren dan 'traditioneel' opgeleide leraren. We moeten daarbij vooral niet vergeten dat deze 'traditioneel' opgeleide leraren deze vernieuwing als mentor wel moeten realiseren.

Wat dit voorbeeld vooral laat zien is dat er in de literatuur voldoende bekend lijkt te zijn over hoe krachtige werkplekleeromgevingen zouden moeten worden vormgegeven, maar dat in de praktijk van het samen opleiden te weinig met deze kennis wordt gedaan. De vernieuwing van het werkplekleren wordt vertaald in een bepaalde manier van organiseren, zonder dat aandacht wordt besteed aan het uiterst complexe proces van het organiseren van de 'second order changes'. De veronderstelling lijkt te zijn dat als de organisatorische aspecten zijn vormgegeven, de inhoud van de vernieuwing vanzelf wel zal volgen. Deze analyse laat ons inziens overduidelijk zien dat dit een onjuiste voorstelling van zaken is.

Conclusies

In dit artikel hebben we drie verschillende voorbeelden gegeven van hoe vernieuwingen in de praktijk uitwerken. De voorbeelden variëren in complexiteit van de vernieuwingspogingen van een docent in zijn eigen lessen op een vakonderdeel tot de vernieuwingspogingen om het werkplekleren voor aanstaande leraren in verschillende organisaties vorm te geven en op elkaar af te stemmen. Wat de voorbeelden gemeen hebben is dat op papier veelbelovende vernieuwingen in de praktijk niet goed realiseerbaar blijken te zijn, omdat de implicaties van onderwijsvernieuwingen voor de verschillende actoren lijken te worden onderschat. In het eerste voorbeeld wordt een inhoudelijk veelbelovende vernieuwing vertroebeld door een technische benadering waarin de effectiviteit van de schoolorganisatie belangrijker wordt gevonden. Hierdoor wordt het leren van de betrokken leraar in het kader van de vernieuwing geblokkeerd; hij is vooral bezig zichzelf te beschermen en te leren omgaan met een chronisch tijdgebrek dat hem geweldig frustrert. Het tweede voorbeeld laat zien dat een in eerste instantie bottom-up benadering, waarin de betrokken leraren veel hebben kunnen leren, wordt omgezet in een top-down benadering en daarmee haar leerpotentieel verliest: het lukt niet om collega's die niet betrokken waren bij de pilot worden te invloeren in krachtige leerprocessen. Het derde voorbeeld laat zien dat door een onderschatting van de implicaties van het leren op de werkplek er eigenlijk weinig verandert en de betrokkenen te weinig profiteren van de in potentie aanwezige leermogelijkheden, omdat de veranderingen te typeren zijn als 'first order change' en voornamelijk organisatorisch zijn aangestuurd.

In de inleiding van dit artikel is ingegaan op de problematische aspecten van veel vernieuwingen. Daarbij is al opgemerkt dat dit problematisch karakter in de innovatieliteratuur ruimschoots is beschreven. Echter in de praktijk blijkt dat deze kennis weinig wordt toegepast ondanks de retoriek bij elke vernieuwing dat de betrokkenheid van de leraren een essentieel onderdeel is van een succesvolle implementatie. Veelal worden leraren gevraagd betrokken te zijn bij een vernieuwing die ze niet zelf bedacht hebben of waarvan de uitvoering plaatsvindt onder niet optimale werkcondities. Blijkbaar lopen inhoudelijke veranderingen vast in veranderingen die vooral een organisatorisch karakter hebben. Goodson (2000) heeft opgemerkt dat vernieuwingen kunnen worden gezien als een verzameling van verschillende belangen van verschillende actorgroepen, van wie de belangen niet per definitie overeenkomen met die van leraren. Dit verschil in belangen zou wellicht een verklaring kunnen vormen voor het grotendeels negeren van recente inzichten uit de innovatieliteratuur.

In bijna elke overzicht van innovaties van de afgelopen jaren (Hargreaves et al, 1998) wordt geconcludeerd dat veel vernieuwingen weinig succesvol of zelfs grotendeels mislukt zijn. Dit duidt erop dat het een hardnekkig probleem betreft. Dit brengt ons op de vraag waarmee we dit artikel begonnen: "Hoe involveren we leraren in leerprocessen op klas- en schoolniveau?" In principe komt het erop neer dat docenten 'ownership' moeten opeisen over een vernieuwing of de ruimte en tijd moeten hebben om dit 'ownership' te creëren. Docenten lijken door de golf van vernieuwingen, die de afgelopen decennia over hen heen zijn gekomen, wat murw geslagen. Veel docenten hebben de ervaring dat weerstand bieden aan een vernieuwing vaak het effect heeft, dat de vernieuwing als een golf de school overspoelt en dat als je niets doet, je de grootste overlevingskansen hebt. Zo'n houding van docenten stimuleert uiteraard het leren van leraren in de context van vernieuwing niet. Professionele ontwikkeling van leraren is geen doel op zich, maar staat in functie van het stimuleren van het leren van de leerlingen. Professionele ontwikkeling van leraren zonder dat er een directe relatie wordt gelegd met de leeruitkomsten van de leerlingen is in deze tijd van 'accountability' niet geloofwaardig en in onze ogen ook niet wenselijk. Onherroepelijk komt de discussie terug op wat de leerlingen moeten leren in de verschillende leerdoelmeinen, wat efficiënte en doelmatige leerwegen voor leerlingen zijn, hoeveel tijd leraren hebben, wat de (budgettaire) mogelijkheden zijn om het leren van de leraren te faciliteren.

Terug naar de vraag: "Waarom is het voor leraren zo moeilijk om te leren in een context van onderwijsvernieuwingen?" Het antwoord lijkt voor de hand te liggen: er worden op de eerste plaats door het onderwijsbeleid tegenstrijdige eisen aan leraren en scholen gesteld. Op de tweede plaats ervaren leraren geen 'ownership' over de voorgestelde vernieuwingen. Op de derde plaats is het een uiterst moeilijke opgave voor leraren om hun onderwijs daadwerkelijk te vernieuwen onder de huidige werkcondities. Als we erover eens zijn, dat het leren van leraren een belang-

rijke voorwaarde is om daadwerkelijke vernieuwingen (second order changes) in het onderwijs te realiseren, dan is het niet goed te begrijpen, waarom tot op de dag van vandaag op alle niveaus van ons onderwijs, door degenen die in het onderwijs verantwoordelijkheid dragen, niet gepoogd wordt om de kenmerken van een krachtige leeromgeving in hun onderwijsorganisatie te realiseren.

Literatuur

- Barone, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowan, T., (1996). 'A Future for Teacher Education. Developing a strong sense of professionalism'. In: John Sikula, Thomas J. Buttery & Edith Guyton (Eds.), *Handbook of research on Teacher Education*. (pp. 1108-1149). New York: Macmillan Library Reference.
- Beare, H. & Boyd, W.L. (Eds.) (1993). *Restructuring schools. An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. London: The Falmer Press.
- Berg, R. Van den & Vandenbergh, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Berliner, D.C. (2001). 'Learning about and learning from expert teachers'. *International Journal of Educational Research* 35 (2001), 463-482.
- Bergen, Th. (2004). *Het bevorderen van leren door leraren*. ILS. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Bonset, H. & de Kruijk, D. (2001). *Vakdossiers 2000. Nederlands*. [Subject Records; Dutch language and literature]. Enschede: SLO.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1996). 'Learning to Teach'. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 666-703). New York: Macmillan Library Reference.
- Edwards, A. (2001). 'School-based teacher training: Where angels fear to tread'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 22(3), 11-19.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: a critical review*. ERIC Digest, July 1996, 1-4.
- Feiman-Nemser, S. (1998). 'Teachers as teacher educators'. In: *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S. (2000). *From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. New York: Bank Street College of Education, Publications Office.
- Fullan, M. (1998). *The new meaning of educational change*. Cassell, London.
- Fullan, M. (1999). *Changing forces: the sequel*. Falmer Press, London.
- Gallego, M.A. (2001). 'Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences'. *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, No. 4, September/October 2001, 312-325.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R. and Kelchtermans, G. (2001). 'Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives'. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Geldens, J. (in voorbereiding). *Academisch proefschrift*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Geldens, J.; Popeijus, H.L. & Bergen, Th. (2003). 'Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleerom-

- geving voor aanstaande leraren in de basisschool'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2) 2003, 15-22.
- Ginsburg, M., & Lindsay, B. (Eds.) (1995). *The Political Dimension in Teacher Education: Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialization and Society*. London-Washington, DC: The Falmer Press.
- Goodson, I.F. (2000). 'Social histories of educational change'. *Journal of Educational Change* 2(1), 1-26.
- Griffin, G.A. (1987). 'The School in Society and Social Organization of the School: Implications for Staff Development'. In: M.F. Wideen & J. Andrews (Eds). *Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher*, pp. 19-37.
- Grimmett, P., & Mackinnon, A. (1992). 'Craft knowledge and the education of teachers'. I: G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education*, 18 (pp. 385-465). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). *Four ages of professionalism and professional Learning. Teachers and Teaching Theory and Practice*. 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of educational Change*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, David, H. (1994). 'The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development'. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Holmes, M. (1998). 'Change and tradition in education: the loss of community'. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins: *International Handbook of educational Change* (pp. 242-260). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Hoyle, E. (1975). 'Professionalism, professionalism and control in teaching'. In: V.Houghton et.al. (eds) *Management in Education: the management of organisations and individuals*. London, Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hoyle, E. & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student Achievement through Staff Development*. ASCD. Alexandria.
- Korthagen, F.A.J.(2004). 'Zin en onzin van competentiegericht opleiden'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jrg. 25(1) 2004, 13-23.
- Little, J.W. (1990). *The 'mentor' phenomenon and the social organization of teaching*. Review of research in Education, 16, 297-351.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future*. London: Falmer Press.
- McElroy, M.W. (2002). *The new knowledge management: complexity, learning, and sustainable innovation*. Butterworth-Heinemann UK.
- Oja, S.N. (2001). *Collaborative Action research and Social Role Taking*. Paper presented at The EARLI conference. University of Fribourg, Switzerland.
- Onderwijsraad (augustus 2001). *Hogeschool van kennis. Kennis uitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (oktober 2001). *De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld. Voorstellen voor de korte termijn en een verkenning voor de lange termijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2001). 'Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek'. *Pedagogische Studiën*, 78, 134-140.
- Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and Supervision for teacher development*. New York: Addison- Wesley Longman.
- Reiman, A.J. (1999). 'The evolution of the role taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of reserach'. *Teaching and teacher Education*, 15, 597-612.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). 'Teacher Change'. In: Virginia Richardson (Ed.) *Handboek of Research on Teaching* (4th. Edition). (pp. 905 – 947) Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shuell, T.J. (1996). *Teaching and learning in a classroom context*. Handbook of Educational Psychology, 726-764.
- Smylie, M. (1995). 'Teacher learning in the workplace: implications for school reform'. In: T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). 'Teacher professional development'. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on teacher Education* (pp. 666-703). New York: Macmillan Library Reference.
- Teune, P.J. (in press). *Op weg naar competentiegericht opleiden*. Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven.
- Veen, K. Van (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Zeichner, K., & Miller, M. (1997). 'Learning to teach in professional developments schools'. In: M. Levine & R. Trachtman (Eds.), *Building professional development schools: Politics, practice and policy* (pp. 15-32). New York: Teachers College press.
- Zeichner, K. (1999). 'The New Scholarship in Teacher Education'. In: *Educational Researcher*, December, 4-15.