

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/2066/56495>

Please be advised that this information was generated on 2021-10-27 and may be subject to change.

Samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid

Een onderzoek naar die elementen van samenwerkend leren onderwijzen die basisscholen, aanstaande leraren en hogeschool van belang achten om er afspraken over vast te leggen

In het opleiden van aanstaande leraren vindt een paradigmashift plaats 'van instructiegericht opleiden op de hogeschool, naar competentiegericht leren onderwijzen op de basisschool'. De hogeschool en de partnerschool voelen zich meer en meer gezamenlijk verantwoordelijk voor het inrichten van een werkplekleeromgeving waarbinnen de aanstaande leraar kan leren onderwijzen. Vanaf de eerste praktijkdag wordt de aanstaande leraar geconfronteerd met en ingezet in (authentieke) situaties waarin samenwerken voorwaardelijk is. Samenwerken met collega's en met de omgeving zijn tegenwoordig bovendien twee expliciet omschreven competenties voor het beroep. Het is dan ook aannemelijk dat de partners binnen deze context over dat leren samenwerken en over de inzet en de begeleiding van de aanstaande leraar samenwerkingsafspraken willen maken. Maar uit welke elementen zouden die samenwerkingsafspraken dan moeten bestaan? En is er wellicht verschil in het belang dat de drie partners aan die elementen hechten om er afspraken over vast te leggen? Over die elementen en dat belang is in de nationale en internationale literatuur nauwelijks onderzoek voorhanden. Vanuit het Kempellectoraat van de pedagogische Hogeschool De Kempel te Helmond is hier onderzoek naar uitgevoerd.

Het onderzoek resulteerde in 54 elementen waarover een hoge mate van overeenstemming bleek tussen de drie actorgroepen in het belang dat zij daaraan hechtten. Opvallend is dat de actoren een groter belang toekennen aan elementen van de component 'begeleiding' dan aan elementen van de component 'leren samenwerken'. Juist die laatste elementen hangen samen met de nieuwe bekwaamheden afgeleid van de startcompetenties.

We concluderen dat het merendeel van de in het onderzoek gevonden elementen voor de drie actorgroepen daadwerkelijk van belang blijkt. We bevelen aan om de aanstaande leraar - als partner en medeverantwoordelijke voor het eigen leren onderwijzen - bij het maken van een arrangement van samenwerkingsafspraken te betrekken.

Samen opleiden: gezamenlijke verantwoordelijkheid

Jongeren die thans naar de pedagogische hogescholen gaan om daar hun getuigschrift 'leraar primair onderwijs' te behalen kunnen geen individueel ingestelde solisten zijn. Van de nieuwe lichten aanstaande leraren wordt, nadrukkelijker dan voorheen, verwacht dat zij kunnen en willen (leren) samenwerken. Ze hebben de resultaatsverplichting om aan het eind van de opleiding te voldoen aan de startbekwaamheidseisen. Ze zijn zelf verantwoordelijk voor het behalen van de competenties waarop die eisen zijn gebaseerd (Popeijus et al., 2005). Samenwerken met collega's en samenwerken met de omgeving zijn twee van die vereiste competenties. De hogeschool en haar partnerscholen hebben een inspanningsverplichting de aanstaande leraren te ondersteunen en te faciliteren om te kunnen voldoen aan die resultaatsverplichting. Daarmee is voor de betrokken partners samenwerken zowel een doel als een middel. De partners moeten nadrukkelijk samenwerken zodat de aanstaande leraren de competenties die betrokken zijn op samenwerken als doel kunnen bereiken. Hier ligt de kern van samen opleiden: samen werken aan leren samenwerken, waaraan de drie actorgroepen, basisschool, aanstaande leraar en hogeschool, zich committeren en waarover ze met elkaar samenwerkingsafspraken willen maken.

Op de elementen van die samenwerkingsafspraken richt zich het hier beschreven onderzoek dat begint met een literatuurverkenning.

Theoretische inkadering

Aan wetenschappelijk-onderwijskundige benaderingen van leren en leren onderwijzen (waaronder leren samenwerken) liggen tegenwoordig vooral (sociaal)constructivistische opvattingen ten grondslag. Mede daardoor ligt in het huidige opleidingsonderwijs een sterke nadruk op competentiegericht en vraaggestuurd onderwijs, waarbij een actieve, constructieve houding van de lerende wordt voorondersteld. Vooral deze opvattingen hebben geleid tot een paradigmashift in het opleidingsonderwijs. Deze shift kenmerkt zich door een verschuiving van docentgecentreerde en theoretisch-curriculum georiënteerde vormen van opleiden vanuit de hogeschool, naar vraaggestuurde en competentie georiënteerde vormen van samenwerkend leren onderwijzen op de werkplek. In de literatuur die betrekking heeft op (sociaal)constructivistische leertheorieën keert steeds een zestal kenmerken terug, gerelateerd aan het

AUTEUR(S)

Herman E. Popeijus,
Universiteit Maastricht

Jeannette Geldens,
Hogeschool De Kempel,
Helmond

Herman L. Popeijus,
Hogeschool De Kempel,
Helmond en Radboud
Universiteit, Nijmegen

leren en aan het leren onderwijzen (Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998). Deze kenmerken omvatten a) (inter)actieve en b) constructieve processen, die c) cumulatief, d) zelfregulerend en e) doelgericht plaatsvinden en waaraan een e) reconstructief karakter is toe te kennen. Geldens (in voorbereiding) relateert het belang van deze kenmerken aan vakinhoudelijke en didactische bekwaamheden voor het leren onderwijzen en aan de persoonlijke ontwikkeling. Daarom en vooral vanwege het laatstgenoemde aspect leggen we hier een koppeling met kenmerken uit de traditie van de personalistische (Kohnstamm, Langeveld, Imelman) en de cultuur-historische pedagogiek (Vygotsky, Van Parreren, Carpay). De aard en inhoud die aan dit samenhangend geheel van kenmerken is toe te dichten zien we daarmee als richtinggevend voor de invulling van elementen die te maken hebben met de samenwerkingsafspraken waarover het in dit onderzoek gaat. Ze maken het mogelijk te komen tot een beargumenteerde omschrijving van samenwerken.

Vanuit deze invalshoek kunnen we samenwerken omschrijven als een (leer)werkvorm tussen twee of meer personen of instanties, hier in een onderwijsberoepssituatie, die interactief en doelbewust samenwerken om een gemeenschappelijk doel te bereiken. Van de pedagogische hogeschool en de basisschool, die 'samen opleiden', wordt verwacht dat ze de aanstaande leraar in de gelegenheid stellen in een daartoe geëigende leer- en werkomgeving al werkend en lerend zich deze competenties eigen te maken. Het samenwerken van leraren is daarbij een uitdaging tot wederzijdse versterking, ook wel 'empowerment' genoemd (Kincheloe, 1991; Stevens, 2000). Vanuit voorgaande opvattingen leiden we af dat samenwerken steeds een open interactie veronderstelt tussen de samenwerkende partners vanuit een gemeenschappelijke doelstelling. Daarbij resulteert het samenwerken in een opbrengst voor en van allen maar ook in individuele opbrengsten. Daarmee zijn de partners gezamenlijk verantwoordelijk voor het bereiken van de gezamenlijk gestelde doelen zowel als voor eigen individuele doelen. Een reden temeer om gezamenlijke afspraken te willen maken die betrekking hebben op samen opleiden.

Probleemschets: over welke elementen zijn afspraken nodig of gewenst?

De laatste jaren sluiten pedagogische hogescholen en schoolbesturen regelmatig convenanten in het kader van arbeidsmarktbeleid en integraal personeelsbeleid. De afspraken die ze daarin maken staan veelal in verband met elementen van de hier aan samen opleiden onderscheiden componenten: 'leren samenwerken', 'inzet' en 'begeleiding'. In deze documenten leggen de partners bijvoorbeeld vast dat ze tot afstemming willen komen over de werving van leerwerkplekken, de vorming van leerwerk gemeenschappen en over de inzet en begeleiding van aanstaande leraren.

Vanuit de hiervoor gegeven omschrijving van samenwerken verstaan we onder een leerwerk gemeenschap een formeel of informeel georganiseerde groep mensen die in eenzelfde professioneel domein samen le-

ren, samen onderzoeken en samen werken. Daarbij streven ze een gemeenschappelijk doel na en delen ze met elkaar een belang of hartstocht voortkomend uit dat doel. Vanuit optimalisatievraagstukken of ontwikkelingsdoelen zoeken ze naar gezamenlijke mogelijkheden voor activiteiten om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen (vgl. Pieters & De Vries, 2005; Popeijus et al., 2005). Leerwerk gemeenschappen situeren we als leer- en werk gemeenschap van samenwerkende mensen, binnen de door Geldens (2003) beschreven werkplekleeromgevingen. Een werkplekleeromgeving is hier een op het beroep van leraar primair onderwijs gerichte werk- en leeromgeving, waarbinnen aanstaande leraren de voor het beroep vereiste bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen werken en leren (Geldens, in voorbereiding). Uit het onderzoek van Geldens blijkt de begeleiding cruciaal voor de kracht van een werkplekleeromgeving. Aanvullend onderzoek dat zij uitvoerde, leidde tot de conclusie dat de kwaliteit van de begeleiding verbetering behoeft. Zo heeft de pedagogische Hogeschool De Kempel te Helmond met twee groepen schoolbesturen convenanten gesloten om onderzoek te initiëren ter verbetering en ondersteuning van het onderwijs. Mede voor dat laatste doel heeft ze ook het Kempellectoraat 'Leren in leerwerk gemeenschappen' ingesteld.

Jongeren die thans naar de pedagogische hogescholen gaan om daar hun getuigschrift 'leraar primair onderwijs' te behalen kunnen geen individueel ingestelde solisten zijn.

Het hier beschreven onderzoek is uitgevoerd als co-project van dit lectoraat en vloeit voort uit die convenanten. Uit de convenanten spreekt de behoefte en de wens van de partners om afstemming bij het samen opleiden. Deze afstemming vraagt om het maken van afspraken. In de convenanten is daarom opgenomen dat de partners de mogelijkheden willen onderzoeken om deze afspraken in een 'protocol' uit te werken. Dit protocol duiden we als een arrangement van samenwerkingsafspraken tussen de hogeschool, de partnerscholen en de aanstaande leraren (de drie actorgroepen in dit onderzoek).

Om een arrangement van samenwerkingsafspraken te maken is het allereerst nodig te weten op welke elementen die afspraken betrekking zouden moeten hebben. Een dan volgende vraag is aan welke elementen van 'leren samenwerken' en van 'inzet' en 'begeleiding', de partners gezamenlijk belang hechten.

Een eerste verkenning naar deze elementen bestond uit vijf gesprekken met een inspecteur, een stagecoördinator en drie aanstaande leraren. Naast de driedeling in componenten kwam daaruit naar voren dat verschillende partnerscholen evenals de hogeschool wel beschikten over documenten met wat de actoren steeds duiden als 'afspraken over stage en begeleiding'. Uit deze documenten bleek dat daarin echter vrijwel geen elementen voorkwamen die gekoppeld

waren of konden worden aan de nieuwe competenties of aan elementen van 'leren samenwerken'. Ze waren vooral organisatorisch van aard. Bovendien kenden deze afspraken geen gemeenschappelijk door alle partners gedragen basis. Zeker niet als we tot die partners ook de aanstaande leraren rekenen. Om te kunnen komen tot een gemeenschappelijk gedragen basis is bovendien weinig steun voorhanden vanuit wetenschappelijk gefundeerde onderzoeksresultaten. Over het leren samenwerken en over het maken van een arrangement van samenwerkingsafspraken voor de inzet en begeleiding van aanstaande leraren, blijken vrijwel geen wetenschappelijk opgezette en praktijkgerelateerde onderzoeken beschikbaar. Onbekend is over welke elementen van de drie componenten afspraken nodig of gewenst zijn. We hopen dat het hier beschreven onderzoek daar duidelijkheid kan geven.

De onderzoeksvragen

De bovenbeschreven probleemschets leidt tot de volgende doelstellingen en onderzoeksvragen, die mede tot stand kwamen op basis van overleg met vertegenwoordigers uit de drie actorgroepen. Het voorliggende onderzoek draagt het karakter van een diepte-onderzoek (Popeijus, 2005). Dit betekent dat de eerste doelstelling van het onderzoek is een bijdrage te leveren aan theoretische inzichten over de elementen waaraan de drie samenwerkende partners belang hechten om de aanstaande leraren in de gelegenheid te stellen om samen te werken.

Schoolbesturen en hogeschool hebben afgesproken een gezamenlijke visie te ontwikkelen op het opleiden van onderwijspersoneel. Daaruit zullen gemeenschappelijke afspraken voortvloeien die worden vastgelegd in een arrangement van afspraken ('stage-protocol'). Hier ligt de basis voor de praktijkrelevantie van dit onderzoek. Deze relevantie heeft geleid tot de tweede doelstelling namelijk om op basis van wetenschappelijk onderzoek voor beleid en praktijk een bruikbaar kader te ontwerpen voor zo'n arrangement aan afspraken.

Als voorlopige ordening van de elementen uit dat kader gebruikten we de hierboven onderscheiden drie componenten 'leren samenwerken', 'inzet' en 'begeleiding'. Wanneer de elementen die zijn toe te rekenen aan die componenten bekend zijn, kunnen we onderzoeken aan welke van die elementen de actoren dusdanig belang hechten dat ze daarover met elkaar samenwerkingsafspraken zouden willen vastleggen. Uit de korte verkenning weten we dat verschillende scholen al beschikken over arrangementen van afspraken voor stage en begeleiding. De indruk was echter wel dat dit geen gemeengoed is. Daarmee is de vraag relevant of de actoren over de onderscheiden elementen in de praktijk vastgelegde afspraken kennen. Aannemelijk lijkt dat de twee aspecten 'belang toekennen aan' die elementen en de 'perceptie van de aanwezigheid' ervan in de praktijk, aan elkaar zijn te relateren.

Uit deze overwegingen zijn de volgende onderzoeksvragen geoperationaliseerd:

- 1 Welke elementen onderscheiden de actoren van de drie actorgroepen (hogeschool, partnerschool, aan-

staande leraar) aan het 'leren samenwerken' en aan de 'inzet' en 'begeleiding' van aanstaande leraren basisonderwijs?

- 2 Welk belang hechten de actoren aan deze elementen?
- 3 Zijn er verschillen binnen en tussen de drie actorgroepen in de elementen waaraan zij belang hechten?
- 4 Over welke van deze elementen zijn volgens de actoren in de praktijk afspraken vastgelegd?

Vanuit de doelstellingen en onderzoeksvragen is de focus van het onderzoek erop gericht zicht te krijgen op die elementen die de actoren van belang achten om te kunnen leren samenwerken. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is allereerst een literatuurstudie uitgevoerd. Deze is aangevuld tijdens het eerste deel van het empirisch onderzoek. Dit deel had tevens instrumentontwikkeling tot doel voor het tweede deel van het empirisch onderzoek waarin de tweede, derde en vierde onderzoeksvraag aan de orde kwamen.

Literatuurstudie, resultaten en conclusies eerste onderzoeksvraag

De eerste onderzoeksvraag is gericht op het onderscheiden van elementen betrokken op de componenten 'leren samenwerken', 'inzet' en 'begeleiding'. Hieronder zijn de resultaten op deze onderzoeksvraag integraal beschreven. Een ordening in de drie componenten is aan het einde van deze paragraaf gemaakt.

Een eerste bron voor de elementen van 'leren samenwerken' vormen de beroepscompetenties. Het '(leren) samenwerken' vormt formeel een nieuw element in de beroepscompetenties voor de (aanstaande) leraar. De leraar moet competent zijn in het samenwerken met collega's, maar ook in het samenwerken met de omgeving, de ouders en de leerlingen. Tegelijkertijd zal de aanstaande leraar moeten leren hoe de leerlingen te leren samenwerken. Recent zijn deze competenties geformaliseerd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (23 augustus 2005, nr. 05.000562). Het aan samenwerken toegekende belang is zichtbaar in het gegeven dat het als begrip in verschillende varianten, in het Besluit 142 maal wordt genoemd. In eerdere onderwijsregelgeving is het begrip nauwelijks aangetroffen.

Zinvol is eerst te onderzoeken wat deze beroepscompetenties omvatten. In de literatuur zien we daarover steeds de concepten kennis, vaardigheden en houdingen als kernbegrippen terug (Mulder et al., 2003; Stoof, 2000). Vanuit deze begrippen verstaan wij onder een beroepscompetentie het vermogen, of de bekwaamheid om op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te kunnen handelen in complexe beroepssituaties. Meer omvattend impliceert een competentie het vermogen om op de keuzes en beslissingen die tijdens dat handelen gemaakt worden te kunnen reflecteren en ze te verantwoorden. Dergelijke keuzes maken leraren individueel maar ook samen met collega's en met anderen. Denk aan het vrijwel jaarlijkse ritueel van het voor een van de vakken kiezen van een nieuwe methode.

Spitsen we deze gegevens toe op het leren samenwerken door (aanstaande) leraren primair onderwijs dan zijn nu in combinatie met de beroepscompetenties verschillende elementen te onderscheiden:

- a een constructieve bijdrage leveren aan vergaderingen en andere vormen van overleg binnen de school;
- b een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en verbetering van de school als organisatie;
- c communiceren over de voortgang van het werk waaronder het toegankelijk maken en registreren van leerlinggegevens;
- d ontvangen van feedback en het geven van terugkoppeling door middel van consultatie en interview;
- e bijdragen aan ontwikkelen, onderzoeken en invoeren van vernieuwingen binnen het onderwijs of de schoolorganisatie, zoals het onderzoeken van verschillende vormen van leerwerk gemeenschappen of het kiezen van een nieuwe methode.

De zesde competentie heeft betrekking op het (leren) samenwerken met de omgeving. De bekwaamheden die tot deze competentie zijn te rekenen omvatten elementen wat betreft het leren opzetten en onderhouden van efficiënte contacten met:

- f ouders, waaronder het voeren van oudergesprekken en;
- g externe personen en instellingen gerelateerd aan de zorg voor de kinderen.

Daarvoor is tevens nodig dat de aanstaande leraar:

- h de normen en waarden van de school leert kennen evenals;
- i de gebruikelijke manier waarop de school zich naar buiten toe presenteert.

Voor een adequate communicatie is ten slotte het leren kennen van:

- j de mores, achtergrond en leefwereld van de gesprekspartner(s) van belang.

Uit de literatuur blijkt een aantal elementen in de zin van condities gunstig voor het samenwerken tussen leraren onderling, maar ook voor bijvoorbeeld het samenwerken met de ouders of de onderwijsbegeleider. Tot die condities zijn te rekenen het respecteren van collega's, deelname aan de besluitvorming, (tijdig) verkrijgen van informatie en de zorg voor overeenstemming tussen visie en doelen van de leraren en die van de school als organisatie (Firestone, 1991; Firestone, 1993; Firestone, 1996; Hopkins, 2001; Karns, 2005; Van Wiering et al., 2004; Gajda, 2004). Verder blijken verschillende andere aspecten te onderscheiden die de complexiteit van het (leren) samenwerken weerspiegelen en die tegelijkertijd het belang van een adequate begeleiding benadrukken (zie o.a. Van Wesum, 1997 en referenties daarin).

Het belang van samenwerken blijkt op verschillende manieren te worden benoemd of benadrukt (hier zien we tevens een relatie met onze derde onderzoeksvraag):

- a Door samen te werken kan de pedagogische competentie van de leraren verbeteren waarmee de effectiviteit van de scholen wordt vergroot (Shachar & Shmuelevitz, 1997). Deze verschillende

en intensieve samenwerkingsvormen van leraren zouden bovendien leiden tot betere leerlingresultaten (Firestone, 1993; Hopkins, 2001).

- b Samenwerken leidt tot een grote kans op succesvolle implementatie van vernieuwingen. De schoolleiding vervult hierbij een belangrijke rol door het ontwikkelen en mogelijk maken van een gemeenschappelijke visie (Firestone, 1991; Hopkins, 2001; Karns, 2005; Nijhof et al., 1995).
- c Samenwerken faciliteert 'leren met en van elkaar'. Dit bevordert de individuele ontwikkeling van de leraar en van de groep leraren als geheel (Beatty, 2000; Firestone, 1993; Smith & Averis, 1998).
- d Bij samenwerking raken leraren meer betrokken bij de school (Beatty, 2000; Firestone, 1993; Ginns & Watters, 1999; Smith & Averis, 1998).
- e Door samenwerking ervaren leraren minder stress (Beatty, 2000; Ginns & Watters, 1999).
- f Samenwerking kan het vertrouwen in het eigen kunnen vergroten (Beatty, 2000; Ginns & Watters, 1999).

Uit ander onderzoek vonden we echter de relative ring dat veel scholen een cultuur van individuele autonomie kennen waarbinnen in beperkte mate sprake is van samenwerkend leren en teamwerk (Bergen & Veen, 2004; Boud et al., 2001; Popeijus et al., 2005; Putnam & Borko, 2000; Zeichner & Liston, 1996). Hier ligt een uitdaging voor de pedagogische hogeschool en de partnerscholen.

Samenvattend konden we de hierboven in de literatuur gevonden elementen op grond van verwantschap binnen de drie componenten 'inzet', 'begeleiding' en 'leren samenwerken' groeperen in zes clusters. Deze indeling is in willekeurige volgorde in Tabel 1 opgenomen.

Nr.	Clusteromschrijving	Betrokken op
1	Plaatsing en andere organisatorische elementen	inzet
2	Beoordeling van de competenties	begeleiding
3	De rol en taken van begeleiders van de aanstaande leraren of stagiaires	begeleiding
4	De opname van de aanstaande leraar in het team	samenwerken
5	De communicatie en omgangsvormen in de klas en daarbuiten	samenwerken
6	Deelname aan verschillende overlegstructuren	samenwerken

Tabel 1: Clusters van elementen waarvan aannemelijk lijkt dat de samenwerkende partners daarover met elkaar samenwerkingsafspraken willen maken

C. In het nu volgende kunt u uw eigen oordeel geven over de noodzaak van afspraken over bepaalde elementen (a). Tevens kunt u aangegeven of daarover op uw huidige stageschool al afspraken zijn vastgelegd (b).

(b) Op mijn stageschool zijn hierover afspraken vastgelegd

	(a) Zijn over de volgende elementen volgens u afspraken in een protocol of ander document nodig?		(b) Op mijn stageschool zijn hierover afspraken vastgelegd	
	nee	ja	nee	ja
v10 Over het aantal en het soort stagiaires (zie v03) dat op de stageschool stage gaat lopen	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v11 Over de groepen waarin u als stagiair geplaatst kan gaan worden	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v12 De eisen waaraan een mentor zou moeten voldoen om u als stagiair te kunnen en mogen begeleiden	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v13 De beoordelingswijze van de competenties waaraan u moet voldoen aan het eind van de stageperiode	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v14 De verantwoordelijkheidsverdeling tussen stageschool en pabo voor de beoordeling van uw stage	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v15 Het gebruik van checklisten voor de beoordeling van stagiaires	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v16 De tijdens de stageperiode door u te bereiken doelen	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v17 Het met u bespreken van de leefwereld, de sociaal-culturele achtergrond van de kinderen	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v18 De sociale verhoudingen binnen de klas	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v19 De gebruikelijke communicatie en omgangsvormen binnen de klas en de school	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v20 De gebruikelijke communicatie en omgangsvormen in externe contacten	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v21 Het gebruik van Algemeen Nederlands als voertaal op de stageschool	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v22 Het gedrag en de houding die van u tijdens de stage worden verwacht	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v23 Uw kleding en uiterlijke verzorging	①-----②-----③-----④		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figuur 1: Voorbeeld van enkele vragen uit de vragenlijst aanstaande leraren

Empirisch onderzoek, resultaten en conclusies

Context

De thesis is ingebed in convenantsafspraken die twee groepen van schoolbesturen maakten met de pedagogische Hogeschool De Kempel. Alle in dit onderzoek participerende deelnemers zijn dan ook als (aanstaande) leraar, docent, directeur of bestuurder van de hogeschool of partnerscholen betrokken bij het 'opleidingsonderwijs' van deze hogeschool.

Het eerste deel van het onderzoek had tot doel de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden om welke elementen het nu gaat en om op basis daarvan een vragenlijst te ontwikkelen voor het tweede deel van het onderzoek. De resultaten van de literatuurstudie vormden de basis voor een voorlopige lijst met elementen. Om deze lijst verder uit te kunnen werken zijn 11 deelnemers variërend van bestuurder, directeur tot aanstaande leraar geraadpleegd. Op die wijze is de voorlopige lijst aangescherpt tot een definitieve lijst met in totaal 54 elementen. Na elf raadplegingen werden geen elementen meer aangescherpt of nieuw genoemd. Om de betrouwbaarheid en de validiteit van de gevolgde werkwijzen en de interpretaties van de elementen en conclusies te borgen is 'peer debriefing' toegepast (Peters, 1995; Wester & Peters, 2004). We concludeerden dat de 54 gevonden elementen relevant zijn voor het 'leren samenwerken', de 'inzet' en 'begeleiding' en dat ze bruikbaar bleken voor het ontwerp van een vragenlijst.

Aan een expertgroep is een deskundigenoordeel gevraagd over de opzet en inhoud van de vragenlijst. De vragenlijst is vervolgens in een try-out onderzocht op relevantie en bruikbaarheid. Uiteindelijk resulteerde dit tot drie vragenlijsten: één voor elk van de drie actorgroepen. De bruikbaarheid ervan is uit de resultaten van de try-out gebleken. Voor de elementen van '(leren) samenwerken', 'inzet' en 'begeleiding' stemmen de vragen uit de drie lijsten inhoudelijk overeen. Alleen de formulering is aan de doelgroep aangepast.

In het tweede deel van het onderzoek is onderzocht welk belang de actoren hechten aan de inmiddels verkregen elementen (onderzoeksvraag 2), de verschillen binnen en tussen de drie actorgroepen in de elementen waaraan zij belang hechten (onderzoeksvraag 3) en of de actoren bekend zijn met in hun praktijk vastgelegde afspraken over die elementen (onderzoeksvraag 4).

De deelnemers in dit deel van het onderzoek waren (de teams van) alle 138 partnerscholen die participeren in de besproken convenanten, 75 eerste- en 75 vierdejaars aanstaande leraren en 45 bij stage en begeleiding betrokken hogeschooldocenten. In totaal 333 actoren.

De responspercentages waren 70% voor de partnerscholen, 52% voor de aanstaande leraren en 49% voor de hogeschooldocenten. De verdeling op grond van enkele steekproefvariabelen was voldoende in overeenstemming gebleven met de verdeling ervan over

de betreffende populaties. Dit betekent dat voldoende de betrouwbare conclusies zijn te trekken.

Het belang (onderzoeksvraag 2)

De respondenten konden antwoorden op een vierpuntsschaal van '1 = nee, onbelangrijk' tot '4 = ja, belangrijk'. De antwoordfrequenties op deze vierpuntsschaal zijn per element omgezet in een percentageschaal. Daarmee is ervoor gezorgd dat voor elk element alle oordelen van alle respondenten zijn gewogen op een objectieve maat die loopt van 0 tot 100. Hierbij is 0 geïnterpreteerd 'als geen van de respondenten hechtte belang aan dit element' en 100 als 'alle, in casu 100%, van de respondenten hechtte belang aan dit element'.

Het belang dat de actoren aan elk van de 54 elementen hechtten, bleek te variëren van 27% tot 92%. Een verschil van 15 procentpunten in het oordeel tussen de actorgroepen hebben we geduid als een substantieel verschil in het belang dat de ene actorgroep aan dat element hechtte ten opzichte van beide andere actorgroepen.

Uit de resultaten konden we allereerst concluderen dat de actoren aan alle 54 onderscheiden elementen in meerdere of mindere mate een zeker belang toekenden. Van deze elementen werd ruim 83% belangrijk genoeg geacht om daarover samenwerkingsafspraken vast te leggen. De grens 'belangrijk genoeg' is daarbij getrokken voor die elementen waaraan 50% of meer van de actoren belang hechtte.

Om welke elementen gaat het dan? Het meest van belang blijken elementen die betrekking hebben op 'de rol en taken van de mentor' (v36), 'de coach' (v38) en 'de externe begeleider' (v37). Gevolgd door 'wie het aanspreekpunt is wanneer zich problemen voordoen' (v24) en 'hoe de verantwoordelijkheden zijn verdeeld' (v14). Ook de 'te bereiken doelen' (v16), 'de beoordelingswijze' (v13) en 'het gebruik van checklists' (v15) behoren tot deze meest belangrijke elementen.

Verder concluderen we dat een overgrote meerderheid van de actoren (83%) het protocollair vastleggen van een arrangement van afspraken van belang acht voor het leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving. De verkregen en naar belang gerangschikte lijst van elementen biedt de basisscholen, aanstaande leraren en de hogeschooldocenten daartoe een bruikbaar kader (zie Bijlagetabel).

Ook is nagegaan of er responstendenties aanwezig waren bij de onderscheiden schaalvragen. Dit houdt het volgende in. Doordat de antwoordmogelijkheden in een vierpuntsschaal liepen van 'nee' (onbelangrijk) tot 'ja' (belangrijk) behoeft een antwoord niet absoluut te zijn. Dat wil zeggen dat de score 4 ook geïnterpreteerd kan worden als 'overwegend van belang'. En de score 3 als 'meer wel dan niet van belang'. Aannemelijk is dat een eventuele responstendens (mede) een indicatie kan vormen voor onzekerheid bij de actoren over het belang dat ze aan een bepaald element toekennen. En dat de keuze voor bijvoorbeeld 3 of 4 bij dat element voor hen in dat geval weinig verschil uitmaakt.

De resultaten laten zien dat de actoren in het algemeen weinig tot geen knelpunten ondervinden bij

het duiden van het belang bij 43 van de 54 elementen. Bij geen enkel element blijken de actoren problemen te ondervinden in hun oordeel 'nee' (=1) of 'ja' (=4). Bij negen elementen wijzen de resultaten wel op knelpunten bij het oordeel of het element nu 'meer niet dan wel van belang' (=2) of 'meer wel dan niet van belang' (=3) is. Dit betrof de elementen v25, v28, v40, v41, v49, v54, v57, v59 en v61 (grijs gearceerd in de Bijlagetabel). Opvallend was dat minder dan de helft van de actoren zes van deze negen elementen van belang acht. Bovendien blijkt het vooral te gaan om elementen die faciliterend zijn voor het 'leren samenwerken' waaronder v25 'het geven van een eigen werkruimte' of v40 'het geven van voorbeeldlessen mentor'.

Om de relevantie van de eerder op theoretische gronden onderscheiden indeling in clusters na te gaan is onderzocht welke elementen op grond van gemeenschappelijke factoren samenhangen. De resultaten laten zien dat de onderscheiden elementen kunnen worden geclusterd in 13 groepen (zie Bijlagetabel). Deze clusters omvatten alle elementen uit één van de meer overkoepelende componenten 'samenwerken', 'inzet' en 'begeleiding'.

Op grond van de verkregen empirische resultaten concluderen we dat de meer omvattende indeling in drie componenten bruikbaar is gebleven. Op grond van de analyses is wel een nieuwe onderverdeling van deze drie componenten in 13 clusters gemaakt. De theoretische indeling in zes clusters is daarmee losgelaten. Een dergelijke indeling is als steunend ordeningsprincipe voor het maken van een arrangement van belang, mede opdat vanuit een ander perspectief ook nog andere elementen en andere indelingen mogelijk zijn dan die hier uit het onderzoek nu naar voren komen. Te denken is aan elementen die te maken hebben met integraal personeelsbeleid of beleid betrokken op onderwijsonderzoek en onderwijsinnovatie. Nu de partnerscholen binnenkort overstappen op lumpsum financiering kunnen dat soort elementen ook een rol gaan spelen.

De conclusie lag voor de hand dat de component 'leren samenwerken' op grond van het hoogste aantal elementen ook wel veruit het meest van belang zal worden geacht. De resultaten laten echter een ander beeld zien. In de 'top 10' van elementen waaraan de actoren het meeste belang (>80%) bleken toe te kennen hebben er acht betrekking op de component begeleiding en twee op leren samenwerken. In de top 20 (70% of meer) gaat het om 12 elementen van begeleiding, twee van inzet en zes van leren samenwerken (zie Bijlagetabel). De conclusie is dat voor de actoren 'organisatorische' elementen het meest van belang zijn.

Verschillen tussen de actorgroepen (onderzoeksvraag 3)

Onderzocht zijn eventuele betekenisvolle verschillen binnen en tussen de drie actorgroepen in het belang dat zij aan de elementen hechten. De oordelen over het belang van de onderscheiden elementen bleken weinig verschillen binnen of tussen de actorgroepen op te leveren. Bovendien bleken deze verschillen doorgaans verklaarbaar juist vanuit het onderschei-

dende karakter dat dit element binnen of tussen de drie actorgroepen kenmerkt. Het 'geven van een eigen sleutel' leverde een significant verschil binnen de actorgroep aanstaande leraren. Zo is aannemelijk dat dit voor een eerste jaars, die slechts beperkte tijd op de school komt, minder relevant is dan voor een vierde jaars, die soms een volledig jaar aan een en dezelfde school verbonden is.

Op grond van de onderzoeksresultaten concluderen we dat zo'n 85% van de elementen door de helft of meer van de actoren van belang wordt geacht om afspraken over vast te leggen. Bovendien blijkt het overgrote deel van de actoren het belangrijk te vinden dat het vastleggen van dergelijke afspraken 'protocolair' dient te gebeuren in de vorm van een arrangement van afspraken. De uit het onderzoek verkregen lijst met elementen die naar belang zijn gerangschikt (Bijlagetabel), biedt de partnerscholen, aanstaande leraren en de hogeschool daartoe een bruikbaar kader.

We kunnen nu de algemene conclusie op de tweede en derde onderzoeksvraag trekken.

Buiten een beperkt aantal waargenomen betekenisvolle verschillen blijkt vooral sprake van overeenstemming tussen de drie actorgroepen. Deze overeenstemming betreft zowel het belang van de onderscheiden elementen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren als het protocolair vastleggen van samenwerkingsafspraken daarover. Dit laatste weliswaar voor de aanstaande leraren significant minder dan voor beide andere actorgroepen, maar toch nog altijd voor zo'n 73%.

Afspraken in de praktijk? (onderzoeksvraag 4)

Een arrangement met als kern de in het onderzoek beschreven elementen zou volgens alle actoren moeten worden geïnitieerd vanuit de hogeschool. Wat in de analyses van de vierde onderzoeksvraag opviel, was de discrepantie tussen het aangegeven belang om afspraken vast te leggen en het daadwerkelijk voorkomen in de praktijk van vastgelegde afspraken. Ondanks het belang dat actoren hechten aan de elementen zijn in de praktijk uiterst beperkt vastgelegde afspraken waargenomen over de elementen. Het hoogste percentage bij de actoren bekende afspraken (38%) bleek te gaan over v30 'de dagelijkse gang van zaken'. Met elk twee procent waren over 'deelname aan beslissingsprocessen' (v49) en 'deelname aan implementatieactiviteiten' (v50) de minste afspraken bekend. Dat afspraken in de praktijk worden vastgelegd zonder dat de actoren er belang aan hechten blijkt overigens nauwelijks voor te komen. Wat dat betreft scoorde bekendheid met afspraken wat betreft de inzet 'over de stagegroepen' het hoogste percentage (v11, 7%).

Opvallend was dat de aanstaande leraren gemiddeld op ongeveer 25% van de scholen vastgelegde afspraken over de elementen percipiëren. Op grond van de opgaven van de partnerscholen zelf zou het echter hooguit kunnen gaan om een gemiddelde van 15%. Een mogelijke verklaring kan zijn dat de aanstaande leraren in de praktijk veel meer te maken hebben met eenzijdig 'opgelegde' afspraken, mondeling of schriftelijk. "Je moet je houden aan ..., we verwachten van je dat je bij ons op school"

De hogeschooldocenten bleken precies omgekeerd op 11% van de basisscholen vastgelegde afspraken te percipiëren. In de marge verwezen zij regelmatig naar stage'afspraken' van de hogeschool zelf.

Wat opviel was de discrepantie tussen het aangegeven belang om afspraken vast te leggen en het daadwerkelijk voorkomen in de praktijk van vastgelegde afspraken.

Slotconclusies, discussie en aanbevelingen

Wat hebben we van het onderzoek geleerd?

De onderzoeksresultaten laten zien dat volgens de actoren het merendeel van de elementen deel uit zou moeten maken van een kader voor samenwerkingsafspraken. Op basis van de onderzoeksresultaten concluderen we dat zeker driekwart van de scholen thans echter niet beschikt over een arrangement van samenwerkingsafspraken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Tevens concluderen we dat een overgrote meerderheid van alle actoren (83%) daar wel degelijk belang aan hecht. Dit is in overeenstemming met de wens die door de besturen in de conventanten is aangegeven.

Deze conclusies impliceren ons inziens dat een gemeenschappelijke basis aanwezig is om tot ontwikkeling van dergelijke afspraken over te gaan. Koppelen we deze gegevens aan wat hierover bekend is uit de literatuur, dan blijkt dat een dergelijke gemeenschappelijke basis één van de voorwaarden is voor het succesvol verloop van interventies (Bergenhengouwen, 2002; Boonstra, 2004; Hopkins, 2001).

Uit ons onderzoek valt verder op dat elementen die betrekking hebben op de component 'begeleiding' het meeste gewicht in de schaal leggen in de oordelen over het belang. Juist aan elementen die meer 'inhoudelijk' te maken hebben met leren samenwerken blijken de actoren beperkter belang te hechten. Hier ligt ons inziens een ernstig punt van aandacht gezien de nadruk die in de literatuur en in het besluit bekwaamheden gelegd op samenwerken en daarmee op leren samenwerken. Vanuit sociaal constructivistisch oogpunt is voor het leren onderwijzen (leren) samenwerken noodzakelijk.

Hebben we morgen ook nog iets aan de resultaten?

Uit de theoretische inbedding is duidelijk geworden dat juist de elementen die het minst van belang worden geacht, nauw samenhangen met opvattingen over leren onderwijzen gebaseerd op (sociaal-)constructivistische inzichten. Ze zijn ook direct gerelateerd aan de nieuwe bekwaamheden afgeleid van de startcompetenties. In aansluiting op voorgaande, vragen we ons daarmee af of deze vrij nieuwe elementen thans al voldoende in de visie en opvattingen van de actoren opgenomen zijn. Een vervolgonderzoek kan hierin wellicht duidelijkheid bieden en

Bijlagentabel Rangorde overzicht van het belang dat de actoren hechten aan de 54 onderscheiden elementen uitgedrukt in percentages. De stippellijn geeft de 50% grens. Tevens is per element de indeling aangegeven in de 13 clusters en in de drie componenten.

vrg. elementnaam	% rang	Indeling in clusters en componenten			
		cluster	clusternaam	comp.	componentnaam
v36 De rol en taken mentor	92 1	4	Begeleiding	3	Begeleiding
v13 De beoordelingswijze	90 2	6	Beoordeling	3	Begeleiding
v14 De verantwoordelijkheidsverdeling	88 4	6	Beoordeling	3	Begeleiding
v24 Aanspreekpunt bij problemen	88 5	8	Rolmodel	1	Leren samenwerken
v37 De rol en taken externe begeleider	88 3	4	Begeleiding	3	Begeleiding
v38 De rol en taken coach	86 6	4	Begeleiding	3	Begeleiding
v16 De te bereiken doelen	84 7	6	Beoordeling	3	Begeleiding
v22 Gedrag en houding stagiair	84 8	8	Rolmodel	1	Leren samenwerken
v60 Protocol voor begeleiding belang	83 9	4	Begeleiding	3	Begeleiding
v26 Toegankelijkheid leerlinggegevens	81 10	4	Begeleiding	3	Begeleiding
v32 De inzet als vervanger in de klas	80 11	9	Inzet	2	Inzet
v33 De inzet in andere klassen	77 12	9	Inzet	2	Inzet
v35 Het kennismaken schoolgids	75 13	3	Gang van zaken	1	Leren samenwerken
v12 Over eisen aan mentor	74 14	12	Mentoring	3	Begeleiding
v19 Interne communicatie	74 15	2	Communicatie	1	Leren samenwerken
v39 De rol en taken anderen	74 16	4	Begeleiding	3	Begeleiding
v15 Het gebruik van checklisten	73 17	6	Beoordeling	3	Begeleiding
v43 Tripartiete overeenkomst doelen	73 18	10	Verantwoordelijkheid	3	Begeleiding
v31 Omgangsnormen personeel	71 19	3	Gang van zaken	1	Leren samenwerken
v21 Algemeen Nederlands als voertaal	70 20	2	Communicatie	1	Leren samenwerken
v30 De dagelijkse gang van zaken	70 21	3	Gang van zaken	1	Leren samenwerken
v41 Inhoud mentoringsgesprekken	69 22	10	Verantwoordelijkheid	3	Begeleiding
v34 Het kennismaken schoolplan	69 24	3	Gang van zaken	1	Leren samenwerken
v42 Mede verantwoordelijkheid	69 23	10	Verantwoordelijkheid	3	Begeleiding
v20 Externe communicatie	67 26	2	Communicatie	1	Leren samenwerken
v45 Participeren in teamvergaderingen	67 25	1	Interne deelname	1	Leren samenwerken
v23 De kleding en verzorging stagiair	66 27	8	Rolmodel	1	Leren samenwerken
v63 Afspraken maken vanuit hogeschool	65 28				
v28 Gebruik leermiddelen door stagiair	63 29	7	Acceptatie	1	Leren samenwerken
v48 Participeren niet-les activiteiten	63 30	1	Interne deelname	1	Leren samenwerken
v11 Verdeling over de stagegroepen	62 31	13	Toedeling	2	Inzet
v29 Organisatievormen school en klas	62 32	3	Gang van zaken	1	Leren samenwerken
v47 Participeren in studiedagen	61 33	1	Interne deelname	1	Leren samenwerken
v10 Aantal en soort stagiaires	60 34	13	Toedeling	2	Inzet
v17 Bespreken leefwereld leerlingen	60 38	2	Communicatie	1	Leren samenwerken
v18 De sociale verhoudingen in klas	60 35	2	Communicatie	1	Leren samenwerken
v52 Deelname aan oudergesprekken	60 36	5	Externe contacten	1	Leren samenwerken
v53 Deelname aan ouderavonden	60 37	5	Externe contacten	1	Leren samenwerken
v27 Gebruik ICT tbv stagiaires	59 39	7	Acceptatie	1	Leren samenwerken
v55 De wijze van opnemen in het team	57 40	1	Interne deelname	1	Leren samenwerken
v44 Participeren in teamuitstapjes e.d.	55 41	1	Interne deelname	1	Leren samenwerken
v46 De inbreng in teamvergaderingen	54 42	1	Interne deelname	1	Leren samenwerken
v54 Ontwikkelingen volgen directie	53 43	1	Interne deelname	1	Leren samenwerken
v56 Berichtje in mededelingenblaadje	53 44	7	Acceptatie	1	Leren samenwerken
v51 Deelname aan IB-gesprekken	50 45	5	Externe contacten	1	Leren samenwerken
v25 Eigen werkruimte voor stagiair	45 46	7	Acceptatie	1	Leren samenwerken
v61 Afspraken het best zelf te regelen	42 47				
v40 Geven voorbeeldlessen mentor	40 48	12	Mentoring	3	Begeleiding
v59 Geven van een eigen postbakje	38 49	7	Acceptatie	1	Leren samenwerken
v50 Deelname implementatieprocessen	37 50	11	Deelname ontwikkeling	1	Leren samenwerken
v62 Afspraken regelen op bestuursniveau	37 51				
v57 Interview in de schoolkrant	35 52	7	Acceptatie	1	Leren samenwerken
v49 Deelname aan beslissingsprocessen	33 53	11	Deelname ontwikkeling	1	Leren samenwerken
v58 Geven van een eigen sleutel	27 54	7	Acceptatie	1	Leren samenwerken

(tevens) aanbevelingen genereren voor de invulling van de elementen van 'leren samenwerken' in de praktijk van het leren en leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen. Tevens verdient het aanbeveling in onderling overleg de doelen van 'leren samenwerken', in het bijzonder binnen een werkplekleeromgeving, concreet inhoudelijk vulling te geven voorafgaand aan het maken van een arrangement van samenwerkingsafspraken.

Het sluiten van convenanten en het maken van samenwerkingsafspraken voor het leren onderwijzen waaronder het leren samenwerken, tussen alleen hogeschool en partnerscholen staat wat ons betreft gelijk aan het maken van afspraken 'voor en over u, maar wel zonder u'.

Hoe weten we dat wat we gedaan hebben goed is?

De elementen van de vragenlijst afkomstig uit de literatuur, zijn geverifieerd en aangevuld vanuit de praktijk. Op deze wijze en door 'peer debriefing' en 'expert reviewing' van de werkwijzen en interpretaties, is een betrouwbaar en valide beeld verkregen van de elementen en het daaraan gehechte belang. Ze blijken betrekking te hebben op samen werken en leren samenwerken en op inzet en begeleiding van aanstaande leraren. Meer dan tweederde van deze elementen achten de actoren naar hun eigen opgaven van dusdanig belang dat afspraken daarover zeker dienen te worden vastgelegd.

In de terugkoppeling via presentaties onder meer op de hogeschool, tijdens het VELON-congres en de ORD2006, zijn de hier uit de empirie gevonden elementen zowel aan het praktijk- als aan het wetenschappelijk forum voorgelegd. De hogeschool en de convenantpartners zijn thans bezig een werkgroep te installeren om met de onderzoeksresultaten als richtinggevend raamwerk, een gezamenlijk gedragen arrangement van samenwerkingsafspraken uit te werken. De hier gevonden elementen zijn vrij ruim geformuleerd en laten daarmee ruimte voor interpretatie. Om een zo eenduidig mogelijke interpretatie van de elementen voor elk van de drie actorgroepen te borgen, is het zaak de uitwerking van de elementen te vatten in concrete en kwalitatief evalueerbare termen.

Samen opleiden of samenwerken aan leren onderwijzen?

We willen besluiten met de volgende overweging. Partnerschap impliceert dat iedere partner aangesproken kan worden op die afgesproken eigen verantwoordelijkheden. Vanuit (sociaal)constructivistisch oogpunt zien wij leraren en aanstaande leraren nadrukkelijk gezamenlijk verantwoordelijk voor de samen gestelde leer- en onderwijsdoelen binnen de leerwerk gemeenschap. Tegelijkertijd zien we elk van hen individueel zelfverantwoordelijk voor het eigen leren en leren onderwijzen. Mede daarom spreken we ook consequent over aanstaande leraren in plaats van over studenten.

Het sluiten van convenanten en het maken van samenwerkingsafspraken voor het leren onderwijzen waaronder het leren samenwerken, tussen alleen hogeschool en partnerscholen staat wat ons betreft gelijk aan het maken van afspraken 'voor en over u, maar wel zonder u'. En dat staat op gespannen voet met het kunnen uitoefenen van en het worden aangesproken op zelfverantwoordelijkheid.

'Samenwerkings'-afspraken, zoals hier in deze studie bedoeld, zien we daarom nadrukkelijk als tripartiete afspraken tussen drie evenwaardige partners: de partnerscholen, de aanstaande leraren en de hogeschool. Dit impliceert dat nadrukkelijk ook de aanstaande leraren partner zijn in het 'samen opleiden' en dus ook in de nadere uitwerking en uiteindelijke onder-tekening van een arrangement van samenwerkingsafspraken voor dat 'samen opleiden'.

LITERATUUR

- Beatty, B.R. (2000). Teachers leading their own professional growth: Self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 73-97.
- Bergen, T.C.M. & Veen, K. v. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: Waarom is het zo moeilijk? *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Berghenhenegouwen, G., Mooijman, E. & Tillema, H.H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Boonstra, J. (2004). *Dynamics of organizational change and learning*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Boud, D., Solomon, N. & Symes, C. (2001). New practices for new times. In D. Boud & N. Solomon (Eds.), *Work-based learning. A new higher education?* Buckingham: Open University Press.
- Firestone, W.A. (1991). Review of improving the urban high school: What works and why. *Educational Leadership*, 49(1), 92.
- Firestone, W.A. (1993). Why "professionalizing" teaching is not enough. *Educational Leadership*, 50(6), 6-11.
- Firestone, W.A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 65-77.
- Geldens, J.J.M. (in voorbereiding). *Leren onderwijzen in werkplekleeromgevingen. Een onderzoek naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren primair onderwijs*. Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Geldens, J.J.M., Popeijus, H.L. & Bergen, T.C.M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift*, 24(2), 15-22.
- Ginns, I.S. & Watters, J.J. (1999). Beginning elementary school teachers and the effective teaching of science. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4), 287-313.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real; educational change and development*. London: Routledge Falmer.

- Karns, M. (2005). Prosocial learning communities. *Leadership*, 34(5), 32-36.
- Kincheloe, J.L. (1991). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Palmer Press.
- Mulder, M., Wesselink, R., Biemans, H., Nieuwenhuis, L. & Poell, R. (2003). *Competentievericht beroeps onderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* Houten: Wolters-Noordhoff.
- Nijhof, W.J., Franssen, H.A.M., Hoeben, W.T.J.G. & Wolbert, R.G.M. (1995). *Handboek curriculum: Modellen, theorieën, technologieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Pieters, J. & De Vries, B. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld. Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Popeijus, H.L., Geldens, J.J.M., Coenders, F.J.L. & Venrooij, A.J. v. (2005). *Leren in leerwerk gemeenschappen. Samen kennis delen en samen kennis vermenigvuldigen in voortdurende verandering* (Lectoraatsplan). Helmond: Hogeschool De Kempel.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- Shachar, H. & Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Smith, K. & Averis, D. (1998). Collegiality and student teachers: Is there a role for the advanced skills teacher? *Journal of In-service Education*, 24(2), 225-270.
- Stevens, L. (2000). *Een krachtige leeromgeving: Mensen voor mensen*. Utrecht: APS.
- Stoof, A., Martens, R.L. & Merriënboer, J.J.G. (2000). *What is competence? A constructivist approach as a way out of confusion*. Paper gepresenteerd op de ORD, Leiden.
- Van Wessum, L. (1997). *De sectie als eenheid: Samenwerking en professionaliteitsopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Van Wiering, A.M. L., Ax, J., Karstanje, P.N. & Voogt, J.C. (2004). *Organisatie van scholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verschaffel, L. & De Grote, E. (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden, onderwijskundig lexicon* (Vol. III, pp. 15-45). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Auteursgegevens

Herman E. Popeijus is universitair docent en onderzoeker bij de capaciteitsgroep Humane Biologie van de Universiteit Maastricht en studieleider van de major Forensisch Onderzoek bij Avans Hogeschool te Breda.

In een co-project van de Universiteit Utrecht, het ILS-Radbouduniversiteit Nijmegen en het Kempellectoraat voerde hij een masteronderzoek uit naar 'Samen opleiden'. (Dr. ing. Herman E. Popeijus; h.popeijus@hb.unimaas.nl)

Jeannette Geldens is hogeschooldocent van de pedagogische Hogeschool de Kempel te Helmond en associate lector van zowel het Interactumlectoraat Kantelende kennis, als van het Kempellectoraat Leren in leerwerk gemeenschappen. Zij is projectleider en eerste begeleider van het onderzoek naar 'Samen opleiden'.

Herman L. Popeijus is lector van het Kempellectoraat Leren in leerwerk gemeenschappen van de pedagogische Hogeschool de Kempel te Helmond. Daarnaast is hij aan de Radboud Universiteit verbonden als projectleider van het onderzoeksproject 'Werkplekleren' dat deel uitmaakt van het onderzoeksprogramma 'De professionele Ontwikkeling van Leraren'. (Dr. mr. Herman L. Popeijus; h.popeijus@kempel.nl)

Info:

Dr. Jeannette J. M. Geldens, Kempellectoraat Hogeschool de Kempel, Deurneseweg 11, 5709 AH Helmond; 0492 - 514400; j.geldens@kempel.nl

In 2007 heeft 'Samen opleiden' de derde prijs verkregen voor het beste artikel uit het Velon-tijdschrift van 2006