

# Het spel van Academische Opleidingsscholen 2B

Rian Aarts, Jos Hulsker, Andrea Klaijzen (Eds.)

Script Thema Publicaties nr. 2B



## Inhoud

<b>Inleiding</b>	<b>3-4</b>
Rian Aarts, Jos Hulsker, Andrea Klaijssen	
<b>1 Uit de comfortzone. Opleiden in de school</b>	<b>5-14</b>
Thea Hermans & Johan van Oosterhout	
<b>2 Uitdagend onderwijs: de universitaire lerarenopleiding binnen de AOS</b>	<b>15-26</b>
Maarten van Boxtel, Marloes van Meer, Annet Meinen en Anne Vermeer	
<b>3 Kwaliteit van de Academische Opleidingsschool</b>	<b>27-49</b>
Michelle Borghouts	
<b>4 Praktijkonderzoek in de school: kwaliteit en dilemma's</b>	<b>50-68</b>
Rian Aarts en Ilona Mathijsen	
<b>5 De Academische Opleidingsschool: kwaliteit en dilemma's</b>	<b>69-85</b>
Marga van der Zanden en Andrea Klaijssen	

---

**Script! Thema Publicaties nr. 2B**  
**Uitgave: Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs**  
**Postbus 574, 5000 AN Tilburg**  
**T: 013 - 59 555 00**  
**E: [script@omo.nl](mailto:script@omo.nl)**  
**I: [www.script-onderzoek.nl](http://www.script-onderzoek.nl)**  
**Tilburg, december 2014**

*Script! is een initiatief van Ons Middelbaar Onderwijs*

## Inleiding

Voor u ligt het tweede deel van de bundel van *Script! Thema-publicaties: "Het spel van de Academische Opleidingsschool"*. De hoofdvraag van deze bundel is: waar staan wij nu als academische opleidingsscholen in onze ontwikkeling?

In het eerste deel van deze themapublicatie werd de samenwerking van de partners binnen de Academische Opleidingsschool vooral vanuit theoretisch en strategisch oogpunt gezien.

U trof daar twee beschouwingen aan over de verhouding tussen scholen en lerarenopleidingen in het samenwerkingsverband van de Academische Opleidingsschool.

In dit tweede deel wordt nader ingegaan op verschillende aspecten van die samenwerking in meer praktische zin. Centrale elementen van de academische opleidingsschool, zoals het opleiden van studenten, het onderzoek, expertise-ontwikkeling van docenten en kwaliteitszorg, komen aan bod. In een vijftal bijdragen wordt besproken hoe deze samenwerkings-elementen concreet vorm krijgen in de academische opleidingsschool, opgevat als een educatief netwerk van scholen en lerarenopleidingen.

In de eerste bijdrage van Thea Hermans en Johan van Oosterhout staat het opleiden in de school centraal. Zij schetsen de uitgangspunten, de opzet en de vormgeving van het opleiden in de school binnen de AOS West-Brabant. Deze opleidingsvorm vroeg zowel van opleiders als van studenten een omslag, omdat beide groepen uit de eigen comfortzone werden gehaald.

In het tweede artikel gaan Maarten van Boxtel, Annet Meinen, Marloes Vermeer en Anne Vermeer in op de manier waarop opleiden in de school wordt vormgegeven in de samenwerking tussen de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg en de AOS-scholen. Zij schetsen een beeld van deze opleiding, waarbij ze de bijzondere en intensieve samenwerking tussen de opleiders van de scholen en de lerarenopleiding benadrukken. Deze aanpak maakt het mogelijk om samenhangend en uitdagend onderwijs aan studenten te bieden op de opleiding en op de school.

Het onderzoek binnen de academische opleidingsschool staat centraal in de bijdrage van Rian Aarts en Ilona Mathijssen. Binnen de academische opleidingsschool vormt onderzoek een centraal element, aanvankelijk vooral op papier maar in toenemende mate ook in praktijk. Het gaat hier om een specifiek type onderzoek: praktijkrelevant onderzoek, met eigen doelen en kwaliteitseisen. In dit artikel wordt stilgestaan bij de verdiepvraag wat praktijkrelevant onderzoek bij nadere beschouwing is, welke doelen het kan dienen en hoe de kwaliteiten van dit specifieke type onderzoek vastgesteld kunnen worden.

In het artikel van Marga van der Zanden en Andrea Klaijssen wordt de vraag gesteld of de academische opleidingsschool een gunstige omgeving is voor de expertise-ontwikkeling van leraren. Voorsnog wordt vastgesteld dat het op dit moment nog een wenkend perspectief is. Er zijn verschillende gunstige factoren die het perspectief dichterbij brengen, maar er zijn ook nog grote uitdagingen op het gebied van de schoolcultuur, het personeelsbeleid en samenwerking/kennisdeling tussen de partners van de academische opleidingsschool.

Ten slotte wordt door Michelle Borghouts het aspect kwaliteitszorg nader beschreven. De totstandkoming en de invulling van de kwaliteitszorg binnen de academische opleidingsschool worden geschetst. Niet alleen de uitgangspunten krijgen aandacht, maar ook de concrete kwaliteitszorgkalender wordt toegelicht. Borghouts biedt op die manier een kijkje in de keuken van kwaliteitszorg zoals die in de praktijk wordt vormgegeven. Haar artikel heeft daarmee een praktisch doel; het laat zien hoe kwaliteitszorg vormgegeven kan worden.



De bundel over de academische opleidingsscholen is met dit tweede deel afgerond. Compleet is het onderzoek naar en de reflectie over de academische opleidingsscholen zeker niet. Deze bundel is een bijdrage aan de groeiende kennis over academisch opleiden. Wij hopen dat deze bundel een stimulans zal zijn voor anderen om vervolpublicaties het licht te laten zien.

Rian Aarts,  
Jos Hulsker,  
Andrea Klaijssen

# **1 Uit de comfortzone**

## **Opleiden in de school**

*Thea Hermans en Johan van Oosterhout*

### **Inleiding**

Op 21 september 2006, bij de start van het dieptepilot 'Opleidingsschool' staat in de folder 'Betere professionals, beter onderwijs, de gouden kans':

*'het hart van de dieptepilot wordt gevormd door de ontwikkeling van het curriculum dat de opleidingsschool gaat verzorgen. Het curriculum is dé testcase voor het co-opleiderschap, dat wordt vormgegeven met competentiegericht onderwijs in een contextrijke leeromgeving.*

*Studenten zullen dus niet alleen competenties ontwikkelen door middel van het werkplekleren, maar binnen de opleidingsschool ook onderdelen van de beroepscomponent kunnen volgen en daarmee hun kennis verbreden en verdiepen. Zowel voor het werkplekleren als voor de opleidingsmodulen van de opleidingsschool, kunnen ze studiepunten behalen.'*

Sindsdien is er veel veranderd, aangepast, bijgekomen en afgehaald. De kern, het Opleiden in de School (OidS) is gebleven. In dit artikel schetsen we een beeld van de ontwikkeling van het OidS, zoals dat vorm heeft gekregen binnen de AOS West-Brabant - in nauwe samenwerking met de Hogeschool Rotterdam, de lerarenopleiding van Fontys Tilburg en de Tilburg University - en wat dit betekent voor opleiders en student.

### **Doel**

Het hele opleidingstraject is in het bijzonder gericht op twee doelen:

- Het optimaal bevorderen van de bijdrage aan het leren van de leerlingen door de docent in opleiding. Daarbij staan vragen centraal als: wat is leren, wat kan ik leerlingen leren, hoe doe ik dat, waarom doe ik dat zo en hoe leer ik ze zelf leren?
- Het opleiden van studenten tot professionele docenten, tot creatieve ontwerpers en uitvoerders van activerende lessen waarin alle niveaus van leren aan bod komen, tot kritische volgers van hun eigen praktijk, tot docenten die hun lespraktijk enten op de theorie, hun persoonlijke mogelijkheden, intuïtie en eigen ervaringen.



## **Opleiden: meer dan begeleiden**

De eerste omslag in denken die wij, schoolopleiders, hebben gemaakt, is ons realiseren dat opleiden iets anders is en vraagt dan het begeleiden van studenten tijdens een stage.

Opleiden gaat verder. Het vraagt ook om het onderdompelen van de student in kennis en vaardigheden voor het beroep, het docentschap. De werkplek is bij uitstek geschikt om de kwaliteit van die ervaring optimaal te laten zijn en om de verbinding tussen theorie en praktijk tot stand te brengen. Hier horen voor ons nieuwe eisen bij, zoals het beheersen van de generieke kennisbasis die beschrijft over welke conceptuele kennis voor het beroepsdeel (ook wel 'meesterschap' genoemd) een startbekwame tweedegraads docent moet beschikken, én het kunnen beoordelen van deze kennis en vaardigheden zoals de student die laat zien.

Dit betekent zelf weer de boeken en de schoolbanken in: uit onze comfortzone! Wel kunnen we onze vaardigheid in het begeleiden van leerlingen in hun leerproces goed inzetten bij het begeleiden van aankomende docenten.

Ook van de student (m/v) wordt een omslag gevraagd. Waar de combinatie leren en werken zich aanvankelijk laat aanzien als 'gemakkelijker', blijkt deze vorm van leren meer te vragen van de student. Doordat de student zo intensief in de praktijk actief is, wordt hij geconfronteerd met allerlei situaties met leerlingen en collega's, en daarmee ook met zichzelf. Dit vraagt van de student dat hij zichzelf snel beter leert kennen, zijn plek weet te vinden binnen een school en theorie en praktijk leert te verbinden vanuit vragen als: 'wat ben ik aan het doen, waarom en hoe geef ik betekenis aan wat ik doe': uit zijn comfortzone.

## **Opleiden: de basis**

De volgende leertheoretische principes vormen de basis van ons opleidingsmodel:

Leren in een levensechte omgeving: de school als de betekenisgevende leeromgeving, waarbij de student in tal van 'real life' situaties kennis maakt met, en ervaring opdoet ten aanzien van alle aspecten van het leraarschap.

'Just in time'-leren: praktijktheoretische kennis en inzichten opdoen op het moment dat de praktijkervaringen opgedaan worden. Theoretische kennis en inzichten verwerven en deze meteen toepassen in de praktijk.



Learn to connect: verbinden van praktijkervaringen en de daarbij behorende theoretische kennis en noties. Verbinden van eigen praktijkervaringen met die van andere studerenden door van elkaar te leren en door samen te werken. En ook het verbinden van de praktijkervaringen en praktijktheorie aan de persoonlijke ontwikkeling als leraar.

Learn to collect: verzamelen/verwerven van kennis en inzichten, zowel met betrekking tot het vakgebied als met voor het beroep relevante theorieën. Verwerven van gegevens over eigen werk en werkwijze door te onderzoeken of de beoogde resultaten zijn bereikt. Vervolgens wordt de student uitgedaagd om zijn bevindingen te vertalen naar de onderwijspraktijk in de klas. Daarmee wordt duidelijk dat de leertheoretische principes ook onderling voortdurend interacteren.

De concrete vertaling van deze principes is een zoektocht waarbij het cascademodel (Hulsker & Imants, 2009) zeer helpend blijkt. De leerling leert, de student leert om de leerling te laten leren, de opleiders leren om studenten zo op te leiden dat de student het leerproces van de leerling centraal stelt.

Doordat er een voortdurende dialoog plaatsvindt over 'wat leren is en wat er hoe door wie en wanneer geleerd wordt', ontstaat er op alle niveaus een toenemende oriëntatie op het fenomeen leren en toenemend zicht en grip op wat nodig is om dit in beweging te brengen en te houden.

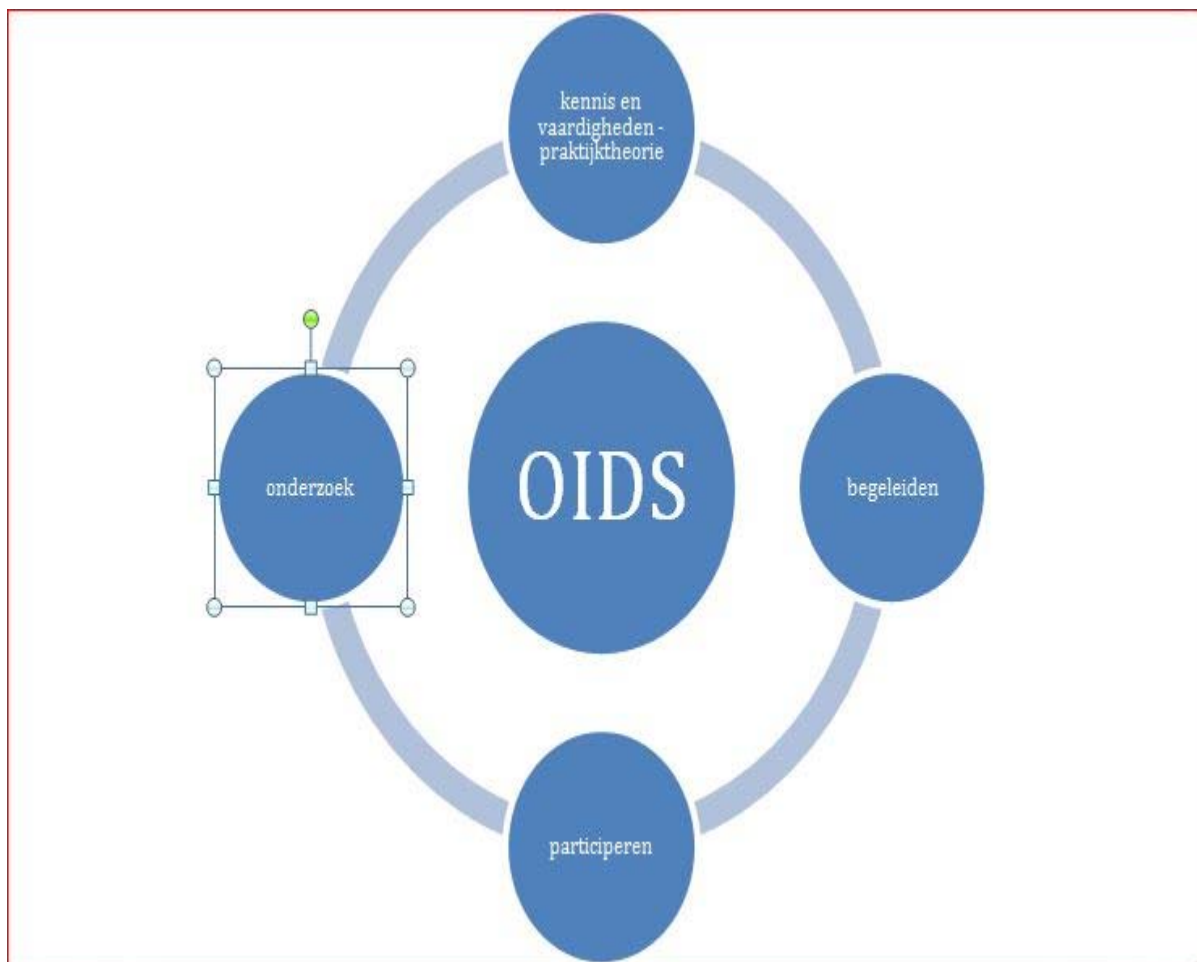
Zo is, in nauwe samenspraak tussen school- en instituutopleiders, het OidS programma ontstaan, een doorlopende leerlijn gebaseerd op eerdergenoemde leertheoretische principes: van klassenmanagement en directe instructie naar activerende didactiek, samenwerkend leren en differentiëren, van pedagogische driehoek naar basisbehoeften (autonomie, relatie, competentie), van loyaliteit tussen ouder en kind naar ethiek.

Om de authentieke leersituaties in het opleidingstraject optimaal te benutten (Hulsker & Taconis, 2014; Timmermans, 2012) en te voorkomen dat de opleidingslogica de arbeidslogica verdringt, is vermeden onderdelen uit het curriculum van de lerarenopleiding simpelweg te verplaatsen van het instituut naar de opleidingschool.

*Een voorbeeld: we gaan niet een module 'effectief lesgeven en directe instructie' zo overnemen, maar stellen de vraag: 'Wat willen wij concreet in de klas zien als een student het didactisch model 'directe instructie' toepast? Op die manier wordt een term als 'activeren van voorkennis' geen loze kreet of abstract begrip, maar krijgt het betekenis. Bijvoorbeeld in de vorm van een opdracht om bij drie collega's te gaan kijken hoe dat gebeurt, wat het effect is, hoe het anders zou kunnen, enzovoort.*

## Opleiden: het model

Het model van 'opleiden in de school' zoals zich dat binnen AOS West-Brabant heeft ontwikkeld, is verbeeld in onderstaande figuur.



Figuur 1: Opleiden in de School

### *Participeren*

Studenten observeren en assisteren bij het verzorgen van les- en schooltaken op de verschillende opleidingsplaatsen aan de vo-scholen die horen tot de AOS West-Brabant.

De leeromgeving varieert van vmbo tot gymnasium; studenten zijn verplicht kennis te maken met meerdere opleidingen.

### *Kennis en vaardigheden-praktijktheorie*

Studenten volgen een OidS-programma per jaargroep, waarin het gaat om kennis, vaardigheden en attitude. Hierbij herhalen ze de theorie (concentrisch), vullen deze aan





(thematisch, bijvoorbeeld didactische modellen, ethiek, passend onderwijs) en verbinden dit met hun ervaringen in de praktijk. Ze ontwikkelen vaardigheden als samenwerken en reflecteren en worden uitgedaagd tot het tonen van een kritisch-onderzoekende houding.

De aanpak varieert van didactisch Voorbeeldgedrag, inclusief het Expliciteren, Legitimeren en Gebruiken (VELG) tot het Voorstructureren-Ervaringen oproepen-Structureren-Inzoomen-Theorie toevoegen (VESIt); de werkvormen van intervisie tot expertbijeenkomsten (bijvoorbeeld door docenten van de scholen) en van 'colleges' tot presentaties en peerassessments.

Er wordt gestreefd naar een zo relevant mogelijke invulling van de bijeenkomsten: op het goede moment, op de goede plaats, 'concern' gestuurd, casus- en competentiegericht (Koster & Bronkhorst, 2009).

### *Onderzoek*

Een module onderzoeksvaardigheden maakt deel uit van het OidS-programma. Alle studenten voeren tweemaal in hun opleiding een onderzoek uit, te weten:

- een lesontwerp (ontwerpen van een lessenserie op basis van literatuur en ontwerpregels)
- en een praktijk- (op micro- of mesoniveau), dan wel actieonderzoek (vakdidactisch onderwerp uit de praktijk van de student).

De beoordeling gebeurt door instituut en schoolopleider gezamenlijk.

### *Begeleiden*

Studenten kunnen rekenen op een intensieve, individuele begeleiding door de schoolpracticumdocent / vakcoach (klas), opleidingsdocent (school) en schoolopleider (bovenschools).

## **Opleiden: de kenmerken**

Het model van 'opleiden in de school', zoals zich dat binnen AOS West-Brabant heeft ontwikkeld, heeft vijf kenmerkende elementen.

1. Intersubjectieve begeleiding en beoordeling
2. Gericht op Persoonlijke en Professionele Ontwikkeling (PPO)
3. Verbinding theorie en praktijk
4. Reflectie
5. Kritisch onderzoekend.

### 1. *Intersubjectieve begeleiding en beoordeling*

OidS is intersubjectief, dat wil zeggen dat iedere student meerdere opleiders, begeleiders en beoordelaars heeft. De contacten zijn veelvuldig en de lijnen kort. Bovendien houden alle betrokkenen elkaar scherp en verleiden ze elkaar om regelmatig uit de comfortzone te stappen!

### 2. *Gericht op Persoonlijke en Professionele Ontwikkeling (PPO)*

Van meet af aan is duidelijk dat in het OidS programma voor de student sprake moet zijn van een parallelle ontwikkeling van persoonlijke en professionele groei. Als docent ben je zelf je belangrijkste instrument. Het effect van dat instrument (jouw persoonlijkheid en professionaliteit) wordt weerspiegeld in het gedrag van de leerlingen. In die zin fungeert de klas als spiegel voor de docent en levert de klas allerlei aanknopingspunten op voor het leerproces van de student en de ontwikkeling van zijn of haar docentschap.

Bij de professionele ontwikkeling gaat het om kennis, vaardigheden, opvattingen en gedragingen die het leren van leerlingen verbeteren. In het opleidingstraject worden de studenten daarnaast uitgedaagd zich persoonlijk te ontwikkelen. Dit gebeurt zowel individueel als in groepen, door bijvoorbeeld het ontdekken van kernkwaliteiten en het formuleren van de eigen ethische code. De basis van goed leraarschap ligt behalve in het beheersen van een aantal technieken en competenties evenzeer in de identiteit en de integriteit van de leraar (Rohaar, Beijsaard en Vink, 2013).

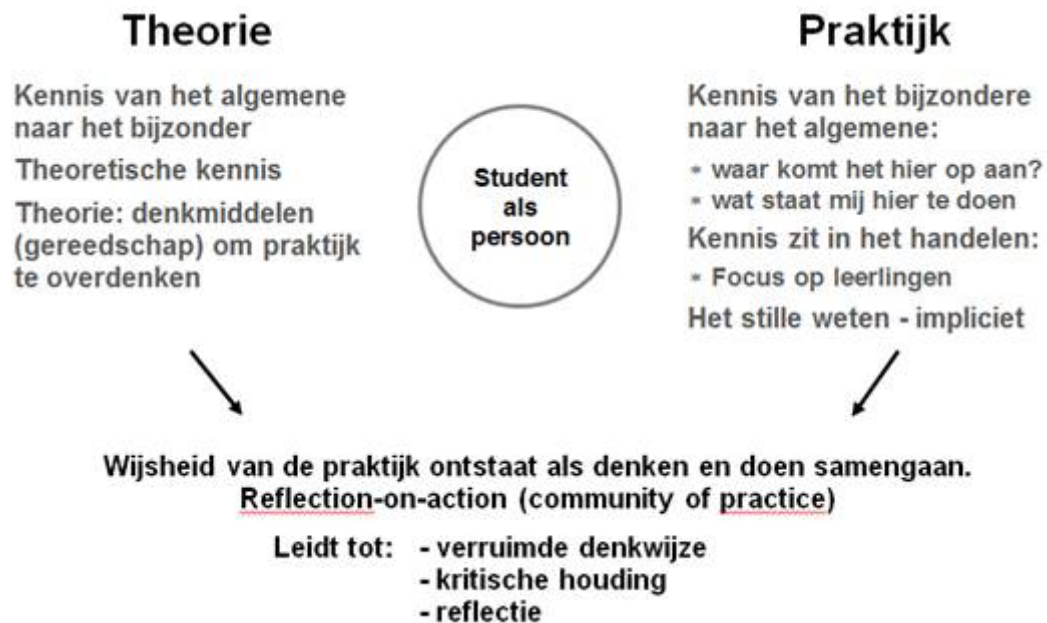
### 3. *Verbinding theorie en praktijk*

Er wordt speciale aandacht besteed aan de kern van opleiden in de school, de beoogde verbinding tussen theorie en praktijk... Een open deur lijkt het, vanzelfsprekend, maar zoals zo vaak, is de praktijk weerbarstig en is een brug tussen beide niet vanzelf geslagen.

Pols (2009) vraagt zich af of er wel een brug mogelijk is, omdat theorie en praktijk verschillende werelden zijn die zich vaak niet gelijktijdig kunnen afspelen, hoe graag we dat ook willen. Polst stelt dat 'leraren wel met kennis werken, maar dit niet doen door kennis toe te passen. De onderwijspraktijk is geen toepassingspraktijk van de theorie; ze heeft een andere logica, of anders gezegd: een eigen 'wijsheid'. Deze wijsheid noemt Pols 'het stille weten', geworteld in 'feeling voor wat zich in de klas afspeelt en gebaseerd op het vertrouwen dat elk kind kan leren'. Daar schiet de theorie, die eerder van algemeenheden uitgaat, tekort. We zouden mogen zeggen dat dat 'stille weten' impliciete praktijktheoretische kennis is.

Is er dan geen verbinding mogelijk tussen theorie en praktijk? Zeker wel. Pols (2009) onderstreept het belang van 'reflection-on-action, reflexieve practica, oftewel het activeren van het reflecterend oordeelsvermogen van de leraar in een community of practice.

Hij pleit zelfs voor een 'derde leerweg. Door zelf of gezamenlijk terug te kijken op de 'action', kun je je handelen reconstrueren. Dit leidt niet alleen tot een verruimd, maar ook gedeeld begrip van het handelen, de effecten ervan en de motieven erachter. Pols ziet dit als een manier om te voorkomen dat je eenzijdig in ofwel theorie ofwel praktijk blijft steken, met het risico dat de ontwikkeling stopt.



Figuur 2: Verbinding tussen theorie en praktijk. Bron: Pols (2009, p. x) Bewerkt door AOS West-Brabant

Op basis van bovengenoemde inzichten zijn modules en leerwerktaken ontwikkeld, die studenten steeds uitnodigen om te komen tot een vorm van 'reflection-on-action'.

Bijvoorbeeld: theorie rondom activerende didactiek – hoe wordt dit zichtbaar in de les – welke persoonskenmerken van jou als docent bevorderen of belemmeren dit?

#### 4. Reflectie

Reflectie is cruciaal in professionele en persoonlijke ontwikkeling. Zonder reflectie geen groei. Toch blijft het een van de moeilijkste onderdelen voor zowel studenten als opleiders.

Volgens Korthagen (2012) ligt de reden hiervan in het feit dat het vaak een verplicht nummer is, dat teveel gedrags- en oplossingsgericht is (vanuit denken). Pas als willen en voelen aangeraakt worden, wordt reflectie betekenisgericht en 3D: duurzaam, doorwerkend in gedrag en diepgaand. Daar ligt dan ook het accent op binnen OidS West-Brabant.

### 5. *Kritisch-onderzoekende houding*

Daar waar reflectie zich vooral richt op de eigen ervaring, het eigen aandeel, het denken, voelen, willen en handelen onderscheiden én verbinden, richt de kritisch-onderzoekende houding zich op het bewust worden en blijven van het eigen handelen in relatie tot het onderwijsleerproces: willen weten waarom iets werkt of niet werkt en deze wetenschap toepassen in de praktijk.

In het strategisch beleidsplan van AOS West-Brabant wordt een docent met een onderzoekende leerhouding als volgt getypeerd:

- *Reflectief*: de leraar probeert het onbewuste, routinematige en intuïtieve handelen te doorbreken, stelt kritische vragen bij eigen en andermans handelen en gaat op methodische wijze op zoek naar antwoorden. Hij is een `reflectieve practitioner`, een leraar die zich voortdurend afvraagt hoe effectief zijn onderwijs is.
- *Ontwikkelingsgericht*: de leraar zoekt voortdurend naar verbetering van de eigen beroepspraktijk, nog los van de problemen die zich in die praktijk kunnen voordoen.
- *Nieuwsgierig*: de leraar is nieuwsgierig vanuit een feitelijk gevoelde interesse in onderwijs.
- *Streven naar kwaliteit*: de leraar bezit een gedrevenheid om op zoek te gaan naar mogelijkheden om het handelen te verbeteren.
- *Samenwerkend*: de leraar werkt samen met betrokkenen in de school. Het verbeteren van de beroepspraktijk is immers geen individuele taak, maar een taak van de school als leergemeenschap.
- *Een positieve houding ten opzichte van onderzoek*: de leraar staat open voor en heeft belangstelling voor onderzoek van onderwijs en is gemotiveerd om onderzoeksresultaten (ook resultaten van onderzoek van anderen) te gebruiken in het eigen onderwijs.
- *Basale onderzoeksvaardigheden*: de leraar beschikt over die onderzoeksvaardigheden die nodig zijn om aan de hand van de onderzoekscyclus een praktijkonderzoek uit te voeren en om het onderzoek van collega's te kunnen lezen, begrijpen en hierover in dialoog te gaan.

### **Opleiden: de beoordeling**

De beoordeling van een leerfase gebeurt in een gesprek met de student en minimaal twee opleiders / begeleiders, intersubjectief, aan de hand van criteria van het betreffende leerjaar. Naast kennistoetsen, leerwerktaken en praktijktoetsen krijgt de afronding van een leerfase zijn beslag in het portfolio. Daarin beoordelen studenten zichzelf op de SBL-competenties op het niveau dat hoort bij de fase van studie. Bovenal zorgen ze voor bewijzen die ondersteunen en onderbouwen dat ze het vereiste niveau hebben gehaald.



Studenten van de Hogeschool Rotterdam (HR) ondergaan tweemaal in hun studietijd een assessment. Het Lio-assessment bestaat uit een voorgesprek, lesbezoek, dossiergesprek en een nagesprek. Het wordt uitgevoerd door een HR-assessor en een gecertificeerd schoolassessor afkomstig uit de AOS. Aan het eind van de studie is er een 'start-bekwaam' assessment waarbij een zogenaamd 'dossiergesprek' wordt gevoerd. Naast de vakcoach en een medestudent is een onafhankelijke (HR) assessor betrokken. Beide zijn summatieve assessments, intersubjectief van opzet, en een waardevolle afsluiting van hoofdfase en opleiding.

De onderzoeken worden begeleid en beoordeeld door de instituuts- en schoolopleiders gezamenlijk, aan de hand van vaststaande rubrics.

Ook in de gezamenlijke verantwoordelijkheid van assessoren en opleiders voor de beoordeling van de student, ervaren we de meerwaarde van de ontmoeting tussen de arbeidswereld en de opleidingswereld.

### **Uit de comfortzone**

De Russische psycholoog Vygotski betoogde dat docenten die 'aanreiken' en 'uitdagen' het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen stimuleren, waardoor leerlingen een hoger niveau van leren, 'de zone van naastgelegen ontwikkeling', kunnen bereiken.

De ontwikkeling van het OidS-model heeft alle betrokkenen: studenten, instituutsopleiders en schoolopleiders, opleidingsdocenten en schoolpracticumdocenten, uit de comfortzone gehaald. Onze beelden van arbeids- en opleidingslogica zijn door elkaar geschud en hebben een ware cascade veroorzaakt in de ontwikkeling rondom het leren van onszelf, elkaar, de school, de leerling.

Onze 'naastgelegen zone van ontwikkeling' wordt het doorgroeien van het OidS-model naar een 'center of professional teacher training'. Een partnerschap van scholen, opleidings- en andere kennisinstituten, waarbinnen een infrastructuur is ontwikkeld voor initieel en postinitieel opleiden en praktijkrelevant onderzoek.

Kortom, een nieuw gebied dat we alleen kunnen betreden en alleen tot ontwikkeling kunnen brengen, als we onszelf en elkaar blijven uitnodigen om te doen wat we ook elke student willen laten doen: uit de comfortzone stappen.



## Literatuur

Broodbakker, M. (Ed.) (2011). *Strategisch beleidsplan 2011-2015*. Roosendaal: Academische Opleidingsschool West-Brabant

Hulsker, J., & Imants, J., (2014), Ontwikkeling van Academische Opleidingsscholen in scenario's In: Aarts, R., J.Hulsker, & Klaijssen, A. (Eds.) *Het Spel van de Academische Opleidingsscholen, Script, onderwijsonderzoek nr.2a* Tilburg: Script. Geraadpleegd (15-6-2014): [www.script-onderzoek.nl](http://www.script-onderzoek.nl), themapublicaties.

Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden En wenkende perspectieven. Afscheidsrede hoogleraar Didactiek van het Opleiden van Leraren, Vrije Universiteit Amsterdam. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*. 33(1), 2012

Korthagen, F., Melief, K., & Tigchelaar, A. *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. Utrecht: Brochure Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap.

Koster, B., & Bronkhorst, L. (2009). *Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar?* <http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/opleidingsdidac/welkeopleidingsmethodiekenzijnbeschikbaartheorie.pdf>

Pols, W. (2009). Wijsheid in de praktijk. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders-30(3)*, 2009

## ***2 Uitdagend onderwijs: de universitaire lerarenopleiding binnen de AOS***

*Maarten van Boxtel, Marloes van Meer, Annet Meinen en Anne Vermeer*

### *Inleiding*

*"Ik heb geleerd dat ik alle leerlingen bij de les kan betrekken door de juiste vragen te stellen, goede opdrachten te geven; dat in elke klas een ander groepsklimaat bestaat en dat dus elke klas weer anders is. (Uit een 'learner report' van een student (anoniem), opleiding in de school (OidS), 2012-2013)*

In *Krachtig meesterschap* (2008) stelde de staatssecretaris van OCW dat de kwaliteit van het onderwijs te wensen overliet. Ze legde haar geloofsbrieven voor het opleiden van leraren op tafel: ze verlangde meer academici voor de klas, studenten moesten tijdens hun opleiding eerder kennis kunnen maken met het leraarschap en universiteiten moesten aantrekkelijke routes naar het leraarschap aanbieden.

De oproep van de staatssecretaris en het in onze regio relatief gering aantal academici voor de klas waren aanleiding voor de academische opleidingsscholen Tilburg en West-Brabant om samen met de Universiteit van Tilburg de uitdaging aan te gaan. De Universiteit had tot dan toe geen lerarenopleiding en er kon dus met een schone lei begonnen worden. Bij het formuleren van een accreditatie-aanvraag bogen schoolopleiders van de AOS en instituutopleiders van de UvT zich gezamenlijk over vragen als: "Hoe gaat onze universitaire lerarenopleiding eruit zien? Wat worden onze speerpunten? Wat vinden wij echt belangrijk? Hoe kunnen we de opleiding zo vormgeven dat het onderwijs aan de leerlingen verbetert?"

Voor het aldus uitgewerkte curriculum werd in 2010 de accreditatie verkregen voor zes eenjarige universitaire lerarenopleidingen. In september 2011 startte de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg (ULT) met een twaalfstal studenten voor de eerstegraads lerarenopleidingen Nederlands, Filosofie, en Levensbeschouwing. In 2012 volgde Maatschappijleer; in totaal waren toen ruim 40 studenten ingeschreven. In september 2013 startten ook de lerarenopleidingen Economie en Management en Organisatie (M&O). In totaal ruim 80 studenten volgden in 2013/2014 de zes lerarenopleidingen van de ULT.

In dit artikel schetsen we een beeld van deze lerarenopleiding, de manier waarop ze tot stand kwam en de uitgangspunten. We gaan expliciet in op de samenhang van het programma en het aandeel van de opleiding in de school (OidS) daarin, resultaat van de



bijzondere en intensieve samenwerking tussen de opleiders van de academische opleidingsscholen van Tilburg en West-Brabant en de Universiteit van Tilburg. Tot slot beschrijven we de ontwikkelingsgang van de ULT tegen de achtergrond van de scenario's van Hulsker & Imants (2014).

Door het artikel heen nemen we citaten op uit zgn. 'learnerreports' (2012-2013), waarin studenten aangeven wat ze op de scholen en in de bijeenkomsten in het kader van OidS over werken in het onderwijs en over zichzelf geleerd hebben.

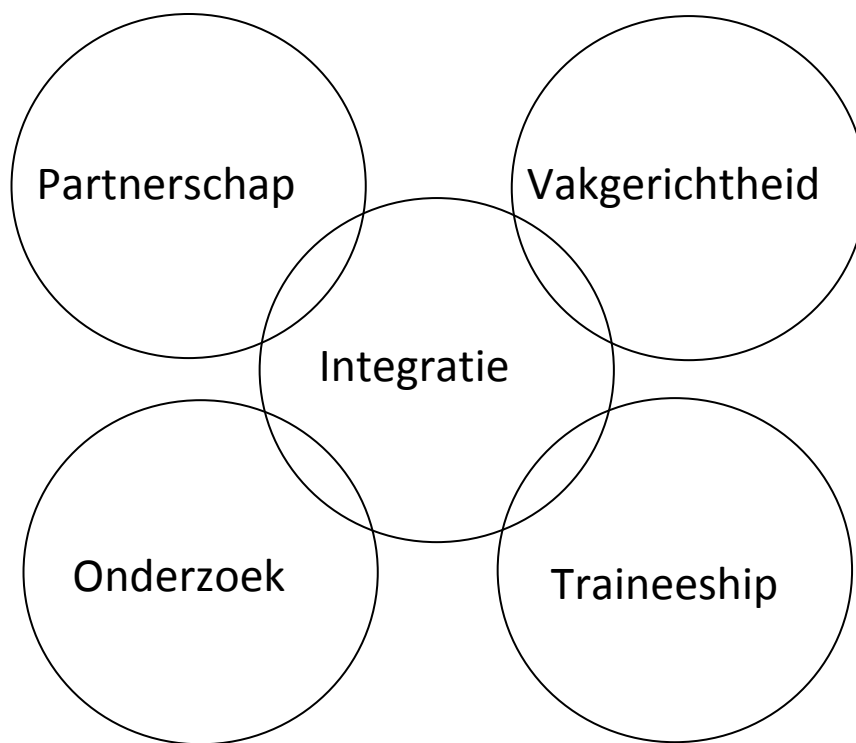
'Ik heb geleerd dat ik de weerstand van een klas ook op een samen-manier kan oplossen i.p.v. een tegen-manier (en dus meer weerstand krijgen); ik hoef niet alles te weten; dat het geven van een goede les veel voorbereiding vergt; dat je veel leert als je de theorie meteen in de praktijk kunt toepassen.'

#### *Grondslagen: het PIVOT-concept*

Voor het opleidingsteam van de ULT, dat bestaat uit docenten van de academische opleidingsscholen en de universiteit, was het van meet af aan duidelijk dat de zgn. ICL-competenties leidend zouden worden, zoals beschreven in het "Competentieprofiel van leraren die aan een ULO zijn opgeleid" van de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen, ICL (2007): 1) interpersoonlijke; 2) pedagogische; 3) vakinhoudelijke en didactische 4) organisatorische competentie; 5) samenwerking met collega's; 6) samenwerking met de omgeving; 7) reflectie en ontwikkeling.

Maar de opleiders wisten ook dat het moest gaan om 'realistisch opleiden', om een werkelijke verbinding tussen theorie en praktijk; er was meer nodig 'dan alleen een focus op competenties' (Korthagen, 2012, p. 8). Vervolgens werd het zgn. PIVOT-model uitgedacht en uitgewerkt, dat bestaat uit vijf pijlers die tezamen de belangrijkste grondslagen vormen voor het didactisch concept van de ULT (Universiteit van Tilburg, dossier TNO, 2009). Deze vijf pijlers zijn: Partnerschap, Integratie, Vakgerichtheid, Onderzoek en Traineeship (zie figuur 1).





Figuur 1 de vijf pijlers van het didactisch concept van de ULT

**Partnerschap** betreft de samenwerking tussen universiteit en de academische opleidingsscholen. De lerarenopleiding wordt vanaf de start tot en met de afronding van de opleiding gezamenlijk vormgegeven door opleiders van beide instellingen. Zij werken in een opleidingsteam samen.

**Integratie** betreft het samengaan van theorie en praktijk, van leren op het instituut en in de school, op voortdurende basis. Studenten ontwikkelen zich systematisch rondom terugkerende onderwijsthema's (algemeen en vakdidactisch) die ze zich in onderlinge samenhang in (werk)colleges, opdrachten, onderzoek en de schoolpraktijk eigen maken. Zij dienen te laten zien theorie en praktijk nauw met elkaar te kunnen verbinden. Studenten moeten het curriculum ook als samenhangend ervaren.

**Vakgerichtheid** hangt samen met de systematische ontwikkeling van de studenten tot startbekwame vakdocenten. Ze beheersen na afronding van de opleiding het ambacht. Het opleidingsaanbod is gebaseerd op de vraag wat een goede leraar in het schoolvak nodig heeft om zijn beroep bekwaam uit te oefenen. Algemene didactiek, vakdidactiek en Opleiden in de School zijn derhalve geïntegreerd.ssss

**Onderzoek** doen in de schoolpraktijk en het ontwikkelen van een kritische, onderzoekende houding staan centraal gedurende de gehele opleiding, zowel in opdrachten die een onderzoekende houding stimuleren als in het uitvoeren van twee omvangrijke onderzoeken.



Systematisch ontwikkelen en verbeteren van het eigen handelen en van het onderwijs in het eigen schoolvak gaan hand in hand.

Traineeship heeft betrekking op de intensieve training, begeleiding en opleiding in de scholen. Studenten gaan vanaf het begin van de opleiding de schoolpraktijk in om het onderwijs actief van binnenuit te leren kennen. In de oriëntatiefase (1e semester) begint de praktijkervaring met het systematisch observeren van leraren en leerlingen, gevolgd door een-op-eengesprekken met leerlingen, groepsbegeleiding, het verzorgen van deellessen tot en met het zelfstandig lesgeven. In de verdiepingsstage (2e semester) is de student verantwoordelijk voor een bovenbouwklas, inclusief ouderavond en rapportcijfers.

De term pivot betekent draaipunt, wat in deze context staat voor wisseling van perspectief. In de eerste plaats gaat het om de verandering van een focus op het volgen van onderwijs (als student) naar het geven van onderwijs als leraar. Ten tweede verschuift de nadruk op het eigen leren van de leraar in opleiding naar het leren van de leerlingen. Tot slot is er de perspectiefwisseling van de docent die zijn onderwijs verzorgt en die zijn onderwijs en de effecten ervan onderzoekt. De ULT speelt een cruciale rol in deze perspectiefwisselingen.

*'Ik heb geleerd dat variëren in werkvormen een groot verschil kan maken; dat differentiëren in de les niet eenvoudig is; dat ik zekerder voor de klas sta als ik veel tijd in de voorbereiding van een les heb gestoken; dat ik probeer mezelf in te leven in alle onzekerheden en bezigheden van de leerlingen.'* Uit een learnerreport, 2012-2013

#### *Horizontale en verticale leerlijn*

Het PIVOT-concept heeft een aantal implicaties voor het curriculum, waarvan de ene helft op de universiteit en de andere helft op de academische opleidingscholen (AOS) gevolgd wordt. De studenten doorlopen een geïntegreerd programma dat bestaat uit een reeks samenhangende modules. In het eerste semester wordt gewerkt met een horizontale en verticale leerlijn (in de tijd, over de opleidingsweken heen). Ter illustratie wordt in bijlage 1 een schematisch overzicht gegeven van de horizontale en verticale leerlijn voor studenten Nederlands tijdens de oriëntatiefase van de ULT.

De horizontale leerlijn wordt in tweemaal zeven weken ingevuld met thema's die in het ontwikkelingsproces tot startbekwame leraar bij uitstek relevant zijn. Het gaat dan om bijvoorbeeld de oriëntatie op de curricula van de schoolvakken, de leertheorieën, het ontwerpen van onderwijs, toetsing, het motiveren van leerlingen en basale (maar door studenten als zeer belangrijk ervaren) zaken als conflicthantering (orde houden). Elk thema is verbonden met een of meer competenties; als geheel zijn de thema's afgestemd op het ICL-uitstroomprofiel.

De afzonderlijke thema's worden theoretisch en praktisch uitgewerkt in wekelijkse colleges algemene didactiek en vakdidactiek (verticale leerlijn). Dat gebeurt op de universiteit onder leiding van algemene en vakdidactici. Deze kennis wordt tweemaal in het eerste semester getoetst en in opdrachten uitgewerkt. Daarnaast krijgen de studenten tijdens de opleiding onder de noemer 'Integratie en verdieping' een aantal werkcolleges waar opleiders (van universiteit en de academische opleidingsscholen) ingaan op studentvragen en –ervaringen die leiden tot bezinning, verbreding, verdieping en/of verbinding tussen thema's, niet alleen ten aanzien van vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische thema's, maar ook ten aanzien van de visie op het vak, of op de verschillende docentrollen. Intervisie is hiervan een belangrijk onderdeel.

*'Ik heb geleerd dat ik het heel fijn vind dat het zo goed klikt met mijn schoolpracticumdocent (de directe begeleider); dat een beginnend docent veel moet experimenteren, fouten maken; dat iedere dag in het onderwijs verbazing en verrassing met zich meebrengt.'* Uit een learnerreport, 2012-2013

#### *Opleiding in de school (OidS)*

Een groot deel van deze werkcolleges vindt op de academische opleidingsscholen plaats waarmee de ULT-draad van de verticale leerlijn in de vorm van OidS wordt opgepakt. Hier wordt enerzijds met een ervaringsgerichte (inductieve) benadering gewerkt: studenten brengen leservaringen in, de schoolopleider structureert, zoomt in, verbindt praktijk en theorie. Anderzijds is er de toepassingsgerichte (deductieve) aanpak: de schoolopleider biedt aan, studenten vertalen naar de praktijk. In beide benaderingen herhalen de studenten de theorie (concentrisch), vullen die aan (thematisch) en verbinden dit met hun – enerverende – ervaringen in de praktijk. Dit leidt volgens Korthagen, Melief en Tigchelaar (2002, pp. 26-27) tot de ontwikkeling van een individuele praktijktheorie: "De praktijk is in deze benadering meer dan een oefenveld om te leren toepassen wat in de opleiding is geleerd; de praktijk vormt het uitgangspunt voor het leren. Vanuit de praktijkervaringen leert de student onder begeleiding zijn (relevante) ervaringen in woorden te vatten, hierin structuur te brengen en zijn of haar bevindingen te vergelijken met medestudenten en te contrasteren met de theorie. Van daaruit komt de student tot een eigen praktijktheorie."

Tijdens de OidS-bijeenkomsten werken studenten in kleine groepen, waarin feedback en samenwerking leidend zijn. Reflecties worden gerelateerd aan de competenties en zijn op gedrag én betekenis gericht, want pas dan zal er sprake zijn van 'diepgaand leren dat duurzaam doorwerkt in gedrag' (Korthagen, 2012, p. 8). Hier breiden de studenten ook hun didactisch repertoire uit. De aanpak varieert van didactisch voorbeeldgedrag (inclusief het expliciteren, legitimeren en gebruiken) tot de inbreng van eigen ervaringen (inclusief het structureren ervan, inzoomen op aspecten en theorievorming, ), van intervisie tot masterclasses en presentaties door experts (bijvoorbeeld docenten van de scholen). Er

wordt gestreefd naar een zo relevant mogelijke invulling van de bijeenkomsten: op het goede moment, op de goede plaats, concerngestuurd, casus- en competentiegericht (Koster & Bronkhorst, 2009).

*'Ik heb geleerd dat improviseren en incasseren vaardigheden zijn waar geen docent buiten kan; dat alle docenten – ongeacht ervaring of niveau – verschillen in stijl, benadering en passie; dat ik me een volwaardige collega kan voelen, ook al ben ik nog in opleiding; dat ik niet zomaar ineens iets kan (bijv. orde houden).'* Uit een learnerreport, 2012-2013

#### *Uitdagend onderwijs: leren van leerlingen centraal*

Gedurende de hele opleiding op de academische opleidingsscholen staat de vraag centraal op welke manieren studenten (docenten c.q. collega's in opleiding) het leren van hun leerlingen optimaal kunnen bevorderen: wat kan ik ze leren, hoe doe ik dat, waarom doe ik dat zo, hoe leer ik ze eigenlijk leren? Het gaat om uitdagend onderwijs. Studenten van deze universitaire lerarenopleiding worden opgeleid tot creatieve docenten, tot ontwerpers en uitvoerders van activerende lessen en kritische volgers van hun eigen praktijk. Het worden docenten die hun lespraktijk enten op theorie, persoonlijke mogelijkheden, intuïtie en eigen ervaringen.

Hun professionele en persoonlijke ontwikkeling zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Bij de professionele ontwikkeling gaat het om kennis, vaardigheden, opvattingen en gedragingen die het leren van leerlingen verbeteren. Daarnaast worden ze uitgedaagd zich persoonlijk te ontwikkelen omdat goed leraarschap niet gereduceerd kan worden tot techniek, maar voortvloeit uit de identiteit en integriteit van de leraar. De klas is een spiegel voor henzelf.

#### *Begeleiding, beoordeling en de rol van het portfolio*

Om de ontwikkeling tot startbekwaam docent optimaal te laten verlopen, participeren studenten op de AOS in de les- en schoolpraktijk. Ze kunnen rekenen op een intensieve, individuele begeleiding door de schoolpracticumdocent (spd) of vakcoach, hun belangrijkste leermeester (m/v), zoals ze zelf aangeven. Naast deze spd's of vakcoaches zijn op alle scholen specifiek opgeleide schoolopleiders actief als gastheer/-vrouw, vraagbaak, coach en begeleider. Op de AOS is niet alleen de begeleiding intersubjectief, maar ook de beoordeling: spd/vakcoach, school- en instituutopleiders bepalen tweemaal per jaar of de student voldaan heeft aan de kwaliteitseisen. Dit gebeurt op basis van lesbeoordelingen, algemene stagebeoordelingen en het portfolio, waarin studenten vanaf hun allereerste dag

op de scholen hun ontwikkeling in kaart brengen en 'bewijzen', waarbij de ICL-competenties als ijkpunt voor hun kennis, vaardigheden en attitude gelden. Ze laten in hun portfolio zien wat ze bereikt hebben, hoe ze dat gedaan hebben, hoe ze zichzelf (willen) zien als docent, welke factoren daaraan bijgedragen hebben, en wat voor docent ze willen worden.

*'Ik heb geleerd dat ik een goede docent ben, ook als ik iets niet weet; dat ik zowel streng én aardig kan zijn; dat het niet altijd opgaat dat, als ik zorgvuldig organiseer, dit overkomt in de les; dat een les een duidelijke structuur moet hebben.'* Uit een 'learner report', 2012-2013

Als 'bewijzen' van hun ontwikkeling gelden: lesvoorbereidingen (Model Didactische Analyse), feedback van spd/vakcoach, school- en instituutsopleider, reflecties, zelfevaluaties, evaluaties door de leerlingen (bijv. Roos van Leary), gefilmde lesfragmenten, (vak)didactische bronnen uit de colleges didactiek, aangevuld met standaardwerken (Geerts & Kralingen 2012). Het portfolio vormt de basis van het eindgesprek en is op die manier sluitstuk van de opleiding in de school en de stagecomponent van de ULT. Maar het kan voor deze startbekwame docenten ook een vervolg krijgen op de eerste 'eigen' school en bijvoorbeeld gekoppeld worden aan de gesprekscyclus van het IPB.

*Scenario's: van A naar Beter*

Academische Opleidingsscholen kunnen ieder een eigen ontwikkeling doormaken. Hulsker en Imants (2014) hebben fases in die ontwikkeling beschreven in termen van ontwikkelingsscenario's. Zij onderscheiden drie scenario's: A (schoolgebonden werkplekieren), B (school- en instituutsgebonden opleiden) en C (interinstitutioneel professionaliseren). Hiermee kan de mate van verwevenheid van school en instituut worden aangegeven. Wij maken gebruik van deze indelingen.

De academische opleidingsscholen Tilburg en West-Brabant hebben met betrekking tot de ULT zowel kenmerken van het *schoolgebonden werkplekieren*(scenario A) als van het *school- en instituutsgebonden opleiden* (scenario B). Als we ons beperken tot het 'perspectief van onderwijs voor opleiden en professionaliseren' – en met name daarom gaat het in dit artikel – dan kunnen we stellen dat het de ambitie van de AOS/ULT is om een volledig en integraal opleidingstraject te verzorgen. De universiteit is formeel eindverantwoordelijk voor het totale curriculum. Ook de theorie komt voornamelijk voor haar rekening: de programma's algemene en vakdidactiek worden op het instituut ontwikkeld en uitgevoerd. Daarnaast vindt er ook 'theoretische verdieping van het leren in

de praktijk op school' plaats en is er sprake van relevant en realistisch opleiden op de scholen en dit maatwerk 'individualiseert het leren en verheldert voor de student (onbewuste) praktijktheorieën' (Hulsker & Imants, 2014).

'Ik heb geleerd dat ik duidelijk (en dat is iets anders dan streng) aan moet geven waar je grenzen liggen; dat reflecteren je verder helpt; dat je leerlingen niet even 'gewoon' aan het werk kunt zetten ; dat ik het me aantrek wat leerlingen over me denken; dat ik veel dingen nog niet weet (vakinhoudelijk en didactisch).' Uit een learnerreport, 2012-2013

Om samenhang in het programma van de ULT te benadrukken en te waarborgen, wordt gewerkt in een opleidingsteam, waarin schoolopleiders van de academische opleidingsscholen met de docenten algemene en vakdidactiek gezamenlijk het programma uitvoeren, evalueren en bijstellen. In dit team wordt ook bepaald (in de zgn. 'rapportvergaderingen') of studenten na de oriëntatiefase door kunnen naar de verdiepingsfase (een 'eigen' klas aankunnen) en of ze na afloop van hun opleidingsjaar startbekwaam zijn. Voor het schoolgebonden deel geldt dus een formele gezamenlijke beoordeling, terwijl de vakinhoudelijke en onderzoeksmatige onderdelen op de universiteit getoetst worden.

We hebben de ervaring dat alle medewerkers van de ULT – instituuts- én schoolopleiders – zich met grote betrokkenheid inzetten. We zijn ons allemaal bewust van onze eigen positie, verantwoordelijkheden en sterke punten, en geven ons rekenschap van onze afhankelijkheid van de samenwerking. Dit zijn belangrijke voorwaarden voor een 'positief netwerkbewustzijn' (Hulsker & Taconis, 2014) en daarmee voor een succesvolle, moderne lerarenopleiding.

*En verder*

Natuurlijk hebben we wensen en verwachtingen, die bijvoorbeeld thuishoren in scenario C van Hulsker en Imants: gezamenlijk ontwikkelde en uitgevoerde postinitiële trajecten, meer inzet van vo-docenten met specifieke expertises, deelname van studenten aan onderzoeksgroepen op de scholen, een specifiek uitgewerkte leerlijn voor praktijkrelevant onderwijsonderzoek, meer didactisch-theoretische verdieping in het schooldomein, enzovoorts. Voor een deel zitten die ook in het ULT-curriculum (het lesontwerp- en leeronderzoek in de verdiepingsfase), en voeren ook docentonderzoekers van verschillende scholen onder UvT-begeleiding praktijkonderzoeken uit.

De praktijk is echter weerbarstig en zal zich niet zomaar voegen naar de scenario's: we

kiezen er in de dagelijkse werkelijkheid graag voor 'om een zekere tolerantie voor inconsistentie in de AOS te accepteren'. Anders gezegd: de droom mag de daad niet te veel voor de voeten lopen. Voor ons biedt – zoals Hulsker en Taconis (2014) stellen - de gelijkwaardige samenwerking in de ULT mogelijkheden om tot educatieve innovatie te komen voor alle deelnemers en vooral voor de belangrijkste belanghebbende: de leerling.

### **Gebruikte bronnen**

Berndsen, F.E.M., Paulussen-Hoogeboom, M.C., Timmermans, M.C.L. (2013). *Inventarisatie initiatieven opleiden in de school*. In opdracht van het ministerie van OCW. Amsterdam: Regioplan beleidsonderzoek.

Geerts, W. & Kralingen, R. van (2012). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho.

Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2009). *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.

Hulsker, J. & Imants, J. (2014). Ontwikkeling van academische opleidingsscholen in scenario's. In: Script , 2014.

Hulsker, J. & Taconis, R. (2014). Een equilibrium in de (academische) opleidingsschool. In Script, 2014.

Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen. (2007). *Competentieprofiel van leraren die aan een ULO zijn opgeleid*. [Http://icl.socsci.uva.nl/docs/ICL\\_competentieprofiel\\_leraren.pdf](http://icl.socsci.uva.nl/docs/ICL_competentieprofiel_leraren.pdf)

Kesteren, B.J. van (1993). Applications of De Groot's 'Learnerreport': a tool to identify educationale objectives and learning experiences. *Studies of Educational Evaluation*, 19, 65- 86.

Koster, B. & Bronkhorst, L. (2009). *Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar?* <http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/opleidingsdidac/welkeopleidingsmethodiekenzijnbeschikbaartheorie.pdf>



Korthagen, F. & Buitink, J (2010), *Welke opleidingsprincipes kunnen er worden onderscheiden?* <http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/opleidingsdidac/opleidingsprincipes.pdf>

Korthagen, F., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. Publicatie: Programmamangement EPS i.s.m. HBO-raad. Utrecht: Drukkerij Van Mechelen.

Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*. 33(1), 4 – 11.

Marzano, M. & Miedema, W. (2005). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Ministerie OCW. (2008). Krachtig meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2008/09/15/kwaliteitsagenda-leraren-krachtig-meesterschap.html>

Universiteit van Tilburg. (2009). Dossier Toetsing Nieuwe Opleiding (TNO) voor de masteropleiding leraar VHO.. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

**Bijlage:** ULT in weken: algemene didactiek – vakdidactiek Nederlands - integratie en verdieping - opleiding in de school – ECTS betreffen het hele semester





**Bijlage: ULT in weken: algemene didactiek – vakdidactiek Nederlands - integratie en verdieping - opleiding in de school – ECTS betreffen het hele semester**

Didactiek 1 Curriculum	36	37	38	39	40	41	Herfstvakantie 42	43
Week	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Algemene didactiek</b> (6 ECTS)	-Reflectie op onderwijs, de docent en de leerling: -Subjectieve werktheorie; -Reflectiecyclus Korthagen; -Observatie-technieken	Wat leren we eigenlijk? Curriculum-oriëntatie	-Lesvoor-bereiding: -Leerdoelen formuleren -Model Didactische Analyse (MDA)	-Werkvormen: -Directe instructie; -Onderwijs-leergesprek -Praktijkopdracht	-Toetsing en evaluatie: -Afronding MDA: -Relatie leerdoelen-werkvormen- toetsing	-De klas als leeromgeving: -Communicatie Klassenklimaat	-De klas als leeromgeving: -Motiveren; -Pedagogisch handelen in de klas	Tentamen (deel 1)
<b>Vakdidactiek Nederlands</b> (6 ECTS)	-Introductie vakdidactiek -Oriënteren op het schoolvak Nederlands	-Leesvaardigheid en schrijfvaardigheid	-Mondelinge taalvaardigheid en argumenteren	-(Onderzoek naar) leesvaardigheid  Praktijkopdracht	-(Onderzoek naar) schrijfvaardigheid	-Argumenteren	Analyseren van toetsen; bespreking van het eindexamen	Tentamen (deel 2)
<b>Integratie en verdieping: thema's</b> (3 ECTS)	Onderwijsvisie (1)	Onderwijsvisie (2)		Uitdagend onderwijs (1): goed begin is het halve werk		Spreken voor de klas - stemgebruik		
<b>Integratie en verdieping: Opleiding in de school</b> (3 ECTS)  3 dagen per week 10 lessen onderbouw 10 lessen bovenbouw 3 school-activiteiten 336 uur in 15 weken van 3 dagen (of 6 dagdelen) (12 ECTS)	<b>OidS 1</b>  ULT-OidS: didactisch concept, programma, rechten en plichten Naïeve werktheorie ICL-competenties Beoordeling van OidS (incl. lesbezoeken, spd-beoordeling, opleidingsteam, rapportvergaderingen Werken aan het portfolio - handleiding  <i>Opdracht OidS 2: werkplan OidS op basis van ICL-competenties – eerste semester (oriëntatie)</i>	<b>OidS 2</b>  Uitwisseling ervaringen Werkplan OidS op basis van ICL-competenties – eerste semester Curriculumoriëntatie: vak, sectie, kennisbasis, eindtermen, leerlijnen Lesobservaties Sterkte/zwakte - kwaliteiten Werken aan het portfolio - focus op beginsituatie  <i>Opdracht OidS 3 - reader didactische werkvormen</i> <i>Opdracht OidS 4 - gefilmde lesfragmenten</i>	<b>Lesbezoek 1</b>	<b>Lesbezoek 1</b>	<b>OidS 3</b>  Uitwisseling ervaringen Uitdagend onderwijs: lessen ontwerpen MDA (niveaus van leren, leeractiviteiten) Focus op werkvormen (zie reader): lesfragment ontwerpen en uitvoeren (o.b.v. eigen vakmethode) Werken aan het portfolio - focus op beginsituatie  <i>Opdracht OidS 4 - gefilmde lesfragmenten (herinnering)</i>	<b>OidS 4</b>  Uitwisseling ervaringen Uitdagend onderwijs: pedagogisch handelen Inbreng eerste leservaringen o.b.v. gefilmde fragmenten – feedback obv competenties, pedagogisch handelen en motiveren   Werken aan het portfolio – focus op leerpunten (POP) – format OidS		

Didactiek 2 Curriculum	44	45	46	47	48	49	50	51
Week	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Algemene didactiek</b>	- Leertheorie: - Overzicht leerpsychologie	-Adolescentie: Het puberbrein	-Leertheorie: Onthouden en vergeten -Leren te leren;	-Ontwerpen van onderwijs -De ontwerpcyclus	-Omgaan met leerling- verschillen -Differentiatie-vormen, voorkennis	-Omgaan met leerling- verschillen -Leer en gedrags- problemen	-Samenwerkend leren -De rol van ICT in het onderwijs	Tentamen
<b>Vakdidactiek</b>	-Fictie- en literatuuronderwijs -Lesbezoek VD: november –december	Literatuuronder-wijs en adolescentie	Literatuuronder-wijs in de bovenbouw	Literatuuronderwijs in de bovenbouw in de context van leerlingverschil-len	Spelling en grammatica	Taalonderwijs in een multiculturele samenleving	-Literatuuronderwijs en CKV -Literatuur, kunst en digitale media	
<b>Integratie</b>		Uitdagend onderwijs (4): onderzoekende docenten en leerlingen			Elementaire benadering vanuit het docentschap			
<b>Opleiding in de school</b>  3 dagen per week  10 lessen onderbouw - 10 lessen bovenbouw - 3 school-activiteiten	<b>OidS 5</b>  Uitwisseling ervaringen Werkplan OidS op basis van ICL-competenties – eerste semester Uitdagend onderwijs: differentiatie (intelligentie, leerstrategie, dynamiek, niveaus van leren)   Opdracht Plan en planning week 8 – 14 + Roos van Leary Werken aan het portfolio: focus op leerpunten (POP)  <i>Opdracht OidS 7 – gefilmde lesfragmenten (wel / niet trots) - Opdracht OidS 8 - Roos van Leary</i>		<b>OidS 6</b> Uitwisseling ervaringen Uitdagend onderwijs: onderzoek in het onderwijs PWS Werken aan het portfolio : focus op leerpunten (POP)  <b>Opdracht voor OidS 7</b> Breng twee gefilmde lesfragmenten mee (trots/niet trots), reflecteer schriftelijk op beide fragmenten waarbij je - indien relevant voor het betreffende fragment - ingaat op de manier waarop je de leerlingen motiveert en de vakdidactische keuze(s) die je maakt	<b>Lesbeoordeling VD</b> (t/m week 50)	<b>OidS 7</b>  Uitdagend onderwijs: wisselwerking tussen gedrag van docent en leerlingen / lessen ontwerpen, vakdidactische keuzes Gefilmde lesfragmenten (trots / niet trots) – feedback op competenties, motiveren, vakdidactische keuzes Roos van Leary – uitkomsten Werken aan het portfolio : focus op leerpunten (POP) - afronding	<b>OidS 8</b>  Uitdagend onderwijs : lesgeven en toetsen op niveau Uitwisseling ervaringen Vaststellen van resultaten tijdens lessen Goede vragen stellen Werken aan het portfolio : focus op leerpunten (POP) Ontwerponderzoek – voorbeeld		

## ***3 Kwaliteit van de Academische Opleidingsschool***

*Michelle Borghouts*

### ***1 Inleiding***

Staatssecretaris Van Bijsterveldt-Vliegenthart wilde het opleiden in de school structureel verankeren in het onderwijsstelsel. (OCW, 2008a, p. 27). Structureel verankeren betekent dat de opleidingsschool een wettelijk erkende vorm van opleiden van leraren is. Het gaat hier niet om een school als zodanig maar om een partnerschap van één of meer opleidingen voor leraren primair respectievelijk voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet en/of beroepsonderwijs (OCW, 2009).

De opleidingsschool moet minimaal 40% van het gehele curriculum van een lerarenopleiding schoolgebonden uitvoeren. Maximaal is dat 50%. Erkenning van de opleidingsschool geschiedt op basis van een positief advies van het Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan (NVAO, 2009, 2013). Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap verleent dan een subsidie voor in beginsel zes jaren. Na zes jaar volgt een nieuwe toetsingsronde.

Vanaf het begin van de Academische Opleidingsschool (voortaan: AOS) is er veel aandacht geweest voor kwaliteit van de AOS. Dit is ook begrijpelijk aangezien een aanzienlijk deel van het curriculum (40% tot 50%) niet meer plaatsvindt op de lerarenopleiding maar op de opleidingsschool. Een kwaliteitszorgsysteem is nodig om het opleiden en beoordelen goed te kunnen monitoren.

Vanuit kwaliteitszorg geredeneerd moet elke opleidingsschool aan drie soorten eisen voldoen.

- Eisen vanuit de subsidie:
- een positieve accreditatie van de betrokken lerarenopleidingen;
- geen oordeel 'zwak' of 'zeer zwak' van de inspectie over de betrokken scholen;
- ten minste 40% en maximaal 50% van het curriculum van de

- Lerarenopleidingen worden uitgevoerd door de opleidingsschool;
- minimaal 80 studenten per jaar worden op de opleidingsschool geplaatst.
- Een positieve beoordeling van het NVAO voor de (academische) opleidingsschool op basis van het toetsingskader. Opleidingsscholen dragen er zorg voor dat de kwaliteit van het reguliere onderwijs niet in gevaar komt.
- Ten slotte willen de opleidingsscholen uiteraard ook voldoen aan de eigen eisen zoals die volgen uit de ambities van de scholen en de educatieve partners.

## ***2 De wording van de formele kwaliteitszorg***

Lerarenopleidingen zijn binnen het samenwerkingsverband van de AOS eindverantwoordelijk voor de opleiding. De kwaliteitszorg van de opleidingsscholen ressorteert in het verlengde hiervan uiteindelijk onder de verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding waarmee samengewerkt wordt. Begrijpelijkerwijs ontwikkelden enkele individuele lerareninstituten zelf keurmerken voor de kwaliteit (bijvoorbeeld Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model, 2006). Tegelijk waren er ook lerarenopleidingen die dat niet deden (bijvoorbeeld FLOT).

Keurmerken hadden twee functies:

- Zij stelden minimale kwaliteitseisen aan opleidingsscholen.
- Zij omvatten ook toetsinstrumenten om de aanwezige kwaliteit in beeld te brengen.

Omdat keurmerken in het geval van een groter bestuur met meerdere partnerschappen niet gelijklopend waren, ontwikkelde OMO in samenspraak met de partners een generiek kwaliteitskeurmerk om aanwezige kwaliteit te verbeteren en te borgen. Dit keurmerk werd volledig uitgewerkt (Haaijer, Borghouts, Burger, & Hulsker 2008a), maar werd niet geïmplementeerd, vooral door de komst van de landelijke criteria voor de kwaliteit van opleidingsscholen door KPMG: 'Landelijke criteria Opleiden in de School' (Ministerie van OCW, 2008b). Deze landelijke criteria zijn weliswaar in opdracht van OCW opgesteld, maar zij werden niet geëffectueerd.

Het NVAO ontwikkelde vervolgens in opdracht van OCW een toetsingskader dat een wettelijk uitgangspunt vormde voor de beoordeling voor opleidingsscholen en academische opleidingsscholen (in 2009 en 2013). Dit neemt niet weg dat de vraag zich voordeed hoe we vanuit de organisatie en in samenspraak met de

lerarenopleiding een kwaliteitszorgsysteem op zouden zetten. Dit kwaliteitszorgsysteem moest uiteraard gebaseerd zijn op het toetsingskader voor opleidingsscholen van het NVAO (NVAO, 2009), maar moest bovendien een ontwikkelfunctie hebben voor de eigen organisatie. Ingezet werd op het beschrijven van hoofdonderdelen van de AOS en het NVAO:

- doelstellingen,
- programma,s
- voorzieningen,
- samenwerkingsverband,
- kwaliteitszorg,
- rendement.

Op deze wijze heeft OMO in samenspraak met vooral FLOT een kwaliteitsbeleid (a) en kwaliteitszorgkalender (b) opgesteld (Borghouts & van Ginneken, 2010). Beide documenten zijn door de stuurgroepen van de betrokken AOS'en vastgesteld. Vervolgens heeft de raad van bestuur van OMO dit beleid en de uitvoeringskalender bestuurlijk vastgelegd.

In 2013 is samen met de ULT in aanvulling op het kwaliteitszorgplan een evaluatie ontwikkeld voor 1-e-graads studenten binnen de academische opleidingsscholen. Deze evaluatie bevat een halfjaarmonitor (aan het einde van het 1-e semester) en een jaarmonitor (aan het einde van het schooljaar). Inmiddels is een vergelijkbaar instrument ontwikkeld voor ESoE-studenten.

In de volgende paragrafen wordt nader ingegaan op de achtergronden van het gehanteerde kwaliteitszorgsysteem. Daarvoor is het wenselijk om iets te zeggen over kwaliteitszorg in het algemeen.

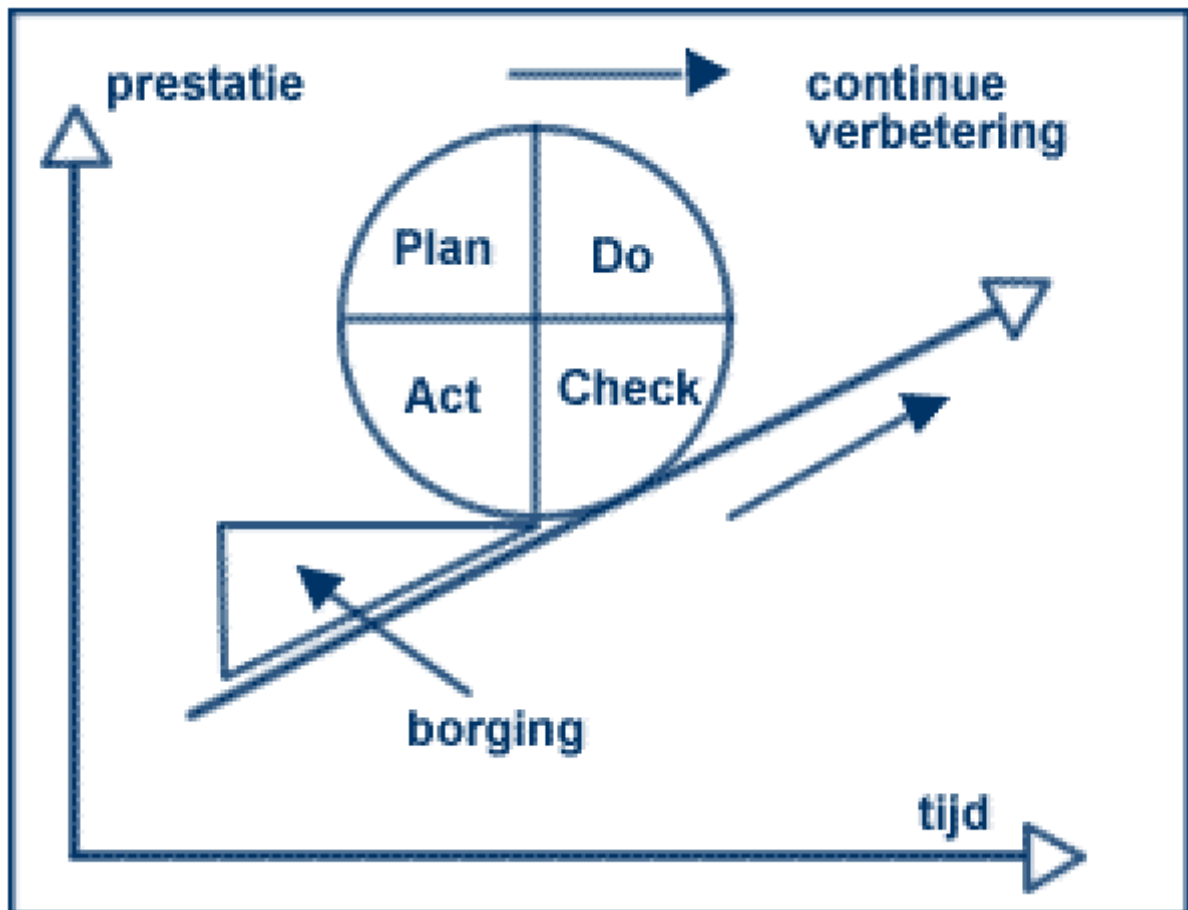
### **3 Kwaliteitszorg algemeen**

#### **3.1 De PDCA-cylus**

Kwaliteitszorg is de permanente, systematische en cyclische aandacht voor het bepalen, bewaken en verbeteren van de kwaliteit. We onderzoeken of we de 'goede dingen goed doen' met behulp van adequate instrumenten. De motor achter dit dynamische proces is de PDCA-cyclus (Plan-Do-Check-Act-cyclus) van Deming

(1933; zie onderstaand schema). Deze cyclus bevat de volgende elementen:

- beschrijving van de doelstellingen (Plan);
- uitvoering en beschrijving uitvoering (Do);
- evaluatie van de uitvoering conform de doelstellingen en de realisatie van doelstellingen (Check);
- bijstelling op basis van evaluatie van de uitvoering of doelstellingen (Act).



*Figuur 1: PDCA-cyclus van Deming 1933*

Binnen een kwaliteitszorgsysteem van een onderwijsinstelling kunnen de volgende in elkaar grijpende cycli onderscheiden worden:

- korte cycli gericht op kort-cyclische evaluaties en verbetering om snel

verbeteringen te kunnen doorvoeren;

- een jaarlijkse cyclus gericht op verbetering en het afleggen van verantwoording binnen de eigen organisatie;
- een meerjaarlijkse cyclus gericht op verbetering en het afleggen van verantwoording aan de overheid.

### *3.2 Kort-cyclische kwaliteitszorg nader bekeken*

Kort-cyclische kwaliteitszorg is kwaliteitszorg waarbij in relatief korte tijdsintervallen duidelijk wordt welke effecten de uitgevoerde (verbeter)acties hebben gehad. Hierdoor ontstaat zicht op het tempo en de richting van de verandering en kan indien nodig tijdig en gericht bijgestuurd worden.

De ambities van de opleidingsschool zijn daarbij richtinggevend. In een evaluatie koppelen we daarom de acties aan één of meerdere van de geformuleerde ambities, die eventueel vertaald kunnen zijn in doelstellingen. Gelijktijdig met het vastleggen van de acties moet worden aangegeven welke gewenste effecten men wil bereiken bij de verschillende belanghebbenden (studenten, docenten, opleiders etc.). De effectiviteit van de acties zullen vervolgens bevestigd worden bij de verschillende belanghebbenden.

De opleidingsscholen maken gebruik van methodologisch verantwoorde en gestandaardiseerde meetinstrumenten, waardoor zij zicht kunnen houden op alle relevante kwaliteitsobjecten en de ontwikkeling van deze kwaliteitsobjecten. Voorbeelden van ingezette methodologisch verantwoorde meetinstrumenten zijn:

- vragenlijsten,
- (semigestructureerd) interviews,
- klankbordgroepgesprekken,
- exitgesprekken,
- video-monitoring,
- 360 graden-feedbackgesprekken,
- intercollegiale toetsing.

Vanzelfsprekend zullen bestaande, effectief gebleken instrumenten van de scholen en de instituten zo veel mogelijk worden ingezet. Daarbij wordt gelet op de

samenhang tussen de instrumenten en wordt voorkomen dat studenten overvraagd of dubbel bevraagd worden.

De uitkomsten van evaluaties worden vergeleken met de geformuleerde kwalitatieve en kwantitatieve streefdoelen. De streefnormen van de opleidingsscholen dienen proefondervindelijk vastgesteld te worden. Mogelijke streefnormen en te nemen acties zijn:

- in evaluaties bij een 4-puntsschaal: minimaal 3,0, alertheid bij 2,6,-2,8 en verbeteracties bij <2,6
- in evaluaties bij een 10-puntsschaal: minimaal 7,0, alertheid bij 6,0-7,0 en verbeteracties bij <6,0
- m.b.t. kwantitatief rendement: absolute getallen of percentages.

Naar aanleiding van de uitkomsten van de evaluaties worden verbeterpunten voorgesteld voor elk aspect waarvoor het streefdoel niet is bereikt en wordt, soms na prioriteitsstelling, een verbeterplan opgesteld door de daarvoor verantwoordelijke functionarissen en wordt uitvoering aan dit verbeterplan gegeven.

### ***3.3 Verantwoording (borging)***

Het opleiden van leraren in de school wordt gezien als een nieuwe opleidingsroute van de lerarenopleiding. Hoe groter het aandeel van een school, hoe meer borgingsmechanismen een opleidingsinstituut moet hebben om de kwaliteit van het extern uitgevoerd onderwijsproces te bewaken.

De noodzaak voor verdere borging van de kwaliteit van het opleiden in de school, naast de borgende werking die uitgaat van de opleidingseisen, wordt in de nieuwe flexibele infrastructuur steeds hoger. De kwaliteitsborging komt onder andere tot uitdrukking in de volgende aspecten:

- de organisatiestructuur rondom de lerende, onder andere in de vorm van verschillende typen (getrainde) begeleiders en assessoren (vanuit de school en vanuit de lerarenopleiding);
- de (contractueel) vastgelegde taken en verantwoordelijkheden van de verschillende partners in het samenwerkingsverband;



- de vastgelegde gezamenlijke beoordelingsprocedure van de student door school en lerarenopleiding en de vastlegging van andere didactische aspecten van leren op de werkplek (leerwerktaken, leerarrangementen);
- de beschreven kwaliteitscriteria voor een academische opleidingsschool;
- borging in het kwaliteitsbeleid en in het integraal personeelsbeleid (functiebouwwerk, meerjaren-formatieplanning).

Deze aspecten hangen sterk samen met de mate waarin of wijze waarop de school haar opleidingsfunctie heeft vormgegeven. In samenhang daarmee onderkennen we de:

- kwaliteit van de opleidingsfunctionarissen in de school;
- variatie in de onderwijssituaties ten behoeve van het leerproces van lerenden;
- verankering van het opleiden in de school in de organisatie (personeelsbeleid) van de school om het leerproces van studenten te waarborgen;
- borging van de vakinhoudelijke competenties in het praktijkleren;
- borging van de samenwerking van lerarenopleiding en school;
- kwaliteit van de eindbeoordeling: onafhankelijk en transparante beoordeling.

De borging van de kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen in de klas verdient ook expliciete aandacht. Een opleidingsschool moet hiervoor waarborgen inbouwen.

In de praktijk zijn inmiddels diverse borgingsactiviteiten ingebouwd: vooraf door het inbouwen van een sollicitatieprocedure die studenten vanaf het tweede leerjaar moeten doorlopen, op school vindt borging plaats door de begeleiders en de lesbezoeken en achteraf vindt soms borging plaats door bijvoorbeeld het afnemen van een vragenlijst onder leerlingen over het functioneren van de docent in opleiding.

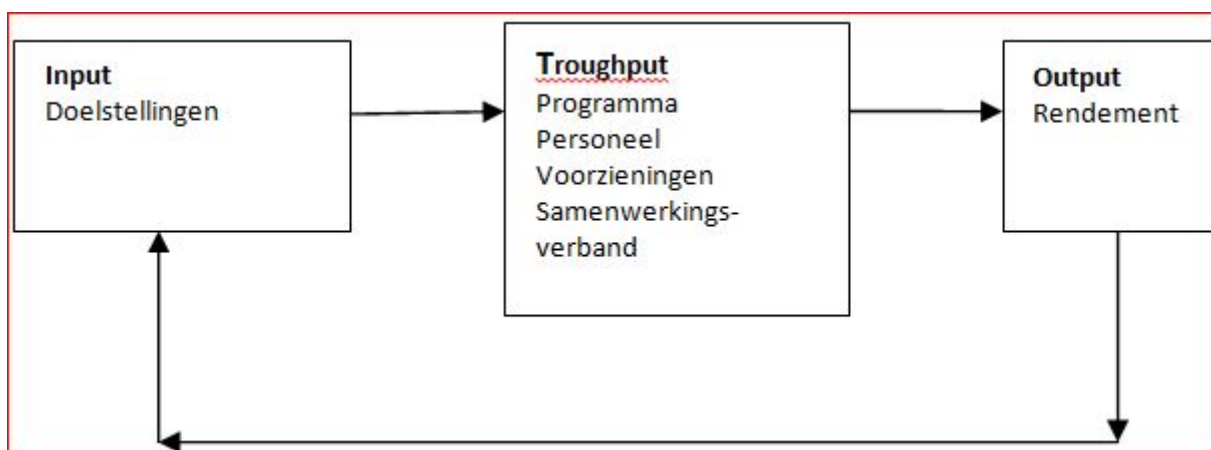
## 4 **Kwaliteitskaders Opleiden in de School**

### 4.1 **De kaders**

Onderstaande standaarden stellen zowel eisen aan de scholen, als aan de instituten en aan het gezamenlijke construct AOS:

- Het NVAO-toetsingskader. Volgens dit kader leggen opleidingsscholen verantwoording af over de kwaliteit van hun bijdrage aan de opleiding onder eindverantwoordelijkheid van de lerarenleiding. Daarbij is de PDCA-cyclus impliciet verwerkt.
- Het kwaliteitszorgsysteem voor de AOS. Dit beschrijft de kwaliteitseisen die OMO en partners zelf aanvullend stellen aan de opleidingsscholen. Het NVAO kader blijft hierbij het uitgangspunt, de invulling is echter verbreed en specifiek gemaakt voor met name de OMO-scholen.
- De eisen van de Inspectie van het Onderwijs. Instellingen binnen het voortgezet onderwijs leggen aan de Inspectie van het Onderwijs verantwoording af over hun kwaliteit.

De volgende hoofdonderwerpen komen impliciet of expliciet in de verschillende kwaliteitskaders terug en zijn dus overlappend. In onderstaand schema zijn de hoofdonderwerpen schematisch weergegeven in de vorm van een PDCA-cyclus. Bovendien geldt dat binnen elk onderwerp ook sprake is van één of meerdere PDCA-cycli.



De opbouw van een kwaliteitskader is als volgt:

- De hoofdonderwerpen (standaarden);
- De subonderwerpen;
- De criteria;
- De indicatoren.

Het hoofdonderwerp (de standaard) en de sub-onderwerpen zijn een beschrijving van de gewenste kwaliteit die als streefbeeld moet worden opgevat. De criteria zijn belangrijke deelaspecten van de onderwerpen en worden gebruikt bij het zelf vaststellen van de kwaliteit en de indicatoren zijn meetbare en/of controleerbare aspecten van de criteria.

#### ***4.2 Globale kwaliteitszorgkalender***

In onderstaand schema is de kwaliteitszorgkalender rondom de AOS weergegeven. Daarin zijn de kwaliteitszorginstrumenten weergegeven die nu al ingezet worden (binnen OMO of de lerarenopleiding, of gezamenlijk) om de Check en de Act in de PDCA-cyclus vorm te geven. Per instrument is de frequentie gegeven waarmee ze ingezet worden. Ook is aangegeven welke instrumenten nog ontwikkeld moeten worden. De kwaliteitszorginstrumenten dienen in gezamenlijkheid ontwikkeld en inhoudelijk op elkaar afgestemd te worden.

Kwaliteitszorginstrumenten	Bestaand	Frequentie
Enquête (en/of interviews, panelgesprekken) onder studenten, begeleiders, opleiders	Ja, OMO	tussentijds en/of jaarlijks
Diepte-interviews onder studenten	Ja, beide	na afloop OidS
Intervisie/overleg binnen opleidingsteam	Ja, beide	elke periode (4x per jaar)
Intervisie tussen docenten OidS en docenten lerarenopleidingen	Nee	elke periode (4 x per jaar)

Beoordeling kwaliteit toetsen door toetscommissie	Ja, de lerarenopleiding	elke periode, steekproef
Toetsen literatuurlijst aan eisen studiemateriaal	Ja, de lerarenopleiding	jaarlijks
Realisatie urenplaatje	Ja, beide	jaarlijks
Gesprekscyclus lerarenopleiding, beoordeling extra eisen	Ja, de lerarenopleiding	jaarlijks
Gesprekscyclus OMO, beoordeling extra eisen	Ja, OMO	jaarlijks
Evaluatie samenwerking in stuurgroepoverleg	Nee	jaarlijks
Integrale analyse en verbeterplan	Nee	jaarlijks
Kwantitatieve analyse rendement OidS	Deels	jaarlijks
Kwalitatieve analyse eindproducten studenten OidS/niet OidS	Nee	jaarlijks (in 1 instantie)
Startbekwaamhedenonderzoek	Ja, de lerarenopleiding	elke 3 jaar
Accreditatie	Ja, NVAO	elke 6 jaar
Interne audit	Ja, de lerarenopleiding	elke 6 jaar (alternerend met accreditatie)

### ***4.3 Aspecten Kwaliteitszorg***

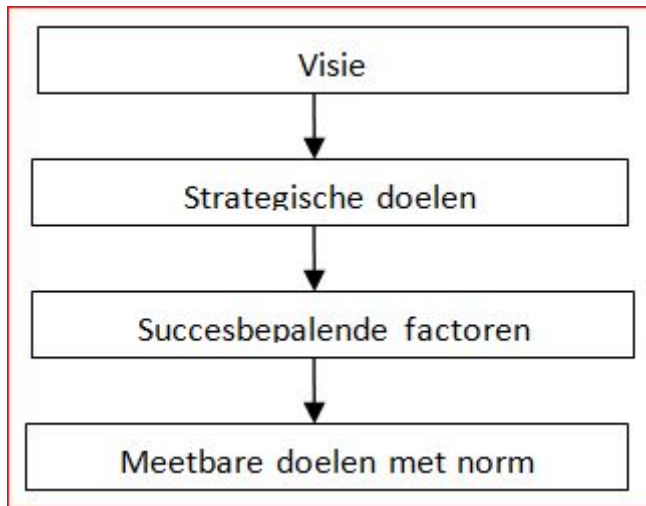
In navolging van bovenstaand schema is in de bijlage voor elk hoofdonderwerp uit het NVAO kader aangegeven welke aspecten minimaal van belang zijn voor de kwaliteitszorg van de opleidingsscholen. Deze aspecten betreffen zowel de basiskwaliteit als de eigen ambities en doelstellingen. Per aspect is enerzijds beschreven welke instrumenten benodigd zijn voor het beleid (Plan) rondom en de uitvoering (Do) van Opleiden in de School. Anderzijds is aangegeven welke instrumenten ingezet kunnen worden voor evaluatie (Check) en bijstelling (Act) van dat beleid en de uitvoering ervan.

De onderliggende criteria en indicatoren zijn gebaseerd op de genoemde kwaliteitskaders (NVAO, OMO, Inspectie van het Onderwijs).

## ***5 De werking van de kwaliteitszorgagenda***

Om het hierboven beschreven kwaliteitszorgsysteem in werking te kunnen zetten en houden dienen acties ondernomen te worden. In eerste instantie is dit document afgestemd met alle betrokken partijen. Ook zijn veel van de genoemde instrumenten ontwikkeld, aangepast of geactualiseerd. Dit laatste kan echter alleen wanneer de doelstellingen/ambities van de opleidingsteams helder zijn.

Om te bepalen of doelen behaald worden, moeten de doelen helder en aanvaard zijn. Daarnaast zijn normerende uitspraken nodig om vast te stellen in welke mate de doelen worden behaald. Deze doelen en normen worden deels bepaald door de overheid (toetsingskader) en deels door de opleidingsschool zelf (eigen ambities en doelstellingen). Uit de visie en haar strategische doelen en uit de belangen van haar stakeholders leidt een opleidingsschool haar succesbepalende factoren af. Elk van deze succesfactoren wordt geoperationaliseerd in één of meerdere meetbare doelen. Aan elk doel wordt vervolgens een norm toegekend. Deze vertaling van de visie van een opleidingsschool in meetbare doelen met norm, zal elke opleidingsschool moeten doorlopen.



*Figuur 3: Vertaling visie in meetbare doelen*

Teneinde de kwaliteitszorg hanteerbaar te maken voor de verschillende deelnemers is een kwaliteitsagenda opgesteld. Deze vormt het hart van de activiteiten rond kwaliteitszorg van de AOS'en. Zie de bijlage voor de kwaliteitszorgagenda.

Ter ondersteuning van de uitvoering van de kwaliteitszorgkalender zijn diverse werkinstructies gemaakt en ingevoerd, waaronder een werkinstructie 'voorbereiding gestructureerd interview', 'gesprekscyclus', 'interview', 'rendementsanalyse'.

### *Reflectie*

De kort-cyclische kwaliteitszorg heeft goed vorm gekregen op de academische opleidingscholen. De jaarlijkse evaluatie onder studenten en schoolpracticumdocenten en de semigestructureerde interviews onder studenten worden systematisch, cyclisch en in samenhang ingezet. Ook evaluaties van modules, expertbijeenkomsten en onderzoekbijeenkomsten worden planmatig uitgevoerd. Andere meetinstrumenten (interview, klankbordgroep gesprekken e.d.) worden meer naar behoefte ingezet en kennen minder samenhang.

De gehouden evaluaties hebben over de jaren heen diverse sterke en minder sterke punten naar voren gebracht. Zo bleek dat de samenhang tussen ambities en daadwerkelijke inzet op het terrein van opleiden niet altijd duidelijk is. De

strategische uitgangspunten van Opleiden in de School zijn niet altijd goed terug te

zien in de acties. Ook kwam naar voren dat de structuur van de opleidingsteams verbetering behoeft. De persoonlijke en intensieve studentbegeleiding, de diversiteit aan onderwijssituaties en de veelheid aan mogelijkheden om de geleerde theorie toe te passen in de lespraktijk zijn al jaren sterke punten van de AOS-en.

Het streven voor de komende jaren is de huidige kwaliteitszorg ook een meer langcyclisch en integraal karakter te geven door systematischer te werken met jaarplannen, jaaragenda's, integrale analyses en een jaarlijkse verantwoording aan de stuurgroep. Door deze manier van werken zal de betrokkenheid van diverse geledingen bij verbeter- en borgingsactiviteiten verder toenemen en kwaliteitszorg dieper in de organisatie neerdalen.

Kwaliteitszorg blijkt niet alleen een papieren instrument te zijn maar ook een praktisch verbeterinstrument.

## **6 Visitatie**

In de onderstaande paragrafen gaan we nader in op de concrete NVAO-toets die in 2015 zal gaan plaatsvinden.

De beoordelingen van de opleidingsschool en van de academische kop vallen samen: de toets. Daarnaast vindt de accreditatie plaats in de vorm van een visitatie van de lerarenopleiding. De AOS'en hebben voor december 2013 moeten aangeven bij welke accreditatie van een van de partners zij aansluiten. De bedoeling is namelijk om vanuit efficiëntieoverwegingen (vermindering accreditatielast en consistentie in beoordelingen) de toets en de accreditatie van een van de lerarenopleidingen in dezelfde periode te laten plaatsvinden. Daarom is het raadzaam om de kritische reflecties van de academische opleidingsschool in dezelfde periode aan te leveren met de kritische reflectie van de lerarenopleiding waarbij aansluiting is gevonden.

In onderstaand schema wordt duidelijk bij welke lerarenopleidingen aansluiting is gevonden.

AOS	Partner waarbij men aansluit	Overige partners
AOS-Oost Brabant	ILS-HAN	Radboud Docenten Academie Eindhoven School of Education Fontys lerarenopleiding
AOS-Tilburg	FONTYS	Tilburg University (ULT)
AOS- West Brabant	Hogeschool Rotterdam	Tilburg University(ULT) Fontys lerarenopleiding

De twee typen beoordeling (lerarenopleiding, academische opleidingsschool) kennen een eigen karakter en focus en leiden tot aparte oordelen. De oordelen over de opleidingsschool en academische kop hebben geen invloed op de accreditatie van de lerarenopleidingen.

Inhoudelijk zijn er wel raakvlakken tussen de visitatie van de lerarenopleidingen enerzijds en de beoordelingen van de opleidingsschool en de academische kop anderzijds. Bij bijna alle lerarenopleidingen is de opleidingsschool een belangrijk aspect van de opleiding. Veel studenten brengen een groot deel van hun studietijd door op één of meerdere opleidingsscholen. Het toetsingskader voor de lerarenopleiding vereist dat er aandacht wordt besteed aan de kwaliteit van de opleidingsschool. Dus tijdens de accreditatie van de lerarenopleiding worden hoe dan ook stagescholen en opleidingsscholen bevroegd. *Daarnaast* worden voor de toetsing de opleidingsscholen apart gevisiteerd. De beoordeling van het gerealiseerd niveau vindt uitsluitend plaats bij de visitatie van de lerarenopleidingen. Eindwerkstukken gemaakt bij opleidingsscholen moeten dus ook deel uitmaken van de steekproef van de eindwerken.



## ***6.1 Eisen NVAO-panelsamenstelling***

Aan het beoordelingspanel worden de volgende eisen gesteld:

- Het panel van NVAO voor de beoordelingen opleidingsschool en academische kop bestaat uit leden die ook de beoordeling van de lerarenopleiding of cluster van lerarenopleidingen uitvoert aangevuld met een referent (expert op (academische) opleidingsschool).
- Het panel bestaat uit ten minste drie leden, onder wie een voorzitter, een vakdeskundige en een referent. De voorzitter en de vakdeskundige maken ook deel uit van het panel dat de beoordeling van de lerarenopleiding of cluster van lerarenopleiding uitvoert.
- Het panel beschikt in zijn geheel over de volgende deskundigheden:
- deskundigheid ten aanzien van de ontwikkelingen in het vakgebied: het opleiden van docenten;
- specifieke deskundigheid ten aanzien van de ontwikkelingen van de (academische) opleidingsschool;
- visitatie- of auditdeskundigheid;
- Het panel is onafhankelijk (de leden hebben ten minste vijf jaar geen banden gehad met de instelling en school (po, vo of bve) waartoe de opleidingsschool behoort);
- Het panel wordt bijgestaan door een gecertificeerde secretaris. De secretaris wordt ook ingezet bij de beoordeling van de betrokken lerarenopleiding of cluster van lerarenopleidingen. De secretaris is geen lid van het panel.

## ***6.2 Werkwijze van het NVAO***

Voor een goede beoordeling van de academische opleidingsschool zijn drie gesprekken noodzakelijk:

- met de stuurgroep;
- met de docenten;
- met de studenten.

Hierbij is ruimte voor een korte terugkoppeling van de eerste bevindingen opleidingsschool en academische kop.

De gesprekken worden gevoerd met maximaal zes – acht personen. Omdat de opleidingsscholen vaak bestaan uit meer partners (zowel instituten als scholen)

kunnen bij de gesprekken van de docenten en studenten niet van alle partners vertegenwoordigers aanwezig zijn.

Voorafgaand aan de gesprekken levert de penvoerder een lijst met gesprekspartners aan. Het panel van NVAO maakt uit deze lijst een keuze.

Het panel oordeelt voor het totaal van criteria voldoende of onvoldoende over de opleidingsschool en de academische kop. Het oordeel wordt beargumenteerd. Dit is vergelijkbaar met de wijze waarop bij de vorige beoordelingsrondes de oordelen zijn opgesteld en om argumentatie wordt gevraagd. Als richtlijn geldt dat het inhoudelijk deel van de rapportage hooguit één tot twee pagina's beslaat.

### ***6.3 Focuspunten NVAO voor de accreditatie van lerarenopleidingen***

Het NVAO heeft aangekondigd een systeembrede analyse op de tweedegraads lerarenopleidingen uit te voeren op een viertal punten. Een systeemanalyse betreft een analyse na afloop van de visitaties op basis van de visitatierapporten van alle lerarenopleidingen. Dit heeft uiteraard wel tot gevolg dat het visitatiepanel extra alert zal zijn op deze vier punten, ook tijdens de beoordelingen van de academische opleidingsscholen. Hieronder worden de vier punten kort toegelicht aan de hand van de gegevens op de website van het NVAO.

- De kwaliteit van de instromende student

#### *Instroom*

De afgelopen jaren zijn diverse maatregelen genomen (onder andere door CCW) om de kwaliteit van de instromende student te verbeteren om daarmee het eindniveau van de uitstromende student te verhogen. Te denken valt hierbij aan bijvoorbeeld de invoering van de rekertoets bij de pabo's. In de systeembrede analyses kunnen wellicht de eerste resultaten van deze maatregelen worden beschreven (NVAO, 2013).

- De implementatie van de kennisbasis en de kennistoetsing in het curriculum

*De implementatie van de kennisbasis en kennistoetsing in het curriculum (pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen)*

De invoering van de kennisbasis en de kennistoetsing heeft als belangrijkste doel de kwaliteit van de lerarenopleiding en daarmee de kwaliteit van de uitstromende student te verhogen. Hoewel voor een eerste beschrijving van het effect van deze maatregelen de systeembrede analyses van pabo's en tweedegraads lerarenopleiding wellicht nog te vroeg komen, is een beschrijving over hoe de kennisbases en kennistoetsing bij de diverse lerarenopleidingen zijn ingevoerd, is gezien het tijdspad van de invoering van kennisbases en kennistoetsing zeker haalbaar (NVAO, 2013).

- De kwaliteit van de docenten (docenten lerarenopleidingen én de docenten op de werkplek) en de kwaliteit van de vakdidacticus in het bijzonder

*De kwaliteit van de docenten (docenten lerarenopleidingen én de docenten op de werkplek) en de kwaliteit van de vakdidacticus in het bijzonder (ulo's, pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen)*

De opleiding van de studenten speelt zich meer en meer af op de werkplek (de school) van de student. Zeker voor student die studeren op opleidingsscholen geldt dat een groot deel van het curriculum op de scholen wordt uitgevoerd. De rol van de instituutsopleiders, de opleiders in de school en in het bijzonder de rol van de vakdidacticus is daarmee veranderd. In de afgelopen jaren zijn diverse initiatieven ontwikkeld om de kwaliteit van de docenten te verhogen en beter te borgen. Te denken valt hierbij aan het professionaliseringstraject van instituutsopleiders en schoolopleiders door VELON en de ontwikkeling van een lerarenregister. In de systeembrede analyse zal een eerste kwantitatieve en kwalitatieve beschrijving van het kwalificatieniveau van alle docenten betrokken bij het opleiden van de student worden opgenomen. Speciale aandacht hierbij zal zijn voor de kwaliteit van de vakdidacticus (NVAO, 2013).

- De implementatie van de twee afstudeerrichtingen: "algemeen vormend onderwijs" en "beroepsgericht onderwijs"

*De implementatie van de twee afstudeerrichtingen: 'algemeen vormend onderwijs' en 'beroepsgericht onderwijs' (tweedegraads lerarenopleidingen)*

In 2012 heeft de minister van OCW besloten tot de invoering van twee afstudeerrichtingen bij de tweedegraads lerarenopleidingen. Voor een eerste beschrijving van het effect komende systeembrede analyse van de tweedegraads lerarenopleiding wellicht nog te vroeg. Informatie over de implementatie van de twee afstudeerrichtingen in de curricula kan echter wel worden opgenomen in de rapportage van de systeembrede analyse (NVAO, 2013).

#### **6.4 Focuspunten voor de toets van academische opleidingscholen**

Door het NVAO zijn geen aparte focuspunten voor de academische opleidingscholen geformuleerd, maar de inspectie heeft in het 'Eindrapport van de monitor Krachtig Meesterschap (2013)' aandacht gevraagd voor de beoordelingsaspecten van studenten van werkplekleren, systematische kwaliteitsborging en de inbedding van het onderzoek bij de academische opleidingscholen.

## 7 **Het vernieuwde kader**

In de zomer van 2013 heeft het NVAO het accreditatiekader voor opleidingsscholen gepubliceerd. Inhoudelijk bevat dit dezelfde standaarden als het aanvraagkader voor opleidingsscholen in 2009. Er hebben enkel wijzigingen in de volgorde plaats gevonden.

In onderstaande tabel wordt het accreditatiekader weergegeven. De 'gewone tekst' betreft het accreditatiekader voor opleidingsscholen. De dik gedrukte tekst betreft de toevoeging op het visitatiekader voor de academische opleidingsscholen.

Standaard	Toelichting	Criteria
<b>Beoogde eindkwalificaties</b>  <i>De beoogde eindkwalificaties van de opleiding zijn wat betreft inhoud, niveau en oriëntatie geconcretiseerd en voldoen aan internationale eisen.</i>	De beoogde eindkwalificaties passen wat betreft niveau en oriëntatie (bachelor of master; hbo of wo) binnen het Nederlandse kwalificatieraamwerk. Ze sluiten bovendien aan bij de actuele eisen die in internationaal perspectief vanuit het beroepenveld en het vakgebied worden gesteld aan de inhoud van de opleiding.	De opleidingsschool heeft een geëxpliciteerde visie op opleiden in de school geconcretiseerd in een opleidingsplan. De opleidingsschool waarborgt dat studenten de gelegenheid hebben de verbinding tussen theorie en praktijk te leggen. Het opleidingstraject in de school kent voldoende diepgang door verbindingen met de theorie. Het opleidingstraject in de lerarenopleiding sluit aan bij de praktijkervaringen in de school en is geconcretiseerd in een opleidingsplan. De opleidingsschool waarborgt dat studenten de gelegenheid hebben ervaring op te doen in gevarieerde onderwijssituaties.  <b><i>De opleidingsschool met academische kop beschikt over een gezamenlijke visie , door alle partners gedragen op het concept 'academische opleidingsschool' .</i></b> <b><i>De opleidingsschool met academische kop verbindt het opleiden van leraren met het verrichten van praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling</i></b>

**Onderwijsleeromgeving**

***Het programma, het personeel en de opleidingsspecifieke voorzieningen maken het voor de instromende studenten mogelijk de beoogde eindkwalificaties te realiseren.***

De inhoud en vormgeving van het programma stellen de toegelaten studenten in staat de beoogde eindkwalificaties te bereiken. De kwaliteit van het personeel en van de opleidingsspecifieke voorzieningen is daarbij essentieel. Programma, personeel en voorzieningen vormen een voor studenten samenhangende onderwijsleeromgeving.

***Programma***

Het programma dat door de opleidingsschool is uitgewerkt stelt de studenten in staat om de eindkwalificaties te bereiken. De opleidingsschool heeft een samenhangend programma waarbinnen het gedeelte van het curriculum dat in de school wordt verworven en het gedeelte van het curriculum dat in de lerarenopleiding wordt verworven een geïntegreerd geheel vormen. De individuele trajecten zijn verankerd in dit programma. De afstemming tussen de instroomkwalificaties van de studenten en het te volgen programma is transparant. Verleende vrijstellingen moeten inhoudelijk worden verantwoord. De rol van EVC wordt hierbij beschreven. De scholen en de lerarenopleidingen hanteren in functie van het traject in de opleidingsschool een didactisch concept waarmee alle partners instemmen.

***De opleidingsschool met academische kop beschikt over een onderzoeksprogramma. Het programma is dusdanig vormgegeven dat de student in staat wordt gesteld het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek naar schoolontwikkeling op het juiste niveau te ontwikkelen.***

***Personeel***

De opleidingsschool zet voldoende personeel in om de studenten op te leiden, te begeleiden en te beoordelen. Bij de algemene gegevens van de opleidingsschool wordt aangegeven het percentage master en hbo geschoolde docenten. Het personeel dat wordt ingezet voor de opleidingsschool is deskundig in het opleiden, begeleiden en beoordelen van de studenten.

De opleidingsschool heeft een visie op professionalisering uitgeschreven en borgt op systematische wijze de kwaliteit van alle personeel dat betrokken is bij de opleidingsschool.

***Studiebegeleiding***

De opleidingsschool zorgt ervoor dat de begeleiding vanuit de school en vanuit de lerarenopleiding op elkaar is afgestemd, transparant is voor studenten en andere betrokkenen en aansluit bij de specifieke behoeften van de studenten binnen dit traject.

***Begeleiding***

***De opleidingsschool met academische kop beschikt over voldoende en hoogwaardige begeleiding van studenten en een goede ondersteuning van docenten bij hun onderzoeks- en begeleidingstaken.***

<b>Toetsing</b>  <i>De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing.</i>	De toetsen en de beoordeling zijn valide, betrouwbaar en voor studenten inzichtelijk.	De opleidingsschool hanteert duidelijke afspraken over de rol, de taken en de verantwoordelijkheden van elk van de partners bij beoordeling en toetsing. Iedere student heeft volstrekte helderheid over wat die afspraken in de praktijk van de opleiding betekenen.  De examencommissie van de betreffende instituten heeft expliciet een rol bij de beoordeling en toetsing.
<b>Kwaliteitszorg</b>	<i>De opleidingsschool wordt periodiek geëvalueerd, mede aan de hand van toetsbare streefdoelen. De uitkomsten van deze evaluatie vormen de basis voor aantoonbare verbetermaatregelen die bijdragen aan de realisatie van de streefdoelen. Bij de interne kwaliteitszorg zijn medewerkers, studenten, alumni en het afnemende beroepenveld van de opleiding actief betrokken.</i>	De opleidingsschool hanteert een kwaliteitszorgplan dat waarborgt dat de streefdoelen van de opleiding gerealiseerd worden en op regelmatige tijdstippen geëvalueerd worden.  De opleidingsschool geeft aantoonbaar opvolging aan de resultaten van de regelmatige evaluaties.  De medewerkers en studenten van de opleidingsschool alsook het beroepenveld zijn actief betrokken bij de interne kwaliteitszorg van de opleidingsschool.
<b>Kennisdeling</b>		<i>De opleidingsschool met academische kop zorg voor de kennisdeling tussen de partners en met de andere opleidingsscholen met academische kop.</i>

## 8 Tot slot

Ter voorbereiding op de toets van de academische opleidingsschool is door OMO een stappenplan vastgesteld. Dit stappenplan start in mei 2014 en loopt door tot maart 2015 en bevat de volgende hoofdactiviteiten:

- Vaststellen informatief startdocument (mei 2014 gereed)
- Formeren schrijfteam per AOS (mei 2014 gereed)
- Analyse per AOS op hoofdlijnen over de huidige stand van zaken (juni 2014)
- Schrijven kritisch reflectie document (september 2014-januari 2015)  
Onderlinge AOS audits uitvoeren (februari 2015)
- Kritisch reflectie document verspreiden naar NVAO en deelnemers toets (maart 2015)

- Visitatie/toets bezoek (voorjaar 2015)

Met de uitvoering van bovenbeschreven stappenplan wordt in 2014-2015 een verdere implementatie van de kwaliteitszorgagenda gerealiseerd.

### **Literatuur:**

Borghouts, M., & Ginneken, T.v. (2010). *Kwaliteitszorg Academische Opleidingsscholen (AOS)*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.

Deming, W.E. (1933) *The new economics for industry, government, and education*. Boston, M.A.: MIT Press.

Haaijer, R, Borghouts, M., Burger, C., & Hulsker. J. (2008). *Op weg naar een OMO-keurmerk voor opleiden in de school*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.

Keurmerk Opleidingsschool Utrechts Model. (2006). *Samen opleiden is: samen werken aan kwaliteit, samen leren van elkaar*. Geraadpleegd juni 2011: [www.feo.hvu.nl/samenopleiden/keurmerk/keurmerkhandleiding.pdf](http://www.feo.hvu.nl/samenopleiden/keurmerk/keurmerkhandleiding.pdf).

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2008a). *'Krachtig Meesterschap'. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2008b). *Landelijke criteria Opleiden in de School. Resultaten dieptepilots voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2009). *Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen*. Geraadpleegd (30 november 2013): [http://wetten.overheid.nl/BWBR0025839/geldigheidsdatum\\_30-11-2014](http://wetten.overheid.nl/BWBR0025839/geldigheidsdatum_30-11-2014). Regeling tegemoetkoming kosten opleidingsscholen.

NVAO. (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie & Inspectie van het onderwijs.



NVAO. (2013) *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop 2013*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie. Geraadpleegd (30 november 2014): [http://www.nvao.net/page/downloads/Toetsingskaders\\_opleidingsschool\\_en\\_academische\\_kop\\_10\\_juni\\_2013.pdf](http://www.nvao.net/page/downloads/Toetsingskaders_opleidingsschool_en_academische_kop_10_juni_2013.pdf)

## ***4 Praktijkonderzoek in de school: kwaliteit en dilemma's***

*Rian Aarts en Ilona Mathijssen*

### **Inleiding**

In de AOS is onderzoek een wezenlijk onderdeel van de onderwijspraktijk. Via de AOS wordt de wereld van de wetenschap en de wereld van de school bij elkaar gebracht; kennisontwikkeling wordt gekoppeld aan praktijkgerichte toepassing. Binnen de AOS wordt door docenten en studenten praktijkonderzoek uitgevoerd wat bijdraagt aan schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling (Hulsker, Stouten & Vogel, n.d.).

Praktijkonderzoek in de school is onderzoek dat wordt uitgevoerd door docenten en studenten (leraren-in-opleiding), waarbij op een systematische wijze in interactie met de omgeving antwoorden verkregen worden op vragen die ontstaan in de eigen onderwijspraktijk en gericht zijn op verbetering van deze praktijk (Bolhuis, 2012; van der Donk & van Lanen, 2010). Het gaat om toepasbaar onderzoek. Volgens Bolhuis (2012) draagt praktijkonderzoek bij aan weloverwogen en goed geïnformeerd handelen in de beroepspraktijk. In een praktijkonderzoek wordt uitgezocht hoe problemen beter kunnen worden aangepakt en worden soms ook nieuwe vormen van onderwijs ontwikkeld en geëvalueerd (Bolhuis, 2012). Praktijkonderzoek is dus in eerste instantie gericht op een verbetering van de eigen onderwijspraktijk en in mindere mate op theorievorming, empirische theorietoetsing en generieke kennis, zoals bij wetenschappelijk onderzoek het geval is.

Gezien het feit dat praktijkonderzoek in de school een steeds grotere plaats gaat innemen, is het nodig ook voor dit type onderzoek kwaliteitscriteria te formuleren. Als de kwaliteit controleerbaar is aan de hand van algemeen geaccepteerde criteria, kan de betekenis en relevantie van dit onderzoek versterkt worden en kunnen de resultaten ervan op waarde geschat worden. Voor onderzoek is onder andere validiteit een gangbaar kwaliteitscriterium maar dit kan op verschillende

manier opgevat geworden (Newton & Burgess, 2008). De wijze waarop validiteit

geïnterpreteerd wordt, moet aansluiten bij de specifieke aard en de specifieke doelstellingen van praktijkonderzoek. Verschillende onderzoekers hebben voorstellen gedaan voor kwaliteitscriteria voor praktijkonderzoek (o.a. Anderson & Herr, 1999; Newton & Burgess, 2008). Juist omdat praktijkonderzoek claimt relevant te zijn voor de praktijk, wordt die relevantie door Anderson en Herr (1999) en Newton en Burgess (2008) opgenomen in hun uitwerking van het begrip validiteit. In dit artikel passen wij de door Anderson en Herr (1999) ontwikkelde soorten validiteit toe op praktijkonderzoek van studenten en docenten binnen de AOS en zullen we ingaan op de dilemma's die in deze context spelen. Vergelijkbaar met Berger, Boles en Troen (2005) signaleren we een aantal spanningsvelden in praktijkonderzoek dat bijdraagt aan schoolontwikkeling, maar doen we dat vooral vanuit het perspectief van het waarborgen van de kwaliteit van het praktijkonderzoek.

### **Kwaliteit van praktijkonderzoek: soorten validiteit**

De soorten validiteit voor praktijkonderzoek, zoals beschreven door Anderson en Herr (1999) en nader uitgewerkt en toegepast door Newton en Burgess (2008) en Oolbekkink-Marchand, van der Steen en Nijveldt (2014), zijn de volgende:

**Uitkomstvaliditeit:** hierbij gaat het om de mate waarin het onderzoek leidt tot een oplossing van het probleem. Onderzoek naar een probleem in de eigen onderwijspraktijk zou moeten leiden tot een verbetering van het dagelijks werk met leerlingen in de school. Hierbij kan aangetekend worden dat succesvol praktijkonderzoek niet enkel leidt tot een specifieke oplossing, maar ook aanleiding is om het probleem te herformuleren en in een breder kader te plaatsen. Vaak leidt het onderzoek dan ook weer tot een nieuwe set vragen.

**Procesvaliditeit:** de manier waarop het probleem onderzocht en opgelost wordt, leidt tot verder leren van het individu of het systeem. Deze validiteit heeft gedeeltelijk te maken met de methode van onderzoek, waarbij het erom gaat dat het onderzoek consistent, controleerbaar en betrouwbaar is uitgevoerd (bijvoorbeeld door gebruik te maken van triangulatie, het meenemen van meerdere perspectieven of het gebruik van verschillende methoden). Daarnaast gaat het om het steeds maar weer problematiseren van het onderzochte, het

reflecteren op het proces en het onderzoeken van vooronderstellingen, om gedegen te onderbouwen wat in het onderzoek telt als 'bewijs'.

Democratische validiteit: de mate waarin het onderzoek uitgevoerd is in samenwerking met alle relevante partijen. Het is van belang (ook vanuit ethische overwegingen) dat de betrokkenen en belanghebbenden gehoord zijn, dat hun perspectief meegenomen is en dat oplossingen voor hen passend zijn. Dit wordt ook wel 'lokale validiteit' genoemd, omdat het probleem voortkomt uit een bepaalde context en oplossingen voor het probleem moeten werken in diezelfde context.

Katalytische validiteit: de mate waarin het onderzoek ertoe leidt dat actoren in de praktijk zich heroriënteren op hun rol, nieuwe kennis opdoen over hun onderwijspraktijk en tot verandering in hun praktijk komen. Daarvoor is het nodig dat men open staat voor nieuwe gezichtspunten over de schoolpraktijk en de eigen rol daarin, en open staat voor mogelijke veranderingen daarin. Dit kan gezien worden als de spin-off van het onderzoek: leidt het onderzoek tot een bredere heroriëntatie op en begrip van het probleem en tot een vergaande aanpassing van kennis, houding of handelen? Het gaat hier in vergelijking met uitkomstvaliditeit om de reikwijdte van de effecten van het onderzoek en de bijdrage van onderzoek aan een duurzaam veranderpotentieel van de praktijk.

Dialogische validiteit: de mate waarin er sprake is van een constructieve dialoog over het onderzoek en kennisdeling. Wordt het onderzoek kritisch gevolgd door 'peers' (vergelijkbaar met peer review bij wetenschappelijke tijdschriften)? In hoeverre werkt de onderzoeker samen met collega's in een verband waarin men naar elkaar toe optreedt als 'critical friend'? En in welke mate en in welke opzichten worden betrokkenen en belanghebbenden in verschillende fasen van het onderzoek betrokken en komt het onderzoek tot stand in samenwerking met die betrokkenen en belanghebbenden?

## **Soorten validiteit en het doel van praktijkonderzoek**

Newton en Burgess (2008) noemen drie doelen van praktijkonderzoek, namelijk kennis genereren, verbetering van de praktijk en emancipatorisch werken. Deze drie doelen hebben verschillende waarheidsclaims en daarmee verschillende typen validiteit. Oolbekkink-Marchand et al. (2014) hebben deze indeling overgenomen en vastgesteld dat met name de verbetering van de praktijk en het emancipatorisch werken doelen van praktijkonderzoek in de school zijn. Daarbij wordt emancipatorisch werken opgevat in de zin van schoolontwikkeling en innovatie. Het doel van kennisontwikkeling in de zin van kennis die generaliseerbaar is naar andere contexten en populaties, is minder relevant bij praktijkonderzoek.

Oolbekkink-Marchand et al. (2014) relateren de doelen en niveaus van praktijkonderzoek aan de soorten validiteit onderscheiden door Anderson en Herr (1999): zie Tabel 1. Op individueel niveau gaat het om de bijdrage van onderzoek aan de professionele ontwikkeling van een individu en op schoolniveau om de bijdrage van onderzoek aan schoolontwikkeling. Naar gelang het doel van onderzoek staan bepaalde soorten validiteit centraal (primaire soorten) en staan andere op de achtergrond (secundaire soorten). De dialogische validiteit wordt niet beschouwd als primair of secundair, maar vormt de basis voor alle vormen van praktijkonderzoek (Newton & Burgess, 2008). Praktijkonderzoek zou moeten voldoen aan alle soorten validiteit om kwalitatief goed te zijn, maar de focus van kwaliteitsbeoordeling ligt op de primaire soort validiteit. Als daaraan voldaan wordt, voldoet het onderzoek aan de gestelde doelen.

Kennisontwikkeling hebben we in onderstaande tabel tussen haakjes gezet omdat het bij praktijkonderzoek in eerste instantie gaat om ontwikkeling of verbetering van een praktijk. Uiteraard wordt die ontwikkeling gebaseerd op nieuw opgedane kennis en inzichten uit onderzoek. Dus hoewel kennisontwikkeling ook plaatsvindt, zo niet voorwaardelijk is voor ontwikkeling of verbetering van een praktijk, gaat het hier om voor de praktijk bruikbare kennis en niet om generaliseerbare kennis, zoals Oolbekkink-Marchand et al. (2014) dit in hun schema bedoelen. Net als Rijlaarsdam (2012) stellen we vast dat ontwikkeling van generaliseerbare kennis geen doel is van losse praktijkonderzoeken binnen de AOS, maar dat een verzameling van kwalitatief goed onderzoek in context (met kleine c) kan leiden tot verbreding (grote C) door verbinding aan elkaar en verbinding met de theorie en literatuur.

Tabel 1: Doelen en niveaus van praktijkonderzoek met bijbehorende validiteit  
(Ontleend aan: Oolbekkink-Marchand et al., 2014, p. 126)

<i>Doelen en niveaus van van praktijkonderzoek</i>	<i>Primaire soorten validiteit</i>	<i>Secundaire soorten validiteit</i>	
<i>Professionele ontwikkeling van een individu</i>	Uitkomstvaliditeit  Katalytische validiteit	Procesvaliditeit  Democratische validiteit	Dialogische validiteit
<i>Schoolontwikkeling</i>	Democratische validiteit  Katalytische validiteit	Procesvaliditeit  Uitkomstvaliditeit	
<i>(Kennisontwikkeling)</i>	Uitkomstvaliditeit  Procesvaliditeit	Democratische validiteit  Katalytische validiteit	

Kijkend vanuit de praktijk van het onderzoek dat uitgevoerd wordt door docenten en studenten binnen onze AOS, heeft docentonderzoek binnen de AOS als hoofddoelen het verbeteren van de eigen praktijk en professionalisering op individueel niveau (docentprofessionalisering). Daarnaast kan, maar dat hoeft niet noodzakelijkerwijs, professionalisering op sectie- of schoolniveau een rol spelen. Studenten van de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg (ULT) voeren twee typen onderzoek uit, een lesontwerponderzoek dat gericht is op verbetering van de eigen

praktijk en een leeronderzoek, dat gericht is op – vakoverstijgende – pedagogisch – didactische of beleidsonderwerpen. Bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) verschilt het type onderzoek per studiefase. In de bachelorfase doen FLOT-studenten een vakdidactisch actie-onderzoek naar het eigen handelen met als doel een betere vakdocent te worden. Het onderzoek draagt bij aan de vakdidactische kennisontwikkeling van de betreffende student (Mathijssen, 2014). In de masterfase bestaat keuzeruimte voor de student. Ook hier kan een student een vakdidactisch lesontwerp uitproberen en evalueren maar kan de student ook een vraagstuk vanuit de school of de sectie aanpakken. Ongeacht die keuze weegt de relevantie van het onderzoek voor anderen, al of niet in de betreffende praktijk, voor masterstudenten zwaarder dan voor bachelorstudenten.

In het vervolg van dit artikel gaan we in op validiteit van het praktijkonderzoek binnen de AOS en de dilemma's waarmee we geconfronteerd worden. We beperken ons tot dilemma's die op het terrein van praktijkonderzoek op individueel en schoolniveau liggen, omdat – zoals hierboven gezegd – het onderzoek binnen de AOS zich vooral op deze niveaus afspeelt.

## **Soorten validiteit en dilemma's**

*Uitkomstvaliditeit: leidt het onderzoek tot een oplossing?*

Een belangrijk criterium voor de kwaliteit van praktijkonderzoek is de vraag of er door middel van het onderzoek een oplossing voor het probleem gevonden is. Een voorbeeld van uitkomstvaliditeit vinden we bij een docentonderzoeker die als opbrengst van zijn onderzoek aangaf: "een toepasbare oplossing voor een probleem waar we tijdens de dagelijkse werkzaamheden geen tijd voor hebben om goed naar te kijken". Of een ander die aangaf: "Ik ben intensiever gaan reflecteren op mijn eigen functioneren. Door het onderzoek ben ik mijn leerlingen beter gaan begrijpen en ga ik volgend jaar mijn lessen anders indelen."

Uitkomstvaliditeit is een primaire validiteit bij praktijkonderzoek op individueel niveau en een secundaire validiteit bij onderzoek op schoolniveau. Deze niveaus zien we terug in de aanleiding en het onderwerp van onderzoek. Onderzoeken op schoolniveau kennen bijvoorbeeld een aanleiding in de schoolbeleidsagenda en

onderzoeken op individueel niveau spruiten voort uit professionaliseringsvragen.

Zo heeft een masterstudent van FLOT onderzoek gedaan naar de vraag in welke mate en in welke opzichten de school, waar hij werkte, voldeed aan de criteria van de Vereniging Begaafdheidsprofielscholen. Dit vanwege de wens van zijn school om in aanmerking te komen voor een certificaat "begaafdheidsprofielschool". Een voorbeeld van een onderzoek op individueel niveau is de vraag van een docente Frans die leerlingen tijdens de les meer wilde activeren en zich afvroeg of in welke mate ze dat kon realiseren door een vernieuwde didactische aanpak. Een onderwerp als hoogbegaafdheid zou overigens ook op docentniveau uitgewerkt kunnen worden, bijvoorbeeld wanneer een docent onderzoekt welke didactische aanpakken hij reeds hanteert in het uitdagen van hoogbegaafde leerlingen en wat leerlingen daarvan merken en vinden. En omgekeerd is een onderwerp als activerende didactiek ook een onderwerp dat op schoolniveau in onderzoek opgepakt zou kunnen worden.

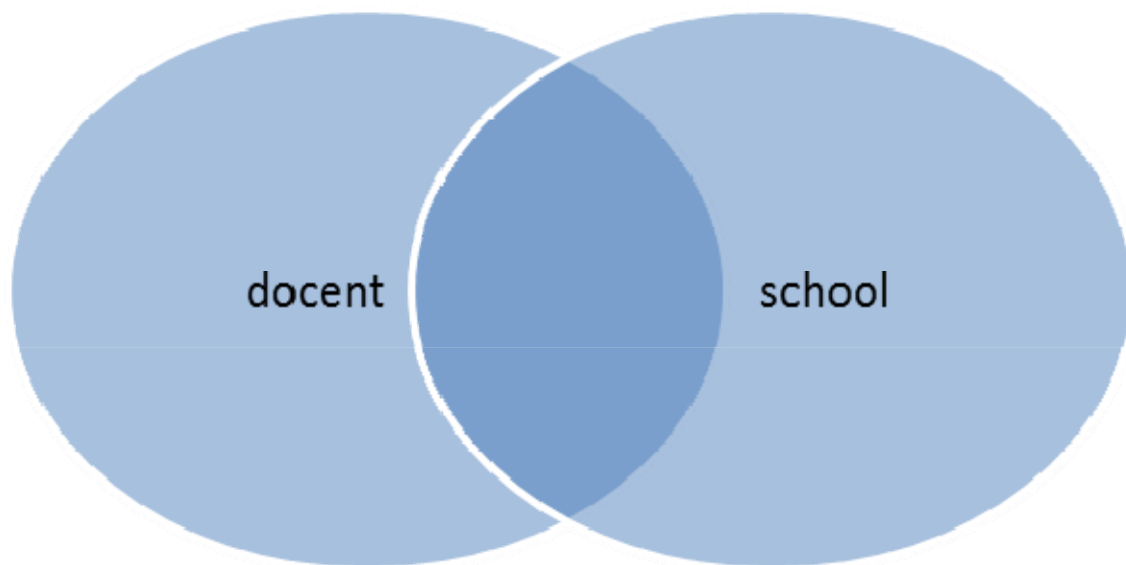
Of een onderwerp op school-, sectie- of docentniveau wordt opgepakt is afhankelijk van de aanleiding tot het onderzoek en diegene die eigenaar is van het aanvankelijke probleem. In de context van *uitkomstvaliditeit* ontstaat hier een spanningsveld. Wil een onderzoek bijdragen aan de oplossing van een probleem dan is de vraag naar eigenaarschap van het probleem en de uitkomst van het onderzoek relevant. Van een aanleiding op schoolniveau is lang niet altijd iedereen die iets met uitkomsten zou moeten en/of kunnen in dezelfde mate of op dezelfde wijze eigenaar. Het is dan de vraag of er voldoende draagvlak is voor uitkomsten van onderzoek. Van een aanleiding op docentniveau is alleen de docent in kwestie eigenaar, maar de uitkomsten van diens onderzoek kunnen zeker ook relevant zijn voor anderen. Kortom, er is een spanningsveld tussen eigenaarschap van het probleem en draagvlak voor de uitkomst.

Bij docentonderzoek kan de keuze van een onderwerp voor de docent zelf en voor zijn school een dilemma opleveren. Gaat de docent uit van een eigen praktijkprobleem waarvan hij meer te weten wil komen en op zoek wil gaan naar een oplossing, of wordt er gekozen voor een schoolbreed probleem, waarbij de oplossing voor de school als geheel relevantie heeft. Er moet een keuze gemaakt worden tussen een 'eigen' onderwerp en een 'vraag/opdracht' vanuit de schoolleiding (zie figuur 1).

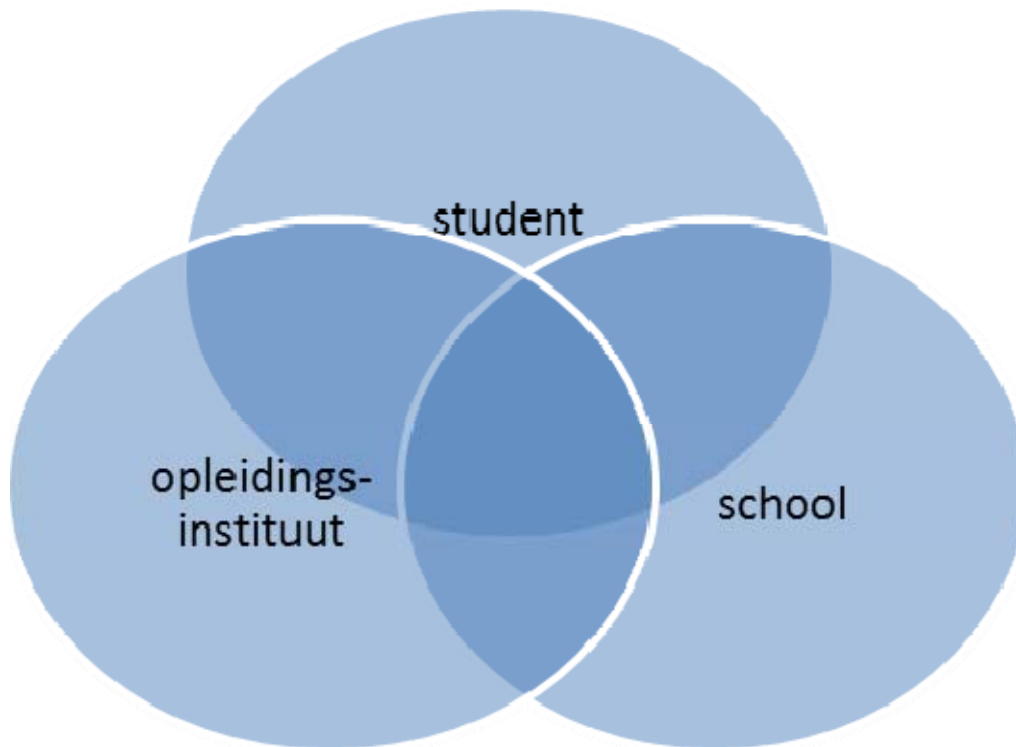
De kwestie van eigenaarschap speelt ook voor studenten. Je kunt je afvragen in welke mate studenten - en in het bijzonder bachelorstudenten die vaak slechts een



bepaalde tijd op een school zijn en veelal leerbehoeften op persoonlijk vlak ervaren - eigenaar kunnen zijn van een probleem op schoolniveau. Omgekeerd speelt de vraag in welke mate de school eigenaar kan zijn van een probleem dat de student zelf in context van zijn of haar ontwikkeling, ervaart. Hoe verhouden de onderzoeksthema's van de school (eventueel vastgelegd in een onderzoeksagenda) zich tot ontwikkelingsvraagstukken van de student en hoe verhouden die zich weer tot de inhoudelijke eisen vanuit het lerarenopleidingsinstituut?<sup>[1]</sup> Het realiseren van een win-win situatie (zie figuur 2), te typeren als een situatie waarin een student een onderzoek doet naar een onderwerp dat relevant is voor hemzelf, dat aansluit bij de onderzoeksagenda van de school en dat voldoet aan de eisen vanuit het opleidingsinstituut, is niet eenvoudig.



Figuur 1 - Docent-onderzoek: balanceren tussen eigen ontwikkeling en schoolontwikkeling



Figuur 2 – Student-onderzoek: balanceren tussen eigen ontwikkeling, schoolontwikkeling en eisen vanuit de opleiding

Een onderzoeksagenda van de school kan een hulpmiddel zijn om tot een afstemming van onderzoeksthema's te komen. Het formuleren van thema's of terreinen van onderzoek door de school zorgt er enerzijds voor dat het eigenaarschap van onderzoek bij de school zelf ligt (Imants & Hulsker, 2011). Anderzijds moeten de schoolthema's zodanig geformuleerd zijn dat ze ruimte bieden aan eigen invullingen door de onderzoekende docenten en studenten, zodat het onderzoek op hun eigen probleem en hun eigen praktijk gericht kan zijn. Dat betekent dat de onderzoeksthema's binnen de overlappende delen van de figuren zouden moeten liggen.

Een alternatief standpunt in dit dilemma is dat het vooral belangrijk is dat er onderzoek gedaan wordt ten gunste van schoolontwikkeling en/of professionele ontwikkeling en dat het er minder toe doet waarnaar onderzoek gedaan wordt. Vanuit dit standpunt staan de onderzoeksthema's minder centraal, maar gaat het om het scheppen van condities (in bijvoorbeeld personeelsbeleid en/of opleidingsbeleid) waarin ontwikkeling door middel van onderzoek tot stand komt.

*Procesvaliditeit: is het onderzoek goed uitgevoerd?*

Vanuit een wetenschappelijke blik op onderzoek is dit type validiteit de 'sine qua non', maar binnen praktijkonderzoek is dit meestal een secundaire validiteit. Deze validiteit wordt ook wel aangeduid als de wetenschappelijke kwaliteit van het onderzoek en het gaat hierbij om zaken als de methodische verantwoording, theoretische verdieping, gebruikmaking van wetenschappelijke methoden en technieken en aandacht voor betrouwbaarheid en validiteit.

Bij praktijkonderzoek kan er een spanningsveld liggen tussen de bruikbaarheid of externe validiteit (uitkomst-, democratische en katalytische validiteit) en de wetenschappelijkheid of interne validiteit (procesvaliditeit). Rijlaarsdam en Janssen (2011) menen zelfs dat in de praktijk zelden of nooit aan beide criteria tegelijkertijd voldaan kan worden. Een prachtig, wetenschappelijk verantwoord onderzoek kan in de bureaulade verdwijnen, terwijl een minder verantwoord opgezet onderzoek wel een impact op de schoolpraktijk kan hebben. Het neigt bij praktijkonderzoek dan ook tot een trade-off tussen externe validiteit en interne validiteit. Hoe complexer de onderzoeksvragen, des te meer geavanceerd de onderzoeksmethode dient te zijn en des te moeilijker het is om de relevantie te duiden. Typische voorbeelden van praktijkonderzoek waarbij zich dit voordoet zijn onderzoeken naar de effectiviteit van een experiment, een ontwerp of naar verbeteracties, ofwel onderzoeken waarbij een onderzoeker iets wil concluderen over een nieuwe aanpak (vgl. ontwerponderzoek, ontwikkelingsonderzoek, actie-onderzoek). Als een docent onderzoek doet naar een nieuwe lesaanpak, dan kan hij kiezen voor een meer wetenschappelijke aanpak zoals een vergelijking tussen een experimentele en een controlegroep. Of hij kan kiezen voor een meer beschrijvende aanpak waarbij hij nauwgezet het lesverloop bij een of meerdere klassen volgt. In beide gevallen werkt de docent systematisch en stelt hij uiteraard vast of doelen bij leerlingen gerealiseerd zijn. De twee opties verschillen in het type uitspraken die de docent gezien zijn keuze kan doen. In het eerste geval doet de docent door de twee groepen te vergelijken uitspraken over of de aanpak effectief is gebleken maar weet hij niet wat er zich precies heeft afgespeeld en wat hij voor de toekomst zou moeten aanpassen aan zijn aanpak. In het tweede geval doet de docent uitspraken over hoe hij, gezien het lesverloop, zijn gekozen aanpak voor de toekomst zou moeten aanpassen, maar kan hij minder 'harde' uitspraken doen over de effectiviteit. In het geval van wetenschappelijk onderzoek dat de pretentie heeft om uitspraken te doen over de effectiviteit van een aanpak

ongeacht context of lesverloop, is een keuze voor een design met bijvoorbeeld een controlegroep begrijpelijk (hoewel ook daar tussen wetenschappers discussie over bestaat, zie bijvoorbeeld Tavecchio & Gerrebrands, 2012). In het geval van praktijkonderzoek waarbij het doel is verbetering van de praktijk verdient de keuze voor een beschrijvende aanpak de voorkeur. Het levert meer bruikbare kennis op dan een meer wetenschappelijke aanpak. Bovendien vereist een wetenschappelijke aanpak voorwaarden waaraan de praktijk over het algemeen niet kan voldoen, in termen van onder andere kennis, kunde, en lange termijn perspectief. Het kost bijvoorbeeld jaren om van een aanpak de effectiviteit vast te stellen.

Kortom, onderzoek, zeker naar interventies, is een kunde, en vereist onder andere kennis over welke conclusies naar aanleiding van welke methoden en resultaten geoorloofd zijn. Wanneer het doel is de praktijk te verbeteren dan is beschrijvend onderzoek beter dan toetsend onderzoek gericht op het vaststellen van oorzaak-gevolgrelaties.

*Democratische validiteit: zijn perspectieven van belanghebbenden meegenomen?*

Er zijn meerdere belanghebbenden te onderscheiden bij praktijkonderzoek in de school, zoals collega-docenten, schoolleiding, leerlingen en ouders. Het betrekken van de belanghebbenden bij het onderzoek is een manier om eigenaarschap en draagvlak te realiseren. Het speelt een rol en is belangrijk in verschillende onderzoeksfases (Kools, 2012b; Mathijsen, 2009), maar is vooral van belang in de fase waarin het onderwerp wordt afgebakend en de onderzoeksvragen worden geformuleerd. Samen met de betrokkenen kan dan vastgesteld worden: Wat willen we weten? Waarom? Wat als blijkt dat... wat doen we dan? Daarnaast is betrokkenheid van belanghebbenden nodig in de fase waarin conclusies en aanbevelingen worden geformuleerd, zodat hun perspectieven meegenomen worden bij vragen als: Wat zien we? Wat vinden we ervan? Wat zouden we ermee moeten/kunnen? Er moet een situatie voorkomen worden die bijvoorbeeld Berger et al. (2005) schetsen waarbij de docent-onderzoekers de collega's verwijten dat ze geen belangstelling hebben in het onderzoek en omgekeerd de collega's denken dat de docent-onderzoekers het wel zouden delen als ze iets interessants te melden zouden hebben.

Ten dele is dit te ondervangen door het regelen van communicatie over onderzoek. Anderzijds gaat het ook om meekrijgen van anderen bij de borging van kennis uit praktijkonderzoek, zeker wanneer het onderzoek ook consequenties voor die

anderen heeft. Democratische validiteit is dan ook primair bij onderzoeken die gericht zijn op schoolontwikkeling, omdat de medewerking van betrokkenen hierbij cruciaal is. Zonder draagvlak van betrokkenen kan er geen schoolontwikkeling plaatsvinden. Bij onderzoeken op individueel niveau is de democratische validiteit van secundair belang, omdat het onderzoek in de eerste plaats voor de individuele docent van belang is en de docent de oplossing in zijn eigen praktijk zelf kan uitvoeren. Toch speelt deze validiteit ook bij praktijkonderzoek op individueel niveau een rol en zien we dat vooral tot uiting komen in het betrekken van leerlingen bij het onderzoek (zie ook Kools, 2012b). Voor docenten die onderzoek doen, is het – op een systematische en doordachte wijze - onderzoeken van de meningen en ervaringen van leerlingen vaak een nieuwe ervaring die hen veel informatie oplevert. De eerder genoemde docente Frans was verrast door de enthousiaste medewerking en toegenomen participatie van studenten, nadat ze hen meer eigen verantwoordelijkheid gegeven had. Een docent die onderzoek deed naar het rekenonderwijs op zijn school, kreeg van leerlingen duidelijke verbeterpunten aangereikt zoals rust in het klaslokaal en duidelijke uitleg, punten die door docenten niet als problematisch gezien werden.

Hoe meer belanghebbenden worden betrokken bij het onderzoek des te meer ze zich eigenaar voelen van het onderzoek en des te groter het draagvlak voor de uitkomsten van dat onderzoek (Kools, 2012b). Het betrekken van belanghebbenden bij het onderzoek en eventueel het samen onderzoek doen, is gunstig voor het realiseren van uitkomstvaliditeit en katalytische validiteit. Tegelijkertijd kan dit afbreuk doen aan de interne validiteit. Zodra belanghebbenden bij het onderzoek betrokken worden, kan al verbetering van de praktijk plaatsvinden. Als leerlingen bijvoorbeeld naar hun mening wordt gevraagd, voelen zij zich gehoord met als gevolg dat zij zich in een toekomstige situatie meer dan voorheen 'als een volwaardige gesprekspartner' gedragen. Als leerlingen wordt gevraagd naar hun suggesties voor verbeteringen en er wordt iets met die suggesties gedaan, dan is de kans groot dat zij zich aan die acties committeren leidend tot succesvolle acties. In het geval dat ook onderzoek wordt gedaan naar de effectiviteit van die acties, is het de vraag of gemeten effecten zijn toe te schrijven aan die actie of aan het feit dat leerlingen gehoord zijn bij het bedenken van de actie. Wat is nu het doel van onderzoek, in het bijzonder onderzoek naar interventies? Is dat kennis genereren over die interventie of is dat verbetering van de praktijk door middel van die interventie? (vergelijk de discussie in context van procesvaliditeit). Als een kennisdoel voorop staat, dan is het wellicht beter dat leerlingen niet gehoord worden in hun wensen om uit te kunnen sluiten dat eventuele verbetering enkel kan worden toegeschreven aan het feit dat leerlingen gehoord zijn. Als verbetering van de praktijk voorop staat, dan zijn de meer

wetenschappelijke eisen van secundair belang en is het juist belangrijk om betrokkenen te horen over hun wensen.

Bij studentonderzoek aan de AOS is er daarnaast nog een spanningsveld: het onderzoek is een individuele proeve van bekwaamheid van de student, waarop deze beoordeeld moet worden. Van de andere kant is samenwerking belangrijk bij praktijkonderzoek en is daardoor minder direct inzichtelijk wat de student zelf ingebracht heeft.

#### *Katalytische validiteit: de spin-off*

Een groot verschil tussen wetenschappelijk en praktijkonderzoek is gelegen in het 'actie'deel; praktijkonderzoek zou moeten leiden tot verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Dit geldt zowel bij onderzoek op individueel niveau als bij onderzoek op schoolniveau; de katalytische validiteit is dan ook een primaire validiteit voor beide typen praktijkonderzoek.

Deze verbetering reikt verder dan de concrete interventie of onderwijsvernieuwing, maar houdt in dat er sprake is van een vergaande aanpassing van kennis, houding en/ of handelen. Dit kan gezien worden als de spin-off van het onderzoek: leidt het onderzoek tot een vergaande heroriëntatie op en begrip van het probleem en tot een vergaande aanpassing van kennis, houding of handelen? Een praktijkonderzoek levert bijvoorbeeld niet alleen kennis op over leerlingen, maar draagt tegelijkertijd bij aan een betere verstandhouding met leerlingen en/of leidt tot een herbezinning van opvattingen. Het praktijkonderzoek is initieel alleen interessant voor de docent-onderzoeker maar raakt gaandeweg bijvoorbeeld ook aan de praktijken van andere docenten. Een docentonderzoeker verwoordde de opbrengst van haar onderzoek als: "het onderzoek heeft heel erg veel opgebracht en niet alleen voor mij, maar ook voor mijn leerlingen en collega's, zowel van de eigen sectie en nauw verwante secties", een aanwijzing voor katalytische validiteit.

Katalytische validiteit betekent dus ook het stimuleren van deze bewustwording en explicitering van leeropbrengsten door onderzoek. Dat blijkt anderzijds niet eenvoudig. Zo signaleren Berger et al. (2005) bijvoorbeeld dat, hoewel docent-onderzoekers anders gaan lesgeven, zij zelf aangeven dat het onderzoek eerder bevestigt wat ze al wisten.

De vraag is dan hoe docenten en studenten – via het doen van onderzoek – kunnen komen tot transformatie van kennis, houding en handelen en hoe het onderzoek bijdraagt aan duurzaam veranderpotentieel van een school en de professionals daarbinnen (vergl. 'lerende organisatie). Bij docenten die onderzoek doen binnen de AOS zien wij dat het open staan voor nieuwe leerervaringen, nieuwe kennis en nieuwe gezichtspunten een cruciale factor is. Om verandering te kunnen realiseren is kritisch stilstaan bij de eigen onderwijspraktijk, open staan voor nieuwe ideeën, de bereidheid tot het opdoen van nieuwe kennis en heroriëntatie op de eigen rol nodig. Het opbouwen van een duurzaam veranderpotentieel vereist daarnaast een lange termijn en integratief perspectief op onderzoek; onderzoek dat sterk verweven is met het alledaagse handelen, ook op kleine en beperkte schaal wordt uitgeoefend en door niet slechts een enkeling, maar door meerdere professionals in onderlinge samenwerking (vgl. Kools, 2012 a&b). Wordt er gekozen voor een dieptestrategie of een breedtestrategie, voor het professionaliseren van een selecte groep of voor elke docent? Kools (2012a) schetst een aantal gebieden waarop samen onderzoeken voordelen kan hebben, namelijk voor het proces van onderzoek en voor de opbrengsten voor de school. Wat betreft het proces van onderzoek bedoelt ze niet zozeer de kwaliteit vanuit perspectief van procesvaliditeit, maar de stimulans die uitgaat van samen onderzoek doen. En wat betreft opbrengsten voor de school verwijst ze dan naar gedeelde leeropbrengsten (vergelijk katalytische validiteit). Berger et al. (2005) benadrukken de verwevenheid van onderzoek met schoolcultuur en signaleren tegelijkertijd dat onderzoek afwijkt van die cultuur. Onderzoek vereist overdenkingen, bezinning, tijd, uitstel van actie en dat is lastig te combineren met een praktijk waarin allerlei situaties om direct handelen vragen.

Ten slotte speelt bij katalytische validiteit ook het eerder besproken dilemma tussen eigenaarschap (jouw eigen probleem, eigen praktijk, eigen oplossing) versus het breder maken van het gevondene. Er is sprake van een spanningsveld tussen individueel werken waarbij ook de transformatie aan de persoon gebonden is en blijft (als de persoon weg is van school, is het geheel weg) en komen tot transformatie op schoolniveau (bredere verandering van visie, kennis, handelen). Maar ook bij een transformatie op schoolniveau moet je wel de individuen meehebben; zij moeten zelf de noodzaak voelen (bottom-up).

*Dialogische validiteit: samen optrekken en elkaar scherp houden*

Dialogische validiteit wordt niet beschouwd als primair of secundair voor de verschillende typen praktijkonderzoek, maar vormt de basis voor alle vormen van praktijkonderzoek (Newton & Burgess, 2008). Dialogische validiteit lijkt op democratische validiteit. Bij democratische validiteit ligt de nadruk echter op het feit dat het betrekken van belanghebbenden bij het onderzoek ethisch meer correct is en bovendien bijdraagt aan acceptatie van kennis verworven door praktijkonderzoek (Anderson & Herr, 1999). Democratische validiteit houdt nauw verband met katalytische validiteit. Dialogische validiteit gaat eerder samen met procesvaliditeit in de zin dat bijvoorbeeld het contact met peers die optreden als critical friend een waardevolle bijdrage kan leveren aan de waarborg van de kwaliteit van het onderzoek. De critical friend houdt de docent-onderzoeker scherp: Klopt het wat je concludeert? Zie ik dat ook zo? Waar blijkt dat uit? Waar baseer je dat op? Docentonderzoekers werken binnen onze AOS-en samen in een groep van docentonderzoekers van verschillende scholen. We kunnen deze groep omschrijven als een professionele leergemeenschap, waarbinnen collectief leren plaatsvindt. De kernelementen van een professionele leergemeenschap zijn: professionaliteit in de schoolcultuur, leren/professionele ontwikkeling en gemeenschap/verbondenheid (Verbiest, 2008). Vanwege de gedeelde elementen met praktijkonderzoek (de gerichtheid op professionele ontwikkeling en verbetering van de onderwijspraktijk) is de professionele leergemeenschap geschikt om de dialogische validiteit te waarborgen. Om een effectieve samenwerking tot stand te brengen moet er sprake zijn van een open cultuur met respect, gelijkwaardigheid en onderling vertrouwen in elkaars deskundigheid (Vermeulen, 2009). Onze ervaring met docentonderzoekers van verschillende scholen binnen een PLG, is dat dit 'affectieve klimaat' (Verbiest, 2008) moet groeien. De kansen op een open opstelling zijn in een groep met docenten van verschillende scholen echter groot; er spelen immers geen machts- of afhankelijkheidsrelaties. De verschillen in deskundigheid op het gebied van onderzoek doen kunnen weliswaar groot zijn, maar iedere docent is deskundig op zijn eigen vakgebied. De uitdaging voor de begeleiding van deze groepen ligt hem vooral in de vraag hoe de rol van 'critical friend' optimaal uit de verf te laten komen. Hoe kunnen deelnemers elkaar vooruit helpen met opbouwende en deskundige kritiek, die aanzet tot nadenken en gericht is op het proces van onderzoek doen? Een valkuil voor veel docenten lijkt het direct relateren van andermans vragen en problemen aan de eigen praktijk ("ik.../ mijn collega/ mijn school heeft ook ....") en het snel aandragen van (lokale) oplossingen (vgl. Ponte over de invulling van de rol van critical friend, 2002).

Bij studentonderzoek zouden meerdere personen een relevante rol kunnen spelen. In eerste instantie de SPD (schoolpracticum docent) die zeker voor



bachelorstudenten van FLOT de rol van critical friend kan vervullen. Vanwege het vakdidactisch karakter van het onderzoek kan de SPD als vakdocent meedenken bij inhoudelijke vakdidactische afwegingen: waarom wordt deze opdracht door leerlingen fout gemaakt?; welke fouten zien we?; waarom denken we dat dit lesontwerp kan werken? enz. Docenten die beschikken over kennis van methoden van praktijkonderzoek (hoe een praktijkonderzoek aan te pakken) of die ervaring hebben als docentonderzoeker zouden ook de rol van critical friend kunnen oppakken, ten gunste van de dialogische – en procesvaliditeit.

## **Conclusie**

Binnen de academische opleidingsscholen vormt onderzoek een centraal element, aanvankelijk vooral op papier, maar allengs is de rol van onderzoek ook in de praktijk steeds groter geworden. Dat het hier gaat om een specifieke vorm van onderzoek die anders is dan bijvoorbeeld fundamenteel of wetenschappelijk onderzoek is steeds duidelijker geworden. De aanleiding en doelstellingen van het praktijkonderzoek in de school verschillen van andere typen van onderzoek, wat ook gevolgen heeft voor de kwaliteitseisen die aan dit onderzoek gesteld mogen worden. Wil deze vorm van onderzoek 'volwassen' worden en zijn waarde gaan bewijzen voor onderwijsbeleid en praktijk, dan is een meetlat nodig waarlangs we dit onderzoek kunnen leggen. Kortom, er is behoefte aan een systeem om de kwaliteit van dit onderzoek te kunnen waarborgen.

We zijn in deze bijdrage ingegaan op de kwaliteit van praktijkonderzoek binnen de school. De kwaliteitscriteria van Anderson en Herr (1999) hebben we gerelateerd aan de verschillende doelen van praktijkonderzoek (vgl. Newton & Burgess, 2008; Oolbekkink-Marchand et al. 2014). Praktijkonderzoek heeft als hoofddoel de verbetering van de praktijk, het oplossen van praktijkproblemen. Op individueel docentniveau gaat het dan om professionalisering en op schoolniveau om schoolontwikkeling. Bij het bepalen van de kwaliteit van een praktijkonderzoek staat de vraag centraal of het betreffende praktijkonderzoek het hoofddoel realiseert. Dit hoofddoel zit vooral verweven in de soorten externe validiteit en in het bijzonder uitkomst-, democratische en katalytische validiteit. Deze soorten externe validiteit zijn dan ook de meest belangrijke criteria waarop praktijkonderzoek beoordeeld zou moeten worden. Interne validiteit, ofwel procesvaliditeit, onder andere te realiseren via dialogische validiteit ('critical friends' als 'peers'), blijft belangrijk, maar is bij dit type onderzoek qua belang ondergeschikt aan de soorten externe validiteit.

Praktijkonderzoek in de schoolcontext brengt een aantal dilemma's met zich mee, zoals die op het gebied van eigenaarschap versus draagvlak, bruikbaarheid versus wetenschappelijkheid en betrokkenheid versus objectiviteit. Het centraal stellen van de doelstelling van het onderzoek vergemakkelijkt het maken van verantwoorde keuzes in deze dilemma's.

## **Referenties**

Anderson, G.L. & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.

Berger, J.G., Boles, K.C., & Troen, V. (2005). Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities, *Teaching and teacher education*, 21 (1), 93-105.

Bolhuis, S. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding, In: S. Bolhuis & Q. Kools. (red.) *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.  
<http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=9506>

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Hulsker, J., Stouten, F. & Vogel, B. (n.d.). *Krachtige academische opleidingsscholen*. Voorstel van de werkgroep Opleiden in de school. Utrecht: VO-Raad.

Imants, J. & Hulsker, J. (2011). *Concept onderzoeksagenda AOS Oost-Brabant*, derde versie, 7-6-2011. Nijmegen/Tilburg: RU, OMO.

Jansen, M. (2011). *Advies verankering Academische Opleidingsscholen*, versie 3. Den Haag: Agentschap NL.

Kools, Q. (2012a). Praktijkonderzoek doe je samen. In: S. Bolhuis & Q. Kools. (red.) *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg. <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=9506>

Kools, Q. (2012b). Het betrekken van belanghebbenden bij praktijkonderzoek. In: S. Bolhuis & Q. Kools. (red.) *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg. <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=9506>

Mathijssen, I. (2009). Valkuilen bij praktijkonderzoek naar aspecten van de school. In: S. Bolhuis, P. Leenheer, & G. van Luin. (Red). *Dat zoeken we zelf wel uit: Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden)management. Mesofocus, 73. Kluwer.*

Mathijssen, I. (2014) Betere vakdocent door actie-onderzoek? In: E.Klatter & Q.Kools. (red.) *Inspiratiebundel Lectoren Educatie Fontys*. Eindhoven: Fontys. <http://www.fontys.nl/generiek/bronnenbank/sendfile.aspx?id=289560>

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen.

Newton, P. & Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30..

Oolbekkink, H. & Steen, J. van der (2011). *Implicaties en kwaliteit van praktijkonderzoek voor professionele ontwikkeling van docenten en voor schoolontwikkeling*. Paper gepresenteerd tijdens de ORD 2011, Maastricht. Nijmegen/Arnhem: RU, HAN.

Oolbekkink-Marchand, H.W., Steen, J. van der, & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139.

Rijlaarsdam, G. (2012). *Onderzoek in context: met kleine en grote C*. Studiemiddag Academische opleidingsscholen voortgezet onderwijs; in de keten van onderzoek. Utrecht, VO-Raad, HBO-raad, VSNU, 7 juni 2012.

Rijlaarsdam, G. & Janssen, T. (2011). *Een onderzoeksklimaat in de school: hoe krijg je het, hoe hou je het?* Presentatie gehouden tijdens de Collaborative Action Research Network (CARN). Utrecht, 29 januari 2011.

Tavecchio, L., & Gerrebrands, M. (2012). *Bewijsvoering binnen praktijkgericht onderzoek*, Boom Lemma Uitgevers.

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vermeulen, M. (2009). Vormen van professionele leergemeenschappen. In *Leren en laten leren*. MesoFocus nr. 75. Deventer: Kluwer.

---

[1] Dit is ook afhankelijk van het type student. Studenten met een aanstelling aan de school zullen zich anders verhouden tot 'onderzoeksthema's van de school dan studenten die er 'slechts' eenmalig stage lopen.

## ***5 De academische opleidingschool als omgeving voor expertise-ontwikkeling van leraren, een wenkend perspectief!***

*Marga van der Zanden en Andrea Klaeijsen*

### **1. Inleiding**

#### *Kwaliteitsimpuls*

Dat de kwaliteit van onderwijs in belangrijke mate wordt bepaald door de kwaliteit van de leraar is bekend. De kwaliteit van leraren in een school is te beïnvloeden door de kwaliteit van de mensen die je aanneemt en de wijze waarop zij zich ontwikkelen (McKinsey & Company, 2007). Er is zowel internationaal als in ons land veel aandacht voor de verbetering van de kwaliteit van leraren, opleiding en professionalisering. Zo is op Europees niveau afgesproken dat de EU-lidstaten zich onder andere inspannen om de kwaliteit van lerarenopleidingen te verbeteren en te streven naar een samenhangend en kwalitatief hoogwaardig aanbod van niet alleen initiële lerarenopleidingen, maar ook ondersteuning voor beginnende leraren en van verdere professionalisering (Scheerens, 2010).

Op nationaal niveau hebben de overheid en sector VO de afgelopen jaren hierin volop geïnvesteerd via convenanten, akkoorden, subsidies en actieplannen. Deze overheidsmaatregelen focussen onder andere op betere scholingsmogelijkheden (uitgifte lerarenbeurs en promotiebeurs), versterking van kwaliteit van lerarenopleidingen (invoering kennisbases en nieuwe opleidingsroutes), betere carrièremogelijkheden (invoering functiemix), duidelijkere eisen aan de beroepsuitoefening (formulering bekwaamheidseisen, invoeren bekwaamheidsdossier) en publieke erkenning (oprichten beroepsvereniging, lerarenregister). Er wordt verondersteld dat deze maatregelen de professionaliteit van leraren zullen versterken en de kwaliteit van hun handelen in de beroepspraktijk zullen verhogen (Onderwijsraad, 2013).

### *Opleiden in de school*

In het eindrapport van de monitor Krachtig Meesterschap (Inspectie van het Onderwijs, 2013) wordt geconcludeerd dat opleiden in de school door veel scholen gezien wordt als een impuls voor zowel professionalisering van (aankomende) leraren als voor reflectie op onderwijsvernieuwing in de school. Opleiden in de school heeft daarmee invloed op zowel individuele ontwikkeling van docenten in opleiding als op de ontwikkeling van de school als geheel. Scholen zouden opleiden in de school echter ook kunnen aangrijpen om de professionalisering van het zittende personeel te versterken, bijvoorbeeld door de begeleiding van studenten te koppelen aan (integraal) personeelsbeleid en een gezamenlijke visie op leren. Het inzetten van opleiden in de school als ontwikkelingsmogelijkheid voor zittend personeel is vooralsnog echter (nog) geen gemeengoed. In deze bijdrage gaan we hier nader op in.

De ontwikkeling van leraren eindigt niet bij de initiële opleiding. Startbekwame, beginnende leraren dienen zich gaandeweg hun loopbaan te ontwikkelen tot ervaren leraren en waar mogelijk en gewenst tot experts. Werken aan deze ontwikkeling is onder andere de verantwoordelijkheid van de leraar zelf: het hoort bij het professional zijn. Tegelijkertijd is het de verantwoordelijkheid van zowel scholen als lerarenopleidingen om hen daarin te ondersteunen. In de huidige situatie ligt de focus van de lerarenopleidingen echter vooral bij de initiële opleidingen (Jochems, 2007). Dit komt mede doordat zij afgerekend worden op de kwaliteit en kwantiteit van de uitstroom van startbekwame leraren. Jochems (2007) stelt in zijn oratie dat daarmee echter niet volstaan kan worden. Betrokkenheid van lerarenopleidingen bij verdere professionalisering na de initiële opleiding kan bijdragen tot efficiënte en kwalitatief goede vormen van professionalisering.

Professionalisering is een belangrijk middel in de expertise-ontwikkeling van leraren, dat wil zeggen in de ontwikkeling van leraren van junior- tot senior- en expert-docent. Oog hebben voor deze ontwikkeling houdt verband met het fenomeen niveaudifferentiatie: het stimuleren en erkennen van de expertise-ontwikkeling van leraren. De werkomgeving vervult hierin een sleutelrol. Centraal in deze bijdrage staat dan ook de vraag hoe binnen academische opleidingsscholen expertise-ontwikkeling van (zittende) docenten vorm kan krijgen.

### *Leeswijzer*

Niveaudifferentiatie en expertise-ontwikkeling hangen nauw met elkaar samen. In

onderstaande gaan we allereerst in op niveaudifferentiatie binnen het leraarschap. Vervolgens gaan we in op de vraag waarin expert-docenten zich onderscheiden van andere docenten en op aspecten die nodig zijn om het expert-niveau te beoordelen en te bereiken. Wat dit laatste betreft passeren verschillende thema's de revue, zoals professionalisering en de rol van de werkomgeving. Hierbij baseren we ons in belangrijke mate op het gedachtegoed omtrent het zgn. corporate curriculum (Kessels, 1996; 2001) en leerdifferentiatie (Imants, 2014). Al deze ingrediënten leiden tot antwoorden op de vraag op welke wijze de genoemde thema's van betekenis kunnen zijn voor expertise-ontwikkeling en professionalisering binnen de academische opleidingsscholen.

## **2. Niveaudifferentiatie: Excelleren in lesgeven**

Professionalisering van leraren wordt in de discussie over het leraarsberoep de laatste tijd vaak in verband gebracht met carrièreontwikkeling. Het gaat dan niet om carrières in termen van andere functies in of buiten de school (in management- of beleidsfuncties bijvoorbeeld), maar om loopbaanmogelijkheden in het beroep zelf. Dit laatste kan bijvoorbeeld in de vorm van een carrière die begint als docent in opleiding, doorloopt in de rol van beginnende junior leraar tot ervaren senior leraar en expert leraar. Het onderscheid in de verschillende carrièrestappen is het kwalitatieve niveau van functioneren van de leraar, en hangt nauw samen met de complexiteit van taken en de verantwoordelijkheid die aan iemand worden toevertrouwd (Schuurmans, Coonen, & Sanders, 2008). Ook in het buitenland zijn voorbeelden te vinden van het creëren van functiemogelijkheden die recht doen aan de kwaliteit van functioneren van de leraar. Zo bestaat in Engeland een stelsel waarin goede prestaties en professionele ontwikkeling kan leiden tot een bevordering tot 'Excellent Teacher' of 'Advanced Skills Teacher'. Deze leraren blijven enerzijds doen wat ze graag en goed doen: lesgeven. Anderzijds delen zij expliciet hun kennis met collega's binnen en buiten de school (Pijpers, Hoogeveen, & Hoffius, 2011).

Bekend is dat leraren die op een hoger niveau functioneren, aantoonbaar beter zijn in het bereiken van leerresultaten bij leerlingen (Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO), 2008). Het is dan ook van groot belang dat excellente leraren zo worden ingezet dat leerlingen daar direct baat bij hebben. Het Engelse voorbeeld van de excellent of advanced skills teacher is hier een mooi voorbeeld van. Het creëren van aparte functies voor excellente leraren heeft namelijk als risico dat dit kan leiden tot een toename van taken die zich juist buiten het klaslokaal afspelen,

waardoor deze leraren minder toekomen aan datgene waarin ze excelleren:

lesgeven (Onderwijsraad, 2011). Dit pleit dan ook eerder voor niveaudifferentiatie dan voor functie- of taakdifferentiatie. Bij niveaudifferentiatie gaat het namelijk niet om differentiatie op basis van taken, rollen of type activiteiten, maar om differentiatie naar de kwaliteit van functioneren en de impact van dit functioneren op het leren van leerlingen. Momenteel echter worden functies in de school veelal vormgegeven langs de lijn van functie- of taakdifferentiatie. Rollen en taken bepalen de ordening van functies in de schoolorganisatie, en het niveau van deze rollen of taken bepaalt de waardering van de functies. Formeel gezien is functie- of taakdifferentiatie dan ook niet gerelateerd aan niveaudifferentiatie. De grondslag voor niveaudifferentiatie betreft immers de kwaliteit van het functioneren van een leraar, gelet op het effect ervan op het leren van de leerling. De grondslag voor functie- en taakdifferentiatie is echter het takenpakket van de leraar (LPBO, 2008).

Niveaudifferentiatie binnen het leraarsberoep is een middel om carrièreperspectieven en doorgroei binnen de leraarsfunctie mogelijk te maken (LPBO, 2008). Het betreft hier carrièreontwikkeling vanuit een specialistisch carrièreconcept: verdere verfijning en ontwikkeling van kennis en vaardigheden binnen het eigen vakgebied, wat uitmondt in een hoger niveau van kennis en van handelen binnen het primaire proces (Schuurmans, Coonen, & Sanders, 2008). Het effect hiervan dient zichtbaar te zijn in het leren van de leerling.

### **3. Wat is een expert-leraar?**

Leraren verschillen in het niveau en de aard van de expertise die zij gedurende hun loopbaan opbouwen. Expert-leraren laten zich volgens Hattie (2003) vooral van andere ervaren leraren onderscheiden door de wijze waarop zij leerlingen weten uit te dagen, door hun diepere begrip van leren en doceren, en door hun wijze van leerprestaties monitoren en van feedback te voorzien.

Uit ander onderzoek (Berliner, 2001) blijkt dat expert-leraren zich van startende leraren onderscheiden doordat zij:

- vooral excelleren in hun eigen vakgebied en binnen een specifieke context;
- automatismen ontwikkeld hebben voor routinematige werkzaamheden;
- opportunistischer en flexibeler zijn in hun manier van lesgeven;
- bij het oplossen van problemen sensitiever zijn ten aanzien van taakeisen



en sociale situaties;

- problemen kwalitatief anders representeren;
- patronen accurater en sneller herkennen;
- meer betekenisvolle patronen in hun ervaringsdomein zien;
- langzamer starten bij het oplossen van problemen maar bij het komen tot een oplossing rijkere en meer persoonlijke informatiebronnen aanboren.

Leraren bereiken een expertniveau niet alleen door opleiding, maar ook door ervaring (LPBO, 2008). Het is juist in de beroepspraktijk waar het expertniveau bereikt kan worden. De werkcontext is dan ook een belangrijke factor in het stimuleren of belemmeren van de mogelijkheden van leraren om zich als expert te ontwikkelen. Daarnaast spelen ook individuele factoren een rol. Te denken valt hierbij aan factoren als de motivatie en mogelijkheid om tijd en energie te investeren in het doelgericht verbeteren van het eigen handelen, maar ook een zekere mate van talent en begaafdheid (Onstenk, 2011).

#### *Expertise zichtbaar maken*

Expertise kent een sterk contextgebonden karakter. Deze context is ook van invloed op de manier waarop experts van niet-experts onderscheiden worden. Experts worden door hun omgeving als zodanig her- en erkend vanwege hun manier van beslissingen nemen of complexe situaties hanteren. Objectief het expertniveau vaststellen is echter een lastige opgave (Benner, 2001). Contextgebonden beoordelingscriteria zijn daarin van belang. Maar ook het instrumentarium waarmee expertise zichtbaar gemaakt en beoordeeld kan worden speelt een rol. Om expertise te kunnen beoordelen, zijn interpretatieve en holistische manieren van beoordelen nodig (LPBO, 2008). Voorbeelden van geschikte instrumenten zijn portfolio's, en resultaten, waarderingen en oordelen van 'klanten' (denk aan leerlingen en ouders) en collega's. Het zichtbaar maken van expertise en van leeropbrengsten van leraren maakt dat deze beoordeeld kunnen worden, wat vervolgens kan leiden tot formele kwalificaties (Snoek, 2014). Expertise wordt namelijk niet alleen ontwikkeld door ervaring op te doen maar ook door professionaliseringsactiviteiten te ondernemen, die leiden tot leeropbrengsten bij de leraar en die idealiter van invloed zijn op het leren van de leerling. Over professionalisering van leraren gaat de volgende paragraaf.

#### **4. Het belang van professionalisering**

Professionalisering vatten wij op als leren: activiteiten die een verandering in cognities en/of gedrag tot gevolg hebben (Hoekstra, 2007). Deze professionalisering vindt op verschillende manieren en in verschillende contexten plaats. Met andere woorden: professionalisering is niet alleen voorbehouden aan formele opleidingen of nascholingsactiviteiten, maar vindt ook plaats in andere activiteiten en situaties: op en buiten de werkplek, individueel en met anderen, bewust of onbewust, gepland of ongepland (LPBO, 2008; Van den Dungen & Smit, 2010).

Binnen scholen wordt daar waar het gaat om professionalisering nogal eens onderscheid gemaakt in professionalisering die zich richt op de individuele ontwikkeling van leraren enerzijds en professionalisering die zich richt op onderwijsontwikkeling anderzijds (Van Kuijk, Vrieze, & Van Gennip, 2011). Een directe koppeling tussen professionalisering en het verbeteren van leerprestaties van leerlingen lijkt hierbij maar op beperkte schaal aanwezig.

In de eerste bundel van Script! echter stelt Imants (2014) dat verbetering in het leren van leerlingen juist dan ontstaat door professionalisering van leraren en beter onderwijs in de school met elkaar te verbinden. De school als de werkomgeving van de leraar speelt hierin idealiter een stimulerende rol: de werkplek als leerplek waarin ruimte geboden wordt voor expertise-ontwikkeling, en waar individueel en collectief leren met elkaar verbonden wordt. Bijvoorbeeld door na te streven dat de school zich als "learning community" ontwikkelt: een leergemeenschap, waarin "leraren gezamenlijk hun eigen praktijk onderzoeken, bestaande praktijken ter discussie stellen en (...) proberen verbeterde praktijken te ontwikkelen" (Verloop & Kessels, 2006, p. 309).

##### *Effectieve professionalisering*

De professionele bekwaamheid van docenten is van wezenlijk belang als het gaat om leeropbrengsten van leerlingen (Pijpers, Hoogeveen, & Hoffius, 2011). Professionalisering gedurende de loopbaan speelt daarin uitdrukkelijk een rol. Immers: *'Eens bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam'* (Klaeijssen, Hövels, Van Osch, & Van den Dungen, 2005, p. 27).

Wil professionalisering effectief zijn, dat wil zeggen, wil professionalisering

daadwerkelijk positief van invloed zijn op het leraren van de leerling, dan blijkt uit onderzoek dat georganiseerde professionaliseringsactiviteiten aan een aantal aspecten dienen te voldoen. Zo wordt wel gesteld dat leraren vooral kennis en vaardigheden opdoen en vervolgens toepassen in de praktijk als die activiteiten (Desimone, 2009):

- gericht zijn op vakinhoudelijke en vakdidactische kennis;
- gebruik maken van actieve vormen van leren (bijv. klassenobservaties met aansluitend reflectie en feedback);
- een samenhangend geheel vormen en aansluiten bij de voorkennis en opvattingen van leraren;
- voldoende tijd in beslag nemen en verspreid zijn over een bepaalde periode; en
- ruimte bieden aan samen werken en samen leren.

Naast deze elementen blijkt uit een reviewstudie van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) dat niet alleen actief leren van belang is, maar specifiek ook onderzoekend leren: zelf actief onderzoeksactiviteiten ondernemen met als doel te leren. Ook speelt de kwaliteit van de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten een rol als het gaat om effectieve professionalisering. Hierbij kan gedacht worden aan leerinhouden die gebaseerd zijn op theorie en evidence-based methoden. Daarnaast wijzen Van Veen et al. (2010) op het feit dat in toenemende mate belang gehecht wordt aan samenhang tussen de professionaliseringsactiviteit en het bredere schoolbeleid of het nationale onderwijsbeleid. Tot slot blijkt uit genoemde reviewstudie dat volgens onderzoek aan elke professionaliseringactiviteit een goed gevalideerde en expliciete redenering ten grondslag zou moeten liggen. Dit heeft betrekking op de samenhang tussen de desbetreffende activiteit en de beoogde leerresultaten, zowel bij de leraar als bij de leerling.

#### *Het corporate curriculum*

Hierboven is al geschetst dat expertise-ontwikkeling bij uitstek in de beroepspraktijk plaatsvindt, waarbij leren op de werkplek een centrale plek inneemt. De kern van theorieën over leren op de werkplek als vorm van professionalisering is dat leren en ontwikkeling situatiegebonden zijn en dat

dagelijkse handelingen en situaties een belangrijke bron zijn van leerervaringen (LPBO, 2008). Dit impliceert dat de werkomgeving een belangrijke leeromgeving is. Een krachtige leeromgeving ontstaat echter niet vanzelf. Het is aan organisaties om een krachtige leeromgeving te creëren en te bieden. Een zgn. 'corporate curriculum' is een samenstel van aspecten, die tezamen de kwaliteiten omvatten die van een werkomgeving een krachtige leeromgeving maken (Lakerveld, 2011). Het corporate curriculum is geen formeel professionaliseringsplan waarin voorgeschreven wordt welke opleidingen en trainingen gevolgd dienen te worden. In plaats daarvan gaat het bij het corporate curriculum om "...het transformeren van de dagelijkse werkomgeving tot een omgeving waarin leren en werken samenvallen: de inrichting van een rijk en gevarieerd landschap dat medewerkers stimuleert en ondersteunt in het noodzakelijke leren." (Kessels, 2001, p. 6). Ook gaat om het versterken van het vermogen binnen de organisatie om te innoveren, niet alleen in de vorm van radicale vernieuwingen, maar ook in de vorm van stapsgewijze verbeteringen (Stam, 2011).

Het corporate curriculum onderscheidt leerfuncties op een drietal niveaus: het individu (vaardigheden en motivatie), kennisprocessen (materiedeskundigheid, problemen oplossen, reflecteren), en de werkomgeving. De rol van de werkomgeving in het corporate curriculum is er onder andere in gelegen om zowel rust en stabiliteit te creëren als creatieve onrust.

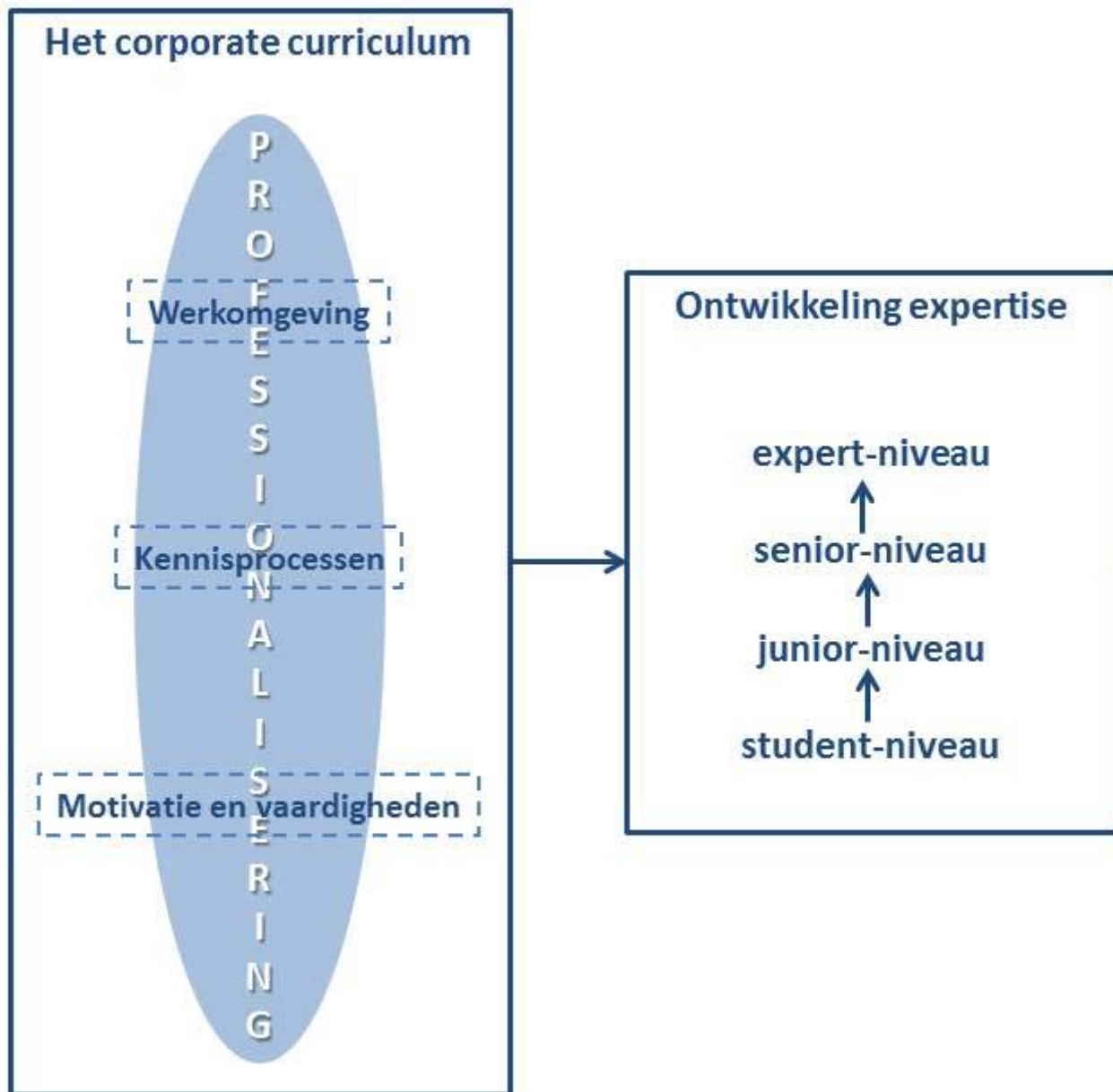
In feite omvat het corporate curriculum de professionalisering van zowel de individuele medewerkers als de organisatie als geheel. Het een kan daarbij niet zonder het ander. Ook bij professionalisering van leraren ten behoeve van het onderwijs geldt dat hun professionalisering dient aan te sluiten bij de schooldoelen, zoals ook blijkt uit de hierboven beschreven kenmerken van effectieve professionele ontwikkeling. Het is echter niet alleen de werkomgeving die, als leeromgeving van belang is voor professionalisering en ontwikkeling van expertise. Ook individuele factoren en verschillen spelen daarin een rol. Twee aspecten lichten we hier toe: motivatie en leerdifferentiatie.

*Motivatie en leerdifferentiatie* Hierboven wordt vooral ingegaan op de werkomgeving als leeromgeving en het belang van het corporate curriculum.

Daarnaast is de motivatie van leraren van belang om gericht energie en tijd te investeren in hun expertise-ontwikkeling.

Vooraf intrinsieke motivatie lijkt hierbij essentieel. Intrinsieke motivatie is een vorm van motivatie die uitgaat van het plezier en de voldoening die beleefd wordt door het ondernemen van een activiteit. Dit staat in contrast tot vormen van extrinsieke motivatie waarin straffen, belonen, schuld en schaamte drijvende krachten zijn (Ryan & Deci, 2000). Gesteld wordt dat intrinsieke motivatie aan de basis ligt van ieders leren en ontwikkelingen (Deci & Vansteenkiste, 2004). Eén van de manieren om de intrinsieke motivatie te versterken is het toepassen van leerdifferentiatie, door Imants (2014) omschreven als het doelgericht verschil maken tussen leraren binnen een school in wat zij willen leren en hoe zij willen leren. Verschil maken tussen leraren is in het onderwijs echter niet gebruikelijk, wat differentiatie naar niveau of naar passie voor leren kan bemoeilijken. Zoeken naar mogelijkheden voor differentiatie zou volgens genoemde auteur echter kunnen helpen om leraren in hun kracht te zetten en daarmee aan te sluiten bij hun intrinsieke motivatie ten aanzien van hun werk en hun ontwikkeling daarin.

Al met al geldt dat het samenspel van individuele factoren en contextfactoren, uitgedrukt in de werkomgeving als rijke leeromgeving met leerfuncties op verschillende niveaus, bijdraagt tot de mate waarin leraren zich tot expert ontwikkelen en daarmee tot positieve leerervaringen en/of leerresultaten van leerlingen. Figuur 1 vat dit schematisch samen.



*Figuur 1: De invloed van het corporate curriculum, professionalisering en expertise-ontwikkeling op het leren van de leerling*

## **5. Expertiseontwikkeling binnen de academische opleidingsschool**

In deze bijdrage staat de vraag centraal hoe binnen academische opleidingsscholen expertise-ontwikkeling van (zittende) docenten vorm kan krijgen. Als aanknopingspunt voor de beantwoording van deze vraag is allereerst stilgestaan bij de begrippen niveaudifferentiatie en expertise-ontwikkeling. Beide begrippen hebben als basis de ontwikkeling van leraren ten behoeve van het leren van de leerlingen. Leraren bereiken een hoger (expertise)niveau door doorlopende effectieve professionalisering. Professionalisering die voor een groot deel gebaseerd is op leren door werken binnen een rijke leeromgeving (corporate curriculum) en op leerdifferentiatie. In het slot van deze bijdrage verkennen wij de wijze waarop deze professionalisering vorm kan krijgen binnen academische opleidingsscholen.

### *Stand van zaken opleiden in de school*

Academische opleidingsscholen zijn ingericht als een contextrijke leer- en werkomgeving om het leerproces van leerlingen, studenten, docenten, opleiders van school en instituut te faciliteren. Opleiden en onderzoek in de school moet altijd ten goede komen aan het leren van de leerlingen en moeten leiden tot verbeterde leerresultaten en tot een onderzoekend leren door leerlingen (het zgn. cascademodel, zie Hulsker & Imants, 2009).

Als we kijken naar de definitie van een opleidingsschool dan richt deze zich op het gezamenlijk opleiden van toekomstige leraren. De onderzoekscomponent binnen een academische opleidingsschool verbindt bovendien het opleiden met "praktijkgericht onderzoek en het bevorderen van schoolontwikkeling en innovatie" (Ministerie van OCenW, 2012). De focus van (academische) opleidingsscholen ligt daarmee in de huidige situatie vooral op de initiële fase.

De academische opleidingsschool wordt vooralsnog niet of nauwelijks expliciet benut voor brede professionalisering van zittende docenten. Het leereffect doet zich vooral voor bij docenten die een bepaalde rol hebben binnen de initiële opleiding of onderzoek van de academische opleidingsschool. Dit betreft rollen zoals schoolpracticumdocent, opleidingsdocent of docentonderzoeker. Hierbij is veelal een scheiding zichtbaar met rollen in het kader van begeleiding of coaching van zittende leraren.

Recente casestudies (Berndsen, Paulussen-Hoogeboom, & Timmermans, 2013) laten zien dat opleiden in de school leidt tot een kritische blik op de eigen school en het eigen handelen. De verbinding met schoolontwikkeling wordt echter nog weinig gemaakt. Wel is er in toenemende mate aandacht voor koppeling met het personeelsbeleid. Deze koppeling richt zich voornamelijk op het creëren van nieuwe functies en taken binnen de opleidingsschool, zo concluderen genoemde auteurs. Dit lijkt niet te passen bij de theorie over expertise-ontwikkeling waarin gedifferentieerd wordt naar het niveau van handelen en kennis en de leraar daar ook op ingezet wordt.

Ook zien we dat lerarenopleidingen steeds meer een bijdrage leveren aan inductieprogramma's van startende leraren. In regionale projecten worden inductieprogramma's ontwikkeld in samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. In de recente subsidieregeling Versterking samenwerking lerarenopleiding en scholen (Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO), 2013) wordt ook aan dit thema gewerkt binnen (academische) opleidingsscholen.

#### *Scenario's van samenwerking*

De samenwerking van lerarenopleidingen en scholen in het kader van opleiden en onderzoek in de school is nog volop in ontwikkeling. Hulsker en Imants (2014) beschrijven deze ontwikkeling in een drietal mogelijke scenario's van samenwerking. In het scenario dat getypeerd wordt als type C: 'interinstitutioneel professionaliseren' ontwikkelen academische opleidingsscholen zich tot kenniscentra. Scholen ontwikkelen in partnerschap met opleidings- en andere kennisinstituten een infrastructuur voor initieel en post-initieel opleiden verbonden met praktijkrelevant onderzoek. Met name in dit scenario vormt een academische opleidingsschool een kansrijke omgeving voor doorlopende expertise-ontwikkeling van leraren. Deze ontwikkeling begint bij de aanvang van de initiële opleiding, loopt door in de inductiefase en is vervolgens gericht op het behalen van het expertniveau. Lerarenopleidingen leveren een belangrijke bijdrage aan het doorlopend actueel houden van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis. Bij voorkeur in de vorm van actieve vormen van leren zoals deze nu in het initiële programma worden ingezet. Juist de samenwerking met zowel universitaire als hbo-opleidingen draagt bij tot een rijke leer- en werkomgeving. Andersom leveren docenten een bijdrage aan de ontwikkeling van het curriculum en kennisbasis van de lerarenopleidingen.



Uit de hiervoor besproken theorie blijkt dat expertise-ontwikkeling bij uitstek in de beroepspraktijk plaatsvindt. Juist in een academische opleidingsschool neemt werkplekleren een centrale plek in. Ook wordt door alle betrokkenen praktijkgericht onderzoek uitgevoerd op basis van een gezamenlijke onderzoeksagenda. Zo'n gezamenlijke onderzoeksagenda is van groot belang om samenwerking binnen de academische opleidingsscholen (inhoudelijk) te versterken (Jansen, 2011). Ten aanzien van de post-initiële fase kan de academische opleidingsschool in het scenario 'interinstitutioneel professionaliseren' een belangrijke bijdrage leveren aan expertise-ontwikkeling. De academische opleidingsschool als kenniscentrum vormt in dit scenario een corporate curriculum waarin professionalisering van individuele medewerkers, school én lerarenopleiding tot uitdrukking komt. De term 'corporate' duidt hierbij op het partnerschap tussen scholen en andere opleidings- en kennisinstituten. De term 'curriculum' geeft de rijke leeromgeving aan met leerfuncties op verschillende niveaus.

#### *Een wenkend perspectief*

De situatie dat academische opleidingsscholen een gunstige omgeving vormen voor expertise-ontwikkeling van leraren is een wenkend perspectief. Door invoering van de functiemix ontstaat in scholen steeds meer aandacht voor niveaudifferentiatie en waardering van excelleren in lesgeven. Ook wordt in toenemende mate expertise zichtbaar gemaakt door middel van bijvoorbeeld leerling enquêtes en collegiale feedback. Opleiden in de school en praktijkgericht onderzoek zijn daarnaast sterk in ontwikkeling, en ook informele vormen van leren en de vorming van leergemeenschappen zijn in opmars. Tegelijkertijd liggen er nog grote uitdagingen en zijn nog veel vragen onbeantwoord. Aan de basis van deze uitdagingen ligt volgens ons het doorbreken van de egalitaire cultuur in scholen, het versterken van de samenwerking met lerarenopleidingen en het stimuleren van onderzoek in de school. Niveaudifferentiatie en leerdifferentiatie voor docenten zullen nadrukkelijker geborgd moeten worden in een personeelsbeleid dat verbonden is met de schoolontwikkeling. Dit vergt aanpassing van arbeidsverhoudingen, passende arbeidsvoorwaarden, beleid en instrumentarium.

De vraag is tot slot in hoeverre en op welke manier bestaande rollen in de academische opleidingsscholen ook effectief ingezet kunnen worden ten behoeve van expertise-ontwikkeling van zittend personeel. Daarbij moet voorkomen worden dat zich een ondersteuningsstructuur ontwikkelt die niet of onvoldoende

participeert in het primaire onderwijsproces. Kennisdeling binnen en tussen academische opleidingsscholen en lerarenopleidingen die het niveau van de direct betrokkenen van de academische opleidingsschool overstijgt, is één van de elementen die hierin een rol speelt. Deze kennisdeling is echter geen vanzelfsprekendheid. Het is aan de academische opleidingsscholen om deze handschoen op te pakken en te (blijven) werken aan gelijkwaardige en interinstitutionele samenwerking. Hierbij mag een gezamenlijke agenda voor voortdurende en effectieve ontwikkeling van leraren, de school én de opleiding niet ontbreken.

## **Literatuurlijst**

Benner, P. (2001). *From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice (commemorative edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.

Berndsen, F.E.M., Paulussen-Hoogeboom, M.C., & Timmermans, M.C.L. (2013). *Inventarisatie initiatieven opleiden in de school*. Amsterdam: Regioplan.

Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.

Desimone, L. (2009). How can we best measure teacher's professional development and its effects on teachers and students? *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) (2013). *Subsidie moet samenwerking lerarenopleidingen en scholen versterken*. Geraadpleegd op [http://www.ib-groep.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk\\_muo/Subsidie\\_samenwerking\\_lerarenopleidingen\\_en\\_scholen.asp](http://www.ib-groep.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk_muo/Subsidie_samenwerking_lerarenopleidingen_en_scholen.asp)

Hattie, J.A.C. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Keynote presentation at the Building Teacher Quality: The ACER Annual Conference, Melbourne, Australia.

Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Academisch Proefschrift Universiteit Utrecht.

Hulsker, J., & Imants, J. (2014) *Ontwikkeling van Academische Opleidingsscholen in Scenario's*. Script themapublicaties, Het spel van de academische opleidingsscholen. Geraadpleegd op: <http://www.script-onderzoek.nl/themapublicaties/>

Hulsker, J., & Imants, J. (2009). *Academische Opleidingsschool Oost-Brabant*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.

Imants, J. (red.) (2013). *Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school*. Tilburg/Nijmegen: Ons Middelbaar Onderwijs/Radboud Universiteit Nijmegen.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *Eindrapport van de monitor krachtig meesterschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jansen, M. (2011). *Advies verankering Academische Opleidingsscholen*. Agentschap NL

Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Intreerede uitgesproken op 9 maart 2007. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Kessels, J.W.M. (1996). *Het Corporate Curriculum*. Oratie. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie. Enschede: Universiteit Twente.

Klaeijssen, A., Hövels, B., Osch, C., van, & Dungen, M. van den (2005). *Bevoegd zijn en bekwaam blijven. (BAPO 123). EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel (BAPO 123)* Den Haag: Ministerie van OCW

Kuijk, J. van, G. Vrieze & H. van Gennip (2011). *Professionalisering in praktijk. Dynamiek en dialoog in scholen*. Nijmegen: ITS.

Lakerveld, J. van (2011). Corporate curriculum in ontwikkeling. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.). *Handboek human resource development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren*. Utrecht: LPBO.

McKinsey&Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Geraadpleegd: [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/WorlDs\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/WorlDs_School_Systems_Final.pdf)

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2012). *Subsidieregeling verankering Academische Opleidingsschool 2012-2016*. Den Haag. Geraadpleegd op <http://wetten.overheid.nl/BWBR0030705>

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.). *Handboek human resource development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Pijpers, J., Hoogeveen, Y., & Hoffius, R. (2011). *Professionalisering in de praktijk. Literatuurstudie*. Den Haag: CAOP Research.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Scheerens J. (ed.) (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. an analysis of teachers' professional development based*

on OECD's teaching and learning international survey. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Schuurmans, R., Coonen H. & Sanders, K. (2008). Van startbekwaam naar excellent leraarschap. Notities bij een specialistisch carrièreconcept, TH&MA, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 1, 4-10.

Snoek, M. (2014). *Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools* (Doctoral dissertation). Geraadpleegd op: <http://dare.uva.nl/record/479573>.

Stam, Chr. (2011). Het corporate curriculum. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.). *Handboek human resource development*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Van den Dungen, M., & Smit, W. (2010), *Meerdere wegen naar professionalisering. Rapport 5*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO (Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten. Leiden: ICLON.

Verloop, N. & Kessels, J.W.M. (2006). *Opleidingskunde: Ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven*. Universiteit van Twente.

- 
- Copyright © 2015 Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs. Alle rechten voorbehouden.
  - Script! is een initiatief van vereniging Ons Middelbaar Onderwijs