

Perspectief op een nieuw model lerarenopleiding

Script!-dialoog over het opleiden van leraren in de authentieke beroepssituatie



Gosse Romkes, adjunct-directeur van de lerarenopleiding Hogeschool Rotterdam en promovendus, onderzoekt het leerproces Leren Lesgeven van studenten in de tweedegraads lerarenopleiding. Hij gaat in dialoog met



Jos Hulsker, vereniging Ons Middelbaar Onderwijs, die in de eerste Script!-dialoog (2015) met Ton Roelofs sprak over de bestendigheid van opleiden in de school.

*'We zullen met z'n allen
buiten de kaders moeten kijken
om optimale oplossingen te kunnen ontwikkelen
voor beter onderwijs
met betere leraren.'*

*Gosse Romkes
in reactie op de dialoog van Roelofs & Hulsker (2015)*

Voorstel

Vanuit zijn visie op leren in de authentieke beroepssituatie stelt Gosse Romkes een herinrichting van de lerarenopleiding voor. Hij lanceert het 3-plus-2-model:

*'Ik zou het opleidingsmodel willen herinrichten met een basisopleiding van drie jaar, waarin studenten zich richten op de *basics* voor het beroep. In die periode lopen ze vanzelfsprekend ook stage. Na de verwerving van een certificaat van basisbekwaamheid, stel ik een tweejarig traineeship voor dat is gericht op de professionele ontwikkeling naar een substantieel hoger niveau van bekwaamheid dan nu wordt bereikt na vier jaar opleiden. Deze fase wordt beëindigd als voldaan wordt aan het beoogde startbekwaamheidsniveau, waarna diplomering kan plaatsvinden.'*

De aanleiding

In de eerste *Script!-dialoog* wisselden Ton Roelofs en Jos Hulsker (2015) van gedachten over de bestendigheid van opleiden in de school. In workshops die het Steunpunt Opleidingsscholen (po/vo)¹ mede naar aanleiding van deze dialoog over dit thema organiseerde, werd overwegend gediscussieerd over de doorlopende leerlijnen binnen opleidingsscholen (21 mei en 2 juni 2015). Gosse Romkes gaf in een schriftelijke reactie aan wat hij goed vond in de dialoog, maar ook wat in zijn opinie onvoldoende was uitgewerkt².

Winstpunten in de dialoog:

- Het geschetste perspectief van een doorlopende leerlijn van initieel naar post-initieel, van beginnend tot ervaren leraar.
- Het doorbreken van de strenge scheiding tussen instellingen (opleidingen) en werkgevers, in het voordeel van de leraar (in opleiding).

Volgens Romkes redeneren Roelofs en Hulsker echter nog onvoldoende buiten de bestaande kaders. Zijn aanbevelingen:

- Er moet duidelijker worden gedefinieerd wat onder 'praktijkcomponent' wordt verstaan.
- Er moet meer aandacht komen voor de inhoud van een doorlopende leerlijn.

¹ www.steunpuntopleidingsscholen.nl

² Reactie op www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1099_Dialoog-Perspectief-op-een-bestendige-samenwerking-bij-opleiden-in-de-school-OIDS

Jos Hulsker: 'De inrichting van de tweedegraads lerarenopleiding is gebaseerd op bepaalde aannames over leren en is niet los te zien van de manier waarop scholen zijn ingericht. Het model van de lerarenopleiding zal wellicht veranderen als scholen inhoudelijk veranderen. Scholen zitten momenteel in een transitieperiode. Er is aandacht voor de manier waarop individuele talentontwikkeling van leerlingen kan worden gestimuleerd, voor buitenschools leren en voor vernieuwing van onderwijsinhouden. Bovendien veranderen de opvattingen over het leraarschap. De onderzoekende houding en het onderzoekend vermogen van een docent krijgen meer betekenis (Onderwijsraad 2013). Scholen leiden ook samen met lerarenopleidingen aankomende docenten op. Dit roept vragen op over onderwijskundige uitgangspunten van het leren van studenten, over de inrichting van de lerarenopleiding en de school die opleidt.'

Wat is jouw opvatting over leren en waarom bepleit je een modelmatige aanpassing van de lerarenopleiding?'

Het proces van leren lesgeven

Gosse Romkes: 'Het leerproces van leraren in opleiding is nog een té onbekend terrein. De expertise van een lerarenopleiding is weliswaar het opleiden van studenten, en daarvoor bestaat een brede ervaringsbasis, maar een substantieel theoretisch opleidingskundig kader ontbreekt. Onderzoek waaruit je zou kunnen opmaken welke opleidingskundige leerinhouden tot mooie resultaten leiden, in termen van effectief leraargedrag en handelen in de klas, is niet voorhanden. Ook Cochran-Smith et al. (2012), die een reviewstudie heeft uitgevoerd naar het initieel opleiden van leraren in het verleden en nu, constateert dat nog onvoldoende empirisch kan worden onderbouwd wat er precies geleerd wordt in de initiële fase van de lerarenopleiding en hoe het leerproces Leren Lesgeven verloopt. Er zijn wel gangbare modellen voor dit leren, maar het is onbekend of en in welke mate het ene model belangrijker is voor een bepaalde fase in de ontwikkeling van het leraarschap dan het andere.'

Gosse Romkes noemt vier modellen:

- Het Applied Science Model: aankomende docenten leren van expertdocenten de theoretische en wetenschappelijke kennis benodigd voor het lesgeven en hoe ze deze kennis (vakinhoud, didactiek en pedagogiek) in de beroepspraktijk kunnen toepassen.
- Het Craftsman-model: aankomende docenten leren het beroep van een docent/vakman-vrouw in de beroepspraktijk door mee te lopen in zijn/haar schoolklassen en steeds meer lessen zelf te verzorgen.
- Het Reflection-model: aankomende docenten trekken lessen voor de toekomst uit periodiek en structureel terugblikken op het beroepsmatig handelen.
- Het Knowhow-skillsmodel: aankomende docenten leren de voor het beroep benodigde vaardigheden in het instituut en/of de werkplek, bereiden gericht oefensessies voor, brengen de vaardigheden in praktijk en ontvangen intensieve feedback en proberen opnieuw.

Gosse Romkes: 'Deze modellen zou je moeten doorlichten op thema's zoals relevantie en bruikbaarheid voor het leerproces Leren Lesgeven van leraren in verschillende fasen van hun beroepsmatige ontwikkeling. Daarbij zouden we meer moeten denken vanuit individuele leerprocessen. Want wat voor de een goed is, zou voor de ander wel eens minder goed, of zelfs slecht kunnen zijn. Het reflectiemodel wordt bijvoorbeeld in Nederland vaak ingezet. Een aantal studenten profiteert daarvan volop, maar een aantal ook niet of nauwelijks.'

Het is de vraag of de huidige inrichting van de tweedegraads lerarenopleiding, met vier leerjaren, nog logisch aansluit op de gehanteerde modellen van het leren van de leraar. Beroepsopleidingen zijn ingericht volgens een vast stramien. Dat beïnvloedt volgens Romkes de inhoud en het verloop van het leerproces van aankomende docenten. Het is de vraag of een gemiddelde student daardoor optimaal en voldoende leert.

Gosse Romkes: 'In onderzoek valt één conclusie steeds weer op: voor het leerproces van complexe handelingsbekwaamheid, waaronder leren lesgeven, moet je de student in een beroepsauthentieke situatie brengen met de daar bijbehorende beroepsauthentieke taakstelling. Voor een (aankomende) leraar betekent dit: leerlingen laten leren om zelf te leren. Voor het leren lesgeven is het essentieel dat iemand daadwerkelijk voor de klas staat, in een beroepscontext van authentiek leren op de werkplek, met als opdracht leerlingen echt iets te leren.'

Leren in de context van de school

Jos Hulsker: 'De maatschappelijke opdracht van een docent is een leerling begeleiden bij zijn persoonlijkheidsontwikkeling, zijn maatschappelijke vorming en uiteraard ook bij zijn kennisontwikkeling. Het cascademodel (Hulsker & Imants, 2009) beschrijft op inzichtelijke wijze het samenspel tussen leerlingen en leraren. Misschien is de aanduiding 'cascade' wat ongelukkig. Het is gaat om een interactief leermodel. Het zegt namelijk iets over de gerichtheid van leren en de interactie tussen de deelnemers. In Hulsker en De Ruijter (2016) interpreteren we dit model als een waarin de deelnemers van elkaar leren. Het leren van de student wordt in samenhang gebracht met het leren van de leerling en dat van de leraar van de student. Van elkaar leren is essentieel: de leerling kan ook leraar zijn van de student. Reflectie speelt daarbij een belangrijke rol als techniek om je bewust te worden van je handelingsgedrag.'

Gosse Romkes: 'Belangrijk voor een aankomende docent is leren gebruikmaken van de context en leren omgaan met de meest relevante actoren daarbinnen. Omdat het beroep van leraar sterk relationeel van aard is, zijn dat op de eerste plaats de leerlingen. Om belangrijke elementen in de context te kunnen verkennen, erkennen en herkennen, moet de aankomende leraar zo oorspronkelijk mogelijk kunnen reageren. Want het échte leren begint pas als de (aankomende) leraar alleen voor de klas staat. De omstandigheden en interacties met de leerlingen leren hem dan wat haalbaar en wenselijk is in een bepaalde groep en in een bepaalde situatie. Hoe reageren leerlingen op vragen van de leraar, op zijn persoon, zijn instructies, zijn werkvormen en op omstandigheden zoals zijn wellicht wat minder gedegen voorbereiding? Het vraagt tijd om daarmee uit de voeten te kunnen. Er gaan jaren overheen om een volleerd docent te worden (Berliner, 2000).

Jos Hulsker: 'We moeten ervoor waken de aankomende docent te benaderen vanuit een deficiency opvatting. Een aankomend docent zal veel moeten leren, maar heeft ook veel te bieden.'

Gosse Romkes: 'De leraar in opleiding (lio) moet direct een toegevoegde waarde hebben voor het leerproces van zijn leerlingen. Laat de vakcoach echter op gepaste afstand blijven. Iemand die achter in het lokaal zit, heeft onmiskenbaar invloed op hoe een klas zich gedraagt. De leerlingen zijn dan rustiger, ordentelijker en stellen minder vragen. Je moet buiten zo'n gekunstelde situatie zien te blijven. Er zijn andere manieren van observeren mogelijk, waaronder met video. De authentieke situatie van de werkplek zou de bron van leren moeten zijn. Het docententeam, waarvan de lio op een opleidingsschool deel uitmaakt, is daar onderdeel van. De lio brengt nieuwe didactieken en nieuwe ict-toepassingen mee en brengt moderne ideeën in. Daarmee kunnen vakcoaches en docententeams hun voordeel doen.'

Ontwikkelingsspurten vervroegen

Gosse Romkes: 'Van de Grift (2010) bespreekt een onderzoek in Duitsland waarin de beroepsvaardigheid van 400 startende leraren vergeleken is met die van ervaren leraren. Daaruit blijkt dat beginnende docenten na vier of vijf jaar op het beroepsgemiddelde in lesgeefvaardigheid zitten. Hun ontwikkelingscurve stijgt pijlsnel zodra ze in de praktijk komen. In vijf jaar tijd spurt het beheersingsniveau van hun beroepsvaardigheden omhoog. Terwijl je zou veronderstellen – en wensen – dat de beroepsvaardigheidsontwikkeling al op de opleiding ingezet wordt.'

'Ik kan maar één conclusie trekken: als het inderdaad zo is dat je in de eerste drie tot vijf jaar in de beroepspraktijk zo veel leert, dan slagen lerarenopleidingen er nog onvoldoende in om het niveau van de beroepsvaardigheden tijdens de initiële fase te verhogen. Het lukt ons niet om de kloof te dichten met de voor de start in de eerste functie vereiste beroepsvaardigheden – met welke mix aan opleidingsmodellen dan ook. Het verschil tussen het aanvangsniveau en het gemiddelde beroepsniveau waarop een docent zou moeten functioneren, zou ik graag kleiner willen zien. Zodat na de opleiding op een duidelijk hoger niveau van de beroepsvaardigheid gestart kan worden.'

Jos Hulsker: 'Opleidingen pretenderen toch ook niet dat leraren klaar zijn als de opleiding is afgerond? Ze zijn dan *start*bekwaam. Niet alleen vanuit scholen, maar ook vanuit lerarenopleidingen wordt gepleit voor doorlopende professionalisering. Ook als je een aantal jaren voor de klas staat, ben je niet klaar. Opleiden en professionaliseren gaan tegenwoordig door. Doen we de lerarenopleidingen en de scholen niet tekort als we die doorlopende leerlijn niet benoemen?'

Gosse Romkes: 'Vanzelfsprekend moet een docent doorlopend professionaliseren. Ik ben er ook van overtuigd dat mijn collega's van de lerarenopleidingen, of ze nu in Groningen of Maastricht

zitten, beroepskrachten afleveren met een niveau waarop verder kan worden gebouwd. Maar ik veronderstel dat het uitstroomniveau omhoog kan. Er is winst te behalen. Maar zolang we niet precies weten hoe het leerproces in de opleiding zich voltrekt en welke factoren daarop invloed hebben, is het moeilijk daarop te sturen. '

Fixatie op klassenmanagement

Gosse Romkes: 'Het is noodzakelijk om het startbekwaamheidsniveau te verhogen. Als ik afga op de inspectierapporten van de afgelopen tien jaar, het grote percentage beginnende docenten dat het beroep verlaat en de kwaliteit van de lessen die door studenten van onze opleiding worden gegeven, ontkom ik niet aan de indruk dat een aantal basisvaardigheden van beginnende leraren naar een hoger niveau kan worden getild. Dan heb ik het over orde houden, structureren, persoonlijk aanspreken, uitleggen. De basics, kortom.'

Jos Hulsker: 'In het begin van ons gesprek heb ik beweerd dat het huidige opleidingsmodel zo is omdat de school is zoals hij is. De school was en is nog voor een deel vooral een uitvoerende organisatie en in die traditionele situatie draait het om klassenmanagement en klassikaal lesgeven. Ik vind het inzicht in leren echter wezenlijker. In deze transitieperiode, waarin scholen volop zitten wordt op sommige scholen al deskundigheid ontwikkeld in toegepaste kennis. Op onderwijsleerpleinen wordt ander onderwijs verzorgd, met minder nadruk op klassenmanagement. Het accent ligt daar al meer op het leren zelf. Dat moet zich verder uitkristalliseren, zoals bijvoorbeeld gebeurt bij initiatieven van De Nieuwste School in Tilburg. Er zijn meer voorbeelden te noemen.

Toch wordt op verschillende scholen nog overwegend klassikaal-frontaal gedoceerd. Fixatie op klassenmanagement roept juist deze onderwijsvorm op, en een school moet vanwege zijn uitvoerende taak voorzien in docenten voor de klas. En daardoor worden bij een lerarentekort studenten soms te vroeg voor de klas gezet als onbevoegd docent. Scholen, nogmaals, veranderen en dat kost tijd, dat is mijn punt. Maar ik heb ook oog voor het lerarentekort en de problematiek die daaraan kleeft in sommige delen van het land.'

Gosse Romkes: 'In Rotterdam wordt aan tweedejaars- en soms zelfs aan eerstejaarsstudenten getrokken. Als scholen een vacature hebben of een invalkracht zoeken, is het aantrekkelijk om een student aan te stellen – die direct inzetbaar en plooibaar is en ook weer makkelijk kan uitstromen. Zo vergroten scholen hun flexibele schil in de formatie. Ik vind het jammer als lio's, die nog veel moeten leren, met een arbeidsovereenkomst voor de klas worden gezet. Je moet studenten de tijd geven het vak in de vingers te krijgen. Als je ze met een arbeidscontract langdurig voor de klas zet, week je ze los uit de opleiding en het leerproces. In de dagelijkse hectiek van presteren stopt het leerproces. Als alle aandacht gericht is op overleven in de klas, ontbreken de tijd en energie voor leren en de opleiding.'

Het 3-plus-2-model

Gosse Romkes: 'Ik zou het opleidingsmodel willen herinrichten met een basisopleiding van drie jaar waarin studenten zich uitsluitend richten op de basics voor het beroep. In die periode zijn arbeidscontracten met scholen uitgesloten, maar lopen studenten wel stage. Na de verwerving van een certificaat van basisbekwaamheid stel ik een tweejarig traineeship voor, dat is gericht op de professionele ontwikkeling naar een hoger niveau van startbekwaamheid dan het huidige. De traineeshipfase wordt beëindigd als de startbekwaamheid het beoogde eindniveau heeft bereikt, waarna het diploma kan worden uitgereikt. Beide fases kunnen eventueel sneller worden doorlopen, bijvoorbeeld door vwo'ers of andere groepen die hun beroepsvaardigheid sneller kunnen ontwikkelen.'

Romkes benadrukt dat het evident moet zijn over welke basisvaardigheden een student in het 3-plus-2-model moet beschikken. 'Dat niveau moet hoger zijn dan waar we nu na drie jaar opleiden op uitkomen. Na twee jaar traineeship moet aantoonbaar zijn dat je dat hogere startvaardigheidsniveau beheerst.'

Gosse Romkes: 'De trainee is verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces, maar ook voor de mate waarin zijn leerlingen hebben geleerd. Hoe dat moet worden vormgegeven is een interessante vraag. Voor studenten in de initiële fase blijkt het moeilijk te zijn om vakkennis en didactische kennis te verbinden met de praktijk. Het valt niet mee om tijdens stages in de eerste drie jaar handen en voeten te geven aan didactische concepten. Een aantal andere zaken vreet dan energie. Zoals de vraag of je orde kunt houden, kunt structureren, of leerlingen luisteren naar wat je zegt,

of je wel geschikt bent voor het beroep.'

'Uit een onderzoek in Amsterdam (Amagir, van den Berg, Veldhuizen & Wilschut, 2014) onder derdejaars van de tweedegraadslerarenopleiding kwam naar voren dat zij massaal bezig zijn met klassenmanagement en orde houden. Wil je de lerarenopleiding naar een hoger niveau tillen, dan moet je erkennen dat in een basisopleiding leren orde houden en leren structureren voorwaarden zijn om toe te komen aan onderdelen zoals activerende en stimulerende werkvormen. Pas als de basics zijn verworven, kunnen studenten op een hoger niveau worden bevraagd op kennis van didactiek, groepsdynamica en het vak. Pas dan kunnen ze ook eindverantwoordelijkheid dragen voor het leren van leerlingen in een groep.'

'Daarom moet het traineeship in de laatste twee jaar van het model dat ik bepleit, een uiterst intensieve leerfase zijn waarin kandidaten in staat worden gesteld om hun persoonlijke onderwijstheorie te ontwikkelen in deze context van deze school, met deze leerlingen. Uit een omvangrijk kader van specifieke en generieke basiskennis kunnen ze dan die elementen selecteren die aansluiten op de ontwikkeling van hun persoonlijke onderwijsvisie en identiteit als docent.'

Vaardigheden als basis

Jos Hulsker: 'Jouw uitgangspunt, het bieden van structuur en handvatten voor klassenmanagement, is sterk gericht op de voorwaarde dat je overleeft voor de klas. Het leren van de leerlingen lijkt daarbij ondergeschikt.'

Gosse Romkes: 'Voor de basisopleiding hang ik inderdaad iets meer het vaardigheidsmodel aan. Ik vind het belangrijk dat studenten zich in de eerste drie jaar kunnen bekwamen in een aantal technieken die ertoe doen. Maar de eisen moeten hoger zijn dan de huidige. Ik zou graag zien dat voor de nieuwe basisopleiding een set met vaardigheden wordt gedefinieerd waarover iemand moet beschikken voordat hij de traineefase ingaat. Die set moet herkenbaar zijn voor zowel de student, de opleiding, als de school. Pas als de student daarover beschikt, kan hij starten met het tweejarige traineeship, waarin het échte leerproces van Leren Lesgeven plaatsvindt.'

Jos Hulsker: 'Die vaardigheidsinsteek, doet die wel voldoende recht aan de persoonlijke ontwikkeling van studenten? Het is bekend dat jonge mensen beschikken over een groot aanpassingsvermogen: ze willen voldoen aan wat de omgeving van hen verwacht. Een leraar in opleiding geeft twaalf tot veertien lessen. Onbewust wordt overleven, bij het team horen en voldoen aan verwachtingen dan het devies. Het huidige onderwijsmodel is sterk gericht op dat adaptief vermogen van startende docenten. Ik vrees dat jouw model daarin weinig verandert. Dat socialiserende aspect zie ik als een van de grootste struikelblokken bij de vernieuwing van opleidingen. Ik ben wel gecharmeerd van de belangrijke plaats die de werkplek krijgt in jouw voorgestelde model, maar het vaardigheidsstreven gaat in mijn ogen te veel uit van een bepaalde vorm van traditioneel gegeven onderwijs. Zolang scholen dat in stand houden, is het niet anders en heb je een punt, maar hoe zorg je ervoor dat studenten hun frisheid behouden en zich blijven ontwikkelen?'

Gosse Romkes. 'In de traineefase staat het leren van de leraar centraal. We weten dat als je leraren in opleiding veel laat lesgeven, het ten koste gaat van het innoveren in de klas en het experimenteren met nieuw didactisch gedrag en handelen. Daarom moet een trainee de kans krijgen intensief met de schoolopleider en collega's te werken aan zijn eigen onderwijsvisie en didactisch raamwerk, aan wat voor hem belangrijk is om een bijdrage te kunnen leveren aan het leren van leerlingen. Die twee jaar moeten een interbellum zijn tussen de basisopleiding en de verwerving van de onderwijsbevoegdheid en het diploma. Een laboratoriumfase met voldoende ruimte om te oefenen, te experimenteren met nieuwe vakinhoudelijke, (vak)didactische, groepsdynamische en pedagogische aanpakken in de klas en onderzoek daarnaar te doen. Als je wilt bereiken dat aankomende docenten een onderzoekende houding ontwikkelen en weerbaarder worden voor de directe eisen van de beroepspraktijk, hebben ze daarvoor twee jaar intensief leren nodig.'

Ruimte van de werkplek

Jos Hulsker: 'Voor dat model hebben we scholen nodig waar de leercontext voortdurend blijft inspireren. In Hulsker & De Ruijter (2016) wordt als interpretatiekader van de werkplek het onderscheid gemaakt tussen de *ruimte* van de werkplek en de *concrete* werkplek (vergelijk Certeau, 1984, Vermaak, 2009):

1. De werkplek is de plaats waar geleerd wordt. Daartoe rekenen we ook de materialen, de hiërarchische verhoudingen, de interacties tussen de verschillende leerders, de begeleiding, de aangeboden modules en wat dies meer zij.
2. De opleidingsruimte omvat het totaal aan perspectieven, opvattingen over leren van alle leerders (leerlingen, docenten-vo, docenten-ho), ideeën en mogelijkheden voor het opleiden.

Het 3-plus-2-model kan volgens mij alleen slagen als collega's van de school en de opleiding opvattingen hebben die het de trainee mogelijk maken zich te ontplooien als begeleider van leerlingen. Ook moeten stage- en andere voorwaarden bijdragen aan het creëren van optimale omstandigheden voor het leren van de student. Zo wordt de ruimte van de werkplek breder. Wanneer een student onbevoegd voor de klas staat met veel lessen, krimpt daarentegen de ruimte van de werkplek. Daarover maak je je terecht zorgen. Traineeship vereist ruimte. Denk jij dat scholen die ruimte kunnen bieden?'

Gosse Romkes: 'Opleidingsscholen bieden daarvoor de beste infrastructuur. Hun opleidingskundig raamwerk is afgestemd op begeleiden, opleiden en beoordelen. Belangrijk is onder meer het bewustzijn dat je leraren tijdens dat tweejarige traineeship niet 22 of 24 uur voor een klas moet zetten. Ze moeten ruimte krijgen voor het proces van Leren Leren. Dat stelt hoge eisen aan de mensen in de leeromgeving. Het vereist lerarenopleiders in de school die via kleine camera's kunnen zien hoe de trainee in een klas zich erdoorheen slaat. Zodat er waardevol leermateriaal is voor gerichte en veelvuldige feedback, waarmee diens startvaardigheid naar een hoger niveau kan worden getild. Een opleidingsschool moet bovendien meer dan nu het geval is kunnen beschikken over mensen die vakspecifieke en generieke basiskennis inbrengen in het leerproces en de persoonlijke professionele ontwikkeling van de trainee. De combinatie van vakinhoud, (vak)didactiek, pedagogiek en groepsdynamica ondersteunt het leraarschap.'

Jos Hulsker: 'Persoonlijke professionele ontwikkeling van de aankomende leraar is essentieel en vereist van de school, naast deskundigheid, een onderbouwde visie. Het vereist ruimte. Als een lio zich moet aanpassen aan de ideeën van een werkplekbegeleider of binnen een sectie beperkt dat zijn ruimte. Kunnen scholen wel voldoende ontwikkelingsmogelijkheden bieden?'

Gosse Romkes: 'Kunnen lerarenopleidingen wel – deels – loslaten en kunnen scholen wel – deels – opleiden? Ik denk dat dit voor zowel de scholen als de lerarenopleiding een dilemma is. Ook in de traineefase is samenwerking nodig, maar de zeggenschap ligt dan bij de school. Ik zou studenten in deze fase met een individueel maatwerktraject zo dicht mogelijk bij het niveau willen brengen waarop een gemiddelde docent nu na vijf jaar functioneert. Daarnaast wil ik bereiken dat trainees meer dan nu activerende werkvormen hanteren, iets wat de gemiddelde docent in het huidige onderwijs volgens de inspectie te weinig doet. Als je wilt voorkomen dat een trainee gedurende die twee jaar uitsluitend gefocust is op wat hij moet kunnen, kennen en weten, zul je een ander type docent moeten opleiden. Dan moet je ook formuleren op welke punten zijn profiel verschilt van dat van de huidige net afgestudeerde docent. Misschien wil je een leraar opleiden die zich minder snel laat socialiseren, die meer vanuit een onderzoekende houding werkt, die iets kan betekenen voor zijn team en misschien zelfs moderne opleidingsmethoden kan inbrengen. Als de socialisatiefactor zo bepalend is, zou dat ook een reden kunnen zijn om in een sectie of team eisen te stellen waardoor zowel het team als de trainee kunnen blijven leren.'

'Er gaan ook stemmen op die beweren dat je juist moet inspelen op de ontwikkeling die een docent vijf jaar na de opleiding doorloopt. Zo wordt in Hong Kong gewerkt met een getrapte opbouw in de carrière. Op een aantal momenten worden bepaalde competenties getoetst en hogere eisen gesteld. Als je vijf jaar voor de klas hebt gestaan, wordt bijvoorbeeld van je verwacht dat je binnen je team, samen met je collega's, gaat verbreden. Je moet dan meerdere werkvormen kunnen toepassen. Zo'n competentie kan gekoppeld worden aan een opbouw in salariering.'

Managen van talenten

Jos Hulsker: 'Je hoeft op de werkplek niet meteen alles te laten zien. Nadat je een onderzoek hebt afgerond, krijg je bijvoorbeeld de tijd om het aantal klassen geleidelijk uit te breiden. Een docent moet zich kunnen blijven ontwikkelen. Daarbij hoort een opbouw van taken. Wat vraagt dat van jouw concept?'

Gosse Romkes: 'Dit concept draait inderdaad niet alleen om ruimte in de traineefase. Je moet je ook afvragen hoe een leraar na vijf of tien jaar moet functioneren. Het onderzoek in Duitsland

waaraan ik refereerde (Van de Grift, 2010), bevat indicaties dat de vaardigheid van een docent na vijftien tot twintig jaar voor de klas staan langzaam afneemt. Een leraar functioneert gemiddeld na vijf jaar op professioneel en na tien jaar op excellent niveau. Je zou verwachten dat de opbouw geleidelijk doorloopt. In werkelijkheid bereikt iemand het gemiddeld niveau vrij snel, waarna het een beetje doorstijgt, om na vijftien tot twintig jaar weer te dalen. Mijn wedervraag is daarom: hoe geef je zittend personeel de ruimte om door te groeien?'

Jos Hulsker: 'De doorlopende professionalisering moeten we verder uitwerken. Dat gebeurt nu wel bij de startende docent, maar ook de ouder wordende docent verdient het om te kunnen blijven groeien. Als het managen van docenten het managen van talenten betekent, kunnen we verder komen. Zolang het managen van processen vooropstaat in het onderwijs, lukt dat niet. En talentmanagement zou ook van toepassing moeten zijn op studenten!'

Literatuur

Amagir, A., Berg, van den G., Veldhuizen, van G., Wilschut, A. (2014), *Transfer in tweedegraads lerarenopleidingen*, rapportage van een intern onderzoek, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.

Berliner, C. D., (2000), A personal Response to those Who Bash Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 51; 358-371.

Certeau, M. de (1984). *The practise of everyday life*. Berkely: University of California press. 1984.

Cochran-Smith, M., Cannady, M., McEachern, K., Mitchell, K., Piazza, P., Power, C., Ryan, A., (2012), Teacher's Education and Outcomes: mapping the research terrain. *Teachers College Record*, 114: 1-49.

Grift, van de W.J.C.M., (2010) *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Inaugurale rede. Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.

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

Hulsker, J., & De Ruijter, J. (2016). Schoolopleider binnen opleidingsscholen: welke beroepsgroep? www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1137_schoolopleider-binnen-opleidingsscholen-welke-beroepsgroep

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.

Roelofs, T., & Hulsker, J. (2015). Script!-Dialogo: Perspectief op een bestendige samenwerking bij 'opleiden in de school' (OIDS). www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1099_Dialogo-Perspectief-op-een-bestendige-samenwerking-bij-opleiden-in-de-school-OIDS

Vermaak, H. (2009). Ruimte om te exploreren. In: Smid, G, & Rouwette, E. (Eds). *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit, onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*. Assen: Van Gorkum.