

Opleiden en begeleiden van leraren(-in-opleiding): de rol van praktijk en van anderen.

P.C. Meijer

Douwe Beijaard heeft veel betekend voor de ontwikkeling van nieuwe didactieken in de lerarenopleiding en de inductiefase van leraren. Dan gaat het niet om grootschalige structuur- of systeemwijzigingen. Altijd was zijn primaire aandacht gericht op het proces van het worden van een ‘goede leraar’, die niet alleen goed onderwijs kan geven, maar ook in staat is zich te blijven ontwikkelen. Zijn constante aandacht voor ‘de leraar’ en hoe die lesgeeft op een manier waarbij het leren van leerlingen centraal staat, is een onmisbare tegenhanger in een tijd dat de aandacht meer uitgaat naar aantallen leraren dan naar de kwaliteit van leraren. Ook benadrukt hij steeds hoe deze leraar zich kan blijven ontwikkelen tijdens zijn of haar loopbaan, waar de discussie over kwaliteit van leraren soms stopt bij het orde kunnen houden en goede eindexamenresultaten halen. Douwe nam daar nooit genoegen mee. Leraren moeten werken aan een “realistische constructieve professionele identiteit”. Daarmee ziet hij de leraar primair als professional, die professioneel moet blijven leren.

Voor zulk leren zijn nieuwe didactieken en nieuwe leeromgevingen nodig. In dit themanummer passeren verschillende leercontexten de revue. Hierbij gaat het om manieren van werken in lerarenopleidingen (bijdragen van de Boer, Janssen, Dam & van Driel; van Rijswijk, Bronkhorst, van Tartwijk & Akkerman), om de zogenoemde inductiefase (de eerste jaren als leraar; bijdrage van Schellings, van der Want & Mommers), en om professionalisering van ervaren leraren (bijdragen van de Vries & Roorda; Canninus, Delahefte & Myhre). Koopman, Aarts, Hulsker, Imants en Kools beschrijven tenslotte een context waarin leraren-in-opleiding en ervaren leraren sámen leren (de ‘leerateliers’). Hoewel deze studies het leren en professionaliseren van

leraren zeer verschillend benaderen, dragen zij elk op een eigen manier bij aan de verdere begripsvorming over het leren van leraren (Douwe spreekt graag over “professioneel leren”), en in het bijzonder over wat erbij komt kijken om een “realistische constructieve professionele identiteit” te ontwikkelen.

Het onderzoek in dit themanummer is veelal kwalitatief van aard. En dat is bijzonder, want kwalitatieve onderzoeksopzetten en -methoden werden in het Nederlandse onderwijsonderzoek lang niet altijd serieus genomen. Douwe heeft een flinke rol gespeeld bij de ontwikkeling van kwalitatief onderzoek binnen de onderwijswetenschappen. Hij benadrukte het belang van dit type onderzoek bij de exploratie van complexe fenomenen, zoals identiteit en identiteitsontwikkeling. Er is dus winst geboekt. Toch wordt in enkele studies in dit nummer conventioneel gewerkt in vooral de data-analyse, waar een tendens aanwezig lijkt om snel te kwantificeren. De vraag is echter, of we al genoeg weten van het concept identiteit, zeker van het concept “realistische constructieve professionele identiteit” om hier al getalsmatige metingen voor te kunnen verrichten. Dus waar dit themanummer als titel heeft “Nieuwe manieren van opleiden en begeleiden van leraren(-in-opleiding)”, die “zeker ook gericht zijn op het ontwikkelen van een realistische, constructieve professionele identiteit” (zie inleiding), zou een verdere kwalitatieve verkenning van dit begrip nodig zijn voor conceptualisering ervan. Wat is een “realistische constructieve professionele identiteit”? En hoe ontwikkel je die? Pas na het vinden van antwoorden op deze vragen zou een instrument ontwikkeld kunnen worden waarmee het eventueel op grotere schaal in kaart gebracht kan worden. Het zou mooi zijn als dit ook een instrument is, dat opleiders, begeleiders, of leraren(-in-opleiding) zelf kunnen gebruiken om te zien welke stap-

pen nog gezet kunnen worden om hun identiteit (of dat van degene die zij begeleiden) realistischer, constructiever, en/of professioneler te laten groeien. Dialoog zoals beschreven in de studies van van Rijswijk et al., en van Schellings et al., zou hier vervolgens goed een rol in kunnen vervullen.

De rol van praktijk

Onderzoek naar begrippen als professionele identiteit en teacher agency hebben bijgedragen aan het verleggen van de focus op handelen of reflectie, naar 'praktijken'. Dit lijkt een verbetering, want handelen beperkt zich vaak tot gedrag in de klas, en reflectie vaak tot psychologische processen die verondersteld worden ten grondslag te liggen aan handelen in de klas zonder dat daar expliciet bewijs voor is. "Praktijk" lijkt dan beter recht te doen aan de complexiteit van onderwijs. Zoals de Boer e.a. in hun discussie beschrijven, sluit de focus op "praktijk" aan op de huidige tendens om onderwijs en het leren onderwijzen sociocultureel of ecologisch te benaderen. In dergelijke benaderingen is niet alleen kennis en gedrag van belang, maar juist ook het besef dat kennis en handelen tot stand komt, en betekenis krijgt, in praktijken waar interactie is met anderen. Voor onderwijs een logische benadering, zo lijkt het. Toch valt op dat het woord "praktijken" vaak niet goed wordt gedefinieerd. Wanneer is iets een 'praktijk'? Wanneer gesteld wordt dat lerarenopleidingen studenten voorbereiden op de praktijk, wat betekent dit dan? Op handelen in de klas? Het worden van collega? Alles wat er in een school gebeurt? Is daarmee "de school" verworden tot praktijk?

In de verschillende studies in dit themanummer blijkt dat het woord praktijk verschillend wordt gebruikt. De Boer et al. spreken over "concrete onderwijspraktijken, zoals bijvoorbeeld het leiden van een discussie met leerlingen door de leraar", en stellen voor om op basis van dergelijke beschrijvingen, "gewenste concrete onderwijspraktijken" specifiek uit te werken. In hun beschrijving van leren en opbrengsten van leerateliërs (is dat ook een "praktijk"?), gebruiken Koopman et al. het model van Clark en Hollingsworth (2002) waarin leren in het domein van de

"praktijk" wordt gezien als experimenteren en leren door te doen. Zij vonden dat leren door te doen soms in de leerateliërs plaatsvond, maar soms buiten de ateliërs "in de eigen praktijksituatie", waardoor de leercontext van het atelier dus geen "praktijk" lijkt te zijn. In de conclusie wordt aangegeven dat er resultaten op het praktijkdomein zijn geboekt, en dat dit het opdoen van vaardigheden en nieuwe werkwijzen betreft. Professionele identiteit wordt hier geschaard onder het persoonlijke domein. Binnen de studies in dit themanummer worden praktijken daarmee veelal gezien als het handelen in de klas. De vraag is of hiermee het leraarsberoep niet te kort wordt gedaan, en of lerarenopleidingen daardoor nog wel voldoende aandacht hebben voor het bredere functioneren van leraren. Bovendien gaat het voorbij aan de voordelen die het hanteren van het begrip "praktijk" heeft boven een begrip als handelen in de klas. Kortom: studies die aandacht besteden aan "praktijk", moeten zorgvuldig omschrijven wat zij hiermee precies bedoelen.

Een interessante kwestie is of de verschillende contexten waarover de studies in dit themanummer rapporteren, zoals *lesson study*, leerateliërs, en *identity work* kunnen worden beschouwd als "praktijken". Het lijkt zinvol om een onderscheid te maken tussen "leerpraktijken" en "onderwijspraktijken". Onder leerpraktijken kunnen dan praktijken worden verstaan die als doel hebben om *in te leren*, zoals een opleiding, een leeratelier, een PLG, *lesson study*, kortom, het centrale thema van dit themanummer. Onder een onderwijspraktijk kunnen dan praktijken worden verstaan die je kunt uitwisselen, verbeteren, enzovoorts. Een lerende kan spelen *met* deze praktijken, bijvoorbeeld ze analyseren, ze beïnvloeden, of ermee experimenteren.

Of een context als "praktijk" gepercipieerd wordt, is afhankelijk van het perspectief van waaruit men redeneert. Vanuit het standpunt van bijvoorbeeld de onderwijswetenschappen, is de lerarenopleiding de praktijk, en zijn er meerdere praktijken: alle verschillende routes tot het leraarschap. Terwijl scholen lerarenopleidingen niet als praktijk zien. Op lerarenopleidingen zelf wordt over de

stagecomponent (op school) gesproken als de praktijk, en zijn er verschillende praktijken, zoals verschillende typen scholen waar studenten stage kunnen lopen. Studenten moeten op al deze praktijken worden voorbereid.

Aandacht voor de rol van anderen, in het bijzonder bij de ontwikkeling van een realistische constructieve professionele identiteit.

Een ander opvallend punt dat in de studies in dit themanummer op verschillende manieren naar voren komt, is de rol van anderen. Bij een onderwerp als het leren van leraren, zeker rondom een persoonlijk concept als identiteitsontwikkeling, is dit interessant. In de begeleidingscontext die van Rijswijk et al. beschrijven, bespreekt een opleider in dialoog met de student ervaringen van “discontinuïteit”, omdat mensen deze ervaringen uit zichzelf vaak uit de weg gaan, terwijl er een groot leerpotentieel in kan zitten, die de ontwikkeling van een professionele identiteit kan versnellen en verdiepen. De Vries en Roorda spreken over de *knowledgeable other* in lesson study (waar leraren sowieso al met collega’s samenwerken), en Canrinus et al. schrijven over het belang van samenwerking en kennisdeling met collega’s. Ook Schellings et al. vonden dat dialoog, in hun geval tijdens *identity work* belangrijk is voor de ontwikkeling van een realistische professionele identiteit van leraren.

In de loop van de jaren heeft “de ander” een belangrijkere rol heeft gekregen in het onderzoek naar het leren en de professionele identiteitsontwikkeling van leraren. Ook al is de insteek in allerlei professionaliseringsinitiatieven op individueel leren gericht, steevast komt in de resultaten de significante rol van anderen naar boven. In de visie op hoe leraren hun professionele identiteit ontwikkelen moet daarom altijd aandacht zijn voor de rol van anderen, zoals leerlingen, collega’s, begeleiders. De vraag is dan natuurlijk wel hoe deze rol eruitziet. Ook daar geven de studies enkele aanwijzingen voor. Het gaat daarbij duidelijk niet alleen om het uitwisselen of overbrengen van kennis of ervaringen, maar om meer dan dat. Er moet een *knowledgeable other* zijn, of er moet discontinuïteit ter sprake

ke worden gebracht, of nieuwe perspectieven. Ervaren spanningen moeten worden omgezet in constructieve leermomenten. De rol van ‘de ander’ staat daarmee in dienst van ontwikkeling die verder gaat dan het opdoen van kennis en vaardigheden. Die ander maakt andere vormen van leren mogelijk, waar leraren(-in-opleiding) uit zichzelf niet snel, of niet automatisch of uit zichzelf, aan toe komen. Of er zelfs toe neigen om uit de weg te gaan: Het stilstaan van spanningen en discontinuïteit bijvoorbeeld, is niet makkelijk, maar wel nodig om tot identiteitsontwikkeling te komen. Juist bij dit type leren lijkt ‘de ander’ nodig te zijn.

Interessant is nog de insteek van Canrinus et al., die zich hebben gericht op vakmensen die de overstap maken naar het beroepsonderwijs. In hun eerdere werk zijn deze leraren vaak al veel meer gewend om expertise te delen met collega’s dan in het onderwijs gebruikelijk is. In het onderwijs heb je je eigen klassen, en in het voortgezet en beroepsonderwijs, je eigen vak. Daar is vaak sprake van “ieder zijn of haar eigen expertise”, en is delen geen automatisme.

Welke vragen liggen er nog?

Ten eerste de vraag: leidt de aandacht voor professioneel leren tot betere leraren? Dit lijkt wel de veronderstelling. Er wordt verondersteld dat leraren minder snel uitvallen, dat ze hun “praktijk” verbeteren. Maar hoe weten we of dit inderdaad het geval is, en of verandering in handelen inderdaad ‘verbetering’ is? Dat leidt direct tot een tweede vraag: wordt het onderwijs hier beter van? Meer specifiek: leren leerlingen beter als hun leraren een realistische constructieve professionele identiteit hebben ontwikkeld? En wat leren ze dan meer? Hiervoor zijn nog verschillende stappen te zetten. Een onderzoek waarin dit de centrale onderzoeksfocus is, is aan te bevelen, en vragen die hierin gesteld kunnen worden zijn: hoe stel je vast of een leraar een realistische constructieve professionele identiteit heeft? Wat doet hij of zij? En wat doet een leraar die niet een dergelijke identiteit heeft? De vervolgvraag is dan of hun leerlingen dan meer of minder, of eventueel andere dingen leren.

Een derde vraag gaat over opleiders. Van Rijswijk et al. wijzen terecht op het parallelle proces bij lerarenopleiders. Juist als zij identiteitsontwikkeling van hun studenten willen stimuleren, zullen zij zelf ook hun professionele identiteit moeten blijven ontwikkelen. Wie zijn zij als opleider? Hoe gaan zij zelf om met ervaringen van discontinuïteit? Hier ligt een volgende stap. Wat nodig is zijn nieuwe manieren van opleiden en professionaliseren van lerarenopleiders. Hoe ziet een realistische constructieve professionele identiteit eruit voor lerarenopleiders? Hoe ziet hun professioneel leren eruit? Het is voor lerarenopleiders niet vanzelfsprekend om hier structureel over in dialoog te zijn met anderen. Hier valt winst te behalen. Er bestaat in Nederland een registratietraject van de Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland, waarin opleiders in universiteiten, hogescholen en scholen voor VO, MBO, en PO zich kunnen scholen, registreren en herregistreren. Maar structurele aandacht voor het professioneel leren van lerarenopleiders, of een opleiding voor lerarenopleiders, ontbreekt.

Samenvattend, de studies in dit themanummer bouwen voort op Douwe's werk over de ontwikkeling van de identiteit van leraren en beschrijven een aantal nieuwe manieren van opleiden en begeleiden die hieraan bij zouden kunnen dragen. Die identiteit zou dan realistisch, constructief en professioneel moeten zijn. Daar kan niemand op tegen zijn. Maar we moeten niet te snel denken dat we nu precies weten wat daarmee bedoeld wordt, daarvoor zijn nog stappen te zetten. De aandacht voor dit onderwerp laat wel zien hoe de leraar tegenwoordig als professional wordt gezien, en dat het leraarschap een professie is. Daarmee is de collectie van nieuwe manieren van opleiden en begeleiden van leraren(-in-opleiding), die in dit themanummer beschrijven staan, zeker gerechtvaardigd.

Literatuur

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947-967.

Auteur

Paulien Meijer is hoogleraar Teacher learning and development aan de Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: P.C. Meijer, Radboud Docenten Academie, Postbus 9103; 6500 HD Nijmegen; e-mail: p.meijer@ru.nl