

# De horizon van het leraarschap

Lectorale rede door  
dr. Niels Brouwer,  
lector Iselinge Hogeschool  
te Doetinchem  
2 november 2007



# De horizon van het leraarschap

Lectorale rede door  
dr. Niels Brouwer,  
lector Iselinge Hogeschool  
te Doetinchem  
2 november 2007



## Inhoud

Inleiding	5
Het werkterrein van het lectoraat	7
Multimedieagebruik in gemengde leeromgevingen	10
Kwaliteitseisen aan effectieve leeromgevingen voor leraren	12
Hoe onderzoek recht kan doen aan de complexiteit van het leren van docenten	16
Naar een verstandig lerarenbeleid	19
Tot besluit	24
Noten	25
Referenties	27



## Inleiding

Tijdens mijn eerste schooldag op de 5e openbare lagere Montessori-school in Amsterdam-Oost nam juffrouw Osse een groepje kinderen mee naar de rusthoek achter in het klaslokaal. Daar schreef zij met een kroontjespen in zilveren inkt ieders naam op een zwart kaartje. Terwijl zij ons afwisselend ernstig aankeek, legde zij uit: Kijk, een naam is een woord en van woorden heb je allerlei soorten. De woorden die je voor namen gebruikt horen bij de zelfstandige naamwoorden. En zo heb je nog meer soorten woorden. Hier op school hebben die allemaal een eigen kleur.

Later heb ik kennis gemaakt met de andere woordsoorten en heb ik begrepen waar het goed voor is om die allemaal te kennen met hun verschillen en overeenkomsten. Als het goed gaat, helpt de school ieder kind gaandeweg de schoolloopbaan om zich symboolsystemen eigen te maken, begrippenapparaten en gedachtenstelsels. De school helpt nieuwe generaties om het gereedschap in handen te krijgen waarmee zij de wereld om zich heen kunnen ontdekken, ordenen, begrijpen, bewerken en veranderen.

Voor mij was het schrijven op die gekleurde kaartjes een indringende leerervaring. Het kind dat argeloos en met een onbestemd gevoel van verwachting de school binnengaat, treedt binnen in een omgeving waar de wereld wordt benaderd met een eigenaardige indirectheid. Door opzettelijk abstracte begrippen aan te reiken, vaak op een bijzondere manier verpakt, roept de leraar die zijn vak verstaat bij de lerende een bepaalde vervreemding op, een gevoel van onrust, een dagend besef dat er een horizon bestaat waarachter je kunt kijken en waarachter je kunt *leren* kijken.

Ieder van u hier aanwezig heeft vast ook herinneringen aan betekenisvolle leerervaringen op school. Dat er leraren zijn die zulke ervaringen oproepen vinden we vaak vanzelfsprekend. We vragen ons doorgaans niet af hoe en waar al die vrouwen en mannen die elke dag opnieuw dit werk doen, de bekwaamheid daartoe hebben verworven. Toch moeten leraren ook zelf leren en *kunnen* leren. Aan dit feit worden we door het lerarentekort in Nederland op een steeds dringender manier herinnerd.

De vraag hoe leraarschap moet worden geleerd komt meer en meer in de publieke belangstelling te staan. Het debat over die vraag wordt veelal gevoed door persoonlijke herinneringen aan een lang vervlogen schooltijd. Om deze en andere redenen heeft dit debat veelal een sterk normatief karakter. De recepten voor hoe we voldoende goed geschoolde leraren voor de klas kunnen krijgen buitelen over elkaar heen. De vraag hoe leraarschap *feitelijk* wordt geleerd verdwijnt daarbij naar de achtergrond, jammer genoeg. Hoe leren mensen als juffrouw Osse en al die andere leraren hun vak? Die vraag vind ik te belangrijk om te beantwoorden alleen op grond van persoonlijke ervaringskennis of politieke voorkeuren. Generaties leraren vormen generaties leerlingen, die de op school opgedane culturele bagage een leven lang meenemen. Al die leraren worden op

hun beurt opgeleid door lerarenopleiders. Dit vermenigvuldigingseffect geeft aan wat voor strategisch belang er maatschappelijk gezien gemoeid is met het functioneren van de lerarenopleidingen. Deze opleidingssoort heeft een multiplicatorfunctie te vervullen ten dienste van onderwijs, economie en cultuur.

Lectoraten zijn in het leven geroepen om beroepsopleidingen van dienst te zijn met kennis en methoden uit de onderwijswetenschap. Daarom wil ik in deze lectorale rede uiteenzetten hoe ik in Iselinge Hogeschool onderwijspraktijk en onderwijswetenschap met elkaar wil verbinden. Ik wil u vanmiddag meenemen op een tour d'horizon door het landschap van de lerarenopleiding en aan de orde stellen wat eigenlijk een 'goede leraar' is en hoe we die kunnen opleiden.

Het leren van leraren is een heel subtiel verschijnsel. Om dat leren te bevorderen zijn dan ook bijzondere principes en werkwijzen nodig, die alleen in bepaalde leeromgevingen te realiseren zijn. Het scheppen en in stand houden van zulke leeromgevingen is op zijn beurt een complexe aangelegenheid, die hoge eisen stelt aan overheidsbeleid.

Mijn verhaal begint bij het individuele leren van de leraar ofwel bij het *microniveau*. Van daaruit wil ik doordenken welke leeromgevingen er nodig zijn om dat leren te bevorderen. Die leeromgevingen liggen op het *mesoniveau* van instellingen voor de lerarenopleiding, hun leerplannen en hun samenwerking met de scholen in hun regio. We hebben hier te maken met een kwetsbaar sociaal weefsel, dat vraagt om een weloverwogen overheidsbeleid op *macroniveau*. Ik vind dat het in Nederland de laatste jaren aan zulk beleid ontbreekt en ik wil straks dan ook besluiten met aanbevelingen voor een verstandig lerarenbeleid.

Om te beginnen zal ik kort ingaan op het werkkterrein van het tweede Iselinge-lectoraat *Sociaalconstructivistisch leren en competentiegericht opleiden*. Een nadere uitwerking hiervan en een uitleg van de werkwijze die ik wil volgen vindt u in het lectoraatsplan, dat is gepubliceerd op de website en het Intranet van Iselinge Hogeschool.



## Het werkterrein van het lectoraat

Het doel van mijn lectoraat is antwoorden te genereren op een aantal vragen zoals die geformuleerd zijn in de aanvraag voor de tweede lectoraatsperiode. De twee *hoofdvragen* luiden:

- Welke *leeromgeving* rust leerlingen, studenten en docenten optimaal toe?
- Welke kenmerken moet een *leergemeenschap* hebben om dat primaire proces kansrijk te laten zijn?

Deze hoofdvragen zijn uitgewerkt in vier *deelvragen*:

- Kan het sociaal-constructivistisch leren ook voor kinderen die *minder gemakkelijk leren* de dominante leerstijl zijn?
- Waar ligt het *evenwicht* tussen het instructieve leren en het leren in interactie volgens de kenmerken van het sociaal constructivisme?
- Hoe vormen we een *leergemeenschap* waarin *alle participanten* (leerlingen, leraren, studenten, evt. schoolbegeleiders) kennis en ervaring inbrengen en in hun eigen leerproces *aantoonbare resultaten* boeken?
- Welke opleidingsinhouden lenen zich wel en niet voor directe *koppeling aan de praktijk*?

Deze vragen duiden een veelomvattend werkterrein aan, waarbij het micro-, het meso- en het macroniveau vaak gelijktijdig aan de orde zullen zijn. Maar waarnaar verwijzen de modieus aandoende containerbegrippen ‘sociaal-constructivistisch leren’ en ‘competentiegericht opleiden’? Het gaat in wezen om twee probleemstellingen:

- Hoe gaat actief en creatief leren in zijn werk?
- Hoe kunnen we leraren praktijkgericht opleiden?

Bij beide begrippen uit de titel van het lectoraat wil ik wat kanttekeningen plaatsen.

‘Sociaal constructivisme’ is een verzamelnaam voor verschillende theorieën die het verschijnsel leren trachten te verklaren. Sociaal constructivisme is dus geen eigenschap van leren zelf, maar van theorieën daarover. Dit maakt het problematisch om aan te nemen dat er zoiets bestaat als ‘de kenmerken van *het* sociaal constructivisme’ en dus ook om te willen voorschrijven hoe leren volgens deze kenmerken zou moeten verlopen. Om deze reden vind ik de benaming ‘sociaal-constructivistisch leren’ eigenlijk niet zo passend. Wat we wel kunnen doen en wat we in de kenniskring ook gaan doen is bestuderen naar welke oorspronkelijke theorieën de verzamelnaam ‘sociaal constructivisme’ verwijst, onder andere de theorieën van grote denkers zoals Vygotskij, Dewey en de reformpedagogen uit het begin van de 20e eeuw. Belangrijke aandachtspunten bij die speurtocht zullen zijn welke betekenis deze theorieën hier en nu hebben voor het bevorderen van leren en hoe er in de klas een evenwicht kan worden gevonden tussen instructie door de leraar en interactie met en tussen de leerlingen. In de samenwerking

tussen leraar en leerlingen zijn instructie en interactie altijd sterk met elkaar verweven. De leraar onderwijst en de leerlingen leren, maar leerlingen kunnen ook aan elkaar iets leren en aan de leraar. Laten we dat laatste niet vergeten! Instructie en interactie staan niet tegenover elkaar of sluiten elkaar uit. Integendeel. Waar het om gaat is hoe een leraar de balans tussen beide hanteert en wat voor uitwerking dat heeft op het leren van de leerlingen. Dit zijn belangrijke vragen waarover de grote pedagogische denkers veel te vertellen hebben. Het is veel te simpel om het begrip 'sociaal constructivisme' in te vullen in de zin van een 'zoek-het-zelf-maar-uit-school'. Een leraar zonder initiërende rol is niet echt een leraar. De kunst van het leraarschap is veeleer om een balans te vinden tussen de eigen sturing aan de ene kant en de mate van zelfstandigheid die leerlingen op een gegeven moment aankunnen aan de andere kant. Om die balans te vinden moeten leraren een wat ik noem 'diagnostische blik' ontwikkelen die verbonden is met een oordeelsvermogen dat hen in staat stelt om in hun dagelijkse omgang met leerlingen telkens opnieuw te beslissen wanneer en hoe zij sturend dan wel minder sturend zullen optreden.

De termen 'competenties', 'competentieverricht leren' en 'competentieverricht opleiden' roepen regelmatig verwarring op. In het huidige spraakgebruik wordt er vaak mee gesuggereerd dat de beste of zelfs de enige manier om onderwijsbekwaamheid te verwerven de harde leerschool van de praktijk is, volgens het devies: gooi ze gewoon in het diepe, dan leren ze het wel! Maar zo simpel is het niet. We weten inmiddels uit onderzoek naar het leren van docenten dat onderwijsbekwaamheid een samenhangend geheel van specifieke kennis en inzichten, vaardigheden, houdingen en motieven is, dat zich slechts geleidelijk en gedurende een langer tijdsbestek ontwikkelt. Dit leerproces speelt zich bovendien bij elke persoon die leraar is of wordt weer anders af (Brouwer & Korthagen, 2005).

Wanneer wij leraren voor de klas willen die hun handelen baseren op een pedagogische visie en op een pedagogisch oordeelsvermogen, dan moeten we die leraren een consistente leeromgeving bieden, waarin stapsgewijze oefening van vaardigheden hand in hand kan gaan met kennisverwerving en studieuze verdieping. Alleen dan heeft de lerende leraar gelegenheid om zelf te leren, dat wil zeggen om de benodigde kennis, inzichten, vaardigheden, houdingen en motieven te integreren in de eigen persoon. Dit ideaal duid ik aan met de term 'integratief opleiden'. Over de eisen die dit stelt aan leeromgevingen voor leraren kom ik zo dadelijk te spreken.

Om de eerder genoemde vragen van het lectoraat te beantwoorden wil ik met de kenniskring een drietal thema's aanpakken en enkele bijbehorende bronnenstudies ondernemen. Elk thema is onderverdeeld in een aantal projecten, die we gefaseerd in de tijd uitvoeren<sup>1</sup>. Schema 1 geeft een overzicht van de thema's en projecten. Een uitwerking hiervan vindt u in het werkplan voor het lectoraat (zie hfdst. 3).

## Schema 1 Thema's en projecten

Thema's	Projecten
1 Werkplekleren	3.1.1 Uitvoeren en begeleiden van actieonderzoek
	3.1.2 Master Leren en Innoveren
	3.1.3 Beleving van innovatie (promotieonderzoek)
2 Activerende opleidingsdidactiek	3.2.1 Opdrachten schrijven en begeleiden
	3.2.2 Effectiviteit van zelfgestuurd leren (promotieonderzoek)
3 Verbeelden van onderwijsbekwaamheid	3.3.1 Digitale video als opleidingsmedium
	3.3.2 'Peer coaching' m.b.v. digitale video
4 Bronnenstudie	3.4.1 Constructivisme
	3.4.2 Gemengde leeromgevingen

Het thema *Werkplekleren* is vooral gekozen omwille van de praktijkgerichtheid van de opleiding. Hiermee willen we bevorderen dat de aanstaande leraar niet alleen als uitvoerder van onderwijs leert functioneren, maar ook als ontwerper, onderzoeker en ontwikkelaar ervan.

Het thema *Activerende opleidingsdidactiek* is gericht op een kernopgave voor leraren-opleiders, namelijk ervoor te zorgen dat aanstaande leraren actief en creatief gestalte geven aan hun eigen leren. Dit moeten zij tijdens hun opleiding zelf ervaren, willen zij later in staat zijn om hun leerlingen tot actief en creatief leren te brengen.

Het thema *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid* verbindt deze niveaus met elkaar. Multimedia is een veelbelovende technologie die nieuwe mogelijkheden biedt om in de opleiding praktijk en theorie met elkaar te verbinden.

## Multimediagebruik in gemengde leeromgevingen

Ik ben deze rede begonnen met een herinnering aan mijn eerste schooldag. Daarmee wilde ik duidelijk maken wat ik als de kern van leraarschap zie: nieuwe generaties laten kennis maken met cultureel erfgoed in de breedste zin van het woord. Daarvoor is het nodig dat de leraar een cultuurdrager is, die de lerende prikkelt om de eigen horizon te verleggen. Hoe kunnen leraren de bekwaamheid verwerven om zulke effecten op te roepen? Hoe ontwikkelen zij het pedagogische oordeelsvermogen en de diagnostische blik waardoor zij zich in hun handelen kunnen laten leiden? Deze vragen staan centraal in het derde thema van mijn lectoraat: Verbeelden van onderwijsbekwaamheid. Aan de hand hiervan wil ik ingaan op het *microniveau* van het individuele leren van leraren.

In opleidingen voor interactionele beroepen zoals leraar wordt video al zo'n 40 jaar ingezet als medium om de brug te slaan tussen praktijk en theorie. De rol van de leraar in de samenhang tussen leren en onderwijzen valt met behulp van video vaak beter te verhelderen dan langs verbale weg, doordat beelden meer levensecht en direct zijn. Een beeld zegt meer dan duizend woorden.

De recente ontwikkeling van digitale video schept nieuwe mogelijkheden voor de opleidingsdidactiek. Digitale video heeft verschillende voordelen boven de analoge video uit het VHS-tijdperk. Om te beginnen biedt digitale video aan leraren veel gebruiksvriendelijker en wendbaardere mogelijkheden<sup>2</sup> om hun eigen onderwijs en dat van collega's vast te leggen en in detail te bestuderen. Langs deze weg kun je naar believen het onderwijsleerproces als het ware stil zetten, uitvergroot en herhaald bestuderen vanuit verschillende vraagstellingen en perspectieven.

Leraren kunnen deze mogelijkheden bovendien los van tijd en plaats benutten voor de samenwerking met collega's. Sinds zo'n tien jaar worden er voor leraren elektronische video-archieven en online discussieplatforms ontwikkeld die zij kunnen gebruiken om hun beroepskennis met elkaar te delen aan de hand van bewegend beeld, dat hun werk ook buiten de klas tot leven brengt. Deze vormen van 'computer-supported collaborative learning' (CSCL) maken het mogelijk om in de lerarenopleiding contactonderwijs en afstandsonderwijs met elkaar te verbinden in zogenaamde gemengde leeromgevingen ('blended learning')<sup>3</sup>.

De technologie van digitale video en meer in het algemeen multimedia gebruik ik zelf sinds vijf jaar om leraren te ondersteunen bij het interpreteren van hun praktijkervaringen. De bedoeling hiervan is om het eigen onderwijzend handelen (meer) bewust te maken, het eigen didactisch repertoire uit te breiden en het meer doelgericht te leren in te zetten. Een belangrijke broedplaats voor dit ontwikkelwerk is het traject 'Didactisch Afkijken' in het Stedelijk Gymnasium Nijmegen, dat nu zijn vierde jaar ingaat.

Docenten van deze school hadden al langer de wens om bij elkaar in de les te kijken en gezamenlijk te experimenteren met manieren om leerlingen te activeren, om hen aan te moedigen meer verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leren en om hun meer differentiatiemogelijkheden te bieden. Elk schooljaar werkt een andere groep docenten aan deze doelen door elkaar in tweetallen gericht te observeren en te filmen in de les, door naar aanleiding daarvan commentaar, ideeën en suggesties uit te wisselen en nieuwe werkwijzen in de klas uit te proberen. Een belangrijk uitgangspunt bij Didactisch Afkijken is dat docenten zelf bepalen aan welke persoonlijke leerdoelen zij werken. Ongeveer om de zes schoolweken komen de deelnemers plenair bijeen om op basis van gelijkwaardigheid hun ervaringen uit te wisselen.

De eerste evaluaties van Didactisch Afkijken laten zien dat de combinatie van video-gebruik en collegiale samenwerking de deelnemers nieuwe ideeën en inzichten oplevert en hen aanzet tot veranderingen in hun onderwijzend handelen (Brouwer, 2007a). Zo krijgen zij opnieuw aandacht voor basale aspecten van hun optreden 'in de groep', zoals hoe hun lichaamstaal en hun bejegening van leerlingen de sfeer en de rust in de les beïnvloeden. Ontdekkingen op dit gebied brengen leraren ertoe om bij voorbeeld rustiger te staan en te bewegen, minder maar duidelijker te spreken, meer op vragen van leerlingen in te gaan, de les vlotter maar ontspannener te starten en af te ronden enzovoort.

Video kan zulke leerresultaten oproepen doordat het leraren zogenaamde plaatsvervangende ervaringen bezorgt, die een blikwisseling kunnen veroorzaken (vgl. Laurillard, 1993, p. 114-116). Bij Didactisch Afkijken leer je, doordat je in elkaars huid kruipt en in de huid van de leerlingen. Je verplaatsen in anderen is heel bevorderlijk om te leren van je eigen werk. We gebruiken dit principe ook bij rollenspelen, waarbij leraren de rol van zichzelf, van collega's of van leerlingen nemen.

Wanneer leraren beelden over hun werk met elkaar delen, kan hen dat behoorlijk raken. Een videofragment is een vastlegging en een veruiterlijking van sociaal contact dat normaal gesproken vervliegt in de maalstroom van het alledaagse onderwijsgebeuren. Zulke veruiterlijking vestigt er opeens de aandacht op hoe complex en veeleisend het werk van de leraar eigenlijk is. Bij de deelnemende leraren roept dit gevoelens op die te maken hebben met de eigenwaarde in het beroep. Ik heb gezien dat leraren vóór het vertonen van een 'les-video' konden blozen van verlegenheid en achteraf na de bespreking met collega's konden gloeien van trots. Gevoelens van schroom en er alleen voor te staan kunnen dan plaats maken voor trots, groeiend vertrouwen in het eigen kunnen, durf en kameraadschap in de samenwerking. Zulke vormen van leren kunnen je binding met het beroep versterken.

In de projecten rond het thema Verbeelden van onderwijsbekwaamheid zullen we via proefnemingen en bronnenstudie nagaan hoe we het leren met behulp van digitale video

en multimedia een vaste plaats kunnen geven in het curriculum van Iselinge Hogeschool. Daarbij werken we onder andere samen met scholen in de regio en met uitgeverij Van Gorcum die voor de pabo's in Nederland de elektronische leeromgeving Sherpa-Pro ontwikkelt ([www.Sherpa-Pro.nl](http://www.Sherpa-Pro.nl)) .

## Kwaliteitseisen aan effectieve leeromgevingen voor leraren

Het onderwerp videogebruik laat zien wat voor subtiliteiten er een rol spelen in het leren van leraren. Om zulk leren mogelijk te maken zijn hoogwaardige leeromgevingen nodig, die geschikt zijn om betekenisvolle leerresultaten te bewerkstelligen, niet alleen tijdens de initiële opleiding, maar ook op langere termijn gedurende de loopbaan. Welke kenmerken moeten zulke leeromgevingen bezitten? Aan de hand van deze vraag wil ik ingaan op het mesoniveau van het curriculum en de inrichting van de lerarenopleiding in zijn geheel.

Leren door docenten levert het meeste op, wanneer het binnen consistente, geïntegreerde leeromgevingen gebeurt. Hiermee bedoel ik dat de inhoud die worden aangeboden en de oefenactiviteiten die worden uitgevoerd bij elkaar passen. In dat geval zal de lerende leraar zich aan alle kanten aangemoedigd voelen om te ervaren hoe je kinderen tot leren brengt en om daarvoor een veelzijdig repertoire van pedagogisch-didactische vaardigheden te ontwikkelen. Naar aanleiding van het landelijke innovatieproject Educatief Partnerschap<sup>4</sup> heb ik vijf kenmerken geformuleerd waaraan hoogwaardige leeromgevingen voor leraren zouden moeten voldoen (Brouwer, 2004b). In het kader van het lectoraat wil ik verder werken aan manieren om gestalte te geven aan zulke leeromgevingen.

De vijf kenmerken<sup>5</sup> zijn:

### *I Longitudinale programmering*

Opleidingsdoelen worden geoperationaliseerd en leeractiviteiten geprogrammeerd t.b.v. vier opeenvolgende opleidingsfasen: een oriëntatie-, een basis-, een vervolg- en een eindfase.

### *II Scholing van begeleiders*

Instituutdocenten en schoolbegeleiders zijn geschoold op het gebied van begeleidingsvaardigheden, curriculumontwikkeling en onderzoek, m.n. praktijkonderzoek en kwaliteitszorg.

### III Netwerk van partnerscholen

Leraren worden opgeleid door instituten voor de lerarenopleiding die meerjarige samenwerkingsverbanden onderhouden met opleidingsscholen, zodanig dat bij de begeleiding van werkplekleren voorzien kan worden in de leerbehoeften van kandidaten.

### IV Tijd- en plaatsonafhankelijk leren

Binnen- en buitenschools leren worden met elkaar verbonden, onder andere door de inzet van ICT.

### V Afstemming van begeleiding en beoordeling

Bij formatieve en summatieve beoordeling t.b.v. in-, door- en uitstroombeslissingen worden zodanige instrumenten en procedures gebruikt dat de uitslagen de kandidaat steeds ondersteunen bij de sturing van diens leerweg.

De mogelijkheden van ICT-gebruik voor het opleiden van leraren (kenmerk IV) heb ik zojuist toegelicht aan de hand van het onderwerp digitale video.

*Longitudinale programmering* (kenmerk I) is bevorderlijk voor het leren van leraren, omdat een zorgvuldig in de tijd opgebouwde afwisseling tussen praktische oefening en theoretische studie de leraar in staat stelt de durf te ontwikkelen en zich de inzichten eigen te maken die nodig zijn om het beroep uit te oefenen op een doordachte manier. De bevorderlijke invloed van longitudinale programmering heb ik in mijn promotieonderzoek aangetoond (Brouwer, 1989; Brouwer & Ten Brinke, 1995a en 1995b; Brouwer & Korthagen, 2005). Op dit onderzoek heb ik vervolgens een leerplan en een leerboek voor de beroepsvoorbereiding gebaseerd (Brouwer e.a., 2002). Het zal u dan ook niet verbazen dat ik een voorstander ben van een zorgvuldig opgebouwd curriculum voor het opleiden van leraren. Hierin worden vier opeenvolgende fasen onderscheiden:

- de *Oriëntatiefase*, waarin de kandidaat verkent of het leraarsberoep voor hem of haar een realistisch perspectief vormt;
- de *Basisfase*, waarin de verwerving van basisvaardigheden centraal staat. De aanstaande leraar is daarbij vooral gericht op de mogelijkheden die hij of zij heeft om als leraar te functioneren;
- de *Vervolgfase*, waarin basisvaardigheden worden geconsolideerd en uitgebreid en waarin de aandacht verschuift van de eigen persoon naar (het leren van) de leerlingen en de ondersteunende en opvoedende taak van de leraar daarbij, zowel in als buiten de klas;
- de *Eindfase*, waarin de aanstaande leraar als volwaardig teamlid in de schoolorganisatie leert functioneren en een persoonlijke identiteit in het beroep ontwikkelt.

In het huidige tijdperk van deregulering en flexibilisering doet deze curriculumopbouw nogal streng en klassiek aan. Des te beter, zou ik zeggen, want we zijn hiermee in goed gezelschap. De idee van een gefaseerd curriculum, waarin oefening en studie op elkaar

afgestemd zijn, vond ik terug in het leerplan van het Bauhaus. De ideeën en de producten van deze befaamde stroming in de kunstzinnige en industriële vormgeving zijn nu zo'n 80 jaar oud, maar ze zijn nog springlevend en bewijzen hun duurzaamheid.

De studenten van het Bauhaus in Weimar en Dessau doorliepen een 'Vorlehre' van een half jaar, waarin zij kennis maakten met elementaire vormenleer en materiaalstudie deden in de 'Vorwerkstatt'. Daarna verdiepten zij zich drie jaar lang in de theorie van gereedschappen, materialen en stoffen, ruimte en kleur, natuurbeschouwing, compositie, constructie en expressie en werkten zij in de praktijk met steen, hout, metaal, glas, klei, textiel en verf. Al deze studie en oefening culmineerden tot slot in het zelfstandig functioneren als scheppend kunstenaar (Schöbe & Thöner, 1995; Fiedler & Feierabend, 1999, p. 360 e.v.).

U kunt zich voorstellen dat zo'n grondige initiële opleiding een beroepsbeoefenaar een leven lang bijblijft. Zo ook is onderwijsbekwaamheid iets dat alleen maar geleidelijk kan groeien en dat om gedurige beoefening en studie vraagt. U kunt zich ook voorstellen dat zulke diepgravende inzichten over beroepsvoorbereiding en vorming als ik hier naar voren breng, niet populair zijn onder beleidsmakers die even snel een lerarentekort willen wegwerken.

Wil men praktische oefening en theoretische studie goed op elkaar afstemmen in de loop van een gefaseerd curriculum, dan is samenwerking nodig met een *netwerk van partnerscholen* (kenmerk III). Alleen stabiele, meerjarige samenwerkingsverbanden met scholen bieden gelegenheid om aanstaande leraren op verschillende werkplekken ervaring te laten opdoen met verschillende praktijken en gebruiken, waar zij kunnen omgaan met alle partijen in een school – leerlingen, leraren, schoolleiders, ondersteunend personeel en ouders<sup>6</sup>. Een sleutelrol in de samenwerking met scholen heeft het schoolbezoek door instituutdocenten. Dit vormt een levenslijn tussen de leeromgevingen van het opleidingsinstituut en de school.

Leraren opleiden is een vak apart. Niet alleen leraren hebben gelegenheid nodig om zich in hun werk te ontwikkelen. Dit geldt ook voor de docenten van instituten voor de lerarenopleiding en voor de begeleiders van aanstaande leraren in scholen. Daarom moeten opleidingen en scholen gezamenlijk *scholing* aanbieden aan hun personeel (kenmerk II), met name op het gebied van begeleidingsvaardigheden, praktijkonderzoek en kwaliteitszorg.

Leraar is een beroep waarin je voortdurend wordt geconfronteerd met de maatschappelijke werkelijkheid om je heen en waarin je steeds feedback krijgt op hoe jij je in die werkelijkheid opstelt. Leraar worden is daarom een proces van vallen en opstaan dat voor de lerende persoon soms behoorlijk ingrijpend kan uitpakken. Om deze reden dient de beoordeling van leraren gebaseerd te zijn op diepgaande kennis van het leerproces dat



zij doorlopen. Competenties van leraren zijn afhankelijk van hun leerweg! Ik wil hier met nadruk op wijzen, omdat momenteel in de lerarenopleidingen in Nederland een beoordelingspraktijk terrein wint die haaks staat op dit gegeven. Deze praktijk berust op het dogma van de 'leerwegaafhankelijke beoordeling' (Klarus, 1998). De aanhangers van leerwegaafhankelijke beoordeling bepleiten dat begeleiding en beoordeling van elkaar gescheiden worden, omdat anders de betrouwbaarheid van de beoordeling niet gewaarborgd zou zijn. In de praktijk heeft deze scheiding echter een averechtse uitwerking. Te vaak hoor ik beoordeelaars die niet ook begeleider zijn, klagen dat ze door hun status van buitenstaander een onvoldoende basis hebben om oordelen te vellen waar voor de betrokken personen zwaarwegende beslissingen van afhangen over toelating, doorstroom en diplomering. Dit betekent dat de validiteit van de beoordeling wordt bedreigd, doordat hij wordt losgemaakt van de begeleiding. Deze scheiding van begeleiding en beoordeling maakt deel uit van een 'afrekenmodel', dat naar mijn mening onrecht doet aan de beoordeelde persoon.

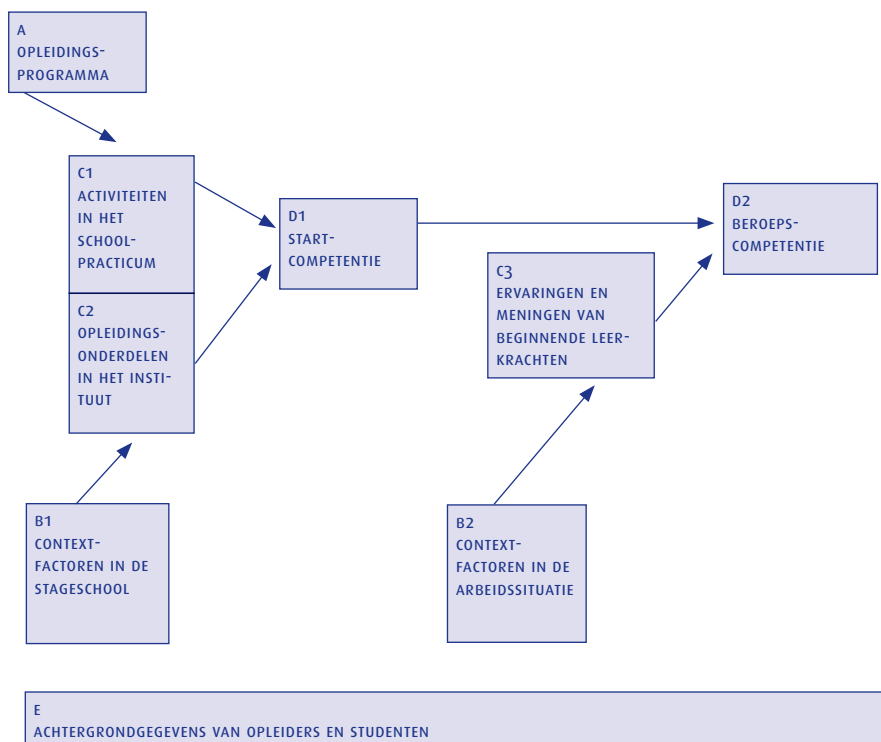
In plaats daarvan bepleit ik een 'expeditiemodel' (vgl. De Groot, 1972), waarin begeleiding en beoordeling juist op elkaar afgestemd worden (kenmerk V). Het vereist een grote professionaliteit van lerarenopleiders om de rollen van begeleider en beoordeelaar te verenigen, dus scholing op dit punt is nodig. Het heeft echter grote voordelen om begeleiding en beoordeling te combineren en op elkaar af te stemmen. Begeleiders van een aanstaande leraar doen meer opeenvolgende waarnemingen van diens bekwaamheidsverwerving dan welke buitenstaander ook. Daardoor ontwikkelen zij een inzicht dat onontbeerlijk is om een valide beoordeling te kunnen uitbrengen<sup>7</sup>. Hier komt nog iets bij: wanneer in de begeleidingsrelatie expliciete beoordelingscriteria een rol spelen, is zowel voor de aanstaande leraar als voor de begeleider duidelijk naar welke doelen zij gezamenlijk moeten streven. Dan komt er voor hen iets op het spel te staan en is er een objectieve prikkel om de individuele leerweg van de aanstaande leraar in het oog te houden en deze regelmatig (bij) te sturen in een richting die voor hem of haar persoonlijk relevant is. Alleen een begeleider die zijn 'pupil' regelmatig meemaakt is in de positie om passende feedback te geven op passende momenten – ook en juist negatieve feedback, als dat nodig is. Beoordeling door buitenstaanders kan nooit dermate genuanceerd, gemotiveerd en daardoor voor de aanstaande leraar aanvaardbaar zijn als mogelijk is in een vertrouwensrelatie met de opleider. Wanneer beide partijen in een genormeerde dialoog vaststellen welke vorderingen er wel en niet zijn gemaakt, kunnen zij in alle eerlijkheid besluiten of en zo ja welke vervolgstappen er nodig zijn om de gestelde einddoelen te bereiken, bijvoorbeeld een verlengde lio-stage op een andere school. In zulke gevallen bewijst de relatie tussen opleider en aanstaande leraar zijn pedagogische gehalte en kan de aanstaande leraar worden geholpen om struikelblokken te overwinnen en zo zijn horizon te verleggen.

## Hoe onderzoek recht kan doen aan de complexiteit van het leren van docenten

Met het voorgaande heb ik hopelijk duidelijk gemaakt hoe complex het opleiden van leraren is, als we aan de scholen in Nederland leraren willen afleveren met een veelzijdig didactisch repertoire, een pedagogisch oordeelsvermogen en een diagnostische blik. Willen we het leren door docenten in deze zin effectief kunnen beïnvloeden, dan zullen we de praktijk en de professionaliteit van lerarenopleiders moeten ondersteunen op grond van theorie en onderzoek inzake het leren en opleiden van leraren. Daarom wil ik hier ook ingaan op het soort onderzoek dat nodig is om de complexiteit van het opleiden te doorgronden.

Het leren van leraren is een complexe aangelegenheid, omdat het plaats vindt in verschillende settings, met name het opleidingsinstituut en de (opleidings)school. Wat en hoe de aanstaande leraar leert wordt steeds bepaald door een samenspel van factoren: zijn of haar persoonlijke achtergrond, het opleidingscurriculum en de bestaande praktijk in de scholen. De samenhang tussen deze factoren heb ik in beeld gebracht in het model in schema 2 (Brouwer, 1989, par. 2.4).

### Schema 2 Onderzoeksmodel



In mijn promotieonderzoek heb ik een aantal samenhangen opgespoord tussen de factoren in dit model, zoals de eerder besproken invloed van longitudinale programmering op de leerresultaten van afgestudeerden. Waar ik hier op wil wijzen is dat het complexe samenspel tussen de verschillende factoren en de uitwerking daarvan op langere termijn maar moeizaam te achterhalen zijn door alleen uit te gaan van de experimentele onderzoeksopvatting die – in navolging van de natuurwetenschappen – nog steeds de sociale wetenschappen overheerst. Voor het onderzoek van leren, onderwijzen en opleiden is maar mijn mening een andere benadering nodig. Ik vind dat we bij dit onderzoek meer recht moeten doen aan wat ik noem: het systeemkarakter, het ontwikkelingskarakter en het handelingskarakter van het menselijke leren.

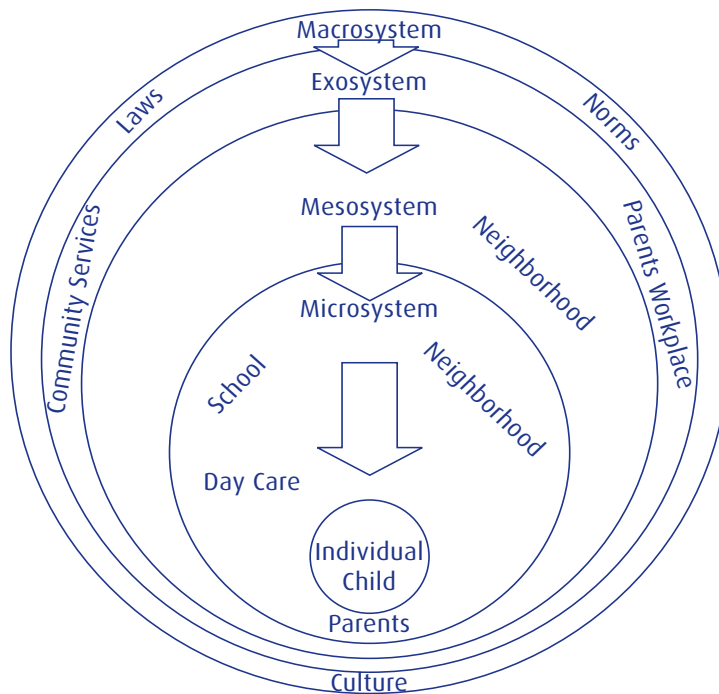
Het systeemkarakter houdt in dat leren altijd deel uitmaakt van een groter sociaal geheel en dat het ook zelf weer uit verschillende, samenhangende onderdelen bestaat, met name kennis, vaardigheden, houdingen en motieven. Het ontwikkelingskarakter wil zeggen dat leren voortdurend in beweging is. Daardoor is het vatbaar voor beïnvloeding door de lerende persoon zelf en door de mensen in zijn of haar omgeving. Het handelingskarakter houdt in dat de geestelijke vermogens van mensen en dus hun leren veranderen in en door hun handelen.

Uit deze drie vooronderstellingen volgt een opvatting van oorzakelijkheid die in het hedendaagse onderwijsonderzoek geen gemeengoed is, namelijk de causaal-genetische opvatting. Volgens deze opvatting kan men leren pas begrijpen, wanneer men de genese ervan leert kennen, dat wil zeggen de wijze waarop het tot stand komt. Onderwijsonderzoek moet ons helpen ontdekken uit welke schakels de keten van gebeurtenissen bestaat die voor de uitkomst van het leren verantwoordelijk is. Gevolgen kan men pas uit oorzaken verklaren, wanneer men weet te beschrijven hoe de ene schakel in de andere grijpt.

Onderzoek volgens de causaal-genetische opvatting vraagt om een longitudinale opzet en een doordachte combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden. Een natuurwetenschappelijke, experimentele onderzoeksopzet is daarbij niet uitgesloten, maar heeft evenmin het monopolie op wetenschappelijkheid (Brouwer, 2007c). Wanneer je onderwijsonderzoek op deze manier positioneert, betekent het wel dat de resultaten maar moeizaam verspreiding en erkenning zullen vinden. Het is niet toevallig dat mijn promotieonderzoek, dat uitgaat van de causaalgenetische benadering, pas 23 jaar na aanvang in een Engelstalig wetenschappelijk tijdschrift werd gepubliceerd (Brouwer & Korthagen, 2005). Dat het een jaar later werd bekroond met de Exemplary Research Award van de American Educational Research Association is niet alleen diep bevredigend, maar vooral ook een teken van veranderende tijden.

De zienswijze op leren die ik hier bepleit vertoont veel verwantschap met de ecologische theorie over menselijke ontwikkeling ontwikkeld door Urie Bronfenbrenner (1979), de geestelijke vader van compensatieprogramma's voor achterstandsgroepen zoals Head Start. Bronfenbrenner reikt begrippen aan waarmee we het lerende individu in zijn sociale context kunnen begrijpen, namelijk het micro-, meso-, exo- en macrosysteem. Met behulp van deze begrippen kan men bestuderen hoe leeromgevingen het leren van individuen beïnvloeden. Schema 3 bevat een voorbeeld, toegepast op de ontwikkeling in de voorschoolse leeftijd.

**Schema 3 Micro-, meso-, exo- en macrosysteem volgens Bronfenbrenner**



Dat je recht kunt doen aan de complexiteit van het leren van leraren is niet het enige voordeel van onderzoek met causaal-genetische en ecologische uitgangspunten. Een minstens zo groot voordeel vind ik dat door deze uitgangspunten de hinderlijke scheiding tussen het zogeheten fundamentele en toegepaste onderzoek verdwijnt. Wat dat betreft kunnen we een voorbeeld nemen aan Bronfenbrenner, die de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van welzijns- en onderwijsbeleid opvat als de arena bij uitstek voor de ontwikkeling en toetsing van wetenschappelijke kennis over menselijke ontwikkeling. In dit opzicht bouwt het werk van Bronfenbrenner voort op dat van Kurt Lewin, op de kritische theorie van Theodor Adorno en de cultuurhistorische leertheorie van Lev Vygotskij en zijn

navolgers. Voor deze grootheden in de sociale wetenschap vormde de waardengeladenheid van onderzoek naar het leren een grote inspiratiebron voor streng wetenschappelijke arbeid.

De verbinding van maatschappelijke doelen met wetenschappelijk onderzoek, die zo kenmerkend is voor Vygotskij's idee van een pedagogische psychologie, is in het Nederlandse onderwijsonderzoek op de achtergrond geraakt door de naoorlogse wending in Angelsaksische richting. Ik zoek zelf graag aansluiting bij de genoemde continentaal-Europese tradities. In mijn lectoraat wil ik dan ook bijdragen aan de opleidingspraktijk door deze te ontwikkelen en gelijktijdig te onderzoeken. Ik zie geen rangorde tussen fundamenteel en toegepast onderzoek. De fundamentele problemen liggen voor mij als het ware op straat. Actieonderzoek of ontwerponderzoek vind ik niet van minder waarde dan experimenteel onderzoek in het laboratorium. Onderscheidingen zoals tussen 'modus 1- en modus 2-onderzoek' (De Vijlder, 2002), dus eigenlijk tussen eersterangs en tweederangs onderzoek, vind ik niet zinvol. Onderzoek moet gewoon voldoen aan normen van methodische gestrengheid. Die normen gaan over de systematische en navolgbare productie van valide en generaliseerbare kennis en ik vind dat deze normen niet gemonopoliseerd mogen worden door enige stroming, of het nu het experimentele paradigma is of welke andere werkelijkheidsopvatting dan ook. Net zo min als kunst kan wetenschap buiten een permanente reflectie op zijn eigen grondslagen.

## Naar een verstandig lerarenbeleid

Laat ik nu overgaan tot de laatste stappen in deze tour d'horizon. Ik heb gesteld dat de kern van leren is je blik op de wereld te verruimen, je horizon te verleggen, om het met het baanbrekende begrippenpaar van Vygotskij te zeggen: het grensgebied te doorkruisen tussen je zones van actuele en naaste ontwikkeling. Dit principe geldt voor elke lerende: kind, puber, adolescent, volwassene, aanstaande leraar, beginnende leraar, ervaren leraar, lerarenopleider... Het fundamentele vraagstuk van de balans tussen sturing en zelfstandigheid speelt een rol in het leren van iedereen. Creatief en actief leren door alle participanten valt alleen te bevorderen, wanneer hun leeromgevingen geschikt zijn om deze balans tot stand te brengen en te variëren. Bij het opleiden van leraren is het de kunst om de drie partijen leerlingen, leraren en lerarenopleiders en de verschillende leeromgevingen waarin hun dagelijks handelen gesitueerd is, op een vruchtbare manier op elkaar te betrekken. Het doel daarvan is leraren op te leiden die beschikken over een veelzijdig didactisch repertoire, een pedagogisch oordeelsvermogen en een diagnostische blik.

Wat voor overheidsbeleid op macroniveau (vgl. Brouwer, 2004b) kan ons helpen in dit streven? De bemoeienis van de overheid met de lerarenopleidingen is sinds de jaren 90 sterk toegenomen onder druk van het lerarentekort. Dit beleid is misschien goed bedoeld, maar het heeft mijns inziens trends op gang gebracht die een averechts effect kunnen hebben op de kwaliteit van het leren van leraren. Het ministerie van OCW heeft deze trends gestimuleerd vanuit de begrijpelijke wens om snelle oplossingen voor het lerarentekort te vinden, maar dit beleid staat op gespannen voet met wat we uit wetenschappelijk onderzoek weten over het leren van leraren.

Uit een oogpunt van kwaliteit vind ik het een zorgwekkende ontwikkeling dat opleidingstrajecten worden verkort, zonder dat getracht wordt door onderzoek aan te tonen of de afgestudeerden wel voldoende startbekwaam zijn en of zij wel voor langere tijd als leraar blijven werken. Uit Amerikaans onderzoek weten we dat er een positief verband bestaat tussen de kwaliteit van leraren en de leerprestaties van leerlingen. We weten ook dat er een positief verband bestaat tussen de kwaliteit van leraren en de duur van de lerarenopleiding (Darling-Hammond, 1999; 2000). We weten verder dat hoe korter de opleiding duurt, hoe eerder afgestudeerden weer uit het leraarsberoep verdwijnen (Shen & Palmer, 2005). Er zijn ook onderzoekers die met harde cijfers aantonen dat er best voldoende mensen als leraar willen werken, maar dat zij als gevolg van de matige arbeidsvoorwaarden dit op zichzelf interessante werk weer gauw links laten liggen. Dit verschijnsel wordt het 'draaideureffect' genoemd (Ingersoll, 2001).

Dit soort verbanden en verschijnselen doet zich vermoedelijk ook in Nederland voor, maar in welke mate en op welke wijze? Dat weten we niet, omdat de Nederlandse overheid geen onderzoek naar deze vragen financiert. Het risico is dan ook levensgroot dat het lerarenbeleid in feite uitval onder leraren kweekt en dus neerkomt op 'dweilen met de kraan open'. Het is niet ondenkbaar dat dit beleid structurele, lange-termijn-oplossingen voor het lerarentekort niet dichterbij brengt, maar juist verder buiten bereik.

De trend tot verkorting van lerarenopleidingen gaat gepaard met een streven naar het overhevelen van onderdelen van de lerarenopleiding naar scholen, zoals bepleit in het kader van het 'Opleiden in de school'. Sinds de zogeheten Maatwerk-nota's van OCW (Ministerie van OCW, 1999; 2000; 2001) trachten het ministerie, de onderwijsinspectie en de NVAO (Inspectie van het onderwijs & NVAO, 2007) dit streven te rechtvaardigen door een simplistische gelijkstelling van het onderwijs in instituten voor de lerarenopleiding met overbodige theoretische ballast en van werkplekleren in de school met een efficiënt praktisch opleidingsresultaat.

Het leren van leraren zit echter heel wat ingewikkelder in elkaar. De sleutel tot een hoogwaardig en duurzaam opleidingsresultaat is juist te vinden in de verbinding van praktische oefening met theoretische studie. Deze verbinding is te bereiken door samenwerking en afstemming tussen beide leeromgevingen, zoals ik heb uiteengezet aan de hand

van de vijf gepresenteerde kwaliteitskenmerken. Wanneer werkplekleren tot een alles overheersend opleidingsprincipe wordt gemaakt, kunnen er begeleidingsarrangementen ontstaan waarin de begeleiding van de persoonlijke leerweg van de aanstaande leraar niet langer gewaarborgd is en tekort wordt gedaan aan de ontwikkeling van vakkennis en pedagogische vorming (Bolhuis e.a., 2003).

In Engeland hebben de regeringen Thatcher en Blair jaren lang geprobeerd de 'school-based teacher education' ofwel het opleiden in de school in te voeren, maar zonder veel resultaat. Bij een EPS-studiereis bleek waarom: het is van scholen gewoon te veel gevraagd om naast het onderwijzen van leerlingen ook nog een complete lerarenopleiding te verzorgen. Wat ze wel graag willen is samenwerken met instituten die zich toeleggen op het opleiden van leraren (Van den Brandt & Schaap, 2003). In het huidige discours over 'competentiegericht' en 'vraaggestuurd' opleiden klinkt de suggestie door dat de bestaande vierjarige initiële curricula van de lerarenopleidingen in Nederland – de zogenaamde 'koninklijke weg' – onvoldoende praktijkgericht zouden zijn. Die suggestie is volstrekt misplaatst. Binnen het Nederlandse hoger onderwijs lopen juist de lerarenopleidingen sinds jaren voorop bij het systematisch op elkaar afstemmen van theoretische en praktische curriculumonderdelen. In de Verenigde Staten ontstaat inmiddels steeds meer belangstelling voor een dergelijk ontwerp van lerarenopleidingen. De Nederlandse lerarenopleidingen moeten oppassen niet achter hun eigen verworvenheden terug te vallen.

Zorgwekkend vind ik verder dat er momenteel erg veel energie wordt gestoken in de invoering van systemen voor leerwegaafhankelijke 'assessments' van leraren, zowel initieel als postinitieel, terwijl helemaal niet duidelijk is of langs deze weg geschiktheid voor het lerarenberoep kan worden vastgesteld en zwaarwegende beslissingen over certificering, diplomering en beloning onderbouwd kunnen worden (vgl. noot 7).

Welke alternatieven zijn er? Uit mijn betoog zal duidelijk zijn dat ik een voorstander ben en blijf van een longitudinaal gefaseerd curriculum, waarin begeleiding en beoordeling zijn geïntegreerd. Wat dat betreft sta ik pal voor het idee van de 'degelijke school'. Voor de traditionele doelgroep van studenten met een VO-diploma dient het vierjarige initiële curriculum de 'koninklijke weg' naar het leraarschap te blijven. Voor zij-instromers kunnen kortere routes volstaan, mits ze voldoen aan de eerder gepresenteerde kwaliteitskenmerken en mits ze advisering en begeleiding omvatten die op de persoon zijn toegesneden. De verdere ontwikkeling van deze routes moet nog voor een reeks van jaren worden begeleid met onderzoek. Het is onverstandig dat zulk onderzoek al binnen enkele jaren na de start van de opleidingen voor zij-instromers is gestaakt (Bolhuis e.a., 2003; Brouwer, 2007b).

Het recente rapport van de Commissie Leraren (Rinnooy Kan e.a., 2007) stelt vast dat Nederland 'aan de vooravond (staat) van een dramatisch kwantitatief tekort aan kwalitatief goede leraren'. Deze constatering is niet nieuw. Al bijna 15 jaar worden opeenvolgende regeringen door onderzoekers gewaarschuwd dat Nederland niet meer zomaar over voldoende goed geschoolde leraren kan beschikken. De verdienste van dit nieuwste officiële rapport is wel dat het eindelijk de vinger op de zere plek legt. Aan het imago van het lerarenberoep kan men proberen te sleutelen wat men wil, maar de aantrekkelijkheid van het beroep zal pas verbeteren, wanneer de jarenlange materiële verwaarlozing van de onderwijssector wordt verholpen.

Tijdens de eerste hoorzitting van de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen begin vorige maand liet zich volgens het verslag in de NRC (2-10-2007) 'één keer ... de klassiek ontevreden leraar (horen), in de persoon van Jan Berendsen uit Doetinchem. "Ik eis klassen van maximaal 22 leerlingen, 10 procent meer salaris erbij en 10 procent minder lessen.'" In het NOS-journaal kwam daar nog deze boodschap achteraan: Laat de politiek nou hiervoor zorgen. De zorg voor de leerlingen kunt u beter aan ons leraren overlaten! Deze collega slaat de spijker op zijn kop. Het is niet genoeg dat de politiek alleen met de mond belijdt hoe belangrijk leraren en lerarenopleiding wel zijn voor de kenniseconomie. Het tekort aan goed geschoolde leraren kan alleen worden opgelost door fors te investeren in het onderwijs.

De aanbeveling van de Commissie Leraren om 1 miljard extra per jaar in het onderwijs te steken vind ik erg bescheiden. Ik voel meer voor de stellingname van oud-minister Ritzen, die 3 miljard op zijn plaats vindt (NRC, 10-10-2007). Maar eigenlijk is ook dat te weinig. Wanneer je je vergewist van de periodieke OESO-cijfers over de investeringen van de westerse landen in hun onderwijs, uitgedrukt als percentage van het bruto nationaal product (OECD, 2007, p. 194-210), dan moet Nederland ca. 5 miljard per jaar investeren, wil het zijn bestedingen aan onderwijs alleen al op het Europees gemiddelde terugbrengen.

Is 5 miljard euro per jaar te veel gevraagd? Driewerf neen! Het belang van onderwijs en lerarenopleiding voor economie en cultuur in de brede zin van het woord rechtvaardigt zulke investeringen. Investeren in onderwijs en lerarenopleiding staat niet haaks op macro-economische ontwikkeling, maar is er juist bevorderlijk voor. Nederland zou een voorbeeld moeten nemen aan de Scandinavische landen, die een percentage van hun bruto nationaal product aan onderwijs besteden op of boven het OESO-gemiddelde. Nederland is rijk genoeg om hetzelfde te doen. Het beschikt over de middelen om zijn fijnmazige stelsel van lerarenopleidingen veilig te stellen, te onderhouden en te ontwikkelen. Nederland kan leraren marktconform belonen. Het kan de opleidingen voor zij-instromers beter faciliteren, bij voorbeeld door de deelnemers eraan vrij te stellen van inkomstenbelasting. Nederland kan leraren in staat te stellen tot levenslang leren. En niet in de laatste plaats: dit land kan investeren in de professionalisering van leraren-



opleiders (Engberts e.a., 1998; Engberts & Brouwer, 1999; Korthagen, 2002; Brouwer & Van Vonderen, 2003).

Waarom maakt de Nederlandse overheid deze beleidskeuzes niet? Waarom houdt de politiek zich op dit punt Oost-Indisch doof? Wil zij volharden in deze lichtzinnige houding, zelfs nu een commissie onder leiding van de voorzitter van de Sociaal Economische Raad waarschuwt dat het nu echt 'vijf voor twaalf' is (Rinnooy Kan e.a., 2007, p. 18)?

De commissie Rinnooy Kan verbaast zich erover dat de status van het lerarenberoep in jaren tijd nauwelijks gedaald is en dat ouders het werk van leraren nog steeds behoorlijk waarderen (Rinnooy Kan e.a., 2007, p. 16 en 31). Ik vrees dat de Nederlandse politiek zijn prioriteiten niet op orde heeft en zich laat leiden door een kortzichtig utilitarisme, dat de maatschappelijke bijdrage van onderwijs niet als waarde op zichzelf beschouwt, maar slechts als een noodzakelijk kwaad in dienst van economische groei. In deze denkwereld verschijnt de leraar au fond als een willekeurig te verschuiven pion op wiens inzet en arbeidsethos een onuitputtelijk beroep kan worden gedaan.

De eerder aangehaalde minister Ritzen liet zich eens ontvallen: "Onderwijs is net als een koelkast: zolang het ding het doet, merk je er niets van." Laten we hopen dat deze uitspraak niet kenmerkend is voor het onderwijsbeleid dat in Nederland gevoerd wordt. Zolang dit 'koelkast-denken' overheerst, zal er geen werkelijke erkenning zijn voor leraren en zal hun nog steeds de tragische rol worden opgedrongen van de zogenaamde 'loser', de onopgemerkte trouwe dienaar van een miskend algemeen belang. Als het gaat om het onderwijsbeleid in Nederland, moet ik wel eens denken aan de woorden van de Nobelprijswinnaar V.S. Naipaul, die hij opschreef in een terugblik op de geschiedenis van een mislukte staat (een 'failed state'):

*Zou het ... niet beter zijn geweest om minder op de verlossing door het geloof te vertrouwen en er eens koppig werk van te maken om aan instituties te bouwen? Maakt dat uiteindelijk niet een wezenlijk onderdeel uit van de geschiedenis van de beschaving: het omzetten van ethische idealen in instituties? (In: Among the Believers. An Islamic Journey, 1981, p. 87)*

De tragiek van de leraar is dat de opbrengst van zijn werk zo moeilijk zichtbaar te maken is. Maar ik zeg u: geen beschaafd land ter wereld kan het stellen zonder leraren, zonder deze bemiddelaars tussen het culturele erfgoed en de opgroeiende generaties.

## Tot besluit

Geachte aanwezigen, collega's van Iselinge.

Laten we het Iselinge-lectoraat in het teken stellen van de ontwikkeling van het menselijk leervermogen. Zoals mijn lectoraatsopdracht het zo mooi uitdrukt: Alle participanten moeten kunnen leren. Zij moeten hun horizon kunnen verleggen en zij moeten dat kunnen doen in leeromgevingen die daarvoor geschikt zijn.

Laten we de verworvenheden waarover deze hogeschool beschikt behouden en uitbouwen: een zorgvuldig opgebouwd curriculum, intensieve samenwerkingsrelaties met scholen en kleinschalige leeromgevingen met aandacht voor het lerende individu.

Ik ervaar het als een eervolle uitdaging en als een grote verantwoordelijkheid om dit lectoraat met deze opdracht te mogen vervullen.

Ik dank u allen voor uw aanwezigheid en uw aandacht.

## Noten

- <sup>1</sup> De kenniskring bestaat uit verschillende projectgroepen. De leden zijn afkomstig uit Iselinge Hogeschool en de afdeling Educatieve Dienstverlening van de IJsselgroep en uit de scholen in de regio. De projectgroepen zijn zodanig samengesteld dat de leden hun activiteiten direct kunnen verbinden met hun eigen onderwijs- en opleidingspraktijk en met taken die zij verrichten ten behoeve van curriculumontwikkeling van Iselinge Hogeschool. Deze werkwijze is bedoeld om het lectoraat zo goed mogelijk te verankeren in de samenwerking met de scholen in Oost-Gelderland, maar ook om efficiënt met schaarse middelen om te gaan. Twee projecten betreffen promotieonderzoek.
- <sup>2</sup> Met behulp van digitale video kunnen leraren in eigen beheer eenvoudige videoproducties maken. Met de computer kun je tegenwoordig videofragmenten over onderwijs vrij eenvoudig monteren en weergeven in een niet-lineaire volgorde.
- <sup>3</sup> Uitgebreidere informatie over deze nieuwe ontwikkelingen vindt u in een literatuurstudie die ik heb geschreven in opdracht van het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit (Brouwer, 2007a).
- <sup>4</sup> Educatief Partnerschap (EPS) was een landelijk innovatieproject van de tweedegraads lerarenopleidingen, dat werd uitgevoerd van 2000 tot 2004 in opdracht van de HBO-Raad. Binnen EPS heb ik het flankerend onderzoek gecoördineerd. Hiervan is verslag gedaan in de 20-delige EPS-reeks (<http://www.leroweb.nl/lero/publicaties>).
- <sup>5</sup> Deze kwaliteitskenmerken kunnen een rol spelen in het kader van kwaliteitszorg. Zie in dit verband het beoordelingskader dat ik heb opgesteld in samenspraak met de eerste visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen (Ginjaar-Maas, Brouwer, Leenderse e.a., 1995).
- <sup>6</sup> Zie voor een overzicht van relevante aandachtspunten voor de organisatie van samenwerkingsverbanden tussen opleidingsinstituten en scholen: Brouwer (1989), schema 7.4, p. 419.
- <sup>7</sup> In de bestaande opleidingspraktijk worden begeleiding en beoordeling van oudsher gecombineerd in de persoon van de opleider. Als bezwaar hiertegen brengen voorstanders van leerwegaafhankelijk beoordelen in dat de beoordeling dan niet onafhankelijk, vooringenomen, te welwillend en dus niet valide zou kunnen zijn. Ik vind dit een overtrokken argument. Beoordelingscriteria en -instrumenten moeten bij elke procedure geëxpliciteerd zijn, of de beoordeling nu door begeleiders wordt uitgevoerd of door buitenstaanders. Betrouwbaarheid van de procedure is alleen een noodzakelijke voorwaarde voor valide beoordeling en geen voldoende voorwaarde, zoals de aanhangers van leerwegaafhankelijke beoordeling suggereren. Om validiteit te bereiken, moet allereerst de

kwaliteit van de waarnemingen worden verhoogd, d.w.z. het aantal waarnemingen, het inhoudelijke bereik en de diepgang ervan. Hieraan ontbreekt het nu juist bij leerwegaafhankelijke beoordeling (Brouwer, 2004b). Validiteit gaat altijd boven betrouwbaarheid, nooit andersom (vgl. Moss, 1994).

Scheiding van begeleiding en beoordeling is kenmerkend voor een productgerichte selectiepraktijk. Daartegenover staat procesgerichte beoordeling, waarbij beoordelingen worden ingebouwd in de begeleiding (vgl. Straetmans & Sanders, 2003). Dit is een veelbelovende ontwikkeling. Overtuigende voorbeelden hiervan in de lerarenopleiding zijn gegeven in het project 'Vakmensen in het VMBO' (Bolhuis & Van Vonderen, 2001) en het opleidingstraject 'Op Maat' (Tigchelaar, 2003). Het gaat hierbij om instroombeoordelingen ('intake assessments'). Zie over de voorspellende waarde hiervan Ackley & Fallon (2002) en Ackley e.a. (2007).

Ook bij doorstroombeslissingen is een procesgerichte benadering mogelijk. Hieraan heb ik een praktische uitwerking gegeven in: Brouwer e.a. 2002, hfdst. 8 en bijlage V. Hier wordt een procedure beschreven waarmee opleiders en (begeleiders in) scholen formatieve beoordeling op een doeltreffende manier vooraf kunnen laten gaan aan summatieve beoordeling. Zo kunnen zij ervoor zorgen dat aanstaande leraren tijdig positieve en/of negatieve feedback ontvangen, op grond waarvan zij hun eigen leren kunnen bijsturen. In de hier genoemde voorbeelden is beoordeling gekoppeld aan begeleiding bij het leren op de werkplek. Een niet-principieel, maar praktisch belangrijk voordeel van deze koppeling is dat de uitvoerbaarheid voor scholen en opleidingen wordt vergroot.

## Referenties

- Ackley, B.C., Fallon, M.A. (2002), Toelatingsprocedures voor alternatieve lerarenopleidingen, in: Ackley, B.C. e.a. *Intake assessments in de lerarenopleiding*, Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 15).
- Ackley, B.C., Fallon, M.A., Brouwer, C.N. (2007), Intake assessments for alternative teacher education. Moving from legitimization towards predictive validity, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 32 (6), 657-665.
- Bolhuis, S., Brouwer, N., Vonderen, J. van (2003), *Alternatieve opleidingsroutes in de Nederlandse lerarenopleidingen*, Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 19).
- Bolhuis, S., Vonderen, J. van (2001), *Vakmensen als leraar in het VMBO*, Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 6).
- Brandt, C. van den, Schaap, O. (red.) (2003), *Trends in Teacher Training. Qualified Teachers, Standards, Partnerships & ICT. Verslag van een EPS-werkbezoek aan Engeland, december 2002*, Utrecht: Educatief Partnerschap.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Brouwer, C.N. (1989), *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten. Een longitudinaal onderzoek naar organisatie, didactiek en leereffecten van de Utrechtse universitaire lerarenopleiding* (Stageonderzoek PDI-RUU 1982-1986), Brouwer: Amsterdam.
- Brouwer, C.N. (2004a), *Zijn 'alternatieve lerarenopleidingen' krachtige leeromgevingen?* Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen te Utrecht, 10 juni 2004, Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.
- Brouwer, C.N. (2004b), Leraren opleiden in Nederland, Stand van zaken na "Educatief Partnerschap", *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders* 25 (4), p. 5-18.
- Brouwer, C.N. (2007a), *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video t.b.v. opleiding en professionele ontwikkeling van leraren*, Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit (<http://www.ou.nl/eCache/DEF/17/912.html>)
- Brouwer, C.N. (2007b), 'Evaluating Alternative Teacher Education in the Netherlands 2000-2005, A Standards-based Synthesis', *European Journal of Teacher Education* 30 (1), 21-40.

Brouwer, C.N. (2007c), Determining Long-term Effects of Teacher Education, in: Baker, E., McGaw, B., Peterson, P. (red.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition (in voorbereiding).

Brouwer, C.N. (2007d), *Teacher peer coaching using digital video. Paper presented at the 12th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, August 30, 2007*, Nijmegen: Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit Nijmegen.

Brouwer, C.N., Brinke, J.S. ten (1995a), Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I) *Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 9 (1), 3-31.

Brouwer, C.N., Brinke, J.S. ten (1995b), Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 9 (3), 289-331.

Brouwer, C.N., T. Brouwers, N. Kienstra, J. Leisink, R. Liebrand, S. van Maanen, A. Ottenheim, G. Steverink, E. Wolfs (2002), *Voor de klas. Voorbereidingen op de praktijk*, Bussum: Coutinho ([www.coutinho.nl/ondersteun/3012](http://www.coutinho.nl/ondersteun/3012)).

Brouwer, C.N., Korthagen, F.A.J. (2005), Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal* 42 (1), 153-224.

Brouwer, C.N., Vonderen, J. van (2003), *Bouwstenen voor de professionalisering van lerarenopleiders*, Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 17).

Darling-Hammond, L. (1999), *Teacher quality and student achievement*. Seattle (WA): University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.

Darling-Hammond, L. (2000), How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166-173.

Engberts, J. e.a. (1998), *Branche-Opleidingsplan korte termijn*, Den Haag / Nieuwegein: Procesmanagement Lerarenopleidingen/EB Management.

Engberts, J., Brouwer, N. (1999), *Hoe moet het verder met de lerarenopleidingen?* Utrecht: EB Management (ongepubliceerd).

Fiedler, J., Feierabend, P. (1999), *Bauhaus*. Keulen: Könemann.

Ginjaar-Maas, N., Brouwer, N., Leenderse, M. e.a. (1997), *Kwaliteit op 254 percelen. Eindrapport van de visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen*, Den Haag: HBO-Raad, (reeks Sectorale kwaliteitszorg HBO, delen 33a en 33b).

Groot, A.D. de (1972), *Selectie voor en in het hoger onderwijs. Een probleemanalyse*. Amsterdam: Stichting Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie, Universiteit van Amsterdam.

Ingersoll, R.M. (2001), Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal* 38, 499-534.

Inspectie van het onderwijs, NVAO (2007), *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht*. Z.p.

Klarus, K. (1998), *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*, Den Bosch: CINOP.

Korthagen, F.A.J. (2002), *De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland*, Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 13).

Laurillard, D. (1993), *Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective Use of Educational Technology*, Londen: Routledge.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999), *Maatwerk voor Morgen. Het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt*, Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000), *Maatwerk 2. Vervolgnota over een open onderwijsarbeidsmarkt*, Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001), *Maatwerk 3. Voortgangsrapportage*, Den Haag: OCW.

Moss, P. (1994), Can there be validity without reliability? *Educational Researcher* 23 (2), 5-13.

Naipaul, V.S. (1981), *Among the Believers. An Islamic Journey*, Londen: Picador.

OECD (2007), *Education at a Glance 2007*, OECD Indicators, Parijs: OECD.

Rinnooy Kan, A. e.a. (2007), *LeerKracht! Advies van de Commissie Leraren*, Den Haag: Commissie Leraren i.o.v. Ministerie van OCW.

Schöbe, L., Thöner, W. (1995), *Stiftung Bauhaus Dessau. Die Sammlung, Ostfildern/ Ruit*: Hatje.

Shen, J., Palmer, B.L. (2005), Attrition Patterns of Inadequately Prepared Teachers, in: Dangel, J.R., Guyton, E.M. (red.), *Research on Alternative and Non-traditional Education. Teacher Education Yearbook XIII*. Lanham, Maryland: Association of Teacher Educators/ Scarecrow Education.

Straetmans, G., Sanders, P. (2001), *Beoordelen van competenties van docenten*, Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 5).

Tigchelaar, A. (2003), *Op Maat. Een opleidingstraject voor zij-instromers*, Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 18).

Vijlder, F. de (2002), Leren Organiseren. Een essay, in: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, *Schoolagenda 2010*, Deel 2 – Essays, Den Haag: AWT.











lerarenopleiding  
van de IJsselgroep

Bachlaan 11  
7002 MZ Doetinchem  
Postbus 277  
700 AG Doetinchem  
Telefoon 0314 37 41 41  
Fax 0314 33 39 90  
E-mail [info@iselinge.nl](mailto:info@iselinge.nl)  
Internet [www.iselinge.nl](http://www.iselinge.nl)