

# Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven

N. Verloop en J. W. M. Kessels

## Samenvatting

De centrale thematiek in het huidige opleidingskundig onderzoek is het leren van professionals. In dit overzichtsartikel krijgt de leraar daarbij bijzondere aandacht, naast de opleiding en ontwikkeling van medewerkers in arbeidsorganisaties. De hoofdvraag is hoe het opleidingskundig onderzoek zich in de recente periode ontwikkeld heeft en welke bijzonderheden en lacunes daarin aan te wijzen zijn. Na een overzicht van opvattingen over het leren van de leraar, spitsen we de bijdrage toe op specifieke thema's als het leren op de werkplek, de toegenomen aandacht voor de rol die de psychologische begrippen zelfsturing en reflectie spelen, en de recente aandacht voor een meer pragmatische benadering van competenties en assessments. Aan het slot vindt een reflectie plaats op de ontwikkelingen in het opleidingskundig onderzoek. Een belangrijke conclusie is dat in plaats van de gewenste convergentie er juist een proliferatie van thema's en onderzoeksbenaderingen plaats heeft in het onderzoek met betrekking tot het leren, opleiden en ontwikkelen van professionals zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven.

## 1 Inleiding

Deze bijdrage belicht een aantal cruciale thema's die de laatste jaren in opleidingskundig onderzoek centraal hebben gestaan. De centrale thematiek is het leren van professionals, die in hun werkomgeving te maken hebben met een grote hoeveelheid ongestructureerde probleemsituaties, wat bijzondere eisen stelt aan hun opleiding en bekwaamheidsontwikkeling tijdens hun loopbaan. In deze bijdrage krijgt de opleiding en ontwikkeling van de leraar bijzondere aandacht. Deze professional staat in het midden van de belangstelling, juist nu er in de context van een kennisamenleving hoge eisen worden gesteld aan

de kwaliteit van het onderwijs en de rol die dit speelt in de sociale, maatschappelijke en economische ontwikkeling van een land. Opleidingskundig onderzoek kan licht werpen op het leren en de ontwikkeling van professionals, en behulpzaam zijn bij het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van passende leertrajecten.

In deze bijdrage staat de vraag centraal hoe het opleidingskundig onderzoek zich in de recente periode ontwikkeld heeft en welke bijzonderheden en lacunes daarin aan te wijzen zijn. Om overzicht te behouden in de veelheid van benaderingen en opvattingen die aan de orde komen, kiezen we voor een beperkt aantal thema's. Een overzicht van opvattingen over het leren van de leraar gaat aan de bespreking van deze thema's vooraf. In de keuze van deze thema's proberen we de verschuiving die zich voordoet binnen de opleidingskunde zichtbaar te maken. Het gaat hier om een verschuiving die Lowyck (2005) beschrijft als het bewegen van een overwegend didactische opvatting over opleiden, met een accent op het gebruik van methoden, aanpakken, materialen en technologieën om mensen van kennis en vaardigheden te voorzien, naar een verbreding van opleiden naar leren en ontwikkeling, met verbindingen naar leerlijnen, gevarieerde leertrajecten, loopbaanontwikkeling, competentieontwikkeling, persoonlijke ontwikkeling, management 'development' en organisatieontwikkeling. De aandacht voor het constructivisme en het sociaal-constructivisme heeft daarbij waarschijnlijk als een versnelling gewerkt. Geïnspireerd door deze visie besteden we expliciet aandacht aan thema's als het leren op de werkplek en aan de rol die anderen, in het bijzonder collega's en leidinggevenden, spelen bij de ontwikkeling van professionals. Twee bijzondere tendensen krijgen aandacht. De toegenomen aandacht voor de rol die de psychologische begrippen *zelfsturing* en *reflectie* spelen, is er daar een van. De recente aandacht voor een meer pragmatische bena-

dering van competenties en assessments is de andere tendens die we, beknopt, aan de orde stellen. We sluiten af met een terugblik op het beschreven opleidingskundig onderzoek en proberen daarin de balans op te maken van de recente ontwikkelingen en mogelijke lacunes.

## 2 Het leren van de leraar

Sinds enkele jaren staat het leren van professionals hoog op de agenda van onderwijsonderzoekers. Als algemene redenen of argumenten voor deze belangstelling wordt dan veelal verwezen naar de snelle maatschappelijke ontwikkelingen, de beperkte houdbaarheid van kennis, de noodzaak tot 'employability', in de zin van het aantrekkelijk blijven voor de arbeidsmarkt, en in het bijzonder de verschuiving van de aandacht voor de instruerende leraar en trainer naar het lerende individu (Lowyck, 1995; Vermunt & Verloop, 1999). De toegenomen belangstelling voor een zich ontwikkelende kennissamenleving, de rol van professionals daarin en in het bijzonder de betekenis van hoogwaardig onderwijs spelen hierbij ongetwijfeld een belangrijke rol. Specifiek voor het docentenberoep komt daarbij nog de noodzaak zich te kunnen blijven aanpassen aan de veranderende leerbehoeften van de nieuwe generatie. Ook zonder dat men een kritiekloos aanhanger is van het "nieuwe leren", is het duidelijk dat de manier van omgaan met informatie van de jongere van nu verschilt van die van een aantal decennia geleden. Veen (2000) spreekt zelfs over de opkomst van de "homo zappiens", waarmee hij op een intrigerende wijze de informatiebehoefte en -verwerking van een nieuwe generatie tekent. Het is evident dat de school en opleiders hier op den duur nieuwe antwoorden op zullen moeten vinden en dat er verschuivingen zullen optreden in de rol van de leraar, trainer, opleider en coach. Deze ontwikkelingen zullen een toenemende leerbereidheid van de leraar en opleider vragen.

### 2.1 De beginnende leraar als ervaringsdeskundige

Het blijkt dat, ondanks de evidente noodzaak tot leren door de leraar, dit leren in de prak-

tijk niet als vanzelfsprekend plaatsvindt; althans er zijn specifieke determinanten waarmee terdege rekening gehouden moet worden, zowel in de initiële lerarenopleiding als bij ervaren docenten. Voor een deel zijn deze specifiek voor het beroep van leraar en als zodanig niet op te vatten als mechanismen die altijd optreden bij het leren van volwassenen. De belangrijkste oorzaak daarvan is ongetwijfeld dat iedere leraar al bij het begin van zijn of haar opleiding een enorme ervaringskennis heeft op onderwijsgebied. Reeds Lortie (1975) wees op de 10.000 uur die men dan al in de schoolbanken heeft doorgebracht en die resulteren in wat hij aanduidde als een 'apprenticeship of observation', waardoor men bij de start van de lerarenopleiding al tamelijk vast omschreven ideeën heeft over hoe onderwijs er uit zou moeten zien. Er is inmiddels nogal wat onderzoek beschikbaar over de opvattingen die aanstaande leraren aan het begin van de opleiding op dat gebied hebben. Een steeds terugkerend gegeven is dat de meeste aanstaande leraren de indruk hebben dat lesgeven een betrekkelijk eenvoudige zaak is (Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005). De meest voor de hand liggende verklaring is dat, zoals bij alle beroepen, het handelen van de ervaren professional de indruk oproept dat het "vanzelfsprekend" op deze manier verloopt, waarbij de opbouw van expertise niet meer in het gedrag zichtbaar is. Zij zien het leren van de leerling als de resultante van een betrekkelijk eenvoudig overdrachtsproces: de leerling heeft iets geleerd als de leraar het "verteld" heeft. Op grond van onderzoek naar de eigen inschatting door aanstaande leraren van hun effectiviteit als leraar kwalificeren diverse onderzoekers het beeld dat aanstaande leraren van hun eigen kwaliteiten hebben als 'unrealistically optimistic' (Richardson, 1992). Bij de vraag hoe op dit punt bij aanstaande leraren een meer realistisch beeld van de werkelijkheid zou kunnen ontstaan, in casu hoe bij hen een leerproces op gang kan komen, is het van belang om te bedenken dat een dergelijk beeld in de loop van vele jaren is ontstaan en bijgevolg niet met korte, simpele interventies is bij te stellen (Putnam & Borko, 1997). Bovendien zijn allerlei details van opvattingen van aanstaande en zittende

leraren over de essentie van het leren van leerlingen ingebed in een veel bredere perceptie van de rol van de leraar in het algemeen (Oolbekkink-Marchand, Van Driel, & Verloop, in druk), soms aangeduid als *beroepsbeelden* (Verloop, 2003): kennisgericht, persoonsgericht, vaardigheidsgericht of praktijkgericht. Zo zal een opleider die zijn vak in essentie ziet als het overdragen van kennis, het eigen leren voornamelijk definiëren als het leren van vakinhoudelijke kennis of het leren van specifieke overdrachtsvaardigheden. Op voorhand is in elk geval duidelijk dat interventies gericht op het leren van opleiders zich niet kunnen beperken tot het aanleren van bepaalde gedragingen, maar juist ook gericht zullen moeten zijn op de cognities en overtuigingen die hun vak omgeven.

## **2.2 Leren als een ongeplande activiteit**

Wanneer men het onderzoek naar het leren van ervaren docenten overziet, lijkt er sprake van een zekere overschatting, door onderzoekers, van het geplande karakter van het leren van docenten. Een belangrijke bevinding uit het onderzoek van Van Eekelen (2005) was dat docenten zich maar in heel beperkte mate expliciete leerdoelen stellen. Zij leren door het oplossen van problemen en vragen zich daarbij niet af wat zij zullen gaan leren en op welke wijze dat leren zal plaatsvinden. Zij stellen, met andere woorden, geen leerdoelen maar werkdoelen. Van de in haar onderzoek gerapporteerde leersituaties was tweederde niet vooraf gepland. Het gegeven dat leren vooral optreedt wanneer zich probleemsituaties voordoen, is in lijn met het algemene gegeven dat voor het optreden van echt leren sprake moet zijn van een verstoring van evenwicht: het bestaande repertoire of de bestaande inzichten zijn niet meer toereikend voor het oplossen van het dilemma of het probleem (Smylie, 1995). Essentieel is natuurlijk wel dat de betrokkene deze stand van zaken ook zelf als zodanig moet herkennen en erkennen. Het uitlokken van een leerproces behelst dan dus niet alleen het creëren van dergelijke situaties van “ontoereikendheid”, maar tevens het bevorderen van de bewustwording daarvan. Een complicatie daarbij is dat hierbij veelal ook het gevoel van

veiligheid van de (aanstaande) leraar in het geding is. Uit onderzoek blijkt dat bijvoorbeeld bij het introduceren van vernieuwingen, die aangepast docentgedrag noodzakelijk maken, maar waarbij deze vernieuwingen niet sporen met de opvattingen en oriëntaties van de betrokken docenten, de opgeroepen emotionele weerstanden belemmeren dat er leren optreedt, wat er meestal toe zal leiden dat de innovaties op niets uitlopen (Reio, 2005; Van Veen, 2003).

## **2.3 Gedrag, cognities en beliefs**

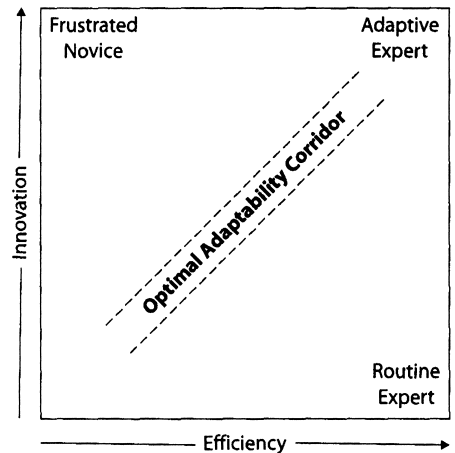
Aanvankelijk was het opleiden van docenten, zowel in de initiële opleiding als van ervaren docenten, voornamelijk gericht op uitbreiding van het gedragsrepertoire. Door middel van proces-productonderzoek trachtte men variabelen in het docentgedrag (proces) te definiëren die leidden tot betere leerprestaties bij leerlingen (product). Het logisch vervolg was het trainen van docenten in het vertonen van dergelijke gedragingen. Tal van trainingsvarianten, zoals ‘microteaching’, werden ingezet om deze gedragsveranderingen te bewerkstelligen. Volgend op de “cognitieve wending” in de psychologie ontstond vervolgens steeds meer belangstelling voor cognitieve variabelen in het denken van de leraar. Deze ontwikkeling is destijds door Lowyck (1994) nauwkeurig beschreven in zijn artikel over ‘teaching effectiveness’. Terwijl de aandacht aanvankelijk gericht was op afzonderlijke docentcognities, zoals ‘planning’ of ‘decision making’, verschoof de aandacht geleidelijk naar meer omvattende cognities, zoals algemene opvattingen (‘beliefs’). De laatste tijd is er een toenemend besef dat, om adequate leerprocessen op gang te brengen, cognities en gedragingen in samenhang beschouwd zullen moeten worden. Parallel aan de hierboven geschetste ontwikkeling is de verschuiving in de karakterisering van het type kennis dat centraal staat in het onderzoek naar het leren van de docent. Ten tijde van het proces-productonderzoek stond vooral de “kennis-voor-docenten” centraal: kennis die extern gegenereerd wordt, die neergelegd wordt in wetmatigheden en theorieën en die de docent aangereikt krijgt als handelingsvoorschrift. Na de cognitieve wending ontstond vooral belangstelling voor het soort

kennis dat de docent in de praktijksituatie, op basis van allerlei interne en externe invloeden en bronnen, en gefilterd door eigen ervaring, zelf genereert, de “kennis-van-docenten”. (Verloop, 1991). Cochran-Smith en Lytle (1999) onderscheiden daarnaast nog een derde type kennis, namelijk ‘knowledge-of-practice’. Zij verstaan daaronder het type kennis dat ontstaat als leraren gezamenlijk fenomenen uit hun eigen praktijk onderzoeken en deze in verbinding brengen met bestaande theorieën over die fenomenen. Deze laatste aanpak is verwant aan noties uit de literatuur over ‘communities of practice’, die in paragraaf 3 aan de orde zal komen.

#### 2.4 Routine en innovatie

Een steeds terugkerend element in het debat over het leren van docenten is de vraag of dat leren, met name bij aanstaande en beginnende docenten, nu vooral gericht zou moeten zijn op routinematige, “ambachtelijke” zaken, óf dat zulke leerprocessen juist op innovatieve zaken gericht zouden moeten zijn. De laatste jaren is hier zelfs sprake van een zekere polarisatie in opvattingen, mede ingegeven door het ontstaan van nogal radicale uitwerkingen van het gedachtegoed van het “nieuwe leren” in de vorm van afzonderlijke scholen. Ook de kritiek op het gebrek aan vakinhoudelijke deskundigheid bij aanstaande leraren voor het primair onderwijs wordt daarbij vaak in één adem genoemd. In een dergelijk debat gaat het in feite om de vraag “is een goede leraar vooral een innovator of vooral iemand die veel routines beheerst en over veel kennis beschikt?”. Het ligt dan voor de hand om in eerste instantie een analyse te maken van het functioneren van goede leraren of expertleraren. Het te rade gaan bij expertdocenten biedt echter maar in beperkte mate soelaas bij het beantwoorden van deze vraag. Weliswaar is een aantal kenmerken van expertleraren bekend, zoals hun vermogen snel “het patroon” van een probleem in de klas te overzien, de domeingebondenheid van hun expertise en hun vermogen sneller te zien welke vereisten voor een bepaalde leerlingtaak nodig zijn (cf. Berliner, 2001), maar dat beantwoordt niet de vraag op welke wijze de beginner deze zaken zou moeten aanleren en zeker niet of dit vooral via de weg van de

beproefde routines of via de weg van de innovatie geleerd zou moeten worden. Een verhelderende analyse wordt in dat verband geleverd door Bransford, Berliner, Derry en Hammerness (2005). Zij beschrijven de ‘adaptive expert’ als een expert van wie het gedrag op twee dimensies afgebeeld kan worden, namelijk efficiency en innovatie, en die daarbij een optimale mix heeft bereikt (zie Figuur 1).



Figuur 1 Dimensies van adaptieve expertise (ontleend aan: Bransford, Derry, Berliner & Hammerness, 2005).

Dit in tegenstelling tot de “routine expert”, die weliswaar routinematig zeer bedreven zijn of haar taken kan uitvoeren, maar geen oog heeft voor nieuwe ontwikkelingen of alternatieve mogelijkheden. De tegenhanger daarvan is de beginner, die veel oog heeft voor innovatieve ideeën en deze ook tracht uit te voeren, maar tegelijk de routines mist om de dagelijkse gang van zaken op orde te houden en uiteindelijk gefrustreerd moet opgeven. Door Créton en Wubbels (1984) is overigens reeds lang geleden vastgesteld tot welke stagnaties een dergelijke ontwikkeling vervolgens kan leiden. De wil en ambitie om te innoveren kan stuklopen op het gebrek aan bekwaamheid om zich in de dagelijkse onderwijspraktijk staande te houden. Een als traumatisch ervaren mislukking kan er toe leiden dat men zich daarna jarenlang beperkt tot een overzichtelijke en veilige vorm van “frontaal” lesgeven. Bij de ontwikkeling tot expert is het opbouwen van routines nood-

zakelijk, maar cruciaal is dat dit niet leidt tot uitsluitend routinematig gedrag, maar dat men integendeel de afname in cognitieve belasting die dat oplevert, gebruikt voor het verkennen van innovatieve trajecten en mogelijkheden. Dat betekent dat de expert geleerd moet hebben om dat niet bedreigend te vinden, en met name moet durven accepteren dat het experimenteren met nieuwe aanpakken een, tijdelijke, terugval in de efficiency te weeg zal brengen.

De moraal is dat bij het leren van docenten sprake zou moeten zijn van het tegelijk en in evenwicht ontwikkelen van routines en innovatieve aanpakken, afgebeeld in de 'optimal adaptability corridor' in Figuur 1. Voor aanstaande leraren zal het vooral betekenen dat er enerzijds flink geïnvesteerd moet worden in het aanleren van beproefde routines, maar dat anderzijds, op basis van een juiste inschatting van de eigen mogelijkheden, aanmoediging tot het verkennen van nieuwe aanpakken moet plaatsvinden. Uit onderzoek van Oosterheert (2001) bleek dat de bereidheid tot het leren van iets nieuws bij aanstaande leraren vooral bepaald werd door de inschatting van het risico dat het ter discussie moeten stellen van de eigen zekerheden oplevert. Dit raakt direct aan het hier besproken evenwicht tussen innovatie en efficiency. Van groot belang daarbij is ook de voorbeeldrol van meer ervaren collega's of begeleiders: wanneer de beginner ziet dat ook ervaren docenten bereid zijn om op het juiste moment met nieuwe zaken te experimenteren en tijdelijke terugval in efficiency voor lief te nemen, zal dit voor hem of haar gemakkelijker en minder risicovol zijn dan in een context waarin ervaren collega's slechts rigide vasthouden aan beproefde routines.

### 3 Leren op de werkplek

De aandacht voor het leren op de werkplek is de afgelopen periode aanzienlijk toegenomen. In de context van bedrijfsopleidingen is die belangstelling verklaarbaar door de grote transferproblemen die zich voordoen bij de overgang van formele leertrajecten naar de werkomgeving. Nijman (2004) komt tot de conclusie dat de motivatie van de betrokkene

en de condities op de werkplek voor leren een doorslaggevende rol blijken te spelen. Het effect van de ondersteuning van de manager is daarbij weliswaar positief, maar slechts gering.

De belangstelling voor het leren in een authentieke werkomgeving neemt ook in het reguliere onderwijs toe. Het middelbaar en hoger beroepsonderwijs heeft op dit punt al een lange geschiedenis. Het wetenschappelijk onderwijs zet nu de eerste aarzende stappen in de vorm van duaal onderwijs (Kessels & Van Wijngaarden, 2005). Hoewel in sommige studies, zoals de artsenopleiding en de lerarenopleiding, het werkzaam zijn in een ziekenhuis of school een vanzelfsprekend onderdeel van het curriculum vormt, bestaat er in de meeste academische opleidingen een strikte scheiding tussen het wetenschappelijke deel van de studie en het praktisch werk buiten de universiteit.

#### 3.1 De rol van leidinggevenden

Uit diverse onderzoeken is gebleken tot er tot voor kort nauwelijks aandacht was voor het leren op de werkplek van ervaren docenten (Kwakman, 1999). Professionalisering van zittende docenten werd grotendeels overgelaten aan toevallige omstandigheden of initiatieven, waarbij vaak nauwelijks sprake was van een coherente visie van het management, ondanks het feit dat uit eerder onderzoek reeds lang bekend is dat dit laatste van belang is. Dit betekent overigens niet dat deze leerprocessen vanuit het management zouden moeten worden aangestuurd, of zelfs maar dat elk initiatief dat ontstaat bij voorkeur door het management zou moeten worden geformaliseerd (Imants, 2003). Wel is van groot belang dat initiatieven systematisch worden beloond en gefaciliteerd, met name wanneer het initiatieven betreft die gericht zijn op de transfer naar de dagelijkse praktijk. Ook Van der Waals (2001) vond in zijn onderzoek weinig ondersteuning voor de duurzame effecten van leertrajecten die door managers gestuurd worden. Op grond van dit soort onderzoeksbevindingen verschuift het accent van besturen, plannen, beheersen en controleren, naar coachen, aandacht en feedback geven, en ondersteunen. In een dergelijke coachende rol beïnvloedt de manager

het zelfvertrouwen en de taakuitoefening van de medewerker positief, door het nemen van initiatief door de medewerker te waarderen en te stimuleren. Op deze manier werken leidinggevend en medewerkers aan een samenwerkingsverband dat niet is gebaseerd op macht, controle of contract, maar op een gezamenlijke ambitie die attractief en betekenisvol is voor beiden. Van der Waals (2001) bevestigt daarmee eerdere bevindingen van Gielen (1995) in haar onderzoek naar de transfer van leerresultaten uit een formele opleiding naar de werkomgeving, waarbij de coachende rol van de manager essentieel is. In onderzoek naar leren op en rond het werk, dat niet bewust gekoppeld is aan een formele cursus of opleiding is de rol van de leidinggevend in het geheel niet duidelijk te omschrijven (Doornbos, 2006). Studies naar het bewust inzetten van instrumentaria om leidinggevend een meer structurele rol te laten spelen bij het leren op de werkplek blijven echter niet op een eenduidig succes te wijzen (Bianco, 2006; Margaryan, 2006)

### **3.2 De werkplek als authentieke leersituatie**

En zijn diverse redenen aan te wijzen waarom het leren op de werkplek recentelijk ook in schoolsituaties meer in de belangstelling is gekomen. Een door sommige onderzoekers genoemde reden betreft het feit dat men daarin een mogelijkheid ziet om, in navolging van aanpakken bij andere professies, iets te doen aan de in de onderwijscontext veelbesproken kloof tussen theorie en praktijk (Smith, 2003). Deze toegenomen aandacht hangt samen met de meer recente, op constructivistische noties gestoelde, ideeën over het sociale en het situationele karakter van alle leerprocessen: kennis wordt gevormd binnen een bepaalde context en is gekoppeld aan die context. Er wordt in dat verband wel gesproken over het 'event-structured' karakter van veel docentkennis (Putnam & Borko, 1997). Vooral voor de initiële opleiding heeft een dergelijke opvatting verstrekkende gevolgen. In plaats van het onderwijzen te willen opdelen in overzichtelijke componenten en deze eventueel in overzichtelijke situaties te willen oefenen (vgl. 'microteaching' en andere trainingen in gereduceerde situaties)

dient het leren nu juist in complexe en authentieke lessituaties plaats te vinden. Zowel binnenlands (Buitink, 1998) als buitenlandse onderzoek (Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 2002) levert aanwijzingen op dat aanstaande leraren in staat zijn zich in een dergelijke situatie staande te houden en te leren, mits daarvoor de juiste aanvullende condities worden geschapen. Kwakman (1999) concludeert in haar onderzoek onder andere dat het leren van docenten op de werkplek in de regel impliciet van karakter is. Daudt (2003) vindt in haar onderzoek naar de betrokkenheid van wetenschappelijk personeel bij onderwijstaken aanwijzingen dat professionaliseringmaatregelen van docenten meer betekenis hebben naarmate zij zich meer richten op de kenmerken van het werk en de werkomgeving. Expliciete aandacht voor de individuele kenmerken van de docenten doet er minder toe.

### **3.3 Van opleiden op de werkplek naar een lerende organisatie**

Het voor een deel onderbrengen van de opleidingsfunctie bij de scholen, zoals in enkele varianten van partnerschappen tussen school en opleiding wordt nagestreefd, is deels vergelijkbaar met de door Lowyck (2005) beschreven ontwikkeling van de opleidingsfunctie binnen bedrijven zelf. Terwijl deze aanvankelijk was ondergebracht in een duidelijk onderscheidbare opleidingsafdeling of uitbesteed werd aan externe opleidingsinstanties, is er de laatste tijd een ontwikkeling te zien waarbij leerarrangementen binnen het bedrijf steeds meer ingebed zijn in de lerende organisatie als geheel en zich manifesteren als vernieuwingstrajecten binnen de werkomgeving. Een voorbeeld is het onderzoek van Daudt (2003), waarin zij overtuigende aanwijzingen vindt dat actieve participatie van docenten in vernieuwingsprojecten de implementatie van beleidsontwikkeling met betrekking tot de verbetering van de kwaliteit van het universitaire onderwijs bevordert. De samenwerkingsverbanden van docenten zijn daarbij cruciaal. Het leren van de docenten ten behoeve van de onderwijsvernieuwing heeft meer effect naarmate de leeractiviteiten meer gericht zijn op directe onderwijstaken en de opbrengsten direct toe-

pasbaar zijn in de onderwijsvoorbereiding. Poell (1998) concludeert op enigszins vergelijkbare wijze dat tijdens het organiseren van leerprojecten in de vorm van werkgerelateerde netwerken de betrokken medewerkers duidelijk mede-ontwerpers zijn van dergelijke projecten. Hij heeft zelfs aanwijzingen dat de bemoeienis van trainers, adviseurs en managers wel van belang is, maar ondergeschikt aan de invloed van de activiteiten van de medewerkers zelf. Binnen bedrijven gaat het echter veelal om voortgezette scholing van ervaren medewerkers, terwijl het bij de partnerschoolconstructies de initiële opleiding betreft.

### **3.4 De school als leerschool voor de leraar**

Een eerste systematische poging tot het inrichten van “leren op de werkplek” voor docenten manifesteerde zich destijds in de zogenaamde ‘professional practice schools’, een onderwijsvariant op het academisch ziekenhuis. Sindsdien is daarover enorm veel gepubliceerd en hebben talloze varianten van de oorspronkelijke aanpak het licht gezien. Het onderscheidende van de ‘professional practice school’ is dat tegelijkertijd gewerkt wordt aan de opleiding van toekomstige docenten en aan de innovatie en kwaliteitsverbetering van de school. De rationale daarvoor is dat het geen zin heeft de kwaliteit van de lerarenopleiding te verbeteren zonder iets te doen aan het onderwijssysteem waarin deze leraren straks moeten functioneren, terwijl, omgekeerd, het verbeteren van het onderwijssysteem pas zin heeft als er straks goed opgeleide leraren beschikbaar komen.

Er is veel onderzoek beschikbaar naar de effecten van ‘professional practice schools’ en van allerlei varianten daarvan (Abdalla-Haqq, 1998), dat voor het merendeel wijst op positieve effecten. Recent onderzoek naar de opleidingscondities die ontstaan bij partnerschappen tussen opleiding en school wijst uit dat deze in meerderheid leiden tot leerroutes die door alle betrokkenen als bevredigend worden ervaren (Schepens, 2005). Zo onderzocht Teune (2004) een onderzoek naar de implementatie van een competentiegerichte wijze van opleiden bij de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg, waarbij een nauwe sa-

menwerking bestaat tussen de lerarenopleiding en de praktijkscholen. In feite gaat het om een verschuiving van vakgericht, docentgestuurd onderwijs naar het ontwikkelen van bekwaamheden waarmee studenten en leerlingen authentieke praktijkproblemen kunnen oplossen.

### **3.5 Gedeelde verantwoordelijkheid in partnerscholen**

Recentelijk is vanuit Nederlandse beleidskringen gespeculeerd op de mogelijkheid de lerarenopleidingen het opleidingsmonopolie te ontnemen en de scholen de mogelijkheid te geven de opleiding geheel volgens eigen behoeften in te richten, dan wel aan opleidingen te verzoeken dergelijk “maatwerk” (vgl. Coonen, 2005) te leveren. Dat daarbij aan de algemene wettelijke bekwaamheidseisen voldaan moet worden levert, vanwege het zeer algemene karakter waarin deze geformuleerd zijn, nauwelijks aanvullende sturing op. Veel onderzoekers, en daarbij ook velen die het uitgangspunt van de situationele bepaaldheid van docentkennis onderschrijven, hebben bedenkingen bij een dergelijke aanpak. Sommigen gaan daarin nog verder en vragen zich zelfs af of de noodzaak van het leren in complexe en in authentieke situaties wel per definitie overwegend in de school zou moeten plaatsvinden (Sykes & Bird, 1992). Men kan zich, volgens deze auteurs, afvragen of het, zeker in de eerste jaren van de opleiding, niet verstandiger is om veel meer te investeren in door moderne technologie ondersteund beeldmateriaal, waarin bepaalde casussen op zo’n manier aan bod komen dat een optimale illustratie van goed expertgedrag ontstaat (vgl. ook Oonk, Goffree, & Verloop, 2004), in plaats van alle tijd door te brengen in omgevingen waarin voornamelijk frontaal en op overdracht gericht onderwijs wordt gegeven. Het al of niet beschikbaar hebben van voldoende vernieuwende schoolomgevingen speelt bij deze keuze natuurlijk een doorslaggevende rol (zie ook de bevindingen van Teune, 2004).

Ook zij die wel een warm voorstander zijn van partnerschappen tussen opleiding en school maken kritische kanttekeningen bij de wijze waarop dergelijke partnerschappen wel

eens worden ingevuld (Van Alebeek & Ten Dam, 2005). Het blijkt dat het deels overdragen van de opleidingsfunctie er soms toe leidt dat de aanstaande leraar voornamelijk veel tijd in de school doorbrengt, maar dat er geen sprake is van werkelijke aandacht voor het leerproces. De alledaagse zorgen op de werkvloer vragen zoveel energie dat er geen tijd overblijft voor datgene wat nu juist cruciaal is tijdens de initiële opleiding: de mogelijkheid tot afstand nemen en tot kritische distantie van de bestaande schoolpraktijk, gekoppeld aan theoretische expertise, die vanuit het hoger onderwijs wordt ingebracht. Dit verder doordenkend zou zelfs gesteld kunnen worden dat lerarenopleiding er juist naar zouden moeten streven géén maatwerk ten behoeve van een specifieke school te leveren: idealiter wordt een aanstaande leraar niet opgeleid voor het functioneren in deze school, maar voor het functioneren in een bepaald onderwijstype of zelfs in meerdere onderwijstypes. Dat vraagt tijd voor reflectie en afstand van de “toevallige” praktijk waarin geleerd wordt. Inderdaad is te zien hoe onderomstandigheden waarin de scholen zonder meer tot opleidingsinstituut benoemd zijn, zoals in het Verenigd Koninkrijk, dit geleid heeft tot de professionalisering van het leerarsberoep (Edwards, 2001).

Cruciaal is dus om vast te stellen onder welke condities partnerscholen werkelijk als mede-opleiders van aanstaande leraren zouden kunnen fungeren. Dit wil zeggen daadwerkelijk en gericht zouden kunnen bijdragen aan hun leerproces, zodat werkelijk leren-op-de-werkplek zou kunnen optreden. In haar recente advies over deze problematiek heeft de Onderwijsraad (2005) een aantal voorwaarden voor schoolgebonden opleidingstrajecten geformuleerd, zoals “er is een deskundige opleidingsfunctionaris in de school”, “studenten krijgen de gelegenheid ervaring op te doen in gevarieerde onderwijs-situaties”, en dergelijke. Deze criteria zijn op zich zeker niet onverstandig, maar wel voornamelijk gebaseerd op common sense. Bij de te starten experimenten is gedegen onderzoek noodzakelijk, waarin zo nauwkeurig mogelijk nagegaan wordt welke condities tot welke leerprocessen bij aanstaande leraren aanleiding geven. Daarbij zal niet alleen naar

organisatorische condities gekeken moeten worden, maar juist ook naar datgene wat gebeurt in de interactie tussen begeleider en aanstaande leraar.

Recentelijk heeft de Vlaamse regering (2006) een voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen ingediend waarin het leren op de werkplek een belangrijke rol speelt. De scholen, als afnemend veld, krijgen een grote betrokkenheid bij de inrichting van de opleiding en dragen in de vorm van een partnerschap tevens een gedeelde verantwoordelijkheid voor de kwaliteit. Belangrijke overwegingen bij dit wetsontwerp zijn onder andere het bevorderen van een soepele overgang van leren naar werken, een betere afstemming van theoretische en praktijkgerichte opleidingsonderdelen, en een begeleide professionalisering van de beginnende leraar naar een zelfstandige beroepsbeoefenaar. Bij de vervulling van de praktijkbegeleiding spelen collegaleraren een belangrijke rol als mentor. Het hierboven toegelichte onderzoek biedt een interessante basis voor een kritische doorlichting van het door de Vlaamse regering geplande decreet betreffende de lerarenopleiding, waarin een belangrijke rol weggelegd is voor de partnerschool.

#### 4 Leren van en met collega's

Het leren van en met collega's is in feite op te vatten als een specifieke vorm van het in de vorige paragraaf besproken werkplekleren, met als bijzonder kenmerk dat het leren hier met name het resultaat is van de interactie met collega's. Ook hier geldt dat één van de oorzaken voor de toenemende belangstelling voor deze vorm van leren gelegen is in recente of recentelijk herontdekte inzichten in de aard van de menselijke informatieverwerking. In de Amerikaanse literatuur wordt daarbij bijna standaard gerefereerd aan het werk van Vygotsky, van wie één van de centrale stellingen was dat veel complexe cognities zich eerst manifesteren in interactie met anderen en pas daarna onderdeel gaan uitmaken van het denkrepertoire van het individu. Toegepast op een professie zou dit dan in feite opgevat kunnen worden als het deel



gaan uitmaken van een bepaalde ‘discourse community’, het leren spreken van de taal van een bepaalde beroepsgroep en het daarmee verwerven van de manieren van denken die bij dat beroep horen. Voor het leraarschap betekent dit dat participatie in zo’n groep niet alleen in de initiële opleiding van belang is, maar ook essentieel is bij verdere professionele ontwikkeling. Als we aannemen dat de veranderingen in het beroep en in de eisen die daaraan gesteld worden een permanent gegeven zijn, impliceert dit dat docenten elkaar permanent nodig zullen hebben om de daarvoor vereiste leerprocessen aan te gaan. Dit vraagt een bepaalde attitude die al tijdens de initiële opleiding zou moeten worden bevorderd en aangeleerd: het op zoek gaan naar samenwerking en feedback van anderen in plaats van het vermijden daarvan (Hammerness et al, 2005).

#### **4.1 Communities of practice**

Van de grote hoeveelheid inzichten die inmiddels beschikbaar is over het fenomeen ‘communities of practice’ in algemene zin (vgl. Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), zijn er vele reeds toegepast op en vertaald naar onderwijscontexten, zij het dat daarvan uiteenlopende aanduidingen en meer of minder strikte varianten in omloop zijn, variërend van netwerklernen (Galesloot, Koetsier, & Wubbels, 1997) tot ‘lesson study’: gerichte, observatie, analyse en bespreking van elkaars lessen volgens een strikte systematiek (Fernandez, 2002). De ‘community of practice’ is bij uitstek de context waarin, volgens Cochran-Smith en Lytle (1999), de door hen onderscheiden ‘knowledge-of-practice’ gegenereerd kan worden: een omgeving waarin leraren gezamenlijk hun eigen praktijk onderzoeken, bestaande praktijken ter discussie stellen en door middel van theoretisch geïnspireerd praktijkgericht onderzoek proberen verbeterde praktijken te ontwikkelen (zie ook Ponte, 2002). Een algemene bevinding uit een aantal onderzoeken is dat de schoolcultuur van doorslaggevende betekenis is voor het welslagen van ‘communities of practice’. Een van de belangrijkste componenten is een sfeer waarin ruimte is om zaken uit te proberen en participanten niet worden “afgerekend” op het mislukken van nieuwe

experimenten. Het durven nemen van risico’s vraagt veelal een herwaardering van het begrip *onzekerheid* in de schoolcontext (Snow-Gerono, 2005), waarvoor lang niet elke schoolcultuur zich leent.

Wat opvalt in het onderzoek naar ‘communities of practice’ in onderwijscontexten is dat het meeste onderzoek vrij globaal van karakter is. Het meeste onderzoek betreft bevraging van de participanten omtrent hun inbreng en tevredenheid, soms gekoppeld aan de beschrijving van enkele cases. Gegeven het feit dat het participeren in ‘communities of practice’ ook geacht wordt een leerproces bij betrokkenen op gang te brengen is dit een problematische situatie: vrijwel nergens wordt, via een precieze analyse, inzicht gegeven in wat zich nu in detail afspeelt in de interactie tussen de participanten. Een uitzondering wordt gevormd door het werk van Little (2002a), die aan de hand van protocollen probeert een beeld van de interactie te construeren. Om werkelijk inzicht in het leerproces in dergelijke groepen te krijgen is zulk onderzoek dringend nodig (vgl. Meirink, 2005).

#### **4.2 Leerprocessen in een community**

Bevraging van de participanten omtrent hun tevredenheid over participatie in ‘communities of practice’ levert in het algemeen een positief beeld op, al zijn daar wel enkele kanttekeningen bij te maken. Zo blijkt het voortbestaan en het *momentum* van veel van dergelijke ‘communities’ vaak kwetsbaar te zijn vanwege het feit dat slechts één of enkele voortrekkers als motor van het geheel fungeren (Little, 2002b). In ‘communities’ waarin (aanstaande) docenten met zowel veel als weinig ervaring participeren, zijn degenen met de minste ervaring degenen die het meeste profiteren van de deelname (Thomas, Wineberg, Grossman, Myhre, & Woolworth, 1998).

De hamvraag bij het inrichten van een ‘community of practice’ binnen een bestaande school is wat de essentie van het ‘discourse’ daarbinnen zal worden en of dat tot leren van de participanten zal leiden. Verschillende auteurs waarschuwen tegen de misvatting dat er vanzelf waardevolle leerprocessen zullen ontstaan, wanneer docenten besluiten met el-

kaar in gesprek gaan (McLaughlin & Talbert, 1993). Ten eerste is de heersende tendens in veel scholen samen te vatten als *ieder in zijn of haar waarde laten*, hetgeen meestal betekent dat docenten vermijden elkaar werkelijk kritisch te bevragen omtrent elkaars werkwijze, maar er daarentegen van uit gaan dat alle aanpakken in principe even waardevol zijn zolang de betreffende docent maar betoogt dat die aanpak bij hem of haar past. Deze houding is volgens velen verantwoordelijk voor het professionele isolement waarin veel docenten nog steeds verkeren en voor het blokkeren van werkelijke uitwisseling en dialoog. Ook Hargreaves (2001), die onderzoek deed naar de “emotional geographies of teachers’ relations with colleagues” wijst er op dat leraren weliswaar een goede verstandhouding en contact met collega’s zeer op prijs stellen, maar dat deze bij nadere beschouwing in de ogen van de meeste leraren moet bestaan uit emotionele steun en hulp en niet uit het kritisch onder de loep nemen van elkaars werkwijze. Het is niet moeilijk in te zien dat een ‘community of practice’ die in een dergelijke cultuur wordt gestart, voornamelijk zal bestaan uit vrijblijvende uitwisselingen en bij de betrokkenen nauwelijks tot leerprocessen zal leiden.

Een tweede probleem is hoe voorzien kan worden in inhoudelijke input in het leerproces. Met andere woorden: hoe wordt voorkomen dat het discours binnen een ‘community of practice’ ontaardt in het herhalen en het wederzijds bevestigen van reeds lang bekende standpunten, zonder dat die gerelativeerd, aangevuld of verrijkt worden met externe informatie uit theorievorming, onderzoek en dergelijke?

#### **4.3 De expert in de community**

Een daaraan verwante vraag is of het wenselijk is een externe deskundige toe te voegen aan een ‘community of practice’ of, anders geformuleerd, of een groep docenten waaraan een externe deskundige is toegevoegd nog wel werkelijk als een ‘community of practice’ kan fungeren. Op zich kunnen de zojuist geformuleerde problemen natuurlijk deels ondervangen worden door een externe deskundige, die kritische vragen kan stellen. Tegelijk dreigt hiermee echter het gevaar van

ongelijkwaardigheid in de relatie, waarbij een “expert” de agenda bepaalt en waardoor er in feite geen sprake meer is van een ‘community of practice’. Daar komt nog bij dat het maar de vraag is of een dergelijke expert ook expertise en recente ervaring heeft in datgene wat de kern van de agenda zal uitmaken, namelijk de dagelijkse lespraktijk. Putnam en Borko (1997) pleiten in dat verband voor ‘communities of practice’ waarvan externe deskundigen wel deel uitmaken, maar zij roepen tegelijk op tot een duidelijke en bescheiden rol van die externe deskundigen: het aandragen van inzichten uit onderzoek en theorievorming, het aanreiken van ‘tools for thinking’, concepten en taal voor het beter benoemen van fenomenen, en het scherper kunnen voeren van het gesprek over de fenomenen waarover de groep wat wil leren. Het is daarbij wel van belang dat de praktijkkennis die de docenten zelf inbrengen een gelijkwaardige rol kan spelen. Dit stelt overigens zeer hoge eisen aan de externe begeleider, die in elk geval een uitgebreide parate kennis van theoretische inzichten en onderzoeksgegevens moet hebben, zodat deze op precies het juiste moment in het discours kunnen worden ingebracht (Richardson, 1992).

## **5 Zelfsturing en reflectie**

Een opmerkelijke ontwikkeling in de organisatiewetenschappen en vooral binnen de opleidingskunde is de verschuiving van een sterk beleids- en managementgestuurd leren (Wognum, 1999) naar aandacht voor zelfsturing van medewerkers. Van der Waals (2001) vindt aanwijzingen dat in de praktijk beleids- en managementgestuurde leertrajecten moeilijk te realiseren zijn en in de door hem onderzochte situaties in ieder geval niet duurzaam zijn. Het participeren van medewerkers in netwerken en leerprojecten biedt daarentegen wel nieuwe perspectieven. Het onderzoek van Poell (1998) maakt aannemelijk dat het samenwerken in dergelijke leerprojecten de deelnemers de mogelijkheid verschaft om de competentie-ontwikkeling te verbinden met het werk. De verbinding ligt met name in het gebruiken en uitbouwen van dagelijkse

werksituaties tot thematisch samenhangende leeractiviteiten. Hiermee verbreden de deelnemers hun handelingsrepertoire. Van belang is dat niet alleen de medewerker zich aanpast aan het werk, maar dat het werk ook zo wordt vormgegeven dat het past bij de kwaliteiten van de medewerker. Deelnemers aan leerprojecten blijken goed in staat te zijn om zelf de regie ter hand te nemen bij het organiseren van dergelijke leeractiviteiten. De opleiders zijn veelal een verlengstuk van het management en hun rol is daardoor binnen zelfgeorganiseerde leerprojecten tamelijk beperkt.

### **5.1 Het medewerkersperspectief**

Sterck (2004) introduceert in zijn onderzoek naar leerbeleid en leerpatronen in met name kennisintensieve organisaties het concept *ontwikkelingsgericht strategisch leerbeleid*. Dit onderzoek maakt, evenals dat van Van der Waals (2001), aannemelijk dat het medewerkerperspectief een zeer belangrijke rol speelt bij de professionalisering. Sterck (2004) komt tot de conclusie dat een dynamisch, ontwikkelingsgericht leerbeleid, dat rekening houdt met zelfsturende medewerkers, meer bijdraagt aan de organisatie dan formeel strategisch bedoelde leerinterventies.

Het slotdeel van de studie van Van der Waals (2001) bevat een pilot waarin medewerkers met een grote mate van autonomie en zelfsturing vormgeven aan een leer- en verandertraject. De effecten op de benoemde resultaatgebieden blijken positief te zijn: zowel de medewerkertevredenheid, de productiviteit als de klanttevredenheid zijn significant beter dan die van teams die op een managergestuurde wijze leren, werken en vernieuwen. Dit onderzoek biedt een krachtige aanwijzing dat aandacht in de vorm van coachende steun en feedback, in samenhang met het vergroten van het regelvermogen van medewerkers en de integratie van werken en leren, met een nadruk op samenwerking, niet alleen zal leiden tot een toename van motivatie en productiviteit, maar ook tot het vergroten van het innovatieve vermogen van een organisatie(onderdeel).

### **5.2 Conditie voor leren door reflectie**

Zelfsturing bij leren en werken staan dus om begrijpelijke redenen sterk in de belangstel-

ling. Een dergelijke aanpak past beter bij het beeld van de lerende organisatie en komt tegemoet aan de eisen van de toegenomen complexiteit van het werk (Lowyck, 1996). Zelfsturing hoort bij de ontwikkeling van de autonome professional in een werkomgeving die in een kenniseconomie steeds meer het karakter krijgt van een leeromgeving (Harrison & Kessels, 2004). In deze context deed Mulder (2004) onderzoek naar het bevorderen van gezamenlijk, zelfgestuurd leren en het bereiken van gedeelde inzichten in ontwerpteams, en in het bijzonder naar de rol van technologische ondersteuning bij het werken van dergelijke teams op afstand. Een belangrijk inzicht uit haar studie is dat het uitwisselen van informatie niet zo'n groot probleem vormt voor teams, ook niet als teamleden op afstand samenwerken. Het gezamenlijk reflecteren en het bereiken van een dieper gezamenlijk inzicht en begrip van een bepaald probleem is echter zeer lastig. Ook gerichte ondersteuning door middel van technologie helpt niet echt bij het bevorderen van het reflectieve gedrag van teams. Van Lakerveld (2005) komt in zijn onderzoek naar de werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn tot de conclusie dat leerfuncties die gericht zijn op reflectie en communicatie het meeste bijdragen aan het innovatieve vermogen van een instelling, maar hij observeert tevens dat het reflectieve vermogen in de regel weinig ontwikkeld is.

In de niet-schoolse context vond Van Woerkom (2003) een nauwe samenhang tussen het kritisch reflectieve werkgedrag van medewerkers, hun 'self-efficacy' en de mogelijkheid tot volwaardig participeren in het werk. In een veilige en duidelijke werkomgeving kunnen medewerkers hun competenties ontwikkelen en daaraan ook vertrouwen ontnemen. Als daarna de mate van onzekerheid in het werk langzaam toeneemt, vormt dit een uitnodiging om te participeren in processen van verbetering en innovatie. Een voorwaarde is dan wel dat de leiding duidelijkheid verschaft over doel en resultaat, en waardering toont voor deze participatie. Als dat niet het geval is, is dat vaak aanleiding tot het ontwikkelen van een cynische houding ten opzichte van het werk en de organisatie als geheel.

### 5.3 De reflectieve professional

De sinds de jaren negentig toegenomen aandacht voor de zelfregulatie en de zelfstandigheid van de lerende kreeg in het geval van de (aanstaande) leraar nog een extra impuls door het in diskrediet raken van de “technisch-rationele” kijk op het onderwijzen. Naarmate het beeld van docent als toepasser van elders bedachte inzichten en procedures immers meer vervangen wordt door dat van de docent als reflectieve professional, is het belangrijker dat deze docent ook daadwerkelijk in staat is om afstand te nemen van het eigen handelen, dat handelen kritisch te beschouwen, en alternatieven te overwegen en uit te proberen. Het gaat dan niet alleen om het verwerven van een startbekwaamheid voor het onderwijzen, maar tegelijk ook om het vermogen te ontwikkelen een leven lang op eigen kracht en professioneel te blijven leren. Ook onderzoeksbevindingen omtrent het complexe en multidimensionale karakter van het handelen van docenten in de lessituatie wezen op de noodzaak van het benadrukken van deze metacognitieve kennis en vaardigheden bij docenten. Er bestaat inmiddels een omvangrijke hoeveelheid literatuur over reflectie bij docenten. Het gemeenschappelijke daarin is dat vrijwel altijd sprake is van een soort fase-indeling van het reflectieproces, waarbij in elk geval sprake is van het constateren van een onvolkomenheid in de lessituatie, gevolgd door het bedenken en uitproberen van een alternatief en evaluatie daarvan. Door Lee (2005) wordt een helder overzicht gegeven van aantal van dergelijke modellen. Zij zijn in feite een parafrasering van de aloude “empirische cyclus”. De laatste jaren ligt in het onderzoek wat minder de nadruk op deze fasemodellen, maar is een toenemende belangstelling te zien voor het niveau van de reflectie en de vraag waarop die reflectie zich inhoudelijk richt. Daarbij kan *niveau* op verschillende manieren gedefinieerd worden. Enerzijds gaat het om een toenemende complexiteit en omvattendheid, bij voorbeeld variërend van onsamenhangende of geheel aan het dagelijks spraakgebruik ontleende beschrijvingen van de eigen lessituatie tot het daarbij betrekken van theoretische, ethische en zelfs maatschappelijke overwegingen (Sparks-Langer, Simmons,

Pasch, Colton, & Starko, 1990). Anderzijds kan het gaan om het niet blijven steken bij betrekkelijke oppervlakkige externe aspecten, maar het bij de reflectie betrekken van niveaus die dieper in de persoonlijkheid verankerd zijn, zoals de eigen identiteit en zingeving (Korthagen & Vasalos, 2005).

In de doorsnee onderwijssituatie speelt reflectie een weinig prominente rol. Docenten hebben maar in beperkte mate de neiging om uit zichzelf en systematisch te reflecteren op hun eigen ervaringen (Van Eekelen, 2005). Daar komt bij dat, in tegenstelling tot hetgeen sommige onderzoekers schijnen te geloven (Chitpin & Evers, 2005), het doorlopen van de eerder beschreven denkcycclus nog weinig zegt over het niveau van de reflectie. Dat niveau wordt vooral bepaald door de mate van bewustheid waarmee het doorlopen van deze cyclus gebeurt en met name door het soort vragen die men zich tijdens dat proces stelt. Het feit dat men als onderzoeker de uiterlijke kenmerken van de cyclus kan interpreteren in termen van het model van Popper over de groei van wetenschappelijke kennis (Chitpin & Evers, 2005) wil niet zeggen dat dit dan ook een adequate duiding van dat proces is.

### 5.4 Het portfolio als stimulans voor en proeve van reflectie

Van de verschillende aanpakken voor het bevorderen van reflectie bij (aanstaande) leraren is het samenstellen van een portfolio de bekendste (Mansvelder-Longayroux, Beijaard, & Verloop, 2002). Het gaat dan om een verzameling ‘bewijzen’ van de eigen ontwikkeling, zoals lesverslagen, video-opnames en dergelijke, gekoppeld aan een geschreven verslag van de eigen ontwikkeling. Het blijkt dat dit in een algemeen een werkbare procedure is (Tigelaar, 2005) en dat er inmiddels ook zicht is op de oplossing van enkele belangrijke problemen daarbij, zoals de betrouwbaarheid van de scoring (Van der Schaaf, Stokking, & Verloop, 2005). De belangrijkste vraag is echter ook hier of het laten samenstellen van een portfolio hoogwaardige reflectie bevordert. Een recente, zeer omvangrijke, in opdracht van de *American Educational Research Association* uitgevoerde review-studie naar de resultaten van onderzoek op het terrein van de lerarenoplei-

ding (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) stelt dat het meeste onderzoek naar de effecten van portfolio's gebrekkig is, evenals overigens die naar een andere vaak gebruikte aanpak voor het bevorderen van reflectie, namelijk het doen van (actie-) onderzoek door docenten.

In een onderzoek (Mansvelder-Longayroux et al., 2002) op het niveau van de afzonderlijke leeractiviteiten die aan de orde waren bij het portfolio, bleek dat ten eerste een flink deel van de activiteiten betrekking had op het simpelweg weergeven van hetgeen tijdens het lesgeven gebeurd was (door Lee, 2005, aangeduid als 'recall'), maar dat er bovendien zeer weinig leeractiviteiten gericht waren op het begrijpen van het onderliggende proces. Er werden wel voornemens geformuleerd voor het aanbrengen van verbeteringen ("hoe-vragen"), maar de "waarom-vragen" ontbraken vrijwel. De vraag rijst in hoeverre het mogelijk is om bij de instructie en de begeleiding van het portfolio meer van dit type vragen uit te lokken. Dit hangt ook samen met een ander kwaliteitscriterium dat bij portfolio's te stellen is, namelijk in welke mate bij het denkproces gebruik gemaakt wordt van externe, theoretische informatie. Bij veel van de huidige portfolio-varianten blijft men gevangen binnen het eigen, beperkte particuliere denkkader, in plaats van de eigen praktijkervaring te confronteren met bij voorbeeld theoretische noties omtrent het fenomeen dat in het portfolio beschreven wordt. Echter, dat laatste stelt zeer hoge eisen aan degene die het proces van portfolioconstructie begeleidt, vergelijkbaar met die van de externe begeleider bij een 'community of practice', waaraan in de laatste alinea van paragraaf 3 werd gerefereerd.

Misschien verdient het aanbeveling om het proces van confrontatie tussen theorie en praktijk aanvankelijk niet via een portfolio te laten verlopen, maar via gezamenlijke besprekingen van bij voorbeeld reeds beschikbare (video-)casus. Het is dan wel van belang dat het bespreken van de casus niet gebeurt in 'common sense'-termen, en dat men een poging doet om een expliciete verbinding te leggen tussen de casus als praktijksituatie en de onderliggende inzichten die in de theorie zijn verwoord. Met andere woorden, casus

moet men niet zien als interessante plaatjes van de werkelijkheid, maar gebruiken met de expliciete vraag "What is this a case of?", "to stimulate students to initiate the intellectual work that makes cases powerful tools for professional learning" (Shulman, 1996, p 201).

## 6 Competenties en assessments

De belangstelling voor het werken met competenties als basis voor het functioneren en opleiden van professionals heeft in de laatste tien jaar een grote vlucht genomen. Competenties, in de betekenis van een geheel van kennis, vaardigheden en attitudes, geïntegreerd in een bekwaamheid, zouden een beter aangrijpingspunt vormen voor het ontwerpen van leertrajecten dan afzonderlijke leerstofdomeinen, disciplinegeoriënteerde schoolvakken en klassieke functiebeschrijvingen. Een zorgpunt in deze ontwikkeling is echter dat het competentiedenken vaak vervalt in een gefragmenteerde opsomming van gedragskenmerken, waaruit elke samenhang verdwenen is. Ook het deficiëntiedenken dat er aan te grondslag ligt ("wat kan iemand allemaal nog niet?") is veel opleiders, die uitgaan van een waardevolle benadering van leerprocessen, een doorn in het oog (Kessels, 2005). Kuijpers (2003) deed onderzoek naar loopbaancompetenties en haar bevindingen wijzen op een samenhang tussen loopbaanbekwaamheden, het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit, emancipatie, zelfregulatie en autonomie. Deze samenhang zou wel eens van grotere betekenis kunnen zijn voor een kenniseconomie dan de obligate opsomming van wenselijk geachte kenmerken, zoals die in veel competentieprofielen terug te vinden zijn. Deze bevindingen ondersteunen een pleidooi voor zelfgestuurde ontplooiing in tegenstelling tot de wens tot managementcontrole over voorgeschreven competenties.

### 6.1 Wat zijn relevante competenties?

Wat het docentschap betreft, vormt een belangrijke aanleiding om meer aandacht aan het competentiedenken te besteden het bestaan van leraarstekorten. De overheid stimuleert personen met een andere professionele achtergrond om zich te laten omscholen tot

leraar. Deze zogenaamde zij-instromers brengen per definitie een repertoire aan kennis en vaardigheden mee dat op de een of andere wijze erkend en beoordeeld zal moeten worden, ten einde vast te stellen aan welke beroepseisen voor het leraarschap nog niét is voldaan. Dat betekent ten eerste dat er een duidelijk overzicht van deze beroepseisen, in de vorm van competentieprofielen, moet zijn, en ten tweede dat er een instrumentarium beschikbaar moet zijn om te bepalen of men daaraan voldoet. Net zoals de laatste jaren te zien is geweest in alle opleidingen voor specifieke beroepen is er een tendens deze eisen niet langer te ontlenen aan een historische canon van deze beroepsopleidingen, maar deze zo veel mogelijk af te leiden van de eisen die in de praktijk aan de beroepsbeoefenaar gesteld worden. Genoemde twee ontwikkelingen komen samen in het streven naar valide 'assessments' voor het leraarsberoep. De eisen die daaraan gesteld worden, hangen uiteraard ook voor een deel samen met de overwegingen die in de voorgaande paragrafen aan de orde zijn geweest en resulteren in *desiderata* als *meting in authentieke situaties, noodzaak van een mix van gevarieerde beoordelingsinstrumenten* en *zowel gedrag als cognities moeten beoordeeld worden* (vgl. Beijgaard & Verloop, 1996). De laatste eis spoort met de hierboven aangeduide en inmiddels ook in het beroepsonderwijs gangbare definiëring van beroepseisen in termen van *competenties*, waaronder in elk geval een samenstel van kennis, vaardigheden en attitudes wordt verstaan. Een lastig probleem in de context van het leraarschap is de vraag aan welke bronnen de genoemde competenties ontleend zouden moeten worden, met andere woorden, welke de legitieme bronnen zijn waaraan uitspraken omtrent adequate docentcompetenties ontleend zouden moeten worden. Hierop is geen eenduidig antwoord te geven, omdat onderzoeksgegevens hiervoor verreweg ontoereikend zijn. Er is inmiddels geëxperimenteerd met taakanalyses van het functioneren van de doorsnee docent, met het analyseren van gedrag van expert-docenten en met het geven van een beslissende stem aan de beroepsgroep van docenten (Verloop, 1999). Omdat zowel de Belgische als de Nederlandse overheid de wettelijk vastgelegde

vereisten uitermate vaag hebben gelaten, is er momenteel veel ruimte voor eigen invulling door instanties die zich met de ontwikkeling van assessments bezighouden.

## 7 Slotopmerkingen

In 1994 concludeerden Lowyck en Elen (1994) in hun studie naar de kenmerken van Europees opleidingskundig onderzoek, met name het onderzoek dat gericht is op opleiden en leren in een bedrijfscontext, dat dit onderzoek een zeer gevarieerd beeld bood. Het was vooral exploratief en descriptief van aard. Zij wezen op de sterke gerichtheid van het Nederlandse onderzoek op thema's uit de instructiepsychologie en het ontwerpen van leertrajecten. Zij maakten ons in 1994 opmerkzaam op het ontbreken van onderzoeksthema's zoals leren leren, zelfregulatie, metacognitie en samenwerkend leren. Ook vraagstukken zoals de samenhang tussen de werkorganisatie en het leren op de werkplek kregen weinig aandacht, evenals de invloed van de opvattingen over het leren in organisaties op de rol van opleiders.

### 7.1 Vorderingen in geconstateerde lacunes

Het is boeiend om te zien dat in het Nederlandse taalgebied zich de afgelopen tien jaar een ontwikkeling heeft voorgedaan waarin binnen de opleidingskunde juist veel meer aandacht is ontstaan voor leren leren, zelfsturing (Van der Waals, 2001), kritische reflectie (Van Woerkom, 2003) en samenwerkend leren (Mulder, 2004), met name in informele settings op en rond het werk (Van Lakerveld, 2005). In het bijzonder heeft de onderzoekspraktijk naar de aard en betekenis van competenties een grote vlucht genomen (Kouwenhoven, 2003; Kuijpers, 2003; Toolsema, 2003). Opmerkelijk is ook de toegenomen aandacht voor het leren op de werkplek. Aanvankelijk richtte de opleidingskunde zich, analoog aan onderzoek in het formele onderwijs, voornamelijk op het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van cursussen en trainingen. De didactische benadering was daarin dominant (Lowyck, 2005). De onderzoeken van Onstenk (1997), Glaudé (1997), Poell (1998),

Van der Klink (1999), en de studie van Baars-van Moorsel (2003) naar de culturele dimensie van leren in organisaties, hebben expliciet aandacht voor de werkomgeving als primaire leeromgeving. Aanvankelijk bleef de rol van managers in het proces van leren en opleiden onderbelicht. Van der Vegt (1974) was waarschijnlijk een van de eersten die de rol van managers aan de orde stelde bij de effecten van een training en de transfer van leerresultaten naar de werkomgeving. Later werd hij gevolgd met een soortgelijke studie door Den Ouden (1992). De rol van managers in het ontwerpproces van opleidingstrajecten en de ontwikkeling van het opleidingsbeleid, kwam expliciet aan de orde in de onderzoeken van Kessels (1993) en Wognum (1999). Een van de eerste onderzoekers die de rol van managers heeft beschreven bij het leren op de werkplek is Simons (1993). Deze aandacht voor leidinggevend in het leer- en opleidingsproces is inmiddels verder toegenomen en staat centraal in het werk van Gielen (1995), Van der Waals, (2001) en Nijman (2005), waaraan we eerder refereerden. De organisatiecontext als omgeving voor het leren staat centraal in de Vlaamse studie van Sterck (2004) naar het leerbeleid en leerpatronen in kennisintensieve arbeidsorganisaties. Ondanks die toegenomen aandacht voor het leerbeleid en opleidingsplannen, concluderen Sels, Bollens en Buyens in een andere Vlaamse studie dat de verbinding tussen opleidingen en de bedrijfstrategie zeer zwak blijft (Sels, 2002; Sels, Bollens, & Buyens, 2000). De meeste opleidingsinspanningen zijn vooralsnog gericht op het oplossen van instroomproblemen bij het aannemen van nieuwe medewerkers en leveren nauwelijks een bijdrage aan een levenlang leren (Forrier & Sels, 2003).

## **7.2 Meer aandacht voor leer- en reflectieprocessen in nieuwe leeromgevingen**

Voor een deel lopen de ontwikkelingen met betrekking tot het leraarschap parallel aan die in arbeidsorganisaties. Ook hier zien we een toenemende belangstelling voor zelfsturing van de docent-in-opleiding (Van Eekelen, 2005; Oosterheert, 2001) en het opleiden en leren in de werkomgeving (Buitink, 1998;

Ponte, 2002; Schepens, 2005), in samenwerking met collega's (Engelen, 2002; Kwakman, 1999). De aandacht voor cognities, overtuigingen en 'beliefs' zijn een belangrijke uitbreiding van de aanvankelijk eenzijdige gedragstrainingen (Bolhuis, 2000; Meijer, 1999; Van Veen, 2003; De Vries, 2004). In het voorgaande is niet in detail ingegaan op het onderzoek naar docentcognities dat ten grondslag ligt aan toepassingen van inzichten in deze cognities in docentopleidingen (Zanting, 2001). Het ligt voor de hand dat, aansluitend aan de internationale ontwikkelingen op dit terrein, in de komende jaren dit soort verkenningen meer op domeinspecifieke onderwerpen zullen plaatsvinden (Van Driel & Verloop, 2002; Henze, Van Driel, & Verloop, 2005).

Een onopgeloste vraag die de komende jaren veel aandacht verdient betreft die naar de aard van de leer- en reflectieprocessen zoals die door nieuwe leeromgevingen worden uitgelokt. Voor een deel gaat het daarbij om descriptief onderzoek, met een sterkere analytische inslag dan tot nu toe gebruikelijk was. Daarnaast zou geëxperimenteerd moeten worden met de inrichting van leeromgevingen waarin niet alleen voldaan wordt aan de eisen van authenticiteit en dergelijke, maar waarin tevens gepoogd wordt het louter praktische niveau te overstijgen en theoretische verdieping een rol te laten spelen in de beoogde leer- en reflectieprocessen. Op voorhand is duidelijk dat dit van opleiders en begeleiders een gedegen kennis van zaken op ook theoretisch gebied vraagt die niet bij alle betrokkenen per definitie aanwezig is.

Het ontwerpen van adequate assessments, ten slotte, zal de komende jaren een voorwerp van zorg blijven (Van der Schaaf, 2005; Tigelaar, 2005; Uhlenbeck, 2002). Onder omstandigheden waarin, om op zichzelf respectabele redenen, de wettelijke vereisten voor het leraarschap zeer algemeen en vaag aangeduid blijven, is de verleiding groot om in snel tempo oppervlakkige 'assessments' te ontwerpen, waarbij de kwaliteitscriteria onvoldoende gewaarborgd zijn. Alleen door zorgvuldig onderzoek en ontwikkelingswerk kan hier vooruitgang geboekt worden.

### 7.3 Coherentie en proliferatie

Lowyck (1995) formuleerde twee kernkritieken als het gaat om opleidingskundig onderzoek. Het eerste kernpunt betreft het zorgvuldig doorlopen van de fasen in een coherente cyclus van *descriptief-correlationeel-experimenteel-theorievormend*, wat hij als voorwaarde ziet voor kennisontwikkeling. Een probleem waar veel opleidingskundig onderzoek onder lijdt, is dat het volgens Lowyck niet in staat is om zorgvuldig de overstap van de ene fase naar de volgende te maken. Veel onderzoek voltrekt zich geïsoleerd van omringend onderzoek, in verschillende fasen, waardoor een consistente opbouw van theorievorming in het vakgebied weinig vorderingen maakt. Het tweede kernpunt betreft de veelal onzorgvuldige ‘jump’ van descriptieve studie naar prescriptie, die hij regelmatig in opleidingskundig onderzoek aantroef. Hij hield daarom een pleidooi voor de verdere ontwikkeling van interventiestudies, die tot doel hebben de stap van descriptie naar prescriptie te valideren om zo te kunnen werken aan een opleidingskunde als een ontwerp-wetenschap (Lowyck, 1995).

Als wij de veelheid van thema’s overzien die op het ogenblik in het opleidingskundig onderzoek aandacht krijgen, dan moeten we erkennen dat de verschuiving die de opleidingskunde doormaakt van een eenduidige didactische benadering naar een breed domein van leren en ontwikkelen, zowel in de professionalisering van leraren als in het bedrijfsleven, heeft geleid tot een verdere uitdijning van thema’s en onderzoeksaanpakken, die een consistente kennisopbouw alleen maar verder bemoeilijkt. Er is bovendien een tendens te bespeuren dat de afzonderlijke onderzoeken waarover we hier rapporteren in zichzelf een steeds gevarieerder beeld van ‘designs’, methoden en technieken te zien geven. Veelal zien we een gefocusseerd theorieonderzoek, aangevuld met verkennende gevalsstudies, uitmondend in een conceptueel raamwerk dat de basis vormt van een vragenlijstonderzoek, niet zelden aangevuld met kleinschalige experimenten of ontwerpstudies, die de onderzoeker soms in verschillende contexten repliceert. Wellicht is minder dan gewenst sprake van een langdurige en coherente samenwerking van onderzoekers

rond hetzelfde thema om zo zorgvuldig en consistent de gewenste weg van beschouwen, verklaren, begrijpen en theorievorming af te leggen. Binnen de afzonderlijke studies is op een minder omvattende schaal deze lijn echter wel degelijk te herkennen.

Een interessante vraag doet zich echter voor of de ingrijpende paradigmaverschuiving van opleiden en instructie in een klaslokaal of cursus naar meer aandacht voor leren in gevarieerde omgevingen en onder uiteenlopende omstandigheden (Lowyck, 2005), het streven naar een eenduidige kennisopbouw rond opleiden, leren en ontwikkelen wel mogelijk maakt. Zijn waarheidsvinding, veralgemenisering en een hechte samenhang van uitgangspunten en begrippen in een wetenschappelijke dieptestructuur nog wel mogelijk binnen de opleidingskunde? Betekent dit dat de opleidingskunde niet geworden is wat we er ooit van gehoopt hadden en moeten we de zoektocht naar de “*Grand Strategy*” (Schwab, 1978) opgeven? In plaats van een treurige conclusie te trekken is het ook aannemelijk dat de verbreding die zich heeft voorgedaan van uitsluitend informatieoverdracht en didactiek in de klas naar meer aandacht voor gevarieerde leeromgevingen in uiteenlopende contexten, tot gevolg heeft dat de variëteit in onderzoeksthema’s en in onderzoeksbenaderingen ook toeneemt en zo een steeds grotere verscheidenheid laat zien. Deze ontwikkeling volgt niet de klassieke en koninklijke weg van kennisontwikkeling via descriptie, correlatie en experiment (Gage, 1978; Lowyck, 1995). Een dergelijke ontwikkeling zou men echter ook als een verrijking kunnen opvatten in een wetenschappelijke omgeving, waar onderzoekers zich in de geest van “*disciplined eclecticism*” (Shulman, 1986, p. 33) kunnen laten inspireren door een kleurrijk spectrum van thema’s en benaderingen, zonder dat iemand het alleenrecht heeft om te bepalen wat noodzakelijk en geoorloofd is. Een positieve interpretatie van de ontwikkeling die wij in deze bijdrage presenteren, zou dan inhouden dat de geconstateerde proliferatie binnen de opleidingskunde juist recht doet aan de complexiteit van het onderzoeksdomain dat zich richt op het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven.



## Literatuur

- Alebeek, F. van, Dam, G. ten. (2005). In spin, de bocht gaat in, uit spuit de bocht gaat uit. Over opleiden in de school. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(3), 4-14.
- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools. Weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage.
- Baars-van Moorsel, M. A. A. H. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Dissertatie. Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' professional knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275-286.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bianco, M. (2006). *Support for work-related learning. Implementing strategies and instruments to involve the supervisor and the workplace community*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Bolhuis, S. M. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Chitpin, S., & Evers, C. W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 419-433.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P.D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol 24, pp. 249-305). Washington: AERA.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coonen, H. (2005). Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs. *Thema*, 2, 21-30.
- Créton, H. A., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht.
- Daudt, J. (2003). *Betrokkenheid van wetenschappelijk personeel bij onderwijstaken*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Doornbos, A. (2006). *Work-related learning at the Dutch police force*. Dissertatie. Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Driel, J. van, & Verloop, N. (2002). Experienced teachers' knowledge of teaching and learning models and modelling in science education. *International Journal of Science Education*, 24, 1255-1272.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: Where the angels fear to tread. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 2 (3), 11-19.
- Eekelen, M. van. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Dissertatie. Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Engelen, A. (2002). *Coaching binnenstebuiten. Een onderzoek naar coachen van docenten door docenten*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53, 393-405.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). Flexibility, turnover and training. *International Journal of Manpower*, 24, 148-168.
- Gage, N. L. (1978) *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Galesloot, L. J., Koetsier, C. P., & Wubbels, Th. (1997). Handelingsaspecten bij het wederzijds leren van ervaren docenten. *Pedagogische Studiën*, 74, 249-260.
- Gielen, E. W. M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Glaudé, M. Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie*. Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002, april). *Towards expert thinking. How case-writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American

- Educational Research Association.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J., (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Harrison, R., & Kessels J. W. M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy. An organizational view*. New York: Palgrave Macmillan.
- Henze, I., Driel, J. van, & Verloop, N. (2005). De praktijkkennis van ervaren bètadocenten in de context van de invoering van het vak Algemene Natuurwetenschappen. *Pedagogische Studiën*, 82, 59-76.
- Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organisational learning. *European Journal of Teacher Education*, 26, 293-311.
- Kessels, J. W. M. (2005). De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD. *Develop. Kwartaaltijdschrift over Human Resources Development*. 1(1), 6-17.
- Kessels, J. W. M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Kessels, J. W. M., & Wijngaarden, P. J., van. (2005). L'approche compétence pour un enseignement supérieur en alternance dans une société de savoir. In C. Hahn (Ed.) *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. (pp. 265-275). Paris: L'Harmattan.
- Klink, M. R. van der. (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling: onderzoek naar 'competenties'*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Lakerveld, J. A. van. (2005). *Het corporate curriculum. Onderzoek naar de werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Little, J. W. (2002a). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Little, J. W. (2002b). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693-714.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness. An overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 17-25.
- Lowyck, J. (1995). Onderzoeksmethoden op het gebied van bedrijfsopleidingen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8(5), 13-20.
- Lowyck, J. (1996). Learning in the workplace. In A. C. Tuynman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, (pp. 414-417). Oxford: Pergamon Press / Elsevier Science Ltd.
- Lowyck, J. (2005). Trends in opleiding en ontwikkeling: Lessons learned 1995-2005. *Opleiding & Ontwikkeling*, 18(5), 14-19.
- Lowyck, J., & Elen, J. (1994, april). *European research on corporate training*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten in opleiding. *Pedagogische Studiën*, 79, 269-286.
- Margaryan, A. (2006). *Work-based learning*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Stan-

- ford, CA: Stanford University, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Meijer, P. C. (1999). *Teachers' practical knowledge*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden.
- Meirink, J. (2005, juni). *Tracing learning and learning activities in collaborative groups of teachers*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse Onderwijsresearchdagen, Gent, België.
- Mulder, I. J. (2004). *Understanding designers. Designing for understanding. Collaborative learning and shared understanding in video-based communication*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Nijman, D. J. J. M. (2004). *Supporting transfer of training. Effects of the supervisor*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Oolbekkink-Marchand, H., Driel, J. van, & Verloop, N. (in druk). A breed apart? A comparison of secondary and university teachers' perspectives on self-regulated learning. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*.
- Onk, W., Goffree, F., & Verloop, N. (2004). For the enrichment of practical knowledge: Good practice and useful theory for future primary teachers. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 131-167). Amsterdam: Elsevier.
- Oosterheert, I. (2001). *How student-teachers learn*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Ouden, M. A. den. (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht.
- Poell, R. F. (1998). *Organizing work-related learning projects. A network approach*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (Vol II, pp. 1223-1296). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education, 21*, 985-993.
- Richardson, V. (1992). The agenda-setting dilemma in a constructivist staff development process. *Teaching and Teacher Education, 8*, 287-300.
- Schaaf, M. van der. (2005). *Construct validation of teacher portfolio assessment*. Dissertatie, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Schaaf, M. van der, Stokking, K. M., & Verloop, N. (2005). Cognitive representations in raters' assessment of teacher portfolios. *Studies in Educational Evaluation, 31* (1), 27-55.
- Schepens, A. (2005). *A study of the effect of dual learning routes and partnerships on students' preparation for the teaching profession*. Dissertatie. Universiteit Gent, Gent.
- Schwab, J. (1978). Education and the structure of the disciplines. In I. Westbury & N. Wilkof (Eds.), *Science curriculum and liberal education: Selected essays* (pp. 229-272). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sels, L. (2002). More is not necessarily better. The relationship between the quantity and the quality of training efforts. *The International Journal of Human Resource management, 13*, 1279-1298.
- Sels, L., Bollens, J., & Buyens, D. (2000). *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*. Leuven, België: HIVA - K.U. Leuven.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflections from learning from experience. In K. T. J. Colbert & P. Desberg (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Simons, P. R. J. (1993, augustus). *Learning on the job: the role of managers*. Paper gepresenteerd op de 5<sup>e</sup> Europese conferentie over Learning and Instruction, Aix-en-Provence, Frankrijk.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research, 73*, 53-88.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the

- workplace, In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional development in education* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Snow-Gerono, J. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking. How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32.
- Sterck, G. (2004). *Leerbeleid en leerpatronen in kennisintensieve arbeidsorganisaties*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18, 457-531.
- Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Dissertatie. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven.
- Thomas, G., Wineberg, S., Grossman, P., Myhre, O., & Woolworth, S. (1998). In the company of colleagues: An interim report on the development of a community of teacher learners. *Teaching and Teacher Education*, 14, 21-32.
- Tigelaar, D. (2005). *Design and evaluation of a teaching portfolio*. Dissertatie. Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Toolsema, B. (2003). *Werken met competenties. Naar een instrument voor de identificatie van competenties*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Uhlenbeck, A. M. (2002). *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden.
- Veen, W. (2000). *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerenden*. Inaugurele rede. Technische Universiteit Delft, Delft.
- Veen, K. van. (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Vegt, R. van der. (1974). *Opleiden en evalueren. Een veldexperimentele studie naar uitkomsten van een bedrijfsopleiding*. Meppel, Nederland: Boom.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Inaugurele rede. Rijksuniversiteit Leiden, Leiden.
- Verloop, N. (1999). *De leraar*. Reviewstudie, uitgevoerd voor de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (PROO) van NWO. Den Haag, Nederland: NWO/PROO.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop & J. Lowyck (Red.), *Onderwijskunde* (pp. 194-248). Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vlaamse Regering (2006). *Memorie van toelichting voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Opgehaald op 25 maart 2006 van <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/files/0113-toelichting-decreet.pdf>.
- Vries, Y. de (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief*. Dissertatie. Wageningen Universiteit, Wageningen.
- Waals, J. van der. (2001). *Op eigen kracht. Van managersgestuurd naar medewerkersgestuurd opleiden en leren*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Woerkom, M. van. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Wognum, A. A. M. (1999). *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind. The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden.

Manuscript aanvaard: 2 juni 2006

## Auteurs

**Nico Verloop** is hoogleraar Toegepaste Onderwijskunde en hoogleraar-directeur van het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON), Universiteit Leiden.

**Joseph Kessels** is hoogleraar Human Resource Development, werkzaam aan de Faculteit Gedragswetenschappen aan de Universiteit Twente, en bij Kessels & Smit, *The Learning Company*.

*Correspondentieadres:* N. Verloop, ICLON, Universiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden.  
e-mail: Verloop@iclon.leidenuniv.nl

## Abstract

### **Training and Development: Learning of professionals in education and corporations**

The central theme in research on training and development is the learning of professionals. Teachers in schools and employees in profit and not-for-profit organisations are the main focus in this overview of the developments in this specific domain of educational research. The presentation of a variety of perceptions on training and learning of teachers precedes themes as learning in the workplace, self-direction and reflection, competencies and assessments. The authors conclude that the recent development in research in the domain of training and development, instead of converging on themes and approaches, shows further proliferation. This tendency is observed in the educational sector as well as in the corporate world.