

Professionele docenten opleiden: een opleidingsvisie

Het docentschap staat volop in de belangstelling. In de samenleving is zorg over wat leerlingen in het voortgezet onderwijs leren en het imago van het beroep van docent staat onder druk. Er dreigt dan ook een tekort aan gekwalificeerde leraren, wat de problemen met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs alleen nog maar zal verheiligen. Lerarenopleidingen hebben in deze context een belangrijke rol te vervullen. Er wordt hen niet alleen gevraagd om, samenwerking met scholen, meer docenten op te leiden, maar ook om professionele docenten op te leiden die bereid en in staat zijn hun taak in de samenleving te vervullen.

Onder professionele docenten verstaan wij ten eerste docenten die de verantwoordelijkheid nemen voor het creëren van een optimaal leerklimaat in de klas, die hun leerlingen begrijpen, weten wat ze nodig hebben, hen motiveren om te leren en er borg voor staan dat de leerlingen het schoolvak ook daadwerkelijk leren. Zij doen dat op basis van kennis op het gebied van het schoolvak, de pedagogiek, de onderwijskunde en de (vak)didactiek. Als professional zijn zij daarop ook aanspreekbaar voor collega's, schoolleiding, ouders en leerlingen. Verder zijn zij actief lid van de schoolorganisatie en dragen bij aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs en de school als organisatie. Omdat het onderwijs constant in beweging is, zijn dergelijke docenten in staat en bereid zich steeds verder te ontwikkelen en zich aan de veranderende omstandigheden aan te passen. Daarbij bestaat niet één goede docent, maar gaat het erom dat de docent een beroepsinvulling realiseert die past bij wat hij wil bereiken als persoon en aansluit bij wat de context vereist.

Wanneer we dergelijke professionals willen opleiden heeft dat consequenties voor de opzet en inrichting van lerarenopleidingen. In dit artikel wordt de hierboven kort beschreven visie op docentschap verder uitgewerkt en worden bouwstenen voor een bijpassende opleidingsdidactiek beschreven. Drie aspecten staan daarbij centraal: expertise, leren en de professionele identiteit. In twee later te publiceren artikelen zal de hier beschreven opleidingsvisie exemplarisch uitgewerkt worden voor de vakdidactiek en wordt een bij de visie passend assessment programma beschreven en verantwoord.

Een visie op het docentschap

In onze visie op docentschap staan drie aspecten centraal: expertise, leren en de professionele identiteit. Deze aspecten worden hieronder beknopt uitgewerkt.

Expertise

Om welke deskundigheid, expertise van docenten (in opleiding) gaat het in de lerarenopleiding en hoe kan bevorderd worden dat docenten in opleiding die expertise verwerven? Meer dan twee decennia onderzoek naar expertise heeft inzicht verschaft in verschillen tussen experts en beginners (novices) binnen verschillende domeinen (Bereiter & Scardamalia, 1993). De resultaten van dit onderzoek blijken ook geschikt om verschillen tussen expertdocenten en beginners te beschrijven (Berliner, 2004). Expertdocenten hebben routines ontwikkeld voor terugkerende taken die noodzakelijk zijn voor het realiseren van hun doelen. Deze routines zijn door herhaaldelijk toepassen verregaand geautomatiseerd. Ze kunnen snel worden uitgevoerd wanneer de situatie hierom vraagt. Experts beschikken bovendien over een uitgebreide domeinspecifieke kennisbasis. Deze kennisbasis zorgt ervoor dat zij meer zien in een situatie en sneller patronen herkennen dan beginners. Het maakt hen ook gevoeliger voor eisen die de taak stelt en de sociale situatie waarin problemen moeten worden opgelost. Ervaring is een belangrijke factor bij ontwikkeling van expertise. Berliner (2004) vergelijkt expertdocenten met expertradiologen, die vaak wel

honderduizend röntgenfoto's hebben gezien, en met schaakgrootmeesters die tien- tot twintigduizend uur hebben besteed aan het bekijken en overdenken van posities van schaakstukken op het bord. Injarige universitaire opleiding is het voor de overgrote meerderheid van de studenten dan ook niet mogelijk zich tot expertdocent te ontwikkelen. Wel kan in de opleiding een basis voor die ontwikkeling worden gelegd. Daarbij is het in ieder geval van belang dat docenten gedurende hun opleiding veel ervaring opdoen met lesgeven zodat ze in staat zijn routines op te bouwen. Routines kunnen in de vorm van praktijkregels worden onderwezen (bijvoorbeeld: wees duidelijk en consequent), maar alleen door herhaaldelijk toepassen van deze regels in de praktijk kunnen geautomatiseerde routines ontstaan (Berliner, 2004). Automatiseren van routines is belangrijk omdat zo snel kan worden gehandeld en bovendien de cognitieve belasting wordt verlaagd zodat de aandacht kan worden gericht op andere en minder vertrouwde aspecten van onderwijssituatie (Bereiter & Scardamalia, 1993).

AUTEUR(S)

Fred Janssen,
Ietje Veldman &
Jan van Tartwijk

ICLON,
Universiteit Leiden

Naast het ontwikkelen van routines dient in de opleiding ook aandacht te worden besteed aan de ontwikkeling van een kennisbasis van docenten. Er bestaan verschillende opvattingen over de oorsprong en aard van kennis van docenten (zie Fenstermacher, 1994 voor een overzicht). Duidelijk is dat zowel praktijkervaringen als theoretische inzichten afkomstig uit domeinen zoals de vakdidactiek, de onderwijskunde, de pedagogiek en het onderwezen vak bronnen kunnen vormen voor de kennisbasis van docenten. Naar dit geïntegreerde geheel van theoretische kennis en ervaringskennis verwijzen Verloop en zijn collega's met de term praktijkkennis (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001). Theoretische inzichten zijn belangrijk omdat ze kunnen helpen bij het diepgaand analyseren van de situatie; ze bieden handelingsalternatieven en kunnen helpen bij het verklaren van de effectiviteit van handelingen. Fenstermacher (1994) is van mening dat een professionele docent niet alleen moet kunnen verwoorden hoe hij handelt, maar ook waarom hij dit zo doet. Een docent dient dan ook niet alleen zijn praktijkregels te kunnen expliciteren, maar moet ook aan kunnen geven waarom deze werken (onder verwijzing naar verklarende theoretische principes). Ook moet de docent kunnen aangeven waarom het effect gewenst is (onder verwijzing naar achterliggende persoonlijke waarden). Voor de lerarenopleiding betekent dit dat studenten zich deze theoretische inzichten tijdens de opleiding eigen moeten (kunnen) maken en worden gestimuleerd hun persoonlijke waarden te expliciteren.

Leren

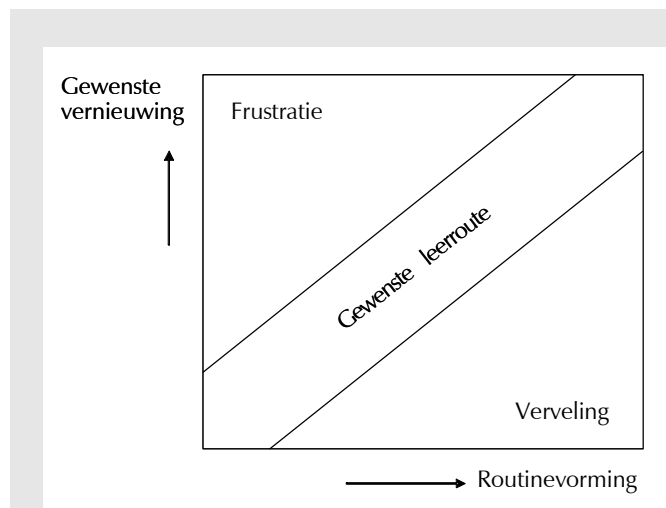
Expertonderzoek heeft niet alleen inzicht verschaft in verschillen tussen experts en beginners, maar liet ook zien dat er belangrijke verschillen bestaan tussen experts onderling. Die verschillen worden bijvoorbeeld zichtbaar wanneer experts worden geconfronteerd met voor hen nog onbekende problemen in hun domein. Er zijn experts die nieuwe problemen zo omvormen of reduceren dat ze hun oude handelings- en kennisrepertoire kunnen toepassen om ze op te lossen. Deze zogenaamde routine-experts zijn primair gericht op het maximaliseren van efficiëntie bij het oplossen van problemen. Er zijn echter ook experts die bij een dergelijk probleem geen reductie toepassen, maar deze nieuwe situatie juist gebruiken om nieuwe kennis te ontwikkelen. Reeds verworven kennis wordt niet beschouwd als de oplossing voor alle voorkomende problemen, maar als hypothesen die elke keer weer opnieuw moeten worden getoetst en indien nodig moeten worden bijgesteld of uitgebreid. Deze zogenaamde lerende experts ontwikkelen ook efficiënte routines maar gebruiken de aandacht en energie, die vrijkomt door het automatiseren van routines, voor het formuleren van nieuwe uitdagingen en het ontwikkelen en bijstellen van kennis (Bereiter & Scardamalia, 1993; Bransford et al., 2005). Terwijl routine experts zich dus vooral ontwikkelen op de dimensie van routinevorming, zijn lerende experts dus zowel gericht op routinevorming als vernieuwing. Omdat docenten, net als andere professionals, voortdurend om moeten gaan met veranderende omstandigheden en vanuit de samenleving gestelde eisen, ligt het voor de hand dat we willen dat docen-

ten zich ontwikkelen tot lerende experts. Dat betekent dat ze zich enerzijds een bepaald handelingsrepertoire eigen maken en tegelijkertijd ook in staat en bereid zijn om stapsgewijs te vernieuwen.

De vraag is natuurlijk wat dit betekent voor de opleiding van docenten. Bransford et al. (2005) suggereren dat een gelijktijdige maar stapsgewijze ontwikkeling op beide dimensies (routinevorming en vernieuwing) het beste is. Eenzijdig accent op vernieuwing leidt tot angst en frustratie omdat de docent de routines mist om de gewenste vernieuwingen ook daadwerkelijk in de klas uit te voeren. Omgekeerd kan eenzijdige aandacht voor routinevorming gemakkelijk leiden tot gebrek aan uitdaging en dus verveling. Bovendien moeten docenten ook leren hoe ze hun repertoire kunnen vernieuwen en eenzijdige aandacht voor routinevorming draagt hier niet toe bij (vgl. Bransford et al., 2005). Het meest adequaat lijkt dan ook een leerroute, waarin de docent zowel bezig is om bepaalde routines op te bouwen als om op basis van inschatting van eigen mogelijkheden stapsgewijs kleine vernieuwingen uit te proberen (zie Figuur 1).

Om een dergelijke leerroute te kunnen realiseren dient de docent in staat en bereid te zijn tot betekenisgericht leren. Dit betekent dat een docent op basis van grondig begrip van de situatie en gebruikmakend van relevante theorie zijn handelen uitbreidt, bijstelt en nieuwe handelingen uitprobeert (Oosterheert, 2001; Mansvelter-Longaroux, 2006). Een dergelijke aanpak maakt de kans op succesvol handelen niet alleen groter, het zorgt er ook voor dat de docent voortdurend zijn praktijkkennis blijft ontwikkelen.

Er zijn verschillende stappenplannen voor reflectie ontwikkeld waarmee betekenisgericht leren in principe kan worden gestimuleerd. later in dit artikel (zie 'Reflectieve opleidingsaanpakken aangevuld') worden enkele kenmerken van deze stappenplannen kritisch besproken. Bransford et al. wijzen erop dat dergelijke algemene reflectieaanpakken niet voldoende zijn om betekenisgericht te leren. Naast deze algemene vaardigheden is met name kennis een voorwaarde voor betekenisgericht leren. Daarvoor is praktijkkennis alleen onvoldoende. Belangrijk in dit ver-



Figuur 1: Schets van de gewenste leerroute voor de ontwikkeling van de lerende expert.

band zijn conceptuele kaders waarmee ervaringen en afzonderlijke theorieën met elkaar verbonden kunnen worden (Bransford et al., 2005; Bereiter, 2002).

Professionele identiteit

In de traditie van expertonderzoek zijn persoonlijke aspecten van het functioneren van docenten onderbelicht gebleven. Aandacht hiervoor vinden we wel terug in onderzoek dat de laatste twee decennia is verricht naar professionele identiteit van docenten (Beijaard et al, 2004; Korthagen, 2004). Professionele identiteit kan dan worden gezien als een antwoord op de vragen: Wat ben ik voor een docent op dit moment en wat voor docent wil ik worden? Op basis van een overzicht van recente studies naar professionele identiteit concluderen Beijaard et al. onder meer dat de professionele identiteit van een docent niet eenmalig gevormd wordt maar voortdurend verandert. Bij deze ontwikkeling spelen zowel bekwaamheidseisen, persoons- als contextkenmerken een belangrijke rol. Een professionele identiteit ontwikkelt zich niet louter door introspectie, maar in dialoog met anderen en door te functioneren in praktijksituaties (vgl. Hermans, 2006).

Nu ontwikkelt iedere docent gedurende zijn loopbaan een meer of minder uitgekristalliseerde professionele identiteit die richting geeft aan een unieke beroepsinvulling. Het is echter niet vanzelfsprekend dat een docent daarmee ook zijn eigen wensen en mogelijkheden goed kan realiseren en daarbij tegelijkertijd voldoet aan de contexteisen (Korthagen, 2004). In de psychologische literatuur wordt een dergelijke fit tussen beroepsinvulling, persoon en context vaak aangeduid met de term congruentie (Walsh, 2003). Hoewel er binnen docentenonderzoek (voor zover ons bekend) geen empirische studies zijn verricht naar congruentie blijkt uit onderzoek binnen andere domeinen dat congruentie een belangrijke voorwaarde is voor optimaal functioneren op het werk (Walsh, 2003; Kristof, 1996; Kristof-Brown, et al, 2005, Sheldon & Kasser, 2001; Kernis & Goldman, 2005). Congruentie blijkt samen te hangen met verschillende belangrijke aspecten zoals plezier in het werk, effectiviteit en positieve zelfwaardering. Positieve zelfwaardering blijkt op zijn beurt weer een belangrijke voorwaarde te zijn voor het ontwikkelen van een leerhouding waarin mensen niet primair gericht zijn op vermijden van fouten en kritiek maar actief op zoek gaan naar uitdagingen en open staan voor afwijkende ervaringen en kritiek (Kernis, 2003; Mruk, 2006).

In de meeste bestaande studies naar professionele identiteit wordt het professioneel zelfbeeld en de daarbij behorende invulling van het beroep wel beschreven, maar wordt er geen expliciete aandacht besteed aan (de ontwikkeling van) congruentie. Uitzondering hierop is het werk van Korthagen (2004). Deze maakt daarbij gebruik van een (ui-)model van de persoon en context waarin een aantal niveaus of lagen worden onderscheiden (van binnen naar buiten: betrokkenheid, identiteit, overtuigingen, bekwaamheden, gedrag en omgeving). Korthagen gaat ervan uit dat een docent optimaal functioneert als deze niveaus op elkaar zijn afgestemd.

Persoonlijkheidspsycholoog Hermans bekritiseert ui-modellen van de persoonlijkheid omdat deze ten onrechte suggereren dat je door het afpellen van de buitenste lagen van de ui uiteindelijk de kern van de persoonlijkheid vindt in de diepere lagen (Hermans, 2006). Uiteraard kunnen er aspecten aan persoon en context worden onderscheiden, maar deze beïnvloeden elkaar voortdurend en het ene aspect is niet noodzakelijk dieper dan het andere. Wij ontleen centrale aspecten aan het kader dat McAdams en Pals hebben ontwikkeld voor het beschrijven van personen en voor het integreren van verschillende hoofdstromen binnen persoonlijkheidsonderzoek (McAdams & Pals, 2006). De volgende door hen genoemde aspecten achten wij in het kader van de lerarenopleiding van belang: behoeften, waarden, eigenschappen, bekwaamheden, kennis, betekenisvolle ervaringen en context(-eisen).

We willen docenten helpen bij het zoeken naar een beroepsinvulling die past bij de persoon en context.

Met behulp van deze aspecten kan de eerder genoemde algemene aanduiding van congruentie nader worden ingevuld: het realiseren van wensen en mogelijkheden en het voldoen aan contexteisen. Aan wensen kunnen twee aspecten worden onderscheiden: behoeften en waarden. Behoeften verwijzen daarbij naar basisbehoeften die alle mensen delen, zoals behoefte aan invloed en contact (zie Hermans & Hermans-Janssen, 1995; Kiesler, 1996), maar die door iedere docent weer op andere manier worden vervuld. Waarden zijn zaken die een docent nastrevenswaardig vindt in zijn leven en onderwijs. Tot de mogelijkheden van een persoon behoren zijn eigenschappen (geregeld voorkomende manieren van reageren, zoals extravert, vriendelijk etc.), zijn bekwaamheden en kennis (waaronder de eerder besproken praktijkregels en verklarende principes). Contexteisen zijn voor docenten in opleiding vooral de eisen die enerzijds de school en anderzijds de opleiding stelt aan het functioneren van de docent. Situaties waarin een docent in staat is zijn wensen en mogelijkheden te realiseren en te voldoen aan de contexteisen zullen veelal als positief worden ervaren (succeservaring). Situaties waarin een docent hierin helemaal niet slaagt zullen vaak als negatief worden ervaren (probleemervaring).

Als we docenten willen helpen bij het zoeken naar een beroepsinvulling die past bij persoon en context is het niet alleen van belang dat de docent inzicht krijgt in zijn wensen en mogelijkheden in relatie tot de contexteisen, tevens dient een leerroute te worden ontworpen waarbij voortdurend wordt aangesloten bij en voortgebouwd op deze wensen en mogelijkheden binnen de eisen die de context stelt.

Naar persoonlijke optimale leerroutes

Op basis van het voorgaande kan worden geconcludeerd dat het er volgens ons in lerarenopleidingen om gaat docenten op te leiden die op basis van gede-

gen praktijkkennis adequate routines blijven ontwikkelen en in staat en bereid zijn zich voortdurend te vernieuwen in een richting die past bij de persoon en de contexteisen.

Deze visie op het docentschap biedt ook aanknopingspunten voor de inrichting van leerroutes voor docenten in de opleiding. Onderzoek naar lerende experts liet zien dat het van belang is een leerroute zo in te richten dat er een balans wordt gevonden tussen routinevorming en vernieuwing. Onderzoek naar congruentie verschaft aanwijzingen voor de richting waarin de docent vernieuwt; in harmonie met zichzelf en zijn omgeving. Wanneer beide worden gerealiseerd spreken we van een *persoonlijke optimale leerroute*. Dit is een leerroute waarin de docent stapsgewijs routines vormt en vernieuwt in een richting die past bij wat hij wil en kan en die past in de context.

Wil men dergelijke leerroutes in de opleiding realiseren, dan moet voldaan worden aan een aantal voorwaarden (die al eerder werden aangestipt):

- *Praktijkervaring opdoen*: Docenten moeten tijdens de opleiding veel praktijkervaring kunnen opdoen. Immers alleen door middel van praktijkervaring kunnen efficiënte routines worden opgebouwd, wordt de context waarin gewerkt wordt duidelijk, krijgt de docent zicht op wat realiseerbaar is in de praktijk, en krijgt de docent inzicht in wat hij werkelijk in de klas wil en kan bereiken.

- *Betekenisgericht leren*: Ervaring opdoen alleen is niet genoeg. Het is belangrijk dat docenten ook worden gestimuleerd om betekenisgericht van deze ervaringen te leren. Reflectie op ervaring kan leiden tot het uitbreiden van praktijkkennis enerzijds en vernieuwing van een handelingsrepertoire, dat past bij de wensen en mogelijkheden van de docent anderzijds. Reflectie dient daarom gestimuleerd te worden.

- *Theoretische inzichten gebruiken*: Om betekenisgericht te kunnen leren is het niet voldoende dat een docent alleen gebruik maakt van eigen ervaringskennis. Het aanreiken van theoretische inzichten en conceptuele kaders in de opleiding is belangrijk om de analyse van situaties te verdiepen, nieuwe handelingsmogelijkheden te ontdekken en het handelen te kunnen verantwoorden. De opleiding moet stimuleren dat ervaringskennis en theorie worden geïntegreerd in de praktijkkennis van docenten.

- *Individualiseren*: Om te kunnen ontwikkelen in een richting die past bij wat de docent wil en kan en bij wat de context vereist, moet hij/zij inzicht krijgen in deze aspecten. Bovendien veronderstelt dit een zekere individualisering van de leerroutes. Niet alle dio's doen hetzelfde op hetzelfde moment. Tegelijkertijd moeten minimum bekwaamheidseisen die de opleiding stelt duidelijk zijn geformuleerd. Dit zijn immers de randvoorwaarden waarbinnen docenten hun eigen leerroute kunnen doorlopen.

- *Leren van elkaar*: Individualiseren betekent niet dat leren een solo-activiteit wordt in onderling overleg met begeleiders. Docenten kunnen veel leren van elkaars ervaringen en ontwikkelende inzichten (Putnam & Borko, 1997). Hermans (2006) benadrukt dat de ontwikkeling van (professionele) identiteit in dialoog met anderen moet plaatsvinden. Zo kunnen eigen ideeën worden afgezet tegen die van anderen, en op basis daarvan worden aangescherpt. Dit vraagt om

een leerklimate waarin er sprake is van wederzijds vertrouwen en waarin op basis van argumenten een kritische discussie kan plaatsvinden.

Reflectieve opleidingsaanpakken aangevuld

Voor het realiseren van de hierboven geschetste leerroutes zijn zoals in het voorgaande al is aangegeven reflectieve opleidingsaanpakken van groot belang (Korthagen et al., 2001). Binnen deze benaderingen zijn niet theoretische noties maar praktijkervaringen van docenten meestal het startpunt van een leerproces. Het is de taak van de opleiding om docenten te helpen bij het reflecteren op deze ervaringen. Door het structureren en analyseren van ervaringen wordt kennis van de docent verhelderd en uitgebreid en kan deze ook in verband worden gebracht met relevante theoretische noties. Vervolgens wordt de docent geholpen om nieuw verworven inzichten weer in te zetten voor het verbeteren van de eigen praktijk. Voor het doorlopen van een dergelijk reflectieproces zijn een veelheid aan stappenplannen beschikbaar (Lee, 2005). Uiteindelijk is het de bedoeling dat docenten in toenemende mate zelfstandig leren reflecteren op hun ervaringen en de relatie leren leggen met relevante theoretische inzichten.

Een reflectieve opleidingsaanpak is ons inziens ook geschikt voor het inrichten van de eerder besproken persoonlijke optimale leerroutes. De bestaande stappenplannen verdienen ons inziens op drie punten nadere aanvulling: (1) meer aandacht voor leren van succeservaringen (2) meer aandacht voor modellen als verbindende schakel tussen theorie en praktijk; (3) meer aandacht voor verheldering van de persoonlijke aspecten van praktijkkennis ten behoeve van de planning van persoonlijke optimale leerroutes. Deze drie aanvullingen worden hieronder besproken.

Leren van succes

In reflectieve opleidingsaanpakken is veel aandacht voor het leren van ervaring. Daarbij wordt veelal aangesloten bij de probleemgeoriënteerde opvatting van reflectie (Dewey, 1986). Startpunt voor reflectie is een situatie die als problematisch wordt ervaren. Reflectie behoort nu bij te dragen aan het adequaat formuleren van het probleem, het analyseren van oorzaken van het probleem, het bedenken en afwegen van alternatieve oplossingen voor het probleem en het implementeren en toetsen van de oplossing. Leren van ervaring is hier min of meer synoniem voor leren van problemen of van fouten. Veel minder aandacht is er voor leren van een ander type ervaring: de succeservaring. Het belang van succeservaringen wordt nu juist in literatuur over zelfwaardering en motivatie onderstreept (Mruk, 2006; Brophy, 2004). Succeservaringen worden om twee redenen van groot belang geacht. Ten eerste bieden succeservaringen inzicht in wat iemand echt wil en kan, passend in de context. In een succeservaring is een persoon al tot op zekere hoogte congruent. Maslow noemt dergelijke ervaringen daarom ook wel intensieve identiteitservaringen (Maslow, 1968). Succeservaringen zijn daarnaast van belang voor de ontwikkeling van positieve zelfwaardering. Deze positieve zelfwaardering maakt mensen

meer open voor het aangaan van nieuwe ervaringen en uitdagingen en helpt zo bij de ontwikkeling van een open lerende houding.

De vraag is of de analyse van succeservaringen ook een bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen van praktijkkennis over goed onderwijzen. Omdat in bestaande reflectieliteratuur nauwelijks aandacht is voor leren van succes hebben we zelf een verkennend onderzoek uitgevoerd, waarbij we docenten-in-opleiding laten reflecteren op twee (eigen) probleemervaringen en twee (eigen) succeservaringen (Janssen et al.,). Studenten moesten op basis van hun reflectie voornemens formuleren en deze op een vijfpuntschaal scoren naar wenselijkheid en haalbaarheid. Tevens werd gevraagd op een lijst van gevoelens aan te geven welke gevoelens werden opgeroepen tijdens de reflectie.

Dit verkennende onderzoek liet enkele opvallende uitkomsten zien. Terwijl leren van succes vooral leidde tot innovatieve voornemens leidde reflectie op problemen vooral tot behoudende voornemens. Bovendien blijken de docenten in het algemeen meer gemotiveerd te zijn om voornemens voortkomend uit succes uit te voeren. Verder bleek leren van succes voornamelijk tot positieve gevoelens te leiden, terwijl leren van problemen vooral resulteerde in negatieve gevoelens (Janssen et al.,). Deze resultaten kunnen ook wel worden verklaard met behulp van een belangrijke motivatietheorie: de expectancy-value theory (Wigfield & Eccles, 2000). Hierin wordt ervan uitgegaan dat de mate waarin mensen gemotiveerd zijn voor een bepaalde taak afhankelijk is van de mate waarin ze denken dat het gewenste effect optreedt (succesverwachting) en de mate waarin ze het verwachte effect waarderen.

In een *succeservaring* is er per definitie iets gebeurd dat de *docent graag wil en hem ook is gelukt* (wenselijk was en haalbaar bleek) De voornemens die de docent op basis van deze ervaring formuleert liggen in het verlengde van wat hij reeds heeft uitgeprobeerd. Bij een probleemervaring daarentegen wordt de docent zich bewust van wat *hij niet wil en wat hem niet is gelukt*. In zo'n situatie is het veel moeilijker om een voornemen te formuleren dat hij wenselijk en haalbaar acht. Dit is alleen maar mogelijk als de docent over voldoende kennis van andere handelingsalternatieven beschikt en bovendien vertrouwen heeft in het uitvoeren van een voor hem nieuwe handeling. Zowel kennis als vertrouwen zullen bij docenten-in-opleiding echter vaak in onvoldoende mate aanwezig zijn waardoor ze vaker terugvallen in oude gewoontes. Ze weten hiervan dat ze ze uit kunnen voeren maar ze twijfelen vaak aan de effectiviteit en wenselijkheid, waardoor de motivatie voor deze voornemens lager is dan voor voornemens voortkomend uit een succeservaring. Het is tegen deze achtergrond dan ook begrijpelijk dat negatieve gevoelens bij reflectie op probleemervaringen overheersen. Succeservaringen lijken dan ook een geschikt uitgangspunt te zijn voor een leerproces waarbij docenten gemotiveerd voortbouwen op en inzicht krijgen in wat ze willen en kunnen. Dit leidt niet alleen tot meer zelfinzicht en positieve zelfwaardering, maar ook tot voornemens waarin een goede balans wordt gevonden tussen routinevorming (wat al gelukt is) en vernieuwing. Dit betekent overigens niet dat we van

mening zijn dat leren van problemen onbelangrijk zou zijn. Integendeel. Hoewel we het accent willen verschuiven naar leren van succes zien we nog steeds het belang van leren van problemen. We zouden dit echter anders willen invullen. De resultaten van het onderzoek lieten zien dat docenten vaak veel kunnen leren van hun eigen succeservaringen voor het oplossen van hun problemen (Janssen et al.,). De docenten leggen echter vaak zelf dit verband niet en kiezen in plaats daarvan vaak voor meer behoudende oplossingen. Leren van problemen zou dus wellicht effectiever kunnen verlopen als de docenten relevante succeservaringen gebruiken voor het oplossen van hun probleem. Wij denken daarbij aan de volgende aanpak. Als een docent een probleemsituatie beschrijft kan hij worden gestimuleerd eerst na te gaan hoe hij de situatie eigenlijk zou willen hebben: de gewenste succeservaring (zie Figuur 2: 'Voornemens'). Vervolgens kan hij op zoek gaan naar eerdere succeservaringen waarin hij een dergelijke gewenste situatie heeft gerealiseerd of waarin deze werd benaderd (zie Figuur 2: pijl van voornemens naar succeservaring). Daarna kan hij nagaan wat hij van dat succes kan leren voor het oplossen van de probleemervaring. Deze aanpak voor reflectie op probleemervaringen is afgeleid van een soortgelijke aanpak die al jaren geleden binnen de oplossingsgerichte therapie is ontwikkeld (Miller et al., 1996). Mocht een docent niet over relevante succeservaringen beschikken dan kunnen theoretische inzichten helpen bij het bedenken van meer effectieve handelingsstrategieën.

Terwijl leren van succes vooral leidde tot innovatieve voornemens, leidde reflectie op problemen vooral tot behoudende voornemens.

Model als verbindende schakel tussen theorie en praktijk

Bestaande reflectieve opleidingsaanpakken onderkennen in het algemeen zowel het belang van ervaringskennis als theorie voor het opleiden van docenten. Er wordt echter vaak niet goed uitgewerkt hoe de theorie moet worden verbonden met ervaringen die het uitgangspunt vormen voor reflectie. Bransford et al. beargumenteren dat docenten naast praktijkkennis (ervaringskennis en theorieën) ook beschikking moeten hebben over conceptuele kaders waarmee ze ervaringen en theorieën beter kunnen plaatsen en verbinden. In de wetenschap wordt hiervoor vaak gebruik gemaakt van modellen (Bunge, 1985). Een model is een vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid op basis van een aantal belangrijke geachte aspecten. Een model is zelf geen theorie maar kan de theorievorming wel stimuleren en de theorie toegankelijk maken.

Voor de didactiek zijn sinds het midden van de jaren zo'n vijftig modellen ontwikkeld. Onderzoek naar het gebruik van deze algemeen didactische modellen door docenten laat echter zien dat deze modellen hen weinig richting geven bij het analyseren en plannen

van lessen (Yinger & Hendricks-Lee, 1995). Ze zijn daarvoor te algemeen; geven wel aan waar docenten keuzen moeten maken, maar bieden zelf geen keuzemogelijkheden.

Modellen kunnen docenten helpen bij het leggen van verbindingen tussen eigen ervaringen en theorieën.

Modellen die docenten kunnen gebruiken als verbindende schakel tussen ervaring en theorie dienen daarom aan een aantal eisen te voldoen (Janssen & De Hullu, 2005). We zullen deze eisen kort toelichten aan de hand van een bekend en veel gebruikt model in lerarenopleiding, het Model van Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984), dat voldoet aan de volgende kenmerken:

- *Het model heeft betrekking op een belangrijk aspect van het docentschap; laat niet alleen zien waar keuzen moeten worden gemaakt, maar biedt ook keuzemogelijkheden aan.* Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag beschrijft de verschillende interpersoonlijke betekenissen die leerlingen aan het gedrag van docenten kunnen geven.
- *Het model kan uiteenlopende bestaande en gewenste (succes)ervaringen van heel diverse docenten omvatten.* Aan de hand van twee dimensies, invloed en nabijheid, kunnen alle mogelijke interpersoonlijke betekenissen van docentgedrag circulair worden geordend. Hiermee kunnen docenten niet alleen in kaart brengen hoe hun gedrag door leerlingen wordt gepercipieerd, maar ze kunnen ook aangeven in welke richting ze zich meer of minder zouden willen ontwikkelen.
- *De begrippen in het model zijn zo geformuleerd dat docenten deze snel in hun praktijk zullen herkennen. Zij moeten een verwijzingsfunctie naar relevante theorieën hebben.* Gedrag is zo beschreven dat docenten het relatief eenvoudig kunnen herkennen in hun praktijk. Het model is geworteld in en geeft toegang tot de sociale en persoonlijkheidspsychologie (vergelijk Wubbels et al., 2006).
- *Het model dient zowel geschikt te zijn voor het analyseren als ontwerpen van les(-situaties).*

Docenten kunnen het model gebruiken voor het analyseren van hun eigen onderwijspraktijk, maar het biedt ook handvatten voor het maken van plannen voor contacten met leerlingen.

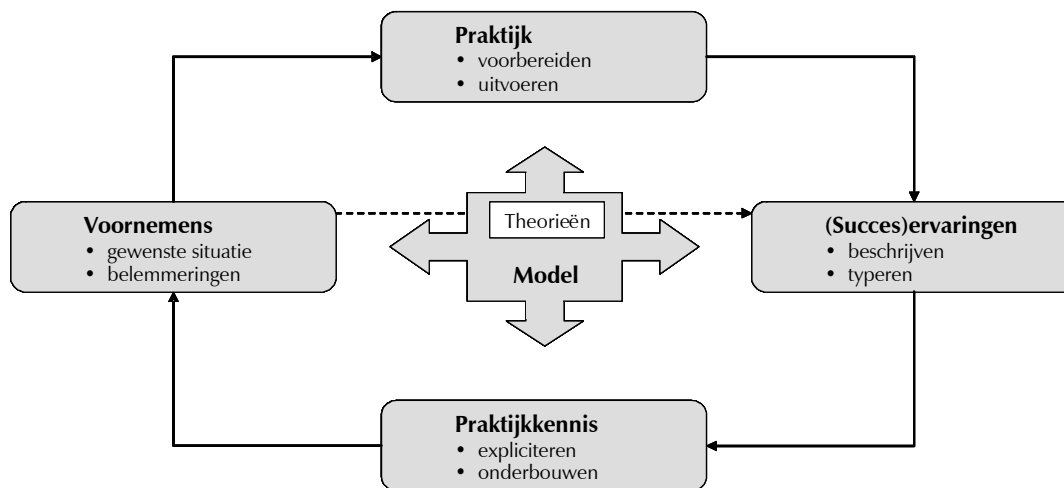
Modellen die aan bovengenoemde eisen voldoen kunnen docenten helpen bij het (in toenemende mate zelfstandig) leggen van verbindingen tussen eigen ervaringen en relevante theorieën. Hierdoor krijgen ze meer zicht op hun eigen situatie en zijn ze in staat onderbouwde voornemens te formuleren voor toekomstig handelen. In een volgend artikel beschrijven we het model dat we hebben ontwikkeld voor het domein van de vakdidactiek (Janssen et al., in voorbereiding). We zullen aan de hand van concrete voorbeelden laten zien hoe docenten dit model en bijbehorende relevante theorieën gebruiken bij het analyseren van ervaringen, het formuleren en beargu-

menteren van praktijkregels en het ontwerpen van nieuwe lessen.

Plannen van persoonlijke optimale leerroutes

Meer aandacht voor succeservaringen en gebruik van modellen om relevante theorie te ontsluiten kan docenten helpen meer te leren van ervaringen. Daarmee wordt de kans vergroot dat er voortdurend wordt voortgebouwd op wat men wil en kan. Voor het plannen van een persoonlijke optimale leerroute voor de middellange termijn is dit echter nog niet voldoende. In veel bestaande opleidingsaanpakken wordt docenten gevraagd van tijd tot tijd de balans op te maken en op basis hiervan een leerroute te plannen voor de middellange termijn in de vorm van een persoonlijk opleidingsplan (POP). Deze voornemens worden gedocumenteerd en uitgewerkt in een portfolio. Wij zijn ook van mening dat portfolio en POP belangrijke instrumenten zijn voor het plannen en documenteren van een individuele leerroute voor de middellange en lange termijn (Tartwijk et al, in voorbereiding).

Bij het vaststellen van een leerroute in de vorm van een POP staan de eindtermen van de opleiding (afgeleid van de Startbekwaamheidseisen zoals die wettelijk zijn vastgesteld) centraal. Middels zelf- of externe evaluatie wordt nagegaan in hoeverre de docent-opleiding hieraan voldoet en op basis van deze evaluaties wordt dan een plan voor de komende periode opgesteld. Bij het vaststellen van de persoonlijke optimale leerroute moet echter niet alleen rekening worden gehouden met de eindtermen van de opleiding, maar ook met persoonlijke aspecten en de schoolcontext. We willen immers een leerroute vaststellen die past bij de individuele persoon, bij de school waar de docent werkt, en die past bij de opleidingseisen. Naast zelf- en externe evaluatie van bekwaamheidseisen is het daarom van belang om een aantal keren gedurende de opleiding de persoonlijke wensen en mogelijkheden van de docent in kaart te brengen als mede contextkenmerken van de school waar de docent werkzaam is. De docent kan vervolgens zelf (waar nodig aangevuld door begeleider) voor verschillende aspecten een gewenste situatie formuleren (zie Figuur 2). Met dit schema kunnen zowel de bevorderende als de belemmerende factoren voor het realiseren van de gewenste situatie in beeld worden gebracht. Zo kan een docent bijvoorbeeld ontdekken dat zijn behoefte aan goed contact met individuele leerlingen hem belemmert in het creëren van een goede werksfeer voor *alle* leerlingen (waarde). Of dat hij zijn praktische inslag (eigenschap) nog onvoldoende heeft benut voor het realiseren van motiveerende opdrachten voor leerlingen, omdat hij daarbij vooral aan papieren opdrachten had gedacht en niet aan eenvoudige proefjes. Het mobiliseren van relevante succeservaringen kan docenten helpen met het aanpakken van belemmeringen door bevorderende factoren te gebruiken voor het formuleren van haalbare voornemens. In het portfolio kan de docent laten zien hoe hij zijn handelen en zijn praktijkkennis, inclusief de gebruikte theoretische inzichten, heeft ontwikkeld. Een dergelijke aanpak maakt het mogelijk om ook op de middellange termijn leerroutes te



Figuur 2: Visualisering van modelgestuurd leren van je eigen succes

plannen die passen bij persoon, opleiding- en school-eisen.

Modelgestuurd leren van succes

De aanvullingen op bestaande reflectieve opleidingsaanpakken leidt tot een aanpak die wij modelgestuurd leren van succes noemen. In Figuur 2 is deze aanpak gevisualiseerd. Uitgangspunt voor het leerproces zijn zowel probleem- als succeservaringen. Door middel van reflectie met behulp van model en theorie wordt praktijkkennis geformuleerd en verantwoord op basis waarvan voornemens worden geformuleerd voor nieuwe lessen. Bij reflectie op probleemervaringen wordt eerst de gewenste situatie geformuleerd en worden - indien mogelijk - relevante succeservaringen gemobiliseerd om hiervan te leren. Daarna worden belemmeringen voor het realiseren van de gewenste situatie opgespoord en aangepakt, zodat haalbare voornemens worden geformuleerd. Af en toe wordt de balans opgemaakt en worden alle aspecten van praktijkkennis in kaart gebracht. Op basis van dit overzicht worden er voor verschillende aspecten gewenste situaties geformuleerd en uitgewerkt tot voornemens voor de middellange termijn.

Modelgestuurd leren van succes kan op verschillende manieren in de opleiding worden vormgegeven, afhankelijk van doel, context, docent en fase van de opleiding:

• Van externe sturing naar zelfsturing

In het begin van de opleiding zullen de begeleiders docenten nog moeten helpen bij het doorlopen van de verschillende stappen uit de aanpak. De begeleider zal daarbij bijvoorbeeld voordoen hoe je ervaringen kunt analyseren, zal theorie aanreiken, helpen bij het formuleren van voornemens etc. Geleidelijk aan krijgt de begeleider bij het doorlopen van de stappen een steeds minder prominente rol en wordt sturing meer en meer overlaten aan de docent waarbij deze feedback krijgt op zowel inhoud als proces.

Uiteindelijk is het de bedoeling dat de docent de cyclus zelfstandig kan doorlopen.

• *Individueel versus sociaal*

De docent zal in sommige gevallen de cyclus alleen doorlopen in andere gevallen zal hij ook worden gestimuleerd dit samen te doen met anderen. Docenten kunnen immers ook veel leren van elkaar zowel met betrekking tot de ontwikkeling van praktisch handelen en de kennis hierover als met betrekking tot de ontwikkeling van hun professionele identiteit. Docenten kunnen voor elkaar tenminste vier verschillende rollen vervullen in het leerproces (vgl. Webb & Palinscar, 1996):

- (1) als voorbeeld (docenten kijken naar elkaars lessen en observeren hoe de ander leert van theorie en praktijk);
- (2) als coach (docenten helpen elkaar bij het doorlopen van de cyclus);
- (3) als discussiant (docenten hebben verschillende meningen over een situatie/verschijnsel) en
- (4) als leerpartner (docenten werken samen aan het beantwoorden van een gedeelde vraag).

• *Instapmogelijkheden*

In veel bestaande reflectie-aanpakken is een ervaring in de praktijk het startpunt voor het leerproces. Wij zijn van mening dat in principe elk onderdeel (ervaring, praktijkkennis, model, theorie, voornemens, uitvoering en voorbereiding) van de cyclus als instappunt voor een leerproces kan worden gekozen. Dit is deels afhankelijk van leerstijl van de docent en deels afhankelijk van de situatie. Belangrijker dan het instappunt is ons inziens dat de gehele cyclus wordt doorlopen omdat dan zowel praktijkkennis als handelen zich verder ontwikkelt.

Terugblik en vooruitblik

Wij hebben in dit artikel onze visie op docentschap en een hiervan afgeleide visie op opleiden uiteengezet.

Het onderzoek naar lerende experts en ontwikkeling van professionele identiteit gaf ons richting bij het formuleren van deze visie. Professionele docenten kiezen voor een beroepsinvulling die past bij hen als persoon en bij de context waarin ze werkzaam zijn. Ze beschikken over routines voor het uitvoeren van taken en kunnen deze routines ook verantwoorden op basis van een gedegen kennisbasis. Ze zijn bovendien in staat en bereid hun handelen en kennis voortdurend verder te ontwikkelen.

jarige universitaire lerarenopleiding is voor de meeste studenten te kort om aan dit ideaalbeeld te voldoen. Het is echter wel mogelijk om de opleiding zo in te richten dat docenten kunnen uitgroeien tot de hierboven beschreven professionele docenten. Daarvoor is het van belang dat docenten-in-opleiding een leerroute volgen waarbij voortdurend wordt voortgebouwd op hun mogelijkheden en wensen. Voor het realiseren van dergelijke leerroutes hebben we onder meer gewezen op het belang van leren van succes. In een succeservaring heeft de docent per definitie iets gerealiseerd dat hij wil en kan. Voorneemens die hij op basis van reflectie op deze succeservaring formuleert zullen veelal goed aansluiten bij de mogelijkheden en wensen van de docent op dat moment en vragen tegelijkertijd om uitbreiding van het handelingsrepertoire. Vernieuwing vindt dus voortdurend plaats, maar met kleine stapjes, voortbouwend op eerdere ervaring(-en) waardoor zich ook routines kunnen ontwikkelen. In dit artikel hebben we verder gewezen op het belang van modellen in de opleiding. Dergelijke modellen helpen docenten om meer te zien in een lessituatie en hun leservaringen en maken relevante theorie gemakkelijker toegankelijk. Modellen kunnen daarmee een rol vervullen als verbindende schakel tussen ervaring en theorie, zowel tijdens en als na de opleiding. In een later te publiceren artikel wordt de hier globaal beschreven opleidingsdidactiek praktisch uitgewerkt (Janssen et al., in voorbereiding). Daarnaast zullen we een ander artikel nog de theoretische achtergronden en praktische uitwerking van een bijbehorend assessmentprogramma beschrijven (Tartwijk, et al., in voorbereiding).

Literatuur

- Beijaard, D. & Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates
- Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science and Technology Society*, 24, 200-212.
- 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.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bunge, M. (1985). *Treatise of basic philosophy, vol. 7 part II: Philosophy of science and technology*. Dordrecht: D. Reidel.
- Creton, H.A. & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Academisch. Proefschrift. Utrecht. WCC.
- Dewey, J. (1986). *Logic. The Theory of Inquiry. The late works. Vol. 12*. Illinois.
- Fenstermacher, G. D (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education 20* (pp.3-56). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Hermans, H.J.M. (2006). *Dialogoog en misverstand*. Soest: Nelissen.
- Hermans, H.J.M. & E. Hermans- Janssen (1995) *Self-Narratives*. New York: Guilford Press.
- Janssen, F., Veldman, I. & Van Tartwijk, J. (in voorbereiding). Modelgestuurd leren van je succes: praktisch uitgewerkt voor de vakdidactiek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*.
- Janssen, F. & Hullu, E. de (2005). Modelbased learning from success. In: *Proceedings of the Conference of Authentic Science and Mathematics (Teacher) Education*, 7-12 november, Hsinchu, Taiwan.
- Janssen, F.J.J.M., Hullu, E. de & Tigelaar, D. (in press). Positive experiences as input for reflection of student teachers. *Teachers and teaching: Theory and Practice*.
- Kernis, M.H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological inquiry*, 14 (1), 1-26.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporary interpersonal theory and research: Personality, psychopathology and psychotherapy*. New York: Wiley.
- Korthagen, F. & Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher education*. 77-97.
- Kristof, A.L. (1996). Person-organisation fit: An integrative review of its conceptualisation, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Kristof-Brown, A.L. Zimmerman, R. & E. Johnson (2005). Consequences of individuals' fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organisation, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher education*, 21, 699-715.
- Mansvelder-Longaroux, D. (2006). *The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers*. Leiden: Leiden University.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217.
- Miller, S.D., Hubble, M. & B.C. Duncan (eds.) (1996). *Handbook of solution-focused brief therapy*. San Francisco: Jossey-Bas Inc.
- Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- Oosterheert, I (2001). *How students learn*. Academisch proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- Putnam, R. & H. Borko (1997). Teacher learning: implications of new views of cognition. B.J Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (eds). *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1223-1296). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sheldon, K.M. & T. Kasser (2001). Goals, congruence, and positive well-being: new empirical support for humanistic theories. *Journal of humanistic psychology*, 41, 30-50.
- Tartwijk, J., Tigelaar, D., Veldman, I. & F. Janssen (in voorbereiding). Beoordelen van competentieontwikkeling in een universitaire lerarenopleiding.
- Verloop, N., Driel, J. van & Meijer, P.C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Walsh, W.B. (2003). Person environment psychology and well-being. In W.B. Walsh (ed.) *Counseling psychology and human functioning* (pp. 93-122) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Webb, N. M. & Palinscar, A. S (1996). 'Group processes in the classroom'. In Berliner, D. & Calfee, R. C. (eds.) *The Handbook for Educational Psychology*. N.Y., Macmillan
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.). *Handbook of Classroom Management: research, practice and contemporary issues* (pp. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yinger, R.J. & Hendricks-Lee, M.S. (1995). Teacher planning. In: Anderson, L.W. (ed). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.