

# Leraren opleiden in brede leergemeenschappen

Jan Marten Praamsma, Christelijke Hogeschool Ede

Samenvatting

*Kort na het verschijnen van het artikel 'Ileverancier van stageplaatsen, mede-opleider of partners in leren?' in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders (Geldens & Popeijus, 2009) zijn we als lerarenopleiding voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing aan Christelijke Hogeschool Ede de uitdaging aangegaan stappen te zetten in de richting die door Geldens en Popeijus in hun artikel wordt geschetst. Samen met vertegenwoordigers van onze stagescholen zijn we bij elkaar gaan zitten om te zien hoe we kunnen komen tot intensivering en verdieping van de samenwerking. Daarmee werd een belangrijke stap gezet die grote gevolgen zou hebben voor de rolinvulling en beroepsidentiteit van alle betrokkenen. Niet in de laatste plaats voor de stagebegeleiders van destijds, die hun rol inderdaad zagen verschuiven van 'leverancier van stageplaatsen' naar 'partners in leren'. Maar ook voor de lerarenopleiders binnen de Hogeschool waren de gevolgen ingrijpend. Waar hun werk zich destijds vooral afspeelde op het instituut, verschoof de focus ook voor hen steeds meer richting de praktijkschool, waar ze ook daadwerkelijk steeds meer te zien waren.*

*In deze bijdrage staat de vraag centraal welke invloed de vorming van leergemeenschappen heeft gehad voor de taakinfilling en taakopvatting én daarmee voor de professionele identiteit van de betrokken lerarenopleiders, zowel de opleiders aan de hogeschool als de begeleidende leraren op de stageschool. Beide groepen legden we hiertoe een korte evaluatieve vragenlijst met open vragen voor.*

## Ervaring, theorie en praktische wijsheid

Lunenberg en Korthagen onderscheiden in de ontwikkeling van beginnende docenten drie centrale samenhangende begrippen: ervaring, theorie en praktische wijsheid (Lunenberg & Korthagen, 2009). In onze opleiding waren die drie aspecten aanvankelijk in een traditioneel patroon belegd: de praktische wijsheid was vooral te vinden bij de stagebegeleider op school, de theorie vooral bij de docent op de hogeschool en de ervaring deed de student op door veel te oefenen en te reflecteren tijdens de stage. Het was vooral aan de student om de drie elementen door reflectie en intervisie te (leren) integreren.

Op de weg naar 'partners in leren' kwamen we er al snel achter dat de complementariteit van deze drie rollen een goede basis vormde voor nadere samenwerking. Theorie en praktijk zouden dicht bij elkaar komen en dat zou de leercontext van de student aanmerkelijk kunnen verrijken. Maar belangrijker nog: meer praktijkbetrokkenheid van de hogeschooldocenten en meer theoretische uitdaging voor de stagebegeleiders op de scholen zou ook die partijen goed kunnen doen.

## Brede leergemeenschappen

Eén en ander resulteerde in het ontwikkelen van nieuwe samenwerkingsverbanden met een aantal stagescholen, die de vorm kregen van 'leergemeenschappen', bij ons aangeduid als 'brede leergemeenschappen' omdat ze zowel de hogeschool als de stageschool omvatten. Door afstu-

deeronderzoeken te clusteren rond een vraag die door de vaksectie op school werd aangedragen ontstond de eerste synergie. De eerste bredere ontmoetingen ontstonden op natuurlijke momenten tijdens presentatie van onderzoeksplannen of -resultaten. Die ontmoetingen bleken inspirerend te werken voor nieuwe vormen van samenwerking, zoals het verzorgen van studieonderdelen op de stageschool in plaats van op de hogeschool. Zo raakten de stagebegeleiders van weleer steeds meer betrokken in het totale opleidingsproces en de hogeschooldocenten bij de praktijk van de school. De leergemeenschap groeide, met het enthousiasme van de deelnemers als voedingsbodem. Dat gebeurde vooral door de bestaande samenwerking met nieuwe ogen te bekijken. Inspiratiebron voor die nieuwe manier van kijken vonden we in het werk van Joseph Kessels, vooral in zijn oratie 'Verleiden tot kennisproductiviteit' waarin hij het concept uitwerkt van 'kennisproductieve netwerken' (Kessels, 2001).

Kessels noemt in zijn oratie drie voorwaarden voor succesvolle productieve netwerken. De eerste voorwaarde is die van 'wederzijdse aantrekkelijkheid'. Op dit terrein bleek als snel dat de complementariteit van theorie en praktijk hierin een grote rol speelde. Maar er was meer. De praktijkscholen hadden vragen en problemen waar ze zelf geen antwoord op konden geven of waar ze zich wegens tijdgebrek niet in konden verdiepen. Concrete voorbeelden waren vragen rond de doorgaande leerlijn op het gebied van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing of het ontwikkelen van een (godsdienst)pedagogische visie op interreligieus onderwijs voor de school. De hogeschool beschikte daarbij op haar beurt over onderzoekscapaciteit in de vorm van leeronderzoek van studenten en expertise om dat onderzoek goed te begeleiden.

Eén instituutsopleider schrijft hierover:

*"Dit levert authentieke leervragen op, studenten worden meer geprikkeld om over die vragen na te denken. Op deze manier komt ook het gesprek / de dialoog tussen student en werkveld op gang. Je voorkomt dat docenten en begeleiders alleen tegen studenten praten. In learning communities praat je met elkaar."*

Al snel bleek echter dat de win-win situatie verder reikte dan het opleiden van studenten. Opleiders van hogeschool én stageschool raakten samen met de studenten betrokken in een proces van schoolontwikkeling. Partners in een leerproces!

## **Passie**

Daarmee kwam ook de tweede voorwaarde van Kessels in zicht: 'op zoek naar passie'. 'Passie' gaat een stap verder dan de meer pragmatische 'wederzijdse aantrekkelijkheid'. Bij een gedeelde passie heb je niet alleen elkaar nodig, er is ook wederzijdse herkenning. Die herkenning werd gevonden in de gedeelde liefde voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, een vak dat voortdurend onder druk staat, enerzijds vanuit de secularisatie, anderzijds vanuit de ontwikkeling van een multireligieuze samenleving. Vooral dat laatste aspect - de vraag naar de rol van het vak godsdienst/levensbeschouwing in een multireligieuze samenleving - kwam al snel centraal te staan in de thema's van onze leergemeenschappen.

Daarbij bleek dat dergelijke vragen niet gemakkelijk instrumenteel te onderzoeken zijn en dat er vanuit de handboeken niet eenvoudig antwoorden op te geven zijn. Het zijn vragen die de creatieve, lerende en onderzoekende inzet behoeft van alle betrokkenen.

Eén van de instituutsopleiders schrijft later over die gedeelde inzet:

*“De student neemt deel aan het inhoudelijk debat tussen de opleiding en de school en wordt daarin gelijk als volwaardig gesprekspartner meegenomen. Voor een vak in ontwikkeling als het onze is het belangrijk dat studenten zo meedraaien in de frontlinie van de ontwikkeling van het vakgebied.”*

En zo komen we bij de derde voorwaarde van Kessels: 'verleiden tot kennisproductiviteit'. Van verleiden hoeft echter nauwelijks nog sprake te zijn. Vanuit de gedeelde passie én vanuit het gedeelde besef van urgentie met betrekking tot de vragen die aan de orde zijn is de noodzaak tot het zoeken naar antwoorden evident. Er zijn belangrijke vragen aan de orde waar we voorlopig nog geen antwoord op hebben.

## Comfort zone

Het mag duidelijk zijn dat onze lerarenopleiders - aan de hogeschool én in de stageschool - op deze manier fors uit hun 'comfort zone' gehaald zijn. Theoretische en praktische wijsheid zijn niet langer de bronnen die aan leraren-in-opleiding worden overgedragen als ondersteuning van hun groeiende ervaring, oefening en reflectie, maar het zijn bronnen die ingezet worden om schouder aan schouder mét de studenten te werken aan de toekomst van het vak in een snel veranderende samenleving. Voor de rol en de beroepsidentiteit van alle drie de groepen heeft dat grote consequenties.



**De leraren-opleiders werden fors uit hun 'comfort zone' gehaald.**

Eén van de stagebegeleiders schrijft bijvoorbeeld in de evaluatie:

*“Ik werd gedwongen om het vak binnen mijn school met de ogen van de studenten te bekijken (die steeds de nieuwste ontwikkelingen meebrengen), wat een stimulans is om te blijven leren en het vak en de manier waarop het gegeven wordt up-to-date te houden.”*

## Beroepsidentiteit

Vanassche en Kelchtermans laten in hun onderzoek uit 2015 zien dat de beroepsidentiteit van lerarenopleiders weinig eenduidigheid kent (Vanassche & Kelchtermans, 2015). Sommige lerarenopleiders hebben een (school)vakachtergrond en bouwen hun professionele identiteit als opleider vooral daar omheen. Andere lerarenopleiders vertrekken vanuit een meer pedagogische of op reflectie gerichte benadering en geven vanuit dat perspectief hun identiteit als opleider vorm. Vanassche en Kelchtermans wijzen daarbij op het risico dat de oriëntatie van de lerarenopleider lang niet altijd aan hoeft te sluiten bij de oriëntatie van de leraar-in-opleiding. Zij vragen aandacht voor wat zij noemen 'de (in)congruentie tussen de zelfpositioneringen van de lerarenopleider en de leraren-in-opleiding' en pleiten voor bewustwording voor de betrekkelijkheid van de eigen zelfpositionering. In de hierboven beschreven casus is echter duidelijk geworden dat dit punt van zorg kan worden omgezet in een punt van kracht door het uitgangspunt te kiezen in de complementariteit van de betrokkenen bij de leergemeenschap. Opleiden in leergemeenschappen biedt lerarenopleiders de ruimte in de gezamenlijke aanpak van concrete problemen boven de beperkingen van de eigen positionering uit te stijgen.

Eén van de instituutsopleiders schrijft bijvoorbeeld in de evaluatie:

*“In deze setting ervaar ik, dat ik juist de praktijk, de studenten en ook mijzelf kan verrijken door mijn kennis en ervaring te koppelen aan hun kennis en ervaring. Ik leer dus van hun kennis en ervaring, het verdiept en verbreedt mij als lerarenopleider en daagt me uit om scherp te blijven op funderende en functionele kennis.”*

## Vervolgonderzoek

Dat het opleiden in brede leergemeenschappen gevolgen heeft voor de kwaliteit van de vorming van leraren-in-opleiding ligt voor de hand. Van de impact die het heeft op de rolinvulling en het professioneel zelfverstaan van de lerarenopleider kon in deze praktijkbijdrage alleen nog een eerste indruk gegeven worden. Nader onderzoek naar de gevolgen van het opleiden in brede leergemeenschappen zal de consequenties voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders verder in kaart moeten brengen.

## Referenties

- Geldens, J., & Popeijus, H. (2009). Leverancier van stageplaatsen, medeopleider of partners in leren? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(3), 36-43.
- Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Enschede, Twente: Universiteit Twente.
- Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2009). *Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren*. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). Opleidersprofessionaliteit: de relatie tussen de positionering van lerarenopleiders en hun opleidingspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 65-76.