

# Worstelen met werkpleklers

*Naar een beschrijvend model van werkpleklers*<sup>1</sup>

*Leren op de werkplek is de voorbije jaren een centraal thema geworden in (het beleid rond) de lerarenopleiding. Door opleidings- en meer te verbinden met de authentieke beroepspraktijk zouden er krachtiger leeromgevingen geschapen kunnen worden. Dit alles gaat samen met een pleidooi voor meer praktijkervaringen in de opleiding tot leraar. In het verlengde hiervan – én gestimuleerd door de recente regelgeving – werden in de lerarenopleidingen verschillende varianten van werkpleklers ingevoerd. Hoewel deze ontwikkelingen met grote vanzelfsprekendheid plaatsvinden, roepen ze de vraag op: Is werkpleklers een mogelijkheid om de opleidingsdidactische ambities te realiseren? Ofschoon het 'leren op de werkplek' een grote face validity heeft, is het fenomeen zelf behoorlijk complex, zowel conceptueel als empirisch. Daarenboven leert de ervaring dat werkpleklers niet altijd tot de verhoopte leerresultaten leidt.*

*Dit artikel presenteert een beschrijvend model om werkpleklers als opleidingsdidactisch vraagstuk in kaart te brengen. Het model is gebaseerd op een uitgesproken visie op de professionele ontwikkeling van (toekomstige) leraren en een analyse van de onderzoeksliteratuur. Hiermee brengen we verslag uit over de resultaten van het onderzoek naar werkpleklers (Kelchtermans, Ballet, Peeters, März, Piot, Robben, & Maes, 2008).*

## Een visie op professionele ontwikkeling

### Reflectief ervaringsleren

De opleiding tot leraar wordt steeds meer beschouwd als een proces dat gedurende de hele loopbaan verder loopt. Dit proces duiden we aan met de term 'professionele ontwikkeling', "namelijk het levenslange leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert uit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (= leerkracht) en de context, waarin hij/zij permanent een aantal ervaringen opdoet" (Kelchtermans, 2001, p. 14; zie ook Kelchtermans, 1994).

Aan deze conceptualisering van professionele ontwikkeling ligt een belangrijke assumptie ten grondslag: de initiële opleiding is slechts één - zij een erg belangrijke - fase in het proces van 'leraar worden'. Om deskundigheid in beroepstaken te verwerven, moet men als leraar immers blijven leren en professioneel groeien (zie o.m. Kelchtermans, 2001).

In het levenslange professionele leren van leraren wordt het centrale leerproces gevormd door reflectief ervaringsleren (Kelchtermans, 2001). Ervaringen worden actief - door middel van reflectie op zowel het handelen

als het denken - geïntegreerd. Reflectie omschrijven we met Kelchtermans (2001) als 'het menselijk vermogen om expliciet terug te kijken op en na te denken over het eigen handelen als leerkracht' (p.10). Om echt te spreken van professionele ontwikkeling is het dan ook noodzakelijk om de ervaringen reflectief te verbinden met en te integreren in de reeds aanwezige kennis en opvattingen van de lerende (Kelchtermans, 2001; zie ook Korthagen, 2001; Korthagen & Koster, 1996). Daardoor ontwikkelt de betrokkene enerzijds een breder, verfijnder en effectiever repertoire aan handelingsvaardigheden en anderzijds een meer gefundeerde (geldige) kennisbasis over de professionele situaties en opdrachten.

Om werkelijk bij te dragen tot professionele ontwikkeling, dient de inhoud van reflectie voldoende 'breed' en 'diep' te zijn (Kelchtermans, 2001, 2007).

**Hoewel het 'leren op de werkplek' een grote face validity heeft, is het fenomeen zelf behoorlijk complex, zowel conceptueel als empirisch.**

### Brede reflectie

Deze brede benadering houdt een kritiek in op de tendens om het reflecteren te reduceren tot de technische aspecten van kennis en vaardigheden ("Wat moet ik doen om het volgende keer beter - d.w.z. effectiever - te doen als leraar?").

Hoewel we de technische dimensie in professioneel leraarschap niet betwisten, wil onze benadering uitdrukkelijk ook andere wezenlijke dimen-

AUTEUR(S)

Geert Kelchtermans,  
Katrijn Ballet, Guido Cajot,  
Kristien Carnel, Virginie März,  
John Maes, Elien Peeters,  
Liesbeth Piot en Danny Robben

Projectgroep 'Onderzoek naar de effectiviteit van werkpleklers in diverse omstandigheden'

(Zie verder auteurspagina's)

sies van het leraarschap een plaats geven, namelijk de morele, politieke en emotionele aspecten van het beroep (Hargreaves, 19994).

Handelen als leraar impliceert altijd het beoordelen van situaties en het nemen van beslissingen vanuit een waardengebonden opstelling. In die zin hebben professionele, 'technische' beslissingen als leraar altijd *morele implicaties*. De waardengebonden keuzes die men maakt weerspiegelen daarenboven een normatieve idee over goed onderwijs en goed leraarschap. Over die idee bestaat evenwel geen consensus en in die zin wordt het handelen van leraren ook gekenmerkt door een *politieke dimensie*. Zij verwijst naar de processen van macht en invloed die ervoor zorgen dat een bepaalde idee van goed onderwijs zich op een bepaald moment en in concrete contexten doorzet en de toon aangeeft.

Tenslotte vereist leraarschap ook een engagement in een relatie van zorg tegenover de leerling. Die relatie van zorg en verantwoordelijkheid impliceert dat de persoon van de leraar altijd mee in het geding is in de professionele praktijk en dus dat die praktijk altijd gekenmerkt wordt door *emotionaliteit* (Kelchtermans, 2001, 2007; Nias, 1996).

### Diepe reflectie

Naast deze breedte moet reflectie ook 'diep' zijn en dus reiken voorbij het niveau van het handelen en doorstoten tot de onderliggende opvattingen. Het onderscheid dat Argyris en Schön (1978) maken tussen twee soorten leren is in dit verband verhelderend: zij spreken over 'single loop learning' versus 'double loop learning'. Bij het verbeteren van het handelen vindt vooral 'single loop' leren plaats. De nadruk ligt dan voornamelijk op het leren van specifieke handelingsrepertoires, het verbeteren van de werkwijze en de resultaten ervan (cf. "het goed doen") (Aelterman & Schepens, 2002). 'Double loop leren' is gericht op het ter discussie stellen van handelingsrepertoires (cf. "doen we wel de goede dingen?") en impliceert dus dat de onderliggende opvattingen in vraag gesteld worden tijdens het leren.

Aansluitend bij het 'teacher thinking' - onderzoek (zie o.m. Clark & Peterson, 1986) en op basis van zijn narratief-biografisch onderzoek naar professionele ontwikkeling, heeft Kelchtermans (1994) de opvattingen van leraren geconceptualiseerd in termen van het persoonlijk interpretatiekader. Doorheen hun onderwijsloopbaan ontwikkelen leraren een *persoonlijk interpretatiekader*, een geheel van cognities dat fungeert als de bril waardoor zij concrete beroepssituaties waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. De betekenisgeving aan de concrete ervaringen staat hier dus centraal. Dit persoonlijk interpretatiekader vormt de - altijd tijdelijke - 'mentale neerslag' van de professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan van leerkrachten. Binnen dit persoonlijk interpretatiekader kunnen we volgens Kelchtermans twee belangrijke domeinen onderscheiden: het *professioneel zelfverstaan* en de *subjectieve onderwijstheorie* (Kelchtermans, 1994).

Het professioneel zelfverstaan verwijst naar het geheel van opvattingen die men heeft over zichzelf

als leraar. Op basis van onderzoek konden daarin vijf componenten onderscheiden worden:

- *Zelfbeeld* (descriptief): hoe beschrijft de leraar zichzelf?; welk beeld heeft hij/zij van zichzelf?
- *Zelfwaardegevoel* (evaluatief): hoe goed vindt de leraar dat hij/zij het beroep uitoefent? Hoe evalueert iemand subjectief zijn/haar beroepsfunctioneren?
- *Beroepsmotivatie* (conatief): welke motieven spelen een rol in de keuze van leraren om in het beroep te stappen, erin te blijven of om van beroep te veranderen? Wat zijn voor de betrokkene de belangrijke motiverende factoren in het beroep?
- *Taakopvatting* (normatief): wat ziet de betrokkene als zijn/haar taak om een goede leraar te zijn? Wat behoort – in zijn/haar opvatting – tot de job en wat niet? Anders gesteld (en ter onderscheiding van de subjectieve onderwijstheorie), het is het persoonlijke antwoord op de vragen: "wat moet ik doen en waarom dat?"
- *Toekomstperspectief* (prospectief): welke verwachtingen heeft de betrokkene tegenover zijn/haar toekomst in het beroep? Hoe beleeft hij/zij die verwachte toekomst?

De subjectieve onderwijstheorie is een persoonlijk geheel van kennis en opvattingen over onderwijzen. Bijvoorbeeld: vakinhoudelijke kennis, opvattingen over effectieve (vak-)didactische strategieën of vuistregels voor goed klassenmanagement en groepsdynamische inzichten. Het gaat het om het persoonsgebonden antwoord op de vragen: "Hoe moet ik het doen?" en "Waarom zo?".

Samengevat: professionele ontwikkeling vertaalt zich dan in kwalitatieve veranderingen in zowel het handelen als het denken van de leraar die elkaar onderling beïnvloeden (Kelchtermans, 2001). Voor het handelen betekent dit volgens Kelchtermans (2001) dat er een grotere effectiviteit van de professionele activiteiten ontstaat: men kan immers putten uit een breder handelingsrepertoire en dat adequater inzetten. Verandering in het denken impliceert dat de inhoud van het persoonlijk interpretatiekader zich verder verfijnt, getoetst wordt en zo een grotere geldigheid verwerft. Reflectie vormt een sleutelvaardigheid om vanuit concrete ervaringen zich bewust te worden van het eigen persoonlijk interpretatiekader, de inhoud ervan te expliciteren, te toetsen en te optimaliseren indien nodig.

### Werkplekleren als opleidingsdidactisch vraagstuk

Het reflectief ervaringsleren vormt de kern van de diverse varianten van het leren op de werkplek zoals dat de voorbije jaren vorm kreeg in Vlaamse lerarenopleidingen. Een literatuuronderzoek over werkplekleren leert dat er diverse opvattingen bestaan over de relatie tussen leren op de werkplek en de opleiding.

Traditioneel werden leren en werken als twee exclusieve en duidelijk gescheiden domeinen beschouwd (Sfard, 1998). Enerzijds ging men uit van de gedachte dat men eerst een opleiding moet volgen om het geleerde later te vertalen in de beroepspraktijk (Sfard, 1998). De nadruk ligt hier op het formeel leren: het

verwerven van kennis en vaardigheden die later toegepast worden.

De omgekeerde relatie kwam ook voor: werken als een middel tot leren. Hiervan was al sprake in het middeleeuwse gildewezen: het meewerken met de meester moest ertoe leiden dat de gezelschap leerde hoe het betreffende beroep moest worden uitgeoefend (Sociaal Cultureel Planbureau, 2006). Ook hier worden leren en werken als twee exclusieve zaken bekeken. Via een meesterproef kon de gezelschap de positie van meester verwerven (Streumer & Van der Klink, 2001). Deze visie is tegenwoordig nog steeds aan de orde in het leerlingwezen, waarbij het werken in dienst staat van het leren. Hier geldt echter dat het werken niet uitsluitend op het leren is gericht; er moet ook productieve arbeid worden geleverd. In deze benadering van werkplekleren wordt ook het sociale aspect van leren erkend. Toch dient men zich ervan bewust te zijn dat werken niet automatisch leidt tot leren (Hager, 2004).

Deze exclusieve benaderingen van leren en werken stoten echter steeds meer op kritiek (zie o.m. Sford, 1998) en steeds meer auteurs bepleiten een nieuwe en geïntegreerde visie op leren en werken. Zij beroepen zich vooral op gewijzigde inzichten uit de leerpsychologie (zie o.m. Vermetten, Daniëls & Ruijs, 2004). De laatste jaren wordt daar uitgegaan van een constructivistische visie op leren, die zich afzet tegen het traditionele informatietransmissie-model over onderwijs en leren. Leren wordt vanuit deze constructivistische visie beschouwd als een actief leerproces waarbij zelfsturing en zelfregulatie van de lerende een centrale plaats innemen en waarbij de lerende betekenissen opbouwt. Naar aanleiding van deze verschuivingen verandert niet alleen de opvatting over de manier waarop mensen leren, maar ook over effectieve methodes van onderwijzen. Zo is het belangrijk dat leerprocessen ingebed worden in krachtige leeromgevingen waarin leerlingen aangemoedigd worden om dergelijke dispositie te verwerven (De Corte, 1996).

De opkomst van en het geloof in werkplekleren moet tegen deze achtergrond begrepen worden. Door leerprocessen in te bedden in authentieke, reële en coöperatieve situaties rekent men op een betere persoonlijke integratie van het geleerde en dus op een grotere transfercapaciteit naar toepassingen in reële beroepsituaties. Werkplekleren wordt dan ook omschreven als *“een bewuste opleidingsvorm waarbij er over het algemeen sprake is van een combinatie van on-the-job en off-the-job opleiden, teneinde een goede aansluiting te verkrijgen tussen het geleerde en de werkplek om daarmee de kans op transferproblemen te reduceren.”* (Kallenberg, 2007, p. 16).

De hele beweging rond het competentiedenken heeft het pleidooi om opleiding en beroepspraktijk te koppelen overigens nog bevestigd (Klarus, 1998; Snoek, Van der Wolk, & Van Ouden, 2003). Het competentiedenken kan beschouwd worden als een technisch denkkader voor het ontwerpen, organiseren, verantwoord en implementeren van een opleidingscurriculum. Uit globale doelstellingen (vaak gepresenteerd in exhaustieve lijst van basiscompetenties of eindtermen) worden zo gedetailleerd mogelijke matrices af-

geleid van alle vereiste (deel)competenties aan de hand waarvan vervolgens concrete opleidingsinhouden en -activiteiten ontworpen (en achteraf beoordeeld) worden. De matrices moeten toelaten om enerzijds alle belangrijke of vereiste (deel)competenties af te dekken in de opleidingsactiviteiten (geen witte vlekken laten) en anderzijds door middel van het opzet en aanbod van het opleidingsprogramma verantwoording af te leggen tegenover de overheid dat alle decretaal bepaalde basiscompetenties nagestreefd c.q. bereikt werden. De notie ‘competentie’ weerspiegelt dus de idee dat kennis, handelingen, vaardigheden en attitudes in de beroepspraktijk op geïntegreerde wijze gebruikt moeten worden, dat ze vooraf exhaustief geïdentificeerd en beschreven kunnen worden en vervolgens via doelgerichte activiteiten nagestreefd (bereikt) kunnen worden. Vanuit deze visie bestaat de expertise van de geschoolde leraar er dan in dat hij/zij persoonlijk alle competenties verworven en geïntegreerd heeft, zodat ze in zijn/haar handelen tot uiting komen.

Ondanks de schijnbare technische en conceptuele helderheid zijn er theoretisch en opleidingspraktisch heel wat problemen met het competentiedenken:

- Er is een risico van statisch gebruik van de competenties;
- Men moet steeds rekening houden met de complexiteit van concrete situaties en contexten. Het is niet zo makkelijk aan te geven welke competenties in een bepaalde situatie concreet aan de orde zijn;
- Professioneel oordelen is een permanente en situatiegebonden opgave en is niet als competentie te omschrijven;
- Men moet aandacht hebben voor de idee van het professionele zelf, van de leraar als persoon, waarvan zowel onderzoek (Kelchtermans, 2007) als praktijkervaring aantonen dat ze zeer cruciaal is voor het verloop van onderwijs- en leerprocessen. Dit zelf(verstaan) laat zich niet adequaat operationaliseren in termen van het competentiedenken. Opvoeding en onderwijs zijn fundamenteel relationeel, een tussenmenselijk gebeuren dat andere aspecten en dimensies omvat dan in competentietermen gevat kunnen worden, maar die toch van cruciaal belang zijn voor goed leraarschap: engagement en motivatie (Kelchtermans, 2007; Simons & Kelchtermans, 2008). Door het competentiedenken worden al deze wezenlijke aspecten genegeerd, niet meegenomen en daardoor feitelijk onbelangrijk, zelfs belachelijk. Men kan er in competentietermen niet betekenisvol over spreken of denken (Masschelein & Simons, 2003).

Het moet dus duidelijk zijn dat de eerder gepresenteerde visie op professionele ontwikkeling en de rol van reflectief ervaringsleren daarin een andere is dan die van het competentiedenken. Het actuele spreken en denken over werkplekleren sluit echter helemaal aan bij het competentiedenken. De benadering in dit artikel wil dan ook ruimer zijn en recht doen aan de eigenheid en complexiteit van het (opleiden tot) leraarschap. Daarom stellen we de notie ‘professionele ontwikkeling’ centraal als begrip. Wat in onze ogen ‘goede’ arrangementen zijn voor werkplekleren gaat dus verder dan het verwerven/verdiepen van (technische) competenties.

Fundamenteel voor goed leraarschap is het beschikken over theoretische kennis (om situaties te kunnen 'lezen', interpreteren, duiden) om adequaat te oordelen welke handelingsstrategieën en houdingen in een concrete situatie het meest aangewezen zijn. Theorie zonder praktijk heeft dus geen zin, maar het omgekeerde is even nefast (Kelchtermans, 2003). De opleidingsdidactische uitdaging bestaat er net in om ervoor te zorgen dat ze - in voortdurende interactie - elkaar versterken en uitdagen en dat de betrokken persoon die interactie en integratie actief realiseert (Kelchtermans & Ballet, 2008).

**De opleidingsdidactische uitdaging bestaat erin om ervoor te zorgen dat theoretische kaders en praktijkervaringen - in voortdurende interactie - elkaar versterken en uitdagen en dat de lerende die interactie en integratie actief realiseert.**

De essentie in bovenstaande discussie is dat werkplekleren plaatsvindt in, maar ook kan plaatsvinden dankzij de complexiteit van reële of zo reëel mogelijke beroepscontexten. Het werkplekleren staat dus altijd in functie van zowel de context (condities) als van de wijze waarop de lerende er betekenis aan geeft en ermee omgaat. Als werkdefinitie voor werkplekleren kunnen we ons best vinden in de omschrijving van Onstenk (2001): "... een op ervaring gebaseerd leren, een actief en constructief proces dat plaatsvindt in een reële arbeidssituatie als leeromgeving, met de werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk als leerobject" (p.135).

We besluiten dat het idee van werkplekleren een specifieke agenda tussen verschillende actoren omvat. De drie actoren zijn: de student met zijn/haar educatieve behoeften, de mentor als sleutelfiguur vanuit de stageplaats en de stagebegeleider vanuit het opleidingsinstituut. De relatie tussen de drie actoren leidt tot een bepaalde begeleidingsagenda.

**Het idee van werkplekleren omvat een specifieke agenda tussen verschillende actoren: de student met zijn/haar educatieve behoeften, de mentor als sleutelfiguur vanuit de stageplaats en de stagebegeleider vanuit het opleidingsinstituut.**

In de relatie tussen de student en de mentor (op de stageplaats) blijkt vaak sprake te zijn van 'single loop leren'. Via tips van de mentor wordt de student beter in staat geacht om goede beslissingen te nemen over welke activiteiten in de gegeven situatie het beste effect zullen hebben (Kelchtermans, 2001). Vanuit onze opleidingsdidactische visie dient in de relatie student-stagebegeleider het ervaringsleren vanuit brede en diepe reflectie centraal te staan: de ervaringen reflectief te leren verbinden met en te integreren in de

reeds aanwezige kennis (Kelchtermans, 2001). Tenslotte zullen het opleidingsinstituut en de stageplaats een vorm van afstemming en samenwerking moeten uitbouwen die de realisatie van de respectievelijke leeragenda's ondersteunt en mogelijk maakt.

In de volgende paragraaf gaan we verder in op de factoren die het verloop van werkplekleren bepalen in de driehoeksrelatie tussen student, opleidingsinstituut en school.

### Determinanten en kritische factoren

Aansluitend bij onze visie op professionele ontwikkeling en reflectief ervaringsleren, dient werkplekleren bij te dragen tot professioneel leraarschap in de brede en complexe zin van het woord. De breedte en diepte van het leren (als reflectieresultaat) staan als criterium voorop. De feitelijke realisatie van deze agenda (of het uitblijven ervan) wordt echter beïnvloed door een veelheid van factoren (determinanten) binnen de actoren of hun onderlinge relaties. Op basis van een literatuurstudie ontwikkelen we een conceptueel model dat toelaat het complexe fenomeen van werkplekleren in kaart te brengen en te beschrijven. Vooraf is het belangrijk om op te merken dat het onderscheiden van deze factoren op zich niet zinvol is. De impact van de verschillende determinanten zit precies in hun onderlinge interactie.

### Kenmerken van de werkplek

Bij het leren op de werkplek spelen een aantal kenmerken van de werkplek een belangrijke rol. We staan achtereenvolgens stil bij de heersende cultuur, de aard van de aangeboden activiteiten en de wijze waarop de begeleiding plaatsvindt.

#### Heersende cultuur

Een lerende bevindt zich niet in een vacuüm (zie o.m. Scribner, 1999; Smylie, 1995). Het leren op de werkplek wordt in sterke mate beïnvloed door de culturele werkcondities: de gedeelde opvattingen over onderwijs, samenwerking, ... maar ook de opvattingen over de rol die stagiairs innemen op de werkplek (zie o.m. Deketelaere, Kelchtermans, Struyf, & De Leyn, 2005). Deketelaere et al. (2005) spreken over een 'beroepsgerichte cultuur' wanneer men op de werkplek vooral verwacht dat de stagiair zich zo snel mogelijk inschakelt in de organisatie. Omgekeerd kan men op de werkplek ook aandacht hebben voor de opleidingsfunctie, bijvoorbeeld wanneer men voldoende tijd maakt voor de stagiair en bijvoorbeeld stilstaat bij welke taken en opdrachten hij graag op zich zou nemen, .... Dan spreekt men eerder over een 'opleidingsgerichte cultuur'. De auteurs waarschuwen onmiddellijk dat er hierbij geen uitspraak kan gedaan worden over de 'doeltreffendheid' van een bepaalde cultuur, precies omdat de interactie met de leerhouding van de student sterk bepalend is voor het leerresultaat (zie verder).

#### Aard van de activiteiten op de werkplek

Sterk samenhangend met de cultuur van de werk-

plek, is ook de aard van de activiteiten op de werkplek bepalend voor de mogelijke leereffecten. Zo meent Geldens (2007) dat de werkplek compleet en rijk ingericht moet zijn. Leeromgevingen zijn rijk wanneer ze zijn toegesneden op de individuele behoeften, mogelijkheden en stijlen van de lerende en wanneer ze variaties in leerstrategieën toelaten en uitnodigen tot activiteit. Daarnaast moet de leeromgeving een realistisch karakter hebben (Geldens, 2007). Er moet overigens ook ruimte zijn voor de autonomie van de student (Smylie, 1995). Daarom is het ook belangrijk dat de omgeving in de mogelijkheid voorziet om zelfstandig te leren, waardoor de student mede verantwoordelijk kan zijn voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Ook Blokhuis (2003) erkent deze nood om zelf het leerproces in handen te kunnen nemen en stelt dat een werkplek participatie moet kunnen bieden. Anders gezegd, op de werkplek moeten er mogelijkheden zijn om realistische en betekenisvolle werkzaamheden uit te voeren waardoor de student zelf verantwoordelijkheid krijgt. Belangrijk bij de aard van deze activiteiten is de perceptie die de student heeft van de condities van de werkplek: heeft hij het gevoel dat er tijd is om stil te staan bij ervaringen? Bovendien kan een te hoge werkdruk leiden tot een daling van de kwaliteit van hun leerervaringen (Deketelaere et al., 2005). Blokhuis (2003) spreekt in dit opzicht ook wel van het ontstaan van een proces van 'adaptief' leren in plaats van 'innovatief' of 'creatief' leren.

Het omgekeerde is ook het geval: wanneer de student het gevoel heeft dat hij niets om handen heeft en zich gaat vervelen wegens teveel tijd, dreigt het leerproces evenzeer in het gedrang te komen (Deketelaere et al., 2005).

#### *De begeleidershouding*

Dat toekomstige leerkrachten specifieke zorg en ondersteuning behoeven, wordt algemeen erkend. De initiële opleiding is immers ook wel een 'kritische fase': het is een periode van intensieve professionele ontwikkeling, van het uitbouwen, bevragen, herzien en uitbreiden van zowel het handelingsrepertoire als leraar als van het persoonlijk interpretatiekader (Deketelaere, Kelchtermans, Robben & Sondervorst, 2004). Toekomstige leraren worden immers geconfronteerd met een veelheid en complexiteit in beroepstaken en verwachtingen. Daarom is begeleiding tijdens deze fase onontbeerlijk om de professionele ontwikkeling te ondersteunen.

Tijdens het functioneren op de werkplek ('stage') wordt die begeleiding veelal opgenomen door de stageplaats. De mentor speelt hierin een centrale rol de leraar-in-woording te helpen in het 'ontdekken' en 'overleven' (Deketelaere et al., 2004).

Wil deze begeleiding werkelijk bijdragen tot professionele ontwikkeling, dan mag ze niet overgelaten worden aan toevallige contacten tussen de beginnende leraar en een meer ervaren collega (Deketelaere et al., 2004). Er dient structurele begeleiding opgezet te worden. Bovendien pleit men voor een combinatie van werk- en leerbegeleiding, waarbij aanvankelijk de klemtoon ligt op werkbegeleiding die later overgaat in leerbegeleiding (Deketelaere et al., 2004). Met werkbegeleiding bedoelt men begeleiding gericht op prak-

tische ondersteuning en het zorgen voor een efficiënte ingroei op de school. De mentor is in dit geval 'een expert', een deskundige die adviezen, tips en misschien zelfs een soort van 'receptenboek' aanreikt (Deketelaere et al., 2004). Wanneer een mentor echter ook bekommerd is om de persoonlijke groei, kan deze aanzetten tot reflectie. Dan wordt het leerbegeleiding. Essentieel in deze leerbegeleiding is dat het persoonlijk interpretatiekader verfijnd wordt en er dus professionele ontwikkeling plaatsvindt. Blokhuis (2003) spreekt in dit opzicht ook van de nood aan het verwoorden van denk- en handelingsprocessen. Op die manier leert men dus de rationale achter zijn acties kennen en de gevolgen daarvan begrijpen (Smylie, 1995).

Wanneer de voorwaarden voor leerbegeleiding (tijd, competentie, ...) onvoldoende vervuld zijn, is de kans echter groot dat de begeleiding zich beperkt tot werkbegeleiding en op die manier weinig mogelijkheden tot professioneel leren biedt.

Hoewel 'mentoring' als een beloftevol middel gezien wordt om het leren op de werkplek te bevorderen, bestaan er o.m. volgens Geldens (2007) ook heel wat twijfels over de effecten van mentoring op het leren van de aanstaande leraar. Uit onderzoek is immers gebleken dat er bij het leren op de werkplek eigenlijk weinig verandert en dat de betrokkenen te weinig gebruik maken van de aanwezige leermogelijkheden (Bergen & Van Veen, 2004). De feedback van de mentor is vaak vooral situatiegebonden en raakt nauwelijks theoretische principes van het leren van leerlingen aan. De begeleiding beperkt zich in vele gevallen dus tot werkbegeleiding. Op de werkplek is er in dergelijke gevallen weinig sprake van echte professionele ontwikkeling. Hierdoor is er weinig of geen congruentie tussen het leren op de werkplek en het leren op het opleidingsinstituut voor de leraren-in-opleiding. Zo ontstaan er voor de studenten twee werelden: die van het opleidingsinstituut en die van de werkplek (stageplaats). Het komt er dus op aan om deze twee werelden op elkaar te betrekken.

Om dat te realiseren dient vooreerst de mentor goed voorbereid te worden op zijn verantwoordelijkheden. Deketelaere en haar collega's (2004) geven aan dat leerbegeleiding een specifieke professionele deskundigheid vereist. Dus is professionele vorming rond de nieuwe verantwoordelijkheden van de mentor noodzakelijk (Schepens, 2005). Dit heeft grote gevolgen voor de begeleiding door de school en de opleiding. De opleiding zal dan ook een nauwere samenwerking moeten inbouwen met de stageschool om de mentor voor te bereiden op en te ondersteunen in zijn/haar taak (Aelterman & Schepens, 2002).

Een belangrijk aandachtspunt daarbij is de heldere verdeling van begeleidings- en evaluatietaken. Wanneer mentoren zowel een coachende functie als een evaluerende functie op zich nemen, legt dit een hypothese op het leerproces. Deketelaere et al (2005) stelden vast dat het voor studenten niet eenvoudig is om tegenover de mentor fouten toe te geven en de eigen zwaktes te bespreken wanneer diezelfde mentor op het einde van de rit de student zou evalueren. Op dat moment is er immers geen sprake van een veilig klimaat, hetgeen een basisvoorwaarde vormt voor het slagen van begeleiding.

## Kenmerken van de opleiding

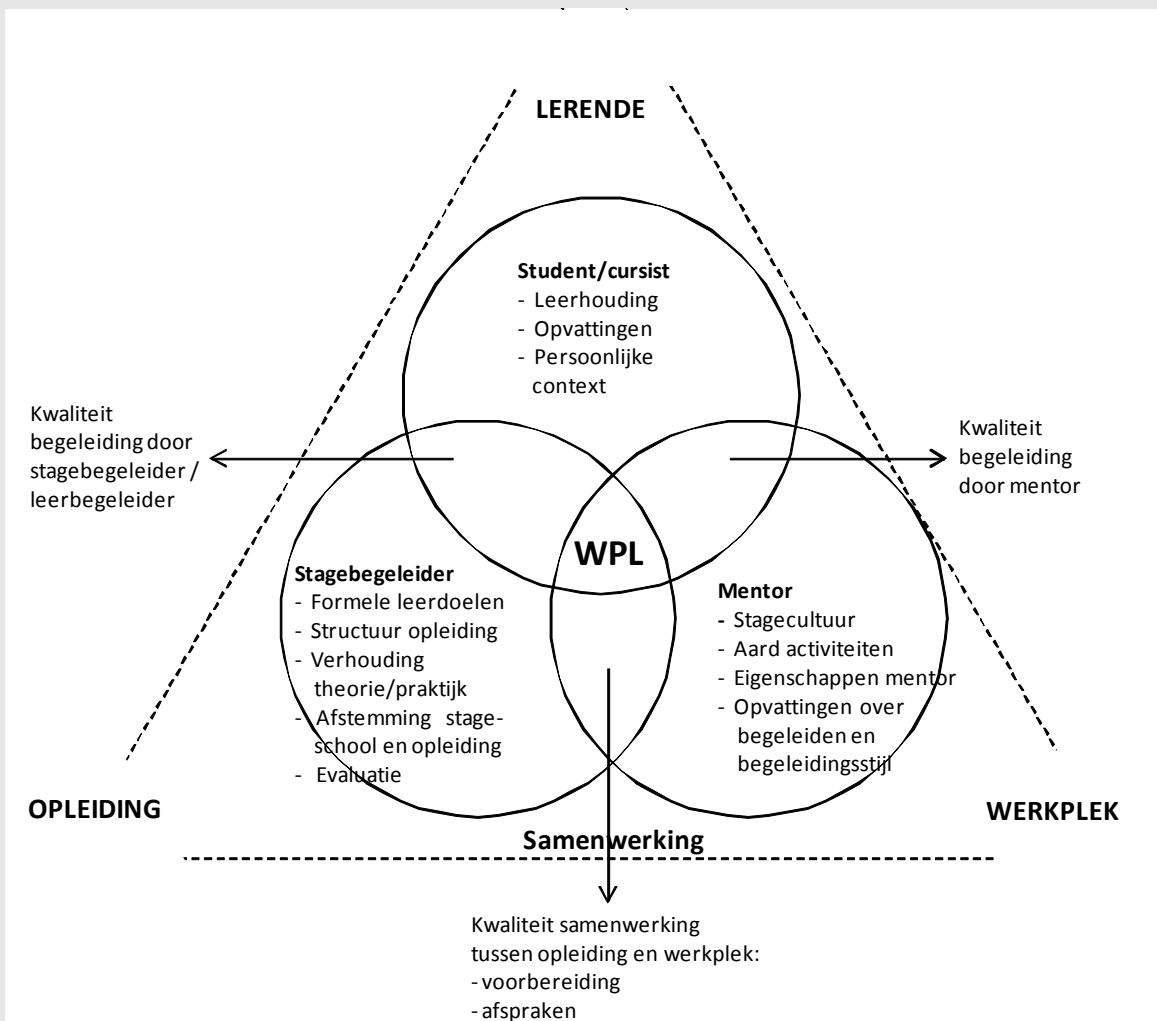
Bij het leren op de werkplek heeft de opleiding een belangrijke functie. Zoals hierboven aangehaald, is een belangrijke taak van de opleiding om ervoor te zorgen dat de studenten voldoende tijd krijgen om te leren. Ook de aard van het leerproces speelt een rol: hoe verhouden formele leerdoelen zich tot het informele leren? Het is dan ook belangrijk dat er een duidelijke afstemming is tussen opleiding en stageschool.

Wie bepaalt uiteindelijk wat er geleerd zal worden? Dat is een vraag die velen bezighoudt. Wordt het leren op voorhand vastgelegd door de opleiding, of moeten we ruimte laten voor het informele, spontane leren? Het werkpleklernen in de lerarenopleiding kan beschouwd worden als een combinatie van 'off-the-job' en 'on-the-job-lernen'. Zowel op de werkplek als in opleiding wordt er geleerd. In de lerarenopleiding betekent dit dat in de initiële opleiding en professionalisering van leraren verder richting wordt gegeven vanuit het wederzijds afstemmen van vormings- en opleidingsconcepten in de school en het opleidingsinstituut (Aelterman & Schepens, 2002). Zo wordt de nadruk gelegd op een integratie van praktijkervaring met de opleiding. Hiervoor is het belangrijk dat oplei-

dingsinstituut en stageschool op elkaar worden afgestemd (Schepens, 2005).

Samenwerkingsafspraken kunnen zorgen voor een grotere transparantie. Deze samenwerkingsafspraken worden best gemaakt tussen de verschillende betrokkenen: aanstaande leraar, stageschool (werkplek) en opleidingsinstituut (Geldens, 2007). De verhouding tussen werken en leren moet volgens Geldens (2007) zo vastgelegd worden dat beide componenten elkaar ondersteunen. Hierdoor vergroot de kans op het bereiken van de vooropgestelde leeruitkomsten.

In dat opzicht is het, zoals reeds aangehaald, nodig om transparantie te creëren in de verantwoordelijkheden, taken en rollen die betrokkenen in het opleidingsinstituut en op de werkplek verwacht worden op te nemen. Blokhuis (2003) spreekt in dit opzicht ook van consistentie. Er moet met andere woorden een gemeenschappelijk verwachtingspatroon gecreëerd worden waardoor de inzet van de betrokkenen vanuit hetzelfde perspectief kan plaatsvinden. Ook in het onderzoek van Schepens (2005) wordt het belang van transparante leerdoelen - geformuleerd vanuit een duidelijke en holistische opleidingsvisie in de lerarenopleiding - beklemtoond. In de context van de lerarenopleidingen wordt o.m. gewerkt met compe-



Figuur 1: Model werkpleklernen

tientelijsten waar zowel student, mentor als de begeleider vanuit het opleidingsinstituut aangeven of deze competenties al dan niet bereikt zijn. Deze leerdoelen vinden daarnaast vaak hun neerslag in een aantal opdrachten die studenten moeten vervullen tijdens de stage. Deze opdrachten worden zodanig ontworpen dat er specifieke leeransen ontstaan. Met andere woorden, met de opdrachten streeft de opleiding ernaar om bepaalde aspecten en theoretische kaders expliciet onder de aandacht te brengen. Het is immers pas door het hanteren van een welbepaalde bril (theorie) dat concrete situaties inzichtelijk worden, dat men ze 'door-ziet' en zo een basis creëert om te oordelen en te handelen.

Dit formaliseren en aansturen van het leren kan echter het gevaar inhouden dat het voldoen aan deze opgelegde eisen voor de lerende een doel op zich wordt en er bijgevolg weinig of geen openheid meer is voor andere relevante leeransen (Deketelaere et al., 2005).

### Kenmerken van de student

De student heeft zelf uiteraard een invloed op zijn eigen leerproces en de resultaten ervan. Werkplekleren stelt specifieke eisen aan de student. Onstenk (1994) onderscheidt er twee: enerzijds is er 'kunnen leren' en anderzijds het 'willen leren'. Beide eisen zijn noodzakelijk om succesvol te kunnen leren op de werkplek. Eerst en vooral is er de vraag of de student in staat is om te leren. Bepalend hiervoor is volgens Onstenk (1994) de vraag of de student voldoende leervermogen, vooropleiding of ervaring heeft. Daarnaast is het van belang dat de student wil leren. Onder 'leervermogen' verstaan we met Bolhuis (1995) dat men in staat moet zijn én bereid is om verder te leren en dit op basis van eerder verworven kennis, vaardigheden en houdingen.

De leeromgeving van werkplekleren is open en ongestructureerd. Dit vereist van de student een actieve, zelfsturende opstelling. Uit het onderzoek van Deketelaere et al. (2005) blijkt dat studenten enerzijds een afwachtende, ontvangende houding kunnen aannemen of anderzijds een houding van initiatief nemen, vragen stellen en zelf de leermogelijkheden mee creëren (proactief) (Deketelaere et al., 2005). Welke leerhouding men inneemt, heeft een belangrijke impact op het uiteindelijke leren. Zo stelden de onderzoekers vast dat studenten die een proactieve houding aannemen, meer leeransen opzoeken. Deze houding wordt bovendien door het werkveld vaak beschouwd als een blijk van motivatie (Deketelaere et al., 2005).

Tot slot speelt de perceptie door de student een belangrijke rol, aldus Deketelaere et al. (2005). Meer bepaald, het gaat om de mate waarin de student zelf de ervaren verhouding tussen leren en werken op de werkplek beschouwt als legitiem.

### Besluit

Werkplekleren – in zijn verschillende concrete implementatievarianten – vormt een complex opleidingsdidactisch vraagstuk. Op basis van een uitgesproken visie op de professionele ontwikkeling van (toekom-

stige) leraren en een literatuurstudie hebben we een model ontwikkeld dat toelaat deze complexiteit analytisch in kaart te brengen en te beschrijven. In figuur 1 op pag. 9 wordt het model schematisch weergegeven.

### NOOT

- <sup>1</sup> Het onderzoeksproject waarover dit artikel rapporteert werd gefinancierd door het Expertisenetwerk School of Education Associatie K.U.Leuven (zie Kelchtermans e.a., 2008).

### LITERATUUR

- Aelterman, A., & Schepens, A. (2002). De duale leerroute als leertraject in een dynamisch ontwikkelingsperspectief. Een aanzet tot onderzoek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 7-13.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergen, T., & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Blokhuis (2003). Using the learning possibilities at the workplace effectively. [online beschikbaar via: <http://www.gw.utwente.nl/gw/cbb/blokhuisaug2003.pdf>]
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige leeromgevingen. *Impuls*, 26, 141-156.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over begeleiding van beginnende leraren. Cahiers voor Didactiek nr. 17*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Struyf, E., & De Leyn, P. (2005). Spanningsvelden in de klinische leeromgeving. Een exploratieve studie van stage-ervaringen. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 24(3), 103-112.
- Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Nijmegen.
- Hager, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3-17.
- Hargreaves, A. (Ed.). (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Kallenberg, A.J. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: een vierluik*. Open Universiteit Nederland: Ruud de Moor Centrum.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (Studia Pedagogica, nr 17)*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.

- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad.
- Kelchtermans, G. (2007). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp.35-53). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2008). Nascholing voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. *Personeel en Organisatie*, 17, 15-45.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., März, V., Piot, L., Robben, D., & Maes, J. (2008). *De effectiviteit van werkplekleren in diverse omstandigheden en met verscheiden doelgroepen. Eindrapport SoE*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen: Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties* (proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F., & Koster, B. (1996). Theorie en praktijk van het leren reflecteren. In D. Van Veen & W. Veugelers (Eds.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding* (pp. 205-215). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit: Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden in de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut Amsterdam, Amsterdam.
- Onstenk, J. (2001). Epiloog: van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78, 134-141.
- Schepens, A. (2005). *A study of the effect of dual learning routes and partnerships on students' preparation for the teaching profession*. Doctoraatsproefschrift. Gent: Universiteit Gent.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), p. 4-13.
- Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education. A critical analysis of the Decree on Teacher Education (2006) in Flanders (Belgium). *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 14, 283-294.
- Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp.92-113). London: Teachers College Press.
- Snoek, M., Wolk, W. van der, & Ouden, J. den (2003). *Een busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleiding*. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(4), 14-23.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2006). *!al? Leren en Werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag; HIVA (2006).
- Streumer, J.N., & Van Der Klink, M.R. (2001). *De werkplek als leeromgeving*. *Pedagogische Studiën*, 78, 79-86.
- Vermetten, Y., Daniëls, J., & Ruijs, L. (2001). *Inzet van Assessment: Waarom, wat, hoe, wanneer en door wie? Beslismodel voor een beargumenteerde keuze van assessmentvormen in onderwijs en opleiding*. Heerlen: OTEC. [online beschikbaar via: <http://dspace.learningnetworks.org/retrieve/257/Inzet+van+Assessment.pdf>]