

De lerarenopleider als kennisontwikkelaar

Aandacht voor de lerarenopleider als kennisontwikkelaar sluit aan bij een aantal actuele ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen. In de nieuwe beroepsstandaard voor lerarenopleiders staat dat een lerarenopleider een bijdrage levert aan de kennisproductie over opleiden en onderwijzen. Ten tweede stelt de visitatiecommissie voor lerarenopleidingen basisonderwijs vast, dat er sprake is van een gebrek aan wetenschappelijke theoretische diepgang en aan intellectuele uitdaging voor studenten in de opleiding vast. Zij is van mening dat de lerarenopleider een actieve rol moet spelen bij de ontwikkeling van kennis in nieuw onderwijs. Een derde ontwikkeling is het instellen van lectoren en kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs die als opdracht meekrijgen gestalte te geven aan de kerntaken 'kenniscreatie' en 'kennistoepassing', waarbij professionalisering van de opleiders een belangrijk aandachtspunt is. Deze ontwikkelingen roepen een aantal vragen op waar we in dit artikel dieper op in zullen gaan. Wat is kennisontwikkeling en is er sprake van een omslag in het denken over kennisontwikkeling? Waarom is kennisontwikkeling binnen de lerarenopleidingen belangrijk? Aan welke activiteiten kunnen we denken bij kennisontwikkeling door lerarenopleiders en wat zijn de consequenties voor de lerarenopleidingen?

Omslag in het denken over kennisontwikkeling

Er lijkt een omslag plaats te vinden in het denken over wat kennisontwikkeling is en wie kennis zou moeten ontwikkelen. Een voorbeeld van die omslag zien we terug in de invulling van de beroepsstandaard voor lerarenopleiders.

In de eerste versie van deze standaard uit 1999 werd het doen van onderzoek beschouwd als een extra taak voor lerarenopleiders, die niet door elke lerarenopleider uitgevoerd hoefde te worden. In de geactualiseerde versie van de beroepsstandaard uit 2003 zijn als competenties onder andere opgenomen dat elke lerarenopleider studenten begeleidt bij het uitvoeren van (actie) onderzoek en dat elke lerarenopleider een bijdrage levert aan de kennisproductie over opleiden en onderwijzen.

Hieruit blijkt dat de terminologie verandert: 'het doen van onderzoek' wordt vervangen door 'een bijdrage leveren aan kennisproductie'. Ook blijkt dat kennisontwikkeling niet meer wordt gezien als een taak voor een selecte groep maar als een onderdeel van de competentie van elke lerarenopleider.

In de perceptie ten aanzien van de rol van de lerarenopleider lijkt ook sprake te zijn van een omslag: opleiders zelf spelen een actieve rol en hebben een verantwoordelijkheid ten aanzien van het vergroten van kennis op hun eigen terrein.

Op verschillende plaatsen in de literatuur over kennisontwikkeling door leraren zien we deze omslag terug. David Hargreaves (1999) pleit in zijn artikel 'De kennis creërende school' voor het delen en expliciteren van bestaande kennis door professionals om zodoende nieuwe kennis te creëren in de vorm van bijvoorbeeld 'best practices'. Hij maakt zich tevens sterk voor de validering van deze kennis door de professionals zelf, waarbij het onderwijsveld zelf bepaalt of de gecreëerde kennis bruikbaar en betekenisvol is. Deze kennis is anders van aard: "Het proces van leren kennen en leren beoordelen van de eigen handelingspraktijk levert kennis op met een eigen status en vermoedelijk ook met een deels eigen vocabulaire, minder analytisch en meer beeldend." (Stevens & van der Wolf, 2000, p. 18).

Lekanne Deprez (2003) acht kennisuitwisseling cruciaal voor het succes en de continuïteit van organisaties in een kennissamenleving. Kennis leeft niet alleen in de hoofden van mensen, maar beweegt zich met name tussen mensen: kennis in een mens veroudert in een rap tempo, kennis tussen mensen daarentegen actualiseert snel. Omdat kennis niet één op één valt te kopiëren tussen mensen, pleit hij daarom voor intensieve interactie tussen mensen waarin zij de kennis die in hun hoofd zit met elkaar delen. De omslag in het denken over kennisontwikkeling wordt vaak gebaseerd op Nonaka & Takeuchi (1997) die aangeven dat kenniscreatie in essentie de mobilisatie van persoonsgebonden kennis is en de omzetting daarvan in gedeelde kennis. Zij spreken over een spiraal van organisatorische kenniscreatie, die langs twee dimensies verloopt: de ontologische dimensie, waarbij kennis groeit van het individuele niveau, via het groeps- en organisatorisch niveau naar het interorganisatorisch niveau; en de epistemolo-

AUTEUR(S)

Ton Kallenberg,
Hogeschool Leiden

Bob Koster,
Educatieve Federatie
Interactum

gische dimensie waarbij kennis wordt omgezet van 'tacit knowledge' (persoonsgebonden kennis) naar expliciete kennis.

Samenvattend kunnen we op grond van deze bronnen concluderen dat het bij kennisontwikkeling gaat om het expliciteren van de kennis die zich in de hoofden van de mensen bevindt en om het uitwisselen of delen van die kennis met anderen.

De terminologie in de beroepsstandaard is veranderd: 'het doen van onderzoek' wordt vervangen door 'een bijdrage leveren aan kennisproductie'.

Bij kennisontwikkeling gaat het om het expliciteren van de kennis die zich in de hoofden van de mensen bevindt en om het uitwisselen of delen van die kennis met anderen.

Hoe vindt het proces van kennisontwikkeling nu eigenlijk plaats? Kennisontwikkeling heeft een cyclisch en dynamisch karakter en is nooit af (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2004). Kennisontwikkeling is een proces dat zich voltrekt in een aantal fasen. Binnen het lectoraat van Interactum 'Kantelende kennis' worden in dit proces de volgende fasen onderscheiden:

- 1 Vaststellen van een (gemeenschappelijk) probleem of uitdaging;
- 2 Verzamelen van informatie op basis van ervaring;
- 3 Gezamenlijke betekenisverlening door middel van reflectie en conceptualisering;
- 4 (Gezamenlijk) bepalen van consequenties voor ontwikkeling;
- 5 Actie en vaststellen van een nieuwe uitdaging of problematiek.

Het kan hierbij zowel om individuele processen (leren) als collectieve processen (vernieuwen) gaan. Leren is dus onderzoeken, onderzoeken is leren, en vernieuwingsprocessen hebben alle kenmerken van (samen) onderzoeken en leren.

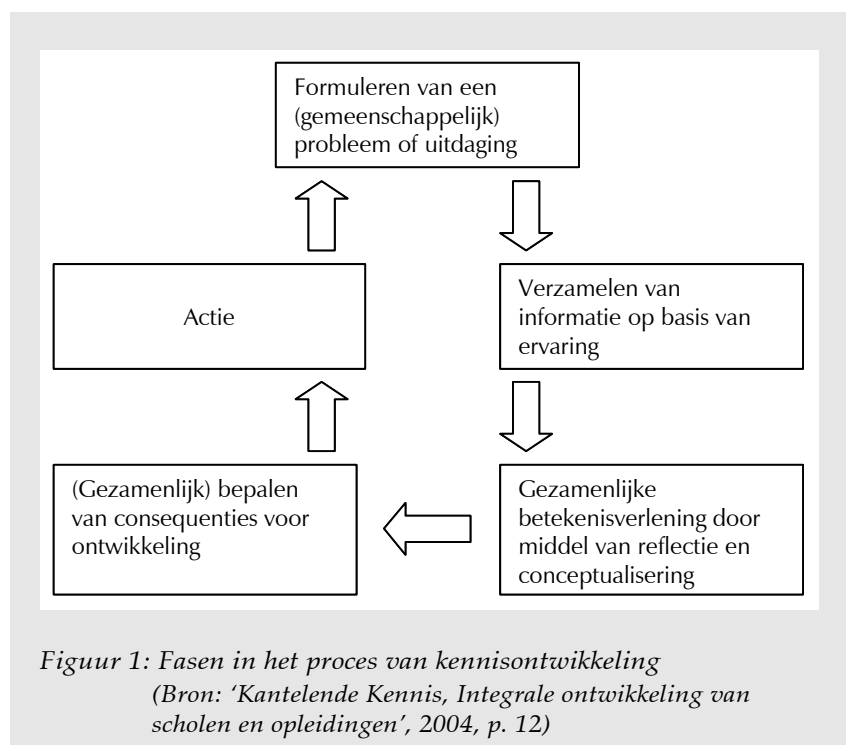
Uit het overzicht van de verschillende fasen (zie figuur 1) blijkt dat het onderscheid tussen kenniscreatie en kennistoepassing kunstmatig is en onrecht doet aan de samenhang van deze twee elementen. Kennis creëren doen mensen samen met anderen en aan het creëren van kennis is automatisch toepassing gekoppeld zoals aangegeven in de stappen 4 en 5. We denken dat het creëren en toepassen van kennis onlosmakelijk met elkaar verbonden

zijn. Uit onze verkenning van de literatuur blijkt bovendien dat het bij kennisontwikkeling gaat om het uitwisselen of delen van kennis met anderen.

Op grond van het voorgaande omschrijven we kennisontwikkeling door lerarenopleiders als "het proces waarbij lerarenopleiders op grond van eigen ervaring en vanuit verschillende perspectieven betekenis geven aan informatie, deze betekenisverlening delen met anderen, en op grond van die betekenisverlening tot (gemeenschappelijk) handelen overgaan". Lerarenopleiders hebben een eigen verantwoordelijkheid en een actieve rol met betrekking tot kennisontwikkeling. Zij doen dit samen met andere lerarenopleiders, dat wil zeggen ze ontwikkelen zich aan en met elkaar. De lerarenopleiders zelf zijn dus eigenaar van dit proces van kennisontwikkeling, wat concreet betekent dat ze er iets over te zeggen hebben en dat ze iets met de uitkomsten willen doen.

Dit is een omslag in het denken over kennisontwikkeling waarbij de aandacht verschuift: van kennisontwikkeling over (1) wetmatigheden door (2) mensen van buiten de lerarenopleiding naar kennisontwikkeling over (1) contextspecifieke zaken door (2) de lerarenopleiders zelf: de lerarenopleider is op het gebied van kennisontwikkeling geen (3) object meer maar wordt (3) subject. We denken dat daardoor de kloof die er op dit moment soms bestaat tussen onderzoekers, ontwikkelaars en uitvoerders overbrugd kan worden.

Als zowel leraren als lerarenopleiders zelf een actieve en zelfstandige rol krijgen als onderzoeker, ontwikkelaar en uitvoerder dan roept dit vervolgens de vraag op wat dan de rol voor de (externe) onderzoeker en ontwikkelaar is in dit proces van kennisontwikkeling. Wordt die externe onderzoeker en ontwikkelaar overbodig, krijgt deze een ondersteunende rol in het proces of zal deze externe persoon nog wel een aantal specifieke zaken op zich nemen?



Figuur 1: Fasen in het proces van kennisontwikkeling (Bron: 'Kantelende Kennis, Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen', 2004, p. 12)

We zijn ervan overtuigd dat deze omslag in het denken over kennisontwikkeling op den duur ook in de praktijk merkbaar zal zijn. Op dit moment gaat onderwijsonderzoek te veel over onderwerpen die los staan van de problemen die in het veld worden ervaren en bovendien zijn de resultaten van dat onderzoek niet of nauwelijks relevant voor het onderwijsveld (AWT, 2002; Onderwijsraad, 2002). Zowel de Onderwijsraad als de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid pleiten dan ook voor kennisproductie die dichter bij de praktijk door de leraren zelf plaatsvindt. In hun aanbevelingen krijgt het onderwijsveld zelf, dat wil zeggen de scholen en de leraren daarbinnen, een centrale rol als het gaat om het formuleren van de onderzoeksthema's, vragen en opbrengsten.

Dit zal gevolgen hebben voor de lerarenopleidingen maar hoe ingrijpend die zullen zijn, is op dit moment nog moeilijk te zeggen. We zien wel een aantal mogelijkheden. Het zou kunnen betekenen dat lerarenopleiders, net als leraren, worden gestimuleerd hun eigen praktijk te onderzoeken. Het zou ook kunnen betekenen dat lerarenopleidingen hun curriculum aan moeten passen zodat studenten beter toegerust worden met onderzoeksbekwaamheden. Het kan ook iets betekenen voor de rol van de lerarenopleider binnen de scholen: de opleider zou zelf meer praktijkrelevant onderzoek binnen scholen kunnen gaan uitvoeren of de opleider zou een ondersteunende rol kunnen krijgen ten aanzien van leraren die binnen school zelf onderzoek doen.

Veelvuldig wordt gesproken over professionalisering van lerarenopleiders. Voor ons zijn professionalisering en kennisontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden. Professionalisering is het proces waarbij individuen kennis, vaardigheden, attitudes en waarden verwerven, die hun dienstverlening aan cliënten kan verbeteren (Kallenberg, 2004; Koster, 2002, Kwakman, 1999). Het gaat om het continu werken aan de eigen professionele ontwikkeling door middel van bijvoorbeeld reflectie op het eigen handelen en dat heeft kennisontwikkeling tot gevolg. Hierdoor wordt de beroepsuitoefening optimaler. Professionalisering, maar ook kennisontwikkeling is gericht op het verbeteren van de kwaliteit. Professionalisering is echter individueel gericht en daardoor mist een belangrijk onderdeel van kennisontwikkeling namelijk uitwisselen en delen met anderen.

Waarom is kennisontwikkeling voor een lerarenopleider van belang?

Nederland heeft de ambitie om tot de top drie van kenniseconomieën in Europa te behoren. Dat gaat niet vanzelf. Om tot die top te behoren is het belangrijk dat de Nederlandse samenleving beschikt over zoveel mogelijk hoog opgeleiden. Daar ligt een uitdaging voor het onderwijs, want er is zowel een kwantitatief als een kwalitatief probleem.

Uit een recent rapport van het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) blijkt bijvoorbeeld dat in de periode tot 2006 ernstige tekorten aan hoog opgeleiden zullen ontstaan. De grootste knelpunten

worden daarbij voorspeld in de pedagogische, medische en informaticasector en deze tekorten hebben negatieve gevolgen voor het innovatieve vermogen van de Nederlandse economie. Er is dus in kwantitatieve zin behoefte aan kenniswerkers en het onderwijs heeft tot taak in die behoefte te voorzien.

Er is daarnaast ook een kwalitatieve vraag. Door het onderwijs te verbeteren is er ook meer kans voor leerlingen en studenten om beter te worden. Wanneer het onderwijs aan de basis goed is, wordt voldaan aan 'voorwaarden' om ook later een beter en sneller leerproces te doorlopen. Het uiteindelijke resultaat van iemand die een goede schoolcarrière heeft doorlopen ligt op een hoger niveau dan van iemand die de schoolcarrière met horten en stoten heeft doorlopen.

Leraren hebben een grotere invloed op de schoolcarrière dan we wellicht geneigd zijn aan te nemen. Jungbluth (2003) bijvoorbeeld toont aan dat leraren onderwijsinhouden selectief aanbieden, met vooraf duidelijke verwachtingen van de effectiviteit van dat aanbod. Via het bepalen van het aanbod, waarin verwachtingen meespelen, hebben leraren veel invloed op de prestaties van leerlingen. Uit een grootschalig onderzoek (Darling-Hammond, 2000) blijkt bijvoorbeeld dat goedgeschoolde leraren positieve effecten sorteren op studieprestaties van leerlingen. Het effect van goede leraren op de studieprestaties van leerlingen is groter dan bepaalde negatieve effecten die samenhangen met de afkomst van de leerlingen.

Uit dergelijk onderzoek mag de voorzichtige conclusie getrokken worden dat goede leraren in het onderwijs van belang zijn. Dit is zeker het geval wanneer er sprake is van een min of meer traditionele onderwijs-situatie, waarin de klassieke didactische driehoek, leerling – leerstof – leraar, nog praktijk is. Maar ook wanneer sprake is van een nieuwe pedagogisch-didactische driehoek, waarin relaties tussen leerling(en), leerbronnen en leeromgeving in een leerarrangement worden vormgegeven, is de invloed van de leraar op het leerproces van de leerling duidelijk aanwezig. Leraren (in opleiding) kunnen zich tot goede leraren ontwikkelen, doordat zij door goede lerarenopleiders worden opgeleid. Een belangrijke taak van de lerarenopleidingen is om de 'talenten' van de studenten zo te (helpen) ontwikkelen, dat er meer goede leraren in het onderwijs komen. Immers die goede leraren zijn op hun beurt weer in staat de leerlingen op een juiste manier te helpen. En daarmee is die cirkel rond.

Kennisontwikkeling is voor een lerarenopleider interessant omdat daarmee de kwaliteit van het opleidingsonderwijs verbeterd kan worden. De snelle sociale, maatschappelijke en technologische ontwikkelingen dwingen lerarenopleidingen tot een activerende rol waarbij de nieuwe kennis gebruikt wordt om het leerproces van de studenten te verrijken. Wij zijn van mening dat lerarenopleidingen een initiërende rol hebben ten aanzien van vernieuwingen in het onderwijs en dus actief moeten zoeken naar nieuwe vormen van onderwijs. De lerarenopleidingen moeten dit overigens doen op basis van onderzoeksresultaten. Zij moeten kunnen onderbouwen waarom zij doen wat zij doen en niet zomaar achter een hype aan rennen. Verandering en vernieu-

wing vraagt dus om dóórdenken op basis van onderzoek.

Een voorbeeld is de rol die ICT in het onderwijs speelt. ICT grijpt steeds verder in op het onderwijsleerproces en daar moeten lerarenopleidingen hun verantwoordelijkheid in nemen. Kennisontwikkeling door lerarenopleidingen op ICT-gebied kan bijvoorbeeld plaatsvinden door de ontwikkeling van en onderzoek naar: (1) educatief gebruik van content-management systemen, (2) digitale didactiek en begeleiding op afstand; en (3) vormen van tijd- en plaatsafhankelijke leerarrangementen voor leraren (Kallenberg, 2004).

De rol van de lerarenopleider evolueert van overdrager van kennis naar ontwikkelaar van kennis. Toegepast onderzoek is daartoe een sleutelfactor, omdat dit instrumenten biedt om die rol van ontwikkelaar te kunnen vervullen. Er is behoefte aan flexibeler opleidingstrajecten, de ontwikkeling van nieuwe en meer actieve leervormen, en het vormgeven aan zelfsturing door studenten. Weliswaar is hierover al veel (theoretische) kennis, maar geen kennis die geënt is op ervaringen in de lerarenopleiding. Het genereren van deze ervaringskennis is essentieel om nieuwe ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen vorm en inhoud te geven.

De huidige praktijk laat echter een genuanceerd beeld zien. De visitatiecommissie van de lerarenopleidingen basisonderwijs (2003) merkt op dat de lerarenopleidingen op dit moment de rol als centra van kennisontwikkeling nog niet vervullen en zegt eigenlijk tussen de regels dat 'de lat' voor en door de lerarenopleiders wel wat hoger mag worden gelegd. De commissie was (opnieuw) kritisch over de overladenheid van het programma, waardoor er een gebrek is aan wetenschappelijke theoretische diepgang en aan intellectuele uitdaging voor studenten. Pabo-studenten moeten zich – samen met de lerarenopleiders - de attitude eigen maken dat zij vanuit een meer kritisch wetenschappelijk perspectief de onderwijspraktijk benaderen. Aan vooral opleiders wordt gevraagd keuzes te maken, wat onder meer blijkt uit de titel van het visitatierapport: Moed tot meesterschap! Die moed tot meesterschap is te vertalen als het streven naar het onderwijs meester te zijn, niet alleen in praktische zin, maar ook in theoretische zin.

In Amerika is kennisontwikkeling door lerarenopleiders gericht op verhoging van de status voor (universitaire) lerarenopleiders (Ducharme & Ducharme, 1996) en op acceptatie in de academische wereld (Reynolds, 1995). Uit een onderzoek onder 835 lerarenopleiders wordt de volgende conclusie getrokken: "Teacher educators have only a minor role to play (...). They are marginal people at the periphery of the university, people with an immensely important function, but with little status or expertise or power to effect real change" (Reynolds, 1995, p. 225).

In Nederland is voor de lerarenopleidingen, naast wetenschappelijke status, ook de rol van de opleidingen bij innovatie in het geding. Onlangs nog noemde de reeds eerder aangehaalde Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid de lerarenopleidingen 'de zwakste schakel in de kennisketen'. Nieu-

we wetenschappelijke inzichten worden onvoldoende opgepakt en instellingen dragen onvoldoende bij aan innovaties in het onderwijs. "De lerarenopleidingen zijn in het leven geroepen om expertise op te bouwen en te bundelen, ..., en om landelijke innovaties mogelijk te maken... Successen zijn uitgebleven ... en de lerarenopleidingen hebben onvoldoende bijgedragen aan noodzakelijke veranderingen" (AWT, 2002, p. 59). De tijd dringt voor lerarenopleidingen; zij moeten hun kenniscreërende rol serieus gaan nemen!

Eén van de stappen die op dit moment in de richting van deze kenniscreërende rol wordt gezet is de aanstelling van lectoren in het hoger beroepsonderwijs. Lectoren en kenniskringen hebben als algemene opdracht meegekregen gestalte te geven aan de kerntaken kenniscreatie, kennistoepassing en kennisverspreiding. Deze kerntaken hebben een externe kant, waarin aandacht wordt besteed aan wetenschappelijke verantwoording (publicaties, presentaties, e.d.) en bijdragen aan kenniscirculatie met en voor het onderwijsveld. Deze kerntaken hebben ook een interne kant, waarin lectoren en kenniskringen een rol spelen bij de professionalisering van lerarenopleiders en de vernieuwing van het opleidingsonderwijs en curriculum.

Kennisontwikkelingsactiviteiten door lerarenopleiders

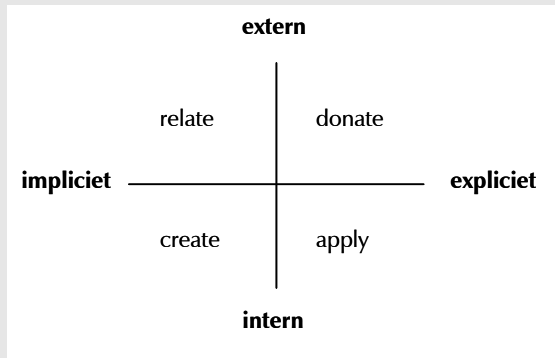
Een lerarenopleider zal dus in de toekomst meer aan kennisontwikkeling moeten gaan doen. In een aantal studies wordt in kaart gebracht welke onderzoeksactiviteiten leraren en lerarenopleiders uitvoeren.

In de groots opgezette Australische studie van Turney en Wright (1990) wordt het professionele profiel van de lerarenopleider vastgesteld door onder andere de studieactiviteiten en de onderzoeksactiviteiten van opleiders te bepalen. Aan onderzoeksactiviteiten blijken lerarenopleiders in de praktijk nauwelijks toe te komen. Amerikaans onderzoek (Ducharme & Ducharme, 1996) daarentegen toont aan dat lerarenopleiders aan 'bachelor degree institutions' gemiddeld 8% van hun werktijd aan onderzoek besteden. Voor lerarenopleiders aan 'master degree institutions' is dat tussen de 9 en 13% en opleiders aan 'doctoral institutions' besteden 13 tot 24% van hun werktijd aan onderzoek.

In een Indiase studie naar de professionele productiviteit van lerarenopleiders (Raina, 1997) worden naast aandacht voor onderzoeksactiviteiten (gekwantificeerd in termen van het aantal onderzoeken dat is voltooid door betrokkenen, het aantal publicaties, werken in onderzoeksprojecten, begeleiden en superviseren van studenten) ook het aantal gelezen boeken of tijdschriften en de deelname aan professionele activiteiten zoals werkgroepen of symposia bepaald. Het blijkt dat de helft van de opleiders boeken of tijdschriften lezen en dat 37% aan professionele activiteiten deelneemt.

Recentelijk wordt door Smith (2003) op grond van haar ervaringen binnen lerarenopleidingen in Israël aangegeven dat manieren voor lerarenopleiders om zich te ontwikkelen onder andere zijn het verzorgen

Figuur 2:
Voorbeelden van
activiteiten door
de lerarenopleider
met betrekking tot
kennisontwikkeling



Soort bijdrage	Voorbeeldactiviteiten
Create	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwerpen als leervorm: leren door ontwerpen • Onderzoekend leren: deelname aan projecten of pilots • Volgen van cursussen of trainingen
Relate	<ul style="list-style-type: none"> • Organiseren van leergemeenschappen • Samenwerkend leren met andere lerarenopleiders • Bezoeken van conferenties als deelnemer
Donate	<ul style="list-style-type: none"> • Publiceren (website, tijdschrift) • Presenteren ontwikkelde kennis (workshop, conferentie) • Assisteren en begeleiden
Apply	<ul style="list-style-type: none"> • Toepassen in eigen onderwijssituaties • Bijstellen van het eigen onderwijsmateriaal of lesplannen • Ontwikkelen authentieke toetsen

van workshops op congressen, het behalen van een academische titel, het deelnemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten binnen het eigen instituut, het krijgen van feedback op het eigen functioneren en samenwerken met collega's.

In deze studies wordt dus een onderscheid gemaakt worden tussen twee soorten activiteiten van de lerarenopleider. Ten eerste onderzoeksactiviteiten, dat wil zeggen het uitvoeren van onderzoeksprojecten, het publiceren van of het geven van een workshop over resultaten van onderzoek. Ten tweede activiteiten om op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen, zoals het bezoeken van congressen, het volgen van cursussen of het lezen van tijdschriften. Hierin zien we het onderscheid dat in de beroepsstandaard voor Nederlandse lerarenopleiders (2003) wordt gemaakt tussen 'onderzoekscompetenties' en 'werken aan de eigen ontwikkeling'. Ten aanzien van het werken aan de eigen ontwikkeling worden in de beroepsstandaard voor lerarenopleiders competenties genoemd als 'kennis onderhouden en uitbouwen op het eigen deskundigheidsgebied', 'nieuwe ontwikkelingen op waarde kunnen schatten', en 'systematisch reflecteren op eigen didactiek en (onderwijs)gedrag'.

We hebben al eerder aangegeven dat we het werken aan de eigen professionalisering geen kennisontwikkelingsactiviteiten noemen. Om ten aanzien van de 'onderzoeksactiviteiten' te kunnen bepalen of deze als relevante kennisontwikkelingsactiviteiten voor lerarenopleiders beschouwd kunnen worden, gebruiken we een figuur (zie figuur 2) waarin twee assen

onderscheiden zijn.

De lerarenopleider beweegt zich voor wat betreft activiteiten op twee assen. De verticale as heeft te maken met de vraag of de activiteiten van de lerarenopleider in eerste instantie op zijn eigen werkzaamheden betrekking hebben of met andere lerarenopleiders worden gedeeld, dan wel in samenwerking met andere lerarenopleiders tot stand komt (intern-extern).

De horizontale as refereert meer aan de soort bijdragen van kennisontwikkeling die door de lerarenopleider worden ondernomen.

Impliciete bijdragen zijn minder zichtbaar (en 'wetenschappelijk' te verantwoorden) dan expliciete bijdragen die voldoen aan bijvoorbeeld de wetenschappelijke normen op dit vlak.

Door deze assen te kruisen ontstaan vier te onderscheiden clusters van activiteiten

ten aanzien van kennisontwikkeling. Drie ervan zijn benoemd door Kearsley & Sheinermann (1998), namelijk 'relate' (het leggen van relaties); 'create' (het creëren van nieuw onderwijs) en 'donate' (het naar buiten brengen). Wij willen daar de toepassing (apply) aan toevoegen, omdat we dat belangrijke element uit onze beschrijving van kennisontwikkeling, namelijk toepassen, handelen of actie ten aanzien van de eigen situatie, missen in de driedeling van Kearsley en Sheinermann. Op die manier ontstaat een palet aan activiteiten voor de lerarenopleider dat eveneens te zien is in figuur 2.

We geven van elk cluster van activiteiten een voorbeeld door de situatie van een lerarenopleider te beschrijven die hierbij past. Hiermee hopen we concreet en tastbaar te maken wat kennisontwikkeling als lerarenopleider per cluster van activiteiten betekent.

Voorbeeld 1: Create

Paul is eigenlijk altijd aan het puzzelen met de programma's die hij voor studenten bedenkt. Eigenlijk vindt hij het het leukste om steeds weer nieuwe dingen te bedenken. Met het oog daarop zuigt hij altijd informatie op: hij pluist de vaktijdschriften uit om erachter te komen wat de nieuwe concepten en ideeën op zijn vakgebied (natuurkunde didactiek) zijn, hij is vaste bezoeker van de jaarlijkse Woudschoten conferentie waar bèta-didactici uit het hele land elkaar ontmoeten en hij vist in nieuwe leerboeken en methodes of bij ervaren docenten naar nieuwe en verfrissende werkvormen of leerarrangementen. Paul geniet als hij het

idee heeft weer een aantal nieuwe manieren te hebben gevonden om een lastig natuurkundig onderwerp zowel voor leerlingen als voor studenten van de lerarenopleiding inzichtelijk te kunnen maken.

Voorbeeld 2: Relate

Mieke leeft de stelregel voor dat je nieuwe ontwikkelingen alleen in gang kunt zetten door mensen bij elkaar te brengen. Twee jaar geleden is op haar initiatief binnen haar instelling het volgende experiment van start gegaan. Een groep opleiders werd belast met het uitvoeren van alle programmaonderdelen die te maken hadden met de persoonlijke ontwikkelingslijn in het curriculum. In die onderdelen stond het ontwikkelen van de beroepsidentiteit van de studenten centraal. De groep kwam aan het begin, halverwege en aan het eind van een bepaalde periode bij elkaar om op basis van hun ervaringen met de uitvoering plannen te maken voor het geven van de programmaonderdelen, halverwege eventueel onderdelen bij te stellen en aan het eind het gegeven programma alvast waar nodig bij te stellen met het oog op het volgende jaar. De bijeenkomsten zelf werden door Mieke, die daarover de leiding heeft en een coördinerende rol vervult, geëvalueerd waaruit bleek dat de deelnemende opleiders zowel goed uit de voeten konden met de bijstellingen en nieuwe programma-onderdelen als ook veel bijstelden in hun concrete opleidergedrag in de bijeenkomsten met de studenten. De deelnemende opleiders kregen steeds meer grip op de manier waarop de onderdelen rond de persoonlijke ontwikkelingslijn het beste door hen vormgeven en ingevuld konden worden.

Voorbeeld 3: Donate

Francien werkt al een aantal jaren binnen haar instelling met zij-instromers. In eerste instantie was ze vooral bezig met een aantal collega's te zoeken naar een manier waarop deze bijzondere groep studenten binnen de opleiding zo goed mogelijk bediend kon worden: aansluitend bij de werk- en levenservaring waarmee ze de opleiding inkwamen, ontwierp Francien een opleidingstraject waar studenten ruimte hadden om eigen keuzes te maken en voor bepaalde onderdelen vrijstellingen te krijgen of een eigen inkleuring daaraan te geven. Langzamerhand ging ze zich steeds meer interesseren voor de zij-instromers als groep: wat voor mensen zijn dat nou die op latere leeftijd de opleiding binnen komen en wat zijn hun behoeftes en wensen ten aanzien van de opleiding. Ze begint gesprekken met zij-instromers te voeren die ze in de loop van de tijd steeds systematischer gaat opzetten en gaat voeren. De gesprekken worden opgenomen, uitgewerkt en geanalyseerd. Ze gebruikt de resultaten zowel om het opleidingstraject voor zij-instromers te verbeteren, maar begint ook de door haar gevonden typologie van zij-instromers te verwerken in een brochure, schrijft er een artikel over voor een tijdschrift en houdt workshops op congressen voor lerarenopleiders. Tijdens die workshops deelt ze de door haar gevonden typen zij-instromers met collega's en wisselt met hen uit wat dat betekent voor de verbetering van de opleiding van deze specifieke groep.

Voorbeeld 4: Apply

Johan zit het werken met groepen en het begeleiden van individuele studenten in het bloed. Niet alleen is hij in staat om op grond van de inbreng van studenten in individuele begeleidingsgesprekken naar aanleiding van de stage-ervaringen verdieping aan te brengen, maar meer nog heeft hij het als geen ander in de vingers om van een groep studenten een leergemeenschap te maken waarbij door uitwisseling en verdieping verrassende en nieuwe inzichten ontstaan die de studenten handvatten bieden om aan de door hen ervaren praktijkproblemen iets te doen. Niet alleen de studenten gaan met concrete suggesties de deur uit, ook Johan zelf haalt uit een serie bijeenkomsten weer zoveel inspiratie en nieuwe ideeën dat een volgende reeks bijeenkomsten met een groep nieuwe studenten er weer anders en beter uitziet dan de huidige. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een bijgewerkt draaiboek met een vernieuwde reader voor de bijeenkomsten.

Lerarenopleiders zouden zich erop moeten richten van de merendeels impliciete en persoonsgebonden kennis, die in deze activiteiten opgesloten zit, meer expliciete en gedeelde kennis te maken.

De clustering in activiteiten en de voorbeelden die we daarvan geven, leren ons dat door de omslag in het denken over kennisontwikkeling, de 'dagelijkse' activiteiten van lerarenopleiders veel meer gekenmerkt kunnen worden als activiteiten op het gebied van kennisontwikkeling. Dit betekent dat opleiders zelf ook de omslag moeten maken en met een andere blik naar hun activiteiten met studenten en collega's moeten gaan kijken. De dagelijkse activiteiten van lerarenopleiders blijken te bestaan uit een mix van de hiervoor genoemde clusters van activiteiten, waarin echter activiteiten met een 'donate'-karakter zijn ondervertegenwoordigd. Lerarenopleiders zouden zich erop moeten richten van de merendeels impliciete en persoonsgebonden kennis, die in deze activiteiten opgesloten zit, meer expliciete en gedeelde kennis te maken. In lectoraten en kenniskringen zal voor deze omslag en wat dit concreet betekent voor het handelen van lerarenopleiders, de komende jaren veel aandacht zijn.

Het zal in de toekomst tot de taak van elke lerarenopleider gaan behoren om kennis met anderen te delen. Ook dit betekent een omslag. Recentelijk nog bleek uit onderzoek dat lerarenopleiders zelf niet erg warm lopen voor het uitvoeren van een aantal taken op het gebied van onderzoek, zeker niet waar het de hbo-lerarenopleiders betrof (Koster, 2003). Een logisch gevolg van de omslag in het denken over kennisontwikkeling lijkt ons dat dit ook door opleiders zelf op den duur meer gezien wordt als een onderdeel van hun dagelijks werk ongeacht het type opleiding waarbij zij werkzaam zijn.

Niet alleen voor individuele lerarenopleiders heeft het werken aan kennisontwikkeling gevolgen, het betekent ook iets voor de lerarenopleidingen. In de volgende paragraaf geven we daarvan enkele voorbeelden.

Wat betekent kennisontwikkeling voor de lerarenopleiding

Lerarenopleidingen proberen hun rol op het gebied van kennisontwikkeling vorm te geven door nieuwe leerarrangementen te ontwikkelen. Eén van deze nieuwe vormen is het concept van Professional Development Schools (in Nederland ook wel opleidingscholen of partnerscholen genoemd) dat er onder andere op is gericht kennisontwikkeling te stimuleren. In dit concept kan kennisontwikkeling plaatsvinden door middel van het creëren van een leer- en werkomgeving waarin leraren, lerarenopleiders en onderzoekers gezamenlijk vraagstukken oppakken, bespreken en onderzoeken. Het gaat daarbij om de ontwikkelingsvragen die door de scholen worden gesteld en waarop de leraren, lerarenopleiders en onderzoekers gezamenlijk antwoorden zoeken. Hierdoor krijgen nieuwe onderlinge verhoudingen vorm (relate). In de PDS-situatie wordt gewerkt aan de ontwikkeling van voorbeeldpraktijken van goed onderwijs (create). Nieuwe praktijken worden ook uitgetoetst in de onderwijspraktijk (apply). Ten slotte worden ook vormen van toegepast onderzoek gerealiseerd ten behoeve van de professionele ontwikkeling van school en leraren (donate). Het PDS-concept biedt dus 'ontwerptechnisch' ideale mogelijkheden voor kennisontwikkeling van lerarenopleiders én leraren. In de praktijk is het echter nog niet zover. Er worden kleine stappen gezet die interessant zijn. Zo blijken leraren van basisscholen steeds meer te durven experimenteren met andere vormen van pedagogisch-didactisch handelen, omdat lerarenopleiders systematisch aandacht besteden aan de vragen van de (PDS)scholen én door de structurele aanwezigheid van studenten. Helaas wijzen voorlopige onderzoeksresultaten er op dat door zittende leraren nog niet of nauwelijks aan expliciete en extern gerichte kennisontwikkeling wordt gedaan. Sterker nog: Leraren en lerarenopleiders zien opleidingscholen vooral als een 'andere manier' om stagiaires op te leiden en zij gaan voorbij aan het idee dat PDS-scholen ook gericht zijn op kennisontwikkeling (Kallenberg, 2004).

Epiloog

We hebben in dit artikel betoogd dat we een omslag in het denken over kennisontwikkeling plaats zien vinden. Daarbij hebben we geconstateerd dat de aandacht verschuift van kennisontwikkeling over wetmatigheden door mensen van buiten over de lerarenopleiding naar kennisontwikkeling over contextspecifieke zaken door de lerarenopleiders zelf. Daardoor is de lerarenopleider op het gebied van kennisontwikkeling geen object meer maar wordt de lerarenopleider subject, wat de mogelijkheid geeft een actieve rol te spelen op het gebied van kennisontwikkeling en eigenaar te worden van zowel het pro-

ces als de opbrengsten van de kennisontwikkeling. Er zal steeds minder een onderscheid zijn tussen onderzoekers, ontwikkelaars en uitvoerders. Verder gingen we na waarom kennisontwikkeling voor een lerarenopleider interessant is. Ons belangrijkste aandachtspunt daarbij was dat daarmee de kwaliteit van het opleidingsonderwijs verbeterd kan worden. De maatschappelijke ontwikkelingen, die we analyseerden, dwingen lerarenopleidingen tot een actieve en initiërende rol waarbij nieuwe kennis verweven wordt met het leerproces van de studenten. Ook gaven we aan dat de lerarenopleiding de motor moet zijn van vernieuwingen in het onderwijs en derhalve actief moeten zoeken naar nieuwe vormen van onderwijs.

Het gezamenlijk voeren van discussies over en het gezamenlijk ontwikkelen van opleidingsconcepten kan ons inziens tot de noodzakelijke beweging en vernieuwing leiden en kennisontwikkeling kan daar een belangrijke bijdrage aan leveren. Lerarenopleiders krijgen een belangrijke rol in die kennisontwikkeling. Zij zullen in de toekomst van de merendeels impliciete en persoonsgebonden kennis, die in hun dagelijkse activiteiten met studenten en collega's opgesloten zit, meer expliciete en gedeelde kennis maken. Binnen lerarenopleidingen zetten lectoraten en kenniskringen voorzichtige stappen in die richting.

Tot slot willen we nog een nieuw perspectief aansnijden dat volgens ons relevant is in de discussie over de lerarenopleider als kennisontwikkelaar en de rol van de lerarenopleidingen hierin. In dat nieuwe perspectief verwerken we de uitdaging om bepaalde keuzen te maken en de opdracht die we voor de opleidingen en opleiders in de toekomst zien. We dagen de lerarenopleidingen en lerarenopleiders uit te kiezen voor discussie en vernieuwing, in plaats van te kiezen voor uniformiteit en stabiliteit. Van de keuze voor de startbekwaamheidseisen bijvoorbeeld gaat nu een uniformerende werking uit die beperkingen oplegt aan het beleidsvoerend en innovatief vermogen van lerarenopleidingen. De tijd die geïnvesteerd wordt in het ontwikkelen van en werken aan het behalen van die startbekwaamheidseisen kan niet meer worden besteed aan de ontwikkeling van nieuw (experimenteel) onderwijs. Lerarenopleidingen lopen daarbij achter elkaar aan en zijn niet kritisch genoeg ten opzichte van elkaar. Aan de ene kant werken ze op landelijk niveau aan de uitwerking van gemeenschappelijke documenten, maar aan de andere kant maakt elke instelling in de praktijk eigen keuzes waarbij de gemeenschappelijk vastgestelde kaders nauwelijks een rol spelen. In navolging van de Raad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2002) kunnen de lerarenopleidingen 'de zwakste schakel in de kennisketen' worden genoemd. Lerarenopleidingen zouden zichzelf op moeten dragen daar iets aan te gaan doen. Het is volgens ons van levensbelang voor opleidingen en opleiders om een daadkrachtig vervolg te geven aan de conclusies van de pabo visitatie waarin wordt aangegeven dat het bestaansrecht van de lerarenopleidingen voor een groot deel afhangt van de mate waarin zij in staat zijn aan ontwikkeling van nieuwe kennis

invulling te geven. Dat is een opdracht voor de toekomst die niet alleen voor de pabo's geldt maar voor elk type lerarenopleiding en lerarenopleider in Nederland.

Literatuur

- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2002). *Schoolagenda 2010. Kennis van Educatie 2010*. Den Haag: AWT.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Stanford University. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/> (bezocht 18.03.04).
- Ducharme, M., & Ducharme, E. (1996). 'A study of teacher educators: Research from the USA'. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 57-70.
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Interactum Lectoraat, april 2004, Utrecht.
- Hargreaves, D.H. (1999). 'The knowledge-creating school'. *British Journal of Educational Studies* 47(2), 122-144.
- Jungbluth, P.L.J. (2003). *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Kallenberg, A.J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren (en) organiseren van nieuwe leerarrangementen*. Lectorale rede. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Kearsley, G. & Sheinmann, B. (1998). 'Engagement theory: a framework for technology based teaching and learning'. *Educational technology*, 38, 20-23.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Utrecht: WCC.
- Koster, B. (2003). 'Lerarenopleiders stellen eisen aan zichzelf. Een beroepsprofiel voor lerarenopleiders'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2), p. 23-32.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Studie naar de professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs. Katholieke Universiteit Nijmegen: academisch proefschrift.
- Lekanne Deprez, F.R.E. (2003). *Van elementaal belang: kennismanagement als waardeversneller*. Lectorale rede. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- Marey, Ph. , B.J. Diephuis, A. Dupuy, S. Dijkman & B. Golsteyn (2002). *De arbeidsmarkt voor kenniswerkers*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA)-rapport nr. 2002/9, Maastricht.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *De Kennis-Crëerende Onderneming: Hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Scriptum Management, Schiedam.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Raina, V.K. (1997). 'In Search of Saraswati: A study of the professional productivity of Indian teacher educators'. *Journal of Education for Teaching*, 23(2), 145-157.
- Reynolds, R.J. (1995). 'The professional self-esteem of teacher educators'. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 216-227.
- Stevens, L. & de Wolf, K. (2001). 'Kennishproductie in de Nederlandse orthopedagogiek. Proeve van een probleemstelling'. *Pedagogiek*, 21(4), 313-328.
- Stuurgroep Beroepskwaliteit Lerarenopleiders (1999). *Beroepsstandaard lerarenopleiders; eerste versie*. Uitgave VELON.
- Smith, K. (2003). 'So, What about the professional development of teacher educators?' *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.
- Turney, C., & Wright, C. (1990). *Where the buck stops: The teacher educators*. Sydney: Sydney Academic Press.
- Visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs (2003). *Moed tot meesterschap: Eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. Sectorale kwaliteitszorg hbo, Deel I. Den Haag: Interne en externe communicatie HBO-Raad.