



Academische basisschool
Utrecht - Amersfoort

IN BEWEGING

De context van de
Academische basisschool



Voorwoord

Voor het allerbeste onderwijs

In deze brochure *'IN BEWEGING'* komt naar voren dat er een dringende noodzaak is om te werken aan voorwaarden die er voor zorgen dat de leraar, in de frontlinie van het onderwijs, kan professionaliseren. De ontwikkeling van de academische opleidingsscholen zien we als een belangrijke stap in de ontwikkeling van een professionele infrastructuur. De contextbeschrijving in deze brochure geeft een nauwgezet overzicht van het krachtenveld waarin wij als besturen KPOA, KSU en HU ITT naar een positionering van de academische opleidingsschool hebben gezocht. Het beschrijft de principes die wij voor de ontwikkeling van academische opleidingsscholen hebben geformuleerd.

De afgelopen vijf jaar is er door de basisscholen en de hogeschool intensief gewerkt aan de ontwikkeling van nieuwe werkprocessen en een professionele cultuur. Het theoretisch kader dat in deze brochure wordt geïntroduceerd, haakt in op de spanningen die zich daarbij regelmatig hebben voorgedaan. Het is steeds weer een uitdaging om die spanning constructief te maken en te benutten als motor voor professionele beweging.

Deze professionele beweging in de ontwikkeling van de academische opleidingsschool is in deze brochure geplaatst in de context van een maatschappelijk perspectief, een organisatieperspectief en een beroepsperspectief.

Hoe de ontwikkeling van de academische opleidingsschool is verlopen wordt beschreven in brochure III; *GRENZEN OVERSCHRIJDEN* in casusbeschrijvingen van vijf verschillende scholen.

We wensen u veel leesplezier en wellicht beweegt u met ons mee.

Namens de HU ITT, KSU en KPOA

Willy van Dijk

Projectcoördinator Academische basisschool *Utrecht-Amersfoort*

1 Inleiding

Vanuit het lectoraat ‘Academische basisschool’ van Hogeschool Domstad, nu Instituut Theo Thijssen van de Hogeschool Utrecht¹ en de twee schoolbesturen voor primair onderwijs KSU in Utrecht en KPOA in Amersfoort is de afgelopen jaren gewerkt in vijf academische opleidingsscholen aan het inrichten en implementeren van een onderzoeks- en opleidingsinfrastructuur. In *Bruggen bouwen, vijf jaar lectoraat*



academische basisschool, deel I van een reeks van drie publicaties waarmee we het lectoraat academische basisschool afsluiten, hebben we een terugblik en toekomstperspectief geschetst.

We hebben inzichten geput uit onderzoek naar de werking van sturingsmechanismen op verschillende organisatieniveaus binnen de scholen, schoolbesturen, de hogeschool en de sector primair onderwijs en landelijke overheid. Het netwerk van Hogeschool en vijf academische opleidingsscholen is volop in beweging en ontwikkeling en staat voor de opdracht om de opbrengsten uit de projectfase

te borgen in de bestaande organisaties en de academische opleidingsschool te verduurzamen voor de toekomst. Het gaat hierbij om bijvoorbeeld het aanscherpen en hanteren van kwaliteitscriteria, afspraken over gezamenlijke bekostiging, de doorontwikkeling van het concept en het doorvertalen van het concept naar andere (gedifferentieerde) opleidingstrajecten op bachelor- en masterniveau binnen de lerarenopleiding.

In dit deel II, *In Beweging*, gaan we in hoofdstuk 2 in op de dynamiek van het werken en leren in het onderwijs. Vervolgens presenteren we in hoofdstuk 3 een analyse van de context waarbinnen het netwerk academische opleidingsscholen beweegt en beschrijven we de ontwikkeling van het netwerk. In hoofdstuk 4 presenteren we de activiteitentheorie van Engeström. Met behulp van deze theorie onderzoeken we welke maatregelen nodig zijn om het netwerk van academische opleidingsscholen te verduurzamen. We sluiten af met een epiloog in hoofdstuk 5, waarin we ingaan op de ontwikkeling van de leraar als grensoverschrijdende professional.

¹ IN HET VERVOLG ZULLEN WE ALLEEN SPREKEN OVER ‘DE PABO’ OF DE ‘HOGESCHOOL’

2. De leraar als frontliniewerker in het onderwijs

Leraren spelen als 'frontliniewerkers' een sleutelrol bij de ontwikkeling van het onderwijs, maar dat wordt vaak over het hoofd gezien. Er zijn talloze voorbeelden te vinden van pogingen om vernieuwingen door te voeren waarbij de opvattingen van leraren worden genegeerd. Vaak stuiten die vernieuwingen dan op groot verzet en blijken ze heilloos. Het is voor ons allemaal van belang dat leraren zich als professionals in de frontlinie van het onderwijs kunnen ontwikkelen, dat hun leervermogen wordt versterkt en hun innovatiekracht benut.

Wat hebben leraren nodig? Hoe kunnen scholen zich nu ontwikkelen als leerrijke werkomgevingen? Om die vraag te kunnen beantwoorden is het van belang om eerst de dynamiek van het werk in de frontlinie te schetsen. Nadat we een definitie van het begrip frontliniewerker hebben gegeven, gaan we in op gemeenschappelijke kenmerken van frontliniewerkers en leggen we uit dat het voor frontliniewerkers moeilijk is om verder te komen dan middelmatige dienstverlening. Daarna gaan we in op het leren van frontliniewerkers, besteden we aandacht aan defensieve en productieve vormen van werken en leren in de frontlinie. We doen een aantal suggesties om het leren zo productief mogelijk te organiseren.

2.1. Werken in de frontlinie

Frontliniewerkers zijn beroepsbeoefenaren die werkzaam zijn in het primaire proces van de maatschappelijke dienstverlening en direct contact hebben met burgers.¹ Leraren zijn typische frontliniewerkers. Het werk in de frontlinie is risicovol, onvoorspelbaar en zwaar. Leraren hebben te maken met een complexer wordende samenleving, met de politiek die steeds nieuwe prioriteiten stelt en een stijgende vraag naar diensten. Zo worden voor allerlei maatschappelijke vraagstukken lespakketten gemaakt en over de muur van de school gegooid. Fouten worden niet getolereerd. Leraren moeten een

menselijk gezicht laten zien en tegelijk handelen volgens de eisen van het systeem. Wetgeving, bureaucratische procedures en toezicht moeten borgen dat aan maatschappelijke wensen en eisen wordt voldaan. Leraren opereren onder grote publieke belangstelling. Leraren gaan om met het allerdierbaarste, onze kinderen. Het onderwijs moet de drijvende kracht achter de ontwikkeling van onze samenleving zijn. Leraren gaan om met kwetsbare mensen en ze moeten problematische groepen in het gareel krijgen.





Casus

Michael (15 jaar) spijbelt steeds vaker, is in de klas onhandelbaar, kan zich niet concentreren en doet soms vreemd in de klas. De ouders zijn gescheiden, moeder drinkt veel. Michael heeft al een paar kraakjes gezet, is al meerdere malen betrapt met softdrugs, en toont zo nu en dan onvoorspelbaar agressief gedrag.

Contact met cliënten en 'discretie'

Frontliniewerkers hebben twee kenmerken gemeen. Ze staan in direct contact met cliënten en hebben discretionaire bevoegdheden. *Discretie* betekent dat iemand vrije beslissingsruimte heeft. Het oorspronkelijk juridische begrip geeft ook aan dat er gehandeld wordt in het besef dat er normen en waarden, wetten en regels, en beroepsstandaarden zijn. Voor frontliniewerkers is het noodzakelijk om vrije ruimte te krijgen of te nemen. De omstandigheden kunnen van minuut tot minuut wijzigen, het werk moet in een beperkte tijd gebeuren en vaak op grond van beperkte informatie. Officiële doelen en regels zijn nogal eens vaag, dubbelzinnig of tegenstrijdig. Zo zijn er altijd spanningen tussen rechtsgelijkheid en individualisering, en tussen rechtmatigheid en doelmatigheid. Frontliniewerkers moeten verder rekening houden met specifieke omstandigheden. De beslissingen die zij moeten nemen staan vaak op gespannen voet met protocollen en wetten. Het werk wordt dan ook feitelijk niet door beleid en regelgeving bepaald, maar door de frontliniewerkers in contact met hun cliënten.²

Middelmatige dienstverlening

Frontliniewerkers, zoals leraren, worden vaak overbelast. Er worden hoge eisen gesteld aan het onderwijs, er moet aandacht zijn voor kinderen die zorg behoeven en wensen van de schoolorganisatie en administratief werk zorgen vaak voor extra druk. Er ontstaan voor leraren regelmatig nieuwe beroepsrollen maar leraren worden nogal eens slecht ingewerkt en onvoldoende toegerust voor nieuwe taken. Verder worden ze steeds vaker verbaal en fysiek bedreigd. Genoeg redenen voor stress. De zogenoemde middelmatigheidscyclus³ maakt dat het moeilijk is om verder te komen dan beperkte dienstverlening. In de moeilijke omstandigheden waaronder zij hun werk moeten doen, ontwikkelen frontliniewerkers volgens Lipsky daarom overlevingsstrategieën. Zo wordt het werk zoveel mogelijk versimpeld, worden er routines ontwikkeld en waar mogelijk wordt werk uitbesteed aan anderen.⁴ Routines zorgen ervoor dat medewerkers op een productieve en efficiënte manier en zonder grote sociale conflicten de werkdag kunnen doorkomen. Maar routines kunnen ook veranderingen in de weg staan.⁵

Vervreemding

Bij frontliniewerkers zoals leraren kan vervreemding ontstaan doordat ze niet meer betrokken worden bij de ontwikkeling van het werk. Zo is het 'beroepszeer' groot wanneer zij zich geen eigenaar meer voelen.⁶ Van Veen⁷, de Commissie Leraren⁸ en de Commissie Dijsselbloem⁹ maken duidelijk dat het van groot belang is om leraren weer eigenaar te maken. Dan moet er wel geïnvesteerd worden in de ontwikkeling van leraren. Coonen¹⁰ stelt echter vast dat de leraar van vandaag de dag niet de creatieve professional is die de kennissamenleving nodig heeft. Hij is verworden tot productiemedewerker. Spierts¹¹ beschrijft hoe onder beroepsbeoefenaren in de publieke dienstverlening het wantrouwen van de buitenwacht zich vertaalt in een lage beroepstrots. In het onderwijs bestaat al lang het gevoel dat het - negatieve - beeld in de media een negatieve invloed heeft op leraren.¹² Sterker nog, Vermeulen laat zien dat leraren zelfs een lagere dunk van zichzelf hebben dan de omgeving van hen heeft.¹³ Vervreemding treedt op wanneer het product belangrijker wordt dan de persoon. Denk aan de spitsuren in het onderwijs bijvoorbeeld op het einde van het schooljaar, die maken dat leraren onder tijdsdruk lessen moeten geven, begeleidingsgesprekken moeten voeren, toetsen moeten maken, uitvoeren en corrigeren en gesprekken moeten voeren met collega's. Vervreemding van het werk veroorzaakt verzuim, motivatieproblemen en weerstand tegen verandering.

In de casus 'Michael' zou het volgende kunnen gebeuren. De leraren vragen zich af: 'Hooft Michael wel bij ons, moet niet iemand anders hier naar kijken?' Vervolgens wordt gekeken wat er aan de hand is en wordt er overleg gevoerd over wie zich het best met Michael kan bezighouden. Nader onderzoek volgt om het nog preciezer vast te stellen: misschien is er sprake van een psychiatrisch probleem. Dan maar doorverwijzen. Michael moet eerst wachten. Dan vraagt de instantie waarnaar wordt doorverwezen zich vervolgens af: 'Hooft Michael wel bij ons?'

2.2. Leren in de frontlinie

Argyris laat zien dat leerprocessen in het werk zich in twee richtingen kunnen ontwikkelen. Er zullen beroepsbeoefenaren zijn die willen leren om de collectieve prestatie van de organisatie te verbeteren. In veel situaties gaat het echter een andere kant op en ontstaan er defensieve routines. Argyris¹⁴ onderscheidt twee verschillende leerstrategieën: *theorie van doen, type I* en *theorie van doen, type II*. Leraren die handelen volgens type I vervallen in defensieve routines wanneer zij geconfronteerd worden met een moeilijke situatie. Met hen is dan geen dialoog of discussie meer mogelijk, ze formuleren





selffulfilling prophecy's, ze schermen zichzelf af, en stapelen daarbij fout op fout zonder dat ze zich bewust worden van hun eigen aandeel in het ontstaan van de situatie. Deze defensieve houding leidt tot ideeën en gevoelens die het tegendeel zijn van leren en effectief gedrag. Leraren die handelen volgens type II zoeken naar geldige informatie over hun handelingen en de gevolgen daarvan, maar ook over gevoelens en emoties. Om effectief te kunnen handelen bij moeilijke vraagstukken moet je je bewust zijn van wat je doet en te weten komen wat wel en niet werkt. Daarbij kan op verschillende manieren geleerd worden. Dat kan door bijsturen binnen een bestaand kader (enkelsslag leren) of door het sturen zelf onderwerp van bijsturing te laten zijn (dubbelsslag leren).

Defensief perspectief

Lipsky¹⁵ maakt duidelijk dat het risico groot is dat frontliniewerkers vatbaar zijn voor defensieve leerprocessen en zichzelf vooral overlevingsstrategieën aanleren. Recenter wees Thijssen¹⁶ op het risico van 'perspectivische obsoletie'. Dat betekent dat iemands opvattingen over de dienstverlening en de uitoefening van het beroep als achterhaald worden beschouwd. Wanneer mensen een smal en verstarde netwerk hebben, te veel autonomie in het werk, en private plannen voor professionalisering en loopbaanontwikkeling maken, dan kan het zo maar gebeuren dat de mensen en het werk niet meer bij elkaar passen. Omstandigheden waarin leraren gemakkelijk terecht kunnen komen.

Productief perspectief

Naast het treurige beeld van defensieve, vervreemdende mechanismen die kunnen optreden in scholen, kan ook gewezen worden op productieve perspectieven. Verschillende auteurs¹⁷ wijzen op een specifieke logica bij frontliniewerkers. Op basis van hun ervaring, betrokkenheid bij het werk, zicht op situationele belangen en gezond verstand laten bijvoorbeeld leraren ook hun 'frontlijnintelligentie' zien. Vanuit eigen ervaring weet ik dat leraren professionele leerwerkgemeenschappen vormen waarin zij zich gepassioneerd bezighouden met het ontwikkelen van nieuwe didactieken. Van der Lans¹⁸ laat zien dat frontliniewerkers die de leefwereld herontdekken, betrokken professionaliteit tonen en 'eropaf'-strategieën ontwikkelen.

In beroepsopleidingen worden 'de dikke muren van de school' gesloopt, verbinden beroepsopleiders zich weer met werkveld en afnemers, ontstaan er nieuwe relaties tussen leraar en student, en leren docenten omgaan met een nieuwe beroepsidentiteit en nieuwe rollen om het leren van studenten te ondersteunen. In academische opleidingsscholen doen pabodocenten, leraren en studenten samen onderzoek en ontwikkelen zich tegelijkertijd, ieder langs een eigen leerlijn. Daarbij ontstaan professionele leerwerkgemeenschappen waarin studenten leren van docenten, maar ook omgekeerd.

Het extreemste voorbeeld dat we kennen, is het project *Value in the Valley*.¹⁹ Daar wordt niet meer van docenten en studenten gesproken, maar van senior en junior medewerkers. Die medewerkers worden erkend om hun kennis en vaardigheden, participeren in gemeenschappelijke projecten, vervullen eigen rollen, en weten zich afhankelijk van elkaar.²⁰

In een productief perspectief wordt in de casus van Michael de vraag gesteld: kan het anders? Daarop komt de volgende reactie van een wijkagent: 'Wij werken met één regel: als Michael of zijn verwanten of zijn leraar bij ons aanklopt, dan ontfermen wij ons over Michael, ook al is hij niet direct een cliënt voor ons, en ook al hebben wij niet de kennis en expertise die Michael nodig heeft. Wij zijn verantwoordelijk voor Michael totdat we er zeker van zijn dat er een goede oplossing voor hem is. Wij zijn verantwoordelijk voor het vinden van die oplossing. Het gaat ons om Michael en niet om de route in het protocol.'

2.3. Stimuleren van het leren in de frontlinie

Vanuit verschillende perspectieven kunnen maatregelen ontwikkeld worden om het leren in de frontlinie van het onderwijs te bevorderen. We kiezen er hier voor om achtereenvolgens vanuit een professioneel perspectief, een bestuurskundig perspectief, een psychologisch perspectief en een narratief perspectief te kijken. Aansluitend formuleren we een viertal maatregelen die het leren in de frontlinie kunnen stimuleren.

Professioneel perspectief

De Academische basisschool Utrecht- Amersfoort is geïnspireerd door het concept van de professional development school. Wat betekent leren nu vanuit een professioneel perspectief en wat betekent het voor de kennisontwikkeling? Om antwoorden te krijgen op die vragen is het relevant om te weten wat men onder een 'professional' verstaat. Dat is lastig omdat er verschillende opvattingen zijn over wat een professional is, hoe die gevormd wordt en hoe die leert. Kwakman²¹ geeft de volgende omschrijving: Een professional is een beroepsbeoefenaar die een beroep uitoefent dat tot een bepaalde professie behoort. Het begrip professie wordt daarbij van toepassing geacht op een beroep dat voldoet aan een aantal kenmerken:²²

- een eigen geheel van overdraagbare theoretische kennis
- erkenning van een eigen deskundigheidsdomein
- een beroepsorganisatie gericht op ontwikkeling van het beroep en de beroepsbeoefenaren
- een beroepsideologie met belonings- en sanctiesystemen
- een fundamentele oriëntatie op dienstverlening, geformaliseerd in een ethische beroepscode
- controle op inhoud en toegang tot de beroepsopleiding



Om te kunnen leren moeten er voor professionals mogelijkheden zijn tot het uitvoeren van activiteiten die helpen bij het opbouwen van nieuwe routines of die een niet routinematige aanpak vergen. Professionele ontwikkeling vraagt om ruimte waarin de beroepsbeoefenaar zich kan ontwikkelen, het vraagt om ondersteuning, stimulans en begeleiding, afhankelijk van de ervaring van de professional. Zulke interactie, collegiale consultatie of andere prikkels, zoals lezen, schrijven, het internet raadplegen, studeren, rapporteren, een plan maken, of een aanpak bedenken²³ dragen bij aan professionele reflectie. Hoe van daaruit het leren vorm krijgt, is per groep professionals verschillend. Voordat we ingaan op de manier waarop dat leren gestalte kan krijgen is het goed om nog iets gedifferentieerder naar professionals te kijken. Zo onderscheidt Ten Bos²⁴ de klassieke professional, de bureaucraat en de postmoderne professional. Gastelaars²⁵ voegt daar de publieke dienstverleningsprofessional aan toe. Bijvoorbeeld artsen, advocaten, architecten en wetenschappers zijn de klassieke professionals. Administrateurs, inspecteurs en plannenmakers zijn de bureaucratische professionals. Creatieve kenniswerkers, zoals reclamejongens, internetspecialisten en ontwerpers zijn de postmoderne professionals. Leraren, verpleegkundigen en maatschappelijk werkers zijn de publieke dienstverleningsprofessionals.



Deze vier groepen zijn totaal verschillend in de manier waarop ze opereren, zich tot hun omgeving verhouden en met kennis omgaan. De klassieke professional is een autonome, academisch geschoolde deskundige die zijn expertise in dienst stelt van de samenleving. De relatie tussen de klassieke professional en de klant is echter volstrekt asymmetrisch. De klassieke professionals

vormen gesloten netwerken. De positie van de professionele verbanden is echter tanende. Overheid, verzekeraars en patiëntenbelangengroepen knagen aan de poten van de professionele stoel. De bureaucraten hebben nooit zoveel autonomie en controle over een kennisbasis gekregen als de klassieke professionals. De kennisbasis van de bureaucraten is sterk gebonden aan de organisatie waarin ze opereren. Er wordt van alles aan gedaan om de bureaucraten als professionals te legitimeren. “Zo werpen managers zich op als meesters van de beheersing, als planningskunstenaars, als ongeëvenaarde leidinggevendens.”²⁶ De postmoderne professional heeft lak aan iedere vorm van collectieve legitimatie en vertrouwt erop dat de markt het kaf van het koren scheidt. Bij hem is iedere behoefte aan moreel gezag gereduceerd tot het willen leveren van werk waar de klant tevreden mee is. De publieke dienstverleners treden op onder regie van de overheid, maar zijn in hun handelen niet compleet binnen wettelijke kaders te vangen.²⁷ Essentieel voor professionals is discretionaire ruimte, ofwel de ruimte die een professional heeft om in individuele gevallen specifiek op het individu toegesneden beslissingen te nemen met behulp van zijn of haar professionele kennis.

Kennisontwikkeling - In het denken over professionals speelt kennis een belangrijke rol. De betekenis die kennis heeft in de beroepsuitoefening en de verschillende vormen van kennis die belangrijk zijn in de uitoefening van het beroep beïnvloeden de gewenste leerprocessen en kennisproductieprocessen. Voor professionals is de kennisbasis van het beroep van belang. De maatschappelijke discussie over de staat van het onderwijs, het functioneren van leraren en de kwaliteit van de lerarenopleidingen heeft ertoe geleid dat er nadruk gelegd wordt op het ontwikkelen en toepassen van een kennisbasis. Kennis komt ook in de wereld via de processen, procedures en ondersteuningssystemen van de organisatie.²⁸ Hierop is vaak kritiek omdat het niet alleen bureaucratische rompslomp oplevert, maar ook omdat professionals het gevoel hebben dat ze erdoor in hun vrijheid worden ingeperkt. Naast de formele en expliciete kennis van de kennisbasis zijn ook andere vormen van kennis bijzonder relevant. Zo is het voor professionals belangrijk om impliciete kennis in te kunnen brengen. Kennis die voortkomt uit jarenlange ervaring en die niet eenvoudig via een document is over te dragen.





In onze maatschappij laten we veel impliciete kennis verloren gaan. Dat is een punt van zorg. Juist impliciete kennis levert antwoorden op het niet-lineaire en onvoorspelbare karakter van complexe omgevingsvraagstukken. Tenslotte zijn er de normen en waarden van de organisatie, van de individuen en van de klanten. Organisaties expliciteren hun normen en waarden soms in hun missie en visie. De normen en waarden van professionals en hun klanten zijn vaker impliciet. Normen en waarden geven richting aan het handelen, aan kennisverwerving. Het kan voor klanten en voor professionals en hun collega's erg belangrijk zijn om waarden en normen van de ander te kennen. Bijvoorbeeld om een goede dienstverlener te kunnen zijn, om een klant te kunnen helpen met het oplossen van een probleem of om te kunnen samenwerken met een collega.

Motieven - Er kunnen voor professionals allerlei motieven zijn die het leren stimuleren. Zo kunnen leraren worden uitgedaagd om te leren, omdat er voortdurend zoveel verandert en waar in de organisatie van het werk op ingespeeld moet worden. Dat is leren in het kader van verbetering en innovatie.²⁹ Verder confronteert het werk in het onderwijs leraren ook voortdurend met vraagstukken van kinderen, van ouders, uit de samenleving waarvoor geen universele oplossingen bestaan.³⁰ Dat is het professionele leren. Ook individuele doelen van professionals beïnvloeden de behoefte om te leren,³¹ bijvoorbeeld met het oog op de loopbaanontwikkeling.

Bestuurskundig perspectief

Vanuit een bestuurskundig perspectief gaat het om de wijze waarop leidinggevend, frontliniewerkers en belanghebbenden kunnen komen tot nieuwe verhoudingen die de professionaliteit versterken. Klassieke bestuurskundige studies,³² maar ook recenter onderzoek, prikkelen om het werken en leren in de frontlinie van de publieke dienstverlening te verbeteren. Bijvoorbeeld door te zoeken naar slim samenspel in plaats van naar conflicten. Zo is het hoog tijd om de vaak gebrekkige relaties tussen de zogenaamde 'frontlijnintelligentie' van leraren en bestuursintelligentie van managers te verbeteren³³, of ervoor te zorgen dat de verschillende strategieën van managers en leraren beter op elkaar aansluiten.³⁴ Het leren in de frontlinie zou bevorderd kunnen worden door het bewustzijn van de verschillende manieren van denken over vraagstukken en antwoorden die in het spel zijn te vergroten, door pogingen te ondernemen om betere verbindingen te realiseren en meer onderlinge afhankelijkheid en solidariteit te creëren,³⁵ door de wederzijdse aantrekkelijkheid van de actoren te vergroten, door de passie van bijvoorbeeld de leraar als kenniswerker in de frontlinie van het onderwijs aan te spreken, en door leraren niet te betuttelen maar te verleiden tot kennisproductiviteit.³⁶

Psychologisch perspectief

Vanuit psychologisch perspectief wordt gewezen op de relatie tussen self-efficacy, werknemersparticipatie en kritisch reflectief werkgedrag. Self-efficacy is het vermogen en de overtuiging om adequaat en efficiënt te handelen in een gegeven situatie. Het stimuleren van kritisch, reflectief werkgedrag bevordert de ontwikkeling, efficiëntie en effectiviteit van de organisatie. Hierbij kunnen zeven gedragsdimensies worden onderscheiden. Dit zijn reflectie op het eigen werk, een bewuste omgang met de eigen loopbaan, het geven en het krijgen van feedback, het desnoods tegen de stroom inzwemmen, het zelf experimenteren met verbeteringen en het leren van fouten.³⁷

Narratief perspectief

Vanuit een narratief perspectief kan het leren en de professionele ontwikkeling van frontliniewerkers mogelijk bevorderd worden door het ontwikkelen van een professionele identiteit vanuit een beter zicht van de frontliniewerkers zelf, het zelfverstaan. Van bestuurders, leidinggevend en ondersteuners mag verwacht worden dat ze



inspelen op de potenties en beperkingen om te leren in de organisatie, op de werkplek en dat ze professionele ontwikkeling verder vorm geven door werk te maken van het verhaal van de organisatie.³⁸ Het ontwikkelen van narratieve competenties en van fora die actoren in staat stellen om hun belangen, inzichten en ambities te verwoorden, is daarbij cruciaal.³⁹ Narratieve hulpmiddelen zoals verhalen, leergeschiedenissen, scenario's en games kunnen belangrijke hulpmiddelen zijn bij het uitwisselen van beelden en betekenissen. Narratieve technieken spelen een rol bij het creëren van zelfvertrouwen van mensen.⁴⁰



Maatregelen om het leren in de frontlinie te stimuleren

Zonder dat we hier de pretentie hebben volledig te zijn, laat het zich aanzien dat er vanuit de hiervoor besproken perspectieven vier belangrijke aangrijpingspunten volgen om het leren in de frontlinie te stimuleren:

1. Bevorderen van het leerklimaat, het leerbeleid en de connecties tussen lagen en groepen in de organisatie, zoals het management en haar staf (bestuursintelligentie) en de uitvoerders (frontlijnintelligentie), met elkaar en nog belangrijker, met de omgeving, zoals leerlingen en hun ouders. Van een frontlinieorganisatie die zich richt op haar omgeving en op samenwerking tussen bestuur en frontlijn, zullen frontliniewerkers en cliënten minder vervreemden en kunnen cliënten meer verwachten, dan van een organisatie die zich naar binnen keert.⁴¹ Kessels⁴² liet eerder al zien dat externe consistentie van belang is voor effectieve leerprocessen. Dat betekent meer dan alleen een externe oriëntatie. Het gaat om activiteiten die gericht zijn op het bereiken van gemeenschappelijke opvattingen over: wat is het doel dat *wij* willen nastreven en hoe gaan wij dat doen?
2. Het verbeteren van bedrijfsprocessen; onderzoek met belanghebbenden of bedrijfsprocessen voldoen, waar deze moeten veranderen, en wat dit betekent voor de competenties; het ontwerpen van leersituaties en leertaken waarmee frontliniewerkers zich in het werk kunnen toerusten.⁴³ Door in een onderzoekende, professionele cultuur voortdurend en in samenspraak met de hele organisatie na te denken over leersituaties, kunnen defensieve strategieën worden afgewend.
3. Coaching: het uitdagen van frontliniewerkers bij de uitoefening van hun werk en bij de ontwikkeling van loopbaancompetenties en loopbanen.⁴⁴ Door aandacht⁴⁵ te hebben voor de individuele frontliniewerker en diens loopbaan kan de passie worden aangeboord en erin gehouden worden.
4. Kennisfacilitator: initiëren en ondersteunen van leeromgevingen en kennisactiviteiten. Denk aan het faciliteren van creatieve denksessies, actieonderzoek en fora voor dialoog. Zo kan ervoor worden gezorgd dat wederzijdse aantrekkelijkheid wordt bevorderd en (alle) belanghebbenden samen kennis delen en ontwikkelen, dilemma's kunnen bespreken, ruimte vinden voor morele oordeelsvorming, en aan de ontwikkeling van hun identiteit kunnen werken. Aandacht voor gezamenlijke kennisproductie kan de innovatiekracht van de frontliniewerkers en hun organisatie vergroten.⁴⁶

De methode van het collectief praktijkonderzoek die in academische opleidingsscholen wordt gehanteerd lijkt een geschikte manier te zijn om

impulsen te geven aan de ontwikkeling van het leerklimaat in de schoolorganisatie en de ontwikkeling van een professionele onderzoekende cultuur. Een cultuur waarin de manier van werken regelmatig onder de loep worden genomen, in samenspraak met belanghebbenden. Een cultuur waarin leraren worden uitgedaagd om gezamenlijk belangrijke vraagstukken in beeld te brengen, professionele oordelen te vormen en verstandige besluiten te nemen. Een cultuur waarin bewust wordt omgegaan met formele kennis, praktijkkennis en normen en waarden, een kennisproductieve omgeving. Het collectief praktijkonderzoek vraagt ook individuele leraren om zich uit te spreken. Persoonlijke leerbehoeften kunnen zo expliciet gemaakt worden en met de betreffende kunnen afspraken gemaakt worden over de persoonlijke professionele ontwikkeling en de behoefte aan coaching.

Ten slotte nog dit. Wij sluiten op basis van onze praktijkervaring, literatuurstudie en eigen onderzoek graag aan bij de adviezen die Lipsky al bijna dertig jaar geleden gaf. Hij wees erop dat investeringen in de werkomgeving belangrijker zijn dan cursussen.⁴⁷ *'Worker training is less important for practice than the nature of the working conditions themselves.'*

Lipsky wees ook al op de transferproblematiek en transfervoorwaarden: *'without a supportive network of working peer relationships, training (...) is likely to wash out under the pressure of the work context.'*

Hij verwachtte meer van cliënten die als referentiegroep optreden, van on-the-job-training, van professionalisering (bijvoorbeeld door structurele intervisie en praktijkonderzoek) en van leidinggevers die vertrouwen durven schenken.

'Creating the opportunity for self-determination of small units provides a context for considerable learning and the potential for achieving a more client oriented practice.' Het wordt hoog tijd dat Lipsky's adviezen wijdverbreid worden opgevolgd. In de academische opleidingsscholen is er aan gewerkt om werken en leren te integreren, om ondersteunende netwerken tot ontwikkeling te brengen en scholen de ruimte te bieden om vorm te geven aan het eigen leren.





3. De academische opleidingsschool in context

Het centrale idee is dat in een academische opleidingsschool de samenwerking tussen werkveld, beroepsopleiding en andere kenniscentra structureel vorm krijgt binnen een samenwerkingsverband en dat onderzoekende leraren een bijdrage leveren aan de school als werk-, leer- en kennissamenleving, waardoor de beroepsuitoefening van de leraar verbetert en zich verder ontwikkelt. Binnen de 'Academische basisschool Utrecht-Amersfoort' wordt door zittende en aspirant leraren gewerkt aan schoolontwikkeling en innovatie door het uitvoeren van (systematisch) collectief praktijkonderzoek. Het zijn vooral aspirant leraren die het onderzoek uitvoeren. Dit doen zij in samenwerking met leraren, met ondersteuning van karteekers van het onderzoek binnen de basisschool, door collega's als kritische vrienden, door lerarenopleiders en straks ook door kennisnetwerken van het Kenniscentrum Educatie van de Hogeschool Utrecht. Kernwoorden die in de ontwikkeling van academische opleidingscholen stevast terugkomen zijn 'verbinding', 'versterking' en 'nauwe samenwerking' en associaties zoals:

- vormgeven van een academische opleidingschool vanuit professional development schools
- verbinding van schoolontwikkeling, onderwijsinnovatie en onderzoek
- versterken van de onderwijspraktijk
- leren, opleiden, reflectie op het beroep, ontwikkelingsgericht onderzoek, kenniscirculatie en innovatie gaan hand in hand
- samenwerkingsverband tussen scholen, besturen, opleidingen en onderzoekers

Of zoals de 'Academische basisschool Utrecht-Amersfoort' zelf aangeeft:

"Academische opleidingscholen hebben een extra dimensie en onderscheiden zich hiermee als opleidingschool, doordat de opleidingsfunctie altijd verbonden is met het doen van onderzoek. Dit stelt extra eisen aan het verwerven van competenties van leraren en de inrichting van gezamenlijke opleidingsprocessen. In een academische opleidingschool ligt meer nadruk op de leraar als onderzoeker en innovatie van het opleidingsproces. Kern van de academische opleidingschool is het faciliteren van leraren om zich te professionaliseren. En het werken aan het creëren van lerende basisscholen, die binnen een bestuurlijk netwerk een rol vervullen als kenniscentrum voor innovatie en personele ontwikkeling. Zij implementeren nieuwe praktijken en genereren op basis van (actie)onderzoek onderzoeksresultaten die zij weer direct kunnen gebruiken bij hun vernieuwingen."

De academische opleidingsschool kunnen we beschouwen als een complex netwerk van verschillende systemen, die ieder vanuit eigen historie, belangen, rollen en dynamieken met elkaar willen samenwerken binnen het construct 'academische opleidingsschool'. Het gaat dan om de academische opleidingsschool, schoolbesturen en de lerarenopleiding. Echter als we binnen deze drie systemen organisaties nagaan wie er allemaal direct participeren in de academische opleidingsschool, dan zien we een grote diversiteit van mensen verspreid over alle lagen van de betreffende organisaties.

- Academische opleidingsscholen: de schoolleider, kartrekker van het onderzoek binnen de school (veelal onderwijskundig leider of interne begeleider), de schoolopleider en groepsleraren (in rol van mentor en/of leraaronderzoeker).
- Schoolbesturen: voorzitter College van bestuur en/of directielid met opleiden-in-school in portefeuille, beleidsmedewerkers (c.q. projectleider) en coördinatoren opleiden in school
- Hogeschool Lerarenopleiding Primair onderwijs: directielid faculteit (c.q. lid CvB), coördinator werkplekleren, opleidingsdocenten (in rol van kenniskringlid, of trainer/ontwikkelaar onderzoeksvaardigheden binnen opleiding), studieloopbaanbegeleider (SLB) en vakdocenten.

Vanuit het lectoraat *Academische basisschool* is de afgelopen vijf jaren middels een project in vijf academische opleidingsscholen gewerkt aan het inrichten en implementeren van een onderzoeks- en opleidingsinfrastructuur.

De fasen die de afgelopen vijf jaren zijn doorlopen worden verbeeld in het 4D model voor duurzaam innoveren van Boonstra, een cyclisch leermodel waarin vier achtereenvolgende fasen worden onderscheiden: discovery; dream; design; en destiny.⁴⁹

Discovery - De afgelopen jaren is er op verschillende niveaus verkend wat de motivaties zijn om de ontwikkeling van schoolorganisaties en lerarenopleiding, de professionele cultuur en de opleiding en professionele ontwikkeling te bevorderen en hoe er verbindingen kunnen worden gemaakt tussen de verschillende organisaties en onderwijsprofessionals. Dit ontdekken is een belangrijke eerste fase in het 4D model.





Dream - Op basis van eerste gezamenlijke verkenningen zijn voorstellingen gemaakt van wat zou kunnen en moeten zijn. Dit dromen is de tweede fase in het 4D-model, waarin het gaat om verlangen en verbeelden.

Design - Door de schoolbesturen KPOA en KSU is in de dieptepilot academische basisschool concreet gewerkt aan de ontwikkeling van nieuwe werkwijzen. Dit vormgeven en veranderen is de derde fase in het 4D-model.

Desitiny - De vierde fase in het 4D model behelst de vraag welke successen er zijn. Het gaat om het zoeken naar mogelijkheden om resultaten zichtbaar te maken en te verantwoorden en het streven om zinvolle vernieuwingen te verankeren in lokale contexten. Met betrekking tot de academische opleidings-scholen is de vraag aan de orde wat er moet gebeuren om lessen te trekken uit de dieptepilot en om zinvolle manieren van werken te verduurzamen.

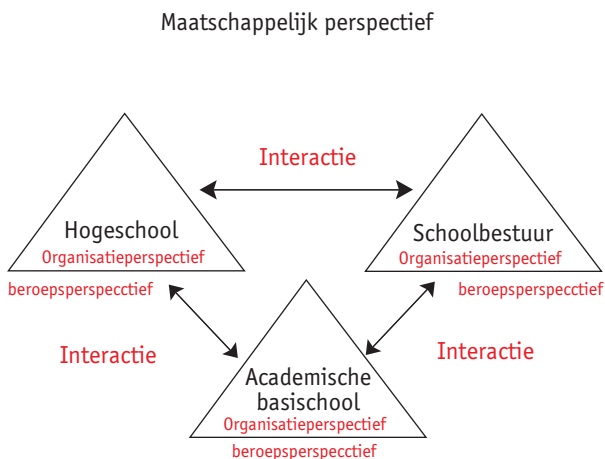
In het kader van het onderzoek door de kenniskring binnen het Lectoraat Academische basisschool is een contextanalyse gemaakt. Dit heeft een beschrijving opgeleverd van de context waarin de academische opleidings-school gesitueerd is. Die contextanalyse is niet alleen van belang om de noodzaak van het onderzoek aan te geven, aangrijpingspunten te kunnen kiezen en de ambitie te verhelderen, het is ook van belang om in kaart te brengen welke ondersteunende en belemmerende krachten er zijn, wie bij het onderzoek betrokken kan worden en welke maatregelen nodig zijn om de opbrengsten van het collectief praktijkonderzoek verder te implementeren en te verduurzamen.

De context waarin mensen leven is vaak bepalend voor de betekenis die ze aan zaken geven, voor hun gedrag en hun houding.⁵⁰ De lectoren Castelijns, Koster en Vermeulen van ons 'zusterlectorat' Kantelende kennis definiëren de context als "de fysieke, sociale, culturele omgeving waarvan mensen (en ook groepen) deel uit maken" en zeggen zij "door op effectieve wijze met elkaar te interacteren ontwikkelen individu, collectief en context zich voortdurend."⁵¹ Maar ook wanneer je aanpak niet effectief is, ontwikkelt de context zich. Wanneer je collega's, kinderen en ouders of schoolleiding een negatieve ervaring opdoen met een aanpak van jou, dan kan dat consequenties hebben.

3.1. Opzet van de contextanalyse

In deze contextanalyse wordt de ontwikkeling van het netwerk van academische opleidingsscholen in beeld gebracht om later de vraag te beantwoorden welke maatregelen nodig zijn om in het netwerk een onderzoekende cultuur te versterken en het netwerk van academische opleidingsscholen verder te verduurzamen.

Allereerst wordt de opzet van de contextanalyse toegelicht. Daarna wordt een aantal gemeenschappelijke maatschappelijke thema's omschreven, waarmee elke actor binnen de academische opleidingsschool te maken heeft. Vervolgens wordt per actor de eigen specifieke context omschreven, waarin gekeken wordt naar de maatschappelijke context, het organisatieperspectief en beroepsperspectief. En als laatste kijken we naar de interactie tussen actoren.



Figuur 1: Ontwikkeling van academische opleidingsschool in perspectief

3.2. De academische opleidingsschool binnen de maatschappelijke context

De vorming van het netwerk academische basisschool vindt plaats in een sterk bewegende maatschappelijke context van politiek-bestuurlijke ontwikkelingen, arbeidsmarktontwikkelingen, financieel-economische ontwikkelingen en kennisontwikkeling en innovatie. Een aantal van deze ontwikkelingen die direct van invloed zijn op de ontwikkeling van het netwerk lichten we eruit.

3.2.1 Politiek-bestuurlijke ontwikkelingen

De maatschappelijke context van de 'Academische basisschool Utrecht-Amersfoort' wordt sterk beïnvloed door de politieke agenda en beleidsontwikkelingen vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Met die agenda wordt ingespeeld op knelpunten en uitdagingen in het onderwijs waarvoor men een aanpak zoekt:

- het verminderen van de kloof tussen theorie en praktijk voor beginnende leraren
- het dreigende lerarentekort door vergrijzing
- de kwaliteit van de lerarenopleidingen (en afname instroom studenten)



- het verbeteren van leerresultaten (opbrengsten) op scholen
- het vergroten van innovatiekracht in scholen

Met het stimuleren van (academische) opleidingsscholen hoopt men op al deze punten een positieve bijdrage te kunnen leveren. We bespreken enkele ontwikkelingen die de inrichting van deze netwerken sterk beïnvloeden.

3.2.2 Sterke beleids- en bekostigingssturing academische opleidingsscholen door landelijke overheid.

Vanaf 1998 is in Nederland gestart met de eerste Leraar-in-opleiding-experimenten (LIO) en het trainen van LIO-coaches in basisscholen. Inmiddels is door wetgeving de zij-instroomer geïntroduceerd in het beroep en is een start gemaakt met de komst van meer 'maatwerktrajecten'. Vanaf 2000 zijn scholen met impulssubsidies voor Opleiden in school (eerste en tweede tranche) gaan experimenteren met het concept 'Professional Development Schools' dat in 1986 is ontwikkeld door de Holmes Group in de Verenigde Staten.⁵²

In Nederland is in 2006 naar aanleiding van de 'Subsidieregeling dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool 2005-2008' door schoolbesturen, scholen, opleidingen en onderzoeksinstituten gestart met het uitvoeren van pilots gericht op het ontwikkelen van academische opleidingscholen als 'professional development school'. Doel van deze pilots was om te onderzoeken welke kwantitatieve en kwalitatieve resultaten het academische onderwijs oplevert voor zowel de leraren, leerlingen, studenten als de schoolontwikkeling.⁵³ Omdat de ontwikkeling tot academische opleidingsscholen nog niet voldoende verankerd bleek binnen de samenwerkingsverbanden en er nog onvoldoende zicht was op de opbrengsten is een vervolg gegeven aan de impulssubsidie aan de bestaande dieptepilotprojecten middels de 'Verdiepingsslag Academische opleidingsschool 2009-2011'. In 2011 moet er op basis van praktijkvoorbeelden een goed beeld liggen van de academische opleidingschool en men wil weten onder welke randvoorwaarden de academische opleidingsschool een succes kan zijn en gefinancierd moet worden.

De afgelopen tien jaren hebben de besturen KPOA, KSU en Hogeschool Domstad deelgenomen aan de PDS-experimenten en met behulp van impulssubsidies structureel gewerkt aan het doorontwikkelen van het concept academische opleidingsschool. De PDS-experimenten waren vanaf 2000 gericht op het verminderen van de kloof tussen praktijk en theorie en de professionalisering van leraren wat betreft coachingsvaardigheden. Omdat een aantal scholen vond dat men ondanks deze ontwikkeling nog onvoldoende uit de voeten kon met hun rol als medeopleider en het aansluiten op de eigen personele (en professionele) ontwikkeling van het gehele schoolteam, is gestart met het nadenken over een professionele cultuur vanuit het concept 'academische opleidingsschool'.

Tussen 2005 en 2009 werd door het partnerschap KSU, KPOA en Hogeschool Domstad gewerkt aan het opbouwen en inbedden van de opleidings- en onder-

zoeksinfrastructuur binnen de academische scholen. In de twee volgende jaren is het accent komen te liggen vanuit het project 'Verdiepingslag Academische basisschool 2009-2011' op het meer inzicht krijgen in aanvullende kwaliteitscriteria en randvoorwaarden voor bekostiging van de academische opleidingsschool en het verfijnen van de huidige structuur en het systeem. Vragen die spelen zijn:⁵⁴

- Wat zijn de extra elementen die een academische opleidingsschool toevoegt aan het opleiden van leraren?
- Hoe kan het opleiden van leraren in een werkpleksituatie (nog) beter worden gecombineerd met het doen van praktijkgericht onderzoek in de school?
- Welke aanvullende kwaliteitscriteria voor onderzoek zijn hierbij nodig?
- Welke aanvullende kosten worden gemaakt voor een academische opleidingsschool?

3.2.3 Debat over de kwaliteit en positie van de leraar en de kwaliteit van onderwijs

Het denken over 'academische opleidingsscholen' hangt sterk samen met de doorlopende (nationale en internationale) discussie over de kwaliteit van het onderwijs en de positie van de leraar in de kennissamenleving. Volgens Coonen⁵⁵ vraagt de kennissamenleving om een ingrijpende bezinning op de kernfuncties van het onderwijs en de leraar als 'creatieve professional'. Waarbij de leraar zich een nieuwe professionele identiteit zal moeten aanmeten. Een identiteit die gericht is op het flexibel om kunnen gaan met kennis, een actievere rol van leerlingen in het onderwijsproces, de bredere oriëntatie op onderwijs (niet alleen cognitief gericht), specifieke leerbehoeften van individuele leerlingen en gezamenlijke kenniscreatie. Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren wordt door zowel het Ministerie van OCW als ook het werkveld zelf sterk ingezet op het 'overbruggen' van de kloof tussen onderwijsbeleid en onderwijspraktijk. Leraren zijn lange tijd aangesproken als uitvoerder en bewaker van het primaire proces in de groep, maar er werd weinig beroep gedaan op hun creativiteit en innovatievermogen. De leraar werd feitelijk geen eigenaar van onderwijsvernieuwingen en het





vormgeven van de professionele identiteit.

Om innovatie in scholen te versterken en leraren meer betrokken te laten zijn bij het veranderings- en vernieuwingsproces in scholen wordt momenteel sterk ingezet op het versterken van onderzoek en de 'onderzoekende houding' van leraren. Door ontwikkelingen als bewijsgedreven, meetgestuurd en opbrengstgericht werken, het opzetten van academische opleidingsscholen, vormen van academische lerarenopleidingen en het versterken van lectoraten in het HBO wordt sterk geïnvesteerd in het combineren van opleiding, onderzoek en innovatie.

We zien momenteel de volgende trends in het Nederlandse onderwijs ten aanzien van het beroep van leraar:

- Lerarentekort: groot verloop onder leraren en ontevredenheid over doorgroeimogelijkheden.
- Voortdurende kwaliteitsverbetering van onderwijs: carrièreontwikkeling leraren moet ten goede komen aan kwaliteit onderwijs → leerrendement van de leerlingen hangt samen met de kwaliteit van de leraar voor de klas.
- Centraal stellen van de leraar met slogans als 'geef de leraren hun beroep terug', als een reactie op problemen met onderwijsinnovaties. Veel van die innovaties zijn niet goed uit de verf gekomen en hebben zich boven de hoofden van de leraar afgespeeld.

In het kader van deze trends zijn landelijk door OCW de volgende beleidsagenda's opgesteld:

- Beleidsprogramma *Samen werken, Samen leven*⁵⁶
- Advies '*LeerKRACHT!*' van Commissie Leraren⁵⁷
- Actieplan *LeerKracht* van Nederland⁵⁸
- *Krachtig Meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*⁵⁹

Binnen de 'Academische basisschool Utrecht-Amersfoort' haakt men in op deze ontwikkelingen door te stellen dat:

"Het realiseren van academische opleidingsscholen staat of valt met onderwijsprofessionals die de verantwoordelijkheid kunnen en willen oppakken voor het verbeteren van leerprocessen bij kinderen door het oppakken van de eigen competentieontwikkeling. Deze cultuur van leren maakt hen eigenaar van hun eigen professie. Onderzoek naar het leren van de frontliniewerkers maakt duidelijk dat leraren daarin eenzijdig te werk gaan. (...)En weinig aandacht wordt besteed aan het doen van onderzoek en het toegankelijk maken van kennis.



KSU en KPOA willen in de dieptepilot de verschillende vormen van kenniscirculatie (bestaande kennis slim gebruiken) en kennisproductie (tijdig nieuwe kennis ontwikkelen) binnen haar academische opleidingsscholen bevorderen. De besturen willen het stimuleren van kennisontwikkeling faciliteren met een zodanige externe ondersteuning dat er geen structurele afhankelijkheid ontstaat van experts, maar een emancipatieproces van professionals bevorderd wordt.⁶⁰

In de discussie over de kwaliteit van het onderwijs en de bekwaamheden van leraren is een sterke nadruk komen te liggen op het doen van onderzoek, het kijken naar opbrengsten en de 'leraar als onderzoeker'. Het SBL onderscheidt dit zelfs als een aparte 'rol' van de leraar. En ook binnen de lerarenopleidingen heeft het werken aan onderzoeksvaardigheden en het nadenken over deze rol binnen het totale beroepsbeeld van de leraar een grote vlucht genomen. In het document 'De beste leraar komt van Domstad' werd door Hogeschool Domstad verwoord hoe zij de onderzoekende leraar zien: *Een leraar die open en kritisch de wereld in kijkt. De leraar draagt op actieve wijze bij aan onderzoek en kennisontwikkeling in de school.*

De motivatie en achterliggende redenen om te starten met het vormgeven van academische opleidingsscholen door KSU, KPOA en de hogeschool is gelegen in een aantal gezamenlijk ervaren knelpunten (website: www.academischebasisschool.nl):

- Kloof opleiding en basisschoolpraktijk: de opleidingen van leraren primair onderwijs slagen er niet altijd in adequaat in te spelen op de onderwijspraktijk. Soms zijn theoretische opleidingsinhouden te gedateerd, soms te idealistisch, soms te weinig concreet en soms irrelevant voor de beroepspraktijk. Omgekeerd geldt dat leraren in de basisschoolpraktijk niet altijd op de hoogte zijn van visies en theorieën over leren en leerprocessen, soms weinig reflectief zijn ingesteld en sociaal-communicatief nog het nodige te leren kunnen hebben
- Kloof basisschoolpraktijk en wetenschappelijke theorievorming: de scholen slagen er niet in hun effectieve praktijken theoretisch te onderbouwen en te onderwerpen aan kritisch evaluatief onderzoek. Omgekeerd lukt het onderzoekers vaak nog onvoldoende



om onderzoeksterreinen en aanpakken te kiezen die voor de gemiddelde leerkracht relevant en te begrijpen zijn.

- Kloof opleiding – wetenschappelijke theorievorming: Het (wetenschappelijk) niveau van de pabo's blijft een terugkerend punt van zorg. Omgekeerd leveren disciplinegestuurde wetenschappelijke onderzoeklijnen niet de kennisontwikkeling die past bij een interdisciplinaire competentiegerichte opleidingsaanpak.

3.2.4 Werken aan een opener arbeidsmarkt

Met het inzetten van PDS-scholen en academische opleidingsscholen willen zowel de landelijke overheid als schoolbesturen en scholen anticiperen op mogelijke arbeidstekorten en het meer binden van toekomstig personeel. Maatregelen die momenteel worden genomen voor de beroepsgroep in z'n algemeenheid op basis van de beleidskaders hebben vooral te maken met het verhogen van de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar en het versterken van hun beroepsidentiteit door in te zetten op:

- sterkere beroepsvereniging leraren (SBL)
- (door)ontwikkelen beroepsstandaard leraren en lerarenopleiders (o.a. SBL)
- registratie lerarenopleiders (VELON)
- scholingsfonds voor leraren
- salarisaanpassingen:
 - inkorting salarisschalen (en bindingstoeslag voor goed presterende) leraren
 - salarisverhoging schoolleiders PO

3.2.5 Verandering van opleidingsparadigma

Binnen de ontwikkeling van opleidingsscholen staat continu de discussie centraal tussen enerzijds de scholen en besturen en anderzijds de lerarenopleidingen binnen de hogescholen over wie de eigenaar is van opleiden in de school en het doen van onderzoek en wie op grond van eigenaarschap uitspraken mag doen over de inhoudelijke inrichting en kwaliteit ervan. Is een academische opleidingsschool een instrument voor strategisch personeelsbeleid van besturen? Is het alleen voor startende leraren of gaat het om permanente professionalisering en loopbaanontwikkeling van zittende leraren? Of is het een opleidingsvariant binnen de lerarenopleiding, waarbij studenten een belangrijk deel van hun competenties in de beroepspraktijk verwerven? Of is het beide? Het samenwerken binnen de academische opleidingsscholen tussen lerarenopleidingen, schoolbesturen en scholen wordt sterk beïnvloed door het heersende opleidingsparadigma en verschuiving van taken en verantwoordelijkheden tussen opleidingen en de scholen in het werkveld. De opleiding heeft in feite een monopoliepositie als het gaat om het opleiden van leraren en het toegang geven tot het leraarsberoep en geeft een getuigenschrift af waaraan de bevoegdheid is gekoppeld. Afgelopen jaren heeft echter verschuiving plaatsgevonden van regulier initieel opleiden naar beroepsgerichte competentie-

ontwikkeling. Er is een andere afstemming ontstaan tussen vraag en aanbod tussen opleiding, studenten en de school. Daar waar scholen vooral de rol hadden als werkplek waar ervaring werd opgedaan middels stages, zijn scholen steeds meer mede-opleider geworden en zelf joint-ventures aangegaan. De focus is verschoven van alleen de startende leraar, naar ook de beginnende, ervaren en excellente leraren.

KSU, KPOA en HU ITT zien een academische opleidingsschool als meer dan een tijdelijk project. De academische opleidingsschool is een bestuurlijk centrum voor onderwijsinnovatie en personele ontwikkeling. Daarmee beogen de partners duurzame borging door een systematische verankering.

	A Stage School	B Opleidings-school	C Lerende basisschool	D Academische basisschool/PDS
Mentale model	Opleiden als losstaande activiteit	Opleiden als te faciliteren proces	Opleiden ingebed in collectief proces van professioneel leren: professionele leergemeenschap	Opleiden ingebed in netwerk van lerende en onderzoekende professionals
Primaire taakstelling op grond van mentale model	Leveren van stageplaatsen en mentoren	Creëren leer-werkplek en interne opleidings-infrastructuur	Creëren professionele leergemeenschap waarin opleiden is ingebed	Creëren netwerk van lerende en onderzoekende professionals
Kwaliteits-focus	Wat werkt in het algemeen: evidence based practice	Wat werkt bij deze leraar/student: data driven teaching	Wat werkt in deze school: data driven decisionmaking	Wat werkt in de PO-sector: practice based evidence
	Aanleren protocollen voor 'best practices'	PDCA-cirkel op individueel niveau	PDCA-cirkel op teamniveau	PDCA-cirkel op bovenschools niveau
Resultaat	Dualisering / personele ontwikkeling	Dualisering / personele ontwikkeling	Schoolontwikkeling	Modus 1, 2 en 3 kennisontwikkeling

Figuur 2: Van opleiden als losstaande activiteit naar opleiden in een lerend netwerk ⁶¹

3.2.6 Discussie over macht en geld binnen het dossier opleiden van leraren

"Verschil in opvatting over eigenaarschap ('Van wie is opleiden in de school?') en regie ('Wie bepaalt wat er gebeurt binnen opleiden in de school?') is meteen een discussie over macht en geld binnen het dossier opleiden van leraren."⁶²

Grote vraag die steeds terugkeert in de ontwikkeling van academische opleidingsscholen is op welke wijze en door wie opleiden van leraren op de werkplek bekostigd dient te



worden. Als opleiden in de school een initiële opleidingsvariant is, gaat bekostiging in principe naar de hogeschool en is de hogeschool (financieel) eindverantwoordelijk voor de totstandkoming en duurzaamheid van de benodigde opleidings- en onderzoeksinfrastructuur binnen de scholen. De hogeschool kan kiezen voor een samenwerkingsverband met scholen waarbinnen de opleidingsvariant vorm krijgt. Wanneer de academische opleidingsschool een arbeidsmarktinstrument is voor strategisch personeelsbeleid, gaat de bekostiging naar de werkgevers (schoolbesturen) in het onderwijs. De schoolbesturen kiezen vervolgens een partnerschap met één of meerdere hogescholen om permanente professionalisering van student tot senior leraar te realiseren op basis van kwantitatieve en kwalitatieve personeelsbehoeften. De eindverantwoordelijkheid ligt dan bij de besturen

Met name in de overgang van de eerste en tweede tranche trajecten rondom PDS-scholen (tussen 2000 en 2004) naar de dieptepilots vanaf 2005 heeft verandering van beleid en regie plaatsgevonden. Wat we zien is dat de inhoudelijke focus en de te bereiken doelstellingen van de landelijke overheid ten aanzien van de academische opleidingsscholen en het PDS-concept in de afgelopen jaren is verschoven, evenals de aansturing van de subsidieprojecten. Daar waar het in eerste instantie ging om het stimuleren van 'conceptuele vormgeving' en het bewerkstelligen van innovatie in het gezamenlijk opleiden van leraren door experimenten, staan nu bekostiging, kwaliteitscriteria en het kijken naar opbrengsten centraal. Om in aanmerking te komen voor subsidie wordt van scholen en hogescholen een structureel bedrag aan eigen investering gevraagd en wordt sterk gestuurd op gedetailleerde projectplannen, landelijk vastgelegde kwaliteitscriteria en het verstrekken van good-practices door samenwerkingsverbanden over de randvoorwaarden en financiering. Focus ligt sterk op het opleiden voor de markt en het vergroten van de kwantiteit: minimaal 40 tot 80 studenten (of meer) moeten binnen een opleidingsschool worden opgeleid en dit is veelal voor meer dan alleen de eigen behoefte van de school of het schoolbestuur.

Ook is het accent verschoven van een 'opleidingsschool' als individuele school die samen met een opleiding afspraken maakt over opleiden op de werkplek, naar een opleidingsschool dat bestaat uit een samenwerkingsverband van minimaal één hogeschool, schoolbestuur en school. Vanuit de dieptepilots is de regie gelegd bij de schoolbesturen, die als penvoerder en hoofdaanvrager van het project fungeerde en hiermee ook eindverantwoordelijk werd voor de financiële afhandeling in plaats van de hogeschool (cq. opleidingsinstituut).



Dit laatste is echt een kentering geweest voor verschuiving van het opleidingsparadigma: van alleen opleiden door opleidingsinstituten naar mede-opleiden door het werkveld en het samenwerken binnen een netwerk.

3.2.7 Hoe academisch is de academische opleidingsschool?

Er bestaat veel verwarring over onderzoek in de academische opleidingsschool. Deze verwarring wordt enerzijds gevoed door uitspraken en doelstellingen van het Ministerie van OCW in bijvoorbeeld de subsidieregelingen en anderzijds ook door de naam zelf. Want wat is ‘academisch’ in het geval van een opleidingsschool? Het woord ‘academisch’ doet menigeen de wenkbrauwen fronsen: hoezo academisch? Dit komt omdat hogescholen en universiteiten verschillende claims leggen op het gebruik van de term ‘academisch’:

- Zowel hogescholen als universiteiten associëren ‘academisch’ met opleiden op de werkplek en het verrichten van (experimenteel) onderzoek ten behoeve van verbetering en innovatie in de beroepsuitoefening. Vaak wordt hier de vergelijking gemaakt met academische ziekenhuizen.
- Voor hogescholen is ‘academisch’ het bijvoeglijk naamwoord afgeleid van ‘academie’. Een academie is een instelling voor hoger onderwijs, universiteit of hogeschool, “ter beoefening van wetenschappen, letteren en kunst”. Bijvoorbeeld Pedagogische academie voor het basisonderwijs en de Academie voor lichamelijke oefening. Voor hogescholen vindt de beoefening van wetenschappen, letteren en kunst plaats in de professionele context.
- Universiteiten hanteren de term ‘academisch’ vaak als synoniem voor ‘universitair’. Zo wordt er gesproken over academisch erfgoed en academische vaardigheden. Hierbij ligt het accent op ‘beoefening van wetenschappen, letteren en kunst in de onderzoekscontext’.

Onderzoek in de academische opleidingsschool

Enerzijds spreekt men van fundamenteel (evidence-based) onderzoek en anderzijds van (toegepast) praktijkgericht onderzoek. Fundamenteel onderzoek is onderzoek naar wetmatigheden waarbij fundamentele principes worden bestudeerd. In tegenstelling tot toegepast onderzoek is het doel louter kennisvergroting. Het gaat daarbij om kennis met een hoge generalisatiewaarde, te verspreiden via wetenschappelijke publicaties. Praktijkonderzoek is uiterst toegepast en alleen gericht op het realiseren van verbeteringen in de praktijk. Het gaat daarbij om kennis met een geringe generalisatiewaarde, te verspreiden via persoonlijke gesprekken en lokale toepassingen.

Een karakteristiek punt van het onderzoek in de academische opleidingsschool is dat het tot nu toe vooral gericht is op het oplossen van een praktijkprobleem, reflectie en het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk. Een voorwaarde voor het uitvoeren van onderzoek is, dat docenten een minimaal niveau van onderzoeksvaardigheden moeten hebben. Wat verder opvalt is dat de rol van onderzoek zich in veel academische opleidingsschoolprojecten sterk toespitst op het onderzoeken van de bijdragen aan de schoolontwikkeling. De rol van onderzoek om competenties van het zittende personeel

te vergroten en te specificeren wordt veelal naar de achtergrond verwezen. Of komt pas na een aantal jaren van werken aan de benodigde (onderzoeks- en opleidings) infrastructuur aan de orde. Vragen zoals 'moet elke leraar onderzoeker zijn' of 'wat betekent dit voor zijn of haar functie (en beloning)' komen momenteel bovendrijven in zo'n beetje elk pilotproject. Ook onderzoek naar de leeropbrengsten en handelingsbekwaamheid van leraaronderzoekers zelf komt op gang. Veelal in navolging op onderzoek naar de begeleiding van studenten en opbrengsten van werkplekleren (opleiden in school). Ook is het de vraag of iedere basisschool een academische opleidingsschool zou kunnen zijn of dat bijvoorbeeld alleen goed presterende scholen hiervoor in aanmerking komen? Is een academische opleidingsschool een excellente laboratoriumschool waarin leraren geen basale fouten maken in hun onderwijs aan kinderen, in hun samenwerking op teamniveau en in de samenwerking met ouders en externe deskundigen? Of is een academische opleidingsschool vooral een lerende school op weg naar excellentie? Of een school die innoveert of verbetert?

Onderstaande beschrijving geeft een goed beeld van de huidige discussie die speelt binnen de 'Academische basisschool Utrecht-Amersfoort':

*"Een andere vraag die zich opdringt is of de focus bij besturen en scholen zo sterk moet liggen op het verder aanscherpen en verfijnen van de definitie van 'wat is (academisch) onderzoek' en de specifieke kenmerken van een academische opleidingsschool. Het willen 'toe-eigenen' van een bepaald type onderzoek. Of dat het vooral gaat om het denken aan en werken vanuit een gemeenschappelijk programma. Een programma dat net zoals in academische ziekenhuizen bestaat uit het combineren van de opleidingsfunctie met het doen van onderzoek. Het werken aan gemeenschappelijke en overdraagbare resultaten ten aanzien van innovatie van de werkwijze. In het formuleren van gezamenlijke opbrengsten ten aanzien van onderzoek is het van belang om te kijken naar de doelstellingen en resultaten die moeten worden bereikt. Een keuze te maken in onderzoeksvormen die hierbij passen. Dit kan betekenen dat in bepaalde innovatie- en opleidingsfasen binnen een school meer fundamenteel onderzoek gedaan kan worden dan in andere fasen."*⁶³



3.2.8 Veranderende visie op leren door professionals

In de keuze voor leerarrangementen tijdens de beroepsuitoefening verschuift de nadruk van traditionele scholing met nogal eens een problematische transfer naar de dagelijkse praktijk méér en méér naar vormen waarbij het leren op de werkplek wordt gestimuleerd. Praktijkgericht onderzoek kan voor individuele leraren die daar affiniteit mee hebben een heel geschikte manier van leren zijn. Ook voor teams kan praktijkgericht onderzoek een geschikte ontwikkelingsaanpak⁶⁴ zijn.



Op elke academische opleidingsschool wordt dezelfde cyclus voor collectief praktijkonderzoek gevolgd en vinden bijeenkomsten plaats in een 'kleine kenniskring'. Tijdens deze bijeenkomsten presenteren studenten en leraaronderzoekers de voortgang van hun praktijkonderzoek aan elkaar en aan de onderwijskundig leider van de school, de kenniskringleden van de hogeschool (docentonderzoekers) of overige teamleden van de school. De keuze voor uitwisseling in

kleine kenniskringen per school is gebaseerd op theorieën over werken en leren in 'communities-of-practices'. Leren wordt hierin gezien als 'situated learning'.⁶⁵ Dit is vooral een proces van sociale participatie en interactie en het ontwikkelen van geschikte sociale betrekkingen. In een community-of-practice is sprake van wederzijdse verbondenheid en een gemeenschappelijke onderneming. Door het 'leren in gemeenschap' te stimuleren in de academische opleidingsschool kan het leervermogen, de kennisproductiviteit en de innovatiekracht van leraren in de school en lerarenopleiders van de hogeschool worden bevorderd en worden leraren en lerarenopleiders (actief) gezien als 'kenniswerkers'.⁶⁶

3.3 De academische opleidingsschool in de context van de basisschool

In welke specifieke context opereren de academische opleidingsscholen? Om hier zicht op te krijgen maken we een situatiebeschrijving aan de hand van het specifieke maatschappelijke-, organisatie- en beroepsperspectief.

3.3.1 Maatschappelijk perspectief

In de discussie over wat het doel is van een academische opleidingsschool is of zou moeten zijn, werken de scholen met name vanuit het standpunt van leerlingen-leraren-schoolleider- schoolteam aan de volgende perspectieven:

Een academische opleidingsschool heeft als doel om:

- voor leerlingen een krachtige leeromgeving te ontwerpen op basis van collectief praktijkonderzoek (leerlingperspectief);
- leraren op de werkplek te leren hun functioneren als professional systematisch te onderzoeken (leraarperspectief);
- een professionele leergemeenschap te vormen, waarbinnen werkplekleren en systematisch praktijkonderzoek in onderlinge samenwerking plaatsvinden (teamperspectief);
- een programma van collectief praktijkonderzoek op te stellen dat de schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling van leraren met elkaar verbindt (schoolleidersperspectief).



3.3.2 Organisatieperspectief

Strategisch Lange termijn doelstelling, functieoverstijgend	Missie, visie, doelstelling, strategie	Scholen zien op lange termijn een mogelijkheid om de professionaliteit van het personeel en van teams te vergroten, een professionele cultuur te ontwikkelen, de school te ontwikkelen en zo te zorgen dat de kinderen het beste onderwijs krijgen. Netwerken met andere academische opleidingsscholen en kenniscentra zoals de pabo is daarbij noodzakelijk.
Tactisch Functioneel, functiegebonden	Bedrijfsprocessen	Academische opleidingsscholen zoeken binnen de mogelijkheden naar een goede manier om een onderzoekprogramma tot ontwikkeling te brengen. Het delen van kennis en ervaring door de kartrekkers van de verschillende opleidingsscholen zorgt ervoor dat de scholen uitgedaagd blijven om zich verder te ontwikkelen. Voor scholen is continuïteit van belang. Dat blijkt in de praktijk problematisch te zijn. De hogeschool kan geen studenten garanderen.
Operationeel Korte termijn toewijzing van middelen	Werkprocessen	Verdeling van taken en rollen <i>Uitvoerders</i> <i>Kartrekkers onderzoek</i> <i>Leraaronderzoekers (groepsleraren)</i> <i>Leraren-in-opleiding (studenten)</i>

Figuur 3: Ontwikkeling van de academische opleidingsschool op strategisch, tactisch en operationeel niveau



Ervaring van DOK12, een academische opleidingsschool:

Het faciliteren van onderzoek doen is een belangrijk aandachtspunt. Los van het feit dat dit in tijd uitgedrukt dient te worden is ook het faciliteren van de vorm van begeleiding belangrijk. Het doen van onderzoek is namelijk voor de medewerkers op DOK12 nieuw en zal dus goed bewaakt en gevolgd moeten worden om de resultaten ook daadwerkelijk op te leveren. Voor dit faciliteren is te weinig aandacht geweest.

Er ligt voor volgend jaar een grote uitdaging om de onderzoeken binnen de school te faciliteren. Hoe organiseren we momenten waarop we met elkaar kunnen reflecteren op coachend leerkrachtgedrag en op welke wijze maken we een eerste start met het vernieuwen van de portfolio's, hoe gaan we verder met het opzetten van de rekenleertijen? Hiervoor zal tijd beschikbaar gesteld moeten worden. Dit vraagt om een goed management van de in te zetten studiedagen. Gelukkig staan er acht studiedagen op de planning en is de tijd er, maar de uitdaging ligt ook in wie faciliteert en organiseert wat. Zodat we met zijn allen eigenaar worden van de uitgevoerde onderzoeken.

3.3.3 Beroepsperspectief

De academische opleidingsscholen maken meer of minder expliciet keuzes met betrekking tot het profiel van de leraren. Zo maakt DOK12 er een belangrijk punt van dat alle leraren moeten participeren in de academische opleidingsschool. Andere academische opleidingsscholen zijn veel minder expliciet over wat zij wenselijk vinden met betrekking tot de invulling van het beroep. Het doen van onderzoek wordt veelal gezien als een specialisatie van de leraar, net zoals dit het geval is voor de leraar als taal-, reken- of ICT-specialist. Binnen de academische scholen wordt op dit moment de vraag gesteld wat het betekent voor leraren als ze meer ervaren of excellent zijn als onderzoeksexpert. Afhankelijk van de wijze waarop de scholen bezig zijn met de invulling van de functiemix, wordt bekeken op welke wijze deze taken en rol ingebed moet worden in de personeelsontwikkeling en beloningssystematiek.

3.4 De academische opleidingsschool in de context van het schoolbestuur

In welke specifieke context opereren de schoolbesturen binnen de 'Academische basisschool Utrecht-Amersfoort'? Om hier zicht op te krijgen maken we een situatiebeschrijving aan de hand van het specifieke maatschappelijke-, organisatie- en beroepsperspectief.

3.4.1 Maatschappelijk perspectief

In de discussie over wat het doel is van een academische opleidingsschool is er zou moeten zijn zien de schoolbesturen de volgende drie perspectieven:

Een academische opleidingsschool heeft als doel:

- een bestuurlijk expertisecentrum te realiseren voor schoolontwikkeling, professionele ontwikkeling en collectief praktijkonderzoek (bestuurlijk perspectief);
- als landelijke voorhoedeschool voor de sector bruikbare praktijken te realiseren wat betreft schoolverbetering, innovatie, personele ontwikkeling en kennisontwikkeling (perspectief sector primair onderwijs);
- als beleidsinstrument onderdelen uit de kwaliteitsagenda primair onderwijs te realiseren (perspectief ministerie OCW).

Bij aanvang van de dieptepilot Academische opleidingsschool hebben beide schoolbesturen KSU en KPOA ingezet op een ontwikkeling vanuit alledrie deze perspectieven. Dit kwam ondermeer doordat vanuit de subsidievoorwaarden sterk ingezet werd op kennisverspreiding en overdraagbaarheid van goede praktijkvoorbeelden naar het werkveld. Doordat er maar een zeer beperkt aantal landelijke pilots academische opleidingsscholen gestart werden, bevonden de samenwerkende besturen zich in een positie als 'voorloper'. In de loop der jaren is echter de ambitie om een bestuurlijk expertisecentrum te realiseren afgezwakt en is de energie vooral gericht op het versterken van het onderzoek binnen de scholen en het versterken van hun expertiserol als 'onderzoeksschool'.

Naast de ontwikkeling van de academische opleidingsschool hebben schoolbesturen de afgelopen jaren door de overheid steeds meer verantwoordelijkheden in het primair onderwijs gedecentraliseerd gekregen. Door deregulering, schaalvergroting, inrichting van professionele bovenschoolse structuren en lump sum financiering zijn schoolbesturen steeds meer in staat gesteld om strategisch beleid te ontwikkelen.



Ten aanzien van de ontwikkelingen rondom de kwaliteit van het beroep van leraar en de onderwijsarbeidsmarkt hebben de schoolbesturen te maken met:

- invoering Wet Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO)
- implementatie van strategisch personeels- en professionaliseringsbeleid (in lijn met schoolontwikkelingsbeleid)
- niveaudifferentiatie
- functiedifferentiatie
- belonen (functiewaarderingssystematiek, functie- en beloningsdifferentiaties en prestatiebeloning)
- beoordelen (prestatie- en competentiebeoordeling: assessments, POP's ed.)
- opleiden & ontwikkelen (professionele ontwikkeling, loopbaanbeleid)

Ten aanzien van het werken aan een professionelere school hebben de besturen te maken met de volgende thema's:

- leraarschap = eigenaarschap: verbetering medezeggenschap, stimuleren nieuwe organisatie- en bestuursvormen zoals lerencoöperaties en maatschappelijke ondernemingen
- kwaliteit van schoolleiders vergroten
- toezicht Onderwijsinspectie op kwaliteit personeelsbeleid
- meer aandacht voor verzuimbeleid, werkdrukvermindering en participatie van verschillende typen personeel
- verhoging participatiegraad:
 - stapsgewijs verhogen arbeidsduur (van 36 naar 40-urige werkweek)
 - leeftijdsfasebewust personeelsbeleid (en vervanging BAP0)
 - begeleiding beginnende leraren
 - creëren substantiële omvang deeltijdbanen en banen voor starters

3.4.2 Organisatieperspectief

De schoolbesturen ervaren binnen het bestaande onderwijssysteem een knip tussen enerzijds het realiseren van onderwijsprocessen met kinderen (leraren), het operationeel leidinggeven aan basisscholen (schoolleiders), het werkgeverschap binnen scholen (schoolbesturen) en anderzijds het opleiden van onderwijsprofessionals, het onderzoeken van de onderwijspraktijk en de onderwijskundige ondersteuning van school-

teams. Om deze verschillende functies binnen de academische opleidingsschool vanuit het bestuur in samenhang te borgen, worden veranderingen gevraagd op groepsniveau, schoolniveau en boven-schools niveau. *Het structureel inbedden van een academische opleidingsschool als centrum voor innovatie en personele ontwikkeling binnen een bestuur heeft consequenties voor de inzet van middelen op (boven)schools niveau. De fundamentele voor de duurzaamheid van academische opleidingsscholen vraagt om*





het systematisch doordenken en realiseren van de consequenties op groepsniveau, leerjaarniveau, schoolniveau, bovenschools niveau.

Voor schoolontwikkeling huurt het schoolbestuur kennispartners in vanuit advies- en innovatiecentra of opleidingsinstituten. Voor onderzoek werkt de school c.q. het schoolbestuur samen met onderzoekers vanuit hogescholen, universiteiten of innovatiecentra.

Het ontwikkelen van academische opleidingsscholen vraagt om rolverandering in de totale keten. De duurzaamheid van de academische opleidingsschool staat of valt met commitment, sturing en leiderschap op alle niveaus in het stelsel voor primair én hoger onderwijs, oftewel de duurzaamheid staat of valt met regie in de keten. Op schoolniveau en op bovenschools niveau vraagt dit om een heldere koers: Welke strategische keuzes maken scholen, bestuur en hogeschool? Welke schoolontwikkelingsprocessen en processen binnen de hogeschool komen daarbij op gang? Wat betekent dit voor de vormgeving van onderwijsprocessen? Wat vraagt dit aan bekwaamheden van personeel?

3.4.3 Beroepsperspectief

De schoolbesturen en de hogeschool stellen in hun beleidskader vast dat de leraar zich een nieuwe professionele identiteit moet aanmeten. Een identiteit gericht op het flexibel kunnen omgaan met kennis, met een actievere rol van leerlingen in het onderwijsproces, met een brede oriëntatie op onderwijs, die niet alleen cognitief gericht is, die oog heeft voor specifieke leerbehoeften van individuele leerlingen en voor gezamenlijke kenniscreatie.⁶⁷

3.5 De academische opleidingsschool in de context van de hogeschool

3.5.1 Maatschappelijk perspectief

In de discussie over wat het doel is van een academische opleidingsschool is of zou moeten zijn werkt de hogeschool met ambities vanuit verschillende perspectieven:

- een specifieke beroepspraktijk realiseren waar studenten op de werkplek worden opgeleid en praktijkonderzoek leren verrichten (studentperspectief)
- een specifieke beroepspraktijk realiseren waar individuele docenten rollen vervullen op het terrein van opleiden en onderzoeken (docentperspectief)
- een specifieke beroepspraktijk realiseren waar lerarenopleiders samen met leraren een team vormen, dat studenten opleidt en begeleidt bij het uitvoeren van praktijkonderzoek (teamperspectief)
- een partnerschap realiseren voor opleiding, onderzoek en kennisdienstverlening op schoolniveau (managementperspectief)
- een regionaal educatief partnerschap vormgeven gericht op personeelsontwikkeling en kennisontwikkeling (bestuurlijk perspectief)

- een partnerschap realiseren in een educatief kennisnetwerk gericht op kennisontwikkeling en kenniscirculatie wat betreft excellentie bij onderwijsprofessionals en scholen (brancheperspectief)
- als beleidsinstrument onderdelen uit de kwaliteitsagenda hoger onderwijs te realiseren (overheidsperspectief)

Vanuit kwaliteitsagenda lerarenopleidingen worden maatregelen genomen om meer variatie in opleidingen te komen. We geven enkele voorbeelden:

- Brede leraar: kwalificatie voor vmbo-t & eerste leerjaren havo/vwo middels universitaire bachelor
- Associate-degree (MBO+/ HBO- niveau)
- Academische pabo
- Meer excellente opleidingen & excellente leraren door te werken aan het borgen van het excellentieniveau door centrale examinering lero's, aanscherping instroomniveau,



gezamenlijke kennisbasis, NVAO-accreditatie, meer structuur en rendement (contacturen), door het verankeren Opleiden in school (keurmerk partnerschappen), door registratie en pertinente professionalisering van lerarenopleiders (VELON-register), door een focus op handelingsbekwaamheid (naast kennisbasis) opleiders, door het realiseren leer-/verbetercultuur & opbrengstgericht werken (leeropbrengsten systematisch analyseren): bewijsgedreven (evidenced based) werken, door een uitbreiding van lectoraten en door (Regionale) Expertisecentra van hogescholen en onderzoeksinstituten rondom specifieke kennisthema's, zoals Taal, Rekenen en Passend onderwijs.

3.5.2 Beroepsperspectief

In 2003 nog kwam de Visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs tot de conclusie dat de opleiding zich baseerde op een

voldoende duidelijke en adequate visie op het beroep en beroepenveld waarvoor wordt opgeleid, maar dat zij daarin zelf onvoldoende keuzes heeft gemaakt.⁶⁸

In de jaren daarna is er aan gewerkt om praktijkgericht onderzoek in de opleiding te integreren, er is ingezet op de ontwikkeling van excellente leraren en studenten die dat ambieerden konden zich bekwamen op een plusniveau.



3.6 Conclusies contextanalyse

Hiervoor hebben we de ontwikkeling van het netwerk van academische opleidingsscholen in context gezet, om antwoorden te vinden op de vraag welke maatregelen nodig zijn om in het netwerk een onderzoekende cultuur te versterken en het netwerk van academische opleidingsscholen verder te verduurzamen. Daaruit komt naar voren dat er op verschillende niveaus motieven zijn om te werken aan de ontwikkeling van academische opleidingsscholen, dat er op verschillende niveaus beelden worden gevormd over de manier van werken binnen de academische opleidingsscholen en dat er op verschillende niveaus concreet wordt vormgegeven aan de academische opleidingscholen. Er wordt overheidsbeleid gevormd, schoolorganisaties ontwikkelen strategische beleidskaders en binnen opleidingsscholen wordt gewerkt aan nieuwe professionele routines. Gemeenschappelijk is de maatschappelijke context, het streven naar een versterking van het onderwijs en het versterken van de kwaliteit en de positie van de leraar en de opgave die iedere actor daaruit afleidt om daar een bijdrage aan te leveren. Dit overstijgende kader biedt in feite de eerste 'legitimatie' en noodzaak om met elkaar te gaan samenwerken vanuit het concept 'academische opleidingsschool'.

Als we kijken naar de verschillende politiek-bestuurlijke ontwikkelingen die betrekking hebben op de ontwikkeling van de academische opleidingsscholen, dan zien we dat het belangrijkste accent zowel binnen de scholen, de besturen als ook de lerarenopleiding wordt gelegd op het 'vergroten van de innovatiekracht' van de scholen en de gezamenlijke focus op 'de leraar als innovator voor de schoolontwikkeling'. Ondanks het feit dat de overheid sterk inzet op sterke beleids- en bekostigingssturing van opleiden in de academische school, is dit niet de voornaamste reden voor de actoren binnen de academische opleidingscholen om met elkaar te gaan samenwerken. Overigens wil dit niet zeggen dat dit geen rol speelt binnen het ontwikkelproces. De focus op financiering, kwaliteitscriteria, concrete opbrengsten en verantwoording van middelen heeft de onderzoeksvragen en kwaliteitszorg in het samenwerkingsproject de afgelopen jaren sterk gekleurd en dit heeft op het niveau van de bestuurders van de betreffende schoolbesturen en lerarenopleiding geleid tot (nieuwe) keuzes in de beleids- en besluitvorming. Op het niveau van de school is de invloed van dit politiek-bestuurlijke item rondom de bekostiging minder van belang. Scholen geven aan zelf toch wel door te gaan, met of zonder externe financiering, en te zoeken naar eigen mogelijkheden binnen hun budget en formatie om leraren ruimte te geven om onderzoek binnen de school te doen en studenten hierin te begeleiden. Zij hechten groter belang aan het inhoudelijk (door)ontwikkelen van het academische opleidingsschoolconcept en het aansluiten op de eigen onderwijsontwikkeling dan aan het leveren van een bijdrage aan landelijke normering en kaderstelling.

Een ander verschil dat we zien in context van scholen, van schoolbesturen en van de hogeschool is de focus op het beroepsperspectief. Scholen hebben hun focus vooral gericht op de eigen personeelsontwikkeling en 'lokale' positie op de arbeidsmarkt en zien de academische opleidingsschool als een mogelijkheid om meer en andere gespecialiseerde leraren in hun team te krijgen. De schoolbesturen en hogeschool denken meer ketengericht en stellen zichzelf doelen om het beroep van leraar in z'n algemeenheid te verbeteren, en in te spelen op het werken aan een opener arbeidsmarkt. Schoolbesturen geven aan dat zij met academische opleidingsscholen vooral willen werken aan versterking van hun rol als 'mede-opleider' en inzetten op een verschuiving van taken en verantwoordelijkheden in het opleiden van leraren. De hogeschool is gebonden aan de eigen kwaliteitsagenda en de noodzaak voor samenwerking binnen academische opleidingsscholen is vooral gericht op de realisatie van een specifieke beroepspraktijk waar studenten op de werkplek worden opgeleid en de ontwikkeling van meer variatie in opleidingstrajecten, bijvoorbeeld voor excellente leraren.



We denken dat het bij de ontwikkeling van opleidingsscholen belangrijk is de blik te richten op wat er in de frontlinie van het onderwijs gebeurt. Daar moet beleid werkelijkheid worden. Het zal nodig zijn om een lange adem te hebben en te blijven leren in cyclische processen. We zijn nieuwsgierig naar de motivaties van de frontliniewerkers, naar hun ambities, naar hun initiatieven en naar de resultaten daarvan. Om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van academische opleidingsscholen en de verduurzaming daarvan, willen we verder inzoomen op de academische opleidingsschool. Zo willen we meer inzicht krijgen in de ontwikkeling van de academische opleidingsschool als systeem binnen de hiervoor beschreven contexten.

Welke specifieke activiteiten worden uitgevoerd, met welke doel, door wie en met welke resultaten? Welke fricties ervaren de betrokkenen actoren daarbij en tegen welke grenzen lopen de actoren uit verschillende organisaties aan als ze willen samenwerken? Welke bevorderende en belemmerende factoren zijn te onderdekken bij de ontwikkeling van academische opleidingsscholen. In het onderzoek kiezen we ervoor om onze blik te richten op de activiteiten van actoren en de interacties die zij aangaan. Daarbij willen we fundamentele aandacht besteden aan de invloed van de omgeving en de mogelijkheden om de omgeving te beïnvloeden.



4. Theoretisch kader

Onderzoek naar verduurzaming van academische opleidingsscholen

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld om het leren van mensen in organisaties in relatie tot organisatieontwikkeling te bestuderen. We bespreken hier kort vier verschillende invalshoeken die daarbij zijn gekozen,⁶⁹ zonder de pretentie te hebben volledig te zijn. Argyris en Schön⁷⁰ leggen de noodzaak van de explicitering van het leren in relatie tot verandering. Nonaka en Takeuchi⁷¹ stellen dat niet organisaties maar mensen leren. Kennis moet zich volgens hen door explicietatie uitbreiden. Dan kunnen mensen de kennis internaliseren. Ontmoetingen tussen praktijkmensen zijn nodig om van elkaar te leren. Kwakman en van den Berg⁷² bepleiten ook de interactie tussen praktijk en theorie. Probst⁷³ identificeert zes fases voor kennis in een organisatie: identificeren, verwerven, ontwikkelen, verdelen, gebruiken en bewaren. Onderscheidend is een overkoepelend reflectiemoment: is dit de juiste kennis voor de organisatie of niet? Moet die kennis bewaard worden of moet iets anders als kennis geïdentificeerd worden? Engeström⁷⁴ ontwikkelde een systeemtheorie, de activiteitentheorie. Hierin wordt het leren in de context van een activiteitssysteem geplaatst. Om een object te beïnvloeden expliciteer je het systeem waar het object zich in bevindt. Vervolgens onderzoek je aan welk 'radertje' in het systeem je moet draaien voor het gewenste effect.

4.1. Keuze voor de activiteitentheorie

Voor de bestudering van de ontwikkeling van het netwerk van academische basisscholen hebben we gekozen voor het activiteitenmodel van Engeström. De activiteitentheorie 'lijkt' een goed theoretisch concept om te gebruiken bij een onderzoek naar leren samenwerken. De theorie is gericht op activiteit en interactie en heeft fundamentele aandacht voor de context. De theorie speelt enerzijds in op de invloed van de omgeving en anderzijds op de mogelijkheid om de omgeving te beïnvloeden. De theorie is zowel een handelingstheorie als een leertheorie en heeft aandacht voor onderliggende waarden en regels waarmee je fricties kunt onderzoeken'.⁷⁵ We denken dat de activiteitentheorie ons kan helpen om de ontwikkeling van het netwerk van academische opleidingsscholen op verschillende niveaus te beschrijven, de spanningen die bij de ontwikkeling optreden zichtbaar te maken en de aangrijpingspunten voor verdere verduurzaming te ontdekken. De activiteitentheorie staat in een lange traditie die teruggaat tot Vygotsky.⁷⁶ Sinds 1987 is onder de activiteitentheorie zoals die door Engeström is uitgewerkt een stevige kennisbasis opgebouwd.⁷⁷ In Nederland bestudeerde van

Staveren grensoverschrijdend samenwerken in veranderprocessen met behulp van het Engeström model.⁷⁸ Ook in het onderwijs is veel onderzoek gedaan met behulp van het activiteitenmodel. In Nederland bestudeerden Miedema en Stam wat en hoe docenten van het innoveren van het eigen onderwijs leren.⁷⁹

4.2 Ontwikkeling van de activiteitentheorie

Vygotsky ontwikkelde de eerste generatie activiteitentheorie. Om te kunnen handelen leren mensen van anderen en van hun omgeving. Daar hebben zij iets bij nodig. Mensen gebruiken hulpmiddelen om in contact te komen met anderen of met de omgeving, zoals taal, symbolen, gereedschappen of culturele betekenissen. Op drie manieren worden we geholpen om deze hulpmiddelen effectief te gebruiken: het hulpmiddel, onze mentale verbeelding daarvan en onze vaardigheid in het gebruik. De combinatie van die drie stelt ons in staat om iets te bereiken dat we eerder niet konden bereiken. Volgens Vygotsky zijn deze ‘mediërende’ hulpmiddelen situationeel bepaald. In de leertheorie van Vygotsky wordt dan ook de omgeving betrokken. Dat is ook de kern van de activiteitentheorie van Engeström.



Leontév ontwikkelde de tweede generatie activiteitentheorie. Hij verrijkte de theorie van Vygotsky door te benoemen wat er allemaal een rol speelt bij een activiteit. Allereerst stelde hij dat er altijd andere mensen betrokken zijn. Verder liet hij zien dat naast de mediërende hulpmiddelen ook de context waarbinnen een activiteit plaatsvindt en de afstemming met andere actoren, de verdeling van taken, en de regels van invloed zijn op wat mensen doen en hoe ze dat doen. Leontév definieerde de basiselementen van het activiteitenmodel.

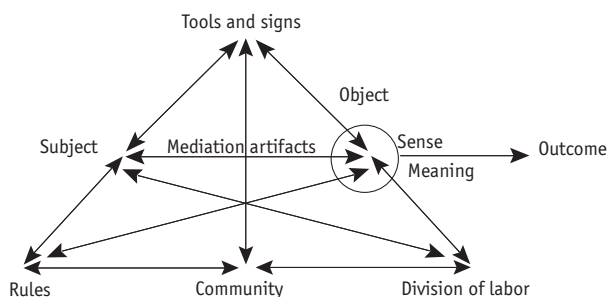
Engeström nam de basiselementen van Leontév over en ontwikkelde het grafisch model, het activiteitensysteemmodel. In Engeström's derde generatie activiteitentheorie gaat het om dialoog, diversiteit, meerstemmigheid en dynamiek tussen verschillende systemen. De derde generatie activiteitentheorie impliceert dan ook minimaal twee activiteitensystemen.⁸⁰

Engeström beschrijft een activiteitsysteem als: *A complex and relatively enduring "community of practice" that often takes the shape of an institution. Activity systems are enacted in the form of individual goal-directed actions. But an activity system is not reducible to the sum total of those actions. An action is discrete, it has a beginning and an end. Activity systems have cyclic rhythms and long historical half-lives.*⁸¹

4.3 Inleiding in de activiteitentheorie

Binnen een activiteitsysteem vindt een activiteit plaats. Deze activiteit gaat uit van een subject en is gericht op een object. Het zijn doelgerichte handelingen van individuen of groepen gericht op een object. Ze zijn bedoeld om een bepaalde uitkomst te bewerkstelligen. Een activiteitsysteem bestaat uit zes componenten- subject, object, community of practice, regels, instrumenten en arbeidsverdeling. Deze zijn verbeeld in het activiteitensysteemmodel.

Het activiteitensysteemmodel bestaat uit een binnendriehoek, die de basis vormt van een activiteit. Die binnendriehoek bestaat uit een subject, een object waarop het subject zich richt en de andere actoren waarmee wordt samengewerkt. Deze binnendriehoek bevindt zich in een grotere driehoek die de bredere context van een activiteit laat zien: hulpmiddelen, regels, en taakverdeling.



Figuur 4: De structuur van een activiteitssysteem ⁸²

Een man heeft honger, vangt een zwijn en is verzadigd. De actor heeft een motief, komt in actie en dat heeft een uitkomst. Nadat de man het zwijn heeft verslonden kan hij met een bewaard dijbeen gemakkelijker jagen op nieuwe prooien. De actie is uitgegroeid tot een activiteit, de jacht. De man ontwikkelt en experimenteert met verschillende technieken om een betere jager te worden en effectief en efficiënt in zijn voedsel te voorzien.

De leraar heeft een motief. Bijvoorbeeld de leerstof 'wegleren' of kinderen onderwijzen. Daarbij maakt de leraar gebruik van een taal, van kennis en ervaring, van methoden en technieken en van routines en bereikt daarmee een resultaat. Jager en leraar leren in interactie met hun instrumenten en ontwikkelen in een 'zone van de actuele ontwikkeling'.

Zittend rond het vuur in de grotten van Altamira, Lascaux en Pech Merle zijn vast afspraken gemaakt. Bijvoorbeeld dat er niet geklooid wordt met onze vrouwen wanneer we op jacht zijn en dat het handig is dat ik van rechts de buffel opjaag en jij van links met je knuppel toeslaat. Activiteit wordt zo een operatie. Mensen ontwikkelen met elkaar gewoonten, een cultuur met regels, communities, en taakverdelingen. We weten wat daarin onze eigen ruimte is en waarom en hoe we rekening houden met anderen.

Leraren maken afspraken met elkaar in secties, kernteams of op schoolniveau en slijpen routines - die worden geschraagd door geschreven en ongeschreven regels, de gemeenschap binnen de school en het formatie- en taakbeleid - verder in. Fricties ontstaan wanneer veranderingen zich aandienen. Mensen ontwikkelen zich via de techniek, via instrumenten. Bronstechnieken, het jachtgeweer, de stoommachine, in vitro fertilisatie en competentiedenken brachten fundamentele veranderingen teweeg. Deze innovaties brachten ook bevreemding, onzekerheid of morele dilemma's teweeg, botsende culturen en conservatieve tegenreacties.

De activiteiten die individuen of groepen (subject) binnen het systeem ondernemen, leiden tot uitkomsten. Een subject probeert door gericht te handelen een achterliggend doel, object, na te streven. Dat resulteert in een bepaalde uitkomst. Een subject is bijvoorbeeld een leraar, maar kan ook een groep zijn, bijvoorbeeld het team of de kenniskring. Een object is bijvoorbeeld de formulering van een onderzoeksvraag. De uitkomst kan een artefact zijn, bijvoorbeeld een mindmap of een nieuwe activiteit, bijvoorbeeld een interview.

Het handelen van de subjecten is gesitueerd in een context. Daarin kan sprake zijn van artefacten, regels, een gemeenschap en arbeidsverdeling. Deze gesitueerdheid koppelt het handelen aan overkoepelende historische en culturele contexten.

Artefacten - Bij het handelen, gebruikt het subject instrumenten om het doel te bereiken. De instrumenten zijn gereedschappen, apparaten, processen, of theorieën. Ze zijn in meer of mindere mate materieel. Het kan bijvoorbeeld gaan om fysieke instrumenten, zoals een schoolbord of een digibord, om handleidingen of diagnostische instrumenten, of om wetenschappelijke theorieën. Mogelijke artefacten zijn in meer of mindere mate concreet tastbaar bijvoorbeeld het gebruik van de uitgaven van de 'Academische basisschool Utrecht-Amersfoort' om de verbondenheid met een context te bevestigen. Het gebruik van het stappenplan van collectief praktijkonderzoek om een onderzoeksplan uit te lijnen. Er zijn vier soorten artefacten:

- Wat artefact: laat zien wat er moet gebeuren om het object te realiseren (bijvoorbeeld: stappenplannen)
- Hoe artefact: draagt bij aan de ratio achter de activiteiten om het object te realiseren (bijvoorbeeld PDS concept)
- Waarom artefact: motiveert de realisatie van het object. (Inspectierapporten, problemdiagnoses, ontwikkelingsplannen, deadlines)

- Waar naar toe artefact: motiveert de ontwikkeling van alle elementen in het activiteitensysteem (bijvoorbeeld kwaliteitszorgsysteem, methode van actieonderzoek)

Community - De community betreft alle individuele deelnemers of groepen in een activiteitensysteem die gericht zijn op hetzelfde doel (object-uitkomst). De community kan afhankelijk van de activiteit bijvoorbeeld het team zijn, de kenniskring, of de netwerkorganisatie academische opleidingsschool. Bijvoorbeeld binnen een kenniskringbijeenkomst wordt een probleem

besproken dat vooral betrekking heeft op het functioneren van het team. Dit kan dan verschillend gesitueerd worden, zowel binnen het team als binnen de kenniskring. Afhankelijk van die situering worden verschillende artefacten, regels en arbeidsverdelingen gebruikt.



Arbeidsverdeling – De arbeidsverdeling betreft de verdeling van rollen, taken en opdrachten binnen het activiteitensysteem

over de verschillende deelnemers en de hiërarchische verhoudingen, macht en status. Bij de arbeidsverdeling moet vooral gedacht worden aan de concrete verdeling en niet aan de formele beschrijving in een boekje. Wie schrijft bij het bespreken van een probleem bijvoorbeeld op de flipover? Is dat de leraar met een probleem zelf, de kartrekker van de kenniskring of de hogeschooldocent?

Regels - Binnen het activiteitensysteem gelden regels waaraan de deelnemers zich moeten houden bij hun acties. Bij regels gaat het om gezamenlijke opvattingen en gedragscodes, waarden en normen en afspraken die het gedrag van de actoren en hun onderlinge interactie reguleren. De regels zijn zowel expliciete als impliciet. Bij de regels moet bijvoorbeeld gedacht worden aan: het kind staat centraal; iedereen moet een bijdrage leveren (daarom doen we een rondje); iemand zit onze besprekingen voor, etc.

Fricties

Binnen en tussen de componenten van het activiteitensysteem vinden systeemtegenstellingen plaats, die de bron zijn voor verandering. In de activiteiten die individuen binnen het systeem ondernemen, worden verbeteringen bewerkstelligd. Binnen een activiteitensysteem is het doel gericht op het object. Het subject probeert door gericht te handelen dit doel na te streven, wat resulteert in een bepaalde oplossing of product. Binnen het handelen maakt het subject gebruik van instrumenten om het doel te bereiken.

De community of practice betreft alle deelnemers van het activiteitsysteem die hetzelfde doel (object) voor ogen hebben en dit samen wensen te realiseren. De arbeidsverdeling betekent dat de taken, verantwoordelijkheden enzovoort binnen het activiteitsysteem verdeeld worden over de verschillende deelnemers. Tot slot gelden er bepaalde regels waaraan de deelnemers zich moeten houden binnen hun acties. Met oplossingen voor spanningen die in het activiteitsysteem ontstaan, maakt het activiteitsysteem veranderingen door, waardoor de deelnemers aan de community of practice leren.⁸³

Activiteitentheorie in vijf beginselen

Engeström⁸⁴ vat de beginselen van de activiteitentheorie als volgt samen:

1. Een activiteitsysteem, in relatie met andere activiteiten systemen, is de eenheid van analyse.
2. Een activiteitsysteem is veelzijdig met verschillende standpunten, belangen en geschiedenissen.
3. Beschouw de ontwikkeling van het activiteitsysteem en de samenstellende delen en acties in een historisch perspectief.
4. Interne tegenstellingen zijn de drijvende kracht achter stoornissen, innovaties en veranderingen in het activiteitsysteem.
5. Een activiteitsysteem herbergt de mogelijkheid van 'expansieve transformaties'.

Met behulp van de activiteitentheorie kan de ontwikkeling van werkprocessen zoals



collectief praktijkonderzoek doen in de academische opleidingsschool, de ontwikkeling van spelregels en een gezamenlijke kennisbasis, de ontwikkeling van taken en rollen en de ontwikkeling van teams, interne en externe netwerken en de relatie met bestuurders en andere belanghebbenden in kaart gebracht worden. Het activiteitenmodel kan helpen om de ontwikkeling van het netwerk van academische opleidingsscholen op verschillende systeemniveaus te beschrijven, de spanningen die bij de ontwikkeling optreden zichtbaar te maken en de aangrijpingspunten voor verdere verduurzaming te ontdekken.



Binnen en tussen de componenten van het activiteitsysteem vinden systeemtegenstellingen plaats, die de bron zijn voor verandering. In de activiteiten die individuen binnen het systeem ondernemen, worden verbeteringen bewerkstelligd.



4.4. Grensoverschrijdend leren

Grensoverschrijdingen zijn volgens Engeström voorwaarde voor expansief leren. Doordat de eisen die aan expertkennis en competenties gesteld worden in de diverse contexten verschillen, zijn de grensoverschrijders genoodzaakt om kennis en vaardigheden te contextualiseren en te interpreteren, om te vormen en te integreren.⁸⁵ Studies naar grensoverschrijdingen en grensobjecten benadrukken dat grenswerk leerpotentieel herbergt, maar er wordt volgens Akkerman en Bakker⁸⁶ niet uitgelegd hoe dat in zijn werk gaat. Uit een literatuurreview die Akkerman en Bakker verrichtten komen vier potentiële leermechanismen te voorschijn die zich bij grenswerk kunnen voordoen. Identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie.

Bij *identificatie* gaat het om 'othering' en 'legitimizing co-existence'. Othering is een dialogisch proces van identificatie, waarbij een praktijk expliciet van een andere wordt onderscheiden. Met legitimizing co-existence wordt gewezen op de behoefte van mensen om wanneer zij vanuit verschillende groepen met elkaar samenwerken, zich rekenschap te geven van die verschillende achtergronden en deze te accepteren. In identificatieprocessen worden grenzen onder ogen gezien en gereconstrueerd zonder noodzakelijkerwijs 'discontinuïteiten' te overwinnen.

Bij *coördinatie* gaat het om het effectief samenwerken vanuit verschillende achtergronden en zelfs zonder consensus. Er moet dan een communicatieve verbinding zijn tussen verschillende praktijken of perspectieven. Daarnaast moet er moeite gedaan worden om vertaalslagen te maken tussen verschillende werelden. Ook moet er gewerkt worden aan de grensdoorlaatbaarheid door het switchen tussen verschillende praktijken te vergemakkelijken en moet er gewerkt worden aan routinisering.

Bij *reflectie* gaat het om perspectief maken en perspectief nemen. Perspectief maken betekent het expliciteren van je begrip en kennis van een bepaalde kwestie. Bij perspectief nemen gaat het om inspanningen om een bepaalde kwestie met een andere bril op te bezien.

Transformatie leidt tot ingrijpende veranderingen in praktijken, mogelijk zelfs het ontstaan van 'in-betweens', ook wel grenspraktijken genoemd. Transformatieprocessen beginnen als verschillende werelden die elkaar 'kruisen' geconfronteerd worden met de noodzaak om hun bestaande praktijken te heroverwegen. Een tweede proces in transformaties, meestal volgend op een confrontatie, is het identificeren van een gezamenlijk probleem. Een derde proces in transformatie is hybridisatie. Dat wil zeggen dat de partijen grenzen

gaan overschrijden en creatieve processen aangaan, waarbij nieuwe, tot dan toe onbekende, praktijken ontstaan. Een vierde proces is de kristallisatie van het grensoverschrijdend leren in nieuwe routines en procedures die het proces van grensoverschrijdend leren en creëren belichamen. Een cruciaal vijfde proces is de handhaving van de uniciteit van de kruisende praktijken. Dit lijkt misschien op gespannen voet te staan met hybridisatie. Het gaat om het ontstaan van nieuwe hybride werelden en tegelijkertijd het behoud van de integriteit van het bekende. Tenslotte is het van belang om voortdurend bewust grenswerk te blijven verrichten. Dit lijkt in tegenspraak met het coördinatiemechanisme, waarbij het erom gaat om grensoverschrijdingen moeiteloos en bijna onbewust mogelijk te maken. Bij dit zesde proces gaat het erom bewust te blijven van verschillen in betekenisgeving. Want wordt een grensobject volledig geïntegreerd in de verschillende systemen, dan kan gebeuren dat het zijn kracht om praktijken te hervormen verliest.

Volgens Akkerman en Bakker laat de literatuur over grensoverschrijdingen en grensobjecten zien dat er in school, werk en het dagelijks leven een enorme diversiteit is en dat die diversiteit gewaardeerd moet worden, dat de ruimtes waarin grensoverschrijdingen plaats vinden nadere bestudering verdienen en dat grenzen niet alleen als barrières gezien moeten worden maar als een potentiële leerbron.





5. Epiloog

In deze brochure zijn we ingegaan op de dynamiek van leren en werken in de frontlinie van het onderwijs, de ambities om via de academische opleidingsscholen impulsen te bieden aan de kwaliteit van het onderwijs, aan de kwaliteit van de leraar via de ontwikkeling van academische opleidingsscholen en de manier waarop daar op verschillende niveaus over gedacht en aan gewerkt wordt. Dat is een complex speelveld. Om de ontwikkeling van academische opleidingsscholen te bestuderen en na te gaan wat er moet gebeuren om academische opleidingsscholen te verduurzamen willen we ons vizier nadrukkelijk richten op wat er in de frontlinie van het onderwijs gebeurt. Daar moet beleid omgezet worden in professionele onderwijspraktijken.

In deel III *Grenzen overschrijden* zullen we beschrijven welke initiatieven academische opleidingsscholen nemen, waartoe dat leidt en welke maatregelen kunnen leiden tot verduurzaming.

In dit deel hebben we het theoretisch kader gepresenteerd dat we willen gebruiken om de ontwikkeling van academische opleidingsscholen te beschrijven en te analyseren wat er nodig is om academische opleidingsscholen zodanig door te ontwikkelen dat ze broedplaatsen worden van goed onderwijs. De derde generatie activiteitentheorie van Engeström moet gaan helpen om zicht te krijgen op de ontwikkeling van professionele netwerken waarin leraren leren om steeds beter professionele oordelen te vormen over de ontwikkeling van goed onderwijs. De activiteitentheorie kan helpen om de academische opleidingsscholen als systeem in relatie tot andere systemen te beschrijven, de spanningen die optreden bij de ontwikkeling van academische opleidingsscholen bloot te leggen en van daaruit kan worden nagegaan welke maatregelen voor verduurzaming genomen moeten worden. We vermoeden dat het voor alle betrokken partijen nodig zal zijn om daarbij over de grenzen van het eigen denken en handelen heen te kijken.

We vermoeden dat het werken aan de ontwikkeling van academische opleidingsscholen en de verdere verduurzaming daarvan een indringend leerproces is voor alle betrokkenen. Dat we over de grenzen van onze eigen routines zullen moeten kijken om te kunnen werken aan de ontwikkeling van goed onderwijs in academische opleidingsscholen.

LITERATUUR

- ¹ LIPSKY, M. (1980) *STREET-LEVEL BUREAUCRACY*. NEW YORK: RUSSEL SAGE FOUNDATION.
- BRUINING, T. (2006) *LEARNING BEHIND THE FRONTLINE OF PUBLIC SERVICE*. PROEFSCHRIFT, UNIVERSITEIT VOOR HUMANISTIEK, UTRECHT.
- ² LIPSKY, M. (1980) ZIE EINDNOOT 1.
- ³ LIPSKY, M. (1980) ZIE EINDNOOT 1.
- ⁴ LIPSKY, M. (1980) ZIE EINDNOOT 1.
- ⁵ TRUIJEN, K., & HOEVE, A. (2008)'EEN MODEL OM ZICHT TE KRIJGEN OP TEAMROUTINES'. LEREN OP DE WERKPLEK (5) *OPLEIDING & ONTWIKKELING*, 21 (10), PP. 15-18.
- ⁶ BRINK, G. VAN DEN, JANSEN, TH., & PESSERS, D. (RED.) (2005) *BEROEPSZEER*. AMSTERDAM: BOOM.
- ⁷ VEEN, K. VAN (2003) *TEACHERS' EMOTIONS IN A CONTEXT OF REFORMS*. PROEFSCHRIFT, KATHOLIEKE UNIVERSITEIT NIJMEGEN.
- ⁸ COMMISSIE LERAREN (2007) *LEERKRACHT! ADVIES VAN DE COMMISSIE LERAREN*. DEN HAAG: DELTAHAGE.
- ⁹ COMMISSIE DIJSSSELBLOEM (2008) *TIJD VOOR ONDERWIJS*. UTRECHT: SARDES.
- ¹⁰ COONEN, H. (2005) *DE LERAAR IN DE KENNISSAMENLEVING*. ORATIE, OPEN UNIVERSITEIT.
- ¹¹ SPIERTS, M. (2005) 'EEN 'DERDE WEG' VOOR DE SOCIAAL-CULTURELE PROFESSIONS'. IN: G. VAN DEN BRINK, TH. JANSEN & D. PESSERS (RED.) *BEROEPSZEER*. AMSTERDAM: BOOM.
- ¹² CORNELISSEN, N. & LEENHEER, P. (RED)(2008) 'MEDIA EN ONDERWIJS, BESCHOUWINGEN OVER DE OMGANG TUSSEN ONDERWIJS EN JOURNALISTIEK'. *MESO-FOCUS*. 70. ALPHEN AAN DEN RIJN: KLUWER, 2008.
- ¹³ CORNELISSEN, N. & LEENHEER, P. (RED)(2008) ZIE EINDNOOT 12.
- ¹⁴ ARGYRIS, C. (1999) *ON ORGANIZATIONAL LEARNING*. MALDEN: BLACKWELL.
- ¹⁵ LIPSKY, M. (1980) ZIE EINDNOOT 1.
- ¹⁶ THIJSSSEN, J. (2006) *DE TWEEDE LOOPBAANHULP*. AFSCHIEDSREDE UNIVERSITEIT UTRECHT.
- ¹⁷ MAYNARD MOODY, S., & MUSHENO, M. (2003) *COPS, TEACHERS, COUNSELLORS*. ANN ARBOR: UNIVERSITY OF MICHIGAN PRESS.
- VEEN, K. VAN (2003) *TEACHERS' EMOTIONS IN A CONTEXT OF REFORMS*. PROEFSCHRIFT, KATHOLIEKE UNIVERSITEIT NIJMEGEN.
- VERMEULEN, M. (2009) 'VRIJHEID, GELIJKHEID EN EENZAAMHEID'. IN: 'VAN DE BERG, D EN R. VANDENBERGE (RED., 2009) *ONDERWIJSINNOVATIE: GEEN VERZEGELDE LIPPEN MEER*. ANTWERPEN/APELDOORN GARANT.
- ¹⁸ LANS, J. VAN DER (2008) *ONTREGELEN*. AMSTERDAM: AUGUSTUS.
- ¹⁹ WWW.VALUEINTHEVALLEY.NL
- ²⁰ BRUINING, T. (RED.) (2008) *DE LOGICA VAN VRAAGGERICHT LEREN*. ANTWERPEN/APELDOORN: GARANT.
- ²¹ KWAKMAN, K. (2011) LEREN VAN PROFESSIONALS TIJDENS DE BEROEPSUITOEFENING. IN: J.W.M. KESSELS & R. POELL (RED.). *HANDBOEK HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT. ORGANISEREN VAN HET LEREN*. HOUTEN: BOHN STAFLEU VAN LOGHUM
- ²² FREIDSON, E. (2001) *PROFESSIONALISM, THE THIRD LOGIC: ON THE PRACTICE OF KNOWLEDGE*. CHICAGO: UNIVERSITY OF CHICAGO.
- KWAKMAN, K. (2003) *ANDERS LEREN, BETER WERKEN*. LECTORALE REDE HOGESCHOOL VAN ARNHEN EN NIJMEGEN. NIJMEGEN: HAN.
- MONCHY, C. DE (2008) *FLOREREN ALS PROFESSIONAL. WERKEN VANUIT EEN DYNAMISCH PERSPECTIEF*. ASSEN: VAN GORCUM.





- 23 MARSICK, V.J. & WATKINS, K.E. (1999) *FACILITATING LEARNING ORGANIZATIONS: MAKING LEARNING COUNT*. ALDRSHOT: GOWER.
- 24 BOS, R. TEN (2003) *RATONELE ENGELN*. BOOM: AMSTERDAM.
- 25 GASTELAARS, M. (2006) *EXCUSES VOOR HET ONGEMAK. DE VELE GEVOLGEN VAN KLANTGERICHT ORGANISEREN*. AMSTERDAM: UITGEVERIJ SWP.
- 26 BOS, R. TEN. (2003) ZIE EINDNOOT 24, P. 53.
- 27 GASTELAARS, M. (2006) ZIE EINDNOOT 25, P. 18.
- 28 NORMAN, D. (1990) *DICTATUUR VAN HET DESIGN*. UTRECHT: BRUNA.
- 29 KWAKMAN, K. (2011) ZIE EINDNOOT 21.
- 30 DELDEN, P. VAN (1991) *PROFESSIONALS: KWALITEIT VAN HET BEROEP*. AMSTERDAM: VEEN.
- ERAUT, M. (1994) *DEVELOPING PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND COMPETENCE*. LONDEN: FALMER PRESS.
- HOULE, C. O. (1980) *CONTINUING LEARNING IN THE PROFESSIONS*. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS.
- 31 KROGT, F.J. VAN DER (2007) *ORGANISEREN VAN LEERWEGEN*. ROTTERDAM: PERFORMA.
- 32 LIPSKY, M. (1980) ZIE EINDNOOT 1.
- 33 TOPS, P. (2007) *KENNIS VAN DE FRONTLIJN*. INSTALLATEREDE, POLITIEACADEMIE, APELDOORN.
- NOORDEGRAAF, M. (2008) *PROFESSIELEEL BESTUUR*. DEN HAAG: LEMMA.
- 34 POELL, R. (2006) *PERSONEELSONTWIKKELING IN ONTWIKKELING*. ORATIE, UNIVERSITEIT VAN TILBURG.
- KROGT, F. VAN DER (2007) *ORGANISEREN VAN LEERWEGEN*. ROTTERDAM: PERFORMA.
- NIEUWENHUIS, L., & WOERKOM, M. VAN (2008) 'NEW PARADIGMS ON WORKPLACE LEARNING'. IN W. NIJHOF & L. NIEUWENHUIS (RED.), *THE LEARNING POTENTIAL OF THE WORKPLACE*, PP. 297-317. ROTTERDAM: SENSE PUBLISHERS.
- 35 EMMERIK, H. VAN, & SANDERS, K. (RED.) (2004) *SOLIDAIR GEDRAG BINNEN MODERNE ORGANISATIES: ONDERZOEK NAAR HET GEVEN VAN STEUN EN HULP OP DE WERKPLEK*. AMSTERDAM: AKSANT.
- 36 KESSELS, J.W.M. (2001) *VERLEIDEN TOT KENNISPRODUCTIVITEIT*. INAUGURELE REDE, UNIVERSITEIT TWENTE.
- 37 WOERKOM, M. (2003) *CRITICAL REFLECTION AT WORK: BRIDGING INDIVIDUAL AND ORGANISATIONAL LEARNING*. PROEFSCHRIFT, UNIVERSITEIT TWENTE.
- 38 BRUINING, T. (2006) ZIE EINDNOOT 1.
- SCHOEMAKER, M., NIJHOF, A. & JONKER, J. (2006) *HUMAN VALUE MANAGEMENT. MANAGEMENT REVUE*, 17 (4), PP. 448-465.
- 39 GABRIEL, Y. (2000) *STORYTELLING IN ORGANIZATIONS. FACTS, FICTIONS AND FANTASIES*. OXFORD: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- LETICHE, H., BOESCHOTEN, R. VAN, & JONG, F. DE (2005) *WORKPLACE LEARNING, NARRATIVE AND PROFESSIONALIZATION*. PAPER PREPARED FOR SC 'MOI, PHILADELPHIA.
- 40 CALUWÉ, L. DE, HOFSTEDÉ, G. & PETERS, V. (2008) *WHY DO GAMES WORK*. DEVENTER: KLUWER.
- 41 LIPSKY, M. (1980) ZIE EINDNOOT 1.
- RMO (2000) *AANSPREKEND BURGERSCHAP (RMO ADVIES 10)*. DEN HAAG: SDU.
- MEURS, P. (2006) ZIE EINDNOOT 2.
- 42 KESSELS, J.W.M. (1993) *TOWARDS DESIGN STANDARDS FOR CURRICULUM CONSISTENCY IN CORPORATE EDUCATION*. PROEFSCHRIFT, UNIVERSITEIT TWENTE.
- 43 PAAS, F., & VAN MERRIËNBOER, J. (1994) *INSTRUCTIONAL CONTROL OF COGNITIVE LOAD IN THE TRAINING OF COMPLEX COGNITIVE TASKS. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY REVIEW*, 6 (4), PP. 351-371.

- BRUINING, T. (2006) ZIE EINDNOOT 1.
- BRUINING, T. (2008) ZIE EINDNOOT 20.
- ⁴⁴ THIJSSSEN, J. (2006) *DE TWEEDE LOOPBAANHULP*. AFSCHIEDSREDE, UNIVERSITEIT UTRECHT.
- AKEN, T. VAN, & REIJNAERT, W. (RED.) (2007) *LABYRINTOLOGIE*. SCHIEDAM: SCRIPTUM.
- ⁴⁵ BAART, A. (2004) *AANDACHT; ETUDES IN PRESENTIE*. UTRECHT: LEMMA.
- ⁴⁶ AKEN, T. VAN, BRUINING, T., JÜRGENS, B., & SANDERS, A. (2003) *KENNIS MAKEN MET DENKWERK*. UTRECHT: LEMMA.
- COENDERS, M. (2008) *LEERARCHITECTUUR*. PROEFSCHRIFT. DELFT: EBURON.
- HARRISON, R. & KESSELS, J.W.M. (2004) *HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT IN A KNOWLEDGE ECONOMY*. BASINGSTOKE: PALGRAVE MACMILLAN.
- PONTE, P. (2002) *ONDERWIJS VAN EIGEN MAKELIJ*. SOEST: NELISSEN.
- ⁴⁷ LIPSKY, M. (1980) ZIE EINDNOOT 1, P. 208.
- ⁴⁸ DE ACADEMISCHE BASISCHOOL UTRECHT-AMERSFOORT. (2010) *BELEIDSKADER ACADEMISCHE BASISCHOOL OKTOBER 2010*. KSU/KPOA/HOGESCHOOL DOMSTAD/HOGESCHOOL UTRECHT, P. 8.
- ⁴⁹ BAKKER, J., NIEUWENHUIS, L. & DAAL, M. (2007) *ORGANISATIE VAN INNOVATIE OF INNOVATIE VAN ORGANISATIE*. DE BILT: MBO RAAD.
- ⁵⁰ BOEIJE, H., HART, H. 't & HOX, J. (2009) *ONDERZOEKSMETHODEN*. 8E HERZIENE DRUK. MEPEL: BOOM.
- BROHM, R. & JANSSEN, W. (2010) *KWALITATIEF ONDERZOEKEN. PRAKTISCHE KENNIS VOOR DE ONDERZOEKENDE PROFESSIONAL*. DELFT: EBURON.
- ⁵¹ CASTELIJNS, J., KOSTER, B. & VERMEULEN, M. (2009) *VITALITEIT IN PROCESSEN VAN COLLECTIEF LEREN. SAMEN KENNIS CREËREN IN BASISSCHOLEN EN LERARENOPLEIDINGEN*. ANTWERPEN/APELDOORN: GARANT.
- ⁵² MULE, L. (2006) *PRESERVICE TEACHERS' INQUIRY IN A PROFESSIONAL DEVELOPMENT SCHOOL CONTEXT: IMPLICATIONS FOR THE PRACTICUM*. SMITH COLLEGE MORGAN HALL: NORTHAMPTON.
- ⁵³ DOUMA, L. (2007) 'ACADEMISERING HOUDT LERAAR WAKKER'. *HET ONDERWIJSBLAD*, 7, 2007.
- ⁵⁴ CFI (2009) *REGELING VERDIEPINGSSLAG ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOOL 2009-2011*.
- ⁵⁵ COONEN, H. (2005) ZIE EINDNOOT 10.
- ⁵⁶ CDA, PVDA, CU (2007) *SAMEN WERKEN SAMEN LEVEN*. BELEIDSPROGRAMMA KABINET BALKENENDE IV 2007- 2011.
- ⁵⁷ RINNOOY KAN, A. (RED) (2007) '*LEERKRACHT!*' ADVIES VAN DE COMMISSIE LERAREN. DEN HAAG: OCW.
- ⁵⁸ MINISTERIE VAN OCW (2008) *ACTIEPLAN LEERKRACHT VAN NEDERLAND*. DEN HAAG: OCW.
- ⁵⁹ MINISTERIE VAN OCW (2007) *KRACHTIG MEESTERSCHAP: KWALITEITSAGENDA VOOR HET OPLEIDEN VAN LERAREN 2008-2011*. DEN HAAG: OCW.
- ⁶⁰ ROELOFS, W. (2007) *PRAKTIJKONDERZOEK ACADEMISCHE BASISCHOOL*. UITGAVE VAN KSU EN KPOA IN SAMENWERKING MET HOGESCHOOL DOMSTAD EN KPC GROEP, PP. 5-6.
- ⁶⁰ ROELOFS, W. (2008) *ACADEMISCHE BASISSCHOLEN KETEN-GESTUURD. ONDERZOEK NAAR STURING VAN PRAKTIJKONDERZOEK BINNEN DE ACADEMISCHE BASISCHOOL*. UITGAVE VAN KSU EN KPOA IN SAMENWERKING MET HOGESCHOOL DOMSTAD EN KPC GROEP, PAGINA 12 (TABEL).
- ⁶² ROELOFS, W. (2008) ZIE EINDNOOT 61, P. 12.
- ⁶³ EIJDEN, M. VAN DEN & T. BRUINING (2009) *DE 'A' VAN ACADEMISCH EN DE 'O' VAN OPLEIDINGSSCHOOL. HET DEFINIËREN VAN ONDERZOEK IN EEN ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOOL*. 'S-HERTOGENBOSCH: KPC GROEP, P.7.



- 
- ⁶⁴ ROS, A. & P. TEUNE (2010) ONDERZOEK OP DE BASISCHOOL. IN: TEUNE, P. (RED.). *DE EXPERTISE VAN DE LERAAR*, FONTYS HOGESCHOLEN, EINDHOVEN.
- BOLHUIS, S., P. LEENHEER & G. VAN LUIN (RED)(2009) 'DAT ZOEKEN WE ZELF WEL UIT'. *MESOFOCUS* 73. KLUWER: DEVENTER
- ⁶⁵ LAVE, J. & WENGER, E. (1991) *SITUATED LEARNING. LEGITIMATE PERIPHERAL PARTICIPATION*, CAMBRIDGE: UNIVERSITY OF CAMBRIDGE PRESS.
- ⁶⁶ EIJDEN, M. VAN DEN & BRUINING, T. (2009) ZIE EINDNOOT 63.
- ⁶⁷ ACADEMISCHE BASISCHOOL UTRECHT-AMERSFOORT (2010) ZIE EINDNOOT 48.
- ⁶⁸ HBO RAAD (2003) *MOED TOT MEESTERSCHAP. EINDRAPPORT VAN DE VISITATIECOMMISSIE OPLEIDING TOT LERAAR BASISONDERWIJS 2003, DEEL III*. DEN HAAG: INTERNE EN EXTERNE COMMUNICATIE HBO-RAAD.
- ⁶⁹ MULDER, R. (ZJ.) *BEVORDEREN VAN DISSEMINATIE VAN INNOVATIES IN HET BEROEPSONDERWIJS: ANALYSE VAN MOGELIJKHEDEN OP BASIS VAN THEORIEËN EN MODELLEN OVER ORGANISATIEONTWIKKELING. 'S-HERTOGENBOSCH/UTRECHT:EXPERTISECENTRUM BEROEPSONDERWIJS. IN VOORBEREIDING.*
- ⁷⁰ ARGYRIS, C. & D. SCHÖN(1996) *ORGANIZATIONAL LEARNING II*. READING: ADDISON-WESLEY PUBLISHING COMPANY
- ⁷¹ NONAKA I. & TAKEUCHI H. (1995) *THE KNOWLEDGE-CREATING COMPANY. HOW JAPANESE COMPANIES CREATE THE DYNAMICS OF INNOVATION*. NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- ⁷² KWAKMAN, K. & E. VAN DEN BERG (2004) PROFESSIONELE ONTWIKKELING ALS KENNISONTWIKKELING DOOR LERAREN. NAAR EEN BETERE INTERACTIE TUSSEN PRAKTIJK EN THEORIE. *VELON, TIJDSCHRIFT VOOR LERARENOPLEIDERS*. 25 (3), PP 6-12.
- ⁷³ PROBST, G. (2002) *MANAGING KNOWLEDGE, BUILDING BLOCKS FOR SUCCESS*. WEST. SUSSEX: WILEY.
- ⁷⁴ ENGSTRÖM, Y. (1987) *LEARNING BY EXPANDING: AN ACTIVITY-THEORETICAL APPROACH TO DEVELOPMENTAL RESEARCH* HELSINKI: ORIENTA-KONSULTIT.
- ENGSTRÖM, Y. (1994) *TRAINING FOR CHANGE*. GENEVA: INTERNATIONAL LABOUR OFFICE.
- ENGSTRÖM, Y. (2008) *FROM TEAMS TO KNOTS. ACTIVITY-THEORETICAL STUDIES OF COLLABORATION AND LEARNING AT WORK*. NEW YORK: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- ⁷⁵ STAVEREN, VAN A., (2007) *ZONDER WRIJVING GEEN GLANS, LEREN SAMENWERKEN BIJ VERANDEREN EN INNOVEREN*. ASSEN: VAN GORCUM, P. 119.
- ⁷⁶ ENGSTRÖM, Y. (1999) *INNOVATIVE LEARNING IN WORK TEAMS: ANALYSING CYCLES OF KNOWLEDGE CREATION IN PRACTICE*, IN: Y. ENGSTRÖM ET AL. (EDS.) *PERSPECTIVES ON ACTIVITY THEORY*, (CAMBRIDGE, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS), PP. 377-406.
- ⁷⁷ [HTTP://WWW.HELSINKI.FI/CRADLE/INDEX.HTM](http://www.helsinki.fi/cradle/index.htm) CRADLE: CENTER FOR RESEARCH ON ACTIVITY, DEVELOPMENT AND LEARNING.
- ⁷⁸ STAVEREN, A. VAN (2007) ZIE EINDNOOT 75.
- ⁷⁹ MIEDEMA W. & STAM M. (2008) *LEREN VAN INNOVEREN. WAT EN HOE LEREN DOCENTEN VAN HET INNOVEREN VAN HET EIGEN ONDERWIJS?* ASSEN: VAN GORCUM.
- ⁸⁰ ENGSTRÖM, Y. (1999) ZIE EINDNOOT 76.
- ⁸¹ ENGSTRÖM, Y, ENGSTRÖM, R. & KARKAINEN, M. (1995) POLYCONTEXTUALITY AND BOUNDARY CROSSINGS IN EXPERT COGNITION: LEARNING AND PROBLEM SOLVING IN COMPLEX WORK ACTIVITIES. *LEARNING AND INSTRUCTION*, 5, PP. 319-336, P. 320.
- ⁸² ENGSTRÖM, Y. (1987) ZIE EINDNOOT 74, P.78.
- ⁸³ ENGSTRÖM, Y. (1987) ZIE EINDNOOT 74.

MIEDEMA, W. & STAM M. (2008) ZIE EINDNOOT 79.

⁸⁴ ENGSTRÖM, Y. (2001) 'EXPANSIVE LEARNING AT WORK: TOWARD AN ACTIVITY THEORETICAL CONCEPTUALISATION.' *JOURNAL OF EDUCATION AND WORK* VOL. 14 (1), PP. 133-156.

⁸⁵ ENGSTRÖM, Y (2011) ACTIVITY THEORY AND LEARNING AT WORK. IN: MALLOCH, M. (Eds) (2011) *THE SAGE HANDBOOK OF WORKPLACE LEARNING*, LONDON, SAGE

MIEDEMA, W. & STAM M.(2008) ZIE EINDNOOT 79.

⁸⁶ AKKERMAN, S. & BAKKER, A. (2011) BOUNDARY CROSSING AND BOUNDARY OBJECTS. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*. 81, PP. 132-169.





COLOFON

Auteurs:	Ton Bruining en Marja van den Eijnden
Eindredactie:	Yvette ten Barge en Willy van Dijk
Fotografie:	VANDIJK Communicatie & Projectbegeleiding
Vormgeving:	Mirjam Roest www.quasigrafisch.nl



Academische basisschool
Utrecht - Amersfoort

De Academische basisschool Utrecht-Amersfoort is een partnerschap tussen de Katholieke Scholenstichting Utrecht (KSU), de Stichting voor Katholiek Primair Onderwijs Amersfoort e.o. (KPOA) en Hogeschool Utrecht Instituut Theo Thijssen (HU ITT)

November 2011

www.academischebasisschool.nl

