

Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?

Kennisbases en competenties van drie typen opleiders van (aanstaande) leraren

Frank Crasborn en Paul Hennissen

Inleiding

Een essentiële voorwaarde voor nieuwe leraren om op de werkplek, in de school, te kunnen leren is een effectieve begeleiding door en samenwerking met verschillende 'typen' lerarenopleiders. De aanpak van deze begeleiders moet inspelen op verschillende leerbehoeften van nieuwe leraren (Achinstein & Athenases 2006; Crasborn & Hennissen, 2010; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Onder nieuwe leraren verstaan we in deze bijdrage zowel leraren-in-opleiding als beginnende leraren. Onder lerarenopleiders verstaan we professionals betrokken bij opleidings- en inductieprogramma's gericht op het begeleiden, instrueren en ondersteunen van nieuwe leraren op de werkplek. Dat kan op verschillende manieren: door observatie, gezamenlijk voorbereidingen of nabesprekingen, evaluatie en beoordeling van lessen, formuleren van doelen gerelateerd aan bijvoorbeeld goed klassenmanagement of vakdidactische kennis en vaardigheden, en het geven van praktische en emotionele ondersteuning. Lerarenopleiders kunnen ook functioneren als voorbeeld, als model, of kunnen samenwerken met nieuwe leraren bij het plannen van het curriculum, het bespreken van leerlingen, het beoordelen van werkstukken, het analyseren van lastige situaties in de klas, het lezen van publicaties, het doen van onderzoek en het bespreken van schoolzaken. In de literatuur wordt vaak de term *mentoring* als koepelbegrip gebruikt voor deze activiteiten.

De ervaring en expertise die opleiders zelf als leraar van leerlingen hebben, vormen - zo blijkt uit de literatuur - op zichzelf geen voldoende voorbereiding voor het begeleiden van nieuwe leraren (Achinstein & Athenases 2006; McIntyre, Hazel & Wilkin, 2005; Murray & Male, 2005; Swennen & Van der Klink, 2009; Cautreels, 2009). Dit inzicht leidt tot de vraag van beleidsmakers en onderzoekers welke kennisbasis en competenties lerarenopleiders dan nog meer nodig hebben. Uitgaande van de verschillende relaties van lerarenopleiders ten opzichte van de nieuwe leraren die zij op de werkplek ondersteunen, geven we in deze bijdrage een overzicht van drie verschillende 'typen' lerarenopleiders (en de uiteenlopende benamingen daarvoor). Vervolgens gaan we in op de ontwikkeling van kennisbases en beroepsstandaarden voor deze drie typen lerarenopleiders.

Drie sociale posities

Mentoring van nieuwe leraren op de werkplek kan plaatsvinden vanuit drie verschillende sociale posities (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008). In navolging van De Jager, Mok en Sipkema (2004) verstaan we onder een sociale positie de positie van een persoon in relatie tot anderen. (Hennissen c.s. (2008) spreken van de *eerste positie* als de begeleiding plaatsvindt door iemand die hoofdzakelijk als leraar in de school werkzaam is. In de literatuur wordt aan deze persoon gerefereerd als *mentor* (Edwards & Protheroe, 2004; Evertson & Smithy, 2001; Orland-Barak & Klein, 2005; Veenman & Denessen, 2001; Wang, Strong, & Odell, 2004), *mentor teacher* (Feiman-

Nemser, Parker, & Zeichner, 1992; Strong & Baron, 2004), *school-based mentor* (Edwards, 1997; Timperley, 2001), *school teacher mentor* (Haggarty, 1995; Turner, 1993), *class teacher* (Dunne & Bennett, 1997; Edwards & Protheroe, 2004), *cooperating teacher* (Borko & Mayfield, 1995; Coulon, 1994; Dunn & Taylor, 1993), *coach* (Engelen, 2002; Veenman & Denessen, 2001), *coach-teacher* (Edwards & Green, 1999), en *induction tutor* (Harrison, Lawson, & Wortley, 2005). Wij hanteren de term *mentor* voor een begeleider die werkt vanuit de eerste positie.

Hennissen c.s. (2008) spreken van de *tweede positie* als de begeleiding wordt uitgevoerd door een opleider die in dienst is van de school (of een koepel van scholen), maar niet meer of slechts voor een klein deel werkzaam is als leraar. In publicaties wordt naar personen in de tweede positie gerefereerd als *support teacher* (Feiman-Nemser, 2001), *teacher tutor* of *professional tutor* (Turner, 1993), *associate-tutor* (Collison & Edwards, 1994) of *mentor* (Achinstein & Barrett, 2004; Orland, 2001; Wang et al., 2004). Soms wordt ook de term *lerarenopleider* gebruikt, traditioneel gereserveerd voor personen werkzaam op een instituut voor lerarenopleidingen (Feiman-Nemser, Parker & Zeichner, 1992; Orland, 2001). Wij gebruiken voor opleiders die werken van de tweede positie de term *schoolorpleider*.

Ten slotte spreken Hennissen c.s. (2008) van de derde *positie* als de begeleiding wordt uitgevoerd door een opleider die in zijn of haar hoofdfunctie werkzaam is op een instituut voor lerarenopleidingen, verbonden aan een hogeschool of universiteit. In de literatuur komen we ze tegen als *supervisors* (Borko & Mayfield, 1995; Dunne & Bennett, 1997; Vásquez, 2004) en *tutors* (Ben-Peretz & Rumney, 1991; Collison & Edwards, 1994; Haggarty, 1995). Wij spreken in dat geval van een *instituuropspleider*.

De ontwikkeling van kennisbases

Ontwikkeling als lerarenopleider in de eerste, tweede of derde positie impliceert het leren van nieuwe, soms complexe vaardigheden en kennis (Achinstein & Athanases, 2005; Clutterbuck & Lane, 2004; Fantilli & McDougall, 2009; Smith, 2005; Swennen & Van der Klink, 2009). In diverse studies zijn de karakteristieken en competenties van de verschillende typen lerarenopleiders die nieuwe leraren op de werkplek begeleiden in kaart gebracht.

Op basis van eerder onderzoek vatten Harrison, Dymoke en Pell (2006) de competenties van mentoren (*eerste positie*) samen als ‘guiding, leading, advising, and supporting’, ‘coaching, educating, and enabling’, ‘organising and managing’; and ‘counselling’. Rippon en Martin (2006) identificeren toegankelijkheid, geloofwaardigheid als leraar van leerlingen, professionele kennis en autoriteit en vaardigheden om te motiveren als belangrijke eigenschappen van een mentor. Volgens Ganser (1996) bestaat de kennisbasis die van mentoren mag worden verwacht uit kennis met betrekking tot de concerns van nieuwe leraren, de fasen in de professionele ontwikkeling van nieuwe leraren, het leren van volwassenen en (nieuwe) opleidingsdidactiek, begeleidingsvaardigheden en observatie- en evaluatiemethodieken. Vonk (1994) voegt hieraan toe dat het belangrijk is dat mentoren inzicht hebben in de leerprocessen van nieuwe leraren. Hij beschrijft de essentiële elementen van de kennisbasis van mentoren als: dimensies van de professionele ontwikkeling van nieuwe leraren (hij onderscheidt een persoonlijke dimensie, een omgevingsdimensie en een kennis- en vaardighedendimensie); een

framework waarbinnen het onderwijs dat de nieuwe leraren geven kan worden geanalyseerd en zij begeleid kunnen worden bij het oplossen van problemen; en een model voor professioneel leren dat ondersteunend is bij het betekenisvol leren van ervaringen en het ontwikkelen van een eigen praktische theorie.

Achinstein en Athanases (2005, 2006) ontwikkelden een overzicht van de kennis en vaardigheden voor lerarenopleiders werkzaam in de *eerste of tweede positie*. Zij concluderen dat een kennisbasis voor mentoren en schoolopleiders uit twee lagen bestaat en meerdere domeinen omvat. Zij onderscheiden de domeinen pedagogiek/didactiek, context, lerenden en ‘zelf’ (zie tabel 1), waarbij elk domein gericht is op twee lagen: de leerling en de nieuwe leraar. Een mentor (en ook de schoolopleider) moet dit bifocale perspectief ontwikkelen: *“Up close the mentor focuses on the new teacher, what (s)he knows and needs. The mentor simultaneously holds the big picture in view, which is the pupils, their learning, and their needs.”* (Achinstein & Athanases, 2005, p. 856).

Tabel 1: Een gelaagde kennisbasis voor mentoren en schoolopleiders (Achinstein & Athanases, 2005, p. 857)

Kennisdomein				
	Pedagogiek/ didactiek	Context	Lerenden	Zelf
Focus: nieuwe leraar	Breed repertoire van <i>mentoring</i> strategieën en aanpakken voor observatie, assessment, feedback, kritische mentor gesprekken met als doel veranderingen te stimuleren; Betrokkenheid en praktische suggesties om nieuwe leraren gevoelig te maken voor ongelijkheid in de klas.	Ingebed in een professionele context; Bredere sociale context van leren en onderwijzen; Leiderschap en gericht op verandering.	Assessment van de kwaliteiten en behoeften van nieuwe leraren met betrekking tot gelijkheid; De nieuwe leraar als volwassen lerende; De kennisbasis van de nieuwe leraar, zijn of haar strategieën en culturele competenties; De reflectiviteit van de nieuwe leraar en zijn of haar receptiviteit voor verandering.	Focussen van de nieuwe leraar op zijn of haar eigen identiteit tegenover de diversiteit van studenten.
Focus: leerlingen	Breed repertoire van strategieën om alle leerlingen te kunnen bedienen. Repertoire van strategieën om cultureel en linguïstiek diversen leerlingen te kunnen bedienen en gelijkheid te kunnen stimuleren.	Locale school cultuur: student, ouder, lokale gemeenschap; Bredere sociale en structurele issues met betrekking tot ongelijkheid en discriminatie.	Assessment van de kennisbronnen van leerlingen en van uitdagingen met betrekking tot lacunes. Leertheorieën (<i>culturally responsive learning theory</i>).	Zelfverstaan van de mentor met betrekking tot diversiteit en gelijkheid van leerlingen; Bewustzijn van eigen standpunt, bias en interacties met leerlingen.

Met betrekking tot de kennisbasis van instituutsopleiders (derde positie) zijn er in de Verenigde Staten en Nederland standaarden ontwikkeld die aanzetten geven om belangrijke elementen van een kennisbasis te identificeren. De Amerikaanse standaard, ontwikkeld door een de Association of Teacher Educators (ATE, 2008), omvat de volgende elementen:

- Onderwijs geven (blijk geven van inhoudelijke en professionele kennis en vaardigheden, onderzoek doen naar onderwijzen);
- Culturele competentie (en bevordering van sociale rechtvaardigheid);
- *Scholarship* (betrokken zijn bij onderzoek en bijdragen aan de kennisbasis voor lerarenopleidingen);
- Professionele ontwikkeling (systematische analyse van, reflectie op en verbetering van de eigen praktijk);
- Curriculumontwikkeling (leiding nemen in het ontwikkelen, implementeren en evalueren van opleidingsprogramma's die zorgvuldig en relevant zijn en gebaseerd op theorie, onderzoek en *best practices*);
- Veranderingsgezind (pleiten voor onderbouwde, constructieve onderwijsveranderingen ten dienste van alle studenten);
- Bijdragen aan de verbetering van het beroep van lerarenopleider;
- Visie (bijdragen aan visieontwikkeling op leren en onderwijzen, en het opleiden van leraren, rekening houdend met zaken als technologie, systeemdenken en wereldbeelden).

De Nederlandse standaard (Koster, Brekelmans, Korthagen en Wubbels, 2005; Koster & Dengerink, 2008) omvat de vijf eerstgenoemde Amerikaanse elementen en voegt daar 'selectie van toekomstige leraren' en 'ontwikkeling van persoonlijke groei' aan toe. Op basis van een vergelijking tussen de Amerikaanse, Nederlandse, Australische en Israëliische standaarden en een empirisch onderzoek in Israel, onderscheidt Smith (2005) de volgende specifieke elementen voor een kennisbasis van instituutsopleiders (*derde positie*):

- Zichtbaar maken van reflectiviteit en meta-cognitie (zelfbewust; expliciet maken van *tacit knowledge*);
- Kwaliteit van kennis (omvattend, rijk en diep, gebaseerd op het in de praktijk gebruiken van theorie);
- Kennis van het creëren van nieuwe kennis (betrokken bij curriculumontwikkeling en onderzoek);
- Onderwijzen van kinderen en volwassenen (vaardig in het onderwijzen van alle leeftijdsgroepen);
- Omvattende kennis van het onderwijssysteem;
- Professionele volwassenheid en autonomie.

Inmiddels is er enkele jaren geleden ook een Nederlandse standaard voor schoolopleiders (*tweede positie*) ontwikkeld en wordt er in het kader van het project *Leerkracht* (zie http://www.velon.nl/beroepsstandaard/project_leerkracht) nu gewerkt aan een gezamenlijke standaard voor schoolopleiders en instituutsopleiders. Dat betekent dat er in de achterliggende decennia in Nederland een verschuiving van de positie van de

schoolopleider op het continuüm tussen positie 1 (mentor) en positie 3 (lerarenopleider in een instituut) waar te nemen is in de richting van positie 3.

Het bovenstaande overzicht laat zien dat, om de kwaliteit van de voorbereiding en begeleiding van nieuwe leraren te blijven verhogen, het belangrijk is om verder te blijven werken aan de ontwikkeling en implementatie van een gedifferentieerde kennisbasis van lerarenopleiders, met oog voor de drie hierboven onderscheiden posities.

Referenties

- Achinstein, B., & Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education, 21*, 843–862.
- Achinstein, B., & Athanases, S. (Eds.) (2006). *Mentors in the making. Developing New Leaders for New Teachers*. New York/London: Teachers College Press.
- Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). (Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentor views diverse learners and challenges of practices. *Teachers College Record, 106*, 716–746.
- Association of Teacher Educators (ATE). (2008). Standards for teacher educators. Retrieved December 2008, from http://www.ate1.org/pubs/revised_Standards.cfm
- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education, 7*, 517–530.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education, 11*, 501–518.
- Cautreels, P. (2009). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit*. Mechelen: Plantyn.
- Clutterbuck, D. (2004). Mentor competencies: A field perspective. In D. Clutterbuck, & G. Lane (Eds.). *The situational mentor*. Gower: Farnham.
- Coulon, S. (1994). The effect of post teaching conferences on the instructional behaviours of student teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Collison, J., & Edwards, A. (1994). How teachers support student learning. In I. Reid, H. Constable & R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform: Current research*. London: Paul Chapman.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Doctoral dissertation. Eindhoven School of Education (ESoE): University of Technology Eindhoven:
- De Jager, H., Mok, A., & Sipkema, G. (2004). *Grondbeginselen der sociologie* [Basic principles of the sociology]. Groningen, the Netherlands: Wolters Noordhoff.
- Dunn, T., & Taylor, C. (1993). Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education, 9*, 411–423.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal, 23*, 225 – 237.
- Edwards, A. (1997). Guests bearing gifts: The position of student teachers in primary school classrooms. *British Educational Research Journal, 23*, 27–37.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education, 30*, 183-197.

- Edwards, J., & Green, K. (1999). Growth in coaching skills over a three-year period: Progress towards mastery. *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Engelen, A. (2002). *Coaching binnenstebuiten: Een onderzoek naar coaching van docenten door docenten* [Coaching the other way around: A study about coaching of teachers by teachers]. The Netherlands: Nijmegen University Press.
- Evertson, C., & Smithey, M. (2001). Mentoring effects on protégé classroom practice. *Journal of Educational Research, 93*, 294-304.
- Fantilli, R., & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years, *Teaching and Teacher Education, 25*, 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 51* (1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M., & Zeichner, K. (1992). *Are mentor teachers teacher educators? Research Project 92-11*. East Lansing, MI: The National Center for Research on Teacher Learning.
- Ganser, T. (1996). Preparing mentors of beginning teachers: An overview for staff developers. *Journal of staff development, 17* (4), 8-11.
- Haggarty, L. (1995). The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal, 21*, 183-197.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and teacher education, 22*, 1055-1067.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice, *Reflective Practice, 6*, 419-441.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review, 3*, 169-186.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*, 207-216.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*, 157-176.
- Koster, B., & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experience from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, 31*, 135-149.
- McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (2005). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher education, 21*, 125-142.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education, 17*, 75-88.
- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realised: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education, 21*, 379-402.

- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and teacher education*, 21, 177-192.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.
- Swennen, A., & Van der Klink, M. (Eds.) (2009). *Becoming a Teacher educator*. Dordrecht: Springer Publishers.
- Rippon, J.H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and teacher education*, 22, 84-89.
- Timperley, H. (2001). Mentoring conversations designed to promote student teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29, 111-123.
- Vásquez, C. (2004). "Very carefully managed": Advice and suggestions in post-observation meetings. *Linguistics and Education*, 15 (1/2), 33-58.
- Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: Results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7, 385-417.
- Vonk, J. (1994). Teacher induction: the great omission in education. In M. Galton, & B. Moons (Eds.). *Handbook of Teacher Education in Europe* (pp. 85-109). London: David Foulton Publishers/Council of Europe.
- Wang, J., Strong, M., & Odell, S. J. (2004). Mentor-novice conversation about teaching: A comparison of two U.S. and two Chinese cases. *Teacher College Record*, 106, 775-813.