

Rapport 5

Meerdere wegen naar professionalisering

Validering en certificering
van informeel leren door leraren

Marja van den Dungen
Wouter Smit

Ruud de Moor Centrum

Open Universiteit
rdmc.ou.nl

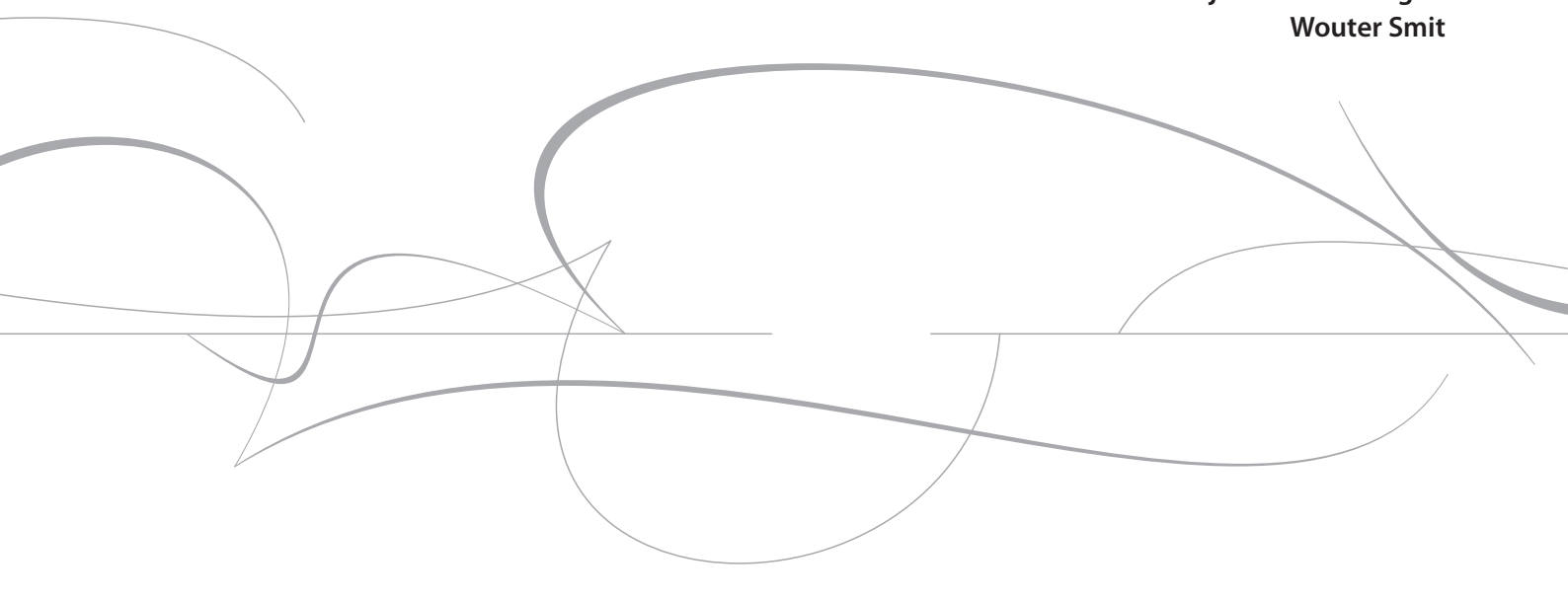


Rapport 5

Meerdere wegen naar professionalisering

Validering en certificering
van informeel leren door leraren

Marja van den Dungen
Wouter Smit



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit, 2010.

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

ISBN: 978 90 358 1716 6

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
1 Inleiding en verantwoording	9
2 Theoretisch kader	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Begripsverkenning	13
2.3 Beleidscontext	27
2.4 Inhoudelijk kader	35
3 Verantwoording praktijkverkenning	37
3.1 Invalshoeken voor de praktijkverkenning	37
3.2 Opzet van de praktijkverkenning	40
4 Resultaten praktijkverkenning	41
4.1 Informeel en werkplekleren	41
4.2 Validering	48
4.3 Certificering	49
4.4 Gebruik van ICT ondersteuning/omgeving ten behoeve van informeel leren	53
5 Conclusies en aanbevelingen	55
5.1 Algemene conclusies	55
5.2 Aanbevelingen naar actoren	59
Literatuur	63
Bijlage(n)	71
Over de auteur(s)	74
Colofon	75
Eerder verschenen RdMC-publicaties	77

Woord vooraf

De Open Universiteit ontwikkelt en verzorgt open hoger afstandsonderwijs en is tevens een partner voor lerarenopleidingen en scholen voor de professionalisering van leraren.

Binnen de Open Universiteit is de expertise met betrekking tot deze professionalisering samengebracht in het Ruud de Moor Centrum (RdMC).

Dit centrum vervult taken in het kader van ontwikkeling, vernieuwing en verspreiding van digitale professionaliseringsinstrumenten. Daarnaast wordt praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek verricht en vindt evaluatie van de professionaliseringsactiviteiten ten behoeve van leraren plaats.

Deze taken worden uitgevoerd in nauwe samenwerking met scholen voor primair en voortgezet onderwijs, lerarenopleidingen, sectororganisaties, en andere afdelingen en organisatieonderdelen van de Open Universiteit.

De werkzaamheden van het RdMC leiden tot kennis, producten en diensten, die ondersteunend zijn voor bijvoorbeeld flexibilisering of leren op de werkplek.

Naast bijdragen op het internet bestaan belangrijke producten uit publicaties en kennisdeling in de vorm van RdMC-rapporten. In deze reeks van rapporten worden bijvoorbeeld resultaten - met een geformaliseerd of afgerond karakter - van professionalisering op de werkplek schriftelijk vastgelegd. Het kan daarbij gaan om dissertaties, oraties, achtergrondinformatie of tussenrapportages maar ook om praktisch gerichte publicaties voor het gehele onderwijs.

De inhoud van de rapporten heeft betrekking op een breed scala van onderwerpen of activiteiten.

Gedacht kan worden aan: onderzoeksplannen en eerste ontwerpen van onderzoeksopzetten, eerste ervaringen in pilots, interessante best practices, beschrijvingen van innovaties, ontwerpen en schetsen van implementaties, kwantitatieve en kwalitatieve gegevens over evaluaties en implementaties, bruikbare praktische instrumenten, exploitatiebevindingen, weergaven van discussies en overwegingen, voorlopige stellingnames, rapportages van voorstudies, prototypen en voorlopige ontwerpen, haalbaarheidsstudies, analyses en praktische documenten.

De RdMC-rapporten kunnen bruikbaar zijn voor (beginnende) leraren, opleiders en begeleiders in lerarenopleidingen en in scholen maar ook voor beleidsmakers, media en alle anderen die op basis van belangstelling en/of professionele activiteiten betrokken zijn bij de innovatie van trajecten die bijdragen aan de professionalisering van leraren.

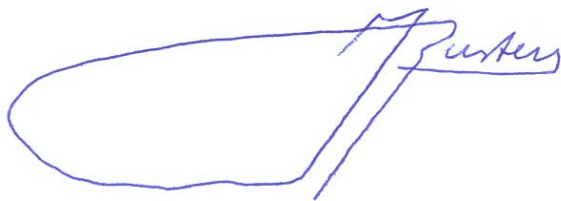
De voorliggende publicatie is RdMC rapport 5. Het rapport is in opdracht van het RdMC geschreven door CINOP.

De studie is vanuit het RdMC begeleid door Prof. dr. P. J.J. Stijnen. Inhoudelijk heeft het rapport betrekking op het valideren en certificeren van informeel leren van leraren. In het rapport wordt onder meer aandacht geschonken aan de belangrijkste actoren of stakeholders die bij informeel leren een rol kunnen spelen. Dat betreft de docent of leerkracht zelf, de beroepsgroep, de onderwijsinstelling, de lerarenopleidingen en de werkgemeenschap. Het rapport sluit af met aanbevelingen voor

implementatie, te beginnen met het creëren van meer bewustzijn van informeel leren tot en met regievoering en de borging van verantwoordelijkheden. In de opgenomen samenvatting komen de belangrijkste conclusies beknopt terug.

J.J.M. (Jos) Kusters Msm

Directeur Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J.J.M. Kusters'. The signature is stylized and somewhat abstract, with a large, rounded initial 'J' and a long, horizontal stroke extending to the right.

Samenvatting

Dit rapport bevat een theoretische en een praktische verkenning van informeel leren en werkplekleren van leraren. Informeel leren wordt omschreven als het leren dat doorgaans niet intentioneel, niet georganiseerd, niet-institutioneel plaatsvindt. De achterliggende hoofdvraag is: wat zijn veelbelovende mogelijkheden voor het valideren en certificeren van dat leren? Wat is de betekenis van deze verkenning voor de aandacht voor informeel leren en voor verbetering van de kwaliteit van professionalisering?

In de theoretische verkenning wordt informeel leren en werkplekleren in de context geplaatst van de beleidsagenda van een Leven Lang Leren. Leven Lang Leren houdt een dubbele boodschap in:

- Het is *een gegeven*: mensen leren na(ast) hun initiële opleiding en in hun werk. Dat leren is het fundament voor de inzet van EVC, ofwel 'Erkennen van Verworven Competenties'.
- Het is *een opgave*: ook voor leraren geldt 'Eenmaal bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam.' Leraren zullen moeten kunnen aantonen dat ze meegroeien met nieuwe beroepseisen, didactische en pedagogische kennis en inzichten (bijvoorbeeld kennis van het brein en invloed op leren), vakinhouden (zoals nieuwe taal- en rekenen), technologie (bijvoorbeeld web 2.0-toepassingen) en doelgroepen (zoals werkenden). Door middel van EVC kan ontwikkeling zichtbaar gemaakt worden en kunnen leerpunten in beeld gebracht worden.

De theoretische verkenning leert, dat er vanuit beleid en onderzoek in Nederland en Europa veel aandacht is voor informeel leren en werkplekleren. Er is echter nog weinig aandacht voor het valideren en certificeren daarvan. Voorzover dit wel aan de orde is, gaat het vooral om het valideren en certificeren van werkplekleren door middel van EVC. Aandacht voor informeel leren legt het nog af tegen de dominante aandacht voor formeel opleiden: opleidingen en cursussen. Tegelijkertijd kan echter geconstateerd worden dat de grote vernieuwingen in het beroepsonderwijs en in lerarenopleidingen vragen om meer bewuste aandacht voor informeel leren, omdat dit aansluit op de paradigmashift van onderwijzen naar leren. Ook uit het oogpunt van congruentie tussen het leren van studenten/deelnemers, het leren van leraren en een werkelijk begrip van EVC, is er veel voor te zeggen om in lerarenopleidingen en in de HR-cyclus van onderwijsorganisaties meer aandacht te besteden aan (resultaten van) informeel leren.

De theoretische verkenning mondt uit in een inhoudelijk kader voor de verkenning van een aantal praktijkvoorbeelden, met varianten van valideren en certificeren van informeel leren. Dit kader beoogt inzichten te geven in aspecten als het waarom (*visie*), waartoe (*doelen*), wat (*inhoud*), waarmee (*instrumenten*) en effecten. Dit kader is gebruikt als referentie voor de gesprekken, maar het is nergens integraal benut, omdat het valideren en certificeren van met name informeel leren nog heel weinig expliciet aan de orde komt. Het kader heeft wel bruikbare informatie over deelaspecten opgeleverd. De praktijkverkenning is verder uitgevoerd op basis van een model voor en selectie van relevante actoren: de docent zelf, de beroepsgroep, de onderwijsinstelling, de lerarenopleiding en de

werkgemeenschap. Vanuit elk van deze actoren zijn ankerpunten te vinden voor de koppeling aan het valideren en certificeren van informeel leren. De praktijkverkenning geeft daar aardige voorbeelden van.

<i>Actor</i>	<i>Ankerpunten</i>
Docent zelf	Loopbaanontwikkeling, waardering en erkenning, promotie
Beroepsgroep	Beroepseisen en beroepsstandaarden, kwaliteit van het onderwijs
Onderwijsinstelling	HR-beleid, kwaliteit van het onderwijs, onderwijsvernieuwing, ontwikkeling van de onderwijsorganisatie, professionalisering van leraren
Lerarenopleidingen	Onderwijsvernieuwing, flexibilisering van opleidingen, afstemming op/samenwerking met onderwijsinstellingen, professionalisering van leraren
Werkgemeenschap	Kwaliteit van het onderwijs, waardering samenwerking en co-creatie

De algemene conclusie van dit rapport is, dat er meerdere wegen zijn naar professionalisering van leraren: ook informeel leren, werkplekleren en netwerklernen dragen daaraan bij. De meeste aandacht gaat in de praktijk echter uit naar formeel opleiden en het valideren/certificeren van formele professionaliseringsactiviteiten. Het theoretisch kader is kortom 'rijker' dan de praktijk. We zien wel enige aandacht voor het erkennen van werkplekleren, bijvoorbeeld in het waarderen van lerarenstages in relatie tot de HR-cyclus van onderwijsorganisaties en vernieuwing van de lerarenopleidingen. In deze kaders zien we ook eerste aanzetten voor toepassing van EVC: voornamelijk is dit het meest duidelijke voorbeeld van validering en certificering van informeel en werkplekleren van leraren. EVC wordt gezien als een belangrijk instrument voor loopbaanontwikkeling van individuen, voor de arbeidsmarkt en voor de kenniseconomie. Het gebruik van EVC neemt weliswaar toe in onderwijsorganisaties en in lerarenopleidingen, maar de resultaten blijven nog achter bij de kwantitatieve ambities van de landelijke overheid. Eén van de verklaringen daarvoor is, dat EVC een andere wijze van denken vraagt over leren en ontwikkeling. Voor een dergelijke verandering is niets minder dan een cultuuromslag nodig in onderwijsland, en dat kost tijd. De ervaring leert dat invoering van EVC als katalysator kan werken voor vernieuwingen, zoals competentiegericht onderwijs. Die omslag moet echter gesteund en gestut worden met flankerende maatregelen, zoals het streven naar congruentie tussen student- en docentleren, het verbinden van professionaliseringsactiviteiten met personeels- en organisatiebeleid ('alignment') en het actief benoemen en stimuleren van vormen van informeel leren in het kader van professionalisering en HR-beleid.

Het rapport sluit af met aanbevelingen voor implementatie, te beginnen met het creëren van meer bewustzijn of 'awareness' van informeel leren, tot en met regievoering en de borging van verantwoordelijkheden. Ook geeft het rapport voor elk van de eerder genoemde actoren of stakeholders aanbevelingen en wijst het op mogelijkheden om het valideren en certificeren van deze belangrijke vorm van leren breder toe te passen.

1 Inleiding en verantwoording

Context

Niet alleen in Nederland, maar ook in Europa is er toenemende aandacht voor het belang van informeel leren als bron voor competentieontwikkeling van beroepskrachten, ook van leraren of leraren¹. Dit belang wordt dan omwille van transparantie en kwaliteit gekoppeld aan de vraag naar validering en certificering van dat leren. Deze aandacht van beleidsmakers, onderwijsonderzoekers en onderwijsontwikkelaars is nog sterk gericht op visie-ontwikkeling, conceptuele verkenning en modelontwikkeling; deze aandacht past in de paradigmashift van onderwijzen naar leren. Het is echter nog geenszins vanzelfsprekend om in lerarenopleidingen en in professionaliseringsactiviteiten van onderwijsorganisaties al aandacht te besteden aan de kwaliteit van het informeel leren, laat staan validering en certificering daarvan. Wel is er onder invloed van de invoering van competentiegericht onderwijs meer aandacht voor het belang van werkplekleren als bron van informeel leren, naast uiteraard de belangrijke betekenis van beroepspraktijkvorming, duaal leren en docentstages voor het formeel leren. De behoefte aan het valideren van informeel leren binnen lerarenopleidingen en professionaliserings- en HR activiteiten wordt duidelijk door de opkomst van EVC (Erkenning van Verworven Competenties, zie hoofdstuk 2.2.3).

Vraagstelling

In het licht van deze ontwikkelingen heeft Ruud de Moor Centrum, het onderdeel van de Open Universiteit dat zich specifiek bezig houdt met de professionalisering van onderwijsgeevenden, de volgende vraagstelling voorgelegd:

1. Wat zijn veelbelovende mogelijkheden voor het valideren en certificeren van informeel leren op de werkplek door leraren?
2. Wat is de betekenis daarvan voor verbetering van de kwaliteit van professionalisering? Wat is de rol van ICT daarin en hoe zit het met de motivatie van leraren voor ICT-gebruik?

Verantwoording

Dit rapport bevat een theoretische en een praktische verkenning van informeel leren en werkplekleren van leraren, naast het valideren en certificeren van dat leren. Dit wordt omschreven binnen de context van een Leven Lang Leren. Tegenwoordig geldt ook voor leraren: 'Eenmaal bevoegd is niet voor het leven bekwaam.' Vanuit de theoretische verkenning is een kader ontwikkeld voor verkenning van een aantal praktijkvoorbeelden met varianten van het valideren en certificeren van informeel leren. Dat kader is enerzijds gericht op inhouden (wat en hoe), anderzijds op actoren en verantwoordelijkheden (wie). Ten aanzien van het wie is een belangrijke rol weggelegd voor de beroepsgroep, de leraren zelf. Deze zeggenschap komt aan de orde in de rol die de beroepsgroep inneemt ten aanzien van het ontwikkelen van beroepsstandaarden. Zeggenschap over professionalisering is ook de kern van het Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland (2008). Deze zeggenschap krijgt in de praktijk heel

¹ Het begrip leraar en docent worden in dit rapport beide gebezigd. Waar leraar staat, kan ook docent worden gelezen of andersom. Het begrip wordt ook in de verschillende bronnen wisselend gebruikt.

voorzichtig vorm in de ontwikkeling van professionele statuten binnen onderwijsorganisaties. Het rapport sluit af met de conclusie, dat er nog vele vraagstukken nader aandacht behoeven. Het valideren en certificeren van informeel en werkplekleren van leraren bevindt zich nog in een fase van bewustwording en experimenteren. Alleen de EVC-praktijk is wat meer uitgekristalliseerd. EVC wordt geleidelijk meer ingezet als instrument voor loopbaanontwikkeling van leraren, voor HR-beleid van onderwijsorganisaties, voor flexibilisering van lerarenopleidingen en breder voor onderwijsarbeidsmarktbeleid. EVC is echter niet voldoende geland als instrument 'voor de poort' van onderwijsinstellingen; EVC wordt vooral ingezet als startpunt voor een (maatwerk)opleiding. Met betrekking tot de kwaliteit van EVC is er volgens de Inspectie van het Onderwijs (2009) nog een slag te maken. De eerder genoemde paradigmashift van onderwijzen naar leren, vergt een cultuur- en attitudeverandering van leraren, onderwijsorganisaties en lerarenopleiders. Van onderwijsorganisaties vraagt deze shift om flexibilisering van opleidings- en personeelsbeleid. Dit proces kost tijd.

Vervolgens worden er aanbevelingen gegeven waarmee de verschillende actoren deze ontwikkeling op de agenda kunnen houden en verder brengen omwille van kwaliteit van onderwijs en kwaliteit van professionalisering van leraren.

Aanpak van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit een theoretische en een praktische component. Op basis van beide zijn de conclusies en aanbevelingen beschreven.

- *Theoretische verkenning*: verkenning van nationale en internationale literatuur (met focus op Nederland) met betrekking tot het valideren en certificeren van informeel leren door leraren. Op basis hiervan is een inhoudelijk kader opgesteld voor de interviews (wat en hoe).
- *Praktische verkenning*: ontwikkeling van een kader voor de beschrijving van praktijkvoorbeelden aan de hand van verschillende perspectieven of invalshoeken (wie, actoren/stakeholders). De volgende invalshoeken zijn onderscheiden:
 - De docent zelf
 - De beroepsgroep
 - De onderwijsinstelling
 - De lerarenopleiding
 - De werkgemeenschapDoor middel van interviews en deskresearch zijn vervolgens zeven praktijkvoorbeelden aangezocht en beschreven.
- *Conclusies en aanbevelingen* voor de verschillende actoren met betrekking tot blijvende agendering en stimulering van het valideren en certificeren van informeel leren van leraren.

Leeswijzer

Na deze inleiding bevat hoofdstuk 2 een beschrijving van het literatuuronderzoek; de theoretische verkenning. Op grond hiervan is een gespreksleidraad opgesteld voor verkenning van praktijken (wat en hoe). In hoofdstuk 3 wordt een kader gegeven voor de beschrijving van praktijkvoorbeelden: de verschillende invalshoeken en perspectieven die een directe rol spelen bij het valideren en certificeren van informeel leren leraren (wie). In hoofdstuk 4 staan de resultaten beschreven van de praktijkverkenning, geordend volgens de thema's uit de theoretische verkenning. In hoofdstuk 5 tot slot worden conclusies en aanbevelingen beschreven. De hoofdconclusie luidt dat het valideren en certificeren van informeel leren zich nog in een prille fase van ontwikkeling bevindt, vooral bij koplopers. De grootste uitdaging is om meer bewustwording te creëren van het belang en de mogelijkheden. Het rapport sluit af met concrete aanbevelingen aan verschillende stakeholders.

2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Deze verkenning gaat over 'validering en certificering van informeel leren van leraren'. Deze titel vraagt om verheldering. Wat betekenen de begrippen validering, certificering en informeel leren? Maar ook: wat is het belang van validering en certificering van informeel leren voor leraren of leraren en binnen welke beleidsontwikkelingen kan deze aandacht geplaatst worden? In paragraaf 2.2 worden de belangrijkste begrippen, behorende bij deze verkenning, besproken. Formeel leren, non-formeel leren en informeel leren worden geplaatst in de context van de transitie van onderwijzen naar leren (2.2.1). Er wordt ingegaan op leren op de werkplek als bron van leren (2.2.2). Vervolgens komen de begrippen en ontwikkelingen rond waarderen, valideren en certificeren van (informeel) leren aan de orde (2.2.3). Daarop aansluitend volgt een paragraaf over functie- en niveaudifferentiatie, omdat ook daarmee ontwikkeling gewaardeerd kan worden (2.2.4). In paragraaf 2.3 staat de beleidscontext centraal waar deze verkenning deel van uitmaakt. Die beleidscontext is 'Leven Lang Leren'. Deze krijgt voor professionalisering van leraren een verdere uitwerking in de Wet BIO en het uitgangspunt 'Eenmaal bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam.' Tot slot worden deze ontwikkelingen in een afsluitende paragraaf gerelateerd aan de professionalisering van leraren in Europees perspectief.

2.2 Begripsverkenning

2.2.1 Van onderwijzen naar leren

In de kern gaat deze verkenning over leren: leren in de brede betekenis van het woord. Om dit 'brede leren' te duiden zijn de begrippen formeel leren, non-formeel leren en informeel leren opgekomen (Colletta, 1996).

Formeel leren staat voor het leren dat wettelijk gereguleerd is, voldoet aan afgesproken inhoud en kwaliteitseisen en afgesloten kan worden met een landelijk erkend kwalificatiebewijs (diploma of certificaat). Voor leraren gaat het bijvoorbeeld om het stelsel van lerarenopleidingen, dat volgens de kaders van de wet BIO, Beroepen In het Onderwijs, leidt tot de bevoegdheid om bepaalde groepen mensen les te mogen geven. De wet BIO wordt verder besproken in paragraaf 2.3.1.

Non-formeel leren staat voor het intentionele en georganiseerde leren, dat al dan niet afsluit met inhouds- of contextspecifieke bewijzen van bekwaamheid. Voor leraren kunnen we denken aan cursussen of trainingen ter ondersteuning van specifieke vaardigheden (bijvoorbeeld ICT), specifieke vakkennis (bijvoorbeeld nieuwe didactieken en methodieken) of rolontwikkeling (bijvoorbeeld onderwijskundig leiderschap of rol als coach).

Informeel leren staat voor het leren dat doorgaans niet intentioneel, niet georganiseerd plaatsvindt. Informeel leren wordt ten onrechte vaak voorbehouden aan het buitenschoolse leren. Informeel leren vindt echter overal plaats: leren van werkervaringen, leren door het functioneren in een organisatie (zoals een school of een vakorganisatie), leren door het functioneren in de samenleving (participatie in een ouderraad of bestuur), en het leren door het leven (ouderschap, burgerschap, opdoen van grenservaringen door bijvoorbeeld ontslag).

Handy (2007) geeft een aardig voorbeeld van informeel leren in de context van formeel leren: 'Schools have two curricula: the formal explicit curriculum that lays down what is to be taught in the classroom, and the other informal, where one learns about power, about relationships, about trust and pitfalls, about success and failure'. Het verschil tussen het formele curriculum en de alledaagse lessen leerpraktijk wordt ook wel aangeduid als het 'verborgen leerplan'. Dat verschil is onder andere te zien in stages, die weliswaar onderdeel zijn van het formele leren, maar die in de context van een reële arbeidsorganisatie en reëel werk ook veel informeel leren opleveren.

In de definitie van informeel leren door de Europese Commissie (2001) zien we bovenbeschreven kenmerken terug: 'informal learning results from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time and/or learning support). Typically it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases, is non-intentional (or incidental/random)'.

In de praktijk zijn er vele definities van leren. In de context van competentiegericht onderwijs (formeel leren) dat op dit moment wordt ingevoerd in het (beroeps)onderwijs, gaat het om leren op basis van nieuwe ontwerpprincipes: 'integratie van kennis, vaardigheden en houding', 'handelingsgeoriënteerd' en 'individueelgericht' (van der Meijden e.a., 2009). Competentiegericht onderwijs moet beter in kunnen spelen op de wensen van veranderende leerlingpopulaties en nieuwe omgevingseisen, moet betere aansluiting bieden tussen onderwijs en arbeidsmarkt en moet minder uitval laten zien (Van den Berg & De Bruijn, 2009).

Leren ruimer gedefinieerd (formeel, non-formeel en informeel) staat voor 'betekenis geven aan nieuwe ervaringen'. Volgens Weggeman (2007) is leren de resultante van het zich eigen maken (= betekenisgeving) van informatie en kennis op basis van ervaring. Dit leren toont zich in nieuw gedrag, nieuw vakmanschap, betere resultaten. In deze brede definitie is met name het begrip 'ervaring' onderscheidend van het schoolse leren.

Dit brede leren speelt zich overal af, maar niet overal altijd. Leren veronderstelt de volgende condities:

- *Motivatie*: 'het begin van leren is een motief, een missie' (Weggeman, 2007). Hij refereert daarbij aan het bekende gedichtje van Antoine de Saint-Exupéry: 'wanneer je een schip wilt bouwen, leer mensen dan eerst verlangen naar de zee'.
- *Attitude*: of gedrag - bijvoorbeeld advies en raad vragen, reflecteren en evalueren, interactie en dialoog.

- *Vermogen*: ‘het vermogen dat iemand in staat stelt om een bepaalde taak uit te voeren’. Het vermogen (of eigen gemaakte kennis) definieert Weggeman als ‘een functie van informatie, ervaring, vaardigheden en attitude ($K=f(I \times EVA)$), waarover iemand op een bepaald moment beschikt’. Het vermogen is aan verandering onderhevig. Vooral ook omdat informatie, een van de componenten, zo snel veroudert. Het begrip halfwaardetijd wordt tegenwoordig ook toegepast op kennis. Kenniswerkers (zoals leraren) of ‘professionals moeten voortdurend veel leren om hun vak goed uit te kunnen blijven oefenen’.
- *Kenmerken van de werkomgeving* (zie verder 2.2.2.).
- *Verwachtingen* over de impact of het effect van leren. Verwachtingen refereren aan de ‘expectancy value theory’ (Ajzen, 1991; Atkinson, 1964; Bandura, 1977 en 1997). Deze theorie stelt dat motivatie wordt bepaald door de overtuiging van eigen kwaliteiten en de verwachting dat specifiek gedrag iets oplevert. Hoe sterker de overtuiging en hoe meer dat gedrag wordt gewaardeerd, des te groter is de motivatie om dat gedrag te vertonen.

Ook onder invloed van nieuwe leerpsychologische inzichten is het besef gegroeid, dat er informele vormen van leren zijn naast formele (Bolhuis & Simons 1999; Hoekstra 2007; Kwakman 1999; Verloop & Kessels 2006; Vermunt 2006). Zo begrijpt men dat leren niet alleen plaatsvindt in opleidingen of nascholingsactiviteiten, maar tevens in talloze andere activiteiten en situaties, zowel op als buiten de werkplek, individueel of met anderen, onbewust en bewust, gepland en ongepland. In dit leren spelen nieuwe – vaak informele – kennisbronnen een rol: van internet tot communities of practice, fysieke communities maar ook virtuele gemeenschappen om kennis te delen en te ontwikkelen.

Informeel leren, ook wel het ‘leren op de werkplek’ (learning on the job) of ‘leren in de sociale werkomgeving’ genoemd, heeft onder invloed van deze inzichten hernieuwde aandacht gekregen. Ook hier geldt dat het er niet toe doet waar en hoe geleerd wordt, maar of een individu in staat is het leren te expliciteren en dat te relateren aan c.q. toe te passen op zijn professionele rol en verantwoordelijkheid, bijvoorbeeld als docent.

2.2.2 Leren op de werkplek/in de sociale werkomgeving

De verschuiving van onderwijzen naar leren heeft grote gevolgen. Niet alleen voor (leraren)opleidingen, maar ook voor het functioneren van medewerkers – in casu leraren – in werksituaties. De lerende en leerresultaten komen meer centraal te staan. ‘Je kunt niet geleerd worden. Je kunt leren wel faciliteren.’ Daarmee komen verbindingen met loopbaanontwikkeling, competentieontwikkeling, management development en persoonlijke en organisatieontwikkeling in beeld (Verloop & Kessels 2006). In het kader van HRD worden persoonlijke ontwikkel- en actieplannen ingezet om professionele ontwikkeling – in de context van organisatieontwikkeling – te stimuleren. Voorbeelden zijn het Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP) en een Persoonlijk Jaar Plan (PJP) waarin leraren in overleg met hun leidinggevende hun persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke doelstellingen vastleggen.

Professionaliseringsbeleid

Scholingsbeleid voor personeel is op steeds meer scholen een serieus aandachtspunt, al is het nog niet voldoende structureel en professioneel ingebed in het personeelsbeleid (Coonen, 2005). 'Blijven leren is voor personeel van een moderne kennisinstelling een conditio sine qua non, van begin tot einde loopbaan'. Coonen stelt dat het belangrijk is om deze expertiseontwikkeling te situeren in het primair onderwijsproces. Voorbeelden voor aankomende leraren zijn de opleidingsscholen als werkplek om te leren; voorbeelden voor zittende leraren zijn educatieve stages, tijdelijke detacheringen en deelname aan kennisgemeenschappen, maar ook deelname aan wetenschappelijke (master)opleidingen en het doen van promotieonderzoek en het vervolgens toepassen van opgedane kennis in de school. 'Niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leraren zijn inspirerende leeromgevingen nodig om het beroep met voldoende motivatie en betrokkenheid te kunnen blijven uitoefenen'. In de praktijk valt de aandacht voor professionalisering echter nog tegen (McDaniel, 2006). McDaniel stelt dat professionalisering niet in de natuur van de organisaties zit (in dit geval het mbo). 'Er wordt weinig geschoold: het percentage scholing als onderdeel van de jaartaak ligt laag Ook de leraren zelf mogen daarin een grotere verantwoordelijkheid toebedeeld krijgen'. Naar aanleiding hiervan heeft een van de vakorganisaties voorgesteld, dat er een professioneel statuut moet komen met daarin een set afspraken over hoe professionaliteit wordt bijgehouden. Dit kan een opstap zijn naar persoonscertificering. Een nieuwe mijlpaal voor professionalisering van leraren is bereikt met het 'Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008' van sociale partners in het onderwijs en de minister van OCW. Hierin zien we het principe van het professioneel statuut terug als instrument om te komen tot wettelijke verankering van de professionele ruimte (zeggenschap) van de docent. De vraag is nog of in de praktijk van deze professionele statuten ook ruimte is voor het valideren en certificeren van informeel en werkplekleren.

Om feeling te houden met de beroepspraktijk moeten leraren af en toe de praktijk in. Steeds vaker maken docentstages deel uit van de deskundigheidsbevordering van leraren. Bijvoorbeeld bij ROC A12. Op termijn wordt de stage voor onze leraren een verplicht onderdeel van hun deskundigheidsbevordering.

ROC ASA heeft lerarenstages – net als de stage van een student – ingericht met een beginopdracht en reflectie op het eigen handelen. Door lerarenstages krijg je wisselwerking met de praktijk.

(Profiel nummer 9, december 2009/januari 2010)

Aandacht voor een krachtige leeromgeving

Er komt steeds meer aandacht voor de vele verschillende manieren waarop leraren zich professioneel kunnen ontwikkelen, naast aandacht voor de rol van praktijkkennis en de (sociale) werkomgeving daarbinnen (Kwakman 1999; Verloop & Kessels 2006). Informeel leren, werkplekleren, training & coaching on the job kunnen gebruikt worden om leren doel- en resultaatgericht vorm te geven. Daarbij moet aan voorwaarden/condities worden voldaan om werkplekleren goed te faciliteren, zoals feedback, steun en wederzijdse kennisuitwisseling met andere leraren. Er moet met andere woorden een krachtige leeromgeving zijn (Teurlings, van der Neut en De Bruijn, 2008). Leren door doen van leraren kan in een krachtige leeromgeving ondersteund worden door het werken aan prestaties, door reflectiebijeenkomsten, intervisiemomenten en coachingsgesprekken. Werkplekleren speelt volgens

leraren ook een belangrijke rol in de ontwikkeling van beginnend naar volleerd docentschap: het is met name in de eerste jaren van lesgeven cruciaal.

De online leeromgeving en kennisbank

Afstandsonderwijs kan werkplekleren van nieuwe en zittende leraren ondersteunen en verruimen. Daarnaast draagt het bij aan flexibilisering en maatwerk in opleidingen (Stijnen, 2003). In combinatie met afstandslernen kan e-coaching worden ingezet (Luchtman (red.), 2006). Verder zijn er vormen van werkplek- en informeel leren in communities voor leraren, bijvoorbeeld: www.leraar24.nl, www.wikiwijs.nl, www.lerarenweb.nl, www.marktplaatsmbo.nl, www.foraus.de/community. Wanneer we die voorbeelden bekijken, valt op dat het in de community vaak gaat om vragen en antwoorden die gerubriceerd staan onder thema's. De vragen en antwoorden zijn echter doorgaans kort door de bocht en vooral informatief. 'Mensen willen graag wat krijgen, maar zijn niet altijd genegen te geven. Dat maakt het lastig om bijdragen voor de kennisbank los te krijgen. In het onderwijs speelt dit extra sterk, omdat leraren het graag perfect willen hebben, voordat ze het naar buiten brengen'. (Maurits Ouweneel, beheerder marktplaats MBO2010 in Profiel van 6 september 2009). Wanneer deze communities worden gekoppeld aan een kennisbank zou een betere basis voor leren ontstaan. 'Een kennisbank is een digitale bank waarin kennisbronnen rond een bepaald onderwerp zijn verzameld, waarbij de bron op een communicatieve wijze wordt uitgeserveerd, dan wel door de gebruiker wordt verrijkt, waardoor de gebruiker tot kennisconstructie komt' (Dekeyser et al., 2009). 'Voor leraren in opleiding kan een kennisbank vele functies vervullen: just-in-time informatie, bijspijkeren, oefenen, maken van nieuwe leermaterialen, kennisbank als kennismanagementsysteem, kennisbank als werkomgeving. Een tweede belangrijke doelgroep die profijt kan hebben van een goed georganiseerde kennisbank zijn de lerarenopleiders'.

De online learning community

In het onderzoek 'Virtuele Communities of Practice in het onderwijs' (Potters & Poelmans, 2008) wordt een aantal pilots omschreven van scholen die hun eigen online community hebben opgestart. Ook buiten deze lokale communities zijn er legio van mogelijkheden die de docent kan gebruiken om kennis te delen met anderen. Onlangs heeft het Centre for Learning & Performance Technologies een onderzoek uitgevoerd naar welke vormen van online social learning door leraren wereldwijd gebruikt worden. Niet onderzocht is wat het aandeel en wat de gebruikersdichtheid is van de Nederlandse leraren.

In onderstaand schema is schematisch weergegeven welke vormen van social networking er op het web te vinden zijn, en welke door de onderzoekers gevonden voorbeelden er bestaan die (internationaal) gebruikt worden door leraren.

Vorm	Voorbeeld voor leraren	URL
Tekst/video blog	Leraar24, Wikiwijs, Teachertube, TED, Twitter4teachers	www.leraar24.nl www.wikiwijs.nl www.teachertube.com www.ted.com twitter4teachers.pbworks.com
Slide sharing	Scribd, Slideshare, Marktplaats mbo	www.scribd.com www.slideshare.com www.marktplaatsmbo.nl/portal
Social Bookmarking	Delicious	www.delicious.com
Collaborative learning	Wikipedia, Google docs, Microsoft Sharepoint	www.wikipedia.org docs.google.com sharepoint.microsoft.com
Social networking	Facebook, linkedin, Ning	www.facebook.com www.linkedin.com teacherlibrarian.ning.com

FIGUUR 2.1 Vormen en voorbeelden van online leren leraren

Ook in de internationale literatuur is veel aandacht voor de werkomgeving van de docent en voor de vraag of deze omgeving van voldoende kwaliteit is om het leren van leraren te kunnen stimuleren en bewerkstelligen.

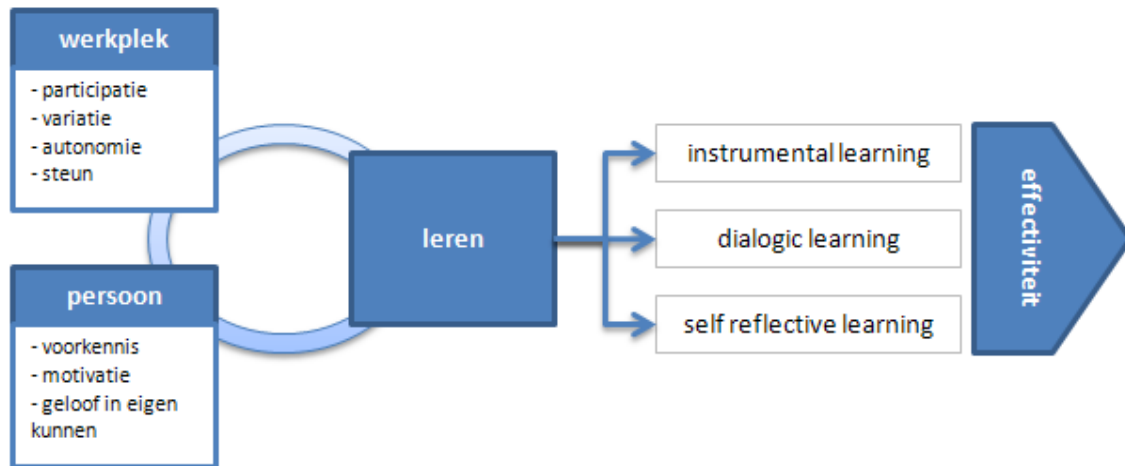
Bij werkplekleren gaat het niet alleen om het adequaat handelen als docent, maar ook om het actief vormgeven van de eigen loopbaan, het collectief leren en het verbinden van individueel, collectief en organisatieleren. Vooral ook het tot stand brengen van die verbindingen is belangrijk. Volgens sommige opvattingen zou de school zich moeten ontwikkelen tot een 'learning community' ofwel leergemeenschap, waarin 'leraren gezamenlijk hun eigen praktijk onderzoeken, bestaande praktijken ter discussie stellen en (...) proberen verbeterde praktijken te ontwikkelen' (Verloop & Kessels 2006, p. 309). Werkplekleren in eigentijdse vormgeving (Coonen, 2005) wordt ook gezien als een mogelijkheid om lerarentekorten te bestrijden.

In bredere context kunnen we werkplekleren benaderen vanuit het belang dat wordt toegekend aan intellectueel kapitaal, 'dat het belangrijkste kapitaal is van organisaties. Het menselijk kapitaal is een belangrijk bestanddeel hiervan. Het bestaat uit de kennis, vaardigheden en attitudes van medewerkers'. (Andriessen, 2004). Andriessen ziet mogelijkheden om dit denken toe te passen op het onderwijs: 'De kansen voor het hbo liggen in het beter ontwikkelen en benutten van intellectueel kapitaal. Lectoraten kunnen helpen om het intellectueel kapitaal te vergroten door het doen van onderzoek en dit toegankelijk te maken en te benutten door kennismanagement'.

Ten aanzien van het werkplekleren door leraren valt ook veel te leren uit kennis over werkplekleren door studenten (congruentie-principe). In een model voor effectief werkplekleren (Blokhuys, 2006) wordt aangegeven, dat student- en werkplekkenmerken meer invloed hebben op effectief leren dan opleidingskenmerken. Studentkenmerken zijn bijvoorbeeld: voorkennis, motivatie en geloof in eigen kunnen. Kenmerken van werkplekken zijn: participatie, variatie, autonomie en steun. Blokhuys stelt in navolging van Illeris (2002) dat juist de interactie tussen student en zijn omgeving de input vormt voor het leerproces. Het is aannemelijk dat de kenmerken van leraren, van hun werkomgeving/werkplek en de interactie tussen beide evenzeer van invloed zullen zijn op het effectief leren van leraren. Eenzelfde model zien we dan ook bij Kwakman (2003) voor het onderzoek naar factoren die van invloed zijn op deelname aan professionaliseringsactiviteiten door leraren. Zij benoemt daarbij ook bevorderende factoren (zoals de waardering voor het beroep) en belemmerende factoren (zoals de werkdruk). Bij docentkenmerken noemt zij ook het belang van een professionele attitude. Verder onderscheidt zij taakfactoren van werkomgevingskenmerken en werkt zij steun verder uit naar steun van het management, van collega's en steun voor het leren zelf.

Voor een beeld van de aard van dat leren (het 'wat') is een onderscheid van Marsick en Watkins (1990, 2001) bruikbaar. Zij onderscheiden drie typen van informeel leren:

1. Instrumenteel leren (instrumental learning): gericht op werk en gericht op verbeteren van competenties en vaardigheden of het verhogen van productiviteit.
2. Interactief leren (dialogic learning): leren over de organisatie en de relatie die iemand heeft tot deze organisatie.
3. Reflectief leren (self reflective learning): zichzelf beter begrijpen in de context van de werkomgeving; vertrouwen, omgaan met autoriteit, opvattingen/ normen/ waarden ten opzichte van de werkomgeving.



FIGUUR 2.2 Combinatie van Blokhuis in Onstenk (2009), Kwakman (2003) en Marsick en Watkins in Retallick (1999).

In de linkerhelft van het model zijn Blokhuis en Kwakman herkenbaar. In het rechterdeel is het leren verder uitgewerkt op basis van Marsick en Watkins. Informeel leren en werkpleklernen zijn verbonden met interactie, met anderen (de cirkel in figuur 2.2). Dat betekent dat het type interactie van leraren met studenten, collega's (teams), leidinggevendenden, lerarenopleiders/-begeleiders en externen belangrijk is voor leren van leraren. Het leren is echter geen doel op zich, maar staat in het teken van kwaliteit van onderwijs en resultaten van deelnemers (effectiviteit rechts toegevoegd in het model). Naar aanleiding van het Rapport Commissie Dijsselbloem (2008) is de roep om evidence based onderwijsvernieuwing toegenomen. Het is echter niet altijd duidelijk wat de beoogde effecten zijn van onderwijsvernieuwing en in samenhang daarmee van professionalisering van leraren. Het verdient aanbeveling om de effectiviteit nader te operationaliseren, omdat daarmee prestatie-indicatoren ontstaan voor formeel leren, maar ook voor het valideren en certificeren van informeel leren.

Vraagstukken rond effectiviteit van werkpleklernen en informeel leren

Leren tijdens het werk heeft een andere dynamiek dan leren in een opleidingssituatie. Bij leren in het werk kunnen productiedoelen de boventoon voeren (Baars-van Moorsel, 2003). Denk in dit kader aan bijvoorbeeld curriculum- en lesplanontwikkeling of lestaken.

Werkpleklernen blijft ook blijkens de literatuur een *controversieel* begrip. Er zijn enerzijds onderzoeken die werkpleklernen steunen: 'Meer werken is meer leren' (Borghans, Golsteyn, de Grip, 2006); 'Meer leren leidt ook tot meer informeel leren'; 'Mensen die taken uitvoeren die een uitdaging inhouden leren meer leren op het werk; ook blijken ze vaker een cursus te volgen' (Borghans, Golsteyn, de Grip, 2009). Anderzijds worden er vraagtekens gesteld bij de kwaliteit van dat leren. Een metastudie van Bronneman-Helmers (2006) laat zien dat er nog heel weinig onderzoek is naar de kwaliteit van het leren op de werkplek. Er zijn dus weinig objectieve gegevens.

De literatuur over werkplekleren laat dan ook een scala van vraagstukken zien, die nog om beantwoording vragen:

- *Conceptuele vraagstukken* rond het begrijpen van werkplekleren. Bestaan kennis en leren op zichzelf of zijn ze afhankelijk van context en sociale interactie? Is er onderscheid te maken naar rijpingsniveau van leren? Vereist nieuw leren altijd nieuwe taken? Welke uitdagingen tot leren zitten er in de werkcontext, welke motivatie en ambities bij het individu en hoe beïnvloeden beide elkaar? (Billet, 2002). Wat is precies de relatie tussen weten, leren en context? Is leren situationeel, dat wil zeggen gebonden aan de context waarin het leren plaats vindt, bijvoorbeeld in de klas of heeft leren ook transferwaarde? (Putnam & Borko, 2000).
- *Procedurele vraagstukken*: deze hebben te maken met de activiteiten en interactie in het werk die leren mogelijk maken en hoe dat leren verbeterd kan worden. Hoe leer je in het werk? Bijvoorbeeld door participatie in groepsactiviteiten en communities of practice, door samenwerking, door uitdagende taken en experimenteren, door reflectie, begeleiding en feedback.
- *Inhoudelijke vraagstukken*: wát je leert in het werk: de kwaliteit van de taken en activiteiten, bewustzijn en begrip, persoonlijke ontwikkeling, teamsamenwerking, rolontwikkeling, academische kennis en vaardigheden, besluitvorming en probleemoplossing, oordelen (Eraut, 2004).
- En tot slot de eerder genoemde *kwaliteits- en effectiviteitsvraagstukken*: wat zijn de leerresultaten en opbrengsten van leren?

2.2.3 Waarderen, valideren en certificeren van (informeel) leren

Het taalgebruik rond waarderen, valideren en certificeren is niet eenduidig. Een vergelijking van deze begrippen in verschillende contexten is gegeven in het schema in figuur 2.3 (de uitleg in de middenkolom sluit aan bij de definitie van Frietman, Kennis & Hövels, 2010).

We hanteren hier de volgende definities:

Waarderen staat voor het proces waarin onderzocht wordt wat iemand in huis heeft, wat iemand kan en hoe dat aantoonbaar gemaakt kan worden. Waarderen is vooral een proces van bewustwording van competenties door middel van begeleiding, reflectie en zelfevaluatie. Het gaat niet om beoordeling. Het nieuwe instrument EVP, Ervaringsprofiel, is een vorm van waardering zonder assessment. Waardering of EVP kan gevolgd worden door een proces naar validering of certificering, maar dat hoeft niet. Waardering op zich heeft waarde voor ontwikkeling en inzetbaarheid van individuen. Waardering in de context van leraren kan ook tot uiting komen in de toewijzing van nieuwe taken en verantwoordelijkheden en loopbaanontwikkeling.

Waarderen = waarde van leren verkennen door middel van reflectie en begeleiding. Doel is competentiebewustzijn vergroten en zichzelf profileren. In een EVC-procedure is het waarderen te

vergelijken met de eerste fase van het herkennen van competenties (portfolio-ontwikkeling). In de Europese context spreken we van valuing of recognition.

Valideren is het bepalen van waarde van ervaringen en leerresultaten aan de hand van een vastgestelde beoordelingsstandaard. Het gaat om beoordeling door een daartoe bevoegd of aangewezen deskundige van binnen of buiten de werkomgeving, bijvoorbeeld een assessor of leidinggevende. Het kan gaan om validering ten opzichte van Wet BIO en/of instellingsspecifieke competentiestandaarden.

Een enkeling gebruikt in plaats van valideren het woord valorisatie 'als het tot maatschappelijke waarde brengen van wetenschappelijke en technologische kennis uit het publieke domein'; maar ook valorisatie in de zin van 'hoe kunnen leraren in het bekwaamheidsdossier de waarde van hun netwerk- en werkplekleren aantonen voor hun professionalisering' (Ruud de Moor Centrum, 2009). Valorisatie is volgens het European Centre for the development of Vocational Training (Cedefop) een alternatief voor valideren in the context van non-formeel en informeel leren. Maar het begrip is volgens Cedefop niet wijd verbreid en geeft verwarring, omdat het vooral gebruikt wordt in relatie tot disseminatie en exploitatie van projectresultaten en toepassingen (Cedefop, 2007). We zullen derhalve verder spreken over valideren in plaats van valoriseren.

Validering betekent waarde toekennen aan leerresultaten door deze te vergelijken met een vastgestelde beroepsstandaard. Deze waarde wordt toegekend door een onafhankelijk en deskundig beoordelaar. In een EVC-procedure staat validering doorgaans gelijk aan de fase van waardering (niet te verwarren met de waardering zonder meting). In de Europese literatuur staat dit waarden voor validation.

Cedefop definieert validation als: 'the process of assessing and recognising a wide range of knowledge, know-how, skills and competences which people develop throughout their lives within different environments, for example through education, work and leisure activities (Tissot 2004, Colardyn, 2004). Het doel van waarden en valideren is om impliciete kennis (tacit knowledge) te herkennen, te benoemen en expliciet te maken. Dit proces wordt doorgaans ondersteund door een begeleider en stelt hoge eisen aan bekwaamheid: deze moet het individu in staat stellen om uit te drukken wat deze geleerd heeft, 'eliciting information from the candidate and inducing reflection, by the individual, upon and across the range of experience identified as relevant'.

(Cedefop, 2007)

Certificering staat voor de vertaling van het valideren in termen van maatschappelijk erkende bewijzen: diploma's, certificaten of persoonscertificering. In de context van onderwijs en lerarenopleidingen betekent certificering het toekennen van certificaten of diploma's als bewijs van bekwaamheid. De validiteit en betrouwbaarheid van verstrekking van deze vormen van certificaten of diploma's is geregeld in de interne kwaliteitszorg van de instelling en het extern kwaliteitstoezicht. Certificering kan ook staan voor een procedure waarbij een onafhankelijke en onpartijdige organisatie een certificaat afgeeft als officiële verklaring dat een product, dienst, proces, persoon of systeem aan specifieke eisen voldoet (Goes e.a., 2009). Denk aan het behalen van een certificaat voor de rol van loopbaanbegeleider, coach, praktijk-opleider, assessor of facilitator. Wanneer deze certificaten

gebonden zijn aan tijd en het aantoonbaar onderhouden van bekwaamheid, spreken we van persoonscertificering. Persoonscertificering wordt doorgaans ingezet om de kwaliteit van de uitoefening van een beroep, functie of rol te borgen. Persoonscertificering heeft per definitie een beperkte geldigheidsduur. Persoonscertificering kan voorkomen als een hoogwaardig en onafhankelijk betrouwbaarheidskeurmerk voor de kwaliteit van beroepskrachten, dat afgegeven wordt door een certificerende instelling, die op haar beurt extern geaccrediteerd is door bijvoorbeeld de Raad voor Accreditatie. Persoonscertificering kan echter ook voorkomen als een instellings- of organisatiespecifieke vorm van bewijs van bekwaamheid.

Certificering is het toekennen van formele kwalificatiebewijzen of keurmerken aan bekwaamheid. In EVC-procedures staat dit bekend als de fase van het erkennen. Het betekent het toekennen van het Ervaringscertificaat of het verzilveren van het Ervaringscertificaat in termen van vrijstellingen, certificaten of diploma's. In Europa wordt het begrip accreditation of certification gebruikt.

Methoden voor het waarderen en valideren van leren

Er zijn verschillende methoden voor het waarderen en valideren van leren. In EVC-procedures wordt veelal gebruik gemaakt van portfolio-ontwikkeling en –assessment, criteriumgericht interview, assessment op de werkplek of een proeve van bekwaamheid, soms 360-gradenfeedback en algemene capaciteitentests. In navolging van de introductie van assessment bij leraren-in-opleiding worden dergelijke methoden van assessment ook in toenemende mate toegepast voor de ontwikkeling en beoordeling van leraren (Nijveldt 2008; Van der Schaaf 2005; Tillema & Dirkse-Hulscher 2004; Vermunt 2006). Van de door Dochy & Struyven (2002) onderscheiden vormen van assessments lijken de volgende vormen ook relevant voor competentiebeoordeling van leraren: peer-assessment (leraren beoordelen elkaar), portfolio-assessment (de verzamelde bewijslast voor competenties wordt beoordeeld) en performance-assessment (een proeve van bekwaamheid wordt beoordeeld).

Een methode die ook interessant is voor waardering van leren, is het biografisch leren. De biografische methode kan helpen om het geheel van leerervaringen van individuen te beschrijven en verwerken. Hernieuwde aandacht voor deze methode heeft alles van doen met de toenemende complexiteit van (levens)loopbanen van mensen, waarin leren en werken vaker afwisselen en meer verbonden moeten worden. In biografisch leren zijn geen grenzen te trekken tussen formeel, non-formeel en informeel leren. Het gaat om leren als (trans)formatie van ervaringen, kennis en handelingspatronen (Develop, 2005). De biografische methode is dan ook een goed hulpmiddel voor het interpreteren en duiden van leerervaringen. Maar zij wordt in de context van EVC of waardering van werkplekleren door leraren nog weinig toegepast!

Waarderen, valideren en certificering in de context van EVC

Een EVC-procedure start met herkennen (= waarde verkennen) en waarderen (= valideren) van bekwaamheid en wordt gevolgd door het erkennen daarvan (= certificeren). Het erkennen komt tot uiting in het Ervaringscertificaat. Het Ervaringscertificaat is ook een zekere vorm van persoonscertificering, want het certificaat heeft een beperkte geldigheidsduur. Het certificaat kan gebruikt worden voor verzilvering in termen van formele onderwijs- of branchekwalificaties. De maatschappelijke waarde van het Ervaringscertificaat is echter nog volop in beweging.

In een EVC-procedure wordt gekeken naar de resultante van alle drie vormen van leren: formeel leren, non-formeel leren en informeel leren. Werkplekleren en informeel leren zijn dus onlosmakelijk verweven met de kracht en waarde van EVC. Het gaat er met andere woorden niet om waar iemand

geleerd heeft, maar om wat iemand kan. Dat kunnen wordt uitgedrukt in competenties die iemand aantoonbaar beheerst door deze af te meten aan wettelijke kwalificatiestandaarden zoals die bijvoorbeeld in het mbo of hbo bestaan, of aan erkende branchestandaarden. Voor leraren gaat het dan om erkende standaarden volgens wet BIO, Beroepen In het Onderwijs, en erkende lerarenkwalificaties.

In de Engelstalige literatuur over EVC zien we de begrippen waarderen en valideren eveneens terug:

- Valuation & validation of prior learning (VPL).
- Recognition or accreditation of prior learning (RPL resp. APL).
- Accreditation of prior experiential learning (APEL). Experiential learning staat voor ervaringsleren, ook dit leren verwijst naar leren buiten formele opleidingskaders.

Valuation of prior learning staat volgens Duvekot e.a. (2005) voor de waardering van competenties door middel van een assessment. Validation is de formele erkenning van die waardering gemeten aan een erkende standaard. 'The validation of the learning experience within the given standard'.

Bekwaamheidseisen voor leraren zijn een dergelijke standaard. Deze zijn sinds

1 augustus 2006 van kracht. Vanaf die tijd moeten alle leraren aan deze eisen voldoen en aantonen dat ze hieraan blijvend voldoen. Daartoe heeft de overheid werkgevers verplicht om

bekwaamheidsdossiers voor leraren aan te leggen. Een bekwaamheidsdossier bevat alle afspraken die de werkgever met de leraar maakt over het ontwikkelen en onderhouden van zijn of haar

bekwaamheid. De inhoud en vorm van dit bekwaamheidsdossier zijn niet wettelijk geregeld, maar de landelijk vastgestelde bekwaamheidseisen voor leraren zijn leidraad voor de inhoud

(www.bekwaamheidsdossier.nl). Het ligt voor de hand dat dergelijke bekwaamheidsdossiers ook persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) zullen bevatten en dat er aandacht is voor het informeel en werkplekleren (zie ook paragraaf 2.3.2).

Naast deze vorm van waarderen en valideren via EVC bestaan er ook andere vormen van validering, waarin evengoed de principes van EVC kunnen worden toegepast. Denk aan – vaak externe –

vormen voor valideren, zoals potentieel- en ontwikkelassessments of de eerder genoemde

persoonscertificering: bijvoorbeeld certificering als assessor, loopbaanbegeleider of praktijkopleider.

Persoonscertificering komt enigszins op in het onderwijs.

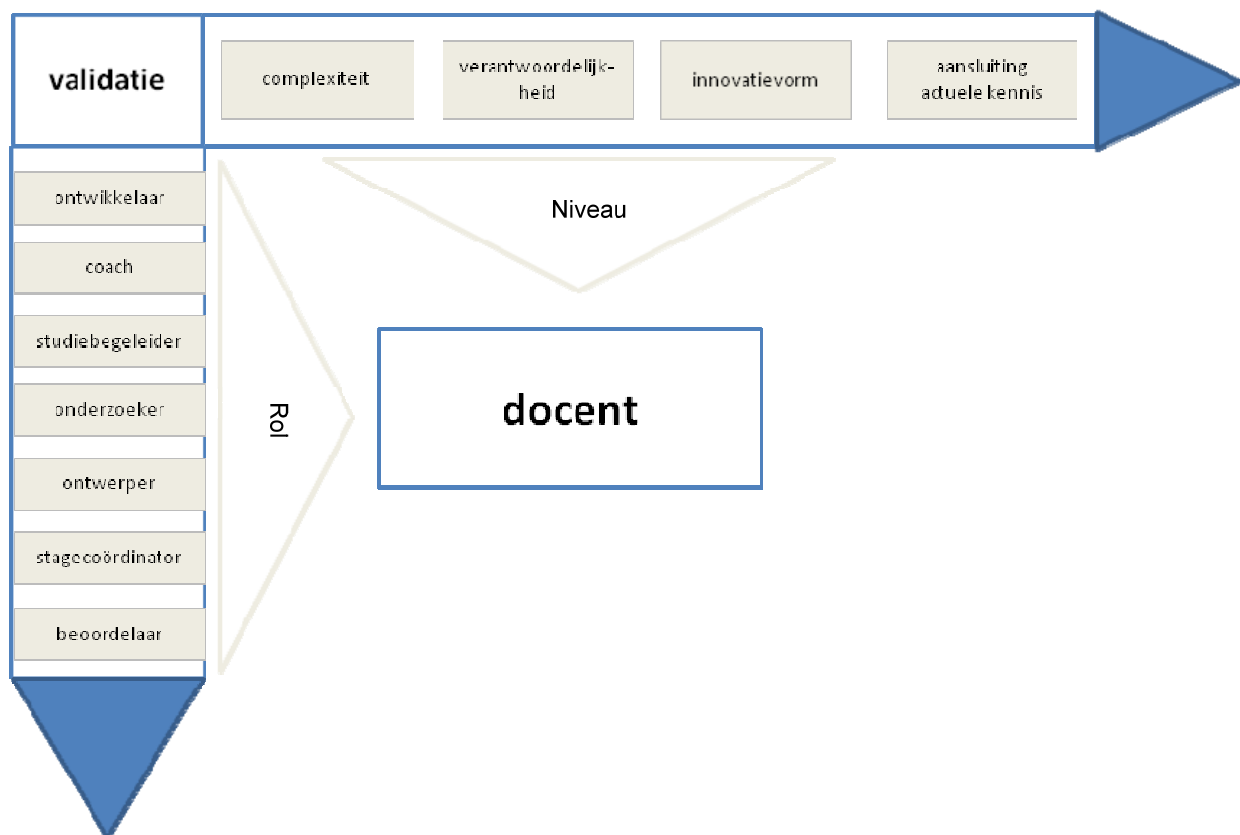
<i>Algemeen</i>	<i>EVC NL</i>	<i>EVC Europa</i>
Waardering van competenties	Herkennen van competenties	Valuing or recognition of Competences
Valideren van competenties	Waarderen van competenties	Validation of competences
Certificeren van competenties	Erkennen van competenties	Accreditation or certification of competences

FIGUUR 2.3 Begrippen in verschillende contexten

Andere mogelijkheden voor het valideren van leren van leraren

Er zijn ook minder formele – vaak organisatiegebonden – vormen voor het waarderen en valideren van mensen: denk aan de functionerings- en beoordelingscyclus. Loopbaanontwikkeling, bevordering, niveau- of functiedifferentiatie kunnen dan gevolgen zijn van waardering. Het is belangrijk dat er carrièremogelijkheden zijn voor leraren in het onderwijs. 'Het platte carrièrepad is niet langer houdbaar voor een ondernemende school die een innovatieve positie probeert in te nemen' (Coonen, 2005). Daartoe moet het beroep volgens Coonen ingrijpend aantrekkelijker worden. Ook zal er een bredere academische kennisbasis nodig zijn voor de eigen regie op de inhoudelijke, didactische en organisatorische modernisering van de school; permanente innovatie is daartoe een vereiste competentie. Integraal personeelsbeleid is echter nog niet uitgekristalliseerd.

Over functie- of niveaudifferentiatie is nog geen eenduidigheid. Enerzijds wordt geopperd om differentiatie te richten op het primaire proces en de verschillende rollen die leraren in relatie tot het primaire proces kunnen vervullen, zoals leerstofontwikkelaar, coach, (studieloopbaan)begeleider, onderzoeker, ontwerper, stagecoördinator of beoordelaar (Gerrichhauzen 2007; Vermunt 2006; Volman, 2006; LPBO, 2008). Anderzijds luidt het advies om differentiatie op een hoger niveau te baseren op indicatoren als complexiteit, verantwoordelijkheid, innovatievorm en aansluiting bij de actuele kennisbasis. Deze indicatoren moeten dan wel verbonden worden aan verschillende rollen binnen het primaire proces, maar ook aan de aard van de instelling, zodat verschillen tussen onderwijssectoren kunnen worden gehonoreerd (Gerrichhauzen, 2007).



FIGUUR 2.4 Varianten voor differentiatie

2.2.4 Niveau- en/of functiedifferentiatie

Niveaudifferentiatie in het onderwijs impliceert het maken van een onderscheid in 'niveau' van docentschap. Een argument voor niveaudifferentiatie is de noodzaak om de onderwijssector aantrekkelijk te houden voor huidige en toekomstige werknemers, vooral voor academici. De verwachting is dat de aantrekkelijkheid wordt verhoogd door mogelijkheden te creëren voor leraren om zich verder te ontwikkelen binnen het beroep en deze ontwikkeling ook te belonen (Onderwijsraad 2006 en 2007; van Wieringen 2007; Commissie Leraren 2007; Evers 2007; Stichting De Nationale Denktank 2007). Daarnaast is men positief over de effecten op leraren en de schoolorganisatie: functiedifferentiatie leidt tot tevredenheid bij leraren door taakverrijking en werkdrukvermindering en helpt daardoor ook bij de bestrijding van lesuitval.

Oorzaken van beperkte toepassing

Functiedifferentiatie is het creëren van functies met verschillende taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Functiedifferentiatie wordt nog maar beperkt toegepast. Gerrichhauzen wijst op het ontbreken van loopbaanpaden (2007). Volgens Evers (2007) zijn de egalitaire arbeidscultuur, de te lage budgetten, de schaalgrootte en de lage kwaliteit van het personeelsbeleid belemmerend voor verdere invoering. Daarnaast geeft hij aan dat scholen nog te weinig gebruik maken van competentieprofielen en weinig inzicht hebben in de verschillende grondslagen waarop functies van elkaar kunnen worden onderscheiden. Naast het ontbreken van een transparante competentiestandaard, ontbreken veelal ook goede beoordelingsmethoden en de daarvoor vereiste deskundigheid. Verder kunnen arbeidscultuur en attitudes een rol spelen in het waarderen van leraren. Als het benoemen van kwaliteitsverschillen tussen collega's niet gebruikelijk is, is de invoering van een kwaliteitsbeoordeling een moeilijke aangelegenheid. Dat geldt ook als leraren en schoolleiders onvoldoende overtuigd zijn van de betekenis van excellente prestaties in de klas.

De voor- en nadelen van beoordeling/certificering in het onderwijs

De frequentie waarmee beoordelingen en beoordelingsgesprekken plaatsvinden, laat in het beroepsonderwijs dan ook een ad hoc-beeld zien (Runhaar et al. 2005). Beoordelen gebeurt veelal om pragmatische redenen: bij functieverandering, vaste aanstelling of niet optimaal presteren. Op dit moment lijkt het voor leraren alleen mogelijk carrière te maken in hiërarchische zin: slechts door het uitvoeren van coördinerende of leidinggevende taken kan een hogere positie in het functiebouwwerk worden verworven (Gerrichhauzen 2007). Aan een hiërarchisch carrièreconcept kleven echter twee bezwaren. Ten eerste is het voor leraren die geen coördinerende of leidinggevende taken ambiëren, niet mogelijk om carrière te maken. Ten tweede bestaat het gevaar dat leraren taken gaan verrichten die minder goed passen bij hun expertise of ambities, omdat dit de enige carrièremogelijkheid is.

Een klein aantal onderzoeken toont volgens het LPBO aan, dat gecertificeerde leraren van plan zijn langer in het onderwijs te blijven werken en dat certificering hen nieuw elan geeft. Ook zijn effecten zichtbaar op het niveau van de school. Omdat geregistreerde leraren vaak een voortrekkersrol binnen

de school vervullen en anderen ondersteunen en coachen, dragen zij bij aan het verbeteren van de schoolcultuur en spelen zij een belangrijke rol in onderwijsontwikkeling en -vernieuwing.

2.3 Beleidscontext

Leven Lang Leren

In Nederland wordt – in het kader van een Europese agenda – al enkele jaren beleid gevoerd om het scholingsniveau van de volwassen beroepsbevolking te verhogen. De noodzaak ligt in voortdurende ontwikkelingen op het gebied van de kwaliteit van en zeggenschap over arbeid (sociale innovatie), technologische ontwikkelingen en globalisering. Initieel onderwijs volstaat niet meer voor een werkend leven. Mensen moeten zich blijven ontwikkelen om employabel te blijven. Die druk wordt komende jaren alleen maar groter, omdat mensen langer moeten doorwerken en er door ontgroening (minder instroom in de arbeidsmarkt) en vergrijzing (een grote uitstroom uit de arbeidsmarkt, zoals het onderwijs te wachten staat) straks minder mensen zijn die het werk moeten doen.

In kwantitatieve zin zijn er de komende jaren grote tekorten op de arbeidsmarkt te verwachten. Vooral voor het onderwijs is bekend dat deze tekorten zich al snel zullen aandienen. De babyboomers gaan op korte termijn met pensioen en dan zal de vervangingsvraag de komende 15 tot 20 jaar hoog zijn (De Groot, 2009). Daar komt bij dat in de tegenwoordige verhoudingen niet alleen werkgevers, maar ook werknemers een grote verantwoordelijkheid hebben voor hun eigen voortdurende ontwikkeling en inzetbaarheid.

De overheid speelt vooral een stimulerende en faciliterende rol, zoals is te zien in subsidieregelingen voor EVC en werkend leren, ontwikkeling van kwaliteitskaders en bevordering van een regionale infrastructuur voor leren en werken. In de uitvoering moeten andere partijen hun rol nemen: de vraagkant (bedrijven die hun HRD-vragen formuleren), aanbieders in de publieke en private markt (die nieuwe diensten en meer maatwerk moeten bieden) en intermediaire partners in de keten. In leven lang leren staat het leren centraal. Niet alleen het leren in opleidingen, maar het geheel van leerresultaten uit formeel, non-formeel en informeel leren. Om die reden vormen EVC en werkend leren belangrijke instrumenten in de vormgeving van leven lang leren. Niet opnieuw leren wat iemand al kent en kan, wel waarderen en erkennen van wat iemand al in huis heeft. Werkplekleren en informeel leren zijn dan ook belangrijke informatiebronnen in EVC-trajecten, ook bij toepassing van EVC voor leraren of, breder geformuleerd, onderwijspersoneel.

Focus op de eigen ontwikkeling en inzetbaarheid (employability)

In 'Leren & werken versterken. Plan van aanpak 2005-2007' van de ministeries van OCW en SZW staat de boodschap van een leven lang leren als volgt geformuleerd: 'Willen we voldoen aan de eisen die de kennissamenleving ons stelt, dan is het van groot belang dat zo veel mogelijk Nederlanders over een goede opleiding beschikken. In een samenleving waarin kennis snel veroudert is het zaak, dat burgers zich na hun (initiële) opleiding tijdens hun arbeidzame leven en hun maatschappelijke activiteiten via scholing en opleiding blijven ontwikkelen. Door werkend te leren en lerend te werken is het gemakkelijker een baan te vinden en die te behouden.' De boodschap is duidelijk, maar dat wil

niet zeggen dat er vanzelf een werkelijkheid ontstaat waarin het versterken van leren en werken alledaagse praktijk is. Deze ontwikkeling vraagt een omslag in denken: van gesloten en traditionele onderwijsconcepten naar open concepten, waarin de competenties van het individu het uitgangspunt zijn voor scholing. Een ontwikkeling dus van onderwijzen naar leren, zoals we eerder hebben laten zien. Dit betekent een behoorlijke omslag voor aanbieders, maar ook voor individuen, die in toenemende mate zelf verantwoordelijkheid moeten nemen voor hun loopbaan en duurzame inzetbaarheid. In antwoord hierop stelt de Denktank Leren en Werken in 'Tijd voor ontwikkeling' (2009) dan ook de centrale vraag: 'Wat is er nodig dat mensen uit zichzelf aan hun ontwikkeling en inzetbaarheid werken, en werkgevers de ontwikkeling van hun medewerkers aanmoedigen en ondersteunen?'

De Denktank doet concrete voorstellen om dit leren te stimuleren en te verankeren, bijvoorbeeld door het versterken van een leercultuur en het opnemen van leren in het arbeidscontract: het werkleercontract met verplichtingen voor werknemers en werkgevers. Ook voor leraren geldt: 'Eenmaal bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam'. Leraren zullen hun bekwaamheid aantoonbaar moeten onderhouden om bevoegd te blijven, zoals ook vastgelegd in de Wet BIO (zie paragraaf 2.3.1). De boodschap van een leven lang leren heeft echter niet alleen betrekking op de verdere ontwikkeling van leraren zelf. Het betekent ook dat zij van dit denken de cultuurdragers moeten worden voor een breed scala aan doelgroepen: aankomend studenten die zich bewust moeten worden van de eigen verantwoordelijkheid voor ontwikkeling, maar ook werkenden, die waardering en erkenning zoeken voor hun werkplekleren, praktijkervaring en expertise.

2.3.1 Ontwikkelingen in Nederland rond waarderen en valideren van het informeel leren van leraren

Op 1 augustus 2006 is de Wet BIO, Wet op de beroepen in het onderwijs, in werking getreden. De wet regelt de vaststelling van bekwaamheidseisen voor onderwijsgevend en voor onderwijsgerelateerde werkzaamheden van ander personeel in de sectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en educatie. Kern van de wet is: bekwaam zijn en bekwaam blijven. Bekwaam blijven vereist dus verder leren en ontwikkelen in het werk. In benoemings- en bekwaamheidsartikelen gaat men voortaan uit van bekwaamheidseisen in plaats van bewijzen van bekwaamheid. Het wetsvoorstel regelt ook dat scholen beleid ontwikkelen voor het onderhouden van de bekwaamheid van hun personeel. Het wetsvoorstel maakt deel uit van een nieuw kwaliteitsstelsel voor het onderwijs. Een kenmerkende passage uit het wetsvoorstel: 'Het werken aan de persoonlijke kwaliteiten van onderwijspersoneel sluit aan bij het groeiend kwaliteitsbesef van onderwijsinstellingen. Instellingen manifesteren zich steeds meer als professionele arbeidsorganisaties die de leerkrachten ruimte geven om in hun beroep te groeien.'

En ook: 'Onderwijspersoneel zal niet alleen bij de sollicitatie bekwaam moeten zijn. Ook tijdens de hele onderwijsloopbaan is het van belang dat men bekwaam blijft. Scholen hebben de eerste verantwoordelijkheid om de gewenste kwaliteit te waarborgen. Dat doen zij samen met het onderwijspersoneel onder het motto leven lang leren.' (Ministerie van OCW, 2004)

Zeven competenties voor leraren

In samenwerking met het werkveld zijn in het kader van de Wet BIO zeven beroepscompetenties vastgesteld. Leraren hebben hierin als beroepsgroep zelf het voortouw genomen. De competenties zijn ontwikkeld in een dynamisch en interactief proces. De bedoeling is om deze verantwoordelijkheid ook door te zetten naar de toekomst om competenties up-to-date te houden. Daarmee houdt de beroepsgroep professionalisering niet alleen op de agenda, maar stuurt deze inhoudelijk mee. De zeven competenties zijn afgeleid van vier beroepsrollen: de interpersoonlijke, de pedagogische, de vakinhoudelijke en didactische, en tot slot de organisatorische beroepsrol. Deze competenties vormen de basis van bekwaamheid en kunnen daarom ook als beoordelingsstandaard dienen voor het bekwaam blijven.

1. Interpersoonlijke competentie: Leiding geven en zorgen voor een goede sfeer van omgaan met en samenwerking tussen leerlingen.
2. Pedagogische competentie: Zorgen voor een veilige leeromgeving en bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling. In andere woorden: het bevorderen van de ontwikkeling tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.
3. Vakinhoudelijke en didactische competentie: Zorgen voor een krachtige leeromgeving en bevorderen van het leren.
4. Organisatorische competentie: Zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving.
5. Competent in samenwerken in een team: Zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's; bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
6. Competent in samenwerken met de omgeving: In het belang van de leerlingen een relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen.
7. Competent in reflectie en ontwikkeling: Zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.

Optimaal leren op de werkplek

De Wet BIO geeft extra aanleiding om vanuit het competentieperspectief van leraren te werken aan de bekwaamheden van beroepsbeoefenaren in het onderwijs. 'Die aanleiding is met name gelegen in de kwalificatiestructuur voor de onderwijsberoepen enerzijds en de ontwikkeling van opleidingsscholen anderzijds.' (Klarus, 2005). Opleidingsscholen zijn scholen waar leraren-in-opleiding werken en leren met ondersteuning van lerarenopleidingen. Deze hebben de taak om de werkplek optimaal te benutten als leerplek en tegelijk de kwaliteit te bewaken van de diplomering van beginnende leraren. Lerarenopleidingen kunnen deze rol niet vervullen zonder betrokkenheid van de scholen zelf (dat geldt zoals we eerder zagen ook voor het leren door studenten in authentieke beroepssituaties, waar niet alleen de school, maar ook het werkveld een rol in de begeleiding en beoordeling wordt toegekend). Uit onderzoek is bekend dat werken alleen niet tot optimaal leren leidt. Het is zaak de werksituatie zo te structureren dat leermogelijkheden ontstaan. Klarus noemt voorbeelden van leermogelijkheden in de organisatie van het werk (inwerkperiodes, functiewisseling en rolwisseling), in deelname aan specifieke activiteiten (kwaliteitscirkel of kenniskring), en in

deelname aan expliciete leeractiviteiten (interview, instructie, coaching). Onderzoek naar informeel leren van leraren 'voor de klas' geeft aan dat leren voor de klas plaats vindt in verschillende maten van bewustzijn. Daarnaast levert het onderzoek aanwijzingen dat meer aandacht nodig is voor de samenhang van lerarenkennis, -emotie, -motivatie en -gedrag en voor het bevorderen dat leraren zich meer bewust worden van hun impliciete overtuigingen en gedragsvoorkeuren (Hoekstra e.a. 2007).

EVC in combinatie met de beoordelingsstandaard vanuit de Wet BIO

De Wet BIO biedt een concrete beoordelingsstandaard voor de competentieontwikkeling van leraren. EVC kan dan als instrument worden ingezet om de competenties van leraren te herkennen, waarderen en erkennen en eventueel verder te ontwikkelen. Het ministerie van OCW ziet toepassing van EVC voor onderwijspersoneel echter niet als doel op zich, maar als dienstig aan drie centrale beleidsdoelstellingen:

- het inrichten van flexibele leertrajecten op maat door de lerarenopleidingen;
- het stimuleren en faciliteren van integraal personeelsbeleid (IPB) in dienst van onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling binnen onderwijsinstellingen;
- het bevorderen van samenwerking en afstemming tussen opleidingen en onderwijsinstellingen, in casu het opleiden in de scholen.

Het feitelijk gebruik van EVC

In het Beleidsplan Onderwijspersoneel (2004) is als ambitie geformuleerd dat lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen in 2007 beschikken over instrumenten op basis waarvan zittend en nieuw onderwijspersoneel kan aantonen over welke competenties het beschikt. Een onderzoek naar het feitelijk gebruik van EVC (Hövels, van den Dungen, e.a 2005) levert de volgende bevindingen op:

- Van de 53 onderzochte lerarenopleidingen maakt 90% gebruik van EVC voor aspirant studenten.
- Van de 15 onderzochte onderwijsinstellingen maakt 53 % gebruik van EVC in kwalificerende trajecten voor aankomende leraren, en maakt 40 % gebruik van EVC voor de kwalificerende opleiding van zittende leraren.

Zowel in de lerarenopleidingen als in de onderwijsinstellingen ging het ten tijde van het onderzoek echter nog maar om kleine aantallen en vooral om 'reguliere' studenten. Duidelijkheid met betrekking tot impact van EVC op loopbaanpaden was er nog nauwelijks. Wel werd EVC gezien als instrument dat zou kunnen bijdragen aan een flexibeler inzet van personeel en loopbaanontwikkeling in de koppeling aan functiedifferentiatie en nieuwe rollen. In de casestudies is duidelijk geworden dat EVC zowel kan bijdragen aan 'bevoegd worden' als aan 'bekwaam blijven'. EVC kan volgens het rapport dan ook verschillende functies hebben:

- voor de docent: loopbaanontwikkeling van 'bevoegd worden' tot onderhouden van bekwaamheid;
- voor de onderwijsinstelling: toekomstige ontwikkeling van kwaliteit van de instelling;
- voor de sector: flexibiliteit en transparantie rond het beroep van 'leraar'.

De beleidsmatige aandacht voor EVC en werkend leren heeft het denken in termen van informeel en werkplekleren in onderwijsinstellingen en in lerarenopleidingen inmiddels een nieuwe impuls gegeven.

In beide institutionele contexten zijn erkende aanbieders van EVC opgekomen. EVC-instrumenten worden ingezet om reeds verworven competenties te waarderen en te erkennen in relatie tot erkende onderwijskwalificaties. Op grond daarvan kunnen kandidaten aankloppen bij erkende lerarenopleiders en vrijstelling van examen- of onderwijsonderdelen aanvragen. Er zijn voorbeelden van EVC-procedures voor onderwijsassistenten (MBO-4), voor leraren basisonderwijs (HBO-ba) en voor vakleraren: exacte vakken (zoals scheikunde, biologie en wiskunde), taalvakken (zoals Frans, Duits, Engels) en sociaal-economische vakken (zoals bedrijfseconomie). In al deze procedures gaat het erom competenties van leraren – vaak opgedaan buiten het onderwijs – zichtbaar te maken in relatie tot relevante onderwijskwalificaties.

Deze voorbeelden laten zien dat EVC geleidelijk een meer erkend instrument wordt voor het waarderen en erkennen van competenties van aankomend en zittend onderwijspersoneel. Tegelijkertijd ligt er nog een uitdaging om de kwaliteit van EVC-voorzieningen in het hoger onderwijs te verbeteren: dat geldt voor EVC-procedures, voor de ervaringscertificaten en voor het werk van de beoordelende instellingen die het EVC-aanbod van instellingen moeten toetsen op de kwaliteitscode EVC (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Volgens de Inspectie moet overigens ook in het mbo de kwaliteit verbeteren. De Inspectie kijkt niet alleen naar het ervaringscertificaat op zich, maar ook naar de kwaliteit van EVC vanuit het perspectief van instroom in het erkende onderwijs. 'EVC is het instrument bij uitstek om mensen te stimuleren om te blijven investeren in hun loopbaan en desgewenst verder te leren op een manier die naadloos aansluit op de kennis en ervaring die zij al hebben verworven.' (Inspectie van het Onderwijs, 2009)

2.3.2 Ontwikkelingen in Europa algemeen en specifiek voor leraren

Erkenning van non-formeel en informeel leren speelt niet alleen in Nederland, maar in vrijwel alle landen van de EU en andere Westerse landen. Het staat hoog op de agenda in het beleid van de Europese Commissie en van landelijke overheden. 'Er schijnt een grote overeenstemming te zijn, dat veel leren plaats vindt buiten het formele onderwijssysteem. Er is echter minder consensus over de mate waarin dat leren erkend moet worden. Wel wordt het zichtbaar maken van leren gezien als een belangrijk middel om leven lang leren werkelijkheid te maken. Zeker als dit erkennen van leren gekoppeld kan worden aan de ontwikkeling van een Europees Credittransfer systeem en het Europese Kwalificatieraamwerk, European Qualification Framework of EQF' (Werquin, 2008). Verlaging van kosten voor formeel opleiden en verhoging van mobiliteit op de arbeidsmarkt worden beschouwd als andere opbrengsten van het erkennen van non-formeel en informeel leren. In het artikel van Werquin wordt echter ook een aantal issues genoemd die nog niet zo helder zijn: definitie van kernbegrippen ('... recognition, one word, several meanings ...') en verschillen in rationale en doelen. De belemmeringen zijn wel weer generiek: nieuwe stakeholders maken deel uit van het systeem voor erkenning van non-formeel en informeel leren; er spelen methodologische kwesties rond het assessment; welke standaarden zijn relevant en wie heeft daar zeggenschap over; wat zijn

de kosten en baten; de benutting is nog laag; er is risico van marginalisering als de erkenning alleen ingezet wordt voor achterstandsgroepen.

Daarmee zijn tevens de uitdagingen voor de toekomst gesteld. Die toekomst ligt uiteindelijk in het vertrouwen in de aanpak en in de waarde voor individuen.

Aandacht voor valideren van informeel leren

Het Cedefop-rapport 'Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States' (2007) gaat specifiek in op het thema valideren van informeel leren van leraren. Achterliggende gedachte is ook hier, dat de aandacht voor het waarderen en erkennen van informeel leren sterk speelt in Europa en alles van doen heeft met de groeiende aandacht voor leeropbrengsten (learning outcomes) ongeacht waar, wanneer en hoe deze verworven zijn. Deze aandacht leidt tot ontwikkeling van systemen, maatregelen en procedures voor het waarderen en erkennen en gaat gepaard met methodologische vraagstukken rond kwaliteit en kwaliteitsborging van deze processen. Het belang van deze ontwikkeling is nog eens onderstreept in het Helsinki-communiqué (Europese Commissie, 2006) van de Europese ministers voor beroepsonderwijs. 'More attention is needed for promoting the recognition of non-formal and informal learning to support career development and life long learning.' Dat geldt ook voor de professionele ontwikkeling van leraren. Veranderingen in de samenleving en op de arbeidsmarkt hebben gevolgen voor de verantwoordelijkheden, taken en activiteiten van leraren: leraren zullen zich moeten blijven ontwikkelen in de praktijk van hun werk.

Methodes en opbrengsten van waardering/validering van informeel leren

Het Cedefop-rapport geeft een beschrijving van een onderzoek in 9 landen naar 28 praktijkvoorbeelden van het waarderen en erkennen van competenties van leraren.

De instrumenten die worden ingezet, zijn:

- gestructureerd interview
- directe observatie van docentcompetenties
- zelfanalyse/zelfassessment van beroepskennis en vaardigheden
- het overleggen van een curriculum of lesplan
- een verslag van het persoonlijk ervaringsleren
- een portfolio.

Een groot deel van de instrumenten is herkenbaar voor de EVC-praktijk in Nederland. Opvallend is ook de aandacht voor ontwikkeling. Naast instrumenten voor backward mapping (het terugkijken op leerervaringen, zoeken van bewijzen en waarderen daarvan) zijn er instrumenten voor forward mapping: het formuleren van nieuwe ontwikkelwensen en –doelen.

Het rapport laat zien dat het waarderen en valideren van leraren belangrijke opbrengsten heeft:

- aanstelling en bevordering als docent
- accreditatie via landelijke registers

- maar vooral ook: professionele ontwikkeling als docent, die deels of volledig voldoet aan de eisen van formele onderwijskwalificaties of doorgroei naar hogere onderwijskwalificaties dan startbevoegdheid.

Dergelijk hard en zacht rendement kan een belangrijke impuls zijn om over te gaan tot waarderen en valideren van docentleren. Praktijkvoorbeelden laten zien dat het ook goed mogelijk is om non-formeel en informeel leren een plaats te geven in curriculumontwikkeling voor lerarenopleidingen.

Experimenten met niveaudifferentiatie leraren en loopbaanladders internationaal

Er zijn verschillende voorbeelden uit het buitenland die relevant zijn in het kader van het waarderen en valideren van competenties van leraren. Een belangrijke basis voor ontwikkeling en groei ligt doorgaans in het informeel en werkplekleren. Zo is in Engeland en Australië voor de functie van leraar een loopbaanladder gecreëerd, waardoor het beroep van leraar op verschillende niveaus kan worden uitgeoefend. In de Verenigde Staten is een register voor excellente leraren: leraren moeten aantoonbaar excelleren in de klas om deze certificering of extra beloning te kunnen ontvangen. Beoordeling van excellentie vindt plaats aan de hand van standaarden.

1 Niveaudifferentiatie en loopbaanstappen in Engeland

In Engeland kent het beroep van leraar vijf niveaus, die in chronologische volgorde kunnen worden doorlopen en daarmee verschillende loopbaanstappen mogelijk maken (www.tda.gov.uk). Het eerste niveau is het startniveau (Qualified Teacher Status) dat voorwaardelijk is om praktijkervaring op te mogen doen. Het tweede niveau is het basisniveau (Core Skills) dat verkregen wordt door een lerarenopleiding af te ronden. Het derde niveau (Post Threshold) is een seniorniveau voor leraren die het einde van hun salarisschaal hebben bereikt. Leraren moeten bewijs van hun competenties leveren en dit wordt beoordeeld door hun leidinggevende. Toelating tot dit niveau levert extra salaris op. Het vierde niveau is het excellente niveau (Excellent Teacher): dit wordt beoordeeld door externe assessoren. Ook hier levert toelating extra salaris op. Het vijfde en laatste niveau is het niveau van de Advanced Skills Teacher; dit niveau wordt door externe assessoren beoordeeld aan de hand van een portfolio, dat de leraar heeft samengesteld. Hiermee komt de leraar in een hogere salarisschaal.

Het niveau-onderscheid is gebaseerd op verschillen in professionele attitudes, kennis en vaardigheden en is vastgelegd in nationale standaarden. De niveaus bouwen op elkaar voort waarbij voor elk niveau nieuwe, extra standaarden zijn benoemd. Daarbij zijn met name de verschillen tussen het basisniveau en de drie hogere niveaus relevant. Het verschil tussen het basisniveau en het niveau van Post Threshold is vooral gelegen in een bredere kennisbasis aangaande leren en lesgeven. De leraar op dit niveau weet deze kennisbasis toe te passen in de praktijk en functioneert daarmee als rolmodel. Daarnaast levert deze leraar een belangrijke bijdrage aan de implementatie van vernieuwingen en treedt op als coach of mentor.

Een excellente leraar vervult een voortrekkersrol in het ontwikkelen en vernieuwen van het onderwijs, past onderzoek toe en evalueert uitkomsten. Daarbij ondersteunt hij andere leraren binnen de school in hun professionele ontwikkeling gericht op het verbeteren van de kwaliteit van hun handelen. De excellente leraar behaalt uitstekende leerlingresultaten, is innovatief en kritisch en weet vernieuwingen ook schoolbreed vorm te geven. Ook beschikt hij over state-of-the-art kennis op het domein van vakken, didactiek en onderwijskundige vraagstukken als ongelijkheid en diversiteit. De Advanced Skills leraar vervult een strategische leiderschapsrol in het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs, niet alleen op zijn eigen school maar ook op andere scholen.

2 Niveaudifferentiatie in Australië mislukt

In 1992 heeft de overheid in Australië niveaudifferentiatie voor leraren ingevoerd (Ingvarson en Chadbourne, 1997). Daartoe zijn drie nieuwe niveaus met bijbehorende salarisverhoging geïntroduceerd voor leraren aan het einde van hun salarisschaal: de Advanced Skills Teacher 1, 2 en 3. Het doel van deze niveaudifferentiatie was om goed lesgeven extra te belonen en promotie mogelijk te maken op basis van verbreding of verdieping van professionele kennis en vaardigheden (Onderwijsraad 2006a). Advanced Skills Teachers moeten voor het merendeel van hun werkzaamheden blijven lesgeven en daarnaast een

voortrekkerspositie vervullen in relatie tot curriculumontwikkeling en professionele ontwikkeling van hun collega's. Werkgevers en vakbonden ontwikkelden vijf generieke criteria voor promotie naar het eerste niveau:

- de leraar beschikt over vaardigheden voor excellent lesgeven, die leiden tot betere leeropbrengsten voor leerlingen;
- de leraar kan goed contact onderhouden met leerlingen en bijdragen aan een positieve leerhouding. Ook kan hij effectief communiceren met ouders en collega's;
- de leraar kan onderwijsvernieuwingen in overeenstemming met het actuele onderwijsbeleid succesvol implementeren en evalueren;
- de leraar kan een bijdrage leveren aan het in kaart brengen van de schoolspecifieke behoefte aan professionele ontwikkeling en aan de ontwikkeling en uitvoering van programma's, toegesneden op deze behoeften;
- de leraar kan strategieën voor het bestrijden van sociale ongelijkheid binnen de school implementeren.

Bij elk criterium hoort een aantal indicatoren betreffende benodigde kennis en vaardigheden. Voor het tweede en derde niveau moet worden voldaan aan additionele criteria. Deze leraren moeten over leiderschapskwaliteiten beschikken. Ook moeten ze voldoen aan schoolspecifieke criteria voor daartoe aangewezen posities als curriculumcoördinator of jaarcoördinator. Op basis van deze criteria en indicatoren moeten scholen zelf aan de slag om via schoolpanels procedures te ontwikkelen waarmee leraren kunnen worden toegelaten tot een van de drie niveaus.

Ondanks het enthousiasme voor het concept en het werk van de schoolpanels constateren Ingvarson en Chadbourne (1997) dat invoering van niveaudifferentiatie mislukt is. De criteria bleken te weinig robuust en er was niet voldoende tijd en geld voor scholen om goede en betrouwbare standaarden en beoordelingsprocedures te ontwikkelen en potentiële kandidaten te beoordelen. Daarnaast was er te weinig geld beschikbaar om geschikt bevonden leraren een substantiële extra beloning uit te betalen. In de praktijk leidde het ontbreken van strenge beoordelingsprocedures tot bevordering van een groot aantal leraren, waardoor voor bevordering naar het eerste niveau slechts een heel kleine extra beloning kon worden verstrekt. Bevordering naar het tweede en derde niveau vond vooral plaats bij leraren met managementtaken. Tot slot bleek dat leraren op een hoger niveau in de praktijk vaak werden belast met extra taken, zodat er toch meer sprake was van beloning op basis van taken dan beloning op basis van excellent functioneren in de klas.

3 Certificering succesvol in de Verenigde Staten

In de Verenigde Staten is de National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) sinds 1987 verantwoordelijk voor het ontwikkelen van professionele standaarden voor succesvolle, excellente leraren (www.nbpts.org). Aan de hand van deze standaarden zijn een assessment en een certificeringstraject ontwikkeld: leraren kunnen vrijwillig opteren voor een (betaald) assessment en als ze hiervoor slagen, worden ze geregistreerd als gecertificeerd leraar. Scholen kunnen vervolgens zelf beslissen of ze deze gecertificeerde leraar een extra beloning toekennen. Op nationaal niveau en ook binnen de verschillende staten zijn maatregelen getroffen om certificering door de NBPTS te stimuleren, te financieren en te belonen. De NBPTS beoogt met certificering van excellente leraren een aantal belangrijke veranderingen door te kunnen voeren in het onderwijs. Zo moet certificering leiden tot meer carrièreperspectieven voor leraren, maar ook tot posities met nieuwe verantwoordelijkheden voor excellente leraren binnen de school. Daarnaast zou certificering gepaard moeten gaan met een andere cultuur waarin professionele ontwikkeling voor leraren vanzelfsprekend is en waarin ook schoolleiders excellentie waarderen en belonen. Tot slot zou certificering ook een verandering teweeg moeten brengen in de lerarenopleidingen en in het professionaliseringsaanbod, omdat deze zich meer zullen concentreren op de standaarden zoals vastgesteld voor excellent lesgeven. Standaarden verschillen naar vakinhoud en naar leeftijdsgroep waaraan wordt lesgegeven. In totaal zijn er 24 verschillende standaarden waarvoor certificering mogelijk is (NBPTS 2008). Alle standaarden zijn gebaseerd op een visie op goed lesgeven. Deze visie is verwoord in vijf stellingen die aangeven wat leraren moeten kennen en kunnen:

- leraren zijn betrokken bij leerlingen en hun leerproces;
- leraren hebben vakinhoudelijke en vakdidactische kennis;
- leraren zijn verantwoordelijk voor het organiseren en monitoren van het leren van leerlingen;
- leraren staan systematisch stil bij hun ervaringen en leren daarvan;
- leraren zijn lid van een leergemeenschap.

Elke standaard wordt ontwikkeld door een commissie waarin leraren en andere experts zitten. Deze commissie is verplicht om in het ontwerpproces ook leraren uit het veld te consulteren. De vijf bovenstaande stellingen vormen het uitgangspunt voor verdere ontwikkeling van de standaard. Hiertoe wordt het handelen van leraren gerelateerd aan het leren van leerlingen, in verschillende aspecten onderverdeeld en in observeerbare termen beschreven. Deze handelingen worden vervolgens weer uitgesplitst naar de daarvoor benodigde kennis, vaardigheden, eigenschappen en opvattingen. Elke standaard bevat niet alleen een uitgebreide beschrijving van wat van een excellente leraar binnen dit vakgebied wordt verwacht, maar expliciteert ook de inhoudelijke argumentatie hierbij. Er is geen standaard formaat voor het beschrijven van het handelen van de leraar, zodat elke standaard anders van opzet is.

Er is een groot aantal onderzoeken uitgevoerd naar de ontwikkeling van standaarden, het proces van certificering en de effecten daarvan. Inmiddels zijn bijna 64.000 leraren gecertificeerd en wordt certificatie als een succesvol instrument gezien voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

(www.nbpts.org)

2.4 Inhoudelijk kader

Op basis van de theoretische verkenning in dit hoofdstuk is een inhoudelijk kader opgesteld als basis voor de praktijkverkenning: waarom, doelen, standaarden, condities, inhouden, vormen en effecten van informeel leren door leraren (zie voor een uitgebreide beschrijving van het inhoudelijk kader bijlage 1).

<i>Inhoudelijk kader</i>
Beleidscontext voor valideren en certificeren informeel leren leraren
Doelen
Standaarden
Conditie voor leren
Vormen van informeel en werkplekleren (hoe)
Inhouden van leren (wat)
Vormen voor waarden, valideren en certificeren (hoe en wie)
Inhouden van waarden, valideren en certificeren (wat)
Effecten

3 Verantwoording praktijkverkenning

Op basis van de theoretische verkenning is een inhoudelijk kader opgesteld voor de praktijkverkenning (waarom, wat, hoe, effecten; zie paragraaf 2.4). Voor de praktijkverkenning hebben we vervolgens ook invalshoeken en actoren bepaald. In deze verantwoording van de praktijkverkenning geven we eerst een schets van de verschillende belanghebbenden en de verschillende rollen. Vervolgens wordt de opzet van de aanpak beschreven.

3.1 Invalshoeken voor de praktijkverkenning

Voor de praktijkverkenning zijn de volgende invalshoeken en actoren gekozen:

1. de docent zelf: perspectief van de eigen werkpraktijk en ontwikkeling;
2. de beroepsgroep: het articuleren en effectueren van kwaliteitsstandaarden voor de beroepsuitoefening, zoals de bekwaamheidseisen;
3. de onderwijsinstelling: werkgevers-/HR-perspectief;
4. de lerarenopleiding: opleidersperspectief;
5. de werkgemeenschap: perspectief op collegiale interactie en samenwerking.

Vanuit elk van deze invalshoeken is gezocht naar opvattingen en praktijkvoorbeelden. Het belang van valideren en certificeren is steeds geplaatst in het kader van werken aan de kwaliteit van onderwijs. Bij elke invalshoek zijn één of meerdere relevante vragen geformuleerd die in de interviews aan de orde zijn gekomen.

De invalshoeken worden uiteraard weer beïnvloed door beleidsmatige kaders (onderwijsarbeidsmarktbeleid, invoering bekwaamheidseisen) en bestuurlijke kaders (onderwijsvisie en schoolontwikkeling), maar die blijven in deze verkenning verder buiten beschouwing.



FIGUUR 3.1 Invalshoeken en actoren voor validering en certificering

1. De docent

Docentschap stelt formele eisen aan bekwaamheid, zoals geregeld in de wet BIO (zie hieronder). Deze wet stelt echter ook dat eenmaal bevoegd niet meer voor het leven bekwaam is.

In de theoretische verkenning hebben we gezien dat interactie als de belangrijkste bron van leren wordt gezien, maar dat de docent daarin niet altijd voldoende wordt gefaciliteerd. Met de invoering van competentiegericht onderwijs in mbo, hbo en lerarenopleidingen duiken ook principiële vragen op naar opvattingen over leren.

Hoe onderhoudt een docent zijn vak? Wat is de rol van de beroepsgroep, de lerarenopleider, de onderwijsorganisatie en de werkgemeenschap? Wat is de invloed van vliegreuen voor de klas op de ontwikkeling van beginnend naar vakvolwassen docentschap? Wat is de rol van internet en communities; wat van samenwerking en interactie? Heeft de opleider van nu aandacht voor non-formeel en informeel leren? Is er congruentie tussen het leren van leraren en het leren van leerlingen?

2. Beroepsgroep

De beroepsgroep bevordert de kwaliteit van onderwijs, onder andere door standaarden voor de beroepsuitoefening te ontwikkelen, zoals – op verzoek van de Minister – de bekwaamheidseisen. De Stichting Beroepskwaliteit van Leraren, SBL, heeft daarbij een faciliterende en coördinerende rol. Op www.lerarenweb.nl lezen we hierover: 'De kwaliteit en de professionele ontwikkeling van leraren zijn van cruciaal belang voor goed onderwijs. Kennis, ervaring en onderlinge uitwisseling daarvan zijn bepalend voor de kwaliteit van onderwijsprofessionals. Leraren rusten elkaar toe met toepasbare kennis van de beroepsuitoefening, door praktijkkennis te bundelen en wetenschappelijke kennis toegankelijk te maken voor de praktijk. SBL initieert, stimuleert en faciliteert dat proces. SBL doet dat namens de beroepsgroep van leraren'.

Deze organisatie heeft in overleg met de overheid de nieuwe bekwaamheidseisen voor leraren vastgesteld op grond van de Wet op de beroepen in het onderwijs, de wet BIO. De wet BIO is te beschouwen als een concrete uitwerking van de overheidszorg voor de beroepskwaliteit van het onderwijspersoneel (zie ook paragraaf 2.3.1). De beroepsstandaard is gedefiniëerd in zeven competenties en daarbij behorende bekwaamheidseisen.

Welke rol neemt de beroepsgroep ten aanzien van de ontwikkeling van beroepsstandaarden? Wat zijn vanuit het perspectief van de beroepsgroep opvattingen over en voorbeelden van het valideren en certificeren van informeel leren en werkplekleren van leraren?

3. Lerarenopleiding

Lerarenopleidingen hebben de belangrijke taak om leraren op te leiden en te kwalificeren (formeel leren). Nederland telt 31 opleidingsinstellingen die de docentopleiding – steeds meer geafficheerd als academische lerarenopleidingen – aanbieden voor primair en voortgezet onderwijs (NVAO, 2009). Daarnaast zijn er universitaire lerarenopleidingen, waarvan een voorbeeld is betrokken in de

verkenning. Voor deze opleidingen geldt dat zij vrijwel allemaal de SBL-competenties hebben geconcretiseerd in opleidingscompetenties (NVAO, 2009).

Reeds bekende voorbeelden van erkenning van informeel leren zijn de eerder genoemde zij-instroomtrajecten van leraren en toepassing van EVC-procedures bij instroom in lerarenopleidingen. Voorbeelden van werkplekleren zien we in de toenemende aandacht voor duaal leren en in de Lio (leraar in opleiding), die als student bezig is met de afronding van de lerarenopleiding en tegelijkertijd lesgeeft op een school².

Is er vanuit het perspectief van de lerarenopleiding oog voor het informeel en werkplekleren van leraren in de formele opleidingen?

4. Onderwijsinstelling

In het advies 'Naar doelmatiger onderwijs' (Onderwijsraad, 2009) wordt ontwikkeling van een professioneel personeels- en HR-beleid gezien als één van de manieren om doelmatigheid van onderwijs te bevorderen. Ook worden vormen van informeel leren genoemd zoals leren van groepsgenoten ('peer tutoring') en samenwerkend leren; daarnaast is er aandacht voor inzet van e-learning en ict (informatie- en communicatietechnologie) in onderwijs. Uitgangspunt is een verhoging van de onderwijskwaliteit met de huidige middelen door het beter benutten van de kwaliteit van leraren en het professionaliseren van leraren. Volgens het advies moet het management criteria ontwikkelen voor het functioneren van leraren, moet zich goed informeren over dat functioneren, evaluatiemomenten vastleggen voor beoordeling en een positief of negatief vervolg geven aan beoordeling. Een school zou moeten beschikken over goede instrumenten voor het in beeld brengen van onderwijsopbrengsten en het functioneren van leraren. Daarmee brengt dit advies professionalisering meer in verbinding met de HR-cyclus in het besef dat in scholen nog veelal een cultuur heerst die gekenmerkt wordt door individualisme, gelijkheidsgedachte en gebrek aan verantwoording. Onderwijsinstellingen hebben de verantwoordelijkheid om kwaliteit van onderwijs te bieden en te borgen. Daartoe stellen zij formele bekwaamheidseisen aan het onderwijspersoneel. Onderwijsinstellingen vormen echter ook arbeidsorganisaties, waarin besturen en directies verantwoordelijkheid hebben om een goed personeels- en HR-beleid te voeren en te werken aan schoolontwikkeling.

Is er vanuit het perspectief van de onderwijsinstelling in personeelsontwikkeling en HR-beleid oog voor informeel leren en werkplekleren? Is er aandacht voor het valideren en certificeren ervan?

5. Werkgemeenschap

Er is een toenemende belangstelling te constateren voor de school als professionele leerwerkgemeenschap, waarin het ontwikkelen van een gemeenschappelijk leervermogen centraal staat (Van Luin en Van Zon, 2004). In de leerwerkgemeenschap van leraren en schoolleiders staat zowel het leren van de leerling als het leren van elkaar door middel van samenwerking centraal.

² Lio's zijn er in het basisonderwijs (bo), het voortgezet onderwijs (vo) en het beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (bve).

Onder werkgemeenschap kunnen ook andere vormen van gemeenschappen ('communities of practice') verstaan worden, zoals online gemeenschappen van leraren en interschoolse intervisiebijeenkomsten.

Is er vanuit lerarenopleidingen en vanuit onderwijsinstellingen oog voor het faciliteren van informeel en werkplekleren in de werkgemeenschap? Zijn er voorbeelden van zelforganisatie?

3.2 Opzet van de praktijkverkenning

Voor deze praktijkverkenning is het valideren en certificeren van informeel leren van leraren in kaart gebracht aan de hand van interviews en documentatie van zeven praktijkvoorbeelden. Het betrof semi-gestructureerde interviews. De keuze voor voorbeelden is gedaan op basis van twee criteria:

1. De achtergrond van de geïnterviewde/instelling past binnen minimaal één van de vijf invalshoeken. Het geheel aan interviews geeft een beeld van alle invalshoeken.
2. De geïnterviewde en/of instelling heeft aandacht voor het valideren en eventueel certificeren van informeel en werkplekleren in het professionaliseren van leraren.

In de beschrijving van resultaten zijn de gegevens geïntegreerd. Het doel is om aanzetten tot valideren en certificeren van informeel en werkplekleren te tonen en de vraagstukken die spelen te benoemen.

TABEL 3.1 Praktijkvoorbeelden, thema's en perspectieven

	<i>Instelling</i>	<i>Thema</i>	<i>Perspectief</i>
1	Ruud de Moor Centrum	Expertisecentrum voor professionaliseren van onderwijsgeevenden	Beroepsgroep Werkgemeenschap
2	Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel	Ontwikkelen en hanteren van standaarden voor de beroepskwaliteit en in dat kader de ontwikkeling van een lerarenregister	Beroepsgroep
3	Koning Willem I College	Professionalisering in het mbo en EVC	Onderwijsinstelling en HR-beleid
4	De Haagse Hogeschool	Professionalisering in het hbo	Onderwijsinstelling Lerarenopleider
5	Regio College	Teamleren als vorm voor werkplekleren	Werkgemeenschap
6	Universitair Onderwijs Centrum Groningen, UOCG	Zij-instroom en praktijkstages	Universitair lerarenopleider
7	Hogeschool Zuyd	EVC voor leraren in kader HR, netwerklernen en professioneel statuut	Lerarenopleider

4 Resultaten praktijkverkenning

In dit hoofdstuk geven we een beeld van de resultaten van de praktijkverkenning. Deze worden beschreven aan de hand van de centrale thema's uit de theoretische verkenning en worden nu gekoppeld aan de verschillende invalshoeken of actoren. Aan de orde komen: informeel en werkplekleren (4.1), valideren (4.2), certificeren (4.3) en de rol van ict in informeel leren (4.4.).

4.1 Informeel en werkplekleren

In deze paragraaf geven we enkele voorbeelden van informeel en werkplekleren en zo mogelijk het valideren en certificeren daarvan. Bij elk voorbeeld staat welke invalshoek of perspectief (zie kader 3.1.) van toepassing is.

Voorafgaand daaraan de kanttekening, dat we in het theoretisch kader sterk zijn uitgegaan van een opvatting over leren die leidt tot gedragsverandering (zie ook paragraaf 2.2.1). De meningen daarover lopen in de praktijk echter uiteen: de een rekent ook het bekrachtigen en inslijten van routines tot leren (geen nieuw gedrag, maar wel een makkelijker gedrag); de ander heeft als fundamenteel uitgangspunt dat leren altijd leidt tot gedragsverandering en dat die verandering zichtbaar moet zijn op alle niveaus, van management tot docent. De fundamentele vraag blijft: 'Om welke kwaliteit van leren gaat het?'

4.1.1 De HR-cyclus als instrument voor ontwikkeling en leren

Perspectief: onderwijsinstellingen en lerarenopleidingen, beide in rol als werkgever.

In onderwijsinstellingen zien we geleidelijk meer oog voor de HR-cyclus als instrument voor ontwikkeling van leraren: beoordelingsgesprekken waarin ook gekeken wordt naar persoonlijke ontwikkeling en inzet; POP-plannen waarin aarzelend meer aandacht komt voor het informeel en werkplekleren als bron voor competentieontwikkeling; TOP-plannen, ofwel teamontwikkelingsplannen waarin gezamenlijke leeractiviteiten worden geformuleerd. Het automatisme bij leidinggevenden en leraren ligt echter nog bij het zoeken van formele en non-formele vormen van ontwikkeling en leren. Mensen denken als eerste aan een leergang en niet meteen aan zelfstudie, deelname aan een community, coaching, feedback en intervisie. Deze informele leeractiviteiten kunnen echter wel degelijk onderdeel zijn van professionaliseringsactiviteiten en een individueel professionaliseringsplan. Anders denken over leren vergt 'heel bewuste aandacht en extra stimulans', zoals verwoord door een van de gesprekspartners en ook indirect af te leiden uit de bijdragen van anderen.

Het Koning Willem 1 College is een voorbeeld van een organisatie, die nadrukkelijk verbinding legt tussen het HR-, opleidings- en beloningsbeleid. Informeel leren krijgt geleidelijk meer nadruk in het POP. Al met al is de HR-cyclus in onderwijs echter nog niet een jaarlijkse routine. Het roc kent een 4-jaren cyclus. 'Professionalisering moet een logisch onderdeel zijn van de ontwikkeling van de

medewerker. Het moet een onderdeel zijn van de jaargesprekken, vastgelegd worden en onderdeel zijn van de verantwoording. Professionalisering kan niet zonder inbedding in de HRM-cyclus. Het middenmanagement heeft een verantwoordelijkheid om scholing expliciet onderdeel te maken van de beoordelingscyclus en resultaten op de werkvloer te meten.'(Koning Willem 1 College, 2008).

De Haagse Hogeschool kent een jaarlijkse registratie- en ontwikkelcyclus. De cyclus bestaat uit drie contactmomenten, namelijk planning, voortgang en beoordeling. De gemiddelde leeftijd van de paboleraren ligt op 50 jaar, hetgeen betekent dat ontwikkeldoelen niet zozeer gericht zijn op carrière, maar meer op motivatie. Leraren zijn vooral geïnteresseerd in meer kennis over hun vak. Ze hebben de mogelijkheid om aan te geven welke congressen/seminars ze willen bijwonen. Tijdens het beoordelingsmoment wordt vastgesteld of een docent recht heeft op een periodiek (dit kan alleen als iemand niet aan zijn maximum zit). Dit is niet zozeer gebaseerd op het behalen van ontwikkeldoelen, maar meer op de evaluaties van studenten en collega's over een docent, dus hoe hij functioneert. 'Het toekennen van periodieken gebeurt echter meer uit gewoonte dan op basis van prestatie'. Er wordt verondersteld dat iedere docent gediplomeerd is op masterniveau. Het MT stimuleert met name de professionalisering en ziet ook ontwikkelingen als de lerarenbeurs en functiedifferentiatie binnen het onderwijs als goede impulsen om professionalisering te prikkelen. 'Over het algemeen mogen mensen echter meer verantwoordelijkheid nemen zowel in hun rol binnen de organisatie als voor hun eigen loopbaan.'

Bij Hogeschool Zuyd loopt een pilot om het jaar- en ontwikkelgesprek van medewerkers te koppelen aan EVC, als instrument voor een objectieve meting van bekwaamheid. Dat betekent dat leraren ook een portfolio moeten bouwen en leren sturing te geven aan hun ontwikkeling en loopbaan. Er zijn prille gedachten om jaar- en beoordelingsgesprekken, die aldus zijn vormgegeven, in te bouwen in het professioneel statuut. Er is een professioneel statuut in ontwikkeling (inmiddels is een ruwe versie voorhanden), dat steun heeft van het CvB. Hierin zijn ook mogelijkheden rond informeel leren opgenomen. Het goede van een professioneel statuut is dat leraren in beweging moeten komen. Ook al is dat hier en daar nog tegen de aard van de docent in. Maar de gedachte is dat beweging en ontwikkeling noodzakelijk is als antwoord op nieuwe ontwikkelingen: digitalisering en afstandsonderwijs, nieuwe didactische werkvormen, nieuwe doelgroepen, nieuwe eisen uit de samenleving en van het bedrijfsleven noodzaken tot flexibilisering. Hogeschool Zuyd zet EVC ook in voor het HR-beleid van roc's. EVC wordt gebruikt als instrument om leraren die niet op het gewenste hbo-niveau zitten versneld te kwalificeren. In de EVC-procedure wordt het informeel en werkplekleren sterk gewaardeerd. 'Een van de leraren uit het vroegere in-service onderwijs heeft op deze manier binnen een half jaar een lerarenbevoegdheid gehaald.' Het idee was om het mbo in de regio te ondersteunen bij het vormgeven van het HR- en scholingsbeleid voor leraren en daarbij EVC in te zetten. Door reorganisaties en personele wisselingen aan beide kanten is dit nog niet van de grond gekomen.

4.1.2 Professionalisering leraren en rol informeel leren

Perspectief: docent, onderwijsinstelling en lerarenopleider vanuit rol in professionalisering.

Met professionalisering bedoelen we in dit kader de 'eigen' professionaliseringsactiviteiten van onderwijsinstellingen en leraren gericht op verbetering van de kwaliteit van onderwijs en van leraren en de rol van informeel en werkplekleren daarbinnen. In enkele praktijkvoorbeelden is deze professionalisering nauw verbonden met de formele professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders.

Het Koning Willem I College heeft een eigen opleidingsafdeling voor haar medewerkers: Centre for Teaching and Learning. Deze heeft een professionaliseringsaanbod voor medewerkers ontwikkeld dat in samenwerking met een erkende lerarenopleider, Fontys Hogeschool, en het Ruud de Moor Centrum (Open Universiteit) wordt uitgevoerd. Doel is om een doorlopende leerlijn te ontwikkelen van leraar tot en met een educatieve master op universitair niveau. Het aanbod bestaat uit een breed scala aan collectieve en op maatwerk gebaseerde opleidingstrajecten, maar ook bijvoorbeeld uit een online tool waarmee POP-formulieren kunnen worden ingevuld. Het aanbod sluit aan op de visie op leren. Een belangrijke pijler is congruentie: congruentie van leren op alle niveaus (leerlingen, leraren en directeuren). Dat betekent ook hanteren van één competentietaal en werken met éénzelfde set instrumenten zoals POP's, ofwel Persoonlijke Ontwikkel Plannen (door een van de scholen benoemd als Professioneel Ontwikkel Plan). Er is oog voor professionalisering van leraren, omdat men – ondersteund door onderzoek – de opvatting heeft dat de docent de sleutelfactor is in het succes van leerlingen. Het professionaliseringsaanbod kent weliswaar formele opleidingsactiviteiten, maar er is een tendens om deze meer te incorporeren in de HR-cyclus. Bovendien zijn de formele activiteiten verweven met werkplekleren. 'Het gaat altijd om duale trajecten, omdat het belangrijk is dat er transfer is van leren naar de werksituatie en dat het leren effect heeft op het leren van leerlingen'. Ook is er de mogelijkheid om via het EVC-loket erkenning te krijgen voor competenties die men op een andere manier verworven heeft. Er zijn gedachten om te komen tot een professioneel statuut voor onderhoud van competenties en voor promotie, waarin men ook informeel en non-formeel leren wil meenemen. 'Maar een vraagstuk is nog hoe je informeel leren zichtbaar maakt, beoordeelt en certificeert?' Een belangrijke rol wordt toegedicht aan de leidinggevende, die dan ook 360-gradenfeedback kan inzetten. Al met al wordt het meten van leren, van professionaliseringsactiviteit tot POP en MD-traject, belangrijker.

'Sinds dit schooljaar kunnen leraren in schaal 11 doorstromen naar schaal 12 of 13 zonder de volledige schaal te doorlopen. Let wel: deze leraren worden geen manager. Ze houden zich uitsluitend bezig met het primair proces. De docent in schaal 13 is daarnaast in staat eigen collega's op te leiden. Hiervoor is een flexibel functiebouwwerk opgesteld, uitgaande van één lerarenprofiel met 4 salarisoniveaus. Een leraar is een leraar, dat is de kern. '

Coen Free, voorzitter van het College van Bestuur van Koning Willem 1 College, in Profiel, nummer 9 2009/jan 2010.

Het Ruud de Moor Centrum is momenteel bezig een Netwerkacademie op te zetten, waarin plaats is voor (blended) professionaliseringsactiviteiten voor leraren. Binnen deze academie wordt het mogelijk zelfstudiecurssussen en workshops te volgen, welke worden gecertificeerd op basis van een (vrijblijvende) toets of bijdrage aan een kennisbank of wiki. Daarnaast is er ruimte om leraren de mogelijkheid te geven een logboek bij te houden, waarin een feedbackscan is opgenomen. Ook worden leernetwerken (zoals het al reeds bestaande LNF) verder uitgebreid met peer coaching en stimulansen om leraren zelf praktijkonderzoek te laten uitvoeren. Het professionaliseren binnen een leernetwerk levert volgens het Ruud de Moor Centrum (portal.rdmc.ou.nl/portal-live) de meeste output op. Naast de ontwikkeling van beginner naar expert zorgt een leernetwerk voor de opbrengsten van groepsprocessen en de ontwikkeling van een lerende organisatie.

Netwerkleren is volgens het Ruud de Moor Centrum een manier van leren waarbij leraren zich professionaliseren in interactie met elkaar, veelal ondersteund door online communities (leernetwerken). Een leernetwerk benadert professionalisering van leraren vanuit een sociaal en actief oogpunt. Het leernetwerk is gericht op de dagelijkse praktijk van de docent, die de input vormt om met collega's te komen tot nieuwe inzichten over een gezamenlijk onderwerp. De kracht van netwerkleren is dat deze informele manier van professionaliseren tijdsafhankelijk kan plaatsvinden. Dit betekent dat het erkennen (waarden en certificeren) van de geleverde bijdragen aan een leernetwerk belangrijk is om leraren te motiveren zich op deze wijze verder te professionaliseren. In een recent onderzoek zijn succes- en faalfactoren van leernetwerken nader verkend (Goes e.a.,2010)

De Haagse Hogeschool neemt de Wet BIO als uitgangspunt voor het professionaliseren van studenten en leraren aan de PABO, evenals van de leraren in de basisscholen. In professionalisering is de aandacht echter vooral gericht op formele leeractiviteiten. Informele vormen van leren worden wel ingezet zoals intervisie en klassenobservaties, maar worden niet gezien als vanzelfsprekende vormen van professionalisering. De hogeschool heeft wel oog voor informele vormen van leren in professionalisering van studenten: portfoliosamenstelling, assessments en intervisiemomenten. Men vindt het ook belangrijk dat studenten een onderzoekshouding aannemen om steeds na te gaan of datgene wat ze doen het juiste is. Leraren passen deze principes echter niet erg toe op zichzelf. Er is geen praktijk van 'Teach what you preach', ofwel geen expliciet streven naar congruentie zoals het voorbeeld hierboven. In beginsel is het denken over informeel leren en de waarde daarvan ten opzichte van formeel leren nog erg weinig ontwikkeld. 'Informeel leren moet wel een concreet doel hebben zodat het opbrengst heeft', terwijl het sterke van informeel leren juist is dat het doorgaans niet-intentioneel is, maar wel iets oplevert.

Ook Hogeschool Zuyd erkent dat het grootste deel van de professionaliseringsactiviteiten voor leraren nog bestaat uit formeel leren. Er zijn wel initiatieven om andere vormen van leren te stimuleren. Zo is er jarenlang vanuit een project Maatwerk ingezet op het door-,voor- en met elkaar leren. Goede voorbeelden zijn het netwerkleren rond studieloopbaanbegeleiding en rond coaching. In lerende netwerken van leraren (en soms studenten) wordt producerend geleerd. Ook hier volgens het principe van congruentie met het leren van leerlingen. Het leren komt voort uit de praktijk, resultaten worden

via flyers of workshops teruggebracht naar de praktijk. Lerende netwerken zijn hier een vorm van doelgericht werkplekieren: er worden afgesproken resultaten opgeleverd. Resultaten kunnen meer of minder formeel zijn: van cursussen, workshops en ontwikkeling van bijvoorbeeld een toolbox of assessmentinstrument, tot activiteiten als portfolio-ontwikkeling, intervisie en coaching. Deelname aan cursussen of workshops van het netwerk die meer dan 3 dagdelen omvatten, resulteert in een certificaat met beschrijving van de inhoud. Dit certificaat wordt opgenomen in het personeelsdossier. 'De keuzen die mensen maken zijn een indicatie voor de ontwikkeling die ze willen doormaken.'

Doelstelling van het professioneel statuut (Hogeschool Zuyd, ruwe versie intern document)

- Borging van de professionele ruimte van leraren als professionele groep binnen Hogeschool Zuyd.
- De geleiding leraren een stem geven in de ontwikkeling en vormgeving van het onderwijsbeleid binnen de hogeschool en het realiseren van betrokkenheid van leraren bij beslissingen over het onderwijs en de organisatie.
- Het vaststellen en bewaken van de basiskwalificaties (competenties) die een docent binnen Hogeschool Zuyd standaard dient te bezitten in het kader van goed docentschap (kwaliteitsregister).
- Het vaststellen en bewaken van de inspanningen die Hogeschool Zuyd dient te leveren om te faciliteren dat leraren hun competenties op peil kunnen houden en kunnen vergroten.

4.1.3 Werkplekieren en teamleren

Perspectief: leraren, werkgemeenschap (teams) en lerarenopleiders

Werkplekieren is steeds meer regulier onderdeel van competentiegericht opleiden voor onderwijsdeelnemers. Het is echter nog lang geen gemeengoed in het denken over het leren van leraren. In de aanpak van de academische opleidingsscholen en in Lio bestaat wel nadrukkelijk de opvatting dat men het meest leert van hands-on samenwerking en in de praktijk. Maar over het algemeen is de constatering – ook naar voren gekomen in het theoretisch kader – dat 'scholen achterblijven in het faciliteren van het leren in school'.

Een mooi voorbeeld van teamleren, werkplekieren en leren in de werkgemeenschap komt van het Regio College. Bert van Veldhuizen werkt bij de Dienst Onderwijs & Kwaliteit als innovator, en is bezig met zijn promotieonderzoek naar professionalisering van leraren. Centrale vraagstelling voor het onderzoek is: hoe en in welke mate draagt zelfgestuurde professionalisering van leraren bij aan het realiseren van organisatiedoelstellingen op het gebied van onderwijsvernieuwing en teamontwikkeling?

Hij benadert het professionaliseren vanuit alignmentvraagstukken. Dat wil zeggen: professionalisering moet geen losstaande activiteit zijn, maar aansluiten bij missie en strategie van de organisatie en ingebed in organisatieontwikkeling en onderwijsvernieuwing (zie ook Teurlings en Uerz, 2009). Als professionalisering een alignmentvraagstuk is, hoe stel je dan de resultaten van professionalisering vast en is de evaluatiemethode van Kirkpatrick (1994) daarvoor bruikbaar?

Zijn onderzoeksmodel voor werkplekleren is gebouwd op de volgende variabelen:

- Self-efficacy: hebben leraren een lage resultaatgerichtheid of een hoge leerdoelgerichte oriëntatie?
- Affordance: wat zijn de taakeisen (mentaal, emotioneel, fysiek enz.) en interne en externe hulpbronnen (ondersteuning, autonomie, feedback enz.)?
- Hoe zijn self-efficacy en affordance van invloed op participatie (werk- en leerresultaten, verbeterend leren)?
- Hoe draagt het geheel bij aan organisatieleren?

Uitgangspunten voor het leertraject zijn: congruentie met de onderwijsvisie, sturing op professionele ontwikkeling vanuit de lijn, onderscheid in leerdomeinen (onderwijsontwikkeling, coaching en reflectie, teamontwikkeling, externe oriëntatie), verbinding van informeel leren (het werken aan prestaties die een directe betekenis hebben voor de organisatie) met formeel leren (verdieping/verbreding door middel van workshops en intervisie). Doelen van het leertraject zijn: kennis delen, transfer van kennis over vernieuwing, ontwikkeling van nieuwe (praktijk)kennis, leren veranderen en organisatieleren.

Het onderzoek valt uiteen in drie delen:

1. de effectiviteit van het leerproces voor de individuele deelnemers;
2. de invloed van het individuele leertraject op het leertraject van de teams;
3. een survey waarin de effectiviteit van het traject werkend leren vergeleken wordt met andere professionaliseringsactiviteiten in het Regio College.

Het eerste deelonderzoek bestaat uit casestudies van de leerprocessen die individuele deelnemers aan het leertraject hebben doorgemaakt. Om te onderzoeken wat het individuele leertraject teweeg brengt in de onderwijsteams is een leergeschiedenis gemaakt van twee teams.

De leergeschiedenis is een kwalitatieve methode voor het expliciteren van leerervaringen (ook informeel en werkplekleren) van een team, waarmee deze ook toegankelijk worden voor andere teams. De methode is tegelijkertijd die van onderzoek en interventie. Belangrijke opbrengsten daaruit zijn, dat er een beter beeld ontstaat van wat er echt toe doet in teamleren; dat het onderzoekskader een rijk beeld geeft van factoren die leren beïnvloeden, waarmee je ook rekening moet houden bij het ontwerpen van leren; ook leert de leergeschiedenis patronen te herkennen.

In het derde deel van het onderzoek wordt het leertraject 'werkend leren, lerend werken' vergeleken met andere professionaliseringsactiviteiten (werkplaats loopbaancoach, werkplaats reflecteren met deelnemers, begeleide intervisie, individuele coaching en specifieke training in bijvoorbeeld digitale vaardigheden, persoonlijke effectiviteit). Het verschil tussen 'werkend leren, lerend werken' en deze professionaliseringsactiviteiten is de omvang en intensiteit en de mate van vrijheid van inrichting van het traject. Bij 'werkend leren, lerend werken' is sprake van zelfsturing tijdens het traject, bij de andere professionaliseringsactiviteiten zit de zelfsturing vooral in de keuze voor het traject in relatie tot het eigen persoonlijk ontwikkelingsplan.

De eerste resultaten laten zien dat 'werkend leren, lerend werken' meer leerimpact heeft dan de andere (doorgaans ook veel kortere) trajecten. Een relativering hierbij is dat dit resultaat gebaseerd is op zelfassessment en niet op externe beoordeling of meting. Instrumenten als 360-gradenfeedback zijn in de HR-cyclus van het Regio College in ontwikkeling en uitgeprobeerd, maar nog niet systematisch ingevoerd. Een tweede voorlopige resultaat van het onderzoek is de bevinding dat de

transfer van het individuele leertraject naar het leertraject van de teams veelal impliciet plaatsvindt en dat de impact van individuele leertrajecten vergroot kan worden door de transfer naar de teams veel explicieter te laten plaatsvinden.

Een ander voorbeeld van werkplekleren zijn praktijkstages. De Lio-opleiding economie van het Universitair Onderwijs Centrum Groningen, UOCG, kan voor de helft van het totaal aantal studiepunten (25 van de 50 EC) worden behaald door middel van werkplekleren op een school. Een begeleider van de school treedt op als begeleider (coach in het vak) en verder is er in de school een 'schoolopleider', die wordt ondersteund door het UOCG. Het UOCG certificeert – op basis van een cursus – praktijkbegeleiders in het kunnen uitoefenen van de rol van schoolopleider. Het UOCG heeft een lerarenopleiding die ook toegankelijk is voor mensen, die al gewerkt hebben, 'mensen met een late roeping voor onderwijs.' Er wordt dan terdege rekening gehouden met resultaten van eerder leren. De volledige opleiding duurt 1 jaar, start met een intakegesprek, waarin gekeken wordt naar eerdere ervaringen, motivatie en bewijzen van kunnen. Daarin telt ook aanverwante werkervaring mee. Dan volgt een basiscursus (in augustus, 10 EC). Verder bestaat de opleiding grotendeels uit leren door doen. In de opleiding staat de leraar geheel zelfstandig voor de klas. Een goede coach op afstand is belangrijk, maar ook de kwaliteit van de school als rijke leeromgeving. Voor de Lio-opleiding van start gaat, wordt eerst verkend wat de condities zijn en wat het ontwikkelingsklimaat is. De ervaring leert dat 'het voor de klas staan vaak wordt onderschat. Een heel goede journalist met ambities om voor de klas te staan, lukte het niet om met pubers om te gaan.' Ook is het belangrijk dat leraren-in-opleiding ervaringen kunnen delen, plaatselijk met intervisie en bijvoorbeeld op een landelijke Lio-dag. Het UOCG erkent dat ook deelname aan congressen, workshops, kenniskringen en mentorgesprekken kunnen bijdragen aan competentieontwikkeling.

Andere voorbeelden van werkplekleren uit de praktijkverkenning:

- Het gebruik van taakrotatie, waarbij leraren om de twee jaar andere taken krijgen toegewezen, zodat zij zich breder kunnen ontwikkelen. De taken komen hierbij grotendeels overeen met de verticale as van het model 'varianten voor differentiatie' (zie figuur 2.4 in het hoofdstuk over het theoretisch kader).
- Elke docent is ook stagebegeleider, met als doel dat men beter op de hoogte is van de ontwikkelingen in het werkveld en in het vak.
- Leraren die ruimte maken om bij elkaar in de klas te observeren. Dit gebeurt echter nog weinig, omdat leraren aarzelend zijn om een collega met een hoger functieniveau (en hoger salaris) mee te laten kijken. 'Een cultuur waarin experts beginners begeleiden zou echter wel gewenst zijn.'
- Lerarenstages om actuele kennis op te doen over het vak en het beroep, eens in de vier jaar een week (40 SBU's).
- Samenwerking van leraren om elkaar nieuwe vaardigheden te leren zoals ict- gebruik en video-interactie.

Prijs voor professionaliseren op de werkplek

Scholen die leraren de ruimte bieden om (verder) te professionaliseren op de werkplek maken kans op de Jos van Kemenade Award. De Jos van Kemenade Award heeft tot doel een stimulans te geven aan scholen in Nederland die een excellent leerklimaat bieden voor het professionaliseren van onderwijsgeevenden op de werkplek en zo op een innovatieve en doeltreffende manier bijdragen aan de kwaliteitsontwikkeling van leraren. Deze prijs is door het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit in 2009 voor de eerste keer uitgereikt. Alle scholen in het po, vo, mbo, hbo of lerarenopleiding kunnen meedingen naar deze Award. Heliomare Onderwijs uit Wijk aan Zee heeft op 18 november 2009 de Jos van Kemenade Award 2009 gewonnen. Deze school voor speciaal onderwijs geeft volgens de jury de leraren op ambitieuze wijze de ruimte om zich te professionaliseren op de werkplek. Er wordt gewerkt aan schoolontwikkeling, teamontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling met een hoog ambitieniveau: iedere docent een master.

4.2 Validering

Perspectief: onderwijsorganisaties en lerarenopleiders vanuit rol als werkgever.

Er zijn verschillende strategieën gevonden die scholen hanteren voor het valideren van formeel en informeel verworven competenties.

EVC is een veel gehanteerde methode voor validering. Zoals in het theoretisch kader al aangegeven, wordt EVC veel toegepast bij de instroom in lerarenopleidingen en voor loopbaanontwikkeling van leraren. De EVC-procedure leidt tot een Ervaringscertificaat, dat recht kan geven op vrijstellingen voor en versnelling van de lerarenopleiding. Onderwijsinstellingen passen EVC echter niet alleen toe voor deelnemers in relatie tot formeel opleiden, maar hanteren het instrument ook voor eigen werknemers voor HR-doelen of huren daarvoor een erkende EVC-aanbieder voor lerarenkwalificaties in. Naast EVC worden ook intake-assessment en vrijstellingenbeleid gebruikt als instrument om informeel verworven competenties te valideren. In deze instrumenten speelt vrijwel altijd een opleidings- of beroepsstandaard een rol.

CH-Q: heel incidenteel zien we voorbeelden van toepassing van instrumenten voor validering waarin niet-landelijke standaarden, maar persoonlijke ontwikkeling centraal staat. Voorbeelden hiervan zijn het bijhouden van een 'reflectie'-logboek en het gebruik van de CH-Q-methodiek. In deze instrumenten gaat het vooral om ontwikkeling van competentiebewustzijn en het leren profileren en presenteren daarvan. Deze instrumenten kunnen helpen een POP te formuleren, maar kunnen ook dienen als katalysator voor het anders denken over competenties. Bij CH-Q is namelijk altijd sprake van een zogenaamd 'dubbelloop leren': een docent leert in een groepsgewijze aanpak eigen competenties te benoemen, waarna hij dat proces toepast op specifieke groepen onderwijsdeelnemers, bijvoorbeeld mensen die onzeker zijn over eigen kunnen of moeite hebben een beroepskeuze te maken. Deze dubbelloop past goed bij het streven naar congruentie tussen het leren van leerlingen en van leraren. Er zijn echter ook mensen die moeite hebben met het ontbreken van fomedele standaarden in dit soort trajecten. 'Informeel standaarden zijn discutabel.'

Assessment voor zij-instroom is ook een vorm van validering van competenties. Voor zij-instroom in de lerarenopleiding is een geschiktheidsverklaring vereist op basis van een assessment. Scholen

kunnen voor de opleiding van een zij-instromer een subsidie aanvragen. 'Zij-instromers komen terecht in groepen van reguliere studenten (leraren in opleiding, Lio's). Zo'n groep vormt voor de zij-instromer een rijke leeromgeving. Nabijheidsonderwijs werkt eenmaal beter dan een ELO.' (UOCC) De UOCC werkt net als andere lerarenopleiders met de SBL-competenties als standaard. 'Maar deze zeggen niet alles. De vraag is hoe ga je om met deze standaard? In de praktijk van het lesgeven gebeuren er altijd andere en onverwachte dingen'. Onderdeel van de intake is het geven van proeflessen. Bij de cursus 'orientatie op het beroep van leraar economie' maakt het UOCC gebruik van een eenvoudig model om kwaliteiten in beeld te brengen. Daarin is ruimte voor kwaliteiten uit informeel leren. Belangrijk is ook het gesprek over visieontwikkeling over onderwijs en je rol als docent. Daarvoor is in formeel opleiden en in de onderwijspraktijk onvoldoende aandacht, terwijl visie juist veel inspiratie kan bieden.

	Wat kan iemand heel goed?	Wat kan iemand minder goed?
Wat vindt iemand heel leuk?	In dit kwadrant worden kernkwaliteiten zichtbaar.	In dit kwadrant zit groeipotentieel/uitdaging. Hier is coaching of opleiding mogelijk.
Wat vindt iemand niet leuk?	In dit kwadrant worden stressfactoren zichtbaar.	Zitten mensen in dit kwadrant, dan afblijven. 'Geen leraren naar computercursus sturen, die niets met computers hebben.'

Andere instrumenten. Naast het bijhouden van een logboek of portfolio ten behoeve van validering worden peer assessment, peer review en 360-gradenfeedback het meest gebruikt. Ook zijn er zelfassessmentinstrumenten zoals de LaP-test (Leraar als Persoon) van het Ruud de Moor Centrum, die als spiegel werkt en heel confronterend kan zijn. In de LaP staat het eigen functioneren centraal. Het programma bevat instrumenten waarmee persoonlijke kwaliteiten ('Wat kan ik?') en/of opvattingen en motivatie ('Wat wil ik?') in kaart worden gebracht. Het is bedoeld als 'self-assessment'. Het LaP-assessment bestaat uit een geautomatiseerd traject dat zelfstandig online doorlopen kan worden.

4.3 Certificering

Perspectief: onderwijsinstellingen, lerarenopleiders en beroepsgroep

In de praktijkverkenning zijn we enkele voorbeelden tegengekomen van certificering van informeel en werkplekleren. Meest bekend zijn de EVC-procedures als vorm van certificering. Verder zien we enkele voorbeelden van certificering op basis van werkplekleren en informeel leren, en eerste gedachten over een register voor leraren.

Ervaringscertificaat als uitkomst van EVC-procedures voor leraren

Dit certificaat beschrijft de competenties van een persoon, zoals volgens een kwaliteitscode gemeten aan een landelijke kwalificatiestandaard. Dit is een ander bewijs van bekwaamheid dan doorgaans gebruikt wordt in de context van onderwijs: een landelijk erkend certificaat of diploma dat gekoppeld is

aan inhoud en niveau van beroepsmatig functioneren. Het Ervaringscertificaat kan wel gebruikt worden om opleiding en kwalificering te versnellen. Het streven van beleidsmakers en EVC-convenantpartners is dat het Ervaringscertificaat in de toekomst ook op zichzelf meer maatschappelijke waarde zal krijgen.

Door verschillende onderwijsinstellingen op mbo- en hbo-niveau wordt gebruik gemaakt van EVC-procedures voor deelnemers. EVC-procedures worden hier en daar ook ingezet voor HR-doelen en ontwikkeling van het eigen personeel (bv bij het Koning Willem 1 College), of personeel van andere onderwijsaanbieders (samenwerking hogescholen-roc's).

Het Koning Willem 1 College heeft een EVC-loket voor onderwijspersoneel. Het EVC-loket vervult een nadrukkelijke rol in het professionaliseringsbeleid van de instelling. Het Koning Willem I college heeft leergangen voor leraren ontwikkeld in samenwerking met Fontys Hogescholen. Aangetoonde leerinhouden kunnen dankzij EVC leiden tot vrijstelling voor modules van een mastertraject. 'Er is nu één mooi voorbeeld dat iemand op grond van bekwaamheid en competenties aangetoond door te behalen certificaten voor vier leergangen de pré-master mag overslaan en direct mag starten met de Master Pedagogical Studies (Master of Education) bij Fontys Hogeschool.'

De Hogeschool Zuyd vindt EVC een sterk instrument om transparant te krijgen wat leraren kunnen en hoe ze zich willen ontwikkelen. Vooral het maatschappelijk effect van EVC is belangrijk. Door vastlegging van bekwaamheid en stapeling kunnen mensen ontwikkeling verzilveren. Een voorwaarde is dat bekend is wat de waarde is van cursussen en opleidingen (ijken aan kwalificatiestandaarden en –niveaus). Invoering van EVC moet nadrukkelijk gekoppeld zijn aan flexibilisering van opleidingen. 'Het is onacceptabel als er aan de achterkant geen studieduurverkorting is.' EVC vervult in deze context een beetje de rol van Paard van Troje. Het is een instrument dat het anders denken over flexibilisering aanjaagt, tot in de kern van de opleidingen.

Certificering van werkplekleren. Hiertoe rekenen we bijvoorbeeld certificaten die worden toegekend op grond van lerarenstages. Het Koning Willem 1 College koppelt lerarenstages aan kerntaken en werkprocessen (een bewuste congruentie met kerntaken en werkprocessen van leerlingen). Leraren lopen eens per vier jaar een lerarenstage om actuele kennis op te doen over het vak en het beroep. Deze stage heeft de omvang van één week in studiebelastingsuren. Na afloop krijgt men een certificaat. Dit certificaat speelt een rol bij promotie. Verder zijn de professionaliseringsactiviteiten van het roc in principe duaal. Dat betekent dat de leergangen op de werkplek plaatsvinden en leiden tot studiepunten. Het is in onderzoek welke EVC-waarde deze leergangen hebben voor pre-mastertrajecten en het schakelprogramma Open Universiteit. Wanneer deelnemers een educatieve master op hbo-niveau of een master op universitair niveau halen, geeft dat ook recht op doorstroom naar een hogere inschaling (van niveau 11 naar 12 respectievelijk van niveau 12 naar 13), naast onder andere criteria als een positieve beoordeling van de directeur. 'Een goede docent die zijn sporen verdient in het onderwijs, moet je kunnen laten groeien in salaris!' Salarisgroei wordt ook elders genoemd als een belangrijk aspect van het valideren en certificeren van bekwaamheid.

In een rapport van het Ruud de Moor Centrum (Goes e.a. 2009) worden netwerklernen en werkpleklernen genoemd als aantrekkelijke vormen van informeel leren, omdat de leraar niet wordt onttrokken aan het primair proces. Geconstateerd wordt dat deze vorm van professionalisering niet formeel gewaardeerd of gecertificeerd wordt en dat leraren daar wel in toenemende mate om roepen. Het rapport betoogt dat certificering wel mogelijk is, hetzij op grond van een (vrijblijvende) toets van een zelfstudiecursus (bijvoorbeeld een open-coursewaremodule of on-line workshop) of het beoordelen van bijdragen aan een kennisbank, wiki, leernetwerk of netwerkacademie. Dergelijke producten kunnen worden ingewisseld voor certificaten. Tevens vormt de kwaliteit van een logboek naar aanleiding van het raadplegen van een kennisomgeving (Wikiwijs, Palet) een manier om informeel leren te certificeren.

Certificering van informeel leren. Een voorbeeld van validering én certificering van informeel leren is CH-Q, een methode voor ontwikkeling van competentiebewustzijn en profilering en presentatie van competenties. Deze methode heeft een dubbelloop aanpak – zoals in de paragraaf over validering aangegeven – en wordt incidenteel ook toegepast op leraren in hbo- en mbo-instellingen. Doel is dan om leraren beter bewust te maken van eigen competenties, zodat ze ook beter begrip hebben van de kern van competentiegericht onderwijs en wat het betekent om leerlingen te ondersteunen in competentieontwikkeling. CH-Q kan echter ook ingezet worden in de loopbaanontwikkeling van leraren: Wat kan ik? Wat wil ik? Welke rollen en taken passen bij mij?

Ontwikkeling van een register van leraren. Onder de faciliterende en coördinerende regie van SBL wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een instrumentarium voor een lerarenregister; herregistratie van leraren is daar een onderdeel van. Het zwaartepunt van deze ontwikkeling ligt in 2010. Er ligt een review (Landelijk Expertisecentrum Leren van Leraren, 2009) en zijn er ideeën die nu meegenomen worden. De gedachte van herregistratie is dat leraren om de zoveel jaar aantoonbaar moeten maken dat ze hun bekwaamheid onderhouden. Wanneer de professionele ontwikkeling als voldoende is beoordeeld, wordt de leraar of docent opgenomen in een lerarenregister. Het laatste woord over wenselijkheid en haalbaarheid van herregistratie is echter nog niet gezegd. Want wat betekent het in de praktijk om 350.000 leraren elke vier à vijf jaar te herregistreren? Hoeveel dossiers per jaar moeten er dan beoordeeld worden? Hoe staat het met kosten en baten? Er is bewust voor gekozen om juist voor informeel leren vooralsnog veel ruimte te maken, omdat men weet dat die vorm van leren zo belangrijk kan zijn. Na verloop van tijd wil men binnen het register en met de geregistreerde leraren de vraag oppakken hoe meer inhoudelijk en kwantitatief recht gedaan kan worden aan deze vormen van leren. Het streven is om de formele procedures rondom registratie en herregistratie vergaand te automatiseren, zodat dit slechts een minimale administratieve inspanning vraagt van de leraar zelf. In de ontwikkelprocessen rondom de standaarden en het hanteren daarvan staat het discours over de kwaliteit van onderwijs voorop.

In de review over herregistratie wordt gesteld dat er nog veel vragen en onduidelijkheden zijn zoals: 'Welke typen leeractiviteiten van leraren zijn relevant voor het bevorderen van de kwaliteit van hun lesgeven? Gaat het alleen om formeel georganiseerde activiteiten of ook om het informeel leren dat plaats vindt tijdens de beroepsuitoefening? Hoe kunnen dit soort procedures georganiseerd worden zonder dat dit vervalt in een onnodige administratieve en bureaucratische ballast voor alle betrokkenen?' In de review is ook gekeken wat bekend is over hoe beroepsorganisaties in binnen- en buitenland herregistratie van professionals organiseren. De review stelt dat er nog weinig bekend is uit onderzoek over leeractiviteiten van leraren en de kennis, kunde, attitude en vaardigheden van leraren, de kwaliteit van lesgeven en/of leerlingresultaten. Een tweede probleem is de effectmaat: de meeste studies hanteren zelfrapportages van leraren. Deze zijn subjectief van aard; externe validering ontbreekt. Een derde probleem is dat de meeste studies niet betrekking hebben op de Nederlandse context. Ondanks deze beperkingen waagt men zich aan voorzichtige conclusies:

- Een eerste conclusie uit onderzoek naar docentprofessionalisering is dat er geen eenduidig bewijs is voor effectiviteit van diverse vormen van professionalisering (zowel traditionele als meer vernieuwende vormen zoals werkplekleren).
- De effectiviteit van docentprofessionalisering wordt voor een groot deel bepaald door de inhoud, als deze tenminste dicht bij de dagelijkse lespraktijk staat.
- Leeractiviteiten zijn effectiever als er voldoende variatie en afwisseling in activiteiten is, als het intensief en blijvend is, ingebed is in het dagelijks werk, als leraren zelf ook actief moeten zijn en samenwerking met collega's functioneel is. 'Leraren moeten voldoende tijd krijgen en tot actieve participatie en samenwerking worden uitgedaagd.'
- Er is ook verkend of er voorbeelden zijn van herregistratie in andere landen. Gegevens over de effecten van deze systemen ontbreken echter nog. Wel kijkt men over het algemeen zowel naar cursussen als naar werkervaring tot zelf ingebrachte kennis. In alle onderzochte landen geldt dat niet-herregistreren leidt tot een verbod op uitoefening van het beroep. De gedachte wordt geopperd dat invoering van herregistratie leraren alleen zal werken als dit voordelen oplevert voor leraren (zoals verhoging van de kwaliteit van kennis, lesgeven of het leren van leerlingen) of een verbetering van de status van het beroep. Het succes zal ook afhankelijk zijn van de juridische status. Het voorstel wordt gedaan om dat vooral privaatrechtelijk te regelen en niet publiekrechtelijk, zodat schoolbesturen geen rekening hoeven te houden met het al dan niet geregistreerd zijn van hun leraren.

Impliciet worden ook vragen gesteld over de reikwijdte van professionalisering (alleen formele activiteiten of ook informeel leren). Er worden echter nergens expliciete uitspraken gedaan over informeel leren.

(Landelijk Expertisecentrum Leren van Leraren, 2009)

Verschillende vakorganisaties van leraren werken samen met SBL in het registerproject. Of en welk systeem voor herregistratie er ook komt, een uitgangspunt van SBL is dat leraren een belangrijke rol hebben in het vaststellen van deskundigheid voor de beroepsuitoefening. Zoals leraren een belangrijke rol hebben gehad in vaststelling van de bekwaamheidseisen, moeten ze ook een stem hebben bij invoering van dergelijke systemen. Wat is het belang voor waardering, voor zelfvertrouwen, erkenning en kwaliteit? Beroepsstandaarden van beroeps- en vakverenigingen van leraren kunnen helpen om de onoverzichtelijke ruimte van kwaliteit van onderwijs nader in te kaderen. 'Wat is kwaliteit van onderwijs? Wat is het goed doen?' Standaarden zijn een hulpmiddel voor validering en certificering. 'Ze zijn oriëntatiepunten in een landschap van ontwikkeling en kunnen helpen om het leren van leraren in beeld te brengen.'

Vakvolwassen leraarschap is en wordt al in standaarden geconcretiseerd in het kader van het registerproject. Daarnaast is SBL in 2010 doende om ook met de leraar op expertniveau in beeld te brengen wat daar bij komt kijken.

In de gesprekken komen verdeelde reacties over het nut van certificering naar voren. 'Het oefent meer druk uit op de professionalisering van leraren. Veel leraren op de pabo geven al 30 jaar les en zijn in de overtuiging dat datgene wat zij doen, het juiste is'. 'Leraren en toekomstige leraren moeten zich bewust zijn van *Wat ik doe, is dat het goede?* en *Doe ik de goede dingen op de juiste manier?*' 'Herregistratie is een impuls om te werken aan kwaliteit. Leraren moeten dan ook een digitaal portfolio hebben en best practices vastleggen. Het is de juiste weg, maar het is ook heel bedreigend voor leraren.' Een reactie van bezwaar heeft vooral van doen met deskundige toepassing van de registratie: 'Coaches zetten kruisjes bij de 7 beroepscompetenties. Dat zegt niets over de echte kwaliteiten en over wat iemand laat zien. Door het kruisjesschema verdwijnt de persoon en de redenering over kwaliteit.'

Alleen Nieuw Zeeland en Australië blijken over een systeem van herregistratie voor leraren te beschikken. In Scandinavische landen, de VS, Engeland en Schotland zijn wel vormen van registratie, maar is er geen verplichting tot herregistratie. Het systeem in de VS onderscheidt vooral excellente studenten. Doelen van herregistratie zijn in het algemeen:

1. waarborging kwaliteit en status beroep;
2. bescherming van klanten tegen ondeskundig en onzorgvuldig handelen;
3. kennis en vaardigheden op een minimum en actueel niveau houden;
4. scholing van junior professionals.

(Landelijk Expertisecentrum Leren van Leraren, 2009)

4.4 Gebruik van ict-ondersteuning/omgeving ten behoeve van informeel leren

Het Ruud de Moor Centrum propageert online leren van leraren. Communities van leraren maken het mogelijk om good practices te delen en vervolgens ook te gebruiken en toe te passen in de klas. Idealiter zorgt online leren er voor dat het delen van good practices iets vanzelfsprekends is. Dat impliceert dat een houding om te 'delen' en te 'vergaren' wordt aangeleerd.

Ondanks dat het online aanbod van leren en participeren groeiende is (zie figuur 2.1 in de paragraaf over het theoretisch kader) wordt hier nog relatief weinig gebruik van gemaakt. De online activiteit betreft vooral een informatie/'opvraag'-functie en minder een netwerk/ communityfunctie. Voorbeelden die genoemd worden zijn organisatiespecifiek (dus niet algemeen toegankelijke online domeinen), zoals N@tschool intranet en Clip-it van de Open Universiteit.

SBL ziet verschillende mogelijkheden om kennisuitwisseling binnen de beroepsgroep te bevorderen met ondersteuning van ict. SBL ondersteunt verschillende projecten om die mogelijkheden daadwerkelijk te ontwikkelen zoals Leraar24, Wikiwijs enzovoorts. De websites fungeren vooralsnog vooral als informatiepunt en minder voor kennisontwikkeling en kennisdeling. Het is van belang om daarbinnen mogelijkheden voor interactie te versterken. Maar dat vergt investeringsbereidheid vanuit alle sectoren.

Het Koning Willem 1 College heeft een virtuele lerarenwerkplaats en de kennisbank N@tschool. De ervaring leert dat deze faciliteiten nog weinig gebruikt worden en veel modereren vergen. Men vraagt

zich zelfs af of de vele investeringen in ict wel voldoende opleveren en er toe doen voor het 'van elkaar leren.' Uitspraken die hieraan refereren:

'Online leren wordt minder ingezet vanwege het feit dat veel leraren niet ict-vaardig zijn' (Haagse Hogeschool). Websites zoals PABOwereld vormen wel een informatiebron.

'Nabijheidsonderwijs werkt eenmaal beter dan een ELO.' (UOCCG)

5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden op basis van het theoretisch kader en de praktijkverkenning enkele algemene conclusies beschreven (paragraaf 5.1.): er zijn meerdere wegen naar professionalisering, maar formeel leren domineert daarin. We schetsen enkele dilemma's en vragen (die deels overeenkomen met de in de theoretische verkenning geschetste vraagstukken rond werkplekleren). Als afsluiting geven we aanbevelingen voor de verschillende actoren (paragraaf 5.2).

5.1 Algemene conclusies

5.1.1 *Meerdere wegen naar professionalisering*

Uit de theoretische en de praktijkverkenning wordt duidelijk dat er meerdere wegen zijn naar professionalisering: informeel leren, werkplekleren en netwerklernen dragen daar in een belangrijke mate aan bij. Ondanks de aandacht voor werkplekleren en het gemeengoed van valideren en certificeren van leren uit formele professionaliseringsactiviteiten, is de aandacht voor informeel leren – in casu het valideren en certificeren daarvan – nog erg beperkt (zie figuur 5.1). Het beschreven theoretisch kader is kortom 'rijker' dan de praktijkvoorbeelden laten zien. In het theoretisch kader is vanuit verschillende bronnen aangetoond wat het belang en wat de mogelijkheden zijn. In deze (beperkte) praktijkverkenning zien we daar weliswaar prille aanzetten toe, maar nergens integrale dan wel structurele praktijkvoorbeelden. Dat betekent ook dat, bij de meeste interviews, slechts enkele elementen van het inhoudelijk kader bruikbaar waren.

Het sterkste voorbeeld van certificering van informeel en werkplekleren van leraren is vooralsnog EVC. EVC wordt alom gezien als een belangrijk instrument voor loopbaanontwikkeling van individuen, voor de arbeidsmarkt en voor de kenniseconomie. Het wordt toegepast bij de instroom in lerarenopleidingen en voor HR-doelen in onderwijsorganisaties. Het instrument concurreert in het hbo nog met de intake-assessments en het vrijstellingenbeleid; in het samenwerkingsproject hbo tweedegraads lerarenopleidingen lijkt EVC het wel heel goed te doen. In het algemeen blijven de aantallen achter bij de ambities. Monitoring van resultaten leert dat verklaringen hiervoor onder andere zijn gelegen in de dominantie van het opleidingsdenken binnen onderwijsorganisaties. Dit betekent dat de paradigmashift van onderwijzen naar leren (zie hoofdstuk 1) nog niet doorgevoerd is. Tevens moet de kwaliteit van de procedures, van de rapportages en van de beoordelende instanties in het hoger onderwijs nog verbeteren (Inspectie voor het Onderwijs, 2009).

Een goed begrip van EVC vergt ook een goed begrip van leren. Soms ligt de focus meer op de procedures en kwalificaties dan op de kwaliteit van informeel leren.

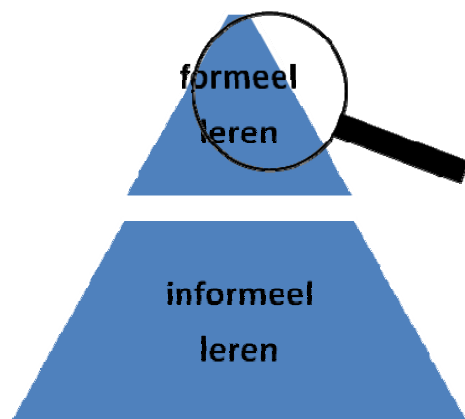
Ook in professionaliseringsactiviteiten en in POP's gaat de eerste aandacht nog steeds uit naar formeel leren. Met de invoering van competentiegericht leren komt er echter meer ruimte voor het anders denken over leren en ontwikkeling. Deze omslag dient wel gestut en gesteund te worden.

Voorbeelden van flankerend beleid zijn het organiseren van professionalisering van leraren op basis

van congruentie met het leren door leerlingen en door management, het verbinden van professionaliseringsactiviteiten met personeels- en organisatiebeleid en het actief benoemen en stimuleren van vormen van informeel leren in het kader van professionalisering en HR-beleid.

Over het gebruik van ict kan worden gesteld dat dit voor de onderwijssector nog steeds een enorme potentie heeft. Denk hierbij aan afstandsleren via Skype of het kennis halen en verspreiden binnen de diverse onderwijswebsites, zoals genoemd in figuur 2.1. Opvallend is dat er in het onderwijsveld geen sprake is van één portal waar algemeen gebruik van wordt gemaakt. Een voorbeeld uit de sector zorg is gezondheidsplein.nl dat zijn waarde heeft bewezen als kennisbank voor veel specialisten en patiënten. Naast de ontwikkeling van een algemene portal bestaat er veel potentie binnen het domein van serious gaming, waarmee in andere omgevingen zoals werving & selectie, assessment en zakelijke dienstverlening op grote schaal wordt ontwikkeld. Datzelfde geldt ook voor virtuele simulatie, dat in enkele specifieke opleidingsomgevingen zoals de arts- en pilotenopleiding, maar ook bij defensie al tot het standaardprotocol behoort. Verdere invoering en benutting van ict is afhankelijk van twee sleutelfactoren: de mogelijkheden om te investeren en de deskundigheid en bereidheid om te werken met nieuwe technologie en media. In de praktijkvoorbeelden hebben we gezien dat er nog vraagtekens bestaan bij kosten en baten van ict. Daarnaast bestaat de voorkeur voor de fysieke ontmoeting. De huidige maatschappij vraagt echter ook van onderwijs een 'web 2.0-mentaliteit'.

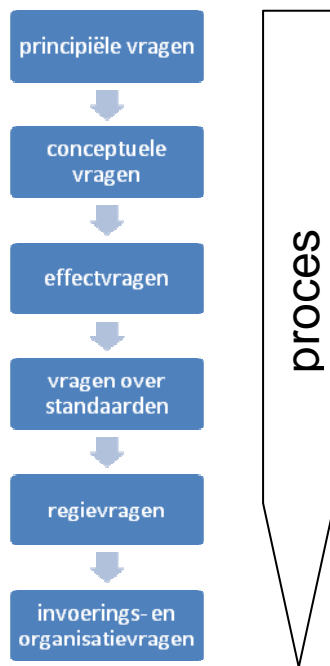
Conclusie: werkplekleren krijgt onder invloed van de invoering van competentiegericht onderwijs steeds meer aandacht. De aandacht voor informeel leren moet echter nog 'bevochten' worden. Informeel leren wordt niet expliciet benoemd in professionaliseringsactiviteiten en heeft extra aandacht in de HR-cyclus. Het zit met andere woorden nog niet in de hoofden en in de systemen. Dit betekent ook dat er – op EVC na – nauwelijks praktijken zijn voor het valideren en certificeren van informeel leren. Er moet eerst een betere voedingsbodem ontstaan voordat het belang van informeel leren in relatie tot professionalisering en de onderlinge samenwerking, algemeen wordt erkend. Pas wanneer die consensus er is kan de vraag worden beantwoord over mogelijkheden tot validatie en certificering.



FIGUUR 5.1 Professionalisering, focus op formeel leren

5.1.2 Dilemma's en vragen

De praktijkverkenning leert ook dat er nog heel veel dilemma's en vragen leven over informeel leren en het valideren en certificeren daarvan. Deze komen deels overeen met de dilemma's die in het theoretisch kader genoemd staan ten aanzien van werkplekleren. In figuur 5.2 zijn de belangrijkste typen vragen geschetst die elk – maar wel in onderlinge samenhang – beantwoord dienen te worden. Deze vragen lopen uiteen van principiële vragen tot invoeringsvragen.



FIGUUR 5.2 Proces van vragen die beantwoord dienen te worden

Principiële vragen

'Om welke kwaliteit van leren gaat het?' Deze vraag is niet makkelijk te beantwoorden, zoals we ook gezien hebben in de review over het leren van leraren in het kader van herregistratie. Het is een vraag die verder geen onderwerp is van deze verkenning, maar die wel beantwoord dient te worden bij het verder uitwerken van de professionalisering van leraren. Gaat het om leren in relatie tot het niveau van functioneren (onder andere complexiteit), om leren voor nieuwe rollen, om leren van beginnend naar vakvolwassen docentschap, om leren voor de bekwaamheidseisen, om leren voor het functioneren in de onderwijsorganisatie, om leren voor de eigen loopbaanontwikkeling?

Conceptuele vragen

'Wat is informeel leren, en hoe is dat leren zichtbaar te maken en te beoordelen?' Zoals we gezien hebben in de praktijkverkenning wordt professionalisering nog hoofdzakelijk gedomineerd door het denken in termen van formele opleidingsactiviteiten. 'De eerste gedachte gaat uit naar een leergang. Denken in termen van informeel leren moet nadrukkelijk gestimuleerd worden.' De gesprekken over

informeel leren in de praktijkverkenning zetten aan tot bewustwording. Bewustwording is een belangrijke voorwaarde voor verdere activering van dit denken en het zoeken van mogelijkheden.

Effectvragen

Validering en certificering van informeel en werkplekleren kan niet los gezien worden van beoogde effecten. Wat is de waarde voor de (loopbaan van de) docent? Voor de kwaliteit en de opbrengsten van onderwijs? Voor de onderwijsorganisatie? Voor het onderwijsarbeidsmarktbeleid? Welke rol speelt ict? Alom onderschrijft men het belang om het informeel leren en werkplekleren van leraren te waarderen. Dat kan in het kader van de HR-cyclus, maar deze heeft nog verbetering (jaarlijks in plaats van vierjaarlijks, heldere criteria, goede instrumenten, deugdelijke registratie). Waardering moet ook geëffectueerd worden in de vorm van beloning of promotie van leraren (vormen van validering). Over het belang van certificering van informeel leren zijn de meningen nog verdeeld. Hoe dit zichtbaar te maken? Hoe te registreren zonder risico van bureaucratische ballast? Er zijn gedachten om dit punt later mee te nemen in het register voor leraren. EVC is wel een duidelijk voorbeeld van certificering van informeel en werkplekleren van leraren. De kwaliteit van EVC moet echter nog verbeteren. EVC wordt als een van de instrumenten ingezet bij de instroom in lerarenopleidingen en komt incidenteel op in de HR-cyclus van onderwijsinstellingen.

Vragen over standaarden

De Wet BIO is een wettelijke standaard voor bekwaamheidseisen van leraren. Maar de kunst is hoe hiermee om te gaan. 'De onderwijspraktijk van alledag past niet altijd in de standaarden'. 'De standaarden zijn niet concreet genoeg.' 'Het risico van kruisjes zetten bestaat; daarmee verdwijnt de persoon en de redenering over kwaliteit'. Het LPBO, Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs, constateert op basis van een recent onderzoek voor het ministerie van OCW (2010), dat de Wet BIO een impuls heeft gegeven aan de bekwaamheidseisen van de leraar: bekwaamheidseisen zijn onderwerp van gesprek geworden op scholen en hebben een plek gekregen in het personeelsbeleid. Er zijn echter ook punten voor verbetering ten aanzien van 'de concreetheid van de bekwaamheidseisen, de verschillende vormen en doeleinden waarmee ze in de school worden gebruikt en de rol van de schoolleiding'. Daarmee zijn relevante opgaven voor de toekomst benoemd. Deze vullen we aan met de suggestie om ook standaarden te ontwikkelen voor vakvolwassen docentschap (de Wet BIO geeft alleen bekwaamheidseisen voor beginnende beroepsoefenaren). De beroepsgroep gaat deze competenties met ondersteuning van SBL in beeld brengen. Dat zou een goede bijdrage kunnen leveren aan beoordeling van bekwaamheid in het kader van groei en loopbaanontwikkeling.

Regievragen

Wie moet er eigenlijk verantwoording nemen voor het valideren en certificeren van informeel en werkplekleren van leraren? Wat is de rol van de verschillende actoren in de onderscheiden invalshoeken zoals de onderwijsinstelling, de lerarenopleider en de beroepsgroep zelf? Daarmee raken we ook aan vragen rond verantwoordelijkheden voor invoering.

Invoerings- en organisatievragen

OCW (2004) ziet EVC als een middel om flexibele leertrajecten op maat door lerarenopleidingen te stimuleren en als onderdeel van integraal personeelsbeleid door onderwijsinstellingen. EVC dient ook als katalysator voor anders denken en handelen rond competentieontwikkeling en leren. De resultaten van de stimuleringsprojecten voor EVC en duale trajecten blijven echter achter bij de beleidsambities. Onderwijsinnovaties kosten eenmaal veel tijd. Wel krijgt werkplekleren steeds meer een vaste plaats, ook in de professionalisering van leraren. Daadwerkelijk begrip van informeel leren en validering en certificering van informeel leren vergt echter nog een stevig invoeringsproces.

Als het draait om kwaliteit van onderwijs en de docent de sleutel is voor het succes van leerlingen, dan moet professionaliseringsbeleid niet los staan van HR-, personeels- en organisatiebeleid. Die verbindingen zijn nog lang niet vanzelfsprekend. Voorbeelden van verbindingen zijn het streven naar congruentie van leren op alle niveaus en het versterken van alignment, zoals beschreven in de casus over teamleren. Alignment betekent dat professionalisering moet aansluiten bij missie en strategie van de organisatie en ingebed moet zijn in organisatieontwikkeling en onderwijsvernieuwing.

5.2 Aanbevelingen naar actoren

In de praktijkverkenning zijn verschillende invalshoeken en perspectieven onderscheiden voor de verkenning van het valideren en certificeren van informeel leren door leraren. Wat zijn de verantwoordelijkheden van de verschillende actoren? Welke aanbevelingen geven we mee?

5.2.1 Leraren

Leraren worden geconfronteerd met een nieuw beleidsuitgangspunt: 'Eenmaal bevoegd is niet meer voor het leven bekwaam'. Dat betekent dat zijzelf een verantwoordelijkheid hebben om bekwaamheid te onderhouden en aan te tonen. Nieuwe instrumenten, zoals die in het onderwijs- en examenproces voor leerlingen worden ingezet, kunnen ook leraren helpen bij de reflectie op eigen bekwaamheidsontwikkeling en het verzamelen van competentiebewijzen. Met name het portfolio vervult hierin een goede rol. Leraren leren daarmee zelf de principes van competentiegericht onderwijs toe te passen. 'Teach what you preach.' Door congruentie van leren ervaren leraren ook waar belemmeringen en kansen liggen. In een van de praktijkvoorbeelden werd aan leraren gevraagd om zelf over twee docentcompetenties te reflecteren en ontwikkeling daarvan te concretiseren. Niet alleen leerlingen, maar ook leraren vinden dat moeilijk. Door bekwaamheid zichtbaar te maken en aan te tonen, kunnen leraren indien dat wenselijk is voor hun loopbaanontwikkeling, versneld hogere kwalificaties behalen.

5.2.2 Beroepsgroep

De beroepsgroep zet zich al actief in voor de ontwikkeling van beroepsstandaarden en een instrumentarium voor een register van leraren. De beroepsgroep organiseert op deze manier betrokkenheid bij en actieve zeggenschap over bewaamheidseisen. Men hecht waarde aan informeel

leren: een volgende stap is dus het nadenken over hoe informeel leren aan te tonen, te valideren en te certificeren is. Deze verkenning leert dat er nog veel activering nodig is om meer bewustzijn te creëren van informeel leren. Het discours daarover kan in kringen van de beroeps- en vakorganisaties heel wel verbonden worden met het bredere discours over de kwaliteit van onderwijs. De beroeps- en vakorganisaties zijn betrokken geweest bij het Convenant Actieplan Leerkracht met als doel zeggenschap van leerkrachten over professionalisering te vergroten. Het verdient aanbeveling om nader te verkennen hoe dit in de praktijk uitwerkt: daar liggen kansen om informeel leren te verbinden aan professionalisering. In de eerste praktijkvoorbeelden van professionele statuten is dat echter nog niet te zien.

5.2.3 De onderwijsinstelling

Onderwijsinstellingen nemen verantwoordelijkheid voor de professionalisering van leraren. In een enkel geval gebeurt dit vanuit eigen academies door eigen medewerkers; voor formele kwalificering wordt samenwerking gezocht met lerarenopleidingen. In de voorbeelden hebben we gezien dat de aandacht in de professionalisering echter nog sterk ligt op het formeel opleiden. Er is één casus genoemd waarin een docent op grond van aangetoonde bekwaamheid een pre-master mag overslaan en direct mag instromen in een universitaire educatieve master. In instellingen die bekender zijn met EVC is wel te zien dat deze de principes ook eerder toepassen op leraren. Het HR-beleid kan ook een aanjager zijn voor professionalisering. Dit HR-beleid is echter nog matig ontwikkeld. In de literatuurverkenning hebben we gezien dat heldere prestatiecriteria nodig zijn, resultaten moeten worden vastgelegd en er moeten consequenties aan worden verbonden, zoals promotie of prestatiebeloning. Verder is er niet altijd sprake van een jaarcyclus, en ook in de POP-gesprekken is niet vanzelfsprekend aandacht voor informeel leren. Wel lijkt zich een tendens voor te doen om het eigen opleidingsbeleid te versterken met de invoering van professionele statuten (voor zeggenschap leraren) en deze meer te verbinden met de HR-cyclus. Deze verbinding (alignment) vraagt om een meer samenhangende benadering van onderwijsontwikkeling, organisatieontwikkeling en professionele ontwikkeling. Onderwijsinstellingen kunnen meer aandacht besteden aan de ontwikkeling en kwaliteit van EVC en dit instrument ook meer inzetten voor het eigen onderwijspersoneel. Onderwijsorganisaties dienen zich bewust te worden van het nut en de mogelijkheden van informeel leren. Dialoog of discours is een eerste stap op weg naar bewustwording, zo merkten we ook in de gevoerde vraaggesprekken.

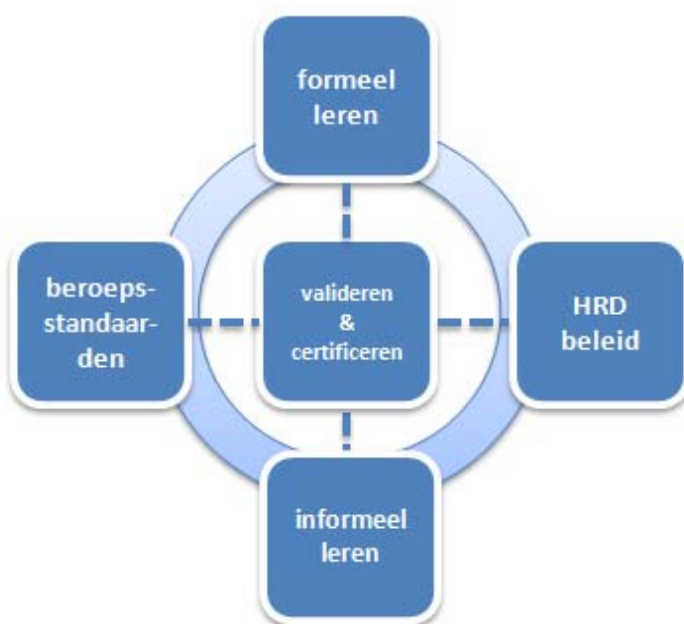
5.2.4 Lerarenopleiding

Lerarenopleidingen hebben per definitie een taak in het formeel opleiden. Kennis van opleiden vergt echter ook kennis van leren, zoals informeel leren. De invoering van competentiegericht onderwijs leidt in de lerarenopleidingen – net als in de onderwijsorganisaties – tot nieuwe instrumenten voor ontwikkeling en beoordeling: het portfolio, het reflectieverslag, het criteriumgericht interview en de prestatie of proeve van bekwaamheid. Daarmee ontstaat ook meer en meer congruentie tussen het

leren in de lerarenopleiding en de rol van de docent in competentiegericht beroepsonderwijs. De lerarenopleidingen zetten EVC – naast andere instrumenten – in voor vrijstellingen en instroom van aankomend leraren, maar ook voor doorgroei van zittende leraren naar hogere niveaus. Het informeel leren (figuur 5.3) kan echter nog veel meer gestimuleerd worden door meer aandacht voor activiteiten zoals ‘observatie in elkaars klassen’, intervisie, mentoring, peer learning, teamleren, meediscussiëren op blogs, deelname aan fysieke en virtuele communities, lerarenstages en dergelijke. Verder kunnen lerarenopleidingen nog een slag maken in de toepassing en kwaliteit van EVC. Ook hier geldt dat dialoog en discours nodig zijn om meer bewustwording te creëren van het nut en de mogelijkheden van informeel leren.

5.2.5 Teamleren

In de literatuurverkenning hebben we gezien dat interactie een belangrijke inspiratiebron is voor leren. Een van de praktijkvoorbeelden laat zien wat de opbrengst is van teamleren. Teamleren kan een belangrijke interventie zijn voor het verbinden van individuele professionalisering met onderwijsinnovatie en organisatieontwikkeling. Teamleren kan een basis zijn voor de ontwikkeling van nieuwe rollen en voor roldifferentiatie. In het beroepsonderwijs wordt veel gewerkt met het fenomeen van de resultaatverantwoordelijke teams, maar er wordt nog weinig expliciet gedaan met de leeropbrengsten in termen van het waarderen en valideren, laat staan het certificeren van teamleren.



FIGUUR 5.3 Valideren en certificeren van informeel leren in de dynamiek van professionalisering en HR

Literatuur

Andriessen, A. (2004). *Wat maakt uw organisatie uniek? Ondernemen met intellectueel kapitaal in de kenniseconomie*. Hogeschool INHOLLAND.

Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behaviour. Organizational behaviour and decision processes*, 50 (2), 179-222

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand

Baars- van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat: de culturele dimensie van leren in organisaties*. Academisch proefschrift Universiteit van Tilburg.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological review*, 84 (2), 191-215

Berg, N. van den, & Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. Hogeschool Utrecht/Zadkine College. Den Bosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs, Balans nr 2.

Billet, S (2002). *Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work*. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 12.

Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible*. Cedefop, Thessaloniki.

Blokhuis, F.T.L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Proefschrift. Enschede: Universiteit van Twente.

Borghans, L., Goldsteyn, B., Grip, A. de, Nelen, A. (juli 2009). *De betekenis van leren op het werk*. Ecbo/ROA.

Borghans, L., Goldsteyn, B., Grip, A. de (2006). *Meer werken is meer leren. Determinanten van kennisontwikkeling*. ROA/CINOP Expertisecentrum

Bronneman-Helmers, R. (2006). *Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. SCP.

- Buitink, J. (2008). *Inrichting van de werkplek bij het opleiden in de school*. Tijdschrift voor lerarenopleiders 29 (2).
- Carnel, K. en Callewaert, B. (2008). *Volwaardig Evenwaardig*. Tijdschrift voor lerarenopleiders 29 (1).
- Cedefop (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Panorama series 147. European Communities.
- Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004). *Validering van formeel, niet-formeel en informeel leren. Beleid en praktijken in EU-lidstaten*. In European Journal of Education, Vol.39, nr1.
- Colletta, N.J. (1996). *Formal, nonformal and informal education*. In: A.C. Tuijnman (Red.). International Encyclopedia of Adult Education and Training. (pp. 22-27). Londen: Pergamon.
- Commissie Dijsselbloem (2008). *Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwing (2008)*.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht! Advies*.
- Commissie van de Europese Gemeenschappen (2001). *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*. Een bericht. Brussel.
- Commissie van de Europese Gemeenschappen (2006). *Volwasseneneducatie: een mens is nooit te oud om te leren*. Mededeling.
- Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland (2008).
- Coonen, H.W.A.M, en Kwakman, K. (2008). *Blijf groeien. Wet op de beroepen in het onderwijs*. LPBO. OCW, september 2004.
- Coonen, H.W.A.M (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Oratie, Universiteit Twente.
- Dekeyser, H., Nielissen, G., Kallenberg, T. en Veen, D. van der (2009). *Kennis van kennisbanken. Maatwerk in de professionalisering van beginnende leraren*. RdMC/OUNL.
- De Nationale Dientank (2007). *Succes op school! Twaalf concrete plannen voor beter onderwijs*.

Develop (najaar 2005). *Levenslessen: perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan*. Kwartaaltijdschrift over Human Resources Development.

Dochy, F. & Struyven, K. (2002). *Assessment: betekenis en assessmentvormen*. In F. Dochy, L. Heylen, & H. Van de Mosselaer (red.). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* (pp. 33-60). Utrecht: Lemma BV.

Dungen, M. van den (red). (2008). *EVC op weg. Ambities, ontwikkelingen en issues*. Utrecht, Kenniscentrum EVC.

Duvekot, R., Schuur, K. en Paulisse, J. (editors) (2005). *The unfinished story of VPL. Valuation & Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures*. Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC, Utrecht

Eraut, M (2004). *Informal learning in the workplace*. Studies in Continuing Education, 26 (2),28.

Frietman, J., Kennis, R. en Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan?* Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Gerrichhauzen, J.T.G. (2007). *De lerende en onderzoekende docent. Professionalisering versnellen met HRM-beleid, afstandsonderwijs en werkplekleren*. Unpublished oratie, OU Heerlen.

Goes, M. , Hooijer, J.,Jansen, D.,Putter, P. *Certificering van netwerklernen en werkplekleren*. Heerlen:Ruud de Moor Centrum/OUNL, 2009

Goes,M.,Delea,P., Laat M.de (2010). *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk van het Consortium VMBO-MBO*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/OUNL

Groot, M. de Drs. (2009). *Wijs Grijs in het Onderwijs: ervaring met het re-integreren van (vroeg)gepensioneerden in het onderwijs*. In: Handboek Re-integratie.

Handy, Ch. (2007). *Myself and other more important matters*. Arrow books.

Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. en Korthagen, F. (2007). *Experienced teachers.'informal learning from class room teaching*. Groningen, RUG.

Hövels, B., M..van den Dungen, A. Klaijisen, C. van Osch (2005). *Bevoegd zijn en bekwaam blijven. EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel*. Eindrapport. Beleidsonderzoek Arbeidsmarkt en Personeelsbeleid Onderwijs 123, OCW.

Illeris, K. (2002) *The Three Dimensions of Learning*, Roskilde University Press, Copenhagen

Ingvarsson, L. & Chadbourne, R. (1997). *Reforming Teachers' Pay Systems: The Advanced Skills Teacher in Australia*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 7-30

Inspectie van het Onderwijs (2009). *Competent erkend? Over het erkennen van verworven competenties in het hoger onderwijs*.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *Kwaliteit EVC-procedures in het mbo*. Utrecht.

Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler, San Francisco

Klarus, R. (2008). *EVC en competentiebeoordeling van docenten*. Onderwijsvernieuwing.

Klarus, R. (red). (2005). *Werkplekleren. Ingewikkeld, uitdagend en inspirerend*. Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

Klink, M. van der, Evers, A. en Walhout, J. (2006). *De kwaliteit van EVC in de lerarenopleidingen*. Ruud de Moor Centrum.

Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs. Unpublished proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Kwakman, C.H.E. (2003) *Leernetwerken: nieuwe leervorm die leraren zeggenschap over hun werk teruggeeft*. Interne publicatie Universiteit Twente.

Landelijk Expertisecentrum Leren van Docenten (2009). *Het leren van docenten in het kader van herregistratie: een review over effecten van professionalisering en over herregistratiesystemen*. In opdracht van SBL, Utrecht.

Landelijk Platform voor Beroepen in het Onderwijs (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren*.

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2010). *Bekwaamheidseisen in de school. Op weg naar versterking beroepskwaliteit leraren*.

Luchtman, L. (2006). *E-coaching voor lerarenopleiders*. OUNL.

Luin, G.van, Zon J.van (2004). *Opleiden in de school: veredelde stage of leren in een professionele organisatie? Hoe zien team en schoolleiding 'Opleiden in de school' en hoe verhoudt zich dat ten opzichte van de opvattingen over opleidingsscholen in overheidsbeleid en (internationale) literatuur.* In: VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders (25) nr. 2 (2004), p. 11-16

Marsick, V. J., and Watkins, K. *Informal and Incidental Learning in the Workplace.* London and New York: Routledge, 1990.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). *Informal and Incidental Learning.* New Directions for Adult and Continuing Education 89, 25-34

McDaniel, O., Wanders, B. (2006). *Verlag van de interviews met de vakorganisaties over HRM ontwikkelingen in de BVE-sector.* Amsterdam, CBE Consultants

Meijden, A. van der, Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J. en Groenenberg, R. (2009). *Beroepsonderwijs in verandering: op weg naar competentiegericht onderwijs.* Den Bosch, echo.

Ministerie van OCW (2004). *Blijf groeien. Wet op de beroepen in het onderwijs (2004).* Brochure. 's-Gravenhage.

Ministerie van OCW (2004). *Een goed werkende onderwijsarbeidsmarkt.* Beleidsplan onderwijspersoneel. 's-Gravenhage.

Ministerie van OCW en Ministerie van SZW (2005). *Leren & werken versterken.* Plan van aanpak 2005-2007. Projectdirectie Leren & Werken.

Ministerie van OCW en Ministerie van SZW (2009). *Tijd voor ontwikkeling.* Advies van de Denktank Leren en Werken over het stimuleren van een leven lang leren in Nederland.

Ministerie van OCW (2009). *Werken in het onderwijs 2009.* Den Haag.

Nijveldt, M. (2008). *Validity in teacher assessment. An exploration of the judgement processes of assessors.* Proefschrift. ICLON/Universiteit Leiden.

NVAO (2009). *Systeembrede analyse Hbo-bacheloropleidingen tot leraar basisonderwijs.*

Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leraarschap.* Advies.

Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap.* Advies.

Onderwijsraad (2009). *Naar doelmatiger onderwijs. Zes manieren om het doelmatigheidsbesef in het onderwijs te versterken*. Advies.

Onstenk, J. (2009). *Werkend leren als verbinding van formeel en informeel leren*. Handboek effectief opleiden 50 (sep).

Oudkerk Pool, I., Reinink, M., Scholte, W. en Klink, M. van de (2008). *EVC in de lerarenopleidingen*. Tijdschrift voor lerarenopleiders 29 (2).

Potters, H. en Poelmans, P. (2008). *Virtuele Communities of Practice in het Onderwijs*. Ruud de Moor Centrum.

Retallick, J. (1999). *Teacher's workplace learning: towards legitimation and accreditation*. *Teacher and Teaching, theory and Practice* 5 (1).

Schaaf, M.van der (2005). *Construct validation of teacher portfolio assessment : Procedures for improving teacher competence assessment illustrated by teaching students research* -Proefschrift Universiteit Utrecht.

Stijnen, P.J.J.Prof.Dr. (2003). *Leraar worden: 'under construction'? Over lerarentekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar*. Inaugurele rede, OUNL.

Teurlings, C., van der Neut, I., & Bruijn ,E. de – *Integrale schoolontwikkeling krachtige leer-/werkgeving voor ondernemend docentschap*. In C. Doets, W. van Esch & A. Westerhuis.*Brede verkenning van leven lang leren* (pp. 213-229). 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum 2008

Teurlings, C., Uerz,D. (2009).*Professionalisering van roc-docenten : zoeken naar verbinding*. Kortlopend Onderwijsonderzoek. Tilburg: IVA

Tillema, H., Dirkse-Hulscher, S. (2004). *Toetssteen van assessment in de lerarenopleiding*. Brochure Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap

Tissot,P. *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. Cedefop, nr 41

Veen, K. van, Meirink, J. en Zwart, R. (2009). *Het leren van docenten in het kader van herregistratie: een review over effecten van professionalisering en over herregistratiesystemen*. Expertisecentrum Leren van Docenten in opdracht van SBL.

Verloop, N. & Kessels, J.W.M. (2006). *Opleidingskunde: Ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven*. Universiteit van Twente

Vermunt, J.(2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie Universiteit van Utrecht

Volman, M (2006). *Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem?* Pedagogiek, 26(1), 12

Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam, Scriptum.

Werk maken van professionalisering (2008). Projectplan 's-Hertogenbosch: Koning Willem1 College (intern document)

Werquin, P. (3-2008). *Recognition of non-formal and informal learning in OECD-countries*. In: Life long learning in Europe.

Wieringen, A.M.L. van (2007). *De Leraar Vooruit*. Inleiding Jaarvergadering AOB

Bijlage 1 Inhoudelijk kader

Beleidscontext voor het valideren en certificeren van informeel leren leraren	Waarom? Achterliggende visie op het nut en de noodzaak van werkplekleren en informeel leren. Visie op en doelen van opleidings- en loopbaanbeleid. Opvattingen over congruentie: informeel en werkplekleren door leraren en belang voor studenten, relatie tot valideren en certificeren.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> - Kwalificering: bevoegd zijn / accreditatie; - onderhoud bekwaamheid in kader Wet BIO; - blijvende professionele ontwikkeling; - kwaliteit onderwijs; - effectiviteit leren; - zij-instroom/nieuwe instroom; - loopbaanontwikkeling; - bevordering (functiedifferentiatie, rolontwikkeling); - organisatieontwikkeling.
Standaarden	<p>Welke standaarden worden gebruikt voor het waarderen en erkennen van informeel leren?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formele standaarden (lerarenkwalificaties, Wet BIO, persoonscertificering); - non-formele standaarden (instellingsspecifieke competentieprofielen voor leraren, docent- en teamrollen, relevante andere standaarden, bijvoorbeeld IT); - informele standaarden (individuele ontwikkeldoelen).
Conditie voor leren	<ul style="list-style-type: none"> - Persoonlijke factoren (bijvoorbeeld vermogen, attitude, motivatie); - factoren in de fysieke werkomgeving (bijvoorbeeld aanwezigheid ICT, variatie); - factoren in de sociale werkomgeving (interactie, cultuur, steun van management, collega's).
Vormen van informeel en werkplekleren (hoe)	Reflectie, mentoring, kenniskringen, begeleiding, teamsamenwerking, afstandsleren, netwerklernen en communities.
Inhouden van leren (wat)	<ul style="list-style-type: none"> - Leren in relatie tot de vier functioneringsgebieden en zeven competenties van de Wet BIO; - leren in relatie tot instellingsspecifieke competenties; - andere leerinhouden.
Vormen voor waarderen, valideren en certificeren (hoe en wie)	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio; - zelfassessment; - peerassessment; - criteriumgericht interview; - beoordeling op de werkplek, observatie van lesgeven; - beoordeling competentiebewijzen; - randoombeoordeling. <p><i>Hoe is informeel leren geïntegreerd in deze vormen?</i></p>
Inhouden van waarderen, valideren en certificeren (wat)	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkeling in rollen; - ontwikkeling in niveau van functioneren; - ontwikkeling in relatie tot functioneringsgebieden; - ontwikkeling in relatie tot competenties.
Effecten	<p>Wat zijn harde en zachte effecten van informeel en werkplekleren voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leraren; - onderwijsinstellingen; - lerarenopleiders; - anders. <p>Wat zijn harde en zachte effecten van valideren en certificeren van dat leren (eveneens voor de verschillende actoren)?</p>

Bijlage 2 Gesprekspartners

	Instelling	Gesprekspartners
1	Ruud de Moor Centrum	Sjef Stijnen, hoogleraar Afstandsonderwijs Miriam Goes, projectleider Jo Knarren, programmamanager Jaap Walhout, projectleider Andrea Klaijzen, projectleider
2	Stichting Beroepskwaliteit Leraren	Frank Jansma, adviseur Nathalie van der Veen, beleidsmedewerker
3	Koning Willem I College	Joseé Bours, manager Teaching and Learning Centre
4	De Haagse Hogeschool	Frans Bolsius, directeur Pedagogische Academie voor Basisonderwijs
5	Regio College	Bert van Veldhuizen, programmamanager onderwijsvernieuwing
5	Universitair Onderwijs Centrum Groningen, UOCG	Geert Hoevers, lerarenopleider
6	Hogeschool Zuyd	Ine Sijtermans, EVC-coördinator

Over de auteurs

Drs. Marja van den Dungen is managing consultant bij CINOP. Haar kernthema is leven lang leren en daarbinnen het waarderen en erkennen van informeel leren en werkplekleren. Dit aandachtsgebied komt terug in verschillende publicaties rond leven lang leren, loopbaanontwikkeling en Erkennen van Competenties (EVC).

Drs. Wouter Smit is adviseur bij CINOP. Vanuit een bedrijfskundige en psychologische achtergrond werkt hij aan employabilityvraagstukken binnen de driehoek van onderwijs, overheid en ondernemers. Hij is betrokken bij verschillende projecten voor O&O-fondsen en internationalisering beroepsonderwijs.

Colofon

Uitgave

Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit
juni 2010

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
telefoon 045- 576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Tekst

Drs. Marja van den Dungen, CINOP
Drs. Wouter Smit, CINOP

Bureauredactie

Drs. R. Hoekstra

Oplage

150 exemplaren

Lay-out

Evelin Karsten

Omslag

Janine Cranshof
Omslagfoto: iStockphoto.com

De RdMC-rapporten staan onder redactie van
prof. dr. R.L. Martens en prof. dr. P.J.J. Stijnen

U kunt deze publicatie downloaden via www.rdmc.ou.nl. Dat geldt ook voor eerder verschenen RdMC-publicaties. Een overzicht daarvan vindt u achterin deze publicatie.

Eerder verschenen RdMC-rapporten

- Zwaneveld, B., Rigter, H. (2010), *Over drempels naar meer ict-gebruik in het voortgezet onderwijs*. Rapport 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Someren, K. van, Doornebos-Klarenbeek, D., Walhout, J. (2010), *Een pakkend begin! Vakdidactiek en economie. Ruim 30 concrete voorbeelden voor het economieonderwijs om goed van start te gaan*. Rapport 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Beeksmas, M., Delea, P., Hooijer, J. (2010), *Verbreding en verdieping competentiegericht opleiden van docenten binnen de NHL Hogeschool Leeuwarden. Eindverslag van de samenwerking tussen de NHL Hogeschool Leeuwarden en het Ruud de Moor Centrum, de activiteiten en de resultaten in de periode 2005-2009*. Rapport 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Delea, P., Laat, M. de (2010), *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO*. Rapport 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Eerder verschenen RdMC-publicaties

- Stevens, L.M. (2010), *Zin in onderwijs*, inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010), *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*, inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2009), *RdMC onderzoeksprogramma 2009-2011, Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M., Nielissen, G., Kallenberg, A. & van der Veen, D.J. (2009), *Kennis van kennisbanken, Maatwerk in de professionalisering van beginnende leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Reynders, L. & Janssen, S. (2008), *Het karakter en de ambities van de Academische School Limburg. Professionaliseren van binnenuit*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Potters, H. & Poelmans, P. (2008), *Virtuele Communities of Practice in het Onderwijs. Bevindingen van 7 pilots*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bastiaens, Th.J. (2007), *Onderwijskundige innovatie: Down to earth*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Gerrichhauzen, J.T.G. (2007), *De lerende en onderzoekende docent*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brouwer, N. (2007), *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Schulte, F. (2007), *E-coaching van docenten-in-opleiding in de opleidings- en schoolpraktijk. Bevindingen uit de E-coaching pilots van het project E-didactiek van het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit Nederland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kallenberg, A.J. (2007), *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van Ingen, S., Joosten-ten Brinke, D., Schildwacht, R. & Knarren, J. (2007), *Formatieve Assessments voor Docenten. Een evaluatierapport*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Vermeulen, M. & van der Klink, M. (2007), *The need to invest in teachers and teacher education. How to manage costs and achieve quality in teacher education?* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van der Klink, M., Evers, A. & Walhout, J. (2006), *De kwaliteit van EVC in de lerarenopleidingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Luchtman, L. (red.) (2006), *E-coachen voor lerarenopleiders*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van der Klink, M. & Schlusmans, K. (red.) (2006), *EVC voor Velen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hanraets, I., Potters, H. & Jansen, D. (2006), *Communities in het Onderwijs. Adviezen en tips, een handreiking voor moderatoren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Staal, H. (2006), *De Kennisbank Wiskunde en competentiegericht opleiden van leraren. Verslag van een samenwerking tussen de Educatieve Hogeschool van Amsterdam en het Ruud de Moor Centrum*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Firssova, O., Jeninga, J., Lockhorst, D. & Stalmeier, M. (2006), *Begeleiden van zij-instromers met een digitaal portfolio. Verslag van een pilot*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Xu, W. (2005), *Preliminary requirements of social navigation in a virtual community of practice*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van Veen, M.J.P. (red.) (2005), *Door de bomen het bos: Informatievaardigheden in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, G. (2005), *Wiskunde en informatica: innovatie en consolidatie*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Coonen, H.W.A.M. (2005), *De leraar in de kennissamenleving*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kolos-Mazuryk, L. (2005), *META: Enhancing Presence by means of the social affordances*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005), *Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Goes, M., Dresen, M. & van der Klink, M. (2005), *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling. Het uitwerken van kenmerkende beroepssituaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Jansen, D., Schuwer, R. & Dekeyser, H.M. (2005), *RdMC-applicatieprofiel. Een poldermodel voor omgaan met metadata*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M. & Schuwer, R. (2005), *Ontwikkelen van kennisbanken en digitale leermaterialen. Enkele Handreikingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Poelmans, P. (2005), *Community of practice 'Nieuwe leraren', Evaluatie pilot met VO docenten*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klap-van Strien, E. (2005), *Recente trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Broeksma, H.C.E. (2004), *E-nabling E-learning*, onderzoeksrapport. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M. (2003), *Een meer dan toevallige casus*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stijnen, P.J.J. (2003), *Leraar worden: 'under construction'?*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

