

Beschouwing

Profielschetsen van de leraar* als *boundary crosser*

Wilma Weekenstroo, Femke Gerritsen, Mariëlle Theunissen, Carry Quint, Lieke Kievits, Dirkje Zwama, Jasper Hooimeijer en Erwin de Vos (Velon Themagroep Samen Opleiden).

Samenvatting

De school is naast een werkomgeving ook een leeromgeving voor leraren. Binnen partnerschappen voor Samen Opleiden & Professionaliseren wordt intensief samengewerkt tussen de initiële opleiding en de scholen. Dit artikel beschouwt de rol van de leraar als lerarenopleider in deze samenwerking en het gezamenlijk en gelijktijdig leren met andere lerarenopleiders. Deze leraar ontmoet andere lerarenopleiders en actoren op het gebied van opleiden, begeleiden, personeelsmanagement en organisatieontwikkeling. Dergelijke ontmoetingen vinden plaats in interactie tussen verschillende praktijken op plekken waar professionals van verschillende organisaties elkaar treffen vanuit een gedeeld belang: zorgen voor voldoende en goed opgeleide leraren.

In de beroepsbeelden van de leraar (Beroepsbeeld Leraar, z.d.; Snoek et al., 2017)) is geëxpliciteerd hoe leraren zich kunnen professionaliseren, onder andere in het ondersteunen van collega's. Deze beroepsbeelden geven beperkt weer welke rollen leraren binnen Samen Opleiden & Professionaliseren kunnen vervullen in de grenspraktijken tussen school en lerarenopleiding.

De Velon Themagroep Samen Opleiden heeft op basis van literatuur, eigen en verzamelde praktijkvoorbeelden toegewerkt naar profielschetsen van de leraar als boundary crosser, als aanvulling op de beroepsbeelden. Boundary crossing verwijst naar de inspanningen die mensen leveren in interactie tussen verschillende praktijken (Bakker et al., 2016). Dit beschouwend artikel heeft als doel om met profielschetsen de leraar als boundary crosser te specificeren en te komen tot een dialoog over het versterken en benutten van beschikbare expertise op de kruispunten van praktijken.

Inleiding

De Themagroep Samen Opleiden (in de rest van het artikel zullen we de groep verkort aanduiden als 'themagroep') bestaat uit een gemengd gezelschap van lerarenopleiders uit heel Nederland, zowel instituuts- als schoolopleiders, uit het primair, voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs en universiteiten. In de themagroep wisselen we informatie uit over onze werkzaamheden, experimenten, onderzoeken of praktijken en we delen het gevoel dat elke ontmoeting leerzaam is. We ervaren de themagroep als een 'leerruimte' waarin we gelijktijdig van en met elkaar leren (Timmermans, 2022). De opbrengst van dit

leren draagt bij aan de versterking van onze rol in het werken in de eigen context. Op basis van die ervaring heeft de themagroep zich vier jaar lang verdiept in het tegelijkertijd leren van school- en instituutopleiders tijdens het samen opleiden van aanstaande leraren. Wij constateerden in onze praktijken verschillen in de mate van gelijktijdig leren en ontwikkelen. Welke praktijkvoorbeelden zijn er buiten die van onszelf? Wat werkt waar en waarom? Welke rol spelen de verschillende actoren hierbij?

Bij Samen Opleiden is het gelijktijdig leren in Nederland krachtig tot ontwikkeling gekomen: school- en instituutopleiders hebben gezamenlijk werkplekcurricula ontwikkeld en de kwaliteit van de begeleiding versterkt, waardoor de kloof tussen theorie en praktijk die (aanstaande) leraren ervaren wordt verkleind (Theunissen, 2017). Het beeld dat uit recente peer reviews met het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie naar voren komt, is dat Samen Opleiden zich versterkt en uitbreidt en een groeiend aantal scholen deel uitmaakt van een partnerschap (Dossier Ontwikkelingsgerichte peer review, z.d.). In onze eigen opleidingspraktijken blijkt dat de samenwerking in de gezamenlijke leerruimte ondanks de genoemde successen, niet vanzelfsprekend is bij de doorontwikkeling van Samen Opleiden. Zo zien we dat de ontwikkeling van inductie en flexibilisering – beiden gericht op de aanpak van het lerarentekort en het behouden van leraren voor het beroep – plaatsvindt in respectievelijk de school of de lerarenopleiding als verantwoordelijke organisatie, en dat partners in de samenwerkingsverbanden niet altijd vanaf de start van de ontwikkeling betrokken zijn. Hierdoor kan beschikbare expertise op dit thema worden gemist evenals het van meet af aan gezamenlijk ontwikkelen en leren. Leren start dan pas nadat de oplossing is bedacht: leren als ‘toepasser’ bij implementatie. Hoe kan kennis van meerdere actoren worden benut door hen actief te laten participeren bij het ontwikkelen en al lerend samen te innoveren (Verdonschot & De Jong, 2022)? Vanaf welk moment is dit realistisch bij eenzijdige initiatieven? Wie pakt vanuit welke rol de signaalfunctie op als initiatieven eenzijdig blijken te zijn? Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat gelijktijdig leren en ontwikkelen een positief effect heeft op het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal, het behalen van gemeenschappelijk gestelde doelen, betrokkenheid en motivatie van actoren en benutten van aanwezige kennis en expertise. We menen dat de profielschetsen van de leraar in de rol van lerarenopleider als *boundary crosser* bijdragen aan rolinvulling en daarmee aan versterking van samenwerken en gelijktijdig leren in de gezamenlijke leerruimte op de grens van lerarenopleiding

en school. Ook bij thema's waarbij samenwerking minder voor de hand lijkt te liggen, maar juist zo veel kansen kan bieden, zoals inductie en flexibilisering.

Theoretische verankering

Zowel school- als instituutsopleiders kunnen zich laten registreren als lerarenopleider in het Beroepsregister voor Lerarenopleiders (Lunenberg & Dengerink, 2016). In alle vier de bekwaamheidsgebieden van de beroepsstandaard zien we lerarenopleiders werkzaam op de grenzen van de school en de lerarenopleiding. Leraren die samenwerken met collega's van een andere organisatie, zoals bij Samen Opleiden het geval is, worden aangeduid als bruggenbouwers (Lunenberg & Dengerink, 2016) en boundary crossers (Crasborn, 2018). Scholen en lerarenopleidingen hebben ieder een eigen opdracht en vinden elkaar in het gezamenlijke belang van de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren. De boundary crossers ontmoeten elkaar in een 'derde ruimte' (Ikpeze et al., 2012; Zeichner, 2010) tussen lerarenopleiding en school. Dit is de ruimte waarin wordt gewerkt en geleerd. Een ruimte voor kritisch bij elkaar zijn, waar bewustzijn groeit voor het gezamenlijke belang van bijvoorbeeld het goed opleiden van leraren. Timmermans (2022) duidt de derde ruimte bij Samen Opleiden onderwijskundig als een gezamenlijke 'leerruimte', daarom hanteren we in dit artikel het begrip 'leerruimte'. In deze leerruimte werken lerarenopleiders van zowel scholen als lerarenopleidingen samen als gelijkwaardige partners, elk met hun eigen expertise. Bij Samen Opleiden is deze leerruimte herkenbaar als de plek waar school- en instituutsopleiders elkaar ontmoeten om samen bijvoorbeeld het werkplekcurriculum te ontwikkelen en uit te voeren (Martin et al., 2011). In de literatuur is een krachtig pleidooi te vinden voor gezamenlijk leren. Hargreaves en Fullan (2012) hebben het over het sociaal kapitaal van een schoolorganisatie: in scholen waar mensen goed samenwerken, zijn de leerresultaten beter. Dit beeld is in onderzoek bevestigd (Donohoo et al., 2020; Goddard et al., 2021). Vanuit dit gedachtengoed heeft Van den Berg (2020) het over '*connective teachers*' en beschrijft deze leraar als iemand die actief en samen met anderen werkt, en die dat doet in een open verbinding met ontwikkelingen in wetenschap en samenleving. Boundary crossers nemen deel aan verschillende praktijken, betreden daarmee terreinen die hen niet bekend zijn en waarvoor zij mogelijk ook niet gekwalificeerd zijn. Ze zijn onderhevig aan verschillende regels en hebben meerdere verantwoordelijkheden die elkaar soms bijten (Bakker et al., 2016). Martin et al. (2011) merken op dat Samen Opleiden in de gezamenlijke leerruimte complex is

en onzekerheden met zich meebrengt. Vermeulen (2016) waarschuwt voor te veel optimisme: vaak is er nauwelijks sprake van werkelijk gezamenlijk leren, omdat er alleen sprake is van leren *van* elkaar en niet *met* elkaar. Deze theoretische verkenning was voor ons leidraad bij het verzamelen van praktijkvoorbeelden van boundary crossing buiten onze eigen praktijken.

Aanleiding data verzameling

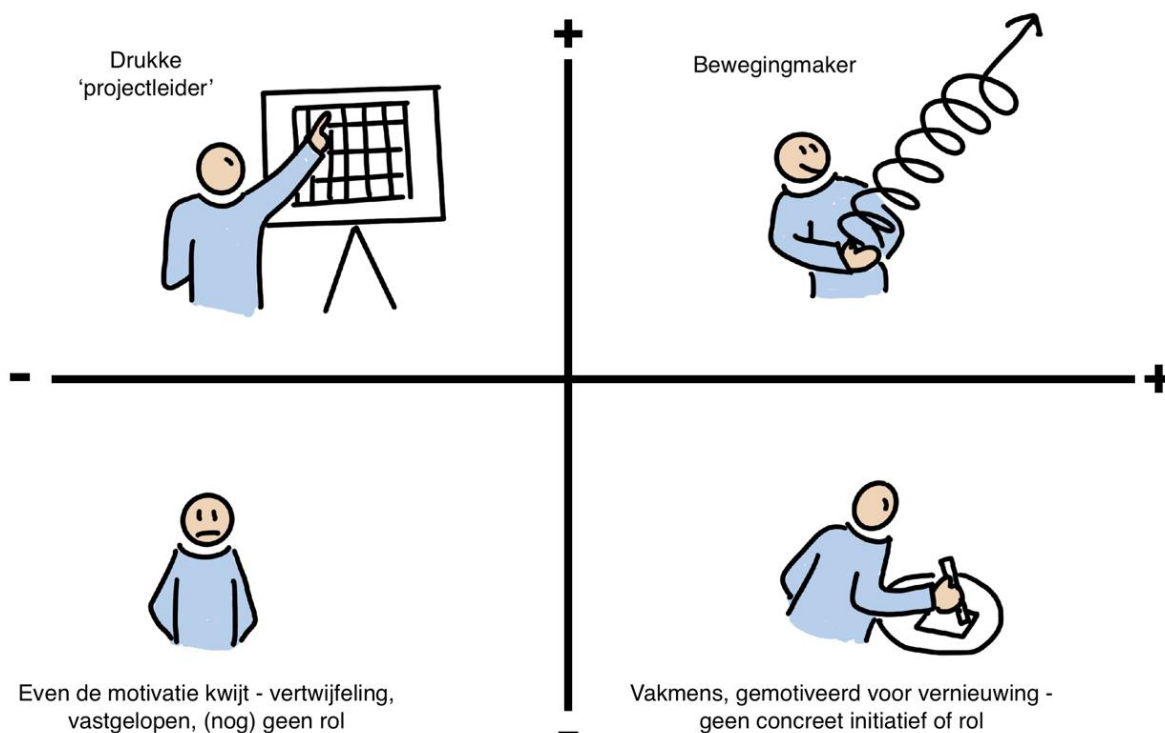
In onze eigen opleidingspraktijken blijkt dat vorming van onderwijsregio's, flexibilisering van lerarenopleidingen en ontwerpen van inductie- en zij-instroomtrajecten innovaties zijn, waarbij verworvenheden van samenwerken in de leerruimte minder, niet of later aan de orde komen. Deze innovaties starten of in de regio, of bij de lerarenopleidingen of bij de scholen als verantwoordelijke organisaties en samenwerkingspartners zijn daarbij minder betrokken. Daarmee wordt potentiële expertise gemist en is er geen sprake van co-creatie en gelijktijdig leren. We begonnen onze zoektocht naar mogelijke oplossingsrichtingen hiervoor bij de rol van de boundary crosser. Welke rol speelt de boundary crosser bij het tot stand komen van samenwerken? En hoe kan deze rol ingezet worden bij het optimaal benutten van samenwerking in de leerruimte bij innovaties die eenzijdig starten? Daarbij is zicht krijgen op het profiel van de leraar als boundary crosser voor de themagroep een eerste stap, die we in dit artikel uitwerken.

Methode van data verzamelen

De themagroep heeft vanaf 2020 gefocust op het thema 'gelijktijdig leren en ontwikkelen in de leerruimte'. In de afgelopen vier jaar zijn data verzameld in de vorm van literatuur, praktijkvoorbeelden en georganiseerde dialoog tijdens studie- en congresdagen (zie bijlage: Tabel 1). De rollen van de deelnemers aan de workshops tijdens de studiedagen en congressen waren divers: schoolopleider, werkplekbegeleider, instituutopleider, programmaleider, bestuurder, lector, trainer, projectleider. Vanuit de themagroep namen altijd minimaal zeven leden deel aan de workshops, waardoor ook bij de vaak hoge opkomst de dialoog gevoerd kon worden in kleinere groepen. Na de studiedag of het congres zijn de opbrengsten verzameld en door de themagroepleden geanalyseerd op basis van de gestelde vragen en is een vervolgvraag geformuleerd. De tabel (zie hiervoor de bijlage) is een overzicht van ons proces van dataverzameling.

Als we de uitkomsten tot begin 2022 samenvatten, dan blijkt dat de doorgaande professionalisering voor leraren nog weinig aan de orde is in het Samen Opleiden. De meeste voorbeelden van samenwerking betreffen de initiële opleiding, in mindere mate de inductiefase en nauwelijks de doorgaande professionalisering. De urgentie lijkt eerder bij de initiële opleiding te liggen met issues zoals flexibilisering en het beschrijven van leeruitkomsten. Daarnaast werken veel partnerschappen nog volop aan hun basiskwaliteit en vraagt de ontwikkeling van de inductiefase veel aandacht (zie Tabel 1: stap 1 t/m 3). Reflectie op deze uitkomst bracht ons bij vragen als: is er een discrepantie tussen Samen Opleiden als Koninklijke route en samenwerking bij actuele ontwikkelingen, zoals inductie, flexibilisering en onderwijsregio's? We lijken daarmee stappen terug te doen in gelijkwaardigheid en wellicht wordt het bij flexibilisering opnieuw 'de schoolopleiders in positie brengen', nadat de ontwikkelingen vorm hebben gekregen? Blijft expertise van buiten de eigen organisatie straks onbenut bij de inductietrajecten in de scholen? Ofwel: hoe borgen we dat er gezamenlijk ontwikkeld en gelijktijdig geleerd wordt bij nieuwe ontwikkelingen (zie Tabel 1: stap 4-5)?

Deze vragen betekenden een hernieuwde focus in onze zoektocht. Vanaf 2023 (zie Tabel 1, stap 6) hebben we ons tijdens het Velon Congres specifiek gericht op het bestendigen van opgebouwde samenwerking rondom actuele thema's met als uiteindelijk doel het zoeken naar ontwerpcriteria met betrekking tot gelijktijdig leren in de gezamenlijke leerruimte. Aan de hand van de ontwerpprincipes van innoverend werken (Verdonschot & De Jong, 2022) hebben we in de workshop op het congres met een grote groep deelnemers (82) de dialoog gevoerd. Daarnaast hebben we de deelnemers gevraagd een 'exit-ticket' in te vullen vanuit het perspectief van de eigen rol. Daarin werd gevraagd zichzelf te positioneren in het kwadrant van Verdonschot en De Jong (2022) richting *bewegingmaker*.



Figuur 1. Kwadrant van Verdonschot en De Jong (2022)

De bewegingmaker bouwt aan de hand van een concreet vraagstuk aan vernieuwing en kan daarbij zowel persoonlijke betrokkenheid als de plek van waaruit gewerkt wordt aan deze vernieuwing verbinden. In hun onderzoek richten Verdonschot en De Jong (2022) zich op de mensen die zelf initiatief nemen om aan zo'n beweging te bouwen. De themagroep was benieuwd welke stap de deelnemers zelf zetten in het doorbreken van eenzijdige initiatieven: zien zijn zichzelf als bewegingmakers? Programmaleiders, coördinatoren vanuit de lerarenopleidingen en management gaven aan in de rol van bewegingmaker te zitten. School- en instituutsopleiders benoemden wat zij konden doen om bewegingmaker te worden. Degenen die zichzelf als bewegingmaker omschreven benoemden wat zij deden om de beweging gaande te houden en beschreven oplossingsrichtingen om eenzijdige initiatieven te doorbreken, zoals: proactief zijn, transparantie bieden en betrokkenheid tonen, gezamenlijk belang zoeken, haakjes zoeken met lopende ontwikkelingen, agenderen van en communiceren over lopende ontwikkelingen en intenties delen om input op te halen. Het onderwerp 'doorbreken van eenzijdige initiatieven' bleek voor

meerdere deelnemers een eyeopener: “inzichtelijk gekregen dat we nog veel te doen hebben op dat gebied”. Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat het doorbreken van eenzijdige initiatieven vaak start bij die ene proactieve actor, die informatie ophaalt, duidt en verbindt met de eigen praktijk en binnen een netwerk vragen stelt over de eigen rol bij de innovatie. Hiervoor maakt de bewegingmaker gebruik van beschikbaar wetenschappelijk onderzoek en is het van belang dat voor de uitwerking praktijkkennis wordt benut (Janssen et al., 2024). Voor een signaalfunctie met betrekking tot het doorbreken van eenzijdige initiatieven of de vorming van nieuwe praktijken lijkt afstemming en communicatie over ontwikkelingen en het uitwisselen van perspectieven voorwaardelijk. Als je niet weet wat er speelt, kun je geen scharnierfunctie bekleden. In dit artikel beschouwen we de rol van de leraren die betrokken zijn bij Samen Opleiden & Professionaliseren. Hoe ziet de profielschets eruit van leraren die een rol hebben als boundary crosser en daarmee gelijktijdig leren en ontwikkelen kunnen borgen? Wat is hun rol, netwerkpositie en mogelijke signaalfunctie?

Profielschetsen van leraren als boundary crossers

In het beroepsbeeld van Snoek et al. (2017) is het ondersteunen van het leren van collega's één van de vier ontwikkelrichtingen. In het onlangs verschenen Beroepsbeeld Leraar (z.d.) wordt de ontwikkeling van de leraar beschreven met behulp van de loopbaanfasen startbekwaam, vakbekwaam en expert. In het Beroepsbeeld Leraar is deze expert een zeer ervaren leraar en spilfiguur voor het lerend vermogen van de school. Volgens dit beroepsbeeld breidt de begeleidersrol van de expertleraar zich uit naar coaching, gestructureerde groepsreflectie om persoonlijke en professionele groei te bevorderen, uitwisseling van advies over specifieke uitdagingen, lesobservatie en het leiden van vakgroepen. De beroepsbeelden geven een beperkt beeld van rollen die de leraar binnen Samen Opleiden & Professionaliseren kan vervullen als boundary crosser. Vandaar dat de themagroep een aanzet heeft gegeven tot profielschetsen, die passen bij samenwerken en gelijktijdig leren in de leerruimte als aanvulling op de beroepsbeelden.

De rolbeschrijving in de profielschetsen is gebaseerd op het ADEF-Rollenportfolio (2019) en de opgehaalde praktijkvoorbeelden uit de workshops. Bij elke profielschets besteden we aandacht aan hun signaalfunctie bij eenzijdige initiatieven. De leraar kan het leren van collega's ondersteunen zonder betrokken te zijn bij Samen Opleiden & Professionaliseren, bijvoorbeeld als

docentcoach in of ontwikkelaar van een inductietraject bij een school die niet in een samenwerkingsverband participeert. Omdat wij in dit artikel de focus leggen op de leraar als boundary crosser, die participeert en leert in de leerruimte, laten we deze vergelijkbare rollen buiten deze beschouwing.

Werkplekbegeleider

De werkplekbegeleider wordt gezien als de eerstelijns ondersteuner van aanstaande leraren op de werkplek. De relatie tussen de aanstaande leraar en deze begeleider is de spil van de begeleiding. De werkplekbegeleider is vakgenoot, de begeleiding is zowel onderwijskundig, pedagogisch als vakdidactisch van karakter. De focus ligt op voorbereiding, uitvoering en evaluatie van onderwijsactiviteiten. En daarbij (zicht) op het leren van leerlingen. De werkplekbegeleider heeft een belangrijke rol voor de aanstaande leraar bij het ontdekken en ervaren wat het beroep inhoudt. De begeleiding is ontwikkelingsgericht, gerelateerd aan de fase van de studie. De beoordelingsrol van de werkplekbegeleider is formatief en gericht op de voortgang van het werkpleklernen. Als boundary crosser blijft de werkplekbegeleider veelal in de eigen praktijk en ontmoet daar de instituutsopleider of vakdidacticus. Daarnaast kan de werkplekbegeleider grensontmoetingen hebben in een professionaliseringssetting. Intern heeft de werkplekbegeleider overleg met de schoolopleider. De signaalfunctie kan betrekking hebben op grensobjecten zoals het portfolio, het functioneren van de samenwerking en het benutten van externe expertise bij gelijktijdig leren (zoals bij inductie of vakgerichte PLG's).

“Ik werk als scheikundeleraar en begeleid op dit moment zowel een LIO-student als een student van de educatieve minor. Tussen de lessen door is het kabinet de ruimte om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren. Door de samenwerking met de studenten van twee verschillende lerarenopleidingen ontstaat er veel dynamiek en uitwisseling. Voor mijzelf betekent het dat ik samenwerk met verschillende lerarenopleiders. Dit levert mij inzichten en interventies vanuit meerdere perspectieven. Samen met de vakdidactici en andere scheikundeleraren uit de regio neem ik deel aan een bovenschoolse vakgerichte PLG. Die is gericht op het verbeteren van onze onderwijsresultaten. Doordat onze school onderdeel is van een Opleidingsschool heb ik de mogelijkheid om in mijn eigen school en van de PLG te leren en is mijn handelingsperspectief toegenomen”.

Schoolopleider

De schoolopleider is naast de werkplekbegeleider betrokken bij het leerproces van de aanstaande leraar als ‘generiek begeleider’, daarbij beoordelaar en betrokken bij de plaatsing van aanstaande leraren.

De schoolopleider is vaak de bruggenbouwer (Lunenberg & Dengerink, 2016) tussen de school en de lerarenopleiding en is het aanspreekpunt voor het managementteam van de eigen organisatie. De schoolopleider draagt zorg voor overleg en afstemming tussen werkplekbegeleiders die aanstaande leraren in hun dagelijks functioneren begeleiden en signaleert professionaliseringsbehoeften voor werkplekbegeleiders en andere betrokkenen in de school. Als boundary crosser is de schoolopleider onderdeel van bovenschools overleg met schoolopleiders en instituutopleiders. Hij neemt deel aan werkgroepen met betrekking tot bijvoorbeeld gezamenlijk ontwikkelen van werkplekcurricula, professionaliseringsactiviteiten, onderzoekend vermogen, kwaliteitscultuur en sluit aan bij bijeenkomsten op de lerarenopleidingen. De schoolopleider participeert in verschillende netwerken, heeft vaak grensontmoetingen en neemt deel aan externe professionaliseringsbijeenkomsten zoals studiedagen en congressen. De signaalfunctie kan betrekking hebben op functioneren van de samenwerking, het gezamenlijk curriculum, de beoordeling en de praktijkuitwerking van gemaakte afspraken, zoals bijvoorbeeld het begeleiden van het werken met leeruitkomsten.

“Ik werk in een opleidingsteam, waarin naast schoolopleiders ook instituutopleiders en leerkrachtcoaches een rol spelen. Inductie en het opleiden van aanstaande leerkrachten zijn gescheiden trajecten. Samen met de coördinerend leerkrachtcoach ben ik verantwoordelijk voor het opleidingsteam. We dragen samen zorg voor de begeleiding en scholing van (aanstaande) leerkrachten. Wij verbinden inductie en opleiden, hebben het inductieplan geschreven en houden dat actueel. We hebben een driejarig inductieprogramma voor OP en OOP. Regelmatig hebben wij overleg met het management over ontwikkelingen op het gebied van samen opleiden. Door met de leerkrachtcoach en de instituutopleider te overleggen en af te stemmen, zijn we samen in staat maatwerk te leveren bij de begeleiding van studenten, startende collega's en zittend personeel”.

Coördinerend schoolopleider of programmaleider Samen Opleiden

Bij partnerschappen waar sprake is van meer scholen of schoollocaties en meer schoolopleiders kan een programmaleider benoemd worden. Deze functionaris kan een schoolopleider met coördinerende taken zijn. Deze kunnen ook uitgevoerd worden door een niet-schoolopleider die vanuit een bovenschoolse positie leidinggeeft en stuurt. De leraar met deze rol is het aanspreekpunt van managementteam van de eigen organisatie of het bestuurlijk overleg van het partnerschap. De coördinerend schoolopleider of programmaleider initieert het gezamenlijk overleg tussen school- en instituutopleiders, stuurt inhoudelijk op de aansturing van het partnerschap of een opleidingsteam en is het aanspreekpunt van lerarenopleiding(en) en scholen voor uitvoering en afstemming van activiteiten. Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat deze rol in meestal grotere netwerken naast een boundary crosser vaak ook een *change agent* is. Zij bouwen bruggen tussen verschillende praktijken en leiden verandering. Het leiderschap kenmerkt zich als leiderschap zonder mandaat en is gericht op het ontwikkelen van een sterk netwerk van partners. Deze rol vraagt om moedig en proactief handelen om vanuit diversiteit te verbinden en creatief oplossingen aan te dragen. Zij bewegen in meerdere platforms, bezoeken congressen en/of nemen deel aan specifieke netwerken, zoals een bijvoorbeeld een programmaleidersoverleg. De signaalfunctie kan de inspanning betreffen om nieuwe praktijken te vormen. Verder betreft hun signaalfunctie de transfer van kennis vanuit netwerken naar de eigen samenwerkingspraktijk, het bewaken

van de kwaliteit van de samenwerking en de betekenis van innovaties voor de eigen praktijk, zoals het inrichten van zij-instroom trajecten en de impact van flexibilisering in het eigen netwerk.

“Als programmaleider van een opleidingsschool neem ik deel aan een netwerk van zeven mbo’s in de regio waarin learning & development in het mbo het centrale thema is. Al een aantal jaren zijn we samen met de lerarenopleiding verantwoordelijk voor de inhoud van het zij-instroomtraject. Samen met de instituutskoördinator PDG (Pedagogisch Didactisch Getuigschrift) is in het netwerk een pilot gestart. Binnen deze pilot werken zij-instromers toe naar hun startbekwaamheid als mbo-docent, met een sterke focus op werken in grensoverstijgende leeromgevingen en wendbaar vakmanschap. Het toekomstige beroep van de mbo-student en de bedrijven waarmee mbo’s samenwerken in hybride leeromgevingen en projecten vraagt om effectieve samenwerking. Daarbij is het belangrijk dat interprofessionele onderwijsontwikkelaars en mbo-docenten elkaars systeem leren begrijpen, om samen tot een gedeelde praktijk te kunnen komen. De zij-instromers worden begeleid in de ‘ontwikkeldruimte’ waarin het opdoen van ervaringen, experimenteren en reflecteren in grensoverstijgende leeromgevingen centraal staan.

We werken in de pilot samen met De Netwerkplaats: zij verbinden onze zij-instromers, mbo-docenten, lerarenopleiders, experts, onderzoekers, bedrijven en instellingen aan actuele, persoonlijke en regionale vraagstukken in de regio. In het team van de PDG worden leeruitkomsten en werksituaties in overleg met de lerarenopleiders, mbo-docenten en het werkveld geëxpliciteerd. De pilot wordt ondersteund met onderzoek door het lectoraat Responsief Beroepsonderwijs. Ik zie dit als een hele mooie innovatieve leeromgeving, die in de toekomst wellicht ook toe te passen is voor docenten in opleiding.”

Onderzoeksbegeleider of onderzoekskoördinator

Op veel scholen wordt de begeleiding van aanstaande leraren bij hun (afstudeer)onderzoek begeleid door onderzoeksbegeleiders en/of onderzoekskoördinatoren, zowel individueel als groepsgericht. Daarnaast is de begeleiding in handen van onderzoeksbegeleiders van de lerarenopleiding. In steeds meer partnerschappen neemt onderzoek een belangrijke plaats in ten behoeve van de schoolontwikkeling. De onderzoekskoördinator heeft zicht op

vragen gerelateerd aan schoolontwikkeling, de mogelijkheden van de (afstudeer)onderzoeken van de lerarenopleiding en de koppeling van leervragen van aanstaande leraren aan ontwikkelvragen van de school. De onderzoekscoördinator is het aanspreekpunt voor het managementteam van de schoolorganisatie, initieert gezamenlijk overleg met onderzoeksbegeleiders (van zowel school als opleiding) en schoolopleiders en is het aanspreekpunt voor de lerarenopleiding voor ontwikkeling, uitvoering en afstemming van activiteiten (zowel organisatorisch als inhoudelijk).

Als boundary crosser beweegt deze rol zich veelal in de eigen schoolpraktijk. Er zijn mogelijkheden om deel te nemen aan kenniskringen, lectoraten en onderzoeksaanvragen. In die gevallen is de boundary crosser meer een bruggenbouwer tussen de onderwijspraktijk in het veld en de onderzoekspraktijk van lerarenopleidingen. Hij is pro-actief in het betrekken van sleutelpersonen in de organisatie, heeft voelsprietten voor state-of-art kennis, bevordert kennistransformatie, bezoekt congressen en researchdagen en heeft verbinding met leraren die master- of promotieonderzoek doen. De signaalfunctie kan zijn het toepassen van onderzoeksresultaten in de eigen praktijk, het koppelen van de ontwikkelagenda's en innovaties van scholen aan onderzoeks- en praktijkkennis, en het ontwikkelen van onderzoek potentieel van collega's.

“Onze opleidingsschool heeft de ambitie bij te willen dragen aan het betekenisvol verbinden van onderzoek en de onderwijspraktijk. De opbrengst van de onderzoeken van studenten lijken nu weinig betekenisvol voor school en partnerschap. Relevante opbrengsten worden niet met elkaar gedeeld. Onderzoek blijkt binnen de opleidingen vaak een struikelblok voor studenten, wat lang studeren - en dus indirect het lerarentekort - in de hand werkt. De nieuwe onderzoeksambitie biedt een kans voor versterking van het samen opleiden en professionaliseren van leraren en verbetering van de onderwijspraktijk. Als onderzoekscoördinator werk ik in een team in onze opleidingsschool. Zelf ben ik een leraar die deel uitmaakt van een datateam dat binnen de school onderzoek doet naar vraagstukken zoals: de uitval in de 2e klas lijkt groter dan voorheen, is dat ook zo? Daarom ben ik naar voren geschoven als onderzoekscoördinator. De andere onderzoekscoördinatoren zijn lerarenopleiders, onderzoekers van de lerarenopleidingen en schoolopleiders. De ontmoetingen zijn heel inspirerend, juist ook omdat het mensen met verschillende achtergronden zijn. De onderzoekscoördinatoren ontwikkelen gaandeweg hun eigen profiel. We stellen onszelf vragen als: wat weten we al, wat nog niet, wat hebben we van elkaar nodig en hoe vertaalt zich dat vervolgens weer naar ons profiel? We brengen in kaart welke studenten er in de scholen zijn, welk soort onderzoek zij moeten doen en verbinden dat met relevante vraagstukken binnen de (opleidings)school. Zo worden vraagstukken op verschillende niveaus (opleiding, school, wetenschap) met elkaar verbonden. Dat werkt heel inspirerend.”

Discussie en vervolg

De profielschetsen zijn een aanzet tot het beschrijven van de verschillende rollen van de leraar als boundary crosser. Deze profielschetsen behoeven fine-tuning en zullen in verschillende netwerken onderwerp van gesprek zijn. Wellicht moeten we het aantal profielschetsen nog uitbreiden, bijvoorbeeld met de ‘hybride opleider’ die zowel school- als instituutsopleider is.

Hierna willen we zicht krijgen op ontwerpcriteria die van betekenis zijn bij gelijktijdig leren en ontwikkelen. We zijn daarbij vooral geïnteresseerd in innovaties die in gescheiden praktijken starten, zoals inductie, flexibilisering en de onderwijsregio, om daarna de profielschetsen te verrijken met voorbeelden hoe de eigen rol ingezet kan worden om de gewenste verbinding tot stand te brengen.

Voor het vervolg stelt de themagroep zich vragen als:

- Hoe borgen we verbinding van praktijken die niet vanzelfsprekend is?
- Waar zien we voorbeelden van boundary crossers of grensgangers die grensinteractie inzetten om ontwikkelingen inzichtelijk te krijgen en tot samenwerken komen zonder grenzen op te heffen, maar wel procesdeelname borgen en expertpotentieel benutten (Bakker et al., 2016)?
- Hoe kun je oog en oor hebben voor praktijken die naast elkaar lopen en rijker ontwikkeld en geïmplementeerd kunnen worden in samenhang met expertise van 'over de grens'?
- Welke grensinteractie ligt binnen bereik? Oftewel, in welk overleg of bij wie kun je vanuit je rol het gesignaleerde uiten en doel van samenwerking aangeven?

Het oplossingsproces start in ieder geval met grensinteractie (Bakker et al., 2016). Signaleringskracht en proactief zoeken naar verbinding lijken daarbij sleutelwoorden om uiteindelijk innoveren als leerproces (Verdonschot & De Jong, 2022), co-creatie en gelijktijdig leren door verschillende types van lerarenopleiders te borgen. Dan kunnen de verworvenheden van samenwerken in de leerruimte optimaal worden benut bij nieuwe ontwikkelingen (Timmermans, 2022).

Auteurs

Wilma Weekenstroo Med is sinds 2004 werkzaam in verschillende rollen binnen SO&P. In samenwerkingsverbanden, regionaal en landelijk. Zoals: programmaleider AOS-ON, lerarenopleider Windesheim, referent NVAO, lid programmacommissie SIA-NRO, lid Commissie Beoordelingsgerichte Peerreview, BRLO beoordelaar & trajectbegeleider, voorzitter / lid Velon Themagroep Samen Opleiden. Haar focus ligt op ontwikkeling, onderzoek, professionalisering en de kwaliteitscultuur.

wilmaweekenstroo@wfwijz.nl

Femke Gerritsen Med werkt sinds 2018 binnen het netwerk SO&P als opleidingsfunctionaris van het Bonhoeffer College, programmaleider van de Academische Opleidingsschool Oost-Nederland (AOS-ON) en kwartiermaker voor de onderwijsregio Twente, Achterhoek en Salland Oost. In al haar rollen focust ze

zich op de kwaliteitscultuur en organisatieontwikkeling van SO&P.

f.gerritsen@bc-enschede.nl

Dr. Mariëlle Theunissen werkt sinds 2019 als Hoofddocent Pedagogiek en Didactiek aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Zij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Ze verzorgt beroepsvoorbereidende vakken en doet onderzoek naar vormvrij portfolio en samenstelling van groepen bij samenwerkend leren.

m.w.g.theunissen@hr.nl

Drs. Carry Quint werkt sinds 2007 als schoolopleider voor Dunamare Onderwijsgroep en sinds 2019 als lerarenopleider bij de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht. Ze is nu daarnaast op beide plekken coördinerend lid van het dagelijks bestuur en richt zich daarbij vooral op de inhoud van het opleidingscurriculum en het bieden van maatwerk bij opleiden en begeleiden van de (zij-instromende) leraar in opleiding en zijn begeleiders.

c.quint@dunamare.nl

Drs. Lieke Kievits werkt sinds 1994 als biologiedocent op het Alkwin Kollege in Uithoorn, onderdeel van de Regionale Opleidingsschool Amstelland (ROSA). Lieke heeft ruime ervaring als werkplekbegeleider en, sinds 2013, coördinerend schoolopleider. Binnen ROSA is ze betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van bijeenkomsten en trainingen voor coaches, werkplekbegeleiders en schoolopleiders

l.kievits@alkwin.nl

Dirkje Zwama werkt sinds 2017 als programmaleider bij ROC Rijn IJssel voor de opleidingsschool MBO Arnhem & Achterhoek. Bij Rijn IJssel is ze verder betrokken als HR adviseur leren & ontwikkelen bij vraagstukken op het gebied van ontwikkelen van medewerkers in relatie met onderwijsinnovatie.

d.zwama@rijnijssel.nl

Jasper Hooimeijer MEd is al sinds 2016 werkzaam als lerarenopleider Engels, instituutsopleider en coördinator samen opleiden bij de Hogeschool van Amsterdam. Als coördinator samen opleiden is Jasper betrokken bij alle ontwikkelingen in de partnerschappen van de tweedegraads lerarenopleidingen

van de HvA.

j.r.hooimeijer@hva.nl

Erwin de Vos is in 2001 gestart als leerkracht in het basisonderwijs en werkt sinds 2019 als projectleider van een partnerschap en als docent bij Hogeschool Leiden. Hij is daarnaast betrokken bij de landelijke Peer-review commissie en is master Veranderkunde.

vos.de.e@hsleiden.nl

Referenties

ADEF-Rollenportfolio (2019). Geraadpleegd op 5 augustus 2024 van <https://www.platformsamenoeliden.nl/kennisbank/adee-ollenportfolio-samen-opleiden/>

Bakker, A., Zitter, I., Beausaert, S., & Bruijn, E. de (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk; het potentieel van boundary crossing*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Beroepsbeeld Leraar (z.d.). Geraadpleegd op 5 augustus 2024 van <https://beroepsbeeldleraar.nl/>

Crasborn, F. (2018). *Integratief opleiden en boundary crossing. Grensovergangen in de lerarenopleiding*. Sittard: Fontys Lerarenopleidingen.

Donohoo, J., O'Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 2020, 147-166.

Dossier ontwikkelingsgerichte peer review (z.d.). Geraadpleegd op 5 augustus 2024 van <https://www.platformsamenoeliden.nl/dossier/kwaliteitskader-peer-review/>

Goddard, R., Bailes, L., & Kim, M. (2021). Principal Efficacy Beliefs for Instructional Leadership and their Relation to Teachers' Sense of Collective Efficacy and Student Achievement. *Leadership and policy in schools* 20(3), 472-493.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.

Ikpeze, C. H., Broikou, K. A., Hildenbrand, S., & Gladstone-Brown, W. (2012). PDS Collaboration as Third Space: An analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership. *Studying Teacher Education*, 8(3), 275-288.

Janssen, F.J.J.M., van Tartwijk, J., Kortekaas-Rijlaarsdam, A.F., & Raijmakers, M.E.J. (2024). *Wat is belangrijk dat leraren leren? Naar een integratie van waardevolle inzichten uit onderzoek naar het leren van leraren*. Whitepaper, Maart 2024

- Lunenberg, M. & Dengerink, J. (2016). Beroep: lerarenopleider. In: G. Geerdink & I. Pauw (red.). *Kennisbasis lerarenopleiders katern 1: De lerarenopleider*. Breda: VELON. pp. 15-28. www.velon.nl.
- Martin, S.D., Snow, J., & Franklin Torrez, C. A, (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions within Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht. <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/inspiratie/beroepsbeeld-po-vo/>
- Theunissen, M. (2017). *Samen opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Timmermans, M. (2022). *Samen opleiden op zijn kop*. Utrecht: Marnix Academie
- Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher. Leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Platform Samen opleiden en professionaliseren.
- Verdonschot, S., & Jong, M. de (2022). *Samen vernieuwen in de praktijk. Toolbox om werk te maken van innovatie*. Utrecht: Kessels & Smit publishers.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen. Oratie*. Heerlen: Open Universiteit.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 479-501.