

Onderzoek

Opleiden voor vernieuwingsonderwijs: welke beelden hebben studenten en lerarenopleiders daarbij?

Edwin Buijs & Helma Oolbakkink-Marchand, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Vanuit wetenschap, beleid en praktijk wordt een appel gedaan op lerarenopleidingen om leraren anders op te leiden, om hen bijvoorbeeld beter voor te bereiden op vernieuwingsonderwijs. In dit kleinschalige, exploratieve en kwalitatieve onderzoek is onderzocht wat vernieuwingsonderwijs vraagt van de lerarenopleiding. Data zijn verzameld door semigestructureerde interviews af te nemen bij studenten van de tweedegraads lerarenopleiding aan de HAN en bij hun werkplekbegeleiders, instituutopleiders en schoolopleiders. De respondenten benoemen als eerste het belang van (meer) inhoudelijke aandacht voor bepaalde onderwerpen, waaronder verschillende typen (vernieuwings)onderwijs, didactisch coachen en gepersonaliseerd leren. Een stevige basis in vakinhoud en -didactiek blijft belangrijk. Daarnaast zou er volgens de respondenten meer congruentie moeten zijn tussen de praktijken in de stagescholen met vernieuwingsonderwijs en de praktijken op de lerarenopleiding. Denk hierbij aan een grote vrijheid in de invulling van opdrachten en aan meer verantwoordelijkheid en inspraak voor studenten. Ook zou de lerarenopleiding zelf een meer experimenteel karakter mogen krijgen. Ten slotte wordt het belang van aandacht voor een brede praktijkervaring genoemd. In de eerste plaats het opdoen van ervaring in de praktijk door de studenten zelf. Maar ook zou de praktijk de lerarenopleiding binnengebracht moeten worden. Daarnaast zou de opleiding in het teken moeten staan van een brede oriëntatie op verschillende typen scholen. Dit onderzoek biedt lerarenopleidingen aanknopingspunten tot reflectie op de huidige voorbereiding van studenten op vernieuwingsonderwijs en nodigt uit tot onderzoek naar bestaande initiatieven om anders op te leiden.

Inleiding

Het onderwijsveld is in beweging. Steeds meer scholen zijn bezig met toekomstgericht onderwijs, waarin de nadruk onder andere ligt op socialiserende en persoonsvormingsdoelen. Scholen gaan werken met vernieuwende onderwijsconcepten zoals Agora, Kunsapsskolan, et cetera. Dat vraagt van lerarenopleidingen dat zij ook in beweging zijn, en ervoor zorgen dat zij een goede aansluiting blijven houden met het diverse werkveld van de scholen waarmee zij samenwerken. De onderwijspraktijk doet een appel op lerarenopleidingen om meer samen op te leiden én anders op te leiden. Zo vragen scholen bijvoorbeeld om meer aandacht voor creativiteit en ondernemendheid van leraren, meer nadruk op het coachen van leerlingen en meer aandacht voor de begeleiding van leerprocessen (Vereniging Hogescholen, 2019).

De ervaringsdeskundigen bij uitstek op het gebied van vernieuwingsonderwijs in relatie tot de lerarenopleiding zijn studenten die leren op een werkplek in een vernieuwingsschool en hun lerarenopleiders. Om meer inzicht te krijgen in de beelden die zij hebben over hoe leraren op te leiden voor de context van vernieuwingsscholen, hebben wij een kleinschalig exploratief onderzoek uitgevoerd.

Theoretisch kader

In scholen is in toenemende mate aandacht voor de socialiserende en persoonsvormingsdoelen naast cognitieve doelen. Cognitieve doelen zijn belangrijk en ze helpen scholen om leerlingen voor te bereiden

op de arbeidsmarkt. Ook de maatschappij vraagt om inzicht in de cognitieve prestaties van leerlingen. Zo zijn bijvoorbeeld de examenresultaten van scholen openbaar beschikbaar. Er is echter ook een beweging in het onderwijs waarin socialiserende en persoonsvormingsdoelen meer centraal worden gesteld en waarin aandacht wordt besteed aan zogenoemde 21e-eeuwse vaardigheden (zie ook Volman et al., 2018). Naast traditionele vernieuwingsscholen (of: methodescholen), die veelal aandacht hebben voor deze andere doelen, zijn er recent ook andere vernieuwingsconcepten geïntroduceerd, zoals Agora en Kunskapsskolan (Claessen, 2019; Eiken, 2011). Kenmerkend voor deze scholen is veelal dat zij werken vanuit (sociaal)constructivistische ideeën over leren, en inzetten op activerende didactiek en samenwerkend leren en andere vormen van toetsen en evalueren (zie ook Geerdink & Buijs, 2019). Er is tot nu toe echter nog weinig inzicht in de manier waarop verschillende scholen vormgeven aan deze ‘andere doelen’ en aan 21e-eeuwse vaardigheden zoals creativiteit en kritisch denken (vgl. Volman et al., 2018). Op vernieuwingsscholen wordt geprobeerd om leren te ‘personaliseren’, met als gevolg een andere verwachting van de rol van leraren. Vaak wordt deze rol omschreven als meer ‘coachend’ en gericht op het begeleiden van het leerproces van leerlingen (Geerdink & Buijs, 2019; Ros et al., 2017; Vereniging Hogescholen, 2019). In een aantal scholen wordt ook niet meer gesproken over leraren maar worden ze ‘coaches’ genoemd. Deze veranderende rol van leraren roept de vraag op voor de lerarenopleidingen: op welke manier bereiden lerarenopleidingen studenten voor op de veranderende onderwijspraktijk in vernieuwingsscholen?

Lerarenopleidingen staan voor de belangrijke taak om, zeker in deze tijd, voldoende kwalitatief sterke leraren op te leiden voor een veranderende beroepspraktijk (vgl. ook Darling-Hammond & Hammerness, 2007; Darling-Hammond et al., 2019). Tot op heden is de kritiek op lerarenopleidingen dat zij een beperkte invloed hebben op de praktijk. Er wordt nog te weinig vanuit een kennisbasis gedacht over de vormgeving van effectieve lerarenopleidingen die inspelen op de veranderende onderwijspraktijk (Korthagen et al., 2006). Internationaal onderzoek naar de impact van lerarenopleidingen op de onderwijspraktijk van leraren laat zien dat er een aantal prangende issues zijn waar in het ontwerp van een opleidingsprogramma altijd rekening mee gehouden moet worden. We veronderstellen dat deze issues relevant zijn voor de verschillende contexten waarvoor leraren opgeleid worden en daarmee ook voor vernieuwingsonderwijs. Darling-Hammond en Hammerness benoemen vier issues die relevant zijn voor de vormgeving van lerarenopleidingen, namelijk: 1) verbinding en coherentie; 2) inhoud; 3) leerproces; en 4) situeren van leren in productieve contexten (Darling-Hammond & Hammerness, 2007; Hammerness & Klette, 2015).

Ten eerste zouden lerarenopleidingen moeten nadenken over de verbinding tussen de onderdelen die binnen de lerarenopleiding aan de orde komen. Onderzoek suggereert dat coherente opleidingsprogramma’s impact hebben op de leeruitkomsten van studenten (vgl. Canrinus et al., 2019; Smeby & Heggen, 2014). Het moet duidelijk zijn op welke manier lerarenopleidingen (vanuit visie) werken aan deze verbindingen (Hammerness & Klette, 2015; Korthagen et al., 2006). Ook dienen lerarenopleidingen na te denken over de samenhang of coherentie tussen leerervaringen die studenten kunnen opdoen zowel binnen modules in de lerarenopleiding als ook in samenhang met het werkplekleren in de praktijk.

Vervolgens is het van belang om na te denken over de organisatie van de inhoud in de lerarenopleiding. De opleiding dient bij het ontwerp rekening te houden met de verschillende inhouden en studenten een zogenaamde *cognitive* map mee te geven waarmee ze de samenhang tussen verschillende onderdelen gaan zien (Darling-Hammond & Hammerness, 2007). Onderzoek laat zien dat als een lerarenopleiding een accent legt op bepaalde onderwerpen, dit mede bepalend is voor de praktijk van leraren. Onderzoek laat ook zien dat de manier waarop een bepaalde inhoud wordt aangeboden van invloed is op hoe leraren hun beroep in de praktijk invullen (vgl. ook Polly et al., 2010).

Verder benadrukken Darling-Hammond en Hammerness het belang van het aansluiten bij de voorkennis en de preconcepten van studenten en van het leren over de praktijk in de praktijk, ten behoeve van het leerproces. Een belangrijk element van de lerarenopleiding is dat leraren in opleiding bewust kunnen oefenen in de praktijk. Op deze manier kunnen zij bij voorkeur gedurende een langere periode en meermaals ervaring opdoen met relevante onderwijspraktijken zoals instructie en feedback geven. Ook is het belangrijk om de praktijk de lerarenopleidingen in te brengen door bijvoorbeeld met casussen of videobesprekingen te werken. Op deze

manier kunnen praktijk en theorie aan elkaar verbonden worden. Professionele leergemeenschappen waarin leraren (in opleiding) hun ideeën en ervaringen uitwisselen rond de vraag wat goed lesgeven inhoudt, zouden volgens Darling-Hammond en Hammerness een goede context vormen voor leraren in opleiding. Ten slotte zou het leren van aanstaande leraren gesitueerd moeten worden in productieve contexten. Darling-Hammond en Hammerness wijzen erop dat vakdidactiek een belangrijke rol speelt en dat het leren kan worden versterkt als dit plaatsvindt binnen een leergemeenschap van studenten van de lerarenopleiding, lerarenopleiders en ervaren leraren (vgl. ook Hammerness & Klette, 2015).

Terwijl deze prangende issues gelden voor alle lerarenopleidingen, wijst Kelchtermans (2018) in zijn artikel over vernieuwingsonderwijs meer specifiek op de manier waarop leraren in opleiding voorbereid kunnen worden op onderwijsvernieuwingen. Hij wijst op het belang van reflectief modelleren van lerarenopleiders. Lerarenopleiders zouden zelf moeten expliciteren aan hun studenten hoe zij omgaan met onderwijsvernieuwingen in de lerarenopleiding. Tevens zou het van belang zijn voor studenten om ervaren leraren te observeren in vernieuwingsscholen en hen te bevragen over hun onderwijspraktijk om een brede en diepe reflectie over die praktijk tot stand te brengen. Ten slotte zouden studenten zelf ervaring moeten opdoen met onderwijsvernieuwingen en op deze praktijkervaringen moeten reflecteren.

Voor de inrichting van een lerarenopleiding (qua curriculum en onderwijspraktijken) is het van belang om rekening te houden met de prangende issues zoals hiervoor beschreven. In dit onderzoek exploreren we wat deze issues betekenen voor het opleiden van leraren voor vernieuwingsonderwijs vanuit het perspectief van studenten en hun begeleiders op de lerarenopleiding en op scholen.

Methode

In dit kleinschalige, exploratieve en kwalitatieve onderzoek is onderzocht wat vernieuwingsonderwijs volgens studenten en lerarenopleiders vraagt van de lerarenopleiding. Centraal staat de volgende onderzoeksvraag: *Welke beelden hebben studenten van de lerarenopleiding die stage hebben gelopen op een vernieuwingsschool en hun begeleiders over hoe leraren op te leiden voor de context van vernieuwingsscholen?* Data zijn verzameld door semigestructureerde interviews af te nemen bij studenten van de tweedegraads lerarenopleiding aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) en bij hun werkplekbegeleiders, instituutsopleiders en schoolopleiders. Deze interviews maakten deel uit van een breder onderzoek, waarin buiten de inrichting van de lerarenopleiding ook andere onderwerpen aan bod kwamen, waaronder de professionele identiteit van de studenten, hun ervaringen met stage en lerarenopleiding, en de ervaringen van de begeleiders met deze studenten.

Context

De tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN zijn vierjarige opleidingen waarin leraren worden opgeleid voor het algemeen vormend onderwijs en het (v)mbo. De opleidingen bestaan uit een propedeutische fase (waarin studenten zich binnen het instituut oriënteren op het beroep), een hoofdfase (waarin studenten hun kennis en kunde verdiepen en twee stages lopen) en een eindfase (waarin de student op de eindstage zelfstandig functioneert als leraar). Bij dit onderzoek zijn vier scholen betrokken die kunnen worden gekenmerkt als vernieuwingsscholen. Vernieuwende kenmerken die zij qua onderwijsaanpak met elkaar gemeen hebben, zijn gepersonaliseerd leren en een nadruk op coaching. Twee van de scholen zijn voortgezet-onderwijs scholen, één is een mbo-instelling, en de vierde bedient leerlingen en studenten van vo, mbo én hbo. De laatstgenoemde school verschilt van karakter van de overige scholen in die zin dat het geen reguliere onderwijsinstelling is maar een 'open innovatielab'.

Participanten

We hebben er bij dit onderzoek voor gekozen om de studenten te benaderen die stage liepen op vier vernieuwingsscholen in de regio van de HAN-lerarenopleiding. Deze zes studenten zijn per e-mail benaderd; van hen stemden er vijf in met deelname aan een interview (één student weigerde wegens drukte met de studie). Van de deelnemende studenten waren er drie derdejaars en twee vierdejaars student; één was van

de lerarenopleiding geschiedenis, één van aardrijkskunde, één van economie en twee van Nederlands. Van al die studenten zijn de begeleiders benaderd voor deelname aan het onderzoek. Van elke student is de instituutsopleider (IO¹) geïnterviewd (in totaal vier, aangezien twee studenten dezelfde IO hadden). Van vier van de vijf studenten is de werkplekbegeleider (WPB²) geïnterviewd (in totaal drie WPB's, aangezien twee studenten dezelfde WPB hadden; één WPB was met verlof). Verder waren er twee studenten met een schoolopleider (SO³); beide SO's zijn geïnterviewd.

Onderzoeksinstrument

Er is gekozen voor een kwalitatief onderzoek met semigestructureerde interviews omdat er nog weinig bekend is over de beelden die studenten en lerarenopleiders met (enige) ervaring in het vernieuwingsonderwijs hebben van hoe leraren op te leiden voor vernieuwingsscholen. Een beter inzicht hierin kan waardevolle aanwijzingen geven voor de inrichting van de lerarenopleiding als voorbereiding op vernieuwingsonderwijs. Er zijn aparte interviewleidraden gemaakt voor studenten en voor hun begeleiders/lerarenopleiders (WPB's, SO's en IO's). In de interviewleidraden waren enkele vragen vastgelegd om de respondenten uit te nodigen om na te denken over de voorbereiding van studenten op vernieuwingsonderwijs, waaronder: *Op de lerarenopleiding van de HAN wordt nagedacht over mogelijkheden om een pilot te starten voor een nieuwe, aparte lerarenopleiding die speciaal voorbereidt op onderwijs in vernieuwingsscholen. Wat zou deze nieuwe lerarenopleiding volgens jou vooral anders moeten doen om beter aan te sluiten bij de praktijken op vernieuwingsscholen?* Na het eerste interview zijn enkele vragen met een vergelijkbare strekking toegevoegd in de interviewleidraad, waaronder: *Als je deze nieuwe lerarenopleiding speciaal voor studenten die stage willen lopen in vernieuwingsonderwijs zelf zou mogen inrichten, hoe zou je zo'n traject voor je zien?*

Dataverzameling en data-analyse

De interviews zijn afgenomen op een tijdstip en locatie die geschikt waren voor de respondenten; elf interviews zijn op locatie afgenomen, twee interviews telefonisch en één interview via Skype. De interviews duurden gemiddeld 61 minuten en zijn opgenomen met een audiorecorder. Het eerste interview, met een student, is door de twee onderzoekers samen afgenomen; de overige interviews zijn steeds door één van de onderzoekers afgenomen. Alle interviews zijn getranscribeerd.

De kwalitatieve data-analyse vond stapsgewijs plaats:

1. De transcripten werden grondig doorgelezen om een goed beeld te krijgen van de reacties van de respondenten.
2. De antwoorden van de respondenten werden per groep (studenten, WPB's, SO's, IO's) per vraag onder elkaar gezet in een matrix, zodat deze met elkaar konden worden vergeleken.
3. Vervolgens zijn de prangende issues uit het theoretisch kader benut voor een eerste indeling van de uitspraken van de respondenten door de eerste auteur in nauw overleg met de tweede auteur. Drie van de vier prangende issues zoals beschreven in het theoretisch kader door Darling-Hammond en Hammerness (2007) bleken hier een passend kader voor te zijn. De drie thema's zijn: accenten in de aandacht voor inhoud, meer congruentie tussen opleidingspraktijk en stagepraktijk, en aandacht voor een brede praktijkervaring.

1 De instituutsopleider is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van de begeleiding en de beoordeling vanuit de opleiding en is tevens contactpersoon met de stage voor de studenten. Vaak heeft de instituutsopleider ook nog andere rollen binnen de opleiding.

2 De werkplekbegeleider is de eerste en dagelijkse begeleider bij het werkplekleren van een student; deze wordt ondersteund door de instituutsopleider en de schoolopleider.

3 De schoolopleider is verantwoordelijk voor een gefundeerd oordeel over het functioneren op de werkplek, ziet toe op de kwaliteit van de begeleiding en neemt zo nodig maatregelen ter verbetering.

4. Om meer inzicht te krijgen in de variatie binnen deze drie thema's werden de antwoorden van de respondenten per thema door de eerste auteur gecodeerd door middel van een open codering. Hieruit kwamen 27 codes naar voren. Voorbeelden van gebruikte codes zijn: 'Vrijheid geven (in invulling opdrachten)' en 'Meer verantwoordelijkheden voor studenten: meer inspraak'. Elke code werd vervolgens kort omschreven. De tweede auteur heeft eveneens een aantal passages uit de transcripten gecodeerd met behulp van het door de eerste auteur ontwikkelde coderingssysteem. Vervolgens hebben de auteurs samen overlegd en de codes vergeleken; hieruit kwamen geen nieuwe codes naar voren. Tevens bleek dat de overeenstemming in codering groot was.
5. Per code werd vervolgens nagegaan door hoeveel respondenten en hoe frequent dit aspect werd genoemd, als een mogelijke indicator voor het belang dat hier door de respondenten aan wordt gehecht. De regel die gehanteerd is bij het rapporteren, is dat de codes door drie of meer respondenten zijn genoemd.
6. De kwaliteit van de analyses werd geborgd door de stappen van de analyse in overleg tussen de auteurs uit te voeren: eerst het grondig doorlezen van de transcripten, vervolgens het coderen hiervan, en ten slotte het meermaals herlezen van de transcripten en het bediscussiëren en waar nodig (her)evalueren van de gecodeerde passages. Verder zijn representatieve citaten van de respondenten toegevoegd ter demonstratie van de interne validiteit van de resultaten (Maso & Smaling, 1998).

Resultaten

Aangezien de resultaten van de interviews voor studenten en hun begeleiders in hoofdlijnen met elkaar overeenstemden, worden deze in de resultatensectie gezamenlijk besproken. De resultaten zijn geordend naar de thema's die naar voren kwamen uit de data-analyse. Zie Tabel 1 voor een overzicht van de thema's en codes.

Accenten in de aandacht voor inhoud	n=50(13)
- Verschillende typen (vernieuwings)onderwijs	n=12(8)
- Didactisch coachen/coachingsvaardigheden	n=8(6)
- Leerlinggericht/gepersonaliseerd onderwijs	n=5(5)
- Stevige basis in vakinhoud/-didactiek	n=4(4)
- Gerichte voorbereiding op een specifieke (vernieuwings)school	n=5(3)
- Beelden van leraarschap	n=4(3)
- Overig	n=12(7)
Meer congruentie tussen opleidingspraktijk en stagepraktijk	n=45(11)
- Vrijheid geven (in invulling opdrachten)	n=11(9)
- Onderzoek doen	n=7(6)
- Meer verantwoordelijkheden voor studenten: meer inspraak	n=5(5)
- Meer verantwoordelijkheden voor studenten: samenwerken als volwaardige collega	n=7(4)
- Het traject inrichten als een vernieuwingschool	n=5(4)
- (Ruimte voor) experimenteren	n=5(4)
- Meer verantwoordelijkheden voor studenten: regie/eigenaarschap over eigen leerproces	n=3(3)
- Overig	n=2(1)
Aandacht voor een brede praktijkervaring	n=30(13)
- Studenten praktijkervaring laten opdoen	n=13(8)
- Brede oriëntatie	n=7(6)
- De praktijk de klas in brengen	n=8(5)
- Overig	n=2(2)

Noot. n=[totaal aantal gecodeerde fragmenten]([aantal respondenten bij wie deze code aan een fragment is toegekend]). Codes binnen de drie thema's die door twee of minder respondenten zijn genoemd, zijn in deze tabel ingedeeld in de categorie 'Overig'.

Tabel 1. Codes per thema, met vermelding van de frequentie waarmee en het aantal personen bij wie de code aan een fragment is toegekend.

Accenten in de aandacht voor inhoud

Het thema dat het meest frequent bij de respondenten aan bod kwam, was het belang van (meer) inhoudelijke aandacht voor bepaalde onderwerpen. Het onderwerp dat het meest genoemd werd, was aandacht voor verschillende typen onderwijs, waaronder vernieuwingsscholen. Omdat er veel verschillende typen (vernieuwings)onderwijs zijn, moet volgens enkele respondenten ook gericht worden voorbereid op het specifieke type onderwijs van die scholen waar de studenten stage lopen.

Naast verschillende typen vernieuwingsscholen werd door enkele respondenten ook het mbo genoemd als type onderwijs waar meer aandacht naar uit zou mogen gaan. Om goed voorbereid te zijn om in het mbo les te geven, zouden studenten meer moeten leren hoe het mbo in elkaar zit. Zij zouden bijvoorbeeld kwalificatiedossiers in de vingers moeten hebben en moeten begrijpen dat er grote verschillen kunnen zijn tussen hoe mbo-studenten van verschillende niveaus leren.

Een ander inhoudelijk onderwerp dat veel werd genoemd door de respondenten, was (didactisch) coachen en coachingsvaardigheden, en sterk gerelateerd hieraan: leerlinggericht of gepersonaliseerd onderwijs.

“Ik denk dat er meer aandacht mag komen voor de leerling op zichzelf. [...] Hoe geef je één iemand het vak Nederlands of hoe ga je daarin differentiëren als er vijftien verschillende routes in jouw klas worden doorlopen door bepaalde leerlingen?” (Schoolopleider)

Volgens sommige respondenten is het ook belangrijk dat studenten het beeld dat zij hadden van wat het betekent om leraar te zijn (een leraar die voor de klas staat en lesgeeft in zijn vak) loslaten. Enkele respondenten benadrukken ten slotte dat ook voor een leraar in vernieuwingsonderwijs een stevige basis in vakinhoud en -didactiek belangrijk blijft.

“En natuurlijk blijven vakken als didactiek erg belangrijk, want je moet wel de basis hebben en kennen om naar het vernieuwingsonderwijs te gaan, want uiteindelijk komt het wel allemaal voort uit de basis die we nu hebben staan en waarvan we vinden dat die verbeterd moet worden.” (Student)

Meer congruentie tussen opleidingspraktijk en stagepraktijk

Het tweede thema dat uit de interviews naar voren kwam, is dat de lerarenopleiding, om studenten voor te bereiden op de context van vernieuwingsscholen, ook zelf meer ingericht zou moeten worden als een vernieuwingsschool, dat er kortom meer congruentie zou moeten zijn tussen de praktijken in de stagescholen met vernieuwingsonderwijs en de praktijken op de lerarenopleiding. In dit kader werd voornamelijk genoemd dat er veel vrijheid zou moeten zijn voor studenten, dat studenten meer verantwoordelijkheden zouden mogen krijgen, en dat er ruimte zou moeten zijn om te experimenteren en onderzoek te doen. Dat de opleiding ook zelf meer als een vernieuwingsschool zou moeten worden ingericht, werd voornamelijk door begeleiders genoemd, maar ook uit de antwoorden van de studenten kwam dit idee impliciet naar voren. Zij gaven namelijk het belang aan van verschillende punten die men ook terug kan vinden in vernieuwingsscholen, bijvoorbeeld veel (keuze)vrijheid en verantwoordelijkheden voor studenten.

Vanwege de vele verschillende contexten van vernieuwingsscholen is volgens de respondenten een grote vrijheid en flexibiliteit in de opzet en invulling van opdrachten gewenst. Als studenten meer vrijheid krijgen om opdrachten zelf in te richten, kunnen zij deze opdrachten beter toepassen op de situatie van hun specifieke vernieuwingsschool.

“Luister naar de student, laat hem inbreng geven, laat hem regie nemen over zijn eigen leerproces. [...] Neem dat mee, probeer dat stukje vernieuwingsonderwijs ook hier op de HAN binnen te brengen. Het helpt heel erg als je iets doet omdat je er zelf achter staat en niet alleen omdat de docent zegt dat het moet.” (Student)

“En dan zou ik het onderwijs hetzelfde aanbieden als op [een vernieuwingsschool]: Kaders bieden: ‘Wat moet er dit jaar geleerd worden?’ En dan de studenten zelf mee laten denken: ‘Wat zijn je doelen? Hoe ga je

eraan werken?" Niet meer een lijstje van: 'Dit moet je doen', maar in gesprek gaan met ze [...] Je laat ze het zelf ontwerpen en vervolgens geeft de leraar er een klap op; die houdt in de gaten hoe ver de studenten in het proces zijn." (Werkplekbegeleider)

Wat sterk gewaardeerd werd door enkele studenten, was dat zij zich op hun stageschool met vernieuwingsonderwijs meteen een volwaardig lid van het lerarenteam voelden. Zij zouden ook graag een grotere rol willen krijgen in de lerarenopleiding, bijvoorbeeld door betrokken te worden bij sectievergaderingen en bij onderwijsbeleid, door meer inspraak te krijgen in de vormgeving en invulling van het onderwijs, door ze lessen te laten geven aan eerste- en tweedejaars studenten, en ze regie te geven over hun eigen leerproces. Er waren ook veel begeleiders die ervoor pleiten om studenten meer verantwoordelijkheid en inspraak te geven, bijvoorbeeld in de vormgeving van hun eigen leerproces, maar ook in de vormgeving van de lerarenopleiding zelf.

"Zij missen ook: de input die zij in [de vernieuwingschool] wel kunnen leveren en dat dat niet hier gebeurt. Zij missen terecht praktijkervaringen binnen de opleiding zelf opdoen: bijvoorbeeld daar ook lesgeven, en 'Waarom mogen wij bij de opleiding niet een SLB-groep eerstejaars begeleiden?' Of het kritisch beoordelen van tentamens die gegeven zijn. Ik denk: Waarom ook niet? Daar word je als opleiding beter van." (Werkplekbegeleider)

Het experimentele karakter van veel vernieuwingscholen zou, om studenten voor te bereiden op dit type onderwijs, volgens een aantal respondenten ook een plek mogen krijgen in de lerarenopleiding. Bijvoorbeeld door studenten de ruimte te geven om zelf onderwijs te ontwikkelen, te experimenteren en te onderzoeken 'wat werkt'.

"Ik denk dat de focus [in de lerarenopleiding] over het algemeen te veel op onderzoek ligt, maar ik denk dat dat bij deze groep [studenten die stagelopen in vernieuwingsonderwijs] juist wel terecht zou zijn, want alles wat ontwikkeld wordt is belangrijk om te onderzoeken: wat werkt wel en niet?" (Schoolopleider)

Volgens enkele begeleiders zou de lerarenopleiding zelf ook een meer experimenteel karakter mogen krijgen, een opleiding waarin het onderwijs in ontwikkeling is.

"[In een lerarenopleiding die voorbereidt op vernieuwingsonderwijs moet men vooral] loslaten, in de zin van: niet opleggen. In vernieuwingscholen gaan ze toch, met eigenaarschap, dat zijn gevleugelde woorden. Dat zou je hier ook moeten doen. Hoe? Dat weten ze daar ook nog niet. Laat zien dat je ook hier een ontwikkelende vernieuwingschool bent, laat zien: waar wij hiermee stoeien, dat dat ook is waar zij daar mee stoeien." (Instituutsopleider)

Aandacht voor brede praktijkervaring in en rondom vernieuwingscholen en in de lerarenopleiding

Het derde thema dat naar voren kwam, was het belang van aandacht voor een brede praktijkervaring; in de eerste plaats het opdoen van ervaring in de praktijk door de studenten zelf, door veel stage te lopen in de (vernieuwings)school, maar ook door naar buiten te gaan, de wijk in.

"Ga zelf ook eerst eens goed rondkijken op scholen, wat er allemaal is. Ga niet iets ontwikkelen op basis van wat je kunt lezen, info die je overal kunt krijgen, maar ga vooral kijken hoe de dagelijkse praktijk is." (Werkplekbegeleider)

"En die [andere vormen van leren] moet je misschien ook van scholen ophalen. Je moet veel meer naar buiten. Je kunt ook leren in de wijk, en van andere projecten." (Schoolopleider)

Maar ook zou de praktijk volgens de respondenten de opleiding binnengebracht moeten worden; bijvoorbeeld door de studenten in de les onder begeleiding van een expert aan hun coachingsvaardigheden te laten werken door middel van simulaties, door het tonen van videobeelden van praktijksituaties, door het bespreken van stage-ervaringen tijdens de lessen, door mensen uit de praktijk uit te nodigen als gastsprekers en door casuïstiek uit het werkveld de opleiding in te brengen.

“Breng de praktijk het leslokaal in. Voorbeelden van ‘ Wat gebeurt er op jouw stage dat anders is dan anders en hoe kun je daarmee omgaan?’ Dat bespreken en dat je daar les over krijgt op school. Dat er niet altijd één lijn is qua theorie die moet worden gevolgd in een periode, maar dat er wordt gepraat over: ‘ Waar zijn jullie mee bezig op stage? Wat is er anders dan normaal? En hoe kunnen wij ervoor zorgen dat wij erop afstemmen?’ ” (Student)

“Ook reële casuïstiek uit het werkveld meer de opleiding intrekken, een reële vraag vanuit het werkveld bij studenten neerleggen waarvoor de studenten gegevens mogen verzamelen, rondom een onderwijsinnovatie en hoe daarin te functioneren.” (Instituutsopleider)

De opleiding zou volgens een aantal begeleiders ook in het teken moeten staan van een brede oriëntatie: de studenten zou volgens hen de ruimte moeten worden geboden om kennis te maken met verschillende typen scholen en met de verschillende rollen die leraren hierin vervullen (zoals de rol van leercoach), bijvoorbeeld door aan het begin van de opleiding al verschillende scholen te bezoeken en hier observaties uit te voeren. Deze verkenning is volgens hen onder meer belangrijk voor de studenten om te ontdekken welke vorm van onderwijs het beste bij hen zou passen en wat voor leraar zij graag zouden willen zijn.

“Maar wat er boven op dat fundament moet komen: ik hoop dat er ruimte gemaakt wordt voor onderzoek naar wat voor soorten onderwijs er zijn en ‘ Wat past bij mij?’ Ook: ‘ Wat voor docent wil ik zijn?’ ” (Werkplekbegeleider)

“En timmer het traject ook niet dicht, maar bied ruimte, vooral ook in het begin: laat ze maar eens alle hoeken en gaten van een nieuwe context zien.” (Instituutsopleider)

Conclusie en discussie

In dit exploratieve onderzoek stond de vraag centraal wat de beelden over het opleiden van leraren voor vernieuwingsscholen zijn van studenten die stage hebben gelopen op vernieuwingsscholen, en van hun werkplekbegeleiders, schoolopleiders en instituutsopleiders. Om leraren in opleiding voor te bereiden op de context van vernieuwingsonderwijs, zouden er volgens hen ten eerste andere accenten moeten worden gelegd in de aandacht voor inhoud. Denk hierbij aan meer aandacht voor verschillende typen (vernieuwings)onderwijs en aandacht voor coachingsvaardigheden. Een stevige basis in vakinhoud en -didactiek blijft echter ook van belang. Ten tweede is meer congruentie tussen opleidingspraktijk en stagepraktijk nodig. De lerarenopleiding zou volgens de respondenten meer ingericht mogen worden als een vernieuwingsschool. Denk hierbij aan een grote vrijheid en flexibiliteit in de opzet en invulling van opdrachten, aan meer verantwoordelijkheid en inspraak voor studenten, en aan ruimte – zowel voor studenten als voor lerarenopleiders – om te experimenteren en te onderzoeken ‘wat werkt’. Ten slotte zou er aandacht moeten zijn voor een brede praktijkervaring: niet alleen zouden studenten veel praktijkervaring op moeten doen binnen de context van vernieuwingsscholen, maar ook zou het vernieuwingsonderwijs bijvoorbeeld door middel van casuïstiek de opleiding in gebracht moeten worden. Daarnaast zou de opleiding in het teken moeten staan van een brede oriëntatie op verschillende typen scholen.

De inzichten van de respondenten uit dit onderzoek sluiten aan bij de prangende issues zoals verwoord door Darling-Hammond en Hammerness (2007). Ten eerste wijzen zij op het belang van verbinding en coherentie: dit houdt onder meer in dat de lerarenopleiding zou moeten streven naar verbinding tussen de eigen

lespraktijken en visie op onderwijzen en leren en die op de stagescholen van de studenten. Dit wordt onder andere gereflecteerd in de beelden die respondenten hebben over meer vrijheid en verantwoordelijkheden voor studenten. Verder zou volgens de respondenten, om studenten voor te bereiden op vernieuwingsonderwijs, meer aandacht moeten worden besteed aan onderwerpen die relevant zijn in deze context, zoals coachingsvaardigheden. Dit sluit aan bij het tweede issue dat Darling-Hammond en Hammerness bespreken, de inhoud: op welke specifieke onderwijspraktijken (bijvoorbeeld traditioneel of vernieuwend) studenten het beste zijn voorbereid hangt af van de inhoud van het onderwijsaanbod op de lerarenopleiding. Het belang van het leren over de praktijk en in de praktijk, zoals benoemd door Darling-Hammond en Hammerness, blijkt ook uit de uitspraken van de respondenten over het opdoen van praktijkervaring in vernieuwingscholen en het de lerarenopleiding in brengen van onder meer casuïstiek uit de praktijk. Ten slotte denken de respondenten in lijn met Darling-Hammond en Hammerness dat vakdidactiek belangrijk is/blijft. Anders dan Darling-Hammond en Hammerness gingen de respondenten niet tot nauwelijks in op het belang van een leergemeenschap waarin opleiders en studenten samen leren over wat goed onderwijs betekent.

Door Kelchtermans (2018) worden enkele inzichten besproken die kunnen worden beschouwd als kritische aanvullingen ten aanzien van de bovengenoemde prangende issues en de resultaten van dit onderzoek. Kelchtermans beschrijft het belang van een brede en diepe reflectie op onderwijsvernieuwingen. Daarvoor is het belangrijk dat studenten van lerarenopleidingen ervaringen opdoen in vernieuwingscontexten. Dit vertoont enige raakvlakken met het belang dat respondenten uit dit onderzoek hechten aan het opdoen van een brede praktijkervaring in vernieuwingscontexten. Een oriëntatie op verschillende praktijken van vernieuwingsonderwijs is volgens Kelchtermans op zichzelf echter niet genoeg. Het is belangrijk voor toekomstige leraren om vernieuwingspraktijken ook analytisch en kritisch te beschouwen om tot een eigen oordeel en stellingname te komen. Daarnaast wil het belang van congruentie tussen lerarenopleiding en stageschool qua visie en lespraktijken niet zeggen dat bepaalde praktijken op vernieuwingscholen kritiekloos zouden moeten worden omarmd. Het is volgens Kelchtermans belangrijk dat lerarenopleiders een modellerende rol vervullen door “zichzelf te tonen in het – individueel of collectief – kiezen voor en verantwoordwoorden van innovatieve praktijken” (2018, p. 21).

Dit onderzoek heeft beperkingen aangezien het gaat om een klein aantal respondenten (14) en vernieuwingscholen (4). Daartegenover staat dat met studenten (van verschillende lerarenopleidingen), werkplekbegeleiders, instituutopleiders en schoolopleiders verschillende perspectieven zijn vertegenwoordigd. Daarnaast hebben de vier betrokken scholen met elkaar gemeen dat zij leerlinggericht zijn en de leraar zien als coach, wat als kenmerkend kan worden gezien voor vernieuwingsonderwijs. Ook zijn met deze scholen verschillende doelgroepen gerepresenteerd, waaronder vo-leerlingen en mbo-studenten.

De bevindingen van dit onderzoek roepen de vraag op in hoeverre lerarenopleidingen studenten voorbereiden op de praktijk van vernieuwingsonderwijs, op welke manieren zij dit doen en in hoeverre de bovengenoemde beelden van de respondenten hierin terugkomen. De resultaten kunnen aanleiding zijn voor lerarenopleidingen om te reflecteren op de mate waarin zij bijvoorbeeld congruent opleiden en of zij voldoende aandacht hebben voor relevante inhoud voor de diverse opleidingspraktijken. Een andere vraag die uitnodigt tot verder onderzoek is welke ervaringen er zijn met initiatieven om studenten anders op te leiden en wat de opbrengsten van deze initiatieven zijn. Dit onderzoek roept ten slotte de vraag op of lerarenopleidingen zouden moeten voorbereiden voor alle typen onderwijs of dat lerarenopleidingen specialisaties zouden moeten maken voor bepaalde typen onderwijs, bijvoorbeeld door aparte opleidingstrajecten in te richten voor studenten met interesse voor vernieuwingsonderwijs (bijvoorbeeld via een specifieke minor of een apart mastertraject). Landelijk werd in het rapport ‘Ruim baan voor leraren’ van de Onderwijsraad (2018) aandacht gevraagd voor een gemeenschappelijke basis van het docentschap en meer mogelijkheden voor docenten om zich te specialiseren, zowel binnen de vakdidactische rol alsook binnen de pedagogische rol. In lijn met dit rapport zou men kunnen denken aan zowel mogelijkheden voor verbreding als voor specialisatie, en zou ‘vernieuwingsonderwijs’ wellicht een van deze specialisatievormen kunnen zijn.

Edwin Buijs

Edwin Buijs MSc werkt als onderzoeker bij het onderzoeksteam Kwaliteiten van Leraren van de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. (Onderzoeks)projecten waaraan hij werkt betreffen onder meer vernieuwingsgericht opleiden, formatief toetsen en kansengelijkheid.

edwin.buijs@han.nl

Helma Oolbekkink-Marchand

Dr. Helma Oolbekkink-Marchand is lector Meervoudige Professionaliteit van Leraren bij de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. In haar onderzoek richt zij zich op de professionele ontwikkeling van leraren(opleiders) met een bijzondere aandacht voor de ‘professionele agency’ van leraren.

helma.oolbekkinkmarchand@han.nl

Referenties

- Canrinus, E.T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192-205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Claessen, J. (2019). Agora en de eerste horden: *Tussenbalans na vier jaar van grensverleggende onderwijsinnovatie en de eerste eindexamens*. Welten-instituut, Open Universiteit. https://www.ou.nl/documents/40554/694368/AGORA_en_de_eerste_horden_2019.pdf/e9897e57-651b-95ce-14e1-a3fc1ae0e8b3
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S.K., Hyler, M.E., Guha, R., Podolsky, A., & Harrell, A. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Eiken, O. (2011). The Kunskapsskolan ("The knowledge school"): A personalised approach to education. *CELE Exchange*, 1, 1-4. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/5kgdzvmzjblv-en>
- Geerdink, G.M.T., & Buijs, E.C.H. (2019). Wat kenmerkt leraren in vernieuwingscholen zoals ACT? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 157-172. www.velon.nl
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In G.K. LeTendre & A.W. Wiseman (Eds.), *Promoting and sustaining a quality teaching workforce* (pp. 239-277). Emerald.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-22. www.velon.nl
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Uitgeverij Boom.
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan>
- Polly, D., Mims, C., Shepherd, C.E., & Inan, F. (2010). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 863-870. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.024>
- Ros, A., Lieskamp, M., & Heldens, H. (2017). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Uitgeverij Pica.
- Smeby, J.C., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Vereniging Hogescholen. (2019). *Samen toekomstbestendige leraren opleiden. Strategische beleidsagenda VH educatieve sector 2019-2024*. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/ooo/001/088/original/085_040_SBA_EDUCATIE_BW_DEFDEF.pdf?1575577347
- Volman, M., Raban, A., Heemskerck, I., Ledoux, G., & Kuiper, E. (2018). *Toekomstgericht onderwijs. Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Kohnstamm Instituut. <https://kohnstammstituut.nl/rapport/toekomstgericht-onderwijs/>