



INTRODUCTIE

Het opleiden van leraren

Gerritjan van Luin

Gerritjan van Luin was tot 1 augustus jl. algemeen directeur/bestuurder van het Trinitas College in Heerhugowaard. Hij is nu zelfstandig coach, adviseur & interim-manager en redacteur van De Nieuwe Meso. E-mail: gvluin@gmail.com.

Pieter Leenheer

Quinta Kools is lector Professionalisering van leraren en lerarenopleiders bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). E-mail: q.kools@fontys.nl.

Quinta Kools

Quinta Kools is lector Professionalisering van leraren en lerarenopleiders bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). E-mail: q.kools@fontys.nl.

Marco Snoek

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren bij het kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de HvA en projectleider van het Amsterdamse project Juniorleraar.

In het *Actieplan voor het voortgezet onderwijs* roept de VO-raad op om de lerarenopleiding te verbeteren en scholen er mede-eigenaar van te maken. Want, aldus de VO-raad, 'een systeem-scheiding tussen lerarenopleiding en school staat een doorlopende leerlijn voor docenten op dit moment in de weg. Scholen hebben te weinig echte invloed op de opleiding van leraren' (VO-raad, 2016). Via de website liet de PO-Raad weten 'veel punten uit dit plan ook voor het primair onderwijs

te herkennen, specifiek het belang van meer samenwerking met de opleidingen. Hoe kunnen we de verbindingen tussen opleidingen en werkvloer versterken en het samen opleiden in de praktijk vormgeven?'. Een andere grote onderwijsspeler, de Vereniging Hogescholen, meldde daarentegen verrast te zijn door de oproep van de VO-raad om 'de opleidingen op de schop te nemen.' Want, schrijft de Vereniging, 'via Opleiden in de School, worden studenten al voor een groot deel op de

werkplek opgeleid, en werken leraren uit het VO als opleiders op de hogescholen, en andersom' (Vragen bij Actieplan VO-raad, 31 maart 2016). Van de MBO Raad was geen directe reactie op het actieplan van de VO-raad te lezen. Eensgezindheid was er bij de vier sectorraden wel in hun oordeel om in te zetten op een doorlopende leer- en professionaliseringslijn van leraren.

Doorlopende leer- en professionaliseringslijn

Nu hadden wij ons, toen we het afgelopen najaar deze focus over 'opleiden' aan het voorbereiden waren, ook al gerealiseerd dat het thema 'lerarenopleiding' een te beperkt perspectief op opleiden of professionaliseren zou opleveren. Dat suggereert dat de afronding van de opleiding de grensovergang vormt tussen nog-niet-leraar-zijn en leraar-zijn, terwijl zo'n scherpe begrenzing er niet is. Kant-en-klare leraren komen er niet van een opleiding, zoals dat overigens ook voor bijvoorbeeld piloten en chirurgen niet het geval als zij hun opleiding verlaten. Daarom gaat deze focus over 'het opleiden van leraren', waarbij 'opleiden' een brede invulling krijgt: die van een doorlopende leer- en professionaliseringslijn vanaf de opleiding, via de fase als startende leraar naar de doorlopende professionalisering van de leraar tijdens de loopbaan. In het beeld dat we schetsen, komen twee belangrijke thema's geregeld terug: als leraar ben je nooit uitgeleerd en goed leraarschap vergt een sterke professionele identiteit.

De term 'opleiden'

Als je 'opleiden' de brede betekenis wilt geven die we hier aanhouden, is het de vraag of 'opleiden' wel de vlag is die de beoogde leerlading dekt. Zou je niet beter kunnen spreken van 'opleiden en professionaliseren' of van 'de professionele ontwikkeling van leraren'? Maar die eerste omschrijving benadrukt de scheiding tussen niet-leraar en leraar die we

nu juist willen vermijden, en ook de tweede is niet precies genoeg, omdat je nog geen leraar bent als je aan een opleiding begint. We hebben geen omschrijving gevonden die beide lastigheden omzeilt. Daarom houden we het met de bovenstaande kanttekening toch maar op 'het 'opleiden' van leraren' en zetten we het 'opleiden' tussen aanhalingstekens.

Net als piloten en chirurgen zijn leraren nog niet volleerd als ze van een opleiding komen, schreven we. Maar daarmee houdt de vergelijking dan ook wel op. Waar het handelen van piloten en chirurgen direct effect heeft - een landing verloopt hopelijk goed of een harttransplantatie slaagt - heeft het handelen van de leraar alleen indirect effect, namelijk via het handelen van de leerling. Een leraar kan een leerling niet laten leren. Leren doet een leerling zelf. Onderwijzen en leren vindt plaats in een fysieke en tegelijk mentale ruimte waarbinnen leraar en leerlingen in een dynamisch proces op elkaar betrokken zijn. Daarbij helpen protocollen niet, maar wel je ervaring (en die van je collega's); juist de onvoorspelbaarheid maakt dat je eigenlijk nooit bent uitgeleerd.

Vaardig kunnen handelen binnen de dynamische onderwijsruimte vraagt om stevigheid, zelfsturend vermogen, veerkracht en wijsheid, kortom: om een sterke professionele identiteit. Nu zeggen veel beginnende leraren vooral behoefte te hebben aan handvatten om te kunnen 'overleven'. Dat zijn begrijpelijke verlangens als je net begint. Maar te veel focussen op praktisch vaardig worden in de praktijk kan leiden tot een sterke instrumentalisering van het vak: 'als ik het nu zo maar aanpak, werkt het en kan ik aan de slag'. Dan wordt - om het maar wat zwaar aan te zetten - de dynamische omgeving waarover we eerder schreven, gereduceerd tot een soort geprotocolleerde handelingsruimte en komt de vraag naar wat wenselijk is in het onderwijs van alledag en welke rol je daarbij te

spelen hebt, niet meer zo gemakkelijk op. Dat zou jammer zijn, want professionele identiteit vormt de verbinding tussen wie je bent, het werk dat je doet en de context waarin je dat vormgeeft (Ruijters et al., 2015) en dat is meer dan een min of meer verkapte vorm van instrumenteel handelen. In die verbinding komen persoonlijk gerichte vragen op als 'wie ben ik?', 'wat voor leraar wil ik zijn?', 'wat maakt dat ik me wel/niet thuis voel op mijn school?' en 'wat vinden we eigenlijk dat 'goed je werk doen' is?'. Een goede leraar blijft die vragen stellen, omdat hij weet dat een professionele identiteit wel onvervreemdbaar jou je kleur geeft én tegelijk niet onveranderlijk is. Net zoals iemand als persoon herkenbaar blijft en tegelijk in de loop van zijn leven verandert.

Handelingsvermogen en -ruimte

Met de doorgaande leer- en professionaliseringslijn voor ogen zou je kunnen zeggen dat de lerarenopleiding de start is voor leraren om hun professionele ruimte zo goed en volledig mogelijk te gaan benutten. Anders gezegd: de lerarenopleiding legt de basis voor het handelingsvermogen van leraren. Maar meer ook niet. Want of een leraar de leraar kan zijn die hij wil zijn, hangt mede af van de werkomgeving en de mate waarin hij de ruimte daarbinnen weet te benutten.

Over dat laatste zijn de auteurs van het vorig jaar verschenen *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie*, Jelmer Evers en René Kneyber, somber. In elk geval waar het zittende leraren betreft: 'Er is (...) niet per se iets mis met de hoeveelheid ruimte of de ruimte die leraren hebben, maar met de mate waarin ze in staat zijn om van die geboden ruimte gebruik te maken'. Het is niet de ruimte zelf die parten speelt, maar beweging wordt niet ingezet omdat te weinig leraren over voldoende handelingsvermogen beschikken om die ruimte volledig en goed te gebruiken. Dat ligt zoals Priestley, Biesta en Robinson in een bijdrage aan *Het Alternatief II* duidelijk maken, bepaald niet alleen aan die leraren zelf. Handelingsvermogen is namelijk geen min of meer vaste eigenschap van een

mens (c.q. een leraar), maar een emergent iets, ingeperkt én gefaciliteerd door - wat zij noemen - culturele, structurele en materiële hulpbronnen die ter beschikking staan: 'Het handelingsvermogen van leraren kan pas ten volle gerealiseerd worden wanneer individuele capaciteit, cultuur en structuur voldoende op elkaar zijn afgestemd en in voldoende mate zijn georiënteerd op dezelfde aspiraties, doelen en waarden.'

Daarmee is duidelijk hoe belangrijk de werkomgeving is voor de - en dat bedoelen we dan in de brede zin die we hierboven stelden - 'opleiding', de (verdere) ontplooiing van de leraar. Is er ruimte, aandacht en tijd? Wordt samenwerken en samen ontwikkelen gestimuleerd? Vindt er een gesprek plaats als het werk van een personeelslid niet zo gemakkelijk herkenbaar is als een bijdrage aan het werken vanuit de geformuleerde bedoeling? Is het leiderschap gedeeld? Maar bovenal: is er een duidelijk beeld van de 'bedoeling' (Hart, 2012) van het onderwijs op de school en vindt daarover geregeld gesprek plaats? Want in een school waarbinnen dat alles onuitgesproken blijft, zal het handelingsvermogen van de (startende) leraar onmogelijk tot bloei kunnen komen. Hoezeer de lerarenopleiding ook zijn best heeft gedaan.

Wat we in het voorgaande hebben willen laten zien, is hoe wenselijk het is breed te kijken naar opleiden en leren en dat er veeleer sprake is van een professionaliseringscontinuüm dan van een ontwikkelingstraject met scherpe grenzen. Door er zo naar te kijken komen ook mooie samenwerkingsrelaties in beeld: tussen opleidingsinstituten en scholen, tussen ervaren leraren en studenten, tussen startende en ervaren leraren, tussen ervaren leraren onderling en met opleidingsinstituten en tussen leraren en schoolleiders. Daarbinnen kan vakmanschap groeien en kunnen leraren vitaal blijven¹. Over wat dit voor moois voor het onderwijs kan opleveren laten we graag de auteurs van deze focus aan het woord.

Leeswijzer

Lerarenopleidingen - het woord zegt het al - leiden leraren op. Maar de vraag is natuurlijk: wat voor leraren? Daaraan is het eerste deel van deze Focus gewijd. De antwoorden op de vraag wat een goede leraar is, lopen sterk uiteen. In het openingsartikel schetst Gerritjan van Luin daarom wat wij als kernredactie eronder verstaan. Aansluitend gaat hij daarbij in op de vraag hoe een schoolorganisatie eruit ziet die het handelingsvermogen van de leraar adequaat ondersteunt. Die beschrijving is wellicht ook van toepassing op de organisatie van de lerarenopleiding, maar dat is een zaak die we verder niet uitdiepen.

Daarna stappen we over naar de lerarenopleidingen zelf en dan voornamelijk die voor basis- en voortgezet onderwijs. Beiden hebben dikwijls te maken met conflicterende en soms ook verschuivende eisen van scholen, bestuurders en overheid. Marco Snoek, Quinta Kools en Amber Walraven brengen de belangrijkste daarvan in beeld: de vraag wat een goede leraar is, de kloof tussen theorie en praktijk, de vraag hoe inzetbaar een startende leraar kan zijn, de verhouding praktisch-academisch en de vraag naar de geschiktheid van de (aanstaande) leraar. Aansluitend gaan Gerda Geerdink en Jeroen Onstenk in op de vraag hoe je in lerarenopleidingen aandacht schenkt aan de intussen alom bekende trits kwalificatie-socialisatie-personificatie.

Hoofdstuk 3 gaat over professionele identiteit. Jeannette Geldens en Ietje Pauw laten zien hoe zes pabo's, verenigd in het Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap, werken aan de ontwikkeling van die professionele identiteit van aanstaande leraren.

Vervolgens schakelen we in hoofdstuk 4 over naar de beginnende leraar. Dit hoofdstuk opent met twee interviews: Marco Snoek en Anja de Bruijn interviewden twee beginnende leraren basisonderwijs over hun eerste ervaringen en de mate waarin ze zich daarbij begeleid voelden, Pieter Leenheer en Gerritjan van Luin deden hetzelfde met twee leraren voortgezet onderwijs. In het laatste deel van dit hoofdstuk beschrijven Rita Schildwacht en Janine Mommers hoe de Fontys Lerarenopleiding Tilburg en de Eindhoven School of Education samen met vijftien scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Eindhoven starters ondersteunen bij hun verdere ontwikkeling.

In de praktijkvoorbeelden in hoofdstuk 5 tekent zich af wat we hierboven een 'professionaliseringscontinuüm' noemden: een benadering waarbij lerarenopleiding en school samenwerken aan de ontwikkeling van leraren en de twee eigenlijk min of meer vloeiend in elkaar overgaan. Eveline van Geffen beschrijft de *Lesson-Study*-cyclus waarbij een groep leraren gezamenlijk een les ontwerpt, uitvoert en evalueert. Zo'n groep kan - en dat is hier natuurlijk de crux - op verschillende manieren worden samengesteld: vakspecifiek of vakoverstijgend, een drietal bestaande uit een beginnende leraar met een ervaren leraar en een leraar-in-opleiding, een bestaand docenten team, enzovoorts. Uwe Krause beschrijft vervolgens een vakdidactisch netwerk aardrijkskunde waarin aanstaande en ervaren leraren deelnemen. Ten slotte geven Tom van Eijck en Ed van den Berg een beeld van een professionele leergemeenschap waarin leerkrachten van een Montessori-basisschool samenwerken met studenten en opleiders bij de integratie van wetenschap & techniek in het curriculum van het primair onderwijs. Studenten ontwierpen lessen, leerkrachten testten het ontwerp uit in de praktijk en docenten van de lerarenopleiding bewaakten de kwaliteit van proces en product. ■