

Meer ambitie in de lerarenopleidingen

Appel op een belangrijke innovatieslag bij de lerarenopleidingen

Frans de Vijlder
m.m.v.
Esther de Wit - Bart
Jelle Kaldewaij

Lectoraat Goed Bestuur en Innovatiedynamiek
in Maatschappelijke Organisaties

25 augustus 2017



Kapittelweg 33, A4.10 - A4.12
6525 EN Nijmegen
T 024 3230030
e kenniscentrum.publiekezaak@han.nl

Voorwoord

Op 25 juni 2015 vond in Nieuwegein de KCE-conferentie over ‘Kwaliteit van Onderwijs’ plaats. Een van de belangrijke thema’s was ‘de docent’. Een van de meest prangende vragen naar aanleiding van de conferentie was hoe de socialisatie van onderwijsprofessionals voor de wereld van morgen vorm te geven. Stichting KCE - initiatiefnemer en financier van de conferentie - is bereid geweest om op dit onderwerp een extra inspanning mogelijk te maken. Daardoor was het mogelijk om in 2016 een drietal werkconferenties te organiseren. Dit essay is gebaseerd op de resultaten van deze drie werkconferenties. De werkconferenties zijn mede mogelijk geworden door samenwerking met de NRO, met de Vereniging Hogescholen, met de Nederlandse School en met de Hogeschool Leiden. De resultaten zijn eerder – in het najaar van 2016 – gepresenteerd op een door de stichting KCE georganiseerde follow-up conferentie op de RDM-campus in Rotterdam en in een bijeenkomst van de VELON bij de Hogeschool Rotterdam. Dank gaat uit naar de alle deelnemers die tijdens de genoemde bijeenkomsten inbreng hebben geleverd. Bijzondere dank gaat uit naar Esther de Wit en Jelle Kaldewaij die substantiële bijdragen hebben geleverd aan de totstandkoming van deze tekst. En uiteraard aan de Stichting KCE die dit project in belangrijke mate mogelijk heeft gemaakt.

Nijmegen, 25 augustus 2017,
Frans de Vijlder.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Hoofdpijn van het betoog.....	3
1. Aanleiding en vraagstelling	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Inzet en vraagstelling	5
2. Ontwerp van de nieuwe onderwijsprofessional	7
2.1 Inleiding.....	7
2.2 Onderwijsprofessional, een misleidende benaming.....	7
2.3 De onderwijsprofessional als ontwerpogave.....	8
2.4 Beelden van leraren over de nieuwe onderwijsprofessional	10
2.5 Sturingsdynamiek voor de ontwerpogave	11
3. Over een nieuwe omgang met diversiteit.....	13
3.1 Een grote uitdaging!.....	13
3.2 Oorzaken bij de lerarenopleidingen.....	15
3.3 Strategieën voor vergroting van de diversiteit	16
3.4 De ideale keten, zo die er is.....	19
3.5 Tot slot: leraar word je in de superdiverse samenleving	20
4. Lerarenopleidingen: spil in innovatie en kenniscirculatie.....	22
4.1 Inleiding.....	22
4.2 Cruciale voorwaarde: een gezamenlijk doel	22
4.3 Eisen aan docenten en scholen.....	24
4.4 Wat zijn de opgaven voor de lerarenopleidingen?	26
4.5 Randvoorwaarden op landelijk niveau	28
4.6 Tot slot	29
5. Referenties	30

Hoofdlijn van het betoog

De stelling in dit essay is dat meer ambitie bij de lerarenopleidingen noodzakelijk is om deze veranderingen te realiseren. Hun innovatiekracht is cruciaal voor onderwijsprofessionals die de huidige generatie en komende generaties van schoolkinderen en studenten kunnen uitdagen om al hun talenten te ontwikkelen. In dit essay ligt de nadruk op drie kernelementen.

Voor de lerarenopleidingen is de professionaliteit van de leraar een kernbegrip: tot welk type professional dienen zij op te leiden? Geconstateerd wordt, dat thans de beroepsgroep van leraren geen ‘professionals’ zijn in de betekenis die daaraan in de wetenschappelijke literatuur wordt toegekend. Wel zijn er uitdagende beelden over leraren als nieuwe onderwijsprofessionals. Belangrijke elementen hierin zijn dat leerlingen gezien moeten worden als wereldburgers, leraren midden in de samenleving horen te staan, dat leraren actief leren en onderzoeken moeten kunnen organiseren en ook zelf zo te werk gaan. Ze moeten zelf de verantwoordelijkheid nemen voor kwaliteit en innovatie met voldoende sensitiviteit voor de maatschappelijke omgeving en in nauwe samenwerking met andere betrokkenen. *Willen de lerarenopleidingen een spil worden in de innovatie van het onderwijs, dan zullen zij de permanente dialoog over kwaliteit en over het ontwerp van de nieuwe onderwijsprofessional moeten regisseren. En zorgdragen voor de (permanente) vorming van deze onderwijsprofessional.*

Ook de instroom in de lerarenopleidingen vereist aandacht. De diversiteit in de samenleving en in de schoolklas zien we niet terug in de huidige populatie van studenten: meer diversiteit is gewenst. Deze diversiteit betreft de soorten vooropleiding en werkervaring tot de lerarenopleiding, verschil in gender, maar ook verschillen in culturele opvattingen en in etniciteit. Zorgen voor een meer divers lerarenbestand heeft verschillende consequenties voor de werving en instroom maar ook voor het hoe en het wat binnen het curriculum van de lerarenopleidingen – waaronder vormen van begeleiding, leren en toetsen die ruimte laten voor diversiteit - en voor het eigen personeelsbeleid. Diversiteit in leraren (in opleiding) en lerarenopleiders hoeft echter niet perse aan de buitenkant zichtbaar te zijn. *Je kunt stellen dat de lerarenpopulatie (en dus de studenten in opleidingen) meer divers moet worden, maar een tweede uit-*

gangspunt is dat de leraren in een diversiteit van contexten moeten kunnen functioneren. Als we willen dat iedereen in de klas zich her- en erkend voelt, dan moet dat een opdracht zijn voor elke docent.

Scholen worden continu uitgedaagd om te verbeteren en te innoveren. Lerarenopleidingen zouden in de innovatie en kenniscirculatie binnen het onderwijsbestel een spilfunctie kunnen vervullen. Dit vereist dan wel een daarop gerichte samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. In dit essay worden hiervoor een aantal elementen genoemd die voor deze samenwerking noodzakelijk zijn, zoals een gezamenlijke onderzoeks- en innovatie-agenda, maar ook randvoorwaarden op landelijk niveau.

1. Aanleiding en vraagstelling

1.1 Aanleiding

Op 25 juni 2015 vond in Nieuwegein de KCE-conferentie over ‘Kwaliteit van Onderwijs’ plaats. Een van de belangrijke thema’s daarbij was ‘de docent’. Een van de meest prangende vragen die na de conferentie is blijven hangen is hoe de socialisatie van onderwijsprofessionals voor de wereld van morgen vorm te geven, (zie onder meer de passage uit het essay ‘Professionals aan het roer’ van Frans de Vijlder in de bijlage). Stichting KCE vond dit een interessant vraagstuk en heeft als vervolg op deze conferentie de vraag gesteld hoe een traject in te zetten richting meer ambitieuze lerarenopleidingen; welke mensen met veel ambitie aantrekken en; de leraar tot gezaghebbend professional vormen, voldoende ‘empowered’ om als beroepsgroep een eigenstandige kracht in de ontwikkeling van het onderwijs te vormen.

Daarbij denken we niet alleen over de toekomst van (initiële) lerarenopleidingen en hun plek in het bestel, maar ook naar professionalisering van werkende leraren en hoe kennis en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek te benutten in de praktijk.

1.2 Inzet en vraagstelling

Om het onderwerp overzichtelijk te houden en omdat je niet alles tegelijk kunt aanpakken hebben we een drietal, onderling te relateren, aangrijpingspunten voor innovatie en sturing geselecteerd, te weten:

1. Vanuit welke beroepsbeelden en -uitstraling gaan we uit bij het opleiden van leraren?
2. Welke populatie weet je als lerarenopleiding aan te trekken?
3. Hoezeer ben je als lerarenopleidingen aangesloten op kennisnetwerken en innovatie?

Vanuit deze inzet organiseerden we met een aantal partners drie werkplaatsen die met het thema ‘ambitieuze lerarenopleidingen’ zijn verbonden:

- a. Professionalisering en maatschappelijk engagement als professionele plicht/ profiel van de nieuwe onderwijsprofessional (9 september 2016 in samenwerking met de Nederlandse School en de Hogeschool Leiden)
- b. Diversiteit bij de lerarenopleidingen (14 september 2016 met de Vereniging Hogescholen).
- c. Lerarenopleidingen als knooppunt in kenniscirculatie en innovatie in het onderwijs (11 mei 2016 met het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek)

De resultaten van deze drie werkplaatsen worden samen met een aantal ondersteunende referenties verbonden in dit essay, met als doel om te inspireren tot actie om de lerarenopleiding - en daarmee het beroep van de leraar - meer ambitie te laten uitstralen.

2. Ontwerp van de nieuwe onderwijsprofessional

2.1 Inleiding

Anders dan de titel in eerste instantie lijkt te suggereren, gaat het in dit hoofdstuk niet om het schetsen van een kant en klaar beeld – een soort blauwdruk – van de nieuwe onderwijsprofessional. Dat zou niet passen bij het wereldbeeld dat onder dit essay ligt. Een wereld die zo in beweging is kan niet werken met vastomlijnde profielen, programma's van eisen, voor systemen of rollen in die nog ongekende toekomst. Wat we wel kunnen doen is meer bewustzijn creëren over de mechanismen die ons hinderen om anders dan vanuit het bestaande te denken en daar een andere manier van omgaan naast te leggen. Anders gezegd: het profiel van de gewenste toekomstige onderwijsprofessional zal misschien niet elke dag opnieuw overdacht moeten worden, maar wel periodiek, vanuit een houding een gewenste toekomst dichterbij te brengen.

2.2 Onderwijsprofessional, een misleidende benaming

Tegenwoordig heet bijna iedereen professional te zijn. Zo ook leraren en docenten in het onderwijs. Het roept de vraag op wanneer iemand zich met recht professional mag noemen. In die neiging om iedereen een 'professional' te noemen, gaat een gevaar schuil, namelijk dat wat het beeld wat die 'professional' hóórt te zijn eerst en vooral wordt bepaald door stereotypering en dat het stereotype tot impliciete norm voor professioneel handelen wordt opgetild. Melis en De Vijlder (2014;) omschrijven dat als volgt. "Onze waarneming en vooronderstelling is dat deze verschuivingen [in beroepsinhouden] met een zekere tijdsvertraging doorsijpelen in de beroepsbeelden van veel mensen die werkzaam zijn in die werkvelden, de opleidingen daarvoor, en wellicht nog trager in de bredere lagen van de bevolking, in de publieke opinie en de politiek. Onder een beroepsbeeld verstaan we daarbij het geheel van (stilzwijgende) vooronderstellingen over wat zo'n beroep *hoort* in te houden en hoe de beroepsbeoefenaren zich *horen* te gedragen. Zij, en de organisaties waarin ze werken, moeten aan dat beroepsbeeld voldoen of anders dreigt er misnoegen, afkeuring, verlies van draagvlak vanuit de samenleving." Als voorbeeld uit een heel ander domein noemen zij het werk van politiemensen. Huiselijk gezegd: 'politiemensen horen boeven te vangen', horen 'in het blauw' zichtbaar op straat te surveilleren en moeten vooral niet met 'bureaucratie'

bezig zijn. Het politiekantoor is niet al te groot; de agenten kennen elkaar en de hoofd-commissaris is eerst en vooral ‘meewerkend voorman.’ ‘Overhead’ en ‘managers’ zijn daarbij verfoeilijk. Televisieseries zoals *Flikken Maastricht* bevestigen dit beeld voor het grotere publiek. Ook in het onderwijs zijn dit soort beelden te herkennen. Leraar ben je eerst en vooral in je eentje in een klas met kinderen. Een leraar hoort verstand te hebben van taal, rekenen en andere vakken en hoort les te geven. Leraren moeten vooral niet de sociaal werker willen uithangen en zich evenmin lastig laten vallen door ‘managers’, ‘adviseurs’ en ‘bureaucratische regels’. Ook hier geldt de norm van kleinschaligheid en overzichtelijkheid: de school is niet al te groot, de leraren kennen elkaar en alle kinderen. En de ‘directeur’ is eerst en vooral ‘onderwijskundig leider’ en ‘eerste onder gelijken’. We zien dit verschijnsel overigens ook terug in, bijvoorbeeld, de zorgberoepen waarvoor hogescholen opleiden. In navolging van onder meer Olchert Brouwer, maar verder uitgewerkt, heeft De Vijlder (2015; zie ook Huisman & De Vijlder, 2012) in zijn essay laten zien dat je je moet afvragen of leraren en docenten het momenteel wel verdienen om de term ‘professional’ te dragen. Ze beschikken immers niet over de kenmerken van de beroepsgroepen, waarvoor het etiket ‘professional’ oorspronkelijk is gereserveerd en in de literatuur beschreven:

- er is geen set van normen en standaarden voor professioneel handelen;
- de beroepsgroep reguleert niet zelf de toegang tot/uitstoting uit het beroep;
- er is geen systeem waarmee professionals elkaar aanspreken op onprofessioneel handelen, zoals een tuchtcollege;
- et cetera (zie ook Coonen, 2010).

2.3 De onderwijsprofessional als ontwerpogave

In plaats van ons te koesteren in het bestaande, of het bestaande zonder zinnig alternatief te verwerpelijk te vinden, kunnen we de onderwijsprofessional en zijn opleiding ook zien als een ontwerp-opgave. Dat is een ingewikkelde opgave binnen een bestaand systeem. Het bracht de Nederlandse School (dNS) tot de koers om helemaal onafhankelijk van bestaande instituties hun scholing te organiseren. Dat verwoordden ze als volgt op hun website. “Wij zijn de Nederlandse School. Wij geloven niet in statisch onderwijs, we ontwerpen het docentschap steeds opnieuw. dNS stimuleert de docent om de sprong in het diepe te wagen en zichzelf en zijn onderwijs opnieuw te ontdekken. We maken deel uit van de beweging van onderwijspioniers.”

Met andere woorden: het bestaand systeem met al zijn conventies is op te vatten als een institutionele gevangenis, die routines reproduceert die niet meer passen bij de

kenmerken van de huidige samenleving en de hedendaagse mogelijkheden om dingen echt anders (een betere term dan ‘beter’, want met wezenlijk andere kwaliteiten) te doen. Om een voorbeeld te geven uit een ander domein: uit een recente enquête van de beroepsvereniging voor verpleegkundigen (V&VN) blijkt dat veel handelingen die in de zorg ‘uit traditie’ worden uitgevoerd, in feite als overbodig worden ervaren, zo niet als schadelijk voor de patiënt. In eveneens recent werk van Wierda-Boer, Kuijter & De Vijlder (2017) over schuivende beroepsbeelden in de paramedische en verpleegkundige beroepen zien we hetzelfde én het omgekeerde terug. Hetzelfde, want veel de ondervraagde zorgprofessionals zien normverschuivingen, maar tegelijkertijd een onvermogen van de beroepsgroep om aan die nieuwe eisen voldoende tegemoet te komen. “We moeten uit de verzorgingsmodus.” Of “We werken nog steeds op eilandjes.” Maar ook het omgekeerde: “eHealth is iets van buiten.” In veel van de paramedische en verpleegkundige beroepen bestaat de houding dat eHealth voor hun doelgroep niet bruikbaar of relevant is en wordt het gebrek aan professionele vaardigheden om ermee om te gaan (of ermee te leren werken) als een belemmering voor bredere toepassing gezien. De omineuze strategische impact hiervan wordt pas echt duidelijk in een werk als dat van Susskind & Susskind (2015) over de toekomst van de professionele beroepen onder invloed van de technologische ontwikkelingen. Zij stellen dat de hele organisatie van wat we nu kennen als ‘professionele beroepen’ een fundamentele transformatie zal ondergaan, waarbij binnen enkele decennia de professionele beroepen van vandaag wel eens een veel minder prominente rol zouden kunnen spelen dan vandaag.

Schrikbeeld of niet, met name de opleidingen en de beleidsmakers en organisatoren van opleidingen, gevangen in hun eigen institutionele ‘opleiderskooi’, mogen zich deze verschijnselen - ook in andere denkbare scenario’s - aantrekken. De systemen leiden op voor een wereld van gisteren, in plaats van een eigenstandige kracht te zijn in de ontwikkeling en innovatie. In plaats van in hardnekkige ‘naïeve’, ‘opleiden-voor-het-werkveld-ketens’ te blijven denken, zouden zij de ontwerpmodus moeten kiezen: hoe geven we met jonge en al werkende mensen gestalte aan de wereld van het leren van morgen? Uit de werkplaats die we hadden met dNS, en trouwens ook al op de werkplaatsbijeenkomst ‘De Docent’ tijdens de KCE-conferentie op 25 juni 2015, blijkt dat er veel leraren zijn die dit zien en anders willen. Er gebeurt gelukkig al veel, maar het is geen ‘mainstream.’ Iemand deed een appel voor een andere koers “zodat het oude leraarschap niet eerst afgeleerd moet worden bij dNS.”

2.4 Beelden van leraren over de nieuwe onderwijsprofessional

In een bijeenkomst op de Hogeschool Leiden hebben we met studenten van de Nederlandse School eveneens verkend hoe de leraar van de toekomst eruit zou moeten zien. Het beeld dat hieruit opdoemt, is samen te vatten onder de volgende items:

- a. kinderen zien als wereldburgers; leraren midden in de samenleving;
- b. cultuurswitch: van 'voorkauwen' naar actief lerende-onderzoekende (aspirant) leraren;
- c. activeer en creëer verantwoordelijkheid;
- d. goede schoolleiders ont-moeten en ontmoeten;
- e. moeilijk iets nieuws creëren in de context van het oude.

a. Kinderen zien als wereldburgers, leraren midden in de samenleving

Ten eerste ziet deze nieuwe generatie leraren kinderen als wereldburgers. "Wij, docenten, hebben de taak om van leerlingen een wereldburger te maken. Om ze in de maatschappij te zetten. Maar zijn wij dat zelf wel, wereldburger?", aldus een van de citaten opgetekend. "Je moet docenten zover zien te krijgen dat ze hun rol en verantwoordelijkheid hierin gaan pakken. En hen in een goede positie brengen om leerlingen hierin bij te staan". Uit dergelijke bewoordingen wordt duidelijk dat leraren over een bepaald maatschappelijk engagement moeten beschikken en een bepaalde vorm van ondernemendheid aan de dag moeten durven leggen. Een ander opgetekend citaat dat hierbij past: "Wil jij deze school, dit onderwijs veranderen? Welke kwaliteit heb jij te bieden?" In dit laatste ligt bovendien een duidelijke link met het thema diversiteit in de samenleving.

b. Cultuurswitch: van 'voorkauwen' naar actief lerende-onderzoekende (aspirant) leraren

Het inzicht dat er in de school een ongewenste erfenis zit van 'voorkauwen' (informatief leren) was een terugkerend thema, evenals de drang om dat te veranderen. Het sluit aan op een breder gevoelde noodzaak in het onderwijs naar benaderingen die onderzoekend en transformatief leren centraal stellen. Een belangrijk aspect hierbij lijkt het leren omgaan met onzekerheid en ambiguïteit te zijn: "Ons hetzelfde voelen en gedragen als leerlingen: onzeker door een vage opdracht en onduidelijkheid van beoogd eindresultaat en of/hoe/wie beoordeelt, onveilig als we het niet begrijpen." Het op een (pro)actieve manier leren omgaan met veranderende omstandigheden zal juist een belangrijke competentie/eigenschap moeten zijn van (startende) leraren om te kunnen blijven anticiperen op de veranderende arbeidsmarkt en het veranderende

onderwijs. Een ander, in ons onderwijs sterk geïnstitutionaliseerd, aspect hiervan is de focus op 'het vak' dat gegeven wordt. "Doorbreek het belang van het vak", werd geparafraseerd, hetgeen voor leraren in het voortgezet onderwijs een ingewikkelde stap is.

c. Activeer en creëer verantwoordelijkheid

Nauw hierop aansluitend het beeld dat er in de school behoefte is aan een type leraar dat activeert en verantwoordelijkheid creëert. Dit sluit nauw aan op wat we onder a hebben beschreven. Anders gezegd: het initiatief en de bereidheid om het onderwijs op een eigentijdse manier vorm te geven, zal vanuit de docenten moeten komen en niet van buitenaf kunnen worden opgelegd. Wat onverlet laat dat het moet rusten op draagvlak in de samenleving en dat die daar in betrokken zal moeten zijn. Een van de deelnemers noteerde: "Door dNS voel ik me meer verantwoordelijk voor de wereld en voor het onderwijs".

d. Goede schoolleiders ont-moeten en ontmoeten

De pendant van het voorafgaande is dat schoolleiders hun rol anders zullen moeten invullen door juist verantwoordelijkheid te beleggen in het docententeam en docenten(teams) hierop aan te spreken. Ze zoeken de dialoog (ontmoeten) en ze stimuleren in plaats van te dirigeren (ont-moeten).

e. Moeilijk iets nieuws creëren in de context van het oude

De verandervraag is in dezen een onvermijdelijke. Lerarenopleidingen zullen een cultuur moeten ontwikkelen waarin zelf nadenken en ervaren in plaats komt van studenten (docenten van de toekomst) alles voorkauwen en met de paplepel ingieten. Dat zal -zoals de studenten van de Nederlandse School dat zien- moeilijk te realiseren zijn in de context van oude cultuur.

2.5 Sturingsdynamiek voor de ontwerpogave

Het bovenstaande illustreert de veranderbereidheid en energie die er onder – zeker nieuwe generaties – onderwijsprofessionals zonder meer aanwezig is. Toch is het niet voldoende. Willen de lerarenopleidingen een spil worden in de innovatie van het onderwijs, dan zullen zij ook de permanente dialoog over kwaliteit en over het ontwerp van de nieuwe onderwijsprofessional moeten regisseren. Dat uit zich niet slechts in

een betere beschrijving van de kennisbasis, meer aandacht voor vaardigheden om toetsen te maken, meer aandacht voor inspelen op individuele kenmerken van leerlingen, maar vooral in aandacht voor vaardigheden en kenmerken die professionals nu eenmaal nodig hebben om zichzelf als professionele gemeenschap te ontwikkelen en te sturen, op een hoger strategisch niveau als professionele gemeenschap te functioneren. Het betekent eerst en vooral een veel bredere populatie weten aan te trekken en die bredere populatie te leren omgaan met de supercomplexiteit en -diversiteit in de samenleving. Het betekent tegelijkertijd dat de lerarenopleidingen zelf motor in die kennisontwikkeling moeten worden. Dat zijn precies de onderwerpen die in de volgende twee hoofdstukken centraal staan: over een nieuwe omgang met diversiteit en lerarenopleidingen als spil in de innovatie en kenniscirculatie.

3. Over een nieuwe omgang met diversiteit

3.1 Een grote uitdaging!

Bijna dagelijks zien we krantenartikelen, blogs en nieuwberichten over diversiteit in maatschappelijke organisaties. Het onderwijs vormt daarop bepaald geen uitzondering. Of beter gezegd, deze uitingen gaan vooral over (1) het huidige gebrek aan diversiteit, (2) het gebrek aan een visie en beleid gericht op het bevorderen van diversiteit. De ene keer gaat het over ‘meer mannen voor de klas’, de andere keer over culturele diversiteit op de werkvloer, in het bestuur, de medezeggenschapsraad, de raden van toezicht. De twee hoofdmotieven hierbij zijn participatie en prestatie. We vinden het belangrijk dat iedereen kan participeren en dat mensen niet op oneigenlijke gronden belemmeringen ervaren in hun ontplooiings- en participatiekansen. Bovendien vooronderstellen we dat diversiteit leidt tot betere prestaties in organisaties en samenlevingen. Ron Bormans (Bormans, 2016) schrijft in zijn blog “Elke opleiding op een hogeschool kent zijn eigen ‘diversiteitscocktail’”. In hun essay spreken Bormans & Dekker (2016; zie ook De Ranitz & Azghari, 2017) zelfs over ‘superdiversiteit’, waarmee zij willen aanduiden dat er sprake is van een groeiende diversiteit in de aard van diversiteiten. Bormans constateert dat een opleiding een identiteit heeft die vaak in relatie staat tot het beroepenveld waar we voor opleiden en dat het ook belangrijk is er één te hebben. Daarmee leggen we als het ware de culturele bepaaldheid van de buitenwereld via de opleiding neer bij de student en selecteren we hem of haar op de kenmerken van die buitenwereld. En dus gaan mensen vaak aan het werk in werelden waar ze zich thuis voelen. Bormans constateert echter ook dat daarmee soms een ‘diversiteitscocktail’ ontstaat die we niet wenselijk achten. Denk aan de verhouding man/vrouw in de technische sector of in het onderwijs. Naast diverse initiatieven voor de feminisering van de sector Techniek zijn er voor het onderwijs al diverse initiatieven zoals Meer mannen in de klas, Nederland Meestert en Veel Meer Meester. Het onderwijs mag wel wat stoerder, mannelijker, meer divers qua sociale en culturele achtergrond, met verschillende onderwerpen, leerstijlen of zelfs leerwegen en programma’s van toetsing. Passend bij verschillende doelgroepen en

als output verschillende soorten rolmodellen voor verschillende soorten leerlingen, of juist het in aanraking komen met leraren die anders zijn of denken dan zichzelf en hun sociale omgeving. Volgens Ad de Graaf (2016) zorgt meer diversiteit voor een uitdagender werkomgeving waar ‘peers’ sneller het kritische gesprek met elkaar aangaan, elkaar confronteren met andere invalshoeken en de ontwikkeling van een lerende, professionele cultuur wordt gestimuleerd. Een docententeam dat elkaar aanvult met verschillende kwaliteiten, talenten en interesses.

Zoals ook benoemd in het eerder aangehaalde essay professionals aan het roer, dringt de samenleving tegenwoordig steeds dieper door in de school, tot diep in het primaire proces. Echter, zowel de samenstelling van de studentenpopulatie van de lerarenopleidingen als de lerarenopleiders zelf weerspiegelen niet de variëteit van leerlingen en zijn geen goede afspiegeling van een rijk geschakeerde samenleving. Dit geldt ook voor de meeste leraren- en docententeams. Het ‘probleem’ van deze geringe diversiteit kent vele koppen en staarten en ligt politiek gevoelig, waardoor men snel geneigd is grootse beschouwingen te voeren in plaats van concreet te worden. De Vereniging Hogescholen (2015) is vanuit de lerarenagenda ‘Opleiden voor de toekomst’ bezig met dit thema, waarvoor zij een gezamenlijk actieplan gaat formuleren op het gebied van diversiteit en studiesucces. We hebben onze krachten gebundeld in een werkplaats over diversiteit in de lerarenopleidingen die op 14 september jongleden plaatsvond. Tijdens deze sessie hebben we gepoogd over de kern te praten en verstandige, concrete stappen te formuleren om tot meer ambitie op het gebied van diversiteit bij de lerarenopleidingen en in het onderwijs te komen. Maar wat verstaan we eigenlijk onder diversiteit? Gaat het dan om sekse, om Nederlanders met of zonder immigratie achtergrond, om sociale herkomst, religie, persoonlijkheid, om vooropleiding of werkervaring? We hebben diversiteit in deze werkplaats in eerste instantie aangevlogen vanuit onderstaande drie perspectieven:

- diversiteit en etniciteit;
- diversiteit in vooropleiding en werkervaring;
- diversiteit en gender (niet alleen in geslacht, maar ook in mannelijke/vrouwelijke aanpak).

In de werkplaats hebben we onderzocht welke knelpunten we bij lerarenopleidingen kunnen benoemen die ten grondslag liggen aan de geringe diversiteit bij studenten en lerarenopleiders. Tevens hebben we ons gebogen over de vraag op welke wijze we de diversiteit bij de lerarenopleidingen kunnen vergroten. Het vraagstuk is te groot

en complex om te veronderstellen dat we met deze sessie antwoorden op deze moeilijke vragen vinden. Echter, de bevindingen kunnen wel bijdragen aan meer inzicht in het vraagstuk en mogelijke richtingen om meer diversiteit te realiseren.

3.2 Oorzaken bij de lerarenopleidingen

Het imago en de status van het lerarenberoep, het beeld van de geringe carrièreperspectieven, groeimogelijkheden en de vele parttimebanen in het onderwijs zijn afknappers voor ambitieuze (vooral mannelijke) potentiële leraren. Dit begint al bij het studieadvies door de decaan, maar de waardering van het imago en de status van het beroep neemt ook tijdens de lerarenopleiding af. Dit is het object van lopend onderzoek van Cörvers (2016) naar het imago en de status van de leraar in de 21^{ste} eeuw, waarbij imago en status van de leraar worden beschouwd als factoren die de aantrekkelijkheid van het leraarschap medebepalen. Bij imago staat de beeldvorming over de leraar centraal, inclusief het zelfbeeld. Status refereert aan de persoons- en de baanmerken van leraren. Daarbij moet aangetekend worden dat veranderingen in status en imago ook van invloed zijn op elkaar. Uit het – nog lopende - onderzoek blijkt dat de waardering van de status en het imago van het beroep leraar bij leraren in opleiding en leraren zelf significant lager is dan bij leerlingen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs, hun ouders en ‘de algemene bevolking’ (2,5 tegenover 3,2 op een 5-puntsschaal). Het is een aanwijzing dat de beroepsgroep zelf te weinig trots is op het vak en de professie. Dit beeld zorgt voor een voorselectie van de groep studenten die zich aanmeldt voor de lerarenopleidingen. Door de uitstraling en cultuur van het beroep en van de opleiding trekken de lerarenopleiding een homogene groep studenten aan, voornamelijk autochtone meisjes. We zoeken mensen die op ons lijken en die in onze opvattingen en normen passen. Vrouwen trekken vrouwen aan, mannelijke leraren (in opleiding) trekken mannen aan, beweert ook Robert-Jan Kooiman, initiatiefnemer van ‘Nederland Meestert’, in NRC handelsblad (De Veen, 2016). In alle schakels van de keten wordt de homogenisering versterkt. Daardoor worden lerarenopleidingen en teams binnen scholen steeds homogener, creëren ze een eigen subcultuur en vallen ‘anders denkenden’ sneller buiten de groep en haken ze af. Het is een generiek mechanisme: we willen ‘het andere’ binnenhalen maar kunnen dit niet behouden.

De geschetste oververtegenwoordiging van vrouwen dan wel het ‘vrouwelijk’ denken bij de leraren en studentenpopulatie speelt ook bij de lerarenopleiders. Dit heeft invloed op het curriculum (het wat), maar ook op de werkvormen, didactiek, en manier

van toetsen (het hoe). Potentiële leraren gaan door een filter bij de intake en daarna door een mal tijdens de opleiding, waardoor we uiteindelijk een soort uniforme leraren opleveren in plaats van diversiteit te behouden of te stimuleren. Van de (minderheid van) mannelijke studenten aan de lerarenopleiding valt ook een groter deel uit voor diplomering en van degenen die een diploma halen is ook een groot deel binnen enkele jaren weg voor de klas. Volgens Beiro & Ramaekers (2016) is er sprake van “een mismatch tussen het lerarenvak en wat mannen willen”. Slechts 14 procent van de leerkrachten in het basisonderwijs is man. Van de mannen die de pabo-opleiding voltooid hebben, staat slechts 37 procent als leerkracht voor de klas. Dit blijkt uit cijfers over 2015, gebaseerd op de hele beroepsbevolking met pabo-diploma. Een klein deel (6 procent) werkt in het onderwijs in een management- of adviesfunctie, een ander deel (10 procent) stroomt na de pabo door naar het voortgezet onderwijs. De rest (47 procent) verdwijnt uit het onderwijs. Bij vrouwen is dit 31 procent; 57 procent werkt na de pabo als juf.

3.3 Strategieën voor vergroting van de diversiteit

Kort door de bocht willen we meer diversiteit in de instroom op de lerarenopleidingen, meer diversiteit diplomeren en meer diversiteit voor de klas realiseren. Hiervoor is meer diversiteit bij de lerarenopleiders nodig. Het is een veelzijdige uitdaging, het realiseren van ‘inclusive excellence’, waarbij de Vereniging Hogescholen de beschrijving van Frank Tuit (University of Denver) aanhaalt.

“Inclusive Excellence (IE) is the recognition that a community or institution’s success is dependent on how well it values, engages and includes the rich diversity of students, staff, faculty, administrators, and alumni constituents, and all the valuable social dimensions that they bring to the campus, including but not limited to race/ethnicity, sexual orientation, gender identity, gender expression, religion, nationality, age and disability. More than a short-term project or single office initiative, this comprehensive approach requires a fundamental transformation of the institution by embedding and practicing IE in every effort, aspect, and level of a college or university. Stated differently, the goal is to make IE a habit that is implemented and practiced consistently throughout an institution.”

We streven naar inclusief onderwijs, waar iedereen zich gezien voelt en waar iedereen rolmodellen kan tegenkomen. Uit onderzoek van Noordegraaf et al (2015) naar

professioneel vermogen in het primair onderwijs blijkt dat de eigenschappen part-time werken, lesgeven in de onderbouw, een lager opleidingsniveau en het vrouwelijk geslacht kenmerken zijn die een negatieve invloed hebben op het professioneel vermogen van een leraar om onder andere om te gaan met werkdruk. Deze kenmerken komen echter voornamelijk in samenhang voor en lijken sterk vertegenwoordigd in het primair onderwijs, wat ook weer invloed heeft op de instandhouding van de geringe diversiteit. Het doorbreken van deze cirkel is nodig om meer diversiteit te realiseren.

Het onderzoek kent een aantal raakvlakken met de gewenste stappen die tijdens onze werkplaats zijn geformuleerd. Zoals Ad de Graaf (2016) in zijn bouwstenen voor een gezamenlijk actieplan voor diversiteit in de lerarenopleidingen aangeeft: “Diversiteitsbeleid behoeft aandacht en draagvlak bij zowel bestuur en management als bij docenten/staf van lerarenopleidingen. Karen van Oudenhoven-van der Zee (2016) wijst erop dat het essentieel is “dat alle lagen van de organisatie het diversiteitsbeleid dragen en dat interventies een duurzaam karakter hebben. Te veel initiatieven in het hoger onderwijs zijn eenmalige projecten geweest, buiten het reguliere onderwijs, niet gedragen door het onderwijsmanagement”. Voor het slagen en verduurzamen van diversiteitsbeleid is aansturing en ondersteuning van bestuur en management essentieel. Diversiteitsbeleid kan betrekking hebben op meerdere aspecten.

Het is wenselijk aandacht te besteden aan de inhoudelijke aansluiting tussen mbo en hbo, bewust te werven onder vwo-ers, mbo-ers en zij-instromers en hen een lerarenopleiding te kunnen aanbieden die qua inhoud, didactische benadering en leerroute, organisatie en toetsing diverse studenten aantrekt en binnenhoudt waarin ruimte is voor verschil in talenten, aanpak en interesses (differentiatie). De cultuur, verwachtingen en heersende normen en waarden in de opleiding (het ‘verborgen leerplan’) moeten ruimte bieden voor studenten van verschillende pluimage. Dit moet zowel in de voorlichting, intake als tijdens de opleiding naar voren komen.

Om dit te kunnen realiseren, zou deze diversiteit ook vertegenwoordigd moeten zijn in het personeel van de lerarenopleidingen (en ook van de scholen) en dus zou het personeelsbeleid hier bewust op gericht moeten zijn. In het nieuwsbericht dat de rijksoverheid over ‘culturele diversiteit op de werkvloer’ publiceerde op 4 oktober 2016, wordt geschreven dat uit onderzoek blijkt dat bedrijven en organisaties beter presteren als hun personeel een gemengde culturele en etnische achtergrond heeft. Voorwaarde is wel dat de leidinggevenden de verschillen goed kunnen aansturen. Zo zijn bedrijven met culturele diversiteit op de werkvloer onder andere vernieuwender, creatiever en lossen ze problemen beter op omdat medewerkers verschillende ge-

zichtspunten hebben. Ook weten zij beter wat er speelt onder diverse klantengroepen (leerlingen), waardoor ze sneller kunnen inspelen op ontwikkelingen in de markt. Werkgevers kunnen op verschillende manieren zorgen voor culturele diversiteit onder hun personeel. Bijvoorbeeld door managers te trainen zodat zij de kwaliteiten van cultureel divers personeel herkennen en goed weten in te zetten. Dit wordt ook inclusief leidinggeven genoemd. Ook actief werven in plaats van afwachten wie er solliciteert (soort zoekt soort) en medewerkers kennen om de talenten en mogelijke perspectieven te zien en benutten. Training van medewerkers is ook effectief, zodat zij inzicht hebben in de kwaliteiten van collega's met een andere achtergrond dan zichzelf. Zo kunnen zij hun samenwerking verbeteren.

Diversiteit in leraren (in opleiding) en lerarenopleiders hoeft niet perse aan de buitenkant zichtbaar te zijn. Je kunt stellen dat de lerarenpopulatie (en dus de studenten in opleiding) meer divers moet worden, maar een ander uitgangspunt is dat de leraren in een diverse omgeving moeten kunnen functioneren. Als we willen dat het onderwijs meer de masculiene kant op gaat, dan moet elke docent, man of vrouw aangesproken worden op die verantwoordelijkheid. Als we willen dat iedereen in de klas zich her- en erkend voelt door zijn of haar leraar, dan moet dat een opdracht zijn voor elke docent. De kern van het vraagstuk is het juiste pedagogische vakmanschap, los van de 'toevallige' kenmerken van de pedagoog.

Ontwikkelingen die impact hebben op hun leerlingen en hun resultaten, zijn relevant voor de leraar. Daar zouden leraren (in opleiding) actief mee bezig moeten zijn. Hoe ziet de omgeving voor mijn (toekomstige) leerlingen eruit? Met netwerkpartners in leer- en onderzoek-gemeenschappen een antwoord zoeken op de vraag: "Hoe kunnen wij de leerling het beste ondersteunen in zijn ontwikkeling?"

De lerarenopleiders zouden kartrekker kunnen zijn en het werkveld meenemen in deze beweging naar meer diversiteit. Het werkveld (de onderwijsinstellingen) moet er klaar voor zijn om deze diverse soorten leraren stage te laten lopen, aan te nemen, te behouden en diverse teams en samenwerkingsverbanden binnen de scholen te creëren en behouden. Ook master-opgeleide leraren en andere hoogopgeleide onderwijsdeskundigen dienen een uitdagende plek te hebben binnen de instellingen en hun talenten en mogelijkheden dienen te worden benut, waardoor ze blijven als expert, kennismakelaar of stimulator van innovatie en hun collega's van hen kunnen leren. Zoals Astrid Venes, directeur van vijf pabo's onder de vlag van Fontys Hogescholen en mede initiatiefneemster van "Veel Meer Meester!", in het eerder aangehaalde artikel van De Veen (2016) stelt: "Het palet van carrièremogelijkheden is nog wel beperkt, je kunt op veel plekken alleen doorgroeien tot schooldirecteur. Er komen echter steeds meer mogelijkheden voor leerkrachten om zich te verdiepen en verbreden.

Bijvoorbeeld door binnen de school ‘specialist’ te worden die lesgeeft in programma’s, of door een verdiepende master te doen en vervolgens onderwijsadvies te doen en dat te combineren met leraarschap.” Wellicht trekken deze nieuwe mogelijkheden en perspectieven ook een nieuw soort studenten aan, waardoor de instroom meer divers wordt.

In de lerarenopleiding dienen toekomstige leraren te worden voorbereid op hun plek in het onderwijs, met al zijn hedendaagse externe vertakkingen, maatschappelijke partners en samenwerkingsverbanden erbij. Gericht op de maatschappij en het leiden van leerlingen en studenten naar een plek in de samenleving, mogelijk als rolmodel voor een of meerdere leerlingen. Zo doordenkend zien wij de ideale keten als volgt voor ons.

3.4 De ideale keten, zo die er is...

In een superdiverse en dynamische wereld is er geen ‘ideale keten’. Op het moment dat de keten wordt bedacht en ingezet, gebeuren er in de samenleving ‘nog ongekende’ dingen, die maken dat de als ‘ideaal’ bedachte keten, heftig verstoord zal raken. Maar toch, je moet ergens beginnen, was de positieve grondhouding in de werkplaatsbijeenkomst die we gehouden hebben. Een inclusieve onderwijsketen kan hoe dan ook beginnen met basisonderwijs waarin de leerling het ene jaar een juf heeft, het andere jaar een meester, de ene keer met autochtone achtergrond, de andere keer met een immigratie achtergrond (voor zover dat laatste onderscheid nog te maken is). Er heerst een pedagogisch-didactisch klimaat waarin iedere leerling zich veilig, gerespecteerd en gezien voelt. In het voortgezet onderwijs leren kinderen hun talenten en interesses kennen, worden ze hierin goed begeleid naar een profiel- en studiekeuze die daarbij aansluit door een divers lerarenkorps en een decaan die ook ambitieuze sterke leerlingen de lerarenopleiding kan aanraden. Bij de intake en toelatingstoetsen van de lerarenopleiding worden de talenten, achtergrond, interesses en minder sterke kanten van de potentiële student zorgvuldig in kaart gebracht, naast de vereiste basisvaardigheden en -kennis. Deze kennismaking met de student leidt tot een vorm van begeleiding, leren en toetsen die hierbij past en ruimte laat voor diversiteit, waarbij studenten reeds werken in leergemeenschappen met diverse keten- en maatschappelijke partners in ontwikkelvraagstukken. Waar ze als aspirant lid zijn opgenomen in het lerarenregister en waar als exameneis ook wordt gekeken in hoeverre de student/beginnend leraar in staat is (proactief) te blijven ontwikkelen en nieuwe uitdagingen aan te pakken.

Zowel in het afnemend veld (de onderwijsinstellingen) als bij de lerarenopleidingen zelf is in deze ideale situatie sprake van een rijke samenstelling van studenten en medewerkers, met diverse achtergronden qua werkervaring, studie en culturele achtergrond, talenten, werkwijzen en interesses. Er worden leraren opgeleid die midden in de maatschappij staan, die (potentiële) knelpunten en uitdagingen kunnen oppakken en die met diversiteit in de klas, op school en in de sociale context kunnen omgaan. Na diplomering werkt hij/zij in een divers (docenten)team, waar capaciteiten en talenten worden benut en waar doorgroei- en/of verdiepingsmogelijkheden zijn. Organisaties met een actief HR beleid betreffende het kennismaken met, benutten van en ontwikkelen van de talenten van haar medewerkers. Er wordt in netwerken gewerkt, over het eigen vakgebied heen (VO) en buiten de vastgestelde muren en kaders. Ook informeel leren in netwerken en middels onderzoeken en ontwikkelopdrachten telt mee voor het bij- en nascholen in het lerarenregister. Zo kan iedere leerling zijn rolmodel tegenkomen en met plezier op zijn of haar manier leren om toe te werken naar een plek in onze maatschappij waar hij of zij zich thuis voelt.

Een ideale situatie schetsen is natuurlijk veel eenvoudiger dan een verandering te bewerkstelligen in de weerbarstige praktijk van het bestaande. De benodigde veranderingen kunnen niet enkel door de lerarenopleidingen worden opgepakt en er zijn niet te vergeten al veel mooie initiatieven om de diversiteit bij de lerarenopleidingen te vergroten. Dit is hopelijk het begin van een beweging. Echter, deze zijn vaak gericht op (het aantrekken van) studenten en minder op de lerarenopleiders en de inrichting van lerarenopleidingen zelf. Eén zwaluw maakt nog geen zomer, maar het is goed om vast te stellen dat er verbeteringen en mooie initiatieven zichtbaar zijn en dat er aandacht is voor dit onderwerp. Aandacht en ambities zijn tenslotte voorwaarden om een verandering te realiseren.

3.5 Tot slot: leraar word je in de superdiverse samenleving

Het realiseren van een adequate omgang met diversiteit is voor de lerarenopleidingen een mega-opgave, gelet op de grote neiging tot zelfreferentie die in het onderwijs aanwezig is. Tegelijkertijd is er – ook op relatief korte termijn – meer mogelijk. In de lerarenopleidingen zelf vindt het gesprek daarover inmiddels volop plaats. Een aantal hoofdpunten die we hierbij zouden kunnen formuleren zijn de volgende. We moeten leren van variëteit te genieten, meer nog dan ‘ermee om kunnen gaan’. Deze laatste formulering klinkt nog teveel als een noodzakelijk kwaad. Het isolationisme bij

de lerarenopleidingen moet veel sterker doorbroken worden. Leraar moet je niet alleen op 'een lerarenopleiding' kunnen worden. Leraar wordt je met je persoon in de samenleving, dus cocreatie met relevante omgevingsvelden, netwerk-denken; zie ook het hoofdstuk hierna over de knooppuntfunctie in de kenniscirculatie. En bovenal leergierigheid naar het onbekende – de basis voor leervermogen en een onderzoekende houding – gaan waarderen als de basiskwaliteit om van variëteit te kunnen houden, ook in tijden van ongemak. Dat betekent tevens – zie het vorige hoofdstuk – wereldburgerschap. Als je leraar kunt worden in de samenleving, staat dat synoniem voor 'permanente professionalisering', dus lichtvoetig institutionaliseren en diploma's niet zien als betekenisvol eindpunt. Leergierigheid naar het onbekende betekent het bestaande durven loslaten, ont-moeten, maar tegelijkertijd het beleggen van verantwoordelijkheid bij anderen, activeren. Het management van de lerarenopleidingen mag geen genoegen meer nemen met zelfreferentiële geslotenheid en dat begint met een krachtige ambitie en visie op het gebied van diversiteit. Dat betekent dat diversiteit niet kan worden weggestopt in een project, maar een 'mainstream-gebod' is. Dat zal op veel plekken in de organisatie mogelijk eerst als een groot ongemak worden ervaren, maar daar zit nou juist de crux!

4. Lerarenopleidingen: spil in innovatie en kenniscirculatie

4.1 Inleiding

Lerarenopleidingen verkeren in de positie om een cruciale rol te spelen bij de innovatie van het onderwijs. Zij leiden de nieuwe docenten op, dienen zich hierbij te baseren op recente inzichten uit de onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek en zouden in het verlengde daarvan de taak moeten waarmaken om onderzoek te doen, zowel door lectoren en onderzoekers in het hbo als door de wetenschappelijke staf bij de universiteiten.

Het is ook de ambitie van veel lerarenopleidingen om samen met de onderwijspraktijk aan onderwijsvernieuwing te werken en dit krijgt in toenemende mate gestalte.

Hoe kunnen lerarenopleidingen hun ambitie verwezenlijken om een centrale rol te spelen in innovatie en kenniscirculatie? Om daar een antwoord op te krijgen werd op 11 mei 2016 een workshop georganiseerd waarin zowel gezamenlijk als in kleinere groepen hierover werd nagedacht. Deze notitie bouwt hier op voort.

Als centrale conclusie kwam naar voren dat een gezamenlijk doel met het werkveld cruciaal is om te komen tot zo'n spilpositie. Hierop gaan we in deze notitie eerst in. Vervolgens komen eisen aan docenten en scholen aan de orde die noodzakelijk zijn om tot gezamenlijke innovatie te komen. Dan wordt ingegaan op de opgaven die dit stelt aan lerarenopleidingen.

4.2 Cruciale voorwaarde: een gezamenlijk doel

Innovatie en kenniscirculatie door lerarenopleidingen kan alleen in interactie met het onderwijsveld (basisonderwijs, voortgezet onderwijs en mbo) tot stand komen. Om een doeltreffende en actieve samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen te

realiseren is een gezamenlijk doel noodzakelijk. Dit kan gevonden worden in het belang van de leerling: die behoort het onderwijs te ervaren als een rijke leeromgeving. Het gezamenlijk doel zou dan zijn: hoe geven we vernieuwingen zo vorm, dat het kind de school als een rijke en bij voorkeur steeds rijkere leeromgeving blijft ervaren? Dit lijkt wellicht een platitude: wie zou nu niet de leerling centraal willen stellen? Toch is dit niet vanzelfsprekend, zeker niet voor de lerarenopleidingen. Lerarenopleidingen maken in het huidige bestel deel uit van het hoger onderwijs en dat stelt allerlei eisen ten aanzien van vorm en inhoud van het onderwijs aan studenten. De bachelor- en masterstructuur leggen een specifiek sjabloon op het opleiden tot leraar. Zo kent de hbo-bachelor een vierjarige structuur die ‘studeerbaar’ dient te zijn en moet beantwoorden aan eisen zoals de Dublin-descriptoren. Voor de master gelden gelijksoortige eisen, waarbij het de vraag is of een tweede master bij de universiteit wel een gelukkige vorm voor een lerarenopleiding na een afgeronde masterstudie is. De doelgroepen voor het leraarschap zijn –als extra complicatie- uiteenlopend. Voor een 17-jarige die net van de havo komt, is vakverdieping meer aan de orde, dan voor een 25-jarige afgestudeerde universitaire master. En een ‘zij-instromer’ heeft behoefte aan een aanvulling op haar competenties, maar zit niet te wachten op een afvinklijstje of bepaalde modules wel of niet gevolgd moeten worden. Voor mbo-docenten wordt vaak een beroep gedaan op mensen uit de praktijk waarvoor wordt opgeleid; dit stelt specifieke eisen aan het opleidingstraject. Ook aan de onderzoekkant zijn elementen te vinden die een goede samenwerking kunnen bemoeilijken. Er kan een eenzijdige gerichtheid zijn op het realiseren van onderzoekpublicaties, zonder veel aandacht voor de relevantie ervan voor het onderwijs, bijvoorbeeld.

Als het ideaal is om als lerarenopleidingen en scholen samen nieuwe kennis te ontwikkelen over de beste leeromgevingen van leerlingen (en dat zal moeten, wil de lerarenopleiding spil worden in het innovatieproces), dan vereist dat het opnieuw overdenken van de structuur van de opleidingen, de inhoud van de curricula, de inhoud van het onderzoek, het gebruik van bestaand onderzoek en de relaties met de scholen.

4.3 Eisen aan docenten en scholen

Alvorens nader in te gaan op de eisen die dit stelt aan lerarenopleidingen, is het goed om eerst de eisen voor (zittende) docenten en scholen te benoemen die noodzakelijke voorwaarden zijn om te komen tot continue verbetering en innovatie van de leeromgeving.

Dit vergt voor docenten meer en andere activiteiten dan het aanbieden van reeds ontwikkeld lesmateriaal aan de leerling. Aan de docent, of in ieder geval het docententeam, worden tal van rollen toegekend om innovatief bezig te blijven: netwerk-professional, kennismakelaar, innovatie-ontwerper en bruggenbouwer. Hier past een reflecterende, onderzoekende houding, bij, zoals die o.a. via masteropleidingen gestimuleerd zou moeten worden.

Ook aan scholen dienen de nodige eisen gesteld te worden om deel te nemen aan en voorop te lopen bij vernieuwingen. We kunnen hier de volgende aspecten noemen:

- a. verbindingen met de buitenwereld;
- b. de onderzoekende houding een plaats geven;
- c. HRM-beleid in lijn brengen met innovatie;
- d. onderzoeks- en innovatie-agenda formuleren;
- e. cocreatie.

f. Verbindingen met de buitenwereld

In plaats van het onderwijs te zien als een ommuurd geheel, zouden er tal van verbindingen met de buitenwereld gelegd moeten worden. Dit geldt voor het waarderen van mogelijkheden om buitenschools leren en leren in de school te verbinden, voor het betrekken van ouders in de ontwikkeling van het kind en voor leerzame activiteiten die deskundigen buiten de school in de school kunnen organiseren.

g. Onderzoekende houding plaats geven

Vanuit verschillende perspectieven wordt een onderzoekende houding bij docenten, schoolleiders en bestuurders van belang geacht. Niet alleen worden leerlingen geacht opgeleid te worden in onderzoek, de docententeams en de school dienen een kritisch perspectief te ontwikkelen op het eigen handelen. Dat draagt bij aan continue kwaliteitsverbetering. Aan het ontwikkelen van die onderzoekende houding dragen verschillende opleidingen, zoals de master-opleidingen voor basisschoolleerkrachten, duidelijk bij. Ook hebben de lerarenopleidingen een onderzoekslijn geïntroduceerd in hun opleidingen. Het is dan van belang dat die opgeleiden ook zodanige taken in de school kunnen uitoefenen dat van die onderzoekende houding geprofiteerd wordt.

h. HRM-beleid in lijn brengen met innovatie

Bij het ontwikkelen van HRM-beleid wordt vaak gedacht aan de bekende instrumentaria: invoeren van een functioneringsgesprekcyclus en aandacht geven aan loopbaanbeleid bijvoorbeeld. Vanuit de noodzaak tot kenniscirculatie en innovatie ontstaan andere wensen en behoefte ten aanzien van de ontwikkeling van medewerkers waar via HRM-beleid op ingespeeld zou moeten worden. Wat betekent dit bijvoorbeeld voor het stimuleren van dubbel-aanstellingen (ook bij de lerarenopleidingen), opleidingsmogelijkheden en takenpakket?

i. Onderzoeks- en innovatieagenda formuleren

Om ervoor te zorgen dat er onderzoek plaatsvindt dat voortkomt uit en betrekking heeft op de uitdagingen waarvoor de praktijk van het onderwijs zich gesteld ziet, is het van groot belang dat scholen (bestuurders, schoolleiders, docenten) zich bezig houden met het maken van een onderzoeksagenda: wat is voor deze school of voor dit bestuur van belang om uit te zoeken of te onderzoeken? Bij voorkeur gebeurt dit door een verbinding te leggen met vragen over de kwaliteit van het onderwijs (zoals die naar voren kunnen komen in een kwaliteitszorgcyclus): welke aspecten van het onderwijs vragen om verbetering, wat voor onderzoeksresultaten zijn hierover beschikbaar en welk nieuw onderzoek kan dit ondersteunen?

Het zou verbazingwekkend zijn, als dit alleen thema's zou opleveren die voor de desbetreffende school of scholen van belang zijn. Te verwachten is dat bepaalde onderwerpen zich lenen voor onderzoek dat leidt tot resultaten die ook elders toepasbaar zijn ('transfereerbaar').

e. Cocreatie

Een dergelijke agenda kan heel goed in samenwerking met onderzoekers (uit lerarenopleidingen of uit andere wetenschappelijke disciplines) worden opgesteld en uitgevoerd. De kans op daadwerkelijke implementatie van vernieuwingen die voortvloeien uit onderzoek neemt toe, wanneer onderwijsprofessionals een actieve bijdrage leveren aan dat onderzoek. Het onderzoek wordt daarmee een coproductie. Zoals gezegd, zullen bepaalde resultaten ook voor andere scholen interessant zijn. Onderzoekers uit universiteiten en hogescholen kunnen samen met onderwijsprofessionals een bijdrage leveren aan het ook elders laten landen van dergelijke bevindingen.

4.4 Wat zijn de opgaven voor de lerarenopleidingen?

Hoe kunnen de lerarenopleidingen een centrale rol spelen in deze ontwikkelingen? Om te beginnen vraagt dit om een erkenning van deze rol en van bepaalde consequenties die hieruit volgen. De lerarenopleidingen zullen bereid en in staat moeten zijn om docenten op te leiden die kunnen participeren in scholen als lerende gemeenschappen en hun studenten een basis moeten bieden om zich te ontwikkelen tot leden van docententeams die de hierboven aangegeven rollen kunnen vervullen.

Om een substantiële bijdrage te kunnen leveren aan het gezamenlijke uitgangspunt: het creëren van een zo rijk mogelijke leeromgeving voor de leerlingen, is verregaande samenwerking met een aantal scholen noodzakelijk. Het uitgangspunt zou moeten zijn, dat met scholen geïntegreerde leergemeenschappen worden gevormd vanuit de gezamenlijk gevoelde verantwoordelijkheid: samen nieuwe kennis ontwerpen ten behoeve van een rijke leeromgeving. Dit zal niet met alle scholen in Nederland kunnen; er zijn nu eenmaal veel minder lerarenopleidingen dan scholen. Om ook niet zo verregaand verbonden scholen te bereiken is een goed samenspel tussen deze wat minder betrokken scholen, de wél betrokken scholen en de lerarenopleidingen nodig en andere vormen van leren en onderzoeken dan alleen cocreatie.

Een aantal elementen die van belang zijn voor deze samenwerking, zijn de volgende die hierna worden uitgewerkt:

- a. een gezamenlijke onderzoeks- en innovatie-agenda;
- b. student als subject;
- c. kennisbases aanbrenge;
- d. kwaliteit buiten discussie.

a. Gezamenlijke onderzoeks- en innovatie-agenda

In de vorige paragraaf werd al bepleit dat scholen zelf een onderzoeks- en innovatie-agenda formuleren, bij voorkeur met behulp van onderzoekers. Deze agenda zou ook sturend moeten zijn voor de lerarenopleidingen. Zij kunnen hun curriculum hierop aanpassen en daarmee antwoord zoeken op de vraag: “waar en hoe kunnen studenten zinvol lerend bijdragen aan vernieuwingen en onderzoek ten behoeve van de scholen?”. Zij kunnen ook hun eigen onderzoeksagenda hierop aanpassen om zo een rechtstreekse bijdrage te leveren aan de lokaal gevraagde onderbouw van vernieuwingen. Zoals gezegd, zou het vreemd zijn, als hier geen thema’s bij zouden zijn die ook elders in Nederland van belang zijn. Deels overlappend met deze agenda, maar deels ook los daarvan, is het mogelijk dat lerarenopleidingen specifieke landelijke expertise ontwikkelen om daarmee op een bepaald expertisegebied met die

scholen van Nederland die daaraan behoefte hebben ontwikkelingen te bestuderen, theorieën te verdiepen en nieuwe vragen te stellen.

Dit betekent dus, dat er in ieder geval een lokaal gedeelde onderzoeks- en innovatie-agenda zou moeten zijn en dat er daarnaast landelijke thema's kunnen zijn die vragen om onderzoek ten behoeve van schoolontwikkeling die ook tot een onderzoeks-agenda nopen.

b. Student als subject

Om dit alles te verwezenlijken is het ook van belang de studenten een actieve rol te geven. Zij kunnen mee helpen om bepaalde vernieuwingen te ontwikkelen en onderzoeksmatig te volgen en zo deel te nemen aan de professionele leergemeenschap. Dat levert niet alleen direct profijt op voor de desbetreffende scholen en hun leerlingen, maar kan ook een goede invulling zijn van het curriculum.

De student zou ook centraal moeten staan in het af te leggen parcours binnen de lerarenopleiding: de leerweg is afhankelijk van haar of zijn competenties waarbij het einddoel een startbekwaamheid is om lid te zijn van een docentteam met alle rollen die hierboven beschreven worden.

c. Kennisbases aanbrengen

Dit alles betekent niet dat de student uitsluitend zal leren in relatie tot ontwikkelingen in nabije scholen. Het blijft als docent noodzakelijk een brede kennisbasis te hebben om vandaaruit de ontwikkelingen te begrijpen en te kunnen sturen. Afhankelijk van de aard van de lerarenopleiding (voltijd of deeltijd; initieel of post initieel) en de daarbij behorende reeds verworven competenties van studenten zal dit curriculum-aspect breder of dieper moeten worden ingevuld.

d. Kwaliteit buiten discussie

Tenslotte is het van belang dat de kwaliteit van de lerarenopleidingen boven elke twijfel verheven is. De realisatie van de hierboven gegeven punten kan hieraan bijdragen, maar in meer algemene zin zal de kwaliteit zo moeten zijn, dat de student de opleiding als 'voorbeeldig' ervaart voor een rijke leeromgeving.

4.5 Randvoorwaarden op landelijk niveau

Lerarenopleidingen en scholen kunnen hier nu al aan beginnen en een aantal samenwerkingsverbanden zetten hier ook al stappen in. Zo zijn in het PO pilots voor werkplaatsen onderwijsonderzoek gestart die hopelijk in de komende jaren structureel worden; naar verwachting zullen deze werkplaatsen in aantal worden uitgebreid. Ook zien samenwerkingspartners die tezamen (academische) opleidingsscholen hebben ingericht, kansen om hier meer structurele samenwerking van te maken. Voorbeelden uit het buitenland van dergelijke samenwerkingen kunnen dit proces helpen versterken.

Niettemin zijn er wel enige landelijke randvoorwaarden te formuleren die het proces om te komen tot innovatiespil te versnellen en te vergemakkelijken. Het gaat hier om:

- a. de mogelijkheden om landelijk expertise te ontwikkelen en aan te kunnen spreken;
- b. om het landelijk delen van kennis;
- c. de governance-vraagstukken die volgen uit nauwe samenwerking;
- d. het vormen van netwerken van besturen en;
- e. het betrekken van derde partijen.

a. Landelijke partners

We noemden al de mogelijkheid om landelijk expertise te ontwikkelen: niet elke regio zal over elk onderwerp over experts kunnen bezitten. Dan is het van belang om over de regiogrenzen heen expertise te kunnen inroepen. Deze expertise kan ook verder ontwikkeld worden door ontwikkelingen in het land te volgen en te begeleiden. Hogescholen en universiteiten kunnen hier gericht op inspelen door landelijk goed af te stemmen wat voor de komende jaren belangrijke expertise-onderwerpen zouden zijn en hierin vervolgens door middel van lectoren en leerstoelen in te voorzien.

b. Landelijk delen van kennis

Het Nederlands onderwijs is ermee gebaat als lokale innovaties en daarbij behorend onderzoek landelijk beschikbaar zijn. Niet alle scholen kunnen deelnemen aan regionale samenwerking; er zal op verschillende momenten behoefte zijn aan informatie hoe andere scholen bepaalde vernieuwingen hebben gerealiseerd en ook wat de uitkomsten van onderzoek naar bepaalde innovaties zijn: wat werkt en waarom? Dit vraagt om een nationale kennisinfrastructuur. Het NRO levert hier al aanzetten toe

door middel van bijdragen aan Leraar24.nl, de kennisportal onderwijs en de Kennisrotonde. Een actieve inzet van hogescholen en universiteiten om te komen tot zo'n landelijk kennispunt is gewenst.

c. Governance

De governance-structuren dienen samenwerking gemakkelijk mogelijk te maken. Samenwerking tussen scholen, hogescholen en universiteiten is nu niet vanzelfsprekend. Gebruik van elkaars personeel en middelen lijkt ingewikkeld. Het kan zijn dat binnen de huidige afspraken het al goed mogelijk is om allerlei joint ventures in te richten; dit vraagt nader onderzoek. Als de huidige wet- en regelgeving hier belemmerend in is, zou deze nog eens tegen het licht moeten worden gehouden. In ieder geval zal een goede innovatiestructuur alleen werken, als alle betrokken partijen een gelijke en gelijkwaardige rol in de samenwerking krijgen.

d. Netwerken van besturen

Zeker bij besturen met een beperkt aantal scholen verdient het aanbeveling om deze vormen van samenwerking in een netwerk aan te pakken. Dan stijgt de kans dat er voor docententeams dezelfde vragen naar boven komen die vragen om een gezamenlijke en substantiële innovatie-investering.

e. Betrekken van derden

Naast de lerarenopleidingen van hogescholen en universiteiten zijn er ook commerciële onderzoeksbureaus en zzp'ers op het terrein van onderwijs en onderwijsadviesbureaus. Voor een deel zullen de hogescholen en universiteiten vergelijkbare activiteiten kunnen uitvoeren (onderzoek en advies), voor een deel lijkt het gewenst om de (flexibel inzetbare) expertise van de andere instellingen of deskundigen te betrekken bij samenwerkingsverbanden, zodat zij ook een bijdrage kunnen leveren aan de onderwijsvernieuwing.

4.6 Tot slot

Het is een behoorlijke stevige ambitie om spil in het innovatie en kenniscirculatie te zijn. Voor de lerarenopleidingen is het een natuurlijke positie als zij hun onderwijs en onderzoek hierop afstemmen en vruchtbare samenwerkingsrelaties met de praktijk en eventueel andere partijen verwezenlijken. Er liggen nu kansen: laten we die benutten.

5. Referenties

- Beiro, L.F. & M. Ramaekers (2016). *Steeds meer vrouwen voor de klas in het basisonderwijs*. CBS Sociaaleconomische trends, 2016-08. Den Haag: CBS
- Bormans, M.J.G. (2016). De diversiteitscocktail. Blog Ontmoeting 79.
<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/nieuws/blog-ron-bormans/ontmoeting-79--de-diversiteitcocktail/> (laatst geraadpleegd 02-05-2017).
- Bormans, M.J.G. & I. Dekker (2016). *Samen leven in de moderne samenleving*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Graaf, A. de (2016). Naar een gezamenlijk actieplan voor diversiteit van lerarenopleidingen. Notitie tbv de Vereniging Hogescholen.
- Cörvers, F., A. Mommers, S van der Ploeg en S. Sapulete (2016). *Status en Imago van de leraar in de 21^{ste} eeuw*. Maastricht: ROA.
- Noordegraaf, M., N. van Loon, M. Heerema & M. Weggemans (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Melis, K. & F.J. de Vijlder (2014). *Tussen beeld en werkelijkheid. Schuivende beroepsbeelden van professionals in de jeugdzorg, gehandicaptenzorg en het maatschappelijk werk en van hbo-studenten in opleiding*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Ranitz, J. de & Y. Azghari (2017). *Diversiteit maakt het verschil*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Susskind, R. & D. Susskind (2015). *The future of the professions. How technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press.
- Veen, Th. de (2016). De klas mag wel wat stoerder. NRC Handelsblad 06-10-2016, pp 8-9. <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/10/05/de-klas-mag-wel-wat-stoerder-4653058-a1525081> (laatst geraadpleegd 02-05-2017).
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst*. Utrecht: Vereniging Hogescholen. http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/186/original/Agenda_Lerarenopleidingen_2015-2018.pdf?1439204602 (laatst geraadpleegd 02-05-2017).
- Verpleegkundigen & Verzorgenden Nederland (V&VN) (2017) Top 5 onnodige handelingen: peiling onder V&VN-leden. Webbericht 25-04-2017.
<http://www.venvn.nl/Berichten/ID/1783379/Top-5-onnodige-handelingen-peiling-onder-VVN-leden> (laatste geraadpleegd 05-05-2017)

Vijlder, F.J. de (2015). Professionals aan het roer. In: In 't Veld, R.J. (red; 2015). *De echte dingen. Essays over de kwaliteit van het onderwijs*. Amsterdam: Gopher.

Wierda-Boer, H., W. Kuijer & F. de Vijlder (2017). *Tussen beeld en werkelijkheid II. Ontwikkelingen, trends en beroepsbeelden in de paramedische en verpleegkundige zorg*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.