

WAT KENMERKT LERAREN IN VERNIEUWINGSSCHOLEN ZOALS ACT?

Gerda Geerdink & Edwin Buijs, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Veel scholen zijn op zoek naar 'ander' of 'nieuw' onderwijs. Onvrede over het bestaande en het gevoel en/of de wetenschap dat het onderwijs in zijn huidige vorm tekortschiet, zijn aanleiding om te zeggen: 'We moeten het anders gaan doen'. Er lijkt sprake van verhoogde inzet en tegelijk is er nog weinig bekend over factoren die deze vernieuwingscholen succesvol maken.

De Academy for Community and Talent (ACT) is een vernieuwingschool die in 2018 als pilot is gestart in Arnhem met als doelgroep jongeren die het niet redden of niet hebben gered in het reguliere vmbo of mbo. Binnen ACT wordt vóór en met deze jongeren een traject op maat ontwikkeld met als beoogd einddoel een passende vervolgopleiding of een passende plek op de arbeidsmarkt.

Flankerend wordt onderzocht wat succesfactoren en valkuilen zijn van het onderwijs dat binnen ACT ontwikkeld en verzorgd wordt. Omdat de leraar ¹ ertoe doet in het reguliere onderwijs ligt het voor de hand te veronderstellen dat deze ook een belangrijke succesfactor is bij vernieuwingsonderwijs. Er is onderzocht wat leraren kenmerkt die werken in vernieuwingsonderwijs. Gebruikmakend van het concept professioneel zelfverstaan van Kelchtermans zijn negentien leraren/initiatiefnemers geïnterviewd. Resultaten laten zien dat deze leraren vaak zij-instromer zijn en niet primair kozen voor een baan in het onderwijs. Daarnaast valt op dat ze in hun onderwijs vooral iets willen betekenen voor de leerlingen en het bijdragen aan de ontwikkeling van hun leerlingen als belangrijkste taak zien. Er worden aanbevelingen voor de lerarenopleidingen gedaan.

Aanleidingen tot 'vernieuwen van het onderwijs'

Hoewel cijfers niet voorhanden zijn, lijken juist de laatste jaren wat meer scholen een overstap te maken naar een meer of minder rigoureuze vernieuwing van hun onderwijs (Nair, 2014; Vandecandelaere, Van den Branden, Juchtmans, Vandenbroeck, & De Fraine, 2016; Van den Branden, 2018). 'Waarom juist nu?', is de vraag. In het rapport van het Sociaal Cultureel Planbureau *De toekomst tegemoet* (Van den Broek, Van Campen, De Haan, Roeters, Turkenburg, & Vermeij, 2016; zie ook Ros, Lieskamp, & Heldens, 2017) worden een vijftal ontwikkelingen beschreven die aanzetten tot vernieuwing en innovatie van het onderwijs:

- 1 Spanningen in het huidige systeem door zeer snelle technologische en ICT-ontwikkelingen;

¹ Gekozen is voor de benamingen 'leraar' en 'leerlingen'. Passend bij de onderwijssoort kan hier ook 'docent' of 'student' gelezen worden.



Gebouw ACT

- 2 Maatschappelijke onrust door groeiende kansenongelijkheid (Inspectie van het Onderwijs, 2018);
- 3 Een toename aan de behoefte te leren in een gezonde en veilige school, in combinatie met veel leerlingen die niet passen binnen bestaande onderwijssystemen (Vandecandelaere et al., 2016);
- 4 Economische, arbeidsmarkt- en ecologische ontwikkelingen en globalisering die vragen om innovatie en creatieve professionals;
- 5 Demografische ontwikkelingen waarbij enerzijds sprake is van een terugloop van het leerlingenaantal en anderzijds een toename van diversiteit binnen de leerlingpopulatie.

Als we dit samenvatten blijkt dat er in het onderwijs meer aandacht moet zijn voor het intrinsiek motiveren van de unieke, individuele lerende en diens talenten, door alle leerlingen zonder te discrimineren betekenisvol (doelgericht) te laten leren. Het bestaande onderwijs slaagt daar vooralsnog te weinig in (Van den Berg, 2018; Van den Branden, 2018), waardoor leerlingen niet goed worden voorbereid voor het kunnen functioneren in een duurzame, digitale samenleving.

Wat zijn vernieuwingscholen, wat is vernieuwingsonderwijs?

Een goede omschrijving van 'vernieuwingsonderwijs' hebben we nog niet gevonden. In boeken (Ros, Lieskamp, & Heldens, 2017; Van den Berg, 2018; Van den Branden, 2018), evaluaties van vernieuwingsonderwijs (Claessen, 2016; Van Kuijk & Emmelot, 2013) en op websites (ACT, 2019; Niekée Roermond, 2019) vinden we een aantal elementen die vaker genoemd worden zoals leerlinggericht werken, thematisch en projectmatig werken, meer aandacht voor leerprocessen dan voor leerproducten, en/of meer

formatief dan summatief toetsen. In het vernieuwingsonderwijs van de *Academy for Community and Talent* (ACT) komen al deze onderdelen terug. Maar het lijkt verder te reiken dan dat.

Meer
aandacht voor de
intrinsieke motivatie
van de unieke
individuele
jongere.

We sluiten voor de omschrijving van vernieuwingsonderwijs aan bij Van den Berg (2018). Volgens hem is de taak van (vernieuwings)onderwijs "... jongeren te begeleiden bij hun identiteitsontwikkeling waarbij identiteit omschreven kan worden als een persoonlijkheid die passend bij zijn talenten en vermogen deel uitmaakt van de samenleving en daaraan kan en wil bijdragen" (Van

den Berg, 2018, p. 42). Hij formuleert vanuit deze omschrijving vier dimensies die kenmerkend zijn voor vernieuwingsonderwijs. In vernieuwingsonderwijs: wordt de wereld voor jongeren op tafel gelegd (1); wordt elke leerling als uniek persoon erkend en gecoacht (2); is ruimte voor existentiële en morele dilemma's (3) en wordt in een gemeenschap bestaande uit leraren en leerlingen gesproken over zaken die van belang zijn (4). Binnen zijn beschrijving van 'Utopia' (Van den Berg, 2018) vinden we vereiste en samenhangende aanpassingen in de vier basale componenten waaruit een curriculum is opgebouwd (naar Tyler, 1949): onderwijshoud, de didactische benadering, de organisatie en de toetsing. In missies, visies en evaluaties van vernieuwingscholen (zie onder andere: Claessen, 2016; Drop & Volman, 2006; Jansen, 2012; Kivunja, 2015; Sirius, 2013; Van den Branden, 2018) vinden we vergelijkbare aanpassingen terug:

Wat betreft de inhoud

- ▶ gaat meer aandacht naar de doelen van onderwijs;
- ▶ gaat meer aandacht naar socialisatie en personificatie (Biesta, 2011);
- ▶ wordt meer vraaggestuurd dan aanbodgestuurd gewerkt;
- ▶ is er eerder sprake van een thematische en geïntegreerde dan een vakgerichte opdeling van onderwijshouden.

Wat betreft didactiek

- ▶ wordt vaker uitgegaan van door leerlingen geformuleerde doelen dan van een methode;
- ▶ worden didactische benaderingen ingezet die leiden tot het ontwikkelen van creativiteit, onderzoekend en ontdekkend leren;
- ▶ wordt meer aangestuurd op verantwoordelijkheid voor het leren bij de leerlingen;
- ▶ wordt meer gebruik gemaakt van ICT en nieuwe media;
- ▶ is vaker sprake van onderwijs op maat en gepersonaliseerd leren;
- ▶ wordt leren gezien als sociale activiteit.

Wat betreft de organisatie

- ▶ vinden we andere groeperingsvormen binnen scholen zoals leerjaardoorsnijdend onderwijs of unit-onderwijs;
- ▶ vinden we een aangepaste inrichting van het onderwijs, zoals juniorcolleges (10-14 jaar) en de brede school;
- ▶ wordt ingezet op vormen van teamteaching;
- ▶ worden scholen ingericht als leergemeenschappen waarin leerlingen en leraren samen verantwoordelijk zijn voor de leerprocessen;
- ▶ wordt ingezet op een andere, vaak intensievere relatie met ouders, de buurt en het werkveld.

Wat betreft de toetsing

- ▶ wordt geëxperimenteerd met verschillende toetsvormen;
- ▶ wordt vaker formatief of programmatisch toetsen ingezet.

Over waarom en waardoor vernieuwingen in het onderwijs succesvol zijn, is nog weinig gepubliceerd. Bekend is het succes van Agora in Roermond, zoals af te meten aan het slagingspercentage van het eerste cohort leerlingen vmbo in 2018. Van de eerste groep die in 2018 eindexamen deed, is honderd procent geslaagd. Maar het succes is niet alleen af te meten aan het hoge slagingspercentage, ook aan het enthousiasme dat ervoor is, gezien de vele navolgers. In de publiekspers vinden we ook informatie over niet-succesvolle vernieuwingen zoals de i-Padscholen (Rohmenssen, 2017).

Een voorwaarde voor het succesvol vernieuwen lijkt wederzijdse overeenstemming over de vernieuwing tussen de besluitvormingslaag en de uitvoerders (Kelchtermans, 2018; Looney, 2009; März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013). Als leraren zich kunnen vinden in (het idee achter) een vernieuwing en als die vernieuwing aansluit bij wat zij belangrijk vinden, voelen zij zich eigenaar en gaan zij er ook echt aan werken. Elke onderwijsverandering vraagt om aanpassing van professioneel handelen van leraren.

Welke leraren passen in vernieuwingsscholen?

Welke leraar past in vernieuwingsonderwijs en wat is kenmerkend voor die leraren? Voor het antwoord op deze vraag zijn we eerst in de literatuur op zoek gegaan. We vonden geen onderzoek naar de (gewenste) kenmerken van leraren in vernieuwingsonderwijs. Uit de al genoemde boeken en evaluaties zijn uitspraken over kenmerken en (gewenste) kwaliteiten van leraren gehaald. De vaker genoemde eigenschappen, kwaliteiten, en eisen gesteld aan kennis, vaardigheden en houding zijn op inhoudelijke samenhang gecategoriseerd. Dat heeft tot onderstaande indeling geleid.

Over de relatie en omgang met de leerlingen

- ▶ Leraren zien leerlingen als gelijkwaardig persoon en benaderen ze met respect (Drop & Volman, 2006; Jansen, 2012; Sirius, 2013; Van den Branden, 2018);
- ▶ Leraren gaan uit van de identiteit en het ontwikkelpotentieel (of de talenten) van leerlingen, zijn empathisch en hebben (door goed te observeren) kennis van de

ontwikkeling van leerlingen (ACT, 2019; Drop & Volman, 2006; Kivunja, 2015; Sirius, 2013; Van den Branden, 2018).

- ▶ Leraren benaderen leerlingen vanuit een breed ontwikkelingsperspectief (ACT, 2019; Jansen, 2012; Kivunja, 2015; Oosterheert & Meijer, 2017);
- ▶ Leraren zijn meer coach dan onderwijzer, ze zijn begeleider en bewaker van het leerproces (Drop & Volman, 2006; Kivunja, 2015);
- ▶ Leraren kunnen in de omgang met leerlingen goed balanceren tussen sturend optreden en afwachten, tussen begrenzen en ruimte geven (ACT; Sirius, 2013; Van den Branden, 2018).

Over noodzakelijke kennis (van de leerinhoud en de didactiek)

- ▶ Leraren staan open voor het nieuwe en kunnen/durven de routine te verlaten en wat betreft inhoud en werkwijze aansluiten bij de leerlingen (Drop & Volman, 2006; Jansen, 2012; Sirius, 2013);
- ▶ Leraren zijn vakinhoudelijk goed onderlegd. Ze beschikken over diep verworven kennis en hogere orde denken binnen de instrumenteel culturele vakken als taal en rekenen en kunnen inzetten op maximaliseren van actieve participatie van leerlingen (Jansen, 2012; Kivunja, 2015; Oosterheert & Meijer, 2017; Van den Branden, 2018);
- ▶ Leraren zijn naast vakspecialist en uitbinker in hun eigen vak ook generalist. Ze kunnen vanuit hun vak verbindingen leggen met inhouden van andere vakken (ACT; Oosterheert & Meijer, 2017);
- ▶ Leraren zijn in staat hun onderwijsinhoud te verbinden met de actuele ontwikkelingen in werkveld, wetenschap en maatschappij (Jansen, 2012).

Over hun vaardigheden

- ▶ Leraren kunnen het leren aangenaam maken voor leerlingen (Van den Branden, 2018);
- ▶ Leraren kunnen het hogere orde denken stimuleren (Jansen, 2012; Oosterheert & Meijer, 2017; Van de Kamp, Admiraal, & Rijlaarsdam 2016);
- ▶ Leraren kunnen projectmatig werken (ACT, 2019);
- ▶ Leraren kunnen doelgericht en procesgericht werken (ACT, 2019; Van den Branden, 2018);
- ▶ Leraren zijn expert op het gebied van onderzoek (Jansen, 2012);
- ▶ Leraren kunnen onderwijs ontwerpen waarin diepgaande en/of complexe vraagstukken centraal staan en waarin ruimte is om te experimenteren (Jansen, 2012; Sirius, 2013);
- ▶ Leraren kunnen vanuit autonomie goed samenwerken (ACT, 2019; Jansen, 2012);
- ▶ Leraren kunnen omgaan met opdrachten die spannend en risicovol zijn (Jansen, 2012; Sirius, 2013).

Over hun houding

- ▶ Leraren zijn pedagoog en didacticus tegelijk (Drop & Volman, 2006);
- ▶ Leraren vinden ontmoetingen met leerlingen belangrijker dan procedures (ACT, 2019; Drop & Volman, 2006; Jansen, 2012);
- ▶ Leraren zijn vernieuwend en creatief; denken buiten de gebaande paden (ACT, 2019; Jansen, 2012; Sirius, 2013);
- ▶ Leraren zijn kritische, meedenkende collega's binnen de organisatie waarin ze werkzaam zijn (ACT, 2019);

- ▶ Leraren zijn zelfbewust en hebben lef. Ze kunnen hun eigen handelen duiden en zijn aanspreekbaar op hun gedrag (ACT, 2019; Jansen, 2012);
- ▶ Leraren zijn gericht op samenwerking met partners uit de beroepspraktijk waarvoor opgeleid wordt, en andere betrokkenen uit de omgeving (ACT, 2019; Jansen, 2012);
- ▶ Leraren zijn bevlogen en bovengemiddeld maatschappelijk betrokken (Jansen, 2012).
- ▶ Leraren beschikken over een actueel netwerk binnen hun eigen vakgebied (ACT, 2019; Jansen, 2012).

Op basis van de literatuur kunnen we stellen dat leraren in vernieuwingsonderwijs zowel pedagoog als didacticus, coach en organisator tegelijk moeten zijn. Ze hebben veel respect en waardering voor leerlingen, zien hen als gelijkwaardig en zijn ontwikkelings- en doelgericht betrokken bij leerlingen. Ze laten leerlingen veel ruimte maar hebben ook een activerende en structurerende taak en zijn naar leerlingen toe daadkrachtig en sturend. Vernieuwen betekent ook zaken los kunnen laten en open staan voor het nieuwe, voor het onbekende.



Als leraar ben je tegelijkertijd pedagoog, didacticus, coach en organisator.

Het doel van dit onderzoek is meer kennis te vergaren over kenmerken van leraren in vernieuwingsonderwijs. Binnen een drie vernieuwingscholen is onderzocht welke kenmerken professionals die daarin actief zijn, zelf noemen. Daarvoor is als onderzoeksvraag geformuleerd: Wat kenmerkt leraren die in vernieuwingsonderwijs werken volgens die leraren zelf?

Het onderzoek

Context waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd

Het onderzoek maakt deel uit van het vernieuwingsproject *Academy for Community and Talent* (ACT, 2019). ACT presenteert zich als een zelfvoorzienend, open innovatielab waarin leren en onderzoek hand in hand gaan. In ACT komen leerlingen (vmbo, mbo), (toekomstige) leraren, ondernemers en onderzoekers bij elkaar. Er wordt onderwijs ontwikkeld en verzorgd voor leerlingen die uitgevallen zijn of dreigen uit te vallen in het bestaande onderwijs. Het doel is deze leerlingen te begeleiden richting een bij hen passende volwaardige participatie in de samenleving. Gedurende één, desgewenst twee schooljaren krijgen de leerlingen die zijn toegelaten op maat begeleiding en onderwijs opdat ze een vervoltraject kunnen en willen starten.

ACT is gestart in 2018 en de daarin werkzame leraren zijn ook in dat jaar aangesteld. Omdat deze leraren nog maar kort betrokken zijn bij vernieuwingsonderwijs, zijn ook binnen twee andere, al langer bestaande vernieuwingscholen, leraren benaderd voor deelname aan dit onderzoek.

Niekée Roermond (2019) is benaderd omdat er al een relatie is tussen deze vernieuwingschool en de hogeschool. Mijn School is benaderd omdat de initiatiefnemer van ACT daarin eerder werkzaam was.

Niekée Roermond is een vernieuwingschool waar voortgezet onderwijs wordt verzorgd (Niekée Roermond, 2019). De school bestaat al langer maar heeft sinds 2014 het onderwijsconcept rigoures gewijzigd. In principe is iedere leerling na afsluiting van het primair onderwijs welkom. Het doel van Niekée Roermond is leerlingen op te leiden tot leerehousiaste, zelfverantwoordelijke, zelfverzekerde en democratische burgers. De school wil een wezenlijke bijdrage leveren aan de optimale ontwikkeling van leerlingen en onderscheidt zich van andere scholen door leerprocesgerichtheid als uitgangspunt te kiezen. Het gaat binnen Niekée niet alleen om de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen binnen de schoolvakken maar ook om kennis, vaardigheden en attitudes die horen bij een leven lang leren. Met hun werkwijze wordt beoogd dat leerlingen enthousiast zijn om te leren, nieuwsgierig blijven en creativiteit, inventiviteit en flexibiliteit ontwikkelen.

Mijn School maakt deel uit van het Graafschap college in Doetinchem; een school voor Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO). Mijn School is in 2010 met een eigen locatie en een eigen onderwijsbenadering gestart om leerlingen die in het reguliere onderwijs binnen het Graafschap college minder op hun plek zaten en dreigden uit te vallen of al uitgevallen waren, een alternatief te bieden. Het gaat om mbo-onderwijs binnen de sector Educatie en Participatie. Mijn School biedt twee mbo-opleidingen aan: een tweejarige opleiding Dienstverlening (niveau 2) en een vierjarige opleiding Sociaal Cultureel Werk (niveau 4). De leerlingen worden binnen Mijn School opgeleid voor een regulier diploma, maar ze volgen een alternatief, veel meer projectmatig en leerlinggestuurd onderwijstraject. Anders dan binnen de reguliere opleidingen van het Graafschap college hebben leerlingen binnen Mijn School veel eigen verantwoordelijkheid. Ze stellen zelf doelen vast en bespreken hun voortgang wekelijks met hun studieloopbaanbegeleider. Lessen en projecten wisselen elkaar af en bij de projecten wordt veel samengewerkt met externe opdrachtgevers. Een belangrijk uitgangspunt is dat niet de school als organisatie centraal staat maar de leerling.

Onderzoeksopzet

Er is kwalitatief onderzocht wat leraren kenmerkt die werken in vernieuwingsonderwijs. Data zijn verzameld door leraren en initiatiefnemers te interviewen. Laatstgenoemden zijn experts die ten tijde van het onderzoek als initiatiefnemer, leidinggevende of adviseur betrokken zijn bij vernieuwingsonderwijs.

Participanten

Voor de werving van respondenten is gebruikgemaakt van bestaande contacten met onderwijsvernieuwers. Leraren waarvan we namen kregen zijn per e-mail uitgenodigd voor deelname; op één na heeft iedereen positief gereageerd. Er zijn in totaal negentien respondenten geïnterviewd, waarvan er zes werkzaam zijn als leidinggevende en/of initiatiefnemer, of als onderwijsadviseur, drie lerarenopleiders en elf leraren (zie Tabel 1). Van de geïnterviewden zijn acht mensen werkzaam bij ACT, vijf bij Niekée Roermond en drie bij Mijn School. Twee geïnterviewden (initiatiefnemers) werken voor het onderwijs vanuit hun eigen bedrijf, één geïnterviewde werkte binnen een hogeschool voor de kunsten. Vanwege anonimiteit zijn hun werkplekken niet genoemd en is in de

tabel geen onderscheid gemaakt tussen lerarenopleiders en leraren. Opvallend is dat de gemiddelde werktijd in het onderwijs bijna twintig jaar is. De gemiddelde leeftijd is 48 en er is maar één leraar die nog geen dertig is. Daarnaast is opvallend dat veel respondenten hun bevoegdheid voor het onderwijs via een zijweg hebben gehaald; zij kozen niet primair voor het onderwijs.

Tabel 1 Overzicht respondenten

Functie	Leeftijd	Onderwijsbevoegdheid (door).....	Aantal jaren werkzaam in onderwijs
Leraar	> 50	Nederlands universiteit en pabo	> 20
Leraar	> 40	Hbo 2de en 1ste gr lerarenopleiding	> 20
Leraar	> 50	Lerarenopleiding zorg en welzijn	Ca 20
Leraar	> 50	ALO (master)	Ca 20
Leraar	> 50	Opleidingsk/ 2e-graads bevoegdheid	Ca 10
Leraar	> 40	Sportacademie en onderwijskunde	> 20
Leraar	> 40	Ped-did getuigschrift	Ca 10
Leraar	Ca 30	Zij-instromer ped-did getuigschrift	Ca 10
Leider/initiatiefnemer	> 40	ped-did getuigschrift, master SEN	Ca 10
Leraar	> 50	Kopopleiding	Ca 10
Leraar	Ca 30	Kunstacademie / 1e graads	Ca 10
Leraar	Ca 30	Beeld. kunst & vormg en Ned.	Ca 10
Leraar	Ca 30	Engels universiteit, vakmaster	Ca 10
Leraar	> 50	Theater; daarna docent drama	> 30
Leider/initiatiefnemer	> 40	Drama docentenopleiding	> 20
Leider/initiatiefnemer	> 50	Tekenen/Kunstgesch. 1e-graads	> 30
Leider/initiatiefnemer	> 50	Kunstacademie / 1e-graads	> 30
Onderwijsadviseur	> 40	Pabo en onderwijskunde	> 20
Onderwijsadviseur	> 40	Lerarenopleiding Ned-Engels	> 20

Onderzoeksinstrument

Er is gekozen voor interviews omdat er nog weinig bekend is over de leraar in vernieuwingsonderwijs en we vooral bij hen zelf wilden inventariseren wat deze leraren kenmerkt. Er is een semigestructureerd interview ontwikkeld om enerzijds vergelijkbare antwoorden te krijgen en anderzijds ruimte te geven aan eigen ideeën en opvattingen die buiten de geformuleerde vragen vallen. Bij de constructie van de interviewleidraad is gebruik gemaakt van Kelchtermans' concept 'persoonlijk interpretatiekader' (Kelchtermans, 2009). Daarbij aansluitend zijn er vragen gesteld over beroepsmotivatie, toekomstverwachting, zelfbeeld, zelfwaarde, taakopvatting en over subjectieve onderwijstheorie. Hoe de leraar zichzelf en zijn beroep ziet, beïnvloedt zijn beeld van wat goed

onderwijs inhoudt en stuurt daarmee zijn handelen in de praktijk. Er zijn vragen geformuleerd als: 'Waarom heb je gekozen voor een baan in het onderwijs?' (beroepsmotivatie), 'Waar zit je over vijf jaar?' (toekomstverwachting), 'Wat waren belangrijke momenten in jouw onderwijsloopbaan?' en 'Waarom is dat belangrijk geweest?' (zelfwaarde) en 'Wat vind je de belangrijkste taak van het onderwijs?' (taakopvatting). Naar de subjectieve onderwijstheorie is gevraagd, gebruikmakend van de vragen over ideale leraren (en de benodigde kennis, vaardigheden en attitudes) en het ideale team voor een vernieuwingschool.

Dataverzameling en -analyse

De respondenten zijn geïnterviewd op een tijdstip en locatie die voor hen geschikt waren, vrijwel altijd op de school waar ze werken. De gemiddelde duur van een interview bedroeg 69 minuten. Van elk interview werd een geluidsopname gemaakt. Het eerste interview is door de twee onderzoekers (de auteurs van dit artikel) samen afgenomen.

De geluidsopnamen zijn rechtstreeks van de band kwalitatief geanalyseerd waarbij gebruik is gemaakt van een mix van de *grounded theory* methode van Glaser en Strauss (1976) en van de methode van Miles en Huberman (1994). Het ontwikkelde analysekader is een combinatie van *open coding* en sturing door de topics uit de interviewleidraad. De onderdelen van Kelchtermans' persoonlijk interpretatiekader zijn gebruikt als *sensitizing concepts*, aangevuld met subcodes op basis van antwoorden van de respondenten (*open coding*). Elk betekenisvol fragment is afhankelijk van de topic (lees interviewvraag die aan de orde was) gecodeerd met een subcode. Alle codes en subcodes hebben een beschrijving gekregen zodat vaststond wanneer de code moest worden toegekend. Een sturende code is bijvoorbeeld 'Beroepsmotivatie' (BM). Subcodes daarbij zijn 'BM leerling' met de beschrijving: leerlingen maken dat ik - nog steeds - kies voor een baan in het onderwijs; en 'BM leerstof': de leerstof maakt dat ik - nog steeds - kies voor een baan in het onderwijs.

De eerste drie interviews zijn door de twee onderzoekers samen geanalyseerd. Dat heeft geleid tot een analysekader dat dekkend leek en een beschrijving van alle gebruikte (sub)codes). Met dat analysekader en de toelichting is iedere onderzoeker zijn zelf afgenomen interviews gaan analyseren. Nadat enkele interviews individueel waren geanalyseerd, is tijdens een kalibreersessie het gehele analysekader opnieuw besproken en dat heeft nog tot enkele toevoegingen en samenvoegingen van (sub)codes geleid.

(Sub)codes zijn toegekend als iets expliciet verwoord werd door de respondent of de betekenis ondubbelzinnig uit het antwoord afgeleid kon worden. Elke keer dat een respondent een uitspraak deed waarbij een bepaalde (sub)code passend was, werd bij de betreffende (sub)code geturfd; ook wanneer de geïnterviewde eenzelfde uitspraak vaker herhaalde. Op deze manier werd kwantiteit toegekend aan de inhoud. Er is voor deze aanpak gekozen om te kunnen vergelijken. Hoe vaker geturfd hoe belangrijker het is voor de respondent. De toegekende codes zijn **vet**, de subcodes **vet/cursief** weergegeven.

Resultaten

We rapporteren de resultaten per topic. Opvallende verschillen per vernieuwingschool worden apart vermeld. We noemen de (sub)codes en inhoud die aan meer dan de helft van de respondenten twee keer of vaker zijn toegekend. Codes die opvallend weinig werden toegekend - aan minder dan vijf respondenten - maar die volgens de literatuur wel verwacht konden worden, vermelden we ook. Over de respondenten moet nog vermeld dat zij allemaal zelf gekozen hebben voor het vernieuwingsonderwijs waar zij bij betrokken zijn. Zij staan er achter, zijn enthousiast.

Bij **beroepsmotivatie** valt op dat twaalf respondenten aangeven dat zij voor een baan in het onderwijs hebben gekozen omdat ze iets willen betekenen voor jongeren die zich passend bij de samenleving en hun eigen talenten en interesses kunnen ontwikkelen. Dit geldt minder voor de leraren werkzaam bij Agora. We vermoeden dat dit te maken heeft met de onderwijssoort: Agora biedt algemeen vormend onderwijs; ACT en Mijn School verzorgen beroeps(voorbereidend) onderwijs.

"In al die vernieuwingsachtige projecten, scholen, zie je dat de rol verschuift van de docent als vakexpert naar de docent die veel meer de coach is." (initiatiefnemer)

Voor vijftien respondenten is het **de leerling** die maakt dat ze in het onderwijs (blijven) werken. Slechts vijf respondenten noemen de leerstof en drie daarvan geven aan dat hun motivatie van leerstof naar leerling is gegaan.

"Ik krijg energie van studenten die toch ineens de geest krijgen of succes beleven, iets geleerd hebben wat ze kunnen toepassen, goede cijfers halen; dat is waar je het voor doet, de resultaten. Soms ook leuke contacten met studenten." (leraar)

Zonder dat daarop geselecteerd is, valt op dat veel leraren afkomstig zijn uit de kunsten en/of uit de zorg- en welzijnssector komen. Voor zeventien respondenten geldt dat het leraarschap niet hun eerste beroepskeuze was. Omstandigheden, zoals de zorg voor jongeren, maakten dat ze in het onderwijs terecht kwamen. Leraren afkomstig uit het jongerenwerk vertelden dat het binnen dat werk (te) vaak gebeurde dat jongeren die het weer zagen zitten in hun leven, binnen drie weken school weer terug bij af waren. Dat was voor hen een reden om over te stappen naar het onderwijs. Als je wat voor jongeren wilde betekenen, en dat wilden ze, dan moest je naar het onderwijs.

Bij **toekomstverwachting** valt op dat de respondenten geen uitgestippeld verhaal hebben. Hun verlangens zijn wel duidelijk. Ze willen wat betekenen voor jongeren en hen kunnen begeleiden en daarbinnen is er veel mogelijk. Als hun huidige werkplek daarin tekort gaat schieten of hen niet meer uitdaagt, gaan ze op zoek naar iets nieuws.

"Ik ben niet iemand die heel ver vooruit plant. Zodra ik merk dat ik hier niet meer op mijn plek ben, ga ik iets anders zoeken. Want dat is voor het team niet goed en voor de leerlingen ook niet." (leraar)

Bij vragen naar het **zelfbeeld** (Hoe zou jij jezelf omschrijven als leraar?) worden meer uitspraken gedaan over de leerlingen dan over het leraar zijn. De leerling staat centraal.

"Ik voel me betrokken bij het wel en wee van kinderen. Je moet een groot hart hebben, aardig zijn. [...] Er zit een emotioneel probleem onder elk niet sociaal wenselijk gedrag dat een kind vertoont; dat moet je zien te tackelen en dat overstijgt dat je kennis moet overdragen. Je moet dat kind helpen." (Initiatiefnemer)

De meerderheid van de respondenten (14x) geeft aan dat **zorgen voor leerlingen** heel belangrijk is - ze zijn vaker pedagoog dan didacticus. Tien respondenten geven aan **dat leerlingen ruimte nodig hebben**. Leerlingen moeten zelf beslissingen kunnen nemen. Ook noemen tien respondenten ongevraagd dat ze zich betrokken voelen bij **groepen die achtergesteld zijn in de samenleving**: leerlingen aan de onderkant van de samenleving; het gaat om leerlingen die veel tegenslagen hebben gehad. Ook dit geldt minder voor de Agora leraren die een andere leerlingenpopulatie hebben. ACT en Mijn School zijn bedoeld voor leerlingen die door omstandigheden de boot hebben gemist.

Tien van de negentien respondenten noemt zichzelf **coach**; begeleider van de leerling waarmee je te maken hebt. Het opbouwen van een band met de leerling en ze leren kennen zijn belangrijke onderdelen. Daarnaast zijn ze vanuit onderwijsrollen gedacht veel meer **pedagoog** (12x) dan (vak)didacticus (2x).

Bij **zelfbeeld** zijn aparte subcodes toegekend als respondenten antwoorden gaven die wat over henzelf zeggen ('Hoe zou jij jezelf omschrijven?'). Vaak (15x) wordt vermeld dat ze behoefte hebben aan **uitdaging en vernieuwing**. Een kleine helft (8x) noemt daarbij dat ze zelf nog veel **willen leren**.

"Ik kwam ACT tegen; het leek me interessant omdat het een onderwijsinnovatie was en ik hou van innoveren. Ik had altijd al het idee "het moet anders in het onderwijs", dus het was wel een uitdaging om ook daarbij betrokken te raken." (leraar)

Door elf mensen wordt nog apart vermeld dat ze in hun werk behoefte aan **afwisseling** hebben. Ze willen niet steeds hetzelfde. Daarnaast valt op dat elf respondenten zichzelf **'sociaal'** noemen met de toelichting dat ze relatiegericht zijn, een ideale dag een dag is met veel gesprekken met leerlingen.

Behoefte aan **zelfstandigheid, vrijheid en autonomie** is er bij zeven respondenten. Eén respondent noemt zichzelf innovatief, twee respondenten noemen zichzelf creatief.

Respondenten (13x) vinden **taakopvatting** bijdragen aan de **ontwikkeling van leerlingen** de belangrijkste taak van het onderwijs. Leerlingen moeten zich maximaal kunnen ontplooiën en dat vereist ook sturing door de begeleider. Elke leerling heeft potentie en die moet je in het onderwijs zien te vinden. Leerlingen moeten geënthousiasmeerd worden.

Het onderwijs moet **professionals opleiden** (13x) en daarvoor de **juiste leercondities** (8x) creëren. Dat is heel vaak en door iedere leraar van Mijn School als belangrijk genoemd. Dat is ook te verklaren omdat Mijn School de taak heeft dat te doen voor leerlingen waarin het reguliere middelbare beroepsonderwijs tekortschoot.

“...als onderwijs moet je het enthousiasme bij leerlingen opzoeken. De rest gaat vanzelf. De kennis hebben ze al, en als ze enthousiast zijn, dan lopen ze veel harder dan welke student dan ook, dus gaan ze heel veel leren.” (leraar)

Bij vragen over de **ideale leraar voor het vernieuwingsonderwijs** is onderscheid gemaakt tussen de kennis, de vaardigheden en de houdingen waarover zo'n leraar moet beschikken. De uitspraken over vereiste **kennis** zijn heel divers. Het gaat om kennis over: het beroep waarvoor opgeleid wordt, het vak, leerprocessen, zelfkennis, en over de ontwikkeling van leerlingen. Daarbij wordt ook de kennis van de **inhoud** van het onderwijs genoemd. Tien respondenten vinden dat de inhoud moet **aansluiten bij de interesses van de leerling maar ook van belang moet zijn voor de samenleving/maatschappij**. Het onderwijs moet **nieuwe werelden ontsluiten** voor de leerling.

“Leerlingen hebben op een bepaalde leeftijd een beperkte horizon; het is prikkelen door middel van dialoog om even buiten hun kader te kijken en verbanden te leggen tussen hun interesses en wat mogelijk is.” (leraar)

Bij didactiek staat **vraaggestuurd handelen** bovenaan; onderwijsactiviteiten hangen altijd van de behoeftes van leerlingen af. Leraren van Agora geven vaker dan anderen aan dat leren een **sociaal proces** is. Omdat leerlingen veel van elkaar kunnen leren wordt samenwerken gestimuleerd.

Over de wijze van **toetsing** is een aparte vraag gesteld. Elf respondenten noemen het belang van **formatief toetsen** als onderdeel van het leerproces.

Genoemde **vaardigheden** hebben beperkt te maken met onderwijs ontwikkelen en verzorgen, en betreffen meestal de leerling. Elf respondenten vinden het belangrijk dat leraren goed kunnen **coachen**. Twaalf respondenten vinden het **aan het licht kunnen brengen van de sterke punten en de kwaliteiten van een leerling** zien belangrijk. Nog vaker (15x) wordt genoemd dat leraren moeten kunnen **aansluiten bij wat leerlingen nodig hebben** (bij hun belevingswereld, motivatie en voorkennis). Zestien respondenten vinden het **inleven in de leerling** (opmerkzaam zijn, goed kunnen luisteren en observeren) belangrijk.

Algemene vaardigheden die genoemd worden zijn: **kunnen improviseren** en **kunnen organiseren**. Negen respondenten vermelden dat een leraar in vernieuwingsonderwijs **interpersoonlijk competent** moet zijn. Slechts één leraar noemt **ICT-vaardig** zijn als belangrijk. Ook heel weinig genoemd zijn: **onderwijs ontwerpen** (3x), **didactisch onderlegd** zijn (2x), **onderzoeksvaardig** zijn (1x) en wetenschappelijk onderbouwd werken (1x). Elf respondenten noemen het belang van een **creatieve mindset** om steeds leerlinggestuurd te kunnen handelen.

“Je moet creatieve ideeën hebben, ook ludiek. Hoe krijg je ze letterlijk van de bank af bij de sportlessen. Creatief, out of de box kunnen denken.” (leraar)

Bij **houding** valt op dat de Agora leraren vooral **vertrouwen** hebben in het zelflerend vermogen van leerlingen belangrijk vinden. Van de anderen noemt vrijwel iedereen dat je het **positieve in leerlingen** moet zien en een **band met de doelgroep** moet hebben.

In het algemeen moeten leraren in vernieuwingsonderwijs **flexibel** (17x) en **reflectief** (18x) zijn en **uit hun comfortzone kunnen stappen**.

“Er zijn leraren die zeggen te weten hoe het moet en weinig reflectief zijn. Dat soort leraren is ook snel weer verdwenen. Die kunnen hier niet werken.” (leraar)

Weer opvallend weinig (3x) wordt genoemd dat je als leraar moet **aansluiten bij de actualiteit** en daarvan op de hoogte moet zijn. Heel vaak (17x) geldt dat de leraar zich **open moet stellen voor anderen** en **contact moet maken met anderen**. Dit soort onderwijs kun je niet alleen maken, je bent deel van een team. Leraren van ACT en Mijn School (9 x) geven aan dat binnen het team **gemaakte afspraken moeten worden vastgelegd**.

Negen respondenten vinden dat er sprake moet zijn van een **lerend team**; samen leren is belangrijk. Twaalf respondenten vinden het **samenwerken** belangrijk en vijftien respondenten noemen het belang van een **mix van kwaliteiten** binnen een team. Over materiële voorzieningen wordt vrijwel niets gezegd.

“Je vult elkaar aan. De een is wat geduldiger de ander wat directer, de een is gestructureerd, de ander wat losser en wat vrijer; dat vult zich prima aan.” (leraar)

En leraren moeten **proactief zijn** (11 x); niet verwijzen naar omstandigheden die iets niet mogelijk maken maar zelf actie ondernemen. Een kleine helft (9x) vindt dat je een **visie** moet hebben. Je handelt niet alleen als leraar maar bent ook een persoonlijkheid als leraar. Een passie voor leren wordt maar één keer genoemd.

Conclusie en discussie

Conclusie

Dit onderzoek is opgezet om als bijdrage aan de ACT onderwijsvernieuwing meer informatie te krijgen over de kenmerken van de leraar in vernieuwingsonderwijs. Voor het empirisch deel was de onderzoeksvraag: Wat kenmerkt leraren die in vernieuwingsonderwijs werken volgens henzelf?

Voorafgaand aan het empirisch onderzoek is in de beschikbare literatuur geïnventariseerd welke kenmerken van leraren van belang lijken. Uit de interviews blijkt dat de relatie en de omgang met de leerlingen centraal staan. De leraren in het vernieuwingsonderwijs zijn zeer gericht zijn op de zorg en de ontwikkeling van leerlingen. Ze werken in het onderwijs omdat het (vernieuwings)onderwijs het mogelijk maakt betekenisvol te zijn voor leerlingen. Iedere leerling vraagt om een eigen aanpak en daaraan willen ze tegemoet komen. Als het gaat om de kennis van de inhoud en de didactiek blijkt vooral dat leraren van ACT en Mijn School het belangrijk vinden veel kennis te hebben van de beroepspraktijk/samenleving waarvoor leerlingen worden opgeleid.

In alle gevallen geldt dat leraren flexibel moeten zijn en hun didactisch handelen steeds moeten kunnen aanpassen als de leerling daarom vraagt. Minder dan in de literatuur vonden we uitspraken over benodigde vakkennis. Mijn School was daarin een uitzon-

dering. Over de vaardigheden en houdingen vonden we veel overeenstemming. Leraren in vernieuwingsonderwijs zijn in staat uit hun comfortzone te komen en zijn bovenal teamspelers. Ze kunnen en willen het niet alleen. Ze willen op zoek naar wat het beste voor leerlingen is. Dat vraagt kennis van verschillende inhouden en daarvoor hebben ze elkaar nodig. Leraren in vernieuwingsonderwijs zijn steeds op zoek naar vernieuwing. In de literatuur wordt niets vermeld over de opleiding van de leraren. Bijzonder aan de participanten die meewerkten aan dit onderzoek, is dat een groot deel via een omweg in het onderwijs is terechtgekomen. Zij volgden geen reguliere lerarenopleiding maar kregen hun bevoegdheid via de zogenaamde kopopleiding. Het is de vraag hoe dat in andere vernieuwingscholen is.

Discussie

Deze bijdrage rapporteert over een kwalitatief onderzoek waarbij conclusies getrokken zijn na bevraging van een beperkte groep respondenten. In alle gevallen waren het mensen die bewust gekozen hebben voor vernieuwingsonderwijs en daar met ons over wilden praten. Dat lijkt objectieve waarheidsvinding in de weg te staan, maar niet per se voor dit onderzoek. We wilden meer zicht krijgen op kenmerken van leraren in vernieuwingsonderwijs die daarin actief zijn. Omdat we leraren verdeeld over drie scholen hebben geïnterviewd, hebben we ook van een relatief brede groep daarover informatie gekregen.

Kwalitatief analyseren betekent altijd interpreteren van uitspraken van respondenten door de onderzoekers. Om de betrouwbaarheid te verhogen zijn een aantal interviews samen geanalyseerd. Van de apart geanalyseerde interviews is vastgesteld of er geen te grote verschillen zaten in toegekende codes van de twee onderzoekers. Dat bleek niet zo te zijn. Op basis van deze conclusies, die gesteund worden door de literatuur, kunnen we toch enkele aanbevelingen voor de lerarenopleidingen doen.

Aanbevelingen voor de lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen moeten in ieder geval meer aandacht besteden aan vernieuwingscholen zoals ze zich nu op allerlei plekken ontwikkelen. Daarnaast is het noodzakelijk leraren in opleiding voor te bereiden op het - passend bij de leerlingen - ontwerpen en verzorgen van onderwijs. Lerarenopleidingen zouden daar zelf voorbeeldmatig in kunnen handelen door hun studenten de ruimte te geven stage te lopen in vernieuwingscholen. Als studenten de mogelijkheid krijgen te kiezen, is het belangrijk dat ze zelf zicht krijgen op hun professionele identiteit. Thema's als de motivatie voor het beroep, hun taakopvatting en zelfbeeld moeten bespreekbaar worden gemaakt. Studenten verschillen in aandacht en/of interesse voor leerlingen versus leerstof. Er zullen scholen blijven waar meer leerstofgericht onderwezen wordt naast de vernieuwingscholen waar de leerling en diens ontwikkeling centraal staat. Studenten op de lerarenopleiding moeten de kans krijgen dat verschil te ervaren. Volgens de literatuur vraagt werken in vernieuwingsonderwijs naast pedagogisch competent zijn veel vak- en didactische kennis. Het is de vraag of net afgestudeerden over voldoende vak (didactische) kennis beschikken om in vernieuwingsonderwijs aan de slag te gaan.

Als we - tot slot - studenten willen opleiden die voor hun leerlingen de wereld op tafel leggen, moet ook de wereld meer de lerarenopleiding binnen; zowel de wereld van de zorg rondom de jongeren die dat extra nodig hebben als de wereld waarin de jongeren opgroeien.

Referenties

- ACT (2019). Opgehaald van: <https://a-ct.nl>
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Claessen, J. (2016). *Tegels van Agora. Verslag van het eerste jaar van een grensverleggende onderwijsinnovatie*. Heerlen: Welten-instituut - Open Universiteit 2016. Opgehaald van: <https://montessoricollege.nl/>.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Opgehaald van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/>.
- Drop, B., & Volman, M. (2006). *De school is van ons. De visie van eigenwijze jongeren op voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1976). *De ontwikkeling van de gefundeerde theorie*. Alphen aan den Rijn: Samson Uitgeverij.
- Janssen, M. (2012). *Excellentieprogramma's in de HvA*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs "Super Skills" for the 21st Century through Bruner's 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*, 6(2), 224-239.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-22.
- Looney, J.W. (2009). Assessment and Innovation in Education (OECD Education Working Papers No. 24). Paris: OECD Publishing.
- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. London: Thousand Oaks.
- Nair, P. (2014). *Blueprint for tomorrow. Redesigning schools for student-centered learning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Publishing Group.
- Niekée Roermond (2019). *Agora VMBO/HAVO/VWO*. Opgehaald van: <http://www.niekee.nl/>.
- Oosterheert, I. E., & Meijer, P. C. (2017). Wat creativiteitsontwikkeling in het onderwijs behoeft. *Pedagogische Studiën*, 94, 196-210.
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rohmensen, G-J. (2017, 9 juni). Helft scholen alweer gestopt met i-Pad onderwijs. *Trouw*. Opgehaald van: <https://www.trouw.nl/>.
- Ros, A., Lieskamp, M., & Heldens, H. (2017). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Utrecht: Uitgeverij Pica.
- Sirius (2013, 24 juni). *Sirius programma - Op koers met excellentie*. Opgehaald van: <https://www.pbt-netwerk.nl/>.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vandecandelaere, M., Van den Branden, N., Juchtmans, G., Vandenbroeck, M., & De Fraine, B. (2016). *Flexibele leerwegen: Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs*. Leuven: LannooCampus.
- Van de Kamp, M.T., Admiraal, W., & Rijlaarsdam, G. (2016). Becoming original: effects of strategy instruction. *Instructional Science*, 44, 543-566.

- Van den Berg, D. (2018). *Utopia: naar ander onderwijs. Document voor de toekomst*. 's-Hertogenbosch/Oud-Turnhout: Gompel & Svacina.
- Van den Branden, K. (2018). *Onderwijs voor de 21ste eeuw*. Leuven: Acco.
- Van den Broek, A., Van Campen, C. , De Haan, J. , Roeters, A., Turkenburg, M., & Vermeij, L. (2016). *De toekomst tegemoet: leren, werken, zorgen, samenleven en consumeren in het Nederland van later, Sociaal en Cultureel Rapport 2016*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Van Kuijk, J., & Emmelot, Y. (2013). *Brede vorming in vernieuwingscholen*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit en Kohnstamm Instituut. Opgehaald van: [http://www.kortlopendonderzoek.nl/..](http://www.kortlopendonderzoek.nl/)

Auteursinformatie

Dr. Gerda Geerdink werkt als associate lector voor de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen op het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren. Het thema van haar lectoraat is 'kwaliteiten van lerarenopleiders'. (Onderzoeks)projecten waaraan ze werkt betreffen diversiteit, professionalisering en vernieuwingsgericht opleiden.

Info: gerda.geerdink@han.nl

Edwin Buijs MSc werkt als onderzoeker voor de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen op het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, binnen het themaveld 'Kwaliteit van Leraren'. (Onderzoeks)projecten waaraan hij werkt betreffen onder meer vernieuwingsgericht opleiden en formatief en programmatief toetsen.

Info: Edwin.Buijs@han.nl