

## **Waarin onderscheiden lerarenopleiders voor primair en voortgezet onderwijs zich?**

*Paulien C. Meijer en Larika Bronkhorst*

Deze bijdrage gaat in op overeenkomsten en verschillen tussen lerarenopleiders primair onderwijs en lerarenopleiders secundair onderwijs. Twee belangrijke overeenkomsten worden geïdentificeerd. Ten eerste: lerarenopleiders dienen kennis te hebben van wat het betekent om leraar te worden (dus kennis van het leren onderwijzen) en van wat het betekent om leraar te zijn. Dit geldt voor alle lerarenopleiders, ongeacht of zij werken met aanstaande docenten voor het primair onderwijs of voortgezet onderwijs, of in een instituut voor lerarenopleiding of op school. Ten tweede: de kennisbasis voor alle lerarenopleiders is constant in ontwikkeling en hangt samen met een veelvoud aan factoren en ontwikkelingen, in zowel onderzoek als de maatschappij. Voor beide 'typen' lerarenopleiders gelden bovenstaande stellingen, maar deze werken op verschillende manieren door. Deze bijdrage gaat vooral in op deze verschillende manieren. Daarmee wordt niet gesteld dat er geen andere verschillen zijn.

### **Leerlingen zijn in ontwikkeling**

Eén van de belangrijkste taken van toekomstige leraren is dat zij begrijpen hoe hun leerlingen leren, hoe het leren van hun leerlingen zich ontwikkelt, en hoe zij hun onderwijs kunnen afstemmen op het (altijd in ontwikkeling zijnde) leren van hun leerlingen (Horowitz, Darling-Hammond & Bransford, 2005). Hierbij gaat het niet (alleen) over kennisontwikkeling, maar ook over metacognitieve en meta-affectieve vaardigheden, en over emotionele ontwikkelingen en sociale ontwikkelingen, aansluitend op de belangrijkste functies van onderwijs zoals beschreven in Dekkers en Meijnen (2003). Overeenkomst is dat alle kinderen ontwikkelingen doormaken en dat leraren daarop in moeten spelen.

Het belangrijkste verschil tussen beide typen lerarenopleiders komt voort uit het feit dat zij te maken hebben met studenten die zich voorbereiden op het lesgeven aan twee verschillende leeftijdsgroepen: van (globaal) 4 tot 12, en van 12 tot 16/18. Kinderen in deze twee leeftijdsgroepen gaan door wezenlijk andere processen van groei en hersenrijping, wat onmiddellijk een weerslag heeft op wat (aanstaande) leraren, en daarmee ook lerarenopleiders, moeten weten en moeten kunnen.

Over de ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd is veel geschreven. Als het gaat om hun cognitieve ontwikkeling, is veel van de huidige kennis gebaseerd op het werk van Piaget (onder andere 1952). Daarnaast richt het primair onderwijs zich vaak expliciet op andere functies van onderwijs, zoals sociale kwalificaties en emotionele intelligentie (Dekkers & Meijnen, 2003). De meningen over het belang van dergelijke functies zijn overigens verdeeld: waar sommige stromingen in het primair onderwijs zich expliciet richten op deze functie (in Vrije scholen, Montessori-, Jenaplan- en Daltononderwijs), vinden anderen dat het onderwijs zich juist níet met deze functies moet bezighouden (zie bijvoorbeeld van der Werf, 1995).

De ontwikkeling van kinderen van grofweg 12 tot 18 is beschreven in literatuur op het terrein van de adolescentiepsychologie, waarvan veel onderzoek voortbouwt op het werk van Erikson (1963), aangevuld met recente inzichten over biologische processen en hersenfuncties bij adolescenten (bijvoorbeeld Strauch, 2003). De meningen over of en hoe hiermee in het onderwijs rekening gehouden moet worden, lopen evenzeer uiteen. Voor lerarenopleiders betekent dit dat zij kennis moeten hebben van dergelijke debatten over de functie van het onderwijs.

### **Leerinhouden zijn in ontwikkeling**

Hoewel veel van de vak-eindoelen primair onderwijs grotendeels vastliggen, zeker als het gaat om de basisvaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen, ontwikkelen de inzichten in hoe deze het beste te onderwijzen zijn (aan leerlingen met zeer uiteenlopende cognitieve en sociale vaardigheden) zich continu. Dit geldt ook voor het voortgezet onderwijs, dat in de jaren negentig een aantal grootschalige onderwijsvernieuwingen heeft gezien die vooral een andere visie op leren vertegenwoordigden (bijvoorbeeld het Studiehuis). De veranderingen worden zichtbaar door nieuwe lesmaterialen en veranderingen in manieren van toetsen. Voor het *primair onderwijs* zijn deze inzichten zijn gebaseerd op (a) onderzoek naar het leren van leerlingen in deze leeftijd en verschillen daartussen (denk bijvoorbeeld aan de aandacht voor leerlingen die meer visueel dan auditief zijn ingesteld, of meer muzikaal, of fysiek, zie de ‘ways of understanding’ van Howard Gardner, 2009) en op (b) ontwikkelingen in de maatschappij, zoals een groeiend aantal leerlingen die Nederlands als tweede of derde taal hebben, en voor wie ‘leren lezen’ daardoor andere leerprocessen vraagt (Leseman, 2000). Voor het *secundair onderwijs* geldt dat de introductie van competentiegericht onderwijs op het VMBO en de tweede fase in de bovenbouw HAVO/VWO vooral aanhaakte op onderzoek naar constructivisme en motivatie voor leren (zie onder andere Vermunt, 2003) en naar ontwikkeling in hersenfuncties gedurende de adolescentieperiode (zie onder andere Strauch, 2003). (Aanstaande) leraren (en daarmee hun opleiders) moeten zich bewust zijn van de continue veranderingen die de inhoud van hun onderwijs kenmerken. Dit betekent dat zij moeten weten hoe zij hiermee om zullen moeten gaan. Voor leraren in het primair onderwijs betekent dit dat zij zich soms moeten verdiepen in andere manieren van lesgeven (zoals Realistisch rekenen) en zelfs op het geven van nieuwe vakken of vakonderdelen, zoals de introductie van Engels op de Basisschool. Voor leraren in het secundair onderwijs, die in de meeste gevallen hoofdzakelijk vakdocenten zijn, betekent het dat zij op de hoogte moeten blijven van wetenschappelijke ontwikkelingen in hun eigen vak, en van ontwikkelingen over manieren van lesgeven en de consequenties hiervan voor onderwijs in dat vak. Dit geldt in het bijzonder voor leraren in het eerstegraads gebied, die leerlingen voorbereiden op een wetenschappelijke studie.

### **Leraren zijn in ontwikkeling**

In beide typen opleiding ontwikkelt de leraar zich gedurende de opleiding (Oosterheert & Vermunt, 2001; Endedijk, 2010), als leraar en als lerende (Lagerwerf & Korthagen, 2004). Kennis van hun leerproces is een cruciaal onderdeel van de kennisbasis van lerarenopleiders. Leraren-in-opleiding gaan door een proces van kennisopbouw, vaardigheidsverwerving en identiteitsontwikkeling, met ieder eigen didactieken (zie bijvoorbeeld Meijer, in druk). Verschillen komen voort uit leeftijd (lerarenopleiders voor het primair onderwijs hebben over het algemeen te maken met jongere studenten die soms nog aan het eind van hun adolescentieperiode zitten), vooropleiding (pabo-studenten zijn meestal havisten, leraren-in-opleiding voor het secundair onderwijs zijn havisten, vwo-ers, en studenten met een bachelor of master op zak), en motivatie voor het leraarschap, waarbij pabo-studenten vaker pedagogische motieven hebben en leraren-in-opleiding voor het secundair onderwijs vaker didactische en vakinhoudelijke motieven hebben (zie voor een overzicht van beroepsbeelden Verloop, 2003).

### **Consequenties voor lerarenopleiding en lerarenopleiders**

Dit alles vindt plaats in een samenleving die zich ook ontwikkelt. Daarmee zijn inzichten over de ontwikkeling van leerlingen, doelen van onderwijs, taken van de leraar en visies op goed onderwijs aan verandering onderhevig. Deze ontwikkelingen hebben consequenties voor de vormgeving van de lerarenopleidingen en de invulling van het beroep van de lerarenopleider. Als gevolg zijn beide ook in ontwikkeling: met aanpassingen in de curricula van lerarenopleidingen wordt gepoogd studenten voor te bereiden op continue veranderingen in het onderwijs en op veranderde visies op leren en ontwikkelen. Een verstrekkend voorbeeld van een dergelijke aanpassing is de verplaatsing van onderdelen van de opleiding van het opleidingsinstituut naar school (Zeichner, 2010).

Omdat zulke aanpassingen samenhangen met de hierboven genoemde ontwikkelingen van leerlingen, van de leerinhouden en de leraar in opleiding zelf, zijn grote verschillen tussen lerarenopleiders vanzelfsprekend en zelfs noodzakelijk. In de uiteindelijke vormgeving van de lerarenopleiding, alle genoemde ontwikkelingen in acht nemend, worden de verschillen tussen het de opleidingen voor het primair en voortgezet onderwijs zichtbaar. Echter, wat dit betekent voor individuele opleiders pakt verschillend uit voor bijvoorbeeld lerarenopleiders die docenten voorbereiden op (een synthese van) alle basiscompetenties van het leraarschap of opleiders die docenten voorbereiden op het onderwijzen van vakinhoud (Verloop, 2003).

Meer algemene verschillen in kennisbasis tussen lerarenopleiders in het primair onderwijs en lerarenopleiders in het secundair onderwijs kunnen als volgt worden samengevat:

<b>Onderdelen in kennisbasis lerarenopleiders Primair onderwijs</b>	<b>Onderdelen in kennisbasis lerarenopleiders Secundair onderwijs</b>
Kennis van ontwikkeling van het jonge kind en verschillen daarin	Kennis van ontwikkeling van adolescenten, en verschillen daarin
Kennis van debatten rondom functies van het primair onderwijs in Nederland (o.a. over opvoedende taak, omgaan met verschillende achtergronden van leerlingen, inclusief onderwijs)	Kennis van debatten rondom functies van het secundair onderwijs in Nederland (o.a. over voorbereiding op arbeidsmarkt, bijdrage aan kenniseconomie, omgaan met schooluitval)
Kennis van ontwikkeling (van het leren) van jongeren / jong-volwassenen die zich voorbereiden op het leraarschap	Kennis van ontwikkeling (van het leren) van jong-volwassenen/volwassenen die zich voorbereiden op het leraarschap

*Tabel 1: verschillen in kennisbasis lerarenopleiders primair onderwijs en lerarenopleiders secundair onderwijs.*

Voor beide type opleiders en opleidingen is kennis van maatschappelijke en wetenschappelijke inzichten cruciaal is. Net als leraren zelf, moeten opleiders weten hoe wetenschappelijke inzichten over de verschillende vakinhouden, over kinderen, en over hoe zij leren, zich steeds verder ontwikkelen. Dit maakt dat de lerarenopleider moet beschikken over een adaptieve kennisbasis, en zich kenmerkt als 'scholarship' (Lunenberg, Korthagen en Zwart, 2010). Lunenberg e.a. stellen dat onderzoek doen, op het terrein van vakinhoud, leren van docenten, schoolontwikkeling, pedagogiek, et cetera, onontbeerlijk is geworden. Andere onderzoeken, in zowel Nederland als daarbuiten, geven dat ook aan.

**Tot slot**

Wij hebben met deze bijdrage gepoogd de verschillen tussen lerarenopleiders op het terrein van het primair en lerarenopleiders op het terrein van het secundair onderwijs inzichtelijk te maken. Uit veel literatuur wordt duidelijk dat deze verschillen samenhangen met een veelvoud aan factoren en dus niet eenduidig te benoemen zijn. Het inzicht in de specifieke ontwikkelingen in verschillende, voor de specifieke context van belang zijnde factoren, bepaalt uiteindelijk het verschil tussen opleiders. Om die reden zijn er meer verschillen dan in dit stuk genoemd zijn.

## Referenties

- Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). Onderwijs in de maatschappelijke context. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Endedijk, M. (2010). *Student teachers' self-regulated learning*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Gardner, H. (2009). Multiple approaches to understanding. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning*. Londen: Routledge.
- Horowitz, F.D., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M.L. (2004). The dialectics of passion and theory: exploring the relationship between self-study and emotion. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp.785-810). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse. Een goede docent worden en blijven*. Soest: Nelissen.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 93-112.
- Lunenberg, M., Korthagen, F.A.J., & Zwart, R.C. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 253-271.
- Meijer, P.C. (in druk). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä, (Eds.) *Navigating in Educational contexts: Identities and cultures in dialogue*. Sense Publishers.
- Oosterheert, I.E., & Vermunt, J.D. (2001). Individual differences in learning to teach - relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Strauch, B. (2003). *The primal teen*. New York: Anchor.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. doi:10.1177/0022487109347671