

# Het spel van Academische Opleidingsscholen

Rian Aarts, Jos Hulsker, Andrea Klaijssen (Eds.)

Script Thema Publicaties nr. 2a



## Inhoud

<b>Voorwoord</b>	2
Rian Aarts, Jos Hulsker, Andrea Klaijssen	
<b>Ontwikkeling van academische opleidingsscholen in scenario's</b>	3
Jos Hulsker en Jeroen Imants	
<b>Een equilibrium in de (academische) opleidingsschool</b>	16
Jos Hulsker en Ruurd Taconis	

---

**Script! Thema Publicaties nr. 2a**  
**Uitgave: Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs**  
**Postbus 574, 5000 AN Tilburg**  
**T: 013 - 59 555 00**  
**E: [script@omo.nl](mailto:script@omo.nl)**  
**I: [www.script-onderzoek.nl](http://www.script-onderzoek.nl)**  
**Tilburg, mei 2014**

*Script! is een initiatief van Ons Middelbaar Onderwijs*



## Voorwoord

*Script!* wil studenten, docenten, lerarenopleiders en onderzoekers stimuleren om een bijdrage te leveren aan praktijkonderzoek. Om dit te realiseren biedt *Script!* op verschillende manieren een podium om onderzoek te publiceren. Een van die mogelijkheden biedt *Script!* met *Thema-publicaties*. In januari 2014 is de eerste bundel hiervan verschenen: *'Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school'* onder gastredactie van Jeroen Imants.

In de tweede bundel van *Script! Thema-publicaties* is gekozen voor de "Academische Opleidingsschool" als centraal thema, met als hoofdvraag waar de academische opleidingsscholen nu in hun ontwikkeling staan.

De tweede bundel van *Script! Thema-publicaties* verschijnt in twee delen. Het eerste deel van deze themapublicatie ligt voor u en bevat twee beschouwingen over de verhouding tussen scholen en lerarenopleidingen in het samenwerkingsverband van de Academische Opleidingsschool. In dit eerste deel wordt de samenwerking van de partners binnen de Academische Opleidingsschool vanuit theoretisch en strategisch oogpunt gezien. In het tweede deel zal nader ingegaan worden op verschillende aspecten van die samenwerking, ook in meer praktische zin.

In de eerste bijdrage van Jos Hulsker en Jeroen Imants worden de diverse mogelijkheden van de onderlinge samenwerking en afstemming van school en lerarenopleiding beschreven. De auteurs ontwikkelden daarvoor een instrument waarmee de doelen en praktische invulling van de samenwerking in kaart gebracht kan worden en de ontwikkeling gestuurd kan worden. Het instrument heeft de vorm van scenarioschetsen van verschillende samenwerkingsvormen.

In het tweede artikel gaan Ruurd Taconis en Jos Hulsker in op vragen rond het samenwerkingsevenwicht van de (academische) opleidingsscholen als educatieve netwerken. Naast een gemeenschappelijk netwerkdoel (het leren van de leerling), kunnen scholen en lerarenopleidingen verschillende primaire organisatiedoelen hebben die sterk van elkaar gescheiden zijn. De auteurs geven niettemin richting aan het streven om een equilibrium in het netwerk te bewerkstelligen.

Het volgende deel van deze bundel zal gewijd zijn aan bijdragen die ingaan op diverse aspecten van de Academische Opleidingsschool zoals die nu vormkrijgen met aandacht voor de ontwikkeling van het samenwerkingsverband.

Rian Aarts  
Jos Hulsker  
Andrea Klaijssen

# Ontwikkeling van Academische Opleidingsscholen in scenario's

J. Hulsker en J. Imants

## 1. Inleiding

Opleiden in de school is een leerroute op de lerarenopleiding met een sterk geprofileerde praktijkcomponent. De school biedt niet meer de traditionele stage, maar leidt in nauwe samenwerking met de lerarenopleiding aankomende docenten op. In de notie 'Krachtig Meesterschap' verwoordt de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)<sup>1</sup> een duidelijk standpunt: "Ik wil opleiden in de school structureel verankeren in het onderwijsstelsel. Studenten, opleiders, schoolopleiders, schoolbesturen en leraren zijn allemaal enthousiast over de partnerschappen tussen scholen en opleidingen (verder te noemen opleidingsscholen), vanwege de kwaliteit en de aantrekkelijkheid voor studenten." (Ministerie van OC&W, 2008, 27).

Opleiden, maar ook onderzoek in scholen, wint inderdaad aan populariteit en groeit in betekenis (Inspectie van het Onderwijs, 2013), maar het gaat niet helemaal vanzelf. De nieuwe opleiding- en onderzoekroutes komen tot stand in samenwerking tussen scholen en onderzoek- en opleidingsinstituten. In die ontwikkeling staan beide partijen voor diverse vraagstukken over inbedding en organisatie van de samenwerking en de interinstitutionele context daarvan.

Wij willen in deze bijdrage aandacht schenken aan vraagstellingen over die samenwerking. Het gaat onder meer over verantwoordelijkheden, organisatie, professionalisering, intensiteit van de samenwerking en kwaliteitsbewaking; vragen die spelen in complexe contexten met diverse spelers. Het gaat om kwesties die niet in een 'heidag' opgelost kunnen worden.

Het doel van dit artikel is om de samenwerking van school en lerarenopleiding, vormgegeven in een academische opleidingsschool (AOS, straks te definiëren), een diagnose- en sturingsinstrument in handen te geven voor hun 'emergent' planning. Dit diagnose- en sturingsinstrument geeft ons greep op mogelijke doelen en praktische invullingen van deze samenwerking. Het instrument heeft de vorm van scenarioschetsen van verschillende samenwerkingsvormen. Drie vragen moeten beantwoord worden om deze scenario's te kunnen maken:

- Welke ambities van AOS'en liggen ten grondslag aan de ontwikkelingsgang van AOS'en en aan het onderscheid in scenario's?
- Welke perspectieven zijn noodzakelijk om de onderscheiden scenario's evenwichtig in te vullen?
- Welke indicatoren concretiseren de perspectieven waardoor de scenario's een diagnose- en ontwikkelfunctie krijgen?

---

<sup>1</sup> Staatssecretaris Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart (ambtsperiode 2007-2010).

## 2. De academische opleidingsschool

Een opleidingsschool is “een partnerschap tussen één of meer scholen voor po, vo of bve en één of meer lerarenopleidingen die in gezamenlijkheid toekomstige leraren voor een groot gedeelte van hun tijd op de werkplek opleiden”. Een AOS is een opleidingsschool die bovendien het opleiden verbindt met “het praktijkgericht onderzoek en het bevorderen van schoolontwikkeling en innovatie” (Ministerie van OCenW, 2012).

De ontwikkeling van de AOS'en verloopt niet volgens een blauwdruk. De AOS'en ontwikkelen zich volgens 'emerging criteria'. De minder of meer vergaande uitwerking van AOS'en kan uiteenlopende vormen aannemen (Cornelissen, 2011; McLaughlin & Black-Hawkins, 2004 en 2007; Onderwijsraad, 2005). Tijdens dit proces zijn al werkende weg vaste punten bepaald. Zo is tijdens het proces door OCW bepaald dat ten minste 40% en niet meer dan 50% van het totale curriculum van de lerarenopleiding in de schoolsetting moest worden uitgevoerd (NVAO, 2009).

De ontwikkelingsrichtingen van de opleidingsscholen zijn echter nog onduidelijk. Onvoldoende helderheid bestaat over basisvoorwaarden van opleidingsscholen: financieringsvraagstukken zijn bijvoorbeeld nog niet opgelost. Het gaat bij deze zoekende ontwikkeling niet alleen om condities. Er zijn nog vragen over het opleidingsconcept van opleiden in het samenwerkingsverband: een stagemodel of samen opleiden volgens een vergaand geïntegreerd model? Hoe is daarbij de distributie van opleidingsactiviteiten tussen Hoger Onderwijs en scholen? Een andere vraag betreft de belanghebbenden van de AOS: hoe zijn de belanghebbenden betrokken bij opleiden in de school?

Om dit laatste te verduidelijken: er zijn diverse spelers in het samenwerkingsverband van de AOS. Deze hebben ieder een eigen rol. Leerlingen noemen wij als direct belanghebbenden. Een AOS moet in de eerste plaats gunstige effecten hebben voor hen. Aanstaande leraren zijn uiteraard ook belanghebbenden; zij volgen immers het opleidingsonderwijs.

Andere 'stakeholders' zijn ouders, leraren die starten en leraren die in de fase van professionele doorgroei zijn. Opleiders van de school, schoolleiding, opleiders van het instituut, onderzoekers en beleidsmakers completeren het beeld van belanghebbenden. Zoveel verschillende deelnemers maakt het werken en onderzoeken op een AOS tot een uitdagende maar complexe opgave.

De recente subsidieregeling *Versterking samenwerking lerarenopleiding en scholen* (DUO, 2013) kan worden begrepen als een interventie om de generieke samenwerking van school en opleiding te bevorderen. Via de thema's in de regeling komen meer deelnemers aan de AOS in beeld: leerlingen (door de thema's van opbrengstgericht werken, pestgedrag, opbrengstgericht werken), ouders (ouderbetrokkenheid) en afgestudeerde, startende docenten (inductiefase).

## 3. Conceptuele onderbouwing van de scenario's

### 3.1. Samenwerking tussen school en universiteit / hogeschool

Door de samenwerking van scholen en lerarenopleidingen komen praktische en principiële vragen aan de orde. Principiële vragen betreffen bijvoorbeeld de veranderende machts- en afhankelijkheidsrelaties tussen de betrokkenen. Praktijkgerelateerd onderzoek in scholen waarbij school en opleiding samenwerken, roept vragen op naar wat geldt als kennis en onderzoek en wie er mee telt als 'knower' (Baumfield & Butterworth, 2007). Verschillende benaderingen van kennis en kennisontwikkeling worden onderscheiden door Cornelissen, Van Swet, Beijgaard en Bergen (2011). Zij schenken aandacht aan het individu als lerende en kennisdrager, aan relaties tussen kennisdragers en aan de context waarbinnen kennis wordt ontwikkeld en gebruikt.

Deze principiële punten van aandacht krijgen een praktische uitwerking in verschillende vormen van samenwerking. Op basis van interviews met direct betrokkenen bij een partnerschap van scholen en universiteit onderscheiden McLaughlin en Black-Hawkins (2004) zes verschillende modellen van samenwerking rond onderzoek tussen school en universiteit. Deze modellen brengen zij terug tot drie hoofdvormen:

1. de 'service'-vorm waarin één deelnemer dominant is,
2. de 'complementary'-vorm waarin parallel aan elkaar wordt gewerkt vanuit wederzijds belang en uitwisseling,
3. de 'collaborative'- vorm waarin sprake is van een hoge mate van wederzijdse betrokkenheid en waarin over een gemeenschappelijke onderzoekagenda onderhandeld is (McLaughlin & Black-Hawkins, 2007).

Als bepalende condities onderscheiden zij (1) tijd als een onmisbaar middel, (2) de onderlinge relaties en de rollen die daarbij worden ingenomen, en (3) het eigenaarschap over het onderzoek en de verantwoording. Volgens Baumfield en Butterworth (2007) brengt het onderhandelen over nieuwe rollen en relaties veel ambiguïteit met zich mee. Ruwweg onderscheiden zij twee strategieën om met deze ambiguïteit om te gaan: 'bridging' en 'bonding'.

Bij de eerste strategie is sprake van relatief zwakke bindingen tussen de partners, met als voordeel dat de relaties open zijn en niet beperkt zijn tot 'preferred partnership' of anderszins exclusieve relaties. Hierdoor is een accommodatie tussen een veelheid aan identiteiten mogelijk met meer mogelijkheden voor verspreiding van resultaten.

Bij de tweede strategie is sprake van relatief sterke bindingen tussen de partners, met als risico dat deelname exclusief wordt en dat een hoge mate van solidariteit vereist is met specifieke vormen van reciprociteit. Concreet betekent dit dat de door McLaughlin en Black-Hawkins onderscheiden 'collaborative'-vorm van partnerschap niet op voorhand superieur is aan de 'complementary'- of de 'service'-vorm van partnerschap. Deze gedachte van nevenschikking van hoofdvormen passen we ook toe op de drie scenario's die in dit artikel worden beschreven.

### 3.2. Ambities

De ambities die ten grondslag liggen van de scenario's zijn als volgt te beschrijven.

- Het eerste scenario (A) staat voor de school als professionele leerwerkplek binnen het samenwerkingsverband;
- het tweede (B) voor de school als professionele opleidingspartner binnen het samenwerkingsverband;
- het derde (C) staat voor de school en de lerarenopleiding als gezamenlijk kenniscentrum.

Bij scenario A is de school binnen de AOS een opleidingsschool die de stage en flankerende ondersteuning vormgeeft als werkpleklers met leerwerktaken. Er is hiervoor een intensieve samenwerking met de lerarenopleiding nodig. Bovendien geeft de opleidingsschool een meerwaarde aan het opleiden vanwege het praktijkrelevante onderzoek dat in beginsel vanuit de opleiding gestuurd wordt.

De school en de lerarenopleiding blijven twee aparte instituten. Zij werken met name samen op het deel van het curriculum (inclusief het onderzoek) dat op school plaatsvindt. De verdeling van het opleidingscurriculum is, dat de lerarenopleiding 60% van het curriculum alleen verzorgt terwijl 40% door de school verzorgd wordt, vaak onder supervisie en met expliciete deelname van de lerarenopleiding.

De ambitie voor dit scenario is om samen opleiden en onderzoek effectief en efficiënt vorm te geven vanuit een erkende rolverdeling die past bij de eerste hoofdvorm zoals die hierboven is toegelicht en die wij de 'service'-vorm noemen.

Dit scenario typeren wij als *schoolgebonden werkpleklers*

Scenario B vat opleiden in school en opleiding op als een volledig en integraal opleidingstraject. Beide partners zijn hiervoor verantwoordelijk. De lerarenopleiding blijft overigens voor het totale curriculum eindverantwoordelijk. In dit 100%-curriculum zijn twee domeinen te onderscheiden: het domein van het schoolspecifieke opleidingsdeel en het gedecontextualiseerde onderwijs van het opleidingsinstituut. Er is aantoonbare invloed vanuit de opleiding op het schooldomein en omgekeerd vanuit de school op het instituutdomein. In dit AOS-model zijn twee uitvoeringsdomeinen, waarbij de partners medezeggenschap hebben over het totale curriculum.



Studenten doen praktijkrelevant onderzoek volgens een onderzoekagenda die samenhang aanbrengt in de onderwerpen of thema's. Studenten doen samen met leraren onderzoek. Het eigenaarschap van het onderzoek ligt behalve bij de student ook bij de school en docenten. Er wordt gewerkt in onderzoeksgroepen. De resultaten zijn direct toepasbaar in de school.

De ambitie voor dit tweede scenario is om samen opleiden en onderzoeken effectief en efficiënt vorm te geven vanuit een 'complementary'-vorm van samenwerken. Deze vorm vraagt meer organisatorische en inhoudelijke inspanningen dan bij A om de samenwerking te laten slagen.

Dit scenario typeren wij als *school- en instituutsgebonden opleiden*.

Bij scenario C ontwikkelen AOS'en zich tot kenniscentra. Scholen ontwikkelen in partnerschap met opleidings- en andere kennisinstellingen een infrastructuur voor initieel en postinitieel opleiden verbonden met praktijkrelevant onderzoek. De ambitie voor dit laatste scenario is om het opleiden en onderzoek vorm te geven vanuit een 'collaborative'-vorm van samenwerken. Een keuze voor dit type vraagt grote organisatorische en inhoudelijke inspanning en komt voort uit de visie van mede-eigenaarschap van kennisontwikkeling van scholen en opleiden.

Dit scenario typeren wij als *interinstitutioneel professionaliseren*. Wij rekenen het initieel opleiden daarbij als een vorm van professionalisering.

### **3.3 Perspectieven**

Voorgaande inzichten in samenwerking tussen instellingen en scholen geven handvatten om de drie scenario's van de AOS'en te verbinden aan perspectieven. Voor elk scenario onderscheiden we vier perspectieven:

1. de maatschappelijke opdracht,
2. het onderwijs voor opleiden en professionalisering,
3. het onderzoek,
4. het organisatieperspectief.

Bij het maatschappelijke perspectief denken we aan het leren van de leerlingen en het onderwijs dat zij genieten in de AOS. In het verlengde hiervan ligt de maatschappelijke functie van de AOS.

Het tweede perspectief heeft betrekking op opleiden. We gaan in deze bijdrage met name uit van het initieel opleiden voor een bevoegdheid.

Het derde perspectief, onderzoek, is niet in alle gevallen te scheiden van opleiden; onderzoek maakt immers deel uit van de opleiding. We onderscheiden evenwel deze perspectieven omdat docentenonderzoek een brede professionaliseringsstrategie is die niet altijd valt in te delen bij opleiden. Het organisatieperspectief betreft de interinstitutionele organisatie van de school en het instituut binnen de AOS.

Deze perspectieven sluiten aan bij het cascademodel dat een aantal AOS'en als uitgangspunt gebruikt: AOS-Oost-Brabant, AOS-Tilburg en AOS-West-Brabant (Hulsker & Imants, 2009). Opleiden en onderzoek in de school moeten volgens het cascademodel altijd ten goede komen aan het leren van de leerlingen, moeten leiden tot verbeterde leerresultaten en tot een onderzoekend leren door leerlingen. De student leert dit te bewerkstelligen bij de leerling. De begeleidende docenten van de school en het instituut leren de student hiervoor de kennis, vaardigheden en onderzoeksmethodieken en leveren onder meer door praktijk gerelateerd onderzoek hiermee een bijdrage. De AOS is ingericht als een contextrijke leer- en werkomgeving om het leerproces van leerling, student, docenten, opleiders van school en instituut te faciliteren.

Het verschil in ambitie zoals in de vorige paragraaf is weergegeven, geeft de verschillen weer in de mate waarop dit wordt bereikt.

### **3.4. Indicatoren**

Perspectieven brengen een focus aan op wat we willen beschouwen via een schematisch opgezet kijkkader. De punten waarnaar wij kijken, beschouwen wij als indicatoren. De functie van deze indicatoren is om de perspectieven van de scenario's concreet te maken. Daardoor kunnen vergelijkingen tussen de scenario's mogelijk worden.



Bij het eerste perspectief, de maatschappelijke opdracht, komen met name aspecten van het onderwijs aan leerlingen in beeld, wat een breed scala van aandachtspunten oproept (bijvoorbeeld pedagogiek), maar we beperken ons binnen dit bestek van deze bijdrage tot 'didactiek'. Ook brengen wij het leren doen van onderzoek in beeld omdat dit een nieuwe leerlijn voor leerlingen zou kunnen vormen binnen een AOS met verschillen tussen de scenario's. De kennisdeling rond de participatie van leerlingen binnen de AOS vormt een andere focus. Ten slotte bezien wij hoe leerlingen feedback kunnen geven die relevant is voor de opleiding, de school en het onderzoek, waarmee het concrete stakeholdersbelang van leerlingen zichtbaar wordt en de verschillen duidelijk worden.

Voor het tweede perspectief (onderwijs voor opleiden en professionalisering) hebben wij gekeken naar de afstemming van de samenwerking tussen instituut en school. Vervolgens naar de concrete uitwerking van de samenwerking en de mate waarin deze rekening houdt met de leerbehoeften van de student. Het opleidingsplan hebben wij aandacht gegeven omdat dit het verband tussen opleiden en schoolontwikkeling verduidelijkt. De verantwoordelijkheidsdeling bij opleiden en de realisatie van het opleiden via de opleidingsinfrastructuur komen ten slotte in beeld. De verschillen tussen de scenario's worden door deze indicatoren zo duidelijker.

Het perspectief van het onderzoek is op vergelijkbare wijze uitgewerkt namelijk als een kijkkader voor het onderzoek, de opbrengsten daarvan, de onderzoekbegeleiding en de beoordeling. De onderzoekagenda die de onderzoeksthema's beschrijft en de voor het onderzoek noodzakelijke professionalisering zijn voor ons doel concretisering die per scenario verschillen.

Bij het organisatieperspectief kijken wij naar de formele afspraken van het partnerschap. Wij besteden aandacht aan de onderlinge samenwerking tussen AOS'en. De mogelijk onderlinge samenhang van curricula van verschillende lerarenopleidingen die met dezelfde AOS werken, brengen we vervolgens in beeld.

Hieronder hebben wij de perspectieven en indicatoren geschematiseerd weergegeven.

<b>Perspectief 1: maatschappelijke opdracht: onderwijs aan de leerling</b>		
1	Didactiek	Wat is het effect van de gegeven didactiek op de leerprestaties van de leerling?
2	Onderzoekshouding	Hoe zijn leerlingen betrokken bij onderzoek en onderzoeksonderwijs?
3	Kennisdeling	Hoe is rond kennisdeling de participatie van leerlingen geregeld?
4	Feedback	Welke rol spelen leerlingen bij de feedback die relevant is voor de opleiding, de school en het onderzoek?
<b>Perspectief 2: onderwijs voor opleiden en professionaliseren</b>		
1	School en instituut	Wat is de reikwijdte van de formele samenwerking en wat is de onderliggende visie op de samenwerking?
2	Werkplekieren	Welk opleidingsonderwijs ontvangt de student op de school van de AOS?
3	Maatwerk	Hoe speelt de AOS in op leerbehoeften van de student?
4	Opleidingsplan	Hoe is de relatie van het opleiden met de innovatie van de school en de opleiding?
5	Verantwoordelijkheid	Hoe is de eindverantwoordelijkheid en medeverantwoordelijk in het partnerschap geregeld?
6	(School)opleiders	Hoe ziet de infrastructuur van de opleiders op een AOS eruit en hoe verwerven zij hun kwalificaties?
<b>Perspectief 3: onderzoek</b>		
1	Onderzoek	Hoe is het eigenaarschap van het onderzoek geregeld en hoe ziet infrastructuur voor begeleiding en beoordelen er uit?
2	Opbrengsten	Welke valorisatie heeft het onderzoek voor de onderwijsontwikkeling van school en lerarenopleiding?
3	Begeleiding en beoordeling	Hoe is de infrastructuur van begeleiders en beoordelaars m.b.t. onderzoek?



4	Onderzoeksagenda	Welk doel of doelen streeft de AOS met zijn onderzoeksagenda na?
5	Professionalisering	Welke structuur heeft de professionalisering van de begeleiders en beoordelaars?
<b>Perspectief 4: het organisatieperspectief</b>		
1	Partnerschap	Hoe is het formele partnerschap geregeld?
2	AOS'en onderling	Welke samenwerking hebben de AOS'en onderling?
3	Opleidingscurriculum	Welke samenhang heeft het curriculum waar meer lerarenopleiding met dezelfde AOS werken?

### 3.5 De mate van veronderstelde consistentie

Bij de uitwerking van ambities en perspectieven in indicatoren voor scenario's is de vraag of binnen ieder AOS-type consistentie tussen alle onderdelen wenselijk is. Met consistentie bedoelen we dat binnen een type alle indicatoren onderling bij elkaar passend zijn en elkaar logisch moeten aanvullen. Deze kijk op consistentie drukt een vorm van systeemdenken uit.

Dit systeemdenken is in de jaren '70 van de vorige eeuw uitgewerkt door Ernst Marx (1975) in zijn onderwijskundig-organisatorische modellen voor scholengemeenschappen. Het is belangrijk om vast te stellen dat de scenario's ideaaltypen zijn en als zodanig geen realistische weergaven van de werkelijkheid zijn. De scenario's zijn instrumenten om de werkelijkheid te diagnosticeren en te veranderen. Daarbij is consistentie binnen de scenario's vooral behulpzaam. Dat wil niet zeggen dat in de werkelijkheid van alledag dezelfde consistentie dwingend nagestreefd moet worden.

Binnen het systeemdenken van Marx vormen inconsistenties een aangrijpingspunt voor voortgaande verbetering. Men kan er in de dagelijkse werkelijkheid voor kiezen om een zekere tolerantie voor inconsistentie in de AOS te accepteren. De scenario's helpen dan om deze inconsistenties hanteerbaar te maken, en eventueel te gebruiken als hefboom voor verbetering. Daarnaast is niet uitgesloten dat een beheersbare vorm van inconsistentie ten goede komt aan de effectiviteit van onderwijs, opleiden en onderzoek in een AOS. De beschrijvingen van de AOS-scenario's bieden vooral handvatten om greep te krijgen op wat in werkelijkheid gebeurt en om de realiteit op een slimme manier in te richten. Daarom is er bij de scenario's gekozen voor de veronderstelling van consistentie.

Een volgend vraagstuk is of de drie scenario's een oplopende reeks van ontwikkeling en daarmee ook van wenselijkheid vormen. De kern van de praktijktheorie van Marx bestaat uit vijf modellen voor de onderwijskundige en organisatorische inrichting van scholengemeenschappen. Bij elk model zijn de onderwijskundige en organisatorische aspecten op consistente wijze uitgewerkt. De vijf modellen vormen een oplopende reeks in de zin dat er sprake is van een toenemend vermogen tot individualiseren van het onderwijs voor de leerlingen. Die aanname van een oplopende reeks geeft een verschil aan met de hier gepresenteerde drie scenario's van AOS'en.

De driedelige indeling in scenario's in deze bijdrage biedt vooral richtpunten waarvoor op positieve gronden gekozen kan worden. De gekozen drie verschijningsvormen van een AOS vertonen als scenario een toename van complexiteit en samenwerking, waarvoor men kan *kiezen*, zoals hierboven al bleek. De vijf modellen van Marx vormen daarentegen een oplopende reeks met een toename van wenselijkheid (individualiserend vermogen). Hierdoor zijn voorgaande modellen van Marx als het ware een tussenstation voor het ideale vijfde type als eindstation, en drukken daarmee een vorm van ontwikkelingsdenken uit. Dit denken ligt niet besloten in de drie scenario's die hier beschreven worden; een keuze voor A wil dus niet zeggen dat daarmee de ontwikkeling naar C geïmpliceerd wordt.

## 4. Uitwerking

De indicatoren zijn in een schema uitgewerkt. Dit geeft een beeld van de concretisering van de perspectieven. De drie scenario's van AOS'en zijn in verticale kolommen weergegeven. De vier perspectieven vormen de hoofdindeling van de horizontale rijen. Het schema beoogt de indeling



van de scenario's op een overzichtelijke manier weer te geven. Vanwege de relatieve omvang is dit overzicht als bijlage opgenomen (zie Bijlage).

## 5. Terugblik

De drie onderscheiden scenario's van AOS'en komen voort uit een hier expliciet gemaakte ambitie. Wij hebben deze ambities gerelateerd aan de drie hoofdvormen van samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen, zoals McLaughlin en Black-Hawkins (2007) deze onderscheiden. Wij hebben de ambities als volgt benoemd:

- A schoolgebonden werkplekleren;
- B school- en instituutsgebonden opleiden;
- C interinstitutioneel professionaliseren.

De scenario-indeling hebben wij vervolgens vanuit vier perspectieven beschreven: de maatschappelijke opdracht van een AOS (het onderwijs aan leerlingen), het opleiden van studenten, het onderzoek van studenten en docenten, en de organisatievormen van scholen en lerarenopleidingen. Wij hebben kunnen vaststellen dat deze indeling in de lijn ligt van het cascademodel dat in een aantal AOS'en wordt gebruikt. Het cascademodel gaat uit van het leren van leerlingen, vervolgens van het leren van studenten, het leren van leraren en ten slotte de ontwikkeling van de organisatie als de context voor de respectievelijke leeromgevingen.

De vier perspectieven zijn concreet gemaakt aan de hand van een 'set' indicatoren. Deze zijn op hoofdlijnen toegelicht en in een samenvattend schema uitgewerkt.

Wij hebben aangegeven dat de indeling in scenario's opgezet is vanuit een ideaaltypisch model. De werkelijkheid kan een ander beeld geven. Toch heeft het zin om de AOS vanuit dit model te analyseren. Inconsistenties kunnen namelijk inzicht geven in verbeterpunten of kunnen de positie die een AOS inneemt verhelderen. Wij hebben ook aangegeven dat de drie scenario's ieder een eigen legitimiteit hebben. Onze analyse veronderstelt niet dat een AOS in scenario A per se moet doorgroeien naar B of verder; ieder type heeft zijn eigen bestaansrecht.

Deze analyse wil een bijdrage leveren aan inzichten om binnen een type naar een zo hoog mogelijke kwaliteit te streven.

De scenario's veronderstellen niet dat er doorgroei hoeft te zijn. Als een AOS toch een ander type scenario wenselijk acht, dan biedt de scenarioanalyse voor dat doel ook richtpunten.



## Literatuur

Baumfield, V., & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnership: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 411-427.

Commissie De Graaf Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Coonen, H.W.A.M., & Nijssen, A. J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk. Naar een landelijke organisatie voor onderwijsonderzoek en bevordering van kennisbenutting in het kader van het Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Cornelissen, F. (2011). *Knowledge processes in school-university networks*. Doctoral dissertation. Eindhoven, TU/e.

Cornelissen, F., van Swet, J., Beijaard, D., & Bergen, T. (2011). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge base on teacher research. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 147-156.

DUO, Dienst Uitvoering Onderwijs van OCW (2013). *Subsidie versterkt samenwerking lerarenopleidingen en scholen*. Geraadpleegd (27-03-2014): [http://duo.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk\\_muoi/Subsidie\\_samenwerking\\_lerarenopleidingen\\_en\\_scholen.asp](http://duo.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk_muoi/Subsidie_samenwerking_lerarenopleidingen_en_scholen.asp)

Donk, C. van der, & Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Hulsker, J., & Imants, J. (2009). *Academische Opleidingsschool Oost-Brabant*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.

Imants, J. (red.) (2013). *Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Eindrapport van de monitor Krachtig Meesterschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Marx, E. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2004). A schools-university research partnership: understandings, models and complexities, *Journal of In-service Education*, 30(2), 265.

McLaughlin, C., & Black Hawkins, K. (2007). School-university partnerships for educational research: Distinctions, dilemma's and challenges. *Curriculum Journal*, 18(3), 327-341.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Landelijke criteria opleiden in de school. Resultaten dieptepilot voor de Opleidingsschool en de Academische Opleidingsschool*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Subsidieregeling verankering Academische Opleidingsschool 2012-2016*. Den Haag. Geraadpleegd (27-03-2014): <http://wetten.overheid.nl/BWBR0030705>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2000). *Maatwerk 2: Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Krachtig meesterschap, Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool*. Den Haag: NVAO. Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn, meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ons Middelbaar Onderwijs (2011). *Koers 2016*. Geraadpleegd (27-3-2014): [https://sp.omonet.nl/Documents/Koers\\_2016.pdf](https://sp.omonet.nl/Documents/Koers_2016.pdf)

Snoek, M. (2012). Onderzoek door leraren: context Academische Opleidingsschool. In: Zwart, R., Veen J. van, & Meirink, J. (Eds.), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (pp. 19-28). Z.p., Universiteit van Leiden.

VO-Raad (2013). *Beleidstoelichting*. Geraadpleegd (27-03-2014): <http://www.vo-raad.nl/dossiers/professionalisering-docenten/hogwaardige-lerarenopleiding-belangrijk>

Zwart, R., Veen J. van, & Meirink, J. (Eds.) (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Z.p., Universiteit van Leiden.



### Bijlage: Drie scenario's voor academische opleidingsscholen

<b>Perspectief 1: maatschappelijke opdracht (onderwijs aan de leerling)</b>		<b>Scenario A</b> <i>Schoolgebonden werkplekleren</i>	<b>Scenario B</b> <i>School en instituutsgebonden opleiden</i>	<b>Scenario C</b> <i>Interinstitutioneel professionaliseren</i>
1	Didactiek	Leerlingen profiteren van toegenomen didactische vaardigheden van docenten die op individueel niveau professionaliseren.	Leerlingen profiteren van toegenomen didactische vaardigheden van hun docenten die op systematische wijze kennis verkrijgen van theorie en de werking ervan in de praktijk.	Als in B. Daarnaast krijgen leerlingen mogelijkheden om deel te nemen aan relevante netwerken van leerlingen en studenten die school overstijgend zijn.
2	Onderzoekshouding	Leerlingen leren een onderzoek voorbereiden, uitvoeren, evalueren, conclusies rapporteren; uitkomsten bediscussiëren t.o.v. andere standpunten.	Als bij A. Er is een leerlijn onderzoeksvaardigheden. Leerlingen werken samen met studenten die onderzoek doen.	Als bij B. Er zijn structurele mogelijkheden voor leerlingen om op andere scholen binnen AOS-verband, mbo, hbo en universiteit voor onderzoek relevant onderwijs te volgen.
3	Kennisdeling	Jaarlijks initiatief voor kennisdeling door studenten en docenten en ook door leerlingen in de vorm van schoolconferenties en/of folders.	Periodieke aandacht voor het tonen en publiceren wat leerlingen, studenten, docenten en opleiders hebben ontwikkeld en onderzocht.	Als in B. Tonen wat de samenwerkende instituten samen met elkaar hebben gedaan, publicaties enz.
4	Feedback	Meten van tevredenheid over onderwijsactiviteiten door studenten vanuit leerlingenperspectief.	Als bij A. Feedback op onderzoek van docenten en studenten vanuit leerlingenperspectief.	Als bij B. Leerlingen vormen een klankbordgroep voor de inbreng van verschillende instituten.

Perspectief 2: onderwijs voor opleiden en professionaliseren		Scenario A	Scenario B	Scenario C
1	School en instituut	40%-50% op school met substantiële medewerking van de lerarenopleiding. 50%-60% op de lerarenopleiding zonder wezenlijke inbreng van de school.	100% Oids-route; 40-50% op school met inbreng van het instituut, 50%-60% op instituut met inbreng van de school.	Als bij B. Postinitiële trajecten worden samen ontwikkeld en uitgevoerd.
2	Werkplekieren	Theorie op de opleiding. Praktijk op school met een rijke context.	Als bij A. Daarnaast theoretische verdieping van het leren in de praktijk op school.	Als bij B. De student neemt deel aan onderzoeksgroepen en volgt een specifiek uitgewerkte leerlijn op het terrein van praktijk relevant onderzoek.
3	Maatwerk	School helpt student bij uitvoeren van geleerde.	'Just in time' -opleiden individualiseert leren en verheldert voor de student (onbewuste) praktijktheorieën.	Als bij B. 'Just in time'-opleiden maakt de begeleiding van de begeleider effectiever en verheldert (onbewuste) praktijktheorieën.
4	Opleidingsplan	Scholen werken met een opleidingsplan voor alleen het 40/50% deel voor werkplekieren in samenspraak met de lerarenopleiding.	Er is een in samenhang uitgewerkt instituutsgebonden en schoolgebonden deel. Didactisch-theoretische verdieping ook in het schooldomein.	Als bij B. De verschillende bij een AOS betrokken opleidingen streven naar onderlinge harmonisatie van de programma's.
5	Verantwoordelijkheid	Advies van de school bij de beoordeling van de student in het schoolgebonden deel. Beoordeling door opleiding.	Schoolgebonden deel: formele gezamenlijke beoordeling. Instituutsgebonden deel beoordeling instituut. Gezamenlijke evaluatie van het gehele opleidingstraject. De school neemt deel aan de examencommissie.	Als bij B. Ieder instituut blijft eindverantwoordelijk voor zijn studenten. Zie partnerschap.
6	(School)opleiders	De basisinfrastructuur: schoolpracticumdocent, opleidingsdocenten en assessoren zijn gecertificeerd door de opleiding.	Kwalificaties en borging door de school en het instituut van alle docenten verbonden aan de Oids-route (instituut en school)	Als bij B. Een specifieke groep opleiders van het instituut en de school verbindt zich aan de AOS als consortium.



Perspectief 3: onderzoek		Scenario A	Scenario B	Scenario C
1	Onderzoek	Studenten doen praktijkrelevant onderzoek volgens plan van de opleiding.	Studenten doen praktijkrelevant onderzoek volgens een onderzoeksagenda van de school.	Studenten doen praktijkrelevant onderzoek volgens een onderzoeksagenda van de integrale AOS. Zij participeren in onderzoeksgroepen van de AOS.
2	Opbrengsten	Soms zijn onderzoeken bruikbaar voor schoolinnovatie.	Resultaten zijn gericht op toepasbaarheid. Het Oids-traject kan veranderen op basis van praktijkonderzoek.	Onderzoek leidt tot innovatie van de school en instituut.
3	Begeleiding en beoordeling	Begeleiding door een onderzoeker van het instituut, beoordeling door vakdidacticus en onderzoekers van het instituut.	Begeleiding door docentonderzoeker van de school in samenspraak met een vakdidacticus van het instituut. Beoordeling door onderzoeker van het instituut.	Begeleiding door docentonderzoeker van de school in samenspraak met een vakdidacticus van het instituut. Beoordeling door een centrale onderzoekscoördinator.
4	Onderzoeksagenda	Onderzoek kan bijdragen tot onderwijsinnovatie in de school.	Structurele verbinding van onderzoek en schoolinnovatie.	Er is een structurele verbinding onderzoek schoolinnovatie en innovatie van de lerarenopleiding(en).
5	Professionalisering	Instituut traint onderzoekdocenten of andere begeleiders van onderzoek.	Als bij A. Kwaliteitsbewaking door school en instituut.	Als bij B. Expliciet beleid ten aanzien van na-en bijscholing, het aantal masters en doctoren van deelnemende scholen en instituten.

Perspectief 4: het organisatieperspectief		Scenario A	Scenario B	Scenario C
1	Partnerschap	Vier overeenkomsten: samenwerkingscontract, opleidingsplan, onderzoeksplan en kwaliteitszorgplan. Deze voldoen aan de OCW-regeling van ten minste 40% op school. Afspraken zijn bilateraal tussen de school en opleiding.	Als bij A. Afspraak dat de samenwerking zich richt op 100% van het curriculum met daarbinnen een schooldomein van ten minste 40% en een instituutsdomein van ten minste 50% met wederzijdse beïnvloeding.	Als bij B. De AOS is een consortium. Er is een netwerkoevereenkomst tussen meerdere deelnemende partners te borgen. Er is voorzien in bestuurlijke borging vanuit alle partners.
2	AOS'en onderling	Uitwisseling en samenwerking vinden plaats op incidentele basis.	Uitwisseling en samenwerking vinden plaats op structurele basis.	Als bij B. De deelnemende AOS'en hebben een structurele samenwerking met het oog op werving van middelen voor opleiden en kennisontwikkeling en -verspreiding.
3	Opleidingscurriculum	School is medebegeleider.	School heeft een mede-opleidende taak (theorie) met deelname aan examencommissie	Als bij B. Structurele uitwisseling van personeel van partners en scholen.





# Een equilibrium in de (academische) opleidingsschool

Jos Hulsker en Ruurd Taconis

## 1 Inleiding

Wie een opleiding voor leraar wil volgen, kan voor een leerroute kiezen met een sterk geprofileerde praktijkcomponent die een lerarenopleiding in samenwerking met scholen vorm geeft. De overheid moedigt deze samenwerking aan om het opleiden van aankomende leraren kwalitatief te versterken en om de toename van leraren te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, voortaan OCW), 2008). Deze intensieve samenwerking van scholen en lerarenopleidingen heeft effecten op het partnerschap van scholen en lerarenopleidingen. De wederzijdse belangen komen bijvoorbeeld in elkaars verlengde te liggen en de operationele samenwerking wordt hechter.

Een belangrijke factor voor het succes van de samenwerking tussen lerarenopleiding en scholen vormt het equilibrium in de onderlinge machts-en afhankelijkheidsrelaties die in de samenwerking ontstaan. In deze bijdrage staat de vraag centraal hoe het equilibrium binnen de (academische) opleidingsschool vorm en inhoud kan krijgen. Daarbij gaan we in op de voorwaarden waaraan de samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding die samen opleiden, moet voldoen om stabiel, duurzaam, opbrengst- en doelgericht te zijn.

De opbouw van ons betoog is als volgt.

- In paragraaf 2 geven wij aan waarom de praktijkcomponent die de basis vormt van de samenwerking tussen school en lerarenopleiding zo belangrijk is geworden.
- Vervolgens gaan wij in paragraaf 3 in op het ontstaan van (academische) opleidingsscholen. Deze formele samenwerkingsverbanden van scholen, lerarenopleiding en onderzoeksinstellingen beschouwen wij als educatieve netwerken met een gezamenlijk netwerkdoel. We belichten dat de primaire doelen van de deelnemende organisaties aan het netwerk (scholen, lerarenopleidingen en onderzoeksinstellingen) niet vanzelfsprekend meteen betrokken zijn op het netwerkdoel met alle risico's voor het verzwakken van het netwerk van dien.
- In paragraaf 4 bespreken we fundamentele voorwaarden voor een educatief netwerk door in te gaan op de thema's (issues) van het netwerk in relatie tot het netwerkdoel. Daarbij geven wij aan hoe een beperkt aantal issues negatief werkt op de duurzaamheid, stabiliteit en effectiviteit van het netwerk.
- Factoren die van invloed zijn op het bereiken van het equilibrium bespreken wij vervolgens in paragraaf 5.
- Iedere partner heeft een vraag en aanbod, stellen wij in paragraaf 6. De mate waarin partners erin slagen om die op elkaar af te stemmen bepalen in belangrijke mate het tot stand komen van het equilibrium.



- We kijken ten slotte terug in paragraaf 7.

Wij beperken ons tot de (academische) opleidingsschool van het voortgezet onderwijs (vo), maar de hier gepresenteerde analyse kan mutatis mutandis ook worden toegepast op opleidingsscholen van het primair onderwijs (po) en beroeps- en volwassenen educatie (bve).

Het gaat hier om een eerste analyse van de opleidingsschool vanuit dit perspectief. We willen met deze bijdrage een aanzet geven tot verdergaande analyses dan binnen dit bestek mogelijk is.

## 2 Samen opleiden

### 2.1 *Competentiegericht opleiden*

Samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding wordt door de lerarenopleidingen gezien als een belangrijke stap voorwaarts voor de versterking van de kwaliteit van lerarenopleidingen (Dam & Blom, 2006; Korthagen, Loughram, & Russell, 2006; Buitink 2008; Darling-Hammond, 2009). Door samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen ontstaan meer mogelijkheden om competentiegericht opleiden te realiseren. Cruciaal voor dit competentiegericht opleiden is het leren op de werkplek (Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma, Verstegen, & Mulder, 2009).

Studenten leren volgens de opvatting van competentie gericht opleiden juist door te participeren in de onderwijspraktijk. De student leert diverse aspecten van het leraarschap kennen onder begeleiding van daarvoor opgeleide docenten van de school (De Boer, Melief, & Tichelaar 2009). Daarbij is vereist dat de lerarenopleiding vanuit haar perspectief op de ervaringen, vragen en leeractiviteiten inspeelt en die verder uitdiept vanuit een theoretische benadering (Gallego, 2001). Studenten worden zo in staat gesteld zich het beroep van leraar beter eigen te maken op het niveau van startbekwaamheid (Streumer & Van der Klink, 2004; Buitink, 2007; Streumer, 2010).

Samenwerking van scholen en lerarenopleidingen was zeker niet nieuw toen in 2000 het educatief partnerschap van scholen en lerarenopleidingen werd gelanceerd (Coonen, 2000; Inspectie van het Onderwijs, 2001, 2003, 2004). Dit educatieve partnerschap vormt niettemin wel een markeringspunt in de ontwikkeling van samenwerking tussen lerarenopleiding en school. Opvattingen over opleiden van leraren veranderden namelijk rond 2000. Beroepsoriëntatie, het kunnen toepassen van kennis en vaardigheden in de praktijk maar ook het kunnen leren vanuit praktijkvragen pasten bij het competentiegerichte opleiden (Onderwijsraad, 2005, p. 49; Teune, 2004). Samenwerking tussen school, lerarenopleiding werd vanuit het gezichtspunt van competentiegericht opleiden een 'conditio sine qua non'.

### 2.2 *Veranderend partnerschap*

Ofschoon samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen onderling qua uitwerking en intensiteit van het partnerschap van elkaar verschillen (Inspectie van het Onderwijs, 2013, p. 23), ontstond in ieder samenwerkingsverband een infrastructuur van begeleiders van zowel de school als de lerarenopleiding. Het meest in het oog springt het ontstaan van de 'schoolopleider'. De terminologie kan per opleidingsschool verschillen, maar in essentie gaat het om een docent (m/v) die een specifieke taakstelling heeft op zijn school voor de opleiding en begeleiding van



stagiairs op zijn school en voor de afstemming met de lerarenopleiding (De Boer et al., 2009; Velzen & Volman, 2009).

Op hun beurt hebben lerarenopleidingen ook speciale taken toebedeeld aan lerarenopleiders om de opleiding van studenten samen met de schoolopleiders te helpen vormgeven (Ministerie van OCW, 2009 pp. 47-51). Dit zijn concrete ontwikkelingen op taakverdelingsniveau die laten zien dat er meer samenhang in de begeleiding en opleiding is gegroeid (Bergen, Melief, Beijaard, Buitink, Meijer, & Van Veen, 2009).

De overheid heeft in deze ontwikkeling een sturende rol vervuld (zie bijvoorbeeld Ministerie van OCW, 2008; Timmermans, 2012, pp. 31-32). OCW stimuleerde de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen en definieerde de opleidingsschool als een partnerschap tussen één of meer scholen binnen het po, vo of de bve en één of meer lerarenopleidingen. Dit partnerschap leidt in gezamenlijkheid toekomstige leraren op die naast het programma op de lerarenopleiding voor een groot gedeelte van hun tijd op de werkplek leren (Ministerie van OCW, 2005, 2009, 2012).

Opleidingsscholen werden in 2009 op basis van een toetsingskader door het Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan beoordeeld (NVAO, 2009). Die beoordeling leidde tot een advies aan de ministerie van OCW. Vervolgens werd het besluit genomen dat 58 samenwerkingsverbanden van bve, vo en po financiering ontvingen (Inspectie van het Onderwijs, 2013, p. 23). Een aantal opleidingsscholen heeft bovendien het predicaat van een 'academische kop' verworven. Dit wil zeggen dat deze opleidingsscholen het opleiden met praktijkgericht onderzoek verbinden waarbij het geheel is ingepast in het bevorderen van schoolontwikkeling en innovatie. Bij de 'academische opleidingsschool' gaat het om een 'verdiepingslag' van een aantal daarvoor gekwalificeerde opleidingsscholen (Jansen, 2011).

Opleidingsscholen nemen inmiddels als samenwerkingsverbanden in het opleidingslandschap een bestendige positie in. De volgende toets van de opleidingsscholen wordt, nu gelijk opgaand met de 'reguliere' accreditaties van één van de betrokken lerarenopleidingen, wederom door NVAO uitgevoerd (NVAO, 2013).

Opleidingsscholen interpreteren wij als educatieve netwerkorganisaties, waarbij partners door gezamenlijke actie hun eigen en elkaars doelen beter en gemakkelijker kunnen bereiken. Het onderbrengen van activiteiten in een netwerkorganisatie leidt in veel gevallen tot aanzienlijke productiviteitswinst of tot geoptimaliseerde maatschappelijke resultaten en tot innovatie (Puyt, 2009). Voor opleidingsscholen staan de opbrengsten van deze netwerkorganisaties echter nog niet vast. De Inspectie van het Onderwijs schrijft (2013, p. 23): "Wat de effecten zijn op het niveau van studenten of afgestudeerden is echter onbekend en gezien de grote variatie in uitvoering moeilijk meetbaar (...), hiernaar is nader onderzoek wenselijk."

Wel worden partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen als veelbelovend gezien (Ministerie van OCW, 2008). Evengoed wijst de inspectie erop - zonder dat zij deze ervaren meerwaarde miskennen - dat er noodzakelijke verbetering van de borging van kwaliteit van het leren op de werkplek nodig is. Hierbij passen andere observaties zoals die van Timmermans (2012, p. 354): "De investeringen door opleidingsscholen zijn in de voorafgaande jaren vooral gericht geweest op het (organiseren van) samenwerken en opleiden. Veel minder aandacht is uitgegaan naar het leren van studenten op de werkplek en wat de authentieke situatie van de opleidingsschool daaraan kan bijdragen."



De inspectie wijst nog op de onzekere continuïteit van het samenwerkingsverband van de opleidingsschool vanwege vraagstukken over de financiële randvoorwaarden. Ondanks zorgpunten oordeelt de inspectie, zoals al aangestipt is, positief over de nieuwe opleidingsroute en geeft aan dat het van belang is de samenwerking voort te zetten en de kwaliteit ervan uit te bouwen (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Een nieuwe subsidieregeling van OCW (DUO, 2013) beoogt de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen sterker te maken. De focus van de samenwerking tussen lerarenopleiding en scholen moet worden verbreed; thema's die in de samenwerking naast het programma voor het werkplekleren ook (of versterkt) aan de orde moeten komen zijn pestgedrag, ouderbetrokkenheid, omgaan met verschillen, opbrengst gericht werken en begeleiding van beginnende docenten. Ook deze subsidieregeling mag geïnterpreteerd worden als een stimulans om de samenwerking hechter en sterker te maken. Tegelijkertijd geeft de regeling ook aan dat de samenwerking kennelijk nog niet goed genoeg is. Genoeg reden om de samenwerking als zodanig onder de loep te nemen.

### **3 Opleidingsschool als educatief netwerk**

#### **3.1 Netwerkdoelstelling**

Een netwerkorganisatie is een expliciet of impliciet samenwerkingsverband dat zich kenmerkt door semi-stabiele relaties tussen autonome organisaties. Door gebruik te maken van elkaars kerncompetenties en specifieke positioneringen ontstaat er een meerwaarde ten aanzien van de gezamenlijke doel- of taakstelling.

De essentie van de opleidingsschool als educatief netwerk kan begrepen worden vanuit het cascademodel (Hulsker & Imants, 2009). Dit model drukt uit dat iedere deelnemer aan dit netwerk (student, docent, schoolopleider, lerarenopleider, onderzoeksdocent, adviseur en onderzoeker) een bijdrage levert aan het uiteindelijke en gezamenlijke doel van het onderwijs: het beter leren van de leerling.

Daarbij mag 'beter leren' breed worden opgevat; zowel in termen van persoonlijke leerdoelen van de leerling als in termen van de maatschappelijke doelen van het onderwijs. Het gaat niet alleen om kennis, maar ook om competenties, waarden en het vinden van een aantrekkelijk beroepsperspectief. Geen enkele partij in het onderwijs is in staat hieraan zonder samenwerking met andere partijen optimaal vorm te geven.

Het is belangrijk dat de deelnemers aan het netwerk zich bewust zijn van het gezamenlijke netwerkdoel: "Het succes van een netwerkorganisatie wordt in hoofdzaak bepaald door het hebben van een gemeenschappelijk doel en vertrouwen in elkaar", (Dumay, 2009, p. 1). Het uiteindelijke doel is richtinggevend voor iedere deelnemer. Het is convergent en brengt de deelnemers samen.

#### **3.2 Verschillen in primaire doelstellingen**

##### **3.2.1 Instellingsdoelen**

Het educatieve netwerkdoel is weliswaar voor alle deelnemers gelijk, maar voor de lerarenopleiding en onderzoekinstelling kan het netwerkdoel toch opgevat worden als een indirect doel. Het primaire doel van deze organisaties is wel uiteindelijk maar niet direct betrokken op het netwerkdoel. Concreet: voor een lerarenopleiding is de



kwaliteit van het leren van leerlingen in het VO zeker belangrijk, maar een centraal ijkpunt voor de opleiding is de kwaliteit van de afstudeerders. Op zich is dit legitiem omdat de taakstelling van de lerarenopleiding het kwalitatief opleiden van aanstaande leraren is.

Deelnemers aan het netwerk nemen dus een verschillende positie in ten opzichte van het leren van de leerling.

- De scholen hebben, vanuit hun schooldoelen gezien, als primaire taakstelling leerlingen onderwijs te bieden (Timmermans & Ros, 2013, p. 19).
- De lerarenopleidingen hebben op hun beurt als primaire taakstelling leraren op te leiden. Indirect dragen zij hiermee bij aan het leren van leerlingen in het vo, maar tegelijk hebben zij ook een directe bijdrage in de onderwijsketen als instelling van hoger onderwijs voor het opleiden van leraren.
- Instellingen voor onderwijsonderzoek (al dan niet binnen een lerarenopleiding georganiseerd <sup>2</sup>) hebben als primair doel om bij te dragen aan (internationale) kennisontwikkeling over onderwijs. Indirect dragen zij hiermee bij aan het leren van leerlingen.

De primaire doelen van school, opleidingen en onderzoeksinstellingen zijn essentieel ongelijk.

### 3.2.2 Gescheiden doelstellingen

De verschillende posities van de instellingen veroorzaken een spanning tussen de instellingsdoelen en het (achterliggende) overkoepelende netwerkdoel: het leren van de leerlingen. Die spanning vermindert niet of wordt niet opgeheven als scholen, opleidingen en onderzoeksinstellingen gescheiden blijven of van elkaar geïsoleerd blijven opereren. We geven hieronder twee voorbeelden.

Een voorbeeld van een niet effectieve samenhang van instellingsdoelen is het probleem dat onderwijskundig onderzoek scholen moeilijk bereikt en dat scholen onderwijskundig onderzoek te weinig raadplegen en benutten (Commissie De Graaf, 2011). Vanuit de organisatiedoelen van scholen prevaleren overwegingen van directe continuïteit van het leren van de leerlingen in de eigen context, waardoor er soms te weinig ontvankelijkheid is voor het opnemen van meer generaliserende onderzoeksbijdragen. Anderzijds is een deel van het onderzoek te weinig praktisch bruikbaar in het directe onderwijs.

Vanuit de primaire doelstelling van de onderzoekers zijn veel publicaties in het Engels gesteld, wat impliceert dat het onderzoek niet geschreven zou zijn voor de doorsnee lerarenkamer en het leslokaal (metaforen voor de werkomgeving van de leraar). Publicaties zijn immers vaak bedoeld voor een internationaal podium van onderzoekers, wat vanuit de primaire doelstelling van onderzoekers – bijdragen aan de groei van internationale generieke kennis over onderwijs – begrepen kan worden.

Als een onderzoeksinstelling beide doelstellingen (netwerkdoelstelling en instellingsdoelstelling) nastreeft, zou zij naast het generieke onderzoek een bijdrage kunnen leveren aan het begrijpen en optimaliseren van de praktijk van het primaire

---

<sup>2</sup> We beperken ons tot scholen, opleidingen en onderzoeksinstellingen; individuele deelnemers (studenten en docenten, maar ook andere mogelijke deelnemers zoals adviesbureaus) laten we buiten beschouwing.



proces (kennisverwerving). Onderwijsonderzoek kan idealiter een dubbele 'spin-off' hebben: veldrelevantie en generieke relevantie<sup>3</sup>.

Binnen een geïsoleerd (in de zin van niet op de bedoelde netwerkdoelstelling gericht) werkend onderzoeksinstituut zijn daarvoor nog onvoldoende prikkels aanwezig, terwijl er wel prikkels zijn zoals het moeten voldoen aan publicatieverplichtingen die voldoen aan de eisen van het generaliserende onderzoek.

Aanbevolen is dat leraren op hun beurt naast het doen van eigen praktijkrelevant onderzoek ook theoretisch onderzoek bestuderen en toepassen (kennisreceptie en -toepassing). Maar het is niet ongewoon dat er op een school geen prikkels zijn om met onderzoek aan de slag te gaan, terwijl de druk van alledag vooral aanzet om oplossingsgericht te werken vanuit routine en of ervaring. Niettemin is de tendens waarneembaar om juist een onderzoekende houding van leraren te stimuleren (Onderwijsraad, 2013).

Als scholen en onderzoeksinstellingen van elkaar gescheiden of geïsoleerd blijven functioneren, regeren binnen beide systemen vooral de eigen – divergente – waarderingsmechanismen en is de kans zeer groot dat onderzoek en praktijk niet goed verbonden zijn.

Een tweede voorbeeld is de minder duidelijk zichtbare, maar wel betekenisvolle spanning die voortvloeit uit gescheiden perspectieven van de lerarenopleiding en school rond werkplekieren. Lerarenopleidingen "trachten de werkplek van aankomende leraren te didactiseren" (Poell, 2009, p. 7). Poell spreekt van opleidingskundige logica (zie ook Klarus 2004, Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2007). De centrale vraag is vanuit de opleidingskundige logica: is de werkplek geschikt voor het bereiken van de eindkwalificaties voor de opleidingen en daarmee voor de kwalificatie van de leraar?

Scholen zijn wat werkplekieren betreft meer gericht op continuïteit van het onderwijsproces (Billet, 2004). Poell zegt hier over (2009, p. 7): "enigszins zwart/wit gesteld, scholen zien het werk van leraren zélf als relevante leersituatie". Scholen kunnen dit perspectief voor opleiden in de school vertalen in opdrachten waarin de zogenoemde 'affordance' van de schoolsituatie optimaal is uitgewerkt (Billet 2004; Timmermans, 2012).

'Affordance' is een begrip voor het duiden van de potentie van de werkplek om te kunnen leren: "How workplaces invite individuals or cohorts of individuals to participate in and learn through work can be understood in terms of how they are afforded opportunities to engage in activities and interactions that are central to the values and practices (i.e.) continuity of the work practice (Billet, Barker, Hernon-Tinning, 2004, p. 23; Timmermans, 2012, pp. 62-65).

De samenwerking van school en lerarenopleiding wordt sterker als in het gehele curriculum een goede match is van leren in de bestaande praktijk en de theoretische perspectieven die mogelijk inspireren en verdiepen. Als de scholen hun leerwerktaken voor het werkplekieren baseren op opleidingskundige didactiek die vooral vanuit de lerarenopleiding wordt gezien, verdringt het perspectief van de lerarenopleiding het meer authentieke perspectief van de school. De netwerkpartners benutten dan niet de

---

<sup>3</sup> Inmiddels is het Nationaal Regieorgaan voor Onderwijsonderzoek opgericht om onderzoek dat relevant is voor scholen te bevorderen (Coonen & Nijssen, 2011). Zie ook [www.nro.nl](http://www.nro.nl)



opleidingsmogelijkheden van het netwerk en behalen dan minder goed, of suboptimaal het netwerkdoel.

Scholen gaan in de geschetste situatie de rol vervullen van 'lerarenopleiding op de school', terwijl de meerwaarde juist moet liggen in de eigen authentieke inbreng van de scholen in het leren op de werkplek. Hierdoor geven échte praktijkcases voeding aan het leren en wordt de opleiding aangezet om vanuit hun perspectief dit leren te ondersteunen.

## **4 Multidimensionale perspectieven van het netwerk**

Het educatieve netwerk werkt thema's of issues uit. Een 'issue' zien wij als een samenwerkingsthema binnen het netwerk. Als lerarenopleidingen en scholen hun samenwerking met de scholen uitsluitend baseren op de praktijkcomponent van het opleidingscurriculum - hoe breed of diep ook uitgewerkt -, is er sprake van slechts één issue. We spreken dan van een eendimensionaal samenwerkingsperspectief.

De samenwerking in een netwerk kan ook meerdere issues betreffen. Bijvoorbeeld als de lerarenopleiding ook structureel betrokken is bij post-initiële professionalisering en schoolgebonden onderzoek, of bij professionele leergemeenschappen. Dan is er sprake van multidimensionale perspectieven van het netwerk. Of als het educatieve netwerk ook tot taak heeft om leerlingen de mogelijkheid te bieden deel te nemen aan onderdelen van het vakonderwijs op een universiteit of hbo, of gezamenlijk leerlijnen ontwikkelen voor leerlingen voor onderzoek (profielwerkstukken) zoals Hulsker en Imants suggereren (2014), dan spreken wij net zo goed van multidimensionaal perspectief van het netwerk. Er zijn meer voorbeelden te geven, zie daarvoor de paragraaf 6 over aanbod en vraag.

De al eerder genoemde regeling 'Versterking samenwerking (...)' (DUO, 2013), vraagt van opleidingsscholen om het leren in de beroepscontext te verbreden naar thema's die al eerder genoemd zijn (tegengaan van pesten, ouderparticipatie, opbrengstgericht werken, omgaan met verschillen). Postinitiële begeleiding van startende docenten is daarbij in de regeling als nieuw samenwerkingsthema opgenomen. OCW verbreedt hiermee het bestaande opleidingsissue en voegt een nieuw 'samenwerkingissue' toe: begeleiding van startende leraren. OCW forceert hierdoor het ontstaan van meer samenwerkingsissues.

## **5 Factoren voor het succes**

### **5.1 Machts- en afhankelijkheidsevenwicht**

Een centrale voorwaarde voor een succesvol netwerk is dat er een voldoende breed scala van issues aan de orde is (De Bruijn & Ten Heuvelhof, 2011). Per issue vervullen de partijen een wisselende rol van 'benefactor' (de partij die geeft, die stuurt) en van 'receiver' (de partij die ontvangt; definities JH/RT). Uit deze rollen vloeien de machtsverhoudingen voort (de benefactor is daarbij de bovenliggende partij voor dat specifieke issue).

Machts- en afhankelijkheidsevenwicht binnen één issue kan vaak niet worden bereikt; de lerarenopleiding blijft bijvoorbeeld eindverantwoordelijk voor het initiële opleiden,





maar de werkgever blijft eindverantwoordelijk voor de postinitiële professionalisering. De ene partij krijgt dan binnen één issue meer de rol van opdrachtgever, de ander van dienstverlener, terwijl bij een ander issue dat omgekeerd ligt. Door meer issues binnen het netwerk 'opleidingsschool' aan de orde te stellen, kan wél evenwicht worden bereikt.

In een academische opleidingsschool waarin naast het onderzoek van studenten, ook onderzoeksprofessionalisering van de zittende docenten is betrokken (post-initiële professionele vorming), ontstaat een toename van de issues.

Door het thema onderzoek in het educatieve netwerk te programmeren vanuit een gezamenlijke agenda, doorbreken de netwerkpartners de kloof tussen school en onderzoeksinstituut. Voor de school ontstaan prikkels om vanuit de keten- en organisatiedoelen zelf onderzoek te doen en zich meer open te stellen voor onderzoek en de opbrengsten daarvan. Juist het onderzoeksinstituut kan door zijn kerncompetenties en specifieke positionering hiertoe toegang bieden. Omgekeerd ontstaan voor het onderzoeksinstituut door een gezamenlijke onderzoeksagenda prikkels zich meer bezig te houden met directe praktijkthema's. In een educatief netwerk kan de spanning tussen verschillen van instellingsdoelen en de (achterliggende) overkoepelende ketendoelen productief worden opgelost.

## **5.2 Communicatie en medezeggenschap**

Behalve de multidimensionale issues in de samenwerking, zijn de communicatieve omgang en de mate van medezeggenschap van de deelnemers over de issues ook essentiële factoren die de 'ervaren machts- en afhankelijkheidsrelaties' beïnvloeden. De relatie van de deelnemende partijen onderling dient bij de belangrijkste strategische doelen van de deelnemers te horen (Dumay, 2009, p. 13). De communicatie moet dit strategische doel effectief ondersteunen.

Kanter (1994) heeft naar voren gebracht dat inter-organisatorische samenwerking beter wordt als deze meer vanuit relatiebewustzijn wordt beleefd, wat tot uiting komt in intensieve communicatie. Dat geldt zonder meer ook voor de educatieve netwerken.

## **5.3 Stimulerende en remmende factoren**

Zonder uitputtend of compleet te willen of kunnen zijn, staan we hier stil bij factoren die bijdragen aan het bereiken van een stabiel en productief netwerk.

Voorwaardelijk is dat wet- en regelgeving de partners ruimte geven om samen in gelijkwaardigheid multidimensionale issues die in de netwerksamenwerking aan de orde zijn, te kunnen aanpakken. Daarmee hangt samen dat de manier waarop de financiële middelen worden toebedeeld dit moet ondersteunen. Voor de continuïteit en de stabiliteit van een multidimensionaal netwerk is van belang dat er een vergoedingssysteem voor de partners wordt ontwikkeld dat gedifferentieerd is naar daadwerkelijke taakstellingen van het netwerk en dus multi-dimensionale samenwerking bevordert (opleiden, post-initieel onderzoek, doorlopende professionalisering enz. met budgetten voor beide partners).

Daarnaast is de breedte van de partners van belang. Een lerarenopleiding met nog te weinig onderzoeks-, innovatiekracht of veldoriëntatie, kan moeilijker meerdere issues delen in een netwerk dan een lerarenopleiding die wel onderzoeks- en innovatiekracht en veldoriëntatie heeft. Als een lerarenopleiding haar bestaan geheel ontleent aan een activiteit die samenvalt met een enkel issue van het netwerk (opleiden), kan de



deelname aan het educatief netwerk zelfs als een risico voor de continuïteit van het netwerk worden ervaren.

Ook voor een school zonder onderzoekscultuur die deelneemt aan het netwerk, geldt dat de innovatieve kracht van een netwerk beperkt is als hij zich in de samenwerking alleen richt op het opleiden (de mono-issue-optie). Allerlei kansen voor een educatieve samenwerking blijven dan onbenut (zie daarvoor verder paragraaf 6 over het afstemmen van vraag en aanbod).

Wij noemen een school of lerarenopleiding 'smal' als deze geen toegang biedt tot meerdere issues.

Een educatief netwerk wordt succesvoller als er wederzijdse afhankelijkheid is om de eigen organisatiedoelen te bereiken. Afhankelijkheid ontstaat als een bepaalde opbrengst niet goed of alleen met zeer veel moeite tot stand kan komen zonder de samenwerking met de ander. Afhankelijkheid moet wederzijds zijn om te vermijden dat er een verhouding ontstaat van een 'bovenliggende' en een 'onderliggende' partij. Wederzijdse afhankelijkheid brengt samenhang aan in het netwerk. Als deelnemers zich bewust zijn van hun eigen positie en zich rekenschap geven van hun afhankelijkheid van de samenwerking, kan er een positief netwerkbewustzijn ontstaan. Interdependentie veronderstelt wel inzichtelijke spelregels die onderling vertrouwen bevorderen.

Omdat het samenwerken in de opleidingsschool complex kan zijn, illustreren wij de betekenis van interdependentie aan de hand van een casus. Wij geven daarbij aan wat de kracht van een netwerk kan zijn om het probleem van de casus productief op te lossen.

Casus: conform haar primaire taakstelling neemt een lerarenopleiding studenten aan. Hoe meer hoe beter want vanuit de organisatie doelen geredeneerd is dit gunstig voor haar groei en bekostiging. Voor tekortvakken strookt een zo groot mogelijk aantal studenten met de wensen van scholen, voor andere vakken echter soms niet. Scholen hebben over dit beleid ten aanzien van reguliere stages weinig of geen zeggenschap. In wezen zijn de scholen hier afhankelijk van de opleidingen die de aanname en werving bepalen.

De opleiding bepaalt daarbij het aantal benodigde stage-uren en geeft de contouren van de daarbinnen uit te voeren taken. Aan de school wordt vervolgens de vraag gesteld dit 'te regelen' door werkplekken open te stellen. Het spel is in deze casus zo gespeeld dat de lerarenopleiding de bepalende partij is, maar bij de realisatie van de werkplekken is de opleiding afhankelijk van de bijdrage van de scholen.

Er is een wederzijdse afhankelijkheid rondom een gedeeld ketendoel: voldoende en goed opgeleide docenten voor alle vakken. Een essentieel gebrek in de bovenstaande casus is dat er geen sprake is geweest van bevredigende afstemming. Binnen het netwerk kan overigens naar wegen worden gezocht om het probleem van werving, opleiding en arbeidsmarkt integraal te benaderen. Gezamenlijk kan de werving worden afgestemd op de behoefte aan nieuwe leraren.



## 6 Aanbod en vraag

### 6.1 *Inspelen op elkaars aanbod en vraag*

Hoe kunnen netwerkdeelnemers issues van het netwerk verbreden? Hoe kunnen zij interdependentie naar elkaar toe verhelderen? We doen daarvoor een suggestie vanuit de aanname dat in beginsel iedere deelnemer aan het netwerk twee kaarten op tafel legt: één voor zijn aanbod en één met zijn vraag. We geven voorbeelden van aanbod en vraag van een school en van een lerarenopleiding (de opsommingen zijn niet uitputtend):

#### **Aanbod van scholen voor de primaire opleidingstaak:**

- het opleidend vermogen van de school vanuit de authentieke schoolsituatie;
- concrete plaatsen voor leren en werken in de beroepscontext voor studenten en indien gewenst voor professionalisering van docenten van de partnerinstellingen;
- gelegenheid voor de ontwikkeling van het praktijkgericht onderzoek voor studenten en lerarenopleiders in de schoolsetting.

#### **Vragen en behoeften van scholen:**

- er zijn nieuwe bevoegde docenten nodig;
- de wens om vakinhoudelijke vorming van leerlingen te verbreden met hogescholen of universiteiten;
- de mogelijkheden vergroten voor bredere internationalisering met partners van de opleidingsschool;
- professionalisering van docenten (bevoegdheden, educatieve masters);
- samenwerking van concrete uitwerking van thema's van opbrengst gericht werken, omgaan met leerverschillen, tegengaan van pestgedrag, ouderparticipatie;
- samenwerking op onderzoeksgebied buiten het strikt initiële opleiden(docentenonderzoek en innovatie);
- bevorderen van professionaliteit door formele studie anders dan voor bevoegdheden;
- samenwerking bij professionaliteit door leergemeenschappen;
- ondersteuning bij begeleiding van startende docenten;
- ondersteuning bij ontwikkeling van het beroep.

Ook vanuit de kant van de lerarenopleiding en/of onderzoeksinstituut is sprake van een vraag en aanbod.



#### **Aanbod van een lerarenopleiding en/of onderzoeksinstituut:**

- connectie met Europese en internationale ontwikkelingen t.a.v. didactiek en onderwijsonderzoek;
- specialistische laboratoria en faciliteiten bereikbaar maken voor leerlingen;
- bijdrage aan doorlopende leerlijnen van leerlingen;
- leerlingen in diverse stadia van hun schoolontwikkelingen in aanraking brengen met de universiteit;
- leergemeenschappen opzetten van docenten en universitaire medewerkers met onderwijstaken;
- onderzoek van universitaire docenten en docenten van scholen samen uitvoeren;
- voorzien in passend en modern nascholingsaanbod;
- een bijdrage leveren aan vernieuwing van docentprofielen;
- ICT-toepassingen in samenwerking met scholen ontwikkelen en toepassen.

#### **De vraag van een lerarenopleiding en/of onderzoeksinstelling:**

- het effectief werven en selecteren van nieuwe cohorten studenten met name in tekortvakken;
- het afstemmen van de lerarenopleiding met de scholen;
- het formuleren en realiseren van wensen ten aanzien van de vooropleiding en preselectie van de aankomende studenten;
- het effectief werven en opleiden van studenten voor het beroep van leraar;
- het professionaliseren van de universitaire docenten, bijvoorbeeld door uitwisseling met docenten van scholen.

Als de school of lerarenopleiding alleen inspeelt op het 'aanbod' van de partner, wordt de samenwerking beperkt van karakter. Juist het inspelen op de vraag van de partner is essentieel voor een vitaal netwerk.



## 6.2 Welke winst kan er geboekt worden?

Als vraag en aanbod op elkaar worden afgestemd, ontstaan er mogelijkheden van een concretisering van het cascademodel in een reeks van issues. De grondslag voor een duurzaam en vitaal samenwerkingsnetwerk is een gezamenlijke integrale benadering van deze samenhangende thema's. Een voorbeeld uit het bèta- en techniekdomein:

- Beter bèta- en techniekonderwijs in het vo wat tot uitdrukking komt in tevreden leerlingen en ouders en in een effectieve selectie, voorbereiding en toeleiding naar bèta en techniek opleidingen;
- Integrale benadering van de initiële opleiding van (bèta-)leraren inclusief de werving van kandidaten;
- Versterking van de schoolorganisatie en universiteit als professionele lerende opleidingen, en de doorgaande professionalisering van (bèta-)docenten daarbinnen.

Tot slot geven wij nog een voorbeeld van de winst die in een netwerk geboekt kan worden. We richten ons in de onderstaande uitwerking op bèta-opleidingen, maar mutatis mutandis kunnen voorbeelden ook ontleend worden aan andere vakrichtingen.

De visie op het docentschap en de definitie van beroepscompetenties veronderstellen een netwerkbelang. Voor de gezamenlijke opleiding van leraren is het namelijk wenselijk dat de visie op het gewenste leraarschap gedeeld wordt door de samenwerkende lerarenopleidingen als de scholen. Het gaat bij het opleiden niet alleen om beroepscompetenties maar ook om de persoonlijke professionele vorming. Er is zelfs een maatschappelijk belang om voldoende bèta- en techniekopgeleide docenten op te leiden en die verder te begeleiden in de loopbaan.

Dit laatste, kwantitatieve aspect kan positief worden beïnvloed door aan leerlingen enthousiasmerend techniek onderwijs in de basisschool en uitnodigend vervolgonderwijs in samenwerking met de universiteiten en hbo-instellingen aan te bieden. Dit leidt wellicht tot meer interesse bij leerlingen voor bètastudies. Ook daar spelen docenten en hun geactualiseerde competenties een doorslaggevende rol. Door in een netwerk samen te werken ontstaat er een platform om deze issue te bespreken en vorm te geven.

## 7 Tot slot

Wij hebben aandacht besteed aan (academische) opleidingsscholen als netwerken. Deze netwerken hebben een gemeenschappelijk netwerkdoel: het leren van de leerling. We hebben erop gewezen dat de deelnemers aan het netwerk verschillende primaire organisatiedoelen hebben die veel sterker van elkaar gescheiden kunnen zijn dan op het eerste gezicht lijkt. Op het niveau van doelstellingen van de samenwerkende partners moeten de partners de ketendoelstelling laten doorklinken en zich bewust zijn van de consequenties die dit voor de eigen doelstelling heeft.

In onze beschouwing gaan wij ervan uit dat een equilibrium in de samenwerking niet of moeilijker tot stand komt in een eendimensionaal samenwerkingsverband. Een samenwerkingsverband wordt multidimensionaal als er meerdere issues (taken en thema's) zijn. Bij meerdere issues kan er gemakkelijker een evenwicht ontstaan van machts- en evenwichtsverhoudingen. Dan kunnen namelijk de rollen van benefactor en receiver wisselen. Multidimensionale verhoudingen vragen om een bekwaam inspelen



op vraag en aanbod van de partners. Hoe beter het samenwerkingsverband vraag en aanbod van de partners kan matchen, hoe sterker en stabiel het netwerk wordt.

Een (academische) opleidingsschool is op die manier een educatief netwerk dat door middel van een gelijkwaardige samenwerking van de partners mogelijkheden biedt om tot educatieve innovatie te komen voor alle deelnemers en vooral voor de belangrijkste belanghebbende: de leerling.



## Literatuur

Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J. T.M., Schaafsma, S., Verstegen, J.A.A.M., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 267-286.

Billet, S. (2004). Workplace participatory practices, Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*, (16)6, 312-324.

Billet, S., Barker, M., & Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory Practices at Work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.

Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Van Veen, K. (Eds.) (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

De Bruijn, J. A., & Heuvelhof, E. F. ten (2011). *Management in Netwerken: Over veranderen in een multi-actorcontext*. The Hague: Lemma.

Commissie De Graaf Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Coonen, H.W.A.M. (2000). Educatief Partnerschap. Naar een 'total redesign' van de lerarenopleidingen, *Velon Congresboek, Maatwerk in uitvoering*. Tilburg: Fontys, 13- 21.

Coonen, H.W.A.M., & Nijssen, A. J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk. Naar een landelijke organisatie voor onderwijsonderzoek en bevordering van kennisbenutting in het kader van het Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Dam, G. ten, & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.

Darling-Hammond, L. (2009). Teacher Education and the American future. *Journal of Teacher Education* 61 (1-2), 35-47.

De Boer, W., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2009). Schoolopleiders in ontwikkeling – De professionaliseringsactiviteiten van schoolopleiders. In: Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Van Veen, K. (Eds.), *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant, 91-105.

DUO, Dienst Uitvoering Onderwijs van OCW (2013). *Subsidie versterkt samenwerking lerarenopleidingen en scholen*. Geraadpleegd op 26-03-2014:  
[http://duo.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk\\_mu0/Subsidie\\_samenwerking\\_leraren\\_opleidingen\\_en\\_scholen.asp](http://duo.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk_mu0/Subsidie_samenwerking_leraren_opleidingen_en_scholen.asp)





- Gallego, M. A. (2001). Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences. *Journal of teacher education*, 52(4), 312-325.
- Hulsker, J., & Imants, J. (2009). *Academische Opleidingsschool Oost-Brabant*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.
- Hulsker, J., & Imants, J. (2014). Ontwikkeling van academische opleidingsscholen in scenario's. In: Aarts, R., Klaijnsen, A., & Hulsker, J. (Eds.), *Het spel van academische Opleidingsscholen*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs, Script! Themapublicaties nr.2a, pp.3-15. Geraadpleegd (27 mei 2014): [www.script-onderzoek.nl](http://www.script-onderzoek.nl).
- Kanter, R.M. (1994). Collaborative Advantage: the Art of Alliances. *Harvard Business Review*, July-August, 96-108.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2001). *Opleiden in de school. Eerste Evaluatie van Educatief Partnerschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2003). *Opleiden met de school. Tweede Evaluatie van Educatief Partnerschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Opleiden in de school. Derde Evaluatie van Educatief Partnerschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Eindrapport van de monitor Krachtig Meesterschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Klarus, R. (2004). Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van Leraren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 18-29.
- Jansen, M. (2011). *Advies verankering Academische Opleidingsscholen*. Den Haag: Agentschap NL, Ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie.
- Nieuwenhuis, A.F.M., & Van Woerkom, W.M. (2006). Rationales achter werkplekleren. *Pedagogische studiën*, 83(5), 343-354.
- NVAO (Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan) (2009). *Toetsingskader opleidingsschool*. Den Haag: NVAO en Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO (Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan) (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop 2013*. Den Haag: NVAO. Geraadpleegd op 26-03-2014: [http://www.nvao.net/page/downloads/Toetsingskaders\\_opleidingsschool\\_en\\_academische\\_kop\\_10\\_juni\\_2013.pdf](http://www.nvao.net/page/downloads/Toetsingskaders_opleidingsschool_en_academische_kop_10_juni_2013.pdf)



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 26-03-2014: [http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/CFINL.05wk38.APOKP200540215\\_tcm2-33179.pdf](http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/CFINL.05wk38.APOKP200540215_tcm2-33179.pdf)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Krachtig meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Partnerschappen in verandering. Ervaringen uit de dieptepilot opleiden in de school 2005-2009*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Subsidieregeling verankering Academische Opleidingsschool 2012-2016*. Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 16 november 2011, nr. DL/313324. Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 26-03-2014: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0030705>

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school, een advies. Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd. Advies?*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn, verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad. Poell, R. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?*

Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Puyt, R. (2009). *Winst verdriedubbelen in netwerkorganisaties*. Geraadpleegd op 26-03-2014: <http://www.managementsite.nl/215/strategie-bestuur/winst-verdriedubbelen-netwerkorganisatie.html>

Streumer, J., & Van der Klink, M. (Eds) (2004). *Leren op de werkplek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Streumer, J. (Ed.) (2010). *De kracht van werkplekleren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Teune, P. (2004). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Timmermans, M.C.L. (2012) *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Timmermans, R. & Ros, A. (2013). *Leiderschap in een onderzoekende school. Met portretten van acht scholen voor voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch, KPC-groep.

Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). Wat doet een Opleider in de school? Een theoretische en empirische verkenning. *Pedagogische Studiën*, 86, 75-92.

Zwart, R., Veen J. van, & Meirink, J. (red.) (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Z.p., Universiteit van Leiden.