

Onderzoek

Balanceren tussen Courage en Care: omgaan met paradoxen bij de vernieuwing van lerarenopleidingen

Marco Snoek (Hogeschool van Amsterdam), Frank Crasborn (Fontys Hogeschool) en Bruno Oldeboom (Hogeschool Windesheim)

Samenvatting

Maatschappelijke ontwikkelingen, onderwijskundige vernieuwingen en het lerarentekort leiden tot andere verwachtingen van scholen ten aanzien van de lerarenopleidingen. Veel opleidingsinstituten nemen daarom samen met scholen initiatieven om de opleidingsprogramma's voor leraren te vernieuwen. Daarbij speelt niet alleen de vraag wát er veranderd moet worden, maar ook de vraag langs welke route die vernieuwing geïmplementeerd kan worden. In dit artikel wordt de veranderstrategie van zes vernieuwingsinitiatieven van Nederlandse lerarenopleidingen onder de loep genomen. Elke casus kent een eigen context en dynamiek, met als rode draad de zoektocht naar een passende balans tussen 'courage' en 'care'. Bij 'courage' gaat het om een fundamentele verandering, waarbij in één keer een grote stap gezet wordt, los, naast of ter vervanging van het bestaande. Bij 'care' gaat het om de zorg voor het bestaande, waarbij binnen de kaders van de vigerende praktijk voorzichtige stappen worden gezet naar nieuwe aanpakken. De zes casussen laten zien dat bij vernieuwen via een 'care'-aanpak bestaande tradities en opleidingskaders de ruimte voor vergaande veranderingen inperken, terwijl innovaties via een 'courage'-aanpak vaak kleinschalig en geïsoleerd zijn, waardoor ze weinig invloed uitoefenen op de praktijk van de mainstream opleidingen. Vanuit een veranderkundig perspectief is hier sprake van een onvermijdelijke paradox die niet genegeerd kan worden. Het (h)erkennen en bespreekbaar maken ervan kan in de gegeven innovatiecontext spanningen kanaliseren, de continuïteit van innovatieproces bevorderen en bijdragen aan een passende balans tussen courage en care.

Inleiding

Veranderende onderwijs- en opleidingspraktijken

Als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen, onderwijskundige inzichten of ideële overwegingen experimenteren scholen in Nederland ieder op hun eigen manier met nieuwe onderwijsvormen (De Kool & Nijveld, 2014). Daarbij zoeken ze binnen de wettelijke grenzen naar mogelijkheden om hun onderwijs beter aan te passen aan het leren en de talenten van de leerling en ontwikkelingen in de samenleving. Die veranderingen in de beroepspraktijk leiden tot andere rollen voor leraren en de vraag van scholen aan lerarenopleidingen om daarop in te

spelen met responsieve opleidingsprogramma's (Van Bommel et al., 2022; Vreuls et al., 2022). Hoewel het afstemmingsvraagstuk tussen scholen en opleidingsinstituten van alle tijden is, krijgt het door de hierboven geschetste ontwikkeling extra urgentie. Veel lerarenopleidingen experimenteren daarom met nieuwe opleidingsvormen. Een recente landelijke inventarisatie leverde ruim twintig vernieuwings-initiatieven op (Kools et al., 2022). Die initiatieven roepen de vraag op hoe opleidingsinstituten en scholen in het kader van Samen Opleiden te werk gaan bij het vernieuwen van lerarenopleidingen. Dit leidde tot het NRO-onderzoeksproject Samen Vernieuwend Opleiden (SVO) dat wordt uitgevoerd door een consortium van vijf hogescholen (Fontys Hogeschool, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Windesheim en Hogeschool Viaa), in samenwerking met de Vereniging van Agora Onderwijs en het Platform voor Eigentijds Onderwijs (PLEION). Het project als geheel beoogt inzicht te krijgen in de aard van samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen bij vernieuwing van de opleidingstrajecten voor leraren en de opbrengsten daarvan, in termen van beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum. In dit artikel staat een van de deelvragen centraal, namelijk welke (impliciete) veranderstrategieën bij vernieuwingsinitiatieven gehanteerd worden.¹

'Care' en 'courage': metaforen voor veranderstrategieën

Onderwijsinnovaties zijn meestal complexe veranderprocessen die spanningen oproepen. Hoewel de genoemde ontwikkelingen lerarenopleidingen uitdagen om samen met scholen de responsiviteit van opleidingsprogramma's te vergroten, lukt dat niet zomaar (Crasborn, 2018). Niet alleen de inhoud en de aard van de vernieuwing kan tijdens het innovatieproces tot fricties leiden. Ook de weg waarlangs die vernieuwing tot stand komt, de veranderstrategie, levert vaak spanningen op. Scholen in het werkveld die hun onderwijsaanpak grondig willen vernieuwen, doen dat vaak door geheel nieuwe scholen of opleidingen te starten, omdat vergaande veranderingen in bestaande praktijken vaak lastig blijken. Die keuze wijst op een onderliggende zoektocht naar een passende balans tussen enerzijds een ingrijpende en gedurfde veranderstrategie en anderzijds een meer geleidelijke en behoedzame veranderaanpak.

¹ Dit artikel komt voort uit het NRO-project Samen Vernieuwend Opleiden (SVO), projectnr. 40.5.21811.006. Zie <https://velon.nl/onderzoek-naar-vernieuwend-opleiden/>. Het artikel kon alleen tot stand komen dankzij de actieve medewerking van vertegenwoordigers van zes vernieuwingsinitiatieven van lerarenopleidingen in Nederland.

In het kader van een grootschalig ICT-innovatietraject in lerarenopleidingen typeerde de 'Committee on Multimedia in Teacher Training' (COMMITT, 1996) deze twee benaderingen met respectievelijk de metaforen 'courage' en 'care'. Bij de courage-aanpak worden ingrijpende veranderingen ingevoerd, waarin verstrekkende keuzes gemaakt worden die inzicht geven in hoe het ook echt anders kan. Ze kunnen als inspirerende voorbeelden dienen en als wenkend perspectief voor een fundamentele omslag. Risico van deze strategie is dat de nieuwe praktijk een losstaand element blijft met weinig verbinding tot bestaande opleidingspraktijken. Bij een care-aanpak worden minder verstrekkende innovatiedoelen gekozen. Bestaande praktijken worden geleidelijk aangepast binnen de actuele kaders. Zo'n geleidelijke aanpak heeft als risico dat oude werkwijzen en routines blijven bestaan, waardoor de vernieuwing niet van de grond komt of uitdooft.

Paradoxtheorie als referentiekader

Vanuit het perspectief van de paradoxtheorie (Lewis, 2000) zijn spanningen die ontstaan in innovatieprocessen vaak terug te voeren op een onvermijdelijke paradox. Daarvan is sprake als twee elementen, wanneer ze afzonderlijk worden geambieerd, het geheel zullen ontregelen en daarom het tegenwicht nodig hebben van de ander. Een paradox is een blijvende tegenstelling tussen twee extremen (Smith & Lewis, 2011). In de context van onderwijsinnovaties zijn dat bijvoorbeeld paradoxen met de polen courage versus care, sturen versus loslaten en vertrouwen versus controle. De polen van een paradox lijken elkaar op het eerste gezicht uit te sluiten, maar kunnen eigenlijk nooit zonder elkaar. In verschillende fasen van het innovatieproces kunnen verschillende typen paradoxen een rol spelen. Smith en Lewis (2011) onderscheiden vier hoofdcategorieën die verbonden zijn met kernactiviteiten van organisaties:

- a) Paradoxen in de categorie 'Belonging' (Erbij horen) hebben te maken met verbondenheid en identiteit van mensen en komen tot uiting in spanningen tussen de waarden en overtuigingen van de ene groep waartoe iemand behoort en die van een andere groep. Complexiteit van de vernieuwing en diversiteit in een organisatie leiden tot dit type paradoxen. Dit zien we bijvoorbeeld terug in spanningen die teamleiders kunnen voelen bij onderwijsvernieuwing. Ze zijn onderdeel van hun opleidersteam dat de vernieuwing handen en voeten moet geven in de opleidingspraktijk, maar zijn tegelijkertijd ook deel van het directie- of projectteam dat de vernieuwing initieert en propageert.

- b) Paradoxen in de categorie 'Learning' (Leren) komen aan de oppervlakte wanneer (onderwijs)organisaties moeten of willen veranderen en vernieuwen. Spanningen ontstaan doordat er enerzijds sprake is van werken binnen een bestaande praktijk, terwijl door de gewenste vernieuwing die praktijk ook (deels) moet worden ontmanteld. De fricties die tijdens dit (leer)proces optreden, weerspiegelen de aard en het tempo van de vernieuwing. Een voorbeeld daarvan is de frictie tussen rigoureuze (courage) en stapsgewijze (care) verandering of tussen eenmalige en voortdurende verandering. Dit kan zich uiten in spanningen die worden ervaren wanneer de tijd en energie die opleiders steken in vernieuwen concurreert met hun inzet die nodig is voor reguliere werkzaamheden.
- c) Paradoxen in de categorie 'organising' (organiseren) komen aan de oppervlakte als binnen (onderwijs)organisaties tegenstrijdige processen worden ingericht om een gewenst resultaat te bereiken. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om spanningen als gevolg van vernieuwingen die niet matchen met formele (kwaliteits)kaders en regels die gelden voor lerarenopleidingen, bijvoorbeeld op hogeschool of landelijke niveau.
- d) Paradoxen in de categorie 'performing' (presteren) komen voort uit de diversiteit van belanghebbenden. Er ontstaan spanningen tussen de verschillende en soms tegenstrijdige eisen van verschillende interne en externe stakeholders. Bijvoorbeeld lerarenopleiders die bij het flexibiliseren van opleidings-programma's spanningen ervaren tussen de behoeften en leermogelijkheden van studenten en de vernieuwingsdoelen gericht op het ontwikkelen van meer eigenaarschap van het eigen leren. Dat kan weer tot fricties leiden met onderwijsmanagers en directies, doordat een opleidingsteam zich verzet tegen de vernieuwing.
- e) Wanneer spanning veroorzakende paradoxen tijdens innovatieprocessen genegeerd worden door ze te ontkennen of snelle eenzijdige keuzes te maken, blijven ze meestal onder de oppervlakte aanwezig of nemen ze zelfs toe (Smith & Lewis, 2011).

Multiple case study naar vernieuwingsinitiatieven

Context

In het NRO-SVO-project als geheel² wordt onderzoek gedaan naar nieuwe vormen van leraren opleiden. Het onderzoek richt zich aan de hand van

² NRO projectnr. 40.5.21811.006. Zie <https://velon.nl/onderzoek-naar-vernieuwend-opleiden/>

verschillende deelvragen op de aard van de samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen en tot welke beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curricula dit leidt. Via een multiple case study worden zes Nederlandse vernieuwingsinitiatieven in de lerarenopleiding geportretteerd. Die initiatieven worden beschouwd als zogeheten 'grenspraktijken' (Akkerman & Bruining, 2016), waarin opleidingsinstituten en scholen op en over de grenzen van elkaars formele kaders en praktijken alternatieve opleidingsroutes ontwikkelen.

Onderzoeksvraag

In dit artikel gaat het om de vraag welke (impliciete) veranderstrategieën tijdens verschillende vernieuwingsinitiatieven gehanteerd worden en welke spanningen en paradoxen hier een rol bij spelen. De onderzoeksvraag die we in dit artikel willen beantwoorden, luidt: *“Welke (impliciete) veranderstrategieën zijn te herkennen in vernieuwingsinitiatieven van lerarenopleidingen en welke paradoxen klinken daarin door?”*

Casussen

Voor het project als geheel worden verspreid over het land drie jaar lang (2022, 2023, 2024) zes Nederlandse vernieuwingsinitiatieven gevolgd. Het gaat om initiële opleidingstrajecten (of delen daarvan met minimaal 30 erts) bij verschillende hogescholen, die uiterlijk in 2022 van gestart gingen met de eerste lichting studenten.

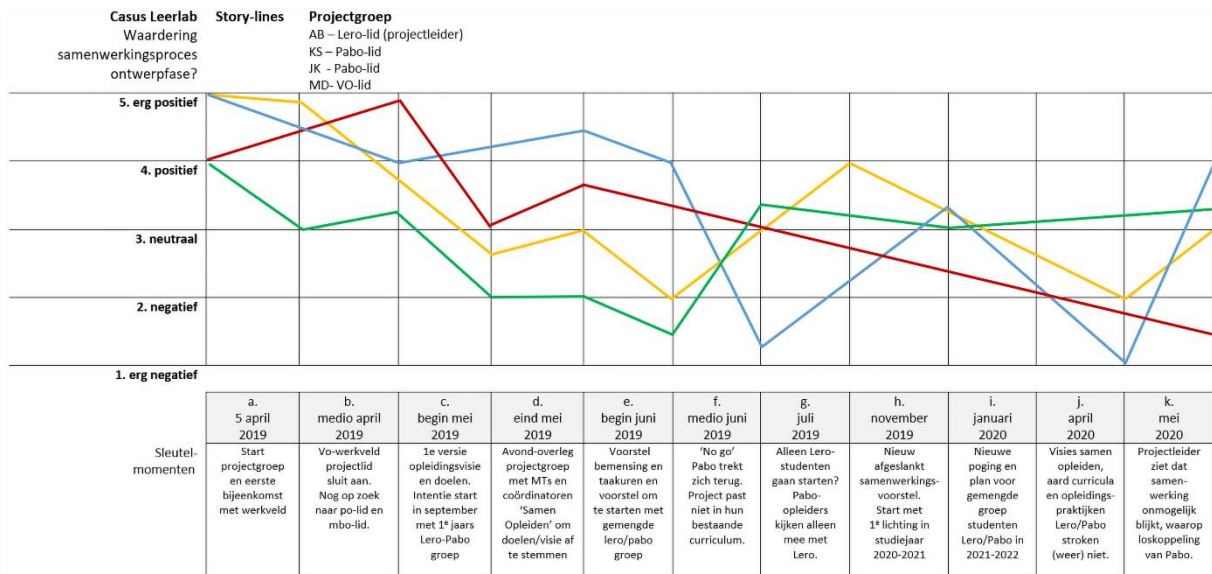
1. 'LeerLab' in het eerste en het tweede jaar van de bachelor lerarenopleiding van Hogeschool Arnhem Nijmegen, gericht op werken in vo- en mbo-scholen met vernieuwende onderwijsconcepten;
2. Deeltijdpabo 'SPRING', gericht op werken in po-vernieuwingsscholen in een grootstedelijke context (Hogeschool Leiden);
3. Geïntegreerde propedeuse Pabo-Social Work, gericht op werken in Integrale Kindcentra (Hanze Hogeschool Groningen);
4. Double degree opleiding Leraar Pedagogiek en tweedegraads lerarenopleiding (Hogeschool van Amsterdam), gericht op de versterking van de pedagogiek in het voortgezet onderwijs;
5. De beroepsgerichte leergemeenschap in de propedeuse van de tweedegraads lerarenopleiding (Hogeschool Windesheim), gericht op het breed beroepsgericht opleiden in heterogene leergemeenschappen;

6. Fontys hybride docent, gericht op het opleiden van tweedegraads leraren én experts 'leren en ontwikkelen' voor andere (non-)profit domeinen en sectoren.

Dataverzameling

De eerste ronde van de dataverzameling van het grotere NRO-onderzoek vond plaats via documentanalyses en groepsinterviews met vertegenwoordigers (projectleiders, opleiders en studenten) van elk van de zes casussen. Om zicht te krijgen op het verander- en samenwerkingsproces is tijdens de groepsinterviews gebruik gemaakt van de storyline methodiek. Een storyline geeft een visueel beeld van hoe betrokkenen een serie gebeurtenissen percipiëren en waarderen (Beijaard et al., 1999). Om de geïnterviewden te helpen bij het terugkijken en hun 'recall bias' te minimaliseren, zijn vooraf in samenspraak met hen sleutelmomenten geïnventariseerd en uitgezet op een tijdlijn. Tijdens het groepsinterview werd ieders persoonlijke waardering van die momenten (erg positief – positief – neutraal – negatief – erg negatief) in een individuele story-line grafiek getekend en vervolgens samengevoegd tot een groepsgrafiek (zie afbeelding 1). De grafiek vormde de basis voor het groepsinterview, met als leidraad drie kernvragen:

- Wat gebeurde er op dat moment waardoor je dit als hoogte- of dieptepunt aangeeft?
- Wat gebeurde er tussen de punten waardoor jouw waardering positiever, dan wel negatiever werd?
- Welke betekenis hebben overeenkomsten en discrepanties tussen individuele story lines?



Afbeelding 1: Storylines van projectgroepleden van een casus in de ontwerpfase. Op de x-as staan momenten in de tijd en op de y-as de mate van waardering.

Dataverwerking

De (audio)transcripten van de groepsinterviews zijn samen met informatie uit de documentanalyse per casus in meerdere rondes door twee onderzoekers van het onderzoeksteam verwerkt tot een narratief. Dit resulteerde in een uitgebreid geschreven ‘portret’. Dit is voor een ‘membercheck’ voorgelegd aan de geïnterviewde vertegenwoordigers van elke casus. Vervolgens voerden drie leden van het onderzoeksteam een cross-case analyse uit (Miles & Huberman, 1994). Daarin werd gezocht naar systematische verschillen, overeenkomsten en patronen over de zes casussen heen. Daarna is de uitkomst van de cross case analyse ter verificatie voorgelegd aan het hele onderzoeksteam. Tenslotte is op basis van de casusportretten in dialoog met de vertegenwoordigers van de zes casussen de veranderstrategie van hun eigen casus getypeerd in termen van de care en courage metafoor.

Resultaten

Op basis van de uitgebreide 'portretten' van de zes casussen vatten we hieronder de kern van elk casusportret kort samen aan de hand van de volgende aspecten: aanleiding, doel, organisatie, aard programma, wel of geen keuze, integraal of deelprogramma, implementatieproces, en aard veranderstrategie. Vervolgens bespreken we ‘cross case’ overeenkomsten en verschillen tussen de zes casussen vanuit het perspectief van de paradox theorie.

Casusportretten³

1. *Spring deeltijd Pabo – HS Leiden*. Spring is een lerarenopleiding waar studenten opgeleid worden tot leraar voor scholen waarbij de pedagogiek en de ontwikkeling van het gehele kind centraal staat. Dit zijn bijvoorbeeld scholen met een vernieuwend onderwijsconcept, maar ook scholen in een grootstedelijke context. Het vernieuwingsinitiatief komt voort vanuit een kleine groep gelijkgestemden die constateerde dat er binnen de lerarenopleidingen te weinig voorbereid wordt op vernieuwend onderwijs. Bij de ideevorming heeft het werkveld een belangrijke rol gespeeld.

Spring krijgt vorm vanuit een klein zelfstandig team dat de drager en bewaker is van de vernieuwing. Met steun van de directie heeft Spring ook een eigen examencommissie gekregen. Er is beperkte wisselwerking tussen het nieuwe en bestaande programma's. Hierdoor was het enerzijds mogelijk om dicht bij de visie en bedoeling te blijven, terwijl anderzijds Spring een 'vreemde eend' binnen de faculteit blijft. De impact op andere opleidingsprogramma's is, ondanks uitnodigingen om kennis te nemen van de vernieuwing, daarom vooralsnog beperkt.

De veranderstrategie van de Spring casus wordt gekenmerkt door een courage benadering: er is sprake van een nieuw alternatief programma, naast het bestaande met een eigen visie en kaders die op belangrijke punten afwijken van de reguliere opleidingen. De steun van de directie is daarbij van essentieel belang geweest. Hoewel de ambitie is om ook andere opleidingen te inspireren, is de vraag in hoeverre dat vanwege de 'status aparte' ook daadwerkelijk lukt.

2. *LeerLab – HAN*. Het LeerLab van de tweedegraads opleidingen van de HAN is een traject voor eerste- en tweedejaars voltijd studenten als alternatieve route voor de beroepscomponent binnen het bestaande curriculum van de tweedegraads lerarenopleidingen.

De belangrijkste aanleiding voor het LeerLab waren ontwikkelingen in scholen die op zoek waren naar leraren die vanuit een brede expertise mee invulling kunnen geven aan de ontwikkeling en uitvoering van eigentijds 'challenge based' onderwijs, zoals dat bijvoorbeeld op Agora scholen plaatsvindt. De uitdaging voor de opleiding was om een opleidingsdidactiek te ontwikkelen die congruent is met een sterke focus op zelfregie van studenten.

³ De beknopte casusbeschrijvingen zijn met instemming van betrokkenen opgenomen in dit artikel.

Het LeerLab wordt als keuzetraject voor studenten van de tweedegraads opleidingen aangeboden. Ambitie is niet om de bestaande opleidingen te vervangen, maar vooral om hen te inspireren. Er is een sterke betrokkenheid van lectoren, en masterstudenten worden ingezet om het programma te onderzoeken. Het LeerLab is enerzijds ingebed in de bestaande kaders en kwaliteitssystemen, maar staat daar anderzijds ook los van.

De LeerLab route is een keuzemogelijkheid voor alle studenten. Een kleine groep studenten maakt daar gebruik van. Mede daardoor is er veel ruimte voor een eigen opleidingsdidactische aanpak die sterk leunt op (ontwikkeling van) stuurkracht van studenten. De casus LeerLab (HAN) ontwikkelde zich vanuit een courage benadering in de richting van een care-benadering. De experimenteer- en ontwikkelruimte voor LeerLab staat voortdurend onder druk van andere curriculumbelangen.

3. *Beroepsgerichte leergemeenschap (BLG) – HS Windesheim.* Aanstaaende vo- en mbo-leraren worden opgeleid in twee leergemeenschappen: de vakspecifieke leergemeenschap (bijv. wiskunde) en de brede heterogene beroepsgerichte leergemeenschap (gekoppeld aan een Opleidingsschool). In de laatste wordt aandacht besteed aan de brede professionele basis (BPB) door in (school)vakoverstijgende groepen projectmatig te werken aan praktijkvraagstukken van de stagescholen.

Aanleiding voor de ontwikkeling van de BLG is een breed geformuleerde visie op het toekomstige beroep van de leraar in het voortgezet onderwijs. Die visie is samen met het werkveld tot stand gekomen. Windesheim heeft gekozen voor een gefaseerde invoering van BLG in alle opleidingen. De BLG is geen optioneel onderdeel, maar een integraal onderdeel van de opleiding. De gefaseerde invoering startte in bereidwillige opleidingen, samen met aandacht voor scholing en intervisie. Een aandachtspunt blijft dat de vakinhoud van de opleidingen onveranderd blijft vanwege beperkte ruimte in de kennisbases, wat het risico van twee gescheiden werelden binnen de opleidingen met zich meebrengt. De BPB is een verplicht onderdeel voor alle tweedegraads opleidingen, geïmplementeerd vanuit een care benadering.

4. *Pabo-Social Work / zorg – Hanzehogeschool.* De opleiding heeft een aanbod op het snijvlak van onderwijs, welzijn en zorg voor 4 tot 14-jarigen. Het gaat om het opleiden van professionals die op reguliere basisscholen, in het speciaal onderwijs en in Integrale Kind Centra de rol van groepsleerkracht combineren met andere rollen, zoals die van brugfunctionaris, intern begeleider, pedagogisch werker of gedragsexpert.

Aanleiding voor de ontwikkelingen binnen de Hanze Hogeschool was de constatering dat er in het werkveld knelpunten ervaren werden in de samenwerking tussen onderwijs en (onderwijs)zorg. Dit signaal uit het werkveld is vervolgens opgepakt door een team vanuit de Pabo, Toegepaste Psychologie en Social Work. Daarnaast was de ambitie om de beroepen in onderwijs en zorg aantrekkelijker te maken. Dat leidde tot een inspirerend gedeeld beroepsbeeld en een opleidingsvisie voor een nieuwe geïntegreerde opleidingsvariant, naast de bestaande opleidingstrajecten van Pabo-Social Work. De kwaliteitskaders van beide opleidingen bleken echter zo verschillend dat het integreren in één opleiding niet mogelijk bleek. Uiteindelijk is gekozen voor een opleidingsvariant binnen de Pabo waarin meer aandacht is voor het domein van kinder- en jeugdwerk: de Pabo-Social Work / zorg route.

Binnen de Hanzehogeschool wordt een scheiding ervaren tussen mensen die betrokken zijn bij de ontwikkeling van het nieuwe programma en mensen die betrokken zijn bij de bestaande programma's van pabo en social work (wij-zij). De Pabo-Social Work / zorg route ontwikkelt zich als nieuw en zelfstandig programma binnen de bestaande kaders en volgens dezelfde spelregels als andere opleidingen. Dat betekent dat dit programma minder gedurfd van opzet is dan het oorspronkelijke idee en dichter bij het bestaande blijft: een verandering aanvankelijk ingestoken vanuit een courage-benadering en verschoven naar de care-aanpak.

5. *Lerarenopleiding Pedagogiek – HvA*. De lerarenopleiding pedagogiek wil aanstaande leraren een breed pedagogisch perspectief geven, en is gericht op een dubbele bevoegdheid van pedagogiek en tweedegraads. Aanstaande leraren krijgen veel ruimte om zelf sturing te geven aan het eigen leer- en ontwikkelproces.

Aanleiding voor de curriculumvernieuwing binnen de HvA was de roep vanuit een aantal Amsterdamse vernieuwingsscholen in het vo en mbo om leraren die een bijdrage konden leveren aan de ontwikkeling en uitvoering van nieuwe onderwijsconcepten in de grootstedelijke context.

Na een poging om een zelfstandige nieuwe lerarenopleiding te starten, is in 2021 besloten om de beoogde opleidingsroute onder te brengen bij het curriculum van de lerarenopleiding pedagogiek. Daarmee werd de vernieuwing organisatorisch verankerd. De verankering had positieve gevolgen zoals: sterker eigenaarschap en betrokkenheid vanuit een bestaand team. Tegelijk daalde het eigenaarschap vanuit een aantal tweedegraads

opleidingen. Met name voor het tweede jaar is dit problematisch, omdat studenten dan moeten kunnen werken aan een tweede bevoegdheid.

De LP startte vanuit een *courage-benadering* als losstaande route. Toen het niet goed lukte, is gekozen voor een *care-benadering*, waarbij een bestaande opleiding (de Lerarenopleiding Pedagogiek) drager werd. Daarmee werd de inbedding beter, maar het programma minder vernieuwend.

6. *Hybride docent – Fontys Hogeschool*. In dit vernieuwingsinitiatief worden hybride professionals opgeleid: tweedegraads leraar én expert in leren en ontwikkelen (voor sectoren buiten het onderwijs). Het opleidingsprogramma bestaat daarom uit twee delen. Het bestaande aanbodgerichte (school)vakgerichte opleidingsdeel en een breed beroepsgerichte opleidingsdeel waar leren in de praktijk, zowel in het onderwijs als in bedrijven en instellingen, en een grote mate van zelfsturing en leervragen van studenten startpunt van het leren vormen.

Met name nieuwe onderwijsvormen in de onderwijspraktijk en de lerarentekorten vormden de aanleiding tot dit initiatief. Bij het ontwerp en implementatie was er veel creatieve ruimte en een sterke mate van eigenaarschap bij een beperkte groep vernieuwers binnen Fontys Lerarenopleidingen. Omdat de geambieerde eigenstandige opleiding met een eigen *croho* niet haalbaar bleek, moest de nieuwe opleidingsroute een opleidingsvariant naar keuze worden binnen de bestaande tweedegraads voltijd lerarenopleidingen.

De noodzakelijke samenwerking met de meeste bestaande (school)vakopleidingen voor tweedegraads leraar verliep door een amalgaam van omstandigheden echter moeizaam. Er was zorg voor verlies van aandacht voor (school)vakinhoudelijke kennis, overlappendheid van het opleidingsprogramma, veel organisatorische rompslomp voor relatief weinig studenten, scepsis over de mate van zelfsturing die studenten aan kunnen en angst dat de nieuwe opleiding studenten zou wegtrekken bij andere Fontys (leraren)opleidingen. De implementatie van het vernieuwingsinitiatief startte weliswaar vanuit een *courage-benadering*, maar ging over naar een *care-aanpak* toen een eigenstandige opleiding niet haalbaar bleek en samenwerking met reguliere opleidingen noodzakelijk werd. Uiteindelijk moest onder andere om bovengenoemde redenen na drie lichtingen studenten het besluit genomen worden om de instroom van studenten voor deze opleidingsroute te beëindigen.

Cross-case vergelijking

Paradox als bron van spanning

De beelden die uit de casusportretten naar voren komen, laten zien dat de oorspronkelijke vernieuwingsambities niet altijd te realiseren zijn. De reikwijdte van de vernieuwing blijft mede daardoor soms beperkter dan oorspronkelijk beoogd. Naast externe kaders zoals de landelijk vastgestelde vakinhoudelijke en generieke kennisbases speelt daarbij ook interne dynamiek binnen het opleidingsinstituut een rol. Bijvoorbeeld in de vorm van spanningen tussen verschillende visies op leren en opleiden, vernieuwende ideeën en formele kaders, tussen mindsets van 'vernieuwers' en 'behouders', en organisatorische spanningen die ontstaan wanneer verschillende opleidingen moeten samen werken of opleidingsprogramma's samengevoegd moeten worden.

In de zes beschreven vernieuwingscasussen zijn ook de door Smith en Lewis (2011) genoemde paradoxen te onderscheiden.. Hieronder geven we enkele voorbeelden:

- a. *Haperend eigenaarschap: de 'belonging' paradox.* Een verschillende mate van eigenaarschap van een vernieuwing wijst naar de paradox van 'belonging'. Niet iedereen voelt zich verbonden met de vernieuwing en de vernieuwers vanwege verschillen in visie en overtuigingen van verschillende groepen in de organisatie. Dat zien we bijvoorbeeld terug in de casussen Pabo-Spring en Fontys en ook in de LeerLab casus. Om vanuit een uitgesproken visie en opleidingsconcept toch tot een radicaal andere aanpak te komen, kreeg een kleine groep van gelijkgestemden de opdracht en ruimte om de vernieuwing uit te werken en handen en voeten te geven in de opleidingspraktijk (courage-aanpak). Dat leidde tot veel ruimte voor een fundamenteel andere manier van opleiden met een sterke mate van eigenaarschap bij een kleine betrokken groep vernieuwers. Dat lijkt in alle drie de casussen ten koste te gaan van het eigenaarschap in de rest van de organisatie, met als gevolg relatief weinig impact op andere (delen van de) opleidingen.
- b. *Twee werelden: de 'learning' paradox.* De paradox van 'learning' (leren) komt aan de oppervlakte als (onderwijs)organisaties moeten veranderen en vernieuwen. Het balanceren tijdens het innovatieproces tussen een courage- en care veranderstrategie is daar een voorbeeld van. In de meeste van de zes casussen moet er wat betreft de vernieuwingsambities water bij de wijn gedaan worden. Spanningen ontstaan ook omdat in sommige casussen opleiders en studenten moeten functioneren in twee 'opleidingswerelden' die

sterk van elkaar verschillen wat betreft onderwijskundige visie en opleidingsdidactiek, zoals bij Fontys en LeerLab.

- c. *Knellende kaders: de 'organizing' paradox.* Nieuwe (delen van) opleidingen moeten ook passen binnen de formele kaders, de bestaande structuren en administratieve processen. Ze moeten deel uitmaken van erkende opleidingsprogramma's, studiepunten opleveren, afgesloten worden met een summatieve beoordeling, en vallen onder examencommissies. Die kaders sluiten vaak niet goed aan bij bevlogen en creatieve ideeën van vernieuwers. Dit speelt in alle zes de casussen. Om meer ruimte aan de vernieuwing te geven is bijvoorbeeld in de Spring casus een ander examenreglement toegepast. Bij Fontys en LeerLab gebeurde het omgekeerde, daar werd de vernieuwing aangepast aan de bestaande formele kaders. Innovatieruimte werd gecreëerd door een beperkt deel van het opleidingsprogramma te vernieuwen en/of deelname aan het vernieuwde deel voor studenten en opleiders facultatief te maken.
- d. *Concurrerende belangen: de 'performing' paradox.* In de zes casussen waren er ook spanningen tussen de verschillende en soms tegenstrijdige eisen van verschillende interne en externe stakeholders. In de Fontys casus bijvoorbeeld ontstond spanning als gevolg van verschillen in inzicht ten aanzien van de haalbaarheid van het na te streven beroepsbeeld, variërend van een breed opgeleide dynamische leraar, die proactief in meerdere beroepscontexten en rollen kan functioneren (de hybride leraar, zoals bijvoorbeeld in de casussen Pabo-Zorg en Fontys), tot een (schoolvak)specialistisch opgeleide leraar voor de specifieke beroepscontext van een school. Een ander visie-element dat onder andere bij LeerLab en Fontys tot interne spanningen leidde en remmend werkte op het innovatieproces, had te maken met verschillende overtuigingen van opleiders ten aanzien van de mate van zelfsturing van studenten in het opleidingsproces.

Veranderstrategie en reikwijdte van de vernieuwing

Spanningen in het innovatieproces en hun onderliggende paradoxen hebben invloed op (impliciete) keuzes van opleidingen ten aanzien van de veranderstrategie. Andersom heeft de gehanteerde veranderstrategie ook weer invloed op het verloop van het innovatieproces. De keuze voor care of courage heeft bijvoorbeeld op zijn beurt gevolgen voor het eigenaarschap van direct of minder-direct betrokkenen bij de vernieuwing. Er is dus sprake van een iteratief

proces. In de zes casussen zien we zowel care als courage als veranderstrategie. Tijdens het vernieuwingsproces treedt door veranderende omstandigheden vaak een verschuiving op van een courage-benadering naar een care-benadering. Dat is bijvoorbeeld het geval in de casussen van Hanze, HvA, LeerLab en Fontys. Het zoeken naar een optimale balans tussen vergaande vernieuwing (courage) en brede implementatie (care) speelt voortdurend. Vaak is het vernieuwde opleidingstraject voor studenten een keuzeoptie voor studenten en opleiders, zoals bij de Hanze Hogeschool, de HAN, Hogeschool Leiden en Fontys. Die keuze biedt meer ruimte om vernieuwingen na te streven die waarschijnlijk niet bij iedere student of bij iedere opleider zouden passen. In een aantal casussens, zoals Windesheim, is sprake van een voor iedereen verplicht nieuw (deel)programma, waar alle studenten, en dus ook alle opleiders, mee te maken krijgen. Bij de HvA is deelname aan de vernieuwde opleiding voor alle studenten die een lerarenopleiding Pedagogiek volgen verplicht, maar niet voor studenten van de tweedegraads lerarenopleiding.

De zoektocht naar een passende balans tussen courage en care kan, naast een keuze voor vrijwillig of verplicht, ook leiden tot de keuze voor vernieuwing van een deel van het programma in plaats van het hele programma. Dit zien we bijvoorbeeld in de casussen van de HAN, Windesheim, de HvA en Fontys. Daar heeft het vernieuwde programma alleen betrekking op de generieke (beroepsgerichte) component van de opleiding en niet op de schoolvakinhoudelijke component. Dit komt deels door de organisatorische complexiteit van de tweedegraads lerarenopleidingen waar in veel gevallen sprake is van 10 tot 16 verschillende vakinhoudelijke opleidingsprogramma's (opleidingen).

Daarnaast spelen kwaliteitskaders in de vorm van vakinhoudelijke kennisbases en toetsen een rol. Mede hierdoor lijkt er minder ruimte te zijn voor vernieuwing, bijvoorbeeld in de richting van meer open curriculum met een opleidingsdidactische aanpak waarin een groter beroep wordt gedaan op de stuurkracht van studenten en opleiders. Risico is dat ingrijpende vernieuwing van een deel van het programma door studenten en opleiders ervaren kan worden als leren en werken in 'twee opleidingswerelden', met elk hun eigen doelen, aanpak en eisen. Dat vraagt een grotere veerkracht van studenten en verhoogt het risico op uitval. Dat zien we bijvoorbeeld bij LeerLab en het Fontys initiatief.

Conclusie en reflectie

Spanning tussen responsiviteit en stabiliteit

De zes geportretteerde casussen laten zien dat iedere casus weliswaar zijn eigen dynamiek heeft, maar dat in elke casus spanningen een rol spelen die voor een deel samenhangen met de courage-care paradox. Bij de zoektocht naar een passende balans tussen deze twee veranderstrategieën spelen op de achtergrond bestaande formele kwaliteitskaders een belangrijke rol. Die komen van verschillende kanten: de overheid (bevoegdheden, bekwaamheidseisen, NVAO-accreditatiekaders), de eigen sector (kennisbases en kennistoetsen, kwaliteitskader Samen Opleiden) en van de hogescholen zelf (organisatiestructuur, interne beleidskaders, examenreglementen, interne audits). Ze komen voort uit de sterke maatschappelijke behoefte om de opleidingskwaliteit van nieuwe leraren en daarmee de kwaliteit van het onderwijs te borgen. Alhoewel de kwaliteitskaders hebben bijgedragen aan de bestendigde kwaliteit en transparantie ten aanzien van de (schoolvak)-inhoudelijke kennis waarover afgestudeerde leraren minimaal moeten beschikken en de manier waarop die in opleidingsprogramma's gestalte krijgt, kunnen ze bij vernieuwing van opleidingsprogramma's ook remmend werken en leiden ook tot relatief starre curricula (Snoek & Van Tartwijk, 2023). Dat gegeven verhoudt zich moeizaam tot de behoefte aan responsieve opleidingsprogramma's die mee kunnen bewegen met maatschappelijke ontwikkelingen, veranderingen in de onderwijspraktijk waarvoor wordt opgeleid en de gespannen arbeidsmarkt voor leraren. Daarmee legt de courage-care paradox nog een andere paradox bloot, namelijk die tussen stabiliteit (borging) en responsiviteit. Beide paradoxen lijken onlosmakelijk met elkaar verbonden.

(H)erkennen en hanteren van paradoxen

Voor vernieuwing is er ruimte nodig om buiten de gebaande paden te treden en te experimenteren met nieuwe vormen van opleiden, niet alleen op het snijvlak van opleidingsinstituut en schoolpraktijk, maar ook op en over de interne grenzen van opleidingsinstituten. Lerarenopleidingen worstelen voortdurend met de vraag welke keuzes daarin te maken en hoe in de gegeven innovatiecontext een optimale balans te vinden tussen de polen van verschillende paradoxen die spanningen kunnen veroorzaken. Dit leidt tot de vraag hoe lerarenopleidingen met paradoxen om kunnen gaan.

Smith en Lewis (2011) onderscheiden in navolging van Poole en Van de Ven (1989) vier typen reacties om bij manifeste spanningen om te gaan met

onderliggende paradoxen: 1) acceptance, 2) spatial separation, 3) temporal separation en 4) synthesis.

Bij 'acceptance' worden paradoxen beschouwd als schier onoplosbare puzzels en is de neiging ze te negeren. De paradoxen verdwijnen hierdoor niet maar blijven onder de oppervlakte en komen op gezette tijden weer naar boven, wat een negatieve invloed heeft op het innovatieproces. De andere drie reacties zijn gericht op het actief hanteren van de paradox. Bij 'spatial separation' is sprake van ruimtelijke scheiden van tegengestelde polen door ze positioneren in aparte (onder)delen van de organisatie. Deze strategie is bijvoorbeeld zichtbaar in de Spring casus van de Hogeschool Leiden. Van 'temporal separation' is sprake als aan taken of opdrachten die spanningen veroorzaken afwisselend in de tijd wordt gewerkt. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar in het LeerLab van de HAN waar opleiders en studenten bepaalde dagen van de week op een andere manier werken dan op andere dagen. Bij 'synthesis' tenslotte is het uitgangspunt dat voor evenwicht in innovatieprocessen de kracht van de ene pool van een paradox (bijvoorbeeld courage) een bepaalde mate van tegenkracht nodig heeft van een andere pool (bijvoorbeeld care). Met andere woorden: het doorgronden en hanteren van de paradox kan juist leiden tot nieuwe inzichten en praktijken die het innovatieproces bevorderen. Daarbij gaat niet om een keuze tussen het een of het ander, maar om het streven naar evenwicht in de gegeven innovatie context, ook wel *en-en denken* genoemd (Smith & Lewis, 2011).

Toegepast op de courage-care paradox betekent dit de erkenning dat beide strategieën elkaar kunnen aanvullen. Kleine initiatieven die heel vernieuwend zijn, zijn mooi voor een kleine groep studenten en opleiders, maar dragen niet altijd bij aan een bredere implementatie van de vernieuwing in de opleiding. Ook een breed initiatief dat alle opleidingen omvat, maar dicht bij het bestaande blijft, heeft slechts beperkt impact. Bij enkel een care-aanpak ontstaat het risico van stagnatie waarbij alles bij het oude blijft. Bij enkel een courage-aanpak ontstaat het risico dat er te weinig waardering is voor wat er afgelopen jaren is opgebouwd en is het risico dat 'het kind met het badwater wordt weggegooid'.

Tot slot

Het proactief hanteren van de courage-care paradox impliceert de erkenning dat beide veranderstrategieën niet alleen naast elkaar kúnnen bestaan, maar ook naast elkaar móeten bestaan. Dat vraagt bij innovatie van lerarenopleidingen om een heldere en expliciete 'theory of change' die door iedereen in de organisatie gedragen wordt, waarbij lerarenopleiders en leidinggevenden beseffen dat beide

benaderingen elkaar aanvullen en nodig zijn om van elkaar te leren en elkaar scherp te houden. Deze *en-en*-aanpak vereist volgens Schaap & Van Lommel (2024) kortgezegd het (h)erkennen en bespreekbaar maken van onderliggende paradoxen in drie stappen: spanningen inventariseren, type paradox bepalen en gezamenlijke acties formuleren. Daarvoor is een open dialoog nodig waarbij zowel de kansen als de valkuilen van een care- en een courage-strategie in alle openheid worden besproken en geëxpliciteerd en waarin aandacht is voor onderliggende behoeften en drijfveren en inleving in het standpunt van de ander en hoe die elkaar kunnen aanvullen (Brughmans, 2016). Een gezamenlijk besef dat een gezonde lerarenopleiding beide polen moet koesteren, omarmen en waarderen kan een *wij-zij* tegenstelling tussen vernieuwers en behouders van het bestaande voorkomen, spanningen kanaliseren, bijdragen aan een gezamenlijk leerproces en de veranderenergie op peil houden.

Auteurs⁴

Dr. Marco Snoek is sinds 2003 lector 'Leren & Innoveren' aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Binnen zijn lectoraat houdt hij zich bezig met vraagstukken rond het beroep van leraar, zoals het beroepsbeeld, de opleiding en verdere ontwikkeling van leraren, leiderschap van leraren en kenmerken van schoolorganisaties en hun invloed op het handelen en welbevinden van leraren.

m.snoek@hva.nl

Dr. Frank Crasborn is sinds 2016 werkzaam als lector 'Integratief Opleiden & Boundary Crossing' bij Fontys Lerarenopleidingen. Hij deed ervaring op als lerarenopleider, projectleider en associate lector bij Fontys en als onderzoeker en docent bij de Open Universiteit en de universiteiten van Maastricht en Zürich. Zijn onderzoek richt zich op vraagstukken rond het leren en professionaliseren van (aanstaande) leraren en hun opleiders, en de ontwikkeling van een praktijkgerichte opleidingsdidactiek in de lerarenopleiding.

f.crasborn@fontys.nl

⁴ Dit artikel kwam tot stand in het kader van het NRO-project Samen Vernieuwend Opleiden (nr. 40.5.21811.006) dankzij de projectbijdragen van een breed onderzoeksteam bestaande uit Quinta Kools, Frank Crasborn, Helma de Keijzer en Martin Vos (Fontys), André Koffeman en Marco Snoek (HvA), Elske Brouwer-Schudde en Ingrid Paalman (Viaa), Herma Jonker en Bruno Oldeboom (Windesheim), Gisela Harteman-van Manen (Agora) en Martje Kuipers (Nieuwste School).

Bruno Oldeboom is als hoofddocent 'Didactiek en het opleiden van leraren' werkzaam op Hogeschool Windesheim, Zwolle. Als lerarenopleider verzorgt hij onderwijs en trainingen in master- en bacheloropleidingen over groepsdynamiek, professionele identiteit en de onderzoekende docent. In het lectoraat 'Onderwijsinnovatie en ICT' doet hij onderzoek naar duurzaam leren en didactisch redeneren. In 2024 rondt hij zijn promotieonderzoek af naar conceptualisering van klassenmanagement op lerarenopleidingen.
b.oldeboom@windesheim.nl

Referenties

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Beijaard, D., van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25(1), 47-62. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(99\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(99)00009-7)
- Brughmans, I. (2016). *Paradoxaal leiderschap. Soepel schakelen tussen tegenpolen*. Boom Uitgevers.
- COMMITT (1996). *Teaching and Learning for the future. Report of the Committee On Multi Media In Teacher Training*. Enschede: Universiteit Twente.
- Crasborn, F. (2018). *Grensovergangen in de lerarenopleiding*. Lectorale rede. Sittard: Fontys Lerarenopleiding.
- de Kool, D., & Nijveld, B. (2014). *Gepersonaliseerd onderwijs: een verkenning van de implicaties voor het primair en voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Risbo, CPI.
- Kools, Q. (2019). Op verkenning in eigentijds onderwijs: input voor opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(4) 333-340. Velon.nl
- Kools, Q., Snoek, M., Paalman, I., & Crasborn, F. (2022). *Rapportage 1e fase NRO-project Samen Vernieuwend Opleiden*. Tilburg: Fontys Hogeschool.
- Lewis, M. (2000). Exploring paradox: Toward a more comprehensive guide. *Academy of Management Review*, 25(4), 760-776.
- Poole, M., & van de Ven, A. (1989). Using Paradox to Build Management and Organization Theories. *The Academy of Management Review*, 14(4), 562-578.

- Schaap, L., & Vanlommel, K. (2024). Why so many change efforts fail: using paradox theory as a lens to understand the complexity of educational change, *International Journal of Leadership in Education*/
- Smith, W., & Lewis, M. (2011). Toward a Theory of Paradox: A Dynamic Equilibrium Model of Organizing. *Academy of Management Review* 36(2), 381–403.
- Snoek, M., & Van Tartwijk, J. (2023). Geen eindpunt, maar een startpunt. De paradox tussen kwaliteit en flexibiliteit. *TH&MA*, 5, 31-35.
- Van Bemmelen, R., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2022). *Exploring the concept of a responsive curriculum in teacher education*. Paper presentation at the EARLI SIG14 conference, Paderborn, Germany.
- Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. *The Curriculum Journal*, 33, 636–659.