

Naar een brede lerarenopleiding?

Lerarenopleiders bijeen in Zwolle

FRITS ROVERS EN THIJS VAN VUGT

Onlangs heeft *Kleio* in een tweetal polemische artikelen aandacht besteed aan de tweedegraads lerarenopleidingen Geschiedenis. In november 2005 schets- te oud-lerarenopleider Cees Bol een somber beeld van de veranderingen in de Utrechtse lerarenopleiding. Door zijn eigen ervaringen uit de jaren zeventig en tachtig te vergelijken met de huidige praktijk aan de Hogeschool Utrecht wilde hij aantonen hoezeer de kennisoverdracht onder invloed van het in het beroepsonderwijs oprukkende competentieleren en de vermaledijde invloeden van het 'Nieuwe Leren' het kind van de rekening is geworden. Hij onderbouwde zijn stelling met kritische uitspraken die Rotterdamse studenten – grotendeels in duale trajecten in de scholen opgeleid – hadden gedaan tegenover Hans Pols, oud-lerarenopleider aan de Hogeschool van Rotterdam.

Yvo Smit en Frans Groot, respectievelijk verbonden aan de opleidingen in Utrecht en Rotterdam, kwamen in *Kleio* tegen deze pessimistische opvattingen in het geweer. Zij probeerden de gang van zaken aan de lerarenopleidingen in een realistisch perspectief te plaatsen: net als hun collega's in het voortgezet onderwijs doen de docenten aan de lerarenopleidingen juist alle mogelijke moeite om een evenwicht te vinden tussen kennis en vaardigheden binnen het vak en tussen theorie en praktijk van het leraarsberoep. Dat zij daarbij al decennialang geconfronteerd worden met steeds wisselende management- en onderwijsmoden en sterk fluctuerende opvattingen over vak en beroep, mag duidelijk zijn.

Er is anno 2006 binnen de lerarenopleiding echter meer aan de hand dan alleen de kwestie van het competentiegericht opleiden. De opleidingen worden geconfronteerd met processen van schaalvergroting van het HBO, het algemene streven naar kostenbesparingen en – conform Europese richtlijnen – het omzetten van curricula naar een structuur die past binnen het internationale Bachelor-Master-systeem (BAMA) en waarin studenten in een 'major-minor'-model keuzevrijheid dienen te krijgen. De vraag is hoe de opleiders van toekomstige geschiedenisleraren zich binnen dit geheel van maatschappelijke en onderwijskundige processen dienen op te stellen.

Jaarlijkse bezinning

Nederland telt acht tweedegraads lerarenopleidingen Geschiedenis. Samen zijn deze opleidingen goed voor zo'n vijftienhonderd studenten in voltijdse en deeltijdse trajecten. Sinds 1994 trekken de geschiedenisdocenten van deze opleidingen – aanvankelijk ruim tachtig, nu in het kader van de bezuinigingen en de verzakelijking ongeveer de helft – zich éénmaal per jaar gezamenlijk terug om zich op een landelijke studiedag te bezinnen op hun activiteiten. Waar gaat het met de lerarenopleidingen naartoe? Welke kansen biedt het meer op de schoolpraktijk gerichte opleiden van leraren? Welke bedreigingen liggen er voor het vak op de loer? Wat kunnen we van elkaar leren?

De thema's van de studiedagen, die bij toerbeurt door een instituut worden georganiseerd, bieden voldoende aanzet tot stevige discussies over het eendere en andere van de opleidingen, maar ze hebben vooral tot doel een landelijke standaard voor het opleiden van leraren geschiedenis te ontwikkelen en te bewaken. Dit jaar was het de beurt aan de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle om de jaarlijkse bijeenkomst te organiseren.

Twee modellen

Op 7 april jongstleden ontmoeten zo'n 35 opleiders elkaar in Zwolle. Het ochtendprogramma stond in het teken van de *Kleio*-polemie. Twee managers – beiden van huis uit historicus – namen daarbij het voortouw.

Marko Otten, directeur van Archimedes Lerarenopleidingen in Utrecht, hield een vurig pleidooi voor één van de Utrechtse opleidingstrajecten, namelijk het Samen Op Scholen (sos), en stelde zich zodoende op als een ware gelovige van het vraaggestuurde 'Nieuwe Leren'. De kern van het opleiden ligt dus in de beroepspraktijk van de scholen, overwegend vmbo-scholen, zelf.

Via een 'conceptuele leerlijn' houdt de student zich weliswaar net als voorheen bezig met vakinhoud en vakdidactiek (waarvoor zo'n dertig procent van de opleidingstijd is uitgetrokken), maar in het sos-model is ook deze leerlijn vraaggestuurd ingericht.

De leraar van de toekomst is voor Otten een breed opgeleide pedagoog, een *team player* bovendien, die flexibel kan inspelen op de behoeften van leerlingen en over de grenzen van zijn eigen vakgebied onderwijs verzorgt in een breed 'leergebied'.

Tegenover dit ideologisch doortimmerde Utrechtse opleidingsmodel plaatste Gert Jan van Setten, afdelingsmanager van de afdeling vo/bve van de Educatieve Hogeschool van Amsterdam, een 'Amsterdams model'.

In dat model, zo stelde Van Setten, wordt eveneens rekening gehouden met de diversiteit van het werkveld en de toenemende roep om pedagogen die de desintegrerende tendensen in onze samenleving te lijf kunnen gaan. Tegelijk echter hecht men in Amsterdam juist aan de noodzaak om goede vakdocenten op te leiden, al was het maar omdat een hoogwaardige kennis-economie niet zonder gespecialiseerde expertise kan.

FRITS ROVERS EN THIJS VAN VUGT
ZIJN VERBONDEN AAN DE LERAREN-
OPLEIDING VAN RESP. AMSTER-
DAM EN SITTARD EN MAKEN DEEL
UIT VAN DE COMMISSIE LERAREN-
OPLEIDINGEN VAN DE VGN.

De eerste twee jaar van de opleiding – daar waar de kennisbasis wordt aangebracht – zijn daarom voor elke student identiek, het derde en vierde jaar is een profilering naar VMBO, HAVO/VWO of de beroepskolom (MBO) mogelijk.

In dit model is het de student die bepaalt of hij uiteindelijk met een meer op vakverdieping, of met een meer op vakverbreding gericht profiel afstudeert.

In de discussie werd duidelijk dat een al te ideologische inkleuring van het opleidingsprogramma op basis van de ideeën van het Nieuwe Leren onder de aanwezige opleiders op veel bezwaren stuitte. Het Amsterdamse pragmatisme genoot de voorkeur, juist omdat deze formule ook ruimte biedt om de studenten in én met de scholen op te leiden, zonder het principe van de vakgerichte kennisoverdracht op te geven.

Alle lerarenopleidingen zetten in op een dergelijk tweesporenbeleid, maar de manier waarop dit beleid gestalte krijgt is zeer divers. De grootste zorg betreft de plaats van het (school)vak in een competentiegerichte opleiding. In het algemeen ziet men het aandeel van het vak in het curriculum – gebaseerd op een landelijk overeengekomen kennisbasis – het liefst vormgegeven via een investering van de helft van de totale studielast van de student (3360 uur).

Vakoverstijgende projecten

In het middagprogramma stond de vraag centraal op welke manier lerarenopleidingen zich rekenschap kunnen geven van hun verantwoordelijkheid om studenten voor te bereiden op een beroepspraktijk die méér van hen verlangt dan lesgeven in het vak geschiedenis alléén.

Op 22 april 2005 werd in Sittard, waar de vorige opleidersdag werd georganiseerd, al ruimschoots aandacht besteed aan de komende veranderingen in de onderbouw van het VO. In samenwerking met collega's van de opleidingen Aardrijkskunde werden toen de mogelijkheden onder de loep genomen om vanuit een eigen vakbesef bij geschiedenis- en aardrijkskundestudenten vakoverstijgende projecten op te zetten. Daardoor zouden de studenten immers niet alleen kernconcepten van 'het andere vak' kunnen opdoen, maar tegelijk ook materiaal in handen krijgen dat zij

in hun eigen onderwijspraktijk kunnen toepassen. Met name in het VMBO, maar niet alleen daar, wordt immers steeds vaker om samenwerking met andere vakken gevraagd.

In Zwolle werd 's middags de discussie hierover voortgezet naar aanleiding van voorbeelden van omgevingsonderwijs, dat zich immers goed leent voor dit soort vormen van vakoverstijgende samenwerking. In enkele workshops konden de deelnemers kennis nemen van initiatieven in het kader van onderwijs over de eigen omgeving, waarbij de opleidingen Geschiedenis en Aardrijkskunde, en soms ook Economie, intensief samenwerken.

De Sittardse opleiding hield een workshop over een breed opgezet project voor eerstejaars studenten geschiedenis, aardrijkskunde en economie over de ontwikkeling van de aardewerk- en glasfabriek van Petrus Regout, de Sphinx, in Maastricht tussen 1834 en nu. In heterogene studiegroepen presenteren de studenten de rol van natuur, arbeid en kapitaal als input in het bedrijf, de technische en organisatorische ontwikkelingen in het productieproces, de veranderingen in omvang en reikwijdte van verkoop en markt, steeds tegen de achtergrond van de maatschappelijke omgeving.

Zij gaan gedurende acht weken aan de slag met behulp van het archief van het bedrijf in het Sociaal Historisch Centrum voor Limburg en met literatuur en internet. Natuurlijk nemen zij via veldwerken ook een kijkje ter plaatse, maar helaas is Sphinx zelf om bedrijfseconomische redenen niet altijd bereid tot medewerking; korte reclamefilms en journaalfragmenten bieden dan een uitweg.

De studenten kiezen doelbewust een vraagstelling ten aanzien van de genoemde aspecten: de invalshoeken van de drie deelnemende vakken moeten duidelijk herkenbaar zijn. Ook in het eindproduct, dat niet alleen uit tekstuele informatie bestaat maar ook illustraties, kaarten en statistieken moet bevatten, komt dat element naar voren.

Een dergelijke opzet kan eenvoudig worden overgebracht naar andere bedrijven buiten de Limburgse hoofdstad, immers die voorbeeldfunctie zit eigenlijk altijd ingebakken in het lesaanbod van elke lerarenopleiding.

Vanuit de Amsterdamse opleiding werd het project 'Noord-Holland' gepresenteerd. In het project, dat deel uitmaakt van een vakverbredingsminor voor derdejaars aardrijkskunde- en geschiedenisstudenten, richten studenten zich in samenwerking met hun stagescholen op cultureel erfgoed waarvan tastbare overblijfselen zijn terug te vinden in het landschap, de steden en dorpen rond de scholen waarop de studenten stage lopen. Concreet gaat het in het project om vier aspecten van cultureel erfgoed: het cultuurlandschap, de gebouwde omgeving, de infrastructuur en de midelen van bestaan.

Voor de school levert dit project lesmateriaal op ten behoeve van omgevingsonderwijsprojecten. Voor de student betekent het echter veel meer: hij maakt immers dankzij het project kennis met de werkwijzen en benaderingswijzen van 'het andere vak'. De geschiedenisstudent leert aardrijkskundige vragen te stellen (wat? waar? waarom daar?) en maakt kennis met aardrijkskundige vaardigheden, de aardrijkskundestudent leert historisch te denken en te redeneren en oefent in de historische vaardigheden verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen.

Ter afsluiting

Er werd al met al in alle workshops geanimeerd gediscussieerd over de aanpak, over de problemen en over de mogelijkheden voor dergelijke vakoverstijgende projecten, waarbij ook enkele studenten van de organiserende opleiding volop meededen. De meerwaarde van een invalshoek vanuit twee of drie samenwerkende vakken werd krachtig ondersteund, al kon lang niet iedereen ervan worden overtuigd dat een dergelijke aanpak op termijn misschien ook structurele consequenties moet hebben voor een verbreding van het curriculum aan de lerarenopleiding. Over één ding waren de lerarenopleiders het in Zwolle namelijk eens: samenwerking met andere vakken heeft alleen zin vanuit een sterk ontwikkelde eigen identiteit. Het blijft dan ook de taak van de lerarenopleidingen Geschiedenis om hun studenten een krachtig ontwikkeld vakbesef bij te brengen. Alleen dan valt over verbreding te praten.