

KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS

Katern 1: De Lerarenopleider

Redactie:
Gerda Geerdink
Ietje Pauw





De *Kennisbasis Lerarenopleiders* is een uitgave van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON). Namens het bestuur van de VELON worden de katernen onder verantwoordelijkheid van Gerda Geerdink en Ietje Pauw samengesteld.

De Lerarenopleider is het eerste deel van een serie van zeven katernen, samengesteld onder redactie van Gerda Geerdink en Ietje Pauw.

Opmaak: Teso / Mathilde van Vliet
Oplage: 3000
Jaar: 2016
Druk: Hollandse Indruk, Werkendam
Web: www.velon.nl

Voorwoord

Inleiding

Wat is een lerarenopleider? Hoe word je een lerarenopleider en wanneer ben je een goede lerarenopleider? Vragen waarop we antwoord proberen te geven in het eerste katern van de vernieuwde *Kennisbasis Lerarenopleiders* van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON).

Het VELON bestuur ziet het als taak om te zorgen voor een actuele kennisbasis. Beoogd wordt om in zeven thematische katernen een actueel overzicht te bieden van relevante kennis over lerarenopleiders en het opleiden van leraren. De kennisbasis is bestemd voor alle lerarenopleiders, en daarmee bedoelen we iedereen die betrokken is bij het opleiden van leraren. Dat zijn in de eerste plaats de lerarenopleiders werkzaam bij hogescholen en universiteiten en de opleiders in de school, maar bijvoorbeeld ook vakdidactici, onderwijskundigen en onderzoekers die een taak hebben bij het opleiden van leraren. Wij hopen dat de vernieuwde kennisbasis een bron wordt waaruit lerarenopleiders kunnen putten: van beginner tot expert, en voor zowel theorie als praktijk en (belangrijk) de verbinding daartussen. De kennisbasis is er voor iedereen die 'meer' wil weten. Het 'meer' gaat in alle gevallen over de inhoud van het beroep en/of de beroepsuitoefening en de onderwijspraktijk, waarin dat gebeurt.

Het begrip kennisbasis heeft verschillende betekenissen. Hier wordt de term gebruikt in de betekenis van alle beschreven kennis die beschikbaar is voor een beroepsgroep. Dat zijn resultaten uit onderzoek, maar ook de kennis die opgedaan is in de beroepspraktijk en die te vinden is in vakbladen zoals het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, in (studie)boeken en in artikelen op internet. De term kennisbasis doet vermoeden dat het verplicht voorgeschreven kennis is waarover een lerarenopleider moet beschikken om het beroep te kunnen uitoefenen. Zo is deze kennisbasis niet bedoeld. De betekenis die wij in dit katern hanteren is die van referentiekader en inspiratiebron; de kennisbasis wil inhoud en richting geven aan de professionalisering of ontwikkeling als lerarenopleider zonder voorschrijvend karakter. De kennisbasis is eveneens een belangrijk hulpmiddel bij zowel de registratieroute als de beoordeling voor het *Beroepsregister voor Lerarenopleiders*. Hij kan gezien worden als een 'Body of Knowledge' of een naslagwerk voor de beroepsgroep en is dekkend voor de kennis zoals beschreven in de VELON beroepsstandaard.

De kennisbasis is onderdeel van het doel en de missie van de vereniging, die als doel heeft "het ondersteunen van mensen die werken aan de opleiding en professionalisering van leraren, gericht op het bevorderen van hun beroepskwaliteit." Dat leidt tot drie hoofdtaken:

- ▶ het ondersteunen, organiseren en faciliteren van een platform voor ontmoeting;
- ▶ het stimuleren van de professionalisering van individuele professionals en de beroepsgroep als geheel;
- ▶ belangenbehartiging voor de kwaliteit van de professie.

Met de (vernieuwing van de) kennisbasis zetten we, vergelijkbaar met het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, vooral in op de eerste twee taken. Anders dan bij het tijdschrift wordt de inhoud van de kennisbasis niet (vooral) bepaald door het aanbod. De katernen worden thematisch geordend en redacteurs en auteurs worden met zorg gekozen en uitgenodigd, waarbij iedere katernredactie en

auteur een eigen perspectief kiest. We streven volledigheid na, waarbij we ons ook realiseren dat dit altijd afhankelijk is van tijd en perspectief. De beroepsgroep zelf stelt vast welke kennis op enig tijdstip relevant en opportuun is.

Actualisering van de kennisbasis

De kennisbasis van een beroep in beweging is niet statisch en vraagt om continue vernieuwing.

Een eerste versie van de *Kennisbasis van Lerarenopleiders* dateert van 2012 (Kennisbasis, 2012).

De totstandkoming daarvan was een initiatief van de Vrije Universiteit Amsterdam. De ontwikkeling van die eerste versie was in handen van een breed samengestelde projectgroep, gecoördineerd door Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink. De presentatie en de overdracht aan de VELON vonden plaats tijdens het Congres voor lerarenopleiders in het voorjaar van 2013. Daarmee nam de VELON tevens de zorg op zich voor het onderhoud en de vernieuwing.

De inhoud is destijds gecategoriseerd naar tien onderdelen: vier kerndomeinen, twee specialisatie-domeinen en twee verbredingsdomeinen. De vier kerndomeinen bevatten de kennis waarover elke lerarenopleider in principe zou moeten beschikken: beroep lerarenopleider, opleidingsdidactiek, leren en lerenden, en doceren en begeleiden. De twee specialisatiedomeinen zijn opleidingstype en vakdidactiek. Tot slot zijn er de vier verbredingsdomeinen: de context; de organisatie; curriculum- en assessmentontwikkeling; en onderzoek.

De vernieuwde en geactualiseerde kennisbasis bouwt voort op de versie uit 2012. We zijn tot een herordening van de tien domeinen gekomen en hebben zeven aandachtsgebieden onderscheiden die in zeven afzonderlijke katernen aan bod zullen komen:

- ▶ De lerarenopleider (dit katern)
- ▶ Beleid en organisatie
- ▶ Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?
- ▶ Vakinhoud en vakdidactiek
- ▶ Leren op de werkplek
- ▶ Onderzoek en lerarenopleiders
- ▶ Socialisatie en persoonsvorming op de lerarenopleiding.

Publicatie en tijdpad

Er is gekozen voor een stapsgewijze vernieuwing. Vanaf voorjaar 2016 zal er elk half jaar een katern verschijnen, zodat in 2019 de versie uit 2012 volledig zal zijn vervangen. Er komt zowel een digitale als een papieren versie. De papieren katernen worden steeds op het jaarlijks Congres en de jaarlijkse Studiedag van de VELON gepresenteerd. De digitale versie is toegankelijk via de website van de vereniging: www.velon.nl. Voor de lezer zijn relevante onderdelen van de kennisbasis te vinden via de beroepsstandaard, via namen van auteurs of via zoektermen.

Tot slot

Aan deze kennisbasis wordt door veel collega's hard gewerkt. We hopen dat zij voor de lezers en gebruikers informatief en inspirerend is en bijdraagt aan de professionalisering van de beroepsgroep.

Namens het bestuur van de VELON

Gerda Geerdink en Ietje Pauw

Inhoud

Hoofdstukken

<i>Hoofdstuk 1</i> <i>inleiding</i>	<i>Gerda Geerdink & Jetje Pauw</i> Lerarenopleiders doen ertoe	7
<i>Hoofdstuk 2</i>	<i>Mieke Lunenberg & Jurriën Dengerink</i> Beroep: Lerarenopleider	15
<i>Hoofdstuk 3</i>	<i>Eline Vanassche</i> De professionele identiteit van lerarenopleiders	29
<i>Hoofdstuk 4</i>	<i>Quinta Kools</i> Aandacht voor beginnende lerarenopleiders Hoe kunnen lerarenopleiders geïntroduceerd worden in het beroep?	41
<i>Hoofdstuk 5</i>	<i>Quinta Kools & Bob Koster</i> Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling?	51
<i>Hoofdstuk 6</i>	<i>Jurriën Dengerink</i> Hoe leren lerarenopleiders?	59
<i>Hoofdstuk 7</i>	<i>Anja Swennen</i> Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis:Een historisch perspectief	77
Informatie over de auteurs		93

Lerarenopleiders doen ertoe

Gerda Geerdink, Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie
Ietje Pauw, Katholieke Pabo Zwolle

Samenvatting

In dit inleidende hoofdstuk wordt kort verwoord waarom lerarenopleiders 'ertoe doen'. Een bekend feit is dat lerarenopleiders veel verschillende taken en rollen hebben, waarbij de bekendste (maar niet de enige) rol die van 'leraar van leraren' is. We beschrijven kort zes professionele rollen en tevens waar lerarenopleiders doorgaans werkzaam zijn. De Kennisbasis Lerarenopleiders staat niet op zichzelf, maar kan gezien worden als een van de middelen van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) om te werken aan verdere professionalisering en erkenning van de beroepsgroep. We geven aan hoe de kennisbasis inhoudelijk gekoppeld is en kan worden aan de Beroepsstandaard voor Lerarenopleiders. Tot slot worden de hoofdstukken geïntroduceerd die achtereenvolgens antwoord geven op de vragen: Wat zijn lerarenopleiders en wat is specifiek aan het beroep lerarenopleider? (H2); Hoe zit het met de professionele identiteit van een lerarenopleider? (H3); Hoe word je een lerarenopleider? en Hoe worden lerarenopleiders geïntroduceerd in het beroep? (H4); Hoe blijven lerarenopleiders in ontwikkeling (H5); Hoe leren ze? (H6) en Hoe heeft het beroep van lerarenopleider zich in de afgelopen twee eeuwen ontwikkeld? (H7).

Inleiding

Zolang er leraren zijn, zijn er opleiders die hebben bijgedragen aan de opleiding en vorming van die leraren. De erkenning van de lerarenopleider als een aparte beroepsgroep neemt pas echt toe sinds de jaren negentig van de vorige eeuw. Die late erkenning kan te maken hebben met de diversiteit binnen de beroepsgroep. Volgens de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) is iedereen professional die werkzaam is bij en ten behoeve van instituten of scholen, waar (aanstaande) leraren worden opgeleid of professionaliseren, een lerarenopleider. Die omschrijving is vergelijkbaar met de definitie van de Europese Commissie (2013, p. 8): "Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers". Beide definities houden in dat iedereen die studenten opleidt tot leraar of nascholing van leraren verzorgt lerarenopleider is, ongeacht of dit nu op een school of een lerarenopleiding plaatsvindt.

Iedereen die studenten opleidt tot leraar of nascholing van leraren verzorgt, is lerarenopleider.

De kwaliteit van het onderwijs is voor een groot deel afhankelijk van de leraar (Lerarenagenda 2013-2020, 2013; European Commission, 2013; Inspectie van het Onderwijs, 2014). En goede en effectieve leraren zijn het resultaat van een samenspel van factoren, waaronder de genoten opleiding en verdere professionalisering. De lerarenopleider speelt daarbij een belangrijke rol (Vereniging Hogescholen, 2015). Een lerarenopleider is net als een leraar werkzaam als instructeur, pedagoog, begeleider, beoordelaar en teamspeler. Daarnaast hebben lerarenopleiders andere rollen en werkzaamheden, omdat zij - aan een doorgaans meer volwassen publiek -

onderwijzen hoe te onderwijzen of 'teach how to teach' (vgl. Loughran, 2015; Murray & Male, 2005). Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2012) zijn op basis van een reviewstudie gekomen tot zes professionele rollen van lerarenopleiders. In dit katern worden ze uitgebreid beschreven, hieronder worden ze kort toegelicht.

Rollen van een lerarenopleider

Leraar van leraren. In die rol komt het onderscheid tussen de leraar en de lerarenopleider het meest prominent naar voren. De lerarenopleider instrueert, begeleidt en beoordeelt studenten óver onderwijs, óver dat wat hij/zij zelf staat te doen! De lerarenopleider moet ervaringskennis articuleren en theorie in praktijk kunnen brengen. Hij is bij al zijn handelen een rolmodel voor aankomende leraren en moet zijn eigen professioneel handelen kunnen expliciteren en onderbouwen. Een lerarenopleider is de enige onderwijsgevende waarbij inhoud van het onderwijs en het handelen van de leraar hetzelfde zijn. Dat noemen we naar Murray and Male (2005) 'second order' teaching. Die gelaagdheid van het beroep is beschreven in de notitie *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders* (Geerdink, et al., 2015). Daarin wordt verwoord dat lerarenopleiders zelf in hun handelen onderling betekenis moeten geven aan de driedelige doelstelling van het onderwijs naar Biesta (2011): kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Voor een lerarenopleider betekent dit dat deze doelstellingen richting geven aan zijn eigen professionalisering en de ontwikkeling van het opleidingsonderwijs, het inzetten op het realiseren van die doelen bij (toekomstige) leraren en het meegeven van bagage aan toekomstige leraren om datzelfde bij hun leerlingen te bewerkstelligen.

De bruggenbouwer. Leraren opleiden vindt plaats op het instituut én in de beroepspraktijk. De lerarenopleider werkt nauw samen met opleiders in de school. Dit vereist een voortdurend naar buiten gericht zijn en afstemmen tussen werkplek en instituut.

Onderzoeker en kennismakelaar. Van de lerarenopleider wordt in toenemende mate verwacht dat hij zijn eigen praktijk onderzoekend kan verbeteren, kennis ontwikkelt over het beroep en de beroepspraktijk en deze kan vertalen naar actuele inhouden en werkwijzen in de beroepsopleiding. Daarbij kan de lerarenopleider nieuwe inhoud en werkwijzen ook weer helpen vertalen naar het werkveld.

De poortwachter. De lerarenopleider volgt en beoordeelt de voortgang en kwaliteit van leraren in opleiding. Het is meer dan vaststellen of iemand voldoende presteert. Op de lerarenopleiding wordt beslist of iemand 'geschikt' is als leraar en een bevoegdheid krijgt. De lerarenopleider bewaakt de toegang tot het beroep van leraar en voert daartoe gesprekken met (potentiële) studenten over hun geschiktheid. In de selectie spelen naast het moeten voldoen aan geformuleerde objectieve en daardoor meetbare maatstaven ook 'roeping, aanleg en persoonlijke identiteit' een rol.

De begeleider. Lerarenopleiders begeleiden doorgaans volwassen studenten bij hun professionele identiteitsontwikkeling. Omdat de praktijk een belangrijke plaats inneemt, is het begeleiden van het leren op de werkplek een belangrijk onderdeel.

Curriculumontwerper. Een lerarenopleider is vaak ook curriculumontwikkelaar en ontwerpt onderwijsmethodieken, om het leren van (aanstaande) leraren te optimaliseren.

Bij de diversiteit aan rollen horen ook verschillende werkplekken. Lerarenopleiders werken (in Nederland) op lerarenopleidingen van hogescholen en universiteiten, maar ook op scholen die samen met instituten voor lerarenopleidingen werken aan de professionele ontwikkeling van nieuwe en zittende leraren. Binnen samenwerkingsverbanden tussen instituten en scholen noemen we de eerste groep instituutopleiders en de tweede schoolopleiders.

Binnen de hogescholen is onderscheid te maken tussen de lerarenopleidingen voor het basis-onderwijs (de pabo's), de bachelor lerarenopleidingen voor (v)mbo en de onderbouw van havo en vwo, en de masteropleidingen voor de bovenbouw van havo en vwo. Op de universitaire lerarenopleidingen worden leraren voor het eerstegraadsveld opgeleid. Aan hogescholen worden leraren voor specifieke domeinen opgeleid, zoals aan de STOAS-opleidingen (Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische onderwijskunde en Scholing), de ALO's (Academies voor Lichamelijke Opvoeding) en de kunstopleidingen. Daarnaast kennen we particuliere instellingen als de LOI en NCOI. In Vlaanderen worden er buiten de hogescholen en universiteiten ook leraren opgeleid in Centra voor Volwassenen Onderwijs (CVO).

Leraren voor primair onderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsopleiding, de agrarische sector, sportonderwijs en de kunsten.

De beroepsgroep

In de kennisbasis wordt geschetst wat de kennis en expertise is die volgens de beroepsgroep gewenst is. Dit eerste katern over 'de lerarenopleider' kan worden gezien als een basistekst, omdat hierin verwoord wordt wie en wat een lerarenopleider is. Met de kennisbasis vestigen we de aandacht op de lerarenopleider als een op zichzelf staand beroep. Tegelijkertijd wordt de kennisbasis ingezet als middel tot verdergaande erkenning van de beroepsgroep. Andere middelen die daarvoor worden ingezet zijn de door de VELON ontwikkelde *Beroepsstandaard voor Lerarenopleiders*, met daaraan gekoppeld het *Beroepsregister voor Lerarenopleiders* en de beroepsregistratieprocedures; daarnaast is er het *Ontwikkelingsprofiel voor Vlaamse Lerarenopleiders* ontwikkeld door VELOV. Deze worden hierna kort toegelicht.

De beroepsstandaard

In de *Beroepsstandaard voor Lerarenopleiders* (zie www.velon.nl) wordt verwoord wat het beroep lerarenopleider inhoudt, over welke bekwaamheden een gemiddeld ervaren lerarenopleider beschikt en op welke kennis hij zijn handelen baseert. Met de beroepsstandaard beoogt de VELON:

- ▮ duidelijkheid te bieden over de aard van het beroep en een referentiepunt voor de beroepsgroep als geheel te vormen;
- ▮ een richtsnoer te bieden voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders;
- ▮ een ijkpunt te leveren voor beroepsregistratie (zie www.velon.nl).

De beroepsstandaard bestaat uit een grondslag van het beroep en vier bekwaamheidsgebieden: opleidingsdidactisch bekwaam, agogisch bekwaam, ontwikkelingsbekwaam en organisatorisch bekwaam. Voldoen aan de beroepsstandaard veronderstelt dat de lerarenopleider de grondslag onderschrijft, vaardig is op de vier bekwaamheidsgebieden en over de daarvoor benodigde kennis beschikt.

Het VELOV ontwikkelingsprofiel

De Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen (VELOV) gebruikt voor vergelijkbare doelen als de beroepsstandaard, het Ontwikkelingsprofiel (Mets & Van den Hauwe, 2015). In het pas vernieuwde profiel is het beroep van lerarenopleider beschreven aan de hand van de zes rollen uit de reviewstudie van Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013). Een belangrijke aanpassing is de aandacht voor de rol als teamlid. Voor alle rollen is aangegeven hoe ze linken aan de rol als teamlid. Leraren opleiden doe je namelijk niet alleen, is de boodschap. Daarnaast wordt nadruk gelegd op de rol van de lerarenopleider als kritische cultuurdrager. Lerarenopleider moeten zich situeren in de wereld en de lokale en globale context de opleiding binnenbrengen.

Behalve in Nederland en Vlaanderen zijn er beroepsstandaarden in de Verenigde Staten (Association of Teacher Educators, 2009: www.ate1.org), Australië (Australian Institute for Training and School Leadership, 2011: www.aitsl.edu.au) en Israël (Mofet-Institute: www.mofet.macam.ac.il/eng/Pages/default.aspx). Alleen in Nederland speelt de standaard een rol bij registratie. Australië gebruikt de standaarden voor het registreren van opleidingen.

De beroepsregistratie

De VELON richtte in 2001 een beroepsregister voor lerarenopleiders in. Omdat de registratieprocedure een grote tijdsinvestering vroeg, relatief duur was en weinig maatschappelijke belangstelling had, is het aantal geregistreerde lerarenopleiders tot 2016 relatief laag. In samenwerking met het Ministerie van OCW, dat hecht aan geregistreerde lerarenopleiders, is de bestaande registratieprocedure in 2015 herzien. Er is ingezet op vereenvoudiging van de procedure en er is meer aansluiting gezocht bij het professionaliseringsbeleid van opleidingen. Daarmee moet worden bewerkstelligd dat vanaf 2017 minstens de helft van alle lerarenopleiders geregistreerd is. Toename van de erkenning van de beroepsgroep en de vergrote aandacht voor de kwaliteit van de lerarenopleiding dragen hier ook aan bij. De registratieprocedure is gekoppeld aan de beroepsstandaard (www.velon.nl).

De lerarenopleider, de kennisbasis en de registratie

De koppeling tussen de gehele kennisbasis, de beroepsstandaard en de registratieprocedure geschiedt door middel van richtinggevende vragen. Bij de inhoud van de kennisbasis zijn, afgeleid van de inhoud van de beroepsstandaard, vragen geformuleerd over elk van de vier bekwaamheidsgebieden. De vragen waarop dit eerste katren over de lerarenopleider antwoord geeft, zijn algemeen en inleidend van aard. De antwoorden zijn behulpzaam bij het betekenisvol en zinvol maken van de grondslag. Het gaat om een eerste kennismaking met het eigene van het beroep lerarenopleider. In hoofdstuk 2 tot en met 7 wordt antwoord gegeven op de volgende vragen:

- ▶ Wat zijn Lerarenopleiders?
- ▶ Wat is specifiek aan het beroep lerarenopleider?
- ▶ Waarin onderscheidt een lerarenopleider zich van een leraar, trainer of onderwijskundige?
- ▶ Hoe zit het met de professionele identiteit van een lerarenopleider?
- ▶ Hoe word je een lerarenopleider?
- ▶ Hoe worden lerarenopleiders geïntroduceerd in het beroep?

- Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling?
- Hoe heeft het beroep van lerarenopleider zich ontwikkeld?

De hoofdstukken: een korte introductie

Hoofdstuk 1: De bijdrage van Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink gaat over *het beroep lerarenopleider* en vooral over de inhoud van het beroep. Hoewel al in 1795 de eerste lerarenopleiding is opgericht, heeft het daarna nog bijna twee eeuwen geduurd voordat erkend werd dat lerarenopleider een apart beroep is. In hun bijdrage wordt samengevat wat het internationale onderzoek naar het beroep van lerarenopleider sinds het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw ons kan leren over het beroep van lerarenopleider. De auteurs gaan in op de specifieke kenmerken van de zes rollen die op basis van onderzoek aan de lerarenopleider kunnen worden toegeschreven: leraar van leraren, onderzoeker, begeleider, curriculumontwikkelaar, poortwachter, en bruggebouwer. In een slotparagraaf maken ze duidelijk wat de te onderscheiden rollen kunnen betekenen voor de individuele lerarenopleider.

Hoofdstuk 2: Eline Vanassche schrijft over *de professionele identiteit van lerarenopleiders*. Er is meer erkenning voor het eigene, de inhoud en de aard van het beroep. Lerarenopleiders definiëren zichzelf vaker als ‘tweede orde onderwijzers’. Daarnaast is er de tendens tot academisering. Lerarenopleiders moeten de vaardigheden en expertise ontwikkelen om praktijkonderzoek van studenten te kunnen begeleiden en om zelf onderzoek te doen. Met daarbij nog de eisen die voortkomen uit maatschappelijke ontwikkelingen staan lerarenopleiders voor nieuwe uitdagingen en dat heeft invloed op hun professionele identiteit. De vragen die centraal staan zijn: Als het opleiden van leraren een eigen professionele identiteit vereist, wat is dan de inhoud van deze identiteit? En: Hoe ontwikkelt deze identiteit zich tijdens de loopbaan? Vanassche vat het bestaande onderzoek naar professionele identiteit samen in drie onderzoekslijnen die elk belangrijke inhoudelijke en conceptuele bouwstenen aanleveren. Allereerst wordt in kaart gebracht wie wanneer als opleider de lerarenopleiding binnenkomt. De tweede onderzoekslijn heeft betrekking op de inhoud en kenmerken van de professionele identiteit van lerarenopleiders. De derde onderzoekslijn focust op de ontwikkeling van die professionele identiteit.

Hoofdstuk 3: Quinta Kools schrijft in haar bijdrage over *de in(tro)ductie van lerarenopleiders in het beroep*. Het bieden van ondersteuning aan startende medewerkers is in het onderwijs niet ongevoel. In de Nederlandse CAO-voortgezet onderwijs 2014-2015 is vastgelegd dat een startende leraar daar recht op heeft, maar voor lerarenopleiders bestaat een dergelijke regeling niet. Het thuisraken in de kenmerken van en het ingroeien in het beroep zijn aandachtspunten voor lerarenopleidingen. Kools beschrijft wat het belang van inductie in het beroep is. Vervolgens wordt aangegeven wat opleidingsinstituten kunnen doen om beginnende lerarenopleiders (zowel instituuts- als schoolopleiders) een goede start te geven. Tot slot wordt ook vermeld wat beginnende lerarenopleiders zelf kunnen doen om zich het beroep eigen te maken, met name wanneer het instituut (te) weinig ondersteuning biedt.

Hoofdstuk 4: Quinta Kools en Bob Koster beschrijven *hoe je als lerarenopleider in ontwikkeling kunt blijven*. Het gaat dan zowel om de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders als om de ontwikkeling van het beroep als geheel. Beide onderwerpen hebben met elkaar te maken: als individuele beroepsbeoefenaren hun professionele ontwikkeling serieus nemen en zich blijven

ontwikkelen, heeft dat zijn weerslag op (het aanzien van) de beroepsgroep als geheel. Kools en Koster besteden aandacht aan drie onderwerpen: 1) waarom zou je als lerarenopleider in ontwikkeling blijven? 2) hoe kun je in ontwikkeling blijven? en 3) waarin kun je je ontwikkelen? De uitwerking biedt de lezer aanknopingspunten en ideeën om zelf invulling te geven aan de eigen professionalisering.

Hoofdstuk 5: Ook deze bijdrage van Jurriën Dengerink behandelt de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders en is gebaseerd op onderzoek naar *hoe lerarenopleiders willen leren en hoe zij zich willen ontwikkelen*. Er wordt een overzicht gegeven van de verschillende professionaliseringsactiviteiten die lerarenopleiders kunnen ondernemen. Hieruit komt naar voren, dat lerarenopleiders zich op vele manieren kunnen ontwikkelen en dat ook daadwerkelijk doen. Vervolgens wordt ingegaan op de voorkeuren van lerarenopleiders als het gaat om het willen leren. In de laatste paragraaf wordt beschreven welke persoonlijke en contextuele factoren van invloed zijn op de manier, waarop lerarenopleiders kunnen en willen leren. Het blijkt van belang aandacht te hebben voor de aanwezige expertise en opvattingen en in hoeverre die congruent zijn met wat de omgeving van de lerarenopleider verwacht. Daarnaast is het van belang, dat er een institutionele context is die het leren stimuleert en faciliteert.

Hoofdstuk 6: In deze laatste bijdrage beschrijft Anja Swennen vanuit *een historisch perspectief de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleiders*. De nadruk ligt op de ontwikkeling en het vastleggen van relevante kennis (namelijk de kennisbasis) voor en door opleiders. Er worden vier periodes onderscheiden, steeds gemarkeerd door belangrijke wetten voor het opleidingsonderwijs. De eerste periode start met de *Wet op het Lager Onderwijs* van 1806. Onderwijzers worden in deze periode vooral opgeleid door ervaren onderwijzers. In de tweede periode vanaf 1857 (*Wet op het lager onderwijs* van 1857) is er sprake van groei en formalisering van het opleidingsonderwijs en de ontwikkeling van lerarenopleiders die steeds vaker vakspecialist worden. Periode drie begint in 1920 met de *Lager-onderwijswet 1920* en loopt via de *Kweekschoolwet van 1953* tot ongeveer 1980. Het is de periode waarin de kweekschoolleeraren zich ontwikkelen tot een sterke beroepsgroep met eigen verenigingen en eigen tijdschriften. In de laatste periode gaan pabo's en de nieuw opgerichte lerarenopleidingen voor het tweedegraadsveld deel uitmaken van het hoger onderwijs. Vooral lerarenopleiders van de universitaire lerarenopleiding en later ook lerarenopleiders van de tweedegraads lerarenopleidingen en de pabo dragen bij aan de kennisbasis voor de beroepsgroep.

Referenties

- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators*. Brussels: EC.
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., van Katwijk, L., Koster, B., Onstenk, J., Pauw, I., Ros, A., Snoek, M., & Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. Zie <http://www.vereniginghogescholen.nl/documenten/onderwijs-1/2252-de-kern-opgaven-van-de-lerarenopleidingen>.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De sector lerarenopleidingen in beeld. Deel 1 Inventarisatie*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Kennisbasis (2012). *Kennisbasis VELON*. Vindplaats: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/kennisbasis-inhoud/>

- Lerarenagenda 2013 - 2020 (2013). Vindplaats: <http://www.delerarenagenda.nl/delerarenagenda>
- Loughran, J. (2015). The demands, challenges and expectations of teacher education. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3), 5-16.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2012). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Mets, B., & Van den Hauwe, J. (2015). *VELOV Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders*. Antwerpen: VELOV. Zie ook <http://www.velov.eu>
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. Zie <http://www.verenighogescholen.nl/hbo-sectoren/pedagogisch/1708-lerarenopleidingen-actieve-rol-bij-verdere-professionalisering-startende-leraren>

Beroep: Lerarenopleider

Mieke Lunenberg & Jurriën Dengerink, Onderwijscentrum VU Amsterdam

Samenvatting

In dit hoofdstuk kaderen we het beroep van lerarenopleider. In de eerste paragraaf beschrijven we de ontwikkeling van het beroep. Hoewel al in 1795 de eerste lerarenopleiding is opgericht, heeft het daarna nog bijna twee eeuwen geduurd voordat erkend werd dat lerarenopleider een vak apart is. De ontwikkeling van het beroep van lerarenopleider in Nederland en Vlaanderen is inmiddels in volle gang, maar nog niet voltooid. Vervolgens geven we in de tweede paragraaf een samenvatting van wat het internationale onderzoek naar het beroep van lerarenopleider, sinds het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw, ons kan leren over het beroep van lerarenopleider. We gaan in op de specifieke kenmerken van zes rollen die op basis van onderzoek aan de lerarenopleider kunnen worden toegeschreven: leraar van leraren, onderzoeker, begeleider, curriculumontwikkelaar, poortwachter, en bruggenbouwer. We besluiten deze bijdrage met een derde paragraaf waarin we ingaan op de betekenis van het voorgaande voor de individuele lerarenopleider.

De ontstaansgeschiedenis van het beroep van lerarenopleider

“Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers”, aldus de inmiddels algemeen geaccepteerde definitie van de Europese Commissie (2013, p. 8). Deze definitie houdt in dat iedereen die studenten opleidt tot leraar of nascholing van zittende leraren verzorgt lerarenopleider is, of dit nu binnen een school of binnen een lerarenopleiding plaatsvindt. Op basis van deze definitie ligt de conclusie voor de hand dat zolang er leraren worden opgeleid er ook lerarenopleiders ‘avant la lettre’ zijn. Tegelijkertijd constateren we dat de inhoud van het beroep van lerarenopleider en wat een lerarenopleider als gevolg daarvan zou moeten kennen en kunnen, tot de jaren negentig van de vorige eeuw nauwelijks aandacht kreeg.

**1795:
de eerste
kweeschool!**

Tot in het begin van de negentiende eeuw werden de meeste Nederlandse leraren in de praktijk opgeleid door meer ervaren collega's. In 1795 werd in Haarlem de eerste kweeschool opgericht. De opkomst van de kweescholen (de voorlopers van de huidige pabo's) betekende een institutionalisering van de opleiding en leidde ertoe dat op de kweescholen personen werden benoemd die geacht werden de kennis en vaardigheden te hebben om toekomstige leraren op te leiden (Van Essen, 2006; Swennen, 2012; 2013). Kweescholen leidden op voor leraar basisonderwijs, toen lager onderwijs.

Om in het middelbaar onderwijs (nu voortgezet onderwijs) les te geven, waren er twee wegen (Wet op het Middelbaar Onderwijs, 1863). Een universitaire opleiding gaf rechtstreeks toegang tot het leraarschap voor het middelbaar onderwijs, waarbij de pedagogisch-didactische aspecten van het leraarschap echter pas sinds 1987, met de invoering van de voltijdse universitaire lerarenopleiding, volop aandacht kregen. Daarnaast werd in 1863 bij wet de mogelijkheid geregeld

om via een staatsexamen een bevoegdheid voor het lesgeven in het voortgezet onderwijs te krijgen, waarvan vooral ambitieuze onderwijzers gebruik maakten. In 1921 ontstonden de deeltijdmo-opleidingen, die opleidden tot dit staatsexamen voor leraar middelbaar onderwijs (Vos, & Van der Linden, 2004). In 1973 kwamen de vierjarige, in het begin tweevakelige, voltijds tweedegraads lerarenopleidingen (nieuwe lerarenopleidingen – NLO's), die in 1986 uitmondten in de huidige hbo-lerarenopleidingen tot leraar voortgezet onderwijs. Op het hbo worden bovendien ook in de STOAS-opleidingen (Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische onderwijskunde en Scholing), de ALO's (Academies voor Lichamelijke Opvoeding) en de kunstopleidingen leraren opgeleid.

Met het ontstaan van de voltijdse opleidingen groeide de kloof tussen de schoolpraktijk en de – vaak nogal theoretische – lerarenopleiding. In het begin van de 21e eeuw leidde dit, gestimuleerd door de overheid, tot experimenten met het 'samen opleiden' van nieuwe leraren door lerarenopleiding en school.

Deze ontwikkelingen in de opleidingen hadden ook gevolgen voor de aard en reikwijdte van het beroep van lerarenopleider. In het kader van samen opleiden werd vanaf ongeveer 2005 overgegaan tot het aanstellen van lerarenopleiders in de school. Deze jongste loot aan de breed vertakte boom van lerarenopleiders, de schoolopleiders, zorgen voor hernieuwde aandacht voor opleiden in de praktijk, maar nu niet door 'slechts' ervaren leraren, maar door schoolopleiders in erkende opleidingscholen (Van Velzen & Volman, 2009).

Lerarenopleiders werken dus in diverse onderwijscontexten (school, instituut) ten behoeve van diverse sectoren (basis- en voortgezet onderwijs, inclusief beroepsonderwijs), met vooral voor het voortgezet onderwijs specialisaties ten aanzien van de fase daarbinnen, het schoolvak et cetera. Naast hun primaire taak (het opleiden van aanstaande leraren) hebben bovendien veel lerarenopleiders een substantiële taak in de begeleiding van de inductie en de voortgezette professionele ontwikkeling van leraren. Ook verzorgen zij post-initiële opleidingen. Kortom, lerarenopleiders vormen een diverse beroepsgroep.

Deze diversiteit van de beroepsgroep is mede de reden dat het tot het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw duurde voor er onderkend werd dat lerarenopleiders een specifieke professionele groep vormen en dat de begeleiding van de beroepsvoorbereiding en de professionele ontwikkeling van leraren een vak apart is. In de achterliggende vijftientig jaar heeft het onderzoek naar het beroep van lerarenopleider en de discussie over wat het beroep van lerarenopleider inhoudt, steeds meer aandacht gekregen.

Wat als kenmerken van een beroep, en meer specifiek van het beroep van lerarenopleider, worden aangemerkt, hangt mede af van de gekozen invalshoek (zie bijvoorbeeld Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Dozy, 2008). Maar dat *specifieke expertise* nodig is en dat richting wordt gegeven aan en gelegenheid wordt geboden tot *professionele ontwikkeling* wordt algemeen gedeeld. Ook de *organisatie van de beroepsgroep* en een *brede maatschappelijke erkenning* zijn belangrijke kenmerken van een beroep. We bespreken deze vier kenmerken hieronder kort (zie ook Hoofdstuk 7 in dit katern: Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis: Een historisch perspectief).

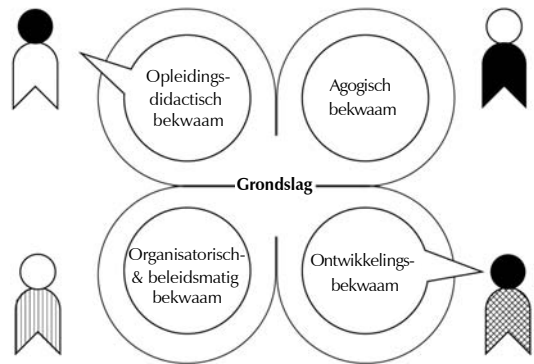
Met de Nederlandse beroepsstandaard, het Vlaamse ontwikkelingsprofiel en de eerste versie van de kennisbasis (Kennisbasis, 2012) worden de contouren geschetst van de gewenste expertise en wordt richting gegeven aan de beroepsontwikkeling (www.velon.nl en www.velov.eu). Het VELON-registratietraject met daaraan gekoppelde intervisietrajecten, diverse cursussen,

opleidingen en masterclasses, en ook projecten waarin lerarenopleiders hun eigen praktijk onderzoeken, bieden Nederlandse en Vlaamse lerarenopleiders daadwerkelijke ondersteuning bij hun professionele ontwikkeling (Attema-Noordewier, Dengerink, Lunenberg, & Korthagen, 2012; De Witte, Simons, Van den Berk, Conings, Gaeremynck, & Van Hooydonck, 2013; Dengerink, Koster, Lunenberg, & Korthagen, 2007; Geursen, Korthagen, Koster, Lunenberg, & Dengerink, 2012; Kools & Schildwacht, 2013; Koster, Béneker, Kools, & Joosten-ten Brinke, 2015; Mets & Van den Hauwe, 2013; Lunenberg, Zwart, & Korthagen, 2009). Onderzoek laat zien dat de aanwezigheid van een referentiekader, zoals een beroepsstandaard of ontwikkelingsprofiel, en een kennisbasis, belangrijk zijn voor het richting geven aan de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider en voor het bevorderen van hun zelfvertrouwen (Koster & Dengerink, 2008).

Een ander kenmerk van beroepsvorming is de organisatie van een platform voor

professionele expertise-uitwisseling en verdere beroepsontwikkeling in een beroepsvereniging. In Nederland is dat de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) en in Vlaanderen de Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen (VELOV).

Ten slotte is de toenemende erkenning vanuit het beleid voor het beroep van lerarenopleider (Europese Commissie, 2013; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2013; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014) een positieve ontwikkeling (zie ook Snoek, 2013). Kortom, er zijn flinke stappen gezet. Wat echter ook in de komende jaren aandacht blijft vragen, is het verbreden van de maatschappelijke steun voor de erkenning van het beroep. Nog lang niet alle lerarenopleiders en hun werkgevers zijn zich bewust van de noodzaak tot professionele ontwikkeling als lerarenopleider. Bovendien zijn veel initiatieven die in de achterliggende decennia zijn genomen om de beroepsvorming en –voorbereiding te stimuleren, afhankelijk geweest van individuen en incidentele financiering en daardoor kwetsbaar. Verdere institutionalisering hiervan is nodig om het beroep van lerarenopleider tot volwassenheid te brengen (Lunenberg, 2014).



Rollen van lerarenopleiders

De toenemende erkenning van het beroep van lerarenopleider heeft er tevens toe geleid dat er vanaf het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw vooral in Noord-Amerika, Australië en enkele Europese landen – waaronder Nederland – door lerarenopleiders zelf onderzoek is geïnitieerd naar wat het beroep kenmerkt en hoe lerarenopleiders voorbereid en ingeleid zouden moeten worden in het beroep. Met name door case studies en door self-study research (lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk) is de kennis over lerarenopleiders in de achterliggende twee decennia aanzienlijk toegenomen (Loughran, 2015; Lunenberg, Zwart, & Korthagen, 2009; Vanassche & Kelchtermans, 2014).

Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013a; 2014) maakten in opdracht van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) de balans op van ruim twintig jaar inter-

nationaal onderzoek naar het beroep van lerarenopleider. Uit deze reviewstudie kwamen zes rollen van lerarenopleiders naar voren waarnaar voldoende onderzoek is gedaan om er conclusies aan te verbinden. In de studie wordt onder 'rol' verstaan: *de persoonlijke invulling van een positie op basis van verwachtingen vanuit de omgeving en een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis*. De zes rollen zijn: leraar van leraren, onderzoeker, begeleider, curriculumontwikkelaar, poortwachter en bruggebouwer. Hieronder bespreken we kort de expertise die bij deze rollen wordt verwacht en geven we aan in hoeverre deze ook al in de praktijk wordt gebracht.¹

Leraar van leraren

Om het onderscheid tussen het werk van leraren en lerarenopleiders te verhelderen, introduceerde Murray de termen eerste en tweede orde onderwijzen (zie Murray & Male, 2005). Bij eerste orde onderwijzen gaat het om leraren die werken met leerlingen. Bij tweede orde onderwijzen gaat het om lerarenopleiders die werken met (aanstaande) leraren. Er is dus sprake van een gelaagdheid. Uit het onderzoek van Murray en Male blijkt dat kenmerkend voor tweede orde onderwijzen is: werken met volwassen leeders, kennis hebben van leerstijlen van leraren-in-opleiding, in staat zijn volwassen leren te structureren en potentieel in studenten herkennen. Daarvoor moeten lerarenopleiders kennis hebben over (het bevorderen van) het leren van volwassenen. Het werken in de context van het hoger onderwijs, met onder andere de verwachting dat men beschikt over academische kennis, onderscheidt lerarenopleiders ook van leraren.

Met de aandacht voor de eigenstandige professie van lerarenopleider kwam er ook meer aandacht voor opleidingsdidactische methoden. Inmiddels zijn 'teach as you preach' en 'walk your talk' ook onder Nederlandse lerarenopleiders geveugelde uitdrukkingen geworden. Terwijl zij aan het werk zijn, zijn lerarenopleiders een voorbeeld voor een (aanstaande) leraar (modeling). Om te zorgen dat hun studenten daarvan ook leren, moeten zij hun eigen handelen en de keuzes die zij daarin maken kunnen expliciteren en theoretisch kunnen onderbouwen (Loughran & Berry, 2005; Loughran, 2015). Een herhaaldelijk onderzocht aspect van het modellen betreft het bevorderen van actief en zelfgestuurd, maar ook betekenisvol leren (Bronkhorst, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011; Donche & Van Petegem, 2011). Ook moeten lerarenopleiders op hun eigen handelen kunnen reflecteren en de keuzes die ze daarin maken, kunnen expliciteren en onderbouwen. Het gaat daarbij om zowel cognitieve als affectieve aspecten. Het groeiende aantal publicaties over opleidingsdidactiek ('pedagogy of teacher education') biedt lerarenopleiders handvatten om dit in de praktijk te brengen. Voorbeelden zijn het 'uitstappen' (de opleider 'stapt eruit' (letterlijk opzij stappen): dat wil zeggen de opleider legt uit wat hij of zij zojuist heeft gedaan en waarom) en 'journal writing' (de opleider schrijft na de onderwijsbijeenkomst een reflectie en geeft de studenten de gelegenheid daarop te reageren) (Swennen, Korthagen, & Lunenberg, 2004; Loughran & Berry, 2005; Thomas & Geursen, 2013).

Een belangrijk aspect van het opleidingsdidactisch repertoire dat hoort bij de rol van leraar van leraren is ten slotte het goed kunnen omgaan met spanningen, bijvoorbeeld tussen

¹. Voor de referenties bij deze paragraaf hebben we een selectie gemaakt uit de Engelstalige wetenschappelijke publicaties die gebruikt zijn in de reviewstudie, en hebben we daarnaast enkele andere referenties toegevoegd, voornamelijk verwijzend naar artikelen die zijn verschenen in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. Voor een overzicht van alle 137 studies en van de overige literatuur die in de reviewstudie is gebruikt, verwijzen we naar Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2013a en 2014. Een uitgebreidere samenvatting van de reviewstudie is eerder gepubliceerd in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013b).

uitleggen of zelf laten ontdekken, en tussen een lesplanning volgen en ingaan op vragen van studenten (Berry, 2007). Dat vereist dat lerarenopleiders beschikken over stevige theoretische kennis, ervaring en beoordelingsvermogen. Juist door het telkens vinden van de goede balans in een spanningssituatie geeft de lerarenopleider invulling aan de rol van leraar van leraren. Uit het onderzoek dat in de afgelopen jaren is gedaan, blijkt dat de meeste lerarenopleiders de bovenstaande kenmerken van deze rol van lerarenopleiders herkennen, maar het ook lastig vinden om deze allemaal in de praktijk te brengen.


Onderzoeker

In toenemende mate wordt op universiteiten en hogescholen van lerarenopleiders verwacht dat zij – ook – onderzoek doen. Studies naar deze rol laten zien dat niet alle lerarenopleiders deze verwachting vanzelfsprekend vinden (Boei, Willemse, & Geerdink, 2014).

Onder lerarenopleiders bestaat geen eenstemmigheid over de vraag of zij de rol van onderzoeker te vervullen hebben en als dat al zo zou zijn, wat deze rol dan zou moeten inhouden: gaat het bijvoorbeeld om lezen van literatuur, begeleiden van onderzoek van studenten of zelf onderzoek doen (Murray, Czerniawski, & Barber, 2011)?

De toenemende nadruk die op deze rol wordt gelegd, leidt ertoe dat lerarenopleiders soms vinden dat hun rol als leraar van leraren in de schaduw komt te staan en dat is een rol waarmee zij zich juist vaak identificeren (Griffiths, Thompson, & Hryniewicz, 2010). De inhoudelijke invulling van de rol van onderzoeker vraagt mede daarom de aandacht (Gemmell, Griffiths, & Kibble, 2010). Drie mogelijke foci voor onderzoek door lerarenopleiders zijn het vak, het primair of secundair onderwijs waarvoor wordt opgeleid en de eigen opleidingspraktijk. Hoewel de meerwaarde van de laatste focus, zeker wanneer de rol van onderzoeker gecombineerd wordt met andere rollen, inmiddels helder is, laat de institutionele en publieke acceptatie van onderzoek naar de eigen praktijk nog te wensen over. Daarnaast blijkt ook de praktische invulling van de rol als onderzoeker vaak problemen op te leveren (Geursen, De Heer, Korthagen, Lunenberg, & Zwart, 2010). Het gaat daarbij om zaken als beschikbare tijd en informatievoorziening, het krijgen van passende ondersteuning en het ontbreken van een onderzoekscultuur binnen lerarenopleidingen.

Kortom, onderzoek toont aan dat de rol van onderzoeker vraagt om verdere verheldering en invulling, zowel door de instituten van hoger onderwijs als door de beroepsgroep zelf. Belangrijke factoren daarbij zijn het ontwikkelen van een passende visie op onderzoek, het expliciteren van verwachtingen en het creëren van een ondersteunende context. Een aanzet om de disposities ten aanzien van onderzoek van lerarenopleiders zelf te verhelderen wordt gegeven door Tack en Vanderlinde (2014) die hiertoe een onderscheid maken tussen verschillende typen lerarenopleiders, zoals bijvoorbeeld de 'enquiring teacher educator' en de 'well-read teacher educator'. Een dergelijke typologie zou lerarenopleiders en instituten kunnen helpen om te expliciteren op welke manieren onderzoekend handelen in relatie met anderen en in context vormgegeven zou kunnen worden.



**De rol
van onderzoeker
vraagt om verdere
verheldering.**

Begeleider

Het centrale aspect van deze rol is de procesbegeleiding van studenten, met name met betrekking tot het werken in de praktijk. Uit het onderzoek van Murray en Male (2005) blijkt

dat het begeleiden van en de zorg voor studenten (“er zijn voor hen”) door lerarenopleiders belangrijk wordt gevonden.

Het internationale onderzoek naar de rol van begeleider is voor het overgrote deel gericht op de veranderende rol van de begeleider op de werkplek. Dit komt omdat het leren op de werkplek en daardoor het aandeel van werkplekbegeleiders in het begeleiden van aanstaande leraren sterk toeneemt. Hun bijdrage aan de opleiding neemt toe en verandert van aard: zij worden meer en meer ‘schoolopleiders’ (Struijven, Ieven, Vrancken, D’hertefeldt, Balcaen, & Romont, 2011). Waar voorheen de rol van de begeleider in de school het introduceren van aanstaande leraren in de school was (Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2010), waarbij zij vooral praktische adviezen gaven, wordt meer en meer verwacht dat lerarenopleiders in deze rol doorvragen en discussie en reflectie stimuleren, waarbij de lokale context wordt overstegen. Ook moeten zij – net als lerarenopleiders in het instituut - hun eigen onderwijsgedrag en het daaraan ten grondslag liggende denken expliciet maken (Van Velzen & Volman, 2009).

Op basis van de beschikbare studies naar de rol van begeleider kunnen we stellen dat de kenmerken daarvoor helder lijken te zijn. Uit de gevonden studies komt echter ook naar voren dat veel werkplekbegeleiders hun nieuwe rol nog onvoldoende (kunnen) invullen (Melief, Tigchelaar, Koster, & Vermunt, 2013). Zij beschikken nog niet over de benodigde kennis en vaardigheden daarvoor (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; 2014) en blijven daardoor steken in het geven van tips. Bovendien blijkt het lastig om het evenwicht tussen aandacht voor leren en aandacht voor zorg goed te bewaken (Farr Darling, 2001). Bullough (2005) waarschuwt dat deze valkuil mogelijk voor werkplekbegeleiders extra groot is: als zij niet voldoende opleiding en ondersteuning krijgen om het leren van studenten te bevorderen, kan er de neiging ontstaan om te focussen op zorg voor de studenten. In verschillende studies wordt dan ook benadrukt dat om de ontwikkeling van werkplekbegeleiders te stimuleren een hecht partnerschap tussen school en opleiding nodig is.

Curriculumontwikkelaar

Lerarenopleiders geven niet alleen vorm aan het eigen onderwijs, maar dragen ook bij aan het gehele curriculum van de opleiding. De invulling van de rol van de lerarenopleider als curriculumontwikkelaar wordt mede bepaald door de visie en uitgangspunten die aan het ontwerpen van een leerplan ten grondslag liggen.

Voorbeelden daarvan zijn: het realistische opleidingsonderwijs, het competentiegericht opleidingsonderwijs, en het opleidingsonderwijs rond kernpraktijken. In het realistisch opleidingsonderwijs staat de ontwikkeling van de leraar als ‘reflective practitioner’ centraal; de focus van de lerarenopleider is gericht op het ontwerpen van een curriculum waarin theorie en praktijk effectief met elkaar worden verbonden (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Belangrijke elementen van zo’n curriculum zijn: werken met opleidingsdidactische modellen, een betekenisvolle samenwerking met scholen en het actief onderzoeken van de eigen praktijk door studenten.

Bij het ontwerpen van een curriculum voor competentiegericht onderwijs wordt een integratie van kennis, vaardigheden, attitude en ervaring nagestreefd, in de veronderstelling dat dit leidt tot succesvolle leraren (Struijven & De Meyst, 2010).

De laatste tijd is er veel aandacht voor curriculumontwikkeling in de lerarenopleiding in samenwerking met scholen. Een voorbeeld daarvan is het opleidingsonderwijs dat rond

kernpraktijken wordt georganiseerd (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Om kernpraktijken te identificeren is een nauwe samenwerking tussen school- en instituutsopleiders noodzakelijk. Voor het ontwerp van een dergelijk curriculum wordt de metafoor van het weefgetouw gebruikt. In een kernpraktijk (de schering) zijn inhoud, didactiek en klassenmanagement geïntegreerd. Gekoppeld aan de kernpraktijken worden studenten ondersteund om hun professionele kennis, vaardigheden en identiteit te ontwikkelen (de inslag). Ideeën over het gewenste curriculum in lerarenopleidingen worden mede ingegeven door politiek-maatschappelijke discussies over gewenste kwaliteiten van leraren en daarmee samenhangende opvattingen over leren en onderwijzen. Zo passeren in de loop van de tijd verscheidene opleidingsvisies de revue.

In de debatten over de visie en uitgangspunten van een curriculum lijken lerarenopleiders echter eerder volgend dan leidend, met als consequentie dat de speelruimte van de lerarenopleider bij het ontwerpen van een leerplan begrensd is.

Poortwachter

In de rol van poortwachter bewaakt de lerarenopleider de toegang tot het beroep. Lerarenopleiders beschikken meestal over vastgelegde standaarden en profielen waaraan de toekomstige leraren moeten voldoen, maar de wegen waarlangs studenten leren om aan deze maatstaven te voldoen, worden bepaald door de opleidingen en lerarenopleiders en verschillen sterk per context (Struijven & De Meyst, 2010).

Constructivistische opvattingen over actief leren hebben ertoe geleid dat op veel opleidingen aan studenten wordt gevraagd om een portfolio samen te stellen. Onderzoek is onder andere gedaan naar de wijze waarop lerarenopleiders portfolio's beoordelen (Smith, 2007; 2010; Tillema & Smith, 2007). Er blijkt bij lerarenopleiders nog veel onduidelijkheid te zijn over wat een portfolio zou moeten inhouden, over de validiteit en betrouwbaarheid van de beoordeling daarvan en over het doel van de beoordeling. Het portfolio wordt zowel gebruikt als middel voor formatieve als voor summatieve beoordeling. Voor de poortwachter is de summatieve functie essentieel teneinde het onderwijs te beschermen tegen incompetentere leraren.

Een ander belangrijk aspect van de poortwachtersrol is de beoordeling van het praktijkgedeelte van de opleiding (Smith, 2010; Struijven & De Meyst, 2010; Struijven, Ieven, Vrancken, D'hertefeldt, Balcaen, & Romont, 2011). Mede door de verschuiving van verantwoordelijkheden van opleiding naar school neemt de rol van schoolopleiders in de beoordeling in belang toe. Overeenstemming tussen studenten en schoolopleiders over wat de focus van de feedback van schoolopleiders op het functioneren van de studenten zou moeten zijn, blijkt daarentegen niet vanzelfsprekend te zijn. Datzelfde geldt ook voor de kwaliteitscriteria waaraan studenten zou moeten voldoen.

Kortom, om de rol van poortwachter goed te kunnen vervullen, is een summatieve, valide en betrouwbare beoordelingsprocedure nodig. Dit blijkt echter in de praktijk lang niet altijd het geval te zijn. Daar komt bij dat lerarenopleiders dikwijls begeleiding en beoordeling combineren. Dit leidt tot een spanning tussen de rol van begeleider en de rol van poortwachter.

Bruggenbouwer

Scholen en schoolopleiders worden steeds meer medeverantwoordelijk voor de opleiding. Het primaire doel van de intensivering van de samenwerking tussen school en instituut is het

beter voorbereiden van de aanstaande leraar. Deze verandering vraagt om lerarenopleiders op school en in het opleidingsinstituut die in staat zijn om aan dit samenwerkingsproces vorm te geven (Van Velzen & Volman, 2009; Melief, Tigchelaar, Koster, & Vermunt, 2013): de rol van bruggenbouwer.

Graham (1998) benadrukt dat het ontwikkelen van een gezamenlijke identiteit van opleiders in school en instituut niet vanzelfsprekend is. De verschillende participanten komen uit omgevingen met een verschillende focus, een verschillend tempo en uiteenlopende culturen en machtsverhoudingen. Martin, Snow, & Torrez (2011) komen tot de conclusie dat het creëren van een 'third space' met daarin een lerarenopleider die zowel in de school als in de universiteit een basis heeft, belangrijk is om de beide netwerken aan elkaar te koppelen.

In de literatuur wordt in het verband van de toenemende samenwerking vaak gesproken over het belang van het creëren van een community of learners. In deze 'third space' wordt een nieuwe gezamenlijke cultuur ontwikkeld en worden onderlinge verhoudingen opnieuw vormgegeven. Om dit te bewerkstelligen dient de lerarenopleider in de rol van bruggenbouwer te zorgen voor het ontwikkelen van een veilige omgeving en een gezamenlijke visie en aanpak. Dat vraagt om specifieke competenties (He An, 2009; Davey & Ham, 2010), zoals het richten van gemeenschappelijke aandacht op specifieke thema's, het consolideren van verworvenheden van de samenwerkende groep, relationele vaardigheden en het bevorderen van een onderzoekende houding.

De rol van bruggenbouwer is een relatief nieuwe rol. Naar de uitwerking daarvan in de praktijk is nog weinig onderzoek gedaan.

'Ik ben lerarenopleider'

Hierboven zijn we ingegaan op de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleider en op de verschillende rollen die lerarenopleiders vervullen. De nadruk lag daarbij op de collectieve verantwoordelijkheid van lerarenopleiders om hun beroep vorm te geven en de kwaliteit ervan te ontwikkelen en waarborgen. De vraag rijst vervolgens wat dit betekent voor de individuele lerarenopleider (vergelijk Onderwijsraad, 2013²).

In deze slotparagraaf willen we daarover, aansluitend bij het voorgaande, twee opmerkingen maken. In de volgende hoofdstukken van dit katern wordt hierop vervolgens verder ingegaan.

Onze eerste opmerking betreft het feit dat de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleider van meet af aan in handen van lerarenopleiders zelf is geweest en hand in hand is gegaan met de ontwikkeling van de individuele lerarenopleider. Internationaal is de initiator en motor achter deze ontwikkeling de in 1993 opgerichte S-STEP community (Self-Study of Teacher Education Practices) geweest, een hechte en actieve Special Interest Group binnen de American Educational Research Association (AERA), die bestaat uit lerarenopleiders die hun eigen praktijk tot onderwerp van onderzoek maken en op die wijze tegelijkertijd hun professionele ontwikkeling vormgeven en bijdragen aan de kennis over het beroep van lerarenopleider. Vanaf het begin heeft de noodzaak van een kritische samenwerking van lerarenopleiders hierbij hoog in het vaandel gestaan. Williams en Ritter (2010) bijvoorbeeld, benoemen hun participatie in de

². De Onderwijsraad (2013) heeft in haar verkenning *Leraar zijn* een kijkkader ontwikkeld waarin deze collectieve en individuele aspecten van een beroep ten opzichte van elkaar worden gesitueerd.

S-STEP community zelfs als vitaal voor de ontwikkeling van hun professionele identiteit als lerarenopleiders en vervolgen: “we strongly believe that collegiality, conversation and collaboration in multiple forums is essential for the professional development of new teacher educators like us - and indeed, for all teacher educators” (p.90). Ook anderen, zoals Berry en Russell (2014), benadrukken het belang van samenwerken, van deelnemen aan een community, van het luisteren naar stemmen van anderen zoals studenten, collega’s en critical friends om zo vanuit een ander perspectief naar zichzelf te kunnen kijken en tegelijkertijd de betrouwbaarheid van onderzoek naar de eigen praktijk te waarborgen. In Nederland en Vlaanderen hebben VELON en VELOV mede gestimuleerd dat lerarenopleiders zich er van bewust zijn geworden dat zij een vak apart hebben, een vak waar je trots op mag zijn.

Een tweede opmerking betreft de wijze waarop lerarenopleiders omgaan met de complexiteit van hun beroep. In een van de eerste studies over lerarenopleider gebruikt Ducharme (1993) de metafoer van de januskop, het hoofd met de twee gezichten en voegt eraan toe dat de lerarenopleider zelf meer dan twee gezichten lijkt te hebben: “School person, scholar, researcher, methodologist, and visitor to a strange planet” (p.6). Zoals blijkt uit de hierboven gegeven samenvatting van het onderzoek dat in de afgelopen decennia is gedaan, is dit niet veranderd. Lerarenopleiders hebben een scala van soms lastig te combineren taken en rollen. Berry (2007) analyseerde de complexiteit van haar eigen opleidingspraktijk en onderscheidde zes ‘tensions’ waaraan zij telkens opnieuw vorm moest geven. Zij concludeert dat niet het oplossen ervan, maar het omgaan met deze ‘tensions’ eigen zijn aan het lerarenopleiderschap. Whitehead (1993) daagt zichzelf en andere lerarenopleiders uit om deze tegenstellingen te onderzoeken en zo een ‘living educational theory’ te ontwikkelen die helpt om op een productieve manier hiermee om te gaan en zo een voorbeeld te zijn voor studenten. Een interessant voorbeeld van zo’n tegenstelling is uitgewerkt door Vanassche en Kelchtermans (2013). Zij laten aan de hand van de analyse van de professionele ontwikkeling van een lerarenopleider zien hoe deze probeert zijn eigen waarden en opvattingen over opleiden vorm te geven binnen een curriculum en context waar andere verwachtingen zijn (zie ook Vanassche, 2014).

**'Belonging'
as a
teacher
educator ...**

De rollen van leraar van leraren en onderzoeker hebben in studies naar lerarenopleiders de afgelopen decennia de meeste aandacht gekregen, en de inhoudelijke elementen van die rollen komen dan ook herhaaldelijk naar voren als sleutelementen van de professionele identiteit van lerarenopleiders. Het gaat daarbij enerzijds om modeling en opleidingsdidactische kwaliteiten en anderzijds om het ontwikkelen van een academische houding en het doen van onderzoek (Murray & Male, 2005; Lunenberg & Hamilton, 2008; Swennen, Jones, & Volman, 2010). Maar het (leren) combineren van leraar van leraren en onderzoeker zijn, roept - zoals in de vorige paragraaf beschreven - vragen en spanningen op.

Van Rijswijk (ervaren leraar van leraren, beginnend onderzoeker) en Bronkhorst (ervaren onderzoeker, beginnend leraar van leraren) onderzochten daarom samen hun eigen transitieproces aan de hand van wekelijkse rapportages (Van Rijswijk & Bronkhorst, 2013). Zij ervoeren – anders dan zij hadden verwacht - veel continuïteit tussen opleiden en onderzoek doen. Als er sprake was van discontinuïteit werd dat negatief beleefd wanneer de ervaren verschillen geen plek konden krijgen, maar verwelkomd als dit gezien konden worden als kennismaking met een nieuwe wereld. Van Rijswijk en Bronkhorst concluderen dat het actief kunnen vergelijken en

spiegelen van de twee werelden bijdraagt aan het (her)construeren en verbreden van hun professionele identiteit. De studie van Van Rijswijk en Bronkhorst laat zien dat het ontwikkelen van een professionele identiteit een nooit afgesloten proces is van het "zichzelf begrijpen/opvatten als..., én om het - altijd tijdelijk en voorlopige - product van dat proces" (Kelchtermans, 2012, p. 9). Het is de wijze waarop beroepsbeoefenaars hun handelen in relatie met anderen en in context expliciteren en rechtvaardigen (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; zie ook Beijaard, 2009). Davey (2013) spreekt in dit verband van 'the valued professional self' (p.6).

Systematisch onderzoek naar de wijze waarop een lerarenopleider zijn professionele identiteit ontwikkelt, is nog schaars, maar het lijkt erop dat lerarenopleiders die professionele ontwikkelingsactiviteiten ontplooiën en zich aanvankelijk presenteren als bijvoorbeeld docent of onderzoeker, zich gaande dit ontwikkelingsproces lerarenopleider gaan noemen. Zij ontwikkelen een 'Belonging': "as a teacher educator: their collective identity, that which binds them as a professional group, and the affinities they feel, or do not feel, with other professional communities." (Davey, 2013, p. 7).

Of zoals een Nederlandse lerarenopleider die zijn eigen praktijk onderzocht het formuleerde: "Ik ben meer dan een docent-plus geworden (...) Ik heb het gevoel dat ik dit jaar lerarenopleider ben geworden (...) door de zelfstudie. Ik heb contact gelegd met andere lerarenopleiders. Zij zijn een spiegel voor me; ik heb het gevoel ontwikkeld dat ik er bij hoor. Ik weet nu dat er een gemeenschappelijk basis is die we allemaal als startpunt gebruiken." (Lunenberg, Korthagen, & Zwart, 2010, p. 264).

Referenties

- Attema-Noordewier, S., Dengerink, J.J., Lunenberg, M.L. & Korthagen, F.A.J. (2012). Kennisbasis, relevantie en nut. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(2), 4-11.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven University of Technology.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Developing practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Berry, A., & Russell, T. (2014). Critical Friends, Collaborators and Community in Self-Study. *Studying Teacher Education*, 10(3), 195-196.
- Boei, F., Willemsse, M., & Geerdink, G. (2014). De onderzoeksrol voor lerarenopleiders in het HBO. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 35-44.
- Bullough, R.V. (2005). Being and Becoming a Mentor: School-based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 143-155.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120-1130.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2014). De 'M-factor' in begeleidingsgesprekken monitoren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 85-98.
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators: Career on the cusp?* London: Routledge. 196pp. <http://www.routledge.com/books/details/9780415536417>.

- Davey, R. & Ham, V. (2010). 'It's all about paying attention!' ... but to what? The '6 Ms' of mentoring the professional learning of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 229-244.
- De Witte, N., Simons, J., Van den Berk, B., Conings, A., Gaeremynck, V., & Van Hooydonck, I. (2013). Lerarenopleiders (terug) voor de klas: enkel winnaars?! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34(4).
- Dengerink, J.J., Koster, B., Lunenberg, M.L. & Korthagen, F.A.J. (2007). Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling: Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders die hebben deelgenomen aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 32-37.
- Donche, V. & Van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222.
- Dozy, M. (2008). 'Het is altijd het beroep van de toekomst geweest'. *De beroepsontwikkeling van het opbouwwerk*. Zutphen: Walburg Pers.
- Ducharme, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College.
- Europese Commissie (2013), *Supporting Teacher Educators*. Brussel: EC.
- Farr Darling, L. (2001), When Conceptions Collide: constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 7-21.
- Gemmell, T., Griffiths, M., & Kibble, B. (2010). What kind of research culture do teacher educators want, and how can we get it? *Studying Teacher Education*, 6(2), 161-174.
- Geursen, J., de Heer, A., Korthagen, F.A.J., Lunenberg, M., & Zwart, R. (2010). The importance of being aware: Developing professional identities in educators and researchers. *Studying Teacher Education*, 6(3), 291-302.
- Geursen, J.W., Korthagen, F.A.J., Koster, B., Lunenberg, M.L., & Dengerink, J.J. (2012). Eindelijk: een Opleiding voor Lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.
- Graham, P. (1998). Teacher research and collaborative inquiry: Teacher educators and high school English teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 255-265.
- Griffiths, V., Thompson, S., & Hryniewicz, L. (2010). Developing a research profile: Mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 245-262.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.
- He, A.E. (2009). Bridging the gap between teacher educator and teacher in a community of practice: A case of brokering. *System*, 37(1), 153-163.
- Jaruszewicz, C., & Landrus, S. (2005). Help! I've lost my research agenda: Issues facing early childhood teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 103-112.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigen-tijdse professional*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. KU Leuven.
- Kennisbasis (2012). Kennisbasis VELON. Vindplaats: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/kennisbasis-inhoud/>
- Kools, Q., & Schildwacht, R. (2013). Ervaringen met een inductietraject voor beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34(4), 29-32.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Koster, B., & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Koster, B., Béneker, T., Kools, Q., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). 'Ik heb nieuwe inzichten opgedaan'. De betekenis van kenniskringen voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 36(1), 29-42.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Loughran, J. (2015). The demands, challenges and expectations of teacher education. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3), 5-16.
- Lunenberg, M. (2014). 'Met het oog op de toekomst.' Enkele gedachten over de beroepsontwikkeling van de lerarenopleider. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 35(3), 39-46.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M-L. (2008). Threading a golden chain. An attempt to find

- our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly* 35(1), 185-205.
- Lunenberg, M.L., Korthagen, F. & Zwart, R.C. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische studiën*, 87(4), 253-271.
- Lunenberg, M.L., Zwart, R.C., & Korthagen, F. (2009). De begeleiding van lerarenopleiders die hun eigen praktijk onderzoeken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 4-10.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013a). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Dengerink, J. (2013b). Het beroep van lerarenopleider: zes rollen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (34)2, 49-60.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Martin, S.D., Snow, J.L., & Torrez, C.A.F. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions within relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Koster, B., & Vermunt, J. (2013). Wat doen schoolopleiders? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 43-56.
- Mets, B., & Van den Hauwe, J. (2013). Vlaamse lerarenopleiders weten waar naartoe! Het ontwikkelingsprofiel als professionaliserings-instrument. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34(4), 31-42.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: OCW.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261-277.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2010). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25(2), 201-223.
- Smith, K. (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school – university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 279-293.
- Smith, K. (2010). Assessing the practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies In Educational Evaluation*, 36(1-2), 36-41.
- Snoek, M. (2013). We gaan er niet over, maar toch... 'Europese' prikkels voor het beroep van lerarenopleider. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34(4), 19-30.
- Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1495-1510.
- Struyven, K., Ieven, J., Vrancken, S., Vanvuchelen, H., D'hertefeldt, M., Balcaen, M., & Romont, R. (2011). Mentorschap: van toevallige passagier naar copiloot? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 32(2), 20-26.
- Swennen, J.M.H., Korthagen, F., & Lunenberg, M.L. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 17-27
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* (proefschrift), Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam. <http://dare.ubvu.vu.nl/handle/1871/38045>.
- Swennen A. (2013). De ontwikkeling van het beroep van lerarenopleiders: Een historisch perspectief. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(4), 7-18.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Journal for Professional Development in Education*, 36(1&2), 131-148.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Thomas, L., & Geursen, J. (2013). Creating spaces for Reflections on Learning to Teach

- a Foreign Language through Open Journals: A Canadian-Dutch Self-Study. *Studying Teacher Education*, 9(1), 18-30.
- Tillema, H., & Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 442-456.
- Vanassche, E. (2014). *(Re)constructing teacher educators' professionalism: Biography, workplace and pedagogy*. Proefschrift KU Leuven.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2013). De professionele leerreis van een lerarenopleider in een LOEP-project: Een narratieve analyse. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 95-106.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Self-study onderzoek door lerarenopleiders onder de loep. Een internationale literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 91(2), 131-146.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014). *Resultaten Beleidsgroepen Lerarenopleidingen*. Brussel: VMOV.
- Van Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal*. Amsterdam: SUN.
- Van Rijswijk, M., & Bronkhorst, L. (2013). Beelden van ontwikkeling: identiteitsontwikkeling op het grensvlak van opleiden en onderzoeken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 107-118.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.
- Vos, J., & Van der Linden, J. (2004). *Waarvan akte: geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987*. Assen: Van Gorcum.
- Whitehead, J. (1993). *The Growth Of Educational Knowledge: Creating Your Own Living Educational Theories*. Bournemouth: Hyde.
- Williams, J., & Ritter, J. (2010). Constructing new professional identities through self-study: from teacher to teacher educator. *Professional Development in Education*, 36(1-1), 77-92.

De professionele identiteit van lerarenopleiders

Eline Vanassche, KU Leuven

Samenvatting

Het opleiden van leraren wordt steeds meer erkend als een eigenstandig beroep. Onder de noemer van de 'professionele identiteit' van lerarenopleiders wordt datgene wat de eigenheid uitmaakt van het professionele handelen van lerarenopleiders samen gebracht. De vraag is echter wat de precieze inhoud is van deze professionele identiteit? En hoe deze identiteit zich ontwikkelt doorheen de loopbaan? Deze vragen staan centraal in deze bijdrage. Het bestaande onderzoek wordt samengevat in drie onderzoekslijnen die elk belangrijke inhoudelijke en conceptuele bouwstenen aanleveren voor een omvattend beeld van de professionele identiteit van lerarenopleiders. Het betreft, op de eerste plaats, onderzoek dat vanuit een demografisch perspectief tracht in kaart te brengen wie precies wanneer als opleider de lerarenopleiding binnenkomt. Ten tweede, gaat het om interpretatieve gevalstudies naar de inhoud en kenmerken van de professionele identiteit van lerarenopleiders. En als derde, onderzoek dat focust op de ontwikkeling van de professionele identiteit van lerarenopleiders. Elke onderzoekslijn maakt duidelijk dat de persoon van de lerarenopleider, wie of wat iemand is, respectievelijk hoe iemand zichzelf ziet, ertoe doet, en dit zowel voor de lerarenopleider zelf als hun leraren-in-opleiding.

Inleiding

De aard en de positie van het beroep van lerarenopleider zijn in verandering. Definieerde een lerarenopleider zich tot voor kort bijvoorbeeld vooral als docent (van een vak) in het hoger onderwijs, nu wordt van hem of haar een opstelling als 'tweede orde opleider' verwacht. Daar waar leraren hun vak onderwijzen aan leerlingen in een 'eerste orde situatie', bestaat de opdracht van de 'tweede orde opleider' erin om aanstaande leraren te onderwijzen over onderwijzen, wat een geheel andere expertise en taakopvatting vereist (zie de bijdrage van Lunenberg en Dengerink in dit katern voor een uitgebreide toelichting hiervan; zie ook Murray & Male, 2005; Murray, 2008). Daarnaast is er een tendens naar academisering in de lerarenopleiding wat betekent dat lerarenopleiders de vaardigheden en expertise moeten ontwikkelen om praktijkonderzoek van studenten op een deskundige manier te begeleiden, maar zelf ook actief onderzoek te doen (zie bijvoorbeeld het domein Onderzoek in de Kennisbasis, 2012). Ook tal van maatschappelijke ontwikkelingen zoals culturele diversiteit, de grootstedelijke context, de taalvaardigheid in het Nederlands van nieuwkomerskinderen, enzovoort, creëren voortdurend nieuwe uitdagingen voor de lerarenopleiding en bij uitbreiding dus ook de lerarenopleider. Al deze onderwijskundige, inhoudelijke en maatschappelijke ontwikkelingen hebben de afgelopen jaren om een heroriëntatie van het beroep gevraagd en daarmee ook een heroriëntatie van de professionele identiteit van de lerarenopleider.

In deze debatten over de aard en de positie van het beroep van lerarenopleider, worden twee zaken duidelijk. Ten eerste, de groeiende erkenning van en waardering voor de rol van lerarenopleiders in kwaliteitsvol onderwijs: gisteren, vandaag en morgen. Het opleiden van leraren wordt steeds meer erkend als een eigenstandig beroep (Vanassche, 2014). Dit vormt niet alleen

de spreekwoordelijke pluim op de hoed van lerarenopleiders die feitelijk de verantwoordelijkheid dragen voor de opleiding van professionele leraren, maar heeft ook belangrijke implicaties voor de opleiding en inductie van beginnende lerarenopleiders, de ondersteuning en verdere professionalisering van ervaren lerarenopleiders, en hoe beleidsmakers deze kwesties benaderen en actief initiatieven nemen voor de beroepsvoorbereiding en professionalisering van lerarenopleiders. Ten tweede, en vanuit professionaliseringsstandpunt minstens een even uitdagende vraag, is deze naar de inhoud van de professionele identiteit van lerarenopleiders. Als het opleiden van leraren een eigen professionele identiteit vereist, wat is dan de inhoud van deze identiteit? En hoe ontwikkelt deze identiteit zich doorheen de loopbaan? Deze vragen staan centraal in deze bijdrage.

Het opleiden van leraren wordt steeds meer erkend als een eigenstandig beroep.

Anno 2015 blijft empirisch onderzoek, waarbij expliciet sprake is van de professionele identiteit als onderwerp van onderzoek, echter nog zeer beperkt. In het onderzoek dat er wel is, wordt de notie 'identiteit' daarenboven op heel verschillende manieren ingevuld, worden er verschillende aspecten, processen of fenomenen onderzocht onder de noemer identiteit, en worden er heel verschillende onderzoeksdoelen nagestreefd. In deze bijdrage vatten we het bestaande onderzoek samen in drie onderzoekslijnen die elk belangrijke inhoudelijke en conceptuele bouwstenen aanleveren voor een omvattend beeld van de professionele identiteit van lerarenopleiders. Ten eerste, onderzoek dat vanuit een demografisch perspectief tracht in kaart te brengen wie precies wanneer als lerarenopleider de lerarenopleiding binnenkomt. Ten tweede, interpretatieve gevalsstudies naar de inhoud en kenmerken van de professionele identiteit van lerarenopleiders. Naast de vraag welke aspecten de professionele identiteit van lerarenopleiders kenmerken, is ten slotte ook de vraag relevant op welke manier deze identiteit zich ontwikkelt doorheen de loopbaan. Deze vraag staat centraal in de derde onderzoekslijn die focust op de ontwikkeling van de professionele identiteit van lerarenopleiders. Hieronder schetsen we de stand van zaken van het onderzoek in elke onderzoekslijn.

Daarbij is het belangrijk om te zien dat professionele identiteit in al dit onderzoek altijd refereert aan een synthese van wat van buitenaf wordt aangedragen, in termen van een (sociaal) aanvaard beroepsbeeld of wat lerarenopleiders zouden moeten kunnen en doen, en wat lerarenopleiders zelf belangrijk vinden op basis van hun persoonlijke ervaringen en geschiedenis (Klaassen, Beijaard, & Kelchtermans, 1999). Hoe het beroep door anderen wordt gepercipieerd en gedefinieerd, wordt steeds in relatie gebracht met en heeft gevolgen voor de persoonlijke identiteit, al is het maar in de vorm van definiëren wie of wat iemand niet is of weigert te zijn, respectievelijk hoe iemand zichzelf (niet) ziet (Søreide, 2007). De persoonlijke en sociale identiteit zijn aldus twee zijden van eenzelfde medaille. Wel hebben onderzoekers in hun werk de beide zijden van de medaille verschillend belicht.

De professionele identiteit van lerarenopleiders vanuit een demografisch perspectief

Begin jaren '90 verscheen er voor het eerst onderzoek dat in kaart trachtte te brengen wie precies wanneer de lerarenopleiding binnenkomt, en dit vanuit een demografisch perspectief. De jaarlijkse rapporten van het RATE - of Research About Teacher Education - project dat

gefinancierd werd door de AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) leverden hiertoe een belangrijke bijdrage. Tussen 1987 en 1991 werd in het kader van dit project jaarlijks een survey uitgestuurd naar lerarenopleiders uit ongeveer 400 opleidingsinstellingen in de VS. De surveydata lieten een relatief stabiel demografisch profiel van de beroepsgroep optekenen. Gemiddeld zijn lerarenopleiders in de VS blanke mannen van middelbare leeftijd die reeds enige tijd in de lerarenopleiding werken (gemiddeld genomen vijftien jaar), en dit vaak binnen een en dezelfde instelling. Meestal deden ze ervaring op als leraar in het basis- of secundair onderwijs alvorens de lerarenopleiding binnen te komen. Het RATE profiel van de lerarenopleider werd bevestigd in gelijkaardig onderzoek, zoals dat van Ducharme en Agne (1982), Goodlad (1990) en Ducharme en Ducharme (1996).

Interessant is verder het werk van Lanier en Little (1996) die de relatie onderzochten tussen de sociaal-economische achtergrond van lerarenopleiders en hun academische status. Hun onderzoek wees uit dat een disproportioneel groot aantal lerarenopleiders afkomstig is uit de lagere middenklasse en er een hoofdzakelijk praktijkgerichte visie over kennis op nahoudt, wat Lanier en Little (1996) verbonden met hun "childhood experiences at home, educational opportunities at school, and restrictive conditions of work as teachers before coming to higher education" (p. 535). Deze kenmerkende sociaal-economische achtergrond is, aldus Lanier en Little (1986), duidelijk gerelateerd aan de relatief lage status van het beroep in de academische context ten opzichte van andere academische disciplines: "The typical lineage of teacher educators has not prepared them to appreciate the traditional values of higher education" (p. 533). Voor een goed begrip van dit onderzoek is het belangrijk om de tijdsgeest in het achterhoofd te houden. De didactiek van de lerarenopleiding (of de 'opleidingsdidactiek') is een jonge academische discipline die zich medio de jaren '90 nog niet als autonoom onderzoeksdomein had ontwikkeld. Meer nog dan de sociaal-economische achtergrond van de beroepsgroep, ligt hier een belangrijke verklaring voor de lage status van het beroep binnen een academische context. Deze redenering geldt ook omgekeerd. Een van de grote problemen met dit type van onderzoek is het feit dat weinig academici zichzelf expliciet gaan definiëren als lerarenopleider binnen een academische context waar andere normen, waarden en prioriteiten gelden dan in een context met een beroepsgerichte finaliteit.

Dit brengt ons bij een tweede probleem met het vertalen van de bevindingen van deze onderzoeklijn naar de beroepsidentiteit van de Nederlandse en Vlaamse lerarenopleider: al deze studies werden uitgevoerd in de Amerikaanse opleidingscontext. Dit probleem geldt overigens voor wel meer onderzoek naar de professionele identiteit van lerarenopleiders. Op dit moment zijn er geen vergelijkbare demografische data over lerarenopleiders in Nederland en Vlaanderen voor handen. Hoewel het in al deze onderzoeken dus over 'opleiders van leraren' gaat, is de institutionele-organisatorische context waarbinnen deze professionals werkzaam zijn op een aantal punten fundamenteel verschillend van de opleidingsinstellingen waarin het merendeel van de leraren in Nederland en Vlaanderen worden opgeleid. Hier worden leraren bijvoorbeeld opgeleid in een historisch gegroeid dual hoger onderwijssysteem, met langs de ene zijde universiteiten waar onderzoek doen altijd een van de kerntaken is geweest, en langs de andere zijde hogescholen met hun traditioneel beroepsgerichte finaliteit (Vanassche & Kelchtermans, 2014). Deze institutionele-organisatorische context kleurt niet alleen de wijze waarop lerarenopleiders zichzelf percipiëren, maar ook hoe ze verwacht worden naar zichzelf, hun rol en positie te kijken. Het zelf doen van onderzoek en hier actief over publiceren in (vak)tijdschriften vormt

voor veel Nederlandse en Vlaamse lerarenopleiders die buiten de universiteit werken dan ook geen vanzelfsprekend onderdeel van hun beroepsidentiteit. Maar zelfs voor universitaire lerarenopleidingen zijn de beschikbare middelen (in termen van tijd, financiële middelen en geschoold personeel) voor specifiek opleidingsdidactisch onderzoek eerder beperkt, wat de feitelijke onderzoekspraktijk minder evident maakt dan men zou verwachten (Vanassche & Kelchtermans, 2014). Deze grote verscheidenheid in institutioneel-organisatorische contexten waarin lerarenopleiders werken en leven, maakt daarnaast ook het label 'lerarenopleider' zelf problematisch in het afbakenen wie wel of niet opleider is. In Nederland worden ervaren leraren op scholen die intensief betrokken zijn bij de opleiding van nieuwe collega-leraren bijvoorbeeld schoolopleiders genoemd, te onderscheiden van de instituutopleiders, werkzaam in de context van het hoger onderwijs. In contexten waar meer schoolgebaseerde opleidingstrajecten ingericht worden, lijkt de (sociale en persoonlijke) identiteit van de lerarenopleider haast synoniem te worden voor deze van de mentor, coach of pedagogisch begeleider (Davey, 2013).

Interessant en veelbelovend in dit verband is het werk van het International Forum on Teacher Educator Development of InFo-TED (zie <http://www.ntnu.edu/info-ted>; Vanassche, Rust, Conway, Smith, Tack, & Vanderlinde, 2015). InFo-TED bevroeg recentelijk in verschillende Europese landen - waaronder ook Nederland en Vlaanderen - lerarenopleiders in een groot-schalige survey. De eerste analyses van de data (Czerniawski, MacPhail, & Guberman, 2015) laten een zeer diverse beroepsgroep zien in termen van vooropleiding, werkcondities, professionaliseringsnoden en onderzoeksbekwaamheden. Meer uitgesponnen analyses van de precieze betekenis van elk van deze aspecten zijn noodzakelijk voor een nader inzicht in de professionele identiteit van lerarenopleiders.

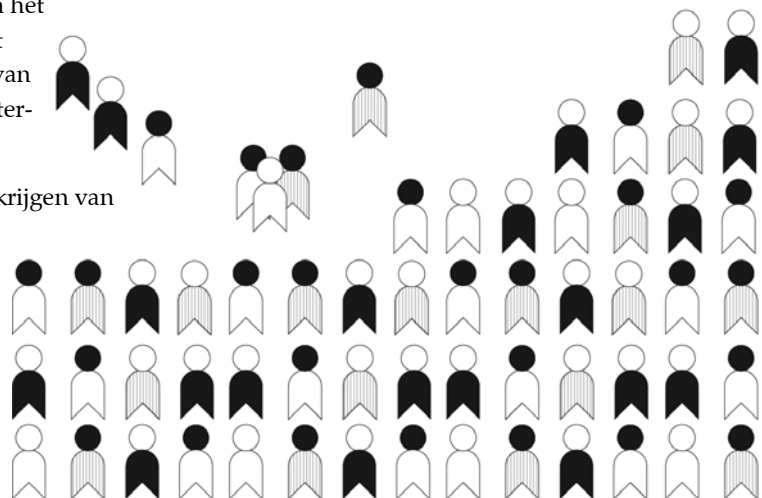
Kenmerken van de professionele identiteit van lerarenopleiders

Een tweede lijn van onderzoek die relevante inzichten oplevert over de identiteit van lerarenopleiders, is onderzoek dat vertrekt vanuit de ervaringen, kennis en opvattingen van lerarenopleiders zelf om inzicht te krijgen in hun beroepsidentiteit. Dit onderzoek naar welke aspecten van het beroep de professionele identiteit van lerarenopleiders het beste karakteriseren, illustreert paradoxaal genoeg in eerste instantie de vele inhoudelijke en methodische parallellen met de identiteit van de leraar. Niet alle aspecten van de professionele identiteit van de lerarenopleider kunnen (en moeten) aldus exclusief behandeld worden. Op basis van een reeks diepte-interviews met ervaren lerarenopleiders secundair onderwijs, concludeerde Davey (2013) bijvoorbeeld dat lerarenopleiders - net als leraren - een relatie van zorg en verantwoordelijkheid opbouwen met hun studenten (in dit geval: leraren-in-opleiding). Lerarenopleiders stellen zich 'ten dienste van' hun studenten, ze zijn gemotiveerd om een 'verschil te maken' in hun leer- en ontwikkelingsproces. Het opleiden van leraren is aldus een morele activiteit, waarin altijd impliciet de vraag aanwezig is: doe ik hiermee recht aan de educatieve noden van de leraren-in-opleiding voor wie ik verantwoordelijk ben? (Vanassche & Kelchtermans, 2013; 2014; 2015). Door de verstrengeling van 'zelf' en kennis is de professionele identiteit van lerarenopleiders dan ook nooit een bundel van instrumentele kwalificaties op basis waarvan ze hun dagelijkse acties kunnen legitimeren, maar is er ook altijd een morele component. Dat maakt dat het opleiderschap gekenmerkt wordt door eenzelfde kwetsbaarheid als het leraarschap (Kelchtermans, 2009; Vanassche & Kelchtermans, 2013).

Tegelijkertijd duidt onderzoek op verschillen tussen beide identiteiten die duidelijk maken dat de professionele identiteit van lerarenopleiders niet louter de afgeleide is van de identiteit van de schoolleraar in het hoger onderwijs. De identiteit van de lerarenopleider is specifiek in termen van het ontwikkelen van een opleidingsdidactiek. Met deze term wordt bedoeld: het expliciteren, inzichtelijk maken en kritisch in vraag stellen van kennis over het onderwijzen. Davey (2013) heeft het in dit verband over 'meta-leraren'. Murray en Male (2005) introduceerden de ondertussen breedbekende notie 'tweede orde onderwijzers' om de gelaagdheid in het opleidersvak duidelijk te maken. Vanuit een tweede orde perspectief is de kernopdracht van de lerarenopleider het onderwijzen over de kwestie onderwijzen en dit dubbele niveau moet dan ook onderkend worden in hun professionele identiteit. Dit dubbele niveau impliceert onvermijdelijk 'modelleren' in de opleidingsdidactiek, maar ook dit altijd op een dubbel niveau (Loughran & Berry, 2005). Enerzijds gaat het hier om zorgen dat de vorm van de opleidingsdidactische aanpak strookt met de inhoud ervan (het 'teach as you preach' of 'walk the talk' principe) en anderzijds om het expliciteren van de onderliggende redenen, afwegingen, beslissingen voor wat men feitelijk doet.

Onderzoek maakt duidelijk dat het lastig is om dat dubbele niveau te realiseren. Zeker in afwezigheid van een georganiseerd opleidings- of inductietraject naar het beroep van lerarenopleider, stellen veel lerarenopleiders hun professionele identiteit samen op basis van hun verwerking van persoonlijke ervaringen. Dit illustreert meteen ook de impact van het voortraject op de wijze waarop lerarenopleiders hun identiteit vormgeven en in hun handelen vertalen. Lerarenopleiders die een voorgeschiedenis hebben als ervaren schoolleraar definiëren hun professionele identiteit bijvoorbeeld in sterke mate vanuit hun kennis van de eerste orde praktijk of de klaspraktijk (het onderwijzen van leerlingen). Ze geven 'hun vak' in het hoger onderwijs en construeren een identiteit als lerarenopleider rond hun ervaringen met en kennis van de dagelijkse klaspraktijk. Deze identiteit wordt overigens ook door studenten in de opleiding nadrukkelijk gewaardeerd. Onderzoek van Smith (2005) en Murray, Davison en John (2006) toont bijvoorbeeld aan dat recente praktijkervaring de kern uitmaakt van de expertise en geloofwaardigheid van lerarenopleiders bekeken door de ogen van aanstaande leraren. Het dubbele niveau van de tweede orde praktijk is echter essentieel om leraren-in-opleiding te doordringen van de complexiteit van het onderwijzen en ook het gesitueerde karakter ervan (Loughran, 2006; Kelchtermans, 2013).

Belangrijk voor het verkrijgen van een nader inzicht in de professionele identiteit van lerarenopleiders is ook het onderzoek dat zich specifiek richt op de relatie tussen de taakopvatting en het professioneel



handelen van lerarenopleiders. Vanassche en Kelchtermans (2014; 2015) onderscheiden en beschreven drie dominante positioneringen van lerarenopleiders: de lerarenopleider van pedagogen, de lerarenopleider van reflectieve leraren, en de lerarenopleider van vakleraren. Elke positionering verwijst naar een samenhangend patroon van opvattingen over goed onderwijs (en dus ook goed opleiden en hun taakopvatting als lerarenopleider), de preferentiële relatie met studenten in de lerarenopleiding, en waardevolle opleidingsdidactische methoden, werkvormen en strategieën om deze opvattingen in de praktijk te realiseren. Hun onderzoek laat zien dat de professionele identiteit van lerarenopleiders zich niet kenmerkt door een vastomlijnde inhoud die ontleend wordt aan wat wetenschappelijk bekend is over het opleiden van leraren (en de effectiviteit ervan). Integendeel, lerarenopleiders laten hun handelen normeren door ervaring en persoonlijke, normatieve - en daardoor ook steeds betwistbare - opvattingen over goed opleiden. Niet alleen illustreert dit opnieuw de impact van de persoonlijke geschiedenis en ervaringen van lerarenopleiders in de identiteitsontwikkeling, maar het maakt ook duidelijk dat onderzoek naar de specifieke knowhow en expertise van lerarenopleiders net deze persoonlijke kennis en opvattingen inzichtelijk moet maken en als vertrekpunt moet nemen.

Het Self-Study of Teacher Education Practices of S-STEP onderzoek (Loughran, Hamilton, Russell, & LaBoskey, 2004; Vanassche & Kelchtermans, 2014) heeft hier aanzetten toe geleverd (zie bijvoorbeeld Berry, 2007; Bullock, 2009). Via het zelf onderzoeksmatig analyseren van de eigen opleidingspraktijk door middel van een 'self-study' benadering, willen lerarenopleiders hun persoonlijke kennisbasis over het opleiden van leraren expliciet maken en kritisch toetsen (valideren) om zo tegelijkertijd ook bij te dragen tot de publieke kennisbasis over het opleiden van leraren (Vanassche & Kelchtermans, 2014). Net omwille van deze uitdrukkelijke ambitie van theorievorming hebben we in eerder werk (Kelchtermans, 2013; Kelchtermans, Vanassche, & Deketelaere, 2014; Vanassche & Kelchtermans, 2014) er uitdrukkelijk voor gepleit om het in het Nederlands niet te hebben over 'zelfstudie' of 'zelfonderzoek' aangezien de klemtoon hiermee ten onrechte komt te liggen op het 'zelf', 'de eigen persoon', of 'wie je bent', in quasi-therapeutische zin. Ofschoon het identiteitsvraagstuk (wie je bent) een uitdrukkelijke rol speelt in wat je doet, heeft de eigen persoon of identiteit als opleider enkel maar betekenis in zoverre het zichtbaar wordt in de praktijk waaraan men gestalte geeft. Door in het Nederlands te spreken over de LOEP-benadering, waarbij LOEP dan staat voor Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk, behouden we die belangrijke toevoeging van 'praktijken van lerarenopleiding' uit het Engels en brengen we het 'zelf' ter sprake waar het hoort: het 'zelf' zoals geïmpliceerd in het feitelijke opleidingsdidactische handelen (Kelchtermans, 2013).

De S-STEP of LOEP-benadering brengt ons bij een laatste thema in deze tweede onderzoekslijn, namelijk de aandacht die veel studies over de identiteit van lerarenopleiders besteden aan de betekenis en waardering van onderzoek in de taakopvatting en -uitvoering van lerarenopleiders (zie o.a. Swennen, Jones, & Volman, 2010; Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013; Izadina, 2014). Zo analyseerden Swennen, Jones en Volman (2010) de onderzoeksliteratuur in diverse landen en omschreven ze 'de onderzoeker' als een van de vier sub-identiteiten van de lerarenopleider, naast die van 'voormalig leraar', 'leraar binnen het hoger onderwijs' en 'leraar van leraren'. Izadina (2014) bevestigt hun analyse in haar meer recente en breed opgezette analyse van de Europese onderzoeksliteratuur. Tegelijkertijd toont empirisch onderzoek, met name in de Nederlandse en Vlaamse context, aan hoe lastig lerarenopleiders het hebben om dit aspect van hun identiteit uit te bouwen. Lerarenopleiders prioriteren - vanuit hun morele engagement -

(het verder ontwikkelen van) hun opleidingspraktijk en de pedagogische relatie met hun leraren-in-opleiding (Davey, 2013), eerder dan het wetenschappelijk rapporteren over deze praktijk en dus ook het voldoen aan alle academische eisen die daarvoor gelden. We werden uitdrukkelijk geconfronteerd met deze spanning tussen praktijkrelevantie en wetenschappelijke rigurositeit (Vanassche & Kelchtermans, 2014) tijdens onze ervaringen als begeleiders van de LOEP-onderzoeken van een groep ervaren lerarenopleiders (Kelchtermans, Vanassche, & Deketelaere, 2014). De lerarenopleiders waren in eerste instantie geïnteresseerd in het verbeteren van het leren en ontwikkelen van hun leraren-in-opleiding. Vanuit die concrete motivatie hadden ze gekozen om mee te stappen in het project. Het in hun eigen ogen trage, technische, tijdrovende karakter van het opzetten van een LOEP-onderzoek en de vereiste reflectieve onderzoekershouding stonden hier vaak haaks op. Hun ervaringen tonen aan dat het niet eenvoudig is om twee zo verschillende agenda's constructief met elkaar te verbinden: het onderzoekswerk tegenover de (veelheid aan) opleidingstaken waar de eerste motivatie en loyaliteit van de lerarenopleider ligt. Dit heeft belangrijke gevolgen voor de betekenis en waardering van onderzoek binnen de taakopvatting en identiteit van lerarenopleiders. Op dit punt blijkt overigens duidelijk hoe het beroepsbeeld van de lerarenopleider ook bestaat buiten de lerarenopleider om en mede door verwachtingen vanuit de specifieke organisatorische-institutionele context waarbinnen men functioneert (die bijvoorbeeld duidelijk verschillend liggen in de universitaire en hogescholencontext), wordt bepaald. Eigenlijk, zo zou men kunnen zeggen, moet er dan ook een onderscheid gemaakt worden tussen 'rolverwachtingen' die aan de lerarenopleider worden gesteld (zoals het opnemen van een onderzoekersrol) enerzijds, en hoe en in welke mate lerarenopleiders deze feitelijk betrekken op hun eigen handelen en identiteitsontwikkeling anderzijds. Onderzoeken zoals dat van Davey (2013) en Kelchtermans, Vanassche en Deketelaere (2014), maar ook de inzichten uit de InFo-TED survey waarnaar we eerder verwezen, lijken te suggereren dat dit laatste eerder beperkt is in Nederland en Vlaanderen, althans met betrekking tot het zelf opzetten van onderzoek.

De
onderzoeks-
agenda staat soms
haaks op de peda-
gogische relatie
met leraren-in-
opleiding.

De ontwikkeling van de professionele identiteit van lerarenopleiders

De laatste lijn van onderzoek focust specifiek op de ontwikkeling van de professionele identiteit van lerarenopleiders. In zekere zin kunnen deze studies gelezen worden als de evenknie van de eerste onderzoekslijn, maar dan expliciet vertrekkende vanuit de persoonlijke opvattingen, ervaringen en perspectieven van lerarenopleiders.

Wat dit onderzoek opnieuw duidelijk illustreert, is de impact van de voorgeschiedenis van lerarenopleiders op hun taakopvatting en hoe deze geoperationaliseerd wordt in hun handelen als lerarenopleider. Iemand die bijvoorbeeld de lerarenopleiding binnenkomt als expert in een bepaald vakgebied (bijvoorbeeld een wiskundige of grammaticus), kan terugvallen op een zeer uitgebreide en accurate kennis van het vakgebied (alhoewel hun kennis van het vakgebied niet steeds vakdidactische kennis omvat), maar heeft weinig feitelijke ervaring in en met de klaspraktijk en weinig inzicht in de problemen die beginnende leraren op hun pad zullen tegenkomen. Iemand die de lerarenopleiding instroomt als ervaren schoolleraar, kan terugvallen op een

uitgebreide didactische bagage en persoonlijke ervaring met en inzicht in de complexiteit van de klaspraktijk. Maar precies omdat hun kennis ontwikkeld werd in de praktijksetting, ervaren deze opleiders het als lastig om hun kennis te delen met leraren-in-opleiding in enige andere vorm dan 'tips en tricks'. Dus geen enkel voortraject vormt als dusdanig een afdoende basis om leraren-in-opleiding op een adequate manier te ondersteunen in hun leer- en ontwikkelingsproces.

De transitie van ervaren schoolleraar naar lerarenopleider is in de praktijk het vaakst voorkomende en ook het meest onderzochte parcours.

Op basis van een analyse van de loopbaanverhalen van een groep van dertig vrouwelijke lerarenopleiders, documenteerde Acker (1997) enkele prominente 'areas of struggle' in het ontwikkelen van een professionele identiteit zoals: 'catching up' aangezien ervaren leraren pas later in hun loopbaan de lerarenopleiding instromen, het opbouwen van status in de academische context en, daarbij nauw aansluitend, het ontwikkelen van onderzoeksexpertise, en bovenal het ontwikkelen van een persoonlijke kennisbasis over de lerarenopleiding vaak nadat men ervaren heeft dat kennis van de eerste orde context onvoldoende is om te onderwijzen over onderwijzen. Dat deze thema's ook breder geldig zijn en een hoge actualiteitswaarde hebben, werd bevestigd in het proefschrift van Swennen (2012) en het verslag van het onderzoek van het Research Development Centre van de Association for Teacher Education in Europe naar de inductie-ervaringen van beginnende lerarenopleiders uit zes verschillende landen, waaronder Vlaanderen en Nederland maar ook Israël en het Verenigd Koninkrijk (zie Van Velzen, Van der Klink, Swennen, & Yaffe, 2010).

Kennis delen in enige andere vorm dan 'tips en tricks' is lastig voor voormalig schoolleraren.

“De ervaring als leraar kan de inductie van lerarenopleiders vergemakkelijken, maar tegelijkertijd ook verhinderen dat beginnende lerarenopleiders zich voldoende bewust worden van het verschil tussen 'leraar zijn' en 'lerarenopleider zijn', met als gevolg dat zij zich onvoldoende realiseren dat leren en ontwikkelen noodzakelijk zijn om de transitie naar lerarenopleider succesvol te laten verlopen.” (Van Velzen et al., 2010, p. 22).

Verder zijn er pogingen ondernomen om verschillende fasen te onderscheiden in de transitie van schoolleraar naar lerarenopleider (zie o.a. Southworth, 1995; Murray & Male, 2005; Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006; Swennen, Jones & Volman, 2010; Wood & Borg, 2010). Wood en Borg (2010) onderscheiden bijvoorbeeld achtereenvolgens de fasen van (1) immobilisatie, (2) het ontkennen van de noodzaak om te veranderen, (3) het accepteren van de realiteit, en (4) het zoeken naar betekenis en integratie van de twee identiteiten, namelijk deze van ervaren schoolleraar en beginnende lerarenopleider (p. 26). Ze steunen hiervoor op het ontwikkelingsmodel van Parker and Lewis (1981) dat zijn geldigheid bewezen heeft in het onderzoek naar de leraarloopbaan. Murray en Male (2005) en Murray (2005; 2008) conceptualiseren de transitie in termen van het ontwikkelen van een nieuwe identiteit als tweede orde practicus in het hoger onderwijs. De weg daarheen omvat een reeks onzekerheden: "feeling deskilled, anxious, vulnerable, powerless and insecure" (Murray & Male, 2005, p. 125). Deze studies zijn met name relevant, omdat ze de ontwikkelingen in het handelen, denken, en voelen van lerarenopleiders doorheen deze fasen, trachten te begrijpen en te expliciteren. Zo toont dit werk dat de transitie van leraar naar lerarenopleider weliswaar een ingrijpend proces is met een aantal inherente

crisismomenten, maar verder vooral gradueel verloopt (Murray & Male, 2005; Bates, Swennen, & Jones, 2008; Harrison & McKeon, 2008). Daarnaast maken deze studies duidelijk dat de transitie niet impliceert dat de ene professionele identiteit (die van de eerste orde leraar) wordt ingeruild voor een andere, meer complexe of geavanceerde identiteit (die van de tweede orde opleider), maar net berust op een intense en wederkerige relatie tussen beide identiteiten. Het worden van lerarenopleider, ervaren beginnende lerarenopleiders dan ook niet in eerste instantie als een promotie of een omhoogklimmen op de onderwijskundige ladder, maar eerder als een groeien in het professional zijn (Loughran, 2006).

Veel van het onderzoek naar de identiteitsontwikkeling van lerarenopleiders is narratief georiënteerd. Vanuit een narratieve onderzoeksoriëntatie vormen de verhalen (of 'narratieven') van lerarenopleiders niet enkel de onderzoeksdata, maar ook het centrale vehikel voor het ontwikkelen van de eigen professionele identiteit. De professionele identiteit van de lerarenopleider wordt met andere woorden zichtbaar in het vertellen van het loopbaanverhaal, maar deze identiteit wordt in de act van het vertellen ook voortdurend ge(re)construeerd. Het vertellen opent nieuwe betekenissen voor het nog niet vertelde. In haar totaliteit illustreert deze lijn van onderzoek dan ook dat het identiteitsbegrip geen vaststaand, maar eerder een relationeel geconstrueerd en dynamisch gegeven is, ondanks de connotatie van stabiliteit van de term 'identiteit' in het dagelijkse taalgebruik. De professionele identiteit van lerarenopleiders ontwikkelt zich gestaag en in relatie met anderen, waaronder collega's en leraren-in-opleiding een belangrijke stem hebben. Belangrijk is ook dat onderzoek toont dat lerarenopleiders zelf een zeer actieve rol in de ontwikkeling van hun eigen identiteit en professionaliteit hebben:

“Becoming a teacher educator involves much more than a job title. Even if one becomes a teacher educator at the moment one begins working as a teacher educator, one's professional identity as a teacher educator is constructed over time. Developing an identity and a set of successful practices in teacher education is best understood as a process of becoming.” (Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006, p. 6).

Conclusie

Deze bijdrage maakt duidelijk dat de persoon van de lerarenopleider, wie of wat iemand is, respectievelijk hoe iemand zichzelf ziet, ertoe doet, en dit zowel voor de lerarenopleider zelf als hun leraren-in-opleiding. Vragen naar de aard en de eigenheid van het beroep en het ontwikkelen van initiatieven om die eigenheid passend te ondersteunen (c.q. te ontwikkelen), kunnen dan ook niet beantwoord worden zonder de identiteit van de lerarenopleider (mee) in ogenschouw te nemen. Deze stelling is niet noodzakelijk nieuw. Ze behoort ook niet exclusief tot het opleidersvak (zie bijvoorbeeld het werk van Nias, 1989). Maar juist omdat het een dermate evident en vanzelfsprekend gegeven is, is het belangrijk om dit te blijven benadrukken. Willen we met andere woorden de eigenheid en de lerarenopleiders ten gronde begrijpen, dan moeten we starten met de wijze waarop lerarenopleiders zichzelf percipiëren en vanuit de sociale en culturele context verwacht worden om naar zichzelf te kijken. Het opnemen van de professionele identiteit van de lerarenopleider als een afzonderlijk domein in de kennisbasis is hier een bijzonder krachtig signaal toe.

Referenties

- Acker, S. (1997). Becoming a teacher educator: Voices of women academics in Canadian faculties of education. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 65-74.
- Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2008). Teacher educators - A professional development perspective. In T. Bates, A. Swennen & K. Jones (Eds.), *The professional development of teacher educators* (pp. 7-19). New York, NY: Taylor and Francis.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching. Developing practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Bullock, S. (2009). Learning to think like a teacher educator: Making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 15(2), 291-304.
- Czerniawski, G., MacPhail, A., & Guberman, A. (2015, September). *Initial results of an international survey on teacher educator identity and development*. Paper presented at the European Conference of Educational Research, Budapest, Hungary.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators. Career on the cusp?* Oxford, UK : Routledge
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 25(1), 5-23.
- Ducharme, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ducharme, M., & Ducharme, E. (1996). A study of teacher educators: Research from the USA. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 57-70.
- Ducharme, E., & Agne, R. (1989) Professors of education: Uneasy residents of academe. In R. Wisniewski & E. Ducharme (Eds.), *The professors of teaching: An inquiry* (pp. 67-86). Albany, State University of New York Press.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2013). *Praktijk in de plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders*. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34, 89-99.
- Kelchtermans, G., Vanassche, E., & Deketelaere, A. (Eds.) (2014). *Lessen uit LOEP: Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant.
- Kennisbasis (2012). *Kennisbasis VELON*. [Retrieved from: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/kennisbasis-inhoud/>]
- Klaassen, C., Beijaard, D., & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 375-399.
- Lanier, J., & Little, J. (1986). Research in teacher education. In M. Wittock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527-569). New York, Macmillan.
- Loughran, J.J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. London, UK/New York, NY: Routledge.
- Loughran, J.J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., & Russell, T.L. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2013). *Het beroep lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. [Reviewstudie in opdracht van NWO-PROO]. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Murray, J. (2008). Towards the re-articulation of the work of teacher educators in Higher Education Institutions in England. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 17-34
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Murray, J., Davison, J., & John, P. (2006). *Teacher educators' constructions of identity and knowledge in pre-service teacher education*. Paper presented at the American Education Research Conference, San Francisco.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London. UK/New York, NY: Routledge.

- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Southworth, G. (1995). *Looking into primary headship: A research based interpretation*. London, UK: Blackwell.
- Sørdeide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeester tot docenten hoger onderwijs. De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*. Amsterdam: VU.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1/2), 131-148.
- Vanassche, E. (2014). *(Re)constructing teacher educators' professionalism: Biography, workplace and pedagogy* [Unpublished doctoral dissertation]. Leuven: KU Leuven.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2013). De professionele leerreis van een lerarenopleider in een LOEP-project: Een narratieve analyse. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 95-106.
- Vanassche E., & Kelchtermans, G. (2014). Self-study onderzoek door lerarenopleiders onder de loep. Een internationale literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 91(2), 131-146.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). Opleidersprofessionaliteit: De relatie tussen de positionering van lerarenopleiders en hun opleidingspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(1), 65-76.
- Vanassche, E., Rust, F., Conway, P., Smith, K., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2015). InFo-TED: Bringing policy, research, and practice together around teacher educator development. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), bookseries: *Advances in Research on Teaching*, vol. 27, International teacher education: Promising pedagogies (pp. 341-364). Brinkley, UK: Emerald Books.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). De inductie van beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(4), 21-27.
- Wood, D., & Borg, T. (2010). The rocky road: The journey from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 6(1), 17-28.

Aandacht voor beginnende lerarenopleiders

Hoe kunnen lerarenopleiders geïntroduceerd worden in het beroep?

Quinta Kools, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Samenvatting

In dit hoofdstuk staat de in(tro)ductie van lerarenopleiders in het beroep centraal. Alleen al het feit dat daar een apart hoofdstuk aan wordt gewijd, geeft aan dat het een belangrijk onderwerp is. Het bieden van ondersteuning aan startende medewerkers is in het onderwijs niet ongevoel. In de Nederlandse CAO- voortgezet onderwijs 2014-2015 is vastgelegd dat een startende leraar in het eerste jaar recht heeft op een reductie van twintig procent van lesgevend taken (en in het tweede jaar een reductie van tien procent) waardoor er tijd vrijkomt voor begeleiding en lesvoorbereiding (www.vo-raad.nl). Voor lerarenopleiders bestaat een dergelijke regeling niet. In de bijdrage van Lunenberg en Dengerink in dit katern is duidelijk geworden dat lerarenopleiders een beroepsgroep vormen met specifieke kenmerken. Het thuisraken in die kenmerken en het ingroeien in het beroep - ook wel inductie genoemd- van beginnende lerarenopleiders, óók als zij afkomstig zijn uit het leraarsberoep, is een aandachtspunt voor lerarenopleidingen. In de VELON-beroepsstandaard wordt het beroep lerarenopleider als volgt getypeerd: "Een lerarenopleider werkt binnen het hoger beroeps onderwijs of een universiteit (instituuopleider), of op een opleidingschool (schoolopleider) en levert een formele bijdrage aan de ontwikkeling van aankomende en zittende onderwijzers en leraren" (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012, p. 2-3). In deze typering wordt onderscheid gemaakt tussen instituutopleiders en schoolopleiders; daarom zullen we aan beide typen aandacht besteden. Allereerst een verkenning naar het belang van inductie in het beroep. Daarna volgt er een paragraaf waarin wordt aangegeven wat opleidingsinstituten kunnen doen om beginnende lerarenopleiders (zowel instituut- als schoolopleiders) een goede start te geven. Ten slotte wordt beschreven wat beginnende lerarenopleiders zelf kunnen doen (als het instituut of de school weinig ondersteuning biedt).

Waarom aandacht voor beginnende lerarenopleiders?


De afgelopen jaren is er een toenemende belangstelling voor de positie van beginnende lerarenopleiders. Verschillende artikelen zijn hieraan gewijd (Murray & Male, 2005; Zeichner, 2005; Rieg & Heilterban, 2005) en het in 2009 verschenen boek *Becoming a teacher Educator* (Swennen & Van der Klink, 2009) gaat helemaal over dit onderwerp. Uit de verschillende bijdragen in het boek wordt duidelijk dat beginnende lerarenopleiders te maken hebben met stress en onzekerheid gedurende de eerste jaren in hun nieuwe beroep. Zij moeten enerzijds hun plek vinden in het opleidingsinstituut waar ze komen te werken (organisatorische inductie) en anderzijds groeien in de beroepsrol als lerarenopleider (professionele inductie). De verantwoordelijkheid voor deze professionalisering van nieuwe medewerkers is een gedeelde: zowel de organisatie als de nieuwe medewerker hebben hierin een aandeel en belang.

In de literatuur (o.a. Swennen et al., 2009; Boyd, Harris, & Murray, 2011) wordt aangegeven dat het zeker twee tot drie jaar duurt voordat iemand een professionele identiteit als lerarenopleider heeft ontwikkeld. Professionele identiteit wordt wel getypeerd als de interactie tussen wat je als

persoon belangrijk vindt voor je werk (van 'binnenuit') en wat professioneel voor de uitoefening van het beroep (van 'buitenaf') belangrijk wordt gevonden (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). En daarmee is het niet afgelopen, professionalisering is een continue activiteit (Kools, 2011) en verdere ontwikkeling in het beroep is altijd noodzakelijk. De fase van inductie in het beroep is voor nieuwe opleiders vooral de start van hun professionalisering als lerarenopleider waarbij verschillende professionaliseringsactiviteiten een rol zullen spelen.

Organisatorische inductie

Iedereen die van baan verandert, moet wennen aan de gang van zaken in de nieuwe organisatie. Hoe gaan we met elkaar om, hoe werkt het kopieerapparaat, welke procedures zijn er et cetera, et cetera. Het ingroeiproces in een nieuwe organisatie noemen we organisatorische inductie. Swennen, Shagrir, en Cooper (2009) geven voorbeelden van problemen die zich voordoen bij lerarenopleiders die nieuw binnenkomen in een organisatie. Beginnende lerarenopleiders hebben last van werkdruk door een combinatie van een nieuwe omgeving en nieuwe taken en dit goed willen doen. Ook het gevoel dat je de enige bent die dit probleem heeft, dat je in het diepe gegooid wordt, gebrek aan 'peers' in dezelfde situatie leidt soms tot een gevoel van isolatie. Verder krijgen ze te maken met een 'clash of ideas and ideals' oftewel de botsing van de ideeën over onderwijs waar de beginnende opleider zelf mee binnenkomt op die van collega opleiders en studenten. Daarnaast bestaan er bij beginnende opleiders vaak frustraties over regeltjes en werkwijzen in de organisatie. Uit onderzoek van Murray (2008) komt een ander organisatorisch probleem naar voren, namelijk een - door gebrek aan personeel - zeer snelle, gedwongen groei van 'novice' tot 'expert', waarbij de beginnende lerarenopleider nagenoeg meteen verantwoordelijk is voor een heel vak of module en door collega's en studenten wordt gezien als het aanspreekpunt. Het krijgen van volledige verantwoordelijkheid voor iets dat voor de novice zelf nog nieuw is, leidt in veel gevallen tot stress en onzekerheid.



Professionalisering is een continue activiteit.

In het bovenstaande gaat het vooral over lerarenopleiders die gaan werken bij een lerarenopleiding, ook wel instituutopleiders genoemd. De issues rond ingroei in het beroep gelden echter ook voor beginnende lerarenopleiders die werkzaam zijn op een school, de zogenoemde schoolopleiders. Voor hen geldt dat ze de organisatie (school) waar ze zelf werken wel kennen, maar dat ze zich moeten verdiepen in de afgesproken procedures die gelden bij de lerarenopleiding waar hun school mee samenwerkt en hun specifieke rol daarin.

Professionele inductie

Professionele inductie gaat over de ingroei in het beroep van lerarenopleider en het bekend raken met de specifieke taken en verantwoordelijkheden die daarbij horen. Dit geldt zowel voor school- als voor instituutopleiders. Uit de literatuur (Murray, 2008; Van Velzen, Van der Klink, Swennen, & Yaffe, 2010) komt een aantal voorbeelden van problemen die beginnende lerarenopleiders ervaren, zoals onduidelijkheid over de rollen als lerarenopleider, onzekerheid over het lesgeven aan (een jong)volwassenen, onzekerheid over de toereikendheid van vakkennis en onzekerheid over de rol als begeleider of coach van studenten. Wennen aan de rol van lerarenopleider betekent wennen aan nieuwe rollen en taken. Ook degenen die afkomstig zijn uit het onderwijs en (veel) ervaring hebben met het werken als leraar, zijn 'novice' in het beroep van lerarenopleider. Morberg en Eisenschmidt (2009) duiden deze

overgang aan met de term 'second-phase induction', waarmee ze aangeven dat je je voor de tweede keer een beroep eigen moet maken. Zij definiëren de eerste fase als de overgang van lerarenopleiding naar het beroep leraar; de tweede fase is de overgang van leraar naar het beroep lerarenopleider.

Wat maakt die overgang van leraar naar lerarenopleider nou zo bijzonder? In een internationale interviewstudie is aan ervaren lerarenopleiders gevraagd welke 'concerns' zij hadden aan het begin van hun loopbaan (Van der Klink, Kools, Avissar, White, & Sakata, in druk). Terugkijkend gaven ervaren opleiders aan dat zij als beginner worstelden met zaken als de leeftijd van de studenten, het ontwerpen van lesmateriaal en het managen van het lesgeven, maar ook met de speciale verantwoordelijkheid als lerarenopleider. Een lerarenopleider is de 'leraar van de leraar' en dit vraagt specifieke vaardigheden. Volgens Swennen et al. (2004) 'onderwijzen lerarenopleiders over onderwijzen, maar dat niet alleen, van lerarenopleiders wordt ook verwacht dat zij de theorieën die zij onderwijzen in hun eigen opleidingsonderwijs in praktijk brengen en dat zij hun didactische keuzen kunnen verantwoorden' (Swennen et al, 2004, p. 17, zie ook Loughran & Berry, 2005; Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). In de wandelgangen wordt dit het Droste-effect genoemd, of 'teach as you preach'. Murray en Male (2005) spreken over de 'second order practitioners' - in het Nederlands 'tweede orde docent' - waarmee ze refereren aan de taak van lerarenopleiders om naast het schoolvak ook les te geven over het lesgeven, via hun eigen didactisch handelen. Dit vereist van beginnende lerarenopleiders dus ook dat er op een andere manier naar studenten gekeken moet worden. Niet alleen de inhoud van de les is belangrijk, maar ook de didactiek waarmee deze onderwezen wordt, krijgt in de nieuwe functie als lerarenopleider meer aandacht. Wat ook vaak betekent, dat nieuwe opleiders zich meer (moeten) gaan verdiepen in het leerproces van hun studenten. Deze studenten bevinden zich in een andere levensfase dan leerlingen in het basis- of voortgezet onderwijs en beginnende lerarenopleiders kunnen dan ook minder gemakkelijk terugvallen op hun ervaring als leraar op een middelbare school (Rieg & Helterbran, 2005) of als leraar op een basisschool.

Uit onderzoek in Engeland bleek dat beginnende instituutopleiders zich ook inhoudelijk onzeker voelen, omdat in het hoger onderwijs van ze verwacht wordt dat ze onderzoek (gaan) doen naar hun eigen praktijk (Murray & Male, 2005). In Nederland wordt ook in toenemende mate van lerarenopleiders, werkzaam op universiteiten en hogescholen, verwacht dat er onderzoek wordt gedaan dat bijdraagt aan de verbetering van het (eigen) onderwijs (Strategische Agenda Hoger Onderwijs, 2015). De rol van onderzoeker wordt ook expliciet benoemd in de Nederlandse beroepsstandaard voor lerarenopleiders (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012). Beginnende lerarenopleiders komen in de regel het hoger onderwijs binnen met veel ervaring en expertise als leraar, maar met weinig of geen ervaring in het doen van onderzoek (Murray, 2008; Boei, Willemse, Geerdink, Kools, & Van Vlokhoven, 2013). Het zelf leren doen en/of het leren begeleiden van onderzoek van studenten is dan ook een onderwerp waar in de inductie van lerarenopleiders aandacht aan zou moeten worden besteed (Murray, Czerniawski, & Barber, 2011; Boei et al., 2014).

Hoe kunnen beginnende lerarenopleiders ingroeien in organisatie en beroep?

Het succesvol ingroeien in organisatie en beroep zou een gedeelde verantwoordelijkheid moeten zijn van de beginnende lerarenopleider én van de lerarenopleiding (instituut) als

werkgever. De beginnende opleider zal zelf moeite moeten willen doen om zich het beroep eigen te maken en zich daarin te professionaliseren. De lerarenopleiding heeft er belang bij dat de kwaliteit en professionaliteit van de opleiders gewaarborgd zijn en zal vanuit die verantwoordelijkheid de ingroei als lerarenopleider ondersteunen en stimuleren. Wat kan het instituut doen en wat kan de beginnende lerarenopleider zelf doen?

Wat kunnen instituten doen voor instituutopleiders?

Voor deze paragraaf is gebruik gemaakt van de publicatie van Boyd et al. (2011) waarin richtlijnen voor de inductie van lerarenopleiders worden beschreven. Deze richtlijnen zijn tevens richtinggevend geweest voor de vormgeving van een inductietraject bij een Nederlandse lerarenopleiding (Kools & Schildwacht, 2013), zie ook Kools, Feijtel, Van de Reijt, & Elgershuizen, 2015). In dit inductietraject (zie kader 1) voor beginnende opleiders krijgt zowel de organisatorische als de professionele ingroei een plek.

Boyd et al. (2011) benadrukken dat het belangrijk is om formele inductietrajecten aan te bieden, omdat dit de gelegenheid biedt voor beginners om te bouwen aan een netwerk met opleiders uit andere disciplines. Naast het inrichten van formele trajecten, moet echter ook de kracht van het informele leren dat plaatsvindt tijdens het werk niet worden vergeten. Denk bijvoorbeeld aan leren van een gesprek met een collega, leren door feedback van studenten, leren door het uitvoeren van en reflecteren op dagelijkse taken enzovoort. Dit type leren wordt in de literatuur met termen als 'workplace learning', non- of informeel leren aangeduid (Eraut, 2004; Tynjälä, 2008, 2013). Uit een recente studie bij lerarenopleiders (Kools, 2013) blijkt dat er veel geleerd wordt van het dagelijkse werk als opleider. In dit kader spreken Boyd et al. (2011) van een 'expansive learning environment', een cultuur die volop gelegenheden biedt voor informeel leren en die dat type leren ook stimuleert. Voorbeelden hiervan zijn het stimuleren dat lerarenopleiders samenwerken; het benadrukken dat het leren van opleiders ook plaatsvindt tijdens het werk; mogelijkheden om buiten het werk (instituut) nieuwe kennis op te doen.

Inductieperiode 1, 2 of 3 jaar?

In het voorbeeld in kader 1 is sprake van één jaar. Boyd et al. (2011) pleiten voor een langere periode, namelijk drie jaar. Ze onderbouwen dat als volgt. In hun eerste jaar maken lerarenopleiders een snelle ontwikkeling door, waarin ze zich veel nieuwe kennis en vaardigheden eigen maken. Uit onderzoek in Engeland (Boyd & Harris, 2010; McKeon & Harrison, 2010; Murray, 2005; Murray & Male, 2005, in: Boyd et al., 2011) blijkt echter dat ook in het tweede en derde jaar een sterke professionele ontwikkeling plaatsvindt (zie kader 2 voor aanbevelingen op basis van Boyd et al., 2011 en Kools & Schildwacht, 2013). Beginnende opleiders hebben in hun eerste jaar doorgaans drie prioriteiten: 1) 'survival' in de nieuwe taken en in de organisatie; 2) 'shifting the lens' waarbij de omslag van ervaring met lesgeven aan leerlingen (eerste orde onderwijzen) wordt omgezet in lesgeven aan toekomstige leraren (tweede orde onderwijzen) en 3) 'laying the foundations' voor het werken als docent in het hoger onderwijs die gebruik maakt van (kennis uit) onderzoek (Boyd et al., 2011). In hun tweede jaar als lerarenopleider moeten ze dit verder uitbouwen



Inductietraject voor beginnende lerarenopleiders: twee componenten

1) Buddy als vraagbaak

Iedere beginnende opleider krijgt een 'buddy' uit het eigen team/opleiding toegewezen. Deze buddy is de eerste vraagbaak voor praktische zaken rondom het lesgeven en de gang van zaken in het team en in de opleiding. Hiermee is de organisatorische ingroei op opleidingsniveau geborgd. De buddy is het vaste aanspreekpunt, maar uiteraard kan de beginnende opleider ook met vragen terecht bij andere collega's.

2) Intervisie en begeleiding door ervaren opleider

Naast de individuele opvang door koppeling aan een buddy is er een inductietraject ingericht waaraan alle beginnende opleiders die nieuw zijn binnengekomen deelnemen. Het traject richt zich vooral op de professionele inductie en op groei in de rol als lerarenopleider. Er worden wekelijkse intervisiebijeenkomsten georganiseerd waarin beginnende opleiders als groep worden begeleid door ervaren (VELON-gecertificeerde) collega-opleiders. De bijeenkomsten zien er als volgt uit:

- ▶ In de eerste periode (aug-nov) staat het eigen functioneren centraal: in de vorm van intervisie wordt besproken waar de nieuwe opleiders tegenaan lopen in hun functioneren. Hier komen vragen aan de orde over het omgaan met (volwassen) studenten, zoals 'in hoeverre pak je ordeproblematiek aan' en wordt bijvoorbeeld ingegaan op het omgaan met werkdruk.
- ▶ In de tweede periode (nov-feb) staat het werken als tweede orde docent centraal. De groep beginnende opleiders bestudeert en bespreekt gezamenlijk de beroepsstandaard (VELON). Ook bespreken ze in de groep hoe het lukt om het 'modellen' in de praktijk vorm te geven. Als opleidingsdidactiek gebruiken de begeleiders de VESIt-methode (Voorstructureren, Ervaringen gebruiken, Structureren van ervaringen, Inzoomen, theorie aanbieden), waarbij ze gebruik maken van de kennisbasis van de VELON-website.
- ▶ In de derde periode (feb-april) wordt naast de voortgaande intervisie op eigen leervragen verder vormgegeven aan organisatorische inductie. De groep beginnende opleiders wordt wegwijs gemaakt in onderdelen van de organisatie zoals het stagebureau, de lectoraten, de examencommissie et cetera.

De ervaren lerarenopleiders die de groep beginners begeleiden, komen (op verzoek) ook op lesbezoek bij de beginnende opleiders en bespreken de les met hen na op basis van de leervragen van de beginner.

Kader 1. Voorbeeld van de twee componenten van een inductietraject voor beginnende instituutopleiders, gebaseerd op Kools en Schildwacht (2013).

Algemene aanbevelingen voor instituten ten aanzien van een inductietraject

- ▶ Organiseer de bijeenkomsten van het inductietraject in een roosterband om zoveel mogelijk beginnende opleiders in de gelegenheid te stellen te kunnen deelnemen.
- ▶ Werk met wekelijkse bijeenkomsten in de eerste paar weken en verlaag de frequentie van de bijeenkomsten daarna tot eens per 3 à 4 weken. In de eerste weken is de frequentie hoger omdat er dan vooral praktische zaken aan de orde komen rondom de ingroei in het instituut, later in het jaar verschuift de aandacht naar (reflectie op) de rol van lerarenopleider.
- ▶ Zorg voor een specifiek programma voor de bijeenkomsten door bijvoorbeeld systematisch te werken aan een eigen leervraag, het bespreken van artikelen of theorieën of het werken aan een portfolio.
- ▶ Start een intervisiegroep voor de 2e en 3e jaars beginnende lerarenopleiders (en eventueel andere geïnteresseerden) die behoefte hebben om hun groei als lerarenopleider verder vorm te geven (zie ook Boyd et al., 2011).
- ▶ Stem taken en verantwoordelijkheden van beginnende opleiders af op hun kennis, ervaring en mogelijkheden. Taken waarbij de nieuwe lerarenopleider de organisatie moet vertegenwoordigen (zoals studieloopbaanbegeleiding en stagebegeleiding) zijn minder geschikt voor een beginnende lerarenopleider. Studieloopbaanbegeleiding is een lastige taak omdat beginnende opleiders zelf de procedures binnen de organisatie nog niet goed kennen. Stagebegeleiding is minder geschikt omdat het al veel kennis en inzicht vraagt in de opleiding en het beroep en omdat de lerarenopleider ook zelfstandig het beleid van de lerarenopleiding naar buiten moet uitdragen.

Kader 2. Aanbevelingen voor instituten voor het vormgeven van een inductietraject.

en nadere keuzes maken voor een focus binnen hun taken als opleider. In het derde jaar vindt dan de verdieping plaats in de gemaakte keuzes.

De rol van het instituut voor schoolopleiders

Bovenstaande paragraaf ging over de inductie van beginnende lerarenopleiders die werkzaam zijn in een instituut, de instituutopleiders. Er zijn echter ook beginnende schoolopleiders die



begeleiding kunnen gebruiken bij hun inductie in het beroep. Wat kan het instituut doen aan de inductie van beginnende schoolopleiders? Veel lerarenopleidingen hebben een (verplichte) cursus voor leraren van stagescholen die studenten van de lerarenopleiding gaan begeleiden bij hun stage/werkplekleren (zie voor de aanpak binnen de verschillende opleidingsscholen de website van het Steunpunt opleidingsscholen, 2015). In die cursussen komen aspecten aan de orde rondom het begeleiden, coachen en opleiden van studenten en de

rol van de schoolopleider daarin. Meestal organiseren de instituten ook studie dagen rondom het werkplekleren waarop instituuts- en schoolopleiders hun werkzaamheden afstemmen en uitwisselen. Ook komt het steeds vaker voor dat lerarenopleiding en school samenwerken in (vak)didactische netwerken, waarin school- en instituutopleiders samenwerken aan het vormgeven van de stage(opdrachten). Deze vorm van samenwerken draagt tevens bij aan de (verdere) professionalisering van school- en instituutopleiders.

Wat kunnen beginnende lerarenopleiders zelf doen?

Als het instituut of de school geen specifiek traject organiseert, zal de beginnende lerarenopleider zelf iets moeten organiseren rond de ingroei in het beroep. Er zijn verschillende mogelijkheden om zelf iets te doen.

In een recent uitgevoerd onderzoek van Dengerink, Lunenberg en Kools (2015) is gekeken naar professionaliseringswensen van beginnende en ervaren school- en instituutopleiders in Nederland. Uit het onderzoek blijkt dat lerarenopleiders zich bij voorkeur professionaliseren door gesprekken (en/of samenwerken) met collega's, door het lezen van wetenschappelijke- en/of vakliteratuur en door het bijwonen van studiedagen of congressen.

Beginnende schoolopleiders zijn vooral geïnteresseerd in het verbeteren van hun coachingsvaardigheden en in het verkennen van hun identiteit als opleider en hun rol in de samenwerking met het opleidingsinstituut. Zij willen graag leren door intervisie en supervisie of peer-coaching, of door een cursus gericht op lerarenopleiders. Daarnaast verwachten ze veel te leren in samenwerking met het opleidingsinstituut.

Beginnende instituutopleiders zijn vooral gericht op het verder ontwikkelen van hun vaardigheden in lesgeven, met name gericht op opleidings- en vakdidactiek. Daarnaast willen ze ook hun coachingsvaardigheden verbeteren. Zij verwachten veel te leren van collega's in het eigen instituut en ze willen graag leren door peer-coaching, door supervisie of door een cursus gericht op lerarenopleiders.

Intervisie en uitwisseling

Gebruikmakend van de inzichten uit de studie van Dengerink et al. (2015) is het aan te raden dat beginnende opleiders die zelf de ingroei in het beroep gaan vormgeven, kijken of ze een intervisiegroep kunnen vormen met andere beginnende opleiders. Dat zou kunnen met collega's binnen het eigen instituut of met collega's uit de regio. In de intervisiegroep kunnen ervaringen worden uitgewisseld en kan verdieping worden gezocht door het gezamenlijk lezen en bespreken van de beroepsstandaard of kennisbasis.

Supervisie en leren van collega's

Een andere mogelijkheid is dat beginnende opleiders een ervaren collega vragen om als supervisor te fungeren. In het inductietraject dat eerder werd besproken (kader 1) kwamen ervaren (en VELON-geregistreerde) lerarenopleiders op verzoek van de beginnende collega's in de les kijken. Op basis van een leervraag van de beginnende opleider werd de les nabesproken aan de hand van de gehanteerde opleidingsdidactische principes. In deze besprekingen werden de beroepsstandaard en de kennisbasis van de VELON gebruikt als (theoretische) verdieping. Schildwacht (2014) beschrijft het gezamenlijke leren van instituuts- en schoolopleiders in een leergemeenschap. In deze leergemeenschap stond het voeren van begeleidingsgesprekken met studenten centraal. Deelnemers aan de leergemeenschap namen video-opnames mee van besprekingen die zij zelf met studenten hadden gevoerd en deze opnames werden gezamenlijk bekeken en besproken. Uit de evaluatie van deze leergemeenschappen blijkt dat de opleiders veel hebben geleerd over hun eigen gedrag en hun manier van vragen stellen. Het samen met collega's bespreken van videomateriaal was spannend, maar vormde ook de geruststelling dat we allemaal worstelen met dezelfde problemen' (Schildwacht, 2014, p. 44).

**De ingroei
in het beroep
van lerarenopleider
is een belangrijk
onderwerp.**

Cursus of opleiding

Beginnende opleiders die graag leren door het volgen van een cursus of opleiding kunnen terecht bij een initiatief voor een opleidingstraject voor lerarenopleiders dat op de Vrije Universiteit van Amsterdam wordt verzorgd (zie www.vu.nl). Daarnaast is het aan te raden om lid te worden van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON), het door hen uitgegeven *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* te lezen en om studiedagen en congressen voor lerarenopleiders bij te wonen.

Tot slot

De ingroei in het beroep van lerarenopleider is een belangrijk onderwerp. Zowel de beginnende opleider als het instituut waar de opleider werkzaam is, hebben hier belang bij. Nieuwkomers in het beroep moeten zich verschillende rollen eigen maken (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013; zie ook de bijdrage van Lunenberg en Dengerink in dit katern) en zich bewust worden van de verantwoordelijkheden van het beroep om op een volwaardige manier deel uit te kunnen maken van de beroepsgroep. Het instituut staat voor de taak om goede leraren op te leiden en moet zich ervan verzekeren dat de opleiders zich bewust zijn van hun rollen en verantwoordelijkheden en hun beroep zo goed mogelijk uitoefenen. Aandacht voor een goede inductie van

beginnende opleiders in het beroep van lerarenopleider is daarvoor een belangrijke voorwaarde, waarmee tevens de basis wordt gelegd voor continue professionele groei en ontwikkeling in het beroep.

Referenties

- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Boei, F., Willemsse, M., Geerdink, G., Kools, Q., & Van Vlokhoven, H. (2014). De onderzoeksrol voor lerarenopleiders in het HBO: een internationaal perspectief. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 35-44.
- Boyd, P. & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher education: expert teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*, 36(1-2): 9-24. In Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2011). *Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction. (second edition)*. ESCalate, University of Bristol.
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2011). *Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction. (second edition)*. ESCalate, University of Bristol.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn? *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy* 41(1) 78-96, DOI: 10.1080/02607476.2014.992635.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Kools, Q., Feijtel, K., van de Reijt, V., & Elgershuizen, R. (2015). Van (vak)docent naar lerarenopleider: een omslag in denken en doen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(2), 5-14.
- Kools, Q., & Schildwacht, R. (2013). Ervaringen met een inductietraject voor beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), 29-32.
- Kools, Q.H. (2011). *Future proof. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede. Fontys Hogescholen, Tilburg.
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-83.
- Loughran, J., & Berry, A., (2005) 'Modelling by teacher educators'. *Teaching and Teacher Education*. 21(2). 193-203
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). 'The teacher educator as a role model'. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F., 2013. *Het Beroep van Lerarenopleider: Professionele Rollen, Professioneel Handelen en Professionele Ontwikkeling van Lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- McKeon F., & Harrison, J. (2010). Developing pedagogical and professional identities of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(12), 25-44. In: Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2011). *Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction. (second edition)*. ESCalate, University of Bristol.
- Melief, K, van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders (herziening 2012) verantwoording*. VELON.
- Morberg, Å., & Eischmidt, E. (2009). 'Second-Phase Induction for teacher Educators: Challenges and possibilities. In: Swennen, A & Van der Klink, M. (eds) (2009). *Becoming a teacher Educator*, Springer Science+Business media B.V., pp 103-117.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: new teacher educators' experiences in induction into Higher Education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 67-85. In: Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2011). *Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction. (second edition)*. ESCalate, University of Bristol.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher Education*, 21(2005), 125-142. Elsevier Ltd.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: work-based learning in the micro communities of teacher Education. *European Journal of teacher Education*, 31(2), 117-133.
- Murray J, Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 261-277.

- Rieg, S.A., & Helterbran, V.A. (2005). Becoming a teacher Educator. *Education*, 126(1), 47-54.
- Schildwacht, R. (2014). Peer-coaching met videofeedback. In: Kools, Q. (2014). *Inzicht in professionalisering. Vier jaar lectoraatsonderzoek naar professionalisering van leraren en lerarenopleiders*. Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Steunpunt opleidingsscholen (2015). Vindplaats: <http://www.steunpuntopleidingsscholen.nl/opleidingsscholen>.
- Swennen, A., & Van der Klink, M. (eds.). (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer Science+business Media B.V.
- Swennen, A., Shagrir, L., & Cooper, M. (2009). Becoming a teacher Educator: Voices of beginning Teacher Educators. In: Swennen, A., & Van der Klink, M. (eds.) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Springer Science+business Media B.V., pp 91-102.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Tynjälä, P. (2013). Towards a 3_P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning* (2013) 6: 11-36.
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (accepted). Professional Development of Teacher Educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*.
- Velzen, C. van, Van der Klink, M., Swennen, A., & E. Yaffe (2010). De inductie van beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(4). 21-27.

Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling?

Quinta Kools & Bob Koster, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Samenvatting

In dit hoofdstuk gaan we in op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Enerzijds gaat het om de professionele ontwikkeling van de individuele beroepsbeoefenaar en anderzijds om de ontwikkeling van het beroep als geheel (De Boer, Melief, & Tigchelaar, 2009). Beide elementen hebben met elkaar te maken: als individuele beroepsbeoefenaren hun professionele ontwikkeling serieus nemen en zich blijven ontwikkelen, heeft dat zijn weerslag op (het aanzien van) de beroepsgroep als geheel.

We besteden aandacht aan drie onderwerpen: 1) waarom zou je als lerarenopleider in ontwikkeling blijven; 2) hoe kun je in ontwikkeling blijven; en 3) waar kun je je in ontwikkelen? Deze onderwerpen worden beknopt uitgewerkt. De uitwerking biedt de lezer geen stappenplannen, maar wel aanknopingspunten en ideeën voor het zelf invulling geven aan de eigen professionalisering. Bij elk onderwerp noemen we enkele artikelen die lezenswaardig zijn voor wie zich verder in dit thema wil verdiepen.

Waarom zou je als lerarenopleider in ontwikkeling blijven?

Lerarenopleiders staan voor de belangrijke taak om 'leraren van de toekomst op te leiden', voor het hele spectrum van het primair en secundair onderwijs. Dat vraagt nogal wat van de lerarenopleiders en van de opleiding die zij vormgeven; ze moeten meegaan met en liefst voorlopen op ontwikkelingen die zich in het onderwijs van de toekomst kunnen voordoen (Kools, 2011; Loughran, 2014). Placklé en Cools (2015) stellen het nog scherper: de lerarenopleider speelt een cruciale rol in de onderwijsketen en is een belangrijke katalysator in het proces dat hoogwaardig onderwijs onderhoudt en optimaliseert.

Hoe kunnen lerarenopleiders aan die vraag voldoen? Door zich continu te blijven ontwikkelen! Dat zijn ze eigenlijk aan hun stand verplicht. Daarnaast noemt Smith (2003) nog drie redenen voor leraren opleiders om zich te blijven ontwikkelen:

- ▶ om het beroep 'lerarenopleider' te verbeteren;
- ▶ om de eigen interesse in je beroep/werk te behouden; en
- ▶ om binnen het beroep van taak/functie te kunnen veranderen.

Een vierde reden om te blijven professionaliseren komt aan de orde in de informatieve review studie naar het beroep van lerarenopleider (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013, p. 23). De auteurs stellen dat de capaciteiten die lerarenopleiders als leraar hebben verworven niet voldoende zijn voor de uitoefening van het beroep van lerarenopleider en dat daarom extra professionele ontwikkeling nodig is (zie ook de bijdrage van Kools in dit katern).

Hoe blijf je in ontwikkeling als lerarenopleider?

Uit een verkennende studie (Kools, White, & Van der Klink, 2010) blijkt, dat ervaren lerarenopleiders verschillende activiteiten noemen waarvan ze leren, zoals het bijwonen van congres-

sen, lezen van boeken of artikelen, zelf volgen van een studie (master of PhD), het praten met collega's, 'team teaching', het begeleiden van studenten en het bezoeken van (stage)scholen. In recent Nederlands onderzoek (Dengerink, Lunenberg, & Kools, 2015; zie ook Hoofdstuk 6 in dit katern: Hoe leren lerarenopleiders?) onder 268 leden van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) wordt nader onderscheid gemaakt tussen professionaliseringsactiviteiten en -wensen van vier groepen lerarenopleiders: school- en instituutopleiders met minder dan zeven jaar ervaring en school- en instituutopleiders met meer dan zeven jaar ervaring. Aan de opleiders is gevraagd aan te geven hoe zij zich de afgelopen twee jaar geprofessionaliseerd hebben en op welke wijze zij dit de komende tijd zouden willen doen. Alle groepen opleiders hadden een voorkeur voor informele vormen van leren, zoals het lezen van literatuur, bijwonen van conferenties, experimenteren en uitwisseling met collega's. Vergeleken met de professionalisering van de afgelopen twee jaar zegt een toenemend aantal opleiders zich te willen professionaliseren door het doen van (praktijk)onderzoek.

In de hiervoor genoemde professionaliseringsactiviteiten herkennen we grotendeels de categorisering die is ontwikkeld ten aanzien van de verschillende manieren waarop leraren in ontwikkeling blijven (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010), namelijk:

- 1 door te doen (zonder de intentie om te leren);
- 2 door te experimenteren (met de intentie om te leren);
- 3 door te reflecteren op ervaringen;
- 4 door te leren van de opvattingen en het gedrag van anderen (lezen van een boek, volgen van een cursus, afkijken van experts, et cetera).

Wat we in deze categorisering missen, is het leren samen met anderen (zie ook Tynjälä, 2008). We willen dit toevoegen als categorie 5. Verder willen we professionalisering door het doen van onderzoek toevoegen als categorie 6, omdat dit steeds vaker als professionaliseringsactiviteit genoemd wordt (zie Kelchtermans, 2013; Loughran, 2014) en omdat uit het onderzoek van Dengerink et al (2015) blijkt dat opleiders hier in toenemende mate mee aan de slag willen. Alle genoemde zes categorieën zijn manieren waarop je als lerarenopleider in ontwikkeling kunt blijven en die lichten we hieronder nader toe.

Alle groepen opleiders hadden een voorkeur voor informele vormen van leren.

Leren door te doen (1)

Dat er veel geleerd wordt in het werk wordt beschreven in het informatieve review artikel van Tynjälä (2008). Zij komt op basis van de literatuurreview tot zeven manieren waarop geleerd wordt in het werk, namelijk 1) door je taken uit te voeren; 2) door samen te werken en door interactie met collega's; 3) door het werken met klanten; 4) door het aangaan van uitdagende nieuwe taken; 5) door te reflecteren op en te evalueren van eigen werkzaamheden; 6) door het volgen van formele cursussen en 7) door ervaringen buiten het werk.

Kenmerkend voor de eerste vijf manieren van leren op en van het werk zijn dat die vaak ongepland plaatsvinden en dat het leren vaak impliciet gebeurt. Omdat het leren impliciet is, wordt het vaak nauwelijks (h)erkend: er is een extra reflectiestap nodig om het geleerde te expliciteren. Kools (2013) heeft in een experiment met lerarenopleiders gekeken of het impliciete leren tijdens het werk geëxpliciteerd kan worden. De deelnemende lerarenopleiders hielden gedurende drie weken een logboek bij dat ze daarna zelf analyseerden. Alle deel-

nemers bleken te hebben geleerd van en met collega's, daarnaast was er geleerd door te reflecteren op het werk, van het geven van les/college en van (feedback van) studenten. Murray (2008) constateert echter dat een aantal werkomgevingen eerder getypeerd moet worden als 'restrictive learning environment', wat vooral te maken heeft met werkdruk, het uitvoeren van een beperkt aantal taken en geringe tijd voor reflectie op het werk. Samenvattend lijkt de categorie 'leren door doen' een veelal onderschatte professionaliseringsmogelijkheid. Informeel leren op de werkplek is een voor iedereen beschikbare manier van leren, die het verdient om nader geëxpliciteerd te worden.

Leren door te experimenteren (2)

Uit onderzoek naar de portfolio's van deelnemers aan het VELON registratietraject, een traject gericht op toelating tot het beroepsregister van lerarenopleiders (Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg, 2008), blijkt dat vooral geleerd wordt door, samen met anderen, te experimenteren binnen de eigen werksituatie. Daarbij doen de deelnemers met name kennis en vaardigheden op die bruikbaar zijn in hun eigen praktijk als lerarenopleider. Bij experimenteren blijkt het te gaan om zaken als een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het curriculum, een vernieuwende workshop ontwikkelen of nieuw materiaal gebruiken. Deze experimentele activiteiten leiden tot bijvoorbeeld een andere of bredere kijk op het opleiderschap of het inzetten van een breder spectrum aan didactisch gedrag.

Leren door te reflecteren op ervaringen (3)

Een manier van leren die door velen, soms onbewust, wordt toegepast, is het leren door te reflecteren op het eigen handelen. Als het reflecteren op een bewuste, systematische wijze wordt toegepast, noemen Hamilton, Loughran en Marcondes (2009) dit 'self-study'. Ze doelen daarmee op het actief vragen stellen over de eigen manier van werken/lesgeven en proberen deze vragen te beantwoorden door dingen uit te proberen. De bevindingen worden vastgelegd, hoewel het niet de bedoeling is om uitkomsten te delen met anderen via een verslag of presentatie.

Het bijhouden van een portfolio helpt bij het reflecteren op de professionele status van het moment. Het portfolio leent zich zowel om terug te kijken: 'wat heb ik bereikt, waar sta ik?', als om plannen te maken voor de nabije toekomst: 'welke dingen wil ik verder ontwikkelen?'. Een portfolio dient daarmee als monitor voor professionele ontwikkeling (Smith & Tillema, 2001).

Leren van de opvattingen en het gedrag van anderen (4)

Het leren van anderen via een cursus/opleiding, bronnen of experts is een manier om specifieke kennis op te doen of kennis op te frissen. Voorbeelden van deze vorm van leren zijn het volgen van een (master)opleiding, na- of bijscholing op specifieke (vak)onderwerpen, het bijwonen van studiedagen of congressen (vakgroepbijeenkomsten voor bijvoorbeeld lerarenopleiders economie, studiedagen of congressen van de VELON) of het lezen van (vak)literatuur. Certificaten van gevolgde scholingsdagen zijn voor velen een 'collectors item' voor in het portfolio.

Uit een recente studie naar een professionaliseringstraject voor lerarenopleiders (Boeij, Dengerink, Geursen, Kools, Koster, Lunenberg, & Willemse, 2015) blijkt dat het effect daarvan intens is en dat er tijdens de cursusonnderdelen met name geleerd wordt van gesprekken

met mededeelnemers, van de theorie die in de onderdelen aan bod kwam en ook van de manier waarop door de trainers de cursus werd gegeven. Dit traject is overigens de opleiding voor opleiders die op de VU in Amsterdam plaatsvindt en bestaat uit onderdelen als opleidingsdidactiek, coaching en begeleiding en het zelf doen en begeleiden van onderzoek door lerarenopleiders (zie Geursen, Korthagen, Koster, Lunenberg, & Dengerink, 2012).

Leren samen met anderen (5)

Een voorbeeld van leren door de samenwerking met andere lerarenopleiders is te vinden bij Schuck, Aubusson en Buchanan (2008), waarin bijvoorbeeld onderlinge observatie, gezamenlijke reflectie en professionele ontwikkelgesprekken leiden tot professionele ontwikkeling. Zij voeren een 'self-study' uit naar hun onderlinge samenwerking en komen tot de conclusie dat "the learning conversations forced us to re-examine the tacit knowledge and questions the ways we have been doing things" (p. 223). Zij kijken niet alleen naar de opbrengsten maar ook naar het proces van leren met anderen: "Critical friendship is not unproblematic. Issues of trust, power, status, shared (or separate) understandings can all rise" (p. 218). Ook Gallagher et al. (2011) geven aan, dat bij samenwerking in wat zij noemen een community of practice het voeren van een open gesprek, het delen van persoonlijke verhalen en ervaringen, vrijwilligheid, bij de groep horen en weerklink vinden voor je verhalen helpen om professionele ontwikkeling te stimuleren.

Uit de review studie naar het beroep van lerarenopleider (Lunenberg e.a., 2013) blijkt dat naast het volgen van trainingen er meerwaarde zit in de deelname aan leergemeenschappen, communities of learners, waarin vragen worden gesteld, data worden verzameld en handelingsalternatieven worden geformuleerd, kortom waarin gezamenlijk onderzoek wordt gedaan gericht op verbetering van de eigen praktijk en professionaliteit van de deelnemende lerarenopleiders. De meerwaarde van samenwerking tussen opleiders van instituten en collega's in opleidingsscholen wordt hier eveneens aangegeven (zie ook Krause, Palings, & Koster, 2015). Bouckaert (2014) onderzocht wat lerarenopleiders leren van het samenwerken met collega's. Zij constateert dat een samenwerking verschillende vormen aan kan nemen, variërend van afstemming over het onderwijs of curriculum en sparren over dilemma's in het werk tot het uitwisselen van tips of bieden van een luisterend oor. Tot de opbrengsten van het samenwerken behoren kennis, inzichten, vaardigheden en competenties, maar ook minder goed benoembare zaken zoals een betere band met collega's en het gevoel er niet alleen voor te staan.

Leren door het doen van onderzoek (6)

Het doen van onderzoek naar de eigen praktijk (praktijkonderzoek) wordt door Bolhuis en Kools (2012) beschreven als een professionele leerstrategie: "Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie draagt eraan bij dat professionals bewuster nadenken over de doelen en effecten van hun werk, in hun werk meer gebruik maken van kennis van anderen waaronder resultaten van wetenschappelijk onderzoek en met meer inzicht en begrip beter onderbouwd handelen of afzien van overbodig of verkeerd handelen" (p 16).

Loughran (2014) ziet de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders als een reis, waarbij hij een belangrijke rol toekent aan onderzoek dat opleiders doen in hun eigen praktijk. Het gaat daarbij zowel om 'consumeren', zoals het lezen, interpreteren en toepassen van onderzoeksresultaten van anderen als om het 'produceren' van kennis door zelf onderzoek te doen

in de eigen praktijk. De professionele reis, zoals Loughran die voor ogen heeft, draagt zowel bij aan de individuele ontwikkeling van een lerarenopleider, als aan de ontwikkeling van (een kennisbasis voor) de beroepsgroep. Kelchtermans (2013) introduceert de term LOEP, hetgeen staat voor Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk. Bij LOEP is het vertrekpunt dat lerarenopleiders zich verantwoordelijk weten voor de eigen praktijk en die beter willen begrijpen door vragen te stellen als: Wat gebeurt er? Waarom loopt het zo? Is dat wenselijk? Een LOEP-project heeft opbrengsten voor de verbetering van het handelen van de lerarenopleider zelf, maar Kelchtermans (2013) benadrukt net als Loughran (2014) dat de uitkomsten ook gedeeld moeten worden om zodoende bij te dragen aan de kennisbasis over het opleiden van leraren.

Lerarenopleiders die onderzoek (leren) doen, geven aan dat ze meer literatuur gaan gebruiken in hun onderwijs, dat ze zichzelf beter toegerust vinden om studenten te begeleiden bij onderzoek en dat ze onderzoek zijn gaan zien als een manier om hun praktijk te verbeteren (Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemsse, 2013; Van der Steen & Peters, 2014). Ook helpt onderzoek in de vorm van self-study bij het ontwikkelen van een professionele identiteit bij lerarenopleiders (Lunenberg, Korthagen, & Zwart, 2010).

Waarin kan een lerarenopleider zich ontwikkelen?

Lerarenopleiders hebben in feite twee gebieden waarin zij zich moeten professionaliseren: in het (school)vak dat ze geven, bijvoorbeeld wiskunde, biologie of Frans, maar ook in een vak als pedagogiek, en in de rol als opleider van leraren. Als wegwijzer bij het maken van die keuzes kan het 'T-profiel' behulpzaam zijn dat Weggeman in zijn boek *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* beschrijft (2007, p. 120-122). De achterliggende gedachte is, dat je onmogelijk op alle gebieden (vakinhoud, didactiek, ict) kunt blijven. Je moet dus keuzes maken, waarbij de vorm van de hoofdletter T het soort keuze representeert. De bovenbalk van de T staat voor verbreding, de staande poot van de T voor verdieping.

- Je kunt kiezen voor specialisatie in een deelgebied (staande poot van de T) en het bijhouden van 2-3 aangrenzende gebieden (bovenbalk van de T). De specialisatie moet dusdanig zijn, dat je hierin ook echt de 'state-of-the art' kunt bijhouden. Door het bijhouden van de aangrenzende gebieden kun je vakmatig blijven meepraten met collega's.
- Je kunt ook kiezen voor een generalistische kennisopbouw (dikke bovenbalk van de T) en een beperkte specialisatie (kort staand pootje van de T). Je weet dan van verschillende gebieden iets af en van dat ene gebied iets meer. Doordenkend vanuit dit concept zijn allerlei T-vormen mogelijk. Afstemming met collega's is wenselijk, zodat de T-profielen van een team of binnen een opleiding/instituut bij elkaar aansluiten en elkaar aanvullen.

Professionaliseren in het (school)vak en in de rol als opleider van leraren.

Lerarenopleiders blijken zich, als gevolg van deelname aan een professionaliseringstraject, met name te ontwikkelen ten aanzien van hun professionele identiteit, veranderingen in opvattingen, een verbreding van hun theoretische kennis en meer bewustwording van hun rol als lerarenopleider (Boei et al., 2015).

Uit de eerder genoemde studie van Dengerink et al. (2015) blijkt dat lerarenopleiders zich vooral willen professionaliseren in lesgeven, begeleiden/coachen van studenten en in het versterken

van de theoretische basis die ten grondslag ligt aan hun lesgeven. Binnen de groep lerarenopleiders zijn er verschillen tussen schoolopleiders en instituutopleiders. De schoolopleiders willen zich verder verdiepen in de samenwerking tussen school en opleidingsinstituut en hun coachingsvaardigheden verder ontwikkelen. Instituutopleiders willen zich vooral richten op hun vaardigheden in lesgeven.

Een specifiek onderwerp waar lerarenopleiders zich in zouden moeten professionaliseren, is het toepassen van ict in hun onderwijs (Uerz & Kral, 2014). Uerz en Kral vragen zich af of lerarenopleiders klaar zijn voor het opleiden van leraren voor de 21e eeuw en of zij in staat zijn om als rolmodel leren en lesgeven met ict te integreren in hun onderwijs. Zij stellen dat opleiders ict-geletterdheid moeten ontwikkelen en dat ze moeten beschikken over didactische ict-vaardigheden en creativiteit in het omgaan met ict in hun onderwijs.

Duidelijk wordt dat er een veelheid aan gebieden is waarop professionele ontwikkeling plaats kan vinden. Uit een inventarisatie van de literatuur (Lunenberg et al., 2013) blijkt dat daarbij het open staan voor nieuwe ideeën, leergierigheid en 'enjoyment of sharing' belangrijke factoren zijn. Ook wordt aangegeven hoezeer een blikwisseling noodzakelijk is, bijvoorbeeld ten aanzien van onderzoek en de principes die daarbij gelden. Bij professionele ontwikkeling van lerarenopleiders gaat het niet alleen om het uitbreiden van het handelingsrepertoire, maar zeer zeker ook om een soms fundamenteel andere kijk op opleiden, het onderwijs en onderzoek.

Verder lezen

In twee tijdschriften is een heel nummer gewijd aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders:

- *Professional Development in Education*, jaargang 2010, nummer 1-2. Dit nummer heeft als algemeen thema 'Professional Development of Teacher Educators' en bevat een grote verscheidenheid aan interessante artikelen met bijdragen uit onder andere UK, Nederland, Israël, Australië en USA.
- *Journal of Teacher Education*, jaargang 2014, nummer 4. Dit nummer heeft als algemeen thema 'Professional Development and Practices of Teacher Educators' en heeft interessante bijdragen uit onder andere Australië, China en Engeland.

In de *International Encyclopedia of Education* (2010, 3e editie, vol. 7) is een mooi overzichtsartikel verschenen van P.K. Smith 'Professional Development of Teacher Educators'.

In Nederland heeft Ischa Bernard in het kader van haar master onderwijskunde een studie verricht naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders; zie <http://www.lerarenopleider.nl/velon/registratie/masterscripties-project-leerkracht/>

Referenties

- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Boei, F., Dengerink, J., Geursen, J., Kools, Q., Koster, B., Lunenberg, M., & Willemse, M. (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for*

- Teaching. *International research and pedagogy*, DOI: 10.1080/02607476.2015.1080403
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (red) (2012). *Praktijk-onderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Bouckaert, M. (2014). Informeel Professionaliseren. Wat lerarenopleiders leren van samenwerken met collega's. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(3), 61-72.
- Hamilton, M. L., Loughran, J., & Marcondes, M. I. (2009). Teacher Educators and the Self Study of Teaching Practices. In: Swennen, & van der Klink, (eds) (2009): *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer, Science+business Media B.V, 205-217.
- Hargreaves, A. (Ed.) (1997). *Rethinking educational change with heart and mind: The 1997 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 41(1), 78-96.
- Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D. Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27, 880-890.
- Geursen, J., Korthagen, F., Koster, B., Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.
- Kelchtermans, G. (2013). Zeg niet 'zelfstudie' maar LOEP-benadering: Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), 45-48.
- Kools, Q. (2011) *Future proof!. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede, Fontys Hogescholen, Tilburg.
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-83.
- Kools, Q., White, S., & Van der Klink, M. (2010, August). *Experienced Teacher Educators and their Professional Learning*. Presentatie gehouden voor leden van de RDC Professional Development of Teacher Educators op de ATEE Conferentie, 28 augustus 2010 te Budapest.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(5-6), 567-589.
- Krause, U, Palings, H., & Koster, B. (2015). Het mes snijdt aan vele kanten - maar het moet wel geslepen worden. Het vakdidactisch netwerk aardrijkskunde verbonden aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg: voorbeeld van een Teacher Community in de praktijk. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(4), 113-121
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education* 65(4) 271-283.
- Lunenberg, M., Korthagen, F.A.J., & Zwart, R.C. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87, 253-271.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: work-based learning in the micro communities of teacher education'. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 117-133.
- Placklé, I., Cools, W., & Meeus, W. (2015). *De lerende lerarenopleider: Onderzoek naar de professionaliseringsnoden van lerarenopleiders en kwaliteitscriteria voor opleidingstrajecten voor lerarenopleiders in Vlaanderen*. Antwerpen, Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen (VELOV). Onderzoeksrapport.
- Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Steen, J. van der, & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 35(1), 71-84.
- Smith, K. (2003). So, What about the professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215
- Smith, K., & H. Tillema (2001). Long-term influences of portfolio on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(2), 183-203.
- Swennen, A., & Van der Klink, M. (eds) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer Science+business Media. DOI10.1007/978-1-4020-8874-2

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Uerz, D., & Kral, M. (2014). De lerarenopleider als rolmodel voor leren en lesgeven met ICT: nog een lange weg te gaan. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 35(4), 29-41.
- Vlokhoven, H. van, Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, M. (2014). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 57-72.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.

Hoe leren lerarenopleiders?

Jurriën Dengerink, Onderwijscentrum VU Amsterdam

Samenvatting

Doel van deze bijdrage is meer inzicht te bieden in hoe lerarenopleiders leren en zich professioneel verder willen en kunnen ontwikkelen. Professionele ontwikkeling heeft in deze context betrekking op processen en activiteiten die de bekwaamheden (kennis, vaardigheden, houding) van lerarenopleiders versterken, zodat ze meer en beter in staat zijn te bereiken wat ze in het kader van hun professie nastreven, zoals bijvoorbeeld het leren van toekomstige en ervaren leraren verbeteren (vgl. Guskey, 2002).

Er wordt een overzicht gegeven van de verschillende professionaliseringsactiviteiten die lerarenopleiders kunnen ondernemen, vervolgens wordt ingegaan op hoe lerarenopleiders willen leren. Daarna wordt beschreven welke persoonlijke en contextuele factoren van invloed zijn op de manier waarop lerarenopleiders kunnen en willen leren. Ten slotte wordt een kenschets gegeven van de dynamiek van de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders.

Inleiding

Professionele ontwikkeling is een ingewikkeld en dynamisch samenspel. De eigen persoon is in het spel, in nauwe relatie met de eigen omgeving, die bestaat uit collega's, studenten/toekomstige leraren, de opleiding, samenwerkingsverbanden, de (inter)nationale beleidscontext, heersende theoretische en alledaagse opvattingen over goed opleiden en goed opleiderschap et cetera. Waarom iemand kiest voor bepaalde vormen van professionele ontwikkeling hangt samen met de al aanwezige expertise, de eigen motivatie en de mogelijkheden die geboden worden (vgl. Murray, Jones, McNamara, & Stanley, 2009). Leren van professionals vindt plaats in complexe en specifieke situaties, waarin verschillende vormen van kennis een rol spelen (Eraut, 2007). Het is dus niet eenvoudig om te komen tot een generieke beschrijving van hoe lerarenopleiders (willen) leren.

Swennen en Bates (2010) constateren, in het editorial van het rijke themanummer van het tijdschrift *Professional Development in Education* over de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, dat veel lerarenopleiders voor hun ontwikkelingsgang naar en in het opleiderschap de metafoer van een reis gebruiken. In die reis zijn weg en einddoel beide belangrijk, worden ontberingen doorstaan, worden grenzen overschreden en nieuwe gebieden verkend. Veel lerarenopleiders ondernemen die reis gezamenlijk in een professionele leergemeenschap en gebruiken daarvoor de methodologie van (collaborative) self-study (*Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk - LOEP*).

Deze bijdrage concentreert zich vooral op de vraag *hoe* lerarenopleiders zich verder willen en kunnen ontwikkelen, en in mindere mate waarom en waarin ze zich specifiek ontwikkelen en wat de resultaten zijn van hun leren. Die vraag benaderen we vanuit verschillende invalshoeken. De eerste invalshoek is het geven van een overzicht van de verschillende activiteiten die lerarenopleiders kunnen ondernemen. Een tweede invalshoek is hoe lerarenopleiders willen

leren. Welke voorkeuren hebben grotere groepen van lerarenopleiders als ze zich professioneel willen ontwikkelen?

Een derde invalshoek is het benoemen van persoonlijke en contextuele aspecten die van invloed zijn op de keuze voor en de aard van de professionaliseringsactiviteiten. We sluiten af met een in Europees verband ontwikkeld model dat probeert de dynamiek van de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders te beschrijven.

Door het geheel van die invalshoeken te beschouwen, kunnen lerarenopleiders beter bepalen welke manier van professionaliseren het best bij hen past, gelet op de al aanwezige expertise, de context waarin de lerarenopleider functioneert en op de leerdoelen die worden nagestreefd.

Hoe leren lerarenopleiders: activiteiten

Bij hoe professionals leren zijn diverse dimensies en conceptuele benaderingen te onderscheiden (zie o.a. Ruijters & Simons, 2012). Een bekend onderscheid is het verschil tussen informeel en formeel leren, waarbij bij formeel leren vooral gedacht wordt aan opleidingen en cursusmatige activiteiten, waarvoor een certificaat wordt uitgereikt. Informeel leren of non-formeel leren (Eraut, 2007) kan bewust en intentioneel gebeuren. Het is ook mogelijk dat iemand helemaal niet van plan was om een leeractiviteit te ondernemen (non-intentioneel), terwijl degene achteraf beseft toch in een bepaalde situatie of periode veel geleerd te hebben en dat ook onder woorden brengt. Bij non-intentioneel informeel leren kan men zich zelfs nauwelijks bewust zijn dat iets is geleerd, terwijl dat wel het geval is. Het geleerde wordt dan niet expliciet gemaakt (tacit knowledge).

Naast dit onderscheid tussen formeel en informeel leren is er een glijdende schaal tussen individueel (niet in directe interactie met personen) en in intensieve interactie met anderen leren (collaborative learning) in groepen, gemeenschappen, organisaties, netwerken en regio's (Tynjälä, 2008), met al dan niet diverse vormen van inzet met ict. Volgens Van Eekelen (2005) zijn leren door interactie en leren door doen de meest krachtige manieren voor leraren om zich professioneel te ontwikkelen.

In haar encyclopedisch artikel geeft Smith (2011) specifiek voor lerarenopleiders een overzicht van activiteiten die lerarenopleiders kunnen ondernemen. Zij onderscheidt a. 'off-the-job-learning', dat meestal wordt aangeboden in de vorm van cursussen en opleidingen, seminars en conferenties; b. het verrichten van onderzoek en self-study; en c. 'on-the-job-learning', zoals het krijgen van feedback van leidinggevenden, collega's en studenten en het opbouwen van een portfolio om de eigen professionele ontwikkeling te monitoren. 'On-the-job-learning' of werkplekleren wordt als een krachtige manier van leren gezien. In haar reviewstudie onderscheidt Tynjälä (2008) zeven vormen van werkplekleren: a. door de dagelijkse taken uit te voeren (leren door doen); b. door samenwerking en interactie met collega's; c. door werken met klanten; d. door het aangaan van nieuwe taken; e. door te reflecteren op en het evalueren van eigen werkzaamheden; f. door het volgen van een formele cursus; en g. door ervaringen buiten het werk.

Hierna gaan we nader in op diverse voor lerarenopleiders relevante professionaliseringsactiviteiten. Daarbij hanteren we een opbouw van informeel non-intentioneel leren naar formeel intentioneel leren, van individueel leren naar samen leren, en van werkplekgebonden leren naar leren in andere contexten.

Ongemerkt professionaliseren op de werkplek

Veel leren gebeurt in de alledaagse praktijk in interactie met studenten en collega's, terwijl de lerarenopleider dit leren niet bij voorbaat als leeractiviteit bestempelt (non-intentioneel informeel leren). Dit type leren gebeurt spontaan, ongestructureerd en ongeleid. De kennis wordt opgebouwd aan de hand van een groot aantal individuele voorvallen (cases), waardoor de opleider zijn handelen kan baseren op een steeds groter repertoire aan ervaringen die vaak onbewust worden verwerkt. Op deze manier wordt ervaringskennis opgebouwd, die vaak vanzelfsprekend wordt gevonden, niet wordt benoemd en impliciet blijft (Eraut, 2007). Uitdaging is vervolgens om deze impliciete kennis meer expliciet te maken. Onder meer Kools (2013) richt zich in haar onderzoek op het herkennen en erkennen van informele vormen van leren op de werkplek en heeft lerarenopleiders binnen haar instituut gedurende drie weken een logboek laten bijhouden. Alle deelnemers gaven aan dat ze zich door het invullen van het logboek (meer) bewust werden van hun leren en de meerderheid vond het ook leerzaam, soms confronterend. Bouckaert (2014) spitste dit toe op wat lerarenopleiders leren in de intercollegiale samenwerking op de werkplek.

Literatuur lezen

Als aan lerarenopleiders gevraagd wordt hoe ze zich professioneel ontwikkelen, wordt vaak het lezen van literatuur genoemd (Dengerink, Lunenberg, & Kools, 2015). De mate waarin dit gebeurt, is lastig te beoordelen op basis van wat nu bekend is uit onderzoek. Ook is niet altijd duidelijk om wat voor soort literatuur het gaat: wetenschappelijke peer-reviewed artikelen, boeken, algemene vakliteratuur, of literatuur die specifiek gericht is op het werk van lerarenopleiders. Relevante wetenschappelijke peer-reviewed artikelen kunnen gezocht worden via o.a. Web of Science, boeken en peer-reviewed artikelen via de zoekmachines van grote uitgevers als Science Direct (Elsevier), Tandfonline (Taylor and Francis), Springerlink (o.a. Springer). Downloaden van artikelen en boeken kan via betaling of - voorzover aanwezig - via het abonnement dat de eigen instelling heeft. Google Scholar beperkt zich niet tot boeken en peer-reviewed wetenschappelijke artikelen en kan dus aanvullend literatuur opleveren. Het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* is het belangrijkste Nederlandse vaktijdschrift voor lerarenopleiders.

Naast individueel lezen kan gekozen worden voor samen lezen. Jacobs, Assaf, en Lee (2011) interviewden in de VS de leden van een literatuurkring van opleiders in tweede-taal onderwijs, die gericht was op professionele ontwikkeling m.b.t. opvattingen over taaldiversiteit en op hoe de deelnemers aan de literatuurkring leraren kon voorbereiden op lesgeven in qua cultuur en taal diverse scholen.

Dergelijke literatuurkringen kunnen een goede gelegenheid zijn om elkaars inzichten en opvattingen onderling te verkennen, te bediscussiëren en uit te diepen. In deze literatuurkring bleek dat het niet eenvoudig was om een goede balans te vinden tussen deelnemers die het vooral wilden hebben over praktische toepassingen en instructie-strategieën en deelnemers die vooral een kritische dialoog over vooronderstellingen, aannames en opvattingen wilden. Het is dus van belang om rekening te houden met mogelijke verschillen in motivatie om deel te nemen aan zo'n literatuurkring.



Intentioneel leren op de werkplek door deelname aan curriculumontwikkeling en leergemeenschappen

In dit onderdeel gaan we in op twee specifieke vormen van samen intentioneel leren op de werkplek, namelijk door deelname aan curriculumontwikkeling en door deelname aan professionele leergemeenschappen:

► *Leren door deelname aan curriculumontwikkeling*

Een krachtige manier van leren is uitproberen of deelnemen aan ontwerp- of ontwikkeltaken. Opvallend is dat er (vrijwel) geen studies zijn die specifiek ingaan op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders als curriculumontwikkelaar. Wel zijn er diverse studies over lerarenopleiders die participeerden in curriculumontwikkelingstrajecten.

Blaise en Elsdon (2007) onderzochten bij 300 studenten wat zij vonden van een doorgevoerde curriculumvernieuwing. Het curriculum werd opnieuw aangepast toen ze merkten dat veel studenten ontevreden waren over het werken in tijdrovende groepen met qua motivatie en reeds aanwezige kennis ongelijke deelnemers. Uit onder andere studies van Willemse, Lunenberg, en Korthagen (2005) en Kosnik en Beck (2008) blijkt dat het betrekken van lerarenopleiders bij curriculumontwikkeling niet eenvoudig is, omdat het gezamenlijk formuleren van uitgangspunten, doelen en praktijken tijdrovend en complex is en daardoor de neiging bestaat dat lerarenopleiders zich vooral terugtrekken op waar ze direct zelf verantwoordelijk voor zijn.

De laatste jaren zijn lerarenopleiders nauwer betrokken bij de begeleiding van beginnende en ervaren leraren in scholen via praktijken waarbinnen ontworpen, ontwikkeld en geëxperimenteerd wordt. Voorbeelden zijn (begeleiding van) lessonstudy, docentontwikkelteams, professionele leergemeenschappen, datateams, verrichten van praktijkonderzoek (zie onder andere Ministerie van OCW, 2013a; 2013b; Huizinga, Nieveen, Handelzalts, & Voogt, 2013). Hoe lerarenopleiders zich daarin zelf ontwikkelen, is nog weinig onderzocht.

► *Leren in professionele leergemeenschappen en communities of practice*

Invloedrijk is het werk van Lave en Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger 1998) met betrekking tot leren in professionele leergemeenschappen en communities of practice. Een professionele leergemeenschap is een groep mensen die praktijkervaringen deelt en kritisch bevraagt in een doorlopende, reflectieve, samenwerkende, inclusieve, op leren georiënteerde en (professionele) groei bevorderende manier. Doel is om de eigen praktijk te verbeteren met het oog op de ontwikkeling van studenten (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, p. 223; zie ook het themanummer 2015 van het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* over Professionele Leergemeenschappen).

Hadar en Brody (2010) doen verslag van een professionele leergemeenschap binnen hun opleiding, die er naar streeft om de denkvaardigheden bij studenten te verbeteren. Zij geven aan dat een individueel probleem gemeenschappelijk maken een belangrijke eerste stap is. Vervolgens kan dan gezamenlijk het huidige leren van studenten geanalyseerd worden en kunnen strategieën worden ontworpen en uitgetoetst, en kunnen ervaringen samen gedeeld worden. De deelnemende lerarenopleiders verklaarden dat zij zo hun inzicht en identiteit als lerarenopleider verdiepten en ervoeren dat ze meer bekwaam geworden waren. Handley, Sturdey, Fincham, en Clark (2006) plaatsen wel enige kanttekeningen bij de effecten van dergelijke gemeenschappen op de professionele identiteitsontwikkeling. Professionals maken in de praktijk deel uit van diverse gemeenschappen en binnen die gemeenschappen is het discours verschillend. Veel lerarenopleiders hebben bijvoorbeeld zowel een disciplinair

netwerk als een netwerk met een meer onderwijskundige invalshoek. Professionele identiteitsvorming vindt plaats in de ruimte tussen de verschillende communities waarin ze participeren. Het kan trouwens helpen om ook die ruimte goed te benoemen. Als het bijvoorbeeld gaat om het overbruggen van de (leer)gemeenschap binnen de lerarenopleiding in het hoger onderwijs en de (leer)gemeenschap binnen de school in de samenwerkingsverbanden opleidingscholen wordt enerzijds vaak gesproken van 'boundary-crossing', maar anderzijds ook van het creëren van een 'third space'. Daarin kunnen instituutopleiders en schoolopleiders ook samen leren (Martin Snow, & Torrez, 2011; Williams, 2014).

Om in te groeien in de rol van onderzoekende lerarenopleider of lerarenopleider als begeleider van studentenonderzoek, kan samen aan onderzoek werken in zogenoemde 'communities of inquiry' een goede ondersteuning zijn (Boei, Willemse, Geerdink, Kools, & Van Vlokhoven, 2014).

Een bijzondere vorm van leergemeenschappen zijn de lectoraatskenniskringen. Koster, Béneker, Kools, & Joosten-ten Brinke (2015) onderzochten wat deelname aan een kenniskring betekende voor de professionalisering van opleiders en zij tonen aan dat kenniskringleden door de deelname kennis opdoen over het thema van het lectoraat en over het doen van onderzoek, dat ze een meer onderzoekende houding krijgen en dat wat ze leren doorwerkt in hun opleidingspraktijk. Kools (ed.) (2014) geeft in haar overzicht van haar lectoraatsonderzoek een mooi overzicht van wat onderzoek in het kader van kenniskringen kan opleveren.

Intentioneel leren op de werkplek via collegiale consultatie, organiseren van feedback en peer-coaching

Leren van gesprekken met collega's wordt door veel lerarenopleiders beschouwd als één van de krachtigste manieren om zich te ontwikkelen (Dengerink et al., 2015). Vaak zijn deze gesprekken incidenteel, niet voorbereid en weinig systematisch. Gesprekken kunnen ook gepland zijn om te leren. Om geregistreerd lerarenopleider te worden, wordt geadviseerd om samen met een collega het traject te doorlopen, zodat een professionele dialoog gevoerd kan worden over elkaars bekwaamheden en professionele ontwikkeling, en om feedback te vragen van studenten, collega's en een leidinggevende (360 graden feedback). Diverse lerarenopleiders organiseren zelf, bijvoorbeeld ter voorbereiding op een functioneringsgesprek en daartoe gestimuleerd door de leiding van de lerarenopleiding, een vorm van collegiale consultatie of feedback (Kools & Van de Reijt, 2013). Hattie en Timperley (2007) geven aan dat goede feedback een enorme stimulans kan zijn tot leren, maar dat er ook feedback gegeven kan worden die averechts werkt. Belangrijk is om de goede vragen te stellen, die te maken hebben met het doel, aanpak en eerstvolgende stappen. Daarbij kan een referentiekader in de vorm van een beroepsstandaard helpen. Tot voor kort werd aan lerarenopleiders die zich wilden laten opnemen in het beroepsregister van de VELON gevraagd de gegeven feedback ook te documenteren en mede op basis daarvan stappen voor verdere professionele ontwikkeling te formuleren.

Deenen, Geldens, en Khaled (2015) bevestigen in hun studie dat lerarenopleiders veel kunnen leren van studentevaluaties en studentfeedback. Hoe directer (just-in-time) en persoonlijker (in face-to-face-gesprekken) de feedback is, des te meer invloed de feedback volgens de onderzochte lerarenopleiders heeft op de competentie-ontwikkeling. Juist de persoonlijke gesprekken met studenten, zoals evaluaties tijdens of vlak na de les, evaluaties na afsluiting van een blok en individuele gesprekken met studenten, dragen volgens de

geïnterviewde lerarenopleiders bij aan hun competentie-ontwikkeling, ongeacht de aard van de competenties.

Intentioneel leren via het doen van praktijkgericht onderzoek, self-study en action-research

Er is de laatste jaren een enorme groei van onderzoeken en rapportages waarbij lerarenopleiders via onderzoek naar de eigen praktijk hun professionele praktijk willen verbeteren (Loughran, 2005; Russell, 2011; Bolhuis & Kools, 2014; Vanassche & Kelchtermans, 2014; 2015). Vanassche en Kelchtermans (2015) geven aan dat veel onderzoek naar de eigen praktijk niet alleen gaat over het verbeteren van kennis, vaardigheden en handelingspraktijken, maar ook over emoties en overtuigingen.

Niet alleen individueel, maar ook samen onderzoek doen naar de eigen praktijk blijkt erg stimulerend te werken (Vanassche & Kelchtermans, 2015). Daarbij kan ieder een eigen professionaliseringsdoel formuleren, maar het onderzoek kan tevens gericht zijn op het gezamenlijk ontwikkelen van of verbeteren van een (nieuwe) praktijk. Een voorbeeld van een gezamenlijk selfstudy-traject, waarbij de individuele professionele ontwikkeling een belangrijke focus is, wordt beschreven door Lunenberg, Korthagen, en Zwart (2010; 2011) en door Geursen, De Heer, Korthagen, Lunenberg, en Zwart (2010). Cochran Smith (2003) beschrijft in een verzameling casestudies hoe lerarenopleiders op een onderzoekende manier samen een

Juist het samen onderzoek doen naar de eigen praktijk blijkt erg stimulerend te werken.

profiel ontwikkelen van de leraar in opleiding om het eigen onderwijs rijker te maken. Dat doen ze met gebruikmaking van materiaal dat de deelnemende lerarenopleiders inbrengen, via interviews met studenten en begeleiders in de school, en door het analyseren van eigen opvattingen over supervisie, evaluatie en assessment. Interessant is om samen te werken met lerarenopleiders uit een andere setting of met een andere achtergrond. Whitehead en Fitzgerald (2007) tonen aan dat samenwerking tussen instituutsopleiders en opleiders in de school in een selfstudy-project kan bijdragen aan verbetering van de begeleidingspraktijk in een opleidingsschool.

Van Rijswijk en Bronkhorst (2013) beschrijven in hun collaboratieve zelfstudie, met gebruikmaking van wekelijkse rapportages ("84 beelden van ontwikkeling") hoe de een vanuit een achtergrond als lerarenopleider en de ander vanuit een achtergrond als onderzoeker een identiteitsontwikkeling naar onderzoeker respectievelijk lerarenopleider doormaakt.

Onderzoek naar de eigen praktijk is niet alleen gericht op eigen professionalisering, maar beoogt ook bij te dragen aan de kennisbasis van lerarenopleiders en wetenschappelijke kennisontwikkeling. Daarbij geven Vanassche en Kelchtermans (2015) aan dat het vaak lastig is om een goede balans te vinden tussen enerzijds de wetenschappelijke eisen met betrekking tot theoretische en methodologische zorgvuldigheid en relevantie (zie bijvoorbeeld Bullough & Pinnegar, 2001; LaBoskey, 2004; Craig, 2009) en anderzijds de voor de eigen opleidingspraktijk meer toepasbaar geachte verhalende beschrijving van de zelf ervaren specifieke situaties. Om aan beide doelen te kunnen voldoen, krijgt een onderzoek naar de eigen praktijk al gauw de omvang van een promotieonderzoek. Een zeer geslaagd voorbeeld daarvan is de studie van Berry (2007; 2009), die, via het identificeren van spanningen in de opleidingspraktijk, zowel aan de eigen professionele ontwikkeling als aan de kennisbasis voor het opleiden van leraren heeft bijgedragen.

Door te promoveren overschrijden lerarenopleiders van een hogeschool de traditionele grenzen tussen het hoger beroepsonderwijs en de academische wereld. Uit het onderzoek onder gepromoveerde lerarenopleiders in het hbo van Geerdink, Swennen, en Volman (2015) blijkt dat deze lerarenopleiders een meer onderzoekende professionele identiteit hebben gekregen en in hun beleving ook betere opleiders zijn geworden. Het is wel lastig voor deze lerarenopleiders om de via het promotietraject opgedane en voor de praktijk bruikbare en relevante kennis breder ingang te doen vinden in de eigen lerarenopleiding.

Intentioneel leren via deelname aan (inter)nationale netwerken en congressen

Deelname aan werkgroepen en conferenties biedt mogelijkheden om kennis te nemen van nieuwe ontwikkelingen en om ervaringen uit te wisselen. Platforms zoals het jaarlijks congres voor lerarenopleiders, maar ook die van internationale verenigingen zoals de Association of Teacher Education Europe (ATEE) en de American Educational Research Association (AERA) en daarbinnen de zogenaamde 'research and development committees' of divisies, bieden hiertoe mogelijkheden. Netwerken kunnen een meer formeel karakter hebben, zoals hierboven beschreven, maar ook informele netwerken die individuele professionals zelf onderhouden blijken een probaat middel te zijn. Onderzoek onder docenten in het hoger onderwijs laat zien dat actieve participatie in goed ontwikkelde netwerken de manier is om zowel de beroepsmatige expertise als ook de inzetbaarheid op peil te houden (Van der Klink, Van der Heijden, Boon, & Van Rooij, 2014).

Actieve participatie in goed ontwikkelde netwerken bevordert de beroepsmatige expertise én de inzetbaarheid.

Snoek, Uzerli, en Schratz (2007) beschrijven als actieve deelnemers en medeorganisatoren van diverse Europese projecten op het terrein van lerarenopleidingen en lerarenopleiders de kracht van peer-learning. Belangrijk daarbij is dat er een omgeving van wederzijds vertrouwen is, waar je ook de plank eens mis mag slaan en waar je via 'trial and error' komt tot innovatieve benaderingen. Dit wordt ook erkend door Silova, Moyer, Webster, en McAllister (2010) naar aanleiding van een peer-learning project in Letland, en door Cautreels (2003) naar aanleiding van een Europees project waarin scenario's voor lerarenopleidingen werden ontworpen en nader verkend. Jones, Stanley, McNamara, en Murray (2011) beschrijven een uitgebreid netwerk van zeven universiteiten (TERN) in het Verenigd Koninkrijk, waarin lerarenopleiders zich verder bekwaamden in onderzoek doen. Door in dat netwerk samen te werken met ervaren onderzoekers, en door een combinatie van gestructureerde input van onderzoekvaardigheden en de mogelijkheden van formele en minder formele uitwisseling, voelden de lerarenopleiders zich minder geïsoleerd en kregen zij meer vertrouwen om artikelen te schrijven, te presenteren op een conferentie en te publiceren in een tijdschrift.

Cursussen en opleidingstrajecten

Er bestaan geen opleidingstrajecten om lerarenopleider te worden. Ook als men eenmaal lerarenopleider is, is het opleidingsaanbod specifiek voor lerarenopleiders nog beperkt. Israël is momenteel het enige land waar het door de overheid gefinancierde Mofet instituut een gevarieerd aanbod heeft voor lerarenopleiders (www.mofet.macam.ac.il/eng/Pages/default.aspx).

Geursen, Korthagen, Lunenberg, Dengerink, en Koster (2012) beschrijven een initiatief van een opleiding voor lerarenopleiders, die wordt verzorgd door de Vrije Universiteit in Amsterdam. Deze opleiding bestaat uit vier componenten: opleidingsdidactiek, voortgezette coaching, onderzoek doen en begeleiden, en een module om bewuster om te gaan met eigen professionalisering en om opgenomen te worden in het beroepsregister lerarenopleiders. Belangrijke elementen in deze opleiding zijn de gerichtheid op het samen leren van instituutsoopleiders en schoolopleiders, de verbinding met theorie door aansluiting bij de kennisbasis lerarenopleiders, en de nadruk op praktische bruikbaarheid (zie ook www.vu.nl). In Vlaanderen zijn sinds enkele jaren zowel in Leuven als Gent masterclasses voor lerarenopleiders. Bij de Masterclass van de Associatie KU Leuven vormen een conceptuele, onderzoekmatige en reflectieve leerlijn de grondstroom van het programma (<https://associatie.kuleuven.be/>). De Gentse Masterclass is vooral gericht op professionalisering van lerarenopleiders door praktijkonderzoek.

Wel is er in ons land een groeiend aanbod van opleidingen voor schoolopleiders en werkplekbegeleiders/mentoren, veelal aangeboden door de lerarenopleidingen in verbanden van opleidingsscholen, waarin het begeleiden van studenten in de schoolpraktijk centraal staat. Uit de studie van De Boer, Melief, en Tigchelaar (2009) blijkt dat schoolopleiders bij het volgen van een training of scholing het bespreken van hun ervaringen met collega's uit een andere context het meest waardevol vonden (p. 101). Ook gaven deze schoolopleiders aan dat zij door het volgen van een opleiding niet alleen vaardigheden hadden geleerd, maar ook meer inzicht hadden gekregen in achterliggende uitgangspunten en hun beroepsidentiteit als opleider (p. 103). Crasborn en Hennissen (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008) hebben een training, gebaseerd op de principes van 'realistisch opleidingsonderwijs' en micro-teaching, ontwikkeld en onderzocht. De training resulteerde in significante gedragsveranderingen van de werkplekbegeleiders met hun studenten. Hun principes (de M-factor in begeleidingsgesprekken) hebben ze nader beschreven in Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen en Bergen (2014).

Al deze opleidingstrajecten onderscheiden zich van de klassieke cursus door een grote nadruk op de wisselwerking tussen theorie en de praktijk van het opleiden, onderzoek doen, organiseren, met tussen de sessies opdrachten om de theorie in de praktijk uit te proberen en vervolgens met collega's de ervaringen te delen, als cyclus om de eigen opleidings- en onderzoekpraktijk te verbeteren.

Intentioneel leren via activiteiten buiten de eigen werkcontext

▶ *Intentioneel leren door combinatie met een andere werkplek*

Hoewel niet altijd gemakkelijk te realiseren, blijkt het tijdelijk werken of stagelopen bij scholen door lerarenopleiders die werken bij een hogeschool of universiteit bij te dragen aan hun professionele ontwikkeling. Ervaren Vlaamse lerarenopleiders die een schoolstage doorliepen, hebben op grond van hun stage-ervaringen de stage-opdrachten voor studenten aangepast, kunnen studenten authentieker begeleiden bij hun eerste stappen in het werkveld en hebben de samenwerking opleiding - school versterkt (De Witte et al., 2013).

▶ *Leerervaringen buiten de professionele werkcontext*

Koster, Dengerink, Lunenberg, en Korthagen (2008) wijzen er op dat in studies geen of nauwe-

lijks aandacht wordt besteed aan leerervaringen buiten de professionele werkcontext. Deze ervaringen kunnen zeer van invloed zijn op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Het kan gaan om ingrijpende ervaringen in de persoonlijke levenssfeer (relaties bijvoorbeeld), maar ook om bijvoorbeeld het lezen van niet-vakliteratuur, het zien van films, of om ervaringen in vrijwilligerswerk, verandering van of gebeurtenissen in woonomgeving, politieke en maatschappelijke context. Deze leerervaringen kunnen allerlei praktische tips opleveren, maar ook leiden tot veranderende inzichten in en opvattingen over onder andere het omgaan met verschillen en de doelen van onderwijs en opleiden. Veel van deze leerervaringen zijn niet-intentioneel in relatie tot de professionele ontwikkeling. Het is uiteraard ook mogelijk om diverse activiteiten buiten de eigen professeie intentioneel te ondernemen, mede met het doel om er professioneel beter van te worden. Een in Nederland weinig ingeburgerde, maar op veel plaatsen in het buitenland een algemeen verbreide manier om intentioneel leerervaringen buiten de directe werkcontext op te doen, is de 'sabbatical leave'. Zo'n sabbatical wordt vaak gebruikt om eindelijk de boeken te lezen waar men anders niet aan toekomt, te verkeren in een andere context of een onderzoek te doen dat niet te combineren valt met de alledaagse werkdruk, bij voorkeur afgesloten met een publicatie.

Samenvattend

Dit overzicht van professionaliseringsactiviteiten laat zien dat lerarenopleiders zich op vele manieren kunnen ontwikkelen en dat ook daadwerkelijk doen. Het helpt om leeractiviteiten te expliciteren. Samen leren met anderen heeft meerwaarde, vooral als er aandacht is voor de kwaliteit van de feedback. Het bevordert onder meer de onderzoekende houding van de deelnemers. Daarbij is het wel van belang om elkaars motivatie te weten en onderling af te stemmen hoe daarmee om te gaan en wat de eerstvolgende stappen zijn. Daarnaast zien we verschillen in omvang en intensiteit van de leeractiviteiten, van het lezen van een publicatie of een min of meer systematische individuele reflectie op een specifieke ervaring tot het volgen van een complete leergang of het doen van onderzoek, uitmondend in een publicatie. Van belang is ook om bij de keuze voor specifieke activiteiten het doel voor ogen te houden: het kan gaan om het verbeteren van een aspect van het handelen in de eigen praktijk, maar ook om het willen bijdragen aan bijvoorbeeld innovatie-activiteiten of de kennisbasis van lerarenopleiders. Ten slotte is aandacht gewenst voor de diversiteit aan mogelijke leeromgevingen: directe collega's op de eigen werkplek, breder in de eigen opleiding of school via deelname aan bijvoorbeeld curriculumontwikkeling, samen met collega-opleidingen en/of scholen, (inter)nationale werkgerelateerde activiteiten en/of niet direct-werkgerelateerde leeromgevingen in de persoonlijke levenssfeer.

Aandacht is gewenst voor de diversiteit aan mogelijke leeromgevingen.

Hoe willen lerarenopleiders leren?

Uit een in 2011 gehouden survey onder lerarenopleiders die lid zijn van VELON bleek, dat zij vooral van plan waren te leren door lezen van vakliteratuur, deelname aan conferenties, het raadplegen van collega's en door te experimenteren. Ook leren via het deelnemen aan een project, peer-coaching, onderzoek doen of deelname aan een cursus werden vaak genoemd

(Dengerink, et al., 2015). Een vergelijkbare survey is in 2014 gehouden onder Vlaamse lerarenopleiders (Placklé, Cools, & Meeus, 2015). Ook daaruit blijkt (weliswaar in een iets andere volgorde) een sterke voorkeur voor het volgen van korte cursussen, studiedagen, congressen en trainingen van ongeveer een dag, gevolgd door het nieuwe dingen uitproberen en systematisch evalueren in het eigen onderwijs, overleggen met collega's en het lezen van wetenschappelijke en/of vakliteratuur. Als gekeken wordt naar verschillen tussen hoe lerarenopleiders in Vlaanderen zich de afgelopen twee jaar hebben geprofessionaliseerd en hoe ze dat de komende twee jaar willen doen, zien we vooral een sterke stijging bij deelname aan zowel korte als lange opleidingstrajecten gericht op het opleiden, begeleiden en evalueren van toekomstige leraren (Placklé et al, 2015, p. 43). In Nederland zien we een vergelijkbare stijging bij het doen van praktijkgericht onderzoek en voor lange opleidingen (masters), maar daarentegen een daling met betrekking tot het deelnemen aan korte cursussen. Uit beide onderzoeken blijkt trouwens dat lerarenopleiders zich op zeer diverse manieren professioneel ontwikkelen en verder willen ontwikkelen. Uit het Nederlandse onderzoek komen vooral verschillen tussen minder en meer ervaren lerarenopleiders en tussen instituutopleiders en schoolopleiders/werkplekbegeleiders naar voren. De surveystudies geven nog geen inzicht waarom lerarenopleiders voor bepaalde manieren van professionaliseren kiezen.

Persoonlijke en contextuele factoren die van invloed zijn op de manier waarop lerarenopleiders kunnen en willen leren

Terwijl we in voorgaande paragrafen vooral zijn ingegaan op concrete activiteiten die lerarenopleiders kunnen, willen en ook feitelijk ondernemen, gaan we in deze paragraaf dieper in op de factoren en omstandigheden die mede bepalen hoe lerarenopleiders zich willen en kunnen professionaliseren en welke professionaliseringsactiviteiten vervolgens het beste bij die specifieke omstandigheden passen. Zoals in de inleiding al is aangegeven (naar Murray et al. 2009), is bekwaamheid en professionele ontwikkeling afhankelijk van reeds aanwezige expertise, persoonlijke eigenschappen en motivatie, en geboden gelegenheid. Ook uit de reviewstudie van Lunenberg et al. (2013) blijkt dat aansluiting bij reeds aanwezige kennis, persoonlijke eigenschappen als een onderzoekende houding, en de aanwezigheid van een context met een heldere visie ten aanzien van het opleiden van leraren en de aanwezigheid van een referentiekader, bijvoorbeeld in de vorm van een beroepsstandaard, bevorderende factoren zijn voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in hun verschillende rollen. Daarnaast is het (tijdelijk) werken in een andere werkomgeving of het aangaan van nieuwe taken zeer bevorderend voor het leren in de praktijk.

Aansluiting bij aanwezige expertise en opvattingen

Ten eerste is het voor de aard van de professionaliseringsactiviteiten van belang welke expertise de lerarenopleider al in huis heeft en waar hij zich bevindt in de loopbaan als lerarenopleider. Beginnende lerarenopleiders die vanuit het leraarschap lerarenopleider bij een universiteit of hogeschool worden, hebben te maken met de aanwezigheid van transformatieve spanningen, dat wil zeggen spanningen waarbij zij geconfronteerd worden met nieuwe rollen of contexten, die mogelijk ook een verschuiving in professionele identiteit vereisen. Die spanningen zijn op basis van een kleinschalig internationaal onderzoek beschreven door Van

Velzen, Van der Klink, Swennen en Yaffe (2010) en sluiten aan bij wat, zoals aangegeven in het eerste artikel van deze kennisbasis, Murray en Male (2005) hebben beschreven als de overgang naar de specifieke identiteit van de lerarenopleider. Van Velzen et al. (2010) geven aan dat het zeker twee tot drie jaar duurt voordat iemand een professionele identiteit als lerarenopleider heeft ontwikkeld. Gelet op deze transformatieve spanningen zijn beginnende lerarenopleiders vooral gebaat bij collegiale coaching en meer formele begeleidings- en opleidingstrajecten om opleidingsdidactische kennis te verwerven, in te groeien in de nieuwe professionele identiteit als lerarenopleider, voldoende agency te ontwikkelen om zich goed te kunnen bewegen in de wereld van het hoger onderwijs en, vooral als ze aan een universiteit gaan werken, in de wereld van wetenschappelijk onderzoek.

Beginnende lerarenopleiders zijn vooral gebaat bij collegiale coaching en meer formele begeleidings-/opleidings-trajecten.

Harrison en McKeon (2008) geven aan dat een effectief, flexibel instituutsbreed inductieprogramma van enige duur, en daarbij vanaf het begin formele en informele gelegenheden voor diepgaande reflectieve leergesprekken met een toegewezen mentor en andere collega's, een sleutelfactor is. Boyd, Harris, en Murray (2011) hebben vanuit de Engelse situatie in een zeer informatieve handleiding beschreven hoe dergelijke inductieprogramma's er uit kunnen zien. Kools en Schildwacht (2013) beschrijven een inductietraject voor beginnende lerarenopleiders bij de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg (zie ook Hoofdstuk 4 in dit katern: Aandacht voor beginnende lerarenopleiders).

Beginnende lerarenopleiders die direct na hun masterstudie en/of promotie lerarenopleider geworden zijn, zullen bij dezelfde professionaliseringsvormen baat hebben, maar de inhoud zal volstrekt anders zijn, omdat zij juist de ervaringskennis van het primair en/of voortgezet onderwijs missen. Een vorm van praktijkstage in het onderwijs kan dan helpen. Sperling en Bazzul (2014) doen verslag van hun ervaringen. Zij werden als PhD-student (met leservaring) lerarenopleider en leerden via het voeren van reflectieve gesprekken omgaan met de spanningen die de overgang van onderzoeker naar lerarenopleider met zich meebrengt.

Meer ervaren lerarenopleiders kiezen vooral voor meer informele manieren van professionele ontwikkeling, zoals het leren via meer complexe praktijksituaties, het uitproberen van nieuwe didactieken, deelname aan vernieuwingsprojecten, en leren in bredere netwerken, onder meer door het deelnemen aan of bijdragen aan conferenties en seminars. Zij zijn ook meer gericht op onderzoek doen dat bijdraagt aan kennisontwikkeling (Dengerink et al., 2015).

Uit de reviewstudie van Aspfors en Fransson (2015) blijkt dat werkplekbegeleiders/mentoren hun professionele kennis vooral halen uit hun eigen ervaring en voorkeuren, en dat mentoren die meer systematisch reflecteren op het eigen onderwijs en die reflecties delen met hun collega's zich ook meer ontwikkelen als mentor. Sowieso blijkt uit studies dat het zich ontwikkelen tot mentor veel ervaring met het begeleiden van studenten vereist. Ongemerkt professioneel leren op de werkplek is dus voor werkplekbegeleiders al een belangrijke manier van professionaliseren. Schoolopleiders - degenen die mede de relatie tussen school en opleidingsinstituut moeten vormgeven en in vergelijking met mentoren meer organisatorische taken hebben - geven daarentegen de voorkeur aan andere professionaliseringsvormen, zoals participatie in professionele leergemeenschappen en in projecten.

Onderzoekende houding

Veel onderzoeken benadrukken dat niet alleen de aanwezige expertise, maar ook de attitude en motivatie van de lerarenopleider bij het professionaliseren van groot belang is (Tack & Vanderlinde, 2014). Cochran-Smith (2003) spreekt in dat verband van het hebben en bevorderen van "inquiry as a stance", en in Nederland wordt meestal gesproken van een onderzoekende houding als voorwaarde voor professionele ontwikkeling en voor het kunnen verrichten van praktijkonderzoek (Harinck, 2009). Burn (2007) toonde bijvoorbeeld aan dat, door een meer onderzoekende houding, werkplekbegeleiders qua identiteit veranderden van experts in lesgeven in personen die de eigen onderwijspraktijk ter discussie stellen en daarmee zowel de ontwikkeling van zichzelf als van de studenten bevorderden.

Aansluitend bij de eigen praktijk

Hoe de lerarenopleider zich het best professioneel kan ontwikkelen hangt ook samen met de aard van het werk dat de lerarenopleider verricht en de opvattingen daarover. Het werk van lerarenopleiders is qua aard en context het afgelopen decennium gedifferentieerder en complexer geworden. Het werk van de lerarenopleider kan niet meer alleen gedefinieerd worden als het opleiden van studenten tot leraar in de driehoek lerarenopleider - opleidingsinstituut - student. Lerarenopleiders verzorgen niet alleen onderwijs aan studenten, zij begeleiden ook beginnende leraren in hun ontwikkeling, participeren in of geven leiding aan onderwijsinnovatieprojecten, en verrichten onderzoek. Dat biedt ook talrijke ontwikkelingsmogelijkheden tijdens de loopbaan. Deze verandering in praktijken brengt met zich mee dat niet alleen bij beginnende lerarenopleiders, maar ook bij meer ervaren lerarenopleiders transformatieve spanningen kunnen optreden. Als lerarenopleiders bijvoorbeeld (praktijk)onderzoek gaan doen of begeleiden, voelen ze zich op dat terrein vaak weer beginner. Lerarenopleiders voortgezet onderwijs zijn immers meestal benoemd op basis van hun vakspecialisatie. Ze hebben in hun eigen opleiding vooral vak-gerelateerd en geen of nauwelijks onderwijskundig of vakdidactisch onderzoek gedaan, en zijn in het verrichten van dat onderzoek (en ook het begeleiden van onderzoek van studenten) dan weer een beginner. Dat vereist soms ook basale kennisverwerving en training in bijvoorbeeld sociaalwetenschappelijke onderzoekvaardigheden, met aandacht voor een veilig klimaat waarin nieuwe praktijken uitgetoet en geoefend kunnen worden.

Ook bij de begeleiding van de professionele ontwikkeling van werkplekbegeleiders/mentoren is het van belang rekening te houden met aanwezige praktijken en (impliciete) opvattingen in de school of opleiding over hoe praktijken moeten worden vormgegeven. Aspfors en Fransson (2015) geven bovendien aan dat de manier waarop werkplekbegeleiders/mentoren zich professionaliseren of waarop ze begeleid worden in hun professionalisering (ze onderscheiden het kennisoverdrachtmodel, het model waarbij theorie en praktijk verbonden worden, en het gezamenlijk onderzoekend model) ook leidt tot verschillende praktijken in de relaties tussen mentor en student. Daarmee zien we een soort wisselwerking: opvattingen over de aard van het werk kunnen leiden tot, soms impliciete, keuzes voor een bepaalde vorm van professionele ontwikkeling, die die praktijk weer versterken of juist kunnen wijzigen. Voorbeelden van begeleidingstrajecten voor werkplekbegeleiders/mentoren zijn beschreven door Gareis en Grant (2014) en Ulvik en Sunde (2013). Het is dus van belang om bij het ontwerpen van meer formele begeleidingstrajecten voor werkplekbegeleiders

rekening te houden met in de begeleidingscontext heersende opvattingen over aanwezige en wenselijke begeleidingspraktijken.

In relatie met de (institutionele) context

Het voorgaande geeft aan dat van belang is in welk opzicht en in welke mate de institutionele context ruimte biedt en stimuleert dat lerarenopleiders zich professionaliseren. Kools, Feijtel, Van de Reijt, en Eigershuizen (2015) beschrijven hoe vanuit het management van de lerarenopleidingen van Fontys Hogescholen en Hogeschool Rotterdam wordt ingezet op bewustwording van de rol als opleider, ook bij degenen die zichzelf als docent of vakspecialist beschouwen. Het gaat hier niet om de verandering van werkplek, maar wel om een wijziging in opvattingen over wat een opleider is in het (personeels)beleid en de cultuur van de opleiding, die van invloed is op de aard van het werk. De beroepsstandaard lerarenopleiders heeft een belangrijke rol gekregen bij functionerings- en beoordelingsgesprekken in deze hogescholen. Peer-coach-trajecten worden ingezet om deze identiteitsontwikkeling en bijbehorend handelen te ondersteunen.

Onstenk (2011) heeft het in dit kader over het aanwezige leerpotentieel van een organisatie, bestaande uit een formeel opleidingsaanbod en een informeel leeraanbod, met als ijkpunten de mogelijkheden om te leren van de taakhoud, de aanwezigheid van informatie (handleidingen) en van de aanwezigheid van een sociale werkomgeving (collega's). Volgens Griffiths et al. (2010) bevordert de aanwezigheid van rolmodellen in de werkomgeving de ontwikkeling van lerarenopleider als onderzoeker.

De facilitering van praktijkgericht onderzoek door lerarenopleiders, bijvoorbeeld via kenniskringen van lectoraten bij hogescholen, is een punt van aandacht (zie bijvoorbeeld Stichting Kennisontwikkeling HBO, 2008 en de auditrapporten m.b.t. de lectoraten op de site van de Vereniging van Hogescholen). Het aantal promotieplaatsen voor lerarenopleiders bij universiteiten en hogescholen in Nederland is beperkt. In Noorwegen bijvoorbeeld is er een aparte gesubsidieerde landelijke Graduate School voor de begeleiding van promovendi op het terrein van het opleiden van leraren (NAFOL, zie <http://nafol.net/english/>). In Engeland was er een tijd lang onder auspiciën van de Higher Education Academy een apart nationaal subject center ESCALATE voor lerarenopleidingen en werden netwerken waarin lerarenopleiders onderzoek konden doen of dat konden leren apart gesubsidieerd (bijvoorbeeld TERN, zie Jones et al., 2011).

Tot slot heeft ook de aanwezigheid van een beroepsstandaard en registratieprocedure in Nederland bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders (Dengerink, Koster, Lunenberg, & Korthagen, 2007; Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg, 2008). Het registratietraject stimuleerde de lerarenopleiders bewust te werken aan hun professionele ontwikkeling. Lerarenopleiders die deelnamen aan dit registratietraject kozen het meest voor een combinatie van 'experimenteren en inoefenen' en 'leren van anderen in interactie'. In Vlaanderen wordt het 'Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders' van de VELOV (VELOV, 2012; vernieuwde versie: Mets & Van den Hauwe, 2015) gebruikt als kader voor individuele kennismakingsessies, workshops en leertrajecten in teams (Mets, Van den Hauwe, & Meeus, 2013).

Samenvattend

Als het gaat om factoren die medebepalend zijn hoe lerarenopleiders zich ontwikkelen en verder willen ontwikkelen, is het van belang daarbij in eerste instantie aandacht te hebben voor de aanwezige expertise en opvattingen die de lerarenopleider heeft, en in hoeverre deze expertise en opvattingen congruent zijn met wat de omgeving van de lerarenopleider verwacht. Dit geldt zowel voor beginnende lerarenopleiders als voor ervaren lerarenopleiders die binnen hun werk nieuwe activiteiten ondernemen. Beiden hebben te maken met transformatieve spanningen. In het begin zullen vooral gestructureerde en socialiserende professionaliseringsactiviteiten bijdragen aan hun ontwikkeling, waarin de focus ligt op verwerving van kennis en handelingsvaardigheden en op identiteitsontwikkeling, met aandacht en ruimte voor een veilige leeromgeving. Gaandeweg wordt meer een beroep gedaan op de onderzoekende houding van de lerarenopleider.

Ten tweede is van belang dat er een institutionele context is die het leren stimuleert en faciliteert. Daarbij is binnen de institutionele omgeving en bij de lerarenopleider zelf ook een kritische houding gewenst. Een vraag is bijvoorbeeld of manieren van professionele ontwikkeling plaatsvinden binnen bestaande praktijken en opvattingen, of dat bestaande praktijken en heersende opvattingen tevens aan de orde gesteld kunnen worden. Bevorderend zijn tevens de aanwezigheid van landelijke kaders als een beroepsstandaard en gefaciliteerde landelijke voorzieningen voor samen leren in leergemeenschappen, specifieke opleidingstrajecten of onderzoeksscholen.

Conclusie: de complexe dynamiek van professionele ontwikkeling in samenhang

Voortbouwend op het voorgaande, en aansluitend op een conceptueel model dat onlangs is ontwikkeld in een Europees netwerk (Vanassche et al., 2015; Kelchtermans, Smith, & Vanderlinde, submitted) kunnen we stellen dat als lerarenopleiders keuzes maken in hoe ze zich professionaliseren en verder willen ontwikkelen, de eigen praktijk een belangrijk vertrekpunt is. Die eigen praktijk wordt mede bepaald door de eigen positie (werkplekbegeleider, schoolopleider, instituutopleider, onderzoeker) of rol (leraar van toekomstige leraren, begeleider, onderzoeker, curriculumontwikkelaar, poortwachter, bruggenbouwer) die de lerarenopleider heeft, eventuele veranderingen daarin en de doelgroep waarvoor de lerarenopleider werkt (studenten/toekomstige leraren, beginnende leraren, ervaren leraren etc.). Om een goed beeld te krijgen van de aard en richting van de te ondernemen professionaliseringsactiviteiten is het vervolgens van belang een goed beeld te hebben van de eigen bekwaamheden en expertise, en van de kansen en belemmeringen die geboden worden door de institutionele en programmatische context waarin men werkzaam is (de lerarenopleiding, de school, het samenwerkingsverband et cetera) en door nationale en internationale referentiekaders (standaarden, overheidsbeleid, maatschappelijke ontwikkelingen). Hoe vervolgens geleerd wordt, is, vanuit de congruentiegedachte, sterk ingegeven door wat ook belangrijk is in het opleiden van leraren. Dat wil zeggen dat de professionele ontwikkeling uitgaat van een kritische en onderzoekende houding, zelfregulerend is en kritisch responsief ten opzichte van de context, gerelateerd is aan onderzoek ('research-informed'), en dat men er ook zelf mede voor zorgt dat de professionele ontwikkeling in een veilige omgeving plaats kan vinden, waar ook de gelegenheid is om te experimenteren. Professionele ontwikkeling gaat verder dan de verwerving van kennis en training van vaardigheden. Het

doorlopen van professionele ontwikkeling kan ook van invloed zijn op de eigen opvattingen en visie en mogelijk ook op (opvattingen over) de eigen identiteit. Soms moeten grenzen overschreden worden en gebieden verkend worden waar de lerarenopleider niet eerder aan had gedacht. Nieuwe communicatie- en relatiepatronen ontwikkelen zich dan en bestaande worden verdiept. De lerarenopleider krijgt meer oog voor diversiteit en complexiteit van onderwijs, leren en opleiden, en kan beter inspelen op maatschappelijke en technologische veranderingen. Het leidt tot verdieping en verbreding van de reikwijdte van zijn activiteiten en daarmee tot een versterking van de bijdrage van de lerarenopleider aan de verdere ontwikkeling van toekomstige en ervaren leraren.

Referenties

- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 48(2015), 75-86.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing Teacher Educator Knowledge as Tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134.
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching*, 15(2), 305-318.
- Blaise, M., & Elsdon-Clifton, J. (2007). Intervening or ignoring: Learning about teaching in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 387-407.
- Boei, F., Willemse, M., Geerdink, G., Kools, Q., & Vlokhoven, H. van (2014). De onderzoeksrol voor lerarenopleiders in het HBO: een internationaal perspectief. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 35-44.
- Boer, W. de, Melief, K., & Tigchelaar, A. (2009). Schoolopleiders in ontwikkeling. De professionaliseringsactiviteiten van schoolopleiders. In: T. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer, & K. van Veen (eds.). *Perspectieven op samen opleiden*. Apeldoorn – Antwerpen: Garant.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (eds.) (2014). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys lerarenopleiding.
- Bouckaert, M. (2014). Informeel professionaliseren. Wat lerarenopleiders leren van samenwerken met collega's. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(3), 61-71.
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2011). *Becoming a teacher educator: guidelines for induction*. Bristol: The Higher Education Academy, ESCALATE. 37 pp. (2nd edition).
- Bullough Jr., R.V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.
- Cautreels, P. (2003). A Personal Reflection on Scenario Writing as a Powerful Tool to Become a More Professional Teacher Educator. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 175-180.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(2003), 5-28.
- Craig C.J. (2009). Trustworthiness in self-study research. In: C.A. Lassonde, S. Galman, & C. Kosnik (eds.). *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. pp. 21-34.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008), 499-514.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2014). De 'M-factor' in begeleidingsgesprekken monitoren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 85-98.
- Deenen, F., Geldens, J., & Khaled, A. (2015). Hoe studentevaluaties bijdragen aan de professionalisering van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 35-46.
- Dengerink, J., Koster, B., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2007). Lerarenopleiders maken

- werk van hun professionele ontwikkeling. Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders die hebben deelgenomen aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 32-37.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 78-96.
- Eekelen, I.M. van (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. PhD Thesis. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Gareis, C.R., & Grant, L.W. (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 39(2014), 77-88.
- Geerdink, G., Swennen, A., & Volman, M. (2015). Een onderzoek naar de professionele identiteit van hbo-lerarenopleiders die promoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 61-74.
- Geursen, J., Heer, A. de, Korthagen, F.A.J., Lunenberg, M., & Zwart, R. (2010). The Importance of Being Aware: Developing professional identities in educators and researchers. *Studying Teacher Education*, 6(3), 291-302.
- Geursen, J., Korthagen, F., Lunenberg, M., Dengerink, J., & Koster, B. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 33(3), 4-9.
- Griffiths, V., Thompson, S., & Hryniewicz, L. (2010). Developing a research profile: mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1), 245-262.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-653.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes van praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Harrison, J., & McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 151-168.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Huizinga, T., Nieveen, N., Handelzalts, A., & Voogt, J. (2013). Ondersteuning op curriculumexpertise van docentontwikkelteams. *Pedagogische Studiën*, 90(3), 4-20.
- Jacobs, J., Assaf, L.C., & Lee, K.S. (2011). Professional development for teacher educators: conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education*, 37(4), 499-512.
- Jones, M., Stanley, G., McNamara, & Murray, J. (2011). Facilitating teacher educators' professional learning through a regional capacity-building network. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 263-275.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2015). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. Manuscript submitted for peer review.
- Klink, M., van der, Heijden, B.I.J.M. van der, Boon, J., & Rooij, S.W. van (2014). Exploring the contribution of formal and informal learning to academic staff member employability. *Career Development International*, (19)3, 337-356.
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-84.
- Kools, Q. (eds.) (2014). *Inzicht in professionalisering. Vier jaar lectoraatsonderzoek naar professionalisering van leraren en lerarenopleiders*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding.
- Kools, Q., Feijtel, K., Reijt, V. van de, & Elgershuizen, R. (2015). Van (vak)docent naar lerarenopleider: een omslag in denken en doen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 5-13.
- Kools, Q., & Reijt, V. van de (2013). *The use of the Professional Standard as a Tool for Professional Development*. Paper presented at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators in Europe (ATEE). Halden, Norway, August 2013.
- Kools, Q., & Schildwacht, R. (2013). Ervaringen met een inductietraject voor beginnende

- lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), 29-32.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2008). We Taught Them about Literacy but What Did They Learn? The impact of a preservice teacher education program on the practices of beginning teachers. *Studying Teacher Education*, 4(2), 115-128.
- Koster, B., Béneker, T., Kools, Q., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). 'Ik heb nieuwe inzichten opgedaan' – De betekenis van kenniskringen voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(1), 29-41.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5), 567-587.
- LaBoskey, V.K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: J.J.Loughran, M.L. Hamilton, V.K. Laboskey, T. Russell (eds.). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices. Part Two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 817-869.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J. (2005). Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87(2010), 253-271.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R. (2011). Self-Study Research and the Development of Teacher Educators' Professional Identities. *European Educational Research Journal*, 10(3), 407-420.
- Martin, S. D., Snow, J.L., & Torrez, C. A. F. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Mets, B., Hauwe, J. van den, & Meeus, W. (2013). Vlaamse lerarenopleiders weten waar naartoe! Het ontwikkelingsprofiel als professionaliseringsinstrument. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 31-42.
- Mets, B., & Van den Hauwe, J. (2015). VELOV Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders. Antwerpen: VELOV, www.velov.eu.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013a). *Begeleiding van beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Den Haag, Ministerie van OCW/ DUO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013b). *Pilots voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen. Raamplan voor 15 regionaal te starten pilots*. Den Haag, Ministerie van OCW/DUO.
- Murray, J., Jones, M., McNamara, O., & Stanley, G. (2009). Capacity = expertise x motivation x opportunities: factors in capacity building in teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 35(4), 391-408.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 125-142.
- Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In: J.W.M. Kessels en R. Poell (eds.). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Placklé, I., Cools, W., & Meeus, W. (2015). *De Lerende Lerarenopleider. Onderzoek naar de professionaliseringsnoden van lerarenopleiders en kwaliteitscriteria voor opleidingstrajecten voor lerarenopleiders in Vlaanderen*. Antwerpen: VELOV.
- Rijswijk, M. van, & Bronkhorst, L. (2013). Beelden van ontwikkeling: identiteitsontwikkeling op het grensvlak van opleiden en onderzoeken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 107-117.
- Ruijters, M., & Simons, R.-J. (eds.) (2012). *Canon van het leren. 50 Concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer.
- Russell, T. (2011). Self-study by Teacher Educators. In: E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (eds.). *International Encyclopedia of Education*. 3rd ed. Oxford, UK: Elsevier. pp. 689-694.
- Schildwacht, R. (2012). *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback*. PhD Thesis. Enschede: University Twente.

- Silova, I., Moyer, A., Webster, C., & McAllister, S. (2010). Re-conceptualizing professional development of teacher educators in post-Soviet Latvia. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 357-371.
- SKO (2008). *Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs 2001-2008. Eindevaluatie*. Den Haag: Stichting Kennisontwikkeling HBO.
- Smith, P.K. (2011). Professional Development of Teacher Educators. In: E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (eds.). *International Encyclopedia of Education*. 3rd Ed. Oxford, UK: Elsevier. pp. 681- 688.
- Snoek, M., Uzerli, U., & Schratz, M. (2007). Developing teacher education policies through peer learning, in: B. Hudson & P. Zgaga (eds.) *Teacher education policy in Europe: a voice of higher education institutions*. Ljubljana: Faculty of Teacher Education, Centre for Educational Policy Studies. pp. 135-156.
- Sperling, E., & Bazzul, J. (2014). From PhD students to teacher educators: Critical reflections through dialogue. *Critical Intersections in Education: An OISE/UT Students' Journal*, 2 (Winter 2014), 15-26.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(2006), 221-258.
- Swennen, A., & Bates, T. (2010). The professional development of teacher educators. Editorial. *Professional Development in Education*, 36(1), 1-7.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 2008(3), 130-154.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Self-study onderzoek door lerarenopleiders onder de loep. Een internationale literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 91(2014), 131-146.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528.
- Vanassche, E., Rust, F., Conway, P.F., Smith, K., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2015) InFo-TED: Bringing Policy, Research, and Practice together around teacher educator development. In: C.J. Craig & L. Orland-Barak. *International Teacher Education Promising Pedagogies (Part C) Advances in Research on Teaching*, Volume 22C. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited (in press). pp. 341-364.
- VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012*. Eindhoven: VELON.
- VELOV (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider*. Antwerpen: VELOV.
- Velzen, C. van, Klink, M. van der, Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). De inductie van beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(4), 21- 27.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 1-12.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217.
- Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 315-326.
- Witte, N. de, Simons, J., Berk, B. van den, Conings, A., Hooydonck, I. van, & Gaeremynck, V. (2013). Lerarenopleiders (terug) voor de klas: enkel winnaars?! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 85-94.

Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis: Een historisch perspectief

Anja Swennen, Onderwijscentrum VU Amsterdam

Samenvatting

De VELON Kennisbasis voor Lerarenopleiders maakt deel uit van een lange traditie van het ontwikkelen en beschrijven van kennis door en voor opleiders van onderwijzers en leraren. In deze bijdrage wordt vanuit een historisch perspectief de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleiders beschreven, met nadruk op de ontwikkeling en het vastleggen van relevante kennis (de kennisbasis) voor en door opleiders. Er worden vier periodes onderscheiden, die worden gemarkeerd door belangrijke wetten voor het opleidingsonderwijs. De eerste periode start met de Wet op het Lager Onderwijs van 1806. Onderwijzers worden vooral opgeleid door ervaren onderwijzers. In de tweede periode vanaf 1857 (Wet op het Lager Onderwijs van 1857) is er sprake van groei en formalisering van het opleidingsonderwijs en de ontwikkeling van lerarenopleiders die steeds vaker vakspecialist worden. Periode drie begint in 1920 met de 'Lager-onderwijswet 1920' en loopt via de 'Kweekschoolwet van 1953' tot ongeveer 1980. Het is de periode waarin de kweek-schoolleraren zich ontwikkelen als een sterke beroepsgroep met eigen verenigingen en eigen tijdschriften. In de laatste periode, periode vier, gaan pabo's en de nieuw opgerichte lerarenopleidingen voor het tweedegraadsveld deel uitmaken van het hoger onderwijs. Vooral lerarenopleiders van de universitaire lerarenopleiding en later ook lerarenopleiders van de tweedegraads lerarenopleidingen en de pabo dragen bij aan de kennisbasis voor de beroepsgroep.

Inleiding

Dirck Adriaensz. Valcooch was in de tweede helft van de 16de eeuw notaris in Barsingerhorn en later schoolmeester te Schagen. Hij publiceerde in 1591 het eerste boek voor (aanstaande)



Figuur 1. Omslag van het boek van Valcooch.

schoonmeesters: *Een Nut ende Profijtelijck Boecxken, ghenaemt een regel der Duytsche Schoolmeesters, die proghie-kercken bedienen*. Het boekje was bedoeld voor de gewone schoolmeesters die in het Nederlands onderwijs gaven aan de parochiescholen in dorpen en steden. Het boek bevatte vooral aanwijzingen voor het gedrag van schoolmeesters en daaruit blijkt dat er aan het einde van de 16de eeuw heel andere eisen aan onderwijsgevendenden werden gesteld dan heden ten dage (zie figuur 2). Regel 17 uit de lijst is interessant voor opleiders. De schoolmeester moet zijn scholieren onderwijzen met behulp van voorbeelden - of tot voorbeeld zijn? In het boek maakt Valcooch onderscheid tussen kinderen en scholieren waarbij het erop lijkt dat de scholieren degenen zijn die door de hoofdmeester worden opgeleid tot onderwijzer en dus vooral profijt moesten hebben van het boek. Was dit eerste boek daarmee (ook) een boek dat gebruikt kon worden voor het opleiden van de nieuwe generatie schoolmeesters? We weten het

niet zeker. Hoe dan ook, in de 16de eeuw en in de twee eeuwen daarna was het normaal dat aanstaande onderwijzers werden opgeleid door de hoofdmeester bij wie ze tegen een vergoeding in dienst waren als leerling of assistent. Er bestonden examens voor schoolmeesters op lokaal, gemeentelijk en provinciaal niveau. Vertegenwoordigers van een stad, dorp of parochie namen een vergelijkend examen af onder sollicitanten die onderwijzer wilden worden (Boekholt & Booy, 1987; Vroede, 1970). Deze vorm van opleiden en examineren voldeed lange tijd, ook omdat de werkwijze niet afweek van de gangbare manier waarop bakkers, smeden en barbiers werden opgeleid.

Achthien deughden en puncten, daer een Schoolmeester behoort mede verciert te zijn.

Hoort ghy Schoolmeesters, ick sal u oorconden, Wat deughden noch by uw behooren te zijn bevonden, Ghy die een Ghemeente dient 't zy Dorp oft Stadt.

1. Ten eersten moet ghy met geen hooveerdy zijn becladt.
2. Mamerigh en simpel gaen in u habyt en cleeeden,
3. Met alle Borgheren des plecks houdende vreden,
4. Geen droncken drincke beminnen noch overvloedich brassen,
5. Stadigh in School sitten, op de kindren te passen,
6. Met geen lichtvaerdigh volc handel noch wandel bedrijven,
7. Wel geschickt te zijn in lesen ende schryven,
8. Weten te solfaceren, op noten de Psalmen te singhen,
9. Die cloc te stellen dat sy de uren op haar tyt voortbringen,
10. Die Kerk reyn en suyver van binnen houwen,
11. Secretelyck zyn Ghemeente dienen met trouwen,
12. Instrumenten, Brieven, Requesten leeren dichten,
13. Schrifture doorgronden om de menschen somtijt te stichten,
14. Veel Weereltsche affairen en handelingen te laten,
15. Zijn schrijftuych opt lyf hebbende, als hy gaet by der straten,
16. Met zijn Predicant dikwyls converserende,
17. Veel goede exempelen zijn Scholieren leerende,
18. Acht hebbende op der Kercken goeden.

Figuur 2. Eisen die Valcooch stelde aan de schoolmeesters.

De *VELON Kennisbasis voor Lerarenopleiders* maakt dus deel uit van een lange traditie van het ontwikkelen en beschrijven van kennis door en voor opleiders van onderwijzers en leraren. In dit hoofdstuk beschrijf ik vanuit een historisch perspectief de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleiders met nadruk op de ontwikkeling en het vastleggen van relevante kennis voor en door opleiders. Ik onderscheid vier periodes, die worden gemarkeerd door belangrijke wetten voor het opleidingsonderwijs.

Periode 1 start in 1806 met de *Wet op het Lager Onderwijs* die van kracht is tot een herziening in 1857: de eerste formele opleidingen voor onderwijzer en daarmee de eerste formele opleiders van onderwijzers. Deze opleiders zijn onderwijzer en generalist. Ze geven als opleider alle vakken die op de lagere school onderwezen worden. De onderwijzer-opleiders dragen in hoge mate bij aan de ontwikkeling van het lager onderwijs.

Periode 2: *Wet op het Lager Onderwijs van 1857 tot de Lager-onderwijswet 1920*: de groei en formalisering van het opleidingsonderwijs en de ontwikkeling van opleiders van onderwijzer die in toenemende mate vakspecialist worden. Zij dragen in deze periode bij aan de ontwikkeling van het lager onderwijs en de opleiding voor onderwijzers.

Periode 3: van *Lager-onderwijswet 1920*, via de *Kweekschoolwet* (ingevoerd in 1953), tot ongeveer 1980. Het is de periode van de kweekscholen en kweekschoolleraren. De kweekschoolleraren ontwikkelen zich tot een sterke beroepsgroep met eigen verenigingen en eigen tijdschriften. Zij dragen bij aan de ontwikkeling van het beroep van onderwijzer en aan de ontwikkeling van het

opleidingsonderwijs aan de kweekschool en de latere pedagogische academie. Vanaf 1968 werd de kweekschool pedagogische academie (PA) genoemd. De PA behoort eveneens vanaf 1968 tot het hoger beroepsonderwijs. In deze periode ontwikkelen de kweekschoolleraren zich van specialisten (vakdocenten en pedagogen) tot docenten in het hoger onderwijs.

Periode 4: Vanaf ca 1980. In 1973 werden de Nieuwe Lerarenopleidingen (tweede- en derdegraads opleidingen voor het voortgezet onderwijs) opgericht en ontstaan ook de universitaire lerarenopleidingen (ulo's). Door de komst van deze lerarenopleidingen ontstaat er een grotere beroepsgroep van lerarenopleiders, die door de ulo's banden heeft met de universiteit. De pabo en tweedegraadsopleidingen gaan na 1984 vaker deel uitmaken van grote hogescholen en worden nu vaak hbo-lerarenopleidingen genoemd. Vanaf 1984 worden onderwijsgeevenden in het basisonderwijs (en dat was al langer het geval voor het voortgezet onderwijs) leraar genoemd en het is dus vanaf die tijd legitiem om te spreken over lerarenopleiders. Aanvankelijk dragen vooral de universitaire lerarenopleiders en de opleiders aan de Nieuwe Lerarenopleidingen (voor het voortgezet onderwijs) bij aan de kennisbasis voor het onderwijs en de lerarenopleidingen, maar gaandeweg, hoewel nog steeds in mindere mate, dragen ook de lerarenopleiders van de pabo bij aan deze kennisbasis.

Deze bijdrage is gebaseerd op een eerdere studie (Swennen, 2012) naar het beroep en de identiteit van lerarenopleiders, waarbij naast de kenmerken van het beroep als de autonomie en monopoliepositie door de eeuwen heen ook aandacht is voor de ontwikkeling van academische en professionele kennis voor en door lerarenopleiders. Ik beschrijf waar onderwijzers en leraren worden opgeleid, wie hun opleiders waren en hoe zij met hun publicaties bijdragen aan de ontwikkeling van een kennisbasis voor het lager onderwijs/basisonderwijs, de opleiding van onderwijsgeevenden en lerarenopleiders en hun werk. Wie meer wil weten over de ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders verwijs ik naar mijn proefschrift (Swennen, 2012).

Het begrip kennisbasis heeft verschillende betekenissen. Ik gebruik het hier in de betekenis van alle beschreven kennis die beschikbaar is voor een beroepsgroep. Dat kan dus academische kennis zijn (Abbott, 1988), neergelegd in academische publicaties, maar ook professionele kennis, die te vinden is in schoolboeken, studieboeken en professionele tijdschriften, zoals het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. De tweede betekenis van kennisbasis wordt gebruikt voor verzamelingen teksten die tot doel hebben het bijeenbrengen van kennis voor een beroepsgroep in encyclopedieën, handboeken of in de kennisbasis voor lerarenopleiders waar dit hoofdstuk deel van uitmaakt (zie het voorwoord bij dit katern). De derde betekenis van kennisbasis is de betekenis die de afgelopen vijf jaar door de overheid en anderen is gegeven aan de voorgeschreven kennis die iedere "toekomstige leraar moet beheersen" (https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf) en die door lerarenopleiders verplicht moet worden onderwezen.

... aandacht voor de ontwikkeling van academische en professionele kennis voor en door lerarenopleiders ...

1806-1857: Onderwijzers als opleiders van onderwijzers

Met de komst van landelijke wetten voor het lager onderwijs, verplichte landelijke en wettelijk vastgestelde examens en de breder ervaren noodzaak van beter onderwijs voor iedereen

werden aan het einde van de 18de eeuw de eerste opleidingen voor schoolmeesters opgericht. Met de oprichting van deze eerste opleidingen kwamen ook de eerste formele opleiders van onderwijzers.

De oprichting van de eerste kweekschool in 1795 te Haarlem was het initiatief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Het Nut richtte gedurende de eerste helft van de 19de eeuw talrijke zogenaamde leer- en kweekscholen op, voor zowel schoolmeesters als -meesteressen. Deze leer- en kweekscholen waren opleidingen die waren verbonden aan een (goede) lagere school, een zogenaamde leerschool. De opleiders aan de leer- en kweekscholen waren schoolmeesters die naast het onderwijs dat zij gaven op de leerschool (de lagere school) voor en na schooltijd les gaven aan kwekelingen. Het hoofd van een dergelijke leer- en kweekschool - meestal de enige meester, die zowel les gaf op de leerschool als op de kweekschool - werd met uiterste zorg gekozen. Zo werd in 1797 het hoofd van een van de eerste leer- en kweekscholen in Amsterdam, Cornelis Perk (1770-1813), pas na een zwaar vergelijkend examen benoemd. Het examen bestond uit de vakken: "Lezen, schrijven, kennis van de moedertaal, Frans, Godsdienst, Zedekunde, Aardrijkskunde, Rekenkunde, Geometrie, Algebra en Natuurkunde" (Turksma, 1961).

Het rijk stichtte in het begin van de 19de eeuw twee rijkskweekscholen in de noordelijke Nederlanden, in Haarlem en Groningen. Op die kweekscholen werd meer gedaan dan de leerlingen voorbereiden op het staatsexamen - ze kregen ook vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde en muziek - maar net als op de leer- en kweekscholen werkten de kwekelingen overdag op de leerschool van de kweekschool en kregen zij voor en na schooltijd onderwijs op de kweekschool. Hoewel het aantal leerlingen dat de kweekschool bezocht relatief laag was, was de invloed van de kweekscholen zeer groot. Van Essen (2006, p. 41) spreekt over pedagogische centra.

Ondanks de oprichting van de leer- en kweekscholen en de twee rijkskweekscholen waren er - zeker op het platteland - niet genoeg opleidingen om voldoende schoolmeesters op te leiden en de opleiding door de hoofdmeester op de eigen school bleef een normale en gewaardeerde vorm van opleiden. Hoofdmeesters kregen zelfs een vergoeding voor iedere schoolmeester die het staatsexamen behaalde.



Figuur 3.
P.J. Prinsen (1777-1854).

Met de leer- en kweekscholen kwamen ook de eerste geschreven leerboeken. Een directeur die veel heeft bijgedragen aan het publiceren van kennis, noodzakelijk voor toekomstige onderwijzers en dus onderwijzer-opleiders, is J.P. Prinsen (1777-1854). Hij werd directeur van de eerste rijkskweekschool. Prinsen was een aanhanger van de ideeën van Pestalozzi en vertaalde deze naar de Nederlandse situatie. Hij schreef daarnaast verschillende invloedrijke pedagogische werken, zoals *Beginselen der zielkunde* van 1833, en vakgerichte publicaties op het gebied van taalkunde, rekenkunde, vormleer, natuurkunde, aardrijkskunde, geschiedenis en zangkunst (zie voor een overzicht van de publicaties van Prinsen: Branger, 1995, p. 43-44). Zijn leesmethoden waren beroemd en werden wijdverbreid. Prinsen had ook een - in onze moderne terminologie - internationaal netwerk. Hij reisde naar Duitsland om collega's

te ontmoeten en om te zien hoe daar nieuwe onderwijsidealen in de praktijk werden gebracht (Essen, 2006). Schoolopziener Wijnbeek sprak vol lof over de onderwijzers die in Haarlem het vak leerden bij Prinsen en zijn beginselen toepasten in hun onderwijs.

Ook B. Brugsma (1779-1868) was in de eerste helft van de negentiende eeuw een beroemde kweekschooldirecteur en schrijver van invloedrijke studieboeken. Vanaf 1815 tot aan zijn dood in 1868 was hij directeur van de nutskweekschool en latere rijkskweekschool te Groningen. Hij gaf bijna al het onderwijs - de schoolvakken en pedagogiek - aan de leerlingen (vier tot zes kwekelingen per jaar) en deed dat met groot vakmanschap en een enorme inzet (Van Essen, 2006). Om de algemene vorming van de leerlingen te bevorderen, huurde Brugsma deskundigen in - onder meer docenten van de universiteit - voor het onderwijs in esthetisch lezen, meetkunde, orgel- en pianoles en praktische tuinbouw. Schoolopziener Wijnbeek schreef met zeer veel waardering over het onderwijs van Brugsma. Uit het citaat hieronder blijkt dat de aanstaande onderwijzers van Brugsma niet alleen onderwijs kregen in verschillende vakken, maar ook leerden onderwijzen:

Dezelve hadden ten onderwerp de verschillende leervormen en deze werden op de duidelijkste wijze voor de leerlingen ontwikkeld. Hij telde er drie hoofdsoorten van op: de aanschouwelyken, den uitvorschenden en den zelfzoekenden leervorm, daarbij echter opmerkende dat men zich niet tot een enkelen moest bepalen, maar dezelfde moest verwisselen of verbinden, naar gelang van den aard en de behoeften der kinderen. (...). Voorts gaf hij eenen kwekeling last om eene proeve te geven, hoe de aanschouwelyke leervorm met den vragenden of catechetischen kan verbonden worden (Reinsma, z.j.).

Net als Prinsen, droeg Brugsma zijn ideeën over onderwijs uit door erover te publiceren. Hij schreef verschillende pedagogische werken, zoals *Kort overzicht der leer van de opvoeding en het onderwijs, voornamelijk met toepassing op de lagere scholen* dat voor het eerst verscheen in 1835 en *Onderwijzerspiegel: Wenken, lessen, spreuken en daden van enkele beroemde opvoeders* dat in 1845 verscheen. Hij schreef ook over taalkunde, aardrijkskunde, zang- en leesonderwijs. Bovendien schreef hij over de reizen die hij maakte naar Duitsland, zijn bezoek aan scholen en pedagogen die hij ontmoette, zoals in *Opvoed- en onderwijskundige opmerkingen gemaakt op eene reize in de Pruisische Rijn-Provinciën, het hertogdom Nassau en de vrije stad Frankfort a. d. Main*, dat in 1839 werd gepubliceerd.

Niet alleen de directeuren van de rijkskweekscholen droegen bij aan de kennisbasis voor onderwijzers, maar ook 'gewone' hoofdmeesters, ondermeesters, schoolopzienaars en leden van het Nut publiceerden over onderwijs en onderwijzen en schreven les- en leesboeken. Zij lieten zich inspireren door belangrijke buitenlandse pedagogen als J. Locke (1632-1704), J. Rousseau (1712-1778), A. Niemeyer (1754-1828), J. Pestalozzi (1756-1827) en door Nederlanders als J. van Effen (Boekholt & Booy, 1987).

Naast de al genoemde boeken bestonden er in deze periode veel verschillende tijdschriften voor onderwijzers (Walle & Wolf, 1981; Wolf & Jong, z.j.). Van 1819-1823 verscheen het *Algemeen Magazijn voor Onderwijs en Opvoeding*. In dit tijdschrift stonden opgaven die door de lezers werden beantwoord. In het tijdschrift *De paedagoog: Magazijn van opvoeding en onderwijs, in het Koninkrijk der Nederlanden*, dat van 1828 tot 1829 bestond, werd vanuit een protestants-christelijk

perspectief veel geschreven over de deugden van de onderwijzer. Er bestonden ook tijdschriften voor de schoolvakken, zoals *Tijdschrift der toegepaste rekenkunst voor onderwijzers en georderde leerlingen, landbouwers, aannemers, metselaars, timmerlieden, verwers, scheepmakers, enz. en verder voor alle liefhebbers der nuttige rekenkunst*, dat verscheen van 1850 tot 1852.

In de eerste helft van de negentiende eeuw is dus al veel geschreven voor schoolmeesters en dragen de onderwijzers-opleiders bij aan de ontwikkeling van een kennisbasis voor het beroep van onderwijzer met als doel het verbeteren van het lager onderwijs. Er was minder aandacht voor de ontwikkeling van aankomende onderwijzers. Er waren enkele uitzonderingen, zoals *De beoefening der aardrijks- en geschiedkunde gemakkelijk gemaakt*, of *Handleiding voor jonge onderwijzers tot een doelmatig onderrigt der genoemde wetenschappen* van Hoonard uit 1824 en *Kleine Fransche leeslesjes en vertalingen: Voor jonge kwekelingen* van Van den Hill uit 1820. Waarschijnlijk loonde het niet om speciaal voor kwekelingen te schrijven, omdat er maar weinig echte kwekelingen waren. Bovendien waren de meeste aankomende onderwijzers als assistent of ondermeester werkzaam. Zij waren dus al onderwijzer en daarom waren boeken en tijdschriften voor onderwijzers waarschijnlijk ook voor hen geschikt.

1857-1920: opleiders van onderwijzers als vakspecialisten

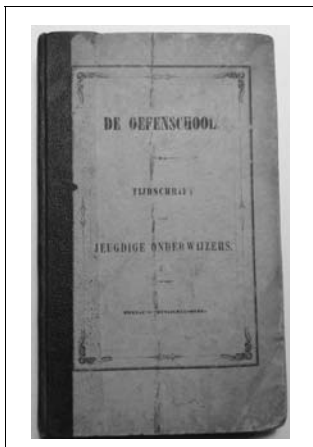
Er bestonden in de tweede helft van de negentiende eeuw nog steeds verschillende opleidingsvormen en verschillende soorten opleiders naast elkaar, maar het opleidingsonderwijs werd in toenemende mate geformaliseerd. In 1857 werd een nieuwe wet voor het lager onderwijs ingevoerd, *de Wet op het Lager Onderwijs van 1857*. Hoewel begrippen als (school)meester en schoolmeesteres bleven bestaan, werden de begrippen onderwijzer en onderwijzeres voor onderwijsgevend in het lager onderwijs steeds gangbaarder. Formeel werd vanaf 1857 gesproken over kwekelingen (die de opleiding volgden), (hulp)onderwijzers (die alleen een bevoegdheid voor onderwijzer hadden en als onderwijzer werkzaam waren) en hoofdonderwijzers (die een bevoegdheid voor onderwijzer hadden plus de hoofdkate en die aan het hoofd van een school stonden).

In de tweede helft van de 19de eeuw bestonden drie vormen voor het opleiden van onderwijzers naast elkaar. In de eerste plaats was het net als in de eerste helft van de 19de eeuw nog heel gebruikelijk dat onderwijzers werden opgeleid door de hoofdonderwijzer bij wie ze in dienst waren. De lagere scholen waar een of meerdere kwekelingen werden opgeleid door de hoofdonderwijzer werden 'opleidingsscholen' genoemd. Een tweede vorm van opleiden gebeurde in meest particuliere, zogenaamde 'normaalscholen'. De normaalscholen waren verbonden aan een lagere school en waren in veel gevallen de opvolgers van de leer- en kweekscholen van het Nut. De opleiding aan de normaalschool werd soms verzorgd door een hoofdonderwijzer, maar vaker door meerdere hoofdonderwijzers die voor en na schooltijd een of meerdere vakken gaven aan de kwekelingen. Ten derde bestond er een beperkt aantal rijksdagnormaalscholen en rijkskweekscholen waar kwekelingen full time onderwijs volgden en waar opleiders werkten die full time een of meerdere vakken gaven.

Het begrip onderwijzer was gangbaar voor opleiders aan alle opleidingen, maar daarnaast werd, vooral in officiële documenten, leraar gebruikt op de rijkskweekscholen. Dat was bijzonder omdat het begrip leraar tot dan toe voornamelijk werd gebruikt voor leraren in vormen van

onderwijs die volgden op de lagere school, zoals de hbs, die in 1868 werd opgericht. De verandering van naam is wel te verklaren. Als de overheid aan het einde van de 19de eeuw akten voor het middelbaar onderwijs (mo-akten) verplicht gaat stellen, gaan ook steeds meer onderwijzers/leraren aan de kweekscholen en rijksdagnormalscholen een mo-akte halen. Mede daardoor ontwikkelde de identiteit van kweekschoolleraren zich van klassenonderwijzer en generalist naar vakleeraar en specialist.

Opleiders van alle drie genoemde opleidingsvormen droegen niet alleen bij aan de kennisbasis voor onderwijzers, maar in toenemende mate ook aan een kennisbasis voor het opleidingsonderwijs, vooral in de vorm van leerboeken voor de kwekelingen. Er was in deze periode, net als in de voorgaande, geen aandacht voor opleidingsdidactiek. Er verschenen leerboeken voor de kweekschool voor alle vakken en omdat er meer aandacht kwam voor het opvoeden van kinderen werd het vak pedagogiek in de loop van de 19de eeuw steeds belangrijker en werden er ook boeken voor opvoedkunde/pedagogiek uitgegeven. F.G. Mellink (1875) schreef het leerboek *De aarde: Een leerboek voor scholen en normaallessen*, dat bestond uit verschillende delen en enkele malen werd herdrukt. De ambitie van de kweekscholen om te behoren tot het middelbaar onderwijs blijkt uit het werk van W. Wendel, de eerste directeur van de rijkskweekschool te Middelburg, *Schets van de geschiedenis der Nederlandse letteren: Een leidraad bij het onderwijs op hogere burgerscholen, gymnasiën en normaalscholen*, dat in 1871 verscheen. Een bekende opleider aan een opleidingsklas was H.J. van Lummel (1815-1877). Van Lummel schreef een pedagogieboek, *Korte schets der opvoedingsleer voor kwekelingen en aankomende onderwijzers*, dat voor het eerst verscheen in 1868 en verschillende malen werd herdrukt. En R.R. Rijkens, directeur van de Nutskweekschool voor onderwijzeressen schreef *Beknopte opvoedkunde, vooral met het oog op de lagere school* dat in 1879 voor het eerst verscheen.



Figuur 4. Exemplaar van het tijdschrift *De oefenschool*.

In de tweede helft van de negentiende eeuw en de eerste decennia van de twintigste eeuw verschenen tal van vaktijdschriften voor onderwijzers en onderwijzeressen, die daardoor kennis konden nemen van de nieuwe ideeën over opvoeden en onderwijzen. Enkele voorbeelden zijn: *Tijdschrift voor onderwijzers* dat werd uitgegeven door de Afdeling Deventer van het Nederlandsch Onderwijzers-Genootschap dat bestond van 1863 tot 1872, *Noord en zuid: Taalkundig tijdschrift voor de beide Nederlanden, ten behoeve van onderwijzers* dat bestond van 1877 tot 1907 en *Vaktijdschrift voor onderwijzers* dat werd uitgegeven van 1898 tot 1908 (zie voor een overzicht van christelijke pedagogische tijdschriften in de negentiende eeuw: Van Klinken, 2009). Er waren ook tijdschriften voor aankomende onderwijzers, zoals *De oefenschool*.

1920-1984: Opleiders van onderwijzers als vakspecialisten en pedagogen

Nadat in de *Lager-onderwijswet 1920* werd bepaald dat de kweekschool de enige opleiding voor onderwijzers zou worden, ontstond in de eerste helft van de twintigste eeuw een beroepsgroep kweekschoolleraren. Daardoor en doordat de opleiding verbeterd moest worden, kwam er meer

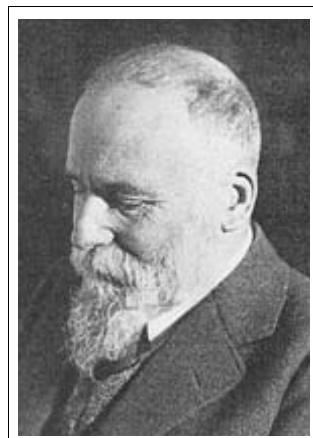
aandacht voor kweekschooleraren, hun specifieke professionele ontwikkeling en hun specifieke kennisbasis. De normaalscholen en opleidingsscholen verdwenen. De kweekscholen werden grote instituten en de kweekschooleraren waren meestal full time aan de opleiding verbonden. Er ontstonden twee soorten opleiders aan de kweekschool: de vakleraren die vakken als Nederlands, Engels, wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis gaven en de pedagogen. Uit de documenten uit die tijd blijkt dat zowel academisering als pedagogisering (begrippen die in die periode veelvuldig werden gebruikt) speerpunten werden in de vernieuwing van de kweekschool.

De academisering van de opleiding kreeg gestalte in de steeds hogere eisen die aan de inhoud van vakken zoals Nederlands, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, werden gesteld. De vakken werden gegeven door de zogenaamde vakleraren. En naast onderwijs in deze vakken kwam er gaandeweg meer aandacht voor het beroepsvoorbereidende aspect van de kweekschool. Van verschillende kanten werd gepleit voor de kweekschool als vakopleiding met pedagogiek als het 'centrale vak'. Er werd gesproken over de pedagogisering van de opleiding. De pedagogiekleraren waren niet alleen verantwoordelijk voor de lessen pedagogiek, maar ook voor de voorbereiding van de studenten op de praktijk en voor de begeleiding van wat 'praktijk' werd genoemd, wij zouden nu spreken van stage.

In 1968 werd de naam van de kweekschool veranderd in Pedagogische Academie (PA). In die naam werd zowel de aandacht voor pedagogiek (de beroepsvoorbereiding) als de academisering (de verbetering van de kwaliteit) van de opleiding zichtbaar. In het *Besluit opleiding onderwijzers* dat van kracht werd in 1968 werd de Pedagogische Academie formeel ondergebracht bij het hoger beroepsonderwijs en werden de PA-docenten dus hbo-docenten. Rond de invoering van het besluit is er aandacht voor de academisering van de PA, niet alleen voor het verhogen van de moeilijkheidsgraad van het onderwijs, maar ook door het toepassen van onderwijsmethoden die gangbaar waren in het hoger beroepsonderwijs, zoals groepswork, zelfstandig studeren en het schrijven van scripties.

Hoogleraren Pedagogiek

Net zoals in de rest van Europa kwam het denken over het opvoeden en onderwijzen van kinderen in Nederland in het begin van de twintigste eeuw in een stroomversnelling. De wetenschap van het onderwijs was in Nederland de pedagogiek, die zowel de kennis over leren en onderwijzen als over opvoedkunde in brede zin omvatte. Pedagogiek kreeg in het begin van de twintigste eeuw een impuls door de aanstellingen van hoogleraren in de pedagogiek, zoals R. Casimier (1877-1957) en P. Kohnstamm (1857-1951). Door de aanstelling van hoogleraren pedagogiek ontstond binnen het onderwijs een groep academici die zich toelagde op het ontwikkelen van academische kennis over leren en onderwijzen, die hier 'academische pedagogen' worden genoemd. Er werd door deze academische pedagogen ook gepubliceerd over de inrichting van de kweekschool. Vanaf ongeveer 1920 ontwikkelden deze academische peda-



Figuur 5. Philip Kohnstamm (1857-1951).

gogen wetenschappelijke kennis over onderwijs en onderwijzen die zij onder hun collega's verspreidden door middel van publicaties in bijvoorbeeld het wetenschappelijke tijdschrift *Paedagogische Studiën*, dat in 1920 werd opgericht en onder de naam *Pedagogische Studiën* nog steeds bestaat. Deze kennis werd ook op verschillende manieren voor onderwijzers, maar niet specifiek voor opleiders, toegankelijk gemaakt. Hoogleraren pedagogiek schreven over de praktijk van leren en onderwijzen (en opvoeden) in de talrijke boeken en tijdschriften die in deze periode voor onderwijzers, ouders en andere geïnteresseerden verschenen (Bakker, Noordman, & Rietveld-Van Wingerden, 2006). Hoogleraren pedagogiek droegen op die manier bij aan de verspreiding van de resultaten van de nieuwste wetenschappelijke pedagogische kennis en opvattingen.

Medewerkers van verzorgingsinstituten

Er ontstond rond 1950 nog een tweede groep binnen het onderwijs die zich bezig hield met het ontwikkelen van kennis voor het opleidingsonderwijs en het vertalen van wetenschappelijke kennis: de medewerkers van de zogenaamde verzorgingsinstituten, aanvankelijk het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS), het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) en later het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS). De medewerkers van de verzorgingsinstituten ontwikkelden zich gaandeweg tot experts op het gebied van het opleiden van leraren en publiceren over opleidingsonderwijs, vaak samen met hoogleraren pedagogiek. De verzorgingsinstituten hielden zich - meestal in opdracht van de overheid - bezig met de invoering van de vernieuwingen die het gevolg zijn van de *Kweekschoolwet van 1953*. Al een half jaar voor de inwerkingtreding van de *Kweekschoolwet* organiseerde het CPS een conferentie over de vernieuwing van de kweekschool. Meer dan tien jaar na de studiedag van het CPS hield de Bond van Katholieke Kweekscholen een driedaagse studiebijeenkomst in Oosterbeek voor pedagogiekdocenten, met als thema *De didactiek van de pedagogische vorming*, waarvan verslag werd gedaan (Katholiek Pedagogisch Bureau voor het Lager Onderwijs c.a., 1965). Er werden verschillende inleidingen gehouden, waaronder twee 'basisreferaten'. Drs. H. Brand sprak over *De didactiek van de pedagogische vorming* en J. Steeghe over *Naar een didactiek van de didactiek*. In het eerste referaat was de invloed van de onderwijswetenschappen uit de Verenigde Staten zichtbaar. Hoewel het woord 'competentie' niet viel, besprak de auteur de begrippen 'kennis', 'inzicht', 'vaardigheden' en 'houding'. Brand gebruikte ook begrippen als 'trainen' en 'reflecteren' en besprak nieuwe methoden van opleiden en trainen, zoals observatie, nabespreking, training in het voeren van groepsgesprekken, training in het voeren van tweegesprekken en training in het werken met groepen. 'Sensitivity training', 'methodische reflectie', 'groepsdynamiek' en 'zelfontdekking' zijn terugkerende begrippen in dit referaat (Brand, 1965).

Publicaties voor de lerarenopleiders

De hoogleraren pedagogiek en de medewerkers van het APS, CPD en KPC publiceerden over de kweekschool en het opleiden van onderwijzers, maar dat betekende niet dat de kweekschoolleraren niet publiceerden. Zij droegen net als in voorgaande perioden bij aan de kennisbasis voor onderwijzers door vooral rond de invoering van de *Lager-onderwijswet 1920* en de *Kweekschoolwet van 1952* tal van methoden voor de kweekschool en het lager onderwijs te ontwikkelen. Het schrijven van methoden en boeken voor de kweekschool bevorderde de verdere professionalisering van het kweekschoolonderwijs en de aanstaande onderwijzers

en dat zal ongetwijfeld hebben bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van kweek-schoolleraren. Voor zover bekend schreven kweek-schoolleraren niet of nauwelijks over het opleiden van onderwijzers. Er ontstond dus een scheiding tussen aan de ene kant de medewerkers van verzorgingsinstituten die bijdragen aan een kennisbasis voor kweek-schoollera- ren over het opleiden van onderwijzers, en aan de andere kant de kweek-schoolleraren die bijdragen aan een kennisbasis voor kwekelingen, over het onderwijzen van leerlingen op de lagere school.

Vanaf 1920 werden verenigingen voor kweek-scholen en kweek-schoolleraren opgericht, die ieder hun eigen tijdschrift publiceerden, zoals *De Kweekschool* (algemeen), *De R.K Kweekschool* en *De Christelijke Kweekschool*. Kweek-schoolleraren en medewerkers van de verzorgingsinsti- tuten schreven voor deze tijdschriften en zo ontstaat een systematische professionele kennis- basis voor en gedeeltelijk door kweek-schoolleraren. Als de kweekschool in 1968 PA wordt, worden de drie tijdschriften samengevoegd tot *De Pedagogische Akademie*. In 1980 zette de uitgever Wolters-Noordhoff, die geld moest toelagen, de samenwerking met *De Pedagogische Akademie* stop. De hoofdredacteur Chris Bevelander besloot zijn laatste redactioneel met de woorden: "Het zal niet eenvoudig zijn om een andere vorm van informatieverstrekking tot stand te brengen dan door *De Pedagogische Akademie* gedurende verscheidene jaren mogelijk is geweest" (Bevelander, 1980, p. 191). Echter, al enkele maanden voor *De Pedagogische Akade- mie* moest stoppen, was in september 1979 het eerste nummer van *ID* (later *Idee*) *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* uitgebracht. Dat tijdschrift, uitgegeven door het KPC, groeide uit van een stapel A4'tjes met een nietje erdoor tot een volwaardig tijdschrift waarin vooral deskun- digen uit de verzorgingsinstellingen en de universiteiten op het gebied van leraren en het opleiden van leraren hun werk publiceerden, maar niet of nauwelijks de lerarenopleiders zelf. Uit dit tijdschrift ontstaat in 1989 het *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*.

1984: Een beroepsgroep lerarenopleiders

In 1983 wordt het *Besluit opleiding leraren basisonderwijs* van kracht en in 1984 gaat de *pedagogi- sche academie basisonderwijs, de pabo*, van start. In 1973 zijn de eerste tweedegraads lerarenoplei- dingen opgericht (de huidige hbo-lerarenopleidingen), die samen met de pabo's vanaf 1986 - *Wet op het hoger beroepsonderwijs* - onderdeel worden van het hoger onderwijs. De meeste pabo's gaan deel uitmaken van grote hogescholen. Lerarenopleiders worden in alle gevallen docent hoger onderwijs. Terwijl het hoger onderwijs wordt gedereguleerd, voert de overheid een sturend beleid ten aanzien van de lerarenopleidingen. De overheid publiceert vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw talrijke nota's en roept daarnaast verschillende commissies in het leven die eveneens rapporten publiceren (Boekholt & De Booy, 1987). De voorschriften voor de inhoud en vormgeving van de lerarenopleiding (inclusief het deel dat op de scholen plaats- vindt) worden met iedere wet omvangrijker. Daarnaast dragen onderwijsorganisaties, zoals de Onderwijsraad, de HBO-Raad (de huidige Vereniging Hogescholen), de Inspectie en de Neder- lands-Vlaamse Accreditatieorganisatie bij aan de richtinggevende en sturende publicaties over het opleidingsonderwijs.

De overheid stimuleert verhoging van de kwaliteit van de lerarenopleidingen door middel van projecten die tot doel hebben het formuleren van gemeenschappelijke beroepsprofielen, startbekwaamheden van aankomende leraren primair en voortgezet onderwijs, gemeenschap-

pelijke curricula voor de pabo en de lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. Vanaf 2009 bestaan er voorgeschreven kennisbases - overzichten van de inhoud - voor alle vakken van de hbo-lerarenopleidingen en landelijke examens voor de pabo's. De werkgroepen en commissies die de kennisbases beschrijven, worden vrijwel altijd geleid door hoogleraren, deskundigen van de verzorgingsinstellingen (zoals APS, CPS, KPC en de SLO), directieleden, lectoren en leraren-



Figuur 6. Voorbeeld kennisbasis (wiskunde rekenen voor de pabo).

opleiders van hbo-lerarenopleidingen, en directieleden en leraren van scholen voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. De voorgeschreven kennisbases zijn daarmee het resultaat van verschillende individuen en groepen met ieder hun eigen verantwoordelijkheid (Swennen, 2012). Aan de wijze waarop lerarenopleiders moeten omgaan met de startbekwaamheden, gemeenschappelijk curricula, kennisbases en hun studenten moeten voorbereiden op de examens, wordt in de talrijke documenten nauwelijks aandacht geschonken.

De mogelijkheden voor lerarenopleiders om zich te scholen als lerarenopleider nemen in deze periode snel toe. Met het wegvallen van de mo-opleidingen in 1998 verdwijnt ook de traditionele opleiding voor lerarenopleiders. Aanvankelijk lijkt dat geen probleem, want met de toename van praktijkgericht onderwijs wordt ervaring als leraar een belangrijke eis voor

lerarenopleiders (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 1999). Enkele jaren later echter wil de overheid dat alle docenten aan de hogeschool en dus ook alle lerarenopleiders - minimaal een mastergraad hebben en het percentage gepromoveerde opleiders toeneemt: "Gezien de stijgende lijn van het aantal masters en gepromoveerden in het Nederlandse hbo tot dusver, lijkt het mogelijk ook hier de lat hoger te leggen dan de huidige 70%-ambitie, naar stapsgewijze 80% om uiteindelijk op 100% uit te komen" (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2011).

De kennisbases zijn het resultaat van samenwerking van verschillende individuen en groepen.

In de laatste twee decennia van de vorige eeuw is een begin gemaakt met onderzoek naar opleidingsdidactiek; onderzoek dat vooral was bedoeld om het werk van lerarenopleiders beter te begrijpen en het opleidingsonderwijs te verbeteren (Peters, 1985). Dat onderzoek werd voornamelijk uitgevoerd door academici die niet bij de uitvoering betrokken waren, soms in samenwerking met medewerkers van de verzorgingsinstellingen. Het kan worden gekarakteriseerd als onderzoek voor lerarenopleiders. Aan het einde van de 20ste eeuw stopt dit onderzoek door gebrek aan middelen (Swennen, 2012).

Bijdragen aan de kennisbasis voor het opleiden van leraren door medewerkers van de universitaire instituten

Medewerkers van de universitaire instituten voor het opleiden van leraren nemen rond 1990 het initiatief tot het verzorgen van scholingen en cursussen voor lerarenopleiders en daardoor neemt de invloed van de medewerkers van de verzorgingsinstellingen af en ontstaat binnen de algemene beroepsgroep lerarenopleiders een nieuwe groep die zich gaat toeleggen

op het scholen van lerarenopleiders. Dergelijke cursussen werden verzorgd aan hogescholen en universitaire opleidingsinstituten (Korthagen, 2002). Ook in Vlaanderen worden cursussen voor lerarenopleiders verzorgd. Veel van deze cursussen zijn particuliere initiatieven (dat wil zeggen: niet door de overheid geïnitieerd) en worden niet formeel erkend. Zoals aan het begin van dit artikel duidelijk werd, ontstonden op dezelfde wijze meer dan tweehonderd jaar geleden de eerste opleidingen voor onderwijzers, opgericht door het Nut.

Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw verschijnen de eerste publicaties *over* lerarenopleiders geschreven door medewerkers van de universitaire instituten. Vrijwel alle Nederlandstalige professionele artikelen over lerarenopleiders worden gepubliceerd in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, destijds het *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. Het academisch onderzoek *over* lerarenopleiders wordt gepubliceerd in *Pedagogische Studiën* en in internationale tijdschriften.

Bijdragen aan kennisbasis door lerarenopleiders zelf

De scheiding die lange tijd bestond tussen degenen die de academische kennis ontwikkelen en publiceren (academici) en degenen die deze kennis moeten toepassen in de praktijk (professionals) wordt na de Tweede Wereldoorlog steeds sterker bekritiseerd. Het ontwikkelen van professionele en academische kennis *door* professionals zoals leraren en lerarenopleiders wordt gezien als een manier om de kloof tussen academische kennis en professionele praktijk te dichten (Cochran-Smith, 2005). Eerder waren het vooral onderwijskundigen en medewerkers van de universitaire instituten van onder meer de Universiteit van Amsterdam, Universiteit Leiden, Universiteit Utrecht en de Vrije Universiteit Amsterdam die onderzoek deden voor



Figuur 7. Exemplaren van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders.

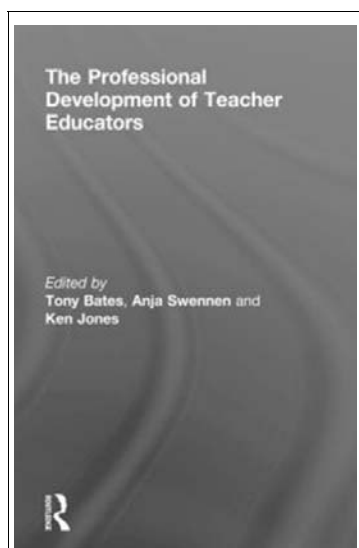
en over lerarenopleiders en daarover nationaal en internationaal publiceren (Berry & Van Driel, 2012; Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013; Swennen, Jones, & Volman, 2010). Vanaf 2001 stellen de hogescholen en ook de hbo-lerarenopleidingen, lectoren aan. Deze lectoren houden zich bezig met praktijkgericht onderzoek en stimuleren lerarenopleiders tot het doen van praktijkgericht onderzoek. Ook lectoren en onderzoekers binnen lectoraten publiceren over en voor lerarenopleiders

(Boei, Geerdink, Kools, Van Vlokhoven, & Willemse, 2013; Kallenberg & Koster, 2004). Het doen van praktijkonderzoek door leraren en lerarenopleiders wordt door de overheid gestimuleerd. Dat onderzoek heeft een tweeledig doel: bevorderen van kennis over onder meer leraren, onderwijzen en opleiden, en bijdragen aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Maar de kloof die Zeichner (1995) signaleert tussen praktijkonderzoek en academisch onderzoek bestaat ook in Nederland nog steeds. Praktijkonderzoek van Nederlandse lerarenopleiders wordt zelden in academische tijdschriften gepubliceerd en auteurs die publiceren in academische tijdschriften verwijzen zelden naar praktijkonderzoek. Hoewel praktijkonderzoek formeel bedoeld is om zowel een bijdrage te leveren aan de professionele als aan de academische kennisbasis van de beroepsgroep, blijkt de bijdrage

aan de academische kennisbasis vooralsnog beperkt. Het onderzoek van hbo-lerarenopleiders wordt vaak gepubliceerd binnen de hogescholen of op Internet. In toenemende mate echter wordt het onderzoek door deze opleiders gepubliceerd in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (Geerdink, Swennen, & Volman, 2015) en, maar nog beperkt, buitenlandse tijdschriften en in Nederlandstalige en internationale boeken.

Tot slot

Lerarenopleiders hebben sinds de publicatie van Valcooch in de tweede helft van de 16e eeuw een lange en boeiende weg afgelegd: van onderwijzers-opleiders die toekomstige onderwijzers opleiden binnen de muren van de eigen school tot lerarenopleiders binnen hogescholen die nadenken over hun eigen opleidingsdidactiek en onderzoek doen naar de diverse aspecten van hun werk. Gedurende de 20ste eeuw ontstaan naast onderwijzers en opleiders twee professionele groepen die zich gaan bezighouden met het ontwikkelen van kennis voor het opleidingsonderwijs: academici zoals pedagogen, onderwijskundigen en medewerkers van instituten verbonden aan universiteiten zoals het huidige Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht, het ICLON (Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing, Universiteit Leiden), en medewerkers van verzorgingsinstituten zoals de huidige Landelijke Pedagogische Centra (LPCs). Daardoor wordt de kennis voor lerarenopleiders academischer, maar neemt de bijdrage van lerarenopleiders, vooral die werkzaam zijn op de hbo-lerarenopleidingen, aan de kennisbasis voor het onderwijs en de lerarenopleiding af. Door de komst van lectoren in de hbo-lerarenopleidingen en door financiële stimulansen van de overheid raken lerarenopleiders op alle opleidingen steeds meer betrokken bij het kennismaken van onderzoek dat voor hen relevant is en bij het zelf uitvoeren van praktijkonderzoek. Op deze manier dragen lerarenopleiders zelf in toenemende mate bij aan de kennisbasis voor lerarenopleiders.



Figuur 8. Voorbeeld boek voor en over lerarenopleiders.

Het voorgaande overziend valt op hoe snel het opleidingsonderwijs en daarmee het werk van lerarenopleiders verandert en nog meer hoe snel de opleidingen, de opleiders en de groepen die bijdragen aan de kennisbasis voor het beroep van lerarenopleiders veranderen. Een belangrijke oorzaak is het beleid van de overheid. Vanaf het begin van de 19de eeuw heeft de overheid in toenemende mate invloed op zowel de structuur, de inhoud als de werkwijze van het opleidingsonderwijs. De overheid stimuleert door haar gewenste veranderingen door middel van wetten en financiële steun en daar conformeert de opleidingswereld zich aan. Als een wet of besluit verandert, als de subsidie stopt of de overheid bezuinigt op de opleidingen, houdt niet alleen de ontwikkeling of project op, maar ook de ontwikkeling van de kennis die daarbij hoort. Het is te hopen dat hogescholen en de overheid het doen van onderzoek, door het behalen van een master, het doen van promotieonderzoek

en het participeren in lectoraten, met tijd en financiële steun zal blijven steunen. Of dat gebeurt, moet de toekomst uitwijzen.

Referenties

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Berry, A., & Van Driel, J. (2012). Teaching about teaching science: Aims, strategies, and backgrounds of Science teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 117-128. doi:10.1177/0022487112466266
- Boei, F., Geerdink, G., Kools, Q., Van Vlokhoven, H., & Willemse, M. (2013). *The development of teacher educators' role as researcher in new universities*. Paper presented at the AERA, San Francisco.
- Boekholt, P.T.F.M., & Booy, E.P., de (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Brand, H.J. (1965). De didactiek van de pedagogische vorming. In *Katholiek Pedagogisch Bureau voor het LO c.a.* (Ed.), *Verslag studiedagen voor pedagogiekdocenten van de Bond van Katholieke Kweekscholen*, Oosterbeek, 21, 22 en 23 oktober 1965 (pp. 7-18). z.n.: Katholiek Pedagogisch Bureau voor het LO c.a.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Essen, M., van. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal: De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: Sun.
- Geerdink, G., Swennen, A., & Volman, M. (2015). Een onderzoek naar lerarenopleiders die promoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 61-74.
- Kallenberg, T., & Koster, B. (2004). De lerarenopleider als kennisontwikkelaar. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 14-21.
- Korthagen, F. (2002). *De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland*. Utrecht: Educatief Partnerschap.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*, NWO/PROO.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (1999). *Maatwerk voor morgen: Het perspectief van een open arbeidsmarkt*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2011). *Leraar 2020 - een krachtig beroep!* Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>
- Peters, J.J. (1985). Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek. In J. J. Peters (Ed.), *Opleidings- en nascholingsdidactiek* (pp. 1-35). Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Reinsma, R. (z.j.). *Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II*. Den Haag: N.V. Voorheen Van Keulen periodieken.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* [The development of the profession and identity of teacher educators] Retrieved from <http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/38045>
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148. doi:10.1080/19415250903457893
- Turksma, R. (1961). *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*. Groningen: J.B. Wolters.
- Vroede, M. de. (1970). *Van schoolmeester tot onderwijzer: De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842*. Leuven: Universiteit te Leuven/Universiteitsbibliotheek.
- Walle, J., & Wolf, H. (1981). *Pedagogische tijdschriften in Nederland van 1830 tot 1857*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek.
- Wolf, H.C., & Jong, F. (z.j.). *Pedagogische tijdschriften in Noord-Nederland, 1795-1830: Inventarisatie, beschrijving en bewerking*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Zeichner, K. (1995). *Beyond the divide of teacher research and academic research. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 153-172.

Herkomst van de figuren

Figuur 1: http://www.dbnl.org/tekst/valc007denr01_01/

Figuur 2: http://www.dbnl.org/tekst/valc007denr01_01/

Figuur 3: <http://www.onderwijsgeschiedenis.nl/Tijdvakken/Onderwijs-en-opvoeding-in-de-1e-helft-19e-eeuw/>

Figuur 4: Eigen foto

Figuur 5: Bastiaan Willink (1998), De tweede Gouden Eeuw. Amsterdam: Bert Bakker.

Figuur 6: Voorbeeld kennisbasis: Kennisbasis pabo rekenen wiskunde <https://10voordeleraar.nl/publicaties>

Figuur 7: <http://www.lerarenopleider.nl/velon/tijdschrift/>

Over de auteurs

Informatie over de auteurs die meewerkten aan katern 1, in alfabetische volgorde.

Naam: Jurrien Dengerink

Functie: medewerker onderwijsontwikkeling

Organisatie: Vrije Universiteit Amsterdam

Jurriën Dengerink werkt sinds 1982 bij of voor lerarenopleidingen in het HBO en WO als beleidsadviseur en onderwijsontwikkelaar. Hij was nauw betrokken bij de ontwikkeling van de beroepsstandaard en het register van lerarenopleiders. Hij coördineert aan de Vrije Universiteit opleidingstrajecten voor lerarenopleiders en verricht onderzoek naar hun professionele ontwikkeling. Daarnaast is hij secretaris van het landelijk overleg van universitaire lerarenopleidingen ICL.

Info: j.j.dengerink@vu.nl

Naam: Gerda Geerdink

Functie: Associate lector Kwaliteiten van Lerarenopleiders

Organisatie: Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Gerda Geerdink werkt als lector voor de Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Het thema van haar lectoraat is 'kwaliteiten van lerarenopleiders'. Thema's en projecten waaraan ze met en voor lerarenopleiders/lerarenopleidingen werkt zijn diversiteit, professionalisering en kwaliteitsverbetering door kennisdisseminatie. Geerdink is hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* en vanuit die positie tevens bestuurslid van de VELON. In opdracht van het bestuur is ze verantwoordelijk voor de actualisering van de kennisbasis.

Info: gerda.geerdink@han.nl

Naam: Mieke Lunenberg

Functie: Consultant en adviseur; gast-UHD

Organisatie: Vrije Universiteit Amsterdam

Mieke Lunenberg is vanaf 1988 betrokken bij lerarenopleidingen. Zij faciliteert de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in Nederland en daarbuiten door het geven van lezingen, workshops, de ontwikkeling van een professionaliseringstraject of de ondersteuning van onderzoek naar de eigen praktijk. Zij schreef daarover vele publicaties. Ook ondersteunt zij teams bij de voorbereiding op een visitatiebezoek.

Info: <http://lunenberg.info/> en mieke@lunenberg.info

Naam: Quinta Kools

Functie: Lector Professionalisering van leraren en lerarenopleiders

Organisatie: Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Quinta Kools is vanaf 2007 werkzaam bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg, eerst als associate lector bij het lectoraat 'Leerstrategieën' van Sanneke Bolhuis en vanaf 2010 met een eigen lectoraat 'Professionalisering van leraren en lerarenopleiders'. Haar focus ligt op informele vormen van professionalisering en op professionalisering door het doen van praktijkonderzoek. Vanuit de inhoud van het lectoraat, samenwerking met collega's van andere instituten en eigen onderzoek heeft ze inzicht in de manieren waarop lerarenopleiders in ontwikkeling kunnen blijven. Quinta is lid van VELON en van de Association for Teacher Education in Europe (ATEE). Binnen deze laatste vereniging is ze actief als voorzitter van de Research and Development Community 'Professional Development of Teacher Educators'.

Info: *q.kools@fontys.nl*

Naam: Bob Koster

Functie: Lerarenopleider/onderzoeker en lector Leren van aankomende leraren op de werkplek

Organisatie: Universiteit Utrecht en Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Bob Koster is van oorsprong docent maatschappijleer, werkt sinds begin jaren '90 als lerarenopleider en sinds begin 2000 ook als lector. Vanaf eind 2012 is hij als lector verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg waar de focus van het onderzoek in het lectoraat ligt op 'Het leren van aankomende leraren op de werkplek'.

Hij promoveerde in 2002 op een onderzoek naar een beroepsprofiel voor lerarenopleiders. Daarnaast speelde hij als projectleider een rol in de totstandkoming van de beroepsstandaard en de registratieprocedure voor lerarenopleiders. Hij gaf cursussen in binnen en buitenland aan lerarenopleiders en publiceert regelmatig over onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders, waarin naast instituutopleiders ook nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan schoolopleiders.

Info: *b.koster@fontys.nl*

Naam: Ietje Pauw

Functie: Lector Reflectie en retorica

Organisatie: Katholieke Pabo Zwolle

Ietje Pauw is lector aan de Katholieke Pabo Zwolle. Het thema van haar lectoraat is Reflectie en Retorica. Ze bestudeert pedagogisch-didactische problemen, gezien vanuit een talig perspectief, waarbij de narratieve invalshoek voor een belangrijk deel richting geeft aan haar onderzoek. Enkele onderzoekprojecten zijn narratieve reflectie, narratieve professionele identiteit, professionele taal en leesprofielen. Ze geeft tevens leiding aan het Kenniscentrum van de KPZ. Pauw is bestuurslid van de VELON, in opdracht van het bestuur is ze verantwoordelijk voor de actualisering van de kennisbasis.

Info: *i.pauw@kpz.nl*

Naam: Anja Swennen
Functie: onderzoeker/lerarenopleider
Organisatie: Onderwijscentrum VU, Amsterdam

Anja Swennen is onderzoeker en lerarenopleider aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op de ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders. In samenwerking met andere onderzoekers publiceert ze wetenschappelijke en professionele boeken en artikelen. Swennen geeft regelmatig lezingen aan universiteiten in binnen- en buitenland. Zij is associate editor van *Professional Development in Education*, het tijdschrift van de International Professional Development Association (IPDA).

Info: j.m.h.swennen@vu.nl

Naam: Eline Vanassche
Functie: Postdoctoraal onderzoeker
Organisatie: Onderzoekseenheid Onderwijskunde, KU Leuven

Eline Vanassche werkt als postdoctoraal onderzoeker aan de onderzoekseenheid Onderwijskunde van de KU Leuven. In 2014 promoveerde ze tot Doctor in de Pedagogische Wetenschappen met een proefschrift over de professionele expertise en ontwikkeling van lerarenopleiders. Haar onderzoek werd breed bekend gemaakt in verschillende (inter)nationale tijdschriften en boekhoofdstukken. Daarnaast maakt ze ook geregeld de vertaling naar de praktijk en het beleid in lezingen, workshops en haar activiteiten als lid van de Raad van Bestuur van de Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen.

Info: elinevanassche@kuleuven.be

