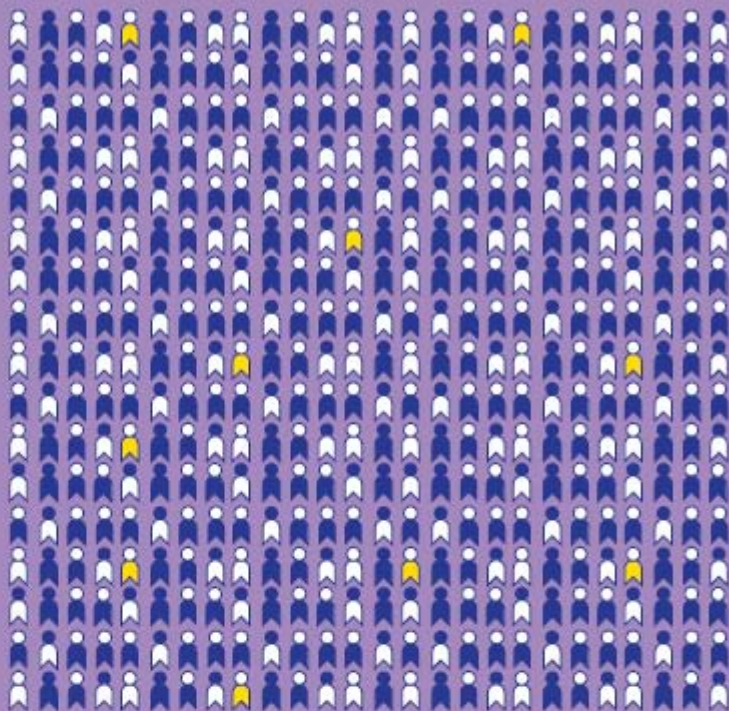
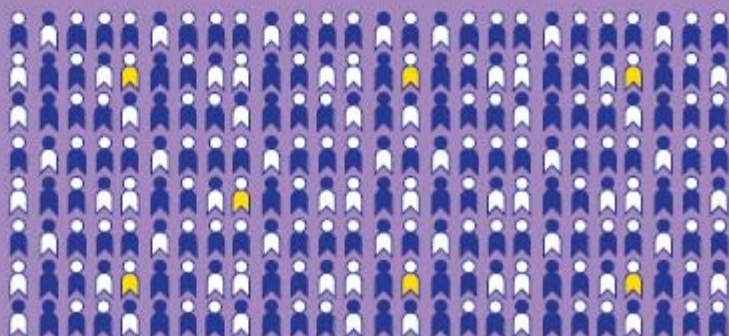




Kennisbasis Lerarenopleiders

Katern 2: De context van het opleiden van leraren

Redactie: Jurriën Dengerink & Marco Snoek



KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS

Katern 2: DE CONTEXT VAN HET OPLEIDEN VAN LERAREN

Redactie:
Jurriën Dengerink
Marco Snoek





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 context van het opleiden van leraren is het tweede deel van een serie van zeven katernen, samengesteld onder redactie van Jurriën Dengerink & Marco Snoek.

Opmaak: Teso / Mathilde van Vliet

Oplage: 2500

Jaar: 2016

Druk: Hollandse Indruk, Werkendam

Web: www.velon.nl

Voorwoord

Inleiding

Welke externe ontwikkelingen in het onderwijs zijn er en moeten een rol spelen bij het vormgeven van de lerarenopleidingen? Welke 'politieke processen' spelen er rond de lerarenopleidingen en welke rol en positie nemen verschillende stakeholders daarin in? Hoe ziet het stelsel van opleidingen er uit, welke varianten zijn te onderscheiden, wat zijn de verschillen tussen die varianten, en welke bewegingen en discussies spelen hier een rol? Dit zijn een aantal vragen die beantwoord worden in het tweede 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 katernen, waarin zeven thema's of aandachtsgebieden, 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 onderzoekers die een taak hebben bij het opleiden van leraren. Wij hopen dat de kennisbasis een bron wordt waaruit lerarenopleiders kunnen putten; lerarenopleiders zowel werkzaam in instituten als in scholen. 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 hanteren is die van referentiekader en inspiratiebron; de kennisbasis wil inhoud en richting geven aan de professionalisering of ontwikkeling van lerarenopleiders zonder voorschrijvend karakter. Zo is de kennisbasis 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 wil dekkend zijn voor de kennis zoals beschreven in de VELON beroepsstandaard.

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

- ondersteunen, organiseren en faciliteren van een platform voor ontmoeting
- 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 Leraren-opleiders, vooral in op de eerste twee taken. Anders dan bij het tijdschrift wordt de inhoud van de kennisbasis niet (vooral) bepaald door het aanbod. Er is gekozen voor zeven relevante hoofdthema's waarvoor per katern redacteurs en auteurs worden gekozen en uitgenodigd om een bijdrage te leveren. Auteurs en redactie schrijven namens en voor de beroepsgroep maar kiezen vanzelfsprekend ook een eigen perspectief. 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 specialisatie-domeinen zijn opleidingstype en vakdidactiek. Tot slot zijn er de vier verbredingsdomeinen: de context; de organisatie; curriculum- en assessmentontwikkeling; onderzoek.

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

- De lerarenopleider
- Beleid en organisatie (dit katern)
- 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 verschijnt er elk half jaar een katern zodat in 2019 de versie uit 2012 volledig is vervangen. Er komt zowel een digitale als

een papieren versie. De papieren katernen worden steeds afwisselend op het Congres voor Leraren-opleiders in het voorjaar en de jaarlijkse Studiedag van de VELON in het najaar 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 de 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 Jetje Pauw

Inhoud

Hoofdstukken

<i>Hoofdstuk 1</i>	<i>Jurriën Dengerink & Marco Snoek</i>	
<i>Ter inleiding</i>	Het speelveld van de lerarenopleider	9
<i>Hoofdstuk 2</i>	<i>Marc Vermeulen & Marjan Vermeulen.</i>	
	Opleiden voor een dynamisch beroep in een dynamische samenleving	13
<i>Hoofdstuk 3</i>	<i>Jeannette Geldens en Jeroen Onstenk</i>	
	De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding - Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming als kernopgaven	25
<i>Hoofdstuk 4</i>	<i>Marco Snoek, Quinta Kools & Amber Walraven</i>	
	Vraagstukken bij het opleiden van leraren	39
<i>Hoofdstuk 5</i>	<i>Marco Snoek en Jurriën Dengerink</i>	
	Lerarenopleidingen in het politieke speelveld	51
<i>Hoofdstuk 6</i>	<i>Sanne van Kempen, Annette Dietze & Griet Coupé</i>	
	Het stelsel van lerarenopleidingen	69
<i>Hoofdstuk 7</i>	<i>Jurriën Dengerink & Marco Snoek</i>	
	Het netwerk rondom het opleiden van leraren	85
<i>Hoofdstuk 8</i>	<i>Jelle Kaldewaij & Jos Beishuizen</i>	
	De infrastructuur van onderwijsonderzoek in relatie tot de opleiding van leraren	105
<i>Hoofdstuk 9</i>	<i>Gerda Geerdink & Hennie Komduur</i>	
	Professionaliseren door lerarenopleiders HAN ILS als voorbeeld	119
Informatie over de auteurs		139

Het speelveld van de lerarenopleider

Jurriën Dengerink & Marco Snoek (Red.)

Samenvatting | *Dit tweede deel van de kennisbasis lerarenopleiders gaat over de context van het opleiden van leraren. Daarmee gaat het niet direct om het microniveau van het opleiden van leraren, over het primaire proces van de lerarenopleider in interactie met zijn of haar studenten.*
In dit deel staat het macro- en het mesoniveau van het opleiden centraal: welke factoren in de samenleving zijn van invloed op dat opleiden en hoe krijgt dat vorm binnen een hogeschool, universiteit of opleidingsschool?

Het speelveld

Voor veel opleiders liggen, net als bij leraren, de eerste concerns op het microniveau: het interactieproces tussen opleider en student. Daarbij gaat het om de vraag hoe je als opleider studenten het beste kunt voorbereiden op het toekomstige beroep: welke inhouden moeten daarbij centraal staan en welke didactieken en methodieken kun je daarbij het beste inzetten.

De keuzes die je als opleider daarbij kunt maken worden in grote mate bepaald door de maatschappelijke en institutionele context van de opleiding. Verwachtingen van anderen, wettelijke kaders, het formele stelsel en institutionele structuren spelen daarbij een belangrijke rol. En het is van belang dat je als opleiders het speelveld kent en de spelregels die daarbij gehanteerd worden.

Dat speelveld is geen statisch geheel, maar is voortdurend in ontwikkeling en onderwerp van discussie. Lerarenopleiders maken zelf deel uit van en kunnen ook invloed uitoefenen op dat speelveld.

Daartoe moeten ze zicht hebben op andere actoren en op de concerns en overwegingen van die actoren. Met dat zicht kunnen lerarenopleiders dus actief participeren in de vormgeving van en het debat over het opleiden van leraren.

Leraren-opleiders moeten als actoren zicht hebben op de andere actoren in het speelveld.

Gebrek aan gedegen onderzoek

Bij het voorbereiden van deze bundel viel ons op hoe weinig over dit thema in Nederland is onderzocht en gepubliceerd. De enige proefschriften over de meer recente ontwikkeling van het stelsel van lerarenopleidingen in Nederland, en dan nog alleen de lerarenopleidingen basis-onderwijs, waren van Coonen in 1987 en van Swennen in 2012. Het proefschrift van Swennen is eigenlijk de enige empirische studie hoe lerarenopleiders van verschillende generaties zich verhouden tot de context van het opleiden van leraren. Andere studies over het meso- of macro-niveau van de lerarenopleidingen hebben in nog sterkere mate een historisch perspectief (Van Essen, 2006; Vos & Van der Linden, 2004). Weliswaar zijn er veel beleidsnota's en rapporten gepubliceerd door overheid en intermediaire organen, maar de meeste daarvan zijn weinig

research-based. Onderzoeken die worden uitgezet om meer zicht te krijgen op de kwaliteit van lerarenopleidingen (o.a. recent het Inspectie-onderzoek onder afgestudeerden van lerarenopleidingen) ontberen een op internationale wetenschappelijke literatuur gebaseerd theoretisch fundament. Nederlandse studies die mede het debat over de inrichting van de lerarenopleidingen willen bevorderen zijn schaars (Lunenberg, Snoek, & Swennen, 2000; Snoek, 2005). Hetzelfde geldt voor curriculumanalyses (o.a. Janssen, Veldman, & Van Tartwijk, 2008). Studies over de effecten van curricula zijn nog schaarser (Brouwer & Korthagen, 2005). Over de specifieke rol van de lerarenopleider als curriculumontwikkelaar c.q. hoe de lerarenopleider zich positioneert in het krachtenveld van curriculumontwikkeling wordt in Nederland pas zeer recent gepubliceerd (Swennen & Volman, in press). Ook de Nederlandse beroepsstandaard lerarenopleiders besteedt vrijwel geen aandacht aan de bredere opdracht en context van de lerarenopleider.

Als het gaat om de meso-structuur van de lerarenopleidingen - hoe ze ingebed zijn in de grotere gehelen van hogescholen en universiteiten - valt op dat daar nog vrijwel niets over geschreven is. Dat deel is daarom ook in dit deel van de kennisbasis nog erg mager. Uitzondering is de meso-structuur van opleiden in de school. Daar zijn de laatste jaren diverse onderzoeken over gepubliceerd (o.a. Timmermans, 2012). Dat specifieke thema zal in een andere bundel van de kennisbasis behandeld worden.

Over de inbedding van de lerarenopleidingen in grotere structuren is nog bijna niets geschreven.

In een aantal landen is al langere tijd aandacht voor gedegen analyses van de context van het opleiden van leraren en de inrichting van lerarenopleidingen. Beleidsstudies en adviezen aan de overheid zijn in diverse andere landen gebaseerd op uitgebreide consultaties en reviews van de literatuur (o.a. Donaldson, 2010; BERA, 2014). De beroepsstandaard van lerarenopleiders van de ATE (VS) en het Ontwikkelingsprofiel van lerarenopleiders van de VELOV (Vlaanderen) besteden nadrukkelijk aandacht aan de maatschappelijke opdracht van de lerarenopleider en de samenwerking van de opleider met stakeholders. Individuele lerarenopleiders nemen via artikelen in wetenschappelijke tijdschriften en boekpublicaties research-based posities in in discussies over de lerarenopleidingen (o.a. Cochran Smith, 2000; 2008; Zeichner, 2012; Ellis & McNicholl, 2015; Mayer, 2016). Dat gebeurt in Nederland nauwelijks. Uitzonderingen zijn Lunenberg, Snoek, & Swennen (2000), Snoek (2005) en Swennen & Volman (in press).

Dat is voor ons een belangrijke reden geweest voor de samenstelling van deze bundel.

Met deze bundel willen we:

- a inzicht bieden in wat op dit moment in Nederland belangrijke opvattingen en prominente spelers zijn bij de vormgeving van het opleiden van leraren,
- b een handreiking bieden aan lerarenopleiders om (meer) na te denken over en positie te kiezen in het waarom en het waartoe van het opleiden van leraren,
- c informatie geven waar en hoe lerarenopleiders bronnen kunnen vinden en hun netwerk kunnen uitbreiden om de eigen professionaliteit te verdiepen en te verbreden en
- d lerarenopleiders meer inzicht geven hoe hun professionele ontwikkeling in de context van de eigen organisatie vorm kan krijgen.

Inhoud van dit katern

Deze bundel is opgebouwd uit drie delen:

- ▶ Het eerste deel beoogt vooral te beantwoorden aan de hierboven onder a) en b) genoemde doelen. In Hoofdstuk 2 kijken *Vermeulen en Vermeulen* daarbij van buiten naar binnen. Zij gaan in op de rol van onderwijs in de samenleving en ontwikkelingen in het onderwijs die van invloed zijn of zouden moeten zijn op de vormgeving van lerarenopleidingen. Het volgende hoofdstuk van *Geldens en Onstenk* (H3) gaat ook over de maatschappelijke opdracht van de lerarenopleidingen, maar is meer van binnenuit geschreven. Het is een bewerking van een notitie die door een groep lectoren verbonden aan lerarenopleidingen is geschreven, en die de afgelopen periode in diverse platforms met lerarenopleiders is besproken. Alleen al door deze beide hoofdstukken naast elkaar te leggen blijkt dat er verschillende accenten gelegd kunnen worden als het gaat om het onder woorden brengen van de verantwoordelijkheid van de lerarenopleidingen en daarmee van lerarenopleiders. In het volgende hoofdstuk gaan *Snoek, Kools en Walraven* (H4) dieper in op een zestal vragen die vervolgens spelen als er keuzes gemaakt moeten worden ten aanzien van de inrichting van lerarenopleidingen. In het laatste hoofdstuk van dit deel geven *Snoek en Dengerink* (H5) inzicht in het politiek-beleidsmatige krachtenveld rond de lerarenopleidingen. Ze schetsen hoe keuzes worden gemaakt over de inrichting van lerarenopleidingen en de onderscheiden rollen van de vele actoren die daarbij betrokken zijn.
- ▶ Het tweede deel is gericht op beantwoording aan doel c) en is meer informatief van aard. Het eerste hoofdstuk, van *Van Kempen, Dietze, en Coupé* (H6), geeft een beschrijving en schema van de huidige inrichting van het stelsel van lerarenopleidingen, en daarmee ook hoe de in hoofdstuk één beschreven opdracht en dilemma's geïnterpreteerd zijn en in het stelsel hun beslag hebben gekregen. Vooral voor lerarenopleiders die nog niet zo vertrouwd zijn met de inrichting van lerarenopleidingen is dit een prima hoofdstuk om mee te beginnen. *Dengerink en Snoek* (H7) bieden voor zowel de beginnende als de meer ervaren lerarenopleider inzicht in organisaties, netwerken, en bronnen die van invloed zijn op of ondersteunend (willen) zijn voor het werk van lerarenopleiders. Dit deel sluit af met een bijdrage van *Kaldewaij en Beishuizen* (H8), die specifiek ingaan op de infrastructuur van het onderwijsonderzoek. Het biedt een goede inleiding in wat issues zijn in het huidige onderwijsonderzoek, hoe lerarenopleiders onderzoek kunnen doen, en welke faciliteiten hen daarvoor ten dienste staan.
- ▶ Het laatste en derde deel bestaat uit één hoofdstuk van *Geerdink en Komdeur* (H9). Aan de hand van een beschrijving en analyse van het professionaliseringsbeleid bij het Instituut voor Leraar en School van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, geven zij een illustratie hoe lerarenopleiders vorm kunnen geven aan hun professionele ontwikkeling in de context van de eigen organisatie.

In de bijdragen zit zo nu en dan overlap. In onze ogen is dat geen probleem omdat een kennisbasis niet alleen bestaat uit min of meer objectieve informatie. Sommige thema's keren, vanuit een andere invalshoek en met een andere waardering, terug in diverse hoofdstukken. Door deze opzet hopen we dat lerarenopleiders (beter) gefundeerd en (meer) bewust van wat er in hun context speelt en van welke mogelijkheden die context biedt vorm kunnen geven aan hun opleidingspraktijk en professionele ontwikkeling. Daarnaast hopen we, gelet op de gesigna-

leerde leemten in de kennis en het onderzoek op dit terrein, dat diverse lerarenopleiders en onderzoekers de handschoen opnemen om de volgende versie van dit deel van de kennisbasis nog rijker te maken.

Referenties

- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Cochran-Smith, M. (2000). Blind vision: Unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review*, 70(2), 157-190.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: directions forward. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 271-282.
- Coonen, H.W.A.M. (1987). *De opleiding van leraren basisonderwijs. Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs*. Proefschrift. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- British Educational Research Association (BERA) (2014). *The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence. Interim Report of the BERA-RSA Inquiry*. London: British Educational Research Association.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future. Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: APS Group / The Scottish Government. Ellis, V., & McNicholl, J. (eds.) (2015). *Transforming Teacher Education. Reconfiguring the Academic Work*. London: Bloomsbury Academic.
- Ellis, V., & McNicholl, J., 2015. *Transforming teacher education. Reconfiguring the academic work*. London: Bloomsbury.
- Janssen, F., Veldman, I., & Tartwijk, J. van (2008). Professionele docenten opleiden: een opleidingsvisie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(1), 5-13.
- Lunenberg, M., Snoek, M., & Swennen, A. (2000). Between Pragmatism and Legitimacy: developments and dilemmas in teacher education in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 251-260.
- Mayer, D. (2016). Policy driven reforms and the role of teacher educators in professionalising teacher education. In: B. De Wever, R. Vanderinde, M. Tuytens, & A.Aelterman (eds). *Professional learning in education – Challenges for teacher educators, teachers and student teachers*. Gent: Academia Press.
- Snoek, M. (2005). De toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland: collectief zelfbewustzijn of kop van jut? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(4), 56-65.
- Swennen, J.M.H. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs. De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*. Proefschrift. Hilversum: Verloren.
- Swennen, J.M.H., & Volman, M. (in press). Teacher educators' struggles for monopoly and autonomy over teacher education in the Netherlands 1990-2010. In: T. Trippstad, A. Swennen, & T. Werler (Eds.), *The Struggle for Teacher Education; International perspectives on governance and reform*. London: Bloomsbury.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Proefschrift. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie.
- Van Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal. De opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: Uitgeverij SUN.
- Vos, J., & van der Linden, J. (2004). *Waarvan akte: geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.

Opleiden voor een dynamisch beroep in een dynamische samenleving

Marc Vermeulen, Tilburg University/TIAS school for business and society
Marjan Vermeulen, Open Universiteit en KPC-groep

Samenvatting

Onderwijs heeft grote betekenis voor samenlevingen, het schept een belangrijke publieke waarde. De overgrote hoeveelheid werk in het onderwijs wordt (nog steeds) door leraren verricht en die leraren moeten dat vak weer ergens leren. In deze bijdrage leggen we de brug tussen het brede begrip 'publieke waarde van onderwijs' en het veel concretere vraagstuk van de kwaliteit van de opleiding van leraren.

Het gaat daarbij om de bredere context waarin we moeten kijken naar onderwijs en dus naar leraarschap. Wat is de hoofdpoging van onderwijs, hoe ontwikkelt deze zich en wat betekent dit voor het werk van leraren? De consequenties voor de opleiding van leraren komen aan het einde van onze bijdrage aan de orde en worden veel uitgebreider en nauwkeuriger beschreven in de overige bijdragen aan deze kennisbasis.

De maatschappelijke publieke waarde van de lerarenopleiding

Als het over het scheppen van publieke waarde gaat, is één van de meest prominente denkers de Harvard politicoloog Mark Moore (1994, 2013). Hij schetst een eenvoudig denkraam dat drie vragen met elkaar verbindt:

- ▶ Wat is in essentie die publieke waarde?
- ▶ Wie is de meest aangewezen partij om die waarde te realiseren?
- ▶ Welke organisatorische vorm past het beste bij de logica en het mandaat?

Vertaald naar de lerarenopleiding:

- ▶ Wat is nu de echte inhoudelijk logica van het opleiden van leraren, door welke maatschappelijke processen wordt die logica beïnvloed, is er consensus over?
- ▶ Wie is gemandateerd door de samenleving om leraren op te leiden?

Het moge uit het voorgaande duidelijk zijn dat een andere keuze voor de kernlogica van onderwijs andere taken en verantwoordelijkheden voor leraren met zich meebrengt en dus ook andere eisen stelt aan de manier waarop ze gesocialiseerd worden voor het leraarsberoep. Bij een inleidende beschouwing over het opleiden van leraren ontkomen we er dus niet aan om een eerste verkenning te maken van de ontwikkeling van de logica in het Nederlandse onderwijs en dat is tegelijkertijd bijna ondoenlijk, omdat onderwijs een veelvoudig karakter heeft. Het varieert van voor- en vroegschoolse educatie tot postacademische vorming. Daarnaast zitten er grote verschillen tussen het meer beroepsgerichte onderwijs en het op algemene vorming gerichte onderwijs. En als laatste: de opvattingen over wat precies voor wie het beste onderwijs is, lopen uiteen. Van der Meer en Vermeulen (2016) beschrijven de ingewikkeldheid en de veelzijdigheid van het leraarsberoep en maken duidelijk dat dit de laatste decennia eerder een complexer dan een eenvoudiger beroep geworden is.

Een bijzondere kanttekening is hier ook nog op zijn plaats: onderwijs volgt niet alleen maatschappelijke ontwikkelingen maar veroorzaakt die ook. In Nederland gaat bijna iedereen vanaf zijn derde tot aan zijn twintigste naar school, dat is een kwart van je leven. Met andere woorden: een kwart van de bevolking volgt onderwijs of is daar werkzaam. Onderwijs is daarmee een zeer belangrijke beïnvloeder van de samenleving. Er is geen enkele andere institutie die zo grootschalig ‘binnenkomt’ in gezinnen. Er gaat ook een erg groot publiek budget naar onderwijs, ongeveer 30 miljard euro. In een moderne verzorgingsstaat is onderwijs cruciaal, omdat scholen een belangrijke functie hebben in het overdragen van onze cultuur en in het opvoeden van toekomstige generaties (Biesta, 2007). Huidige onderwijsontwikkelingen hebben consequenties voor toekomstige burgers. Hoe onze toekomstige samenleving eruitziet wordt medebepaald door de onderwijssector.

Binnen al die dynamiek vervult onderwijs op twee manieren een hoofdrol. Ten eerste moet het (jonge) mensen inwijden in de cruciale ideeën, concepten en patronen van een moderne samenleving. Dit duiden we aan met de *socialisatiefunctie*. Daarnaast bepaalt onderwijs in belangrijke mate de maatschappelijke positie van mensen: wie komt in welke sociale categorie terecht, verdient welk salaris en gaat relaties aan binnen welke netwerken. Dit noemen we de *allocatiefunctie*.¹

Socialisatiefunctie: voorbereiding op een dynamische samenleving

De socialisatiefunctie van scholen verwijst naar processen waarin de verworvenheden van onze cultuur worden overgedragen aan volgende generaties. Als scholen midden in de samenleving staan bepalen zij ook mede hoe toekomstige generaties zijn toegerust en hoe die toekomstige cultuur eruitziet. Het is dus niet alleen een kwestie van overdracht van onze cultuur, maar ook van medebeïnvloeden van de huidige en de toekomstige samenleving. Concreet wil dit zeggen:

het voorbereiden van leerlingen op een samenleving die nog niet bekend is

en waar deze leerlingen medebepalende burgers zullen zijn. Scholen hebben dus een ontwikkel- of leeropdracht en de leertheoretische stromingen die passen bij deze opvatting vallen onder het sociaal constructivisme. Deze zijn terug te voeren op de opvattingen over leren en ontwikkeling van onder meer Vygotsky (1896-1934), die ontwikkeling ziet als een proces waarin kinderen ingroeien in de cultuur, zich de cumulatieve kennis van de samenleving eigen maken en daar betekenis aan geven. En tegelijkertijd, als deel van de sociale gemeenschap, de cultuur ook mede dragen en veranderen. Andere opvattingen die hierbij aansluiten zijn bijvoorbeeld van Wenger (1998), die stelt dat participatie in een gemeenschap altijd gebaseerd is op sociale onderhandelingen over de wijze waarop betekenis gegeven wordt aan de wereld om ons heen (Lave & Wenger, 1991, p. 51). Dus door in een sociale gemeenschap te participeren groeien we er steeds verder in, van nieuweling (met een positie aan de rand van het sociale netwerk) naar een expert die een centrale positie in het sociale

Door in een sociale gemeenschap te participeren groei je er steeds verder in, van nieuweling naar expert.

¹ Vaak wordt er nog een derde functie genoemde, namelijk de kwalificatiefunctie, de voorbereiding op latere beroepsbeoefening. Omdat in deze bijdrage het accent ligt op funderend onderwijs bespreken we deze functie hier niet afzonderlijk. Daarnaast kan de socialisatiefunctie ook beroepsvoorbereidende elementen hebben. Ook de allocatiefunctie strekt zich uit tot het domein van de arbeidsmarkt. Ongelijke onderwijskansen geven bijvoorbeeld ongelijke posities op de arbeidsmarkt.

netwerk inneemt (Wenger, 1998). Cultuuroverdracht en cultuurontwikkeling, zoals hierboven aangestipt, zijn vanuit dit perspectief twee elementen binnen de definitie van leren en passen bij onze opvatting over de rol van scholen in de samenleving en het door ons gehanteerde begrip socialisatie. Dit betekent tegelijkertijd dat cultuur een vehikel is voor betekenisverlening, het gemeenschappelijk referentiekader, de infrastructuur; als het ware om gebeurtenissen gezamenlijk te duiden (Weick, 1985) en die individuele houding, opvattingen en gedrag van de mensen (mede) bepalen, wat gezamenlijk weer de cultuur vormt. Het is de interactie tussen collectieve referentiekaders en individuele referentiekaders, die elkaar wederzijds beïnvloeden en die tot leren, ontwikkeling, verandering en vernieuwing leiden, zowel op individueel niveau als op het niveau van de sociale gemeenschap (Vermeulen, 2016).

Veranderingen in het primair proces

Onze samenleving ontwikkelt zich van een industriële maatschappij naar een informatie- en kennismaatschappij. Dat wil zeggen dat onze samenleving een steeds grotere hoeveelheid informatie(systemen) bevat die door middel van ICT beschikbaar is. Toegang tot kennis en informatie wordt bepalend voor hoe de samenleving georganiseerd wordt (Anderson, 2008). Door nieuwe technologieën is toegankelijkheid van mensen en van informatie welhaast drempelloos. Dit gegeven heeft een aantal consequenties; allereerst voor de socialisatiefunctie van het onderwijs, wat vervolgens leidt tot veranderingen in het primair proces en dus voor het beroep van leraar en lerarenopleider.

Was de toegang tot informatiebronnen in een nog niet eens zo heel grijs verleden beperkt en was de leraar daardoor ook een spil in het verwerven van kennis, inmiddels is de toegang tot informatie oneindig. Het overdragen en verstrekken van informatie neemt een kleinere plaats in in het werk van leraren; het selecteren van informatie en het inschatten van de waarde daarvan wordt daarentegen veel belangrijker in hun werk.

Door het internet, nieuwe media, games, simulaties en andere educatieve programma's heeft het onderwijsveld ongekende mogelijkheden om haar primaire processen in te richten. Uit onderzoek blijkt echter dat die in het Nederlandse onderwijs en ook internationaal, nog maar heel beperkt worden ingezet. Kernvraag daarbij is hoe we het beste gewoontes en routines zodanig kunnen veranderen dat ICT functioneel bijdraagt aan leerprocessen. Voor de lerarenopleiding ligt daar de uitdaging om een antwoord te vinden op de vraag welke vaardigheden leraren nodig hebben om optimaal van die nieuwe mogelijkheden gebruik te kunnen maken.

Ook kennisontwikkeling gaat veel sneller dan een eeuw geleden. Innovatiestrategieën zoals het bekende Research Development en Diffusion model (RDD) duren veelal te lang om praktisch relevant te blijven in onderwijssituaties. Tegen de tijd dat bekend is hoe een nieuwe technologie effectief kan worden ingezet in het onderwijs zijn we alweer een aantal technische generaties verder (Sloep, 2008). Doelgerichte van tevoren uitgedachte en ingeplande implementatietrajecten, secuur onderzocht en op basis van empirisch bewijs ontworpen, hebben vaak een te lange tijdsduur om technologische ontwikkelingen bij te blijven. In plaats van het implementeren van een blauwdruk, zoals bij het RDD model, zal de ontwikkeling van onderwijspraktijken meer het karakter van groei moeten krijgen. De nadruk in de primaire onderwijsprocessen verschuift van iets weten, naar leren hoe je iets te weten komt

en hoe je dat de volgende keer nog effectiever kunt doen. Daarop aansluitend verwijzen diverse studies (o.a. UNESCO, 2008) naar het toenemende belang van conceptuele en meta-cognitieve kennis, evenals kennis en vaardigheden op het gebied van informatietechnologie (Van Galen & Gravemeijer, 2010). Reich gaf in 1992 al aan dat een kennissamenleving zal leiden tot een vraag naar een ander soort banen op de arbeidsmarkt. De manier van werken verandert door verdergaande technologisering. Er zullen veel banen verdwijnen, zeker niet alleen de routinematige. Ambachtelijk werk, werk dat is gebaseerd op selectie en combinatie van informatie en werk dat grotendeels drijft op de interactie tussen mensen zal blijven bestaan, evenals werk dat minder scholing vereist (Platform Onderwijs 2032, 2016).

21st Century skills

Momenteel is er op internationaal gebied veel gaande over de noodzakelijke competenties voor het omgaan met de te verwachten complexe werkelijkheid van de 21e eeuw. Voor deze competenties worden diverse begrippen gebruikt: 21st century skills, life long learning competencies, key skills, sleutelvaardigheden en kerncompetenties (Onderwijsraad, 2002). Op basis van een vergelijking van een diversiteit aan modellen komen Boswinkel en Schram (2011) tot de conclusie dat er internationaal een redelijke mate van overeenstemming is over de (globale) inhoud van de 21st century skills, namelijk competenties op het gebied van samenwerking, communicatie, ICT-gebruik en sociaal en/of cultureel bewustzijn (inclusief burgerschap). Vanwege de snelheid waarmee kennis toeneemt, wordt de nadruk gelegd op de metacognitie 'leren te leren', dat wil zeggen de competentie om te leren en steeds effectiever te leren.

Voor het beroep van leraar heeft dit alles grote consequenties, en daarmee dus ook voor de lerarenopleiders. De kern van het vak van leraar in de 21ste eeuw is om de ontwikkeling van de metacognitie 'leren te leren' bij anderen te ondersteunen in plaats van de nadruk op overdracht van kennis of het uitvoeren van methodes die door anderen ontwikkeld en voor alle leerlingen gelijk zijn. Kennisbronnen zijn immers overal te vinden en leraren zijn niet meer de enige bron van kennis zoals in een achter ons liggend verleden het geval was, maar de ondersteuner van leerprocessen. Dat betekent dat leraren deze metacognitie zelf moeten bezitten. Wellicht dat leraren er zelfs nog een meta-metacognitie bij hebben, namelijk blijven *leren* hoe je 'leren te leren' bij anderen ontwikkelt. Het is een proces van een leven lang leren en impliceert innovatief gedrag van iedereen in de organisatie. Innovatief gedrag kan echter niet worden opgelegd (Kessels, 2001). Mensen kunnen er wel toe worden uitgedaagd, de omgeving kan eraan appelleren, of kan dit tegenwerken. Voor innovatief gedrag is zelfvertrouwen nodig. Innovatief gedrag betekent: zelf geïnitieerd en zelfsturend, actief ideeën bedenken, toepassen, invoeren, routines ontwikkelen, evalueren (Thurlings, Evers, & Vermeulen, 2015). Zo geformuleerd is innovatief gedrag in de kern dus een vorm van leren.

Allocatie: verdeling van maatschappelijke posities

Een tweede belangrijke ontwikkeling, die nauw in het verlengde ligt van het voorgaande, is het toenemende belang van onderwijs voor het verwerven van een plaats in de samenleving. In de loop van de 20ste eeuw is onderwijs van doorslaggevende betekenis geworden voor het verwerven van maatschappelijke posities. Waren daarvoor sociale afkomst en sekse doorslaggevend voor het verkrijgen van welvaart, nu is dat het genoten onderwijs. Dit proces wordt

aangeduid met *meritocratisering*: het zijn de individuele verdiensten en niet de afkomst die bepalen of je maatschappelijk meer of minder succesvol bent. Verschillen in welvaart, kans op een baan, maar bijvoorbeeld ook gezondheid hangen in toenemende mate af van het gevolgde onderwijs. Dit wordt beschouwd als een belangrijke modernisering van de samenleving en in het algemeen wordt het eerlijker gevonden als mensen bijvoorbeeld meer verdienen omdat ze hoger opgeleid zijn dan omdat ze een blanke man zijn afkomstig uit een gegoede familie. Gevolg is dat naarmate een samenleving kennisintensiever wordt, onderwijs een steeds belangrijkere rol zal spelen in het verwerven van welvaart en welzijn. Dat geldt zowel voor individuen als voor de samenleving als geheel.

**Verwerven
van welvaart is
steeds meer
afhankelijk van
het genoten
onderwijs.**

De verdeling van mensen over maatschappelijk verschillende posities is dus een kerntaak van onderwijs, die overigens nog zeker niet perfect verloopt: het lukt onderwijs nog steeds niet om uitsluitend op talent van leerlingen te selecteren (De Beer & Van Pinxteren, 2016; Van de Werfhorst et al., 2015). Nog steeds speelt sociale achtergrond een rol in waar kinderen uiteindelijk terecht komen (in de huidige samenleving geldt dat met name voor etniciteit). Er zijn zelfs aanwijzingen dat de mate waarin sociale achtergrond van invloed is weer toeneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Die ongelijkheid komt ook nog in een ander perspectief te staan. Door de snelle groei van het aantal hoger opgeleiden en het steeds groter wordende belang van onderwijs voor het bereiken van maatschappelijke posities (meritocratisering) neemt de druk op scholen toe. Tot niet zo lang geleden was het zo dat ouders gemiddeld lager opgeleid waren dan hun kinderen. Nog maar één generatie geleden (jaren zeventig) was slechts 10% van de bevolking hoger opgeleid. Inmiddels is het percentage hoger opgeleiden in de bevolking 35% en het groeit door naar 45 tot 50%. Het geringe percentage hoger opgeleiden in de generatie van onze ouders wordt in belangrijke mate verklaard door het feit dat hoger onderwijs toen alleen voor de vermogende maatschappelijke klasse was weggelegd. Het grote ideaal van het na-oorlogse onderwijs was om hoger onderwijs voor velen mogelijk te maken. In de jaren zestig en zeventig groeide de onderwijsdeelname zeer sterk omdat kinderen inderdaad steeds langer bleven doorleren en studeren. Volgden van de 18-jarigen in 1960 nog maar 17% onderwijs, nu is dat ruim 80%². Bijkomend gevolg hiervan was een even snelle toename van de werkgelegenheid voor leraren, van het budget voor onderwijs en van de bureaucratie rondom onderwijs. Het feit dat onderwijs zo snel groeide, maakt de meritocratie ook mogelijk. We kunnen nu posities verdelen op basis van onderwijs juist omdat zoveel mensen een diploma krijgen. Het grote ideaal in veel gezinnen was om kinderen door te laten leren, om hen onderwijskansen te bieden die de ouders nooit gekend hadden. Inmiddels is dat beeld aan het kantelen. Omdat ook hoger opgeleide ouders minder getalenteerde kinderen kunnen krijgen, groeit het aantal kinderen dat uiteindelijk een *lager* opleidingsniveau bereikt dan hun ouders. Merk overigens op dat dit beeld zeker nog niet geldt voor allochtonen. Het feit dat kinderen niet meer boven hun ouders 'uitgroeien' qua opleidingsniveau verandert de relatie tussen ouders en school. In de oudere cohorten was de school een kansenmachine, de plek waar je de kans kreeg vooruit te komen. Voor de nieuwere cohorten verandert dit deels en wordt de school de plek waar ouders moeten horen dat er bij hun kinderen minder talent zit

² <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/sectoroverstijgend/deelnemers/ontwikkeling-van-het-aantal-deelnemers>, geraadpleegd 4-8-2016.

dan ze zouden hopen. Die ouders zullen de strijd aangaan met de school om te voorkomen dat hun kinderen 'afzakken' naar een lager onderwijsniveau, omdat zij zich realiseren dat maatschappelijk succesvol zijn moeizamer is als je géén of te lage diploma's hebt. Die ouders zijn vaak effectief in het uitoefenen van die druk omdat ze zelf ook steeds hoger opgeleid zijn. Dat kan scholen in een lastig parket brengen, met onderhandelende ouders die van scholen eisen dat ze een hoger niveau realiseren voor hun kind, terwijl er daarnaast ook nog steeds ouders zijn die juist te weinig proberen het beste uit hun kind te halen.

Een eerlijke en transparante verdeling van maatschappelijke posities op basis van feitelijk aangetoonde talenten van leerlingen is, zoals hiervoor betoogd, niet zonder problemen. Daarenboven worden scholen door externe toezichthouders (onderwijsinspectie, raden van toezicht, gemeenten) aangemoedigd of opgejaagd om zo efficiënt en effectief mogelijk te werken. Scholen -en dus ook leraren- worden in toenemende mate onder druk gezet prestaties te leveren en de vraag is hoe ze daar mee omgaan: slagen ze er in om prestaties te verbeteren, of gaan ze marchanderen door bijvoorbeeld alleen makkelijk lerende kinderen te selecteren of prestaties rooskleuriger voor te stellen dan ze zijn (Hooge, 2013)?

Consequenties voor het beroep van leraar

Veranderende verwachtingen

Voor de meeste 21st century skills geldt dat deze nog slechts marginaal in kerndoelen, exameneisen en curriculum zijn verwerkt. Dit geldt zowel voor het reguliere onderwijs als voor het onderwijs aan de lerarenopleidingen. Een uitzondering vormt de vaardigheid communiceren die grote overlap vertoont met de kerndoelen op het gebied van taal en burgerschap. De vraag is hoe 21ste eeuwse vaardigheden in de volle breedte hun weg zullen vinden in de curricula. De systematiek, zoals in Nederland gebruikelijk, om vanuit de leerinhouden kerndoelen te ontwikkelen, ook wel 'working backward from goals' genoemd (Scardamalia et al., 2010), is vooral bruikbaar bij de zogeheten harde skills (bijvoorbeeld rekenen, spellen), wanneer doelen vooraf helder zijn en waarin sprake is van 'kennisoverdracht'. Indien het minder vastomlijnde doelen betreft, die vaker voorkomen bij soft skills, of die voortkomen vanuit het nog niet weten wat er in de toekomstige samenleving nodig is, dan is deze wijze van werken veel minder geschikt. Een aanpak waarbij gaandeweg inzichten verworven worden hoe nieuwe doelen in het onderwijs kunnen worden gerealiseerd, ofwel ontwerpen, evalueren en aangepast doelen stellen, lijkt dan een veel effectievere weg. Een gevolg van het ontbreken van de meeste 21st century skills op dit moment in het formele curriculum is dat er geen specifieke methoden op de markt zijn voor de ontwikkeling van deze vaardigheden. Ook worden deze vaardigheden niet expliciet getoetst. Dit betekent echter niet dat er in het uitgevoerde curriculum geen aandacht is voor deze vaardigheden. Met name in het basisonderwijs worden werkvormen toegepast waarin sommige van de 21st century skills worden geoefend. Echter, deze toepassing is vaak niet gebaseerd op systematisch onderzoek, mede omdat methoden voor monitoring en assessment van deze skills ook nog niet uitontwikkeld zijn. Daarnaast is er nog erg veel aandacht voor wat wel getoetst wordt, misschien zelfs wel omdat het te toetsen is. Het is veel gemakkelijker verantwoording te vragen over iets wat 'hard' gemaakt kan worden en vergelijkbaar is met wat andere scho-

len presteren, dan moeilijk meetbare metacognities, en soft skills zoals innovativiteit en creativiteit. Een accountability cultuur, met centrale toetsen en testen, zoals die de laatste decennia is opgekomen, maakt de ontwikkeling van 21st century skills niet gemakkelijker.

De stijging van de opleidingsniveaus van de bevolking heeft nog een ander gevolg. Vroeger behoorden leraren tot de exclusieve groep hoger opgeleiden. Tegenwoordig zijn er veel meer hoogopgeleiden en zijn leraren in die zin minder exclusief geworden. Ze krijgen dus ook steeds vaker te maken met (kinderen van) ouders die hoger opgeleid zijn dan zij zelf en die dus ook de oordelen en opvattingen van leraren zullen uitdagen. Dit zal meer spelen naar mate ouders het gevoel hebben (terecht of ten onrechte) dat de school niet levert wat ze verwacht hadden. Dit kan zich ook voordoen wanneer ouders menen dat het onderwijs dat zij zelf genoten hebben (en hen succes gebracht heeft) niet meer aangeboden wordt in de scholen van nu.

Zowel de veranderingen in doelgroep, als de veranderingen in didactiek en evaluatie maken dat er op organisatievlak andere spelers rondom het leraarsvak komen te staan. Dat kan enerzijds gaan om specialisten van diverse aard en anderzijds om uitvoerende en ondersteunende functionarissen. De arbeidsorganisatie waarin nieuwe leraren terechtkomen ziet er anders uit in de scholen van nu dan in die van het verleden. Dat vergt andere vaardigheden van leraren. Een interessant begrip in dit verband is *organisational citizenship*: welke rollen pakken leraren als 'goede burgers' van de schoolgemeenschap binnen en buiten klas- en lesverband. Te verwachten valt dat naast vakinhoudelijke en didactische competenties hier ook ondernemerschap, pro-activiteit en externe gerichtheid bij zullen komen. Het moge duidelijk zijn dat dit ingrijpend andere eisen stelt aan de manier waarop scholen georganiseerd en geleid worden. Naast management wordt ook leiderschap gevraagd, zowel van schoolleiders als van leraren. En met name dat laatste is voor leraren vaak nieuw.

Omgaan met hooggespannen verwachtingen

De maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs zijn en blijven erg hooggespannen. Nieuwe eisen vanuit de samenleving, verdergaande meritocratisering, de kenniseconomie: ze vergen allemaal een andere rol van scholen en leraren. Onderwijs is een veelvormige en grootschalige massale publieke institutie en een van de weinige die een positieve functie vervult in de verzorgingsstaat (ontwikkelen van kinderen). Tegelijkertijd wordt de context grimmiger (diploma-ongelijkheid, veeleisende ouders etc.). Het gezag van scholen en daarmee van de leraar wordt uitgedaagd.

Onderwijsinstellingen en -stelsels kunnen meerdere vormen aannemen die ieder op een eigen manier tegemoet komen aan de hooggespannen verwachtingen van de samenleving. Grofweg zijn daarbij twee hoofdlijnen te onderscheiden die bepalen hoe er georganiseerd wordt. De eerste betreft de mate waarin een school überhaupt rekening moet of wil houden met maatschappelijke verwachtingen. Scholen kunnen erg open staan voor die verwachtingen en de veranderingen daarin (extravert zijn), maar lopen daarmee wel het risico van het meedraaien met iedere wind. Dat geeft een onrustig beeld en komt vermoedelijk de kwaliteit niet ten goede. Het tegenovergestelde is de school die zich juist weinig gelegen laat liggen aan allerlei ontwikkelingen. Ze zijn naar binnen gericht, varen sterk op het eigen kompas waarbij koersvastheid een belangrijk kenmerk is. Maar ze lopen een fors risico irrelevant te worden doordat ze de aansluiting met de maatschappelijke omgeving onvoldoende bewaken.

De tweede hoofdlijn gaat over de vraag of we organiseren op basis van vertrouwen of op basis van controle. Beide varianten komen voor. In de eerste vertrouwen we erop dat organisaties weten wat ze doen en verantwoordelijkheid nemen. De leraren in die scholen zijn experts, ze hanteren hoogstaande ethische normen en doen hun uiterste best om het maximale te bereiken met leerlingen. Het werk is deugdelijk en deugdzaam maar ook gevarieerd en soms weinig transparant en voorspelbaar.

In het tegenovergestelde systeem, dat sterk stoelt op controle, wordt er met regels en richtlijnen gewerkt, worden er kritische prestatie-indicatoren (KPI's) bepaald en wordt er voortdurend gemonitord of afgesproken of opgelegde resultaten behaald worden. Er wordt met ranglijsten gewerkt (wie haalt de hoogste scores op de KPI's) en er is een kritisch extern toezicht van inspecteurs,

accountants en raden van toezicht. Voorspelbaarheid en uniformiteit staan centraal.

Diploma's van leerlingen uit Vaals zijn precies vergelijkbaar met die van leerlingen uit Aalsmeer.

De hierboven genoemde dimensies zijn in een schema samen te vatten: zie Tabel 1.

Tabel 1 Vier manieren voor de relatie tussen scholen en de externe omgeving

	Introvert	Extravert
Controle	Politiepost VO	IKEA MBO
Vertrouwen	Klooster Universiteit	Wiki-school HBO

Dit schema leidt globaal tot vier organisatievormen:

- Klooster:** De autistische school: naar binnen gericht, trekt z'n eigen plan, in splendid isolation. Leraren vormen een hechte gemeenschap, als ware het een Gallisch dorpje (denk aan Asterix). Socialisatie en enculturatie zijn gericht op lid worden van dit dorpje. De samenleving accepteert dat dit zo is en vertrouwt erop dat deskundigen daar wel het goede zullen doen. De overheid schept randvoorwaarden maar blijft verder op afstand.
- Wikischool:** Een genetwerkte, open systeemoplossing, waarbij er veel vertrouwen is in de frontlinie, met veel discretionaire ruimte voor leraren. De opleiding richt zich op een grote mate van autonomie en moreel bewustzijn, op vertrouwen, en op co-productie vanuit/ met de samenleving. De overheid is op afstand, regisseert en bestrijdt uitwassen.
- Politiepost:** Gecontroleerde bureaucratie, scholen zijn een soort agentschappen van de overheid die strakke regie blijft voeren via leerplannen en examens, bekostigingssystemen etc. Het civiel effect wordt centraal afgedwongen, met veel controle, voorgekookte curricula, en de leraar als efficiënte uitvoerder.
- IKEA:** De school als commerciële gelegenheidsstructuur (Luzac model): je koopt er een onderwijskundige ervaring binnen enkele randvoorwaarden en kaders die door samenleving gesteld worden. Er is sprake van veel variatie, leraren zijn ontwerpers en dealmakers. Maar achter de deur zijn er scherpe normen op bijv. kwaliteit en prijs.

In de praktijk zullen we de extremen zelden zo aantreffen, maar toch kunnen we in het Nederlandse onderwijs posities wel inkleuren. Zo heeft het voortgezet onderwijs (eindtermen, inspectietoezicht, betrekkelijk weinig omgevingsbeïnvloeding) kenmerken van een

politiepost. Het hbo daarentegen kent minder dwang en drang op de vormgeving van onderwijs en is ook veel meer verbonden met de omgeving (Wiki). ROC's daarentegen zijn onderwerp van veel meer controle en toezicht maar ook nog steeds behoorlijk extern gericht (IKEA). Nederlandse universiteiten varen meer een eigen koers, laten zich minder beïnvloeden door hun omgeving en worden maar betrekkelijk weinig gecontroleerd en lijken daarmee meer kloosterachtig. Het feit dat alle vier de modellen herkenbaar zijn in verschillende sectoren van het onderwijs, betekent dat ze alle vier voor kunnen komen en dat niet één model zonder meer de boventoon voert of het meest wenselijk is. Er is zeker een wens in brede kring om minder op controle en meer op vertrouwen te sturen, maar na incidenten (en die zijn er nu eenmaal, onderwijs is mensenwerk) zie je vaak het omgekeerde gebeuren. Ook leeft de overtuiging dat scholen meer open moeten staan voor ontwikkelingen in de samenleving, maar de vraag is hoe ver dat moet gaan: wanneer slaat dit door naar een school die als windvaan met elke wind (hype) meewaait. Ook hier zijn meningen verdeeld.

Kernvraag is hoe de beroepsbeoefenaren (leraren) in de verschillende systemen opgeleid en ingewijd worden. Elk type vergt andere competenties en dus ook een ander socialisatieproces. In de systemen waar controle centraal staat, zal een meer bureaucratische en regelgerichte werksfeer heersen. Nieuwe leraren moeten zich aanpassen aan het bestaande systeem en snel routines onder de knie krijgen. Die routines zijn op zich helder beschreven en kunnen daarom buiten de werkpraktijk (bijvoorbeeld in een lerarenopleiding) aangeleerd worden. Bij een meer introverte vorm (politiepost) zal er daarnaast socialisatie in de eigen bureaucratie van de school moeten plaatsvinden. Je wordt niet zomaar toegelaten tot deze organisatie, je moet je willen schikken en plooien naar de bestaande verhoudingen en die kunnen verschillen per school. Bij een meer extraverte bureaucratie kan de socialisatie ook meer buiten de concrete school plaatsvinden, dit zal eerder op stelselniveau plaatsvinden. In een IKEA-academie leer je precies hoe het systeem het wil hebben ongeacht in welke vestiging je straks terecht komt. Als onderwijs die kant op gaat, zouden we met een nationale lerarenacademie hetzelfde kunnen bereiken: één curriculum dat je overal in verschillende vormen leert aanbieden. Verder moet je ook goed leren hoe je de bestaande bureaucratie in steeds wisselende sociale verbanden moet hanteren, je moet flexibel maar ook dogmatisch zijn; het regelsysteem past zich immers niet makkelijk aan.

**Onderwijs
is net voetbal:
er zitten 16 miljoen
coaches op de
bank.**

In systemen die op vertrouwen gebaseerd zijn, ziet de beroepsvoorbereiding van leraren er weer anders uit. Waar die meer extern georiënteerd zijn, zal de professionele ethiek van de individuele beroepsbeoefenaar sterk benadrukt worden. Hij of zij is immers veel buiten de deur bezig, ontwikkelt eigen arrangementen en aanpakken die passend zijn bij de specifieke situaties van leerlingen. Creativiteit en normativiteit staan centraal. Op veel verschillende plaatsen ervaringen opdoen en netwerken ontwikkelen zal een belangrijk deel van de beroepsvoorbereiding zijn.

Als een op vertrouwen gebaseerd systeem meer naar binnen gekeerd is en weinig controle kent, dan zal de interne, informele cultuur van de organisatie een belangrijke rol spelen bij de socialisatie van nieuwe leraren. "Zo doen we dat hier" moet geleerd worden en dat gebeurt vaak door een langdurige periode van geïntroduceerd worden op de betreffende werkplek.

De regels van het spel zijn vaak informeel, weinig expliciet en niet gecodificeerd. Die kunnen ook alleen maar op de plek zelf verinnerlijkt worden. In die situatie zal je vaak een meester-gezel verhouding vinden: een senior coacht een junior langdurig en leert hem of haar de mores van de eigen organisatie.

Beschouwing

Bij onderwijs is het net als bij voetbal: er zitten 16 miljoen coaches op de bank. De leraren lopen in het veld en zijn actief met hun leerlingen op zoek naar een goede manier om ze in een moderne samenleving de weg te wijzen. Het is een spel van conserveren en vernieuwen. Onderwijs richt zich op een toekomst van over 15 of 20 jaar. Vaak hebben degenen die hun opvattingen over de kwaliteit van onderwijs kenbaar maken meer hun eigen onderwijsverleden als referentiekader dan de toekomst waarop kinderen voorbereid worden. De Deense filosoof Kierkegaard stelde: 'Het leven wordt voorwaarts geleefd en achterwaarts begrepen'. De onzekerheden zitten in de toekomst en het vergt vertrouwen om anderen jouw kinderen op die toekomst voor te laten bereiden. Zeker als je weet dat onderwijs een cruciale rol speelt en als je maar heel weinig kinderen hebt: in die enkele nazaat moeten alle verwachtingen immers gerealiseerd worden.

Leraren zijn de eerst aangewezenen om deze verwachtingen waar te maken. Dat vergt nogal wat met een publiek dat in toenemende mate divers is, vaak hoog opgeleid is en het woord van de leraar niet zonder meer als zalmakend aanvaardt. Klassieke steunpilaren voor het leraarschap (de methode, de proefwerken, de beoordeling) verliezen aan betekenis in een curriculum dat meer gericht is op 21ste eeuwse vaardigheden. De leraar zelf en interpersoonlijke verhoudingen worden daarin belangrijker. De doelen die bereikt moeten worden liggen in diepere gedragslagen, minder direct zichtbaar en beïnvloedbaar dan kennis en inzicht. De didactische aanpak zal anders zijn en dat geldt ook voor evaluatie-instrumenten. Uit het beroepsonderwijs weten we bijvoorbeeld hoe ingewikkeld competentiegerichto beoordeling is. De intersubjectiviteit ervan is belangrijk (denk aan civiel effect en transparantie) maar niet zonder problemen. De psychometrische kwaliteit is nog niet optimaal. Bovendien zijn de assessments vaak arbeidsintensief.

Op stelselniveau is de eerste belangrijke vraag of we erin slagen voldoende competente mensen te interesseren voor het leraarschap. In een kennissamenleving moet onderwijs concurreren met veel andere kennisintensieve beroepen en hebben hoger opgeleiden het min of meer voor het uitkiezen. Wat zijn de elementen die leraarschap aantrekkelijk maken in die competitie en hoe worden die verankerd in ons onderwijsbestel? Het gaat dan om primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden, maar het gaat zeker ook om ontwikkelingsmogelijkheden, institutioneel aanzien, gezag en maatschappelijke en politieke steun.

Goede lerarenopleidingen spelen op drie niveaus (micro- meso, marco) een rol: ze bieden de individuele leraren een startbekwaamheid in een vernieuwd beroep en helpen hen gedurende de loopbaan met gerichte ondersteuning. Op organisatieniveau moeten ze strategische partner van het scholenveld zijn bij kennisontwikkelingsvraagstukken, zoals het ontwikkelen van de gezamenlijke kennisbasis. Dat neemt de vorm aan van opleiding en nascholing, maar meer nog van kenniswerkplaatsen, baanmobiliteit, en allerlei andere netwerksamenwerking.

Op macroniveau hangt de verankering van het leraarschap in sterke mate samen met het vertrouwen dat de samenleving heeft in de initiële opleiding en eventueel vervolg daarop. Als dat erkend sterke instituties zijn (denk aan de medische opleiding of de juridische opleidingsinfrastructuur) dan geeft dat vertrouwen: dat zijn plekken waar de besten opgeleid worden, aan hen kunnen we verantwoordelijkheden overdragen. Als er twijfel over de kwaliteit van die infrastructuur ontstaat - en dat was in de achter ons liggende decennia helaas meer dan eens het geval - ondermijnt dat de positie van leraren op alle niveaus. Vertrouwen wordt ondermijnd en maakt plaats voor controle, inspecties, dichtgeregelde curricula etc. Bureaucratie en geïnstitutionaliseerd wantrouwen liggen op de loer en trekken energie en inzet van alle betrokkenen de verkeerde kant op. Lerarenopleidingen moeten zich goed bezinnen op welke positie ze in de samenleving willen innemen en hier actief over in gesprek gaan met de belanghebbenden om hen heen. Dat vergt een sterke externe oriëntatie in combinatie met een sterk kwaliteitsbesef.

Referenties

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Boswinkel, N., & Schram, E. (2011). *De toekomst telt*. Enschede: SLO.
- De Beer, P., & Van Pinxteren, M. (2016). *Meritocratie, Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Oratie. Tilburg: Tilburg University.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kessels, J. W. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie. Enschede: Universiteit Twente. http://doc.utwente.nl/96469/1/Oratie_2001_Kessels_Verleiden_tot_kennisproductiviteit.pdf
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Moore, M. (1994). *Creating Public Value*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Moore, M. (2013). *Recognizing Public Value*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Onderwijsraad (2002). *Onderwijs: burgerschap en gemeenschap. Een verkenning van de betekenis van onderwijs voor sociale samenhang*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Platform Onderwijs 2032 (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B., & Quellmalz, E. (2010). *New assessments and environments for knowledge building*. Draft White Paper 4. ATCS 21. Melbourne: University of Melbourne.
- Sloep, P. (2008). *Netwerken voor lerende professionals*. Heerlen: Open Universiteit
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers’ Innovative Behavior. A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
- UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers*. Policy Framework. Parijs: UNESCO.
- Van de Werfhorst, H (red.) (2015). *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van der Meer, M., & Vermeulen, M. (2016). Het beroep van leraar. In: B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (red.) *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Van Galen, F., & Gravemeijer, K. (2010). *Dynamische grafieken op de basisschool*. Utrecht: Freudenthal Instituut
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren, een rijke leeromgeving voor leraren*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.

Weick, K. E. (1985). The significance of corporate culture. In: Frost et al. (Eds), *Organizational culture*, 381-389. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding

Kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming als kernopgaven¹

Jeannette Geldens, Kempelonderzoekscentrum Hogeschool de Kempel
Jeroen Onstenk, Hogeschool Inholland

Samenvatting | *In deze bijdrage beschrijven we de drie kernopgaven van het (opleidings)onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. We werken de kernopgaven uit door na te gaan wat de implicaties zijn voor het handelen van de lerarenopleider richting zijn studenten (aanstaande leraren) en voor het handelen van lerarenopleiders onderling, rekening houdend met het gewenste handelen van de leraar richting zijn leerlingen. Vervolgens gaan we na tot welke concrete implicaties of dilemma's dat leidt voor de lerarenopleidingen. Daarbij staan we stil bij de doelen van de lerarenopleiding en bij de wijze waarop ontwikkeling zichtbaar gemaakt kan worden. Tot slot vatten we de bijdrage aan de ontwikkeling van de lerarenopleiding als sector samen en benoemen thema's waarmee instituutsopleiders en schoolopleiders in dialoog de kernopgaven van de lerarenopleiding kunnen bespreken.*

Inleiding

De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding is direct gekoppeld aan de maatschappelijke discussie over kwaliteit en inhoud van de lerarenopleidingen. Onderwijs is immers een sleutelvoorziening voor een samenleving en leraren, en dus ook lerarenopleidingen, spelen daar een centrale rol in.

Over de toekomst van onderwijs en lerarenopleidingen verschijnen dan ook talloze notities. In de zomer van 2015 verscheen de strategische beleidsagenda 'Opleiden voor de toekomst' van de Vereniging Hogescholen (Vereniging Hogescholen, 2015). In deze beleidsagenda staan de uitdagingen en ambities ten aanzien van de lerarenopleidingen in het hbo voor de periode 2015-2018 beschreven. In deze beleidsnotitie en ook elders in discussies, beleidsagenda's en -nota's wordt aandacht besteed aan verschillende opgaven voor de lerarenopleiding, maar deze worden in het algemene weinig concreet uitgewerkt. Ook de agenda 'Opleiden voor de toekomst' is weinig concreet over het proces van het opleiden van leraren zelf, over wat daarin centraal moet staan en hoe dat vorm moet krijgen in de directe interactie tussen lerarenopleiders en aanstaande leraren.² In dat kader heeft een groep lectoren op het terrein van onderwijs in

¹ Deze bijdrage is gebaseerd op de notitie: Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Katwijk, L. van, 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*. Vindplaats: http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2015/11/De_kernopgaven_van_de_lerarenopleidingen_20151110-DEF2.pdf

² In deze bijdrage hanteren we de term 'aanstaande leraren' vanwege de toenemende zelfverantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling tot leraar, die voortvloeit uit de nadruk op sturing van het eigen leerproces en zelfregulatie (Geldens, 2007).

2015 het document 'De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, aanstaande leraren en lerarenopleiders' gepubliceerd.

Deze bijdrage is daar grotendeels op gebaseerd. We formuleren de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding aan de hand van de drie kernopgaven van het onderwijs en (daarmee) van de lerarenopleidingen, refererend aan het werk van Biesta (2011, 2012): kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Als deze kernopgaven voor het leraarschap en curriculum in het basis- en voortgezet onderwijs verder uitgewerkt worden, dan zullen de lerarenopleidingen hun aanstaande leraren sterker moeten voorbereiden op het creëren van evenwicht tussen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. De huidige kaders van de opleiding worden vooral bepaald door de door de overheid vastgestelde bekwaamheidseisen en de curriculumvoorschriften en examenprogramma's. De vraag is of daarin voldoende aandacht besteed wordt aan (een goede balans van) de drie kernopgaven.

We gaan nader in op de vraag wat de kernopgaven inhouden en hoe ze voor de lerarenopleiding en lerarenopleiders vorm kunnen krijgen. We willen hiermee een bijdrage leveren aan de discussies rond Onderwijs2032 (Platform Onderwijs2032, 2016) en rond de betekenis van vorming (Onderwijsraad, 2014) en Bildung (Van Stralen en Gude, 2012) in het onderwijs. Daarmee willen we ook voeding geven aan nadenken over de toekomst van de lerarenopleiding en een dimensie toevoegen aan de strategische beleidsagenda. We proberen de visie op onderwijs en opleiden te verrijken en implicaties van die visie voor de verdere ontwikkeling van de lerarenopleiding te benoemen. We hopen met deze bijdrage lerarenopleiders handreikingen te bieden en te inspireren om hun opleidingsonderwijs te doordenken, kritisch onder de loep te nemen en bij te stellen en/of uit te breiden. Lerarenopleiders kunnen hiermee hun maatschappelijke verantwoordelijkheid expliciteren.

In deze bijdrage beschrijven we de drie kernopgaven van het (opleidings)onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. We gaan na wat de implicaties zijn voor het handelen van de lerarenopleider richting zijn aanstaande leraren, rekening houdend met het gewenste handelen van de leraar richting zijn leerlingen. Vervolgens gaan we na tot welke concrete implicaties of dilemma's dat leidt voor de lerarenopleidingen. Daarbij staan we stil bij de doelen van de lerarenopleiding en bij de wijze waarop ontwikkeling zichtbaar gemaakt kan worden. Tot slot vatten we de bijdrage aan de ontwikkeling van de lerarenopleiding als sector samen en benoemen thema's waarmee instituutsopleiders en schoolopleiders in dialoog de kernopgaven van de lerarenopleiding kunnen bespreken.

Kernopgaven van het onderwijs

Voor het onderwijs worden drie kernopgaven onderscheiden: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2012). Deze kernopgaven worden veel gebruikt in het huidige debat over de toekomst en kwaliteit van het onderwijs en worden zoals hiervoor al aangegeven ook aangehaald in de strategische beleidsagenda voor de lerarenopleidingen van de Vereniging Hogescholen (2015).

Kwalificatie heeft betrekking op het verwerven van kennis, vaardigheden, competenties voor het kunnen participeren in de samenleving, voor het kunnen functioneren in het beroepsleven en/of voor een vervolgopleiding. Vaak wordt nog een extra kernopgave onderscheiden: selectie en allocatie, het zorgen dat een (juiste) persoon wel of niet toegang krijgt tot een (juiste) plek

in de samenleving of op de arbeidsmarkt (Onderwijsraad, 2007). Hierbij wordt het onderwijs gezien als een 'sorteermachine' die verschillende categorieën leerlingen toewijst aan posities in de samenleving.

Socialisatie heeft betrekking op het (leren) deel uitmaken van een groter geheel en het ingewijd worden in de waarden en normen van dat grotere geheel. Dat groter geheel kan de samenleving zijn, maar ook een beroepsgroep of een organisatie. Socialisatie heeft ook betrekking op ergens bij willen horen, je onderdeel voelen van een groter geheel. Dat hoeft niet alleen in termen van aanpassen, maar kan ook in termen van vormgeven: ergens bij willen horen impliceert ook commitment en het nemen van verantwoordelijkheid om actief (mede) vorm te geven aan dat grotere geheel en het verder te ontwikkelen. Dat betekent dat socialisatie ook een beroep doet op 'agency' van mensen: de bewuste keuze om te participeren (vgl. Billet, 2004; Timmermans, 2012) of het vermogen van leraren om kritisch vorm te geven aan hun onderwijs en hun handelen (vgl. Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

Persoonsovorming heeft betrekking op de ontwikkeling van eigen identiteit en uniciteit: wie ben ik, wat kan ik en wie wil ik zijn (in relatie tot de sociale groep waar ik deel

Er is momenteel een breed gevoel dat de drie kernopgaven niet in evenwicht zijn!

van uitmaak, maar waar ik me ook van onderscheid). Dit aspect wordt onder tal van termen gethematiseerd: identificatie, subjectificatie, identiteitsontwikkeling of individuwording. Het kent een lange traditie en sluit aan bij opvattingen over pedagogisch onderwijs (o.a. De Bekker-Ketelaars, Miedema, & Wardekker, 1998; Geerdink, Volman, & Wardekker, 2006; Onstenk, 2011; Van Oers, Leeman, & Volman, 2009).

De driedeling kwalificatie, socialisatie en persoonsovorming die dankzij het werk van Biesta recent weer een belangrijke rol is gaan spelen in het debat over onderwijs, is op zich niet nieuw. In 1996 hanteerden Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, & Geremek (1996) namens de Unesco al de driedeling kennis en vaardigheden (learning to know, learning to do), leren samenleven (learning to live together) en leren zijn (learning to be). De driedeling sluit ook goed aan bij de psychologische basisbehoeften die Deci en Ryan (2002) in hun Zelfdeterminatietheorie onderscheiden: competentie, binding/verbondenheid ('belonging') en autonomie. De kracht van Biesta is echter dat hij erin slaagt om een breed gevoel van ongemak en onrust ten aanzien van het huidige onderwijs op een kernachtige manier te verwoorden. Hij verschaft daarmee velen taal om het breed gevoel van onbehagen onder woorden te brengen over de onevenwichtige verhouding tussen de drie kernopgaven in het bestaande onderwijs.

Er is momenteel een breed gevoel dat de drie kernopgaven niet in evenwicht zijn: dat in het onderwijs op dit moment te veel het accent ligt op een smal opgevatte vorm van kwalificatie en dat er in het onderwijs (en de beoordeling en waardering daarvan) te weinig aandacht is voor socialisatie gekoppeld aan persoonlijke ontwikkeling. De dominante aandacht voor kwalificatie - mede gestuurd door de dominante vragen van onder meer de markt, EU en OESO - heeft bijgedragen aan een aanbodgerichte manier van werken, gericht op kennis en toepassing van kennis. Dit gevoel van onbehagen leidt vervolgens tot een toenemende roep om meer aandacht voor socialisatie en persoonsovorming. Het hanteren van de driedeling kwalificatie, socialisatie, persoonsovorming heeft echter als risico dat snel het beeld kan ontstaan dat het om gescheiden functies gaat die ook gescheiden ingevuld kunnen worden en waarbij we kunnen zeggen: dit

hoort bij kwalificatie en dit hoort bij socialisatie of bij persoonsvorming. Hoewel de drie kernopgaven te onderscheiden zijn, zijn ze echter niet zomaar te vertalen in gescheiden onderwijsdoelen en -activiteiten. Zo pleitte minister Bussemaker (2014) voor het opleiden van competente rebellen, creatieve dwarsdenkers en constructieve neezeggers, omdat we dit type kwaliteiten in de samenleving nodig hebben om als samenleving verder te komen. Wanneer we dwarsdenken beschouwen als een belangrijke eis die we aan jongeren of leraren willen stellen dan valt dit onder de kernopgave 'kwalificatie'. Als we de oproep van Bussemaker interpreteren als het kritisch bijdragen aan de ontwikkeling van de samenleving waar je deel van uitmaakt en waar je je onderdeel van voelt, dan past het onder de kernopgave 'socialisatie'. En als we het beschouwen als het vermogen en zelfvertrouwen om dicht bij jezelf te blijven en niet zonder meer mee te gaan 'in de kudde', dan valt het onder de kernopgave 'persoonsvorming'. Het is daarom van belang dat deze drie kernopgaven in hun samenhang worden gezien. Als bijvoorbeeld persoonsvorming als onderwijsdoel tegenover kwalificatie en socialisatie wordt gezet, ontstaat het risico dat de maatschappelijke dimensie van persoonsvorming buiten beeld blijft. Het is de taak van het onderwijs om aan kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming in evenwicht aandacht te geven en niet los van elkaar te zien.

Kernopgaven van de lerarenopleiding

Wanneer we de drie kernopgaven van het onderwijs toepassen op de lerarenopleiding, dan zijn er verschillende perspectieven te onderscheiden:

- 1 *Het perspectief van de leraar en de leerling*: wat is de rol van de leraar om vorm te geven aan de kernopgaven van het onderwijs, oftewel: wat is de rol van de leraar in de kwalificatie, de socialisatie en de persoonsvorming van de leerling en wat heeft een leraar daarvoor nodig?
- 2 *Het perspectief van de lerarenopleider en de aanstaande leraar*: wat is de rol van de lerarenopleider om vorm te geven aan de kernopgaven van het onderwijs in de relatie tot aanstaande leraren, oftewel: wat is de rol van de lerarenopleider in de kwalificatie, de socialisatie en de persoonsvorming van de aanstaande leraar en wat heeft een lerarenopleider daarvoor nodig?
- 3 *Het perspectief van de lerarenopleider en de eigen ontwikkeling*: wat heeft de lerarenopleider zelf nodig in termen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming om een goede lerarenopleider te zijn en hoe kunnen anderen (collega's, opleiders van opleiders) daarin ondersteunen?

We kunnen de drie kernopgaven en de drie perspectieven combineren in een matrix (zie Tabel 1) die kan helpen bij het nadenken over de implicaties van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming voor het (opleidings)onderwijs. In het vervolg van deze bijdrage geven we een eerste aanzet voor een (mogelijke) uitwerking van de verschillende cellen van de matrix.

Tabel 1 Matrix van drie perspectieven en drie kernopgaven van het (opleidings)onderwijs

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Leraren en leerlingen			
Lerarenopleiders en aanstaande leraren			
Lerarenopleiders en eigen ontwikkeling			

Kwalificatie

- *Leraren en leerlingen*

Bij de kernopgave kwalificatie gaat het erom leerlingen te begeleiden bij het behalen van kwalificaties voor leven in de kennisintensieve maatschappij, vervolgonderwijs en beroep. Dat roept de vraag op welke kwalificaties dat moeten zijn. Er zijn kanttekeningen te zetten bij de eenzijdige nadruk die in het afgelopen decennium is gelegd op taal en rekenen en op meetbare doelen. Kwalificeren kan ook betrekking hebben op de zogenaamde 21e eeuwse vaardigheden die minder meetbaar zijn, zoals samenwerken, creatief denken en zelfsturend kunnen zijn. Steeds vaker is de roep te horen dat we doorgeschoten zijn in de nadruk op 'basisvaardigheden', niet alleen vanuit leraren, maar ook vanuit de minister zelf. In het verlengde daarvan heeft het Platform Onderwijs2032 (2016) in zijn eindrapport het curriculum van de toekomst geschetst. Het gaat daarbij overigens niet alleen om de kwalificatiedoelen, maar ook om de wijze waarop we die willen borgen. De behoefte aan objectieve en transparante beoordeling leidt snel tot een nadruk op juist die kwaliteiten die toetsbaar en meetbaar zijn via gesloten toetsing. Dat is ook te herkennen in de internationale vergelijkende toetsen die gebruikt worden om de prestaties van onderwijssystemen te vergelijken zoals PISA en TIMSS. Daar ligt de nadruk op het cultuuronafhankelijk meten van specifieke vaardigheden. Dat is maar voor een beperkt aantal vaardigheden mogelijk, met als gevolg dat die daarmee een onevenredig grote nadruk krijgen. Voor leraren is de uitdaging op zoek te gaan naar mogelijkheden om ook minder meetbare (maar wel 'merkbaar') kwaliteiten van leerlingen die we van belang vinden in het kader van het kwalificeren van leerlingen, op een zinvolle en passende manier te 'waarderen'.

- *Lerarenopleiders en aanstaande leraren*

Voor de lerarenopleiding betekent kwalificatie concreet het ondersteunen van aanstaande leraren bij het verwerven van de competenties die nodig zijn om een goede leraar te zijn (wat uiteindelijk leidt tot een formele 'kwalificatie' in engere zin in de vorm van het behalen van een bachelor- of masterdiploma en een bevoegdheid als leraar). Om de waarde van diploma's te borgen is er in de afgelopen jaren veel aandacht geweest voor de ontwikkeling van de kennisbasis, transparante toetsing en zorgvuldige kwalificatieprocedures. De aandacht voor zorgvuldigheid en transparantie is de afgelopen jaren echter gepaard gegaan met meer nadruk op meetbare kennis, bijvoorbeeld door de invoering van landelijke kennistoetsen.

Deze kennistoetsen dekken slechts een klein deel van de competenties en kwalificaties die leraren nodig hebben. Te veel nadruk op de kennistoetsen als instrument om de kwaliteit van lerarenopleidingen te borgen leidt tot een eenzijdige nadruk op meetbare aspecten van het leraarschap en tot een veronachtzaming van de minder goed meetbare kwalificaties van het leraarschap en daarmee tot een reducering en de-professionalisering van het beroep.

In de lerarenopleiding zouden lerarenopleiders op zoek moeten gaan naar vormen van en instrumenten voor het waarderen van kwaliteiten van aanstaande leraren die niet direct 'meetbaar' zijn. Ook op andere terreinen bestaat het risico van een reductie van het beroep van leraar. In de herziene bekwaamheidseisen, maar ook in observatieinstrumenten ligt de nadruk op het vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische handelen van de leraar in de context van zijn klas. Daardoor bestaat het risico dat in de lerarenopleiding de nadruk (nog meer) komt te liggen op het instrumentele handelen van de leraar. Het gaat bij kwalificatie echter niet alleen om het handelen van de leraar, maar ook om het denken achter dat hande-

len, de virtuositeit om te kunnen oordelen ten aanzien van (wenselijke) aanpakken en interventies (Biesta, 2011), het hanteren van nieuwe inzichten om het handelen te sturen, de kritische en onderzoekende reflectie op het handelen, het lef om dwarsdenker en rebel te zijn. Hiermee houden we een pleidooi voor een brede kwalificatieopvatting.

Als we erkennen dat in het onderwijs kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming belangrijke doelen zijn, dan betekent dat ook dat aanstaande leraren als onderdeel van hun kwalificatie oog moeten krijgen voor het feit dat bijvoorbeeld opbrengstgericht onderwijs niet alleen betrekking heeft op cognitieve leerresultaten van leerlingen (kwalificatie), maar ook op opbrengsten ten aanzien van socialisatie en opbrengsten ten aanzien van persoonsvorming (zoals zelfvertrouwen en ontdekken van eigen passies). Dat betekent dat in de opleiding expliciet aandacht moet zijn voor de vraag wat goed onderwijs is en wat dat betekent voor goed leraarschap. Het handelen wordt dan gevoed door reflectie op de praktijk, door reflectie op theorie over onderwijs en leren, en door reflectie op onderliggende waarden.

- *Lerarenopleiders*

Er bestaat (nog) geen officiële kwalificatie als lerarenopleider. Er is momenteel in het hoger onderwijs meer aandacht voor de kwaliteit van docenten bijvoorbeeld middels kwalificatietrajecten ten aanzien van didactische bekwaamheid of kwalificatie als examiner, maar deze kwalificaties zijn generiek. Het opleiden van leraren vraagt specifieke kwaliteiten. Lerarenopleiders hebben in de afgelopen jaren als beroepsgroep zelf scherper in beeld gebracht wat kwalificatie als lerarenopleider vraagt. De kennisbasis voor lerarenopleiders en de beroepsstandaard van de VELON bieden daarvoor belangrijke referentiekaders. De procedure voor de huidige beroepsregistratie, georganiseerd door de VELON, en de pogingen van verschillende instellingen zoals de VU, om een opleiding voor lerarenopleiders te ontwikkelen komen het dichtst bij een formeel kwalificatietraject. Juist het ontbreken van een (verplicht) kwalificatietraject maakt het voor lerarenopleiders belangrijk om stil te staan bij de kwalificatie met betrekking tot hun eigen beroep en om gezamenlijk met collega's stil te staan bij de vraag wat het opleiden van leraren van hen vraagt en hoe ze zorg dragen voor effectieve kwalificatie voor dat beroep van lerarenopleider.

Socialisatie

- *Leraren en leerlingen*

Bij de kernopgave socialisatie gaat het erom leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling als lid en mede-vormgever van de samenleving (bijvoorbeeld ten aanzien van kritisch burgerschap). Daarbij gaat het niet alleen om het ontwikkelen van omgangsvormen en waarden en normen, maar ook om het begrijpen van de samenleving als een resultaat van historische, culturele en sociale processen. Om het voor leerlingen mogelijk te maken om dat te kunnen begrijpen zullen leraren cultuurdrager moeten zijn. In de Vlaamse bekwaamheidseisen is dat geformuleerd als één van de rollen in het beroepsprofiel van de leraar: de leraar als cultuurparticipant. Die rol is beschreven als: de leraar kan actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen identificeren en kritisch benaderen rond het sociaal-politieke, het sociaal-economische, het levensbeschouwelijke, het cultureel-esthetische en het cultureel-

**Socialisatie
gaat om leren
samenleven, ook
in een school-
gemeenschap
als minisamen-
leving.**

wetenschappelijke domein (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008). Socialisatie betreft dus het onderdeel zijn en zich gaan voelen van een bredere gemeenschap. Socialisatie gaat over leren samenleven en heeft niet alleen betrekking op het realiseren van een verbinding met de superdiverse samenleving als geheel, maar ook met de schoolgemeenschap als minisamenleving, waarin je moet leren samenleven met medeleerlingen van heel diverse pluimage. Het gaat dan bijvoorbeeld om de vraag in welke mate leerlingen ruimte krijgen en uitgedaagd worden om mede vorm te geven aan de school. Leraren zouden het ook tot hun rol moeten rekenen om de agency van leerlingen te versterken.

- *Lerarenopleiders en aanstaande leraren*

Voor de lerarenopleiding heeft het begrip socialisatie zowel betrekking op beroepssocialisatie als op socialisatie in de samenleving als geheel. Bij beroepssocialisatie gaat het om vragen zoals: wat is 'gebruikelijk' binnen de beroepsgroep leraren, wat zijn de kernwaarden van deze beroepsgroep, wat zijn relevante verschillen en discussiepunten binnen de professie, wat betekent het om zowel lid als mede-vormgever te zijn van een schoolteam en schoolcultuur, van het beroep en de beroepsgroep. Daarvoor moet je als (toekomstig) beroepsbeoefenaar weten wat onder meer de opvattingen, normen en waarden zijn die voor leraren in het algemeen gelden en hoe de beroepsgroep daar zelf tegenaan kijkt. Maar je moet ook in staat zijn je tot die beroepscultuur te verhouden en daar met een kritische blik naar kunnen kijken. Dat betekent bijvoorbeeld een kennismaking met de Onderwijscoöperatie en de activiteiten die door de Onderwijscoöperatie ondernomen worden, het deelnemen aan het jaarlijkse lerarencongres, kennismaking met groepen als Leraren met Lef en Meesterschappers Amsterdam, die actief vorm proberen te geven aan de agency van leraren bij versterking van de kwaliteit van onderwijs. Een aspirantregister waar aanstaande leraren zich al tijdens de opleiding voor kunnen inschrijven kan hen helpen om vanaf de start te beseffen dat hun professionele ontwikkeling niet eindigt bij het afstuderen en dat de beroepsgroep eisen stelt aan de leden. Daarnaast heeft die beroepssocialisatie ook betrekking op actief deelnemer worden in de community van vakgenoten via vakverenigingen en op de community van de (stage)school. Mede aan dat laatste aspect leveren LiO-stages en Opleiden in de School belangrijke bijdragen. Die beroepssocialisatie heeft nadrukkelijk ook betrekking op de community van de lerarenopleiding zelf en op de mate waarin aanstaande leraren worden uitgedaagd en de ruimte en kans krijgen om mede vorm te geven aan de opleidingscultuur.

Socialisatie van aanstaande leraren in het kader van de lerarenopleiding is echter breder dan alleen beroepssocialisatie. (Aanstaande) leraren moeten zich ook verhouden tot de samenleving vanuit het besef dat onderwijs geen geïsoleerde sector is binnen de samenleving, dat de samenleving (legitieme en minder legitieme) verwachtingen en opvattingen heeft ten aanzien van onderwijs en dat daarmee leraren ten dienste staan van de samenleving en zich daartoe moeten verhouden. Om dat goed te kunnen doen (als competente rebellen) is het van belang dat leraren kennis hebben van de samenleving en van legitieme en minder legitieme verwachtingen van die samenleving ten aanzien van onderwijs en op basis van die kennis kunnen bijdragen aan het debat over onderwijs en de rol van leraren. Dat vraagt in de opleidingen aandacht voor vakken zoals sociologie en filosofie.

- *Lerarenopleiders*

Beroepssocialisatie op het niveau van het beroep van lerarenopleider gaat over hoe je je als

lerarenopleider verhoudt tot de verschillende rollen die lerarenopleiders vervullen: leraar van leraren, onderzoeker, begeleider, curriculumontwikkelaar, poortwachter en bruggenbouwer (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013). Daarnaast gaat het over de mate waarin een lerarenopleider zich verbindt met de beroepsgroep van lerarenopleiders, bijvoorbeeld via lidmaatschap bij de VELON, via beroepsregistratie of via deelname aan een ander professioneel netwerk (bijvoorbeeld een vakdidactisch netwerk), en daar kritisch mede vorm aan geeft. In het registreren als lerarenopleider kunnen lerarenopleiders een rolmodel zijn voor hun aanstaande leraren, door te laten zien dat een beroep gekenmerkt wordt door collectieve waarden en normen waar je je als lid van die beroepsgroep toe bekent. Lerarenopleiders dragen door hun werk in belangrijke mate bij aan de kwaliteit van onderwijs en leraren. Socialisatie betekent dan ook dat lerarenopleiders actief participeren in en zich laten voeden door het landelijke of regionale debat over kwaliteit van onderwijs en leraren.

Persoonsvorming

- *Leraren en leerlingen*

In toenemende mate is er aandacht voor de bijdrage die het onderwijs kan leveren aan de persoonsvorming, aan de 'subject-ording', aan de ontwikkeling van de identiteit van de leerling. Bij de kernopgave persoonsvorming gaat het erom de leerlingen te begeleiden in het ontdekken van onder meer hun passies en drijfveren. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om zelfkennis en het opbouwen van een realistisch zelfbeeld en het leren onder woorden brengen van eigen motieven en drijfveren. In het basisonderwijs is aandacht voor de persoonlijke (talent)ontwikkeling van het kind min of meer vanzelfsprekend een deel van de pedagogische opdracht en opvoedende taak van het onderwijs (Onstenk, 2011). Het gaat erom leerlingen te helpen betekenis te geven aan de wereld om hen heen en deze te verbinden met persoonlijke zingeving, juist ook als het om kennis gaat. De bijdrage van schoolvakken aan de persoonsvorming van leerlingen, aan het ontdekken van hun passies, verdient daarbij meer aandacht. Het is van belang te beseffen dat elk vak een bepaald en beperkt beeld creëert van de werkelijkheid en dat verschillende vakken elkaar dus aanvullen en bijdragen aan de persoonsvorming van de leerling. De eisen ten aanzien van de kennis en vaardigheden die (in het kader van kwalificatie) met de schoolvakken verworven moeten worden zijn helder, maar het gaat hier om de perspectieven op en taal voor de werkelijkheid waarmee vakken bepaalde aspecten van de werkelijkheid wel of niet benadrukken. Een school draagt ook bij aan persoonsvorming als het gesprek gevoerd wordt over de verschillende vakken en disciplines en de perspectieven die ze leerlingen op de werkelijkheid bieden. Vanuit dat perspectief is het ene vak niet belangrijker dan het andere, maar vullen de vakken elkaar aan en geven ze leerlingen de gelegenheid om te ontdekken waar hun passie en levensvervulling ligt.

- *Lerarenopleiders en aanstaande leraren*

Onderwijs staat niet los van de persoon van de leraar. Het is de persoon van de leraar die er toe doet: 'Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are' (Hamachek, 1999, p.209). Daarom is het van belang dat lerarenopleiders aanstaande leraren ondersteunen en begeleiden in het ontdekken van hun passies in het beroep en dat de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van de aanstaande leraar een belangrijk onderwerp in het opleidingscurriculum is. Die beroepsidentiteit helpt aanstaande leraren om onder

woorden te brengen wat hen motiveert in het leraarschap, wat hen drijft om leraar te zijn of te willen worden, over welke kwaliteiten zij beschikken die ze in kunnen zetten in hun leraarschap, hoe ze tegen zichzelf als leraar aankijken en welke uniciteit ze daarin laten zien. Kernbegrippen hierbij zijn het persoonlijk zelfverstaan en de eigen subjectieve onderwijs-theorie (Kelchtermans, 2013). Het zicht krijgen op die twee begrippen maakt het voor (aanstaande) leraren mogelijk om niet slaafs onderwijsmethodes te volgen, maar om zelf afgewogen onderwijspedagogische oordelen te vellen en keuzes te maken waarbij een verbinding gelegd wordt tussen wat werkt en wat wenselijk is (Biesta, 2011).

Het belang om leerlingen niet alleen in te wijden in de inhoud van schoolvakken, maar ook in het perspectief van verschillende vakken en disciplines op de samenleving, betekent dat lerarenopleidingen van meet af aan leraren moeten stimuleren en faciliteren om over de grenzen van hun vak te kunnen en willen kijken en om de waarde van hun vak te kunnen zien in het licht van persoonsvormende waarde van andere vakken.

- *Lerarenopleiders*

Ook voor lerarenopleiders is het ontwikkelen van een eigen professionele identiteit van belang. Daarbij gaat het om de vraag welke rol het beste bij je past en wat je richtinggevend opvattingen en ideeën ten aanzien van het leraarsberoep en van het beroep van lerarenopleider zijn. Die overtuigingen spelen immers een belangrijke rol bij het maken van keuzes en het vellen van oordelen ten aanzien van gewenste opleidingsdidactische en -pedagogische aanpakken en interventies.

Juist omdat de overstap van leraar, onderzoeker of anderszins naar lerarenopleider vaak geen duidelijk opleidingstraject kent, is het van belang om binnen lerarenopleidingen de dialoog te organiseren over opvattingen over het opleiden van leraren, om daarmee lerarenopleiders te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun professionele identiteit en het beantwoorden van de vraag 'Wie ben ik en wie wil ik zijn als lerarenopleider?'.

Implicaties voor de lerarenopleiding

In het voorgaande hebben we de drie kernopgaven van het onderwijs verbonden met implicaties voor het handelen van leraren met hun leerlingen, voor het handelen van lerarenopleiders met hun aanstaande leraren en voor het gesprek tussen lerarenopleiders onderling. Daar komen noties en aandachtspunten uit die kunnen helpen bij het (opnieuw) doordenken van:

- ▶ de inhoud van de lerarenopleidingen en de onderwerpen die lerarenopleiders met hun aanstaande leraren aan de orde willen stellen;
- ▶ de didactiek en pedagogiek van de lerarenopleidingen en de manier waarop lerarenopleiders die onderwerpen aan de orde willen stellen;
- ▶ de dialoog van lerarenopleiders onderling.

Doelen bij opleiden van leraren

De matrix die we hiervoor presenteerden kan behulpzaam zijn bij het verder invullen en operationaliseren van passende doelen voor het onderwijs en bij het opleiden van leraren. We geven als voorbeeld een mogelijke invulling van de doelen op elk van de drie niveaus,

naar aanleiding van de analyse die we hierboven gaven (zie Tabel 2). In elke cel staat een kernachtige samenvatting van de mogelijke doelen die bij het opleiden van leraren van belang zijn.

Tabel 2 Voorbeeld van ingevulde matrix van drie perspectieven en drie kernopgaven van het (opleidings)onderwijs

	Kwalificatie	Socialisatie	Persoonsvorming
Leraren en leerlingen	1. Leraren kunnen leerlingen ondersteunen bij het verwerven van de maatschappelijk gewenste competenties.	4. Leraren kunnen leerlingen ondersteunen bij de ontwikkeling als participant van de samenleving.	7. Leraren kunnen leerlingen begeleiden bij het ontdekken en ontwikkelen van hun passies en identiteit.
Lerarenopleiders en aanstaande leraren	2. Lerarenopleiders begeleiden aanstaande leraren bij het verwerven van competenties die nodig zijn om een goede leraar te worden.	5. Lerarenopleiders leren aanstaande leraren tijdens de opleiding wat 'gebruikelijk' is binnen de beroepsgroep en leren deel uitmaken van de samenleving.	8. Lerarenopleiders begeleiden aanstaande leraren bij het ontdekken en ontwikkelen van hun passies en beroepsidentiteit en leren hen omgaan met het gegeven dat ze altijd (ook) als persoon voor de klas staan.
Lerarenopleiders en eigen ontwikkeling	3. Lerarenopleiders verhouden zich tot voor lerarenopleiders richtinggevendende standaarden.	6. Lerarenopleiders dragen vanuit hun specifieke taak in het onderwijs actief bij aan de samenleving en participeren actief in de samenleving.	9. Lerarenopleiders ontwikkelen een eigen professionele ruimte naast een gedeelde professionaliteit.

Het samen invullen van de matrix maakt niet alleen het gesprek over de doelen en functies van onderwijs mogelijk, door het invullen worden ook specifieke vragen en dilemma's zichtbaar, die vervolgens ook onderwerp van gesprek kunnen zijn binnen opleidingsteams. Die vragen en dilemma's hebben betrekking op de wijze waarop de doelen vertaald kunnen worden naar concrete (leer)activiteiten (hoe breng je leren tot stand?) en hoe de ontwikkeling in dat leren zichtbaar gemaakt kan worden.

De interactie tussen leerlingen, (aanstaande) leraren en lerarenopleiders leidt er toe dat, bewust of onbewust, leerlingen, (aanstaande) leraren en lerarenopleiders voor elkaar rolmodel zijn. Dat kan op alle drie de terreinen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Het vereist wel dat processen op elk van de niveaus van leerling, (aanstaande) leraar en lerarenopleider, expliciet gemaakt worden, zodat ze onderwerp van gesprek kunnen worden en verbonden kunnen worden met de andere niveaus en/of de andere terreinen. Lerarenopleiders kunnen zo bijvoorbeeld aan aanstaande leraren laten zien hoe zij vorm geven aan hun kwalificatie en hoe ze zich in een proces van beroepssocialisatie verbinden met het beroep. Als ze dit doen met het oog op het stimuleren van het socialisatieproces van de aanstaande leraar dan verbinden ze dus twee niveaus met elkaar. Als de opleider de eigen didactische aanpak als voorbeeld gebruikt om aanstaande leraren te stimuleren variatie in werkvormen te gebruiken, dan wordt een verbinding gelegd met een ander terrein: openheid van de opleider (onderdeel van persoonsvorming) met kwalificatie van de aanstaande leraar.

In de dialoog tussen lerarenopleiders over de kernopgaven bij het opleiden van leraren komen allerlei pedagogische en didactische vragen op. Conceptuele kaders en kennis over wat werkt in het onderwijs kunnen helpen om meer grip te krijgen op die vraagstukken. Daartoe is het van belang dat leraren een onderzoekende houding ontwikkelen en het vanzelfsprekend vinden om gebruik te maken van theorie en resultaten van onderzoek. Leraren moeten dan wel toegang hebben tot wetenschappelijke kennisbronnen. Het Ministerie en de Onderwijscoöperatie zouden daar een belangrijke rol in kunnen spelen door wetenschappelijke databases te ontsluiten, bijvoorbeeld via het Lerarenregister en het register voor lerarenopleiders. Onderzoek naar de didactiek van de lerarenopleiding en naar processen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming daarbinnen, kan een bijdrage leveren aan het verder invullen van de drie kernopgaven voor de lerarenopleiding. Met name onderzoek vanuit lectoraten, samen met lerarenopleiders, leraren en aanstaande leraren, naar nieuwe opleidingsaanpakken en waarderingsvormen kan een belangrijke rol spelen bij het streven naar een meer evenwichtige invulling van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming binnen de lerarenopleiding.

Ook leraren moeten het vanzelfsprekend vinden om gebruik te maken van theorie en resultaten van onderzoek.

Zichtbaar maken en beoordelen van ontwikkeling

De nadruk die in het onderwijs momenteel ligt op kwalificatie wordt voor een belangrijk deel veroorzaakt door nadruk op 'nuttige' doelen en formele borging door middel van 'harde' beoordelingen. De nadruk op opbrengstgericht werken heeft geleid tot een sterke focus op meetbare uitkomsten van cognitieve toetsen. De wens om meer aandacht te besteden aan onderwijsdoelen die te maken hebben met de kernopgaven socialisatie en persoonsvorming, zowel op het niveau van leerlingen als op het niveau van aanstaande leraren, roept de vraag op hoe we de opbrengsten daarvan kunnen borgen en 'beoordelen'. Vraagstukken ten aanzien van evaluatie, waardering en beoordeling beperken zich immers niet tot de kernopgave kwalificatie, maar spelen ook bij socialisatie en persoonsvorming.

Dat vraagt om een ander paradigma ten aanzien van het 'waarderen' van uitkomsten van leren en ontwikkelen: een paradigma waar de nadruk verschuift van een gesloten opvatting over leeruitkomsten die goed of fout zijn, naar de 'waardering' van dialogen, denkprocessen en reflecties. Die waardering zou de vorm van een dialoog kunnen krijgen, net zoals bij de eerstegraads lerarenopleidingen de kwaliteit van de toetsing bewaakt wordt door peer-reviews van professionals die met elkaar een professionele dialoog aangaan. Dat vraagt bijvoorbeeld om het waarderen wanneer aanstaande leraren out-of-the-box denken en hun bekwaamheid willen aantonen door middel van andere producten dan voorgeschreven zijn. Dat vereist flexibiliteit van opleiders om dergelijke 'rebelsheid' te waarderen en te erkennen, en creativiteit in het bedenken van beoordelingsvormen die recht doen aan eigenzinnigheid van aanstaande leraren. Beoordelingszekerheid en -kwaliteit zit dan niet in vaste formats en rubrics, maar in het borgen van de expertise van beoordelaars.

Tot slot

Met deze bijdrage hebben we aanknopingspunten gegeven om de maatschappelijke verantwoordelijkheid van lerarenopleiders te benoemen. Dit vanuit het gegeven dat de maatschap-

pelijke verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding en lerarenopleiders direct gekoppeld is aan de maatschappelijke discussie over kwaliteit en inhoud van de lerarenopleidingen. We zijn nader ingegaan op de vraag op welke wijze de drie kernopgaven voor de lerarenopleider vorm kunnen krijgen. Hiermee leveren we een bijdrage aan de discussie over de verdere ontwikkeling van het opleiden van leraren. Dat opleiden beperkt zich niet tot de initiële opleiding, maar is een continu proces van samen opleiden en verder ontwikkelen. Een proces waarvan de basis gelegd wordt binnen de initiële lerarenopleiding, maar dat vervolgens doorgaat en ook gedurende de verdere loopbaan van de leraar van belang blijft.

Het gaat ook over verbinding tussen kernopgaven en de dialoog over spanningen en dilemma's.

Het is essentieel dat lerarenopleiders, aanstaande leraren, leraren en management in dialoog de kernopgaven kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van het (opleidings)onderwijs thematiseren. Daarbij gaat het niet alleen om hoe de kernopgaven in de dagelijks onderwijspraktijk qua doelen, inhouden en didactiek ingevuld kunnen worden, maar ook om verbindingen, spanningen en dilemma's binnen en tussen de kernopgaven.

Daarbij kunnen de volgende drie vragen richting geven aan deze dialoog:

- 1 Wat zijn, kijkend vanuit de kernopgaven, de doelen bij het opleiden van leraren?
- 2 Hoe vertalen we deze doelen naar leeractiviteiten en leercontexten voor (aanstaande) leraren?
- 3 Op welke wijze kunnen we de verschillende leeropbrengsten zichtbaar maken en evalueren?

Het belang van de antwoorden op deze vragen heeft te maken met het besef dat leraren de sleutel(f)actor zijn in het leren van leerlingen. Vanuit dat besef zijn we er ook van overtuigd dat de lerarenopleider een sleutel(f)actor is in het leren van aanstaande leraren. Het betekent dat dezelfde drie vragen ook gesteld kunnen en moeten worden ten aanzien van de kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van lerarenopleiders. Met deze bijdrage wilden we voor lerarenopleidingen handreikingen bieden en opleiders inspireren om hun opleidingsonderwijs te doordenken, kritisch onder de loep te nemen en bij te stellen en/of uit te breiden. Lerarenopleidingen en lerarenopleiders kunnen hiermee hun maatschappelijke verantwoordelijkheid expliciteren.

Referenties

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* Brussel: Vlaams Departement Onderwijs en Vorming.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bussemaker, J. (2014). Competente rebellen. De toekomst volgens minister Jet Bussemaker. *Actuele Onderwerpen*, 78, 3001. Den Haag: Ministerie van OCW.
- De Bekker-Ketelaars, N., Miedema, S., & Wardekker, W. (red.) (1998). *Vormende lerarenopleidingen*. Utrecht: SWP.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In: E. L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Delors, J., & Mufti, I.A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., & Geremek, B. (1996). *Learning*

- the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Katwijk, L. van, 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.* from http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2015/11/De_kernopgaven_van_de_lerarenopleidingen_20151110-DEF2.pdf
- Geerdink, G., Volman, M., & Wardekker, W. (red.) (2006). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool.* Baarn: HB uitgevers.
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige case study naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs.* Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In: R.L. Lipka, & T.M. Brinthaup (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, New York: State University of New York Press.
- Kelchtermans, G. (2013). *De leraar als (on)eigentijdse professional.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders.* Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Onderwijsraad (2014). *Eigentijds curriculum.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken. Een verkenning.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk. Een geïntegreerde benadering.* Bussum: Coutinho.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs-2032 Eindadvies.* Den Haag: Impressie druk.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In: R. Kneyber, & J. Evers. *Het alternatief II, de ladder naar autonomie.* Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Stralen, G. van, & Gude, R. (2012). *En Denken! Bildung voor leraren.* Leusden: ISVW.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling.* Proefschrift. Nijmegen: Hogeschool Arnhem Nijmegen.
- Van Oers, B., Leeman, Y., & Volman, M. (2009). *Burgerschap en identiteitsontwikkeling. Een bijdrage aan de pedagogische kwaliteit in het onderwijs.* Assen: Van Gorcum.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018.* Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Vraagstukken bij het opleiden van leraren

Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam
Quinta Kool, Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Amber Walraven, Radboud Universiteit Docentenacademie

Samenvatting

Lerarenopleiders hebben als taak om studenten op te leiden tot leraar. Dat klinkt eenvoudig, maar in de realiteit is dat een complexe opdracht waarin voortdurend keuzes gemaakt moeten worden. Deze keuzes liggen vaak niet zozeer op het bord van de individuele lerarenopleider, maar vragen in de meeste gevallen een antwoord van een compleet team van opleiders. Bovendien kan dat team niet los van anderen antwoorden formuleren. Vaak is rond een aantal thema's afstemming met andere opleidingsteams in het land nodig en bovendien hebben ook de overheid, schoolbestuurders en schoolleiders hun verwachtingen ten aanzien van keuzes die gemaakt worden. In het artikel 'Lerarenopleidingen in het politieke speelveld' gaan Snoek en Dengerink in op de wijze waarop het samenspel tussen lerarenopleiders, overheid, werkgevers- en werknemersorganisaties vorm krijgt en welke belangen daarbij een rol spelen. In dit artikel¹ willen we meer specifiek ingaan op enkele inhoudelijke vraagstukken die in de afgelopen jaren centraal gestaan hebben in de discussies over de lerarenopleidingen. Bij die vraagstukken worden opleiders vaak met dilemma's geconfronteerd en zijn verschillende keuzes mogelijk.

Betekenis voor lerarenopleiders

Lunenberg, Dengerink, & Korthagen (2013) onderscheiden in hun reviewstudie zes rollen voor lerarenopleiders: de rol van leraar van leraren, de rol van begeleider, de rol van curriculumontwikkelaar, de rol van onderzoeker, de rol van bruggenbouwer en de rol van poortwachter. Elk van deze rollen brengt eigen verantwoordelijkheden met zich mee en in elk van de rollen moeten er keuzes gemaakt worden voor de invulling ervan. Die keuzes worden beïnvloed door bestaande regelgeving en de bestaande infrastructuur van opleidingen, maar ook door opvattingen van andere stakeholders, zoals de overheid, schoolbesturen, vakbonden, etc. Keuzes ten aanzien van bijvoorbeeld het curriculum komen daarom altijd tot stand binnen een spanningsveld van verschillende opvattingen. Dat betekent ook dat die keuzes niet enkel de verantwoordelijkheid kunnen zijn van individuele lerarenopleiders, maar veelal in samenspraak tussen (instituu- en school)opleiders en tussen instellingen tot stand moeten komen.

In dit spanningsveld zijn diverse vraagstukken en dilemma's in de afgelopen jaren voortdurend onderwerp van gesprek geweest en zullen dat waarschijnlijk ook in de komende jaren nog wel blijven. In dit artikel beschrijven we zes van die vraagstukken, gekoppeld aan de rollen van lerarenopleiders.

In de volgende paragrafen werken we deze vragen uit. We geven geen definitieve antwoorden op de vraagstukken. Maar omdat het gaat om terugkerende thema's, is het in onze ogen van belang dat lerarenopleiders de achtergronden van deze thema's kennen, om daar vervolgens

¹. Een kortere versie van deze tekst is eerder verschenen in *De Nieuwe Meso*: Snoek, M., Kools, Q., & Walraven, A. (2016). Vraagstukken bij het opleiden van leraren. *De Nieuwe Meso*, 3(2), 67-74.

binnen hun eigen team of instelling of in landelijke discussies een constructieve bijdrage aan te kunnen leveren.

ROL	VRAAGSTUK IN DIT ARTIKEL
Leraar van leraren	Wat is een goede leraar?
Begeleider	Hoe help je studenten om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen?
Curriculum-ontwikkelaar	Hoe flexibel kan het curriculum van de lerarenopleiding zijn?
Onderzoeker	Moet de lerarenopleiding vooral een praktisch of academisch karakter hebben?
Bruggenbouwer	In welke mate beperkt de rol van de lerarenopleider zich tot de initiële lerarenopleiding?
Poortwachter	Vrije toelating of selectie aan de poort van de lerarenopleiding?

Figuur 1. Vraagstukken bij de verschillende rollen van lerarenopleiders.

Wat is een goede leraar?

Als leraar van leraren krijgt de lerarenopleider altijd te maken met de vraag wat een 'goede leraar' is. Het leraarschap is een complex beroep en lerarenopleiders kunnen studenten slechts in een beperkte tijd inwijden in de essentie van het beroep. Dat vraagt om het vinden van de juiste balans tussen verschillende aspecten van het leraarsberoep en de opleiding: vakinhoud, pedagogisch-didactische bekwaamheid en professionele identiteit.

Als het gaat om de vakinhoudelijke deskundigheid van de leraar dan kan geconstateerd worden dat de breedte van die vakinhoudelijke deskundigheid in belangrijke mate bepaald wordt door bestaande structuren van het onderwijs. In het basisonderwijs staat de groepsleerkracht centraal en moet het curriculum van de lerarenopleidingen dus alle vakgebieden dekken. In het voortgezet onderwijs daarentegen zijn bevoegdheden nu gekoppeld aan bestaande aparte schoolvakken. Het borgen van de vakinhoudelijke kennis van leraren voortgezet onderwijs door middel van kennisbases en kennistoetsen versterkt die gerichtheid op één schoolvak. Deze focus op één schoolvak sluit niet goed aan bij scholen die de strikte scheiding in vakken proberen te doorbreken door te werken met leergebieden of projecten. Zo ervaren bijvoorbeeld ROC's dat de wettelijke vakkenstructuur niet aansluit bij de beroepen waar ze voor opleiden. Ook leerkrachten basisonderwijs die hun pedagogische kwaliteiten willen inzetten in het vmbo lopen tegen de beperkingen van de vakkenstructuur op, omdat ze een vakbevoegdheid (bijvoorbeeld als leraar Nederlands) moeten behalen.

Bij het inrichten van het curriculum van de lerarenopleiding gaat het misschien wel vooral om het vinden van een juiste balans tussen de verschillende aspecten van het leraarschap: het verwerven van voldoende kennis van het schoolvak, het ontwikkelen van pedagogische en (vak)didactische vaardigheden en het ontwikkelen van een professionele identiteit als leraar. Binnen de hbo-lerarenopleidingen leidt dit regelmatig tot een slingerbeweging, waarbij de ene keer de nadruk gelegd wordt op het belang van de vakinhoud (bijvoorbeeld vastgelegd in kennisbases en kennistoetsen), de andere keer op de 'beroepscomponent' of op identiteitsont-

wikkeling. Binnen de éénjarige universitaire lerarenopleiding is minder sprake van een slingerbeweging doordat de vakinhoud in het voortraject vastgelegd is (een vakinhoudelijke master) en los staat van de voorbereiding op het beroep. Gevolg is wel dat leraren die een universitaire eerstegraads lerarenopleiding gevolgd hebben vaker vakgericht zijn, terwijl leraren met een hbo-lerarenopleiding vaker leerlinggericht zijn (De Vries, 2014). Binnen de universitaire lerarenopleiding moet de verbinding tussen vakdeskundigheid en het pedagogisch-didactisch handelen als leraar gelegd worden.

Maar ook binnen de beroepscomponent van lerarenopleidingen gaat het om het vinden van de juiste balans: Moet een leraar vooral iemand zijn die zijn vakdidactiek (voor wiskunde, geschiedenis, Engels) goed beheerst of is omgang met de leerlingen belangrijker? En hoeveel aandacht moet er zijn voor identiteitsontwikkeling van de toekomstige leraren, waarbij zij een antwoord zoeken op vragen als 'wat voor leraar wil ik zijn?' en 'wat is mijn visie op onderwijs?'.

De vraag wat een goede leraar is wordt ook gekleurd door opvattingen over de kern van het beroep. Het gaat onder andere om de vraag of we de leraar vooral zien als uitvoerder van kant en klaar lesmateriaal, of als ontwerper van onderwijs. Recente discussies over professionele ruimte en adviezen zoals vanuit het Platform Onderwijs2032 benadrukken de rol van de leraar als ontwerper van onderwijs. Daarmee gaat het ook om de vraag of de kern van leraarschap binnen de klas ligt of ook daarbuiten. Als je de kern van het beroep opvat als het ondersteunen, sturen en voeden van het leren van leerlingen, dan komt de nadruk te liggen op de primaire rol van de leraar en richten bekwaamheidseisen voor leraren zich voor al op de vakkennis van de leraar en op zijn pedagogische en (vak)didactische bekwaamheid in de directe context van de klas. Als je het beroep van leraar breder opvat, en de leraar ook beschouwt als lid van een team en van een organisatie, als ontwerper van onderwijs en als iemand die relaties onderhoudt met sleutelpersonen in de omgeving van de school, dan is het als lerarenopleider van belang om in het curriculum ook aandacht te besteden aan ontwerp- en onderzoeksvaardigheden, en aan vaardigheden die nodig zijn om samen te werken met collega's, ouders en anderen in de omgeving van de school.

Die spanning tussen verschillende opvattingen over het beroep van leraar is te herkennen in de discussies rond van herziening van de bekwaamheidseisen, waar de zeven bekwaamheidseisen die ook aandacht besteden aan samenwerken met collega's, aan samenwerken met de omgeving en aan reflectie, teruggebracht zijn naar drie bekwaamheden ten aanzien van vak, vakdidactiek en pedagogisch handelen².

Het antwoord op de vraag 'wat is een goede leraar?' wordt ook bepaald door hoe we aankijken tegen het leraarschap als individueel beroep of als collaboratief beroep. De hierboven geschetste spanning tussen bevoegdheden en behoeften van scholen wordt mede veroorzaakt door het feit dat in de meeste scholen een leraar in zijn eentje verantwoordelijk is voor zijn lessen en zijn leerlingen. Dat betekent dat leraren alle kwaliteiten moeten bezitten die in de bekwaamheidseisen zijn beschreven. Als leraren gezamenlijk verantwoordelijk zouden zijn voor het onderwijs, zouden er meer mogelijkheden zijn om onderling van elkaars kwaliteiten gebruik te maken, zou er meer ruimte kunnen ontstaan voor profilering en gedifferentieerde loopbaanontwikkeling van leraren, en zouden leerkrachten met een bevoegdheid voor het basisonderwijs, tweede-

². In de reactie van de VELON op de beoogde herziening van de bekwaamheidseisen was deze inperking van het beroep tot het niveau van de klas een belangrijk punt van kritiek.

graads leraren en eerstegraads leraren gezamenlijk de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het onderwijs.

Bij al deze thema's is de kernvraag waar de grenzen van het curriculum liggen. Het beroep staat niet stil, maar is voortdurend in beweging. Daarmee komt de vraag op in hoeverre de lerarenopleidingen opleiden voor de toekomst. Kunnen studenten in die bestaande schoolpraktijk voldoende worden voorbereid op het leraarsberoep van de toekomst? Studenten die nu hun opleiding doen kunnen de komende 30 jaar werkzaam zijn in het onderwijs. Wat hebben zij dan nu vanuit de opleiding nodig om een goede basis te leggen voor hun werkzaamheden in de komende 30 jaar? Voor wat betreft het werkplekleren zouden studenten in de gelegenheid moeten zijn om kennis te maken met innovatieve opleidingsscholen die experimenteren met nieuwe aanpakken en met nieuwe benaderingen van onderwijs. Tegelijk moeten ze in 'reguliere' opleidingsscholen ervaring kunnen opdoen met de bestaande praktijk van het onderwijs. Daarbij zou het zinvol zijn als opleiders (van school en instituut) met hun studenten het gesprek aangaan over het onderwijs van de toekomst, over wat dat betekent voor het beroep van leraar en de invulling daarvan, en hun verwachtingen daarover.

Hoe
kunnen
lerarenopleidingen
ook opleiden
voor de
toekomst?

De kloof tussen theorie en praktijk

Wanneer lerarenopleiders (individueel of collectief) een antwoord hebben gevonden op de vraag wat een goede leraar is, moeten ze dat vertalen naar een curriculum, waarbij een brug geslagen wordt tussen de theorie die in de opleiding aan de orde komt en de praktijk van het beroep. Leraar worden leer je niet uit een boekje, maar hoe dan wel? Uit onderzoek naar de relatie tussen theorie en praktijk bleek dat studenten de theorie die ze in de opleiding aangeboden kregen vaak niet als relevant zagen voor de praktijk en ook bleek dat afgestudeerde leraren nauwelijks gebruik maken van theorie uit de opleiding (Koster, 2013). De traditionele vorm van stage waarbij de student geacht wordt de theoretische kennis uit de opleiding in de praktijk toe te passen is kennelijk niet de meest geschikte manier om theorie en praktijk te verbinden en transfer tussen opleiding en school te bevorderen. Het streven om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten is een belangrijke motor geweest achter het 'samen opleiden'. Bij het samen opleiden worden de leeromgeving van het opleidingsinstituut en de leeromgeving binnen de school als één samenhangend geheel beschouwd. Dat vraagt meer van een school dan simpelweg het aanbieden van een werkervaringsplaats aan een aanstaande leraar: de leeromgeving op de school en de leeromgeving op de opleiding worden gezien als één geheel waarbij niet zozeer sprake is van afstemming tussen twee systemen die gekenmerkt worden door respectievelijk theorie en praktijk, maar waar de instituutopleider en de schoolopleider samen verantwoordelijk zijn voor het slaan van bruggen tussen theorie en praktijk.

De school vormt een krachtige en authentieke leeromgeving waar de student niet alleen zijn bekwaamheden kan ontwikkelen en aantonen (kwalificatie), maar ook thuis kan raken in de cultuur van het beroep en de school (socialisatie) en de basis kan leggen voor de ontwikkeling tot normatieve professional (persoonsvorming). Activiteiten op de werkplek leiden echter niet

automatisch tot leren. Daarvoor moeten praktijkervaringen nog leerervaringen worden. Studenten moeten betekenis verlenen aan de praktijkervaringen door er theorie aan te verbinden en door te reflecteren. In deze processen spelen (instituu- en school-)opleiders een cruciale rol, door studenten uit te dagen om te experimenteren, maar ook om hen te helpen de praktijk te verbinden met theorie uit de opleiding, en door als rolmodel te fungeren door zelf de rol van onderzoek in hun opleiderspraktijk te expliciteren. Op de werkplek vervult de begeleider een voorbeeldrol voor de student door zijn of haar eigen handelen te expliciteren en met studenten te bespreken. Daarmee is een goede leraar nog niet automatisch een goede werkplekbegeleider. Daarom worden er door de meeste lerarenopleidingen trainingen of cursussen aangeboden voor werkplekbegeleiders om hen te professionaliseren in hun rol als mede-opleider.

Een flexibel opleidingscurriculum?

Ook in de rol van curriculumontwikkelaar wordt de lerarenopleider geconfronteerd met vraagstukken. De vergrijzing van het lerarenbestand heeft de afgelopen jaren geleid tot zorgen over een (dreigend) lerarentekort. Om hier op in te spelen is veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van flexibele routes voor nieuwe doelgroepen. Voorbeelden daarvan zijn zij-instroomtrajecten en kop-opleidingen voor afgestudeerden aan hbo-opleidingen die in korte tijd een onderwijsbevoegdheid in een verwant vak kunnen halen. De behoefte aan meer universitair opgeleide leraren heeft geleid tot academische pabo's, educatieve minoren binnen bachelor-opleidingen en routes als Eerst de Klas en Onderwijsstage. Ook voor het mbo zijn er diverse routes naar het leraarschap, zoals de reguliere voltijds tweedegraads lerarenopleiding, een pedagogisch-didactisch getuigschrift, een deeltijd-opleiding, een kop-opleiding of een zij-instroomtraject.

Het landschap van opleidingsroutes is daarmee minder transparant geworden (zie ook het schema bij het artikel van Van Kempen, Dietze en Coupé in dit katern). Bovendien neemt de beheerslast voor opleidingen toe: elke route kent een eigen curriculum dat bewaakt moet worden door examencommissies, waar afspraken gemaakt moeten worden over vrijstellingen en die onderwerp kunnen zijn van accreditatietrajecten.

Flexibiliteit kan echter niet alleen bereikt worden door meer opleidingsvarianten te ontwikkelen, maar ook door binnen opleidingsroutes meer keuzes mogelijk te maken. Veel (met name deeltijd)studenten ervaren de bestaande curricula te veel als een dwangbuis die te weinig recht doet aan hun voorkennis en ervaring. Ze willen meer flexibiliteit binnen curricula, zodat tegemoet gekomen kan worden aan hun persoonlijke context. In de rol van curriculumontwerper ervaren veel lerarenopleiders daarbij spanning tussen twee andere rollen: de rol van begeleider (met oog voor de persoonlijke context en leerbehoefte van de student) en de rol van poortwachter (die de kwaliteit van afgestudeerden moet bewaken).

Een alternatieve aanpak gaat niet uit van routegestuurde opleidingstrajecten, maar van het beschrijven van heldere uitkomsten die route-onafhankelijk getoetst kunnen worden. Dat stelt eisen aan beoordelingsinstrumenten. Door het inzetten van route-onafhankelijke beoordelingsinstrumenten kan een transparante standaard neergezet worden die als kwaliteitsborging voor verschillende routes kan dienen. Voordeel daarvan is dat er sprake is van een eenduidig niveau voor iedereen die toegelaten wordt tot het beroep van leraar. Nadeel kan zijn dat er een soort

'landelijk eindexamen' ontstaat voor de lerarenopleidingen, en dat de beoordelingsinstrumenten te snel focussen op eenvoudig en eenduidig te bepalen kenniselementen en dat de meer complexe vaardigheden en opleidingsdoelen minder aandacht krijgen. Het creëren van flexibiliteit binnen opleidingsprogramma's vraagt ook veel van de formele kaders, bijvoorbeeld van accreditatie-commissies, van de bekostigingssystematiek en van wet- en regelgeving. Voor de opleidingen en opleiders vraagt het tegelijk om flexibiliteit bij het bieden van meer maatwerk en (het begeleiden van) individuele routes ten behoeve van een gepersonaliseerd curriculum. Opleidingen hebben hier echter nog weinig ervaring mee.

Praktisch of academisch

In de rol van onderzoeker gaat het voor lerarenopleiders niet alleen om de vraag in welke mate ze zelf gebruik maken van en betrokken zijn bij onderzoek, maar ook om de vraag welke rol onderzoek en theorie in de opleiding moet spelen. De lerarenopleiding bereidt je voor op het beroep van leraar. Het is daarmee een praktische opleiding die startende leraren de benodigde praktische en instrumentele vaardigheden moet meegeven. Tegelijk maakt de opleiding deel uit van het hoger onderwijs. Dat betekent dat van afgestudeerden ook een onderzoekende houding, onderzoeksvaardigheden en een kritische distantie verwacht mag worden. De balans tussen deze twee perspectieven - praktisch en academisch - verschilt tussen opleidingstypen. Daardoor zijn er duidelijke verschillen tussen de beide 'soorten' leraren die de lerarenopleidingen afleveren. Binnen de hbo-lerarenopleidingen (de pabo en de tweedegraads opleidingen) staat het pedagogisch-didactisch handelen met leerlingen vanaf de start van de opleiding centraal. Dat leidt tot een sterke oriëntatie op de lespraktijk. De vakinhoud is waar mogelijk verbonden aan de wijze waarop het vak op school vorm krijgt. Vakinhoud en vakdidactiek zijn gedurende de opleiding nauw verweven.

De student die een universitaire eerstegraads lerarenopleiding volgt heeft in eerste instantie voor een vak gekozen en daar een master in behaald. Pas daarna heeft de student gekozen om voor de klas te staan. Een belangrijk deel van de totale opleiding wordt daardoor gekenmerkt door een academisch perspectief.

Gevolg is dat zowel hbo- als universitaire lerarenopleidingen worstelen met de balans tussen een praktisch en een academisch perspectief, zij het op verschillende manieren. Zo is het voor de hbo-lerarenopleiding een uitdaging om de praktisch ingestelde havist en mbo-er te verleiden en te ondersteunen om een onderzoekende houding te ontwikkelen en om ruimte hiervoor te creëren in het volle curriculum. De studenten aan de universitaire lerarenopleiding beschikken reeds over een sterke academische houding en moeten gedurende korte tijd leren hun vak te vertalen naar de praktijk van het voortgezet onderwijs. Omdat de opleiding een wo-master is, moeten ze naast het opdoen van (vak)didactische vaardigheden ook nog onderwijskundig of praktijkgericht onderzoek doen. Een deel van de studenten wil echter vooral 'leren docent te worden' en het academische aspect van de opleiding is in hun ogen dubbelop omdat ze dat in het voortraject van de vakmaster al hebben moeten bewijzen. Een ander deel van de studenten mist juist een meer academische verdieping binnen de praktijkgerichte vakken. Een mogelijke oplossing voor dit dilemma is de door de universiteiten in gang gezette omvorming van de huidige twee gescheiden mastertrajecten (de vakmaster en de lerarenopleiding) naar tweejarige geïntegreerde vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische masters.

Het vraagstuk over de balans tussen praktisch of academisch opgeleide leraren speelt niet alleen bij de initiële opleidingen. Ook door middel van postinitiële masteropleidingen kan bijgedragen worden aan het versterken van de onderzoekende houding van leraren. De PO-Raad en de VO-raad hebben ambities geformuleerd om het aantal masteropgeleide leraren te verhogen. Ook hier is er sprake van een onderscheid tussen hbo-masteropleidingen en wo-masteropleidingen. Hbo-masteropleidingen, zoals de eerstegraads vakmasters, de master Special Educational Needs en de master Leren & Innoveren, leggen de nadruk op praktijkgericht onderzoek dat betekenis heeft voor de lokale praktijk van de school. De wo-masters, zoals de masters Onderwijskunde of Pedagogiek en de Master Evidence Based Innovation in Teaching MEBIT, leggen meer de nadruk op de bijdrage van het onderzoek aan de kennis over onderwijs.

De profielen van hbo- en wo-opgeleide masterleraren verschillen; de professionele identiteiten en profielen zijn complementair aan elkaar (de Vries, 2014). Die complementariteit zorgt ervoor dat de hbo- en wo-opgeleide docenten elkaar goed kunnen aanvullen in een team. Zo kunnen, ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, leraren met een uitgebreide didactische en pedagogische kennis (hbo-vakmasters) en leraren met hoogontwikkelde vak kennis (wo-vakmasters) elkaar versterken. Toch klinkt in onderwijsbeleid steeds vaker de roep om meer universitair opgeleide docenten voor de klas (zie bijvoorbeeld de opkomst van academische pabo's, en trajecten als 'Eerst de Klas'). Voor het vwo is zelfs politiek de afspraak gemaakt dat in de bovenbouw van het vwo alleen nog docenten met een vakinhoudelijke universitaire master onderwijs mogen verzorgen (motie Duisenberg). Dit betekent dat tweedegraads docenten die via een hbo-master een eerstegraads bevoegdheid hebben behaald en daarmee bij uitstek kunnen fungeren als bruggenbouwers tussen de onder- en bovenbouw in het voortgezet onderwijs, niet meer in de bovenbouw van het vwo kunnen worden ingezet.

Een initiële of een continue opleiding van leraren

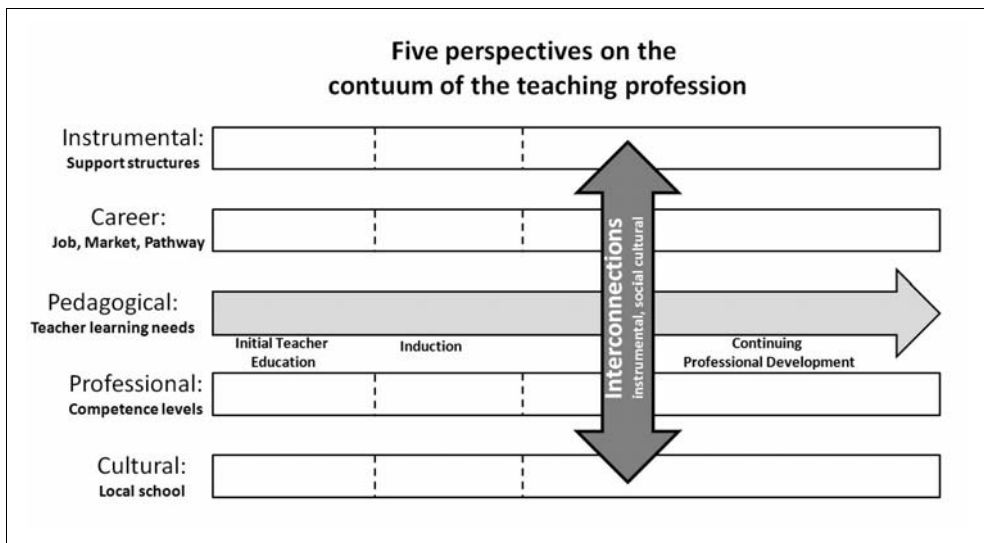
In de rol van bruggenbouwer speelt de lerarenopleider een rol in het verbinden van verschillende werelden. De werelden van theorie en praktijk, van vakinhoud en beroep, van het leren in de opleiding en het leren in de school, et cetera. In de afgelopen jaren is er ook steeds meer aandacht gekomen voor de verbinding tussen de wereld tijdens de opleiding en de wereld na de opleiding. Centrale vraag daarbij is in hoeverre de lerarenopleider ook hier een rol heeft als bruggenbouwer. Met andere woorden: stopt de verantwoordelijkheid van de instituutopleider bij het afgeven van een diploma of hebben instituutopleiders ook nog een rol in het begeleiden van startende leraren tijdens de inductiefase?

Er is in het onderwijs geen sprake van ingroei of van een geleidelijke toename van taken en verantwoordelijkheden als het gaat om de kerntaak van de leraar: lesgeven. Leraren dragen immers vanaf de eerste dag dat ze werkzaam zijn op een school de volledige verantwoordelijkheid voor hun lessen en hun leerlingen. Bovendien opereren leraren daarbij over het algemeen in hun eentje. Daarmee moeten startende leraren alles kunnen wat hun collega's die al jaren in het onderwijs werken ook kunnen.

Gevolg is dat lerarenopleidingen en studenten in de opleiding relatief veel belang hechten aan het kunnen overleven in de eerste jaren van het lesgeven. Risico is dat de focus van studenten erg instrumenteel wordt. Tegelijkertijd wordt het impliciete beeld gecreëerd dat leraren 'klaar'

zijn als ze van de opleiding afkomen, ze moeten immers alles al kunnen. Dat leidt tot een grote druk op het curriculum van de lerarenopleiding: alles wat we belangrijk vinden moet in de initiële lerarenopleiding aan de orde komen, want dat is de enige plek waar structureel aandacht besteed kan worden aan systematische bekwaamheidsontwikkeling van de leraar. Als de minister of Tweede Kamer meer aandacht wil voor bepaalde aspecten van het leraarsberoep en voor bepaalde kwaliteiten van leraren, wordt vaak gekeken naar het curriculum van de lerarenopleidingen, omdat hier het makkelijkst direct invloed op uit te oefenen is. Ontwikkeling van leraren na afloop van de opleiding is immers vooral een verantwoordelijkheid van schoolbesturen en leraren en daar kan het ministerie systeembreed nauwelijks invloed op uitoefenen. Gevolg is een overladen programma en een overvraging van de lerarenopleiding.

Dit alles roept de vraag op hoe de overgang van opleiding naar beroep meer als een geleidelijke overgang georganiseerd kan worden. De aandacht voor goede en langdurige begeleidingsprogramma's voor startende leraren (in de vorm van driejarige inductietrajecten, zie <http://www.begeleidingstartenderleraren.nl>) met een duidelijke focus op volgende niveaus en stappen in competentieontwikkeling levert daar een belangrijke bijdrage aan. Een dergelijke benadering van ontwikkeling in het beroep is momenteel opgenomen in de cao voor het primair onderwijs waar een onderscheid gemaakt wordt in de niveaus startbekwaam, basisbekwaam en vakbekwaam en waar competentieontwikkeling van startende leraren langs die niveaus gekoppeld is aan salarisstappen. Ook het ICALT-instrument van Van der Grift (Van der Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011) gaat uit van een dergelijke ontwikkelingsbenadering: het ICALT-instrument geeft een lijst van pedagogisch-didactische vaardigheden met een toenemende complexiteit. Die lijst kan gebruikt worden om de zone van naaste ontwikkeling van (startende) leraren te identificeren. Een kanttekening bij de aandacht voor competentieontwikkeling is dat de focus vaak sterk ligt op handelingsbekwaamheid (pedagogisch-didactisch), terwijl ook de verdere ontwikkeling van de professionele identiteit (wie wil ik zijn als leraar) aandacht verdient (zie ook Schildwacht & Mommers, 2016). Ook aanpakken die het isolement van leraren doorbreken en



Figuur 2. Vijf perspectieven op het continuüm van het beroep van leraar (ET2020 Working Group Schools, 2015).

het samen professionaliseren bevorderen zijn daarbij belangrijk: vormen van teamteaching, duo-mentoraat, wederzijds lesbezoek, etc.

Post-initiële masteropleidingen voor leraren kunnen ook een rol spelen in het creëren van een beroep waarin continue professionele ontwikkeling vanzelfsprekend is. In veel Europese landen is de afgelopen jaren, in navolging van Finland, gekozen om de initiële lerarenopleiding over de gehele breedte te verhogen naar masterniveau. Hoewel dit een impuls kan zijn voor de kwaliteit van het beroep, versterkt het tegelijk het beeld dat de leraar bij de start al alles in huis moet hebben. Een structuur waarin het vanzelfsprekend is voor bachelor-opgeleide leraren om na een jaar of 5 à 10 een masterkwalificatie te behalen versterkt het beeld van een beroep waarin de leraar zich blijft ontwikkelen. De 'Lerarenbeurs' biedt daar momenteel goede mogelijkheden toe.

**In veel
EU landen is
het vereiste niveau
voor een startend
leraar het
masterniveau!**

Lerarenopleiders spelen als bruggenbouwers een belangrijke rol in het verbinden van de verschillende fasen van de (leer-)loopbaan van de leraar. Daarbij is het van belang om de lerarenopleiding te zien als eerste stap in het continuüm van het beroep van leraar. In een advies aan de minister en staatssecretaris houden de 'Kritische Vrienden van de Lerarenagenda' (2015) een pleidooi om het beroep van leraar als een continuüm van professionele ontwikkeling te zien. Daarbij onderscheiden ze vijf perspectieven (Figuur 2) die van belang zijn voor dat continuüm: een pedagogisch-psychologisch perspectief, een instrumenteel perspectief, een loopbaanperspectief, een professioneel perspectief en een schoolperspectief (ET2020 Working Group Schools, 2015).

- ▶ Binnen het pedagogisch-psychologisch perspectief staan de concerns van de leraar centraal. Die concerns zijn in de verschillende fasen van het leraarschap verschillend. Tijdens de lerarenopleiding ligt de nadruk van de (aankomende) leraar op de zorg om een goede leraar te worden. Tijdens de eerste jaren van de beroepsuitoefening (de inductiefase) ligt de nadruk op de zorg om een goede leraar te zijn en zich zo te voelen. In de derde fase, na afronding van de inductiefase, ligt de nadruk op de uitdaging om een goede leraar te blijven en je verder te ontwikkelen.
- ▶ Binnen het instrumentele perspectief staat de ondersteuningsstructuur voor leraren centraal. In de eerste fase betreft dat de initiële lerarenopleiding (veelal in nauwe samenwerking met scholen), tijdens de inductiefase gaat het om begeleiding en mentoraat en om het gebruik van instrumenten ten behoeve van observatie, feedback en dialoog, en in de laatste fase gaat het om ondersteuningsstructuren en instrumenten die gedurende de loopbaan kunnen ondersteunen.
- ▶ In het loopbaanperspectief gaat het om de structuur van het beroep en hoe leraren zich daar binnen kunnen ontwikkelen: an aankomende leraar of leraar-in-opleiding, naar startende of juniorleraar naar leraar. Met name in die laatste fase is de vraag welke ontwikkelmogelijkheden er zijn in het beroep (bijvoorbeeld in de vorm van verdere loopbaanontwikkeling, functiestappen, etc.)
- ▶ In het professionele perspectief staat de competentie-ontwikkeling van de leraar gedurende de initiële opleiding, in de inductiefase en ontwikkeling in de latere loopbaan centraal. Het formuleren van competentieniveaus kan competentie-ontwikkeling bij leraren stimuleren en ondersteunen, doordat het referentiekaders biedt waar leraren zich aan kunnen spiegelen.

- In het schoolperspectief gaat het om structuren en culturen binnen scholen: de mate waarin die structuur en cultuur ontwikkeling stimuleert, waardeert en erkent. De schoolleiding vervult hierin een sleutelpositie. Als deze geen op ontwikkeling gerichte houding heeft en niet in staat is docenten in hun ontwikkeling te stimuleren en faciliteren, is het strategisch personeelsbeleid niet effectief.

Tenslotte gaat het om de mate waarin er samenhang is tussen deze vijf perspectieven in de vorm van een gedeelde en expliciete visie op het beroep van leraar die de basis legt voor een lerende cultuur waarin de ontwikkeling van leraren als een continuüm gezien wordt van initiële lerarenopleiding, inductie naar verdere loopbaanontwikkeling. En dat is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren, lerarenopleiders en schoolleiders.

Lerarenopleiders kunnen vanuit hun expertise in het opleiden en begeleiden en in hun rol als bruggebouwer bij elk van deze perspectieven een rol spelen in het versterken van het continuüm van professionele ontwikkeling. Er zijn al veel voorbeelden waarin samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen juist op dit gebied vorm krijgt.

Vrije toelating of selectie tot de lerarenopleiding: Recht of voorrecht

In de rol van poortwachter heeft de lerarenopleider een belangrijke rol in het bewaken van kwaliteit. Dat heeft niet alleen betrekking op het bewaken van het uitstroomniveau van de opleiding, maar ook op het bewaken van het instroomniveau. Uit een analyse van goed-presterende onderwijssystemen blijkt dat in veel van deze onderwijssystemen aankomende leraren voor de poort van de lerarenopleiding geselecteerd worden (Barber & Mourshed, 2007). Ook in Nederland klinkt regelmatig het pleidooi om strenger of anders te selecteren voor de lerarenopleiding, zowel vanuit het ministerie (bijvoorbeeld in de Lerarenagenda 2013-2020), de sectorraden voor het po en vo, als de lerarenopleidingen zelf (bijvoorbeeld in het Actieplan Lerarenagenda van de VSNU en de Agenda voor de sector hoger pedagogisch onderwijs 2012-2017 van de Vereniging Hogescholen).

Het selecteren op instroom voor de lerarenopleiding past echter niet goed bij het Nederlandse hoger onderwijs. Selectie gaat uit van de gedachte dat niet iedereen de mogelijkheid krijgt om de opleiding te volgen, maar dat het in zekere zin een 'voorrecht' is om een bepaalde opleiding te mogen volgen (op basis van specifieke kwaliteiten die je in huis hebt). In veel landen is dit een vanzelfsprekend uitgangspunt. Opleidingen kennen dan vaak quota gebaseerd op arbeidsmarkttramingen waardoor opleidingen de beste kandidaten kunnen selecteren. Hoger onderwijs is dan een beleidsinstrument om de arbeidsmarkt te reguleren. Bijkomend effect kan zijn dat door die selectie zo'n opleiding een hogere status krijgt waardoor het aantrekkelijker wordt om die opleiding te studeren. Het Nederlandse hoger onderwijs wordt echter niet gezien als een arbeidsmarktregulator, maar als een emancipatiemotor, die jongeren de mogelijkheid geeft om het beste uit zichzelf te halen (Elffers, 2016). Dan is het van belang om zo min mogelijk restricties te stellen en de toegankelijkheid zo groot mogelijk te maken. Kort gezegd: het maakt nogal uit of je hoger onderwijs als een 'recht' of als een 'voorrecht' ziet.

Deze twee perspectieven leiden tot verschillende concerns: de voorstanders van selectie maken zich vooral zorgen over de kans dat studenten aan de opleiding beginnen die eigenlijk geen

goede leraar kunnen worden, terwijl de tegenstanders zich zorgen maken dat selectie studenten uitsluit die mogelijk wel een goede leraar hadden kunnen worden (Snoek, Van der Rijst, Van Verseveld, Tigelaar, & Van Driel, 2015). Een goed selectie-instrument zou beide groepen zo klein mogelijk moeten maken. Dat veronderstelt echter dat we instrumenten hebben die een grote voorspellende waarde hebben. Dat is om twee redenen lastig:

- ▶ De meeste selectie-instrumenten gaan uit van schoolprestaties in voorgaande opleidingen. Daarmee ligt de nadruk op examencijfers. Goed leraarschap is echter in belangrijke mate gebaseerd op communicatie en sociaal-interpersoonlijke vaardigheden. En er zijn nog nauwelijks selectie-instrumenten die dat op een betrouwbare en efficiënte wijze in kaart kunnen brengen. Uit een review van literatuur rond selectie voor lerarenopleidingen blijkt dat een mix van instrumenten en criteria (met betrekking tot: kennis- en denkniveau, motivatie, houding, persoonlijke eigenschappen en beroepsgerelateerde vaardigheden) nodig is voor het voorspellen van welke studenten succesvol zullen zijn aan het einde van hun opleiding (Van der Rijst, Tigelaar, Van Driel, Snoek, & Van Verseveld, 2015).
- ▶ De instroom voor de hbo-lerarenopleidingen bestaat voor een groot deel uit jongeren van 17-18 jaar, die nog volop in hun ontwikkeling zitten. Vaardigheden die nog niet ontwikkeld zijn kunnen in de loop van de vierjarige opleidingen nog volop ontwikkeld worden. Daarmee ontstaat het risico dat studenten geselecteerd worden op vaardigheden die ze in de opleiding juist nog moeten ontwikkelen.

Er is al met al weinig wetenschappelijke evidentie dat selectie voorafgaand aan de lerarenopleiding een voorspellende waarde heeft ten aanzien van toekomstig leraarschap. Om die reden is onlangs een vierjarig onderzoek gestart naar selectie en intake bij de lerarenopleidingen waar nauwkeuriger gekeken wordt naar de voorspellende waarde en de effecten van selectie en intake bij een aantal lerarenopleidingen. Tot die tijd zullen lerarenopleidingen samen met hun opleidingsscholen vooral in de eerste fase van de opleiding scherp moeten zijn, om daar tijdig te signaleren welke studenten wel en niet de potentie hebben om een goede leraar te worden. Daarmee ligt de belangrijkste taak voor de lerarenopleider in zijn rol van poortwachter misschien wel niet zozeer bij de intake en bij de studiekeuzecheck, maar bij de propedeuse waar student en opleider er samen achter moeten komen of dit de juiste opleiding voor die student is.

Tot slot

Zoals we hiervoor aangaven worden lerarenopleiders in hun verschillende rollen voortdurend geconfronteerd met vraagstukken waar keuzes gemaakt moeten worden. Die keuzes worden beïnvloed door de context van de lerarenopleidingen: door het stelsel en de wettelijke mogelijkheden en kaders die de speelruimte bij het opleiden van leraren bepalen. Maar die keuzes worden ook bepaald door de verschillende stakeholders die elk ook hun eigen opvattingen hebben over wat wenselijk is bij het opleiden van leraren. Voor het (individueel of collectief) maken van keuzes is het van belang dat lerarenopleiders zicht hebben op de achtergronden en dilemma's die bij die vraagstukken een rol spelen. In dit hoofdstuk hebben we rond een aantal vraagstukken die achtergronden en dilemma's geschetst, in de hoop dat lerarenopleiders daarmee een actieve rol kunnen spelen in het debat en tot onderbouwde keuzes kunnen komen.

Referenties

- Barber, M., & Mourshed, M. (2003). *How the world's best performing school systems come out on top*. Londen: McKinsey & Company.
- De Vries, S. (2014). *Student orientation as a catalyst for career-long teacher learning*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen Uitgegeven in eigen beheer.
- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, en R.R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-706). Cambridge: Cambridge University Press.
- ET2020 Working Group Schools (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve teacher education*. Brussels: DG Education and Culture, European Commission.
- Goei, S.L., Verhoef, N., Coenders, F., de Vries, S., & van Vugt, F. (2015). Een lesson study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 83-90.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Krause, U., Palings, H., & Koster, B. (2015). Het mes snijdt aan vele kanten – maar het moet wel geslepen worden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 113-121.
- Kritische Vrienden Lerarenagenda(2015). *Ontwikkelperspectieven en loopbanen van leraren. Een advies van de Kritische Vrienden Lerarenagenda aan de minister en staatssecretaris*. <https://www.delerarenagenda.nl/blog/inhoud/weblog/weblog/2015/20151209-advies-kritische-vrienden>
- 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.
- Schildwacht, R., & Mommers, J. (2016). Begeleiding van startende leraren: een taak voor scholen én opleidingen. *De Nieuwe Meso*, 3(2), p 93-96.
- Snoek, M., Van der Rijst, R., Van Verseveld, M., Tigelaar, D., & Van Driel, J. (2015). Studeren als recht of voorrecht. Wie is er gebaat bij selectie aan de poort? *Thema*, 2, 61-63.
- Van der Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432.
- Van der Rijst, R., Tigelaar, D., Van Driel, J., Snoek, M., & Van Verseveld, M. (2015). *Effecten van selectie ten behoeve van de lerarenopleidingen*. Literatuurreview in opdracht van NRO. Leiden/ Amsterdam: ICLON, Universiteit Leiden/ Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam.

Lerarenopleidingen in het politieke speelveld

Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam
Jurriën Dengerink, Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting | *De lerarenopleidingen spelen een sleutelrol in het borgen en verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Om die reden is er in politiek en overheidsbeleid veel aandacht voor de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Die aandacht vertaalt zich in concrete beleidsmaatregelen die uitgaan van een cyclus van prioriteren en besluitvorming, sturing en monitoring. Deze cyclus lijkt simpel, maar is in werkelijkheid complex. Rond de lerarenopleidingen speelt immers een groot aantal stakeholders een rol. Al die stakeholders hebben hun eigen belangen en daarmee hun eigen opvattingen over de prioriteiten en over sturing. Dat maakt de context van de lerarenopleidingen complex en het stelsel van opleidingen minder maakbaar dan de beleidscyclus veronderstelt. In dit hoofdstuk schetsen we iets van die complexiteit vanuit de overtuiging dat het belangrijk is voor lerarenopleiders om de context waarin zij werken te begrijpen, zodat zij daarmee beter om kunnen gaan.*

Betekenis voor lerarenopleiders

Het werk van lerarenopleiders is voor buitenstaanders vaak niet zichtbaar, het vindt merendeels plaats binnen de collegezaal, in de directe interactie met studenten, waar vaak geen buitenstaanders bij zijn. Dat geeft lerarenopleiders soms het gevoel van grote (professionele) vrijheid. Het beroep van lerarenopleider is echter geen vrij beroep. Lerarenopleiders maken deel uit van een organisatie (een school en/of lerarenopleiding), van een beroepsgroep en van een samenleving. Of ze het willen of niet: ze bevinden zich midden in een krachtenveld met verschillende stakeholders en verschillende verwachtingen. Vaak zijn die verwachtingen impliciet. Dat maakt de lerarenopleiders tot 'street level bureaucrats' (Lysky, 1980). Dat zijn professionals die voortdurend moeten schipperen tussen de inhoudelijke logica en verwachtingen van het beroep dat ze vertegenwoordigen, de impliciete en expliciete verwachtingen van belangengroepen, en de realiteit van de klas, of (bij politie en artsen) de straat of de spreekkamer (Vermeulen, 2009). Het gaat om werk waarin emoties, waarden en identiteit een belangrijke rol spelen en waarvan de beleidsvoorschriften of de wetenschap zelden of nooit met duidelijke richtlijnen komen hoe er gewerkt moet worden. Meer inzicht in de invloed van de context en het politieke speelveld op hun werk biedt lerarenopleiders, individueel en als beroepsgroep, de mogelijkheid betere afwegingen te maken en bewuster te handelen, wetend dat er vaak een spanning zal zijn tussen hun persoonlijke opvattingen, hun professionele opvattingen en de vele en diverse verwachtingen van buitenstaanders.

In dit hoofdstuk gaan we in op het politieke speelveld rond de lerarenopleiding, de 'politics of teacher education'. Daarbij starten we met de grondwettelijke verantwoordelijkheid van de overheid ten aanzien van het borgen van de kwaliteit van het onderwijs en daarmee ten aanzien van het borgen van de kwaliteit van lerarenopleidingen. Die verantwoordelijkheid leidt tot de behoefte om te kunnen sturen op de lerarenopleidingen door middel van beleidsmaatregelen. In het tweede deel van dit artikel laten we, mede aan de hand van voorbeelden, zien dat dat

proces van sturing (governance) op verschillende manieren vorm kan krijgen. Niet alleen de overheid stuurt door middel van beleid op de inhoud en vorm van lerarenopleidingen, ook andere stakeholders proberen invloed uit te oefenen op de lerarenopleidingen. In het derde deel brengen we de belangrijkste stakeholders en hun belangen in kaart. We sluiten dit hoofdstuk af met enkele reflecties op recente ontwikkelingen en schetsen implicaties voor lerarenopleiders.

De 'politics of teacher education'

In een themanummer van het Amerikaanse Journal of Teacher Education (mei/juni 2005) wordt ingegaan op 'The politics of teacher education'. Uitgangspunt van de redactie is: *"not to politicize teacher education, but to acknowledge that it is already politicized and that its political side needs to be taken into account more explicitly."*

In het inleidende artikel betoogt Marilyn Cochran-Smith dat de wijze waarop doelen, posities en probleemdefinities geformuleerd zijn nooit neutraal is, maar altijd: *"a matter of the strategic representation of situations wherein advocates deliberately and consciously fashion their portrayals so as to promote their favoured course of action"* (Cochran-Smith, 2005, p.182).

Dat betekent dat de wijze waarop thema's rond lerarenkwaliteit geformuleerd worden in veel gevallen samenhangt met een gerichte strategie om bepaalde doelen te bereiken of om steun te krijgen voor specifieke acties. Analyses worden vaak beschreven in de vorm van metaforen en beelden, zoals een 'noodzakelijk herontwerp', '5 voor 12', 'leraren die niet kunnen rekenen', etc. Cochran-Smith zegt naar aanleiding van dergelijke oordelen over de Amerikaanse scholen en opleidingen:

"These metaphors are intended to conjure hopeless situations that can be remedied only by pursuing radically different directions" (ib., p. 183).

De 'hopeloosheid' van de situatie wordt onderstreept door onderzoeken en testen waarbij de kwaliteit van de leraar gereduceerd wordt tot slechts één of enkele aspecten (bijvoorbeeld de rekenvaardigheid). Vervolgens worden van de overheid passende acties verwacht, die op korte termijn resultaat moeten opleveren. Daarbij speelt ook dat 'iedereen verstand heeft van onderwijs' of (denkt dat te hebben). Onderwijs lijkt voor buitenstaanders vaak zo simpel, waardoor er snel karikaturen over onderwijs, leraren en lerarenopleidingen kunnen ontstaan. Dit alles is gebaseerd op een groot vertrouwen in de maakbaarheid van de samenleving en het onderwijs. Er bestaan echter in veel gevallen geen eenvoudige en voor de hand liggende oplossingen, hoe graag politici zouden wensen dat die er wel zouden zijn.

Cochran-Smith spreekt in dit verband over de 'curse of complexity' als:

"The tradition of teacher education (...) of trying to account for diverse viewpoints, subtle nuances, uncertainties and the multiple facets involved in unraveling the relationships between and among teacher preparation and teaching, learning, schooling and contexts. The curse is particularly vexing when many of the critics of university-based teacher education feel no such need to acknowledge uncertainty and complexity and in fact, are quite ready to provide uncomplicated statements about how to solve simultaneously - through 'rational' and 'commonsense' approaches - the many problems related to teacher recruitment, preparation and retention." (ib., p. 183).

Die gepolitiseerde context die Cochran-Smith beschrijft heeft zijn weerslag op de lerarenopleidingen, op vernieuwingsprogramma's en op de houding van de opleidingen. Hoewel de politieke tegenstellingen in Nederland minder heftig zijn dan in de Verenigde Staten, is er ook hier sprake van een gepolitiseerde context die regelmatig tot spanningen tussen de lerarenopleidingen en stakeholders leidt.

De verantwoordelijkheid van de overheid

Het politieke speelveld wordt begrensd door de grondwettelijke verantwoordelijkheid van de overheid voor het garanderen van goed onderwijs. Die kwaliteit kan op verschillende manieren geborgd worden: door eisen te stellen aan de inhoud van het onderwijs (door eindtermen, exameneisen of voorschriften voor het curriculum), door toe te zien op de eindresultaten (door landelijke examens of CITO-toetsen), door de kwaliteit van het proces te controleren (via Inspectie of accreditatie) of door toe te zien op de kwaliteit van diegenen die het onderwijs verzorgen (door bekwaamheids- of bevoegdheidseisen of door een lerarenregister).

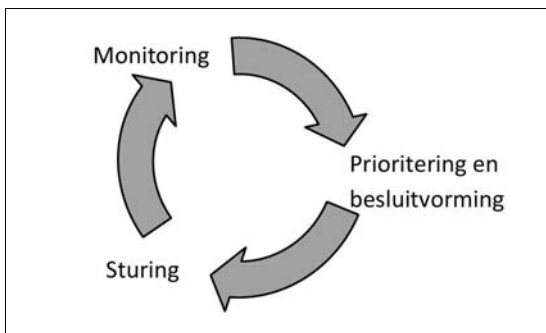
De lerarenopleiding is de hofleverancier van het Ministerie van OCW en de scholen.

De kwaliteit van het onderwijs wordt in belangrijke mate bepaald door de kwaliteit van de leraren die er lesgeven en daarmee is de lerarenopleiding geen gewone sector binnen het hoger onderwijs, maar de 'hofleverancier' voor het Ministerie van OCW en de scholen in Nederland. Dit gegeven zorgt ervoor dat er vanuit de overheid bijzondere aandacht is voor de kwaliteit van de lerarenopleidingen. De lerarenopleidingen mogen zich daarmee 'verheugen' in de bijzondere belangstelling van het Ministerie en de Tweede Kamer, veel meer dan enige andere sector in het hoger onderwijs.

Die directe verbinding tussen de sector en het Ministerie heeft zijn voordelen (geen sector in het ho krijgt het voor elkaar om jaarlijkse de minister van onderwijs op haar congres te krijgen), maar ook nadelen: er is veel 'politieke drukte' rond de lerarenopleidingen, waarbij de overheid op verschillende manieren ingrijpt in de inhoud en vorm van de lerarenopleidingen.

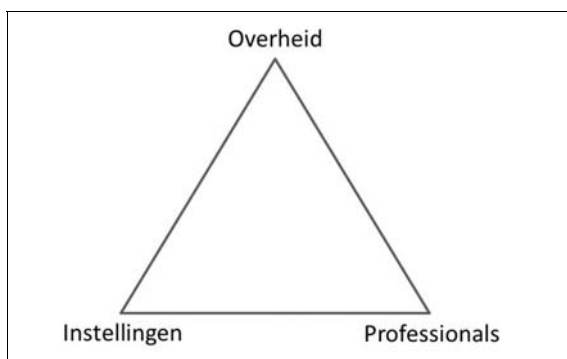
Governance rond de lerarenopleidingen

Dat ingrijpen krijgt vorm in een proces van sturing en borging, ook wel aangeduid met de term 'governance' (ET2020 Working Group on Schools Policy, 2015). Governance kan gezien worden als een cyclisch proces van prioritering en besluitvorming, sturing in de richting van de vastgestelde prioriteiten en besluiten en vervolgens monitoring van de uitkomsten om te kunnen beoordelen of en in welke mate er voldaan is aan de beoogde prioriteiten en besluiten.



Figuur 1. Een cyclisch proces van prioritering en besluitvorming, sturing en monitoring.

Deze cyclus kan op verschillende niveaus vorm krijgen: op instellingsniveau (waarbij het college van bestuur de belangrijkste sturende actor is), op sectorniveau (waar de Vereniging Hogescholen of de VSNU de belangrijkste sturende actor is), op landelijk niveau (waarbij het Ministerie de belangrijkste sturende actor is) of op Europees niveau (waarbij de Europese Commissie de belangrijkste sturende actor is). Die niveaus beïnvloeden elkaar, maar hebben ook eigen verantwoordelijkheden en dynamieken, die niet afgeleid zijn van een ander niveau. Zij zijn dus niet hiërarchisch geordend.



Figuur 2. Drie sleutelactoren rond de lerarenopleidingen.

Bij het governance-proces kunnen verschillende belangen en perspectieven onderscheiden worden: een politiek, institutioneel en professioneel perspectief (Gideonse, 1993, Snoek, 2013, ET2020 Working Group on Schools Policy, 2015). In elk perspectief staat één van de stakeholders - overheid, instellingen, professionals - centraal.

In het *politieke perspectief* ligt de nadruk op de overheid als hoofdverantwoordelijke ten aanzien van de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Lerarenopleiders worden in dit perspectief gezien als uitvoerders van overheidsbeleid. Zij worden betaald door de overheid en hebben een ambtenarenstatus. De overheid is bestuurlijk verantwoordelijk voor de lerarenopleiding als voorziening voor het onderwijs, op basis van politiek vastgestelde kaders en doelen, en reguleert dit door het vaststellen van de inhoud en de structuur van het curriculum, en van de toelating en de eindkwalificaties via centrale examens.

In het *institutionele perspectief* ligt de nadruk op besturen van hogescholen en universiteiten en directies van lerarenopleidingen als hoofdverantwoordelijken ten aanzien van de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Dat kan in nauw overleg met besturen van scholen, als afnemers van afgestudeerde leraren. Dit perspectief sluit aan bij een marktbenadering met scholen als afnemers en opleidingsinstellingen als leveranciers. Financiering vindt niet (alleen) door de overheid plaats, maar via contractonderwijs en vraagfinanciering (via studentbijdragen en/of financiering door het werkveld). In dit perspectief worden de (collectieve) arbeidsvoorwaarden van de lerarenopleider bepaald door de (gezamenlijke) instelling(en) en is de lerarenopleider een vertegenwoordiger van de instelling waar hij/zij werkzaam is en uitvoerder van het instellingsbeleid.

In het *professionele perspectief* ligt de nadruk op lerarenopleiders en leraren als professionals die werken vanuit collectieve professionele normen en kaders. In dit perspectief wordt de kwaliteit van opleidingen bewaakt en bepaald door lerarenopleiders als 'gatekeepers' voor het beroep van leraar, in nauwe samenspraak met leraren. Die professionele regulering vereist de aanwezigheid van een krachtige beroepsgroep (zowel van leraren als van lerarenopleiders) die de collectieve professionele normen vaststelt en bewaakt en een collectieve kennisbasis ontwikkelt en onderhoudt. Lerarenopleiders zijn in dit perspectief zelfstandige ondernemers die zich laten inhuren

door lerarenopleidingen. Zij kunnen ook samen een maatschap of community vormen die leraren opleidt en/of begeleidt.

Idealiter spelen bij governance alle drie de perspectieven een rol en zijn ze in evenwicht. De drie perspectieven gaan echter uit van onderscheiden belangen en verschillende opvattingen over het beroep van leraar en lerarenopleider en op de kernwaarden die daarbij een rol spelen. Gevolg is dat er vaak strijdige belangen en claims zijn van de verschillende stakeholders, waarbij een van de partijen de overhand probeert te krijgen. Die spanning sluit aan bij de analyse van Cochran-Smith die we aan het begin van dit hoofdstuk citeerden.

Idealiter zijn bij governance het politieke, institutionele en professionele perspectief in evenwicht.

De dynamiek van governance

Dominante actoren

De drie perspectieven zijn herkenbaar in de Nederlandse context rond de lerarenopleidingen. Hoewel instellingen voor hoger onderwijs een grote mate van autonomie hebben, probeert de overheid regelmatig te interveniëren ten aanzien van de door haar gewenste ontwikkelingen. Soms is dat rechtstreeks door curriculumvoorschriften (bijvoorbeeld ten aanzien van de bekwaamheidseisen), maar vaker indirect door sectorbrede bestuurlijke afspraken met instellingen (bijvoorbeeld ten aanzien van de kennisbases) of door subsidies beschikbaar te stellen die lerarenopleidingen en scholen moeten verleiden om ontwikkelingen in de gewenste richting in gang te zetten (bijvoorbeeld rond opleiden in de school of begeleiding van startende leraren). De kern van het Nederlandse stelsel sluit aan bij het institutionele perspectief, waar instellingen autonoom zijn in hun keuzes. Toch blijft de overheid een rol spelen doordat instellingen zich moeten verantwoorden ten aanzien van hun resultaten, opbrengsten en kwaliteit (via de accreditatie). Het professionele perspectief speelt een beperkte rol. De beroepsgroep van lerarenopleiders VELON speelt eigenlijk alleen een rol ten aanzien van de beroepsstandaard voor lerarenopleiders. Deze rol is niet formeel vastgelegd, maar is gebaseerd op een erkenning door de leden van de beroepsgroep en door de directies van lerarenopleidingen. De rol van de beroepsgroep van leraren is sterker geformaliseerd doordat zij vanuit het Ministerie de formele rol hebben om voorstellen te doen voor de bij wet vastgelegde bekwaamheidseisen voor leraren en het wettelijk verplichte register voor leraren onderhouden. De rol van de beroepsgroep van leraren en lerarenopleiders beperkt zich echter met name tot een rol ten aanzien van de kwaliteit van de leden van de beroepsgroep. In de inhoudelijke discussies over de focus en inhoud van de lerarenopleiding spelen de beroepsgroepen nauwelijks een rol. Juist die beperkte rol van de beroepsgroep in de inhoud en richting van het onderwijs heeft de afgelopen tijd geleid tot een sterke roep om meer professionele ruimte voor leraren (en lerarenopleiders).

Dominante waarden

Het discours rond de lerarenopleidingen wordt niet alleen bepaald door de vraag wie de dominante actor is, maar ook door de dominante waarden die een centrale rol spelen in het discours. In 1986 publiceerde de toenmalige minister Deetman de zogenaamde HOAK-nota: Hoger Onderwijs - Autonomie en Kwaliteit. Daarmee werd een governance-principe in het

ho geïntroduceerd waarbij de mate van autonomie die aan ho-instellingen verleend wordt mede afhankelijk is van de mate waarin zij verantwoording kunnen afleggen van (goede) kwaliteit. Vanuit deze gedachte is ook het Nederlandse accreditatiestelsel voor het hoger onderwijs opgebouwd. Een dergelijk principe past in neo-liberale overheidsopvattingen, waarbij de overheid pas meer sturend op gaat treden als de markt zelf niet goed functioneert. Daarbij is een spanning te zien tussen enerzijds het belang van accountability, waarbij de nadruk ligt op het borgen en bewaken van kwaliteit en het uitbannen van risico's, en anderzijds het belang van flexibiliteit en ruimte, waarbij de nadruk ligt op ontwikkeling en innovatie en het verkennen van nieuwe aanpakken en methodieken. In dit licht bezien was de ontwikkeling van kennisbases voor de hbo-lerarenopleidingen door de sector zelf mede een actie om voldoende autonomie te kunnen behouden en te vermijden dat de overheid, toen die twijfels begon te uiten over de kwaliteit van de lerarenopleidingen, zou komen met gedetailleerde voorschriften. Tegelijkertijd biedt een vastgestelde kennisbasis minder ruimte voor innovatie en experimenten met opleidingsmodellen en -inhouden. In dit governance-perspectief moeten bestuurders van lerarenopleidingen laveren tussen enerzijds het nemen van interne maatregelen die overheid en samenleving vertrouwen geven dat de kwaliteit geregeld en geborgd is en anderzijds maatregelen zo globaal te houden dat de autonomie en bewegingsvrijheid van opleidingen en opleiders niet bovenmatig wordt ingeperkt.

Open systeem

Naast de belangen van de drie dominante stakeholders overheid, instellingen en professionals spelen nog andere stakeholders een rol. De belangrijkste zijn de studenten als gebruikers van en deelnemers aan het onderwijs dat lerarenopleidingen aanbieden.

Gedeeltelijk is de inbreng van hen geïstitutionaliseerd of zelfs geïncorporeerd. De regering maakt gebruik van adviesraden, waarin zij vertegenwoordigd zijn. Hogescholen en universiteiten hebben medezeggenschapsraden en opleidingscommissies waarin studenten vertegenwoordigd zijn, en zij hebben adviesraden en raden van toezicht die hen scherp moeten houden ten aanzien van maatschappelijk functioneren. Daarnaast is voor de governance en de verhouding tussen stakeholders het informele aspect van minstens zo groot belang:

"Een zeer groot deel van de organisatieomgeving bestaat uit niets meer dan praten, symbolen, beloften, leugens, belangen, aandacht, dreigingen, overeenstemming, verwachtingen, herinneringen, geruchten, indicatoren, aanhangers, afleidingen, vertrouwen, wantrouwen, verschijningen, loyaliteiten, binding et cetera; woorden veroorzaken stabiele connecties en maken stabiele entiteiten, waarop mensen zich kunnen oriënteren. Leaders hebben een belangrijk rol als 'auteur' (niet als schrijver, maar als bedenker) van woorden, teksten en verhalen: door het voorbeeld te geven, door conversaties te entameren, door het overtuigend praten over een landschap van mogelijke acties, het verhelderen voor anderen over wat ze kunnen en zijn. Plannen maken is zinloos omdat ze tot niets leiden. Doen, communiceren, betekenis geven zijn erg belangrijk". (De Caluwé in de Canon van het leren over Weick, 2012).

Dit betekent dat governance ten aanzien van de lerarenopleidingen geen rationeel en lineair proces is, maar dat lerarenopleidingen complexe systemen zijn die vragen om een governance aanpak waarbij betrokkenheid en interactie centraal staan (Burns & Köster, 2016). Met andere woorden, behalve als een top-down of bottom-up proces kan governance ook georganiseerd worden als een collaboratief en interactief proces (Ansell & Gash, 2008),

waarbij verschillende stakeholders een rol spelen en de agenda ten aanzien van de lerarenopleidingen kunnen beïnvloeden. In een dergelijk collaboratief governance-proces spelen verschillende partijen een rol. Dat is ook wel logisch: het is vaak niet effectief om van bovenaf zaken op te leggen. Om tot effectieve implementatie van beleid te komen, is eigenaarschap bij degene die het beleid moet uitvoeren van groot belang en moet het beoogde beleid ook op lokaal niveau betekenisvol zijn. Lerarenopleidingen, overheid en andere stakeholders hebben elkaar daarom nodig. Het vormgeven van collaborative governance veronderstelt echter ook dat er een open dialoog tussen de stakeholders is die leidt tot een gedeelde visie en missie en van waaruit consensus ontstaat ten aanzien van de beleidsprioriteiten en doelen. Dat stelt echter wel een aantal eisen aan de betrokken stakeholders (Burns & Köster, 2016; ET2020 Working Group on Schools Policy, 2015):

- ▶ Alle stakeholders moeten bereid en in staat zijn om strategisch (mee) te denken over governance;
- ▶ Alle stakeholders moeten bereid zijn tot een open dialoog met andere stakeholders;
- ▶ Alle stakeholders moeten de competentie en capaciteit hebben om te denken vanuit systeemniveau (en daarbij bereid zijn om hun eigen (deel)belang te overstijgen).

De stakeholders

In deze paragraaf gaan we nader in op de rollen die de belangrijkste stakeholders vanuit overheid, instellingen en professionals hebben of zich toe-eigenen in het politieke speelveld van de lerarenopleidingen. Het gaat daarbij om vragen als welke verantwoordelijkheden de stakeholder voor zichzelf ziet, welke sturingsinstrumenten ze gebruikt, en hoe de stakeholder omgaat met andere stakeholders op terreinen als stelsel, financiering, inhoud en kwaliteitsborging.

De overheid

Volgens de OECD (2016) behoort het Nederlandse onderwijsbeleid tot het meest gedecentraliseerde in de wereld. Er is geen sprake van een nationaal curriculum, er is een grote mate van onderwijsvrijheid, het bijzonder onderwijs en in toenemende mate het openbare onderwijs worden bestuurd door private besturen en niet door gemeentebesturen of daarvan afgeleide bestuursorganen, er is sprake van lumpsumfinanciering.

Overheidsbeleid wordt binnen de grondwettelijke kaders vooral vormgegeven via regeerakkoorden, beleidsnota's (bijvoorbeeld de Lerarenagenda), de jaarlijkse (onderwijs)begroting, wet- en regelgeving en bestuurlijke afspraken (bijvoorbeeld het sectorakkoord VO-OCW 2014-2017). De politieke realiteit van vierjarige regeerperiodes legt druk op de beleidscyclus, waarbij ministers vaak binnen hun regeerperiode een 'wapenfeit' willen achterlaten, en er rond de verkiezingsperiode vaak sprake is van 'beleidsluwte' omdat nieuwe initiatieven pas van start gaan als de minister is ingewerkt. De Tweede Kamer speelt daarbij vooral de rol van controleur van het Kabinet, maar heeft ook de mogelijkheid om via moties en initiatiefwetsvoorstellen te sturen op beleid.

Minister en staatssecretaris

In de recente Onderwijsbegrotingen (2015, 2016) verwoordt de minister haar verantwoordelijkheid jegens het (hoger) onderwijs drieledig, namelijk financieren, stimuleren en regisseren:

"De Minister is verantwoordelijk voor een stelsel van hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek dat zodanig functioneert dat het onderwijs aansluit bij de talenten en ambities van individuele studenten en (wetenschappelijk) personeel, en bij de behoefte van de maatschappij.

- Financieren: De Minister financiert het stelsel van hoger onderwijs en onderzoek door bekostiging van de onderwijsinstellingen. Mede hierdoor wordt de toegankelijkheid van het hoger onderwijs gewaarborgd.*
- Stimuleren: De Minister stimuleert specifieke beleidsonderwerpen via de bekostiging, en de inzet van andere instrumenten, zoals prestatieafspraken, bestuurlijke afspraken, voorlichting en wet- en regelgeving.*
- Regisseren: De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hoger onderwijs vult de Minister in via een regisserende rol. De normen van kwaliteit zijn vastgelegd in wet- en regelgeving. De kwaliteit van de individuele opleidingen in het hoger onderwijs wordt bewaakt met het accreditatiestelsel. Dit is belegd bij de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de naleving van wettelijke voorschriften en op de recht- en doelmatigheid. Zij ziet ook toe op de kwaliteit van het stelsel van hoger onderwijs, waaronder ook het accreditatiestelsel" (Ministerie van OCW, 2015, p. 58).*

Op het terrein van de financiering maken de initiële lerarenopleidingen in deze sturingsopvatting deel uit van het hoger onderwijs en worden ook vanuit die wet- en regelgeving bekostigd. De aansturing van zij-instroomtrajecten vindt daarentegen plaats via de vo-lijn van het Ministerie. De scholen krijgen daarvoor financiering en de kwaliteitszorg loopt via de onderwijsinspectie in plaats van de NVAO. Verder is verhoudingsgewijs zeer veel geregeld en gefinancierd via hybride en tijdelijke stimulering op specifieke beleidsonderwerpen (het tweede sturingsmechanisme), deels ingegeven door arbeidsmarkttekorten (zoals de regelingen rond Eerst de Klas, Onderwijstraineeships en Onderwijsmaster) en deels door behoefte aan kwaliteitsverhoging (opleidingsscholen, begeleiding startende leraren, professionele leergemeenschappen, de Lerarenbeurs). Het penvoerderschap wordt daarbij de ene keer aan scholen in het onderwijsveld (po, vo, bve) en de andere keer weer aan het hbo-en/of wo-instellingen gegund en soms ook aan andere organisaties dan onderwijsinstellingen (bijvoorbeeld bèta-partners, sectororganisaties). In een enkel geval komen professionals meer direct in beeld (o.a. bij de Lerarenbeurs en Onderwijsmaster).

Ondanks een meer sturende rol van de overheid in de Onderwijsbegroting blijft een belangrijk uitgangspunt in het beleid vanuit het Ministerie deregulering op het terrein van de inhoud en de vormgeving van het curriculum van de lerarenopleidingen. Door het minimaliseren van regels blijft er zo veel mogelijk ruimte voor instellingen om zelf keuzes te maken ten aanzien van de wijze waarop ze hun opdracht vorm geven. Zo kunnen de instellingen in het kader van de NVAO-accreditaties zelf (eventueel sectorgewijs) de domeinspecifieke referentiekaders aangeven. Daarmee is er wel meer nadruk gekomen op het achteraf verantwoorden van resultaten. Sturing vindt daarom meer indirect plaats door middel van het maken van ontwikkel- en resultaatafspraken met de instellingen, waar dan vaak de belofte van meer (project)middelen tegenover staat. Voorbeelden daarvan zijn de ontwikkeling van kennisbasis en kennistoetsen (het project 10voor de leraar), het opleiden in de school en het versterken van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen (het project VSLS), de betrokkenheid van lerarenopleidingen bij de begeleiding van startende leraren (het BSL

project), het versterken van de aandacht voor wetenschap en techniek in de pabo (de projecten VTB-PRO en Kiezen voor Technologie), etc.

Doordat de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit en de verdere ontwikkeling van leraren na afloop van de lerarenopleiding berust bij de schoolbesturen kan het Ministerie moeilijk systeembrede kwaliteitsstandaarden voor de ontwikkeling van leraren tijdens hun loopbaan opleggen. Zo is het momenteel niet mogelijk om landelijk eisen te stellen aan begeleidings-trajecten van startende leraren. Gevolg is dat wensen vanuit Ministerie of Tweede Kamer ten aanzien van de kwaliteit van leraren vaak belegd worden bij de lerarenopleidingen, omdat dit de enige plek is waar het Ministerie systeembreed kan sturen.

De aandacht voor de professional en de kwaliteit van de leraar heeft sinds de adviezen van de Commissie van Es die in 1993 een pleidooi hield voor het versterken van het beroep van leraar meer aandacht gekregen in het overheidsbeleid. Uit dat beleid zijn de bekwaamheidseisen voortgekomen, de vorming van een beroepsgroep (in de vorm van de Onderwijs-coöperatie) en een beroepsregister, en meer aandacht voor de professionele ruimte van leraren.

Mede vanuit een, door Europese opvattingen over marktwerking beïnvloede, neo-liberale overheidsvisie is een tweede consistent thema in het overheidsbeleid het versterken van de vraagsturing ten koste van de aanbodsturing in het onderwijs (vanaf minister Hermans met de Maatwerknooties in 1999 en 2000). Uitgangspunt daarbij is dat scholen het centrum van de educatieve infrastructuur zijn en dat andere instellingen tot taak hebben om scholen daarbij te ondersteunen. Dat beleid heeft onder andere geleid tot de overheveling van nascholingsgelden van de opleidingen naar de scholen, de introductie van zij-instroomtrajecten en tot het structureel vormgeven van 'opleiden in de school'.

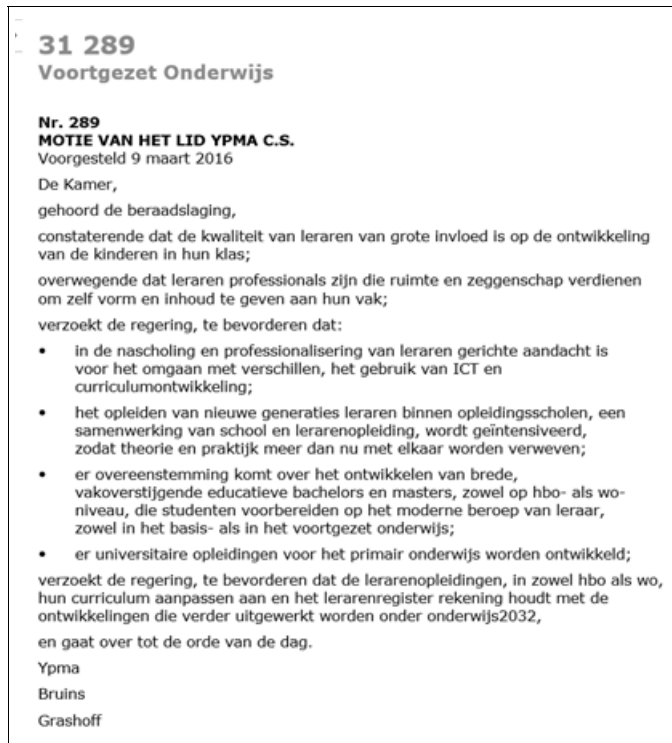
**Vraagsturing
en aandacht voor
de professional zijn
aanhoudende
thema's in over-
heidsbeleid.**

Tot 2014 was het beleid rond leraren en lerarenopleidingen bij het Ministerie van OCW gebundeld in een speciale afdeling, de Directie Leraren. Daardoor kon er samenhang ontstaan in de maatregelen ten aanzien van lerarenopleidingen en ten aanzien van leraren. Die samenhang kreeg onder andere vorm in de Lerarenagenda 2013-2020, waarin maatregelen voor het hele continuüm van opleiding, inductie en verdere loopbaanontwikkeling samengebracht zijn. De Directie Leraren was daarmee binnen het Ministerie het belangrijkste aanspreekpunt voor de lerarenopleidingen. Na het opheffen van de Directie Leraren in 2014 hebben de lerarenopleidingen verschillende aanspreekpunten: de directie Hoger Onderwijs en Studiefinanciering (HO&S) is verantwoordelijk voor het hoger onderwijs en daarmee voor de lerarenopleidingen, en de sectordirecties Directie PO, Directie VO en de Directie MBO, zijn verantwoordelijk voor het lerarenbeleid binnen hun sectoren.

Als het gaat om ingrijpende besluiten of om specifieke thema's waarvoor nog onvoldoende eensgezind draagvlak is bij sectorraden en andere organisaties waarmee regulier overleg plaatsvindt, laat de minister zich adviseren door permanente organen (zoals de Onderwijsraad) en tijdelijke adviescommissies, zoals de Commissie Rinnooy-Kan, of de Kritische Vrienden rond de Lerarenagenda (waar niet aan reguliere representatieve organisaties gebonden leraren, lerarenopleiders en schoolleiders de bewindslieden adviseren rond de Lerarenagenda).

De Tweede Kamer

De Tweede Kamer oefent haar politieke invloed uit door middel van kamervragen en door moties waarin de minister gevraagd wordt bepaalde acties te ondernemen. Moties kunnen het resultaat zijn van diepgaande analyses of uitgebreide gesprekken met mensen uit het veld, maar ook een (min of meer ad hoc) reactie zijn op berichtgeving in de media of het resultaat zijn van een campagne van een belangengroep. De moties zijn vaak kort, zonder veel toelichting of uitleg (zie bijvoorbeeld Figuur 3; de motie van Ypma, Bruins en Grashoff van 9 maart 2016).



Figuur 3. Motie Ypma, Bruins en Grashoff.

Door het ontbreken van toelichting is het voor buitenstaanders vaak niet duidelijk wat de aanleiding is voor de motie, welke analyse daaraan ten grondslag ligt en wat de precieze bedoeling is. Bovendien laten moties vaak weinig ruimte voor nuances. Bij het opstellen van moties of bij het toetsen van beleidsvoorstellen vanuit de minister kan de Kamer zich laten adviseren, bijvoorbeeld door het raadplegen van experts (zoals rond de rekentoets in het voortgezet onderwijs) of door het instellen van een parlementaire onderzoekcommissie (zoals de parlementaire Onderzoekscommissie over onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs, de Commissie Dijsselbloem).

Moties en kamervragen rond de lerarenopleidingen hebben vaak betrekking op zorgen ten aanzien van de kwaliteit van het leraarschap of ten aanzien van de aandacht die er in het curriculum van de lerarenopleidingen (niet) is voor bepaalde onderwerpen. Omdat moties en kamervragen vaak betrekking hebben op geïsoleerde onderwerpen, kunnen ze leiden tot een overladen curriculum, omdat allerlei maatschappelijke onderwerpen door de Kamer geagendeerd kunnen worden die een plek zouden moeten krijgen in het curriculum.

Instellingen en besturen: Onderwijswerkgevers

De schoolbesturen spelen als onderwijswerkgevers een belangrijke rol. Zij zijn immers de afnemers van het 'product' van de lerarenopleidingen: afgestudeerden. Vanuit dat perspectief hebben zij ook verwachtingen en eisen ten aanzien van de kwaliteit van de output van de lerarenopleidingen. Die verwachtingen en eisen kunnen op lokaal of regionaal niveau

besproken worden in regionale verbanden van opleidingsscholen of via werkveldcommissies in de opleidingen, maar ook op landelijk niveau willen schoolbesturen invloed kunnen uitoefenen op de kwaliteit van afgestudeerden aan de opleidingen. De relatie tussen lerarenopleidingen en schoolbesturen kan op verschillende manieren vorm krijgen: als marktmodel, waarbij scholen en lerarenopleidingen zich opstellen als vragers en aanbieders, of als partnerschap, waarbij scholen en opleidingen zich samen verantwoordelijk voelen voor opleiding en nascholing (zie bijvoorbeeld Snoek, 2013).

De landelijke invloed van de werkgeversorganisaties krijgt vooral vorm via de sectororganisaties van de schoolbesturen: de PO-Raad, de VO-raad en de MBO Raad. De wensen en verwachtingen van deze sectororganisaties hebben niet alleen betrekking op de kwaliteit van afgestudeerden, maar ook op de mate waarin de lerarenopleidingen flexibele programma's aanbieden waarmee zij-instromers en onbevoegden een onderwijsbevoegdheid kunnen halen. De sectororganisaties van schoolbesturen proberen hun invloed uit te oefenen via het Ministerie en de Tweede Kamer en via rechtstreeks overleg met de lerarenopleidingen. Dat laatste gaat via sectoroverleg met de Vereniging Hogescholen of met de directeurenoverleggen van de lerarenopleidingen ADEF (tweedegraads), LOBO (pabo's) of ICL (universitaire lerarenopleidingen).

Schoolbesturen proberen naar buiten toe een vuist te maken door zich te organiseren in sectororganisaties, maar tegelijkertijd moeten die sectororganisaties rekening houden met de lokale autonomie van schoolbesturen. Naar binnen toe hebben ze daarom weinig macht om bij hun leden zaken af te dwingen. Dat bleek bijvoorbeeld enige jaren gelden toen vanuit de VO-raad samen met enkele grote schoolbesturen de lerarenopleidingen uitgedaagd werden om masteropleidingen aan te bieden die aansloten bij de wensen van de besturen. Nadat de lerarenopleidingen nieuwe masterprogramma's hadden ontwikkeld bleek er nauwelijks studenteninstroom te zijn vanuit de schoolbesturen.

De schoolbesturen spelen niet alleen een rol als afnemers van het product van de lerarenopleidingen, maar ze zijn ook een belangrijke partner bij het opleidingsproces zelfs, door hun betrokkenheid bij opleiden in de school. Ook hier spelen schoolbesturen zowel een lokale rol bij regionale netwerken tussen lerarenopleidingen en scholen, als een landelijk rol als gesprekspartner en belangenbehartiger. Zo hebben de PO-Raad en de VO-raad, nadat het Ministerie de landelijke ondersteuning van het opleiden in de school beëindigde, het initiatief genomen om een Steunpunt Opleidingsscholen op te richten. Ook overleggen de sectororganisaties met het Ministerie over de toekomst van (academische) opleidingsscholen.

Instellingen en besturen: Lerarenopleidingen

De lerarenopleidingen zelf zijn natuurlijk een belangrijke stakeholder in de governance van lerarenopleidingen. De formele verantwoordelijkheid ligt bij de Colleges van Bestuur van hogescholen en universiteiten. Hier spelen dezelfde dynamieken als bij de werkgeversorganisaties in het po, vo en mbo: enerzijds hebben de instellingen hun eigen autonomie om, binnen de wettelijke kaders, eigen strategische, financiële en inhoudelijke keuzes te maken. Daarbij spelen ook overwegingen ten aanzien van profilering en onderlinge concurrentie een rol. Net als bij koepelorganisaties in andere sectoren geldt ook hier dat de koepelorganisaties van de Vereniging Hogescholen en de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten VSNU beperkte macht hebben om binnen de sector zaken af te dwingen. Besluitvor-

ming moet vooral tot stand komen op basis van consensus en zelfsturing. Anderzijds zijn de koepelorganisaties naar buiten toe belangrijke gesprekspartners voor het Ministerie en de andere stakeholders als het gaat om de financiering, de inhoud en kwaliteit van de lerarenopleidingen en de inrichting van het stelsel. Ten behoeve van de lerarenopleidingen zijn binnen de Vereniging Hogescholen en VSNU portefeuillehouders binnen het bestuur aangewezen en beleidsmakers aangesteld. Tevens zijn aparte overlegorganen gecreëerd: de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen ICL en binnen de Vereniging Hogescholen het landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs LOBO en het overleg van algemene directeuren educatieve faculteiten ADEF. Daarnaast kent de Vereniging Hogescholen nog per sector een sectoraal adviescollege (het SAC-HPO voor de opleidingen binnen de sector hoger pedagogisch onderwijs). ICL, LOBO en ADEF zijn belangrijke gesprekspartners voor de PO-Raad, de VO-raad en MBO Raad omdat daar rechtstreeks afgestemd kan worden met de directeuren van de lerarenopleidingen.

Lerarenopleidingen maken deel uit van het hoger onderwijs en zijn vaak een organisatie-onderdeel binnen een hogeschool of universiteit. Lang niet altijd komen prioriteiten van lerarenopleidingen overeen met de beleidsprioriteiten van de brede hogescholen of universiteiten waar ze deel van uitmaken. De positie van lerarenopleidingen is met name in universiteiten niet vanzelfsprekend, mede door het beroepsgerichte karakter van de initiële opleiding, de sterke verbondenheid met het werkveld en de niet uitsluitend academische loopbaan van veel lerarenopleiders. Voor een goede positie in het politieke speelveld is het van belang dat CvB's, beleidsmedewerkers van universiteiten en hogescholen, en leidinggevendenden van lerarenopleidingen zo veel mogelijk rekening houden met die verschillende perspectieven en prioriteiten en tegelijkertijd één geluid laten horen.

Professionals: Beroepsgroep van leraren

De lerarenopleidingen kunnen beschouwd worden als de 'gatekeepers' voor het beroep van leraar: zij bewaken met hun opleidings- en exameneisen en de bevoegdheid tot het afgeven van getuigschriften waaraan een onderwijsbevoegdheid is verbonden de toegang tot het beroep. Vanuit dat perspectief ligt het voor de hand dat de beroepsgroep van leraren zelf ook een stem heeft in de kwaliteitseisen die aan de toelating tot hun beroep gesteld worden. Lange tijd is die rol niet geformaliseerd geweest. De beroepsgroep was fragmentarisch georganiseerd. De vakbonden hielden zich voornamelijk met arbeidsvoorwaardelijke zaken bezig. Daarnaast zijn er tal van vakinhoudelijke en vakdidactische verenigingen (deels verenigd in het Platform van Vakinhoudelijke Verenigingen in het Voortgezet Onderwijs Platform VVVO, en deels in de Federatie van Onderwijsvakorganisaties FvOV) die opkomen voor de belangen van hun vak. Ten aanzien van de lerarenopleidingen 'bemoeien' zij zich met name met het vakinhoudelijke en vakdidactische deel van het curriculum en vormen zij een gesprekspartner voor de landelijke overleggen van vakdidactici vanuit de lerarenopleidingen. De vakinhoudelijke verenigingen worden ook door de minister geraadpleegd als er vakinhoudelijke zaken aan de orde zijn, bijvoorbeeld bij de vaststelling welke bacheloropleidingen (niet lerarenopleidingen) vakinhoudelijk voldoende toerusten om samen met een educatieve minor toegang te verlenen tot het leraarschap. In die landelijke verenigingen is de groep van leraren primair onderwijs sterk ondervertegenwoordigd. Beter Onderwijs

Nederland BON is een beweging van leraren (met name uit het vo, mbo en hbo) die zich hard maakt voor de kwaliteit van gegeven onderwijs en voor de autonomie van de leraar.

In 2011 zijn al deze partijen door het Ministerie gevraagd om een 'beroepsgroep' van leraren te creëren. Dat heeft geleid tot de oprichting van de Onderwijscoöperatie. De Onderwijscoöperatie is de officiële vertegenwoordiger van leraren als het gaat om de inhoud en de kwaliteit van het leraarschap. De hiervoor genoemde organisaties vormen samen het bestuur. De Onderwijscoöperatie is actief op drie terreinen: de bekwaamheid van de leraar, de professionele ruimte van de leraar, en de status en het imago van de leraar. Verschillende activiteiten van de Onderwijscoöperatie zijn relevant voor de lerarenopleidingen en hebben implicaties voor het curriculum:

- ▶ De Onderwijscoöperatie is verantwoordelijk voor het doen van voorstellen voor de bekwaamheidseisen voor leraren. De Onderwijscoöperatie heeft in 2013 een voorstel gedaan voor het vervangen van de oude zeven bekwaamheidseisen door drie bekwaamheidseisen ten aanzien van vakinhoud, didactiek en pedagogiek, aangevuld met een 'schil' ten aanzien van het professionele handelen van leraren. Deze nieuwe bekwaamheidseisen zijn door het Ministerie overgenomen en zullen per 2017 ingevoerd worden. Deze bekwaamheidseisen zijn leidend voor het curriculum van de lerarenopleidingen.
- ▶ De Onderwijscoöperatie is verantwoordelijk voor het onderhouden van het lerarenregister. Uitgangspunt daarbij is dat leraren als beroepsgroep zelf verantwoordelijkheid nemen voor het onderhouden van bekwaamheid, als een professionele norm waar de leden van de beroepsgroep elkaar op aanspreken. In de afgelopen periode heeft een groot aantal leraren (ca 20%) zich op vrijwillige basis aangemeld bij het lerarenregister. Het Ministerie heeft echter een koppeling gelegd tussen het lerarenregister en het streven om het aantal on(der)-bevoegden terug te dringen. Daartoe heeft het Ministerie het lerarenregister als verplichting voor alle leraren ingevoerd. In 2018 moeten alle leraren ingeschreven zijn in het register. Dat zet het eigenaarschap van de beroepsgroep ten aanzien van het lerarenregister onder druk.
Voor de lerarenopleiding is het lerarenregister van belang omdat het één van de professionele kaders vormt voor de beroepsgroep en het van belang is om studenten al tijdens de opleiding te laten kennismaken met dit register.
- ▶ De Onderwijscoöperatie onderhoudt daarnaast een register van gecertificeerd professionaliseringsaanbod voor leraren. Niet alleen lerarenopleidingen, maar ook allerlei commerciële instellingen kunnen daar hun aanbod laten certificeren en registreren. Alleen gecertificeerd aanbod wordt door de Onderwijscoöperatie erkend als leraren zich na vier jaar moeten herregistreren.
- ▶ In het kader van imago en status organiseert de Onderwijscoöperatie diverse activiteiten, waaronder het jaarlijkse Lerarencongres in oktober. Dit is een goede gelegenheid voor studenten aan lerarenopleidingen om kennis te maken met de discussies en ontwikkelingen die spelen binnen de beroepsgroep.

De bestuurlijke constructie van de Onderwijscoöperatie met vijf moederorganisaties (AOb, CNV, BON, Platform VVVO en FvOv) zorgt er enerzijds voor dat de Onderwijscoöperatie een groot aantal leraren vertegenwoordigt, maar heeft anderzijds ook nadelen. Niet alle

leraren zijn via de moederorganisaties vertegenwoordigd. Om die reden heeft de Onderwijscoöperatie een overleg met andere kleinere lerarenorganisaties gecreëerd, zoals de Beroepsvereniging docenten mbo BVMBO en Leraren met Lef. De constructie met de vijf moederorganisaties zorgt er ook voor dat leraren niet rechtstreeks lid kunnen worden van de Onderwijscoöperatie en dus niet direct stemrecht hebben. Er gaan dan ook stemmen op om de Onderwijscoöperatie om te vormen tot een echte vereniging van leraren waar leraren rechtstreeks lid van kunnen worden. Bovendien klagen met name onderwijswerkgevers dat ze niet goed weten met wie ze aan tafel zitten als ze met de Onderwijscoöperatie praten, omdat de participatie van de vakbonden met zich meebrengt dat hun arbeidsvoorwaardelijke agenda's op de achtergrond een rol kunnen spelen.

Ook voor de lerarenopleidingen is de huidige constructie van de Onderwijscoöperatie soms lastig. Een voorbeeld is het proces van het opstellen van het nieuwe voorstel voor de bekwaamheidseisen. Dat voorstel is vooral tot stand gekomen op basis van een interne discussie binnen de Onderwijscoöperatie. Pas in de eindfase zijn andere partijen om input gevraagd en met de feedback en kritiek vanuit de lerarenopleidingen en de Onderwijsraad is weinig gedaan.

Professionals: Lerarenopleiders

Naast bestuurders en directeurs van lerarenopleidingen spelen ook lerarenopleiders een rol in de governance van lerarenopleidingen. De lerarenopleiders zijn verenigd in de Vereniging Lerarenopleiders Nederland VELON. Deze beroepsgroep heeft zo'n 1500 leden, zowel afkomstig uit hogescholen, universiteiten als (opleidings)scholen. De rol van de VELON is niet in overheidsregelgeving geformaliseerd zoals bij de Onderwijscoöperatie. De VELON kan echter beschouwd worden als de bewaker van de kwaliteit van lerarenopleiders. Dit krijgt vorm via de beroepsstandaard die door de VELON ontwikkeld is, het beroepsregister met een registratieprocedure, en inhoudelijke kennisdeling via het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en jaarlijkse congressen en studiedagen. De VELON speelt veel minder dan de vakinhoudelijke verenigingen een rol als gesprekspartner bij de inhoudelijke curriculumvereisten van de lerarenopleidingen.

Overige stakeholders

Twee andere stakeholders moeten nog genoemd worden.

De studenten zijn onmiskenbaar een belangrijke stakeholder als het gaat om de kwaliteit en de inhoud van de lerarenopleidingen. Tegelijk geldt dat studenten niet georganiseerd zijn, afgezien van landelijke organisaties als het Interstedelijk Studentenoverleg ISO en de Landelijke Studenten Vakbond LSVB. Zij zijn niet sectorgewijs georganiseerd en bemoeien zich niet met specifieke opleidingsprogramma's. Studenten kunnen invloed uitoefenen via opleidingscommissies en medezeggenschapsraden van afzonderlijke instellingen. Daarmee hebben studenten eigenlijk geen stem als het gaat om governance van de lerarenopleidingen in zijn geheel. Het Ministerie wil soms wel bij het ontwikkelen van beleid de opvattingen en ideeën van studenten meenemen en organiseert dan studentenpanels waarbij opleidingen studenten voordragen. Dat is echter geen formele vertegenwoordiging van studenten. Daarnaast speelt het oordeel van studenten via landelijke enquêtes als de NSE en van afgestudeerden via de Nationale Alumni Enquête een belangrijke rol in de debatten over de kwaliteit van de

lerarenopleidingen. De stem van studenten zou een meer systematische rol kunnen spelen in de governance rond lerarenopleidingen wanneer er sprake zou zijn van een landelijke organisatie van studenten aan lerarenopleidingen zoals bijvoorbeeld bestaat in Finland. De Finse teacher student union SOOL¹ heeft meer dan 7000 leden en is een formele gesprekspartner voor overheid en opleidingen.

Ook de media zijn nog te beschouwen als een belangrijke stakeholder. Zij spelen een belangrijke rol in de beeldvorming rond lerarenopleidingen door middel van positieve of negatieve verhalen over de lerarenopleidingen. Die berichtgeving kan betrekking hebben op rapporten van de NVAO of Inspectie over de kwaliteit van de lerarenopleidingen, maar kunnen ook door ontevreden studenten en afgestudeerden gebruikt worden als spreekbuis om te klagen over de lerarenopleiding. Dergelijke verhalen kunnen veel invloed hebben op de beeldvorming bij kamerleden en weer leiden tot politieke interventies.

Poldercultuur of loopgravencultuur

Collaborative governance veronderstelt dat de verschillende partijen -overheid, instellingen en professionals - gezamenlijk de verantwoordelijkheid nemen voor beleid ten aanzien van kwaliteit en ontwikkeling van het stelsel van lerarenopleidingen.

De Nederlandse poldercultuur zorgt ervoor dat stakeholders regelmatig met elkaar in gesprek gaan, dat men de consensus zoekt en anticipeert op concerns van anderen. De verschillende partijen zoeken eerder de verbinding dan het conflict. Gevolg is dat er een groot aantal overlegtafels is waar grote of kleine thema's rond de lerarenopleidingen besproken worden. Een voorbeeld is het recente overleg tussen de MBO Raad, de lerarenopleidingen en het Ministerie over de afstemming van opleidingsroutes voor het mbo.

Soms worden brede coalities gevormd. In 2013 is als vervolg op de door de minister gepubliceerde lerarenagenda door alle sectorraden gezamenlijk (PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, Vereniging Hogescholen en VSNU) een vijf-sectorenbrief naar de minister gestuurd over lerarenbeleid en lerarenopleidingen. Een dergelijke brief dient mede om het initiatief in het beleid te behouden en de eigen autonomie te waarborgen. De dialoog wordt echter vooral gekenmerkt door bilaterale overlegvormen waarbij twee partijen met elkaar in gesprek gaan, bijvoorbeeld de overheid en PO-Raad, of de VO-raad met de vakbonden of de MBO Raad met de lerarenopleidingen. Daarbij heeft elke partij andere belangen en de neiging is om eerst intern het eigen belang te formuleren voordat het gesprek met de andere partij gestart wordt. Zo kwam onlangs de VO-raad met een actieplan² rond professionalisering van leraren waarin een groot aantal opmerkingen over de lerarenopleidingen stonden zonder dat vooraf met de lerarenopleidingen overlegd was en samen ambities geformuleerd waren. Ook de andere partijen zoals de VSNU, de Vereniging Hogescholen, de PO-Raad, de Onderwijscoöperatie kwamen, in reactie op de Lerarenagenda 2013-2020 van het Ministerie, elk los van elkaar met hun eigen lerarenagenda of strategisch



**De
verschillende
partijen zoeken
eerder de verbinding
dan het
conflict.**

¹. Zie: www.sool.fi.

². Actieplan "Naar een aantrekkelijk lerarenberoep in een sterke sector", <http://www.vo-raad.nl/themas/professionalisering-docenten/actieplan-meer-ontwikkelruimte-voor-leraren-en-hervorming-van-de-leraren-opleiding>.

beleidsplan. Overleg tussen stakeholders krijgt daarmee vooral het karakter van onderhandeling rond pragmatische oplossingen mede gericht op behoud van eigen autonomie en beleidsvrijheid in plaats van het ontwikkelen van een gedeelde visie en gemeenschappelijke agenda.

Onlangs werd vanuit de lerarenopleidingen kritisch gereageerd op een initiatief vanuit het Ministerie om een platform op te richten waar besproken kon worden hoe de lerarenopleidingen zouden kunnen en moeten inspelen op actuele ontwikkelingen en vraagstukken in de samenleving. Dergelijke ontwikkelingen leiden regelmatig tot vragen vanuit de Tweede Kamer naar de minister: wat doen de lerarenopleidingen daaraan? Om enerzijds goed antwoord te kunnen geven aan de Tweede Kamer en anderzijds te voorkomen dat lerarenopleidingen bij elk dilemma hun curriculum moeten aanpassen, was er bij het Ministerie behoefte aan een overlegtafel waar geïnventariseerd kon worden wat er al op een thema gebeurt en waar waar nodig bepaald kon worden of en welke aanpassingen in het curriculum wenselijk zijn en wanneer. Dat platform zou als buffer kunnen fungeren tegen de neiging om elk maatschappelijk thema op het bordje van de lerarenopleidingen te leggen. Aan dat platform zouden niet alleen de lerarenopleidingen moeten deelnemen, maar ook de schoolbesturen. De lerarenopleidingen vonden een dergelijke 'Poolse landdag' echter een ongewenste inmenging in hun autonomie ten aanzien van het curriculum.

Hoewel de sectororganisaties zich hard maken voor de belangen van hun sector, zijn ze begrensd in hun mogelijkheden tot het maken van gezamenlijke interne afspraken tussen de leden van de sector en in het bewaken daarvan. Ze hebben geen sanctiemogelijkheden naar instellingen en besturen die het eigen instellingsbelang vaak laten prevaleren boven het borgen van processen op sector- of stelselniveau. Het belang van de overheid ligt juist op stelselniveau. Het ontbreken van een landelijke regie op sectorafspraken vanuit de sector zelf verklaart voor een belangrijk deel de inmengingen vanuit de overheid op verschillende thema's met betrekking tot de lerarenopleidingen.

Een voorbeeld van het ontbreken van regie op stelselniveau vanuit de sector van lerarenopleidingen zelf is de wijze waarop onderlinge kennisdeling en -uitwisseling voor de lerarenopleidingen georganiseerd is. Enige jaren geleden creëerde het Ministerie de mogelijkheid om landelijke expertisecentra rond vakdidactiek te creëren om daarmee de kennisontwikkeling en kennisdeling binnen lerarenopleidingen te organiseren. Omdat de lerarenopleidingen geen landelijke voorziening hadden om dergelijke kenniscentra organisatorisch in onder te brengen, zijn de expertisecentra verdeeld over samenwerkingsverbanden van lerarenopleidingen. Door het ontbreken van gezamenlijke regie over die kenniscentra bleven de kenniscentra los van elkaar staan en kregen ze geen formele verantwoordelijkheid binnen het stelsel (bijv. ten aanzien van het ontwikkelen van kennisbases of kennistoetsen) en waren ze dus niet stevig ingebed in de landelijke structuur van de lerarenopleidingen. Gevolg was dat het Ministerie na verloop van tijd kon besluiten om de subsidie voor de expertisecentra stop te zetten. Diverse samenwerkingsverbanden besloten, zonder overleg met collega-instellingen, om hun expertisecentra op te heffen of in te krimpen.

Er zijn ook voorbeelden waarin de opleidingen wel blijk geven van sectorverantwoordelijkheid:

- ▶ Het proces van 10voor de leraar. Daarin hebben de hbo-lerarenopleidingen gezamenlijk de verantwoordelijkheid genomen om de inhoud van het curriculum onderling af te stemmen

door het formuleren van kennisbases voor de verschillende vakken en om afspraken te maken hoe die kennisbasis geborgd wordt. Voor de tweedegraads lerarenopleidingen heeft dat de vorm gekregen van kennistoetsen die studenten aan het eind van de opleiding moeten afleggen, voor de eerstegraads hbo masteropleidingen heeft dat de vorm gekregen van collegiale audits, waarin opleidingen elkaar bevragen op hun toets- en examen-programma.

- De vaststelling van vakinhoudelijke bekwaamheidseisen voor de universitaire lerarenopleidingen en de gezamenlijke afspraken over de vernieuwing van het stelsel van universitaire lerarenopleidingen in het kader van de Universitaire Lerarenagenda uit 2013.

Een ander voorbeeld komt uit Noorwegen waar de gezamenlijke lerarenopleidingen een werkgroep hebben gecreëerd die landelijk een steekproef van alle afstudeerscripties verzamelt en onderling vergelijkt en zo een kwaliteitsborging op systeemniveau organiseert.

De versnippering van partijen, elk met hun eigen agenda en belangen, en het beroep dat voortdurend gedaan wordt op de eigen autonomie belemmert het tot stand komen van een proces van collaborative governance. Daarvoor zijn, zoals hiervoor aangegeven, drie dingen nodig: strategisch denken, een open dialoog en de competentie en capaciteit om vanuit systeemniveau te denken. In dat strategisch denken moet het niet alleen gaan over de eigen instellings- of sectorbelangen, maar ook de belangen van het stelsel als totaal. Dat lukt alleen als er sprake is van een gedeelde (globale) visie op het beroep van leraar en de opleiding daartoe, en op wat daarvoor gezamenlijk nodig is en wat beter op lokaal of regionaal niveau geregeld kan worden.

Referenties

- Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4): 543-571.
- Burns, T., & Köster, T. (eds.) (2016). *Governing education in a complex world*. Parijs: OECD.
- Cochran-Smith, M. (2005). The politics of teacher education and the curse of complexity. Editorial. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 181-185.
- De Caluwé, L. (2012). Losjes gekoppelde systemen - Karl E. Weick. In: R.J. Simons & M. Ruijters (eds.). *De canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Vakmedianet.
- ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education*. Brussels: European Commission.
- Gideonse, H. (1993). The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*, 7(4), 395-426.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- Ministerie van OCW (2015). *Onderwijsbegroting 2016*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OECD (2016). *Reviews of National Policies for Education – the Netherlands*. Parijs: OECD.
- Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, 17(3), 307-321.
- Vermeulen, M. (2009). Vrijheid, gelijkheid en eenzaamheid. In D. van de Berg, & R. Vandenberge (red.). *Onderwijsinnovatie: geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Het stelsel van lerarenopleidingen

Sanne van Kempen, Radboud Universiteit, Docentenacademie
Annette Dietze, Hogeschool van Amsterdam
Griet Coupé, Radboud Universiteit, Docentenacademie

Samenvatting

Het behalen van een lesbevoegdheid kan in Nederland op verschillende manieren. Er zijn grofweg drie bevoegdheden te onderscheiden: een bevoegdheid voor het basisonderwijs en twee voor het voortgezet onderwijs, namelijk een tweedegraads bevoegdheid en een eerstegraads bevoegdheid. Het schema op de volgende pagina laat zien dat aspirant-leraren verschillende routes kunnen volgen om een of meer van deze lesbevoegdheden te behalen.

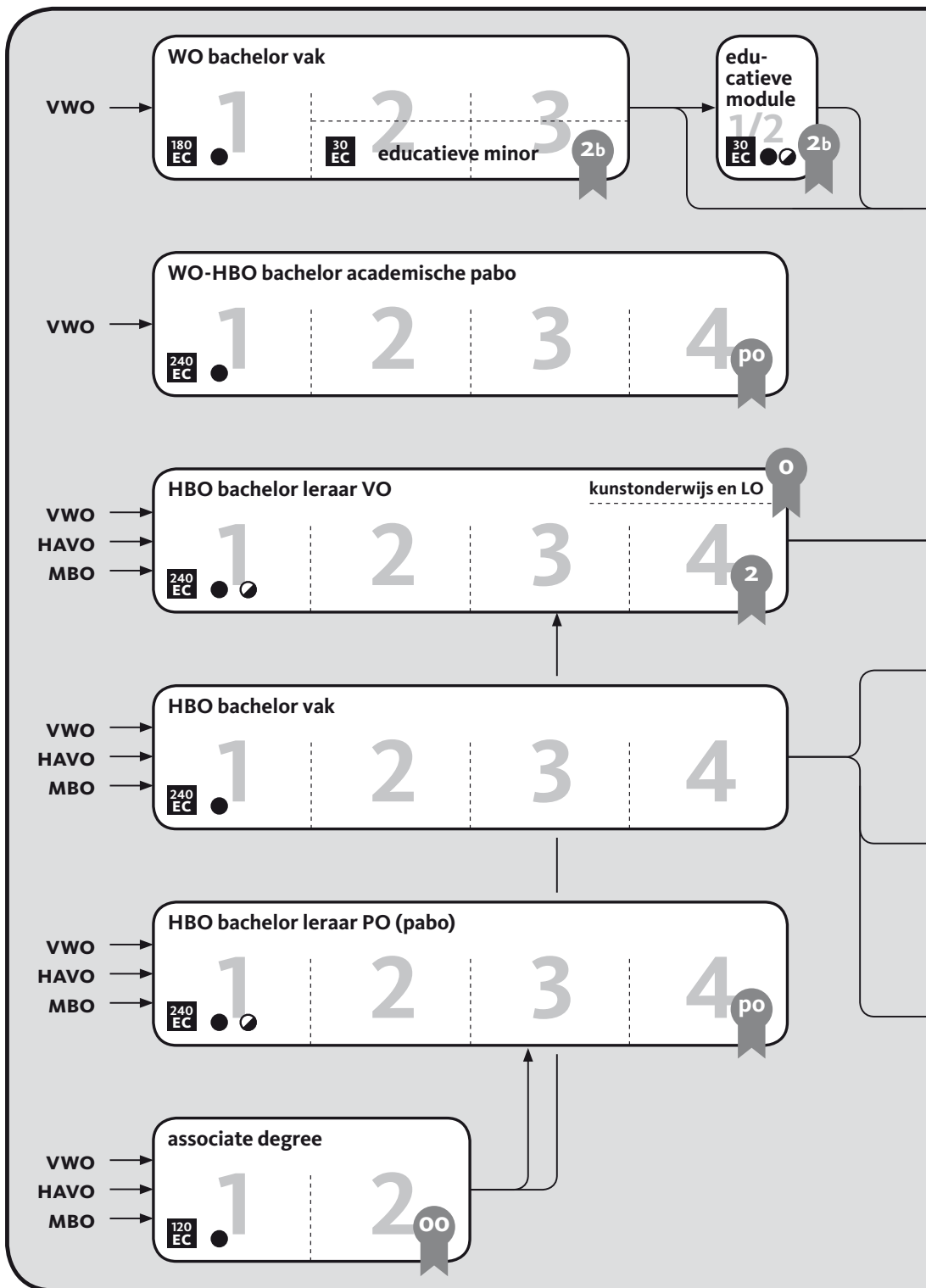
In dit artikel schetsen we allereerst het stelsel van lerarenopleidingen als geheel, waarbij we ingaan op wettelijke kaders en een aantal overeenkomsten en verschillen tussen de diverse opleidingen. In de daaropvolgende paragraaf lichten we meer in detail toe welke routes er bestaan en wat voor bijzonderheden ze vertonen. De laatste paragraaf zoomt in op een aantal actuele thema's en ontwikkelingen bij de lerarenopleidingen¹.

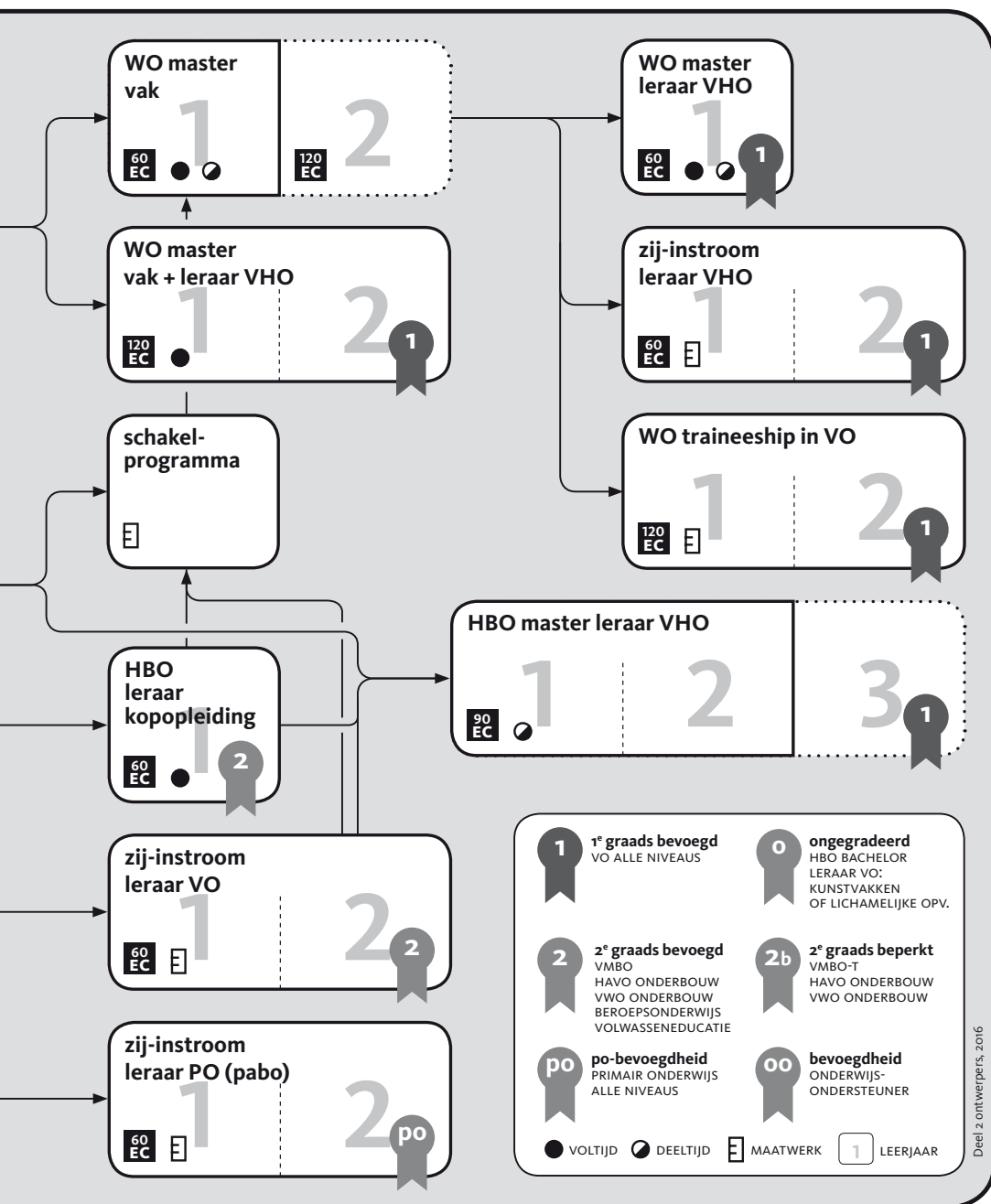
Lerarenopleidingen in het Nederlandse hoger onderwijs

Geschiedenis

De basis van het huidige stelsel van lerarenopleidingen is gelegd in het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw. Met de in de jaren vijftig en zestig ingezette hervorming en openstelling van het onderwijsbestel nam de toegankelijkheid van het onderwijs toe. Tot die tijd was er sprake van sterke verbodskeling van het onderwijs en was er nauwelijks sprake van mobiliteit tussen de sectoren, zodat veel talent onbenut bleef. De zogenaamde Mammoetwet, die in werking trad in 1968, wijzigde het voortgezet onderwijs ingrijpend. Oude schooltypen als bijvoorbeeld de mulo, de mms en de hbs verdwenen; lbo, mavo, havo en vwo ontstonden. Aansluitend hierop veranderden ook de vorm en inhoud van de opleiding tot leraar voortgezet onderwijs die tot die tijd vooral gestalte kreeg via een akte-systeem (o.a. mo-A en mo-B). Zo werden in 1973 de zogenaamde nieuwe lerarenopleidingen (nlo's) opgericht met de opdracht om nadrukkelijk aandacht te geven aan didactiek en pedagogiek. De nieuwe lerarenopleidingen leidden aanvankelijk op tot een tweedegraads (hoofdvak) en derdegraads (bijvak) bevoegdheid. Begin jaren zeventig ontstonden ook de universitaire lerarenopleidingen (ulo's), die opleidden tot een eerstegraads bevoegdheid. Opleidingstrajecten en opleidingen voor leraar in het basisonderwijs (voorheen lager onderwijs) bestaan al veel langer (zie ook Swennen, 2012). Vanaf 1986 - de Wet op het hoger beroepsonderwijs - maken de pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen deel uit van het hbo, vaak als onderdeel van (steeds grotere) hogescholen.

¹. Dit artikel geeft de stand van zaken weer in september 2016. Gezien de snelle ontwikkelingen in het domein van de lerarenopleidingen bestaat de kans dat een deel van deze informatie na verloop van tijd achterhaald is.





Deel 2 ontwerpers, 2016

Routes naar het leraarschap

Wettelijke kaders

Lerarenopleidingen in Nederland maken deel uit van het hoger onderwijs en vallen sinds 1993 onder de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). Sinds de inwerkingtreding van de WHW is een aanzienlijk aantal wijzigingen aangebracht. Belangrijke inhoudelijke wijzigingen betroffen bijvoorbeeld de invoering van de bachelor-mastertitulatuur in 2002, de associate degree in 2007 en de Wet versterking besturing in 2010. Specifiek van belang voor de inhoudelijke vormgeving van de lerarenopleidingen was de introductie van de bekwaamheidseisen voor leraren in 2006. Deze bekwaamheidseisen maken onderdeel uit van de omschrijving van het beroep van leraar en zijn leidend voor de inrichting van de lerarenopleidingen. Aanvankelijk werden de bekwaamheidseisen geregeld via de Wet beroepen in het onderwijs (BIO); inmiddels via de sectorwetten en het besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Doel is niet alleen dat leraren bij afstuderen voldoen aan de bekwaamheidseisen, maar ook dat leraren hun competenties onderhouden en ontwikkelen in de context van de schoolorganisatie. Overigens heeft de Onderwijscoöperatie, de beroepsorganisatie voor leraren in het basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, een voorstel gedaan voor herijking van de bekwaamheidseisen. In dit voorstel zijn de nu nog zeven bekwaamheidseisen vertaald naar drie bekwaamheidseisen: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam. Deze eisen worden aangevuld met een brede professionele basis voor het beroep van leraar. Naar verwachting zullen de gewijzigde bekwaamheidseisen vanaf augustus 2017 in de sectorwetten worden opgenomen.

Kwaliteitsborging

De kwaliteit van alle opleidingen in het hoger onderwijs, dus ook van de lerarenopleidingen, wordt geborgd via het in 2002 in de WHW verankerde accreditatiestelsel. Dit systeem van externe kwaliteitscontrole verplicht opleidingen om aan te tonen dat zij over de vereiste basiskwaliteit beschikken. De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) is verantwoordelijk voor het beoordelen en het borgen van de kwaliteit van het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. De NVAO baseert haar oordelen op de adviezen die worden uitgebracht door visitatiecommissies van onafhankelijke deskundigen.

In 2010 is het accreditatiestelsel aangepast, waarbij onder meer de instellingsaccreditatie is ingevoerd. Als een instelling kan aantonen dat zij voortdurend werkt aan kwaliteitsverbetering van haar opleidingen, worden de opleidingen zelf slechts beoordeeld aan de hand van een beperkte toets. Deze toets bevat vier standaarden: beoogde eindkwalificaties, onderwijs-leeromgeving, toetsing en gerealiseerde eindkwalificaties. De accreditatietermijn voor een bestaande opleiding is in dat geval zes jaar; als de instelling niet beschikt over een positief besluit wat betreft de instellingsaccreditatie, is de termijn vier jaar. Daarmee ontwikkelt het accreditatiestelsel zich van een sterke focus op bewijzen en aantonen van kwaliteit tegenover externen (vreemde ogen) naar een benadering waarin meer uitgegaan wordt van vertrouwen in de wijze waarop opleidingen en instellingen aan de hand van hun eigen kwaliteitssystemen duurzaam zorg dragen voor de kwaliteit van opleidingen.

In de periode 2014-2016 zijn alle lerarenopleidingen – pabo's, tweedegraads lerarenopleidingen en universitaire lerarenopleidingen – opnieuw gevisiteerd en geaccrediteerd. De NVAO heeft op basis van deze visitaties voor de elk van de drie grote sectoren (lerarenopleidingen

basisonderwijs, tweedegraads lerarenopleidingen en universitaire lerarenopleidingen) een systeembrede analyse gemaakt. Deze analyses laten zien dat de kwaliteit van de lerarenopleidingen aantoonbaar is verhoogd ten opzichte van de vorige visitatieronde. In 2016-2017 zullen de NVAO en de Inspectie van het Onderwijs een gezamenlijk rapport uitbrengen over de lerarenopleidingen waarin de analyses van de NVAO worden aangevuld met onder meer een update van het sectorbeeld van de Inspectie.

Sturing op kwaliteit

Naast sturing via de hierboven beschreven wettelijke kaders en het accreditatiestelsel, heeft de overheid de afgelopen jaren ook via speciale stimuleringsregelingen en tijdelijke programma's gestuurd op de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Deze sturing is sterker dan in andere sectoren in het hoger onderwijs, vanwege het maatschappelijk belang van goede en dus goed opgeleide leraren. De sturing richt zich in veel gevallen zowel op kwaliteitsverhoging als op het terugdringen van het lerarentekort bij tekortvakken.

Een voorbeeld is het programma 10voordeleraar. Dit programma is tot stand gekomen in overleg tussen het Ministerie en de Vereniging Hogescholen en heeft tot doel om de kenniscomponent in de lerarenopleidingen te versterken. Vanaf 2008 zijn landelijke kennisbases ontwikkeld voor vrijwel alle vakken van de tweedegraads lerarenopleidingen evenals een generieke kennisbasis voor het pedagogisch-didactische deel. Voor vijftien vakken binnen de tweedegraads lerarenopleidingen en voor twee pabo-vakken (rekenen-wiskunde en Nederlandse taal) vinden vanaf 2013 leerwegonafhankelijke kennistoetsen plaats. Vakdocenten van de opleidingen spelen in de (door)ontwikkeling van deze onderdelen van 10voordeleraar een cruciale rol. De kwaliteit van de toetsen wordt geborgd door het Landelijk Overleg Examencommissies (LOEx). Voor de hbo-eerstegraads lerarenopleidingen is – gericht op kwaliteitsverhoging – een peer-reviewmethodiek ontwikkeld.

Theorie en praktijk

Een inhoudelijk kenmerk van de lerarenopleidingen is dat studenten zich het beroep van leraar eigen maken door een combinatie van theorie en praktijk. Studenten lopen stage of hebben een baan als leraar op een school. Op de universiteit of hogeschool krijgen ze zowel theoretische verdieping als praktische handvatten voor de praktijk. Vanuit die optiek is het vanzelfsprekend geworden dat lerarenopleidingen vorm krijgen in samenwerking tussen een instelling voor hoger onderwijs en het scholenveld.

Onderwijsinhoudelijke overwegingen en het lerarentekort hebben in het begin van deze eeuw geleid tot een nieuwe opleidingsvariant: opleiden in de school. Dit gaf scholen de gelegenheid om een grotere rol te spelen bij de begeleiding van studenten op hun weg naar startbekwaamheid. Na een periode van (diepte)pilots met verschillende vormen van opleiden in de school is deze opleidingsvariant in 2008 verankerd in het stelsel, mede dankzij een structurele subsidieregeling vanuit OCW. Samenwerkingsverbanden van scholen en lerarenopleidingen komen in aanmerking om erkend en bekostigd te worden als opleidingsschool. Aanvragen worden door de NVAO beoordeeld op basis van het Toetsingskader opleidingsschool 2009; op basis van de NVAO-advisering zijn inmiddels ongeveer zeventig opleidingsscholen erkend (zie website steun-

De samenwerking opleidingen/scholen is stevig en duurzaam verankerd in (nu) 70 opleidings-scholen.

punt opleidingsscholen www.steunpuntopleidingsscholen.nl).

Aansluitend op de toegenomen aandacht voor onderzoek en het belang van het opleiden van leraren met een onderzoekende houding is sinds 2005 de academische opleidingsschool ontstaan. Dit is een samenwerkingsverband waarin het opleiden van leraren wordt verbonden met het verrichten van praktijkgericht onderzoek en het bevorderen van schoolontwikkeling en innovatie. In 2012 is aan ruim 30 academische opleidingsscholen tot eind 2016 financiering toegekend.

Omdat de financieringsperiode van de opleidingsscholen gekoppeld is aan de accreditatietermijn van de betrokken lerarenopleidingen, zijn parallel aan het accreditatietraject van de lerarenopleidingen in de periode 2014-2016 ook de (academische) opleidingsscholen opnieuw beoordeeld². De manier waarop de partners in de opleidingsschool vormgeven aan het opleidingsprogramma, het personeelsbeleid, de voorzieningen en kwaliteitszorg is getoetst aan de hand van de eerdergenoemde standaarden: beoogde eindkwalificaties, onderwijsleeromgeving en toetsing. De toetsing van het gerealiseerde niveau vond plaats via de accreditatie van de lerarenopleidingen: de lerarenopleiding blijft immers verantwoordelijk voor het afgeven van het getuigschrift.

De ontwikkeling van opleiden in de school maakt duidelijk dat de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen steeds intensiever is geworden en inmiddels ook stevig en duurzaam is verankerd. Opleidingsscholen zijn en worden daarmee ook meer en meer 'broedplaatsen' voor verdere intensivering van samenwerking. Voorbeelden daarvan zijn onder meer regionale samenwerkingsprojecten gericht op de begeleiding van startende leraren en de recente start van pilots met werkplaatsen onderwijsonderzoek waarin scholen en kennisinstellingen samenwerken op bepaalde onderzoeksthema's.

Bevoegdheid

Het afgeven van een bevoegdheid is gekoppeld aan de lerarenopleidingen in het hoger onderwijs. Lerarenopleidingen verschillen van elkaar in het type bevoegdheid dat verstrekt wordt: zo is er een bevoegdheid voor het primair onderwijs, een tweedegraads bevoegdheid voor de onderbouw van het vo en het mbo en een eerstegraads bevoegdheid voor het hele voortgezet onderwijs, inclusief de bovenbouw van havo en vwo. In die zin is het stelsel een afspiegeling van het Nederlandse onderwijsstelsel als geheel waarin onderscheid wordt gemaakt tussen het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs (vmbo/mbo/hbo), en wetenschappelijk onderwijs. In tegenstelling tot bijvoorbeeld de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk, bestaat er in Nederland een strikte scheiding tussen de bevoegdheden voor primair en voortgezet onderwijs: een leraar die bevoegd is voor het primair onderwijs en les wil geven in het vo, dient alsnog een volledige tweedegraads bevoegdheid te behalen³.

Naast de drie hierboven genoemde bevoegdheden is voor specifieke vakken, de kunstvakken en lichamelijke opvoeding een 'ongegradeerde bevoegdheid' van toepassing. De opleiding tot leraar kunstvakken biedt bijvoorbeeld specialisaties voor de vakken beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek. Met de ongegradeerde bevoegdheid die aan deze

². Zie <http://www.nvao.net/actueel/publicaties/adviezen-nvao-opleidingsscholen>

³. Sinds kort is in de wet op het primair onderwijs opgenomen dat leraren met een vo-bevoegdheid hun vak ook mogen geven in het primair onderwijs.

opleiding is gekoppeld, mogen leraren lesgeven in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs, volwassenenonderwijs en de buitenschoolse kunsteducatie (centra voor de kunsten en muziekscholen). Ook worden docenten opgeleid voor de vakken kvv en kunst (algemeen) in het voortgezet onderwijs.

Hoger beroepsonderwijs en universiteit

Het Nederlandse hoger onderwijs kent een binair stelsel met twee oriëntaties: beroepsgericht onderwijs (hbo) en academisch onderwijs (wo). Het onderscheid tussen beide oriëntaties zit vooral in het beroepsgerichte karakter van het hbo versus het meer theoretisch gerichte karakter van het wo. In beide onderwijstypen worden in Nederland lerarenopleidingen aangeboden, in tegenstelling tot landen als Duitsland (diverse deelstaten), Frankrijk en Finland, waar het aanbieden van lerarenopleidingen het exclusieve domein van de universiteiten is. Binnen het stelsel wordt daarnaast onderscheid gemaakt tussen bekostigd en niet-bekostigd hoger onderwijs. Bekostigde instellingen in het wo en hbo worden gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW); niet-bekostigde (leraren)opleidingen worden aangeboden door zowel instellingen voor hoger onderwijs als door commerciële aanbieders en moeten uiteraard ook voldoen aan de accreditatie-eisen. Onbekostigde lerarenopleidingen bieden vaak (maar niet uitsluitend) flexibele opleidingstrajecten aan voor oudere, werkende studenten.

Zij-instroomtrajecten

De afgelopen jaren zijn er nieuwe (gesubsidieerde) opleidingstrajecten ontstaan voor specifieke doelgroepen die cursisten een bekwaamheidsverklaring opleveren waarmee zij bevoegd zijn om les te geven. Voorbeelden hiervan zijn de zogenaamde zij-instroomtrajecten voor het primair, voortgezet en beroepsonderwijs. In tegenstelling tot de reguliere opleidingstrajecten is aan deze trajecten geen bachelor- of mastergetuigschrift gekoppeld, maar een bekwaamheidsverklaring.

Een zij-instroomtraject houdt in dat iemand met een afgeronde opleiding zonder onderwijsbevoegdheid zich kan aanmelden bij het bevoegd gezag van een school waar zich een vacature voordoet. Als het bevoegd gezag tot benoeming als zij-instromer wil overgaan, vindt eerst een geschiktheidsonderzoek (een soort toelatingsexamen) plaats bij een lerarenopleiding, waarna bij positieve uitkomst een geschiktheidsverklaring wordt uitgereikt. Vervolgens wordt er een persoonlijk opleidingsprogramma van maximaal twee jaar vastgesteld, in principe resulterend in een bekwaamheidsverklaring, waarmee de onderwijsbevoegdheid wordt verkregen. Gedurende de twee jaar dat het opleidingstraject loopt, mag de docent in opleiding onbevoegd lesgeven.

Routes naar het leraarschap

Het schema aan het begin van dit hoofdstuk laat zien dat er een grote diversiteit bestaat aan routes die leiden tot een lesbevoegdheid. Recent is een aantal nieuwe routes ontstaan dankzij initiatieven die als doel hebben om de kwaliteit van het leraarschap te versterken en/of het aantal gekwalificeerde leraren te verhogen, met name om het tekort aan leraren in een aantal vakken terug te dringen. In samenwerking met het werkveld worden nieuwe doelgroepen aangeboord die waar mogelijk op maat bediend (gaan) worden. In dit hoofdstuk bespreken

we per bevoegdheid de meest gebruikelijke route(s) op dit moment en geven we voorbeelden van (nieuwe) routes voor specifieke doelgroepen.

Leraar Basisonderwijs

- *Pabo*

De gebruikelijke route naar een bevoegdheid voor het basisonderwijs is een hbo-bacheloropleiding van vier jaar (240 EC) aan een pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo). Deze opleiding wordt in vol- en deeltijd aangeboden, zowel door brede hbo-instellingen als aan een aantal instellingen die uitsluitend de pabo verzorgen. De eindkwalificaties van de opleiding zijn afgeleid van de bekwaamheidseisen leraar primair onderwijs en gerelateerd aan het bachelorniveau dat vastgelegd is in de Dublin descriptoren. Leerkrachten in het basisonderwijs moeten zowel beschikken over kennis van de basisschoolvakken als over pedagogische en didactische bekwaamheden. Vanaf de start van de opleiding worden studenten opgeleid in een leeromgeving waarin de wisselwerking tussen theorie en praktijk centraal staat, in samenwerking met opleidingscholen. In samenhang met de toename van het aantal lectoren en de ontwikkeling van kenniscentra in het pedagogisch domein, is de afgelopen jaren de aandacht voor de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden toegenomen. Studenten kunnen zich in de hoofdfase specialiseren in het jonge kind of in het oudere kind via onder meer hun lio-stage (leraar-in-opleiding) aan het eind van de opleiding. Studenten studeren af met de titel Bachelor of Education.

**Nieuwe
doelgroepen voor
het leraarschap
worden aangeboden
en waar mogelijk
op maat
bediend!!**

- *Academische Pabo*

Als antwoord op de behoefte van het werkveld naar meer academisch opgeleide leraren in het basisonderwijs zijn sinds 2010 in samenwerking tussen het hbo en wo de Academische Pabo's ontstaan, ook wel Academische lerarenopleiding primair onderwijs of Universitaire Pabo genoemd⁴. De academische pabo kent ruwweg twee vormen: een deel van deze voltijdopleidingen richt zich op vwo-afgestudeerden en bereidt studenten in vier jaar (240 EC) voor op het behalen van twee bachelordiploma's (bi-diplomering): het hbo-bachelor diploma leraar basisonderwijs en een wo-bachelor diploma Onderwijskunde of Pedagogische Wetenschappen⁵. Een ander deel van de academische pabo's biedt binnen het reguliere vierjarige pabo-programma de mogelijkheid om in het vierde jaar van de opleiding modules aan de universiteit in de vorm van een pre-master of schakelprogramma af te ronden, die afgestudeerden direct toegang geeft tot een universitaire master onderwijskunde of pedagogiek. Kenmerkend voor de Academische Pabo's is dat zij zowel wetenschappelijk georiënteerd als beroepsgericht zijn. In de curricula van deze opleidingen is daarom veel aandacht voor het leren van studenten om wetenschappelijke theorie te vertalen naar de onderwijspraktijk en ervaringen uit de onderwijspraktijk in te brengen in onderzoek.

⁴. Zie voor een overzicht: www.paboweb.nl/themas/14

⁵. Deze pabo's presenteren zich via het platform <http://www.netwerk-academische-pabos.nl>

Leraar VO (tweedegraads bevoegd)

- *Hbo lerarenopleiding*

Voor het behalen van een tweedegraads bevoegdheid is de gebruikelijke route een lerarenopleiding in het hbo. Het gaat hierbij om vierjarige opleidingen (240 EC) die zich richten op een schoolvak en die in vol- en deeltijd worden aangeboden. De eindkwalificaties van de opleiding zijn afgeleid van de bekwaamheidseisen leraar vo en bve en gerelateerd aan het bachelorniveau zoals vastgelegd in de Dublin-descriptoren. Vanaf 2016-2017 studeren studenten ofwel af in de richting algemeen vormend onderwijs ofwel in de afstudeerrichting beroepsgericht onderwijs via onder meer hun lio-stage (leraar-in-opleiding) aan het eind van de opleiding. Zij verwerven daarmee de titel Bachelor of Education.

Studenten worden vanaf de start van de opleiding opgeleid in een leeromgeving waarin - vaak in de context van het opleiden in de school - de wisselwerking tussen theorie en praktijk centraal staat. Dat houdt bijvoorbeeld in dat studenten vanaf het eerste jaar stage lopen oftewel leren op de werkplek. In de opleidingen is zowel aandacht voor vakkennis en vakdidactiek als voor de ontwikkeling van beroepsvaardigheden en beroepsidentiteit. In grote lijnen bestaat het curriculum uit 50% vak/vakdidactiek, 25% praktijk (stages/werkplekleren) en 25% professionele en persoonlijke beroepsvoorbereiding. Leidend voor het vakinhoudelijke deel van het curriculum zijn de landelijk ontwikkelde kennisbases. In samenhang met de toename van het aantal lectoren en de ontwikkeling van kenniscentra in het pedagogisch domein, is de afgelopen jaren de aandacht voor de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden in de curricula aanzienlijk toegenomen. Onderdeel van het curriculum is de lio-stage (leraar-in-opleiding) in het laatste jaar van de opleiding.

De hbo-lerarenopleidingen bieden daarnaast een aantal alternatieve leerroutes aan, waarmee wordt aangesloten bij de behoeften van verschillende doelgroepen studenten en behoeften van het werkveld. Een voorbeeld van zo'n leerroute is de *kopopleiding*. Dit is een eenjarige hbo-voltijdopleiding (60 EC) waarin afgestudeerden van een vakinhoudelijke opleiding aan het hbo in een combinatie van theorie en praktijk een Bachelor of Education (tweedegraads bevoegdheid) behalen in het schoolvak dat gerelateerd is aan hun vakgebied. In dit jaar staat de pedagogisch-vakdidactische voorbereiding op het beroep centraal. De opleiding kan in een half jaar worden afgerond als deze studenten in hun hbo-bachelor een op het leraarschap gerichte educatieve minor hebben gevolgd.

- *Universitaire educatieve minor*

Studenten kunnen binnen een universitaire bachelor een *educatieve minor* volgen van 30 EC. Vanaf 2016 is het ook mogelijk om de educatieve minor als losstaande module te volgen na de universitaire bachelor, de zogenaamde *educatieve module*. De educatieve minor levert in combinatie met het getuigschrift van de universitaire bachelor een beperkte tweedegraads bevoegdheid op. Afgestudeerden mogen hiermee lesgeven in de onderbouw van havo, vwo en in het vmbo-t. Een afgeronde educatieve minor geeft bovendien recht op een vrijstelling binnen het programma van de universitaire eerstegraads lerarenopleiding.

- *Associate Degree opleiding*

Een relatieve nieuwe ontwikkeling is de zogenaamde *Associate Degree*-opleiding. Dit is een tweejarige voltijdopleiding binnen het hbo. Het AD-niveau is volgens het Netherlands Qualifications Framework vastgesteld op niveau 5, tussen mbo-4 (niveau 4) en hbo-bachelor (niveau 6).⁶

Binnen het pedagogische werkterrein is de AD-opleiding gericht op inzet van afgestudeerden bij vaardigheidslessen in het beroepsonderwijs in diverse sectoren; altijd onder verantwoordelijkheid van een bevoegde leraar. De competentieprofielen en bekwaamheidseisen van de AD-opleidingen zijn afgeleid van de bekwaamheidseisen voor leraren.

Afgestudeerden aan de AD-opleiding kunnen versneld hun tweedegraads bevoegdheid in een verwant schoolvak behalen. Een aantal hbo-lerarenopleidingen biedt al AD-opleidingen aan zoals de 'AD onderwijsondersteuner Techniek' en de 'AD pedagogisch educatief medewerker'.

Leraar VHO (eerstegraads bevoegd)

Er zijn twee hoofdroutes die opleiden tot een eerstegraads bevoegdheid, de universitaire lerarenopleiding (educatieve master) en de eerstegraads lerarenopleiding aan het hbo.

- *Universitaire lerarenopleiding*

Na hun vakinhoudelijke universitaire masteropleiding, die afgesloten wordt met ofwel een Master of Science (MSc) ofwel een Master of Arts (MA), kunnen studenten via een masteropleiding van 60 EC hun eerstegraads lesbevoegdheid halen aan de universitaire lerarenopleiding (wo-opleiding tot leraar voorbereidend hoger onderwijs (VH) in een schoolvak). Bij voltijd neemt het programma een jaar in beslag, de deeltijdvariant duurt twee jaar. Studenten verwerven met deze opleiding een tweede mastertitel; afhankelijk van het schoolvak MSc of MA. Het curriculum bestaat voor de ene helft uit stage, en voor de andere helft uit onderwijs op de universiteit. Naast pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden krijgen studenten ook vakdidactiek en vakken gericht op hun persoonlijke professionele ontwikkeling. Deze opleidingen van 60 EC bevatten geen vakinhoudelijke component. De toelatingseisen liggen per schoolvak vast en garanderen dat studenten vakinhoudelijk bekwaam zijn op het moment dat ze het diploma krijgen.⁷ Het kan voorkomen dat studenten tijdens hun lerarenopleiding nog een vakinhoudelijk 'deficiëntieprogramma' moeten volgen om ervoor te zorgen dat ze voldoende vakinhoud beheersen om startbekwaam te zijn.

Inmiddels is het aan verschillende instellingen mogelijk om direct na de bacheloropleiding een tweejarige educatieve masteropleiding (120 EC) te volgen waarin de vakinhoudelijke master en het educatieve gedeelte zijn geïntegreerd. De universiteiten hebben de intentie uitgesproken om het aanbod aan geïntegreerde tweejarige opleidingen in de komende jaren uit te breiden, zodat meer studenten voor deze route gaan kiezen. Daarnaast blijft een eenjarig traject bestaan voor studenten die pas na hun afstuderen (en wellicht wat werkervaring) besluiten om een lerarenopleiding te gaan doen.

- *Traineeships*

Met als doelstelling meer talentvolle academici voor de klas te krijgen, bieden universitaire lerarenopleidingen sinds enkele jaren als pilot traineeships aan (*Eerst de klas* sinds 2009 en het *Onderwijstraineeship* sinds 2013). Deze programma's worden vormgegeven in een samenwerking tussen universiteiten, bedrijven en scholen in het voortgezet onderwijs. Gedurende een tweejarig traject combineren trainees een aanstelling op een school voor voortgezet onder-

⁶. Zie http://www.nlqf.nl/images/downloads/NLQF_niveaus/NLQF-schema.pdf.

⁷. De eisen zijn vastgelegd in de brochure Vakinhoudelijk masterniveau voor de universitaire lerarenopleidingen (ICL/VSNU, 2007). Voor de tekortvakken Duits, Engels, Frans, natuurkunde, scheikunde en wiskunde is in 2015 een aangepaste regeling gepubliceerd (ICL, 2015).

wijs met een opleiding tot leraar aan de universiteit, een leiderschapsprogramma en een verdiepingsprogramma in het bedrijfsleven (Eerst de Klas) of in een onderwijsorganisatie (Onderwijsstage). Deze stageplaatsen zullen in pilotvorm aflopen vanaf zomer 2016, waarna ze naar verwachting wegens succes zullen worden doorontwikkeld tot structureel opleidingsaanbod.

- *Professionele master hbo*

Studenten met een tweedegraads bevoegdheid kunnen ook een eerstegraads bevoegdheid behalen via een professionele master in het hbo. Deze driejarige deeltijdroute, die echter niet voor alle schoolvakken bestaat, wordt veelal in deeltijd aangeboden. Het programma heeft een omvang van 90 EC waarin, in wisselwerking tussen de opleiding en werkpraktijk van deelnemers, het uitbouwen van de vak- en vakdidactische deskundigheid in combinatie met praktijkgericht onderzoek centraal staat. Studenten die deze opleiding met succes afronden, krijgen de titel Master of Education (MEd).

De instroom van deze opleidingen bestaat zowel uit tweedegraads leraren die al werken in het voorgezet onderwijs en naast hun baan een eerstegraads bevoegdheid willen halen, als uit studenten die na de tweedegraads opleiding onmiddellijk doorstromen naar de professionele master.

- *Doorstroomroutes*

Naast de hierboven genoemde hbo-master bestaan er op ook op enkele universiteiten geformaliseerde doorstroomroutes specifiek voor tweedegraads leraren die een eerstegraads bevoegdheid willen behalen. Deze trajecten worden doorgaans voor een beperkt aantal vakken aangeboden, zoals Engels en geschiedenis. Studenten volgen binnen of na afloop van hun tweedegraads lerarenopleiding een (verkorte) premaster en wo-master in het vakgebied en vervolgens een verkort programma (30 i.p.v. 60 EC) aan de universitaire lerarenopleiding.

Actuele ontwikkelingen en dilemma's binnen het stelsel

Om voldoende goed toegeruste leraren op te leiden wordt er stevig ingezet op versterking van de kwaliteit van de opleidingen en op de ontwikkeling van nieuwe routes voor nieuwe doelgroepen. Daarbij vindt in toenemende mate sturing plaats op de kwaliteit van de instroom en op flexibilisering van de opleidingen zowel qua programma als qua breedte. Naast de blijvende focus op de inhoud en het niveau van de initiële opleidingen, is de aandacht verbreed naar doorlopende professionalisering en levenslang leren, hetgeen discussie oproept over het bepalen van het niveau van startbekwaamheid.

Instroomselectie

Als gevolg van de maatschappelijke en politieke discussie over de kwaliteit van afgestudeerden van de lerarenopleidingen, is de afgelopen jaren een sterke focus komen te liggen op de kwaliteit van de instroom en aansluitend daarop op selectie voor de poort. Die aandacht concentreerde zich vooral op de Pabo, maar de roep om selectie vooraf betreft ook de tweedegraads en eerstegraads lerarenopleidingen.

Een steeds sterkere focus op de kwaliteit van de instroom (en selectie aan de poort).

Een ingrijpende maatregel ter verhoging van de kwaliteit van de Pabo's was de introductie van entreetoetsen voor taal en rekenen waarvoor studenten in het eerste jaar van hun opleiding moeten slagen. Met ingang van 2015 zijn daarnaast verplichte toegangseisen voor de Pabo vastgelegd: kandidaten die geen havo-examen hebben afgelegd in aardrijkskunde, in geschiedenis of in natuurkunde, biologie of natuur, leven & technologie, moeten een toelatingstoets doen in aardrijkskunde, geschiedenis of natuur & techniek. Vwo-instromers zijn hiervan vrijgesteld. Als gevolg van deze, en alle andere maatregelen die de Pabo's hebben genomen, staat de kwaliteit van de Pabo's inmiddels niet meer ter discussie: in 2015 zijn alle 24 Pabo's in Nederland positief geaccrediteerd (NVAO, 2015). Wel is het effect van de ingezette verzwaring van de instroomeisen dat de Pabo-instroom aanzienlijk is gedaald: er is vooral een grote terugloop van mbo-ers en daarnaast neemt het aantal instromers van allochtone afkomst af.

Ook bij de tweedegraads lerarenopleidingen is er de afgelopen jaren meer aandacht voor de kwaliteit van de instroom. In het hbo zijn aankomende studenten bijvoorbeeld sinds kort verplicht om voor de start van de opleiding aan de hand van een studiekeuzecheck (intake-gesprek, een toets en/of een schriftelijke motivatie) te checken of zij de juiste studiekeuze maken. Opleidingen geven vervolgens een (niet bindend) positief of negatief advies. Daarnaast heeft de Vereniging Hogescholen aangekondigd om eind 2016 een voorstel te doen met betrekking tot verzwaring van de toelatingseisen voor de tweedegraads lerarenopleidingen. Op dit moment worden alleen aan havisten aanvullende vooropleidingseisen gesteld met betrekking tot hun profiel. Voor mbo-ers zijn geen nadere vooropleidingseisen geformuleerd.

Bij de universitaire eerstegraads lerarenopleidingen zijn de eerste stappen gezet om bij de instroom over te gaan op geschiktheidsonderzoeken in plaats van de huidige praktijk waarbij gebruik wordt gemaakt van verwantschapstabellen om te bepalen of iemand vakinhoudelijk toelaatbaar is. Deze ontwikkeling is mede ingegeven door de beweging richting brede bachelors en de toenemende specialisatie in de masterfase, waardoor universitaire opleidingen steeds minder één-op-één aansluiten op een schoolvak. Bij deze geschiktheidsonderzoeken wordt niet alleen gekeken naar de vakinhoudelijke competenties, maar ook naar geschiktheid voor het beroep en ontwikkelpotentieel.

**In het
debat over selectie
aan de poort is weinig
expliciete aandacht voor
de rol van het (hoger)
onderwijs als
emancipatie-
motor.**

Kern van het debat over selectie voor de poort op dit moment is vooral de vraag of er voldoende valide instrumenten beschikbaar zijn waarmee van aankomende studenten vastgesteld kan worden of zij geschikt zijn voor het beroep van leraar. In dit debat is weinig expliciete aandacht voor de rol van het (hoger) onderwijs als emancipatiemotor en daarmee voor de toegankelijkheid van het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat selectie-instrumenten met een voorspellende waarde, vooral ook met betrekking tot de gewenste pedagogische-didactische kwaliteit van aankomende leraren, ontbreken (Van der Rijst, Tigelaar, Van Driel, Snoek, & Van Verseveld, 2015). Mede om die reden is onlangs onderzoek gestart naar de voorspellende waarde van selectie en intakes bij lerarenopleidingen.

Flexibilisering, maatwerk en differentiatie in de opleiding

Hierboven is al duidelijk geworden dat, mede naar aanleiding van tekorten op de arbeidsmarkt, steeds meer verschillende doelgroepen voor de lerarenopleidingen worden geworven.

De instroom wordt hierdoor veelzijdiger: studenten verschillen van elkaar qua achtergrond, (werk)ervaring, expertise, vooropleiding en voorkeuren. Dit heeft de afgelopen decennia geleid tot een toenemende aandacht voor maatwerk. Er zijn verschillende initiatieven ontwikkeld om te kunnen voorzien in de behoefte aan goed opgeleide leraren, waarbij wordt gekeken wat een specifieke student nodig heeft en hoe hij met zijn achtergrond het best passende opleidingstraject kan krijgen.

Om meer maatwerk te kunnen bieden is flexibilisering van het opleidingsprogramma nodig. Dit kan door variatie aan te brengen op het gebied van bijvoorbeeld tempo, inhoud, omvang, volgorde en spreiding. De ontwikkeling van meer flexibilisering en maatwerk is bijvoorbeeld zichtbaar bij de traineeships, de academische pabo, de educatieve minor/module en binnen tweedegraads opleidingen.

De veelheid aan routes kan echter leiden tot versnippering en staat daarmee soms op gespannen voet met doelmatigheid. Een tendens die zich hierdoor aftekent is dat er vaak gezocht wordt naar schaalvergroting waarbij in toenemende mate landelijk wordt samengewerkt. Voorbeelden hiervan zijn de traineeships waarvoor landelijk geworven en geselecteerd wordt en het *Landelijk Raamwerk Zij-instroom in het beroep*, dat de tweedegraads lerarenopleidingen in 2016 gezamenlijk hebben ontwikkeld. De universitaire lerarenopleidingen hebben samen online modules ontworpen voor studenten die nog vakinhoudelijke scholing nodig hebben voordat ze kunnen starten in een universitaire eerstegraads lerarenopleiding (zoals *Nat4all* voor natuurkunde en *Mastermath* voor wiskunde).

Breed of smal opleiden

In het bestaande stelsel is de opleidingsstructuur gekoppeld aan bevoegdheden voor specifieke vakken en schooltypes. In andere Europese landen (bv. Duitsland, België, Finland) worden leraren opgeleid voor meer schoolvakken in het voortgezet onderwijs, waardoor ze breder inzetbaar zijn. De Nederlandse praktijk van ‘smal’ opleiden voor het voortgezet onderwijs levert, zeker in combinatie met het lerarentekort in sommige vakken, vanzelfsprekend discussies en vragen op.

Ontwikkelingen in het werkveld vragen om een andere aanpak van de lerarenopleidingen: er komt meer maatwerk, er ontstaan nieuwe vakken en er wordt steeds vaker vakoverstijgend lesgegeven. Actuele thema's zijn bijvoorbeeld de trends naar leerpleinen, minder klassikaal onderwijs, ander gebruik van ICT en de wenselijkheid van een vorm van teambevoegdheid. Een ander voorbeeld is de vraag vanuit het werkveld om leraren met een bevoegdheid basisonderwijs zonder een langdurig scholingstraject bevoegd in te kunnen zetten in de onderbouw vmbo en in het praktijkonderwijs.

Ook wat betreft de inhoud van de opleidingen wordt er gedebatteerd over breed of smal opleiden. De vele genomen maatregelen ter verhoging van de kwaliteit van de lerarenopleidingen hebben geleid tot een versterkte focus op de kenniscomponent in de opleidingen, wat heeft geleid tot een smallere, vakgerichte oriëntatie. In vrijwel alle (beleids)agenda's voor het

onderwijs van morgen wordt echter weer nadrukkelijk aandacht gevraagd voor bredere aspecten als Bildung. Ook elders in deze bundel wordt benadrukt dat een goede balans nodig is tussen de door Biesta (2012) onderscheiden kernopgaven van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

Professionalisering en een leven lang leren

Hoewel de samenwerking tussen de opleidingen en het werkveld (bijvoorbeeld in de vorm van geaccrediteerde opleidingsscholen) een duurzaam karakter heeft gekregen, is kenmerkend voor het stelsel dat er vooralsnog een strikte scheiding tussen initiële opleiding en verdere professionele ontwikkeling bestaat. Ondanks een groeiende consensus dat leraren na het voltooien van een lerarenopleiding nog lang niet uitgeleerd zijn, wordt er in de eindkwalificaties van de opleiding nog steeds van uitgegaan dat een afgestudeerde niet alleen volledig bevoegd, maar ook volledig bekwaam is.

In andere landen, zoals Duitsland, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten, zijn er structurele regelingen die ervoor zorgen dat het opleiden en begeleiden van leraren doorgang vindt tijdens de eerste jaren van het beroep, de zogenaamde inductiefase. In Nederland is de mate van begeleiding tijdens deze fase afhankelijk van de keuzes van de school. Leraren zijn na hun afstuderen in feite zelf verantwoordelijk voor hun doorlopende ontwikkeling en professionalisering. Wel is er steeds meer aandacht voor de ontwikkeling van leraren na de opleiding en wordt dit van overheidswege in toenemende mate ondersteund en gestimuleerd.

Binnen het landelijke project *Begeleiding Startende Leraren* bijvoorbeeld werken lerarenopleidingen in verschillende regionale deelprojecten samen met scholen aan begeleidingsprogramma's voor leraren in de eerste drie jaar van het beroep. Een belangrijke taak voor de toekomst is om te zorgen dat deze begeleidingsprogramma's op de scholen inhoudelijk beter gaan aansluiten op de curricula van de initiële opleidingen.

Begeleidingsprogramma's tijdens de inductiefase vormen de aanzet voor een carrière waarin de leraar zich blijft ontwikkelen. Daarbij worden leraren geholpen door het professionaliseringsbeleid op school, waarbij het uitgangspunt is dat leraren de vrijheid en verantwoordelijkheid krijgen om een leven lang leren zelf vorm te geven. Tegelijkertijd hebben scholen de behoefte om vast te leggen welke professionaliseringsactiviteiten door welke docenten ondernomen worden. Een ontwikkeling die hierbij past, is het invoeren van het lerarenregister, waarin alle leraren in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs geregistreerd staan en hun professionaliseringsactiviteiten documenteren.

Vanaf 2018 is het verplicht voor leraren om zich te registreren. In de toekomst zullen er ook consequenties verbonden worden aan het al dan niet ondernemen van nascholingsactiviteiten.

Tot slot

Hoewel de samenwerking tussen de opleidingen en het werkveld (bijvoorbeeld in de vorm van geaccrediteerde opleidingsscholen) een duurzaam karakter heeft gekregen, is kenmerkend voor het stelsel dat er vooralsnog een strikte systemscheiding tussen opleiding en beroep

bestaat. Tijdens de opleiding ligt de eindverantwoordelijkheid voor de student bij de instelling voor hoger onderwijs, na de opleiding ligt de primaire verantwoordelijkheid voor de verdere ontwikkeling bij de leraar zelf en zijn of haar werkgever.

Tegelijkertijd maakt de praktijk van het samen opleiden met het werkveld zichtbaar dat tussen scholen en instellingen sprake is van toegenomen gezamenlijk eigenaarschap voor het – via diverse routes – opleiden van voldoende en goed toegeruste leraren. En dat brengt met zich mee dat zij ook gezamenlijk (vaak in regionale verbanden) naar oplossingen zoeken voor dilemma's in het huidige stelsel van lerarenopleidingen.

Referenties

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in school. Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo*. Den Haag: VSNU-ICL.
- CentERdata (2015). *IPTO: vakken en bevoegdheden*. Tilburg: CentERdata. <http://www.centerdata.nl/nl/nieuws/onderzoeksrapport-integrale-personeelstelling-onderwijs-ipto-2013-openbaar>
- DUO (2014). *Handboek onderwijsbevoegdheden*. Den Haag: Ministerie van OCW - DUO <https://duo.nl/zakelijk/images/handboek-onderwijsbevoegdheden-december-2014.pdf>
- Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen ICL/VSNU(2007). *Vakinhoudelijk Masterniveau voor de universitaire lerarenopleidingen*. Den Haag: VSNU-ICL
- Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen ICL (2015). *Herziene vakinhoudelijke bekwaamheidseisen universitair opgeleide leraren*. Gepubliceerd op www.universitairelerarenopleidingen.nl
- Ministerie van OCW (2008). *Krachtig Meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008). *Landelijke criteria Opleiden in de School. Resultaten diepte-pilot voor de opleidingsschool en de academische opleidingsschool*. Den Haag: Ministerie van OCW. <http://www.steunpuntopleidingsscholen.nl/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/22.-Landelijke-criteria-opleiden-in-de-school.pdf>
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nuffic (2013). *Beschrijving universitaire lerarenopleidingen in Duitsland, Finland, Frankrijk, Spanje, Verenigd Koninkrijk, Verenigde Staten en Vlaanderen (2e editie)*. Den Haag: NUFFIC.
- NVAO (2015). *Hbo-bachelor Opleiding tot leraar basisonderwijs. Systeembrede analyse*. Den Haag: NVAO. https://www.nvao.net/system/files/pdf/Systeembrede%20Analyse%20Opleiding%20leraar%20basisonderwijs%202015_1.pdf
- NVAO (2016). *Kwaliteitszorgstelsels*. Den Haag: NVAO. <https://www.nvao.net/kwaliteitszorgstelsels>
- Schaaf, J., & De Raadt, C. (2012). *Hoe ziet het stelsel van lerarenopleidingen eruit? Kennisbasis VELON*. Eindhoven: VELON. <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/kennisbasis-inhoud/verbredingsdomeinen/context/>
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*. Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam.. <http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/38045>.
- Onderwijscoöperatie (2016). *Herijkte bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie. <http://bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheidseisen/herijkte-bekwaamheidseisen/>
- PO-raad en VSNU (2015). *Verkenning. Een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs*. Utrecht: PO-raad.
- Van der Rijst, R., Tigelaar, D., Van Driel, J., Snoek, M., & Van Verseveld, M. (2015). *Effecten van selectie ten behoeve van de lerarenopleidingen. Een literatuurreview in opdracht van NRO*. Leiden/Amsterdam: ICLON, Universiteit

Leiden/Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding HvA.

Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Vereniging Hogescholen (2016). *...Volop in beweging met oog voor de toekomst. De oogst van 26 gesprekken. Een verslag met conclusies, aandachtspunten en aanbevelingen*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

VSNU-ICL (2013). *Actieplan Lerarenagenda Nederlandse Universiteiten*. Den Haag: VSNU.

Het netwerk rondom het opleiden van leraren

Jurriën Dengerink, Vrije Universiteit Amsterdam
Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam

Samenvatting

In de omgeving van de lerarenopleidingen zijn veel stakeholders en intermediaire organisaties actief die van invloed zijn op of ondersteunend (willen) zijn voor het werk van lerarenopleiders. Door de grote diversiteit van kennisgebieden en van organisaties en stakeholders is er geen sprake van een eenduidige kennisinfrastructuur die de totale kennis rond het opleiden van leraren ontsluit. Dat maakt het lastig voor (beginnende) lerarenopleiders om kennis en informatie eenvoudig te vinden en om goed op de hoogte te blijven van relevante ontwikkelingen. Doel van dit hoofdstuk is om lerarenopleiders meer wegwijs te maken in het vinden van voor hun werk relevante organisaties en bronnen. Dit hoofdstuk¹ begint met een inleiding hoe je je tot dit externe netwerk kunt verhouden. Vervolgens wordt in drie blokken een uitgebreid overzicht gegeven van organisaties en bronnen. Eerst wordt ingegaan op de professionele en (vak) inhoudelijke landelijke infrastructuur: de activiteiten van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland en algemeen professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders; de infrastructuur rond schoolvakken en vakdidactiek met portals op het terrein van algemene opleidingsdidactiek, samen opleiden, onderwijsinnovatie en onderwijsonderzoek. Het tweede blok verwijst naar (digitale) bronnen betreffende de beleidsmatige infrastructuur van lerarenopleidingen, speciale opleidingstrajecten en de kaders in wet- en regelgeving. Het laatste blok geeft informatie over relevante internationale organisaties en voor lerarenopleiders relevante tijdschriften.

Inleiding

Lerarenopleiders kunnen zich op verschillende manieren verhouden tot het externe netwerk van de lerarenopleidingen. In eerste instantie is het van belang om als lerarenopleider en ‘informed professional’ de belangrijkste organisaties, informatiebronnen en netwerken te kennen en daardoor regelmatig geïnformeerd te worden. Gaandeweg de loopbaan raakt men in contact met meer netwerken en organisaties, en verdiepen die contacten zich ook. Een volgende stap is meestal dat een lerarenopleider lid wordt van zo’n organisatie, netwerk of community buiten de eigen instelling. De lerarenopleider maakt gebruik van de geboden faciliteiten, participeert in discussies en kiest er bewust voor om daarin eigen praktijkervaringen, expertise en onderzoek in te brengen en te delen. De lerarenopleider wordt ‘connected professional’.

Vermeulen (2016) refereert in dit verband aan ‘connectivisme’ als leertheorie. Leren is het formeren en navigeren in netwerken. Het connectivisme heeft volgens haar *“zijn wortels in onze snelgroeïende informatie- en kennismaatschappij, waar de toegang tot kennisbronnen enorm is toegenomen, door technologieën die de verbinding met anderen mogelijk maken over de hele wereld en culturele artefacten (zoals Vygotsky ze zou noemen) zoals boeken, filmpjes en symbolen onmiddellijk beschikbaar maken”* (p. 11).

¹ Dit hoofdstuk is een bewerking en actualisering van het artikel van Marco Snoek (2011) ‘Waaruit bestaat het inhoudelijke netwerk rondom de lerarenopleidingen?’ dat deel uitmaakte van de eerste versie van de VE-LON kennisbasis lerarenopleiders.

Wenger, Trayner, & De Laat (2011) onderscheiden in hun studie over de bevordering en waardering van waarde-creatie in communities en netwerken verschillende dimensies in wat participatie in netwerken voor leraren kan betekenen. Die dimensies gelden ook voor lerarenopleiders. Deelname kan bijdragen aan verandering, verbetering of uitbreiding van:

- eigen bekwaamheden, identiteit, zelfvertrouwen
- sociale contacten
- het eigen handelen, producten die men maakt en
- het vermogen om de omgeving te beïnvloeden.

**Leraren-
opleider worden
is meestal
geen eerste stap
in een
loopbaan.**

Wenger et al. (2011) maken een onderscheid tussen netwerken en communities. Terwijl deelnemers aan communities meestal gezamenlijke doelen nastreven, vereist deelname aan een netwerk geen commitment aan een gemeenschappelijk doel. In netwerken zijn meer mogelijkheden voor spontane connecties en serendipiteit, met daarbij ook het risico dat er veel ruis is, dat systematiek ontbreekt en dat men zich laat afleiden door alle mogelijkheden die netwerken bieden.

Lerarenopleiders, vanuit hun positie als 'leraar in het kwadraat' (vgl. Murray & Male, 2005), maken doorgaans een ontwikkeling door dat ze zich niet alleen laten informeren door of lid worden/zijn van dergelijke organisaties of netwerken, maar dat ze ook bijdragen aan en verantwoordelijkheid nemen voor de verdere ontwikkeling van enkele daarvan. Zowel individueel als ook via deze organisaties, netwerken en communities kun je als lerarenopleider er ook bewust voor kiezen om bij te dragen aan het publieke debat. Cochran-Smith (2006) roept in dat verband lerarenopleiders op om zich meer te profileren als 'public intellectual'. Zoals gezegd, het ingroeien in een netwerk of community begint met het leren kennen daarvan. Het is onmogelijk om een compleet overzicht te geven, maar in dit hoofdstuk geven we de meest relevante bronnen voor lerarenopleiders aan.

Het beroep lerarenopleider

De Vereniging Lerarenopleiders Nederland VELON (<http://www.lerarenopleider.nl/velon>) is de beroepsvereniging voor lerarenopleiders met op het ogenblik ruim 1500 leden. Met dat aantal is het percentage georganiseerde lerarenopleiders in Nederland in vergelijking met andere landen bijzonder hoog. Het jaarlijkse tweedaagse congres is het ontmoetingspunt voor lerarenopleiders (instituuutopleiders en schoolopleiders) in Nederland en ook de plek om kennis en inzichten te delen en verder te ontwikkelen inzake de praktijk, het beleid en het onderzoek rond het opleiden en begeleiden van (a.s.) leraren en inzake het beroep van lerarenopleider. Daarnaast kunnen leden deelnemen aan zogenaamde themagroepen. Op dit moment zijn er vijf van dergelijke themagroepen: opleiden in de school/samen opleiden; ICT en de lerarenopleider; multiculturaliteit en diversiteit; passend onderwijs; en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in en door onderzoek. Deze themagroepen organiseren gezamenlijk de jaarlijkse VELON studiedag in november. Verder geeft de VELON samen met de VELOV (haar Vlaamse zusterorganisatie) vier keer per jaar het Tijdschrift voor Lerarenopleiders uit. Het geldt als het vaktijdschrift voor lerarenopleiders. Artikelen uit oudere jaargangen zijn via de VELON website voor iedereen toegankelijk; recente artikelen (de 2 laatste volledige jaargangen en de

lopende jaargang) alleen voor leden. Sinds 2000 heeft de VELON als een van de weinige lerarenopleidersorganisaties in de wereld een beroepsstandaard en een beroepsregister. Het aantal lerarenopleiders dat is opgenomen in het beroepsregister is de laatste jaren, mede door een gedifferentieerde aanpak en het sturen op samenhang met HRM-beleid van lerarenopleidingen, fors toegenomen.

Lerarenopleider worden

Omdat 'lerarenopleider worden' meestal niet de eerste stap in een professionele loopbaan is (je wordt lerarenopleider vanuit een andere functie), bestaat er geen vooropleiding tot lerarenopleider. Dat betekent dat je onderdeel van de beroepsgroep wordt doordat je een aanstelling krijgt bij een lerarenopleiding of de taak van schoolopleider of werkplekbegeleider krijgt toebedeeld. De bekwaamheid als lerarenopleider moet je vervolgens ontwikkelen in de praktijk, door ervaring en professionalisering. Met de toename van opleiden in de school is het professionaliseringsaanbod van lerarenopleidingen voor werkplekbegeleiders en schoolopleiders in opleidingscholen fors uitgebreid, en per regio verschillend qua programma. De informatie over dergelijke programma's is versnipperd over de sites van de afzonderlijke aanbiedende lerarenopleidingen. Pas de laatste jaren is er meer structurele aandacht voor de inductie en verdere professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in lerarenopleidingen. Meestal gebeurt dat via interne trajecten (Kools & Schildwacht, 2012; Kools et al., 2015). Sinds een wijziging in de procedure om opgenomen te worden in het beroepsregister lerarenopleiders bieden steeds meer lerarenopleidingen voor hun eigen opleiders professionaliseringstrajecten aan. Daarnaast verzorgt de Vrije Universiteit in samenwerking met enkele hogescholen een landelijke opleiding voor zowel instituutsopleiders als schoolopleiders (Geursen et al., 2012; <http://vu.nl/nl/opleidingen/opleidingsaanbod-professionals/docentenopleidingen> > opleiding lerarenopleider). In Vlaanderen zijn onlangs verschillende initiatieven samengevoegd en worden nu door een combinatie van universiteiten en hogescholen masterclasses voor lerarenopleiders aangeboden <http://velov.be/?s=masterclass>.

Vak, vakdidactiek

Vakdidactische expertisecentra

In 2007 zijn met financiële steun van de overheid landelijke expertisecentra ingericht rond de verschillende kennisdomeinen van de lerarenopleidingen. Doel was om de landelijke kennis rond (vak)didactiek te borgen. De landelijke expertisecentra spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van de (vak)didactiek rond de verschillende vakken(clusters). Ze fungeren als platforms voor opleiders en nascholers, studenten in de opleiding en docenten die zich willen bijscholen.

Het *Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken* www.expertisecentrum-mm.vu.nl is een overkoepelend expertisecentrum voor vijf vakspecifieke expertisecentra:

- *Centrum voor Educatieve Geografie* www.vakdidactiekaardrijkskunde.nl, met op deze site een online handboek vakdidactiek, en links naar lesmateriaal en (inter)nationale vaktijdschriften;
- *Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel* www.expertisecentrumeconomie.nl, met een

digitale bibliotheek met katernen over diverse vakdidactische themagebieden, publicaties over actuele vakdidactische onderwerpen en een bronnenbank met abstracts van internationale vakdidactische publicaties voor de vakken Algemene Economie en Bedrijfseconomie en daarnaast links naar lesmateriaal en aankondigingen van relevante studiedagen;

- *Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) / Expertisecentrum Geschiedenis* www.ivgd.nl met o.a. links naar eigen publicaties en projecten, links naar andere voor geschiedenisdidactiek relevante (inter)nationale websites en publicaties en een eigen nieuwsbrief;
- *Expertisecentrum Maatschappijleer* www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl, met links naar kennisbases, lesmateriaal, eigen publicaties en andere literatuur en met aankondigingen van studiedagen en nascholingscursussen;
- *Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie* www.expertisecentrum-kunsttheorie.nl, met een groot aantal thematische pagina's met daarin literatuurverwijzingen en links naar een eigen LinkedIn-groep en naar andere relevante sites, een overzicht van lopend onderzoek, aankondigingen van nascholing en trainingen, en een nieuwsbrief.

Onder de vlag van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken zijn de overkoepelend projecten 'Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken' en 'Causaal redeneren in de maatschappijwetenschappen' uitgevoerd.

Het Landelijk Expertisecentrum Lerarenopleiding Wiskunde & Rekenonderwijs ELWleR www.elwier.nl biedt ondersteuning aan de lerarenopleidingen wiskunde en rekenen.

Die ondersteuning wordt georganiseerd vanuit drie samenwerkingsverbanden/koepels:

- Panama voor de pabo, met de jaarlijkse Panama-conferentie <http://panamaconferentie.sites.uu.nl>, de uitgebreide site www.panamapost.nl en een link naar de Nederlandse Vereniging voor de Ontwikkeling van Reken-Wiskunde Onderwijs in de basisschool en op de pabo's www.nvorwo.nl;
- De samenwerkende lerarenopleidingen wiskunde SLW voor de tweedegraads lerarenopleiding, met een Wiki www.fisme.science.uu.nl/wiki/index.php/SLW. De SLW heeft de vakdidactische kennisbasis wiskunde opgesteld door koppeling van de beroepsstandaard voor de wiskundedocent (WiVa) aan door de SLW ontwikkelde materialen. In samenwerking met het APS zijn o.a. werkboeken voor de lerarenopleiding ontwikkeld;
- Het periodiek overleg tussen de vakdidactici wiskunde van de universitaire lerarenopleidingen Vadiwulo www.fi.uu.nl/wordpress/?page_id=609. Voor de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen was er vanuit ELWleR een overkoepelend project Wiskunde en ICT www.fi.uu.nl/wordpress/?page_id=663.

Het Landelijk Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen www.iclon.leidenuniv.nl/expertisecentrum-mvt werkt nauw samen met het platform lerarenopleiders van de vereniging Levende Talen <https://levendetalen.nl>, o.a. in het organiseren van conferenties (twee maal per jaar een landelijke conferentie) en de uitreiking van de Gerard Westhoff Taaldidactieprijs. Het uitgebreide online documentatiecentrum van het Expertisecentrum <http://odc.expertisecentrum-mvt.nl> is een database met links naar relevante informatie (good practices, handreikingen, resultaten van onderzoeken en rapporten) en een overzicht van relevante literatuur op het gebied van tweede-taalverwerving en vakdidactiek. Onder de auspiciën van het expertisecentrum is een professionele leergemeenschap (PLG) voor docenten Engels op scholen voor tweetalig onderwijs gestart. De laatste jaren wordt ook nauw samengewerkt met het qua

vakgebied bredere universitaire initiatief Vakdidactiek Geesteswetenschappen <https://vakdidactiekgw.nl> dat beoogt het vakdidactisch onderzoek in de alfavakken te versterken via o.a. het promotieprogramma DUDOC-ALFA en het programma Meesterschap in de Vakdidactiek met de formering van meesterschapsteams voor cultuureducatie, geschiedenis, klassieke talen, moderne vreemde talen en Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing).

Het *Landelijk Expertisecentrum Nederlands & Diversiteit LEONED* www.leoned.nl heeft in 2009 het kennisplatform 'De Taalontwikkende Leraar' gelanceerd, met een kennisbasis, praktijkvoorbeelden, weblectures en voor de diverse lerarenopleidingen taalcompetenties die leraren zelf moeten kunnen inzetten (niet alleen bij Nederlands, maar bij vrijwel alle vakken). De laatste jaren zijn de activiteiten van het centrum beperkt van omvang.

De website van het *Landelijk Expertisecentrum Natuurwetenschap en Techniek Ecent* www.ecent.nl bevat een database met ruim 250 artikelen (opleidingsmateriaal, lesmateriaal en achtergronden) over vakdidactiek in de vakken techniek, natuuronderwijs, biologie, natuurkunde, scheikunde, algemene natuurwetenschappen ANW, natuur, leven & techniek NLT, rekenen en wiskunde. De inhoud van deze artikelen varieert van samenvattingen van proefschriften tot besprekingen van interessante publicaties in vaktijdschriften en praktische ondersteuning met voorbeelden uit de lespraktijk. In elk artikel wordt aangegeven wat een leraar en/of een lerarenopleider er concreet aan heeft voor zijn of haar lespraktijk. Er is ook een maandelijks nieuwsbrief.

Het *Landelijk Expertisecentrum Onderwijs & Zorg LEOZ* www.leoz.nl is opgezet door het Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO) en wordt in stand gehouden door de hogescholen met (master)opleidingen speciale onderwijszorg (SEN). Het Expertisecentrum heeft o.a. een bronnenboek onderzoekstrategieën ontwikkeld, heeft enige tijd het digitale tijdschrift 'Meesterschap' uitgegeven en heeft onderzoek gedaan naar de generieke competenties die een leraar nodig heeft om effectief te kunnen functioneren in een inclusieve setting, op het niveau van een bachelor en een master.

Op initiatief van het Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs en de SLO is een *Kennisbank Wetenschap & Techniek op de PABO* ontwikkeld www.paboweb.nl/themas/22 en www.paboweb.nl/themas/11 met voorbeelden van good practices, programma's van de Masterclasses, een overzicht van lectoraten, overzichten van wetenschapsknooppunten en voorbeelden van samenwerking tussen opleidingen, scholen, instellingen en bedrijven.

Schoolvakinhoudelijke organisaties

Er zijn twee overkoepelende organisaties van schoolvakverenigingen:

Het *Platform Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs* www.platformmvvo.nl is de koepel van de vakverenigingen voor een groot aantal verschillende vakken in het voortgezet onderwijs. Deze vakverenigingen ondersteunen hun leden bij de ontwikkeling en kennisdeling ten aanzien van vakinhouden en vakdidactische aanpakken binnen hun vakken. Ook vakdidactici van de lerarenopleidingen zijn vaak lid van deze vakverenigingen om bij te dragen aan ontwikkeling van de vakdidactiek. De meeste vakverenigingen hebben hun eigen website en tijdschrift.

De *Federatie van onderwijsvakverenigingen* www.fvov.nl vertegenwoordigt ook een aantal vakverenigingen voor vakken in het voortgezet onderwijs, maar ook voor leerlingbegeleiders, zorgcoördinatoren en logopedisten. Naast de ontwikkeling en kennisdeling ten aanzien

van vakinhoud en vakdidactiek, werpt de FvOV zich ook op als belangenbehartiger en participeert zij ook als vakbond in cao-onderhandelingen. Ook hier geldt dat de meeste aangesloten vakverenigingen ook hun eigen website hebben.

Daarnaast is er de *Vlaams-Nederlandse Vereniging voor Lerarenopleiders primair onderwijs* NT2 www.lopon2.net. LOPON² is een Vlaams-Nederlands netwerk van lerarenopleiders Nederlands en Nederlands als tweede taal voor het primair onderwijs. Meerdere Nederlandse pabo's en Vlaamse lerarenopleidingen werken hierin samen.

Onderwijs-innovatieprogramma's

Verschillende landelijke onderwijsinnovatieprogramma's hebben hun opbrengsten via websites beschikbaar gesteld. We geven twee voorbeelden:

Onlangs is het programma *School aan Zet* www.schoolaanzet.nl/ afgesloten. Dit programma is opgezet om scholen te ondersteunen in hun ontwikkeling naar meer professionele lerende organisaties. De site bevat honderden korte artikelen en blogs met praktijkvoorbeelden en instrumenten, een online uitwerking van het Ontwikkelmodel Samen Leren Inhoud Geven, E-learningmodules en diverse tools om professionalisering(sbeleid) vorm te geven.

Het programma *InnovatieImpuls Onderwijs* had tot doel om scholen te ondersteunen bij het vinden van nieuwe manieren voor het organiseren van onderwijs. In vijf experimenten stonden vormen van groeps- en jaarlaagdoorbrekend lesgeven, teamteaching, de inzet van onderwijsassistenten en ICT centraal. Het project is in 2015 afgerond, maar www.innovatieimpulsonderwijs.nl/ speelt nog steeds een rol bij kennisdeling tussen scholen.

Portals op het terrein van onderwijs

Onder de auspiciën van de VO-Raad en de PO Raad is in 2014 het *Steunpunt Opleidingsscholen PO/VO* opgericht. Dit steunpunt ondersteunt (academische) opleidingsscholen – als samenwerkingsverband van schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen – bij het versterken van onderlinge samenwerking en kennisuitwisseling. De site www.steunpuntopleidingsscholen.nl bevat een uitgebreide kennisbank over opleiden in de school en samen opleiden en links naar alle opleidingsscholen. Regelmatig organiseert het steunpunt seminars en conferenties voor inhoudelijke expertise-uitwisseling en verdere beleidsontwikkeling.

Leraar 24 www.leraar24.nl is een onderwijs-videoplatform waar tips, ideeën en achtergronden te vinden zijn rond een groot aantal onderwijsthema's. In toenemende mate worden ook de uitkomsten van onderzoek via Leraar24 gedeeld. Leraar24 is een samenwerkingsverband van de Onderwijscoöperatie, NRO en Kennisnet.

Teleblik www.teleblik.nl is een video- en geluidsportal voor het onderwijs (account is noodzakelijk). Het bevat meer dan 90.000 video's en radioprogramma's uit de archieven van het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid, en de collectie groeit dagelijks.

Kennisnet www.kennisnet.nl is het portal voor ICT-ontwikkelingen in het Onderwijs. Sinds kort heeft Kennisnet een deel van haar activiteiten geïntegreerd met de Kennisrotonde (zie hieronder).

Wikiwijsleermiddelenplein www.wikiwijs.nl is een gezamenlijk initiatief van Kennisnet, de Open Universiteit en SLO. Het platform biedt een mix van open en gesloten lesmateriaal, informatie over lesmethodes en professionaliseringsmateriaal over het gebruik en de toepas-

sing van leermiddelen, ook in het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen. Inmiddels zijn er ruim 100.000 (digitale) lesmaterialen in opgenomen.

VO-content www.vo-content.nl bevat een uitgebreide collectie van online leermateriaal, dat beschikbaar is voor deelnemende scholen.

Informatief en up to date, ook voor de lerarenopleidingen, is de site van het *Expertisecentrum Beroepsonderwijs*, www.ecbo.nl. De nieuwsbrief van het centrum informeert over het verschijnen van publicaties over onderwijs (niet alleen het beroepsonderwijs) van een breed scala aan maatschappelijke organisaties.

Sinds enkele jaren onderhoudt het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek NRO een *Kennisportal Onderwijs* www.nro.nl/resultaten/kennisportal-onderwijs (zie verder Hoofdstuk 8: De infrastructuur van onderwijsonderzoek).

En als alle sites niet de gewenste informatie opleveren, kan men altijd nog zijn toevlucht nemen tot de Kennisrotonde www.nro.nl/welkom-bij-de-kennisrotonde. Dit loket voor snelle beantwoording van vragen uit de onderwijspraktijk is een initiatief van het Ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-raad, MBO Raad en de Onderwijscoöperatie.

Basisgegevens lerarenopleidingen

Een *overzicht van hogescholen*, met daarin verwijzingen naar de hbo-lerarenopleidingen, is te vinden op www.vereniginghogescholen.nl/hogescholen. Op basis van een rondgang langs de lerarenopleidingen heeft de Vereniging Hogescholen onlangs de brochure: ‘...Volop in beweging. De oogst van 26 gesprekken’ gepubliceerd, met daarin ook kwantitatieve gegevens over instroom en inschrijvingen van studenten. De meeste hogescholen geven op hun sites geen overzichten en personalia van hun medewerkers.

Een *overzicht van de universitaire lerarenopleidingen* met kwantitatieve gegevens is te vinden op www.universitairelerarenopleidingen.nl. Daar wordt verwezen naar de sites van de universitaire lerarenopleidingen. Die sites bevatten vervolgens ook de personalia van de medewerkers van de universitaire lerarenopleidingen.

Alle geaccrediteerde lerarenopleidingen staan geregistreerd in het *Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs* CROHO (<https://duo.nl/zakelijk> > hoger onderwijs > studentenadministratie > CROHO).

Speciale opleidingstrajecten

Naast informatie op de sites van de afzonderlijke hogescholen en universiteiten en hun lerarenopleidingen, zijn er diverse portals en sites die beogen het aanbod van lerarenopleidingen transparant en aantrekkelijker te maken en daarmee bij te dragen aan terugdringing van het lerarentekort in bepaalde vakken. Voor het voortgezet onderwijs is dat www.wordleraarinheto.nl. Daarnaast zijn er sites met informatie over speciale regelingen of speciale trajecten. Om het aantal masteropgeleide leraren in het onderwijs te vergroten zijn diverse wervings- en subsidieprogramma's gestart.

Het programma *Eerst de Klas* <http://www.eerstdeklas.nl> is geïnspireerd door Amerikaanse en Engelse voorbeelden (Teach First). Eerst de Klas is het traineeprogramma voor excellente acade-

mici die een lerarenopleiding met een traineeship in het bedrijfsleven willen combineren.

Het *OnderwijsTraineeship* www.onderwijstraineeship.nl is een tweejarig leerwerktraject waarbij de student direct start met een betaalde baan als docent op een middelbare school, een verdieppingsprogramma op maat krijgt aangeboden en een universitaire opleiding tot eerstegraads docent volgt.

De *Lerarenbeurs* biedt leraren de mogelijkheid om (in het voorjaar) een beurs aan te vragen voor het volgen van een masteropleiding naast hun werk. Deze beurs dekt de scholingskosten zoals collegegelden, maar geeft ook de mogelijkheid om studieverlof te krijgen van een dag in de week. De Lerarenbeurs kan niet alleen gebruikt worden voor het volgen van masteropleidingen, maar ook om bijvoorbeeld een tweede bevoegdheid te halen. Een bijzondere variant van de lerarenbeurs is het programma *Vierslagleren* (www.voion.nl > Vierslagleren), waar ervaren en startende leraren samen een lerarenbeurs kunnen aanvragen voor een masteropleiding en extra gefaciliteerd worden.

Om de mogelijkheden van universitaire masteropleidingen onder de aandacht van studenten van (andere) bachelor- en masteropleidingen te brengen heeft het arbeidsmarktplatform voor het voortgezet onderwijs VOION de website <http://www.mastersvoorhetvo.nl> gecreëerd. Studenten die een lerarenopleiding in een tekortvak gaan volgen kunnen vervolgens via deze website een extra tegemoetkoming in de studiekosten aanvragen.

Om het tekort aan leraren in de exacte vakken en de moderne vreemde talen terug te dringen, verzorgen de universiteiten gezamenlijk via de projecten *Mastermath* www.mastermath.nl, *Nat4All* <http://natk4all.nl>, *Chem4All* <http://chem4all.nl>, *Inf4All* <http://inf4all.nl> en *Masterlanguage* <http://masterlanguage.nl> vakinhoudelijke schakeltrajecten, waarmee ook studenten met minder verwante bachelor- en masteropleidingen kunnen worden toegelaten tot de universitaire lerarenopleiding. Voor het terugdringen van de lerarentekorten bij de klassieke talen is het landelijk traject *Scholae* www.fgw.vu.nl/nl/opleidingen/meer-onderwijs/scholae/ ontworpen.

De academische lerarenopleidingen basisonderwijs, de trajecten waarin degenen met een vwo-diploma in vier jaar zowel een wo-bachelorgetuigschrift pedagogiek of onderwijskunde als een hbo-bachelorgetuigschrift van een lerarenopleiding basisonderwijs kunnen behalen, hebben hun aanbod gebundeld op <http://www.netwerk-academische-pabos.nl>.

Kwaliteit en beleid lerarenopleidingen

Kaders in wet- en regelgeving

Wet- en regelgeving staat op www.wetten.overheid.nl. De wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) is te vinden op <http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682>. Centrale beleidsdocumenten van het Ministerie met betrekking tot lerarenbeleid en lerarenopleidingen zijn *Leraar 2020 – een krachtig beroep* (www.rijksoverheid.nl > onderwerpen > werken in het onderwijs > Actieplan Leraar 2020) en de *Lerarenagenda 2013-2020*. Naar aanleiding van laatstgenoemd beleidsdocument is ook een aparte website gelanceerd www.delerarenagenda.nl met daarin informatie over activiteiten die mede voortvloeien uit deze agenda.

De *Onderwijscoöperatie* heeft gewijzigde *Bekwaamheidseisen van leraren* (die hoogstwaarschijnlijk van kracht worden in de zomer van 2017) per onderwijssector opgesteld <http://bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl>.

Algemeen beleid

Het (lange termijn) beleid ten aanzien van lerarenopleidingen wordt beïnvloed door nationale studies en adviezen van landelijke adviesorganen. Voorbeelden zijn de adviezen 'Kwaliteit in het hoger onderwijs' (Onderwijsraad, 2015) en 'De volle breedte van onderwijs-kwaliteit' (Onderwijsraad, 2016) van de *Onderwijsraad* www.onderwijsraad.nl, 'Kansrijk Onderwijsbeleid' van het *Centraal Plan Bureau* www.cpb.nl (Centraal Plan Bureau, 2016) en van de *Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid* WRR www.wrr.nl het advies 'Naar een lerende economie' (WRR, 2013). Medebepalend voor de discussies over hoe het onderwijs-curriculum van de toekomst er uit moet zien is bijvoorbeeld het eindrapport van het *Platform Onderwijs 2032* <http://onsonderwijs2032.nl> (PlatformOnderwijs2032, 2016).

Scienceguide is een belangrijke bron voor actuele beleidsdiscussies in het hoger onderwijs in het algemeen, met een speciaal dossier over leraren: <http://www.scienceguide.nl/dossier.aspx?id=28>.

Landelijke overleggen ten behoeve van beleid lerarenopleidingen.

Voor de pabo's is er het *Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs* (LOBO). Het LOBO onderhoudt het informatiekanaal voor de lerarenopleidingen basisonderwijs www.paboweb.nl.

De directeurs van de hbo-lerarenopleidingen komen bijeen in het *Algemeen Directeuren-overleg Educatieve Faculteiten* ADEF. Als informatiekanaal voor de lerarenopleidingen in het voortgezet onderwijs onderhoudt ADEF de site www.leroweb.nl en een bijbehorende digitale nieuwsbrief. Op de site zijn aankondigingen te vinden voor landelijke activiteiten op het terrein van de lerarenopleidingen en informatie over nieuwe beleidsontwikkelingen en daarnaast informatieve dossiers over onderwerpen als bekwaamheidseisen, diversiteit, maatwerktrajecten, etc.

De Vereniging Hogescholen wordt op het terrein van lerarenopleidingen geadviseerd door het Sectoraal Adviescollege Hoger Pedagogisch Onderwijs (SAC-HPO), waarin leidinggeven-den vanuit de lerarenopleidingen zitting hebben.

De directeurs van de universitaire lerarenopleidingen komen bijeen in de *Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen* ICL www.universitairelerarenopleidingen.nl.

Kwaliteitsbeoordelingen en Accreditatie

De *Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie* NVAO is verantwoordelijk voor accreditatie van de lerarenopleidingen. Een overzicht van hoe het accreditatiestelsel werkt is te vinden in de beoordelingskaders voor het accreditatiestelsel in het hoger onderwijs (NVAO, 2014; <https://nvaio.net> > procedures > beoordelingskaders). Op de site van de NVAO zijn ook de oordelen van de visitatiecommissies over afzonderlijke opleidingen te lezen. De periodieke beoordeling komt tot stand op basis van een discussie met 'peers' (een visitatiepanel) over de inhoud en kwaliteit van de opleiding en is gericht op drie vragen: 1. Wat beoogt de opleiding?, 2. Hoe realiseert de opleiding dit? en 3. Worden de doelstellingen bereikt?

Deze vragen zijn vertaald in vier standaarden. Over deze standaarden geeft een visitatie-panel een gemotiveerd oordeel op een vierpuntsschaal: onvoldoende, voldoende, goed of excellent. Vervolgens geeft het panel in een visitatierapport een gemotiveerd eindoordeel over de kwaliteit van de opleiding(en) als geheel, ook op de vierpuntsschaal. Bij de lerarenopleidingen is het gebruikelijk dat visitaties in clusters van lerarenopleidingen plaats vinden. In sommige gevallen schrijft de visitatiecommissie dan ook een State of the Art-report (zie o.a. QANU, 2015; www.qanu.nl > onderwijsvisitaties > state-of-the-art rapporten). Ook de NVAO zelf maakt systeembrede analyses, o.a. over de universitaire lerarenopleidingen (NVAO, 2016, <https://nvaio.net> > publicaties > 4 april 2016), de tweedegraads lerarenopleidingen (<https://nvaio.net> > publicaties > 31 maart 2016) en de lerarenopleidingen basisonderwijs (<https://nvaio.net> > publicaties > 14 juli 2015).

Naast de beoordeling van bachelor- en masteropleidingen heeft de Minister aan de NVAO gevraagd ook specifieke arrangementen te beoordelen. Dat heeft geleid tot toetsingskaders voor (academische) opleidingsscholen, educatieve minoren aan de universiteiten en afstudeerrichtingen bij de tweedegraads lerarenopleidingen, zoals het traject pedagogisch didactisch getuigschrift voor het mbo en de educatieve minor beroepsonderwijs (<https://www.nvaio.net> > procedures > beoordelingskaders).

Regelmatig worden onderzoeken uitgezet die ook een kwaliteitsoordeel over de lerarenopleidingen behelzen. Vrijwel jaarlijks geeft het Ministerie aan Regioplan opdracht om leraren en directeurs van scholen over onder meer de kwaliteit van afgestudeerden van pabo's, andere hbo-lerarenopleidingen, universitaire lerarenopleidingen en educatieve minoren te bevragen (zie o.a. Regioplan, 2014). De Inspectie van het Onderwijs heeft recent afgestudeerden van deze lerarenopleidingen bevraagd om een oordeel te geven over hun opleiding (Inspectie van het Onderwijs, 2016; www.onderwijsinspectie.nl > zoek > lerarenopleidingen).

In opdracht van de VSNU en de Vereniging Hogescholen wordt jaarlijks de *Nationale Alumni Enquête* (voorheen de WO-monitor en de HBO-monitor) gehouden, waarin alumni ook een oordeel gevraagd wordt over de door hun genoten opleiding http://www.vsnu.nl/f_c_masterstudenten_arbeidsmarkt.html. Het Research Centrum Onderwijs-Arbeidsmarkt bevraagt ook de werkgevers (o.a. <http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl> > publicaties > rapporten > 2016 > Wat verwachten werkgevers van HBO afgestudeerden; > 2015 > De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2020).

Daarnaast is er jaarlijks de ho-brede *Nationale Studenten Enquête* www.studiekeuze123.nl/over-de-nse, die veel gebruikt wordt door scholieren en studenten die een (vervolg)opleiding gaan kiezen.

Tenslotte vraagt het Ministerie regelmatig aan een onderzoeksbureau om een evaluatierapport te schrijven over de effecten van een nieuwe beleidsmaatregel. Voorbeelden zijn Ecorys (2012) over de invoering van de educatieve minor bij universiteiten www.ecorys.nl/projecten/nieuwe-wegen-naar-het-leraarschap-de-educatieve-minor, het Centraal Plan Bureau (2015) over de invoering van de lerarenbeurs (www.cpb.nl > zoeken invoering lerarenbeurs) en SEO Economisch Onderzoek over de effecten van masteropleidingen op leraren en hun omgeving (SEO, 2016; <http://www.seo.nl> > publicaties > rapporten > 18.01.2016).

Kaders opgesteld door lerarenopleidingen gezamenlijk

Kennisbases hbo lerarenopleidingen

Het project *10voordeleraar* www.10voordeleraar.nl heeft geleid tot een uitgebreide verzameling kennisbases voor vrijwel alle vakken van de tweedegraads en eerstegraads hbo-lerarenopleidingen en de pabo's, met landelijke kennistoetsen en een systeem van peer-review. Een heldere samenvatting van doelen en activiteiten van dit project is te vinden in het jaarverslag 2015 (10voordeleraar, 2016).

Vakbekwaamheidseisen universitaire lerarenopleidingen

Voor de universitaire lerarenopleidingen zijn de in 2007 vastgestelde en in vergelijking met de hbo-kennisbases veel globalere vakinhoudelijke bekwaamheidseisen leidend (VSNU, 2007). Voor enkele tekortvakken in het bèta-domein en voor de moderne vreemde talen zijn deze vakinhoudelijke eisen inmiddels aangepast (www.universitairelerarenopleidingen.nl). In de door de overheid vastgestelde verwantschapstabel educatieve minoren <http://wetten.overheid.nl/BWBR0028148> is beschreven met welke wo-bacheloropleidingen een educatieve minor gecombineerd kan worden en voor welk vak in de onderbouw van het vo en vmbo-t deze combinatie een bevoegdheid oplevert.

Arbeidsmarktgegevens en -ramingen

Activiteiten, projecten en onderzoeken met betrekking tot de arbeidsmarkt van het primair onderwijs zijn belegd bij het *Arbeidsmarktplatform po* <http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl>, ondersteund door het CAOP (Centrum voor Arbeidsverhoudingen Overheidspersoneel). *Statistiek ArbeidsMarkt OnderwijsSectoren* (Stamos) verzamelt kwantitatieve data betreffende de onderwijsmarkt en ontsluit die data via de zeer informatieve site <http://www.stamos.nl/index.rfx>. Naast data over het verleden en de huidige situatie van de arbeidsmarkt zijn er ook arbeidsmarkttramingen te vinden op deze site. Deze ramingen zijn onder meer van belang om beter in beeld te krijgen voor welke vakken van het onderwijs in welke omvang en regio de komende jaren een tekort of overschot aan leraren wordt verwacht. Ook geeft de site informatie over (het ontbreken van) diversiteit van de beroepsgroep (zoals de man-vrouw verhouding bij de pabo's). De gegevens zijn vaak aanleiding voor het entameren van specifieke stimuleringsmaatregelen door het Ministerie, met name in de bètavakken (o.a. via het Platform Bèta-techniek <https://www.platformbetatechniek.nl> en regionaal bètapartners <http://www.itsacademy.nl/betapartners>) en bij de talen (o.a. via Regieorgaan Geesteswetenschappen, in het bijzonder activiteiten in het kader van het actieplan 'Meer goedopgeleide leraren in de schooltalen' http://www.regiegeesteswetenschappen.nl/p/26.html?article_id=18&m). De data voor de ramingen zijn ontleend aan studies van Centerdata www.centerdata.nl/nl/onderwijs-en-arbeidsmarkt, zoals de Loopbaanmonitor over de ontwikkeling van de arbeidsmarktpositie van recent afgestudeerde leraren (oa. Centerdata 2015a en 2015b). Tevens publiceerde het ITS Nijmegen tot haar opheffing in 2016 jaarlijks een arbeidsmarktbarometer (bijvoorbeeld <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r2045.pdf>). Ook Regioplan publiceert regelmatig gegevens over de onderwijsarbeidsmarkt www.regioplan.nl/kennisgebieden/onderwijs_2, zoals de barometer Onderwijsarbeidsmarkt (www.regioplan.nl > publicaties > lopende projecten > mrt 2016) en de jaarlijkse publicaties Onderwijs Werkt! (o.a. www.regioplan.nl > publicaties > okt 2015).

Verder publiceert het Ministerie veel achtergrondinformatie over de onderwijsarbeidsmarkt via de website *Onderwijs in Cijfers* (samen met CBS en DUO) <https://www.onderwijsincijfers.nl>.

Voor docenten in het hbo is er *Zestor*, www.zestor.nl, het arbeidsmarkt- en opleidingsfonds hbo. Met het fonds bevorderen en ondersteunen cao-partijen vernieuwende activiteiten in de sector op het gebied van arbeidsmarkt- en HRM-beleid. Deze activiteiten zijn erop gericht hogescholen en hun medewerkers optimaal te laten functioneren.

Sectororganisaties

Werkgevers

De werkgevers van de verschillende onderwijssectoren zijn per sector verenigd in zogenaamde sectorraden.

De *PO-Raad* www.poraad.nl is de sectororganisatie voor het primair onderwijs (po). De vereniging behartigt de gemeenschappelijke belangen van de schoolbesturen in het basis-onderwijs, speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs. De PO-Raad richt zich op drie grote domeinen: bekostiging, werkgeverschap en de hoofdlijnen van het onderwijs-beleid. Een van de beleidsterreinen is het opleiden en de verdere ontwikkeling van leraren www.poraad.nl/themas/opleiden-ontwikkelen-en-onderzoeken/opleiden-en-ontwikkelen-leraren. De PO-Raad ontwikkelt diverse tools om scholen en hun besturen te helpen bij de ontwikkeling van hun leraren. Ze geeft daarnaast inzicht in diverse observatie-instrumenten en vaardigheidsmeters die scholen en hun besturen kunnen gebruiken om de vaardigheden van leraren te meten en beoordelen. Ze werkt daarnaast in overleg met de VSNU aan het mogelijk maken van een universitaire lerarenopleiding.

**Werkgevers
en werknemers
zijn verenigd
in hun eigen
organisaties.**

De *VO-raad* www.vo-raad.nl is de vereniging en belangenbehartiger van schoolbesturen en scholen in het voortgezet onderwijs. Begin 2014 heeft de vo-sector haar ambities voor de komende jaren vastgelegd in het sectorakkoord vo <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Sectorakkoord/Sectorakkoord-VO-OCW.pdf>. Een belangrijk thema waarin de VO-raad haar leden ondersteunt heeft betrekking op de professionalisering van docenten. Daarvoor is op de website een apart thema gecreëerd: <http://www.vo-raad.nl/themas/professionalisering-docenten>. Onlangs heeft de VO-raad een onderzoek onder haar leden laten uitvoeren naar de behoefte aan scholingsprogramma's en masteropleidingen.

Tevens verscheen in het voorjaar van 2016 een actieplan ten aanzien van professionalisering van leraren: http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Professionalisering%20docenten/201604_Actieplansterkevo-sector.pdf. Op basis van dergelijke onderzoeken en actieplannen overlegt de VO-raad namens de sector met het ministerie, de VSNU en de Vereniging Hogescholen over het versterken van de kwaliteit van de hbo- en wo-lerarenopleidingen en wat de sector van (afgestudeerde) leraren verwacht. De VO-Raad geeft een zeer frequent verschijnende digitale nieuwsbrief VO-Actueel uit en het gratis digitale maandblad VO Magazine <http://www.vo-raad.nl/publicaties>.

De MBO Raad www.mбораad.nl is de brancheorganisatie van de onderwijsinstellingen in het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Bij de MBO Raad zijn alle onderwijsinstellingen in de mbo-sector aangesloten. De MBO Raad behartigt de gemeenschappelijke belangen van de aangesloten leden, biedt diensten aan en onderneemt gezamenlijke activiteiten die samenhangen met deze belangenbehartiging. Sinds enkele jaren is er meer aandacht voor de opleiding en professionele ontwikkeling van leraren in het mbo, onder meer door het creëren van opleidingsscholen als samenwerkingsverband van mbo-instellingen en lerarenopleidingen en een afstudeerrichting beroepsgericht onderwijs binnen de tweedegraads lerarenopleidingen.

Werknemersorganisaties

De *Algemene Onderwijsbond AOb* www.aob.nl is de grootste vakvereniging in het onderwijs. Het door de AOB uitgegeven Onderwijsblad heeft regelmatig opiniërende artikelen over de lerarenopleidingen.

CNV Onderwijs www.cnvo.nl is de andere grote vakvereniging voor iedereen die werkt in één van de onderwijssectoren van het primair- tot en met het hoger beroepsonderwijs. Ook studenten van lerarenopleidingen kunnen lid worden.

De *Federatie van Onderwijsvakorganisaties FvOv* www.fvov.nl draagt zorg voor de arbeidsvoorwaardelijke belangenbehartiging van leden van een aantal schoolvakinhoudelijke organisaties.

Deze drie organisaties vormen samen met het Platform van Vakinhoudelijke Verenigingen voor het Voortgezet Onderwijs en Beter Onderwijs Nederland (BON) het bestuur van de *Onderwijscoöperatie*, de formele gesprekspartner van het Ministerie als het gaat om zaken die te maken hebben met de professionaliteit van de leraar: www.onderwijscooperatie.nl. De Onderwijscoöperatie houdt zich bezig met de kwaliteit van het beroep (bekwaamheidseisen en register), het imago van de leraar (Dag van de Leraar, de Leraar van het Jaar en het jaarlijkse Lerarencongres) en met de professionele ruimte van de leraar (via het LerarenOntwikkelFonds en de ondersteuning van professionele leergemeenschappen).

Voor lerarenopleiders relevante Nederlandse tijdschriften

Binnen het Nederlandse taalgebied zijn er verschillende tijdschriften die specifiek gericht zijn op de lerarenopleidingen of het hoger onderwijs.

Het meest specifieke lerarenopleiderstijdschrift is het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, een gezamenlijke uitgave van VELON en VELOV <http://www.lerarenopleider.nl/velon/tijdschrift>. De meeste artikelen (vanaf 2001) zijn toegankelijk via het openbare deel van deze website, met uitzondering van de twee meest recente jaargangen. Deze artikelen kunnen alleen worden gedownload door leden.

Pedagogische Studiën is het wetenschappelijke peer-reviewed tijdschrift van de Vereniging van Onderwijsresearch VOR en het Vlaams Forum voor Onderwijsresearch VFO www.vorsite.nl/nl/pedagogische_studien. Het bevat vooral verslagen van empirisch onderzoek en daarnaast ook reviews en wetenschappelijk onderbouwde opiniërende artikelen over onderwijsthema's.

Didactief <http://www.didactiefonline.nl> is een maandelijks vaktijdschrift waarin in korte artikelen relevant onderzoek en beleidsthema's aan de orde komen. Abonnees hebben toegang tot het online-archief van het tijdschrift.

De Nieuwe Meso <http://www.denieuwemeso.nl> is het vakblad voor leidinggevend en voorgezet onderwijs en het mbo. Het bevat ook regelmatig artikelen over de lerarenopleiding en verdere professionele ontwikkeling van leraren.

Onderzoek van Onderwijs is een uitgave van het *Expertisenetwerk Hoger Onderwijs*. Het is het vakblad voor onderwijsadviseurs en docentenopleiders hoger onderwijs met aandacht voor onderzoek in het hoger onderwijs en voor publicaties over de uitkomsten van onderwijskundig en didactisch onderzoek in de praktijk van het hoger onderwijs www.ehon.nl/publicaties/tijdschrift-onderzoek-van-onderwijs.

TH&MA <http://www.themahogeronderwijs.org> is het vakblad voor managers, bestuurders en leidinggevend aan universiteiten en hogescholen in Vlaanderen en Nederland. Het informeert over de laatste trends in het hoger onderwijs. Regelmatig verschijnen er themanummers.

OnderwijsInnovatie is een kwartaalblad van de Open Universiteit. Het behandelt onderwerpen die te maken hebben met innovaties in het gehele hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een gratis abonnement is aan te vragen via <https://www.ou.nl/web/onderzoek/tijdschrift-onderwijsinnovatie>.

Internationaal

Het *Centrum voor de Internationalisering van de Lerarenopleidingen* CILO is één van de netwerken van het Europees Platform-NUFFIC. CILO heeft tot doel het bevorderen van de kwaliteit van de internationalisering in het (opleidings)onderwijs <https://www.epnuffic.nl/hoger-onderwijs/netwerken/netwerken?searchterm=cilo>.

Er zijn verschillende internationale en buitenlandse organisaties, netwerken en communities die specifiek gericht zijn op lerarenopleidingen en lerarenopleiders. De meeste netwerken organiseren jaarlijkse conferenties en sommige geven ook een eigen tijdschrift uit. De belangrijkste vermelden we hieronder.

De *Vereniging voor Lerarenopleiders in Vlaanderen* (VELOV) <https://velov.wordpress.com> is de Vlaamse zusterorganisatie van de VELON. VELOV en VELON geven samen het Tijdschrift voor lerarenopleiders uit. In 2012 lanceerde de VELOV het 'Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider'. Deze publicatie was een belangrijke stap in de bewustwording rond de professionalisering van lerarenopleiders in Vlaanderen. Inmiddels is er een tweede versie <https://velov.files.wordpress.com/2013/07/metsvan-den-hauwe-2015.pdf>. De status van het ontwikkelingsprofiel is vergelijkbaar met de beroepsstandaard in Nederland. VELOV is mede-organisator van de Vlaamse Masterclass voor Lerarenopleiders. Ongeveer één keer in de vier jaar organiseren VELOV en VELON samen het Congres voor Lerarenopleiders. In de tussenliggende jaren doen zij dat apart.

De *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE) www.atee1.org is de Europese organisatie voor lerarenopleiders en lerarenopleidingen. De ATEE zorgt ook voor de uitgave en redactie van

het European Journal of Teacher Education. Jaarlijks organiseert de ATEE eind augustus een congres. Daarnaast is er een winterconferentie (meestal in het voorjaar), georganiseerd door één van de Research & Development Communities (RDCs). Deze RDC's vormen de kern van de organisatie http://www.atee1.org/research_and_development_communities. Eén van de grootste is de RDC Professional Development of Teacher Educators <http://pdte.macam.ac.il>, die ook een eigen nieuwsbrief uitgeeft (opgeven bij q.kools@fontys.nl). De proceedings van het door deze RDC in 2012 georganiseerde wintercongres bevatten een keur van interessante artikelen over het beroep lerarenopleider (Vaz-Rebello e.a. eds., 2015). Een ander resultaat van het werk van deze RDC is het boek *Becoming a Teacher Educator* (Swennen & Van der Klink, 2012).

De *Association of Teacher Educators* (ATE) www.ate1.org is de pendant van de VELON in de VS. Het was de eerste organisatie die eind jaren negentig een beroepsstandaard voor lerarenopleiders publiceerde <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>. De ATE geeft het tijdschrift *Action in Teacher Education* uit.

In Australië is de *Australian Teacher Education Association* (ATEA) <https://atea.edu.au> de belangrijkste vereniging van lerarenopleiders. Onder haar hoede wordt het gerenommeerde tijdschrift *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* uitgegeven.

In Zwitserland zijn de lerarenopleiders verenigd in de *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Deze organisatie verzorgt de *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung* www.bzl-online.ch.

Van recente datum is het *International Forum for Teacher Educator Development* InFo-TED www.ntnu.edu/info-ted, een internationaal netwerk van lerarenopleiders-onderzoekers op het terrein van de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Het netwerk heeft onlangs een Erasmus+ subsidie ontvangen om een Europees digitaal leerplatform voor lerarenopleiders te ontwikkelen en een internationale summerschool voor lerarenopleiders te organiseren. InFo-TED heeft daarnaast een Europese survey-studie gedaan naar het beroep, de onderzoekende houding en de leerbehoeften van lerarenopleiders.

NAFOL <http://nafol.net/about-2/> is een Noorse organisatie waar lerarenopleiders die onderzoek doen en/of promoveren op een thema op het terrein van lerarenopleidingen begeleid worden. Inmiddels hebben honderden lerarenopleiders een dergelijk traject bij NAFOL gevolgd. NAFOL organiseert voor hen ook bijeenkomsten met lerarenopleiders uit andere landen.

Het *European doctorate in teacher education* (EDiTE) www.edite.eu is een Europees project waarin jonge onderzoekers de gelegenheid hebben deel te nemen aan het onderzoeksprogramma *Transformative Teacher Learning for Better Student Learning within an Emerging European Context*. De bedoeling is dat EDiTE uitgroeit tot een Europees netwerk van academici, praktijkmensen en beleidsmakers voor innovaties op het terrein van de lerarenopleidingen.

Het *European Network on Teacher Education Policies* (ENTEP) is een Europees beleidsnetwerk rond lerarenopleidingen dat voornamelijk bestaat uit vertegenwoordigers van ministeries <http://entep.unibuc.eu/>.

Het *Teacher Education Policy in Europe Network* (TEPE) <http://tepe.wordpress.com> is ontstaan uit netwerken rond diverse Europese samenwerkingsprojecten op het terrein van lerarenoplei-

dingen. Het is gericht op de bevordering van onderzoek over kwaliteit en beleid van en de Europese dimensie in lerarenopleidingen en organiseert jaarlijks een internationale conferentie.

Het *European Teacher Education Network* (ETEN). www.eten-online.org is een internationaal verband van lerarenopleidingen (meest hogescholen of colleges). Het organiseert jaarlijks een internationale conferentie en geeft ook een tijdschrift uit: *Journal of the European Teacher Education Network*.

De *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE) www.aacte.org is in de VS de vereniging van hoger onderwijs instellingen die lerarenopleidingen verzorgen. Het door haar uitgegeven peer-reviewed *Journal of Teacher Education* bevat artikelen over beleid, praktijk en onderzoek op het terrein van lerarenopleidingen.

De *Council for the Accreditation of Educator Preparation* <http://caepnet.org> in de VS is in 2012 ontstaan uit een fusie van de National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) en de Teacher Education Accreditation Council. Het is interessant om de standaarden en beoordelingscriteria van deze organisatie <http://caepnet.org/standards/introduction> te vergelijken met die van de NVAO.

De *International Professional Development Association* (IPDA) www.ipda.org.uk is een organisatie in op het terrein van professionele ontwikkeling en nascholing van leraren. Het peer-reviewed tijdschrift *Professional Development in Education* bevat veel case-studies op het terrein van nascholing en de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders.

De *International Study Association on Teachers and Teaching* ISATT <https://www.isatt.net> is een oorspronkelijk in Nederland opgerichte internationale vereniging van onderwijsonderzoekers, vooral gericht op het leraarschap in al zijn facetten. *Teachers and Teaching – Theory and Practice* is het door deze vereniging uitgegeven tijdschrift.

De *American Educational Research Association* AERA www.aera.net is wellicht de meest gerenommeerde organisatie op het terrein van onderwijsonderzoek. Het jaarlijkse congres is hét ontmoetingspunt voor onderwijsonderzoekers uit de hele wereld. AERA heeft verschillende divisies, waaronder Division K: Teaching & Teacher Education. Daarnaast zijn er tegen de 200 Special Interest Groups (SIG's). Eén van die SIGs is S-STEP (Self Study of Teacher Education Practices). Deze SIG heeft haar eigen tijdschrift: *Studying Teacher Education* www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=cste20 en organiseert de tweejaarlijkse Castle-conferenties www.castleconference.com.

De *International Society for Technology in Education* (ISTE) www.iste.org is een community van lerarenopleiders op het terrein van ICT in het Onderwijs. Tijdschrift van ISTE is het *Journal of Digital Learning in Teacher Education*.

Het *MOFET-instituut* in Israël www.mofet.macam.ac.il heeft op haar website een internationaal portal met een literatuurattending van wetenschappelijke artikelen op het terrein van lerarenopleidingen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders <http://itec.macam.ac.il/portal/>. Daarnaast organiseert MOFET regelmatig webinars voor lerarenopleiders.

Internationale invloeden m.b.t. de kwaliteit en het beleid m.b.t. lerarenopleidingen

Het beleid vanuit het ministerie staat niet los van internationale ontwikkelingen. Die internationale ontwikkelingen komen op verschillende manieren terug in het beleid.

Allereerst doet de *OECD* veel vergelijkend internationaal onderzoek naar onderwijs. Naast het PISA en TIMSS onderzoek naar taal- en rekenprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs doet de OECD ook onderzoek naar leraren en schoolleiders. De Teaching and Learning International Survey TALIS brengt in kaart welke didactiek leraren in verschillende landen gebruiken, hoe zij hun werk ervaren en welke scholingsmogelijkheden zij hebben en gebruiken. Minstens zo belangrijk zijn de jaarlijkse rapporten 'Education at a Glance en specifieke landenrapporten, zoals bijvoorbeeld de review van het onderwijs in Nederland (OECD, 2016). De OECD organiseert ook jaarlijks de International Summit on the Teaching Profession, waarin ministers en de voorzitters van onderwijsvakbonden uit een selecte groep landen beleidservaringen rond het beroep van leraar uitwisselen <http://asiasociety.org/global-cities-education-network/international-summit-teaching-profession>. In 2013 was de Summit in Amsterdam.

Op verzoek van het Ministerie maakt een expertgroep vanuit de OECD zo nu en dan een analyse van het Nederlandse onderwijssysteem. In het rapport van de laatste systeemreview in 2016 wordt geconstateerd dat het Nederlandse onderwijs goed presteert. Tegelijk valt het de expertgroep op dat de kwaliteit van de instroom van de lerarenopleidingen lager is dan in veel andere landen en in veel andere beroepen (OECD, 2016). In het voorjaar van 2017 zal een OECD delegatie een specifieke analyse maken van de lerarenopleidingen in Nederland in het kader van het OECD project International Teacher Preparation www.oecd.org/edu/school/talis-initial-teacher-preparation-study.htm.

Een tweede invloedrijke bron voor het nationale beleid rond lerarenopleidingen is het werk van de *Europese Commissie*. Hoewel de Europese Commissie formeel geen zeggenschap heeft op het domein van onderwijs, is er een proces van 'peer learning' waarin lidstaten beleidsaanpakken uitwisselen. Een van die peer learning groepen, de ET2020 Working Group on Schools Policy, heeft onder andere betrekking op leraren en lerarenopleidingen http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/index_en.htm. Vanuit dit proces zijn verschillende adviezen gepubliceerd over thema's zoals inductie, de kwaliteit van lerarenopleiders, samenwerkend leren binnen de lerarenopleidingen, en de governance van de lerarenopleidingen (Snoek, 2013; European Commission, 2013; ET2020 Working Group on Schools Policy, 2015).

Een waardevolle gegevensbron over onderwijs in Europa is *Eurydice* van de Europese Commissie https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page. Dit portal geeft toegang tot Europese beleidspublicaties en rapporten. Daarnaast is er over elk EU land specifieke landeninformatie op het terrein van onderwijs te vinden. Eurydice geeft ook zelf rapporten uit over specifieke thema's, bijv. over het lerarenberoep met daarin ook informatie over lerarenopleidingen in Europa (Eurydice, 2015).

Ten slotte laten de bewindslieden zich ook inspireren door concrete voorbeelden van praktijk en beleid in verschillende landen. Finland was lang een 'lichtend' voorbeeld als één van de hoogst scorende landen in de PISA ranking en als land waar alle leraren een masterkwalificatie hebben. Naar aanleiding van een bezoek aan een lerarenopleiding in Boston sprak de

minister onlangs lerarenopleiders toe op het Congres voor Lerarenopleiders www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2015/03/26/de-leraar-als-uitvinder, en een studiebezoek aan Singapore gaf het ministerie inspiratie om na te denken over loopbanen voor leraren <http://www.aob.nl/default.aspx?id=51&article=51895>.

Rapporten en reviews over (beleid) lerarenopleidingen in andere landen

In verschillende landen zijn er de afgelopen jaren trajecten geweest waarbij, vaak op basis van uitgebreide consultaties en deelonderzoeken, adviezen worden uitgebracht aan de nationale regering over de inrichting van de lerarenopleidingen. Opvallend is dat deze rapporten (tot nu toe) nauwelijks een rol spelen in de debatten over het opleiden van leraren in Nederland.

Het invloedrijke Schotse rapport van Donaldson (2010) houdt een warm pleidooi voor een stelsel en curriculum van lerarenopleidingen dat aansluit op wat leraren in de 21^e eeuw nodig hebben.

Het op diverse deelonderzoeken gebaseerde rapport van de *British Educational Research Association* BERA (2014) gaat vooral over de rol die onderzoek speelt en kan spelen in de lerarenopleiding.

Het Ierse rapport van Conway et al. (2009) is vooral bedoeld om de vraag te beantwoorden hoe een goede relatie gelegd kan worden tussen de initiële lerarenopleiding en de eerste jaren van het leraarschap, en hoe het beste een min of meer geformaliseerde inductieperiode kan worden gerealiseerd.

In Vlaanderen publiceerde de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen onder leiding van Biesta in 2013 een uitgebreid advies over de inrichting van de lerarenopleidingen in Vlaanderen (Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen, 2013). Naast herstructurering van het stelsel werd daarin sterk gepleit voor formalisering van aanvangsbegeleiding van leraren in de eerste jaren van hun beroepsuitoefening. Naar aanleiding van dit rapport zijn destijds beleidsgroepen rond diverse thema's samengesteld met daarin een groot aantal stakeholders, die uiteindelijk met een gezamenlijk eindrapport kwamen (Departement Onderwijs en Vorming, 2014; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/Beleidsgroepen-lerarenopleiding.htm).

In Australië heeft een commissie zich gebogen over de effectiviteit van verschillende programma's van lerarenopleidingen, o.a. door de ogen van afgestudeerden en beginnende leraren (Mayer et al., 2015).

Connected professionals weten nieuwe bronnen aan te boren en op waarde en relevantie te schatten.

Tot slot

Verdiepen en verbreden van je netwerk is vaak een combinatie van gerichte actie en 'serendipiteit': het toevallig iets of iemand tegenkomen waardoor of door wie je wordt geboeid. Wellicht geeft het bovenstaande je aanleiding om je meer specifiek in een deel-terrein te verdiepen.

Tegelijkertijd is het aantal bronnen vrijwel onbeperkt en is het bovenstaande een selectie van wat op dit moment beschikbaar is. ‘Connected professionals’ hebben een open blik, weten snel nieuwe bronnen te vinden en aan te boren, maar zijn ook in balans door deze snel op relevantie en waarde voor de eigen praktijk en verdere professionalisering te kunnen beoordelen. Die balans te vinden en te houden is een belangrijke en vaak onderschatte bekwaamheid voor lerarenopleiders.

Referenties

- 10voordeleraar (2016). *Jaarverslag 2015*. Den Haag: Vereniging Hogescholen – 10voorde leraar.
- British Educational Research Association (BERA) (2014). *Research and the Teaching Profession. Building the capacity for a self-improving education system*. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education. London: British Educational Research Association.
- Centerdata (2015a). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel 2015-2025. Update oktober 2015*. Tilburg: Centerdata.
- Centerdata (2015b). *Loopbaanmonitor Onderwijs. Microdata: 2006-2013. Enquête: 2014-2015*. Tilburg: Centerdata. www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/10/13/loopbaanmonitor-2015
- Centraal Plan Bureau (2016). *Kansrijk Onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Plan Bureau. www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Boek-25-Kansrijk-Onderwijsbeleid.pdf
- Cochran-Smith, M. (2006). Teacher Education and the Need for Public Intellectuals. *The New Educator*, 2(2006), 181–206.
- Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen (2013). *Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen*. Brussel: Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen.
- Conway, P.F., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Dublin: Teaching Council Ireland.
- Departement Onderwijs en Vorming (2014). *Resultaten beleidsgroepen lerarenopleidingen*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future. Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: APS Group / The Scottish Government.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission – Education and Training.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Brussel: Europese Commissie.
- Geursen, J., Korthagen, F., Lunenberg, M., Dengerink, J., & Koster, B. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9.
- Graaf, A. de, & Kievits, J. (eds). (2016). *...Volop in beweging. De oogst van 26 gesprekken. Een verslag met conclusies, aandachtspunten en aanbevelingen*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (2015). Richtlijn herziening vakbekwaamheidseisen universitair opgeleide leraar. <http://www.universitairelerarenopleidingen.nl/wp-content/uploads/2014/11/ICL-15-004-RICHTLIJN-HERZIENING-VAKINHOUDELIJKE-BEKWAAMHEIDSEISEN-150126-def.pdf>
- Kools, Q., Feijtel, K., Reijt, V. van der, & 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. (2012). Ervaringen met een inductietraject voor beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), 29-32.
- Lubberman, J., Mommers, A., & Wester, M. (2015). *Arbeidsmarktbarometer po, vo, mbo 2014/2015*. Nijmegen: ITS.

- Mayer, D. et al. (2015). *Studying the Effectiveness of Teacher Education – Final Report*. Geelong (AUS): Deakin University.
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020. De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 125–142.
- NVAO (2014). *Beoordelingskaders accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland. Versie 1.1*. Den Haag: NVAO.
- NVAO (2016). *Universitaire lerarenopleidingen. Systeembrede analyse*. Den Haag: NVAO.
- OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>ISBN
- Onderwijscoöperatie (2014). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2015/kwaliteit-in-het-hoger-onderwijs/volledig/item7277>
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad. www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/over-de-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit/volledig/item7400
- PlatformOnderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs 2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032. <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- QANU (2015). *Universitaire Lerarenopleidingen in Nederland. Op het snijvlak van academie en professie. State of the art-rapport*. Utrecht: QANU
- Regioplan (2014). *Onderwijs werkt. Rapportage van een enquête onder onderwijspersoneel uit het po, vo, mbo en hbo. Meting 2014*. Amsterdam: Regioplan.
- Snoek, M. (2013). 'We gaan er niet over, maar toch...'. Europese prikkels voor het beroep van lerarenopleider. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 19-30.
- Swennen, J.M.H., & Van der Klink, M. (Eds) (2012). *Becoming a Teacher Educator*. Dordrecht: Springer.
- Vaz-Rebello e.a. (eds.) 2015. *Professional development of teacher educators. Bringing together policy, practice and research*. Proceedings of the 4th ATEE Winter Conference, University of Coimbra. April 2-4, 2012.
- VSNU (2007). *Vakinhoudelijk masterniveau. Visie van de ULO's op het academisch gehalte van eerstegraads leraren*. Den Haag: VSNU. http://www.universitairelerarenopleidingen.nl/wp-content/uploads/2014/11/ICL_Vakinhoudelijk_masterniveau.pdf
- VSNU (2013). *Universitaire lerarenagenda*. Den Haag: VSNU.
- Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. de (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

De infrastructuur van onderwijsonderzoek in relatie tot de opleiding van leraren

Jelle Kaldewaij, Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)
Jos Beishuizen, Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over de infrastructuur van onderwijsonderzoek in relatie tot de opleiding van leraren. Onderzoek en de infrastructuur daarvan is voor de lerarenopleiders van belang, omdat van hen wordt verwacht dat zijzelf participeren in onderzoek en studenten helpen om een onderzoekende houding te ontwikkelen; bovendien kan het onderwijsonderzoek inzichten opleveren voor de opleidings- en onderwijspraktijk. Leraren vervullen uiteenlopende rollen. De laatste van de zeven zogenoemde SBL-competenties betreft 'reflectie en ontwikkeling' (Jansma, 2013). Tot deze competentie wordt niet alleen de persoonlijke ontwikkeling gerekend maar ook de ontwikkeling van de vakdidactiek en de pedagogiek en psychologie van het leren en onderwijzen. Die ontwikkeling wordt bevorderd door onderzoek van de onderwijspraktijk.

In dit hoofdstuk gaan we in op de rol die onderwijsonderzoek kan spelen voor professionals in de praktijk van de lerarenopleiding en de school. We gaan in op de aard van onderwijsonderzoek en op het verschijnsel onderzoekende leraar. Daarna richten we ons op ontwikkelingen in de Nederlandse infrastructuur voor het uitvoeren van onderwijs-onderzoek. We eindigen met concrete mogelijkheden om gebruik te maken van onderzoeksresultaten en participatie in onderzoek.

Met de inhoud van dit hoofdstuk kunnen lerarenopleiders zich verder oriënteren op de manier waarop in hun opleiding aangesloten kan worden bij de onderzoeksinfrastructuur in Nederland.

Wat is onderwijsonderzoek?

Definitie

Onderwijsonderzoek definiëren we als al het onderzoek dat betrekking heeft op één of meerdere aspecten van onderwijs. Onderwijs als object kan vanuit verschillende disciplines bestudeerd worden en is ook vaak een multidisciplinaire activiteit. Disciplines die zich bezighouden met onderwijs lopen uiteen; het betreft bijvoorbeeld: onderwijskunde, pedagogiek, vakdidactiek, economie, sociologie, geschiedenis, cognitieve neurowetenschappen, psychologie, bestuurskunde, ethiek en rechten.

Om een indruk te krijgen van de te onderzoeken onderwerpen binnen de onderwijskunde wordt wel het onderscheid gehanteerd tussen micro-, meso- en macroniveau. Onderwerpen die binnen deze niveaus onderzocht kunnen worden zijn te vinden in een overzicht op p. 106 (vgl. Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen, 2014, p. 17).

Specifiek voor het onderzoek met betrekking tot het opleiden van leraren onderscheiden Cochran-Smith en Villegas (2015, p. 13) in een beschrijving van dit onderzoek drie domeinen: rond verantwoording, effectiviteit en beleid van diverse vormen van het opleiden van leraren, rond het opleiden van leraren in het kader van de kennissamenleving, en rond het opleiden van leraren in het perspectief van diversiteit en gelijke kansen.

Diverse soorten onderzoek in het onderwijs

Onderzoek van het onderwijs wordt uitgevoerd door onderzoekers op universiteiten of hogescholen, maar ook door leraren die met een onderzoekende houding naar hun eigen onderwijspraktijk kijken. In deze paragraaf verkennen we eerst die onderzoekende houding. Vervolgens gaan we in op verschillende soorten onderwijsonderzoek. Daarna komen diverse organisatievormen van onderwijsonderzoek aan de orde.

- *De onderzoekende houding*

De ‘onderzoekende leraar’ heeft al heel lang in het centrum van de belangstelling gestaan. Misschien is het begrip ‘reflective practitioner’ van Schön (1983) wel een belangrijke basis voor de opvatting dat het goed voor het onderwijs is wanneer leraren leren reflecteren op hun eigen onderwijsprak-

tijk. Van der Steen en Peters

(2014, p.72-73) zien zo’n

onderzoekende houding als

een goede vertaling van

‘inquiry as stance’ (tegen-

over ‘inquiry as a project’)

en merken hierover op:

“Bij ‘Inquiry as stance’ ver-

vagen de lijnen tussen onder-

wijs en onderzoek omdat het

hierbij gaat om een grondhou-

ding van professionals in het

onderwijs waarbij ze zichzelf

continu praktijkspecifieke

vragen stellen en deze beant-

woorden met behulp van

onderzoeksactiviteiten

(bijvoorbeeld interviews met

leerlingen, groeps gesprekken,

lesobservaties etc.).”

Hattie (2013, p. 33)

omschrijft de onderzoe-

kende houding van leraren

als volgt:

“Zichtbaar lesgeven en leren

vindt plaats als leren een

duidelijk en transparant doel

is, als het voldoende uit-

dagend is en als leraar en

leerling beiden (en ieder op

hun eigen manier) proberen

uit te vinden of en in welke

mate het uitdagende doel is bereikt.”

1 Microniveau: Leerprocessen en -onderwijsopbrengsten ('in de klas')		
	1.1	Leren en doceren
	1.2	Onderwijsontwerp en curriculumontwikkeling
	1.3	Onderwijsaanbod
	1.4	Differentiatie en omgaan met verschillen
	1.5	Leerproblemen
	1.6	ICT en onderwijs
	1.7	Toetsen en beoordelen
	1.8	Domeinspecifieke aspecten van het onderwijs en vakdidactiek
	1.9	Werkplekleren en informeel leren
2 Mesoniveau: Organisatie en effectiviteit ('op schoolniveau')		
	2.1	Organisatie en management
	2.2	Schooleffectiviteit
	2.3	Onderwijsvernieuwing
	2.4	Kwaliteitszorg
	2.5	Onderwijsloopbanen en overgangen in het onderwijs
	2.6	Ontwikkeling van onderwijsprofessionals
3 Macroniveau: Onderwijs en maatschappij ('in de samenleving')		
	3.1	Onderwijs en arbeidsmarkt
	3.2	Doelen van onderwijs
	3.3	Leven lang leren
	3.4	Beleid en bestel
	3.5	Maatschappelijke context van onderwijs

Overzicht onderzoeksonderwerpen binnen de Onderwijskunde.

Tack en Vanderlinde (2014) besteden aandacht aan de onderzoekende houding van lerarenopleiders en onderscheiden drie categorieën lerarenopleiders:

(1) zij die deelnemen aan professionele leergemeenschappen, maar erkennen over onvoldoende methodologische vaardigheden te beschikken, (2) zij die onderzoeksvaardigheden bezitten, onderzoeksliteratuur lezen maar zelf niet actief deelnemen aan onderwijsonderzoek, en (3) zij die actief onderzoek doen naar onderwijsvraagstukken.

Reflecteren kan op allerlei manieren en onderzoek doen is daar één van. Onderzoekende leraren zijn in staat om problemen in hun onderwijs op te merken en in kaart te brengen. Zij hebben geleerd om onderzoekbare vragen te formuleren. Met het beantwoorden van deze vragen kan de oplossing van problemen dichterbij gebracht worden. Bij onderzoekbare vragen worden onderzoeksmethoden gekozen waarmee een antwoord op de gestelde vragen kan worden gezocht. Die antwoorden zijn soms al eerder door anderen gevonden en opgeschreven. Maar dikwijls moet nieuw onderzoek worden opgezet om de vragen te beantwoorden. Vaardigheden in het opzetten en uitvoeren van onderzoek en het analyseren en interpreteren van gevonden resultaten behoren allemaal tot het repertoire van de onderzoekende leraar. Verschillende auteurs hebben nuttige analyses gemaakt van de kenmerken van onderzoekende leraren en hoe deze leraren moeten opgeleid: zie bijvoorbeeld Bolhuis (2012), Bruggink en Harinck (2012), en Snoek en Volman (2014).

Eigenlijk wijkt de onderzoekende houding van leraren niet af van de onderzoekende houding van wetenschappers. Beide groepen onderzoekers zijn op zoek naar overtuigend bewijs (een 'compelling case', zie Phillips, 2014) voor de juistheid van een bepaalde bewering over hoe het onderwijs in elkaar zit. Dat overtuigende bewijs vloeit voort uit empirisch onderzoek of uit theoretisch onderzoek. Of het nu een leraar of een wetenschapper is, elke onderzoeker probeert argumenten te vinden waarmee hij of zij anderen (collega's, ouders, schoolleiding, maar ook andere onderzoekers, het wetenschappelijk forum) kan overtuigen van de juistheid van een bewering over het onderwijs. Er is wel een verschil tussen onderzoekende leraren en onderzoekende wetenschappers. Meestal is de reikwijdte van de beweringen waarvoor wetenschappers een overtuigend bewijs willen leveren, groter dan de reikwijdte van beweringen van leraren. Leraren onderzoeken vaak hun eigen onderwijspraktijk, problemen die ze bijvoorbeeld tegenkomen bij de begeleiding van leerlingen of bij het toetsen van complexe vaardigheden. De oplossingen die ze vinden hoeven niet altijd toepasbaar te zijn in andere klaslokalen, bij andere leerlingen of op andere scholen. De reikwijdte van beweringen van wetenschappers gaat meestal (maar niet altijd) verder dan de context waarin het onderzoek is gedaan. Die resultaten publiceren wetenschappers in internationale wetenschappelijke tijdschriften met een onafhankelijke redactie. Zo dragen zij bij aan onze gezamenlijke kennis van het onderwijs.

**Ook leraren-
(opleiders) zijn
in hun onderzoek
op zoek naar
overtuigend
bewijs!**

Het belang en de mogelijkheden van onderzoek door lerarenopleiders is onder andere belicht door Cochran-Smith (2005). Zij laat goed zien, hoe onderzoek naar de eigen praktijk voor de lerarenopleider een onmisbaar aspect van het werk is en geeft ook de spanningen aan tussen het bijdragen aan een kennisbasis over het opleiden van leraren enerzijds en vormen van 'self-study' anderzijds.

Voor de lerarenopleider is onderzoek op verschillende manieren van belang. Als de lerarenopleider het belang van het gebruikmaken van onderzoeksresultaten wil laten zien, dan zal zij/hij als rolmodel ook zelf 'evidence based' of 'research informed' te werk moeten gaan: in de opleiding moet naar voren komen hoe onderzoek wordt gebruikt om de opleiding vorm te geven. Daarnaast kan en zal de lerarenopleider ook zelf onderzoek doen en zij/hij kan hierbij de studenten op verschillende manieren betrekken.

- *Soorten onderwijsonderzoek*

Onderwijsonderzoek dient zowel de theorie als de praktijk: onderwijs beter begrijpen en onderwijs verbeteren. Het hangt van de vraagstelling en de methode van onderzoek af wat de reikwijdte is van de beoogde verbeteringen. Soms is onderwijsonderzoek gericht op de beperkte omgeving van het eigen klaslokaal. We spreken dan van *praktijkonderzoek*. Een onderzoeksvraag als: 'Hoe kan ik in deze klas het beste toetsen of de leerlingen geleerd hebben om de eerste hoofdwet van de thermodynamica toe te passen?', kan tot serieus onderzoek op de vierkante centimeter leiden. Bijvoorbeeld door verschillende toetsvormen te vergelijken. De uitkomsten van dit onderzoek zijn relevant en nuttig voor de klas waarin het onderzoek is uitgevoerd. De onderzoeker, dikwijls de leraar die aan de leerlingen van de klas lesgeeft, begrijpt beter hoe de leerlingen het beste getoetst kunnen worden en gaat die toetsvorm vervolgens toepassen. Begrip van het onderwijs is wel toegenomen maar dan beperkt tot het eigen klaslokaal. Dat geldt ook voor de praktijk van het onderwijs: die is verbeterd maar dan binnen de context van het eigen klaslokaal. Een onderzoeksvraag als: 'Zijn basisschoolleerlingen beter af met leraren met een bevoegdheid dan met vrijwilligers als leraar die zonder bevoegdheid maar met voldoende kennis van de leerstof en met een sterke motivatie voor de klas zijn gaan staan?', kan worden beantwoord met grootschalig vergelijkend onderzoek. Elke vorm van onderwijsonderzoek, kleinschalig of grootschalig, moet volgens de regels van de kunst worden uitgevoerd en kent zijn eigen moeilijkheden en valkuilen. Bij de laatste onderzoeksvraag mag bijvoorbeeld alleen de variabele *leraar* (bevoegd of onbevoegd) verschillen tussen de groepen die worden vergeleken: bij dergelijk grootschalig vergelijkend onderzoek is het van belang dat alle variabelen constant worden gehouden. Bij kleinschalig onderzoek in het eigen klaslokaal is het bijvoorbeeld van belang dat de leraar-onderzoeker voldoende afstand tot de leerlingen kan bewaren op wie hij of zij de verschillende toetsvormen uitprobeert. De uitkomsten van het onderzoek mogen niet vertekend worden door wat de leraar allemaal al weet van de leerlingen.

Van der Steen en Peters (2014) stellen dat het werken aan een onderzoekende houding in professionaliserings- en opleidingstrajecten een noodzakelijke voorwaarde is om praktijkonderzoek bewust in te zetten in het onderwijs. Praktijkonderzoek wint aan betekenis als leraren zich al een onderzoekende houding eigen hebben kunnen maken.

Naast praktijkonderzoek wordt *praktijkgericht onderzoek* onderscheiden. Hierbij komt de vraagstelling voort uit de praktijk en is het onderzoek erop gericht om de onderwijspraktijk te ondersteunen, maar tegelijkertijd wordt het onderzoek zo opgezet, dat het ook naar andere praktijksituaties transfereerbaar is (zie Andriessen, 2016, p. 27-28).

We spreken van *fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek* als de bijdrage aan theorievorming over onderwijs centraal staat in het onderzoek; idealiter betreft het grensverleggend onderzoek in conceptueel theoretisch en methodisch opzicht. Het onderzoek wordt zo uitge-

voerd dat het de toets van de wetenschappelijke kritiek kan doorstaan; dit komt tot uitdrukking door publicaties in 'peer-reviewed' tijdschriften. Er kan sprake zijn van toepasbaarheid in de praktijk, maar dat hoeft niet altijd en zeker niet meteen het geval te zijn.

De hierboven beschreven soorten onderzoek kunnen elkaar versterken: kennismaken van praktijkgericht onderzoek of fundamenteel onderzoek kan weer inspiratie geven voor praktijkonderzoek en omgekeerd (zie ook Kaldewaij 2014). Ook is er overlapping tussen de diverse soorten onderzoek. Zo wordt in het nieuwste evaluatieprotocol van wetenschappelijk onderzoek meer aandacht gevraagd voor het gebruik van onderzoeksresultaten (VSNU, NWO & KNAW, 2014).

- *Organisatie van het onderzoek*

Fundamenteel en praktijkgericht onderwijsonderzoek kunnen en worden door universitaire en hbo-onderzoekers uitgevoerd, maar ook door anderen. Bijvoorbeeld door leraren die met een promotiebeurs wetenschappelijk onderzoek uitvoeren. Of in specifieke samenwerkingsverbanden, zoals de academische opleidingsschool waarin onderwijs in scholen, begeleiding van studenten van lerarenopleidingen en onderzoek in de school worden gecombineerd en onderzoekers vanuit hogescholen en universiteiten, maar ook vanuit scholen betrokken zijn.

Binnen scholen wordt ook onderzoek uitgevoerd naar de eigen lespraktijk of die van collega's of naar andere aspecten van het onderwijs, zoals de begeleiding van leerlingen of studenten. Voor dergelijk onderzoek worden vaak ook in wetenschappelijk onderzoek gehanteerde methoden gebruikt (enquêtes, gestructureerde interviews, literatuurstudie), maar zonder de doelstelling om tot generaliseerbare uitspraken te komen die ook relevant zijn voor andere scholen. Het doel is veeleer om in de eigen context te beoordelen of een bepaalde aanpak succesvoller is dan een andere.

Het probleem van veel onderwijsonderzoek is de afstand tussen theorie en praktijk (Broekamp & Van Hout-Wolters, 2006, 2007). Onderzoek kan theoretisch interessant zijn maar praktisch onbruikbaar. De uitkomsten zijn soms onduidelijk zodat de leraar niet weet wat ermee aan te vangen in de klas. Soms zijn de problemen die worden opgelost in onderzoek niet de problemen die de leraar in de klas tegenkomt. Leraren geven vaak de moed op om tijdschriften te raadplegen waarin onderwijsonderzoek wordt gerapporteerd. De artikelen in die tijdschriften zijn trouwens vaak moeilijk te begrijpen voor leraren die onvoldoende scholing in onderwijsonderzoek hebben gehad.

Om aan al deze problemen tegemoet te komen zijn diverse samenwerkingsverbanden tussen onderzoekers en leraren ontworpen. Het doel van dergelijke samenwerkingsverbanden is het verbinden van theorie en praktijk. De gedachte is dat intensieve samenwerking tussen leraren en onderzoekers leidt tot onderzoek waarvan de uitkomsten voor de praktijk relevant en bruikbaar zijn. Het onderzoek van Schenke (2015) aan de hand van een aantal R&D-projecten in het voortgezet onderwijs laat de positieve effecten hiervan goed zien. Twee voorbeelden van samenwerkingsverbanden zijn de academische opleidingsscholen en de werkplaatsen onderwijsonderzoek.

Voorbeeld 1: Academische opleidingsscholen zijn samenwerkingsverbanden van instituten voor de opleiding van leraren, gevestigd aan hogescholen of universiteiten, en opleidingscholen waarbij een substantieel deel van de opleiding in de school wordt verzorgd. Wat

deze opleidingsscholen 'academisch' maakt is de onderzoekstaak die de opleidingsscholen hebben. Er bestaan in Nederland 10 academische opleidingsscholen in het basisonderwijs en 20 academische opleidingsscholen in het voortgezet onderwijs. Deze samenwerkingsverbanden krijgen tot 2017 financiële steun van het Ministerie van OCW en worden regelmatig op hun kwaliteit beoordeeld door de NVAO. Academische opleidingsscholen kunnen zich richten op bepaalde strategische thema's zoals *visie en strategie*, *onderwijsleeromgeving* of *samen professionaliseren*. Voor leraren die in academische opleidingsscholen werken, bestaan faciliteiten om zich verder te bekwamen in onderwijsonderzoek. Studenten die vanuit een lerarenopleiding stage lopen op een academische opleidingsschool krijgen bij het opzetten en uitvoeren van hun praktijkonderzoek extra begeleiding vanuit de opleidingsschool, dus zowel vanuit het opleidingsinstituut als vanuit de stageschool.

Op verzoek van het Ministerie van OCW hebben het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) een verkenning uitgevoerd naar partnerschappen tussen scholen, lerarenopleidingen en onderzoeksafdelingen van hogescholen en universiteiten (NRO-DUO, 2014). In het verslag hierover wordt geconcludeerd dat deze samenwerkingsverbanden een vruchtbare bodem voor onderzoek boden, maar dat er van de verbanden ook wel weer veel werd gevraagd: én werken aan schoolontwikkeling én aan praktijkgericht onderzoek én aan een goede en gezamenlijke opleiding van studenten van de lerarenopleiding. Er wordt gepleit voor de mogelijkheid van praktijkgericht onderzoek, los van de opleidingsscholen, hetzij als aparte activiteit (zoals het NRO thans consortia van scholen en onderzoekers subsidieert), hetzij in de vorm van academische werkplaatsen of werkplaatsen onderwijsonderzoek: zie het volgende voorbeeld.

Voorbeeld 2: Werkplaatsen onderwijsonderzoek zijn nieuwe vormen van samenwerking tussen onderzoek en praktijk in het onderwijs. Deze vorm van samenwerking bestaat al langer in de gezondheidszorg. Daar werken universitaire onderzoeksinstituten, gemeentelijke overheden en praktijkinstellingen zoals ggd's, samen aan onderzoeksvragen met een sterke praktijkrelevantie. De Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen heeft voorgesteld dergelijke samenwerkingsverbanden ook in de sector onderwijs in te richten. Intussen heeft het NRO – in nauwe samenwerking met de PO-raad en het Ministerie van OCW – subsidie verleend voor de inrichting en evaluatie van drie werkplaatsen onderwijsonderzoek in het basisonderwijs: in Utrecht, in Amsterdam en in de regio Tilburg. Sommige werkplaatsen hebben vooraf een thema bepaald. Het Amsterdamse consortium heeft bijvoorbeeld de grootstedelijke problematiek van de diversiteit in de samenleving als centraal thema gekozen. Men gaat onderzoek doen naar en praktijkrelevante kennis ontwikkelen over de vaardigheden waarover leraren moeten beschikken en over de kenmerken van onderwijs waarin de diversiteit van leerlingen tot zijn recht komt.

Ook de Inspectie van het Onderwijs stimuleert samenwerking in de vorm van academische werkplaatsen. Zij werkt hiertoe samen met de Universiteit Maastricht (zie: www.academischewerkplaatsonderwijs.nl), met de Universiteit van Amsterdam (zie www.socialekwaliteitonderwijs.nl) en met de Universiteit Twente. Ook deze werkplaatsen zoeken verbinding tussen onderwijsbeleid, onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek.

Vanaf 2018 ligt er een structurele mogelijkheid voor het subsidiëren van dergelijke werkplaatsen in het verschiep, zoals in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs is aangegeven (Ministerie van OCW, 2015, p. 70-74).

Onderwijsonderzoek in Nederland

Versnippering en ontbreken van samenhang

De Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen onder voorzitterschap van Thom de Graaf schetste in 2011 een wat somber beeld van de onderwijswetenschappen. In het rapport “Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen” liet deze commissie zien, dat de gelden voor het onderzoek naar onderwijs op versnipperde wijze worden uitgegeven en dat er meer samenhang nodig is. Ook constateerde de commissie een kloof tussen de onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek. De commissie constateerde dat een Nationaal Plan nodig is voor de Onderwijs/leerwetenschappen en stelde dat plan op vanuit zes doelstellingen (p. 6):

- ▮ Een aantrekkelijker domein onderwijs/leerwetenschappen
- ▮ Een effectievere kennisketen (van onderzoek naar praktijk)
- ▮ Minder versnippering en meer bundeling
- ▮ Goede kwaliteit en voldoende inter- en transdisciplinariteit
- ▮ Verankeren van de schakelfunctie tussen wetenschap en praktijk van de hbo-lectoraten
- ▮ Versterken van kwaliteit en professionaliteit ten aanzien van het benutten van kennis.

Daartoe werden vijf instrumenten genoemd:

- ▮ De oprichting van een coördinatie- en regieorgaan voor onderwijsonderzoek naar voorbeeld van ZonMW voor de zorg
- ▮ Instellingsspecifieke plannen voor onderwijs/levenswetenschappen als domein
- ▮ Een universitair sectorplan
- ▮ Een sector- en programmeringsplan voor lectoraten.
- ▮ Professionalisering van het onderwijsveld.

Vervolgens kregen Hubert Coonen en Anton Nijssen van het Ministerie van OCW de opdracht om als kwartiermakers een voorbereidend rapport op te stellen voor een regieorgaan onderwijsonderzoek. Dit rapport bevestigde niet alleen de uitkomsten van het werk van de commissie De Graaf, maar gaf ook aanbevelingen voor de inrichting van het regieorgaan en de werkwijze. In de vele gesprekken die de kwartiermakers voerden ontmoetten zij hoofdzakelijk positieve reacties op de inrichting van een nationaal regieorgaan (Coonen en Nijssen, 2011).

Naar meer samenhang en structurele relaties met de praktijk

In juli 2012 werd het convenant tussen NWO en het Ministerie van OCW getekend over het regieorgaan voor de periode tot en met 31 december 2021. Dit Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) heeft inmiddels een reeks van ‘calls for proposals’ uitgezet voor onderzoeksprojecten en ook onderzoeksprojecten toegekend. Er zijn meer ‘calls’ uitgezet en er worden ook meer voorbereid dan eerst was voorzien doordat het Ministerie van OCW een aantal specifieke onderzoeksvragen via het NRO uitzet.

Daarnaast zijn de volgende activiteiten opgepakt die in het verlengde liggen van de adviezen van de Commissie De Graaf.

- *Sectorplan universiteiten*

In 2014 verscheen het advies van de Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen (onder

voorzitterschap van Paul Rullmann). Hierin wordt de stand van zaken van opleidingen en onderzoek op het terrein van onderwijs aan de universiteiten geschetst en – voortbouwend op het werk van de Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen – een analyse gemaakt van kansen en bedreigingen van onderwijsonderzoek.

Het advies doet de volgende voorstellen:

- ▮ Stel een landelijke onderzoeks- en innovatie-agenda op;
- ▮ Bundel middelen bij het NRO;
- ▮ Stimuleer vernieuwing, profilering en samenwerking in onderzoek;
- ▮ Gemeenschappelijke evaluatie van onderwijswetenschappelijke onderzoeksprogramma's;
- ▮ Koppel onderzoek van lectoraten en universitaire onderzoeksprogramma's;
- ▮ Versterk robuustheid masteropleidingen;
- ▮ Vernieuw opleidingen;
- ▮ Vervang de naam in het CROHO: onderwijswetenschappen;
- ▮ Richt academische werkplaatsen in voor onderwijsonderzoek.

Een commissie, benoemd door het Disciplineoverleg Sociale Wetenschappen werkt deze voorstellen nu nader uit. In het advies van de commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen is ook te vinden welke regionale en lokale expertise er bij de diverse universiteiten bestaat (Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen, 2014, p. 62-64).

- *Aandacht voor onderzoek en professionalisering in bestuursakkoorden*

Scholen geven aan zich te willen ontwikkelen tot professionele leergemeenschappen waarbij van leidinggevend en leraren een onderzoekende houding wordt gevraagd. In de bestuursakkoorden die in 2014 zijn gesloten tussen de PO-raad en Ministerie van OCW (PO-raad en Ministerie van OCW, 2014, p. 15-16) en de VO-raad en Ministerie van OCW (VO-raad en Ministerie van OCW, 2014, p. 14-18) wordt het belang van onderwijsonderzoek voor de praktijk ook beklemtoond. In de bestuursakkoorden wordt de ambitie geformuleerd om het aantal masteropgeleide leraren in de komende jaren te laten stijgen. Samenwerking tussen onderzoekers en leraren wordt als positief beschouwd; ook uit de ambitie om meer masteropgeleide leraren voor de klas te krijgen in de komende jaren blijkt aandacht voor het bevorderen van een onderzoekende houding.

- *Plan onderzoek in de hbo-lerarenopleidingen*

De Vereniging Hogescholen kwam in 2015 met een agenda voor de lerarenopleidingen: Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015 – 2018. Hierin komt ook het onderzoek aan de orde. In deze agenda wordt extra aandacht voor onderzoek als speerpunt genoemd (p. 22-25), gepleit voor meer focus en massa rond vijf speerpunten van onderzoek en wordt de mogelijkheid van kenniswerkplaatsen samen met de onderwijspraktijk en van Centres of Expertise besproken. In 2016 worden deze plannen verder uitgewerkt en geconcretiseerd.

- *Academische opleidingsscholen en pilots werkplaatsen onderwijsonderzoek*

Hiervoor werd al gewezen op het bestaan van academische opleidingsscholen en werkplaatsen onderwijsonderzoek. De hoop en verwachting is dat dergelijke structurele vormen van samenwerking tussen hogescholen, universiteiten en onderwijsinstellingen de komende

jaren in aantal en kwaliteit zullen toenemen en zo een natuurlijke voedingsbodem zullen vormen voor praktijkonderzoek en praktijkgericht onderzoek.

De onderzoeksinfrastructuur voor lerarenopleiders en lerarenopleidingen

Voor lerarenopleiders en lerarenopleidingen biedt de onderzoeksinfrastructuur voor onderwijs in Nederland diverse mogelijkheden. We laten dit zien aan de hand van het gebruik maken van resultaten van onderzoek, mogelijke netwerken van onderzoeks- en onderwijsinstellingen en diverse financieringsmogelijkheden. Bij het zelf gebruiken van onderzoeksresultaten en het stimuleren van de studenten hierin, wordt aangesloten bij de hiervoor genoemde opdracht om 'research informed' te werk te gaan; het gebruik maken van netwerken en financieringsmogelijkheden sluit aan bij het zelf onderzoek doen en dat ook bevorderen bij studenten. Om na te gaan welke onderzoeksresultaten over specifieke onderwijsthema's waar te vinden zijn, kunnen uiteraard de gebruikelijke wetenschappelijke methoden worden gebruikt (waarbij het overigens voor onderwijsprofessionals en sommige hogeschoolmedewerkers jammer is, dat nog niet alles via *Open Access* beschikbaar is). Daarnaast zijn er inmiddels verschillende databases die thematisch onderzoeksresultaten over onderwijs geordend hebben en/of overzichten daarvan bieden.

**Samenwerking
van diverse instituten
moet een voedings-
bodem creëren voor
praktijk(gericht)
onderzoek.**

Bekende Engelstalige voorbeelden zijn:

- ▶ *Best Evidence Encyclopedia (BEE)*: <http://www.bestevidence.org/>
- ▶ *Best Evidence Encyclopedia UK*: <http://www.bestevidence.org.uk/>
- ▶ *Bite Science*: <http://www.bitescience.com/Knowledgedatabase/Education.aspx>
- ▶ *Educational Evidence Portal (EEP)*: <http://www.eep.ac.uk/DNN2/>
- ▶ *Teaching and Learning Toolkit*: <http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/>
- ▶ *What Works Clearinghouse*: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

Zie voor een beschrijving van deze databases: <https://www.nro.nl/internationale-databases-voor-de-onderwijspraktijk-en-het-onderwijsbeleid/>.

Voor Nederlandstalig materiaal biedt het NRO een Kennisportal Onderwijs (<https://www.nro.nl/resultaten/kennisportal-onderwijs/>) waar gezocht kan worden in 15 Nederlandse databases over onderwijsonderzoek. Eén daarvan is Leraar24 (www.leraar24.nl) waarin naast video's met voor leraren interessant materiaal ook kennisdossiers over tal van onderwerpen te vinden zijn. Hier wordt uiteengezet wat er over een bepaald thema onderzocht is, maar ook wat eventuele toepassingen in de onderwijspraktijk zijn. Een andere ingang is de projectendatabase van het NRO waarin een groeiend aantal projecten te vinden is over onderwijsonderzoek die nu nog lopen of die afgerond zijn en die gesubsidieerd worden of zijn door het NRO en zijn rechtsvoorgangers. Zie hiervoor: <https://www.nro.nl/nro-projecten-vinden/>.

Voor onderwijsprofessionals, maar ook voor studenten aan lerarenopleidingen en lerarenopleiders is zo relatief gemakkelijk de laatste stand van zaken over onderzoek naar bepaalde onderwerpen te vinden.

Naast deze digitale vindplaatsen zijn er ook nog relevante tijdschriften voor de lerarenopleider en de student aan de lerarenopleiding. Naast de diverse vaktijdschriften waarin aandacht

besteed wordt aan resultaten van onderzoek (zoals het blad *Levende Talen* voor talenleraren), is er het blad *Didactief*, gericht op onderwijsprofessionals die geïnteresseerd zijn in onderzoek, het blad *Pedagogische Studiën* dat de Vereniging voor Onderwijsresearch uitgeeft en uiteraard het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* van de VELON en VELOV.

Een nieuwe mogelijkheid voor al degenen die in of voor het onderwijs werkzaam zijn, is de ‘Kennisrotonde’: hier kunnen kennisvragen gesteld worden over onderwerpen die van invloed kunnen zijn op de kwaliteit van het onderwijs. Als er een vraag binnenkomt, wordt altijd contact opgenomen met de vragensteller, om duidelijk te krijgen wat de context van de vraag is, de vraag scherper te formuleren en erachter te komen wat de vragensteller wil doen met het beoogde antwoord op zijn vraag. Het antwoord dat één van de ‘kennismakelaars’ van de Kennisrotonde geeft, wordt geformuleerd op grond van een snelle, maar grondige analyse van de literatuur en/of raadpleging van deskundigen. Wanneer dit geen bruikbaar antwoord oplevert, wordt geprobeerd de vraag te beantwoorden via lopend of via nieuw onderzoek. Zo biedt de Kennisrotonde diverse ‘afslagen’ naar het antwoord op een specifieke kennisbehoefte.

Volledigheidshalve vermelden we nog de mogelijkheid van het bezoeken van congressen en bijeenkomsten om op de hoogte te zijn van recente inzichten. Jaarlijkse bijeenkomsten in Nederland zijn de Onderwijs Research Dagen (georganiseerd door de Vereniging voor OnderwijsResearch VOR en het Vlaams Forum voor Onderwijs-onderzoek VFO), het NRO-congres en de Onderzoeksconferentie van NRO en Kennisnet, gericht op ICT. Internationaal zijn er de bijeenkomsten van EAPRIL, ATEE, AERA en EARLI. Tal van bijeenkomsten kennen een onderzoeksdeel, zoals het VELON-congres, het Lerarencongres van de Onderwijscoöperatie en ook de studiedagen van vakverenigingen van leraren.

Via de
‘kennisrotonde’
geeft een **‘kennis-
makelaar’** antwoord
op binnenkomende
vragen.

Netwerken van onderzoeks- en onderwijsinstellingen

Alle lerarenopleidingen maken deel uit van het Nederlandse hoger onderwijs en kennen daarmee ook een onderzoekscomponent. Steeds meer scholen en schoolbesturen willen een netwerk vormen met lerarenopleidingen en andere onderwijsonderzoeksinstituten om praktijkgericht onderzoek uit te kunnen voeren waar de kwaliteit van het onderwijs mee verhoogd kan worden. In een vorige paragraaf noemden we al de werkplaatsen onderwijs-onderzoek en de academische opleidingsscholen als concrete uitwerkingen hiervan.

Via zo’n netwerk is het goed mogelijk om een aantal doelstellingen voor de verbonden partijen in samenhang met elkaar te realiseren:

- ▶ Onderbouwing van innovaties en/of verbetering van de kwaliteit;
- ▶ Onderzoek naar oorzaken van bepaalde ongewenste ontwikkelingen met behulp van Data Analyse Teams (DAT’s);
- ▶ ‘Boundary crossing’: professionalisering van leraren en studenten door praktijkonderzoek of praktijkgericht onderzoek en professionalisering van onderzoekers door hen ervaring te laten opdoen in de onderwijspraktijk;
- ▶ Betrokkenheid van studenten bij onderzoek in het kader van onderwijsvernieuwing;
- ▶ Mogelijkheden voor onderzoekers om met de praktijk bepaald onderzoek uit te zetten.

Financieringsmogelijkheden

Onderzoek doen kost tijd. Onderzoek doen in samenwerking met de onderwijspraktijk kost in sommige opzichten nog extra tijd: het gaat niet om onderzoek in een laboratoriumsituatie, maar om onderzoek in de soms wat onvoorspelbare werkelijkheid van scholen. Dat vereist extra inspanningen: er dient betrokkenheid bij alle partijen te worden georganiseerd en bij onverwachte gebeurtenissen moet er ruimte zijn voor flexibiliteit en inventiviteit voor wijzigingen in de onderzoeksopzet. Gewoonlijk kan een lerarenopleider zulk onderzoek er niet maar even bij doen. Wat zijn dan de mogelijkheden om hiervoor vrijgesteld te worden en ook anderen hierbij te betrekken? Hiervoor kunnen we de volgende mogelijkheden noemen.

- *Eigen instelling*

In het hbo en wo hoort het doen van onderzoek bij een aantal functies. Voor een lector in het hbo en voor universitaire (hoofd)docenten en hoogleraren in het wo geldt dit zonder meer, maar ook kan het onderdeel zijn van de docentfunctie in het hbo. In alle gevallen geldt hier wel, dat andere taken dan onderzoek het de facto lastig kunnen maken om de onderzoekstaak goed uit te oefenen. Kritisch overleg met de leidinggevende over het takenpakket kan hier noodzakelijk zijn.

Binnen veel hogescholen bestaat de mogelijkheid om lid te worden van een kenniskring van lectoren; ook stellen veel hogescholen beurzen beschikbaar om in deeltijd te promoveren. Hierbij kan het aanbod lager zijn dan de vraag.

- *Promotiebeurzen voor leraren*

Het Ministerie van OCW stelt al enige jaren financiering beschikbaar om het voor leraren mogelijk te maken in deeltijd te promoveren: gedurende vijf jaar is het mogelijk om hier twee dagen in de week voor vrijgesteld te worden. Tot de doelgroep behoren nadrukkelijk ook hbo-docenten. Het beurzenprogramma wordt uitgevoerd door NWO. Zie: <http://www.nwo.nl/financiering/onze-financieringsinstrumenten/nwo/promotiebeurs-voor-leraren/promotiebeurs-voor-leraren.html>.

- *Onderzoekssubsidies van het NRO*

Het NRO zet periodiek 'calls for proposals' uit waarop onderzoeksvorstellen kunnen worden ingediend. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen fundamenteel wetenschappelijk onderzoek (vaak leidend tot een promotie), waar ongeveer 4 miljoen euro per jaar voor beschikbaar is, beleidsgericht onderzoek (1,2 miljoen euro gemiddeld per jaar) en praktijkgericht onderzoek (8,8 miljoen euro per jaar). Voor praktijkgericht onderzoek is het verplicht dat de aanvraag gedaan wordt door een consortium van onderwijsinstellingen en onderzoekers.

De komende jaren worden 'calls' uitgezet die gebaseerd zijn op het Onderzoeksprogramma 2016 – 2019 met de volgende thema's:

- ▮ Onderwijsaanbod en curriculum;
- ▮ Onderwijs en technologie;
- ▮ De socialiserende functie van onderwijs;
- ▮ Ontwikkeling van onderwijsprofessionals;
- ▮ Onderwijs en levensloop;
- ▮ Het onderwijsbestel en sturing van en in het onderwijs;
- ▮ Onderwijsvernieuwing en de rol van onderzoek.

Zie voor het programma: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/01/NRO-Meerjaren-programmering-2016-1019-DEF-160310.pdf>.

Hiernaast zet het NRO ook 'calls' uit die voortvloeien uit extra financiering voor bepaalde thema's. Dit gold bijvoorbeeld voor onderzoek naar ouderbetrokkenheid, naar antipestprogramma's en naar het Doorbraakproject ICT in het Onderwijs.

Alle subsidies worden aangekondigd in de Nieuwsbrief van het NRO (zie voor een abonnement: <https://www.nro.nl/nro/nieuwsbrieven/>).

- *Onderzoekssubsidies van het NRPO-SIA*

Het Nationaal Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SIA subsidieert met name onderzoek bij hogescholen. Voor een deel betreft dit onderzoek dat betrekking heeft op de commerciële sector (onder andere het MKB), maar er zijn ook subsidies voor de publieke sector. Lerarenopleiders kunnen periodiek onderzoeksvoorstellen indienen bij het RAAK-PRO en bij RAAK-Publiek, maar ook bij thematische programma's zoals nu de Kiem-regeling 21st Century Skills. Zie hiervoor: <http://www.regieorgaan-sia.nl/>.

Er zijn
diverse kansen
voor financiering
van je
onderzoek!

Tot slot

In dit hoofdstuk hebben we geprobeerd aan te geven dat onderzoek een steeds belangrijker rol binnen de lerarenopleiding speelt en ook handvatten voor lerarenopleiders biedt bij het vormgeven van hun werk. Onderzoeksresultaten zijn in toenemende mate beschikbaar; zelf onderzoekend bezig zijn is meer en meer mogelijk en noodzakelijk. Daarmee wordt het fundament van de Nederlandse lerarenopleidingen en het Nederlands onderwijssysteem versterkt.

Referenties

- Andriessen, D. (2016). Werk aan de winkel. Uitdagingen voor de volgende 15 jaar praktijkgericht onderzoek in het hbo. In: C. Hageman en D. Andriessen. *Praktijkgericht onderzoek in de etalage* (pp. 21-43). Den Haag: Vereniging Hogescholen,
- Bolhuis, S. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding (pp. 15-42). In: S. Bolhuis en Q. Kools (Eds.). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleidingen,
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 219-225.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A.M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part I. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen (2010). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen (2014). *Sectorplan Onderwijswetenschappen. Wetenschap voor het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Coonen, H.W.A.M., & Nijssen, A.J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers. Rotterdam: Bazalt.
- Jansma, F. (2013). De plaats van onderzoek in het werk van leraren. *Nieuw Meesterschap*, 4(1), 36-40.
- Kaldewaij, J. (2014). Onderzoek en de onderwijspraktijk in VO en MBO, *De Nieuwe MESO*, 1(2), 48-54.
- Ministerie van OCW (2015). *De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015 – 2025*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- NRO (2016). *Met onderzoek onderwijs vernieuwen. Programma Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek 2016 – 2019*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- NRO-DUO (2014). *Samen werken aan onderwijs, verkenning opleiden en onderzoeken in de school*. <https://www.delerarenagenda.nl/documenten/rapporten/2015/01/01/samen-werken-aan-onderwijs>.
- Phillips, D.C. (2014). Research in the hard sciences, and in very hard “softer” domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11.
- PO-Raad & Ministerie van OCW (2014). *Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs. Definitieve versie 10 juli 2014*.
- Schenke, W. (2015). *Connecting practice-based research and school development. Cross-professional collaboration in secondary education*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Snoek, M., & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91-100.
- Steen, J. van der, & Peters, M. (2014). *Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), p. 71-84.
- 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.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- VO-Raad, & Ministerie van OCW (2014). *Klaar voor de toekomst. Samen werken aan onderwijskwaliteit., Sectorakkoord VO 2014-2017*.
- VSNU, NWO, & KNAW (2014). *Standard Evaluation Protocol 2015-2021. Protocol for Research Assessments in the Netherlands*. Den Haag: VSNU.

Professionaliseren door lerarenopleiders

HAN ILS als voorbeeld

Gerda Geerdink, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, HAN

Hennie Komduur, HAN, Instituut voor Leraar en School

Samenvatting

Professionalisering is een belangrijk onderdeel van het personeels- en kwaliteitsbeleid van lerarenopleidingen en vooral de laatste jaren lijkt dat vaak gestuurd door 'meten is weten'. Lerarenopleidingen moeten aantonen dat hun medewerkers cursussen en opleidingen volgen en afronden. Gewenste percentages masters en PhD's zijn landelijk (Ministerie van OCW, 2012) en ook door hogescholen (bijvoorbeeld Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2016a) vastgelegd.

Dit hoofdstuk gaat over 'nieuw' professionaliseringsbeleid en de uitvoering daarvan binnen het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (vanaf nu: HAN ILS). Het doel van de bijdrage is meer inzicht bieden in de werkwijze, doelen en dynamiek van professionalisering in een lerarenopleiding.

Het professionaliseringsbeleid binnen HAN ILS heeft tot doel om een optimale afstemming tussen individueel en collectief leren te realiseren. Daarnaast en in samenhang daarmee gaat het om het vinden van een goede balans tussen enerzijds gestuurde en vastgestelde inhoud, activiteiten en opbrengsten van professionalisering en anderzijds de vrijheid om dat alles zelf te bepalen door de lerenden zelf. Met die insteek wordt vanaf 2015-2016 het professionaliseringsbeleid door het management anders aangestuurd. Als vertrekpunt voor het vernieuwde professionaliseringsbeleid speelden zowel theoretische als praktische overwegingen een rol. Vanuit de theorie is bekend dat vooraf ontworpen professionaliseringsactiviteiten niet altijd leiden tot de beoogde leeruitkomsten (Clarke & Hollingworth, 2002). We weten inmiddels ook dat professionaliseren van individuen niet altijd en vanzelfsprekend de bedoelde positieve invloed op de opleiding heeft (zie onder andere Geerdink, Swennen, & Volman, 2015). Uit de praktijk kwamen overeenkomstige geluiden. Lerarenopleiders vonden het professionaliseringsaanbod niet altijd zinvol omdat het te weinig aansloot bij hun eigen bezigheden of omdat het thema binnen hun team op dat moment geen aandacht kreeg.

In een inleidende paragraaf wordt op basis van theorie het wat, hoe en waarom van professionaliseren beschreven. In de vervolparagraaf presenteren we theorie die het professionaliseringsbeleid zoals we dat binnen HAN ILS willen realiseren, onderbouwt. In de derde paragraaf worden de kaders geschetst die richting geven aan de inhoud van professionaliseringsactiviteiten, gevolgd door (paragraaf 4) een beschrijving van de werkwijze in de praktijk. Voor een deel is die werkwijze al ingevoerd, deels vindt dat vanaf 2016 - 2017 plaats. De slotparagraaf gaat over de ervaringen met de gevolgde werkwijze tot nog toe en de dilemma's waar we nog mee worstelen.

Wartoe en waarom professionaliseren?

Als we het over doelen van professionaliseren hebben, is het goed eerst te omschrijven wat we onder professionaliseren verstaan. Professionaliseren verwijst naar het complexe proces waarin professionals actief leren in een professionele setting (zie ook Vermeulen, 2016). Professionaliseren heeft in deze omschrijving vanzelfsprekend als doel dat professionals beter worden in hun werk en de kwaliteit van dat werk toeneemt, en is altijd gekoppeld aan het handelen als

professional in een (werk)omgeving. Die invulling van professionaliseren vinden we ook bij Ruijters (2006). Zij legt de nadruk op het professionaliseren of leren in een werksituatie, bedoeld om het bestaande werk beter of anders te doen, of om vanuit dat werk nieuwe uitdagingen te zoeken. Het gaat steeds om een professional die aan het werk is en door bezig te zijn met dat werk behoefte heeft aan verder leren. 'Professionaliseren' en wijzer worden of leren, gebeurt vanuit dat perspectief vaker non-intentioneel en informeel, zonder vooropgezet doel en zonder 'professionaliseringsactiviteiten' (zie ook Dengerink, 2016; Kools, 2013; Kools & Koster, 2016). We houden voor deze bijdrage vast aan de omschrijving: Bij professionaliseren van lerarenopleiders gaat het om processen en activiteiten waardoor de kennis, het handelen of het gedrag van de opleiders verandert en doorgaans de kwaliteit van de lerarenopleiding toeneemt. Professionaliseren kan bedoeld en onbedoeld en op veel verschillende manieren. Dat kan individueel en in teamverband.

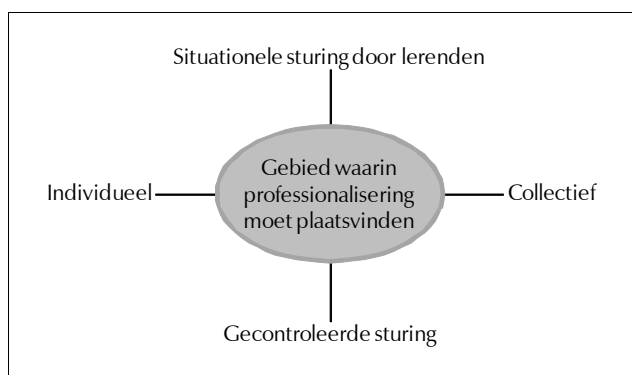
De professionele ontwikkeling van leraren(opleiders) heeft de laatste jaren zowel in onderwijsbeleid als in onderwijswetenschap meer aandacht gekregen (Runhaar, Sanders, Slegers, & Yang, 2011). Volgens Runhaar et al. (2011) heeft dat te maken met de grote invloed van leraren op de leerresultaten van de studenten/leerlingen. Door te investeren in professionalisering van leraren(opleiders) neemt de kwaliteit van het onderwijs toe, is de gedachte. Vanuit dat perspectief wordt ook door de overheid fors geïnvesteerd in professionalisering van leraren(opleiders) (Ministerie van OCW, 2012). Professionalisering is daarnaast ook nodig om bij te blijven en het (opleidings)onderwijs duurzaam te laten aansluiten bij de veranderingen in de samenleving (Kools & Koster, 2016). Steeds minder weten we hoe de toekomst er uitziet en hoe het onderwijs van de toekomst er uitziet. Om bij te blijven is het noodzakelijk dat lerarenopleiders een leven lang leren en dat opleidingen blijven ontwikkelen. Smith (2003 in Kools & Koster, 2016) noemt nog drie redenen waarom het voor een individuele lerarenopleider belangrijk is zich te blijven ontwikkelen: om het beroep van lerarenopleider te verbeteren; om de eigen interesse in het beroep/werk te behouden; en om binnen het beroep van taak/functie te kunnen veranderen.

Een visie op professionaliseren theoretisch onderbouwd

Bij het invulling geven aan het professionaliseringsbeleid binnen HAN ILS gaan we uit van vier tegengestelde componenten die op twee assen te plaatsen zijn (zie figuur 1). We combineren daarvoor de varianten van professionalisering van Nieuwenhuis, Vink en Van der Neut (2013) en varianten uit de figuur vitale ruimte van Castelijns, Koster en Vermeulen (2009). Op het assenstelsel onderscheiden we individueel versus collectief, en situationele sturing door lerenden versus gecontroleerde sturing (zie Figuur 1). Vanuit de theorie is bekend dat professionaliseren met optimale opbrengst plaatsvindt als het binnen die ruimte van het assenstelsel gebeurt en de uitersten creatief en evenwichtig in samenhang worden gebracht. Voor elk van de assen beschrijven we wat dit betekent en wat de gevolgen zijn voor de beoogde opbrengsten van de professionalisering, professionaliseringsactiviteiten en eventuele interventies.

Individueel versus collectief

Lerarenopleidingen dragen in belangrijke mate bij aan de kwaliteit van het onderwijs, en individuele lerarenopleiders zijn daarin belangrijke schakels. In de literatuur en ook in de



Figuur 1. Assenstelsel professionaliseringsbeleid HAN ILS

praktijk is dan ook terecht veel aandacht voor professionaliseren door individuen (Vermeulen, 2016). Het belang van de ontwikkeling van het individu vinden we terug in de groeiende aandacht voor wat we 'professionele ruimte' noemen; de ruimte voor de lerarenopleider om zijn of haar expertise te mogen benut-

ten. Professionele ruimte betekent autonomie en zeggenschap voor de individuele lerarenopleider; beide zijn nodig om de lerarenopleider te motiveren voor verdere professionele ontwikkeling. Het gaat om ruimte om te beslissen over onderwijshoud, de inrichting van het onderwijs en de professionele ontwikkeling (Vermeulen, 2016).

Bij het denken over individuele professionele ontwikkeling gaat het veelal om een - wat Vermeulen noemt - klassiek model van professionaliseren. De lerarenopleider gaat bepaalde van te voren beschreven taken uitvoeren, heeft daarvoor competenties nodig die hij/zij nog niet heeft. Door individueel een professionaliseringstraject in te gaan, kunnen die competenties worden verworven. Individuele ontwikkelwensen komen zeker bij lerarenopleiders veel voor omdat er geen opleiding is, en ze voorafgaand aan hun lerarenopleiderschap zeer verschillende werkervaring hebben opgedaan en opleidingen hebben genoten. Mensen die op een lerarenopleiding gaan werken zijn soms net afgestudeerd, anderen hebben al jaren in het onderwijs - vaak als leraar - gewerkt. Afhankelijk van hun voorkennis, en van de taken die ze krijgen, hebben ze individuele leerwensen.

Afhankelijk van voorkennis, en taken die ze krijgen, zijn er individuele leerwensen.

Hoe belangrijk het is aan te sluiten bij individuele leerwensen blijkt uit een Vlaams onderzoek (Cools, Placklé, & Meeus, 2016) naar factoren die er toe doen bij professionalisering door lerarenopleiders. Succesfactoren zijn:

- ▮ Aansluiten bij aanwezige expertise en opvattingen;
- ▮ Erkennen dat er verschil is tussen behoeftes van nieuwe en ervaren lerarenopleiders;
- ▮ Erkennen dat vooral nieuwkomers in het beroep spanningen ervaren bij het ontwikkelen van een professionele identiteit als lerarenopleider;
- ▮ Respecteren van de autonomie van de lerende. Er moet rekening worden gehouden met voorkeuren voor professioneel leren van de lerarenopleiders zelf;
- ▮ Aansluiten bij de eigen werkzaamheden. Dit blijkt belangrijker dan de vorm van een georganiseerde professionaliseringsactiviteit (zie ook Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemsse, 2013).

Tegenover dit individuele professionaliseren, staat het professionaliseren als collectief of in teamverband. Er zijn in ieder geval twee redenen die leiden tot collectief professionaliseren. Vanuit zowel de theorie als praktijk is bekend dat individuele professionalisering - ook als dat

wel bedoeld is - niet vanzelfsprekend leidt tot innovatie en verbetering van de opleiding (zie o.a. Geerdink, Swennen, & Volman, 2015). Daarnaast gaan we er steeds meer vanuit dat het opleiden van leraren een activiteit is die in teamverband plaatsvindt (zie ook Mets & Van den Hauwe, 2015). Professionals maken samen de opleiding (De Vijlder, 2015). De individuele lerarenopleider staat slechts op onderdelen zelf aan het roer maar blijft voor een groot deel uitvoerder van activiteiten die door anderen zijn voorgeschreven of ontwikkeld. Omdat leraren opleiden vooral in teamverband plaatsvindt, moet professionaliseren ook een collectief gebeuren zijn: een lerarenopleiding als lerende organisatie (Vermeulen, 2016). Collectieve processen zijn een belangrijk onderdeel van een lerende en zich ontwikkelende organisatie, maar niet alle samenwerking binnen een team leidt tot collectief leren. Vermeulen (2016) onderscheidt drie concepten waarvan vooral bij de laatste twee sprake is van collectief leren:

- ▶ Een organisatie omschreven als een 'informatieverwerkend systeem'; het leren wordt beschreven als verandering in de kennis van de organisatie. Belangrijke processen zijn kennisacquisitie, -disseminatie, -nuancering, -combinatie en -implementatie. Je hebt als organisatie of als collectief meer kennis; bijvoorbeeld meer kennis over het ontwikkelen van een module. Het leren is dan nog steeds beperkt omdat die kennis volgens Vermeulen (2016) enkel leidt tot verbetering van producten (de module) waarmee gewerkt wordt en verbetering van de processen (het ontwerpen van een module) die tot de producten leiden.
- ▶ Een organisatie waarin sprake is van 'sociaal kapitaal'. De theorie over sociaal kapitaal geeft andere aanknopingspunten om het collectieve leren te organiseren. Niet de informatieverwerkingsprocessen maar de netwerken en de interactieprocessen leiden tot innovatie. Menselijke interactie is een bron voor sociale actie; interactie is het uitwisselen (halen en brengen) en combineren van informatie. Hier is niet het individu maar de interactie met mogelijke bronnen op individueel of collectief niveau de kern van het proces.
- ▶ Cultuurhistorisch of sociaal cultureel perspectief; een organisatiecultuur wordt opgevat als de neerslag van collectieve betekenisverlening. Het is de interactie tussen collectieve en individuele referentiekaders, die beide beïnvloedt en die tot ontwikkeling, verandering en vernieuwing leidt.

Echt collectief professionaliseren vindt plaats als er sprake is van sociaal kapitaal of als er vanuit een cultuurhistorisch perspectief sprake is van collectieve betekenisgeving. Individuele en collectieve professionalisering zijn allebei nodig. Gezien de grote verschillen bij startende lerarenopleiders en het belang daarbij aan te sluiten, is zeker aandacht voor het individueel ingroeien in de beroepsgroep belangrijk. Van collectieve professionaliseringsprocessen kan ook pas sprake zijn als de beginsituatie van de participanten niet te zeer uiteenloopt en er een enigszins gedeelde visie is (Schelfhout, Bruggeman, & Bruyninckx, 2015).

Er moet eenduidigheid zijn over belangrijke concepten (zie ook Boei, Willemse, Geerdink, Kools, & Vlokhoven, 2014; Kools, Feijtel, Van de Reijt, & Elgershuizen, 2015). Beide vormen van professionaliseren zijn dus van belang, en het een kan niet zonder het ander. De uitdaging is daar een goed en passend evenwicht in te vinden.

Gecontroleerde sturing versus situationele sturing door lerenden

Traditioneel wordt bij professionalisering van leraren(opleiders) gedacht in vooraf beschreven, te verwerven uitkomsten of competenties. Op basis van de beoogde uitkomst is er een voorgeschreven en georganiseerd professionaliseringsaanbod waarin die competenties kunnen worden eigengemaakt en aan het eind wordt vastgesteld of dat ook gelukt is (zie bijvoorbeeld de afspraken die binnen de Vereniging Hogescholen zijn gemaakt voor de Basis-kwalificatie Didactische Bekwaamheid, 2015). Sturing is van belang omdat er belangwekkende theorie en kennis is over de wijze waarop leraren opgeleid worden (de kennisbasis voor lerarenopleiders is daarvan een voorbeeld) en inzetten van die kennis blijkt noodzakelijk voor een goede opleiding. Zeker voor nieuwkomers in de beroepsgroep is niet alle kennis over het opleiden van leraren bekend en ook ervaren lerarenopleiders slagen er niet altijd in de relevante literatuur te bestuderen en zich vereiste vaardigheden zelf eigen te maken (Van Vlokhoven et al., 2013). Door verplicht te volgen professionaliseringsactiviteiten voor te schrijven voor alle lerarenopleiders en te toetsen of beoogde doelen gehaald zijn, lijkt gegarandeerd dat de noodzakelijke competenties bij de betrokkenen aanwezig zijn. Vanuit dat gedachtegoed volgden tot nog toe alle nieuwe collega's bij HAN ILS in hun eerste jaar een training 'toetsen en beoordelen' en een training 'begeleiden van afstudeeronderzoek'.

Al in 2000 wordt door Simons, Van der Linden en Duffy (2000 in Nijman, 2016) opgemerkt dat de bestaande kijk op professionaliseren niet meer voldoet en aanpassing verdient. Aanleiding daarvoor zijn zowel ontwikkelingen in de samenleving als ontwikkelingen in de onderwijskundige en psychologische theorie. Voor beide ontwikkelingen geldt volgens hen dat de consequenties met betrekking tot leren (en professionaliseren) overeenkomen: ze wijzen op nieuwe leeruitkomsten en -processen, en van daaruit ook op nieuwe professionaliseringsinterventies.

De maatschappelijke veranderingen kunnen worden samengevat in vijf processen: individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering, en intensivering (SCP, 2005). In grote lijn duiden deze op een maatschappij die dynamischer, complexer en internationaler wordt, en waarin ontwikkelingen op meerdere dimensies steeds sneller gaan. Een van de belangrijke consequenties is dat er steeds meer van werknemers - dus ook lerarenopleiders - wordt verwacht (WRR, 2013) maar ook dat toekomstig onderwijs als gevolg van dergelijke ontwikkelingen minder gestructureerd en veel meer decentraal zal worden aangeboden. De inbreng van studenten en het werkveld wordt groter, gecombineerd met een toenemende heterogeniteit van de studentenpopulatie en het scholenveld. De inhoud en gewenste didactische aanpak van lerarenopleidingen is steeds minder van te voren vast te leggen (Nijman, 2016). Dat heeft ook gevolgen voor de inhoud van professionaliseringsactiviteiten. Er moet ruimte zijn voor professionals om zelf te beslissen over de kennis en vaardigheden die ze zich eigen willen maken en uitkomsten hoeven niet altijd van te voren vast te liggen.

Daarnaast is door ontwikkelingen binnen onderwijskunde en psychologie ook het perspectief op de omstandigheden waarin geleerd wordt, veranderd. De nadruk op het leren van een voorgeschreven aanbod in een formele leersituatie (gecontroleerde sturing) heeft plaatsgemaakt voor een perspectief waarin impliciet en informeel leren veel nadrukkelijker naar voren komen (Bolhuis & Simons, 2011). Waar we in de meer traditionele opvatting van leren

dat leren vooral vanuit een daarvoor bedoelde setting opvatten, is er nu het besef dat leren vaker onbedoeld plaatsvindt. Bolhuis en Simons (2011) noemen in het verlengde hiervan ook het leren in een sociale context. Impliciet en informeel leren is steeds minder een individueel en vaker een collectief gebeuren. Bolhuis en Simons (2011) beschrijven kenmerken van een bredere visie op leren, die het belang van situationele sturing door lerenden zelf benadrukken zonder gecontroleerde sturing uit het oog te verliezen:

- ▶ Er is sprake van zowel bewuste, expliciete leerprocessen, als van weinig bewuste en meer impliciete leerprocessen;
- ▶ Leren gebeurt zowel intentioneel als ook onbewust, bijvoorbeeld als neveneffect van andere ervaringen;
- ▶ Leren kent zowel cognitieve als emotionele aspecten;
- ▶ Leren kan in het teken staan van (later) handelen, maar treedt (ook) op in en door handelen en ervaren;
- ▶ Leren kan op allerlei manieren worden beïnvloed door anderen (ook zonder intentie of bewustzijn daarvan), niet alleen door inhoudelijk en/of educatief deskundigen;
- ▶ Leren is functioneel, maar kan zowel positieve als negatieve (beperkende) effecten hebben;
- ▶ De inhoud van het leren kan heel divers zijn, uniek en ook concreet. Niet alleen geordend, abstract, verbaal, maar ook onduidelijk en alles ter discussie stellend.

Deze kenmerken stemmen overeen met de resultaten van onderzoek naar de wijze waarop lerarenopleiders (willen) leren (Dengerink, 2016; Dengerink, Lunenberg, & Kools, 2015; Cools, Placklé, & Meeus, 2016). Dengerink et al. (2015) hebben bij leden van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) geïnventariseerd hoe zij denken te leren. Daarin geven lerarenopleiders aan dat zij vooral leren door het lezen van vakliteratuur, het deelnemen aan conferenties, het raadplegen van collega's en door te experimenteren. Ook leren ze door te participeren in een project, door peer-coaching of door onderzoek te doen. De resultaten van een Vlaamse inventarisatie geven zicht op professionaliseringswensen die vergelijkbaar zijn. Lerarenopleiders willen (in volgorde van voorkeur) leren door literatuur te lezen, door deelname aan workshops, studiedagen en/of congressen, door lezingen te volgen, door het volgen van kortlopende opleidingstrajecten, door nieuwe dingen uit te proberen, door deelname aan vernieuwingsprojecten et cetera (zie Cools, Placklé, & Meeus, 2016).

Voor lerarenopleiders blijft toch ook een vorm van gecontroleerde sturing van belang. Op basis van wetenschappelijk onderzoek en praktijkervaring is beschreven wat de kennis, vaardigheden en houding zijn waarover een individuele lerarenopleider moet beschikken (zie daarvoor ook de paragraaf waarin de kaders beschreven zijn). Bij het verder ontwikkelen van de lerarenopleiding moet daarbij aangesloten worden. De aanwezigheid van een beroepsstandaard en een register voor lerarenopleiders blijken in Nederland bij te dragen aan de professionele ontwikkeling (Dengerink et al., 2015). Naast die gecontroleerde sturing leiden zowel maatschappelijke ontwikkelingen als nieuwe inzichten over leren en professionaliseren tot de overtuiging dat er ruimte moet zijn voor situationele sturing door de lerenden zelf.

Op basis van de literatuur is duidelijk dat er in professionaliseringsbeleid ruimte moet zijn voor zowel individueel als collectief leren, gecontroleerde sturing als een situationele sturing door lerenden zelf. Inhoud van professionaliseringsactiviteiten moeten gestuurd worden

door vastgestelde kaders maar er moet ook ruimte zijn voor nog onbekende inhouden en uitkomsten. Aan de ene kant gaat het er om bestaande kennis en/of inzichten voor de opleiding te ontsluiten, maar aan de andere kant ook om de professionele dialoog te bevorderen die leidt tot niet van tevoren bekende opbrengsten. Professionalisering vindt het best plaats binnen de ruimte van het assenstelsel, waarbij de vier uitersten creatief en evenwichtig samenkomen. Als een van de posities gaat domineren, stopt het leren (Vermeulen, 2016).

Als een van de posities van het assenstelsel gaat domineren, dan stopt het leren.

Kaders bij het nieuwe professionaliseringsbeleid van de HAN

In deze paragraaf gaan we nader in op de kaders die medebepalend zijn voor het professionaliseringsbeleid bij HAN ILS. Professionalisering kan niet zonder gebruik te maken van bestaande theorieën en inzichten. Daarnaast hebben we als tweedegraads lerarenopleiding binnen een hogeschool rekening te houden met landelijk afgesproken kaders, het beleid van de hogeschool, en ontwikkelingen binnen de beroepsgroep. Gebruik maken van die kaders past binnen het HAN ILS professionaliseringsbeleid omdat het garandeert dat we aansluiten bij of voortbouwen op de voor lerarenopleiders bestaande, relevante kennis en inzichten. Belangrijke kaders zijn 1) landelijke afspraken over vereiste bekwaamheden van docenten in het hoger onderwijs (BDB); 2) HAN kaders voor professionaliseringsbeleid voor docenten, en 3) de standaard voor lerarenopleiders zoals door de beroepsgroep (VELON) geformuleerd.

1) Landelijke afspraken: Basiskwalificatie didactische bekwaamheid (BDB)

De universiteiten hebben al langer geleden een Basis- en Seniorkwalificatie Onderwijs (BKO en SKO) en wederzijdse erkenning daarvan voor alle docenten voorgeschreven (VSNU, 2012). In navolging daarvan hebben alle - bij de Vereniging Hogescholen aangesloten - hogescholen met elkaar afgesproken dat ze op instellingsniveau werken aan een Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) (Vereniging Hogescholen, 2015).

Docenten moeten voor hun BDB aantonen dat ze bekwaam zijn in:

- ▶ *Professioneel docentschap*: de docent kan planmatig, vanuit een onderzoekende houding, individueel en in teamverband, aan zijn eigen professionele ontwikkeling werken;
- ▶ *Ontwerpen van onderwijs*: de docent kan onderwijsmateriaal (her)ontwerpen dat aansluit bij het beroeps- en opleidingsprofiel, de competenties, de onderwijsfase, de leerlijnen en de studieomvang die is vastgesteld;
- ▶ *Doceren*: de docent kan onderwijssessies voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Voor elke les kan de docent een beginsituatie schrijven en lesdoelen formuleren en daarbij kiezen tussen diverse didactische (activerende) werkvormen;
- ▶ *Toetsen*: de docent kan bestaande toetsen afnemen en de resultaten beoordelen. Er wordt zowel formatief als summatief getoetst. Toetsen en beoordelingsformulieren kunnen worden voorzien van toetstechnisch commentaar en uitslagen kunnen worden geanalyseerd;
- ▶ *Begeleiden van studenten*: de docent kan studenten begeleiden in hun leerproces en daarbij interactie bevorderen, ook tussen studenten. De docent kan studenten motiveren en enthousiasmeren.

Hogescholen kunnen zelf beslissen hoe ze omgaan met het toekennen van de BDB maar het landelijk afgesproken protocol schrijft ten behoeve van wederzijdse erkenning minimaal een assessment en certificering voor. Vooralsnog gaan de meeste hogescholen, waaronder de HAN, ervan uit dat een eerstegraads onderwijsbevoegdheid vanzelfsprekend leidt tot de BDB. Binnen de lerarenopleiding hebben de meeste docenten een eerstegraadsbevoegdheid of al eerder een didactische bekwaamheid verworven. Daarmee zijn ze BDB gecertificeerd. De Basis- en Senior Kwalificatie Examinering (BKE en SKE) neemt binnen de BDB een aparte plaats in omdat dit onderdeel toetsen al eerder op operationeel niveau werd uitgewerkt (Vereniging Hogescholen, 2013). Niemand is zonder meer toetsbekwaam en diverse instellingen voor hoger onderwijs bieden inmiddels cursussen en trainingen aan - en een daarbij aansluitende beoordelingssystematiek. De HAN heeft besloten dat alle docenten voor 2017 aan de certificeringseisen voor tenminste de BKE moeten voldoen.

2) HAN kaders voor professionaliseringsbeleid

Binnen het in 2014 door het CvB vastgestelde professionaliseringsbeleid van de HAN (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2014) geldt voor alle docenten (dus ook voor de lerarenopleiders) dat zij zich passend bij hun functie (docent 1 en 2, of hoofddocent 1 en 2) en werkzaamheden *“kwalificeren op zeven onderscheiden docentrollen. Elke functie begrenst een set aan mogelijke rollen die qua inhoud en niveau passen”* (p. 11). Een rol is gedefinieerd als *“een logisch samenhangend geheel van werkzaamheden dat onderdeel is van het verloop van een organisatieproces en onderdeel is van een functie. De zeven rollen zijn: Onderwijsontwikkelaar, Onderwijsuitvoerder, Studieloopbaanbegeleider, Examinator/ toetsontwikkelaar, Coördinator/projectleider, Docentonderzoeker en Onderzoeksbegeleider.”*

Voor elke rol wordt een basis- en seniorkwalificatie onderscheiden. De mate waarin een docent de rol zelfstandig kan vervullen, de complexiteit van de taken en de omvang van het taakgebied bepalen of het om een basis- of seniorkwalificatie gaat.

3) De VELON-beroepsstandaard

De VELON-beroepsstandaard is onlosmakelijk verbonden met het register voor lerarenopleiders. De Vereniging voor Lerarenopleiders Nederland (VELON) heeft vanaf 2001 een beroepsregister (www.velon.nl) en zet in het bijzonder de laatste jaren, gesteund door het Ministerie van OCW in op verhoging van het aantal geregistreerde lerarenopleiders. Het streven is dat in 2017 driekwart van de lerarenopleiders van 75 procent van alle lerarenopleidingen geregistreerd is. HAN ILS wil bij de lerarenopleidingen horen waar een substantieel deel van de opleiders geregistreerd is. Het belang van een sterke beroepsgroep wordt gezien en de paralleliteit wordt getrokken met het voortgezet onderwijs, waar opname in het lerarenregister verplicht wordt (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen - ILS, 2014).

In de VELON beroepsstandaard voor lerarenopleiders wordt het functioneren van een gemiddeld ervaren lerarenopleider beschreven (Koster & Dengerink, 2008). De kwaliteit van de professie en het blijven leren moet van de beroepsgroep zelf komen. Een gekwalificeerde lerarenopleider onderschrijft de grondslag en is: opleidingsdidactisch bekwaam, agogisch bekwaam, organisatorisch en beleidsmatig bekwaam en ontwikkelingsbekwaam. In de grondslag wordt de fundamentele drieslag van het lerarenopleiderschap verwoord: het leren van leerlingen, het leren van (aanstaande) leraren en het leren van de lerarenopleider zelf. Kenmerkend hierbij is dat een lerarenopleider een voorbeeldfunctie heeft.

Voor de Faculteit Educatie van de HAN, waarvan HAN ILS deel uitmaakt, hebben we de beroepstandaard van de VELON aangepast aan de lokale situatie en de eigen visie. Een eerste toevoeging aan de grondslag heeft te maken met de driedelige taakstelling van lerarenopleiders (naar Biesta, 2011). Lerarenopleiders dragen bij aan de kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van toekomstige leraren. Bij de uitoefening van hun taak moeten zij deze drie kernopgaven realiseren bij toekomstige leraren en hen de bagage geven om die te realiseren bij de leerlingen waar de toekomstige leraren op hun beurt mee te maken krijgen (Geerdink et al., 2015). Geïnspireerd door het Vlaams Ontwikkelingsprofiel voor Lerarenopleiders (Mets & Van den Hauwe, 2015) is aan de grondslag eveneens toegevoegd dat lerarenopleiders cultuurdragers zijn en vanuit die taakstelling verantwoordelijk zijn voor het voorbeeldmatig binnenhalen van de wereld in de onderwijspraktijk. Tot slot is, passend bij het professionaliseringsbeleid binnen HAN ILS, meer nadruk gelegd op de lerarenopleider als teamlid.

Toegevoegd is de tekst:

“Een lerarenopleider maakt deel uit van een opleidingsteam en is een collegiale en loyale teamspeler. Hij is gericht op overleg en samenwerking met collega's om vorm te geven aan de opleiding en om (beginnende) leraren te begeleiden in hun professionele ontwikkeling. Lerarenopleiders zijn netwerkprofessionals die zich binnen een team van collega's verantwoordelijk voelen voor studenten. Lerarenopleiders delen hun werk met hun collega's en zorgen voor begeleiding van nieuwe collega's. Lerarenopleiders participeren constructief aan het nodige werkoverleg. Ze zorgen voor een goede professionele sfeer in het team, o.a. door reflectie over de organisatiecultuur en het eigen aandeel daarin.” (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2016b)

**Leraren-
opleiders zijn
verantwoordelijk
voor het voorbeeld-
matig binnenhalen
van de wereld.**

De vier bekwaamheidsgebieden kennen kleine aanpassingen zoals het beschikken over onderzoekend vermogen, het kennen van de doelgroep waarmee gewerkt wordt en het naar buiten gericht zijn.

Raakvlakken tussen de kaders

Deels komen inhouden van die drie sturende kaders overeen.

In Figuur 2 (zie p. 128) is dat grafisch weergegeven. De kaders zijn naast elkaar gezet om het (administratief) beheersbaar en zeker voor nieuwe lerarenopleiders begrijpelijk te houden. Samenvoeging is te verantwoorden omdat de beschrijvingen in alle drie kaders globaal zijn. Voor de VELON beroepsstandaard is de grondslag bijzonder en daarom apart geformuleerd. Het BDB-onderdeel professioneel docentschap komt inhoudelijk overeen met de ontwikkelingsbekwaamheid van de VELON beroepsstandaard. De lerarenopleider geeft blijk van professionele ontwikkeling. De BDB maakt onderscheid tussen ontwerpen van onderwijs, doceren en toetsen. Binnen de standaard van de VELON wordt het ontwerpen en vormgeven van onderwijs, het doceren en het toetsen/beoordelen samengebracht onder de opleidingsdidactische bekwaamheid. Het onderdeel begeleiden van studenten van de BDB komt overeen met de agogische bekwaamheid van de VELON beroepsstandaard. De opleider interacteert met studenten die verschillen en kan ze motiveren en enthousiasmeren. Binnen de beroepsstandaard geldt ook het organisatorisch en beleidsmatig bekwaam zijn. Onderdelen zijn: vormgeven

Onderdelen BDB	Bekwaamheidsgebieden van de VELON	HAN docentrollen
	De grondslag	
Professioneel docentschap	Ontwikkelingsbekwaam	
Ontwerpen van onderwijs	Opleidingsdidactisch bekwaam	Onderwijsontwikkelaar
Doceren		Onderwijsuitvoerder
		Onderzoeksbegeleider
Toetsen (BKE, SKE)		Examinator, toetsontwikkelaar
Begeleiden	Agogisch bekwaam	Studieloopbaanbegeleider
	Organisatorisch en beleidsmatig bekwaam	Coördinator/projectleider
		Docentonderzoeker

Figuur 2. Overzicht raakvlakken kaders.

aan het samen opleiden, werken in een team en bijdragen aan organisatie en beleid van de lerarenopleiding. De BDB kent dat onderdeel niet.

Naast deze overeenkomsten tussen BDB en de VELON beroepsstandaard zijn er raakvlakken met de HAN docentrollen. Als University of Applied Sciences heeft de HAN een aparte docentrol onderzoeksbegeleider beschreven en vastgesteld dat voor alle docenten een basiskwalificatie onderzoeksbegeleider een verplicht onderdeel van de BDB wordt. Binnen de BDB zoals landelijk afgesproken, wordt het begeleiden van onderzoek niet genoemd. De VELON beroepsstandaard noemt het kunnen begeleiden van studenten bij het praktijkonderzoek als onderdeel van de opleidingsdidactische bekwaamheid.

Professionaliseringsbeleid in de praktijk

Praktijkervaringen - eigenlijk vaak onvrede over de bestaande praktijk - en theoretische inzichten die gedachten en discussies ondersteunen leidden tot vernieuwing van het professionaliseringsbeleid binnen HAN ILS. Met de aanpassingen is in 2015 - 2016 gestart. Een voorlopig einddoel is een goede balans tussen de vier componenten individuele versus collectieve professionalisering, gecontroleerde versus situationele sturing door lerenden zelf.

In de praktijk heeft elke lerarenopleider met zowel individuele als collectieve professionalisering te maken, maar kan - passend bij eigen werkzaamheden en ontwikkelwensen - actiever zijn binnen het een of het ander. Een lerarenopleider die bezig is met een master of promotieonderzoek, is gedurende dat traject meer individueel bezig. Teamprofessionalisering vindt op opleidingsniveau plaats (HAN ILS kent twaalf lerarenopleidingen en de opleiding opleidingskunde) onder verantwoordelijkheid van de opleidingscoördinator. Met de teamprofessionalisering is gestart als alternatief voor de professionalisering op instituutsniveau. Er was steeds meer onvrede over de grootschalige, voor ieder verplichte professionaliseringsactiviteiten - in de vorm van studiedagen - op instituutsniveau. De door het management bedachte thema's waren niet voor alle opleidingen relevant en opportuun, waardoor de dagen te vaak als tijdverspilling en daardoor nutteloos werden ervaren. Tegelijkertijd vonden teams dat ze door drukke roosters te weinig toekwamen aan het in teamverband bezig zijn met de eigen opleiding. Voor team-

professionalisering op opleidingsniveau zijn in het jaarrooster zes professionaliseringsmiddagen en zes werkmiddagen onderwijsontwikkeling vastgelegd waarop teams samen kunnen ontwikkelen en professionaliseren. Voor professionalisering op instituutsniveau zijn nog twee beleidsdagen ingeroosterd.

De inhouden en beoogde opbrengsten van zowel individuele als teamprofessionalisering zijn afgeleid van de kaders of zelfgekozen. Vasthouden aan kaders garandeert gebruik maken van theorie. Zelf gekozen inhouden en opbrengsten raken sneller aan de eigen werksituatie. Bij individuele professionalisering wordt sneller aangesloten bij de algemene kaders, de inhoud van teamprofessionalisering heeft meer te maken met ontwikkelingen binnen de eigen opleiding. In alle gevallen geldt dat de keuze verantwoord moet worden en er van te voren heldere doelen of resultaatverwachtingen zijn geformuleerd. De opbrengsten van professionaliseringsactiviteiten kunnen open zijn maar de ambitie moet helder zijn. Een voorbeeld van een eigen keuzethema voor teamprofessionalisering is onderwijs inrichten dat aansluit bij de diverse groep studenten die ingestroomd is in de nieuw gestarte Deeltijd-Flex opleiding.

Van zowel de teams als individuele professionals wordt verwacht dat ze zich verantwoordelijk tonen voor verdere professionalisering en zich hiervoor inzetten (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen - ILS, 2014). Bij individuele professionalisering neemt de lerarenopleider het initiatief, bij teamprofessionalisering is de opleidingscoördinator de trekker. Ieder komt met voorstellen bij de leidinggevende, er worden afspraken gemaakt over beoogde opbrengsten of verwachte resultaten en uiteindelijk wordt vastgesteld wat de opbrengsten zijn. Voor individuen gebeurt dat in ieder geval eenmaal per studiejaar tijdens een resultaat en ontwikkelgesprek (R&O). Voor activiteiten op teamniveau is er minimaal twee maal per studiejaar een overleg tussen de opleidingscoördinator en de leidinggevende. Bij de start van het studiejaar wordt het teamontwikkelingsplan besproken, aan het eind van het studiejaar de opbrengst.

Het praten over professionalisering is een cyclisch proces waarin vier stappen worden onderscheiden:

Stap 1: Op basis van de beginsituatie 'richten en focussen'

Stap 2: Komen tot een omschrijving van verander-, verbeterwensen

Stap 3: Vaststellen welke activiteiten worden ondernomen om te leren, te ontwikkelen, te professionaliseren

Stap 4: Vaststellen wat de opbrengst is en wat dit betekent voor het vervolg.

Stap 1: De beginsituatie

Het gesprek over de beginsituatie start bij de taken en werkzaamheden van de lerarenopleider of het team. Er wordt in overleg gezocht naar een goede match tussen enerzijds de werkzaamheden die de organisatie vraagt en anderzijds de competenties (naar eigen perceptie en getoond) en ambities van de lerarenopleider of het team. Er moet duidelijkheid komen over de manier waarop de opleiders 'in het werk' staan en de waardering die er is over de wijze waarop de werkzaamheden verricht worden. Voor dat laatste wordt gebruik gemaakt van studentbeoordelingen.

Voor het omschrijven van de ervaren en getoonde kwaliteit van de werkzaamheden van de individuele opleider kan gebruik worden gemaakt van de kaders (de BDB, de docentrollen van de HAN en de VELON beroepsstandaard). HAN ILS wil dat vanaf 2016 - 2017 alle nieuwe medewerkers een VELON registratietraject starten en binnen drie jaar geregistreerd zijn.

De HAN wil dat alle nieuwe medewerkers binnen twee jaar hun Basiskwalificatie Docent Bekwaamheid verwerven. Voor nieuwkomers geldt daarom dat ze bij het beschrijven van verbeterwensen met betrekking tot hun werkzaamheden uitgaan van de standaards van de beroepsgroep en de BDB. Die verplichtingen gelden niet voor de meer ervaren leraren-opleiders. Zij beschrijven (de kwaliteit van) hun werkzaamheden aan de hand van de 'docentrollen' van de HAN en kiezen zelf voor ontwikkeling in een van de zeven rollen. Met overtuigende argumenten mogen opleiders van die rollen afwijken en voorrang geven aan een eigen gekozen thema waarop ze willen professionaliseren. Voor teams zijn het vaker curriculumonderdelen, die leiden tot verander- of verbeterwensen. Vanzelfsprekend zijn vakverenigingen als Levende Talen en het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) voor de opleidingen ook inspiratiebron bij het formuleren van ontwikkelwensen. In 2015 - 2016 is door teams onder andere gekozen voor verbetering of verdieping op de thema's toetsen en onderzoek; het kennismaken met nieuwe ontwikkelingen binnen leren en ICT; en het functioneren en de werkwijze van het team zelf.

Stap 2: Komen tot een omschrijving van verander-, verbeterwensen

Voor het komen tot een opbrengstgerichte omschrijving van verander- of verbeterwensen kunnen individuele opleiders maar ook teams gebruik maken van daarvoor ontwikkelde instrumenten. De inhoud van de BDB, de HAN docentrollen en de VELON beroepsstandaard zijn gebruikt voor het ontwikkelen van deze hulpmiddelen. De beroepsstandaard van de VELON (herziening 2012: zie www.velon.nl/beroepsstandaard) heeft daarvoor als voorbeeld gediend. Van alle drie kaders worden bij - achtereenvolgens - de bekwaamheden van de BDB, de docentrollen van de HAN en de VELON beroepsstandaard 'leeruitkomsten' (zie Kader 1 voor een voorbeeld van een leeruitkomst) beschreven. In plaats van 'leeruitkomst' kan ook 'bekwaamheid' worden gelezen.

Leeruitkomsten zijn bedoeld om duidelijkheid te scheppen over de werkzaamheden en daarbij passende gedragingen die achtereenvolgens horen bij de bekwaamheid, de docentrol of de standaard. De leeruitkomsten bevatten gedragsindicatoren die illustratief zijn en geformuleerd als handelingen die een professional 'die voldoet' verricht. Zonder het te noemen wordt met deze handelingen impliciet aangegeven wat aan kennis en vaardigheid verwacht mag worden van iemand die zoals bedoeld kan handelen als beginnend of als ervaren beroepsbeoefenaar.

Met de uitgewerkte leeruitkomsten en gedragsindicatoren is het volgende beoogd:

- ▶ Ze vormen een referentiekader voor opleiders, aan de hand waarvan zij op het eigen functioneren kunnen reflecteren en ontwikkelbehoeften kunnen duiden;
- ▶ Ze dienen als kader voor de kwaliteit(sverbetering) van teams binnen opleidingen/instituten;
- ▶ Ze zijn ijkpunt voor certificering in het kader van de BDB, de HAN rollen en/of de registratie (VELON).

Een tweede instrument zijn de checklisten. Gedragsindicatoren zijn omgezet in checklisten en bedoeld om zicht te krijgen op de mate waarin iemand zich al bekwaam voelt. In Kader 1 staan voorbeeldmatig de leeruitkomsten van de HAN docentrol onderzoeksbegeleider geformuleerd en de checklist voor een van de vier leeruitkomsten voor een onderzoeksbegeleider. De instrumenten kunnen door individuen en teams gebruikt worden.

De onderzoeksbegeleider heeft de taak studenten te begeleiden bij hun praktijkgericht onderzoek en bij het onderzoekmatig werken aan opdrachten. Een begeleider van onderzoek is een rolmodel en laat voorbeeldmatig zien wat het betekent om 'onderzoekende professional' te zijn.

Binnen de rol onderzoeksbegeleider worden vier leeruitkomsten onderscheiden. De onderzoeksbegeleider kan:

- 1) studenten taakgericht, persoonsgericht en procesgericht begeleiden;
- 2) onderzoek van studenten formatief en summatief beoordelen;
- 3) de functie en inhoud van het praktijkgerichte onderzoek onderdeel maken van de inhoud van, en het leerproces binnen de specifieke beroepsopleiding;
- 4) de functie en inhoud van het praktijkgerichte onderzoek erkennen, en een plaats geven als onderdeel van de onderzoekende professional voor de specifieke beroepspraktijk.

Uitwerking en gedragsindicatoren bij leeruitkomst 1

Een algemene beschrijving

De lerarenopleider in zijn rol als onderzoeksbegeleider expliciteert vooraf het doel van de begeleiding gericht op de prestatie die van de student verwacht wordt (de kwaliteit van het eindproduct en mate van zelfstandigheid). Hij combineert een taakgerichte, persoonsgerichte en procesgerichte begeleiding, passend bij het doel van de begeleiding en de specifieke student. Dat betekent dat hij coacht, en waar passend stuurt, ondersteunt en doorverwijst. Per leeruitkomst zijn daarbij passende gedragsindicatoren omgezet in een zelf in te vullen checklist. De checklist kan door de opleider(s) zelf ingevuld worden, maar op verzoek ook door collega's of studenten.

Invalinstructie checklist bij leeruitkomst 1

Geef per indicator een score voor de mate waarin je dit gedrag kunt laten zien. De indicatoren zijn beschreven als gedragingen die de relevante kennis en vaardigheden impliceren. De scoringsmogelijkheden zijn:

- 1 Dit heb ik nog nooit gedaan en zou ik niet zomaar kunnen / Geen idee wat hier bedoeld wordt
- 2 Dit kan ik in beperkte mate, d.w.z. onder ideale omstandigheden met sturende begeleiding
- 3 Dit kan ik zelfstandig op niveau (basis of senior), in niet-complexe situaties
- 4 Dit kan ik zelfstandig op niveau (basis of senior), ook in complexe situaties.

Gedragsindicatoren	Score				Ik kan dit, want heb dit gedaan tijdens ...	Ik wil me hierin ontwikkelen door ...
	1	2	3	4		
Expliciteert het doel van de onderzoeksbegeleiding gericht op de prestatie die van studenten verwacht wordt (bepaalde kwaliteit, niveau van het eindproduct, mate van inzet en/of te ondergaan leerproces)						
Zet basale begeleidingsvaardigheden in zoals expliciteren van verwachtingen, begeleiden via een consultatie- of motivatiemodel, vragen stellen, kritische en passende feedback geven						
Stemt de begeleiding af op de beginsituatie van studenten						
Spreekt studenten aan als (toekomstige) professional						
Herkent kritische momenten en speelt daar als begeleider adequaat op in						
Gaat adequaat om met lastige begeleidings-situaties (student doet te weinig, levert niet op tijd in, schrijfblokkade)						
Geeft gevraagd en ongevraagd feedback gerelateerd aan de te realiseren doelen						
Verzorgt begeleidingsbijeenkomsten voor groepen studenten						

Stap 3: Wat gaat er gebeuren om het te veranderen, mogelijk anders te doen?

Stap 3 is het vaststellen van een plan: een persoonlijk ontwikkelingsplan of teamontwikkelingsplan waarin beschreven is welke activiteiten worden ondernomen om het werk anders te gaan doen. Als inspiratiebron daarvoor is binnen de HAN een leerlandschap ontwikkeld waarin voorbeeldmatig veranderwensen in een werksituatie zijn geformuleerd en daarbij passende mogelijke professionaliseringsactiviteiten. Het leerlandschap maakt de verbinding van leeractiviteiten met het werk inzichtelijk en is daarom voor individuen en teams een waardevol middel om de leervragen scherper te formuleren en af te bakenen (Noij & Kengen, 2013; Ruijters, 2006). Het is zowel voor het management als voor de lerarenopleiders bedoeld ter inspiratie en ondersteuning.

Bij het ontwikkelen van het leerlandschap is gekozen voor de ordening van Ruijters (2006). Het is een ordening die past bij een lerende organisatie en waarin aandacht is voor verschillende manieren van leren door individuen en teams. In het leerlandschap zijn mogelijke leeractiviteiten gecategoriseerd naar drie functies of doelen van professionaliseren gekoppeld aan het werk en hoe de werknemer daar in staat: 1) praktiserend leren: de werkzaamheden blijven hetzelfde maar onderdelen moeten anders of beter; 2) onderzoekend leren: de opleider (of een team) is toe aan nieuwe werkzaamheden, nieuwe uitdagingen; 3) creërend leren: er moet op de opleiding iets geheel nieuws ontwikkeld worden. Uitgangspunt is dat leren altijd zowel individueel als collectief kan gebeuren, intentioneel of non-intentioneel, formeel of informeel. Zie Kader 2 voor de onderscheiden doelen van leren en mogelijke manieren waarop geleerd kan worden.

Lerarenopleiders kunnen gebruik maken van het leerlandschap zoals ze ook gebruik kunnen maken van het aanbod dat de HAN Academy doet. De HAN Academy biedt trainingen en cursussen aan die passen bij de verschillende opleidingen van de HAN en bij de leeruitkomsten van de docentrollen die zijn ontwikkeld. Lerarenopleiders kunnen ook zelf een vorm en inhoud van een professionaliseringsactiviteit bedenken.

Stap 4: Wat is de opbrengst en hoe verder?

Aan het einde van de cyclus wordt vastgesteld wat de opbrengst is en wat dit betekent voor het werk en voor vervolgstappen. Elk ontwikkelingsplan kent beoogde opbrengsten of verwachtingen. Hier wordt vastgesteld wat de uitkomst is en wat dit betekent voor de werkzaamheden, de opleiding en voor verder professionaliseren. Opbrengsten zijn niet altijd meetbaar maar er is wel een verantwoordingsverplichting. Zowel individuen als teams moeten op basis van hun plannen achteraf rekenschap afleggen.

Tot slot

In deze laatste paragraaf gaan we in op de opgedane ervaringen en leggen we de aanpak van de professionalisering van HAN ILS nog eens naast de uitersten zoals in het assenstelsel (Figuur 1) weergegeven en zoals beschreven. Daarbij vallen een aantal zaken op en worden dilemma's zichtbaar.

Het professionaliseren in teamverband wordt door de teams als zeer positief ervaren. Zij voelen zich meer eigenaar van gewenste ontwikkelingen en daardoor meer verantwoordelijk voor hun eigen opleiding. De vrijgeroosterde tijd maakt het mogelijk dat er binnen teams vaker gepraat

Ruijters onderscheidt drie werksituaties die aanleiding kunnen zijn tot verschillende professionaliseringsactiviteiten. De indeling is theoretisch, in de praktijk is ook vaak sprake van overlap. Leeractiviteiten die beschreven worden zijn voorbeelden.

1) **Praktiserend leren** = het leren met als doel het praktisch handelen dat je als professional al doet, te verbeteren. Bij praktiserend leren gaat het om al het leren dat, vaak ongemerkt, in de eigen opleidingspraktijk plaatsvindt. Doel is het werk tot een goed einde te brengen en zo mogelijk te verbeteren. Praktiserend leren gebeurt vaak door:

- ▶ Kalibreersessies of intervisie met collega's
- ▶ Feedback te vragen van collega's of van studenten
- ▶ Te observeren bij een collega
- ▶ Een collega te consulteren
- ▶ Een artikel of boek te lezen voor praktische handvatten
- ▶ Handelen en zelfreflectie
- ▶ Te experimenteren en te reflecteren of
- ▶ Een ontwikkelingsgesprek met een leidinggevende.

2) **Onderzoekend leren** = het leren met als doel voor de opleider(s) nieuwe werkzaamheden te kunnen uitvoeren waarvoor dan eerst geheel nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden moeten worden opgedaan.

Bijvoorbeeld een lerarenopleider die voor het eerst afstudeeronderzoek gaat begeleiden of voor het eerst een bestaand vak gaat doceren of voor het eerst studenten gaat begeleiden. Of een opleidings-team dat een nieuwe didactische werkwijze wil invoeren. Voor het kunnen uitvoeren van nieuwe werkzaamheden (nog niet eerder gedaan) heeft de opleider nieuwe kennis nodig en moeten nieuwe inzichten en vaardigheden worden aangeleerd. Ruijters (2006) noemt dit onderzoekend leren. Onderzoekend leren kan plaatsvinden door het individueel of met collega's uitvoeren van zo'n nieuwe taak en daarvan te leren. Er kan - afhankelijk van behoeftes en mogelijkheden van de opleiding - ook gekozen worden voor het volgen van een semi-formele professionaliseringsactiviteiten zoals:

- ▶ Een cursus of leertraject volgen
- ▶ Een opleiding volgen (master of PhD)

Of meer informele leeractiviteiten zoals:

- ▶ Participeren in een onderzoeksgroep/lectoraat
- ▶ Een workshop volgen
- ▶ Literatuur lezen
- ▶ Conferenties, congres bezoeken
- ▶ Met een collega meelopen die dit al doet
- ▶ Bij een opleiding kijken die dit al doet.

3) **Creërend leren** = het leren dat plaatsvindt als de opleiding een nieuwe werkwijze nodig heeft, een nieuw product of nieuwe dienst. Maar ook het ontwikkelen van een nieuw curriculum(onderdeel) of een nieuw beoordelingskader. Door te ontwerpen en te creëren, leren professionals gaandeweg over achterliggende kennis en inzichten en ontdekken ze blinde vlekken en onverwachte nieuwe mogelijkheden.

Voor de lerarenopleiders kan het gaan om:

- ▶ Een aanbod voor een nieuwe Deeltijd-Flex opleiding ontwikkelen
- ▶ Een nieuwe cursus of minor ontwikkelen
- ▶ Een beoordelingskader ontwikkelen

Bij iets nieuws creëren hoort altijd leren: door te lezen, te praten met collega's (van andere hogeschoolen) die zoiets al eens gedaan hebben, door halfproducten voor te leggen aan anderen, lessonstudy, et cetera.

kan worden over de wijze van handelen van individuele opleiders. Opleiders merken op dat ze minder langs en meer met elkaar samenwerken. In hoeverre er binnen deze collectieve professionalisering ook sprake is van sociaal kapitaal of collectieve betekenisverlening is op basis van de evaluatieve gesprekken met opleidingscoördinatoren nog niet vast te stellen. In ieder geval wordt er veel meer informatie gedeeld en individuen nemen vaker goede praktijken van elkaar over. Ook - en misschien wel juist binnen een onderwijsinstelling - krijgt leren snel de beperkte betekenis van informatieverwerkingsprocessen die leiden tot kennis- en vaardigheidsontwikkeling, die op individueel niveau, ook binnen een team, is vast te stellen. Leraren(opleiders) en ook onderwijsmanagers en kwaliteitszorgmedewerkers zijn minder vertrouwd met het sociaal en collectief leren waarbij juist netwerken en sociale actie leiden tot betekenisvolle innovatie en kwaliteitsverbetering. Het enthousiasme voor teamontwikkeling blijkt ook uit de spreiding van de aanpak. Binnen de opleidingsscholen vo en mbo waarin HAN ILS partner is, vindt leren en professionaliseren ook steeds meer collectief plaats in leergroepen, projectgroepen en ontwikkelkringen rond verschillende thema's.

Meer sturing door lerenden zelf, maakt dat er meer nagedacht en uitgewisseld wordt over professionaliseren. De opvattingen over leren en professioneel ontwikkelen zijn verbreed en daarmee ook het enthousiasme om, uitgaande van het werk, te professionaliseren. Er is hierdoor binnen de opleidingsteams meer erkenning en waardering gekomen voor te onderscheiden kwaliteiten van individuele medewerkers en de wijze waarop die ingezet kunnen worden binnen een team. Daarnaast is er erkenning gekomen voor verschillen tussen beginnende en ervaren lerarenopleiders en de professionele ontwikkeling die er plaatsvindt in de fases van een loopbaan. Een algemeen voordeel is nog dat aandacht voor professionalisering genoemd wordt als één van de aspecten van een kwaliteitscultuur, waarvoor teams zelf verantwoordelijk kunnen en willen zijn. Dat heeft een positieve invloed op de sfeer binnen de opleiding. Uit het HAN medewerkers-onderzoek dat jaarlijks plaatsvindt, blijkt dat de sfeer op de eigen afdeling binnen HAN ILS hoger is dan binnen de HAN als geheel.

Naast die positieve ontwikkelingen en de overtuiging dat professionalisering beter verloopt als de vier uitersten van het assenstelsel in balans zijn, blijkt ook hier dat de praktijk weerbarstiger is dan de theorie.

- Het is nog niet duidelijk wat te doen als de ruimte voor eigen, situationele sturing te zeer in strijd is met de maatschappelijke verplichtingen van de lerarenopleiding. De organisatie is gediend bij het tegemoet komen aan de ontwikkelwensen van medewerkers maar moet ook verantwoording afleggen over het professionaliseringsbeleid. En juist dat laatste gebeurt door landelijk of binnen de hogeschool gemaakte afspraken na te komen. Landelijk is er overeenstemming over bijvoorbeeld de Basiskwalificatie Examinering (Vereniging Hogescholen, expertgroep BKE/SKE, 2013) en vervolgens is binnen de HAN besloten dat alle docenten over drie jaar over die basiskwalificatie beschikken. Wat te doen met een team dat het veel belangrijker en urgenter vindt om zich in andere onderdelen te ontwikkelen? Aansluiten bij de sturende kaders garandeert dat we als HAN ILS voldoende gebruik maken van bestaande kennis. Met veel geregistreeerde lerarenopleiders kan een opleiding de buitenwereld overtuigen van zijn kwaliteit. Daar staat tegenover dat het registratietraject doorlopen niet door alle lerarenopleiders als waardevol wordt gezien omdat ze zich soms meer vakdocent voelen dan lerarenopleider. De voorlopige oplossing is verplicht toewerken

naar de registratie door nieuwkomers in de beroepsgroep. De zittende lerarenopleiders krijgen de ruimte om er voor te kiezen. Ze worden aangemoedigd.

- ▮ Teams blijken in de praktijk niet altijd tot een gedeeld thema te komen. Zeker voor grotere teams is het lastig iedereen op dezelfde gewenste ontwikkeling te krijgen. Zo'n team splitst zich op in subgroepjes met ieder een eigen teamontwikkelplan. Als de subgroepjes te klein worden, gaat het weer teveel richting individuele professionalisering en wordt er niet samen geleerd. Dan wordt tegemoet gekomen aan ieders eigen concerns en leerbehoeften, wat niet in strijd hoeft te zijn met de belangen van het gehele team. Het maakt wel duidelijk dat professionele ruimte zeer individueel wordt ingevuld en niet de wat genuanceerde betekenis krijgt van professionals die in gezamenlijkheid beslissingsbevoegdheid opeisen (De Vijlder, 2015).
- ▮ Een goede balans tussen individuele en teamontwikkeling is ideaal maar niet altijd eenvoudig. Dat wordt onder andere bemoeilijkt door de van buitenaf opgelegde, te realiseren percentages opleiders met een master en/of PhD. Dat legt veel nadruk op individuele professionaliseringstrajecten die soms ten koste gaat van nieuwe stappen die een team wil zetten. De praktijk leert ook dat niet alle opleiders in staat zijn om zich over te geven aan een team. Dit raakt aan een behoefte aan professionele ruimte maar lijkt nog iets verder te gaan. Deze lerarenopleiders zijn zeer overtuigd van de juistheid van hun eigen professioneel handelen en zijn niet altijd in staat daarover de dialoog aan te gaan. Bij dit dilemma zit ook een inhoudelijke component. Leraren opleiden is complex en betekent dat je gebruik moet maken van het collectief maar zeker ook van expertise en specialismen van individuen binnen een team. Niet iedereen kan alles doen. Aan de ene kant vergroot dit de onderlinge afhankelijkheid, terwijl tegelijkertijd de noodzaak tot specialiseren de behoefte aan individuele professionele ruimte vergroot en het voor individuen gemakkelijker maakt die ruimte voor zichzelf op te eisen en zich minder te richten op het collectief.
- ▮ Overtuigen dat we het goede doen, gebeurt vaak met documenten en protocollen. Ook nu hebben we er voor gekozen om naast het bieden van veel ruimte veel te documenteren en te protocolleren. Aan het goed ontwikkelen van protocollen en instrumenten is en wordt veel tijd besteed. We willen daarmee laten zien dat we aan alles 'voldoen' maar het leidt ook tot veel administratie waar we juist veel meer willen inzetten op de inhoud en het proces. Met de beschreven werkwijze hebben we gezocht naar optimaal gebruik maken van bestaande theorie zoals vertaald naar sturende kaders zonder te veel bezig te zijn met die kaders. Het blijft nog zoeken tussen enerzijds veel zelf laten kiezen en anderzijds de verantwoordingsplicht. Binnen de HAN wordt nog heftig gediscussieerd over de te volgen procedure bij het toekennen van de BDB. Omdat landelijk is afgesproken dat er sprake moet zijn van een assessment en certificering, is er op HAN niveau voorkeur voor een verplicht te volgen professionaliseringsaanbod en daarbij aansluitende summatieve toetsing. Dat is in strijd met de zelfsturing die we binnen HAN ILS wensen. We ervaren een spanning tussen vasthouden aan traditionele opvattingen over leren terwijl iedereen ook bekend is met het 'nieuwe' leren.
- ▮ Een misschien wel eeuwigdurend dilemma is de factor tijd (zie ook Dengerink et al., 2015; Cools et al., 2015). Veel onvrede over het professionaliseringsbeleid komt daaruit voort. Er blijft veel discussie over het aantal uren dat vanuit de organisatie - gestuurd door de cao-HBO en HAN - beschikbaar is voor professionalisering versus de uren die lerarenopleiders

aangeven nodig te hebben om zichzelf te kunnen ontwikkelen. Teamprofessionalisering maakt dat professionaliseringsactiviteiten aansluiten bij de werkzaamheden en daardoor minder worden ervaren als 'extra gevraagde inzet'. Professionaliseringsactiviteiten zoveel mogelijk passend laten zijn, voorkomt nodeloze tijdsvulling. Daarmee is er echter nog geen balans tussen de uren die het management beschikbaar stelt en de behoefte van de opleiders.

- Een andere aanpak met betrekking tot professionaliseren vraagt tenslotte nog om een nieuw systeem van kwaliteitszorg. Vooralsnog kiezen we voor een jaarlijkse evaluatie waarbij we aansluiten bij de werkwijze van de afdeling kwaliteitszorg van de HAN. Deze maakt gebruik van de vier niveaus van Kirckpatrick (1994). We evalueren de aanpak op 1) Beleving: hoe wordt het onderdeel professionalisering door opleiders gewaardeerd? 2) Vaststellen wat er is gebeurd: hoe is het gebeurd, wat zijn resultaten; 3) De opbrengst: heeft de aanpak geleid tot anders handelen binnen de opleiding? En 4) Het effect: heeft het effect op de omgeving? Het is nog afwachten of er met meer enthousiasme en daardoor meer opbrengst 'geleerd' wordt en of we vervolgens daar anderen van kunnen overtuigen.

HAN ILS wil uitvoering geven aan een professionaliseringsbeleid waarbij sprake is van een goede afstemming tussen individueel en collectief leren of professionaliseren, in samenhang met een goede afstemming tussen sturing versus ruimte voor eigen betekenisvolle inhouden, werkwijzen en opbrengsten. We weten ons gesteund door het nieuwe HAN-instellingsplan: 'In vertrouwen samenwerken' (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 2016a), waarin de ambities voor de jaren 2016 - 2020 zijn geformuleerd. Daarin wordt geschreven over een kwaliteitscultuur die focust op professionele zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, en een inspirerende atmosfeer die zich kenmerkt door veiligheid, onderlinge feedback en vertrouwen, waarin professionals werkzaam zijn als teamwerkers en netwerkers in professionele leergemeenschappen. De theorie biedt voldoende aanknopingspunten en overtuigt van de juistheid van deze beslissing. De praktijk kent nog veel hobbels maar er zijn steeds meer aanwijzingen dat het wel de goede kant op gaat.

Referenties

- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Boei, F. Willemse, M., Geerdink, G., Kools, Q., & Vlokhoven, H. (2014). De onderzoeksrol van lerarenopleiders in het HBO: een internationaal perspectief. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 35-45.
- Bolhuis, S., & Simons, R.J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In: J. Kessels en R. Poell (eds.). *Handboek Human Resource Development*. pp.63-86. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cools, W., Placklé, I., & Meeus, W. (2016). De lerende lerarenopleider. Onderzoek naar de professionalisering van lerarenopleiders in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 45-61.
- Dengerink, J. (2016). Hoe leren lerarenopleiders? In: G. Geerdink en I. Pauw (eds.). *Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 1* (pp. 59-77). Eindhoven: VELON. Vindplaats: www.velon.nl
- 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.
- 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*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. <http://www.vereniginghogescholen.nl/documenten/onderwijs-1/2252-de-kernopgaven-van-de-lerarenopleidingen>
- Geerdink, G., Swennen, A., & Volman, M. (2015). Een onderzoek naar de professionele identiteit van lerarenopleiders die promoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 61-75.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2014). *Handboek Professionalisering Docenten*. Interne publicatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2016a). *HAN-instellingsplan, 2016-2020*. http://www.han.nl/start/corporate/over-de-han/missie/instellingsplan/_attachments/han_instellingsplan_2016-2020_nl.pdf
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2016b). *Registratietraject voor de Faculteit Educatie van de HAN*. Interne publicatie waarin het registratietraject inclusief aangepaste VELON standaard en beoordeling beschreven is. Nijmegen: Faculteit Educatie HAN.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen - ILS (2014). *Beleidskader professionalisering HAN ILS*. Interne publicatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen-ILS.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(4), 73-83.
- 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., & Koster, B. (2016). Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling? In: G. Geerdink en I. Pauw (eds.) *Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 1* (pp. 51-60). www.velon.nl
- 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.
- Melief, K., van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders (herziening 2012)*. Verantwoording. Eindhoven: VELON.
- Mets, B., & Van den Hauwe, J. (2015). *VELOV Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders*. Antwerpen: VELOV. <http://www.velov.eu>
- Ministerie van OCW (2012). *Lerarenagenda 2013-2016. De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2013/10/04/lerarenagenda-2013-2020-de-leraar-maakt-het-verschil>
- Nieuwenhuis, L., Vink, R., & Van der Neut, I. (2013). *Docentprofessionalisering met ICT*. Vindplaats: http://www.iva-onderwijs.nl/resources/js/tinymce/plugins/imagemanager/files/Rapporten-2013/eindrapport_professionalisering_van_docenten_met_ict.pdf Geraadpleegd: 20-5-2016.
- Nijman, D.J. (2016). *Een visie op het leren van HAN-docenten*. Niet gepubliceerde interne notitie. Arnhem-Nijmegen: HAN.
- Noij, L., & Kengen, M. (2013). Leeroriëntaties in organisaties. *Onderwijs & Ontwikkeling*, 2013 (6), 19-24.
- Ruijters, M.C.P. (2006). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Deventer: Kluwer.
- Runhaar, P., Sanders, K., Slegers, P., & H. Yang. (2011). Professionele ontwikkeling in scholen. In: J. Kessels en R. Poell (eds.). *Handboek Human Resource Development* (pp. 429-442). Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Schelfhout, W., Bruggeman, K., & Bruyninckx, M. (2015). Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 63-83.
- SCP (2005). *Sociale Staat van Nederland 2005*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Simons, P.R.J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New learning: Three ways to learn in a new balance. In: P.R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (red.), *New Learning* (pp 1-20). Dordrecht: Kluwer academic Publishers.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*.

Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO (Grant no. 441-080353).
Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 57-73.

Vereniging Hogescholen, expertgroep BKE/SKE (2013). *Verantwoord toetsen en beslissen in het hoger beroepsonderwijs*. Notitie van de expertgroep BKE/SKE in opdracht van de Vereniging Hogescholen. Den Haag: Vereniging Hogescholen. <http://www.vsnu.nl/files/documenten/Domeinen/Onderwijs/Conferentie%20Examencommissies/IV%20achtergrondinformatie%20toetsbekwaamheid%20-%20Hanze.pdf>

Vereniging Hogescholen (2015). *Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB). Protocol voor de BDB*. Den Haag: Vereniging Hogescholen. http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/524/original/Protocol_inzake_wederzijdse_erkenning_basiskwalificatie_didactische_bekwaamheid.pdf 1457531098

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie, uitgesproken bij de aanvaarding van het hoogleraarschap 'professionalisering'. Heerlen: Open Universiteit.

Vijlder, F. de. (2015). Professionals aan het roer. Goed bestuur door professionals. In: R. in 't Veld (red.). *De echte dingen. Essays over de kwaliteit van onderwijs* (pp. 126-139). Amsterdam: Gopher B.V.

VSNU (2012). *Basiskwalificatie onderwijs*. Den Haag: VSNU. http://www.vsnu.nl/nl_NL/docentkwaliteit.html Geraadpleegd: 6-7-2016.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid WRR. (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Over de auteurs

Informatie over de auteurs die meewerkten aan katern 2, in alfabetische volgorde.

Naam: Jos Beishuizen

Functie: Emeritus hoogleraar hoger onderwijs

Organisatie: Vrije Universiteit, Amsterdam

Jos (J.J.) Beishuizen is emeritus hoogleraar hoger onderwijs en wetenschappelijk directeur van het Interuniversitair Centrum voor Onderwijswetenschappen (ICO). Voorheen was hij hoogleraar-directeur van het Onderwijscentrum (nu Universitair Centrum voor Gedrag en Bewegen) van de Vrije Universiteit. Jos Beishuizen heeft onderzoek gedaan naar rekenstrategieën van leerlingen in het primair onderwijs, naar de manier waarop leerlingen in het voortgezet onderwijs studieteksten lezen, begrijpen en onthouden, en naar het ontwerp en de effecten van communities of learners in het voortgezet onderwijs (het project De Vrolijke School). Sinds 2003 is de focus van zijn onderzoek verschoven naar het hoger onderwijs, waar zijn aandacht uitgaat naar de studieloopbaan van studenten, de professionele ontwikkeling van docenten, het gebruik van ict als hulpmiddel voor docenten, en opnieuw het ontwerp en de effecten van communities of learners.

Info: j.j.beishuizen@vu.nl

Naam: Griet Coupé

Functie: Beleidsmedewerker

Organisatie: Radboud Universiteit, Nijmegen

Na haar studies Nederlandse en Engelse Taal- en Letterkunde aan de universiteit Gent combineerde Griet Coupé een promotie-onderzoek in de taalwetenschap met onderwijstaken aan de universiteiten van Gent, Leuven en Nijmegen. Na vier jaar te hebben gewerkt als adviseur en trainer bij het onderwijsadviesbureau van de Radboud Universiteit, is ze sinds 2012 verbonden aan de Radboud Docenten Academie als lerarenopleider, beleidsadviseur en projectleider van bijvoorbeeld het project Begeleiding Startende Leraren. Vanaf 2017 is ze coördinator van het Academisch Schrijfcentrum en senior medewerker Academische Communicatie bij Radboud into Languages, het talencentrum van de Radboud Universiteit.

Info: g.coupe@let.ru.nl

Naam: Jurriën 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 van de VELON. 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: Annette Dietze

Functie: Bestuurssecretaris

Organisatie: Hogeschool van Amsterdam, Faculteit Onderwijs en Opvoeding

Annette Dietze is sinds 1979 in diverse functies in het hbo betrokken bij de ontwikkeling en kwaliteitsborging van de lerarenopleidingen. Zij legde met collega's onder meer de basis voor de bekwaamheidseisen voor leraren en kennisbasis voor de tweedegraads lerarenopleidingen. Sinds enige jaren is zij als secretaris van de HvA faculteit Onderwijs en Opvoeding verantwoordelijk voor de bestuurlijke beleids- en besluitvorming op het niveau van de faculteit.

Info: *a.m.dietze@hva.nl*

Naam: Gerda Geerdink

Functie: Associate lector Kwaliteiten van Lerarenopleiders

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

Gerda Geerdink werkt als associate 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: Jeannette Geldens

Functie: Lector 'Betekenisvol leren onderwijzen'

Organisatie: Hogeschool de Kempel, Helmond

Jeannette Geldens is lector 'Betekenisvol leren onderwijzen' van het Kempelonderzoekscentrum van Hogeschool de Kempel. Ze doet praktijkgericht onderzoek dat bijdraagt aan het ontwikkelen van betekenisvol onderwijs in de werkplekleeromgeving, is kerndocent MLI en is voorzitter of lid van auditcommissies van master- en lerarenopleidingen en (academische) opleidingsscholen.

Info: *j.geldens@kempel.nl*

Naam: Jelle Kaldewaij

Functie: Directeur

Organisatie: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)

Jelle Kaldewaij is sinds 2012 directeur van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Hij heeft brede ervaring in onderwijsbeleid en onderwijspraktijk in Nederland, ook in internationaal vergelijkend perspectief.

Info: *j.kaldewaij@nwo.nl*

Naam: Sanne van Kempen
Functie: Projectleider
Organisatie: Radboud Universiteit Nijmegen

Sanne van Kempen is beleidsmedewerker en projectleider bij de Radboud Docenten Academie, en werkt onder andere aan het opzetten van traineeships in het onderwijs. Daarnaast is zij de afgelopen jaren als projectleider bij de VSNU voor het project 'flexibilisering en maatwerk in de universitaire lerarenopleidingen' actief betrokken geweest bij het werken aan bewustzijn rond en aanbod van flexibele trajecten naar het docentschap.

Info: *s.vankempen@docentenacademie.ru.nl*

Naam: Hennie Komduur
Functie: Instituutsdirecteur
Organisatie: Instituut voor Leraar en School Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Hennie Komduur werkt als instituutsdirecteur voor het Instituut voor Leraar en School, tweede-graads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Een belangrijke focus van haar werkzaamheden ligt op HR-vraagstukken, o.a. de professionalisering van lerarenopleiders, teamontwikkeling en leerlandschap. Een ander focuspunt is de inductiefase van lerarenopleiders en het register van lerarenopleiders van de VELON. Daarbij wordt de verbinding onderwijs en onderzoek gemaakt met het lectoraat Kwaliteiten van Lerarenopleiders.s.

Info: *hennie.komduur@han.nl*

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: Jeroen Onstenk
Functie: Lector 'Pedagogisch-didactisch handelen in het onderwijs'
Organisatie: Hogeschool Inholland

Jeroen Onstenk is lector 'Pedagogisch-didactisch handelen in het onderwijs' bij Hogeschool Inholland en kerndocent van de Master MLI. Hij doet praktijkgericht evaluatief en ontwerpgericht (actie)onderzoek naar burgerschap, Bildung, ouderbetrokkenheid en brede talentontwikkeling, in samenwerking tussen hogeschool en werkveld.

Info: *jeroen.onstenk@inholland.nl*

Naam: Marco Snoek

Functie: Lector Leren en Innoveren

Organisatie: Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

Marco Snoek is sinds 2003 betrokken geweest bij een groot aantal innovatieprojecten binnen de lerarenopleidingen. Sinds 2003 is hij lector Leren & Innoveren bij de Hogeschool van Amsterdam. Binnen dat lectoraat houdt hij zich bezig met professionaliteit en leiderschap van leraren en lerarenopleiders. Dit krijgt vorm door middel van onderzoeksprojecten, ondersteuning van academische opleidingsscholen, en bijdragen aan de ontwikkeling en uitvoering van de masteropleidingen Pedagogiek en Professioneel Meesterschap. Hij werkt daarbij samen met docentonderzoekers uit de lerarenopleidingen en uit het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het mbo. Hij is actief betrokken bij de beroepsgroepen van lerarenopleiders (tot 2011 bestuurslid bij de VELON) en leraren (van 2012 tot 2015 senator bij de Onderwijscoöperatie). Tevens maakt hij namens het Ministerie van OCW deel uit van de Working Group School Policy van de Europese Commissie.

Info: *m.snoek@hva.nl*

Naam: Marc Vermeulen

Functie: Hoogleraar onderwijssociologie

Organisatie: Tilburg University/TIAS school for business and society

Marc Vermeulen is onderwijssocioloog en gespecialiseerd in macro-sociologische analyses van het leraarsvak. Hij is tevens hoogleraar strategie voor non-profit organisaties bij TIAS. Daarnaast is hij toezichthouder en adviseur van een aantal publieke en non-profit organisaties. Hij is voorzitter van de stuurgroep van het nationaal regieorgaan onderwijsonderzoek (NRO/NWO).

Info: *m.vermeulen@tias.edu*

Naam: Marjan Vermeulen

Functie: Bijzonder Hoogleraar docentprofessionalisering

Organisatie: Open Universiteit en KPC-groep

Marjan Vermeulen is onderzoeker en bijzonder hoogleraar 'docentprofessionalisering' aan de OU, gefinancierd door KPC-Groep. Zij is geïnteresseerd in hoe schoolorganisaties zo in te richten dat het rijke leeromgevingen voor leraren zijn. Met name professionele leergemeenschappen, collectief leren en leiderschap binnen scholen zijn daarbij een focus van haar onderzoek. Daarnaast is de combinatie tussen praktijk en wetenschap sinds jaren een belangrijke focus in haar werk. Behalve diverse onderzoeksprojecten op bovengenoemde terreinen is zij voorzitter van de divisie Beleid en Organisatie van de VOR, publiceert zij zowel wetenschappelijk als in diverse vakbladen en begeleidt zij een aantal (buiten)promovendi op genoemde terreinen.

Info: *marjan.vermeulen@ou.nl en https://www.researchgate.net/profile/Marjan_Vermeulen*

Naam: Amber Walraven
Functie: Universitair Docent
Organisatie: Radboud Universiteit

Amber Walraven werkt sinds 2015 aan de Radboud Docenten Academie. Zij verzorgt onderwijs in de onderwijslijnen Algemene Didactiek en Persoonlijk Professioneel Leren (o.a. ontwerp & onderzoek en ict in het onderwijs). Als onderzoeker is ze geïnteresseerd in zowel leerlingen als docenten en hoe zij het meeste uit leren en onderwijs kunnen halen. Wat is de rol van een leraar of een leerling, hoe beïnvloedt hun visie op het leren hun onderwijs en hun leren, wat is de rol van het curriculum? Hoe helpen we leerlingen en docenten om een blik op 'vandaag' te nemen en deze te gebruiken bij het vorm te geven van hun volgende les, cursus, project? Ze heeft een extra belangstelling voor de rol van ICT in dit hele proces.

Info: a.walraven@docentenacademie.ru.nl

