

Beschouwing

De professionaliteit van lerarenopleiders: Perspectieven en blinde vlekken

Eline Vanassche (KU Leuven)

Samenvatting

De beroepsstandaarden voor lerarenopleiders zijn moeilijk weg te denken uit het Nederlandse en Vlaamse opleidingslandschap. Ze tonen het groeiende besef dat het opleiden van leraren specifieke professionaliteit vraagt die ook passend moet worden ondersteund. De standaarden bieden een referentiekader voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders en vormen ook op opleidingsniveau een belangrijk werkinstrument om kwaliteit te garanderen. De standaarden en het werken met de standaarden zijn daarmee vanzelfsprekend geworden. Dit artikel nodigt uit om even een stap terug te zetten. Het uitgangspunt is dat standaarden meer doen dan het louter beschrijven van de bekwaamheden van lerarenopleiders. Standaarden richten de aandacht op specifieke aspecten van hun professionaliteit maar creëren tegelijkertijd ook blinde vlekken. Dit artikel exploreert hoe beroepsstandaarden kijken naar de professionaliteit van lerarenopleiders en wat daarmee dreigt uit het zicht te verdwijnen.

Inleiding¹

Vijftien jaar geleden zette ik mijn eerste passen op de Onderwijs Research Dagen. Na afloop van de presentatie vroeg iemand onomwonden wat docenten in de lerarenopleiding zo bijzonder maakt dat ik een proefschrift aan hen zou willen wijden. Ik had me voorbereid op vragen over de methodologie en praktische implicaties van mijn onderzoek, maar in mijn notities stond niets wat hielp bij een fundamentele bedenking over het uitgangspunt van mijn proefschrift. Nochtans had de vraag nauwelijks mogen verrassen. Ze weerspiegelde de toen gangbare opvatting dat lerarenopleiders gewoon hun vak doceren in het hoger onderwijs. Dat hun studenten worden opgeleid tot leraren was weliswaar niet geheel irrelevant, maar vakinhoudelijke kennis werd wel beschouwd als de basis voor het werk als lerarenopleider.

¹ De eerste, tweede en laatste secties van dit artikel zijn gebaseerd op Vanassche (2022a, 2024) waar het betreffende onderzoek meer uitgebreid en wetenschappelijk wordt gerapporteerd.

Halverwege de jaren 2000 groeide, dankzij het mijlpaalonderzoek van onder andere Loughran (2006), Russell (1997) en Murray en Male (2005), gestaag het besef dat het opleiden van leraren ook nog iets anders vraagt. De uniciteit van de opdracht van lerarenopleiders ligt in het feit dat wat zij onderwijzen (het vak 'onderwijzen') samenvalt met hoe ze dat doen. De didactiek van het opleiden van leraren is daarmee inherent een tweede orde praktijk (Murray & Male, 2005), waarbij lerarenopleiders altijd bewegen op het dubbele niveau van onderwijzen *over* onderwijzen. Ze worden uitgedaagd om te expliciteren waarom ze doen wat ze doen en congruent te handelen met hun professionele overtuigingen (Loughran, 2006).

Naarmate onderzoek beter zicht gaf op de unieke professionaliteit² van lerarenopleiders ontstonden initiatieven om duidelijker te expliciteren wat van hen wordt verwacht. In verschillende Europese contexten, waaronder Nederland en Vlaanderen, werden beroepsprofielen voor lerarenopleiders ontwikkeld. Onafhankelijk van de initiatiefnemer of nomenclatuur (bijvoorbeeld 'standaard' of 'ontwikkelingsprofiel') zijn dit tekens pogingen om precies te zijn over het beroep en kwaliteit te borgen. Dat lerarenopleiders hun eigen beroepsprofiel hebben, wordt doorgaans positief onthaald als een signaal dat de beroepsgroep eindelijk de aandacht krijgt die ze verdient. Standaarden nodigen lerarenopleiders uit om zichzelf te identificeren als opleider (eerder dan vakdocent), en bieden een referentiekader voor hun ontwikkeling. Ook op opleidingsniveau vormen de standaarden een belangrijk werkinstrument bij het werven en evalueren van lerarenopleiders en het bediscussiëren van de praktijk. De standaarden zijn daarmee, op vele niveaus, essentieel geworden. Dit artikel nodigt uit om even een stap terug te zetten. Eerder dan te argumenteren voor of tegen de beroepsstandaarden wil ik een kritisch bewustzijn faciliteren dat het werken met de standaarden niet vrijblijvend is. *"Every way of seeing is a way of not seeing,"* stelt Burke (1935). Elke kijkwijzer richt de aandacht, maar creëert tegelijkertijd ook blinde vlekken. De metafoor helpt om te begrijpen dat de kijkwijzer of de beroepsstandaarden op zich niet problematisch zijn, maar wel het opgesloten geraken in één perspectief. Dit risico is reëel bij beroepsstandaarden omdat het in vraag stellen ervan snel als onredelijk wordt beschouwd. Uiteindelijk willen we allemaal goed opgeleide leraren toch!?

² De term professionaliteit verwijst enerzijds naar de manier waarop lerarenopleiders zichzelf begrijpen als lerarenopleider (hun professioneel zelfbegrip of identiteit), en anderzijds naar de specifieke kennis, vaardigheden en houdingen waarop ze steunen in hun praktijk.

In het opleiden van leraren is het net essentieel om ons niet voor één perspectief te laten vangen. Dit artikel wil daarom aanzetten om terug vragen te stellen bij de standaarden, uit zorg voor datgene wat uit het zicht dreigt te verdwijnen door het spreken over en het werken aan wat lerarenopleiders zijn en doen exclusief te verbinden met de beroepsstandaarden.

Hoe kijken beroepsstandaarden naar opleidersprofessionaliteit?

Deze beschouwing vertrekt van een discursieve analyse van de standaarden voor lerarenopleiders in Nederland en Vlaanderen (Vanassche, 2022a, 2024). De bedoeling was het reconstrueren van het discours over opleidersprofessionaliteit dat in de standaarden circuleert. Met de notie ‘discours’ verwijs ik naar “practices that systematically form the objects of which they speak” (Foucault, 1977, p. 49). Het uitgangspunt is dat standaarden de professionaliteit van lerarenopleiders niet enkel beschrijven, maar ook interageren met, en tot op zekere hoogte sturen, hoe we denken over wat het betekent om lerarenopleider te zijn (of te worden) en welke verwachtingen we van hen koesteren (zie ook Ceulemans et al., 2016). Dit is geen analyse van de intenties van de makers van de beroepsstandaarden, noch van hoe lerarenopleiders of opleidingshoofden er concreet mee aan de slag gaan. De focus ligt op wat standaarden doen en welk soort werkelijkheid ze mogelijk en altijd ook onmogelijk maken. Het discours over opleidersprofessionaliteit in de standaarden laat zich samenvatten in drie premisses:

- 1) professionaliteit is een kwaliteit die individuele opleiders verwerven;
- 2) het kan in kaart worden gebracht en gewaarborgd door te werken met de standaarden;
- 3) en het functioneert onafhankelijk van tijd en ruimte.

Hoewel we voorzichtig moeten zijn met generaliseren, reveleert deze analyse aspecten van een breder discours over professionaliteit dat ook actief is in onderzoek en beleid rond de lerarenopleiding (bijvoorbeeld Cochran-Smith et al., 2018).

Premisse 1

De standaarden spreken over professionaliteit als een kwaliteit of eigenschap die individuele lerarenopleiders verwerven en tot uiting brengen in hun handelen. Professionaliteit behoort toe aan individuele opleiders. Lerarenopleiders hebben professionaliteit (of zijn deze aan het ontwikkelen); ze *zijn* al dan niet professional. Deze premisse wordt duidelijk gereflecteerd in de gesuggereerde functies voor de standaarden. Het Vlaamse Ontwikkelingsprofiel presenteert zichzelf bijvoorbeeld als een strategisch instrument bij de aanwerving van nieuwe lerarenopleiders, omdat het verduidelijkt “dat je aanwerft voor een heel

specifieke job. Zo versterk je al bij aanwerving het beginnende, maar nog steeds beperkte, bewustzijn dat rond deze professie groeit" (VELOV, 2015, p. 9).

Standaarden laten niet alleen toe om de 'juiste' individuen te selecteren om lerarenopleider te worden; ze ondersteunen, remediëren en evalueren ook in hoofdzaak individuele opleiders. "Na aanwerving kan je het ontwikkelingsprofiel gebruiken om de opleidingsnoden van beginnende in kaart te brengen" (VELOV, 2015, p. 9) en het kan "inspiratie bieden voor instrumenten om evaluatie of functioneren op te volgen" (p. 10). De registratieprocedure in Nederland werkt op een vergelijkbare manier. Door je te registreren als opleider "positioneer je jezelf als een lerarenopleider die de eigen professionaliteit zelfkritisch onderhoudt en verhoogt".³ Interessant is dat de registratie in het beroepsregister elke vier jaar wordt geprolongeerd, mits de lerarenopleider de beroepsstandaard blijft onderschrijven. Professionaliteit lijkt daarmee geen definitieve verworvenheid, maar ook volgehouden ontwikkeling en engagement met de standaarden te veronderstellen.

Interessant is dat beide standaarden rollen rond samenwerking formuleren, maar dat de bijhorende praktijken vooral als individuele verantwoordelijkheden worden gezien, waaronder bijvoorbeeld "de opleider zorgt voor een goede afstemming tussen school en instituut" (Velon, 2018, p. 19) of "communiceert open met alle betrokkenen over het leerproces van (aanstaande) leraren" (p. 19). Deze praktijken worden vervolgens geoperationaliseerd als een functie van de kennis van de individuele lerarenopleider over bijvoorbeeld "elementaire organisatiekunde" (VELOV, 2015, p. 26), de vaardigheid om "[om te gaan] met diversiteit binnen het team" (p. 26) of de attitude van "loyaal [te zijn] tegenover het team, de opleiding en de organisatie" (p. 27). De impliciete logica is dat samenwerking afhangt van individuele lerarenopleiders die over de juiste kennis, vaardigheden en attitudes beschikken om effectief samen te werken.

Op eenzelfde manier kunnen de standaarden worden gebruikt bij het strategisch spreiden van professionaliteit binnen het team: "Over welke minimale vaardigheden en kennisgehelen moeten alle teamleden beschikken? Welke expertise moet aanwezig zijn in het team, maar niet noodzakelijk bij elk teamlid? Hoe vangen we het mogelijke verlies van expertise op wanneer iemand het team verlaat?" (VELOV, 2015, p. 30). Opnieuw is het uitgangspunt de individuele lerarenopleider. Verloren professionaliteit door iemands vertrek, kan worden gecompenseerd door gericht nieuwe collega's te werven wiens profiel de ontstane lacunes opvult. Individuele professionaliteit wordt gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor collaboratieve professionaliteit.

³ <https://velon.nl/beroepsregistratie/waarom-beroepsregistratie/>

Premisse 2

De beroepsstandaarden zijn gestoeld op de premisse dat het mogelijk is om de specifieke professionaliteit van lerarenopleiders te vatten en te operationaliseren in rollen, functies of bekwaamheidsgebieden. Standaarden vormen een handig instrument om te checken hoe het is gesteld met de professionaliteit van lerarenopleiders (of een opleidingsteam) en eventuele verschillen tussen de huidige en wenselijke 'staat' van professionaliteit leveren duidelijke aandachtsgebieden op voor verdere professionalisering.

Aan de oppervlakte presenteren beide standaarddocumenten zich als een vorm van 'kennisuitwisseling' ('knowledge exchange', Fairclough, 2003), met als doel "een taal aan te reiken om te communiceren over hun professioneel handelen" (VELOV, 2015, p. 6). De standaarden vervullen deze functie door een overzicht te geven van de verwachte kennis, vaardigheden en houdingen, en door verwijzingen naar onderzoek, hetzij in de tekst zelf (in het Vlaamse Ontwikkelingsprofiel), hetzij in een aparte kennisbasis (in de Nederlandse beroepsstandaard) die een actueel overzicht geeft van relevante kennis waarop lerarenopleiders hun handelen kunnen baseren.

Minder expliciet, maar veel krachtiger, is dat het spreken in de standaarden gebruikers ook aan het werk zet ('activity exchange', Fairclough, 2003).

Opleidingen worden opgeroepen om de standaarden in te zetten om prioriteiten te formuleren voor de inductie van beginnende opleiders, terwijl individuele lerarenopleiders de standaarden kunnen gebruiken om hun eigen sterktes en zwaktes in kaart te brengen. Dit wordt onder meer bereikt door individuele opleiders nadrukkelijk te adresseren als lid van een bredere gemeenschap. Illustratief is de registratieprocedure in Nederland die "laat zien waar we voor staan: gewaarborgde professionele ontwikkeling en kwaliteit! (...) Daar kun jij voor zorgen door je te registreren".⁴ Individuele opleiders zijn het aan zichzelf en aan de beroepsgroep ('waar we voor staan') verplicht om de kwaliteit van hun eigen professionaliteit te borgen en te ontwikkelen. Dit appel aan individueel en collectief engagement voor goed opleiden maakt de standaarden bijzonder effectief. Ze verleiden als het ware tot (anders) handelen vanuit beloftes van (meer) kwaliteit, professionaliteit en waardering.

Premisse 3

De standaarden veronderstellen tenslotte impliciet dat professionaliteit een generieke kwaliteit is die onafhankelijk van tijd en ruimte functioneert. We vertrouwen erop dat, zodra een lerarenopleider een bepaalde rol of

⁴ <https://velon.nl/beroepsregistratie/waarom-beroepsregistratie/>

bekwaamheid heeft verworven, dit leidt tot effectief kwaliteitsvol handelen in diverse situaties, op voorwaarde dat er inspanningen worden geleverd om deze bekwaamheden te onderhouden (zie premisse 1).

De logica van professionaliteit als vrij van tijd en ruimte maakt het mogelijk om één standaard te ontwikkelen die “geldend is voor zowel opleiders binnen opleidingsinstituten als schoolopleiders, ongeacht werkcontext, doelgroep of vakdomein” (Velon, 2018, p. 5). Deze ambitie wordt gedeeld in Vlaanderen, waar men een vergelijkbare “verscheidenheid aan rollen en functies” erkent, maar tevens stelt dat “het profiel moet kunnen aansluiten op die diversiteit” (VELOV, 2015, p. 1). Deze ambitie beïnvloedde de keuze om in de tweede uitgave van het Vlaamse Ontwikkelingsprofiel voorbij te gaan “aan zeer actuele competentiedomeinen zoals taal, media, diversiteit en ICT, niet omdat we ze onbelangrijk vinden, maar omdat ze van een andere orde zijn” (VELOV, 2015, p. 136). Deze domeinen zijn geen rollen van lerarenopleiders maar eerder “instrumenten, principes of inhouden waarmee lerarenopleiders hun rollen vormgeven” (p. 136). Het uitgangspunt is aldus dat er een kernset van kennis, vaardigheden en attitudes bestaat voor lerarenopleiders, en dat deze kern standhoudt over verschillende werkcontexten, vakdomein en nieuwe ontwikkelingen.

Beide standaarden benadrukken expliciet dat ze contextuele variatie en verschillen niet negeren. “Die minimale vereisten zijn immers contextgebonden. Voor welke opleiding werf je iemand aan? In welk team komt zij terecht? Welke mate van zelfstandigheid verwacht je? Hoe is de opleiding georganiseerd?” (VELOV, 2015, p. 9). Hier zien we echo’s van de eerste en tweede premisses: de specifieke context waarin lerarenopleiders opereren, bepaalt de kennis en vaardigheden die van hen worden verwacht. Wat de ene persoon aan bekwaamheid in bepaalde gebieden mist, kan worden gecompenseerd door het zorgvuldig werven van complementaire profielen.

Dimensies van opleiderschap die uit het zicht dreigen te verdwijnen: drie casussen

In wat volgt, ga ik op zoek naar dimensies van opleiderschap die uit het zicht dreigen te verdwijnen in het dominante discours over professionaliteit als een generieke kwaliteit van individuele opleiders. Drie casussen uit eigen onderzoek staan centraal in deze analyse:

1. een praktijkonderzoek naar de onbedoelde neveneffecten van opdrachten die studenten vergezellen op stage;
2. een narratieve analyse van het proces van professionele ontwikkeling van één lerarenopleider;

3. een exploratie van de gespreksroutines in de triade.

Deze casussen waren elk op hun manier kritisch voor mijn begrip van opleiderschap gedurende mijn loopbaan. Hun betekenis was vaak niet meteen duidelijk en de inzichten die eruit voortkwamen stonden soms haaks op de bestaande literatuur of wat ik dacht over het opleiden van leraren. Deze ervaringen lieten me realiseren dat de professionaliteit van lerarenopleiders een complexe realiteit is, die nooit volledig vanuit één perspectief te vatten is. Mijn hoop is dat deze illustraties op een vergelijkbare manier werken in dit artikel. Nogmaals: dit is geen betoog voor of tegen de standaarden, maar een poging om helder te krijgen wat ze wel en niet laten zien.

Casus 1

De eerste casus komt uit een tweejarig LOEP-traject met zes lerarenopleiders uit verschillende Vlaamse opleidingsinstituten. LOEP staat voor Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk (Kelchtermans et al., 2014) en verwijst naar de internationale *Self-Study of Teacher Education Practices* benadering (Kitchen et al., 2020). Concreet onderzocht elke lerarenopleider de eigen praktijk rond stagebegeleiding, daarin geruggesteund door maandelijkse bijeenkomsten van de projectgroep waarin literatuur werd verkend en tussentijdse resultaten werden gedeeld. Ik fungeerde als een van de procesbegeleiders in het project en bracht het begeleidingstraject etnografisch in kaart.

Eén van de lerarenopleiders spitste haar onderzoek toe op een groeiende frustratie in de stagebegeleiding: “ik doe zo mijn best om studenten te zeggen ‘hoe het moet’ en in de praktijk doen ze het niet” (Peeters, 2014, p. 86). Ze wijst op de ongetwijfeld herkenbare vaststelling dat de in de opleiding aangereikte theoretische kaders en concepten door studenten vaak onderbenut blijven op stage. In een poging om deze transfer meer expliciet te sturen, ontwikkelde ze samen met haar collega’s voor elke opleidingsmodule een aantal stage-opdrachten, resulterende in een opdrachtenportefeuille van ongeveer twintig opdrachten per stageperiode. De opdrachten werden elk jaar doorontwikkeld en verfijnd. Stagementoren in scholen werden nadrukkelijk gevraagd om de uitwerking van de opdrachten te ondersteunen. Desondanks hielden studenten er een bijzondere agenda op na: “uitvoeren, afvinken en zorgen dat het gedaan is,” vatte één student het samen, zonder de relevantie van de opdrachten voor hun leer- en ontwikkelproces te snappen.

De lerarenopleider verdiepte haar frustratie via interviews met mentoren, alumni en studenten uit de verschillende fases van de opleiding, aangevuld met zelfreflecties en participerende observaties van stageoverleg met collega’s. Ondanks haar rigoureuze aanpak, leverde dit onderzoek geen helder antwoord op de vraag waarom studenten vooral afvinken en uitvoeren, eerder dan

integreren en verdiepen. Ze sloot het onderzoek af met de realisatie dat ook goedbedoelde praktijken ongewenste neveneffecten hebben en er tal van factoren interageren in de kloof tussen intentie en realiteit en voortdurende reflectie verdienen: het aantal opdrachten en hun formulering (open versus gesloten opdrachtomschrijvingen), de nabijheid van de opdrachten met de theoretische kaders uit de opleiding, de werkdruk voor mentoren, of de dwingendheid die uitgaat van het gegeven dat ‘we het al jaren zo doen’. Dit LOEP-onderzoek was een les in nederigheid voor alle betrokkenen, mezelf inbegrepen. Bepaalde uitdagingen of problemen waar lerarenopleiders mee worden geconfronteerd, zullen zich nooit (volledig) laten verklaren of oplossen door te werken aan het eigen bekwaamheidsniveau. Hoewel deze bekwaamheden – waaronder de bekwaamheid om te reflecteren op situaties die anders lopen dan verwacht – uiterst belangrijk zijn, maakt dit LOEP-onderzoek exemplarisch duidelijk dat de professionaliteit van lerarenopleiders zich bij uitstek situeert in wat Schön (1983) omschreef als de “swampy lowland where situations are confusing ‘messes’ incapable of technical solutions” (p. 42). Een belangrijke bijdrage aan deze ‘mess’, en aan de complexiteit en onvoorspelbaarheid van de opleidingspraktijk, is het gegeven dat deze vorm krijgt in en door relaties met studenten, collega’s en mentoren. Lerarenopleiders geven nooit als enige betekenis aan wat er gebeurt (Vanassche, 2022b). Wat bijvoorbeeld in de ogen van lerarenopleiders heldere en resultaatgerichte instructie is bij stageopdrachten, wordt door studenten impliciet begrepen als een signaal tot uitvoeren. Het ‘effect’ van het handelen als opleider ligt met andere woorden niet vast en laat zich nooit volledig voorspellen, aangezien de betekenis ervan ontstaat in interactie met studenten en tal van andere (f)actoren die grotendeels ontsnappen aan de controle van lerarenopleiders en hun individuele bekwaamheden.

Casus 2

De tweede casus komt uit hetzelfde LOEP-project en focust op John (pseudoniem), voor wie deelname aan het project een uiterst intensieve ervaring was, die als een vergrootglas werkt om de professionaliteit van lerarenopleiders te begrijpen. John richtte zijn LOEP-onderzoek op het articuleren van “de meer persoonsgebonden kenmerken van leraarschap zoals enthousiasme, persoonlijkheid, zorgzaamheid of werken met kinderen” (Vanassche & Kelchtermans, 2013, p. 99) die naar zijn inschatting “stilgezwegen worden door het competentie-gebaseerde curriculum” (p. 100). Deze onderzoeksinteresse reveleert een welbepaalde opvatting over goed leraarschap en opleiden, die duidelijk conflicteerde met de ideeën die circuleren binnen de opleiding en haar curriculum. Deze spanning bepaalde in belangrijke mate zijn deelname aan het

LOEP-project. John schermde zijn onderzoek bijvoorbeeld zorgvuldig af voor vragen van collega's binnen zijn opleiding en richtte zich vooral op het veilige, collegiale forum van de projectgroep. De spanning werd ook duidelijk tijdens de afsluitende studiedag van het project, waar elk LOEP-project werd gepresenteerd aan een breed publiek van collega's binnen en buiten het eigen opleidingsinstituut. Waar de studiedag de andere LOEP-onderzoekers uitnodigde om hun eigen positie te verfijnen, nam John expliciet afstand van zijn onderzoek. Hij bracht een uiterst formele analyse van de valkuilen van competentiegericht opleiden en leek een onderzoek te presenteren naar een praktijk die niet de zijne was.

Toen het stof na het project was neergedaald, besloten we zijn ontwikkelproces van naderbij te bestuderen, geprikkeld door de vraag waarom een uiterst ervaren opleider met een vaste aanstelling en een sterk LOEP-onderzoek zich niet durfde uit te spreken over zijn eigen opvattingen over goed leraarschap. Samen met John reconstrueerde ik zijn ervaringen in het project metaforisch als een professionele leerreis met verschillende fases. De resultaten van dit onderzoek werden elders uitgebreid gerapporteerd (Vanassche & Kelchtermans, 2013). Wat ik hier vooral wil uitlichten, is het cruciale belang van sociale erkenning als competente opleider door collega's en sleutelfiguren in de eigen opleiding. Wanneer persoonlijke visies niet stroken met het opleidingsconcept, stelt er zich immers niet alleen een technisch verschil in mening over werk- of evaluatievormen. De kwestie verbergt meer fundamentele vragen over welk soort van leraren we willen opleiden en welke compromissen we al dan niet bereid zijn te sluiten. Sociale erkenning van competentie is niet louter gebaseerd op de effectiviteit van wat men doet (of dat 'iets werkt', wat overigens ontzettend moeilijk aan te tonen is) of de resultaten die men behaalt met studenten. Het heeft onvermijdelijk ook te maken met vraagstukken van loyaliteit en beïnvloeding (Kelchtermans, 2009; Vanassche & Kelchtermans, 2013).

Wanneer we verder uitzoomen, reveleert deze casus het cruciale belang van de professionele context waarin lerarenopleiders werken en leren. Deze context is meer dan de achtergrond voor hun handelen of de toevallige configuratie van werkcondities verbonden aan de eigen aanstelling. Dat ontkennen, bijvoorbeeld door te spreken over professionaliteit als een generieke kwaliteit (premissie 3), miskent niet alleen een kerndimensie van het opleiderschap, maar betekent ook dat een cruciale agenda in de opleiding onvoldoende wordt gerealiseerd. Aanstaaende leraren zullen immers evengoed moeten handelen binnen een welbepaald beleidskader en curriculum, met een welbepaalde groep van collega's en leidinggevendenden die mede bepalen wat mogelijk is. Net als lerarenopleiders, zullen zij moeten (leren) balanceren tussen loyaliteit aan hun eigen opvattingen en de verwachtingen vanuit de instelling waarbinnen ze

werken. Die balans is cruciaal voor hun beroepsmotivatie en competentiegevoelen dus een centrale agenda in hun opleiding.

Casus 3

De laatste casus is geïnspireerd door de talloze keren dat ik mocht aansluiten bij lesobservatiegesprekken tussen lerarenopleiders, schoolmentoren en student-leraren tijdens stages (Vanassche, 2023). Deze gesprekken beginnen meestal met varianten op dezelfde vraag: 'Vertel, hoe liep de les volgens jou?'. De student deelt aarzelend een handvol algemene reflecties, waarna de observatoren gretig hun feedback geven, meestal in de vorm van gericht advies over hoe bepaalde aspecten in de toekomst anders te hanteren. Hoewel dit script nergens staat uitgeschreven in handboeken rond opleidingsdidactiek of opleidingsnota's, herhaalt deze routine zich keer op keer in de praktijk. Ik kon me niet van de indruk ontdoen dat deze gesprekken vaak tekortschieten, zowel voor studenten als mentoren en lerarenopleiders die belangrijke kansen missen om inzichten en ervaringen te delen en uit te diepen. Eerder dan te twijfelen aan de intenties of competenties van de betrokken actoren, vermoedde ik dat de interactionele processen in de triade op zich belangrijk zijn. Opvallend genoeg is hier nauwelijks onderzoek naar.

Ik analyseerde de opnames van lesobservatiegesprekken binnen tien triades verbonden aan eenzelfde universiteit, op zoek naar de gespreksroutines die zich ontwikkelen. Met 'gespreksroutines' refereer ik naar relatief stabiele en herkenbare interactiepatronen in triades (Horn & Little, 2010). De analyse reveleerde vijf gespreksroutines:

- a) directief discours, dat focust op duidelijke en praktisch toepasbare richtlijnen voor het toekomstig handelen als leraar;
- b) normaliserend discours, dat geruststelling biedt door problemen waar de student tegenaan loopt te kaderen als een 'normaal' of 'te verwachten' aspect van lesgeven;
- c) analytisch discours, dat exploreert wat er in de klaspraktijk gebeurt, waarom en met welke gevolgen;
- d) verantwoordingsdiscours, dat draait om de rationale en motivaties achter het handelen;
- e) en evaluatief discours, dat het handelen van student-leraren en de rationale voor dat handelen evalueert.

Elke gespreksroutine brengt specifieke rechten en plichten met zich mee voor de actoren in de triade. Inzoomend op de student-leraar, verschilt het eigenaarschap om betekenis te geven aan het eigen handelen (zowel het voorbije als het toekomstige handelen) duidelijk over de gespreksroutines heen. Directief en evaluatief discours laten bijvoorbeeld relatief weinig ruimte aan de

student, vooral wanneer ze samen worden ingezet ('Doe x, want dat werkt beter dan y'). En hoewel het geruststellend is om te horen dat 'het laatste lesuur altijd lastig is' of dat mentoren zelf ook nog vaak in tijdsnood komen op het einde van hun les (normaliserend discours), is er geen duidelijke actie voor de student, behalve het leren accepteren dat sommige dingen 'erbij horen' en nooit volledig kunnen worden voorzien.

Verdere analyse maakt duidelijk dat de meeste triades een vrij consistente voorkeur hebben voor bepaalde gespreksroutines en er weinig wordt geschakeld tussen routines. Bovendien blijkt uit de flankerende interviews met de betrokken actoren dat deze processen grotendeels onbewust verlopen. De gespreksroutines zijn niet het resultaat van intentioneel of strategisch sturen. Integendeel, veelal gaan lerarenopleiders en mentoren het gesprek in met een intentie tot analytisch discours – iets waar opleidingen sterk op aansturen – maar mondt het gesprek in de praktijk vaak uit in een hardnekkige combinatie van directief en evaluatief discours. De concrete praktijk van lesobservatiegesprekken ontsnapt in belangrijke mate aan de controle van lerarenopleiders en mentoren (in de vorm van bewust handelen, duidelijke doelstellingen of heldere richtlijnen vanuit bijvoorbeeld onderzoek). Dit lijkt me geen onwil, en zeker geen gebrek aan competentie. De meest eenvoudige, maar ook weinig aantrekkelijke verklaring is dat de dingen 'gewoon' gebeuren. Het leren in de triade is in belangrijke mate het resultaat van het onvoorspelbare samenspel van de mentor, lerarenopleider en student-leraar. Het gesprek zelf heeft een bepaalde 'zwaartekracht', en met elke gespreksbeurt wordt, veelal onbewust, de mogelijkheden voor wat volgt beperkt.

Verbeelden van een alternatieve kijk

Ik sluit graag af met het verbeelden van een alternatieve kijk ('inventive imagining', Bacchi, 2012) op de professionaliteit van lerarenopleiders, in dialoog met enkele blinde vlekken in het dominante discours. Dit alternatief pretendeert geenszins tegemoet te komen aan alle blinde vlekken. Integendeel, het creëert onvermijdelijk nieuwe blinde vlekken die verder gesprek vragen. Dat is precies de inzet van deze beschouwing. Herinner je Burke's stelling dat "every way of seeing is a way of not seeing". Elke manier van spreken over de professionaliteit van lerarenopleiders selecteert en deflecteert. Daarom is het verkennen van alternatieven cruciaal; niet omdat deze per definitie beter of wenselijker zijn, maar omdat een gebrek aan alternatieven onwenselijk is.

Een belangrijke verdienste van het discours over opleidersprofessionaliteit in de standaarden is dat het ons bewust maakt van individuele sterktes en duidelijk richting biedt voor professionele ontwikkeling. Tegelijkertijd overschat dit perspectief mogelijk het belang van de individuele lerarenopleider. Dit is niet

bedoeld als kritiek op wat lerarenopleiders doen, noch ontken ik hiermee het belang van competenties of bekwaamheden. Competenties zijn absoluut belangrijk, maar ze zijn niet de enige factoren die succes garanderen (of de enige verklaring wanneer dingen mislopen). Ik wil ervoor pleiten om de grenzen van wat lerarenopleiders kunnen doen, beter te erkennen en hen te beschermen tegen onrealistische verwachtingen vanuit beleid, onderzoek, studenten en allicht ook ten dele zichzelf. Elke casus hierboven maakt duidelijk dat de opleidingspraktijk veel complexer, weerbarstiger en onvoorspelbaar is dan de standaarden lijken te suggereren: de verborgen boodschappen in het curriculum (casus 1), gespannen collegiale dynamieken (casus 2), of routines die onbewust binnensluipen in stageleergesprekken (casus 3) onderstrepen deze complexiteit. Tegelijkertijd zijn er veel meer lagen van complexiteit dan wat uit deze drie casussen kan worden ontleed. Denk bijvoorbeeld aan de beschikbare middelen en tijd, de verwachtingen van de school en hoe deze rijmen met de verwachtingen van de opleiding, eerdere ervaringen van studenten, en zelfs het tijdstip van de dag of de week (denk aan het 'laatste lesuur'). Deze factoren zijn niet te reduceren tot de individuele opleider en zijn/haar competenties; ze opereren op het snijpunt van organisaties, structuren en relaties.

In een poging om deze complexiteit centraal te plaatsen, nodig ik de lezer uit om professionaliteit te begrijpen als datgene wat zich manifesteert en voortdurend ontwikkelt in en door de feitelijke opleidingspraktijk (Kelchtermans, 2013; Vanassche, 2022b; Vanassche & Berry, 2020). In eerder onderzoek benoemde ik dit perspectief, geïnspireerd door Evans (2011), als 'enacted professionalism', een term die lastig te vertalen is naar het Nederlands. De term 'enacted' beklemtoont wat er feitelijk gebeurt in de praktijk, eerder dan normatieve verwachtingen over wat er zou moeten gebeuren. Het gaat om het beantwoorden van vier kernvragen: Wat gebeurt er in de praktijk? Waarom gebeurt dat? Wat vinden we daarvan (en waarom)? En moeten we deze praktijk trachten te veranderen (en waarom zou deze verandering een verbetering vormen? (Vanassche & Kelchtermans, 2014). De volgorde van de vragen impliceert dat het oordeel over de praktijk wordt uitgesteld en pas bij de derde vraag worden normatieve opvattingen over goed opleiderschap expliciet gemaakt. We laten dus de idee van 'dé lerarenopleider' of 'dé professionaliteit' los. Wat telt, zijn de feitelijke opleidingspraktijken zoals die vorm krijgen in concrete relationele en organisatorische contexten (Vanassche, 2022b). Elk van de drie casussen illustreert op geheel eigen wijze dat het moeilijk is om de vraag naar de betekenis van de professionaliteit van lerarenopleiders te beantwoorden zonder de concrete praktijken die errond ontstaan te bestuderen. Professionaliteit losgekoppeld van concrete opleidingspraktijken is slechts een ambitie of 'wishful thinking', gevoed door persoonlijke opvattingen van lerarenopleiders of

expliciete verwachtingen voor hun handelen (bijvoorbeeld in de vorm van beroepsstandaarden).

Deze kijk-wijze contrasteert met het discours over opleidersprofessionaliteit dat circuleert in de standaarden. Willen standaarden richting geven aan het handelen en de ontwikkeling van lerarenopleiders, dan zijn ze immers per definitie gebonden aan een zekere mate van homogeniteit, op zoek naar de 'grootste gemene deler', los van de relationele, sociaal-culturele, historische en institutionele contexten waarin lerarenopleiders werken en zich ontwikkelen (Vanassche, 2024). Hoewel deze 'mimetische' krachten bekend zijn uit onderzoek naar standaarden voor leraren (zie bijvoorbeeld Goodwin, 2020), ontbreekt dit inzicht grotendeels in discussies over standaarden voor lerarenopleiders. Het feit dat de standaarden voor lerarenopleiders zowel in Vlaanderen als in Nederland door de begroepsgroep werden ontwikkeld, lost dit probleem niet op.

Standaarden promoten 'hiërarchische observatie' (Ryan & Bourke, 2013), waarbij collega-opleiders op basis van hun ervaring of statuut (bijvoorbeeld gecertificeerd beoordelaar) meekijken over de schouders van minder ervaren collega's om hun professionaliteit te ontwikkelen en te versterken. Met de standaarden krijgt die ontwikkeling een welbepaalde richting mee, ook al gaat het altijd om een eigen invulling of opvatting ervan.

Mogelijk herkennen de ontwikkelaars van de standaarden hun oorspronkelijke intenties niet of onvoldoende in de premissies die hier circuleren. Dit toont de kracht van de standaarden op zich, los van de intenties van de ontwikkelaars, en hun capaciteit om te interageren met hoe we denken over de professionaliteit van lerarenopleiders (zie ook Ceulemans et al., 2016). Precies daarom is het cruciaal om standaarden kritisch te blijven bevragen, niet met de intentie om ze te verwerpen, maar om zicht te houden op wat ze mogelijk en onmogelijk maken.

Auteur

Prof. dr. Eline Vanassche is hoofddocent aan KU Leuven Kulak en richt zich in haar onderzoek op de studie van de micro-meso-macro-dynamiek in onderwijspraktijken, met specifieke aandacht voor de implicaties voor leraarschap en opleiderschap.

eline.vanassche@kuleuven.be

Referenties

- Bacchi, C. (2012). Introducing the 'what's the problem represented to be?' approach. In A. Bletsas & C. Beasley (Eds.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (pp. 21-24). University of Adelaide Press.
- Burke, K. (1935). *Permanence and change*. New Republic.
- Ceulemans, C., Struyf, E., & Simons, M. (2016). Handig instrument of sturend mechanisme? Over de werking van beroepsstandaarden voor leraren en lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(4), 53-64. www.velon.nl
- Cochran-Smith, M., Cummings, M., Stringer Keefe, E., Burton, S., Chang, W., Beatriz Fernández, M., Baker M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College Press.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England. Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Foucault, M. (1977). *The archaeology of knowledge*. Tavistock.
- Goodwin, L. (2020). Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1833855>
- Horn, I., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47, 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2013). Praktijk in de plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34, 89-100. www.velon.nl
- Kelchtermans, G., Vanassche, E., & Deketelaere, A. (2014). *Lessen uit LOEP: Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk*. Garant.

Kitchen, J., Berry, A., Guðjónsdóttir, H., Bullock, S., Taylor, M., & Crowe, A. (Eds.) (2020). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2nd ed.). Springer.

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>

Peeters, E. (2014). Stageopdrachten als middel om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten?! In G. Kelchtermans, E. Vanassche & A. Deketelaere (eds.), *Lessen uit LOEP: Lerarenopleiders Onderzoeken hun Eigen Praktijk* (pp. 85-108). Garant.

Russell T. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). Falmer.

Ryan, M., & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: Making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse*, 34(3), 411-423.

<https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717193>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.

Vanassche, E. (2022a). *The discursive positioning of teacher educator professionalism in two standards documents*. ECER 2022, Yerevan, Armenië.

Vanassche, E. (2022b). Four propositions on how to conceptualize, research, and develop teacher educator professionalism. *Frontiers Education*, 7.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1036949>

Vanassche, E. (2023). Talking to learn: Patterns of discursive interaction in post-lesson debriefs. *Teaching and Teacher Education*, 133,

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104301>

Vanassche, E. (2024). *Ways of seeing and not seeing: The discursive positioning of teacher educator professionalism in two standards documents*. Manuscript ingediend voor publicatie.

Vanassche, E., & Berry, A. (2020). Teacher educator knowledge, practice, and S-STTEP research. In J. Kitchen et al. (Eds.), *International handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 177-214) (2nd ed.). Springer.

Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2013). De professionele leerreis van een lerarenopleider in een LOEP-project. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 95-106. www.velon.nl

Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>

Velon (2018). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders*. www.velon.nl.

VELOV (2015). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleiders*.
https://www.velov.be/wp-content/uploads/2021/05/VELOV_OntwikkelingsprofielVlaamseLerarenopleiders_2015.pdf