

Nieuwe aanpak / methodiek

Een beroepsbeeld als verbindend narratief in de context van Samen Opleiden

Tamara van Woezik, Peter-Arno Coppen, Paulien Meijer, Ida Oosterheert (Radboud Universiteit Nijmegen)

Samenvatting

Dit artikel beschrijft het ontwikkelproces van een Beroepsbeeld voor de academische leraar, dat een belangrijke rol bleek te vervullen in de samenwerking tussen lerarenopleidingen en stakeholders. Bijzonder aan dit proces is dat alle stakeholders van bij het begin betrokken waren, in het bijzonder de opleidingsscholen en de faculteiten van de Radboud Universiteit. Naast de ontstaansgeschiedenis wordt ook de opbouw van het Beroepsbeeld nader toegelicht.

In de analyse van het proces worden drie belangrijke thema's geïdentificeerd: (1) de waarde van een narratief beroepsbeeld als boundary object in het Samen Opleiden; (2) de opkomst van het holistische narratief in het curriculum van de lerarenopleiding; en (3) het belang van de academische invulling van het beroepsbeeld.

Ten slotte wordt ingegaan op de twee lessen die uit dit proces getrokken kunnen worden: (1) het beroepsbeeld speelt een belangrijke rol bij de bewustwording van studenten over de rijkdom van het lerarenberoep en (2) het gezamenlijke ontwikkelproces is minstens zo belangrijk als de uitkomst zelf.

Inleiding

In de opleiding tot leraar komen verschillende contexten samen: de context van de praktijk op school, van het onderwijsinstituut dat de lerarenopleiding verzorgt met een bepaalde theoretische en reflectieve insteek, de wetenschappelijke context waarin de opleiding is ingebed, de (inter)nationale onderwijscontext en de brede maatschappelijke context. In die smeltkroes van verschillende contexten die samenwerken in het opleiden van leraren is er een gedeelde en verbindende taal nodig die een gezamenlijke beeldvorming bevordert van wat de opleiding tot leraar nu eigenlijk inhoudt en behelst. In de afgelopen jaren lijkt daarbij in Nederland en Vlaanderen, en tevens internationaal, de aandacht te verschuiven van de karakterisering van het beroep van leraar in de vorm van basiscompetenties (zoals in Nederland de SBL-competenties en in Vlaanderen het beroepsprofiel van de leraar) naar een zogeheten *beroepsbeeld*: een geïntegreerd narratief, waarin de competenties van de leraar verpakt worden in een lopende tekst, en de persoon van de leraar in de context van de dagelijkse beroepspraktijk geschetst wordt. In Vlaanderen pleitte de Vlaamse

Onderwijsraad in 2017 voor een vereenvoudigde “vertaling” van de criteria uit het beroepsprofiel naar het werkveld. In hetzelfde jaar publiceerde in Nederland een werkgroep (Snoek et al., 2017) een beroepsbeeld van de leraar, waarin ontwikkelrichtingen en de groei van leraren in het onderwijs in een samenhangend raamwerk werden gezet. In 2021 begonnen ook in Nederland de lerarenorganisaties Algemene Onderwijsbond (AOB), Christelijk Nationaal Vakverbond (CNV) Onderwijs, Federatie van Onderwijsvakorganisaties (FvOv), Beroepsvereniging opleiders MBO (BVMBO) en Platform Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs (PVVO) met het opstellen van een door de beroepsgroep geformuleerd en gedragen beroepsbeeld van de leraar, dat uiteindelijk in 2024 gepubliceerd werd (<https://beroepsbeeldleraar.nl/>). Deze beroepsbeelden hebben betrekking op het beroep van leraar in algemene zin. Daarnaast is er in de afgelopen jaren aandacht geweest voor het specifieke beroepsbeeld van een academisch opgeleide docent, waaraan in 2024 in Nederland door de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) is gewerkt. Waar beelden onduidelijk zijn of uit elkaar lopen kan een gezamenlijk ontwikkelproces de functie hebben om een gedeelde visie te bewerkstelligen (Chemi & Krogh, 2017). We laten in dit artikel zien waarom en hoe we als Radboud Docenten Academie met onze partners samen hebben gewerkt aan de ontwikkeling van een beroepsbeeld voor deze specifieke doelgroep van academische leraren VO. Ook gaan we in op wat voor ons en onze partners de waarde was van dit proces. We schetsen eerst de context van waaruit gaandeweg de behoefte ontstond aan een beroepsbeeld in de vorm van een narratief, dat het eindniveau van de lerarenopleiding oversteeg. Daarna beschrijven we het gezamenlijke ontwikkelproces richting dit beroepsbeeld, dat een aantal fasen kende. Na die schets reflecteren we op theoretische achtergronden en de manier waarop dit beroepsbeeld in de praktijk functioneert in het kader van het opleiden, en op de verhouding tot andere ontwikkelingen rond beroepsbeelden van de leraar in Nederland en Vlaanderen. Daarbij zullen we vooral ook de waarde van het narratief benadrukken, als een aansprekende manier om verschillende contexten samen te brengen. In tegenstelling tot lijsten met bekwaamheidseisen en criteria creëert een narratief een samenhangend beeld dat voor iedereen herkenbaar is (Freeman, 2014). Op die manier komt het authentieke van het geïntegreerde ontwikkelproces goed tot zijn recht.

Het beroepsbeeld aan de Radboud Docenten Academie

De aanloopfase: een schets van de context en ontwikkelingen

Het verhaal begint in 2013, toen wij als universitaire eerstegraads lerarenopleiding in het kader van een aantal nieuw aangegane partnerschappen samen met de scholen de opbouw, vormgeving en theoretische onderbouwing van ons curriculum onder de loep namen. We stelden een werkgroep in, bestaande uit leraren en schoolleiders en enkele collega's met verschillende achtergronden (vakdidactici, onderwijskundigen, opleiders en onderzoekers, van de lerarenopleiding en samenwerkende faculteiten). In een eerste exercitie, nog vóórdat we wettelijke en landelijke kaders bespraken, lieten we de vertegenwoordigers uit de scholen in een discussie met de universitaire collega's vacatureteksten opstellen voor gewenste nieuwe collega's. Wie wilden we uiteindelijk eigenlijk opleiden? Kijkend naar de verschillende vacatureteksten die dit opleverde, zagen we al snel kenmerken die telkens terugkwamen: *inspirerend, enthousiast, innovatief, empathisch, vakinhoudelijk bekwaam* en *ontwikkelingsbereid* werden als dominante kenmerken van de academische leraar gezien. Vervolgens haalden we de kaders (SBL-competenties; bekwaamheidseisen, wettelijke kaders)¹ erbij, en doken we de literatuur in om de ontwikkelingsgang van de student in de lerarenopleiding te bestuderen. Daaruit ontstond de aanzet voor een toetsbouwwerk, dat we structureerden rond de door de Onderwijscoöperatie (Onderwijscoöperatie 2014)² voorgestelde *rollen van de leraar: de vakdidactische rol, de pedagogische rol en de professional*. De *vakinhoudelijke rol* viel destijds buiten de lerarenopleiding, omdat het masterniveau in het vak een toelatingsvoorwaarde was. In dat toetsbouwwerk brachten we een dynamiek aan, door in verschillende fasen van de opleiding met verschillende streefniveaus te werken. De ontwikkelingsgang per criterium of kenmerk stond vast, maar op de helft van de opleiding werd een lager streefniveau verwacht dan aan het eind. Bleef je als student op een criterium op hetzelfde niveau hangen, dan daalde je cijfer. In de loop van de volgende jaren werkten we met onze rubrics, met als niveau-aanduidingen *beginnend – ontwikkelend – elementair – adequaat – excellent*. Het elementaire niveau was het streefniveau voor de helft van de opleiding, en *adequaat* was overeenkomstig

¹ Ministerie van OCW, 2017. Te raadplegen op: <https://zoek.officiëlebevestigingen.nl/stb-2017-148.html>

² In 2013 raadpleegden we een eerste versie uit 2011 van de voorstellen, getiteld *Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*, waarvan de definitieve versie in 2014 aan de minister is aangeboden, onder de titel *Voorstel herijking bekwaamheidseisen*. Dat is in 2017 als Algemene Maatregel van Bestuur ingevoerd.

met startbekwaam, wat op het einde van de opleiding werd verwacht. Volgens deze methodiek beoordeelden we vervolgens alle opleidingsonderdelen, waaronder de stage. Binnen het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren bundelen schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen in Nederland hun krachten om samen een duurzame inrichting van opleiding én professionalisering voor leraren te realiseren

(<https://www.platformsamenoopleiden.nl/>). Vanuit dat kader betrokken we met name de werkplekbegeleiders en de schoolleiders bij de beoordeling van de stage. Opleiders van de docentenacademie bekeken de voortgang van de student telkens tegen de achtergrond van de rubrics. Daarbij merkten we dat in de loop der jaren telkens hetzelfde punt terugkwam: het excellente niveau was te hoog gegrepen. 'Dat halen de studenten nooit', was het gevoel dat de meeste werkplekbegeleiders hadden. Dat leverde in de samenwerking enige frustratie op. Hoe kun je werken met een beoordelingssysteem waarin in de praktijk nooit iemand de perfecte score kan bereiken? Er gingen stemmen op om het excellente niveau eenvoudigweg te schrappen, maar dit werd ook als onbevredigend gezien. Daarin was immers uitgedrukt wat we uiteindelijk voor een leraar wilden opleiden. Dat niveau zou misschien niet meteen na de opleiding behaald zijn, maar een bij ons afgestudeerde leraar zou wel tot dat niveau moeten kunnen uitgroeien.

Brainstormfase: van verkenning naar kernwaarden

Op een gezamenlijke heidag gingen we hiermee aan de slag door in groepjes te brainstormen over de kenmerken van de leraar die bij ons afgestudeerde studenten in de loop van hun beroepsuitoefening nog zouden moeten verwerven (we zaten immers nog in het frame van de beoordeling). Dit voelden we op een gegeven moment echter ook weer als een herhaling van zetten, omdat we dit immers drie jaar eerder al hadden gedaan. De frustratie hierover bleek echter nodig, want toen kwam een collega met een voorbeeld uit haar vorige werkkring, waar men de ontwikkelingsgang van de prototypische student in een narratief hadden verwoord. In plaats van een ontwikkelingsgang in bekwaamheden werd in een lopende tekst een beeld geschetst van 'de prototypische student', die zo een naam en een profiel kreeg. Deze vorm sprak iedereen onmiddellijk aan als een geschikte manier om een beroepsbeeld uit te drukken van de docent die wij wilden opleiden. We zagen meteen voor ons dat het een tekst moest worden die op één pagina paste, en die op een kernachtige manier de voor ons relevante kenmerken in samenhang zou moeten uitdrukken.

Gekozen werd voor een ruwe indeling *vakdidactisch – pedagogisch – professioneel*, met in plaats van die saaie rubrieksindeling aansprekende kopjes. Het kopje voor de vakdidactische alinea werd bijvoorbeeld 'Meer dan vakbekwaam: creatieve voorlopers'. Hierin is beknopt de facultaire kernwaarde van de vakbekwaamheid benadrukt: van universitair opgeleide leraren mag verwacht worden dat zij meer brengen dan een minimaal vereiste vakbekwaamheid, maar tegelijkertijd biedt de formulering de vrijheid om dit gedifferentieerd in te vullen. In het tweede deel van het kopje is het speerpunt van ons eigen onderzoek uitgedrukt (creativiteit), en de ambitie dat de bij ons opgeleide leraar zou kunnen uitgroeien tot voorloper. In de alinea wordt dit verder uitgewerkt in een krachtig narratief, waarin alle kernwaarden van alle betrokkenen verwerkt zijn: van *vakinhoudelijke bekwaam, enthousiast en inspirerend* uit onze allereerste exercitie tot facultaire kernwaarden als *wetenschappelijk*, en het *innovatieve vakdidactische ontwerpvermogen* en een *zelfkritische en onderzoekende houding*.

Synergetische fase: van kernwaarden naar Beroepsbeeld

In de andere alinea's waren op dezelfde wijze de kernwaarden van alle betrokkenen verwerkt. Zo legt de tweede alinea de nadruk op *pedagogische trefzekerheid* (gekenmerkt door een inspirerende en stimulerende betrokkenheid en een sensitiviteit voor onderwijsbehoeften) en verbindt dit met de *onderzoekende houding*, die op de universiteit essentieel wordt geacht voor de academicus, en die hen in staat stelt om te gaan met onzekerheid, onbekendheid en onvoorspelbaarheid. De derde alinea benadrukt de professionaliteit van de leraar in de samenwerking (constructief kritische dialoog) op de school, en de vorming van een eigen identiteit met verantwoordelijkheid voor de eigen beroepsgroep. Dit wordt verbonden met een open, kritische academische geest, die op de universiteit als kernwaarde geldt. Op die manier worden kernwaarden van twee stakeholders met elkaar gecombineerd, waardoor beiden zichzelf herkennen in de beschrijving, en tegelijkertijd het belang van de kernwaarden van de ander onderkent. De uitsmijter sluit aan bij een van de belangrijkste kernwaarden van de Radboud Universiteit, die destijds uitgedrukt was in de slogan *Change Perspective*, en die wij verwoordden als een 'open, kritische academische geest die anderen uitnodigt tot nieuwe perspectieven.' Het uiteindelijke beroepsbeeld ziet er daardoor uit als in Tabel 1.

Meer dan vakbekwaam: creatieve voorlopers

VO-docenten die zijn opgeleid aan de Radboud Universiteit onderscheiden zich door een grondige en actuele kennis van het wetenschappelijke onderzoek in hun vakgebied en door hun scholing in creatief denken en handelen. Op basis hiervan zijn zij in staat om collega's en leerlingen te enthousiasmeren bij het ontwikkelen van solide, innovatieve leerarrangementen. In het bijzonder zijn Radboud VO-docenten in staat om leerprocessen van leerlingen zo vorm te geven dat leerlingen leren denken en hun eigen creativiteit kunnen ontwikkelen. Startbekwame Radboud VO-docenten kunnen uitgroeien tot de voorlopers in het onderwijs in hun discipline, technologische innovaties en vakoverstijgend onderwijs. Door hun zelfkritische en onderzoekende houding blijven zij voortdurend schaven aan hun visie op het schoolvak in een bredere context van het curriculum, de verhouding tot andere vakken, de aansluiting op vervolgstudie en beroep, en in het algemeen de maatschappelijke verhoudingen tot het vakgebied.

Onderzoekende houding en pedagogische trefzekerheid

VO-docenten van de Radboud Docenten Academie zijn nieuwsgierig en open naar de wereld. Zij zijn in staat om vanuit een positieve betrokkenheid leerlingen te inspireren, te activeren en te stimuleren tot leren van en met elkaar. Ze benutten hun kennis van actuele pedagogische, (vak)didactische en leertheoretische inzichten om sensitief in te spelen op onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Radboud VO-docenten ondersteunen leerlingen trefzeker in de ontwikkeling van hun sociale vaardigheden, hun identiteit en een constructief kritische (academische) houding. Radboud VO-docenten beschikken over voor het beroep relevante onderzoeksvaardigheden en gaan onzekerheid, onbekendheid en onvoorspelbaarheid niet uit de weg. Zij zoeken en onderzoeken dat wat nodig is om een steeds betere docent te worden en op een vindingrijke manier bij te dragen aan schoolontwikkeling. Een leven lang leren is voor hen vanzelfsprekend.

Krachtige professional met een sterke beroepsidentiteit

Radboud VO-docenten beschikken over een sterk ethisch besef en verantwoordelijkheidsgevoel bij hun rol als docent in onze samenleving. Ze waaieren niet met alle winden mee en ze zijn in staat om verschillende perspectieven te overwegen. Het zijn onafhankelijke denkers, met een authentieke visie en eigenheid, in contact met een steeds veranderende wereld en altijd gespitst op een (wetenschappelijke) onderbouwing van hun werkzaamheden. In een constructief kritische dialoog verbinden zij voortdurend hun eigen ervaring en kennis met nieuwe ontwikkelingen en beleid. Zij benutten en creëren collectieve professionele ruimte en zijn innovatief, gericht op resultaat, samenwerken en delen; zo dragen zij bij aan de ontwikkeling van de beroepsgroep, discussies op fora en in (vak)publicaties. Radboud VO-docenten zijn trots op hun beroep, hun opleiding en hun universiteit en dragen dit uit in de vorm van een open, kritische academische geest die anderen uitnodigt tot nieuwe perspectieven.

Tabel 1 Het beroepsbeeld van de Radboud docent VO

Expansiefase: van papieren Beroepsbeeld naar levend kerndocument

Toen we het beroepsbeeld met alle stakeholders besproken hadden (en licht bijgewerkt), drukten we de tekst af op twee A0-posters, die we inlijstten en op twee strategische plaatsen op het instituut ophingen: bij de binnenkomst, naast de kapstok, en in de lunchruimte, bij de koffieautomaat. Het gevolg was dat iedere collega iedere dag, en iedere gast meerdere malen geconfronteerd werd met deze tekst. Daardoor is het Beroepsbeeld tot in de haarvaten van onze organisatie doorgedrongen. Bij alle ontwikkelingen en doorontwikkelingen na 2016 (de herijking van onze eindtermen, de ontwikkeling van de tweejarige master, samen met de faculteiten) hebben we het beroepsbeeld ernaast gehouden. Het fungeert als richtsnoer bij ons dagelijkse handelen, en het is een deel geworden van onze identiteit.

Ook in ons onderwijs speelt het beroepsbeeld een expliciete rol. In verschillende colleges aan het begin van de opleiding confronteren we studenten met de tekst. Daarbij merken we dat het narratief op verschillende manieren uitwerkt: voor sommige studenten is het een eyeopener dat het beroep zo veel meer kan inhouden dan lesgeven aan groepen leerlingen, voor anderen wordt meteen duidelijk dat je er veel kennis voor nodig hebt en er met 'gewoon veel lesgeven' niet komt. Weer anderen worden ertoe aangezet om er concreet mee aan de slag te gaan. Het beeld lijkt dus meteen het initiële beroepsbeeld van veel studenten te raken, evenals hun beelden over wat er nodig is om leraar te worden (Oosterheert et al., 2016).

Theoretische analyse

De procesbeschrijving laat zien hoe we met scholen en stakeholders hebben gewerkt aan de totstandkoming van een gezamenlijk beroepsbeeld. We zijn vervolgens met elkaar nagegaan welke theoretische kaders de processen die een rol hebben gespeeld, zowel expliciet als impliciet, bij de totstandkoming van het beroepsbeeld het best beschreven. Deze hebben we vervolgens gelegd naast recente ontwikkelingen in het samen opleiden, en landelijke en regionale ontwikkelingen rondom het opleiden van leraren. Op basis daarvan zien we drie thema's die relevant zijn om nader te analyseren.

Ten eerste is dat de totstandkoming door *samenwerking van scholen en de lerarenopleiding*, ook omdat deze terug is te zien in meerdere beroepsbeelden (e.g. Snoek et al., 2017). Ten tweede is dat het *holistische perspectief*, waarbij het belang van de integratie met de praktijk naar voren komt. In eerder onderzoek

naar beroepsbeelden komt naar voren dat een eenzijdige focus op kwantitatieve indicatoren van leraarschap en het gebrek aan relatie met de daadwerkelijke onderwijspraktijk een probleem zijn voor zowel het opleiden als het behouden van leraren (Tateo, 2012). Ten slotte bespreken we het thema *academische vorming*, omdat dit een belangrijke rol speelt in het ontwikkelen van een professionele identiteit van universitair opgeleide leraren (cf. Beijaard et al., 2022).

Door samen opleiden komen werelden samen

In verschillende beroepsbeelden is terug te zien dat deze tot stand komen door een samenwerking tussen scholen en de lerarenopleiding, waarbij het belang van beide contexten wordt meegenomen. Bijvoorbeeld is er in de ontwikkeling van een beroepsbeeld voor docentontwikkeling gewerkt met bijeenkomsten op basis van een open framework voor stakeholders vanuit scholen en lerarenopleidingen (Snoek et al., 2019). Dergelijke aanpakken lijken samen te hangen met de bredere tendens van samen opleiden (cf. Snoek et al., 2017). Het samen opleiden in partnerschappen van universiteiten, hogescholen en scholen kan van grote meerwaarde zijn omdat het mogelijkheden biedt om expertises samen te brengen rondom lesgeven, het leren lesgeven, het opleiden en begeleiden van leraren, en vakinhoudelijke inzichten die op verschillende plekken en met verschillende perspectieven zijn opgebouwd. De partnerschappen brengen niet alleen expertise samen, maar bieden ook mogelijkheid om tot nieuwe expertise en praktijken te komen, die samen meer zijn dan de som der delen.

Binnen samen opleiden komen feitelijk verschillende *activity systems* bij elkaar. Een *activity system* is een geheel van praktijken en overtuigingen die horen bij een bepaalde praktijk of beroep (Engeström, o.a. 2015). Aan de universitaire lerarenopleiding is de dominante praktijk (in de context van samenwerking binnen de gehele universiteit) het opleiden van leraren. Op een school is de dominante praktijk het leren van leerlingen. Dat betekent dat overtuigingen van beide contexten rondom een andere praktijk georganiseerd zijn. Tegelijkertijd vindt het opleiden van leraren ook plaats op een school. Wanneer verschillende *activity systems* bij elkaar komen kunnen ze potentieel leiden tot een nieuw *activity system*. In dit geval is dat een nieuwe opleidingspraktijk rondom het opleiden van academische leraren (cf. Imants et al., 2020), die fungeert als een nieuw systeem met eigen doelen, eigen structuren, eigen deelnemers, et cetera. In het verhaal van het ontstaan van het beroepsbeeld zien we dat het

samenbrengen van de activity systems van samenwerkende partners heeft geleid tot een gezamenlijk, gedragen beeld van het academische leraarschap waartoe we samen willen opleiden.

Binnen het hier beschreven proces zijn scholen, hogescholen en de universiteit betrokken geweest. In brede zin hebben universiteiten een belangrijke maatschappelijke rol, waarbij het doel is dat wetenschappelijk onderzoek een weg vindt naar de maatschappelijke praktijk (Oonk et al., 2020). Zo beogen universitaire lerarenopleidingen met hun onderzoek impact te hebben op het eigen opleidingsonderwijs en het voortgezet onderwijs. Daarbij is het de uitdaging het onderzoek zo vorm te geven dat het niet losgezongen raakt van de praktijk en dat resultaten een goede weg naar de lespraktijk in het voortgezet onderwijs vinden (cf. Rycroft-Smith, 2022). Een mogelijke werkwijze hiervoor is het denken in termen van *knowledge brokers*. Dit zijn personen die een gedegen kennis hebben van twee praktijken, zoals universiteit en scholen, en die daardoor een schakel kunnen zijn in het verbinden van deze praktijken. Daarnaast spelen *boundary objects* een belangrijke rol in het verbinden van universiteit en school.

Voor knowledge brokering is het belangrijk dat er een goede systematiek is waarbinnen de uitwisseling van kennis kan plaatsvinden. Dit is enerzijds afhankelijk van individuele kenmerken van personen: een aantal van de betrokken personen moet (ervarings-)kennis hebben van zowel de universitaire als de schoolpraktijk en beschikken over goede interpersoonlijke vaardigheden (Rycroft-Smith, 2022). In dit geval waren dat de betrokken vakdidactici (met academische vakkennis, kennis van de lerarenopleiding, en kennis van werken in de school), en de opleiders werkzaam op school (met academische vakkennis en kennis van werken in de school). Anderzijds is het belangrijk dat de kwaliteiten van elke stakeholder ruimte krijgen en benut worden. Een systematiek waarin uitwisseling gewaardeerd wordt en mogelijk wordt gemaakt werkt hierbij ondersteunend (Rycroft-Smith, 2022). In dit geval kwam dat tot stand door het gezamenlijk uitwerken van een nieuwe praktijk (activity system), namelijk het opleiden van academische leraren, waarbij ieders inbreng nodig was.

Bij het verder doordenken van de praktijk van het opleiden van academische leraren kan het beroepsbeeld worden gezien als een 'boundary object' (Akkerman & Bakker, 2011). We hebben ervaren dat ons beroepsbeeld een boundary object is geworden door er gezamenlijk aan te werken. Daarbij was in eerste instantie de blik meteen gericht op de stip op de horizon (de vacaturetekst voor de academische leraar), maar dit werd in de context van de

lerarenopleiding geframed binnen het kader van beoordelen. In de samenwerking vanuit dit beoordelingskader ontstond frustratie, die al snel werd gezien als aanleiding voor een creatieve uitdaging, namelijk: 'Hoe kunnen we komen tot een gemeenschappelijke taal?'. Het denken in termen van een stip op de horizon bleek een stimulans voor het vinden van gemeenschappelijke taal voor een gezamenlijk gedragen beeld (cf. Chemi & Krogh, 2017).

Cruciaal in deze ontwikkeling was het ontstaan van partnerschappen in het kader van Samen Opleiden, waarbij niet langer een tweedeling werd gehanteerd tussen een 'praktijk' die alleen met de werkplek op school werd geassocieerd, en een min of meer daarvan losstaande 'theorie' die bij de universiteit zou horen (cf. Korthagen, 2016). In de nieuwe werkelijkheid van de partnerschappen wordt het opleiden en begeleiden van leraren evenals het doen van praktijkrelevant onderzoek als een gezamenlijke verantwoordelijkheid gezien, met aandacht voor de kernwaarden van alle betrokkenen. We hebben dit samen gezien als een kans om explicieter samen te zoeken naar manieren om authentiek(er) op te leiden, en anderzijds om in wetenschappelijk onderzoek meer aandacht te hebben voor implicaties in de praktijk (Guzmán-Valenzuela, 2016; Luttenberg et al., 2017).

De opkomst van het holistische narratief

Het denken over de lerarenopleiding heeft in de afgelopen decennia in Nederland een ontwikkeling doorgemaakt die, onder andere, zichtbaar is in het wettelijke kader en het toetsbeleid. In 2013 werkten we in Nederland nog met de SBL-competenties, die de bekwaamheden van de leraar ordenden in zeven rubrieken: een leraar behoorde *interpersoonlijk* competent te zijn, *pedagogisch* competent, *vakinhoudelijk en didactisch* competent, *organisatorisch* competent, competent in *samenwerken met collega's*, competent in *samenwerken met de omgeving* en competent in *reflectie en ontwikkeling*. Deze bekwaamheden waren in de wettelijke kaders verankerd, en dus verplicht. In 2017 zijn de voorstellen van de Onderwijscoöperatie om deze bekwaamheden te vereenvoudigen tot de *rollen van de leraar* in de wet opgenomen. In Vlaanderen gold vanaf 2007 het Beroepsprofiel voor de leraar, verschenen in het Belgisch Staatsblad 29.11.2007, p.59246-59250, dat op een vergelijkbare wijze 10 'typefuncties' onderscheidde waarin de bekwaamheden van de leraar werden opgesomd.

De verschuiving van competenties naar rollen kan gezien worden als een beweging in de richting van een meer authentiek beeld van de docent. In dat beeld gaat het niet om losse bekwaamheden, maar om de rollen die hebt als leraar. In zo'n rol zijn verschillende bekwaamheden geïntegreerd, die verenigd

worden in een persoonlijkheid, en gekoppeld aan authentieke situaties.

Daardoor ontstaat er een herkenbaarder en aansprekender beeld van datgene wat er van iemand verwacht wordt.

Het concept 'rol' is verwant aan de 'situation specific skills' die in Blömeke (2015) voorgesteld worden als de verbinding tussen aan de ene kant 'dispositions' (kennis, affect en motivatie) en aan de andere kant 'performance' (observeerbaar gedrag). De rol omschrijft hoe de leraar in specifieke situatie denkt en handelt.

Het denken in rollen lijkt ook een antwoord op de in brede kring gedragen weerstand tegen het 'afvinken' van bekwaamheidscriteria in de toetsing (Korthagen, 2004). Lerarenopleidingen worstel(d)en vaak met een overladen kader van afzonderlijke bekwaamheden, en proberen daarin vooral de integratie te benadrukken. Het zoeken naar de verbinding tussen theorie en praktijk door middel van een vorm van *authentieke toetsing* is een universele problematiek binnen de lerarenopleidingen (e.g., Ketonen et al., 2023). Uitwerking in criteria leidt echter vaak tot rubrics of toetsen op afzonderlijke aspecten, die een voor een afgevinkt worden en dan niet meer terugkeren. Sommige studenten kunnen ook weer hechten aan dit afvinken, omdat het een zekere voortgang op een quasi-objectieve manier in beeld brengt en zo (quasi)houvast geeft. Het narratief van de rollen legt meer de nadruk op de integratie van al die bekwaamheden in de praktijk van de beroepsuitoefening. Die integratie gaat verder dan het verenigen van specifieke indicatoren in abstractere *competenties*: ook dat is een manier om losse bekwaamheden te integreren, maar bijvoorbeeld de rol van de pedagoog is een stuk complexer, en omvat meerdere competenties.

Deze narratieve, meer holistische en integratieve aanvulling bij de toetsing (Tomas et al., 2019) zien we meer recent ook terug in discussies over programmatisch toetsen, leeruitkomsten, kernpraktijken en beroepstaken (zie o.a. Bok et al., 2013; van Casteren et al., 2021). Al deze vormen van toetsing leggen de nadruk op de *authenticiteit*, waarbij toetsing als het ware *in vivo* plaatsvindt, in de directe context van de beroepsuitoefening, waar alles met alles samenhangt en theorie en context samengebracht moeten worden in concreet handelen.

In dat licht wordt toetsing ook minder gezien als het afrekenen op onbekwaamheden dan als het voorspiegelen van het pad dat afgelegd moet worden naar een zelfbewuste en krachtige beroepspraktijk, waarin de leraar een eigen professionele identiteit ontwikkelt en een eigen route kiest in de ontwikkeling van persoonlijke professionele bekwaamheden (Bearman et al., 2024).

Professionaliteit en academische vorming

Bij het vormen van een beroepsbeeld van de academische leraar is het de uitdaging om de specifieke expertise en vaardigheden die horen bij het academisch opgeleid zijn (ICL, 2020) erin door te laten klinken. Ook omdat de praktische waarde van deze kwaliteiten voor schoolleiders en voor niet-academisch opgeleide collega's niet altijd duidelijk is, zo bleek uit gesprekken met onze partners. Daarom is het soms lastig om deze expertise passend in te zetten in de school (cf. Berenschot, 2018). Leraren die worden opgeleid in een universitaire lerarenopleiding hebben diepgaande kennis over hun vak en een academisch denk- en werkniveau, en ze ontwikkelen van daaruit hun professionele identiteit. Dit stelt hen in staat hun kennis wendbaar en vanuit een onderzoekende, onafhankelijke geest te gebruiken in nieuwe contexten, in vakoverstijgende projecten en bij (zelf)reflectie. Voor hun rol als professional betekent dit dat zij de normativiteit die in het leraarsberoep steeds een rol speelt (cf. Noddings, 2010) vanuit deze academische vorming bewust kunnen hanteren. In ons beroepsbeeld zien we deze aspecten onder meer terug in de verwijzing naar de wetenschappelijke en vakinhoudelijke kennis, de open, kritische en onafhankelijke geest en de sterke beroepsidentiteit die verder reikt dan het functioneren in de eigen school.

Onze ervaringen en bevindingen

In deze slotparagraaf zetten we op een rij wat we als universitaire lerarenopleiders vooral meenemen van de opgedane ervaringen in de totstandkoming van het Beroepsbeeld en de analyse van het proces. Allereerst is dat het Beroepsbeeld bijdraagt aan de bewustwording, verbeeldingskracht en authenticiteit van onze studenten. In het bijzonder bij onderwijs dat erop gericht is om het metacognitieve en meta-affectieve bewustzijn van studenten te bevorderen (in ons geval binnen twee cursussen Persoonlijke Professionele Ontwikkeling), maar ook in gesprek met begeleiders en collega's in de stageschool, helpt het werken met het beroepsbeeld veel studenten om zich bewust te worden van het eigen (diepgewortelde) beeld van het beroep. Het maakt bewust van overtuigingen en gevoelens en nodigt uit tot het openen van nieuwe perspectieven. Daarnaast helpt het sommige studenten te beseffen dat leraar worden als leerproces meer behelst dan 'veel lesgeven' of 'een gereedschapskist vullen met handige tips & tricks' (cf. Oosterheert et al., 2016); initiële leeroriëntaties worden, bewust of onbewust, tegen het licht gehouden of uitgedaagd door met studenten de inhoud van het beroepsbeeld en het jezelf in

die richting ontwikkelen onderwerp van gesprek te maken. Het beeld stimuleert tegelijkertijd de verbeeldingskracht van studenten omdat het verschillende mogelijkheden schetst, niet is dichtgetimmerd en ruimte biedt voor doorgroeien na de opleiding. Het geeft derhalve ook ruimte aan de authenticiteit van de student, waardoor het uitnodigt de eigen professionele identiteitsontwikkeling ter hand kan nemen. Tijdens en na de opleiding wordt het beeld verder 'gevuld'; door ervaring, toenemende kennis en vaardigheden en eigen keuzes krijgt het voor studenten/leraren steeds meer (eigen) betekenis.

Ten tweede is dat het besef van de kracht van het ontwikkelproces voor opleiders, (werkplek)begeleiders, assessoren, ontwikkelaars. Voor een startende opleider of (werkplek)begeleider helpt het beroepsbeeld om snel zicht te krijgen op de visie op het vak van het opleiden van leraren. Het is gemakkelijk om je bij een oriëntatie op een nieuwe werkplek te verliezen in het wegwijs worden in organisatiestructuren, taken en rollen van collega's, en logistieke aangelegenheden. Het is dan belangrijk om te begrijpen wat precies de kern is van de plek waar je nu deel van uitmaakt. Doordat het beroepsbeeld prominent aanwezig is op de afdeling en gebruikt wordt bij het 'onboarding' proces, is duidelijk vanuit welke visie er wordt gewerkt. Dit geeft op een laagdrempelige manier taal en betekenis aan je werkzaamheden.

In de begeleiding en toetsing van studenten – zowel op het instituut als in de stage –, in de samenwerking met elkaar, en bij curriculumontwikkeling, is het de kunst om door de bomen (de vele details) het bos (het beroep als geheel) nog te zien. We ervaren dat het beroepsbeeld een vergezicht biedt dat bij deze activiteiten houvast en tegelijkertijd ruimte geeft, net als voor studenten. Maar de kracht van het beroepsbeeld zit, denken wij, behalve in het holistische karakter, zeker ook in de *kracht van het ontwikkelproces*. Door met veel partners te werken naar dit beroepsbeeld, en daar de tijd voor te nemen, werd er vanuit verschillende perspectieven over het beroep gespard, naar taal gezocht, en werden grenzen verkend, opvattingen gedeeld, formuleringen aangescherpt, kortom: er werd geleerd. Dit was niet altijd gemakkelijk. Het werkte goed om frustratie, tegenstellingen en weerstand te zien als boundary work ('leren op de grens'). Door deze framing werden alle betrokkenen uitgedaagd om steeds het perspectief van de ander te nemen, en zich ervan bewust te zijn dat op het raakvlak van grenzen potentiële waarde ligt. Door hier samen in te blijven en door te zetten, werd het beroepsbeeld een doorleefd en daarmee verbindend boundary object. Ten derde hebben we ervaren dat het vanuit verschillende perspectieven werken aan zo'n boundary object op een andere manier van

belang is: de invulling van het normatieve karakter van het (beginnend) leraarschap lag oorspronkelijk vaak bij de instituutskant van de lerarenopleiding. Juist in het samen nadenken over het beroepsbeeld werd duidelijk dat hier een taak ligt voor zowel instituut als school. Er kwam een gezamenlijk proces op gang van het creëren van een visie en het begrijpen van elkaars normen en waarden (Chemi & Krogh, 2017). Een dergelijk co-creatie proces vormt bij uitstek een basis om hier een gemeenschappelijk begrippenkader aan te brengen, ook wel 'sense making' genoemd (e.g., Kyza & Agesilaeou 2022). Het normatieve karakter van het leraarschap kon op die manier worden begrepen als iets wat plaats vindt in reflectie en intervisie, en daarmee als onderdeel van de professionele identiteit van de leraar.

Al met al heeft het proces van gezamenlijk werken aan een beroepsbeeld gezorgd voor de totstandkoming van een in hoge mate gezamenlijke visie, overtuigingen, taal en praktijk omtrent het opleiden van de academische leraar. Het beroepsbeeld kan steeds meer doorwerken in het onderwijs, in het wetenschappelijk onderzoek en in de verdere professionalisering van leraren en lerarenopleiders. Tegelijkertijd blijven we in gesprek om het beroepsbeeld op gezette tijden te actualiseren.

Auteurs

Peter-Arno Coppen is hoogleraar vakdidactiek van de geesteswetenschappen aan de Faculteit der Letteren en de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit. Hij was voorzitter van een curriculumcommissie die de eerste aanzet gaf tot het hier besproken Beroepsbeeld, en voorzitter van de examencommissie die de ontwikkeling van het toetsbeleid van de Radboud Docenten Academie heeft begeleid.

peter-arno.coppen@ru.nl

Paulien Meijer is hoogleraar teacher learning and development aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Samen met haar team doet zij onderzoek dat bijdraagt aan (kennis over) het leren van leraren en hoe hun opleiding het best kan worden vormgegeven. Van 2014 tot 2023 was zij vice-voorzitter van de ICL.

Paulien.meijer@ru.nl

Ida Oosterheert is sinds 1994 onderzoeker, lerarenopleider en curriculumontwikkelaar binnen 1e graads-, 2e graads- en PABO-opleidingen. Vanuit de behoefte aan 'schoonheid door eenvoud' ontstond in een eerdere

werkcontext het idee van een holistisch beroepsbeeld. Momenteel doet zij als universitair hoofddocent onderzoek naar creativiteit in het voortgezet onderwijs. i.oosterheert@ru.nl

Tamara van Woezik is werkzaam als universitair docent aan de Radboud Docenten Academie op het gebied van affectief leren. Als lerarenopleider is ze betrokken bij onderwijs rondom pedagogiek en professionele ontwikkeling. Voor de UNL-ICL Regiegroep bestuursakkoord was zij deelprojectleider van het werkpakket 'Toetsing in de universitaire lerarenopleiding'.

Tamara.vanWoezik@ru.nl

Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.

Bearman, M., Dracup, M., Ajjawi, R., Kirby, C., & Brown, J. (2024). Feedback, learning and becoming: Narratives of feedback in complex performance challenges. *Medical Education*, 1-9.

<https://doi.org/10.1111/medu.15469>

Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2022). Reframing teacher professional identity and learning. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 763-785). Cham: Palgrave Macmillan.

Berenschot (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Berenschot: Utrecht.

Bok, H. G. J., Teunissen, P. W., Favier, R. P., Rietbroek, N. J., Theyse, L. F. H., Brommer, H., Haarhuis, J. C. M., van Beukelen, P., van der Vleuten, C. P. M., & Jaarsma, D. A. D. C. (2013). Programmatic assessment of competency-based workplace learning: When theory meets practice. *BMC Medical Education*, 13(1), 123. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-123>

Casteren, W. van, Janssen, B., Brukx, D., & Vroegh, T. (2021). Evaluatie experimenten leeruitkomsten deeltijd en duaal hoger onderwijs. Geraadpleegd van:

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/04/15/researchned-rapportevaluatie-experimenten-leeruitkomsten-deeltijd-en-duaalhoger-onderwijs>

- Chemi, T., & Krogh, L. (Eds.). (2017). *Co-creation in higher education: Students and educators preparing creatively and collaboratively to the challenge of the future*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Engeström, Y. (2015) *Learning by Expanding (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, M. (2014). The Hermeneutical Aesthetics of Thick Description. *Qualitative Inquiry*, 20, 827-833. <https://doi.org/10.1177/1077800414530267>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university. *Higher Education*, 71, 667–679. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9929-z>
- ICL (2020). ICL VO paper. *Wat onderscheidt academische leraren vo?* Den Haag: Universiteiten van Nederland/ Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen.
- Imants, J., Meijer, P. C., & Blanckesteijn, E. (2020). Expansive Learning in teacher education's hybrid spaces: The challenges and possibilities in and beyond Learning Studios. *Frontiers in Education*, 5, 64. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00064>
- Ketonen, L., Körkkö, M., & Pöysä, S. (2023). Authentic assessment as a support for student teachers' reflection. *European Journal of Teacher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229004>
- Kyza, E.A., & Agesilaou, A. (2022). Investigating the Processes of Teacher and Researcher Empowerment and Learning in Co-design Settings. *Cognition and Instruction*, 40, 100-125. DOI: 10.1080/07370008.2021.2010213
- Korthagen, F.A.J. (2004). De zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 13-23. www.velon.nl
- Korthagen, F.A.J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In: Loughran, J., Hamilton, M. (eds) *International Handbook of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Luttenberg, J., Meijer, P., & Oolbekkink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88-102.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 8, 145-151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368617>

Onderwijscoöperatie (2017). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Utrecht.

<https://www.vgs.nl/app/uploads/2018/11/Voorstel-Herijking-Bekwaamheidseisen-2017.pdf>

Oonk, C., Gulikers, J.T.M., den Brok, P.J., Wesselink, R., Beers, P.J., & Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. *Higher Education*, 80, 701-718. doi:10.1007/s10734-020-00510-9.

Oosterheert, I., Donche, V., Endedijk, M., & van der Wal-Maris, S. (2016). Leerprocessen en leerpatronen. In D. Beijaard (Ed.), *Weten wat werkt – Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders* (pp. 46-57). Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10, e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>

Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Steunpunt Opleidingsscholen.

Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12350>

Tateo, L. (2012). What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24, 344-353.

Tomas, C., Whitt, E., Lavelle-Hill, R., & Severn, K. (2019). Modeling holistic marks with analytic rubrics. *Frontiers in Education*, 4, 89. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00089>