

Tijdschrift voor Lerarenopleiders

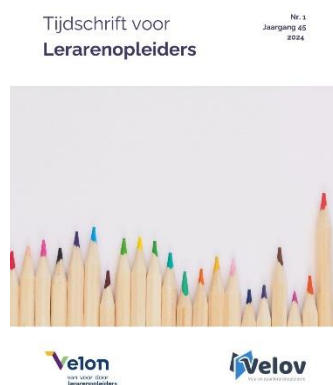
Nr. 4
Jaargang 45
2024



Velon
van voor door
lerarenopleiders

Velov
Voor en door lerarenopleiders

Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



Ga naar: <https://velon.nl/professionalisering/tijdschrift-voor-lerarenopleiders/>

Inhoudsopgave

Opinie	<u>Onmisbare ouders – een pleidooi voor samenwerken met ouders aan opvoeding in het basisonderwijs</u> Mirjam Stroetinga en Bram Oonk
Beschouwing	<u>Profielschetsen van de leraar als boundary crosser</u> Wilma Weekenstro, Femke Gerritsen, Mariëlle Theunissen, Carry Quint, Lieke Kievits, Dirkje Zwama, Jasper Hooimeijer en Erwin de Vos
Praktijkvoorbeeld	<u>Uitbreiding docentrollen voor eigentijds en regulier onderwijs</u> Hanneke de Graaff, Elly Loman, Rianne Neering, Quinta Kools
Beschouwing	<u>De professionaliteit van lerarenopleiders: Perspectieven en blinde vlekken</u> Eline Vanassche
Beschouwing	<u>Hoe lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan een collaboratief en dynamisch beroepsbeeld</u> Marko Snoek en Ina Cijvat
Nieuwe aanpak	<u>Een beroepsbeeld als verbindend narratief in de context van Samen Opleiden</u> Tamara van Woezik, Peter-Arno Coppen, Paulien Meijer en Ida Oosterheert
Praktijkvoorbeeld	<u>Spanning op het beroep van leraar: de bijvangst bij de totstandkoming van het beroepsbeeld</u> Iselien Nabben, Marieke Jansma, Emma Steenbergen, Faduma Mukhtar en Daniëlla van 't Erve.
Praktijkvoorbeeld	<u>Het gezamenlijk positioneren van de academische leerkracht: verbinder van praktijk met wetenschap</u> Zita Albion en Astrid de Regt
Praktijkvoorbeeld	<u>Een actieve verkenning van het beroepsbeeld van 'de inclusieve leraar'</u> Karen Slot, Shyrin Hornberger en Anton Okkels

Colofon

Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders is een gezamenlijke uitgave van Velon en VELOV. Het verschijnt vier keer per jaar, waarbij de vierde editie steeds een themanummer is. In het tijdschrift delen lerarenopleiders onderzoeksresultaten, praktijkervaringen, ideeën en opinies. Alle artikelen zijn gereviewd door twee personen, één uit de redactie van het Tijdschrift en één externe reviewer uit Nederland of Vlaanderen.

Hoofdredacteur:

Symen van der Zee (Saxion Hogeschool)

E-mail: tijdschrift@velon.nl

Redactie:

Lidewij van Katwijk (Rijksuniversiteit Groningen, NHL Stenden)

Vicky Willegems (Vrije Universiteit Brussel)

Aron Decuyper (Universiteit Gent)

Wouter Schelfhout (Universiteit Antwerpen)

Carry Quint (H2O, Dunamare en Universiteit Utrecht)

Henderijn Heldens (Hogeschool Zuyd)

Charlotte Struyve (Hogeschool Vives, Brugge/Kortrijk)

Amber Walraven (Radboud Docenten Academie, Nijmegen)

Vormgeving en eindredactie: Velon

ISSN: 1876-4622

www.velon.nl

www.velov.be

Voorwoord van de gastredactie

In 2022 startte in Vlaanderen de campagne 'Lesgeven is alles geven', die mensen die het verschil willen maken uitdaagt om leraar te worden. Doel is het versterken van instroom met een imago- en rekruteringscampagne die mensen wijst op de fantastische en unieke aspecten van de job. Sinds eind september loopt de campagne van de Universiteiten van Nederland (UNL): 'Doe iets wat ertoe doet'. Het doel is om mensen met een nieuwe blik naar het leraarschap te laten kijken en uit te dragen dat het leraarschap de waarde biedt waar een groot deel van de huidige maatschappij naar op zoek is. Namelijk een vak dat zingeving, passie en zelfontplooiing biedt, en waarin je echt impact kunt hebben op jonge mensen. Zo wordt er een beeld van het leraarschap neergezet als een vak waarin je jezelf ontwikkelt én impact kunt hebben op jonge mensen. Als je kijkt naar de beroepsbeelden van leraren zelf (zoals in het artikel van Nabben en collega's) of naar de beroepsbeelden vanuit de vo-raad of po-raad ontstaat er een meer genuanceerd beeld. Ook lerarenopleidingen en pabo's schetsen (bredere) beelden van het beroep waarvoor ze opleiden, zoals Coppen en anderen en Albon en de Regt in dit nummer.

Veranderingen in het beroep of maatschappij zijn vaak aanleiding om het beroepsbeeld bij te stellen. Scholen ervaren dat rollen en taken van leraren veranderen ten opzichte van het meer traditionele beeld van de leraar. Zo pleit de Graaff et al. voor een beroepsbeeld waarin aandacht is voor rollen als ontwerper en visionair, terwijl Wekenstroo en anderen een profiel schetsen van de leraar als boundary crosser. Stroetinga en Oonk betogen een verbreding van het beroepsbeeld van de leerkracht naar een professional die intentioneel en waardierend samenwerkt met ouders. Slot en anderen zoomen in op de inclusieve leraar in het kader van het realiseren van inclusief onderwijs. Snoek en Cijvat doen suggesties hoe de lerarenopleiding kan bijdragen aan dergelijke meer collaboratieve en dynamische beroepsbeelden. Vanassche richt zich ook op de lerarenopleiding, maar dan vanuit het perspectief van beroepsstandaarden voor lerarenopleiders.

Naast verandering in het beroep bleek ook het huidige tekort aan leraren een aanleiding om het werk van de leraar nog eens onder de loep te nemen. In Vlaanderen leverde De Commissie van Wijzen eind 2023 een rapport over de job als leraar op, een moderne visie op leraar-zijn. De commissie doet voorstellen voor een 'Hedendaags personeelsbeleid met de nadruk op competente leraren,

krachtige scholen en sterke schoolbesturen'. Voorbeelden van aanbevelingen zijn prioriteit aan onderwijskwaliteit, professionaliteit als kern van leraarschap en een goede balans tussen sturing, autonomie en verantwoording. In Nederland riep AOb via een blog van de Stichting Beroepseer in september 2024 op om de leraar 'weer te laten lesgeven' en het beroep van de leraar aantrekkelijker te maken door kleinere klassen, een maximaal aantal lesuren en minder taken die niets met lesgeven te maken hebben. Eind oktober kondigde het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een brede communicatieaanpak aan om het imago van leraren te verbeteren. Het doel hiervan is om zowel studiekeizers als zij-instromers te laten zien hoe mooi en betekenisvol het werken in het onderwijs kan zijn, zodat meer mensen voor een carrière in deze sector kiezen.

In oktober 2023 liep een vergelijkbare campagne in Australië ('Be that teacher'), met quotes en foto's van leraren en degene die zij geïnspireerd hebben ("She thanked me for helping her finally enjoy maths"). Waarom verwijzen we naar Australië? Omdat uit dat land ook een interessant onderzoek komt over hoe leraren tussen 1996-2020 geportretteerd worden in de gedrukte media (Mockler, 2022). Meer dan 65.000 artikelen werden geanalyseerd, en dat leverde een prachtige collectie van verhalen van leraren in kranten op. Wat bleek? Tussen 2006 en 2019 ging er vervolgens veel aandacht uit naar de kwaliteit van leraren. Niet zozeer naar het onderwijs als geheel, of naar 'het lesgeven' in het algemeen, maar naar het individu. De nadruk van dalende onderwijskwaliteit komt daarmee te liggen op individuele leraren. Daarmee verschuift ongemerkt de aandacht van de kwaliteit van het onderwijs - via de beelden van leraren - naar de kwaliteit van de individuele leraar en impliciet de kwaliteit van de opleiding. Dit geeft politici de kans om de schuld van dalende leerlingprestaties bij de leraren en hun opleiders te leggen en niet te werken aan de verbetering van het systeem en zaken als werkdruk.

Een andere bevinding was de hoeveelheid artikelen waarin het gaat om wat leraren *moeten*, zoals 'teachers should be paid according to how their students succeed' of 'teachers should not adopt a cookie-cutter approach to learning'. Uitspraken als deze doen het voorkomen alsof leraarschap simpel is en door alle keuzes die leraren maken te reduceren tot twee opties: een goede en een slechte. Een derde bevinding ging over het aantal negatieve verhalen over leraren. Ja, er waren ook positieve verhalen, maar veel minder dan de negatieve. Het leek erop alsof leraar 'bashen' de norm was.

In Nederland is dit onderzoek niet uitgevoerd, maar het zou ons niets verbazen als er een vergelijkbare tendens is waarin beelden van leraren in de media uiteindelijk eerder afbreuk doen aan een positief beeld van het vak van de leraar als zijnde 'zinnig, impactrijk en vol kansen voor zelfontplooiing'. En als er inderdaad zo over het beroep gesproken wordt in de media ('de slechte kwaliteit is de schuld van leraren', 'het werk is zo makkelijk', 'doe gewoon dit'), dan is het maar de vraag of een positieve campagne over leraarschap genoeg is om mensen te werven voor het onderwijs en om ze te behouden. Zeker als aanpassingen op het gebied van klassengrootte, aantal lessen en andere werkdrukverhogers uitblijven.

Bij het vaststellen van het thema voor dit themanummer dachten we aan dit onderzoek, want zou het anders zijn voor Nederland? Daarnaast waren we benieuwd naar de recent uitgebrachte beroepsbeelden, beeldvorming bij (aanstaande) leraren, en vroegen we ons af bij welke beelden de beroepsgroep zelf uiteindelijk gebaat is.

Blijkbaar leeft het thema, want we ontvingen meer artikelen dan we konden plaatsen over beroepsbeelden. Zowel vanuit het perspectief van de leraren zelf, als vanuit het perspectief van opleiders en onderzoekers. De negen geplaatste artikelen nodigen uit tot reflectie op het beroepsbeeld, maar ook op de effecten van een beroepsbeeld voor de maatschappelijke beeldvorming van het beroep van leraar. Andere vragen die de artikelen oproepen, zijn in hoeverre een beroepsbeeld ook kan bijdragen aan de ontwikkeling van een sterke identiteit als leraar, met trots op het prachtige beroep. En draagt het dan ook bij aan de ontwikkeling van een krachtige beroepsgroep die kan opkomen voor zichzelf in een politiek landschap dat meer gericht op saneren dan op onderwijzen lijkt?

Na het lezen van dit dikke themanummer bomvol inspiratie rond het beroepsbeeld van de leraar wil je daar misschien over doorpraten. Dat kan tijdens het **webinar 'Beroepsbeelden van leraren'** speciaal voor leden van Velon en VELOV op **30 januari a.s.**, dus meld je direct aan! (zie hiervoor de LinkedIn pagina van Velon of kijk op www.velon.nl).

Voor nu veel leesplezier!

De redactie

Opiniebijdrage

Onmisbare ouders – een pleidooi voor samenwerken met ouders aan opvoeding in het basisonderwijs

Mirjam Stroetinga & Bram Oonk (Marnix Academie / Iselinge Hogeschool, Utrecht/Doetinchem)

Samenvatting

Opvoeding is het terrein van ouders én onderwijs. In deze opiniebijdrage pleiten wij voor het verbreden van het beroepsbeeld van de leerkracht naar een professional die intentioneel en waarderend samenwerkt met ouders aan de brede ontwikkeling (opvoeding) van het kind. Een ontwikkeling die in de huidige maatschappelijke context nadrukkelijk aandacht vraagt. Een intentionele samenwerking van de leerkracht met ouders aan opvoeding is onderbelicht in het huidige beroepsbeeld. Dit gegeven ligt ons inziens ten grondslag aan de moeite die er is rondom het samenwerken met ouders en het opleiden van aanstaande leerkrachten daarvoor.

Inleiding

Ouders durven het gesprek met de leerkracht vaak niet aan als er iets op school speelt, “bang om gezien te worden als ‘curling ouder’, ‘tiger mama’ of ‘bemoeivader’”, vertellen zij aan belangenorganisatie Ouders & Onderwijs (2024, p. 2). Het gesprek tussen opvoeders rondom het opgroeiende kind wordt weinig gevoerd en was misschien nog nooit zo belangrijk als nu. In onze sterk geïndividualiseerde samenleving zijn opvoeders meer en meer op zichzelf komen te staan. De banden tussen mensen zijn losser geworden: buren kennen elkaar minder goed, familieleden wonen geregeld ver bij elkaar vandaan en mensen wisselen vaker dan vroeger van baan, hobby en woonplaats. Hierdoor zijn minder volwassenen langdurig betrokken bij de opvoeding van dat ene kind. Dit betekent dat de school voor kinderen tegenwoordig vaker een stabiele factor van betekenis is in het opgroeien. Tegelijkertijd heersen er in onze samenleving vastomlijnde beelden van wat goed opvoeden is (De Winter, 2023; Ramaekers, 2017) en zorgen meritocratische waarden ervoor dat mensen zelf verantwoordelijk zijn voor het al dan niet slagen van de opvoeding van hun kind. Opvoeden ligt onder een vergrootglas en is een meer kwetsbaar en solistisch proces geworden.

Opvoeden in het onderwijs

Opvoeden houdt niet op bij de voordeur, zoals leren niet stopt bij het hek van het schoolplein. Het ecologisch perspectief op menselijke ontwikkeling laat zien dat een kind in meerdere opvoedcontexten opgroeit: zowel thuis als op school wordt bijgedragen aan opvoeding (Bronfenbrenner & Morris, 2006). De hernieuwde aandacht voor burgerschap in het basisonderwijs benadrukt de verantwoordelijkheid die de leerkracht heeft in de brede ontwikkeling (opvoeding) van het kind (zie Biesta, 2020). Bronfenbrenner en Morris (2006) laten bovendien zien dat de relatie tussen school en thuis er toe doet in het bijdragen aan opvoeding. Door een samenwerkingsrelatie met ouders op te bouwen, kunnen leerkrachten zich ten eerste een beeld vormen van de specifieke onderwijsbehoeften van hun leerlingen en hun onderwijs hierop aansluiten. Ten tweede kunnen leerkrachten hierdoor samen met ouders de school als waardengemeenschap vormen, waarin kinderen hun burgerschap kunnen ontwikkelen. En ten derde biedt de leerkracht die een waarderende samenwerking tot stand brengt met een diversiteit aan ouders, zijn leerlingen belangrijke voorbeelden van goed samenleven.

Het huidige beroepsbeeld

In het huidige beroepsbeeld ontbreekt het beeld van de leerkracht die verantwoordelijk is voor het bijdragen aan de opvoeding van kinderen en voor het intentioneel opbouwen van een samenwerkingsrelatie met ouders rondom het opgroeiende kind. In de generieke kennisbasis voor de lerarenopleiding (10voordeleraar, 2021) zien we de term ‘samenwerken met ouders’ terug, maar krijgt deze een instrumentele en leeropbrengstgerichte invulling. Er wordt gesproken van *“educatief partnerschap”* en het streven naar *“bevorderen van onderwijsondersteunend gedrag”* van ouders (10voordeleraar, 2021, p. 18). Eenzelfde instrumentele kijk op oudercontact is zichtbaar in de nieuw voorgestelde kerndoelen burgerschap (SLO, 2024). Hoewel de school terecht wordt aangemerkt als waardengemeenschap en oefenplaats voor burgerschap in kerndoel 1, worden leerkrachten slechts aangemoedigd tot het *“stimuleren van ouderbetrokkenheid bij de school”* (SLO, 2024, p. 13). Het belang van samenwerken met ouders aan opvoeding in het basisonderwijs wordt in deze richtinggevende documenten niet onderkend. Dit beeld staat niet op zichzelf. Verschillende studies signaleren dat een betrokken ouder voor leerkrachten vooral een ouder lijkt te zijn die helpt op school en doet wat de school van hen vraagt; doen

ouders dit weinig, dan worden ze snel gezien als ‘onbetrokken’ (e.g. Schneider & Arnot, 2018). In de praktijk signaleert Ouders & Onderwijs (2024, p. 2): *“Ouders staan ten onrechte nogal eens in een kwaad daglicht in het onderwijs. (...) Ouders wordt dan aangepraat dat ze te weinig, te veel of op de verkeerde manier betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kinderen.”* De eenzijdige, instrumentele en weinig waarderende kijk op ouders in het onderwijs staat samenwerken aan opvoeding in de weg.

De ouder als onmisbare ander in het onderwijs

‘Samenwerken’ met ouders aan opvoeding betekent dat de leerkracht vanuit medemenselijk contact de opvoedwaarden en -omstandigheden van de ouder verkent, om zijn kennis daarvan en de waardering daarvoor te vergroten ten behoeve van zijn onderwijs aan het kind. Dit vereist een empathische, gelijkwaardige en reflectieve grondhouding van de leerkracht ten opzichte van ouders (Stroetinga, 2023). De samenwerkende leerkracht positioneert zich *naast* in plaats van *boven* de ouder. Hij erkent de ouder achter ieder kind, gaat uit van de goede intenties van de ouder en wil de ouder – en daarmee het kind – recht doen. Deze leerkracht ziet de ouder niet als *instrument*, maar als *onmisbare ander* in het onderwijs aan het kind. Samenwerken met ouders onderscheidt zich hiermee van de instrumentele kijk op ouders in het onderwijs. Een beroepsbeeld met de ouder als onmisbare ander in het leraarsvak impliceert dat de leerkracht als professional verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het contact met *alle* ouders – ook ouders die bijvoorbeeld ervaren worden als ‘onbetrokken’ of ‘lastig’. Dat hoeft geen verzwaaring van het vak te betekenen. Leerkrachten ervaren het vak als complex, onder andere vanwege diversiteit in onderwijsbehoeften van leerlingen, thuissituaties en verwachtingen van ouders (Koeslag-Kreunen, 2021). Juist de samenwerking met ouders, zoals hier betoogd, kan de ervaren complexiteit verminderen.

Implicaties voor de lerarenopleiding

In de stagepraktijk krijgen studenten vanaf het begin te maken met (beelden over) ouders, die hun denken vormen, ook als er in de opleiding geen expliciete aandacht voor is. De beelden en praktijken variëren sterk in kwaliteit, zo blijkt uit studentenstudie van Stroetinga (2023). Studenten beschrijven dat zij op hun stageschool leerkrachten zien samenwerken met ouders: ‘Mijn mentor neemt ouders serieus’ en ‘Mijn mentor vond het belangrijk dat ouders zich gehoord

voelen.' Maar studenten beschrijven ook het ontbreken van samenwerking, zoals: 'In de koffiepauze spraken leerkrachten soms op een negatieve manier over een bepaald gezin,' en 'School houdt het contact met ouders af.' Reviewstudie van Kirmaci (2019) wijst op de impact van deze diversiteit in de stagepraktijk. Studenten krijgen door de vroege blootstelling aan een diversiteit aan beelden en praktijken verwarrende boodschappen mee over (het samenwerken met) ouders, die hun houding ten aanzien van ouders en opvoeden beïnvloeden (Kirmaci, 2019). Of studenten nu goede of zwakke voorbeelden tegenkomen, begeleide interpretatie en reflectie is nodig om deze ervaringen doelgericht in te zetten voor het ontwikkelen van hun samenwerkingscompetenties (D'Heam & Griswold, 2017; Kirmaci, 2019).

Conclusie

Het ontbreekt in de lerarenopleiding aan besef dat het beroep van leerkracht ook over ouders gaat: het kind kan niet los van zijn context begrepen worden en het schoolse leren niet los van de brede ontwikkeling (opvoeding). Ouders heb je nodig. Een verbreed beroepsbeeld kan er voor zorgen dat dit besef door de hele opleiding heen gedragen gaat worden. Veel van de competenties die een leerkracht nodig heeft om een samenwerkingsrelatie met ouders op te bouwen, ontwikkelen studenten al tijdens de lerarenopleiding, maar uitsluitend in relatie tot leerlingen. Uiteindelijk doet het warme, medemenselijke hart van de leerkracht er niet alleen toe in de relatie met het kind, maar ook in die met de ouder in het belang van het kind. Willen we lerarenopleiders aanzetten om daadwerkelijk werk te gaan maken van het stimuleren van samenwerking van toekomstige leerkrachten met ouders rondom opvoeding, dan is een impuls daartoe vanuit een verbreding van het beroepsbeeld van de leerkracht onontbeerlijk.

Auteurs

Mirjam Stroetinga is lerarenopleider aan de Marnix Academie en deed promotieonderzoek naar het samenwerken met ouders aan opvoeding in het basisonderwijs. Ze is maker van de podcast *10 Minuten, over samenwerken met ouders in het basisonderwijs*, voor onderwijsprofessionals (in opleiding).

m.stroetinga@hsmarnix.nl

Bram Oonk is docent-onderzoeker op Iselinge Hogeschool binnen de vakgroep burgerschapsvorming en wijdt zijn afstudeeronderzoek aan het opleiden van

studenten voor het samenwerken met ouders.

bram.oonk@iseling.nl

Mirjam en Bram onderzoeken het opleiden van toekomstige leraren voor het samenwerken met ouders en initieerden daartoe een netwerk van lerarenopleiders voor het primair en voortgezet onderwijs. Ook aansluiten? Stuur Mirjam en/of Bram een mail.

Referenties

10voordeleraar. (2021). *Lerarenopleiding basisonderwijs: Kennisbases en profilering*. Vereniging Hogescholen.

Biesta, G. (2020, 18 september). *Burgerschap Gert Biesta*. Stichting School & Veiligheid. <https://www.youtube.com/watch?v=oviAyPR8sUc>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology* (pp. 793–828). Wiley.

D'Heam, J., & Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation with working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 49(1), 81-109. <https://doi.org/10.1177/0013124516630602>

De Winter, M. (2023). *Medemenselijk opvoeden*. Uitgeverij SWP.

Kirmaci, M. (2019). Reporting educators' experiences regarding family-school interactions with implication for best practices. *School Community Journal*, 29(2), 129-156.

Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier: Naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Hogeschool Utrecht.

Ouders & Onderwijs. (2024). *Staat van de ouder 2024*. Ouders & Onderwijs.

Ramaekers, S. (2017). Opvoedingsadvies aan ouders, een moeilijke zaak. *Caleidoscoop*, 29(5), 17-23.

Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to

engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10-20.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>

SLO. (2024). *Conceptkerndoelen burgerschap en toelichtingsdocument*. SLO.

Stroetinga, M. (2023). *Teachers' collaboration with parents on upbringing in primary education*. Universiteit voor Humanistiek.

https://research.uvh.nl/ws/portalfiles/portal/44841373/Dissertation_Mirjam_Stroetinga_definite.pdf

Beschouwing

Profielschetsen van de leraar* als *boundary crosser*

Wilma Weekenstroo, Femke Gerritsen, Mariëlle Theunissen, Carry Quint, Lieke Kievits, Dirkje Zwama, Jasper Hooimeijer en Erwin de Vos (Velon Themagroep Samen Opleiden).

Samenvatting

De school is naast een werkomgeving ook een leeromgeving voor leraren. Binnen partnerschappen voor Samen Opleiden & Professionaliseren wordt intensief samengewerkt tussen de initiële opleiding en de scholen. Dit artikel beschouwt de rol van de leraar als lerarenopleider in deze samenwerking en het gezamenlijk en gelijktijdig leren met andere lerarenopleiders. Deze leraar ontmoet andere lerarenopleiders en actoren op het gebied van opleiden, begeleiden, personeelsmanagement en organisatieontwikkeling. Dergelijke ontmoetingen vinden plaats in interactie tussen verschillende praktijken op plekken waar professionals van verschillende organisaties elkaar treffen vanuit een gedeeld belang: zorgen voor voldoende en goed opgeleide leraren.

In de beroepsbeelden van de leraar (Beroepsbeeld Leraar, z.d.; Snoek et al., 2017)) is geëxpliciteerd hoe leraren zich kunnen professionaliseren, onder andere in het ondersteunen van collega's. Deze beroepsbeelden geven beperkt weer welke rollen leraren binnen Samen Opleiden & Professionaliseren kunnen vervullen in de grenspraktijken tussen school en lerarenopleiding.

De Velon Themagroep Samen Opleiden heeft op basis van literatuur, eigen en verzamelde praktijkvoorbeelden toegewerkt naar profielschetsen van de leraar als boundary crosser, als aanvulling op de beroepsbeelden. Boundary crossing verwijst naar de inspanningen die mensen leveren in interactie tussen verschillende praktijken (Bakker et al., 2016). Dit beschouwend artikel heeft als doel om met profielschetsen de leraar als boundary crosser te specificeren en te komen tot een dialoog over het versterken en benutten van beschikbare expertise op de kruispunten van praktijken.

Inleiding

De Themagroep Samen Opleiden (in de rest van het artikel zullen we de groep verkort aanduiden als 'themagroep') bestaat uit een gemengd gezelschap van lerarenopleiders uit heel Nederland, zowel instituuts- als schoolopleiders, uit het primair, voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs en universiteiten. In de themagroep wisselen we informatie uit over onze werkzaamheden, experimenten, onderzoeken of praktijken en we delen het gevoel dat elke ontmoeting leerzaam is. We ervaren de themagroep als een 'leerruimte' waarin we gelijktijdig van en met elkaar leren (Timmermans, 2022). De opbrengst van dit

leren draagt bij aan de versterking van onze rol in het werken in de eigen context. Op basis van die ervaring heeft de themagroep zich vier jaar lang verdiept in het tegelijkertijd leren van school- en instituutopleiders tijdens het samen opleiden van aanstaande leraren. Wij constateerden in onze praktijken verschillen in de mate van gelijktijdig leren en ontwikkelen. Welke praktijkvoorbeelden zijn er buiten die van onszelf? Wat werkt waar en waarom? Welke rol spelen de verschillende actoren hierbij?

Bij Samen Opleiden is het gelijktijdig leren in Nederland krachtig tot ontwikkeling gekomen: school- en instituutopleiders hebben gezamenlijk werkplekcurricula ontwikkeld en de kwaliteit van de begeleiding versterkt, waardoor de kloof tussen theorie en praktijk die (aanstaande) leraren ervaren wordt verkleind (Theunissen, 2017). Het beeld dat uit recente peer reviews met het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie naar voren komt, is dat Samen Opleiden zich versterkt en uitbreidt en een groeiend aantal scholen deel uitmaakt van een partnerschap (Dossier Ontwikkelingsgerichte peer review, z.d.). In onze eigen opleidingspraktijken blijkt dat de samenwerking in de gezamenlijke leerruimte ondanks de genoemde successen, niet vanzelfsprekend is bij de doorontwikkeling van Samen Opleiden. Zo zien we dat de ontwikkeling van inductie en flexibilisering – beiden gericht op de aanpak van het lerarentekort en het behouden van leraren voor het beroep – plaatsvindt in respectievelijk de school of de lerarenopleiding als verantwoordelijke organisatie, en dat partners in de samenwerkingsverbanden niet altijd vanaf de start van de ontwikkeling betrokken zijn. Hierdoor kan beschikbare expertise op dit thema worden gemist evenals het van meet af aan gezamenlijk ontwikkelen en leren. Leren start dan pas nadat de oplossing is bedacht: leren als ‘toepasser’ bij implementatie. Hoe kan kennis van meerdere actoren worden benut door hen actief te laten participeren bij het ontwikkelen en al lerend samen te innoveren (Verdonschot & De Jong, 2022)? Vanaf welk moment is dit realistisch bij eenzijdige initiatieven? Wie pakt vanuit welke rol de signaalfunctie op als initiatieven eenzijdig blijken te zijn? Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat gelijktijdig leren en ontwikkelen een positief effect heeft op het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal, het behalen van gemeenschappelijk gestelde doelen, betrokkenheid en motivatie van actoren en benutten van aanwezige kennis en expertise. We menen dat de profielschetsen van de leraar in de rol van lerarenopleider als *boundary crosser* bijdragen aan rolinvulling en daarmee aan versterking van samenwerken en gelijktijdig leren in de gezamenlijke leerruimte op de grens van lerarenopleiding

en school. Ook bij thema's waarbij samenwerking minder voor de hand lijkt te liggen, maar juist zo veel kansen kan bieden, zoals inductie en flexibilisering.

Theoretische verankering

Zowel school- als instituutsopleiders kunnen zich laten registreren als lerarenopleider in het Beroepsregister voor Lerarenopleiders (Lunenberg & Dengerink, 2016). In alle vier de bekwaamheidsgebieden van de beroepsstandaard zien we lerarenopleiders werkzaam op de grenzen van de school en de lerarenopleiding. Leraren die samenwerken met collega's van een andere organisatie, zoals bij Samen Opleiden het geval is, worden aangeduid als bruggenbouwers (Lunenberg & Dengerink, 2016) en boundary crossers (Crasborn, 2018). Scholen en lerarenopleidingen hebben ieder een eigen opdracht en vinden elkaar in het gezamenlijke belang van de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren. De boundary crossers ontmoeten elkaar in een 'derde ruimte' (Ikpeze et al., 2012; Zeichner, 2010) tussen lerarenopleiding en school. Dit is de ruimte waarin wordt gewerkt en geleerd. Een ruimte voor kritisch bij elkaar zijn, waar bewustzijn groeit voor het gezamenlijke belang van bijvoorbeeld het goed opleiden van leraren. Timmermans (2022) duidt de derde ruimte bij Samen Opleiden onderwijskundig als een gezamenlijke 'leerruimte', daarom hanteren we in dit artikel het begrip 'leerruimte'. In deze leerruimte werken lerarenopleiders van zowel scholen als lerarenopleidingen samen als gelijkwaardige partners, elk met hun eigen expertise. Bij Samen Opleiden is deze leerruimte herkenbaar als de plek waar school- en instituutsopleiders elkaar ontmoeten om samen bijvoorbeeld het werkplekcurriculum te ontwikkelen en uit te voeren (Martin et al., 2011). In de literatuur is een krachtig pleidooi te vinden voor gezamenlijk leren. Hargreaves en Fullan (2012) hebben het over het sociaal kapitaal van een schoolorganisatie: in scholen waar mensen goed samenwerken, zijn de leerresultaten beter. Dit beeld is in onderzoek bevestigd (Donohoo et al., 2020; Goddard et al., 2021). Vanuit dit gedachtengoed heeft Van den Berg (2020) het over '*connective teachers*' en beschrijft deze leraar als iemand die actief en samen met anderen werkt, en die dat doet in een open verbinding met ontwikkelingen in wetenschap en samenleving. Boundary crossers nemen deel aan verschillende praktijken, betreden daarmee terreinen die hen niet bekend zijn en waarvoor zij mogelijk ook niet gekwalificeerd zijn. Ze zijn onderhevig aan verschillende regels en hebben meerdere verantwoordelijkheden die elkaar soms bijten (Bakker et al., 2016). Martin et al. (2011) merken op dat Samen Opleiden in de gezamenlijke leerruimte complex is

en onzekerheden met zich meebrengt. Vermeulen (2016) waarschuwt voor te veel optimisme: vaak is er nauwelijks sprake van werkelijk gezamenlijk leren, omdat er alleen sprake is van leren *van* elkaar en niet *met* elkaar. Deze theoretische verkenning was voor ons leidraad bij het verzamelen van praktijkvoorbeelden van boundary crossing buiten onze eigen praktijken.

Aanleiding data verzameling

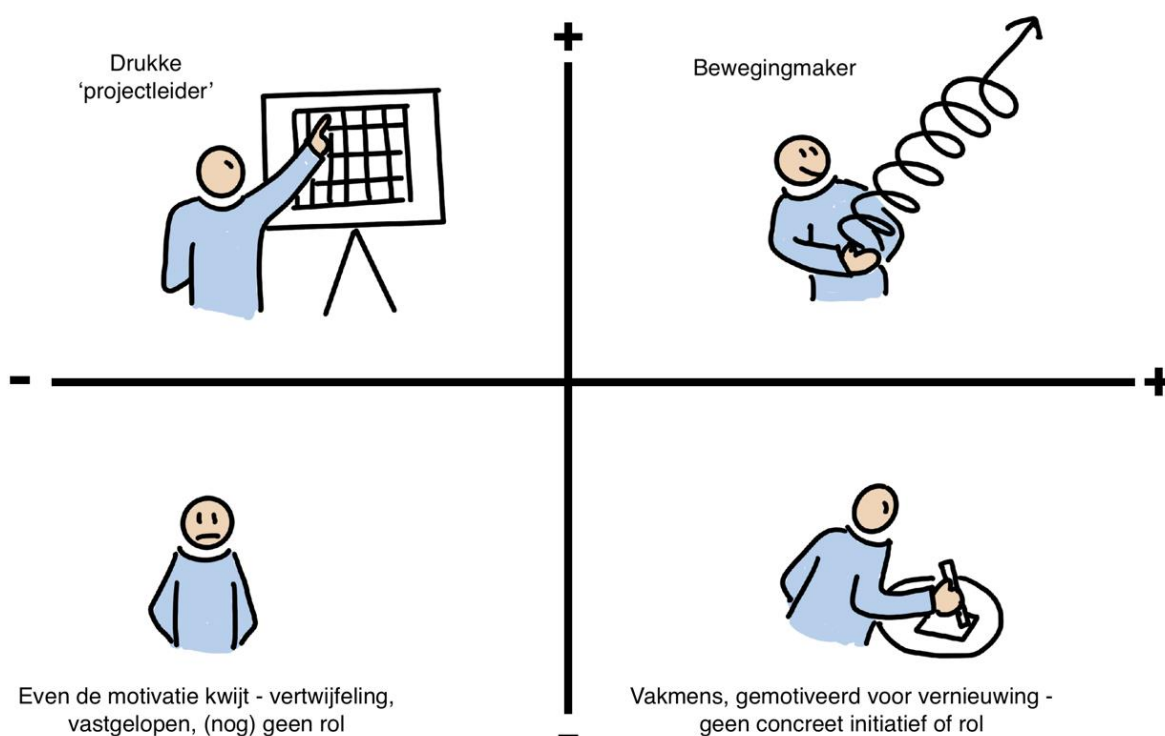
In onze eigen opleidingspraktijken blijkt dat vorming van onderwijsregio's, flexibilisering van lerarenopleidingen en ontwerpen van inductie- en zij-instroomtrajecten innovaties zijn, waarbij verworvenheden van samenwerken in de leerruimte minder, niet of later aan de orde komen. Deze innovaties starten of in de regio, of bij de lerarenopleidingen of bij de scholen als verantwoordelijke organisaties en samenwerkingspartners zijn daarbij minder betrokken. Daarmee wordt potentiële expertise gemist en is er geen sprake van co-creatie en gelijktijdig leren. We begonnen onze zoektocht naar mogelijke oplossingsrichtingen hiervoor bij de rol van de boundary crosser. Welke rol speelt de boundary crosser bij het tot stand komen van samenwerken? En hoe kan deze rol ingezet worden bij het optimaal benutten van samenwerking in de leerruimte bij innovaties die eenzijdig starten? Daarbij is zicht krijgen op het profiel van de leraar als boundary crosser voor de themagroep een eerste stap, die we in dit artikel uitwerken.

Methode van data verzamelen

De themagroep heeft vanaf 2020 gefocust op het thema 'gelijktijdig leren en ontwikkelen in de leerruimte'. In de afgelopen vier jaar zijn data verzameld in de vorm van literatuur, praktijkvoorbeelden en georganiseerde dialoog tijdens studie- en congresdagen (zie bijlage: Tabel 1). De rollen van de deelnemers aan de workshops tijdens de studiedagen en congressen waren divers: schoolopleider, werkplekbegeleider, instituutopleider, programmaleider, bestuurder, lector, trainer, projectleider. Vanuit de themagroep namen altijd minimaal zeven leden deel aan de workshops, waardoor ook bij de vaak hoge opkomst de dialoog gevoerd kon worden in kleinere groepen. Na de studiedag of het congres zijn de opbrengsten verzameld en door de themagroepleden geanalyseerd op basis van de gestelde vragen en is een vervolgvraag geformuleerd. De tabel (zie hiervoor de bijlage) is een overzicht van ons proces van dataverzameling.

Als we de uitkomsten tot begin 2022 samenvatten, dan blijkt dat de doorgaande professionalisering voor leraren nog weinig aan de orde is in het Samen Opleiden. De meeste voorbeelden van samenwerking betreffen de initiële opleiding, in mindere mate de inductiefase en nauwelijks de doorgaande professionalisering. De urgentie lijkt eerder bij de initiële opleiding te liggen met issues zoals flexibilisering en het beschrijven van leeruitkomsten. Daarnaast werken veel partnerschappen nog volop aan hun basiskwaliteit en vraagt de ontwikkeling van de inductiefase veel aandacht (zie Tabel 1: stap 1 t/m 3). Reflectie op deze uitkomst bracht ons bij vragen als: is er een discrepantie tussen Samen Opleiden als Koninklijke route en samenwerking bij actuele ontwikkelingen, zoals inductie, flexibilisering en onderwijsregio's? We lijken daarmee stappen terug te doen in gelijkwaardigheid en wellicht wordt het bij flexibilisering opnieuw 'de schoolopleiders in positie brengen', nadat de ontwikkelingen vorm hebben gekregen? Blijft expertise van buiten de eigen organisatie straks onbenut bij de inductietrajecten in de scholen? Ofwel: hoe borgen we dat er gezamenlijk ontwikkeld en gelijktijdig geleerd wordt bij nieuwe ontwikkelingen (zie Tabel 1: stap 4-5)?

Deze vragen betekenden een hernieuwde focus in onze zoektocht. Vanaf 2023 (zie Tabel 1, stap 6) hebben we ons tijdens het Velon Congres specifiek gericht op het bestendigen van opgebouwde samenwerking rondom actuele thema's met als uiteindelijk doel het zoeken naar ontwerpcriteria met betrekking tot gelijktijdig leren in de gezamenlijke leerruimte. Aan de hand van de ontwerpprincipes van innoverend werken (Verdonschot & De Jong, 2022) hebben we in de workshop op het congres met een grote groep deelnemers (82) de dialoog gevoerd. Daarnaast hebben we de deelnemers gevraagd een 'exit-ticket' in te vullen vanuit het perspectief van de eigen rol. Daarin werd gevraagd zichzelf te positioneren in het kwadrant van Verdonschot en De Jong (2022) richting *bewegingmaker*.



Figuur 1. Kwadrant van Verdonschot en De Jong (2022)

De bewegingmaker bouwt aan de hand van een concreet vraagstuk aan vernieuwing en kan daarbij zowel persoonlijke betrokkenheid als de plek van waaruit gewerkt wordt aan deze vernieuwing verbinden. In hun onderzoek richten Verdonschot en De Jong (2022) zich op de mensen die zelf initiatief nemen om aan zo'n beweging te bouwen. De themagroep was benieuwd welke stap de deelnemers zelf zetten in het doorbreken van eenzijdige initiatieven: zien zijn zichzelf als bewegingmakers? Programmaleiders, coördinatoren vanuit de lerarenopleidingen en management gaven aan in de rol van bewegingmaker te zitten. School- en instituutsopleiders benoemden wat zij konden doen om bewegingmaker te worden. Degenen die zichzelf als bewegingmaker omschreven benoemden wat zij deden om de beweging gaande te houden en beschreven oplossingsrichtingen om eenzijdige initiatieven te doorbreken, zoals: proactief zijn, transparantie bieden en betrokkenheid tonen, gezamenlijk belang zoeken, haakjes zoeken met lopende ontwikkelingen, agenderen van en communiceren over lopende ontwikkelingen en intenties delen om input op te halen. Het onderwerp 'doorbreken van eenzijdige initiatieven' bleek voor

meerdere deelnemers een eyeopener: “inzichtelijk gekregen dat we nog veel te doen hebben op dat gebied”. Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat het doorbreken van eenzijdige initiatieven vaak start bij die ene proactieve actor, die informatie ophaalt, duidt en verbindt met de eigen praktijk en binnen een netwerk vragen stelt over de eigen rol bij de innovatie. Hiervoor maakt de bewegingmaker gebruik van beschikbaar wetenschappelijk onderzoek en is het van belang dat voor de uitwerking praktijkkennis wordt benut (Janssen et al., 2024). Voor een signaalfunctie met betrekking tot het doorbreken van eenzijdige initiatieven of de vorming van nieuwe praktijken lijkt afstemming en communicatie over ontwikkelingen en het uitwisselen van perspectieven voorwaardelijk. Als je niet weet wat er speelt, kun je geen scharnierfunctie bekleden. In dit artikel beschouwen we de rol van de leraren die betrokken zijn bij Samen Opleiden & Professionaliseren. Hoe ziet de profielschets eruit van leraren die een rol hebben als boundary crosser en daarmee gelijktijdig leren en ontwikkelen kunnen borgen? Wat is hun rol, netwerkpositie en mogelijke signaalfunctie?

Profielschetsen van leraren als boundary crossers

In het beroepsbeeld van Snoek et al. (2017) is het ondersteunen van het leren van collega's één van de vier ontwikkelrichtingen. In het onlangs verschenen Beroepsbeeld Leraar (z.d.) wordt de ontwikkeling van de leraar beschreven met behulp van de loopbaanfasen startbekwaam, vakbekwaam en expert. In het Beroepsbeeld Leraar is deze expert een zeer ervaren leraar en spilfiguur voor het lerend vermogen van de school. Volgens dit beroepsbeeld breidt de begeleidersrol van de expertleraar zich uit naar coaching, gestructureerde groepsreflectie om persoonlijke en professionele groei te bevorderen, uitwisseling van advies over specifieke uitdagingen, lesobservatie en het leiden van vakgroepen. De beroepsbeelden geven een beperkt beeld van rollen die de leraar binnen Samen Opleiden & Professionaliseren kan vervullen als boundary crosser. Vandaar dat de themagroep een aanzet heeft gegeven tot profielschetsen, die passen bij samenwerken en gelijktijdig leren in de leerruimte als aanvulling op de beroepsbeelden.

De rolbeschrijving in de profielschetsen is gebaseerd op het ADEF-Rollenportfolio (2019) en de opgehaalde praktijkvoorbeelden uit de workshops. Bij elke profielschets besteden we aandacht aan hun signaalfunctie bij eenzijdige initiatieven. De leraar kan het leren van collega's ondersteunen zonder betrokken te zijn bij Samen Opleiden & Professionaliseren, bijvoorbeeld als

docentcoach in of ontwikkelaar van een inductietraject bij een school die niet in een samenwerkingsverband participeert. Omdat wij in dit artikel de focus leggen op de leraar als boundary crosser, die participeert en leert in de leerruimte, laten we deze vergelijkbare rollen buiten deze beschouwing.

Werkplekbegeleider

De werkplekbegeleider wordt gezien als de eerstelijns ondersteuner van aanstaande leraren op de werkplek. De relatie tussen de aanstaande leraar en deze begeleider is de spil van de begeleiding. De werkplekbegeleider is vakgenoot, de begeleiding is zowel onderwijskundig, pedagogisch als vakdidactisch van karakter. De focus ligt op voorbereiding, uitvoering en evaluatie van onderwijsactiviteiten. En daarbij (zicht) op het leren van leerlingen. De werkplekbegeleider heeft een belangrijke rol voor de aanstaande leraar bij het ontdekken en ervaren wat het beroep inhoudt. De begeleiding is ontwikkelingsgericht, gerelateerd aan de fase van de studie. De beoordelingsrol van de werkplekbegeleider is formatief en gericht op de voortgang van het werkplekleren. Als boundary crosser blijft de werkplekbegeleider veelal in de eigen praktijk en ontmoet daar de instituutsopleider of vakdidacticus. Daarnaast kan de werkplekbegeleider grensontmoetingen hebben in een professionaliseringssetting. Intern heeft de werkplekbegeleider overleg met de schoolopleider. De signaalfunctie kan betrekking hebben op grensobjecten zoals het portfolio, het functioneren van de samenwerking en het benutten van externe expertise bij gelijktijdig leren (zoals bij inductie of vakgerichte PLG's).

“Ik werk als scheikundeleraar en begeleid op dit moment zowel een LIO-student als een student van de educatieve minor. Tussen de lessen door is het kabinet de ruimte om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren. Door de samenwerking met de studenten van twee verschillende lerarenopleidingen ontstaat er veel dynamiek en uitwisseling. Voor mijzelf betekent het dat ik samenwerk met verschillende lerarenopleiders. Dit levert mij inzichten en interventies vanuit meerdere perspectieven. Samen met de vakdidactici en andere scheikundeleraren uit de regio neem ik deel aan een bovenschoolse vakgerichte PLG. Die is gericht op het verbeteren van onze onderwijsresultaten. Doordat onze school onderdeel is van een Opleidingsschool heb ik de mogelijkheid om in mijn eigen school en van de PLG te leren en is mijn handelingsperspectief toegenomen”.

Schoolopleider

De schoolopleider is naast de werkplekbegeleider betrokken bij het leerproces van de aanstaande leraar als ‘generiek begeleider’, daarbij beoordelaar en betrokken bij de plaatsing van aanstaande leraren.

De schoolopleider is vaak de bruggenbouwer (Lunenberg & Dengerink, 2016) tussen de school en de lerarenopleiding en is het aanspreekpunt voor het managementteam van de eigen organisatie. De schoolopleider draagt zorg voor overleg en afstemming tussen werkplekbegeleiders die aanstaande leraren in hun dagelijks functioneren begeleiden en signaleert professionaliseringsbehoeften voor werkplekbegeleiders en andere betrokkenen in de school. Als boundary crosser is de schoolopleider onderdeel van bovenschools overleg met schoolopleiders en instituutopleiders. Hij neemt deel aan werkgroepen met betrekking tot bijvoorbeeld gezamenlijk ontwikkelen van werkplekcurricula, professionaliseringsactiviteiten, onderzoekend vermogen, kwaliteitscultuur en sluit aan bij bijeenkomsten op de lerarenopleidingen. De schoolopleider participeert in verschillende netwerken, heeft vaak grensontmoetingen en neemt deel aan externe professionaliseringsbijeenkomsten zoals studiedagen en congressen. De signaalfunctie kan betrekking hebben op functioneren van de samenwerking, het gezamenlijk curriculum, de beoordeling en de praktijkuitwerking van gemaakte afspraken, zoals bijvoorbeeld het begeleiden van het werken met leeruitkomsten.

“Ik werk in een opleidingsteam, waarin naast schoolopleiders ook instituutopleiders en leerkrachtcoaches een rol spelen. Inductie en het opleiden van aanstaande leerkrachten zijn gescheiden trajecten. Samen met de coördinerend leerkrachtcoach ben ik verantwoordelijk voor het opleidingsteam. We dragen samen zorg voor de begeleiding en scholing van (aanstaande) leerkrachten. Wij verbinden inductie en opleiden, hebben het inductieplan geschreven en houden dat actueel. We hebben een driejarig inductieprogramma voor OP en OOP. Regelmatig hebben wij overleg met het management over ontwikkelingen op het gebied van samen opleiden. Door met de leerkrachtcoach en de instituutopleider te overleggen en af te stemmen, zijn we samen in staat maatwerk te leveren bij de begeleiding van studenten, startende collega’s en zittend personeel”.

Coördinerend schoolopleider of programmaleider Samen Opleiden

Bij partnerschappen waar sprake is van meer scholen of schoollocaties en meer schoolopleiders kan een programmaleider benoemd worden. Deze functionaris kan een schoolopleider met coördinerende taken zijn. Deze kunnen ook uitgevoerd worden door een niet-schoolopleider die vanuit een bovenschoolse positie leidinggeeft en stuurt. De leraar met deze rol is het aanspreekpunt van managementteam van de eigen organisatie of het bestuurlijk overleg van het partnerschap. De coördinerend schoolopleider of programmaleider initieert het gezamenlijk overleg tussen school- en instituutopleiders, stuurt inhoudelijk op de aansturing van het partnerschap of een opleidingsteam en is het aanspreekpunt van lerarenopleiding(en) en scholen voor uitvoering en afstemming van activiteiten. Uit de praktijkvoorbeelden blijkt dat deze rol in meestal grotere netwerken naast een boundary crosser vaak ook een *change agent* is. Zij bouwen bruggen tussen verschillende praktijken en leiden verandering. Het leiderschap kenmerkt zich als leiderschap zonder mandaat en is gericht op het ontwikkelen van een sterk netwerk van partners. Deze rol vraagt om moedig en proactief handelen om vanuit diversiteit te verbinden en creatief oplossingen aan te dragen. Zij bewegen in meerdere platforms, bezoeken congressen en/of nemen deel aan specifieke netwerken, zoals een bijvoorbeeld een programmaleidersoverleg. De signaalfunctie kan de inspanning betreffen om nieuwe praktijken te vormen. Verder betreft hun signaalfunctie de transfer van kennis vanuit netwerken naar de eigen samenwerkingspraktijk, het bewaken

van de kwaliteit van de samenwerking en de betekenis van innovaties voor de eigen praktijk, zoals het inrichten van zij-instroom trajecten en de impact van flexibilisering in het eigen netwerk.

“Als programmaleider van een opleidingsschool neem ik deel aan een netwerk van zeven mbo’s in de regio waarin learning & development in het mbo het centrale thema is. Al een aantal jaren zijn we samen met de lerarenopleiding verantwoordelijk voor de inhoud van het zij-instroomtraject. Samen met de instituutskoördinator PDG (Pedagogisch Didactisch Getuigschrift) is in het netwerk een pilot gestart. Binnen deze pilot werken zij-instromers toe naar hun startbekwaamheid als mbo-docent, met een sterke focus op werken in grensoverstijgende leeromgevingen en wendbaar vakmanschap. Het toekomstige beroep van de mbo-student en de bedrijven waarmee mbo’s samenwerken in hybride leeromgevingen en projecten vraagt om effectieve samenwerking. Daarbij is het belangrijk dat interprofessionele onderwijsontwikkelaars en mbo-docenten elkaars systeem leren begrijpen, om samen tot een gedeelde praktijk te kunnen komen. De zij-instromers worden begeleid in de ‘ontwikkeldruimte’ waarin het opdoen van ervaringen, experimenteren en reflecteren in grensoverstijgende leeromgevingen centraal staan.

We werken in de pilot samen met De Netwerkplaats: zij verbinden onze zij-instromers, mbo-docenten, lerarenopleiders, experts, onderzoekers, bedrijven en instellingen aan actuele, persoonlijke en regionale vraagstukken in de regio. In het team van de PDG worden leeruitkomsten en werksituaties in overleg met de lerarenopleiders, mbo-docenten en het werkveld geëxpliciteerd. De pilot wordt ondersteund met onderzoek door het lectoraat Responsief Beroepsonderwijs. Ik zie dit als een hele mooie innovatieve leeromgeving, die in de toekomst wellicht ook toe te passen is voor docenten in opleiding.”

Onderzoeksbegeleider of onderzoekskoördinator

Op veel scholen wordt de begeleiding van aanstaande leraren bij hun (afstudeer)onderzoek begeleid door onderzoeksbegeleiders en/of onderzoekskoördinatoren, zowel individueel als groepsgericht. Daarnaast is de begeleiding in handen van onderzoeksbegeleiders van de lerarenopleiding. In steeds meer partnerschappen neemt onderzoek een belangrijke plaats in ten behoeve van de schoolontwikkeling. De onderzoekskoördinator heeft zicht op

vragen gerelateerd aan schoolontwikkeling, de mogelijkheden van de (afstudeer)onderzoeken van de lerarenopleiding en de koppeling van leervragen van aanstaande leraren aan ontwikkelvragen van de school. De onderzoekscoördinator is het aanspreekpunt voor het managementteam van de schoolorganisatie, initieert gezamenlijk overleg met onderzoeksbegeleiders (van zowel school als opleiding) en schoolopleiders en is het aanspreekpunt voor de lerarenopleiding voor ontwikkeling, uitvoering en afstemming van activiteiten (zowel organisatorisch als inhoudelijk).

Als boundary crosser beweegt deze rol zich veelal in de eigen schoolpraktijk. Er zijn mogelijkheden om deel te nemen aan kenniskringen, lectoraten en onderzoeksaanvragen. In die gevallen is de boundary crosser meer een bruggenbouwer tussen de onderwijspraktijk in het veld en de onderzoekspraktijk van lerarenopleidingen. Hij is pro-actief in het betrekken van sleutelpersonen in de organisatie, heeft voelsprietten voor state-of-art kennis, bevordert kennistransformatie, bezoekt congressen en researchdagen en heeft verbinding met leraren die master- of promotieonderzoek doen. De signaalfunctie kan zijn het toepassen van onderzoeksresultaten in de eigen praktijk, het koppelen van de ontwikkelagenda's en innovaties van scholen aan onderzoeks- en praktijkkennis, en het ontwikkelen van onderzoek potentieel van collega's.

“Onze opleidingsschool heeft de ambitie bij te willen dragen aan het betekenisvol verbinden van onderzoek en de onderwijspraktijk. De opbrengst van de onderzoeken van studenten lijken nu weinig betekenisvol voor school en partnerschap. Relevante opbrengsten worden niet met elkaar gedeeld. Onderzoek blijkt binnen de opleidingen vaak een struikelblok voor studenten, wat lang studeren - en dus indirect het lerarentekort - in de hand werkt. De nieuwe onderzoeksambitie biedt een kans voor versterking van het samen opleiden en professionaliseren van leraren en verbetering van de onderwijspraktijk. Als onderzoekscoördinator werk ik in een team in onze opleidingsschool. Zelf ben ik een leraar die deel uitmaakt van een datateam dat binnen de school onderzoek doet naar vraagstukken zoals: de uitval in de 2e klas lijkt groter dan voorheen, is dat ook zo? Daarom ben ik naar voren geschoven als onderzoekscoördinator. De andere onderzoekscoördinatoren zijn lerarenopleiders, onderzoekers van de lerarenopleidingen en schoolopleiders. De ontmoetingen zijn heel inspirerend, juist ook omdat het mensen met verschillende achtergronden zijn. De onderzoekscoördinatoren ontwikkelen gaandeweg hun eigen profiel. We stellen onszelf vragen als: wat weten we al, wat nog niet, wat hebben we van elkaar nodig en hoe vertaalt zich dat vervolgens weer naar ons profiel? We brengen in kaart welke studenten er in de scholen zijn, welk soort onderzoek zij moeten doen en verbinden dat met relevante vraagstukken binnen de (opleidings)school. Zo worden vraagstukken op verschillende niveaus (opleiding, school, wetenschap) met elkaar verbonden. Dat werkt heel inspirerend.”

Discussie en vervolg

De profielschetsen zijn een aanzet tot het beschrijven van de verschillende rollen van de leraar als boundary crosser. Deze profielschetsen behoeven fine-tuning en zullen in verschillende netwerken onderwerp van gesprek zijn. Wellicht moeten we het aantal profielschetsen nog uitbreiden, bijvoorbeeld met de ‘hybride opleider’ die zowel school- als instituutsopleider is.

Hierna willen we zicht krijgen op ontwerpcriteria die van betekenis zijn bij gelijktijdig leren en ontwikkelen. We zijn daarbij vooral geïnteresseerd in innovaties die in gescheiden praktijken starten, zoals inductie, flexibilisering en de onderwijsregio, om daarna de profielschetsen te verrijken met voorbeelden hoe de eigen rol ingezet kan worden om de gewenste verbinding tot stand te brengen.

Voor het vervolg stelt de themagroep zich vragen als:

- Hoe borgen we verbinding van praktijken die niet vanzelfsprekend is?
- Waar zien we voorbeelden van boundary crossers of grensgangers die grensinteractie inzetten om ontwikkelingen inzichtelijk te krijgen en tot samenwerken komen zonder grenzen op te heffen, maar wel procesdeelname borgen en expertpotentieel benutten (Bakker et al., 2016)?
- Hoe kun je oog en oor hebben voor praktijken die naast elkaar lopen en rijker ontwikkeld en geïmplementeerd kunnen worden in samenhang met expertise van 'over de grens'?
- Welke grensinteractie ligt binnen bereik? Oftewel, in welk overleg of bij wie kun je vanuit je rol het gesignaleerde uiten en doel van samenwerking aangeven?

Het oplossingsproces start in ieder geval met grensinteractie (Bakker et al., 2016). Signaleringskracht en proactief zoeken naar verbinding lijken daarbij sleutelwoorden om uiteindelijk innoveren als leerproces (Verdonschot & De Jong, 2022), co-creatie en gelijktijdig leren door verschillende types van lerarenopleiders te borgen. Dan kunnen de verworvenheden van samenwerken in de leerruimte optimaal worden benut bij nieuwe ontwikkelingen (Timmermans, 2022).

Auteurs

Wilma Weekenstroo Med is sinds 2004 werkzaam in verschillende rollen binnen SO&P. In samenwerkingsverbanden, regionaal en landelijk. Zoals: programmaleider AOS-ON, lerarenopleider Windesheim, referent NVAO, lid programmacommissie SIA-NRO, lid Commissie Beoordelingsgerichte Peerreview, BRLO beoordelaar & trajectbegeleider, voorzitter / lid Velon Themagroep Samen Opleiden. Haar focus ligt op ontwikkeling, onderzoek, professionalisering en de kwaliteitscultuur.

wilmaweekenstroo@wfwijz.nl

Femke Gerritsen Med werkt sinds 2018 binnen het netwerk SO&P als opleidingsfunctionaris van het Bonhoeffer College, programmaleider van de Academische Opleidingsschool Oost-Nederland (AOS-ON) en kwartiermaker voor de onderwijsregio Twente, Achterhoek en Salland Oost. In al haar rollen focust ze

zich op de kwaliteitscultuur en organisatieontwikkeling van SO&P.

f.gerritsen@bc-enschede.nl

Dr. Mariëlle Theunissen werkt sinds 2019 als Hoofddocent Pedagogiek en Didactiek aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Zij is geregistreerd lerarenopleider en gecertificeerd assessor. Ze verzorgt beroepsvoorbereidende vakken en doet onderzoek naar vormvrij portfolio en samenstelling van groepen bij samenwerkend leren.

m.w.g.theunissen@hr.nl

Drs. Carry Quint werkt sinds 2007 als schoolopleider voor Dunamare Onderwijsgroep en sinds 2019 als lerarenopleider bij de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht. Ze is nu daarnaast op beide plekken coördinerend lid van het dagelijks bestuur en richt zich daarbij vooral op de inhoud van het opleidingscurriculum en het bieden van maatwerk bij opleiden en begeleiden van de (zij-instromende) leraar in opleiding en zijn begeleiders.

c.quint@dunamare.nl

Drs. Lieke Kievits werkt sinds 1994 als biologiedocent op het Alkwin Kollege in Uithoorn, onderdeel van de Regionale Opleidingsschool Amstelland (ROSA). Lieke heeft ruime ervaring als werkplekbegeleider en, sinds 2013, coördinerend schoolopleider. Binnen ROSA is ze betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van bijeenkomsten en trainingen voor coaches, werkplekbegeleiders en schoolopleiders

l.kievits@alkwin.nl

Dirkje Zwama werkt sinds 2017 als programmaleider bij ROC Rijn IJssel voor de opleidingsschool MBO Arnhem & Achterhoek. Bij Rijn IJssel is ze verder betrokken als HR adviseur leren & ontwikkelen bij vraagstukken op het gebied van ontwikkelen van medewerkers in relatie met onderwijsinnovatie.

d.zwama@rijnijssel.nl

Jasper Hooimeijer MEd is al sinds 2016 werkzaam als lerarenopleider Engels, instituutopleider en coördinator samen opleiden bij de Hogeschool van Amsterdam. Als coördinator samen opleiden is Jasper betrokken bij alle ontwikkelingen in de partnerschappen van de tweedegraads lerarenopleidingen

van de HvA.

j.r.hooimeijer@hva.nl

Erwin de Vos is in 2001 gestart als leerkracht in het basisonderwijs en werkt sinds 2019 als projectleider van een partnerschap en als docent bij Hogeschool Leiden. Hij is daarnaast betrokken bij de landelijke Peer-review commissie en is master Veranderkunde.

vos.de.e@hsleiden.nl

Referenties

ADEF-Rollenportfolio (2019). Geraadpleegd op 5 augustus 2024 van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/kennisbank/adeef-rollenportfolio-samen-oopleiden/>

Bakker, A., Zitter, I., Beausaert, S., & Bruijn, E. de (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk; het potentieel van boundary crossing*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Beroepsbeeld Leraar (z.d.). Geraadpleegd op 5 augustus 2024 van <https://beroepsbeeldleraar.nl/>

Crasborn, F. (2018). *Integratief opleiden en boundary crossing. Grensovergangen in de lerarenopleiding*. Sittard: Fontys Lerarenopleidingen.

Donohoo, J., O'Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 2020, 147-166.

Dossier ontwikkelingsgerichte peer review (z.d.). Geraadpleegd op 5 augustus 2024 van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/dossier/kwaliteitskader-peer-review/>

Goddard, R., Bailes, L., & Kim, M. (2021). Principal Efficacy Beliefs for Instructional Leadership and their Relation to Teachers' Sense of Collective Efficacy and Student Achievement. *Leadership and policy in schools* 20(3), 472-493.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.

Ikpeze, C. H., Broikou, K. A., Hildenbrand, S., & Gladstone-Brown, W. (2012). PDS Collaboration as Third Space: An analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership. *Studying Teacher Education*, 8(3), 275-288.

Janssen, F.J.J.M., van Tartwijk, J., Kortekaas-Rijlaarsdam, A.F., & Raijmakers, M.E.J. (2024). *Wat is belangrijk dat leraren leren? Naar een integratie van waardevolle inzichten uit onderzoek naar het leren van leraren*. Whitepaper, Maart 2024

- Lunenberg, M. & Dengerink, J. (2016). Beroep: lerarenopleider. In: G. Geerdink & I. Pauw (red.). *Kennisbasis lerarenopleiders katern 1: De lerarenopleider*. Breda: VELON. pp. 15-28. www.velon.nl.
- Martin, S.D., Snow, J., & Franklin Torrez, C. A, (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions within Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht. <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/inspiratie/beroepsbeeld-po-vo/>
- Theunissen, M. (2017). *Samen opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Timmermans, M. (2022). *Samen opleiden op zijn kop*. Utrecht: Marnix Academie
- Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher. Leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Platform Samen opleiden en professionaliseren.
- Verdonschot, S., & Jong, M. de (2022). *Samen vernieuwen in de praktijk. Toolbox om werk te maken van innovatie*. Utrecht: Kessels & Smit publishers.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen. Oratie*. Heerlen: Open Universiteit.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 479-501.

Stap	Moment	Thema	Vorm	Resultaat	Vervolg vraag
1	Vanaf 2020	'Gelijktijdig leren en ontwikkelen in de leerruimte'	Literatuuronderzoek, workshops, mindmaps, antwoordmemo's, dialogen.	Praktijkvoorbeelden gelijktijdig leren, met name met betrekking tot samenwerken in de dagelijkse opleidingspraktijk.	Welke perspectieven op de leerruimte missen we?
2	03-2021 Online-congres	Perspectieven: opleidingsprogramma, rollen-taken, ontschotten van praktijken, onderzoek & ontwikkelen, inductie, management.	Presentatie literatuur en eigen ervaringen.	Reacties in de chat op gegeven voorbeelden. Weinig praktijkvoorbeelden van deelnemers opgehaald.	Welke voorbeelden van gelijktijdig leren vanuit de verschillende perspectieven zien we in de praktijk?
3	01-2022 Online-studiedag	Praktijkvoorbeelden gelijktijdig leren vanuit genoemde perspectieven.	Workshop: presentatie literatuur en dialoog met deelnemers en communicatie-app.	Reacties in chat en app. Praktijkvoorbeelden met betrekking tot programma, rollen taken, onderzoek & ontwikkelen. Minder met betrekking tot professionalisering (inductie, ontschotten).	Welke rol speelt Samen Opleiden bij de doorgaande professionalisering van de leraar?
4	03-2022 Online-congres	Samen Opleiden en de doorgaande professionalisering van de leraar.	Presentatie literatuur en eigen rijke voorbeelden, dialoog, gespreksgroepen.	Doorgaande professionalisering weinig zichtbaar, het minst bij flexibilisering en inductie.	Wat is de praktijk van gelijktijdig leren bij innovaties zoals flexibilisering en inductie?
5	11-2022 Studiedag	Gelijktijdig leren en ontwikkelen, ook bij flexibilisering en inductie.	Workshop: memo's, mindmaps en verslag dialogen.	Bij eenzijdig gestarte initiatieven (in lerarenopleidingen of scholen) wordt expertise vanuit de samenwerking weinig tot niet benut.	Hoe borgen we gezamenlijk ontwikkelen en gelijktijdig leren bij nieuwe ontwikkelingen? Wie spelen daarbij een rol?

Stap	Moment	Thema	Vorm	Resultaat	Vervolg vraag
6	03-2023 Congres	Wie spelen een rol bij gelijktijdig leren en ontwikkelen?	Workshop: kleurkaartjes rol in kwadranten, exit-tickets, verslag dialoog.	Boundary crossers bij gelijktijdig leren en ontwikkelen: zicht op wie de grens overgaat van de eigen organisatie over om samenwerking te versterken.	Welke boundary crosser neemt initiatief bij bestendigen opgebouwde samenwerking en vanaf welk moment is dat realistisch?
7	11-2023 Studiedag	Wie spelen een rol bij het overgaan van de grens tussen organisaties bij innovaties als inductie en flexibilisering? En welke interventies kunnen toegepast worden?	Dialoogtafels: analyseren belangen; inzetten op wisselend initiatief; rolperspectief bij inductie; hoe en wanneer doorbreek je eenzijdige initiatieven.	Door deelnemers benoemde rollen als boundary crosser en voorbeelden mogelijke interventies.	Wie kan vanuit de rol een signaalfunctie hebben met betrekking tot doorbreken eenzijdig gestarte initiatieven?
8	03-2024 Congres	Wat kan de signaalfunctie van de leraar als boundary crosser zijn bij het doorbreken van eenzijdige initiatieven?	Literatuuronderzoek en data-analyse door leden themagroep.	Door de themagroep beschreven profielschetsen van de leraar als boundary crosser met mogelijke signaalfunctie.	Wie hebben nog meer een signaalfunctie met betrekking tot doorbreken eenzijdig gestarte initiatieven? Wat zijn bijbehorende profielschetsen?
9	Toekomst	Uitbreiding profielschetsen. Praktijkvoorbeelden van interventies.			Welke ontwerpcriteria spelen een rol bij gelijktijdig leren en ontwikkelen? Welke interventies doorbreken eenzijdige initiatieven?

Tabel 1. Overzicht proces van dataverzameling

*Bijlage bij artikel **Profielschetsen van de leraar* als boundary crosser***

Praktijkvoorbeeld

Uitbreiding docentrollen voor eigentijds en regulier onderwijs

Hanneke de Graaff (Stichting Nivoz, Erasmus Universiteit), Elly Loman (Hogeschool van Amsterdam), Rianne Neering en Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg).

Samenvatting

In dit praktijkartikel presenteren we onze ervaringen met het ontwikkelen van en werken met rubrics bij 'nieuwe' rollen van docenten. Deze rubrics zijn in eerste instantie gemaakt voor leraren en opleiders in eigentijds voortgezet onderwijs. Scholen van het Platform Eigentijds Onderwijs (PLEION) merkten dat stagiaires van de lerarenopleiding en startende collega's het lastig vonden om invulling te geven aan hun werk in het eigentijdse onderwijs. Vanuit deze handelingsverlegenheid is een project gestart waarin materialen zijn ontwikkeld om (aankomende) docenten te helpen bij het wegwijs en vaardig worden in het werk in een eigentijdse school. Er zijn vijf nieuwe rollen gedefinieerd: teamspeler, didactisch coach, ontwerper, pedagoog en visionair. Ook zijn er rubrics ontwikkeld waarin ontwikkelingsstadia binnen elke rol zijn omschreven en daarnaast workshops met handvatten om zich de rol eigen te maken. Met dit materiaal kunnen de docenten op scholen en de studenten op lerarenopleidingen direct aan de slag.

Inleiding en probleemverkenning

'Ik wil wel samenwerken op het domein, maar ik ben er niet voor opgeleid en weet echt niet waar ik moet beginnen!', 'Hoe past dit coachen op een leerplein bij mijn studie, telt dit als gegeven lesuur?' Dit soort opmerkingen en vragen hoorden wij als schoolleider en (school)opleiders op PLEION scholen regelmatig. Studenten en docenten die op 'een andere school' stageliepen, worstelden zichtbaar, omdat hun studie zich toespitste op het voor de klas staan in een 'reguliere setting'. Voor henzelf en de school lekte daardoor onnodig energie weg. Vanuit de motivatie deze worsteling en energieverspilling te verminderen en juist een stimulerend perspectief te bieden aan lerenden, zijn wij (de auteurs van dit artikel en collega's uit het veld) enkele jaren geleden bijeengekomen. We hebben onder begeleiding van SchoolInfo (nu: platform Samen Leren) in co-creatie een antwoord proberen te vinden op de vragen: Hoe kunnen we (aankomende) leraren helpen om te functioneren en zich te ontwikkelen in eigentijdse scholen? Wat kenmerkt het werken in eigentijdse scholen en welk docentprofiel past daarbij? Hoe kunnen wij beelden van docentrollen scheppen als aanvulling op de vaak gebruikte rollen van Martie Slooter (2018) en Het Beroepsbeeld voor de Leraar (2018)? In dit praktijkartikel presenteren we onze ervaringen met het ontwikkelen van en werken met aanvullende rollen van

docenten, die passen bij eigentijdse scholen. We hebben rubrics en workshops gemaakt, die in eerste instantie zijn gemaakt voor leraren en opleiders in eigentijds voortgezet onderwijs. Wij hopen dat deze ook bruikbaar zijn in alle scholen waar wordt geëxperimenteerd met nieuwe vormen van onderwijs om tegemoet te komen aan actuele behoeften van leerlingen en de maatschappij.

Het Platform Eigentijds Onderwijs (PLEION) bestaat uit scholen die kiezen voor pedagogische en didactische uitgangspunten, waarbij meer initiatief en verantwoordelijkheid dan gemiddeld bij leerlingen ligt. Dit heeft als doel om onder andere welbevinden, motivatie, sociale vaardigheden en zelfstandigheid te stimuleren. De site Pleion.nl vermeldt: *‘Op onze scholen vormen leerlingen samen met de professionals een leergemeenschap. Samen bereiken wij gemeenschappelijke onderwijsdoelen van kwalificatie, socialisatie, identiteit en persoonsvorming’*. De meeste PLEION-scholen gebruiken de hierboven genoemde drieslag van Biesta (2015) en de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2020) om hun visie en uitgangspunten te onderbouwen. Als een school een ‘eigentijds’ onderwijsconcept hanteert, dan is het voor de lerarenopleiding een opgave om te kijken hoe in zo’n setting het handelen van aanstaande leraren begeleid en beoordeeld kan worden. Het handelen in de praktijk is vaak niet zo gemakkelijk te vertalen naar omschrijvingen in beoordelingscriteria en vice versa. Niet alleen voor de lerarenopleiding, ook voor de studenten zelf is het zoeken naar invulling van het beroep, zoals blijkt uit de ervaring van studenten die aangeven dat zij op een leerplein *‘eigenlijk alleen maar aan de slag zijn als onderwijsassistent en helemaal niet als docent’*. Welke docentvaardigheden en attitudes worden geoefend door te begeleiden op het leerplein (of domein) is moeilijk te herkennen, omdat het voor een student niet helder is waar en hoe te kijken. De leraar in opleiding die stageloopt op een eigentijdse onderwijsschool, kan dus gebaat zijn bij andere of aanvullende kijkwijzers, criteria en begeleiding. Op een enkele lerarenopleiding wordt hier al aan tegemoetgekomen (Grol, et al., 2022). Bij gebrek aan beelden van de aanpak van vakkenintegratie en/ of samenwerking, komen de voordelen van eigentijds onderwijs nog niet altijd tot hun recht. Voor schoolcoaches, schoolopleiders en schoolleiders is het bijzonder uitdagend hierbij te begeleiden, wanneer er geen gezamenlijke taal en afgestemde beelden zijn omtrent gewenste docentrollen en bijpassend docentgedrag.

Vijf nieuwe rollen voor docenten

Bovenstaande voorbeelden laten zien dat er handelingsverlegenheid is in de praktijk van de scholen, zowel voor studenten van de lerarenopleiding, startende collega’s als hun begeleiders. Om dit probleem aan te pakken, hebben we in een gezamenlijk design thinking proces voortgebouwd op de reeds door Martie Slooter (2018) beschreven rollen voor docenten. Deze ‘klassieke’ rollen,

namelijk (1) gastheer, (2) presentator, (3) didacticus, (4) pedagoog, (5) afsluiter en (6) beoordelaar zijn ook van belang in eigentijdse scholen, maar verdienen aanvulling. We hebben uitgewisseld welke aspecten van eigentijds onderwijs uniek zijn en daarmee specifiek gedrag vragen van docenten.

Onderstaand worden de nieuwe rollen beschreven en toegelicht:

1. **Visionair:** vanwege de specifieke visie van eigentijdse scholen zal een docent extra energie moeten steken in het zich verhouden tot deze visie en het 'waarom' van het eigen handelen in relatie tot het handelen van collega's.
2. **Didactisch Coach:** het begeleiden van meer zelfstandig opererende leerlingen vraagt een sterkere coachende benadering, waarbij het versterken van de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen centraal staat
3. **De Pedagoog:** een andere, meer open en onderzoekende pedagogische houding is nodig om samen met leerlingen in een leergemeenschap te leren en socialisatie en subjectificatie in diverse groepssamenstellingen te begeleiden. Deze rol sluit aan op die van De Pedagoog van Martie Slooter, maar heeft een iets andere invulling bij 'docentgedrag'.
4. **De Ontwerper:** het ontwerpen van onderwijs dat past bij het onderwijsconcept - vaak vakoverstijgend en meer gericht op vaardigheden- dan op kwalificatie.
5. **De Teamspeler:** eigentijds onderwijs vraagt een sterke onderlinge samenwerking, zowel tijdens het onderwijsproces (teamteachen) als in het samenwerken in teams.

Nadat de rolbeschrijvingen klaar waren, zijn voor elk van deze rollen rubrics ontworpen waarmee de professionele groei in deze rollen kan worden ondersteund. De gedragsbeschrijvingen in de rubrics zijn gebaseerd op de 'stages of concern' van Cora Smit (2002) en hebben omschrijvingen van elke rol in niveaus die lopen van aspirant (startende leraar) naar meester (zeer ervaren leraar). Ten slotte zijn er ook voor alle rollen workshops gemaakt, die een handvat bieden om de rol aan te leren en er concreet op de opleiding of school mee aan de slag te gaan. De materialen zijn te vinden op <https://www.platformsamenoopleiden.nl/kennisbank/rubrics-workshops-startende-leraren-op-een-vernieuwend-school/>.

In onderstaand kader staan beschrijvingen van de vijf rollen, zoals in de rubrics verwoord.

Teamspeler

Ik ben als teamspeler onderdeel van het team waarin ik verantwoordelijkheid voor de leerlingen deel en waarin ik samen werk met collega's, zowel vakinhoudelijk als organisatorisch. Hierbij toon ik zichtbaar interesse in teamleden en ons samenwerkingsproces zodat we als team goed functioneren. Ik werk samen zowel binnen de vaksectie als daarbuiten, stel me proactief op ten aanzien van de verbetering en ontwikkeling van leerling, team, mijzelf en het onderwijs.

Didactisch coach

Ik bevorder als coach het leren en de motivatie van de lerende door een planmatige en doelgerichte wijze van coachen met behulp van een aantal procesgerichte interventies.

Ontwerper

Ik ben als ontwerper gericht op duurzame innovatie met een duidelijk onderwijskundig doel. Ik heb een kritische, inlevende houding. Doorvragen doe ik altijd om te doorgronden wat de 'vraag achter de vraag' is. Creativiteit zet ik systematisch in om zo veel mogelijk concrete acties als experiment neer te zetten. Ik ben niet bang om fouten te maken. Sterker nog: fouten leren mij hoe het wèl moet.

Pedagoog

Ik probeer als pedagoog 'het goede doen, op het juiste moment, ook in de ogen van de leerling'. Hier ligt een hoogontwikkelde kwaliteit van relatie of verbondenheid - in dit geval een pedagogische relatie tussen leraar en leerling, docent en student - aan ten grondslag. Deze is niet alleen van belang voor de weg naar volwassenheid, maar net zo goed voor het onderwijsresultaat van de leerling (of student).

Visionair

Ik geef mijn onderwijs vorm vanuit expliciete idealen. Ik ben mij bewust van de relatie die school heeft met de samenleving en pas mijn visie daarop aan. Ik houd mijn blik op de toekomst en onderzoek steeds hoe mijn idealen in de dagelijkse praktijk tot het beste onderwijs voor mijn leerlingen leiden. Om deze reden reflecteer ik vaak en gemakkelijk vanuit mijzelf en met collega's.

Praktijkervaringen

Het gemaakte materiaal is door de deelnemers van het co-creatieproject meegenomen naar de eigen onderwijsinstellingen. We beschrijven enkele ervaringen van de deelnemers van UniC, middelbare havo/ vwo-school in Utrecht en van Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Op UniC wordt een groot deel van het onderwijs niet gegeven vanuit methodes, maar zelf ontworpen, onder andere met de methodiek 'design thinking'. Collega's helpen elkaar professionaliseren op ontwikkelmiddagen. Workshopgevers voor de interne cursus 'design thinking' hebben hun collega's gevraagd hun beginniveau in te schatten voor de rol 'ontwerper' aan de hand van de bijpassende rubric. De insteek van de cursus is vervolgens met de informatie uit deze ingevulde rubrics verrijkt. Deelnemers stapten in met een duidelijke ontwikkelingsvraag, die geïnspireerd was op de tekst bij het volgende niveau in de rubric. Na afloop is de progressie van individuele collega's met de rubric inzichtelijk gemaakt. Het voordeel was dat

deelnemers wisten wat ze konden verwachten en waar zij naartoe werkten. Ruimte voor verbetering was er op het gebied van de begeleiding: tussendoor was er weinig aandacht voor het in de rubric beschreven gedrag, waarmee een kans is blijven liggen om gemeenschappelijke taal te internaliseren. Ook lukte het niet alle collega's om de rubric in te vullen, wat maakte dat niet iedereen even bewust betrokken was bij het leerproces. Wel waren de deelnemers die het was gelukt, enthousiast over de stappen die zij zichtbaar hadden gemaakt. Een dergelijke toepassing vraagt dus om regelmatige specifieke aandacht voor het onder woorden brengen van de stappen die een lerende docent maakt. In de Fontys Lerarenopleiding Tilburg is (en wordt) op verschillende manieren verder geborduurd op de ontwikkelde materialen. In een reeks excursies (Kools, 2019) zijn opleiders gaan kijken in eigentijdse scholen, om een indruk te krijgen van de onderwijspraktijken, rollen en taken van docenten. Dit heeft een vervolg gekregen in het zogenoemde 'Marco-Polo'-project waarin vakdidactici ontmoetingen organiseren met vakcollega's van eigentijdse scholen (een opleider scheikunde gaat in gesprek met een docent scheikunde). Zij adresseren in het gesprek hoe er invulling wordt gegeven aan de nieuwe rollen. Ook komt aan de orde aan welke rol de lerarenopleiding meer aandacht zou moeten besteden. Opleiders nemen hieruit inzichten mee terug naar de opleiding over zowel de rollen als over het schoolvak. Uit deze gesprekken komt terug dat de rollen teamspeler, didactisch coach en ontwerper meer aandacht zouden moeten krijgen op de lerarenopleiding. In het project 'eigentijds werkplekieren' hebben opleiders studenten geïnterviewd die op eigentijdse scholen stagelopen. Hierin kwamen vragen aan de orde als: 'welke van de rollen herken je in je werk?' en: 'voelde je je goed voorbereid om hier stage te lopen?' Uit de interviews bleek dat studenten de rollen als ontwerper en didactische coach zeker wel herkennen. Ook bleek dat zij hun weg wel kunnen vinden in scholen als ze hier goed in begeleid worden en als er wordt meegedacht over het 'hoe' van het koppelen van zichtbaar docentgedrag in de praktijk met de eisen van de opleiding. Een laatste voorbeeld is een opdracht voor eerstejaars studenten. Zij zijn na een korte introductie over eigentijds onderwijs en de nieuwe leraarsrollen op verkenning gegaan in eigentijdse scholen en hebben hun indrukken vastgelegd in podcasts ([Eigentijdse onderwijsconcepten | Podcast on Spotify](#)). Hoewel de nieuwe rollen hier niet per se centraal stonden, hebben de studenten de geschetste beelden wel meegenomen om hun blik op onderwijs en het leraarsberoep te verbreden.

Conclusie

In dit artikel hebben we gepresenteerd hoe in co-creatiesessies vijf nieuwe rollen zijn beschreven en gebruikt, die passen bij het werk van een docent in eigentijds onderwijs. We hebben gezien dat de rollen en bijpassende materialen, zoals beoogd, op eigentijdse scholen behulpzaam kunnen zijn bij het afstemmen van

eisen en beelden bij docentgedrag. Is het dan zo dat we denken dat dit project is geslaagd? Nou, deels. We hebben materialen kunnen ontwikkelen en deze kunnen gebruiken, waarmee mooie resultaten zijn gehaald. Maar er zijn ook mogelijkheden blijven liggen. Zo zijn de rubrics maar op enkele plekken gebruikt, terwijl er destijds brede interesse voor was. Een deelnemende schoolleider verklaart dat andere prioriteiten en de hectiek van de dagelijkse praktijk, maakte dat de implementatie niet volledig tot stand kwam. Wellicht helpt het om bij een dergelijk project meer belanghebbenden uit de school te betrekken, om het draagvlak te vergroten. En we hopen dat het delen van onze ervaringen in dit artikel bijdraagt aan de bruikbaarheid voor een grotere doelgroep. Over het proces zijn we enthousiast. Het inspireerde ons om samen te komen en met elkaar gedeelde issues aan te pakken. We werkten met design thinking en door die actieve manier van aanpakken kregen we energie. Tegelijkertijd hebben we het gevoel dat het nog niet helemaal 'af' is. Door de korte tijd waarin we de materialen hebben ontwikkeld, de verschillende ontwikkelingen op de onderwijsinstellingen en de beperkte mate waarin de materialen zijn getest, zouden we graag een extra ontwikkelslag doen. We nodigen collega's dan ook uit om de materialen te zien als een bruikbaar startpunt om vervolgens zelf aanpassingen te maken voor de eigen context. Voor (aanstaande) leraren kunnen deze uitgebreidere rollen een uitdaging zijn en tegelijkertijd prikkelen en zo bijdragen aan de aantrekkelijkheid van het beroep, aansluitend bij het doel van Het Beroepsbeeld voor de Leraar (Snoek et al., 2018). We hopen dat de materialen waar we in dit artikel naar verwijzen een inspiratiebron kunnen zijn voor lerarenopleidingen en voor (begeleiders van nieuwe docenten in) eigentijdse scholen.

Auteurs

Hanneke de Graaff werkt momenteel als opleider bij Stichting Nivoz in Rotterdam en bij de Educatieve Master Primair Onderwijs aan de Erasmus Universiteit. Ook is zij trainer bij De Onderwijsarchitecten. Voorheen werkte zij als docent aardrijkskunde, mentor en schoolopleider bij het Zaanlands Lyceum en UniC. Ook was ze lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht.

Elly Loman werkt momenteel op de vernieuwde lerarenopleiding pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam. Hiervoor heeft zij gewerkt als rector en docent aardrijkskunde op het Hyperion Lyceum te Amsterdam en het Vathorst College te Amersfoort.

Rianne Neering is mede-auteur van het boek *Nieuwe Onderwijsruimte*. Van daaruit begeleidt zij scholen met leerpleinen. Ook is zij verbonden aan Toetsrevolutie. Rianne heeft op UniC gewerkt als docent, mentor en teamleider.

Andere VO-scholen waarop zij werkzaam is geweest zijn de Purmerendse ScholenGroep, De Werkplaats Kindergemeenschap en het Spinoza 20first.

Quinta Kools was bij het schrijven van dit artikel werkzaam als lector 'Wendbare Onderwijsprofessionals' bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg en hield zich in haar lectoraatsprojecten bezig met veranderende rollen van leraren. Sinds september 2024 werkt zij als inspecteur primair onderwijs.

Referenties

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Grol, R., Bergmans, A., Buijs, E., & Oolbekkink-Marchand, H., (2022). Het Leerlab: hoe eigentijds onderwijs het opleiden van leraren inspireert. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 43(1), 16-31. www.velon.nl.
- Kools, Q. (2019). Op verkenning in eigentijds onderwijs: Input voor opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 40(4), 333-340. www.velon.nl.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar. Handboek voor effectief lesgeven*. Pica.
- Smit, C. (2002). In: *Rondeel & Wagenaar. Kennis maken, leren in gezelschap*. Scriptum. p.166-192.
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van Eldik, S., van der Wolk, W., & Wirtz, N. (2018). Een beroepsbeeld voor de leraar: handvat voor loopbaan- en ontwikkelpaden. In F. Cörvers, & M. van der Meer (Eds.), *Onderwijs aan het werk - 2018: analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs* (pp. 197-209). (Publicatiereeks overheid & arbeid; Vol. 47). CAOP.

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

Beschouwing

De invloed van onderwijsstructuren: hoe lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan een collaboratief en dynamisch beroepsbeeld

Marco Snoek en Ina Cijvat (Hogeschool van Amsterdam)

Samenvatting

Het onlangs door de Nederlandse onderwijsvakbonden gepubliceerde Beroepsbeeld Leraar roept de vraag op of je een beroepsbeeld op papier kunt vastleggen. In dit artikel betogen we dat beroepsbeelden het resultaat zijn van de dagelijkse praktijk zoals die door leraren, leerlingen, ouders wordt waargenomen. Die praktijk en de bijbehorende cultuur worden in belangrijke mate bepaald door structuren en systemen waarbinnen leraren werken en leren. We laten aan de hand van drie visualisaties van patronen zien dat die structuren en systemen makkelijk kunnen leiden tot een statisch en geïsoleerd beroepsbeeld. Lerarenopleidingen bewegen zich binnen die structuren en systemen en worden daardoor beïnvloed, waardoor ook opleidingen het risico lopen bij te dragen aan een statisch en geïsoleerd beroepsbeeld richting hun studenten. We doen suggesties hoe de lerarenopleiding kan bijdragen aan een meer collaboratief en dynamisch beroepsbeeld. Ons uitgangspunt daarbij is dat goed onderwijs niet wordt gemaakt door goede leraren, maar door goede lerarenteams. Zij laten zich leiden door een gezamenlijke opdracht, dagen elkaar uit, houden elkaar scherp, ondersteunen elkaar en vullen elkaar aan. Dat is in veel scholen echter nog niet vanzelfsprekend. We benadrukken daarom tenslotte het belang dat lerarenopleidingen studenten en leraren meer bewust maken van de invloed van systemen en structuren op patronen binnen lerarenteams.

Inleiding

“Leraar, een eenzaam beroep?! Tja, zeven uren alleen met je klas, met de deur dicht, misschien soms een stukje open ... Toen ik startte als leraar, ging ik mijn collega's nadoen. Het paste totaal niet bij mij, maar om te 'overleven' had ik een masker: ik straalde uit dat ik alles wist, probeerde alle ballen hoog te houden, het voelde als jongleren. Kwetsbaar was ik ook, ten opzichte van ouders ('Je bent pas een goede leraar als je zelf kinderen hebt') en collega's ('Hoezo? We doen het al jaren zo.'). Binnen de lijntjes kleuren. Natuurlijk overdrijf ik, maar ik zie niet vaak dat startende en ervaren leraren juist bij het lesgeven als gelijkwaardige partners elkaar ondersteunen en daarin ook van elkaar leren.” (Citaat Katy Lips, LinkedIn, 14 mei 2024). Uit dit citaat komt

een beeld naar voren van een eenzaam beroep waarbij vanaf de start verwacht wordt dat je als beginnende leraar alles al kunt. Dat roept de vraag op wat we verstaan onder een ‘beroepsbeeld’: is dat het beeld dat een individuele leraar van zijn of haar beroep heeft? Is dit het dominante beeld hoe de buitenwereld tegen het beroep aankijkt, of is dat de wenselijke situatie die we als ideaal voor het beroep formuleren?

Het expliciteren van een ‘beroepsbeeld’ kan helpen om de ‘beeld’vorming over het beroep van leraar bespreekbaar te maken. Van Beelen-Slijper et al. (2021, p. 11) definiëren een beroepsbeeld als een *“stereotiep beeld waarmee de persoonlijkheid van beroepsbeoefenaren, het werk dat ze doen, het leven dat ze leiden, de beloning en werkcondities en de geschiktheid voor bepaalde type mensen bedoeld worden”*. Met name het woord ‘stereotiep’ geeft aan dat beroepsbeelden niet zo maakbaar zijn maar diepgeworteld en onderhuids kunnen zijn. In dit artikel betogen we dat beroepsbeelden sterk beïnvloed worden door vanzelfsprekende dominante systemen en structuren op scholen. De structuur die ervoor zorgt dat een leraar vanaf de start in zijn eentje voor de klas staat, verantwoordelijk is voor die klas en wat lesgeven betreft meteen alles moet kunnen; heeft grote invloed op de beeldvorming bij leraren, schoolleiders, besturen, politiek, ouders, (aankomende) studenten aan de lerarenopleidingen, lerarenopleiders en de bredere samenleving. Alhoewel er de laatste jaren veel meer aandacht is voor goede begeleiding in de eerste jaren na de opleiding en experimenten met vormen van co-teaching en teamteaching pogen het isolement te doorbreken, zien we dat op veel plekken in beleid en praktijk het beeld van de autonome leraar in de eigen klas leidend blijft. Lerarenopleiders werken dag in dag uit aan het opleiden van leraren. Hun ambitie is om studenten een beeld van het beroep mee te geven dat realistisch, maar ook inspirerend en richtinggevend is. Voor veel lerarenopleiders is daarbij een beroepsbeeld waarbinnen leraren onderling nauw samenwerken en zich blijven ontwikkelen een vanzelfsprekendheid. De bewering dat lerarenopleidingen een statisch en geïsoleerd beeld van het beroep versterken zal daarom wellicht de wenkbrauwen doen fronsen. Wij zijn er echter steeds meer van overtuigd geraakt dat de invloed van systemen en structuren rond het beroep subtiel is. De beroepsbeelden die die systemen en structuren oproepen zijn zo vanzelfsprekend geworden, dat we er niet meer bij stilstaan en we ons niet bewust zijn van hun invloed. In dit artikel willen we proberen de invloed van die veelal vanzelfsprekende onderliggende systemen en structuren en de patronen die ze oproepen zichtbaar te maken. Het bewust worden van die vanzelfsprekende en impliciete elementen die bijdragen aan een statisch en geïsoleerd beroepsbeeld kan helpen om als lerarenopleiders nog sterker studenten uit te nodigen om vorm te geven aan een dynamisch en collaboratief beroep.

Een ‘beroepsbeeld’ voor, van of over de leraar

In 2017 constateerden de VO-Raad samen met de lerarenopleidingen dat er in Nederland rond het beroep van leraar wel bekwaamheidseisen geformuleerd waren waar leraren bij de start van het beroep aan moesten voldoen, maar dat een formele bredere beschrijving van het beroep feitelijk ontbrak. Daarmee was er geen gedeeld beroepsbeeld dat richting kon geven aan de verdere ontwikkeling van het beroep. Deze constatering heeft uiteindelijk geleid tot de ontwikkeling van het *‘beroepsbeeld voor de leraar’*, waarin ontwikkelmogelijkheden binnen het beroep en handvatten voor loopbaanontwikkeling en loopbaanbeleid geschetst zijn (Snoek et al., 2017). Door het gebruik van de term ‘beroepsbeeld’ is benadrukt dat het geen formeel document is, maar dat het een beeld schetst dat kan inspireren en richting kan bieden. In 2024 publiceerden de Nederlandse onderwijsvakbonden een eigen Beroepsbeeld (van de) Leraar (AOB et al., 2024). De ambitie van de vakbonden is dat dit beroepsbeeld een richtinggevend kader wordt voor de verdere ontwikkeling van het beroep. Beide documenten (uit 2017 en 2024) schetsen een beeld van het beroep leraar met elk hun eigen accenten. Tegelijk zijn beide beroepsbeelden papieren documenten waarbij het de vraag is hoe die zich verhouden tot individuele ervaringen van leraren en tot de ‘stereotiepe beelden’ die leven in de dagelijkse realiteit in scholen en in maatschappelijke discussies. Die documenten beschrijven immers met name een wenselijke praktijk, zonder veel aandacht voor de systemen en structuren waar individuele leraren mee te maken hebben en die grote invloed hebben op stereotiepe beelden over het beroep.

Hoe structuren en systemen leiden tot hardnekkige patronen

Om de invloed van systemen en structuren op het beroep van leraar zichtbaar te maken, maken we gebruik van een *systeemdynamisch perspectief*. Daarin is het uitgangspunt dat de toestand van een systeem het gevolg is van verschillende variabelen die op elkaar inwerken (Forrester, 1968). De onderlinge wisselwerking tussen variabelen kan leiden tot gedragspatronen die zichzelf in stand houden. Als een keten van variabelen zich sluit als een cirkel is er namelijk sprake van een patroon dat zichzelf in stand houdt. Daarmee ontstaat een stabiele situatie die moeilijk te veranderen is en waarin de verschillende onderdelen elkaar negatief of positief blijven beïnvloeden. Het in kaart brengen van de relaties tussen variabelen is een belangrijk doel van de systeemdynamica. Een veelgebruikt instrument hierbij zijn causale diagrammen (Salmon et al., 2022; Senge et al., 1999; Vermaak, 2007). Doordat causale diagrammen de relaties tussen variabelen visualiseren, kan meer inzicht in bestaande patronen ontstaan en ontstaat de mogelijkheid om samen op zoek te gaan naar handvatten om zo’n patroon te doorbreken (of juist te versterken) en daarmee het systeem te beïnvloeden (Bala et al., 2017; Cassidy et al.,

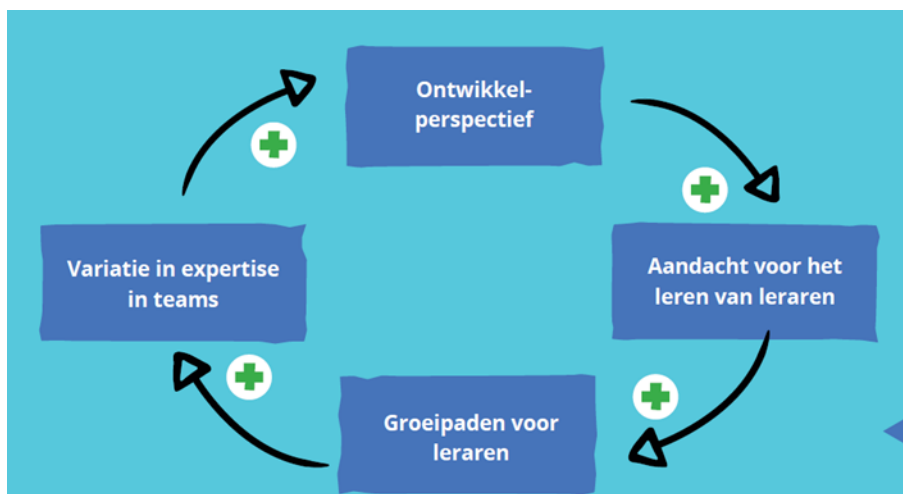
2022). In de afgelopen periode hebben we een aantal causale diagrammen gemaakt die patronen rond het leren van leraren visualiseren. Deze kunnen helpen om nauwkeuriger te kijken naar de invloed van systemen en structuren op beelden rond het beroep van leraar. De patronen zijn gebaseerd op onze ervaringen met de ontwikkeling van leraren en teams in de afgelopen jaren (Cijvat et al., 2014; Koffeman, 2021; Snoek et al., 2019) en leveren bij bespreking met leraren en schoolleiders veel herkenning op (Koffeman et al, i.p.).

Hoe de organisatiestructuur van het onderwijs tot een statisch beroepsbeeld leidt

Binnen het onderwijs is er toenemende aandacht voor professionele ontwikkeling van leraren, bijvoorbeeld in de vorm van inductiebegeleiding en werken in Professionele Leergemeenschappen (PLGs). Toch is deze aandacht voor professionele ontwikkeling nauwelijks vertaald naar systemen en structuren die dit ondersteunen. Startende leraren staan bij aanvang van hun beroep immers direct in hun eentje voor de klas, waardoor ze in het primaire proces van het lesgeven in essentie dezelfde verantwoordelijkheid hebben als een leraar die al 20 jaar ervaring heeft: vanaf dag één zijn leraren immers individueel verantwoordelijk voor datgene wat in hun klas gebeurt: de kwaliteit van het onderwijs, de interactie met leerlingen, het ‘handhaven van orde’ en de leerresultaten van leerlingen. De oorzaak hiervan ligt ons inziens in de structuur van het onderwijs. Door de jaren/eeuwen heen heeft het onderwijs zich ontwikkeld tot een organisatievorm waarbij leerlingen van min of meer hetzelfde niveau in klassen van 25 tot 30 leerlingen onderwijs krijgen van één leraar. Dit model heeft er voor gezorgd (niet alleen in Nederland, maar wereldwijd) dat massaonderwijs mogelijk werd tegen betaalbare kosten. Het heeft ook geleid tot een standaardindeling van schoolgebouwen met lokalen die ingericht zijn op 30 leerlingen en één leerkracht. Daarmee is dit model over de jaren heen vanzelfsprekend geworden en herkenbaar voor iedere ouder, politicus en leraar. Keerzijde van dit model is dat het een beeld neerzet van het leraarschap als een individueel – en daarmee eenzaam – beroep. Dat individuele en eenzame beeld kan ook invloed hebben op beelden ten aanzien van ontwikkeling bij leraren zelf: wat is er nog te ontwikkelen als je vanaf de start van je beroep eigenlijk al als volwaardig en bekwaam beschouwd wordt? Dat wordt nog versterkt door het stelsel zelf: leraren zijn na afronding van de lerarenopleiding hun leven lang bevoegd. Er is bovendien geen geformaliseerde nascholingsverplichting, ondanks verschillende pogingen om dit door middel van een lerarenregister vast te leggen. Ondanks de toegenomen aandacht voor de begeleiding van startende leraren zijn er weinig gedeelde beelden rond de vraag hoe leraren zich na de initiële opleiding verder zouden kunnen en moeten ontwikkelen in hun lesgeven. We kennen immers

slechts één set bekwaamheidseisen. Er is geen landelijke beschrijving van vervolgstappen in het competentieniveau van leraren. Daarmee ontstaat een statisch beeld van het beroep van de leraar die bij de aanvang geheel toegerust moet zijn. Dit heeft ook direct implicaties voor de lerarenopleidingen: Nieuwe verwachtingen ten aanzien van leraren (bijvoorbeeld rond basisvaardigheden) worden in beleidsdiscussies veelal vertaald naar nieuwe en expliciete eisen voor het curriculum van de lerarenopleidingen en maar weinig naar concrete vervolgstappen in de professionele post-initiële ontwikkeling van leraren. Dat leidt tot een overladen curriculum in de lerarenopleidingen en kan onbedoeld het beeld oproepen dat de lerarenopleiding 'eindonderwijs' is dat vakbekwame en 'classroom ready' leraren opleidt (Snoek & Van Tartwijk, 2023). Een beroepsbeeld dat een structuur van expliciete loopbaanmogelijkheden schetst, biedt handvatten voor systemische aandacht voor leren, groei en ontwikkeling en kan daarmee de aantrekkelijkheid van het beroep versterken (zie kader 1).

Wanneer er binnen een beroep (leraren) of binnen een organisatie (een school) sprake is van duidelijk beschreven ontwikkelperspectieven, bijvoorbeeld door de aanwezigheid van geëxpliciteerde loopbaanmogelijkheden en loopbaanbeleid, kan dat leiden tot meer aandacht voor de ontwikkeling en het leren van leraren. Daardoor worden de groeimogelijkheden binnen het beroep duidelijk, wat laat zien dat er binnen het beroep of de school volop kansen zijn voor loopbaanontwikkeling. Wanneer er binnen het leraarschap of een school geen expliciete beelden bestaan t.a.v. loopbaanontwikkeling, is het minder vanzelfsprekend om in beleid en dagelijkse praktijk systematisch aandacht te besteden aan professionele doorontwikkeling van leraren. Er zijn dan binnen een school geen expliciete groeipaden zichtbaar, wat het beeld kan versterken dat er weinig ruimte is voor loopbaanontwikkeling.



Kader 1: Aandacht voor loopbaanontwikkeling

Het gebrek aan ontwikkelperspectieven betekent niet dat leraren stilstaan, maar gerichte groei hangt dan vooral af van hun eigen ambities, wat voor starters en minder ondernemende leraren belemmerend kan zijn. Dat is ook een probleem voor studiekeuzers. Ongeveer 50% van de leerlingen in de bovenbouw havo, vwo en mbo (secundair onderwijs) noemde het ontbreken van loopbaanperspectief als een van de redenen om niet te kiezen voor een lerarenopleiding (Bahlmann et al., 2018). Hoewel er verschillende initiatieven zijn die de ambitie hebben om leraren op te leiden die zich blijven ontwikkelen, is het de vraag of die tot een meer dynamisch beroepsbeeld leiden als niet ook structuren en systemen mee veranderen. Daarvoor is onder andere het ontwikkelen van een gedeelde taal ten aanzien van competentie-ontwikkeling en loopbaanontwikkeling nodig. Het beroepsbeeld voor de leraar uit 2017 heeft bijgedragen aan die gedeelde taal, onder andere in het proces van samen opleiden. Ook de ambities die geformuleerd zijn in het groeifondsproject Nationale Aanpak Professionalisering Leraren waarin een expliciet onderscheid gemaakt wordt tussen het competentieniveau startbekwaam en vakbekwaam en verdere specialiseringsroutes kunnen daarbij helpen. Voor de lerarenopleidingen kan dat aanleiding zijn om in het curriculum meer aandacht te besteden aan loopbaancompetenties van leraren.

De individuele, autonome – en eenzame – professional

De structuur waarin leraren in hun eentje lesgeven heeft ook geleid tot beelden over leraarschap, waarin leraren aangesproken worden op hun individuele kwaliteit. Daarbij is steeds meer aandacht voor de professionele identiteit van leraren (Beijaard, 2009) of voor professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2012): de mate waarin ze hun eigen opvattingen over goed onderwijs en wie zij zijn als leraar vertalen naar een uitgewerkte visie en naar hun pedagogisch-didactisch handelen. Hoewel dit perspectief waardevol is bij denken over de kern van het werk van leraren, bevestigt dit perspectief ook het individuele karakter van het beroep. De vraag is of in een onderwijssysteem waar leraren als team werken vanuit gezamenlijke verantwoordelijkheid, er nog zoveel nadruk zou liggen op het individuele perspectief, en of er niet meer aandacht zou zijn voor 'collective teacher efficacy' (Bandura, 1997; Goddard et al., 2000). Wanneer scholen vooral gestructureerd zijn rond de individuele leraar heeft dat ook zijn impact op het proces van onderwijsontwikkeling en kwaliteitsverbetering. In een dergelijke structuur wordt de vertaling van het geleerde tijdens een (gezamenlijk) professionaliseringstraject naar het eigen handelen en lesgeven immers vaak gezien als de eigen verantwoordelijkheid van de leraar. Dat vraagt echter om gedragsverandering, wat een ingewikkelde opdracht is als je dat in je eentje moet realiseren binnen de complexe klassensituatie (Bransford et al., 2005; Hammerness

et al., 2005). Juist intervisie en collegiale consultatie kunnen helpen om het geïsoleerde beeld van het beroep te doorbreken. Binnen de huidige onderwijsstructuren is dat nog altijd geen gemeengoed en niet voor niets klinken regelmatig pleidooien om dit meer structureel vorm te geven (zie bijvoorbeeld de oproep van Rijpma, 2024). De samenhang tussen geïsoleerd werken, veiligheid, professionele ontwikkeling, handelingsvermogen en werkdruk is weer te visualiseren in een causaal diagram (zie kader 2).

Als leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het primaire proces, is de kans groot dat zij zich ook meer onderdeel voelen van een professioneel team. Zo is er sprake van een context van professionele veiligheid waarin leraren zich kwetsbaar durven op te stellen, waardoor ze makkelijker open staan voor feedback en hun eigen handelen kritischer kunnen bekijken. Dat stimuleert professionele ontwikkeling, wat leidt tot meer zelfvertrouwen waarmee leraren zich ook weer kwetsbaarder durven op te stellen. Het draagt uiteindelijk bij aan een sterker ervaren handelingsvermogen en aan verbinding met collega's in een professioneel team. Het toegenomen handelingsvermogen leidt bovendien tot minder ervaren werkdruk waardoor meer denkruimte ontstaat om proactief te handelen waardoor het handelingsvermogen weer toeneemt.



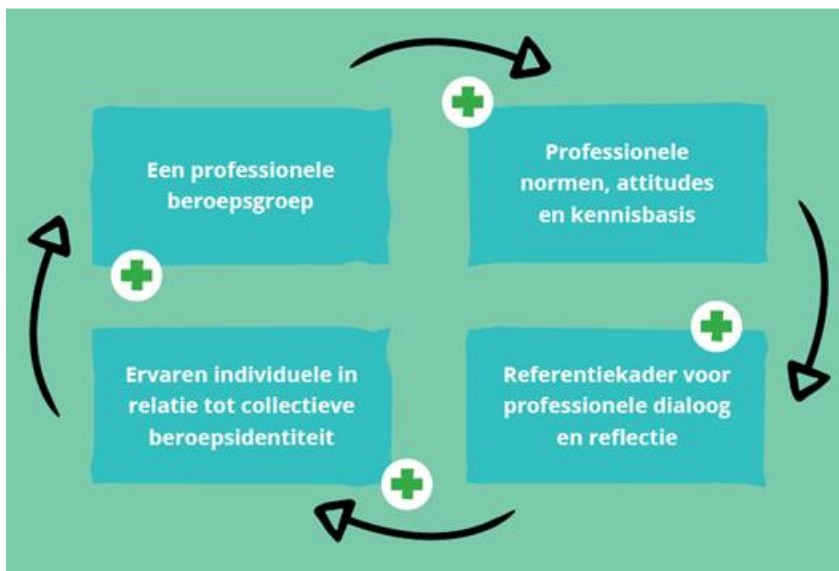
Wanneer in scholen het primaire proces van leraren individueel georganiseerd is, zien leraren elkaar weinig in de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Lerarenteams kenmerken zich dan door 'working apart together' (van Middelkoop, 2022). Dan zijn leraren veelal individueel verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun werk in het primaire proces en is daarover in een team weinig gesprek. Daardoor ontstaat het risico dat leraren weinig veiligheid voelen om zich kwetsbaar op te stellen en open te staan voor externe feedback van collega's. Het kan ook verklaren waarom veel leraren het lastig vinden om collega's voor lesbezoek toe te laten in hun klas. Hierdoor hebben ze zichzelf als enig referentiekader bij het nadenken over professionele kwaliteit. Dat kan een belemmering zijn voor professionele ontwikkeling en ervaren handelingsvermogen. Als een leraar daardoor het gevoel heeft er alleen voor te staan, kan dat leiden tot meer werkdruk, wat weer leidt tot minder denkruimte, dat weer ten koste gaat van het handelingsvermogen. Dat versterkt uiteindelijk het gevoel geen onderdeel te zijn van een professioneel team maar er in je eentje voor te staan.

Ook hier spelen systemen en structuren weer een cruciale rol. De structuur van individuele leraren in hun klaslokaal zorgt ervoor dat er binnen schoolorganisaties nauwelijks structuren zijn waarin sprake is van taakverdeling binnen het primaire proces, waarin leraren met verschillende profielen elkaar aanvullen. Dit wordt weerspiegeld in de bevoegdheidsstructuur waarbij er zware nadruk ligt op de brede bevoegdheid voor elke basisschoolleraar en de eenvakkige bevoegdheid voor elke leraar vo. Deze structuur is een weerspiegeling van de wijze waarop we het onderwijs in het basisonderwijs (één leraar op een groep) en voortgezet onderwijs (één leraar per schoolvak) georganiseerd hebben. Deze structuur is vertaald naar een bevoegdheidsstelsel dat tot doel heeft om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen, maar dat daarmee tegelijk de individuele verantwoordelijkheid van leraren voor hun eigen onderwijs aan hun klas of vak bevestigt en in veel vo-scholen leidt tot scheidingen tussen vaksecties. Een structuur waarin leraren als team samen verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van lesgeven, bijvoorbeeld via vormen van teamteaching of co-teaching zou om een hele andere benadering van bevoegdheden vragen. Bijvoorbeeld in de vorm van een teambevoegdheid waarbij binnen het team de dekking van noodzakelijke bekwaamheden geborgd is en niet perse in iedere individuele leraar (zoals bijvoorbeeld in 10-14 scholen). Ook hier is de vraag wat de rol van de lerarenopleiding is in het versterken of juist bestrijden van een geïsoleerd beroepsbeeld. Wanneer het werkplekleren vooral de vorm krijgt van individuele stages is de kans aanwezig dat de opleiding een individueel geïsoleerd beroepsbeeld versterkt, terwijl stages waarbij studenten (ook in de LIO-fase) co-teachen juist bijdragen aan het ontwikkelen van collective teacher efficacy. Ook wanneer opleidingen studenten systematisch aanspreken op hun bijdrage aan het leren van medestudenten binnen leergemeenschappen wordt een collectief beeld van het beroep versterkt.

Het ontbreken van een beroepsgroep

Het geïsoleerde beeld van het beroep kan er ook toe leiden dat leraren zich geen onderdeel voelen van een beroepsgroep met gezamenlijke inhoudelijke belangen, waarden en normen en kennisbasis. Beroepsmatige organisatie van leraren beperkt zich tot het domein van arbeidsvoorwaarden (de vakbonden), of de eigen vakinhoud (vakverenigingen). Gevolg is dat pogingen om een beroepsorganisatie van leraren te creëren die de inhoudelijke verantwoordelijkheid neemt voor professionele normen tot nog toe mislukt zijn. De impact van het wel of niet aanwezig zijn van een beroepsgroep kan weer in een causaal diagram gevisualiseerd worden (zie kader 3).

Een professionele beroepsgroep stelt zelf haar eigen normen, professionele gedragsregels en kennisbasis vast. Dat vormt een gezamenlijk referentiekader voor professionele dialoog en reflectie. Hierdoor worden professionals uitgedaagd om zich niet alleen te verhouden tot hun eigen individuele professionele beroepsopvattingen en beroepsidentiteit, maar dat ook telkens te koppelen aan de collectieve beroepsidentiteit die kenmerkend is voor de beroepsgroep. En dat versterkt weer het gevoel onderdeel te zijn van die bredere beroepsgroep. Wanneer er geen professionele beroepsgroep is, stelt elke leraar zijn/haar eigen normen, professionele gedragsregels en kennisbasis vast. Daarmee is er geen gezamenlijk referentiekader voor professionele dialoog en reflectie. Hierdoor worden professionals niet uitgedaagd om zich te verhouden tot de collectieve beroepsidentiteit die kenmerkend is voor de beroepsgroep. En dat zorgt voor het gevoel dat je er als leraar alleen voor staat en geen onderdeel bent van een bredere beroepsgroep.



Kader 3: De rol van de professionele beroepsgroep

Ook voor lerarenopleidingen levert dit problemen op. Veel lerarenopleidingen stimuleren studenten om tijdens de opleiding een persoonlijke visie te ontwikkelen, maar bij het ontbreken van een normatief kader vanuit een beroepsgroep hebben opleiders geen formeel handvat om de persoonlijke visies van hun studenten (naast een weging op basis van consistentie en wetenschappelijke onderbouwing) inhoudelijk-professioneel te wegen en te beoordelen. Dit roept ook de vraag op in welke mate lerarenopleidingen bijdragen aan het idee van een professionele beroepsgroep die de grenzen van het eigen vak overstijgt. In veel lerarenopleidingen werken studenten binnen hun eigen opleidingsgroepen maar komen ze (behalve op de stageschool) slechts beperkt studenten uit andere lerarenopleidingen (pabo, tweedegraads, eerstegraads, verschillende schoolvakken)

tegen, waardoor er ook weinig gelegenheid is om een gezamenlijke identiteit te ontwikkelen die de eigen opleiding overstijgt. Daarmee loopt de lerarenopleiding het risico om de fragmentatie van de beroepsgroep te bevestigen en te versterken (Snoek, 2019).

Gevolg: patronen in scholen

Wat we hierboven probeerden te schetsen heeft betrekking op de structuren waar leraren zich in bewegen. Een structuur waarin leraren veelal alleen voor de klas staan, waar ze een bevoegdheid voor het leven krijgen en er geen nascholingsverplichting is en waar er geen professionele beroepsgroep is die leraren een collectief professioneel referentiekader biedt. Die structuur roept impliciet telkens weer een hardnekkig statisch en eenzaam beroepsbeeld op: in de mentale modellen die leraren soms hanteren, in de lay-out van schoolgebouwen en klaslokalen, in de organisatiestructuren van scholen, in het denken van politici en beleidsmakers, in de impliciete uitgangspunten bij sommige onderwijsonderzoek en in de curricula en structuur van lerarenopleidingen. De samenhang tussen al die factoren kan dus leiden tot hardnekkige patronen, waarbij verschillende elementen invloed op elkaar hebben in een reeks van zichzelf versterkende oorzaak-gevolgrelaties. Die elkaar beïnvloedende factoren zorgen dat het veranderen van bestaande patronen weerbarstig en complex is. Het gevolg daarvan op culturen in scholen is niemands 'schuld'. In de causale diagrammen laten we zien hoe systemen en structuren gedrag oproepen dat zichzelf in stand houdt en bevestigt. Een belangrijk kenmerk van de causale diagrammen is daarom het 'ontschuldigende' karakter: ze leggen niet de schuld bij één bepaalde actor (de leraar of schoolleider), maar laten juist zien hoe door de context en structuur er patronen ontstaan in hoe mensen op elkaar reageren. Als je dat patroon wilt doorbreken gaat het niet om de verandering van één actor, maar vraagt het iets van alle actoren. Daarmee kan het bijdragen aan empathie voor elkaars rol en gedrag: het verklaart waarom mensen reageren zoals ze reageren: omdat de omstandigheden daartoe uitnodigen. Dat kan de basis zijn voor een open en veilig gesprek. Tegelijk is het ontschuldigende karakter van de diagrammen geen excuus om niks te doen. Ze nodigen juist uit om in gesprek te gaan over vragen zoals: 'Geldt dit ook voor ons? Hebben we hier last van? Wat is er nodig om het patroon te veranderen? En wat heeft ieder van ons dan te doen?'.

Patroonkennis en de rol van lerarenopleidingen

We hebben hierboven proberen aan te geven waarom het belangrijk is dat lerarenopleiders zich bewust zijn hoe patronen binnen het beroep van leraar de beroepsbeelden van opleiders en het (verborgen) curriculum van de

lerarenopleiding kunnen beïnvloeden, en hoe deze patronen de beroepsbeelden van studenten kunnen beïnvloeden. Dat betekent dat 'patroonkennis' – de vaardigheid om patronen in scholen of lerarenopleidingen te herkennen en te doorgronden hoe die ontstaan uit systemen en structuren rond het beroep van leraar – een belangrijke kwaliteit binnen teams van lerarenopleiders moet zijn. Als die kennis aanwezig is, kunnen ze dat ook gebruiken om met studenten het gesprek te voeren over systemen en structuren in scholen en hoe die invloed hebben op de cultuur waarin leraren in (stage)scholen (meer of minder) samen werken. Die patroonkennis kan ook ingezet worden om – bijvoorbeeld in de context van post-initiële masteropleidingen – patroonkennis te ontwikkelen bij leraren zelf, zodat zij samen met collega's binnen hun school patronen kunnen herkennen, visualiseren, problematiseren en aanpakken. Patroonkennis kan ook een rol spelen bij het Samen Opleiden. De geschetste patronen in scholen kunnen immers grote invloed hebben op de kwaliteit van de leeromgeving en het leerklimaat van (opleidings)scholen waar studenten en afgestudeerden van de lerarenopleidingen in terecht komen. Dat maakt aandacht voor deze patronen een belangrijk element van samen opleiden en professionaliseren. Schoolopleiders en instituutsopleiders zullen patronen in hun school en opleiding moeten kunnen herkennen en bespreekbaar kunnen maken, om zo bij te dragen aan een rijke en inspirerende leeromgeving voor aankomende, startende en ervaren leraren.

Naar een collaboratief en dynamisch beroepsbeeld

Op allerlei plekken spannen leraren, scholen en lerarenopleidingen zich in om het beeld van een geïsoleerde leraar die zijn leven lang dag in dag uit hetzelfde doet tegen te gaan. Die inspanningen worden gedreven door de behoefte aan een meer collaboratief en dynamisch beroepsbeeld. Zo'n collaboratief en dynamisch beroepsbeeld is van belang omdat het het beroep aantrekkelijker en minder zwaar maakt en het de kwaliteit van het onderwijs ten goede kan komen. Kern van zo'n collaboratief en dynamisch beroepsbeeld is dat goed onderwijs niet tot stand komt door goede leraren, maar door goede lerarenteams. Teams die zich laten leiden door een gezamenlijke opdracht, die elkaar uitdagen, scherp houden, ondersteunen en aanvullen, juist ook in het lesgeven. Teams die op een holistische wijze kijken naar de ontwikkeling van kinderen en hoe zij over de jaren heen gezamenlijk kinderen toerusten, oriëntatie bieden en aansporen tot volwassen zelfstandigheid (Biesta, tijdens de ResearchEd2024). Om zo'n meer collaboratief en dynamisch beroepsbeeld leidend te laten zijn in de beeldvorming bij leraren, schoolleiders, besturen, politiek, ouders, (aankomende) studenten aan de lerarenopleidingen, lerarenopleiders en de bredere samenleving, is echter meer nodig dan het op papier zetten van een nieuw beroepsbeeld, en meer dan

individuele rolmodellen of kleinschalige projecten in de samenwerking tussen leraren en lerarenopleiders. Door systemen en structuren te identificeren binnen zowel scholen als lerarenopleidingen die een collaboratief en dynamisch beroepsbeeld in de weg zitten kunnen belemmerende patronen herkend, gevisualiseerd, geproblematiseerd en aangepakt worden. Het beeld dat goed onderwijs niet tot stand komt door goede leraren, maar door goede lerarenteams kan tenslotte aanleiding zijn om heel goed te kijken naar de inhoud en vorm van het curriculum binnen lerarenopleidingen, en kritisch te evalueren waar en hoe inhouden, didactiek en werkvormen juist een individueel en statisch beeld van het beroep of juist een dynamisch, collectief en teamgericht karakter oproepen en versterken.

Auteurs

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de HvA. Hij houdt zich bezig met vraagstukken rond het beroep van leraar met speciale aandacht voor de professionele ontwikkeling van leraren gedurende het continuüm van opleiding, inductie en verdere loopbaanontwikkeling.

m.snoek@hva.nl

Ina Cijvat is onderzoeker in het Lectoraat Leren & Innoveren bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de HvA en docent binnen de Masteropleidingen. Zij houdt zich bezig met vraagstukken rond innovatie, implementatie en de toerusting van professionals, met een focus op het leren van leraren in de klas en school.

c.c.cijvat@hva.nl

Referenties

AOb, CNV Onderwijs, FvOv, BVMBO & Platform VVVO (2024). *Beroepsbeeld Leraar po, (v)so, vo, mbo*. www.beroepsbeeldleraar.nl.

Bahlmann, M., Eustatia, B., & Pillen-Warmerdam, D. (2018). *Optimale inrichting van lerarenopleidingen. Resultaten van een vignette- en motievenonderzoek onder havisten, vwo'ers en mbo-4 studenten*. Leiden, The Netherlands: Qompas.

Bala, B. K., Arshad, F. M., Noh, K. M., (2017). Causal loop diagrams. In: B.K. Bala, F.M. Arshad, & K. Noh (Red.). *System dynamics: modelling and simulation*, 37-51. Springer.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/3024588/Beijaard2009.pdf>
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., and Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In: L. Darling-Hammond, & J. Bransford, (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 40-87, Jossey-Bass.
- Cassidy, R., Borghi, J., Rwashana Semwanga, A., Binyaruka, P., Singh, N.S., & Blanchet, K. (2022). How to do (or not to do)... using causal loop diagrams for health system research in low and middle-income settings. *Health Policy and Planning*, 37, 1328–1336.
- Cijvat, I., Knol, D., Mulders, H., Reinders, E., & Vernooy, K. (2014). *Duurzame schoolontwikkeling*. Pica Onderwijs-management.
- Forrester J. W. (1968). *Principles of system dynamics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond, & J. Bransford, (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. 358-389.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf
- Koffeman, A.H. (2021). *Sources for learning. Understanding the role of context in teacher professional learning*. Doctoral thesis. UCL Institute of Education.
https://www.researchgate.net/publication/351087792_Sources_for_Learning_Understanding_the_Role_of_Context_in_Teacher_Professional_Learning

Koffeman, A., Cijvat, I., & Snoek, M. (i.p.). Exploring collaborative teacher development through the use of causal loop diagrams.

Lips, K (2024). LinkedIn post Leerkracht een eenzaam beroep.

https://www.linkedin.com/posts/katy-lips-599937b3_leerkracht-een-eenzaam-beroep-zeven-uren-activity-7196201173752643584-tS-8

Rijpma, J. (2024). Leraren, ga bij elkaar in de klas kijken en geef elkaar feedback. *NRC*, 2 mei 2024.

Salmon, P. M., Stanton, N. A., Walker, G. H., Hulme, A., Goode, N., Thompson, J., & Read, G. J. (2022). Causal loop diagrams (CLDs). In: P.M. Salmon, N.A. Stanton, G.H. Walker, A. Hulme, N. Goode, J. Thompson, & G.J. Read, *Handbook of Systems Thinking Methods*, 157-180. CRC Press.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Smith, B., & Guman, E. (1999). et. al. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organisations*. New York: Doubleday/Currency.

Snoek, M. (2017). Doorlopende Lijn leraar voortgezet onderwijs. Startnotitie t.b.v. een ontwerptweedaagse Beroepsbeeld VO-Raad, VH, UNL & vakbonden op 21 en 22 juni 2017. Interne notitie.

Snoek, M. (2019). Over de professionele identiteit van de leraar. *Van 12 tot 18, nov. 2019*, 12-13. <https://van12tot18.nl/artikelen/over-de-professionele-identiteit-van-de-leraar>

Snoek, M., Crasborn, F., & Oldenboom, B. (2024). Balanceren tussen Courage en Care: omgaan met paradoxen bij de vernieuwing van lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45(3), 183-201. <https://registratiesite.brlo.nl/home/nl-nl/shop/media/item/1794/balanceren-tussen-courage-en-care>

Snoek, M., & van Tartwijk, J. (2023). Geen eindpunt, maar een startpunt. *THEMA: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 2023(5), 31-35.

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.

Snoek, M.; de Wit, B.; Dengerink, J.; van der Wolk, W.; van Eldik, S. & Wirtz, N. (2017). *Beroepsbeeld voor de leraar*. www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl.

Van Beelen-Slijper, J., Biemans, P., Van Harn, R., Sjoer, E., & Verstegen, P. (2021). *De kracht van verbinding! Module 1. Van ladder naar klimrek: Over keuzeprocessen en beroepsbeelden (Module 1)*. Den Haag: Hogeschool Inholland.

<https://www.inholland.nl/onderzoek/publicaties/de-kracht-van-verbinding-module-1/>

Van Middelkoop, D. (2022). *Samen goed werken. Pleidooi voor een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap. Lectorale rede*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. https://pure.hva.nl/ws/files/24989560/Samen_goed_werken.pdf

Vermaak, H. (2007). Working interactively with causal loop diagrams: intervention choices and paradoxes in practical applications. In: J. Boonstra, & L. de Caluwé, (Red.). *Intervening and changing: Looking for meaning in interactions*. West Sussex: Wiley, 175-94.

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 *adequaet* was overeenkomstig

¹ Ministerie van OCW, 2017. Te raadplegen op: <https://zoek.officiëlebekeendmakingen.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>

Praktijkvoorbeeld

Spanning op het beroep van leraar: de bijvangst bij de totstandkoming van het beroepsbeeld

*Iselien Nabben, Marieke Jansma, Emma Steenbergen, Faduma Mukhtar en Daniëlla van 't Erve
(Kennisland en Algemene Onderwijsbond)*

Voorwoord van de redactie bij dit artikel:

In dit themanummer draait het om beroepsbeelden van leraren. De ontwikkeling van een beroepsbeeld roept vaak veel op bij leraren zelf, het gaat immers om de essentie van je vak. Onderstaand artikel geeft een inkijkje in de bijvangst van het onderzoek dat heeft geleid tot het in 2024 gepubliceerde en sector overstijgende beroepsbeeld van de leraar in het primair onderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs, voorgezet onderwijs (secundair onderwijs) en het middelbaar beroepsonderwijs. Het gaat hier bijvoorbeeld om de reacties van externen zoals opleiders, onderzoekers en beleidsmakers op het beroepsbeeld, ofwel op wat leraren zelf vinden dat hun beroep inhoudt. Maar het gaat ook over wat leraren zelf zeggen over wat hun beroep zou moeten zijn. Deze reacties geven spanningen tussen opvattingen van leraren, opleiders en beleidsmakers over het beroepsbeeld van leraren weer. Deze spanningen zijn verzameld als een soort bijvangst bij de ontwikkeling van het beroepsbeeld zelf. Er is geen systematisch onderzoek naar gedaan en de betrokken organisaties waren hier aanvankelijk ook niet op gericht. Toch vinden we als redactie een inkijkje in deze bijvangst belangrijk. Het levert namelijk een waardevolle bijdrage aan de gesprekken tussen opleidingen, werkveld en beleidsmakers over het beroepsbeeld en wat dit betekent voor het opleiden van aanstaande leraren. Het artikel wijkt daardoor af van de standaard formats in het Velon Tijdschrift. De aanbevelingen voor leraren en lerarenopleiders geven een eerste aanzet voor verdere dialoog. Daar willen we als Tijdschrift graag de aanzet voor geven.

Samenvatting

Voorjaar 2024 is het beroepsbeeld van de leraar in het po, so, vo en mbo gepubliceerd. Voor het eerst is er een sectoroverstijgend beroepsbeeld van de leraar beschreven én voor het eerst is er een beroepsbeeld geschreven vanuit leraren in opdracht van de gezamenlijke lerarenorganisaties: AOb, CNV, FvOv, BVMBO en het Platform VVVO. Het beroepsbeeld ligt er en is positief ontvangen. Het was een boeiend proces om tot het product te komen dat er nu ligt. Maar minstens zo boeiend waren

de gesprekken die we hebben gevoerd en de input die we op andere manieren hebben ontvangen. Zowel van leraren als van andere belanghebbenden in het onderwijs. Hierbij waren de lerarenopleiders een belangrijke partij. Het heeft ons waardevolle input opgeleverd voor het beroepsbeeld zelf maar het heeft ook een beeld geschetst van waar het wringt. Niet op alle vlakken liggen leraren, lerarenopleiders, werkgevers en andere belanghebbenden op één lijn. Naast het beroepsbeeld hebben we daarom ook een rapportage opgeleverd met onze 'bijvangst'. Het geeft inzicht, maar biedt ook stof voor gesprek. In dit artikel beschrijven we graag de belangrijkste bevindingen van deze 'bijvangst' en sluiten we af met een aantal aanbevelingen die met name gericht zijn op het opleiden van leraren.

Het proces

De lerarenorganisaties namen het initiatief om het Beroepsbeeld leraar op te stellen nadat Merel van Vroonhoven in haar advies over het lerarentekort in 2020 constateerde dat een gedeeld beroepsbeeld ontbreekt. *“Het was een spannend proces om met z'n allen tot één beeld te komen, maar ik vind het heel mooi dat dat gelukt is”,* vertelt AOb-bestuurder Thijs Roovers. *“Het is een ontzettend goede weergave van ons vak geworden, helemaal gemaakt door en voor collega's.”* – Thijs Roovers, leraar en bestuurder AOb.



Leraren Wim Caspers, John Brewster, Inke Wenting overhandigen het Beroepsbeeld Leraar aan Inge Vossenaar, de directeur-generaal Funderend Onderwijs bij het ministerie van OCW. Foto: Eveline van Egdom

Het beroepsbeeld beschrijft het beroep van leraren die onderwijs verzorgen voor leerlingen en studenten in het primair onderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs,

voortgezet onderwijs (secundair onderwijs) en het middelbaar beroepsonderwijs. Het geeft duidelijkheid over wat de leraar ziet als kerntaken. En over hoe de leraar diens professionele identiteit ziet en definieert, welke ontwikkelmogelijkheden en ontwikkelpaden het beroep kent en waar het beroep van leraar in verschillende onderwijstypes en bij diverse doelgroepen verschilt. Het beroepsbeeld is een aanvulling op de al bestaande sector- en vakspecifieke beroepsbeelden en is dus sector- en vakoverstijgend. *“Het laat echt zien wat er allemaal bij komt kijken om goed les te geven”,* vertelt Silvia Overkamp, mbo-docent en lid van de ondernemingsraad op Yuverta in Den Bosch. Ze startte veertien jaar geleden als zij-instromer. *“Mijn beeld van het docentschap klopte helemaal niet, het is zoveel meer dan lesgeven of het contact met studenten alleen. Zeker in het mbo moet je bijvoorbeeld ook zelf veel lesmateriaal ontwikkelen samen met bedrijven en dus contact onderhouden met de praktijk. Dat staat mooi omschreven in het beroepsbeeld.”*

In totaal zijn er zo’n 6.000 leraren betrokken geweest bij de totstandkoming van het beroepsbeeld. Onder leiding van Kennisland namen zij door heel Nederland deel aan enquêtes, brainstormsessies, dialogen of een denktank. Deze denktank bestond uit veertien leraren uit alle relevante sectoren en vervulde een cruciale rol in het analyseren, structureren en duiden van de opgehaalde data en het schrijven van de teksten van het beroepsbeeld. Het beroepsbeeld benadrukt wat leraren gemeen hebben en geeft inzicht in de veelzijdigheid, waarde en diepgang van het leraarschap. In het kader staat een beknopte samenvatting van het beroepsbeeld.

Samenvatting Beroepsbeeld Leraar

Bekijk het Beroepsbeeld Leraar op www.beroepsbeeldleraar.nl

De essentie van het beroep omschrijven leraren als:

- De leraar draagt kennis en vaardigheden over aan leerlingen/studenten
- De leraar is een expert in het omgaan met leerlingen/studenten
- De leraar zorgt voor een veilige en stimulerende plek om te leren

Om de bovenstaande kerntaken succesvol uit te voeren, heeft de leraar de volgende kennis, vaardigheden en houding nodig:

- De leraar heeft de vaardigheid om diverse rollen te vervullen
- De leraar is deskundig, empathisch, creatief en flexibel
- De leraar handelt ethisch en verantwoordelijk
- De leraar is een professional in een team
- De leraar is onderdeel van verschillende netwerken

De ontwikkeling van de leraar groeit door professionele ontwikkeling.

Samenwerking tussen leraren verrijkt professionele groei. Het Beroepsbeeld beschrijft de ontwikkeling van een startbekwame leraar naar expertniveau.

Naast de gedeelde aspecten kent het beroep van de leraar ook verschillen per sector. In het po is de leraar verantwoordelijk voor één groep, en besteedt bijvoorbeeld veel aandacht aan een vertrouwensband met leerlingen. In het (v)so en op praktijkscholen ligt meer nadruk op de pedagogische kwaliteiten en in het vo meer op het belang van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. Het mbo is gericht op het voorbereiden van studenten op hun toekomstige loopbaan in het beroepenveld.

Spanning tussen wat het beroep is en zou moeten zijn

Het Beroepsbeeld Leraar geeft een reëel beeld van het beroep zoals het nu is. Tegelijkertijd geven de opgehaalde data ook een spanning weer tussen wat het beroep *is* en wat het *zou moeten zijn*. Leraren hebben aangegeven waar zij tegenaan lopen bij de uitoefening van hun beroep en welke ontwikkelingen en activiteiten zij als verstorend of afleidend ervaren. Dit zijn zaken die niet in het beroepsbeeld terecht zijn gekomen, maar wel van wezenlijk belang voor de ontwikkeling van het beroep. Want ook de frustraties, teleurstellingen of twijfels van leraren zijn belangrijke signalen voor de huidige staat en status van het beroep leraar.

Leraren ervaren tijdsdruk

Het thema 'tijdsdruk' wordt vaak genoemd. De oorzaak daarvan is niet eenduidig. Het tekort aan leraren en onderwijsprofessionals is een belangrijke oorzaak, maar vaak worden ook de overdaad aan administratie genoemd, de toenemende aandacht voor individuele leerlingen en studenten en de extra taken zoals het begeleiden van excursies en het organiseren van bijvoorbeeld sportactiviteiten. Het gevolg is dat leraren te weinig tijd ervaren voor het goed voorbereiden en evalueren van lessen. Er is behoefte aan meer tijd en ruimte om zelf (of samen met anderen) lessen te ontwikkelen, nieuwe lessen vorm te geven en op die manier minder afhankelijk te zijn van aangeboden en sturende (les-)methoden. De leraren die het lukt om ruimte te maken voor voorbereiding en ontwikkeling, vinden daarnaast dat die inzet (en het resultaat ervan) te weinig wordt beloond.

Weinig ruimte voor en inspraak in professionele ontwikkeling

Hoewel leraren de behoefte aan voldoende tijd voor scholing en specialisatie benadrukken, wordt er vanuit de werkgevers te weinig ruimte gemaakt voor deze essentiële professionele ontwikkeling. Leraren ervaren dat het kwalitatief versterken van hun professionaliteit voor de klas, waarbij hun takenpakket niet verandert, maar zij dat wel beter kunnen uitvoeren, niet voldoende wordt gewaardeerd binnen hun onderwijsinstelling. Dit wordt versterkt door een gebrek aan ondersteuning in de vorm van vrijstelling van lesgevende taken tijdens scholingsperioden, financiële steun voor scholingskosten en bemoediging vanuit het schoolbestuur en leidinggevenden. Dit zijn sleutelfactoren die belangrijk zijn voor hun ontwikkeltraject. Opvallend is dat 'verplicht vergaderen' en deelnemen aan 'verplichte studiedagen' vaak worden ervaren als belastend en niet bij het beroep horend. Leraren noemen dat de inhoud van algemene studiedagen en verplichte vergaderingen vaak niet relevant (genoeg) is en zodoende een verspilling van werktijd. Dit heeft volgens de leraren vaak te maken met dat deze studiedagen worden georganiseerd zonder inspraak van leraren, waarbij het bestuur van de school de agenda grotendeels bepaalt. Leraren krijgen hierdoor het gevoel dat hun wensen en behoeften niet voldoende aan bod komen, wat bijdraagt aan het gevoel van overbelasting.

Gebrek aan vertrouwen

Leraren hebben het gevoel dat het management of het bestuur hen niet vertrouwt of hun professionaliteit in twijfel trekt. Sommige leraren vinden dat leidinggevenden niet genoeg interesse tonen in, of redeneren vanuit de praktijk van het leraarschap of ze tonen te weinig betrokkenheid bij het beroep van de leraar. Op hun beurt storen leraren zich aan het gebrek aan visie vanuit het management of bestuur. Aan de andere kant ervaren sommige leraren het benadrukken van een visie en doelen juist als onnodige extra werkbelasting en

als afleidend van de kerntaken. Ook geven leraren aan zelf een ander beeld te hebben van wat het beroep inhoudt dan hun leidinggevenden. Bepaalde initiatieven vanuit het management, maar ook vanuit de overheid en toezichthouders, leiden volgens leraren vaak tot overbelasting of ten minste extra belasting. Bijvoorbeeld het verplichten van deelname aan werkgroepen of andere verplichtingen die afwijken van lesgeven en voor de klas staan. Het is niet altijd duidelijk wat de toegevoegde waarde van deze initiatieven is, of de veronderstelde toegevoegde waarde wordt betwijfeld. Deze aspecten voeden het gemis aan vertrouwen vanuit beide kanten.

Taken die niet bij het beroep horen

Leraren ervaren sommige taken als werkdrukverhogend en afleidend van het beroep van een bevoegd leraar. De type taken die genoemd worden zijn administratieve werkzaamheden of verplichtingen vanuit vastgelegde regels of procedures. Voorbeelden zijn het (moeten) bijhouden van leerlingvolgsystemen, het organiseren van roostering, registratie van zieken en laatkomers en communicatie hierover met ouders/verzorgers. In gesprekken met leraren wordt dit ook weer genuanceerd; leraren begrijpen dat het beroep ook administratieve aspecten heeft, maar wat veel leraren betreft vraagt het op dit moment te veel aandacht gedurende de werkdag. In het primair onderwijs worden schoonmaak-, opruim- en reparatiewerkzaamheden genoemd als taken die leraren wel uitvoeren, maar die niet bij hun beroep horen.

Ambigüiteit in de verhouding tot ouders/verzorgers

Een deel van de leraren vindt de veelvuldige interactie met ouders/verzorgers die nu van leraren gevraagd wordt niet bij het beroep horen. In het primair onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs wordt contact en overleg met ouders/verzorgers meer als een vanzelfsprekend onderdeel van het beroep gezien. Wel geven leraren uit verschillende sectoren aan dat ze soms overvraagd worden door veeleisende ouders/verzorgers, die zich inhoudelijk bemoeien met de opleiding van hun kind. Daarbij voelen leraren dat hun professionaliteit in twijfel wordt getrokken. Ook voelen leraren zich niet altijd gesteund door het management of het bestuur wanneer zij ouders/verzorgers begrenzen of vanuit hun rol als leraar keuzes maken waar ouders/verzorgers het niet mee eens zijn.

Onderwijs vraagt steeds meer maatwerk (passend onderwijs)

Een leraar krijgt steeds vaker te maken met leerlingen met een specifieke leer- en/of zorgbehoefte die aanvullende ondersteuning nodig hebben. Leraren ondersteunen het leerproces van deze leerlingen graag, maar zijn kritisch over de hoeveelheid aandacht die dit vraagt ten opzichte van de begeleiding van de overige leerlingen of aandacht voor de groep of klas als geheel. Ook zijn leraren niet altijd toegerust om deze leerlingen op een verantwoorde manier te

begeleiden. Bijvoorbeeld omdat de specifieke behoeften van een leerling vragen om verregaande sociaal-psychologische kennis en vaardigheden, of om kennis van specifieke leer- of lesmethoden.

Verschil tussen het beeld dat leraren zelf hebben en hoe belanghebbenden het beroep graag zien

Leraren kijken zelf anders aan tegen hun *maatschappelijke taak* of opdracht dan externe belanghebbenden, zoals wetenschappers, lerarenopleiders, beleidsmakers en werkgevers. Volgens belanghebbenden gaat het beroep van de leraar veel verder dan 'het handelen in de klas'. Belanghebbenden benadrukken de maatschappelijke en publieke rol van leraren. Leraren zouden – volgens hen – meer bezig moeten zijn met onderwijsvernieuwing, domeinoverstijgend samenwerken en nieuwe vakken integreren in het onderwijs. Daarnaast zouden leraren meer een 'publieke opdracht' hebben. Leraren zien zelf wel hun maatschappelijke rol, maar willen die juist begrenzen. Ze voelen dat de uitbreiding van hun verantwoordelijkheden buiten het klaslokaal hun kernopdracht – onderwijzen en ondersteunen van leerlingen in hun ontwikkeling – kan ondermijnen. Alhoewel het belang van leraren in het vormen van kritisch denkende burgers onbetwist is, worstelen velen met de verwachting dat zij maatschappelijke vraagstukken die de klas in komen ook nog het hoofd moeten bieden. Dit spanningsveld creëert de behoefte aan een duidelijke afbakening van verantwoordelijkheden en ondersteuning.

Belanghebbenden zijn verrast door de nadruk die leraren leggen op de individuele kerntaken. Leraren beamen het belang van samenwerking en leren van elkaar, maar leggen relatief meer nadruk op de *autonomie van de individuele leraar* dan op de autonomie van de beroepsgroep of het schoolteam. Leraren zien het beroep zelf niet per se als een collectieve inzet, maar zien wel het belang van samenwerken en met en van elkaar leren. Wetenschappers en onderwijsdeskundigen zien de toegevoegde waarde van collectieve autonomie voor de kwaliteit van het onderwijs en meer eigenaarschap bij leraren. Leraren redeneren vanuit hun eigen motivatie, kracht, vakinhoud, specifieke talent of interesse en benadrukken van daaruit het belang van individuele autonomie. Daarnaast zien leraren het belang van autonoom kunnen handelen, omdat 'niet alles meer lukt' vanwege de tijdsdruk. Als leraar moet je zelf keuzes kunnen maken en kunnen handelen naar eigen welbevinden.

Belanghebbenden missen de *toekomstgerichtheid* in het beroepsbeeld van de leraar. De aandacht voor innovatie komt in het beroepsbeeld niet echt aan de orde. Leraren verschillen hierover onderling sterk van mening. Vanuit het perspectief van leraren is het echter niet vreemd dat het beroep in essentie niet verandert en dat zij vooral de veranderingen 'het hoofd moeten bieden' om nog aan voldoende tijd te komen om goed onderwijs aan te bieden. Leraren zien wel dat zij zelf steeds moeten blijven handelen 'in de geest van de tijd'. Bijvoorbeeld

leren goed gebruik te maken van digitalisering en actualiteit in de lessen een plek geven. Maar de kern van het beroep blijft onveranderd.

Aanbevelingen aan leraren en lerarenopleiders

Als procesbegeleider heeft Kennisland een aantal aanbevelingen voor diverse betrokkenen om het beroep van de leraar aantrekkelijker te maken of om elementen of knelpunten van het beroep te onderzoeken.

Leraren:

Praat met elkaar over hoe je als beroepsgroep de rol van de leraar in het onderwijs vormgeeft en beschermt. Gebruik het Beroepsbeeld Leraar om dit gesprek te voeren. Organiseer in je school, scholengemeenschap of regio een continue dialoog over het beroep van de leraar. Over hoe je het beroep met elkaar vormgeeft, hoe het verandert en hoe je samen een duidelijk beeld van het beroep overbrengt op werkgevers, opleiders, onderzoekers en de samenleving als geheel. Leraren lijken het gewend te zijn om met elkaar over hun leerlingen te praten, maar minder over elkaars vaardigheden en professionele ontwikkeling en hoe je als beroepsgroep samen naar de invulling van het beroep kijkt.

Lerarenopleiders:

Met name de pedagogische en didactische aspecten van het leraarschap kunnen meer aandacht krijgen in de opleidingen volgens leraren. Dat leraar zijn zoveel meer is dan kennis en vaardigheden overbrengen, is nog steeds niet voor alle leraren goed genoeg te behappen als ze de lerarenopleiding uit komen. Bijvoorbeeld klassenmanagement is iets wat leraren pas écht ervaren als ze zelfstandig voor de klas staan. Ook benoemen leraren dat het lesgeven aan verschillende doelgroepen specialistische kwaliteiten en competenties vraagt. Meer aandacht daarvoor in de opleiding helpt leraren beter onderwijs te geven aan verschillende doelgroepen, beter voorbereid te zijn op het lesgeven aan deze doelgroepen en betere keuzes te maken voor vervolgopleidingen, sectoren of specifieke doelgroepen. Leraren geven ook aan dat ze aandacht voor de leraar als professional binnen een beroepsgroep missen in de opleiding. Ze missen onderwerpen zoals het omgaan en samenwerken met ouders/verzorgers en bestuurs-, organisatie- en veranderkundige competenties die nodig zijn om mede verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor landelijk- en schoolbeleid en de bedrijfsvoering op schoolniveau. Hoe je als leraren onderling reflecteert op het beeld van de leraar in het onderwijs. Hoe je samen feedback, ontwikkeling en professionele groei organiseert als beroepsgroep gedurende je loopbaan. Dat deel kan versterkt worden in de opleiding.

Het beroepsbeeld leraar biedt handvatten voor lerarenopleiders

Voor lerarenopleiders kan het beroepsbeeld een realiteitscheck zijn, niet alleen om wat er in het beroepsbeeld leraar staat over kerntaken, professionele identiteit, ontwikkelingspaden en verschillende profielen ten aanzien van verschillende onderwijstypen. Juist wat er niet in staat of wat men tussen de regels door leest geeft de opleidingen de mogelijkheden om hun eigen curriculum en bekwaamheidseisen onder de loep te nemen. Bijvoorbeeld; hoe worden aspirant leraren voorbereid op de context waarin ze moeten gaan werken? Dat betreft de dynamiek van een schoolorganisatie, maar ook de maatschappelijke context. Met andere woorden, de leraar geeft niet alleen maar les, maar is tevens veranderaar, vernieuwer en werkt in teamverband aan de uitdagingen waar het onderwijs voor staat.

Dialoog over het beroep van de leraar

Nu het beroepsbeeld er ligt, is het de vraag wat we ermee gaan doen. Het beroepsbeeld wordt door de lerarenorganisaties nu gebruikt als belangrijke basis bij de herijking van de bekwaamheidseisen. Maar het biedt veel meer mogelijkheden. Het beroepsbeeld zelf is een mooi document om met elkaar het gesprek over het beroep van leraar aan te gaan. Welke mogelijkheden biedt het? Wat dienen we verder met elkaar in te vullen? Waar ben je het wel of juist niet mee eens en waarom? Hoe helpt dit ons om het beroep van leraar steviger neer te zetten? Daar beraden de lerarenorganisaties zich nu op. Daarnaast hopen we dat het document, maar ook de in dit artikel genoemde verschillen tussen wat het beroep is en wat het zou moeten zijn, leidt tot een gesprek tussen praktijkopleiders en instituutopleiders waarin zij kunnen onderzoeken of het verschil tussen de realiteit en het gewenste of noodzakelijke toekomstbeeld vraagt om aandacht en ontwikkeling voor de lerarenopleidingen. En, net als in het proces zelf, blijven we daarvoor ook graag met lerarenopleiders en andere belanghebbenden in contact.

Auteurs

Iselien Nabben is senior adviseur en projectleider sociale innovatie bij Kennisland. Ze heeft ruime ervaring met het faciliteren van dynamische en inclusieve analyses van data, samen met betrokkenen in het onderwijs. Iselien houdt zich bezig met het versterken van het lerend- en verandervermogen van organisaties en mensen middels leertrajecten en actieonderzoek.

in@kl.nl

Marieke Jansma sinds 2018 senior beleidsmedewerker onderwijs en coördinator onderwijsbeleid bij de Algemene Onderwijsbond. Belangrijkste dossiers zijn bevoegdheden (Lid Landelijke Werkgroep Bevoegdheden), beroepsbeeld, bekwaamheidseisen, curriculum, opleiden, lerarentekort en

onderwijstijd. Emma Steenbergen (es@kl.nl) is adviseur maatschappelijke vernieuwing bij Kennisland. Haar rol is het ontwerpen van programma's waarbinnen betrokkenen gezamenlijk oplossingen vinden voor complexe maatschappelijke vraagstukken.

mjansma@aob.nl

Emma Steenbergen is adviseur maatschappelijke vernieuwing bij Kennisland. Haar rol is het ontwerpen van programma's waarbinnen betrokkenen gezamenlijk oplossingen vinden voor complexe maatschappelijke vraagstukken. Samen met Iselien en Faduma ontwierp zij het plan hoe leraren tot hun beroepsbeeld konden komen en gaf hier uitvoering aan samen met de betrokken lerarenorganisaties.

es@kl.nl

Faduma Mukhtar is adviseur maatschappelijke vernieuwing bij Kennisland. Ze heeft ervaring als docent, onderzoeker en trainer in de domeinen onderwijs en zorg.

fm@kl.nl

Daniëlla van 't Erve is journalist bij het Onderwijsblad van de AOb.

Praktijkvoorbeeld

Hoe positioneren we samen een academische leerkracht in het basisonderwijs?

Zita Albion (Universiteit Utrecht) en Astrid de Regt (Hogeschool Utrecht)

Samenvatting

In het Voortgezet Onderwijs werken van oudsher academische leraren, maar in het primair onderwijs zijn leerkrachten met een academische achtergrond nagenoeg onzichtbaar. Dat roept de vraag op of een academische leerkracht in het basisonderwijs zich onderscheidt van diens collega's en zo ja, wat dat kan betekenen? Binnen het partnerschap Samen Opleiden van academische leraren voor het primair onderwijs hebben we getracht een beroepsbeeld te ontwerpen dat hierop een antwoord geeft. In onze praktijk richten we ons op de leerkracht die tevens onderwijswetenschapper is. Maar onze zoektocht naar het benutten van het potentieel van academische leerkrachten kan in bredere zin ook van betekenis zijn voor het opleiden, begeleiden en positioneren van andere academici in het primair onderwijs.

Aanleiding

De aspirant opleidingsschool Samen opleiden van academische leraren is een partnerschap tussen twee opleidingsinstituten (Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht) en 12 schoolbesturen uit midden Nederland. Dit partnerschap richt zich op het opleiden en begeleiden van studenten die de opleiding tot Academische Leerkracht Primair Onderwijs (ALPO) in Utrecht volgen. De opleiding is een vierjarige bacheloropleiding waarmee de studenten twee diploma's behalen: een HBO bachelor Leerkracht basisonderwijs (uitgegeven door de Hogeschool Utrecht) en een universitaire bachelor Onderwijswetenschappen (uitgegeven voor de Universiteit Utrecht). Aan de oprichting van dit partnerschap liggen twee maatschappelijke problemen ten grondslag:

- 1) Onderzoek en praktijk weten elkaar nog slecht te vinden in het primair onderwijs.
- 2) Academisch opgeleide leerkrachten hebben moeite om een duurzame passende plek te vinden in de basisscholen.

Het onderliggende uitgangspunt is het opleiden van goed gekwalificeerde leerkrachten die vanuit onderwijskundige kennis en academische vaardigheden een kwaliteitsimpuls kunnen bieden aan het onderwijs.

De kloof tussen theorie en praktijk in onderwijs werd en wordt als groot ervaren. Nog weinig scholen betrekken structureel onderzoek bij hun kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Tegelijkertijd verschaft onderzoek vanwege de complexiteit van klassensituaties en onderwijspraktijken weinig echt sluitende en praktisch uitvoerbare oplossingen voor praktijkproblemen. Leerkrachten ervaren dat ook zo en zijn dan ook weinig geneigd om zich tot onderzoek te wenden als een probleem zich voordoet (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Academisch geschoolde leerkrachten zouden een grote rol kunnen spelen doordat zij juist de vertaling van onderzoek naar de lespraktijk kunnen maken (Verhoef, 2024). Echter uit onderzoek weten we dat de academische leerkrachten die werkzaam zijn in het primair onderwijs, dit veld binnen zeer korte tijd weer verlaten (Coenen et al., 2021). Zij geven aan moeite te hebben om een passende plek te vinden in een omgeving waarin het werken met academisch opgeleiden niet in cultuur en beleid expliciet zichtbaar is (van Kasteren et al., 2022). Zij geven tegelijkertijd aan dat wanneer ze een rol krijgen passend bij hun opleiding, zoals coördinator of lid van een onderzoeksgroep dat dit erg belangrijk is voor hun motivatie en ontwikkeling (Baan, 2023).

In de samenwerking (werkveld en instituten) realiseerden we ons dat er meer aandacht nodig is om deze groep leerkrachten zichtbaarder te maken. We hadden het nodig om met elkaar te praten over het potentieel van academische leerkrachten, waartoe we opleiden en, daaruit voortvloeiend, wat dat vraagt van het opleiden en begeleiden van deze groep in de samenwerking.

We zijn de dialoog gestart om een gezamenlijk beroepsbeeld te ontwikkelen. Hieronder beschrijven we vanuit welke uitgangspunten dit vorm heeft gekregen.

Wat onderscheidt een academische leerkracht van een reguliere leerkracht?

Een academische leerkracht beschikt net als een reguliere leerkracht over een stevige pedagogische en didactische basis. Zij/hij is immers een volledig startbekwame leerkracht basisonderwijs en dat vormt ook diens kerntaak; goed onderwijs geven aan alle kinderen. Uit Doolaard et al. (2018) komt naar voren dat het niet per se betere leerkrachten zijn, een idee dat nog wel eens naar voren komt wanneer getracht wordt om tot een onderscheid te komen.

De academische leerkracht onderscheidt zich wel ten opzichte van diens collega's door hun verworven academische kennis en de kritische, onderzoekende vaardigheden. Dit stelt hen in staat om te contextualiseren en decontextualiseren (Claessens, 2023; Bohle Carbonelle et al, 2014).

Ze nemen de theorie mee naar de context van de school (contextualiseren) en ze zoeken naar passende theorie om het onderwijs in de school samen met hun collega's te verbeteren (decontextualiseren). Dat maakt dat ze bij uitstek een brugfunctie kunnen vervullen tussen de beroepspraktijk enerzijds en de onderzoekspraktijk anderzijds (zie Figuur 1). De wijze waarop hier echter in de praktijk invulling aan wordt gegeven en de mate waarin dit expliciet plaatsvindt, verschilt per bestuur maar soms ook per school binnen een bestuur.



Figuur 1. Overbruggen van onderzoek naar beroepspraktijk en andersom

Naast het bezitten van kennis op meer abstract en conceptueel niveau, is een ander kenmerk van academische leerkrachten dat zij zeer gemotiveerd zijn om meer kennis te vergaren op theoretisch, gedecontextualiseerd niveau. Zij willen begrijpen waarom bepaalde routines in bepaalde situaties wel werken en in andere niet en stellen voortdurend vragen in plaats van zich te fixeren op de eerst mogelijke oplossing. Zij zijn eerder geneigd om naast het ontwikkelen van pedagogisch-didactische routines, te experimenteren met nieuwe handelwijzen. Zij onderscheiden zich ten opzichte van collega's door de ontwikkeling van adaptieve expertise; het vinden van nieuwe oplossingen in een steeds veranderende omgeving (Van Tartwijk et al., 2020).

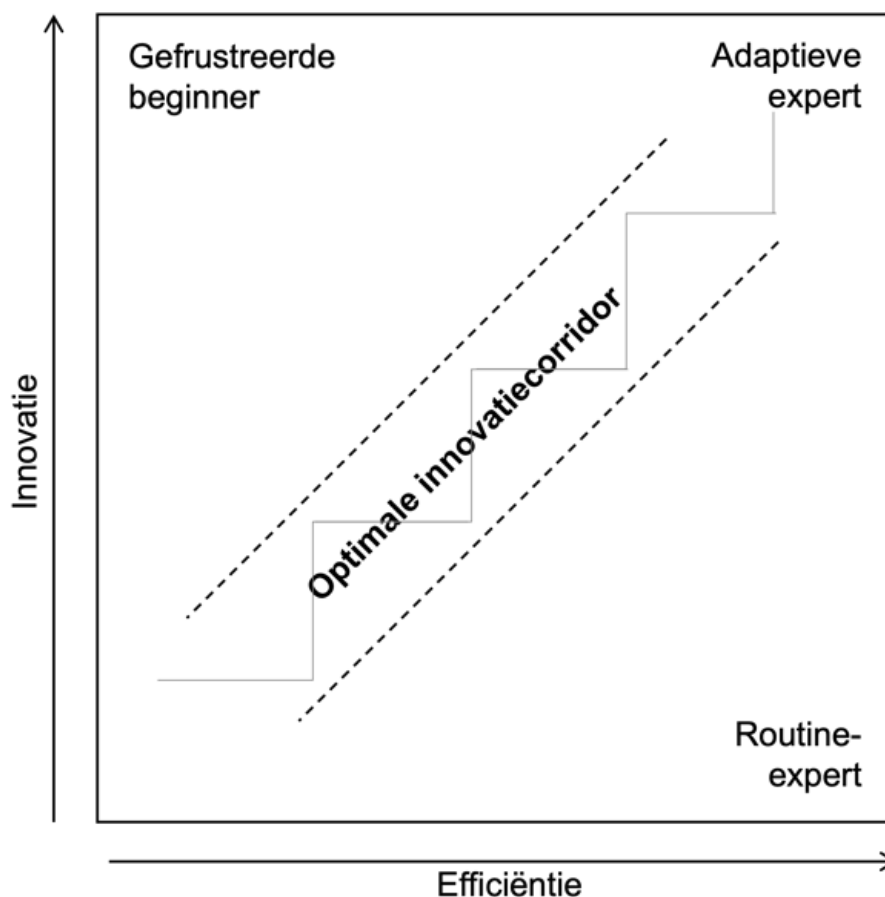
Samengevat: een academische leerkracht heeft vanuit diens academische vorming onderscheidende kwaliteiten op het gebied van contextualiseren en decontextualiseren en door diens intrinsieke motivatie om kritische vragen te stellen ontwikkelt die, naast de pedagogische-didactische routines, ook adaptieve expertise; het vermogen om nieuwe oplossingen te vinden in complexe en veranderende onderwijssituatie.

Inge Rutten, schoolleider Kindcentrum Willibrord Vleuten:

“Als schoolleider wil ik graag de organisatie plat maken en onderwijsontwikkeling vanuit de leerkrachten zelf vormgeven, maar dan wel evidence-informed. Het is dan prettig als mensen al zo werken. Het afgelopen jaar hadden we vierdejaars ALPO-studenten die hun eigen onderzoek voor de opleiding deden, maar ook meededen met een onderzoek dat in een leerteam bij ons op school loopt. Als schoolleider moet je dat faciliteren. Ik ga in gesprek met de kwaliteitscoördinator, de schoolopleider en een leerteam om te zorgen dat in de structuur en afspraken een ALPO-student mee kan doen. Het is goed om als schoolleider ook met deze studenten in gesprek te gaan met de vraag ‘wat heb jij nodig?’. Je moet je er bewust van zijn dat je andere studenten krijgt. Ze zijn analytisch heel goed, maar hun competenties voor de klas zijn wisselend. Dus goed om dit ook met je schoolopleiders te bespreken.”

Wat betekent dit beroepsbeeld voor het opleiden van academische leerkrachten?

Het is vanuit dit beroepsbeeld noodzakelijk om tijdens de opleiding een balans te vinden tussen routinevorming (pedagogisch-didactisch handelen) en de drang naar kennisvergaring op abstract niveau. Academische leerkrachten prefereren een meer op theorie gebaseerde manier van evalueren en analyseren van hun onderwijs. Dat wil echter niet zeggen dat zij niet ook de basisvaardigheden moeten trainen. Zoals gevisualiseerd in Figuur 2, is voor de ontwikkeling van adaptieve expertise een optimale balans tussen routinevorming en innovatie belangrijk (Van Tartwijk, et al, 2020). Dit vraagt dat er (zeker in de eerste fasen van de opleiding) ruimte is voor de ontwikkeling van routines die beginnende leraren nodig hebben om hun hoofd boven water te houden. Wanneer daarin een basisniveau is bereikt, is er meer cognitieve ruimte voor didactische of pedagogische verdieping. Hierbij moet zowel het leren van routines als het ontwikkelen van adaptieve expertise begeleid worden op zowel de opleidingsinstituten als in de onderwijspraktijk.



Figuur 2. Ontwikkeling van adaptieve expertise. Aangepast overgenomen uit Bransford et al., 2005.

In het gezamenlijk opleiden van ALPO-studenten was de situatie ontstaan dat de instituten zich vooral richtten op het verwerven van theoretische kennis en het ontwikkelen van (academische) vaardigheden zoals effectief didactisch handelen en onderzoekend vermogen. Het opleiden op de scholen richtte zich met name op het ontwikkelen van het pedagogisch-didactisch repertoire, daar leent de werkplek zich immers uitstekend voor. Echter, realiseerden we ons snel, als in het beroepsbeeld de academische leerkracht als 'brug' tussen praktijk en onderzoekspraktijk staat (Figuur 1) dan vraagt dat van het opleiden dat we hen hiermee ervaringen op laten doen.

Daarnaast concludeerden we dat het belangrijk is dat we met elkaar aandacht besteden aan het stimuleren van het ontwikkelen van hun professionele identiteit. Zij hebben immers nog weinig expliciete voorbeelden in het onderwijsveld. Het is van belang dat zij zicht hebben op welke bijdrage zij kunnen leveren aan onderwijskwaliteit.

Karin Wessel, bovenschools schoolopleider SPO Utrecht:

“Dit beroepsbeeld geeft ons kader en daagt ons uit om goed na te denken over wat wij doen om meer tegemoet te komen aan de behoeften van deze groep studenten. Hoe zorgen we ervoor dat zij hun eagerness behouden en hoe komen we daaraan tegemoet? De academische leerkrachten hebben een rol om ervoor te zorgen dat theorie wordt bekeken en vergeleken, dat er andersoortige vragen worden gesteld en dat binnen de professionele leergemeenschappen gestructureerd wordt gewerkt. Het is wel belangrijk dat academische leerkrachten ook zelf de vraag aankaarten: ‘hoe kunnen we mijn academische vaardigheid inzetten.’ Dus dat je concrete beelden hebt van wat je kunt bijdragen en ook organisatiesensitiviteit hebt, zodat je je plek in het geheel kunt ervaren.”

De leerkracht-onderwijskundige

In Utrecht worden de academische leraren opgeleid tot Leerkracht Onderwijskundige. Zij worden opgeleid tot een leerkracht voor de groep, die veelvuldig werkt aan kennisoverdracht; onderzoekend vermogen bezit naast pedagogisch en didactisch handelen en vanuit het ontwikkelen van adaptieve expertise kan bewegen in de schoolcontext.

Deze academische leerkrachten zijn opgeleid om, door het stellen van kritische vragen over richting en inrichting van het onderwijs en over het eigen en andermans functioneren, een bijdrage te leveren aan het initiëren van projecten op het gebied van het onderwijs in de eigen groep en de schoolontwikkeling.

Docenten Annemie Struyf en Gerrit Verweij van de Universiteit Utrecht doceren de cursus Schoolorganisatie en Verandermanagement:

“Een onderwijskundige zal ook altijd het grotere plaatje meenemen”, aldus Annemie. “Niet alleen het klasniveau, ook de schoolorganisatie en wellicht zelfs het maatschappelijke belang van onderwijs.” Gerrit vult aan: “De leerkracht-onderwijskundige wordt daarnaast óók opgeleid om les te geven in het primair onderwijs.”

“De leerkracht-onderwijskundige kan binnen de eigen schoolorganisatie niet alléén onderzoeken wat er nodig is voor het leren van de leerlingen, maar ook voor het leren en ontwikkelen van leerkrachten en/of teams. Zo krijgen de studenten bij deze cursus ook een eerste kennismaking over hoe ze hun collega's kunnen betrekken bij veranderprocessen. Uit onderzoek blijkt dat dit vaardigheden zijn die ook academische leraren nog verder kunnen ontwikkelen na hun studie. Bij de cursus reiken we ze die kennis wel aan, maar het verbinden naar de praktijk en hiermee

oefenen past beter in die praktijk. We bieden ze perspectieven aan hoe ze theorie en praktijk kunnen verbinden en hoe ze als academische leraar kunnen bijdragen aan de onderzoekscultuur in de school. Dan realiseren ze zich dat ze zelf ook die brugfunctie hebben.”

Uiteraard roept dit vragen op: “Maar hoe zit dit er dan uit in de praktijk?” In de afgelopen twee jaar hebben we in ons Partnerschap op verschillende niveaus de dialoog gevoerd over deze vraag. Om dezelfde taal en beelden te creëren hebben we na het eerste jaar een praatplaat laten maken met gemeenschappelijke beelden over de leerkracht onderwijskundige vanuit werkveld, instituut en studenten (Figuur 3). In de praatplaat staat de student centraal en zie je dat zij staan voor adaptieve expertise en het ‘bewegen’ tussen de beroepspraktijk (de klas/de school) enerzijds en de academische bronnen anderzijds.

Linksboven in de praatplaat kun je zien dat zij in het team verschillende rollen kunnen vervullen: ontwerper, adviseur en onderzoeker (zie ook Tabel 1). De inventarisatie van wat dat mogelijk betekent in het onderwijsveld is rechtsboven neergezet; zij kunnen een bijdrage leveren aan het verhogen van de onderwijskwaliteit door meer research informed werken, door deel te nemen aan professionele leergemeenschappen (PLG), door hun onderzoekend vermogen in te zetten op thema's die leven in de school en een rol te pakken in de kwaliteitszorgcyclus van een school.



Figuur 3. Praatplaat de Leerkracht Onderwijskundige

	Klas	School	Bestuur
Ontwerpen	Lessen ontwerpen passend bij specifieke leerlingen/doelgroepen	Nieuwe methode kiezen Inrichten onderwijsvernieuwing	Ontwerpen methode specifiek voor een bestuur Ontwerpen onderwijs aan hoogbegaafden
Adviseren	Differentieadvies op basis van wetenschappelijke interventies	Beleidsmatige stukken schrijven voor bijv reken- of taalonderwijs	Vanuit wetenschap adviseren over vraagstukken
Onderzoeken	Keuzes maken voor doelen nav verzamelde leerlinggegevens	Analyseren van op school verzamelde data (bijv. doorstroomtoets, leerlingvolgsysteem)	Primoraat opzetten Bestuursbrede onderzoeken leiden

Tabel 1. Voorbeelden leerkracht-onderwijskundige taken

ALPO-student Lukas Gerber bij start van zijn afstudeerjaar:

"Ik herken het beroepsbeeld zoals dat nu is ontwikkeld. Ik ben me er echter niet altijd van bewust waarom ik bepaalde keuzes maak, maar ik leer van alle verschillende bronnen die samenkomen, dus ook het gewoon voor de klas staan. Ik leer ook graag van ervaren collega's, dat heeft niet zoveel te maken met of ze wel of niet een academische achtergrond hebben. Ik vind sowieso de diversiteit in een schoolteam heel belangrijk. Een schoolteam met alleen academische leerkrachten lijkt me helemaal niet wenselijk. Het gaat juist om die verschillende perspectieven. Voor mijzelf vind ik het heel fijn om een sparringpartner in een team te hebben om samen kritisch naar het onderwijs te kijken. Verder vind ik het prettig als ik ruimte krijg voor experimenteren, ook als het niet goed uitpakt, want daar leer ik van. Ik vind het heel lastig als een praktijkopleider aangeeft dat iets niet kan, omdat 'we het altijd zo doen'. Dan volg ik uiteraard mijn praktijkopleider, maar denk ik wel: "als ik straks mijn eigen groep heb, dan kan ik mijn onderwijskundige kant meer inzetten."

Het gezamenlijk ontwikkelen van een beroepsbeeld en het gebruiken van een praatplaat als visueel middel in de dialoog, heeft geholpen om met elkaar helder te krijgen waarin een academische leerkracht zich kan onderscheiden. Door deze dialoog zijn we elkaar kritisch gaan bevragen wat dit betekent voor het begeleiden en opleiden van academische leerkrachten in de verschillende leeromgevingen. Wat dit vraagt van de structuur van de school, de plek en inrichting van onderzoekend werken in schoolteams en de cultuur van een school. Kortom voldoende stof om ons nu te richten om het verder ontwikkelen en te komen tot een doorontwikkeling van de leeromgeving voor deze groep leerkrachten.

Auteurs

Zita Albion MSc is werkzaam als docent bij de ALPO (Universiteit Utrecht) na 25 jaar in het primair onderwijs. Vanuit verschillende rollen heeft zij gewerkt aan onderwijskwaliteit. Nu vanuit de rol als programmaleider in de aspirant Opleidingsschool Samen Opleiden van academische leraren. Daarnaast is zij studieloopbaanbegeleider van alpo-studenten jaar 3.

z.albon@uu.nl

Drs. Astrid de Regt is werkzaam als docent bij de ALPO (Hogeschool Utrecht). Vanuit verschillende rollen heeft zij gewerkt aan de onderwijskwaliteit binnen HU Pabo. Nu zet zij zich vooral in binnen het Samen Opleiden als programmanager van de aspirant Opleidingsschool Samen Opleiden van academische leraren. Daarnaast is zij studieloopbaanbegeleider van alpo-studenten jaar 1.

astrid.deregt@hu.nl

Referenties

Baan, J. (2023). *Academische leerkrachten in hun kracht*. JSW, 10, 14-17.

Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R.E., Konings, K.D., Segers, M.S.R., & Van Merriënboer, J.J.G. van (2014). How experts deal with novel situations: a review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, Volume 12, June 2014, Pages 14-29

Brandsford, J., Derry, S., Berliner, D.C., Hammerness, K., & Beckett, K.L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond, J.

Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (eds.). *Preparing teachers for an changing world: What teachers should learn and be able to do*(pp. 40-88). San Francisco: Jossey-Bass

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.

Claessens, L. (2023). *Beroepsbeeld academische leerkracht-onderwijskundige* (opgeleid in Utrecht). In co-creatie binnen de Opleidingsschool Samen Opleiden van academische leraren

Coenen, J., Ferket, R., Nieuwenhuis, L., Wagemakers, S. & Waijers, N. (2021) *De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden*. ECBO

Doolaard, S., Dijkema, S. Prins, F., Claessens, L., & Ebbens, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.

Van Kasteren, Y., & de Boer, R. (2022). *De brede inzet van academische leerkrachten*. Leiden: consortium van PROOLeiden Leiderdorp, SCOL, Universiteit Leiden en Hogeschool Leiden.

Van Tartwijk, J., Van Dijk, E., Kluijtmans, M. & Van der Schaaf, M. (2020). Hoe leraren hun expertise ontwikkelen. In: Snoek, M., Pauw, I. & Van Tartwijk, J. *Leraar: een professie met perspectief 1*, 82–89. Didactief Onderzoek

Verhoef, L., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2024). Bijdrage van academisch opgeleide leerkrachten aan een onderzoekscultuur in Basisscholen. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*.

Praktijkvoorbeeld

Een actieve verkenning van het beroepsbeeld van de 'inclusieve leraar'

Karen Slot (Hogeschool van Amsterdam), Shyrin Hornberger (Voortgezet Onderwijs van Amsterdam), Anton Okkels (Ihub Onderwijs)

Samenvatting

In dit praktijkvoorbeeld wordt beschreven op welke manier studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen in Amsterdam te werk zijn gegaan met het beroepsbeeld van de inclusieve leraar in het kader van het realiseren van inclusief onderwijs. De studenten hebben drie verschillende activiteiten uitgevoerd, die een bijdrage leveren aan hun voorbereiding op het tot stand brengen van inclusief onderwijs.

Ten eerste voerden studenten een werkbezoek uit in het voortgezet speciaal onderwijs, praktijkonderwijs of een tussenvoorziening. Voortgezet speciaal onderwijs is bedoeld voor leerlingen die gespecialiseerde ondersteuning nodig hebben, dat regulier onderwijs niet kan bieden, zoals leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen of psychiatrische problematiek. Tussenvoorzieningen bieden regulier onderwijs met extra ondersteuningsmogelijkheden. Praktijkonderwijs is voortgezet onderwijs dat leerlingen toe leidt naar arbeid of het middelbaar beroepsonderwijs.

Ten tweede organiseerden studenten een workshop voor lerarenopleiders. Studenten deelden hun ontwikkeling en gingen in gesprek over het realiseren van inclusief onderwijs. Ten derde volgden studenten schoolgroep-bijeenkomsten van opleidingsschool Voortgezet Onderwijs van Amsterdam (VOvA) over het beroepsbeeld van de inclusieve leraar.

Na deze activiteiten geeft het merendeel van de studenten aan kennis te hebben opgedaan met betrekking tot de definitie en praktijk van inclusief onderwijs.

Daarnaast geven zij aan een beeld te hebben gekregen van de werkvloer in speciaal onderwijs. Tot slot blijken ze ook competenties van de inclusieve leraar te hebben verwerkt inzake hun eigen beroepsbeeld. Een voorbeeld is dat een deel van de studenten aangeeft graag inclusief onderwijs te willen uitvoeren, maar dit nog moet leren en daar onzeker over is. Leerdoelen voor studenten zijn dan het bieden van onderwijs op maat en het creëren van een prikkelarme omgeving.

Inleiding

Het Salamanca Statement roept overheden op om alle leerlingen zoveel mogelijk gezamenlijk les te geven en nieuwe onderwijssystemen te ontwikkelen om dat te realiseren (Salamanca Statement, 1994). Onder "zoveel mogelijk gezamenlijk" verstaan we in het huidige praktijkvoorbeeld inclusief onderwijs voor alle leerlingen in reguliere scholen, ook voor leerlingen met specifieke

ondersteuningsvragen (Organisatie van de Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (UNESCO), 1994).

De afgelopen decennia is inclusief onderwijs internationaal echter nog niet de norm geworden. Het wordt in het primaire proces bovendien slechts beperkt ingevoerd (Ainscow et al., 2019; Graham et al., 2023; Schwab, 2020). Van toekomstige leraren wordt desondanks verwacht dat zij het onderwijs voor iedere leerling zo passend mogelijk maken. Nog niet iedere leraar lijkt hierop voorbereid (Ledoux et al., 2020; Van Mieghem, 2020). Het is dan ook van belang dat er aandacht is voor de manier waarop leraren op inclusief onderwijs worden voorbereid. Om dit te realiseren kan een beroepsbeeld ondersteunend zijn. Een beroepsbeeld, als een herkenbaar beeld met draagvlak (MBO Raad, 2019), zou lerarenopleidingen houvast kunnen geven om studenten te ondersteunen bij hun ontwikkeling tot inclusieve leraren. Snoek onderscheidt in het beroepsbeeld van de leraar vier domeinen: ondersteunen van het leren van leerlingen, ontwikkelen van onderwijs, organiseren van onderwijs, ondersteunen van leren van collega's (Snoek et al., 2020).

Tot nu toe is niet bekend of het beroepsbeeld van de inclusieve leraar is vastgesteld. Om een bijdrage te leveren aan de voorbereiding van studenten op inclusief onderwijs hebben twee opleidingsscholen in Amsterdam, VOvA en Altra en de lerarenopleidingen de handen ineen geslagen. Er worden drie activiteiten aangeboden met als overkoepelend onderwerp het beroepsbeeld van de inclusieve leraar. Vanwege het achterblijven van de implementatie van inclusief onderwijs en het feit dat nog niet iedere leraar vindt dat hij er voldoende voor opgeleid is, kozen ze gezamenlijk voor de voorbereiding van de studenten te versterken. Dit gebeurde door met studenten te verkennen wat kenmerken zijn van inclusief onderwijs en hoe die passen bij hun individuele ontwikkelingen en inzichten.

Sharma et al. (2023) wijst erop dat een onderwijsprogramma over inclusief onderwijs, dat tot stand komt door co-creatie en uitgevoerd wordt in co-teaching door experts als lerarenopleiders en opleiders in de school, een positief effect heeft op de houding van studenten tegenover werken in een inclusieve onderwijsomgeving. Er wordt in zo'n onderwijsprogramma een direct verband gelegd tussen theorie en praktijk. Deze werkwijze sluit aan bij het gezamenlijk opleiden van studenten in de school door lerarenopleidingen en opleiders van de school.

Volgens Dignath et al. (2022) levert het gesprek tussen lerarenopleiders en studenten een belangrijke bijdrage aan hun ontwikkeling als leraar.

Lerarenopleiders kunnen een rolmodel zijn en zo invloed hebben op de houding van studenten ten opzichte van werken met leerlingen met een ondersteuningsvraag. Gesprekken tussen lerarenopleiders en studenten over inclusief onderwijs, zijn ondersteunend voor de houding van de student ten opzichte van inclusief onderwijs. Ten eerste door ruimte te bieden om

ervaringen, twijfels en succeservaringen te delen tijdens colleges. Daarnaast door deel te nemen aan de activiteiten in de praktijk. In het kader van inclusief onderwijs is het bovendien belangrijk rekening te houden met de samenwerking tussen regulier onderwijs en speciaal onderwijs (Dignath et al., 2022). Hopkins et al. (2018) adviseert lerarenopleidingen gestructureerd aandacht te besteden aan de voorbereidingen en reflectie van studenten tijdens praktijkervaringen in een inclusieve leeromgeving.

Door de ontwikkeling van een variatie van activiteiten willen we een bijdrage leveren aan het programma van lerarenopleidingen om de ontwikkelingsmogelijkheden van studenten tot inclusieve leraren vorm te geven. Op basis van theorie en praktijk zijn de volgende vier voorwaarden geformuleerd voor de activiteiten :

- (A) de activiteiten zijn ontwikkeld in co-creatie en uitgevoerd in co-teaching;
- (B) er is samenwerking tussen regulier en voortgezet speciaal onderwijs;
- (C) er is een dialoog tussen lerarenopleiders en hun studenten;
- (D) de studenten van de lerarenopleidingen reflecteren op praktijkervaringen.

Uitvoering in de praktijk

De afgelopen drie jaar zijn de volgende drie activiteiten uitgevoerd:

- 1) studenten maakten kennis met leerlingen met een gediagnosticeerde specifieke ondersteuningsvraag zoals: leerlingen met taalontwikkelingsstoornissen of psychiatrische problematiek,
- 2) studenten en lerarenopleiders gingen in gesprek over hun persoonlijke ervaringen met inclusief onderwijs, alsook over hun ontwikkeling, en
- 3) studenten van lerarenopleidingen namen actief deel aan schoolgroep-bijeenkomsten van een opleidingsschool met het thema het beroepsbeeld van de inclusieve leraar. Een schoolgroep-bijeenkomst is bedoeld voor alle studenten die stage lopen bij een opleidingsschool, de bijeenkomst wordt afgesloten met intervisie.

Activiteit 1: Werkbezoeken aan voortgezet speciaal onderwijs (vso), praktijkonderwijs en tussenvoorzieningen

Derdejaars studenten van natuurkunde en scheikunde brengen een werkbezoek aan voortgezet speciaal onderwijs, praktijkonderwijs en tussenvoorzieningen. De werkbezoeken zijn onderdeel van onderwijsmodule 'Handelingsgericht werken en differentiëren' van de lerarenopleidingen natuurkunde en scheikunde. Het doel is kennismaken met de leerlingen, hun schoolomgeving en leraren. Er zijn gesprekken gevoerd met leerlingen, leraren en schoolleiders. Iedere student bracht twee bezoeken, observeerde lessen en tenslotte schreven 21 studenten reflecties over het bezoek en hun ontwikkeling als leraar. Tijdens hierop volgende colleges werden de reflecties klassikaal besproken met lerarenopleiders. Een aantal studenten gebruikte de reflectie tijdens hun

derdejaars assessment, bij oriëntatie op het eigen beroepsbeeld. Anderen gebruikten hun reflectie in de praktijk tijdens het evalueren van het werkplekleren.

Activiteit 2: Workshop tijdens kennisochtend op HvA

Vijf studenten van verschillende lerarenopleidingen zijn uitgenodigd om tijdens een HvA-Kennisochtend in gesprek te gaan met vijf groepen lerarenopleiders en vertegenwoordigers van het management tijdens een workshop. Deze activiteit is tot nu toe één keer uitgevoerd in 2023. Ter voorbereiding bogen de studenten zich over het beroepsbeeld van een inclusieve leraar en werd schriftelijk vastgelegd hoe opleidingsscholen en opleidingen gezamenlijk glans kunnen geven aan de realisatie van inclusief onderwijs. De studenten deelden als gespreksleiders persoonlijke ervaringen en eigen ontwikkelingen. Daarna volgden gesprekken aan de hand van stellingen, bijvoorbeeld: 'Elke lerarenopleider kan een verhaal vertellen over leerlingen met een specifieke ondersteuningsvraag'.

Een aantal deelnemers van de workshop gaf aan op werkbezoek te willen gaan in het vso om zich te oriënteren. In het mondelinge reflectiemoment, direct volgend op de workshop gaven alle betrokken studenten aan zich zeer gewaardeerd te voelen door de lerarenopleiders.

Activiteit 3: Workshop tijdens kennisochtend op HvA

Tenslotte stond tijdens twee schoolgroep-bijeenkomsten van de opleidingsschool VOvA het beroepsbeeld van de inclusieve leraar centraal. Vaste onderwerpen van de bijeenkomsten zijn diversiteit en inclusie, pedagogiek en klassenmanagement. Hier sluit het beroepsbeeld van de inclusieve leraar goed bij aan. Zo namen 25 studenten van verschillende opleidingen en studiejaren hieraan namen deel. Het doel was een gezamenlijke verkenning van het beroepsbeeld door studenten en lerarenopleiders, tevens bewustwording van de eigen ontwikkeling op het gebied van inclusief onderwijs. Een HvA-lerarenopleider en vier opleiders van VOvA voerden de activiteit gezamenlijk uit. Eerst werd het beroepsbeeld van de inclusieve leraar en ervaringen van de studenten besproken, tevens hun ontwikkelpunten. Tenslotte beantwoordden alle studenten schriftelijk vragen over hun eigen ontwikkeling rond inclusief onderwijs.

Opbrengsten

De opbrengsten van het praktijkvoorbeeld sluiten aan bij twee van de vier door Snoek et al.(2017) geformuleerde domeinen: (1) het ondersteunen van het leren van leerlingen en (2) het organiseren van onderwijs (Snoek et al., 2017). De geschreven documenten zijn verzameld en door middel van codering van deze teksten zijn opbrengsten geformuleerd.

Activiteit 1: Werkbezoeken

Er zijn ruim 90 werkbezoeken uitgevoerd door derdejaars studenten van verschillende opleidingen. Aan 25 studenten natuurkunde en scheikunde, die elk twee bezoeken hadden uitgevoerd, is gevraagd een reflectie te schrijven. Hier hebben 21 studenten aan gehoor gegeven. In hun teksten zijn drie onderwerpen te identificeren: eigen ontwikkeling, kennis en schoolorganisatie; ondersteunen van leerlingen onderwijs; beroepsbeeld en vaardigheden van de leraar.

Opbrengsten	Voorbeelden van inzichten
Eigen ontwikkeling (kennis) Schoolorganisatie	Belang van kleine klassen Prikkelarme omgeving Verschillende rollen in de school
Ondersteunen van leerlingen Onderwijs	Veel persoonlijke aandacht Relatie tussen leerprestaties en veilige leeromgeving Vakinhoud is belangrijk en op maat Doel van onderwijs is de voorbereiding op het leven na de schooltijd
Organiseren van Onderwijs Beroepsbeeld en vaardigheden van de docent	Duidelijkheid en structuur bieden in de les Stapsgewijs vooruitgang van de leerling zien en benoemen Meer vakken geven dan je eigen vak

Tabel 1 Opbrengsten werkbezoeken inzichten van studenten

Er is een grote variatie aan inzichten. Over het beroepsbeeld van de leraar noemt een substantieel deel van de deelnemers duidelijkheid en structuur bieden in je les, stapsgewijs vooruitgang van de leerling zien en het aanbieden van meer vakken dan je eigen vak.

Activiteit 2: Workshop

Er is een workshop uitgevoerd met vijf studenten en ongeveer 12 lerarenopleiders. Van deze studenten zijn de vooraf geschreven teksten geanalyseerd door middel van codering. Uit de voorbereiding van deze studenten blijkt dat hun visie op het uitvoeren van inclusief onderwijs overlap vertoont met die van studenten van de schoolgroep-bijeenkomsten: schoolorganisatie, onderwijs, beroepsbeeld en vaardigheden. Daarnaast wordt het belang van voorbereiding op het instituut genoemd.

Ervaringen	Voorbeelden van inzichten
Eigen ontwikkeling Schoolorganisatie	Interesse in pedagogiek Eigen visie op onderwijs Praktijkervaring opdoen; extra stage uitgevoerd in tussenvoorzieningen
Ondersteunen van leerlingen Onderwijs	Kennis van de ondersteuningsvragen Verhalen vertellen aan elkaar en interesse in de leerlingen aanwakken Ondersteunen om een plek te vinden in de maatschappij
Organiseren van Onderwijs Beroepsbeeld en vaardigheden van de docent	In gesprek gaan met leerlingen In gesprek gaan met collega's, verband leggen tussen vo en vso Begrijpen wat leerlingen nodig hebben
Vorbereiding op het instituut	Niet genoeg aandacht voor inclusief onderwijs, dit is toch wel de toekomst van het onderwijs Weinig aandacht voor vso Meer kennismaken met leerlingen met een ondersteuningsvraag Meer aandacht besteden aan lesgeven aan leerlingen met een ondersteuningsvraag
Opbrengst van de workshop	Lerarenopleiders en studenten spraken waardering uit over de presentaties
Advies voor opleiding	Blijf positief communiceren met leerlingen, wees een rolmodel Breng allemaal een bezoek aan een school waar de gemiddelde leerling meer aandacht nodig heeft. Ga in gesprek met leerlingen Verdiepen in literatuur

Tabel 2 Opbrengsten workshop

De geschreven inzichten zijn gevarieerd. Om een beeld te geven staat een aantal inzichten in de tabel. Over het beroepsbeeld geven de studenten het belang aan om in gesprek te gaan met de leerlingen en met collega's, daarnaast dat er een verband te leggen is tussen voortgezet speciaal onderwijs en regulier onderwijs. Tenslotte het belang van dat de inclusieve leraar begrijpt wat leerlingen nodig hebben.

Activiteit 3: Schoolgroep-bijeenkomsten

Tenslotte zijn er twee schoolgroep-bijeenkomsten georganiseerd. De vragenlijst is door 21 studenten ingevuld. Hen werd gevraagd naar hun ervaring met inclusief onderwijs, zelfregie in het uitvoeren van inclusief onderwijs en naar hun visie op het beroepsbeeld van de leraar.

Opbrengsten	Voorbeelden
Eigen ontwikkeling Kennismemaakt met inclusief onderwijs	Binnen opleiding Tijdens werkplekleren of vakken (65%) Buiten de opleiding (20%) Geen ervaring, geen duidelijk antwoord (10%)
Eigen ontwikkeling en ondersteunen van leerlingen	Positieve gevoelens: Uitdaging, hoop en willen helpen (52%) Minder positieve gevoelens: frustratie, twijfel geschrokken gevoel (29%) Geen ervaring/ weinig opbrengst (19%)
Eigen ontwikkeling Organiseren van Onderwijs Zelf regie nemen in eigen ontwikkeling m.b.t. het uitvoeren van inclusief onderwijs	Nog niet in verdiept (20%) Verdiepen via zelfstudie en gesprekken (58%)
Beroepsbeeld en vaardigheden van de docent	Aandachtsgebied 1 en 3 zijn belangrijk
Advies voor opleiding	Meer kennis aanbieden over leerlingen met ondersteuningsvragen Positief zijn over inclusief onderwijs Voorbeelden geven over inclusief onderwijs en handvaten bieden In gesprek gaan met studenten en ervaringen delen

Tabel 3 Opbrengsten schoolgroepen regie van studenten en beroepsbeeld

Na deze activiteit delen alle studenten het inzicht dat domein 1 en 3 van Snoek voor het beroepsbeeld van de inclusieve leraar het meest belangrijk zijn.

Conclusie

Hoewel de activiteiten binnen dit praktijkvoorbeeld verschillend zijn en de opbrengsten niet met elkaar vergeleken kunnen worden, durven we te beweren dat alle activiteiten een bijdrage kunnen leveren aan programma's van

lerarenopleidingen om studenten voor te bereiden op de realisatie van inclusief onderwijs. Tijdens de verkenning en in reflecties geeft een groot deel van de studenten aan zich meer bewust te zijn geworden van wat inclusief onderwijs is, van hun eigen ontwikkeling en van de onderwijsprogramma's van opleidingen over inclusief onderwijs. Uit de variatie aan opbrengsten blijkt dat een groot deel van de studenten zich proactief opstelt met betrekking tot kennisverwerving en studenten geïnteresseerd zijn in een stage in het vso. De studenten reflecteerden op de opbrengsten, inzichten van de drie activiteiten in hun portfolio en bij verschillende generieke modules in de hoofdfase. Op de opleidingsscholen deelden de studenten de inzichten daarnaast tijdens schoolgroepen met werkplekbegeleiders en andere opleiders. Om de kwaliteit van de reflecties te borgen is het aan te bevelen om gezamenlijk afspraken over te maken over de wijze van reflecteren en beoordelen.

Reflectie op de activiteiten

Lerarenopleiders, opleiders in de school en management hebben samen gereflecteerd op de drie activiteiten. Ten eerste zijn de werkbezoeken positief en effectief beoordeeld, de activiteit wordt dan ook gecontinueerd en uitgevoerd door meer opleidingen. Tevens is de workshop positief beoordeeld. Het streven is de workshop in overleg met studenten voortaan jaarlijks uit te voeren.

Tenslotte is besloten de schoolgroep-bijeenkomsten over het beroepsbeeld van de inclusieve leraar in 2024-2025 opnieuw uit te voeren. In co-creatie en door co-teaching zal een ontwikkelgroep van opleiders van HvA en VOvA de activiteiten evalueren, bijstellen en weer uitvoeren. Tijdens de uitvoering van de activiteiten is vastgesteld door de betrokken studenten en begeleiders dat de studenten gemotiveerd zijn om de activiteiten uit te voeren, de studenten meer kennis hebben opgedaan met betrekking tot inclusief onderwijs en dat lerarenopleiders het gesprek aangaan met studenten tijdens reflectiemomenten.

Aandachtspunten zijn dat op dit moment alle scholen die de werkbezoeken faciliteren partner in opleidingsscholen van de HvA. Met het volle curriculum is het echter niet altijd mogelijk om werkbezoeken in te plannen in roosters van studenten en van scholen. Het is van belang het inplannen te vervoegen. Het aanbod van de scholen vso, praktijkonderwijs en tussenvoorzieningen is beperkt, vanwege de beperkte omvang van dit type onderwijs. Het zal logistiek lastig zijn om dat iedere student van iedere HvA-lerarenopleiding een schoolbezoek uitvoert. Tenslotte zal niet iedere student even geïnteresseerd zijn in deelname aan de workshop. De studenten die de workshop waren proactief in het delen van hun ontwikkeling en visie rond inclusief onderwijs. Om toch voldoende studenten te werven voor deze activiteit, zou dit opleidingsbreed kunnen plaatsvinden.

De drie activiteiten zijn extra activiteiten van de opleidingen exact, die niet in het reguliere onderwijsprogramma en rooster van de student zijn opgenomen. Het is een uitdaging de activiteiten instituutsbreed te delen en uit te voeren. Het advies is de drie activiteiten te continueren en te overwegen om een doorgaande onderwijslijn 'Beroepsbeeld van de inclusieve leraar' te ontwikkelen, waarin studenten kunnen kiezen uit een variatie aan activiteiten met het thema inclusief onderwijs. Zo ontstaat een gedifferentieerd aanbod aan de studenten. Daarnaast kan het aantrekkelijk zijn voor opleidingsscholen om een gezamenlijk beroepsbeeld van de inclusieve leraar van scholen en instituten uit te werken. Ondanks het feit dat het praktijkvoorbeeld is uitgevoerd met een kleine groep van 51 studenten, is de verwachting dat implementatie van de genoemde activiteiten in de opleidingen een positief effect kan hebben op de ontwikkeling van studenten met betrekking tot de realisatie van inclusief onderwijs. Het praktijkvoorbeeld kan dan ook een bron van inspiratie zijn voor lerarenopleidingen en opleidingsscholen.

Auteurs

Karen Slot is lerarenopleider en docent-onderzoeker bij de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. Haar onderwijsgevende taken en haar onderzoek zijn met name gericht op de voorbereiding van studenten op de realisatie van inclusief onderwijs. Zij begeleidt onderzoek, is instituutsopleider en mentor van studenten natuurkunde en scheikunde. Karen is bestuurslid van BiOND, vereniging voor begeleiders in het onderwijs en van Velon.

k.p.m.slot@hva.nl

Shyrin Hornberger werkt sinds 15 jaar bij Voortgezet Onderwijs van Amsterdam (VOvA). Zij is BRLO-geregistreerd programmaleider van opleidingsschool VOvA. Als docent Nederlands heeft zij een groot aantal jaren lesgegeven in het praktijkonderwijs. Op dit moment werkt zij in het eerste- en tweedegraadsgebied onder andere als lerarenopleider bij de tweedegraadsopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam.

s.hornberger@vova.nl

Anton Okkels werkt bij Ihub, organisatie voor voortgezet speciaal onderwijs, GGZ en Jeugdzorg. Hij is netwerkcoördinator PrO/vso voor de Arbeidsmarktregio Zaanstreek Waterland voor de sectorraad GO en projectleider AMG (arbeidsmarktgerichte leerweg). Eerder werkte hij als schoolleider vso en coördinator Samen opleiden. Hij heeft ervaring als HvA-docent bij de HvA-minor 'Jeugdhulp en Inclusiever onderwijs' en ervaring als begeleider van leerlingen en docenten in mbo.

a.okkels@altra.nl

Referenties

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of inclusive education*, 23(7-8), 671-676.
- De Boer, A., Struyf, E., Nijs, S., & Doolaard, S. (2022). Samen inclusief onderwijs realiseren: een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs. Uitgeverij Acco.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660.
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., De Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou I., Carrington, S. & Cologon, K. (2023). Beyond Salamanca: A citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 123-145.
- Hopkins, S. L., Round, P. N., & Barley, K. D. (2018). Preparing beginning teachers for inclusion: designing and assessing supplementary fieldwork experiences. *Teachers and Teaching*, 24(8), 915-930.
- Järvis, M., Ivanenko, L., Antonenko, I., Semenenko, T., Virovere, A., & Barantsova, T. (2022). Application of the Integration Model in the System of Inclusive Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1), 35-44.
- Ledoux, G., Waslander, S., & Eimers, T. (2020). *Evaluatie passend onderwijs*. Eindrapport mei 2020.[Evaluation tailored education. Final report May 2020]. Schwab, S. (2020). Inclusive and special education in Europe. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- MBO Raad (2019). Beroepsbeeld mbo-docent: Ontwikkeling van starter tot expert. Geraadpleegd op 23 maart 2024, van https://www.bvmbo.nl/2016_02_18/wpcontent/uploads/2019/02/Maart-2019_Beroepsbeeld-MBO-docent.pdf
- Sharma, U., Grové, C., Laletas, S., Rangarajan, R., & Finkelstein, S. (2023). Bridging gaps between theory and practice of inclusion through an innovative partnership between university academics and school educators in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1102-1117.
- Snoek, M., de Wit, B., & Dengerink, J. (2020). Een gedeeld beroepsbeeld voor de leraar. In *Leraar: een professie met perspectief 1: Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 16-28). Ten Brink Uitgevers.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.