

De Staat van de Lerarenopleider



Inhoud

Colofon ➤	Voorwoord ➤	Inleiding ➤
1 Wie zijn lerarenopleiders? ➤	Portret 1 Jeroen van der Linden ➤	2 Welke rollen vervullen lerarenopleiders? ➤
Portret 2 Karin Wessel ➤	3 Hoe word je lerarenopleider? ➤	Portret 3 Eelko de Vries ➤
4 Hoe blijf je lerarenopleider? ➤	Portret 4 Ingrid Breymann ➤	5 Hoe blijf je een goede lerarenopleider? ➤
Portret 5 Fadie Hanna ➤	6 Welke uitdagingen liggen er? ➤	Referentielijst ➤
		Begrippenlijst ➤
		Over de auteurs ➤
Velon in vogelvlucht ➤		

Colofon

De Staat van de Lerarenopleider is een eenmalige uitgave in het kader van het 45-jarig bestaan van Velon, Vereniging Lerarenopleiders Nederland.

Redactie:

Helma Oolbekkink-Marchand
Quinta Kools
Harry Stokhof
Maaïke Vervoort

Vormgeving en eindredactie:

SAUS! Digitale Producties en Velon

www.velon.nl

November 2020



Voorwoord

Goed onderwijs vraagt goede leraren, opgeleid door goede lerarenopleiders. Daarmee vormt Velon, de beroepsvereniging van voor en door lerarenopleiders, het fundament voor de samenleving van morgen.

Velon bestaat 45 jaar. Dat is iets om te markeren!

Sinds de oprichting op 1 juli 1975 van de VULON (Vereniging Universitaire Lerarenopleiders Nederland), die in 1988 verder ging onder de naam Velon (Vereniging Lerarenopleiders Nederland), is er veel veranderd, maar ook veel hetzelfde gebleven.

Het belang van goede lerarenopleiders is overeind gebleven. Nog steeds bestaat de wens en noodzaak om een platform voor ontmoeting van lerarenopleiders te bieden, de professionalisering van de individuele professionals en de beroepsgroep als geheel te stimuleren, en de belangen van lerarenopleiders als groep te behartigen. Steeds staat de kwaliteit van de professie voorop.

Er is ook veel veranderd. De beroepsgroep lerarenopleiders is diverser geworden, met een sterke toename van het aantal schoolopleiders; dat zien we ook terug in ons ledenbestand. Sinds 2009 (herzien in 2012) hebben we een beroepsstandaard waaraan we onze kwaliteit ijken; het aantal lerarenopleiders dat zich heeft laten registreren in het beroepsregister (BRLO) is toegenomen. Daarnaast zijn de deelnemersaantallen aan de jaarlijkse studiedag en het congres gegroeid en is het Tijdschrift voor Lerarenopleiders digitaal en via open access voor iedereen te lezen. Ook bestaat sinds 2012 (herzien vanaf 2016) de kennisbasis voor lerarenopleiders. Deze zeven katernen geven een actueel overzicht van relevante kennis, waar lerarenopleiders gebruik van kunnen maken bij de invulling van hun beroep en als ondersteuning en inspiratiebron voor de eigen professionele ontwikkeling.

Velon bestaat 45 jaar. Dat is iets om te markeren!

Juist dit jaar zijn er diverse ontwikkelingen die van invloed zijn op het beroep van lerarenopleider en die het belang van de kwaliteit van de professie zichtbaar maken. Goed opleiden, hoe doe je dat... in Coronatijd, in meer flexibele opleidingsroutes en naar bredere bevoegdheden, in partnerschappen samen opleiden & professionaliseren, met als opdracht ook het samenwerken aan het terugdringen van het lerarentekort? Dit vraagt van Velon om ons als lerarenopleiders samen in te blijven zetten voor onze eigen professie.

Velon bestaat 45 jaar. *De Staat van de Lerarenopleider* is een mooie publicatie om deze mijlpaal te markeren en om te benadrukken dat lerarenopleiders een dynamische beroepsgroep vormen, een beroep dat zich sterk ontwikkelt.

Op naar ons 50-jarig jubileum! Samen met jullie.

Miranda Timmermans, Voorzitter Velon

Martijn Willemse, Vice-voorzitter Velon



Inleiding

Lerarenopleiders dragen bij aan de kwaliteit van het onderwijs. Zij zijn betrokken bij de opleiding, begeleiding en professionalisering van alle leraren die werkzaam zijn in basisscholen, scholen voor voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. Met *De Staat van de Lerarenopleider* willen we de schijnwerpers zetten op het beroep van lerarenopleider. We doen dat aan de hand van een aantal vragen: Wie zijn lerarenopleiders? Welke rollen vervullen lerarenopleiders? Hoe wordt iemand lerarenopleider? Hoe ontwikkelen lerarenopleiders zich? Welke kwaliteiten hebben lerarenopleiders? Welke ontwikkelingen in de nabije toekomst zijn relevant voor lerarenopleiders? De verschillende hoofdstukken in deze publicatie geven antwoord op deze vragen en laten vooral zien dat het lerarenopleidersberoep sterk in beweging is.

Lerarenopleiders zijn opleiders van leraren. Hoofdstuk 1 in *De Staat van de Lerarenopleider* laat zien dat veronderstellingen over lerarenopleiders lang niet altijd kloppen of zo ervaren worden in de praktijk. Zo is het traditionele beeld van de lerarenopleider als de vakdocent die kennis overdraagt op het instituut sterk verouderd. Lerarenopleiders leiden anno 2020 vanuit verschillende rollen en contexten leraren op. Het blijft belangrijk om het gesprek te voeren over wie lerarenopleiders zijn: dit hoofdstuk biedt daar goede handvatten voor.

Lerarenopleiders vervullen verschillende rollen. Ze zijn bijvoorbeeld curriculumontwikkelaar, leraar van leraren en bruggenbouwer. Hoofdstuk 2 geeft inzicht in de diversiteit en gelaagdheid van die verschillende rollen in de praktijk en laat zien dat die rollen zich mee ontwikkelen met het leraarsberoep. Inzicht in die verschillende rollen kan lerarenopleiders helpen om zich gericht te ontwikkelen binnen het lerarenopleidersberoep.

De meeste lerarenopleiders leren het beroep met vallen en opstaan. Zij krijgen aan het begin van hun loopbaan weinig gerichte begeleiding als lerarenopleider. Lerarenopleiders starten in het beroep vanuit diverse achtergronden. De inductie van lerarenopleiders houdt echter nog onvoldoende rekening met de uiteenlopende leerbehoeften van lerarenopleiders. Hoofdstuk 3 laat zien dat er consensus is over het belang van inductieprogramma's voor starters, maar dat deze nog onvoldoende worden aangeboden in de praktijk. Dit is een opvallende conclusie in de wetenschap dat startende lerarenopleiders meestal drie jaar nodig hebben om in te groeien in het beroep.

Lerarenopleiders professionaliseren zich veelal op eigen initiatief vanuit de verschillende leerbehoeften die zij hebben. Lerarenopleiders staan voor de uitdaging om zich voortdurend te professionaliseren vanwege de complexiteit van het beroep en de voortrekkersrol die zij in het onderwijs vervullen. Uit hoofdstuk 4 blijkt dat er een duidelijke tendens is om meer teamgericht te professionaliseren. Zo zijn er trajecten waarbinnen lerarenopleiders van lerarenopleidingen en scholen samen leren en wordt de diversiteit van lerarenopleiders meer erkend binnen professionaliseringsactiviteiten.

Om de kwaliteit van lerarenopleiders als beroepsgroep te borgen is door de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon) een beroepsstandaard en bijbehorende registratieprocedure ontwikkeld. Lerarenopleiders hebben met elkaar bepaald welke kennis, vaardigheden en houding gewenst zijn bij lerarenopleiders. In hoofdstuk 5 lezen we dat de registratie van lerarenopleiders als een belangrijke manier van kwaliteitsborging kan worden gezien. Het registratietraject heeft zich sterk ontwikkeld. Zo kunnen lerarenopleiders uit verschillende routes tot registratie kiezen, is er veel ruimte voor informeel leren en wordt aangesloten bij het leren op de werkplek. De bijna 1500 geregistreerde lerarenopleiders laten zien dat zij zich actief verbinden aan de beroepsstandaard.

Lerarenopleiders werken in een belangrijk maatschappelijk speelveld: het onderwijs. De ontwikkelingen binnen dat onderwijs zijn van cruciaal belang voor het lerarenopleidersberoep. Hoofdstuk 6 schetst enkele van deze ontwikkelingen en reflecteert op de implicaties hiervan voor lerarenopleiders. Zo wordt in de komende jaren flexibel opleiden en nauwer samenwerken met het onderwijsveld nog belangrijker, terwijl lerarenopleiders daarnaast hun rol als poortwachter blijven vervullen.

In *De Staat van de Lerarenopleider* geven we een beeld van een dynamisch beroep dat zich sterk ontwikkelt. Dit komt ook tot uiting in de portretten van lerarenopleiders die zijn opgenomen tussen de hoofdstukken door. Deze portretten laten zien dat de diversiteit binnen de beroepsgroep groot is en dat lerarenopleiders steeds meer rollen krijgen. De beroepsgroep anticipeert op deze ontwikkelingen, bijvoorbeeld door professionalisering meer teamgericht aan te pakken en het registratietraject te flexibiliseren. Ook komt er steeds meer kennis beschikbaar uit nationaal en internationaal onderzoek die benut kan worden om de inbedding van de beroepsgroep te verstevigen. We hopen dat *De Staat van de Lerarenopleider* een bijdrage levert aan het gesprek binnen ministeries, sectorraden, lerarenopleidingen en tussen lerarenopleiders onderling over de beroepsgroep lerarenopleiders en aanzet tot de verdere ontwikkeling van dit prachtige beroep. Voor lezers die minder bekend zijn met de wereld van de lerarenopleider hebben we een begrippenlijst toegevoegd waarin een aantal veelgebruikte begrippen wordt toegelicht.

Redactie *De Staat van de Lerarenopleider*

Helma Oolbekkink-Marchand, Quinta Kools, Harry Stokhof en Maaike Vervoort



1. Wie zijn lerarenopleiders?

Een verkenning van veronderstellingen

Martine van Rijswijk en Paulien Meijer

Het lijkt een eenvoudige vraag: wie zijn lerarenopleiders? Toch is het zo eenvoudig niet. Er zijn veel mensen die op de één of andere manier bijdragen aan het opleiden en begeleiden van aanstaande, beginnende en ervaren leraren. Maar zijn zij allemaal lerarenopleiders? En vinden zij dat zelf ook? Aan de hand van drie veronderstellingen verkennen we deze vragen en geven daarbij een aantal nuanceringspunten. Een sluitend antwoord is er niet, maar dit hoofdstuk levert wel een bijdrage aan een professionele dialoog die bij uitstek in de context van ‘samen opleiden en professionaliseren’ gevoerd kan worden.

Lerarenopleiders verschillen

Lerarenopleiders zijn leraren van leraren. Ze zijn professionals die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van aankomende, beginnende en ervaren leraren (Melief, Van Rijswijk & Tigchelaar, 2012). Lerarenopleiders voelen zich betrokken bij leerlingen, studenten, collega's en het onderwijs als geheel en profileren zich op het gebied van organiseren, begeleiden en/of onderzoek doen. De portretten in deze publicatie geven daardoor misschien wel het beste antwoord op de vraag wie lerarenopleiders zijn.

Door het lezen van de portretten zie je ook dat lerarenopleiders aanzienlijk van elkaar verschillen, niet alleen wat betreft persoonlijke accenten in hun werk maar ook ten aanzien van professionele opvattingen en taken. Lerarenopleiders zijn niet makkelijk in één hokje te vangen en het antwoord op de vraag: 'Wie zijn lerarenopleiders?' is genuanceerd en voor elk individu anders.

Om toch meer grip te kunnen krijgen op de vraag 'Wie zijn lerarenopleiders?', diepen we in dit hoofdstuk een drietal veronderstellingen over lerarenopleiders uit. Hierbij spelen reflecties op rollen, voortrajecten, ontwikkelingsmogelijkheden, kwaliteiten en ervaren uitdagingen in het beroep een rol. Zo is dit hoofdstuk een denkstap op weg naar de andere hoofdstukken in deze publicatie.

Veronderstelling 1: Lerarenopleiders hebben een formele rol in de opleiding of professionalisering van leraren

Lerarenopleiders worden herkend als lerarenopleiders als ze een formele rol hebben in de ontwikkeling van aankomende, beginnende en ervaren leraren. Lerarenopleiders zijn, vanuit dit perspectief, aangesteld op een instituut voor lerarenopleidingen (aan een instelling voor hoger beroepsonderwijs of een universiteit) óf op een school voor primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs (zie tabel 1). Daar hebben zij een specifieke taak in het opleiden van aanstaande leraren en/of de bijscholing van ervaren leraren.

Tabel 1 Werkplek van lerarenopleiders, zowel lid als geregistreerd, op basis van gegevens Velon 2020.

Werkplek van lerarenopleiders	Geregistreerden	Leden
PO	302	104
VO	391	213
MBO	67	41
HBO	651	525
WO	111	88
Anders	76	90
Onbekend	17	139

Lerarenopleiders werken vanuit verschillende disciplines en domeinen, bijvoorbeeld als vakdidacticus, als vakexpert of als onderwijskundige. De aard van het werk verbindt verschillende typen lerarenopleiders. In de eigen context en specialisatie maken ze een verbinding tussen het leren van leerlingen, het leren van (aanstaande) leraren en het leren van de lerarenopleider zelf.

Binnen een school hebben lerarenopleiders (vaak ‘schoolopleiders’ genoemd) in elk geval de taak om aanstaande leraren tijdens stages te begeleiden. Vaak hebben deze opleiders ook een taak als begeleider van startende leraren in de zogenoemde inductiefase, en in de professionalisering van ervaren leraren. Binnen een instituut hebben lerarenopleiders (vaak ‘instituuopleiders’ genoemd) in elk geval de taak om theorie over onderwijs aan te reiken en (aanstaande) leraren te helpen deze te verbinden aan de onderwijspraktijk. Zie voor meer informatie over de werkzaamheden van lerarenopleiders ook hoofdstuk 2 in deze publicatie.

In het kader van ‘samen opleiden en professionaliseren’ werken lerarenopleiders van verschillende instituten en scholen steeds meer samen. Het doel is het creëren van een zo goed mogelijke, praktijknabije, leeromgeving voor zowel aanstaande, beginnende als ervaren leraren. Ook wordt steeds meer erkend dat de betrokken opleiders zich (samen) blijven ontwikkelen (zie ook hoofdstuk 4 in deze publicatie). De schotten tussen taken van de verschillende betrokkenen bij het samen opleiden zijn aan het verschuiven of verdwijnen. Schoolopleiders krijgen bijvoorbeeld steeds meer een rol in het maken van de verbinding tussen theorie en praktijk van het onderwijs. Het label schoolopleider of instituutopleider blijkt dan ook niet voor iedereen vanzelfsprekend (meer), zie tabel 2. Sommige leden van Velon (Vereniging Lerarenopleiders Nederland) maken geen keuze als hen gevraagd wordt aan te geven hoe ze zichzelf identificeren en bestempelen zichzelf als lerarenopleider of kiezen voor een ander, meer individueel label (wat in tabel 2 onder ‘overig’ valt).

Tabel 2 Werkplek van lerarenopleiders, op basis van gegevens Velon 2020.

Werkplek lerarenopleiders	Aantal
Schoolopleider	558
Instituutopleider	259
Lerarenopleider	107
Overig	692

Nuancering: de beperking van formele rollen en kwalificaties

Het lijkt logisch dat docenten die aangesteld zijn in een instelling die (mede) zorg draagt voor de opleiding van leraren, lerarenopleiders zijn. Binnen hogescholen en universiteiten zijn de lerarenopleidingen meestal gebundeld in een instituut of faculteit, maar niet altijd. Soms wordt onderwijs ook door andere studenten gevolgd (bijvoorbeeld een inleiding onderwijskunde, ontwikkelingspsychologie of een schoolvak gerelateerd onderwerp, zoals middeleeuwse literatuur). De vraag is dan: is de docent die een dergelijk vak geeft, een lerarenopleider? Ook werken sommige opleiders intensief met aanstaande leraren, maar hebben zichzelf geen onderwijsbevoegdheid. Zijn ze dan wel lerarenopleider? Docenten die als vakdidacticus natuurkunde aanstaande docenten opleiden, kunnen zichzelf in eerste instantie zien als natuurkundige. Onderwijswetenschappers die hun studenten wegwijs maken in theorie en praktijk van leren en instructie kunnen zichzelf vooral zien als onderwijskundigen. Dit maakt de vraag ‘Wie zijn lerarenopleiders?’ binnen hogescholen en universiteiten lastig te beantwoorden. Interessante vragen om te verkennen zijn: ‘Wie zien zichzelf als lerarenopleiders?’ en ‘Wat maakt dat dat zij zichzelf wel of niet zo zien?’. In dit perspectief is hoofdstuk 3 in deze publicatie, dat ingaat op hoe je een lerarenopleider wordt, ook interessant.

Een lerarenopleider die werkt in de context van een school (schoolopleider) heeft vaak een selecte groep collega’s met wie hij of zij van gedachten wisselt over het opleiden van leraren. Dit kan betekenen dat de schoolopleider zich meer bewust moet uitspreken over zijn rol en functie in de school. Daardoor kan het antwoord op de vraag ‘Wie zijn lerarenopleiders?’ al duidelijk klinken voor de schoolopleider. Het kan echter ook betekenen dat de schoolopleider in de schoolcontext meer tijd kwijt is met het organiseren van aandacht en focus op de ontwikkeling van leraren(in-opleiding), naast de ontwikkeling van leerlingen in de school.

Veronderstelling 2: Lerarenopleiders leven het beroep van leraar voor

In 1997 beschreef Russell met de uitdrukking *How I teach is the message* als één van de eersten het belang van lerarenopleiders. Het gaat niet alleen om wat zij onderwijzen, maar ook om hoe zij onderwijzen. Elke lerarenopleider is een tweede orde- leraar, wat wil zeggen dat een lerarenopleider zijn specifieke voorbeeldfunctie gericht inzet. Kosnik (2007) beschrijft de *second order practice* van lerarenopleiders als de “*intentionality about making the thinking behind my teaching visible*” (p.18). Tijdens de 2018 Summer Academy van het International Forum Teacher Educator Development (www.info-ted.eu) werd door de 36 deelnemende ervaren lerarenopleiders een pleidooi gehouden voor het aanpassen van de Russell’s uitdrukking naar *How WE teach is the message*. Hiermee wordt bij uitstek uitdrukking gegeven aan het feit dat leraren worden opgeleid door een team van opleiders, en door de manier waarop zij onderling samenwerken leven zij voor hoe leraren als team verantwoordelijk zijn voor het leren van hun leerlingen. In de Nederlandse context van ‘samen opleiden en professionaliseren’ past dit heel goed.

Het voorleven van het beroep brengt verantwoordelijkheid en zelfbewustzijn met zich mee. De onderwijsbeslissingen die lerarenopleiders nemen beïnvloeden het leren van de leraren-in-ontwikkeling, én de onderwijskeuzes die zij (zullen) maken in hun toekomstige onderwijspraktijk. Dit laatste wordt door onder andere Kelchtermans (2009) benadrukt als hij claimt: “*Who I am in how I teach is the message*” (p. 259). Studenten zien hun lerarenopleiders als voorbeelden. Als lerarenopleiders zich expliciet opstellen als lerenden, als *reflective practitioners*, als *teamplayers*, et cetera, dan leven zij voor hoe je leert als professional. Omgekeerd, als opleiders zich opstellen als alwetend of solisten, dan is dat ook het beeld dat zij aan hun studenten meegeven over ‘Hoe je bent als leraar’.

Nuancering: grensspanningen in het werk

De voorbeeldfunctie die een lerarenopleider heeft, vraagt goede kennis van het beroep, van jezelf in het beroep en de bereidheid om het gesprek over (jezelf in) het leren van het beroep aan te gaan met collega opleiders en (aanstaande) leraren. Davey (2013) verwoordde dit in haar boek over de professionele identiteit van lerarenopleiders als volgt: *“To others we are what we know and do, to ourselves we are what we think, feel and believe”* (p.116). De voorbeeldfunctie van de lerarenopleider roept ook vragen op over de grenzen aan wie je kan zijn als lerarenopleider. Berry (2008) introduceerde hiervoor het begrip ‘spanningen’, vergelijkbaar met conflicterende concerns, dilemma’s of uitdagingen. Lerarenopleiders hebben typisch te maken met uitdagingen waarvoor niet direct oplossingen zijn, maar waarbij sprake is van afwegingen die uiteindelijk moeten leiden tot een professionele keuze. Voorbeelden van dergelijke uitdagingen zijn: ‘Hoe voorkom je dat je dicteert hoe een student zijn of haar onderwijs vorm zou moeten geven? Hoe bewaak je dat er voldoende afstand is tussen jou en je studenten, zodat je beiden in veiligheid kan blijven ontwikkelen?’. In hoofdstuk 6 van deze publicatie worden actuele en toekomstige uitdagingen voor lerarenopleiders uitgediept.

Veronderstelling 3: Lerarenopleiders kennen zichzelf als onderwijsprofessional

Metaforen kunnen krachtige handvatten bieden aan lerarenopleiders om zichzelf als professional te leren kennen. Davey (2013) identificeert vanuit meer dan 60 uur aan interviews met een gevarieerde groep lerarenopleiders vijf dominante clusters van metaforen die een rol spelen bij hoe lerarenopleiders zichzelf zien:

1. Metaforen over het leven – leraren opleiden als een manier van zijn;
2. Metaforen over reizen en verkennen – lerarenopleider als medereiziger;
3. Metaforen over constructie, ontwerp en bouwen – lerarenopleider als architect;
4. Metaforen over ecologie, kweken en groei – lerarenopleider als tuinier/milieudeskundige;
5. Metaforen over verzorgen, voeden en relaties – lerarenopleider als verzorger.

In de eerste groep metaforen, leraren opleiden als manier van zijn, speelt de notie van belichaamd leraarschap een grote rol. Lerarenopleiders leven en ademen het leraar zijn en geven vanuit die gedachte te allen tijde vorm aan hun voorbeeldfunctie. Er is voor deze lerarenopleiders weinig tot geen onderscheid in wie zij zijn als persoon en wie zij zijn als professional. Gesprekken tussen opleiders en leraren-in-opleiding over ‘Wie je bent in het beroep’ zijn essentieel.

In de tweede groep metaforen, de lerarenopleider als medereiziger, leggen lerarenopleiders de nadruk op de parallele processen die zichzelf en leraren doorlopen. Professionele ontwikkeling is een doorgaande reis die gekenmerkt wordt door heroriëntatie op wie je bent en wie je wilt zijn, als leraar en/of als lerarenopleider. Gesprekken over ervaringen en toekomstverwachtingen ten aanzien van het beroep zijn essentieel.

In de derde groep metaforen, de lerarenopleider als architect, geven lerarenopleiders expliciet aandacht aan het uitbouwen van kennis en vaardigheden in het onderwijs. Door gericht vragen te stellen en aan of bij te sturen, is sprake van geleidelijke ontwikkeling. Gesprekken over kwaliteiten en uitdagingen zijn essentieel.

In de vierde groep metaforen, de lerarenopleider als tuinier/milieudeskundige, ligt de nadruk op het werkstelligen van een voedzame omgeving voor groei in het onderwijs. Door het zorgen voor waardevolle ingrediënten en steun komen lerenden tot volle wasdom. Gesprekken over interactie en energie bij het leren zijn essentieel.

In de vijfde groep metaforen, de lerarenopleider als verzorger, staan empathie en aandacht voor het goede centraal. Wezenlijke aandacht voor elkaar en betrokkenheid bij het welzijn van lerenden wordt gezien als de basis voor ontwikkeling. Gesprekken tussen opleiders en leraren over normen en waarden in het onderwijs zijn essentieel.

Terugkerende thema's in het denken over wie lerarenopleiders zijn blijken 'bereidheid om te blijven ontwikkelen' en 'vragen blijven stellen'. Een antwoord op de vraag 'Wie zijn lerarenopleiders?' lijkt dan ook per definitie tijdelijk en veranderlijk. Het voeren van gesprekken over beelden bij het beroep wordt vanzelfsprekend geacht.

Nuancering: schurende professionele beelden

Jezelf kennen als lerarenopleider kan spannend en soms frustrerend zijn omdat lerarenopleiders vaak meerdere functies in het onderwijsveld uitvoeren (Van Rijswijk & Bronkhorst, 2013). We gaan in op twee voorbeelden.

Docenten die op school (de 'werkplek') aanstaande leraren begeleiden, zijn grofweg in twee groepen te verdelen: opleiders die alle aanstaande en soms ook beginnende of ervaren docenten begeleiden ('schoolopleiders'), en mentoren ('werkplekbegeleiders'), die (enkele van) hun eigen lessen laten geven door studenten, en hen daarbij zo goed mogelijk begeleiden. Zeker voor deze tweede groep is het 'leraar-zijn' hun meest omvangrijke taak, en zij zetten het 'opleider-zijn' veelal op de tweede plek. Jaspers (2019) vond bijvoorbeeld dat mentoren in het primair onderwijs zichzelf primair zien als leraar van hun leerlingen, en pas daarna als 'leraar van leraren'. Hierdoor kunnen zij het opleiden van leraren niet altijd de aandacht geven die nodig is.

In lang niet in alle hogescholen en universiteiten wordt 'de lerarenopleider' gezien als een collega met status. Niet alleen raden sommige collega's de beste studenten op een universiteit af om de lerarenopleiding te gaan doen (studenten wordt geadviseerd onderzoek te doen), maar is het ook voor universitaire docenten niet altijd een aanbeveling om in de lerarenopleiding te werken. Dan kies je voor 'de praktijk' en niet voor 'de wetenschap', is de gedachte. Investeren in wetenschappelijk onderzoek rondom lerarenopleidingen is een belangrijke voorwaarde voor het verhogen van de status van lerarenopleidingen, en daarmee van lerarenopleiders, binnen universiteiten (zie bijvoorbeeld Darling-Hammond & Hammerness, 2005).

Tot slot

Een eenduidig antwoord op de vraag 'Wie zijn lerarenopleiders?' is (gelukkig) lastig te geven. Antwoorden ontstaan in een professionele dialoog die lerarenopleiders onderling voeren en die inzicht biedt in voor komende dilemma's en spanningen aangaande het beroep. De veronderstellingen in dit hoofdstuk kunnen een startpunt vormen voor zo'n professionele dialoog in een instituut, in een school of, nog beter, in een breder samenwerkingsverband als een opleidingsschool.

Portret 1

Jeroen van der Linden



Ik ben een geboren Zeeuw, maar sinds mijn studietijd woonachtig in Brabant. Daar begon ik in Eindhoven aan de pedagogisch technische hogeschool om elektrotechniek te studeren. Overigens niet met de intentie om leraar te worden, maar dat mislukte. Omdat ik vond dat ik niet voldoende wist over het onderwijskundige deel van dat beroep ben ik daarna onderwijskunde gaan studeren aan de Universiteit Utrecht. Ik heb 13 jaar bij ROC Eindhoven (nu Summa College) gewerkt als docent elektrotechniek en als onderwijskundige. Doordat ik zelf ook voor de klas stond, kon ik mijn werk als onderwijskundige beter doen voor mijn gevoel. Ik merkte bij het ontwikkelen van curricula, toetsen en het trainen van docenten dat het belangrijk gevonden werd dat ik wist waar ik het over had.

In 2011 heb ik de overstap gemaakt naar de lerarenopleidingen van de HAN. Daar werk ik nu als hoofddocent in het vak onderwijskunde, voornamelijk bij de opleiding biologie. Die overstap maakte ik niet zozeer omdat ik mijzelf een lerarenopleider vond, maar vooral om meer uitdaging te vinden in mijn werk. Sinds die tijd, en nog steeds, ben ik aan het ontdekken in hoeverre een lerarenopleider anders is dan een leraar. Ik heb in verschillende opleidingen bij zowel de voltijd als de deeltijd gewerkt, ben afstudeerbegeleider geweest bij zowel de bachelor als de masteropleidingen en was instituutopleider bij verschillende scholen. Daarnaast werk ik als onderzoeker bij het kenniscentrum van de Academie Educatie.

“Wat mij het meeste boeit is de combinatie van het doen van onderzoek en het lesgeven”

Wat mij het meeste boeit is de combinatie van het doen van onderzoek en het lesgeven. Momenteel ben ik docent in jaar 3 en afstudeerbegeleider. Daarnaast ben ik voorzitter van de examencommissie. Bij het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren doe ik (promotie)onderzoek naar toetsing en naar metacognitieve vaardigheden. Dat is een mooie combi, want studenten in jaar 3 en 4 hebben voldoende bagage én tegelijkertijd behoefte aan onderzoekvaardigheden om hun eigen praktijk te verbeteren. Metacognitieve vaardigheden spelen daarbij, juist in het hoger beroepsonderwijs en zeker bij leraren in opleiding, een belangrijke rol. Daarvoor is ook voor mij, net als voor studenten, een dialoog met collega's erg belangrijk. Die dialoog vind ik in verschillende netwerken, bijvoorbeeld in ons eigen Kenniscentrum, binnen de EAPRIL community, en ook binnen Velon.

Mijn grootste interesse ligt toch wel op het snijvlak van toetsing en leren. In mijn baan bij ROC Eindhoven hield ik me al veel met toetsing bezig en ook daar leerde ik al snel dat leren en toetsing onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Nu zie je dat steeds meer terug in het onderwijs: denk maar aan het belang van formatief evalueren en bijvoorbeeld de opkomst van programmatisch toetsen. In mijn eigen onderzoek, dat gaat over het monitoren van je eigen leren en hoe docenten daarbij kunnen helpen, komt die ontwikkeling ook tot uiting.

2. Welke rollen vervullen lerarenopleiders? - naar een breder beroepsbeeld

Jurriën Dengerink en Bruno Oldeboom

De kern van het beroep van lerarenopleider bestaat uit het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren (onder andere Europese Commissie, 2013). Maar het beroep van lerarenopleider is breder en complexer. Welke rollen hebben lerarenopleiders? Hoe hebben die rollen zich de laatste jaren ontwikkeld en wat betekent dat voor de ontwikkelingsmogelijkheden van lerarenopleiders?

Zes rollen

De reviewstudie van Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013) onderscheidt zes rollen van lerarenopleiders: leraar van leraren, begeleider, curriculumontwikkelaar, poortwachter, onderzoeker en bruggenbouwer. Hier gaan we in op de belangrijkste kenmerken van die rollen.

Kenmerkend voor de rol van **leraar van leraren** is de gelaagdheid, het tweede-orde-onderwijzen. Dat wil zeggen dat lerarenopleiders zowel (aanstaande) leraren onderwijzen (de relatie opleider – (aanstaande) leraar), als hen leren hoe zij leerlingen onderwijzen en kunnen laten leren (de relatie leraar – leerling). Dat tweede-orde-onderwijzen vereist een specifieke opleidingsdidactiek. Kenmerken daarvan zijn een rolmodel zijn en het expliciteren van eigen pedagogisch handelen, stimuleren van actief leren, en het omgaan met opleidingsdidactische spanningen zoals veiligheid bieden versus uitdagen, of plannen en uitvoeren van het curriculum versus gebruik maken van spontane leermogelijkheden. Hoe lerarenopleiders hun rol als leraar van leraren opvatten is verschillend. Vanassche (2014) onderscheidt bijvoorbeeld de lerarenopleider van pedagogen, van reflectieve leraren en van vakleraren. Deze categorieën lerarenopleiders hebben ieder een samenhangend geheel van (onderling verschillende) opvattingen over wat goed onderwijs is, over de vormgeving van de relatie met studenten, en welke opleidingsdidactische methoden en werkvormen waardevol zijn.

De rol van **begeleider** wordt in de literatuur ook benoemd als coach, gids, mentor of facilitator. Centrale aspecten van deze rol zijn procesbegeleiding, aanzetten tot kritische en onderbouwde reflectie en het verlenen van emotionele steun aan studenten, meestal met betrekking tot het werken in de praktijk en in het bijzonder het lesgeven. Dat is niet gemakkelijk. Zowel instituutopleiders als werkplekbegeleiders blijken vaker adviezen en tips te geven op basis van eigen ervaring, dan dat zij doorvragen en aanzetten tot reflectie, discussie, verbinding met theoretische concepten en aandacht voor probleemoplossing.

Hoe lerarenopleiders de rol van **curriculumontwikkelaar** vormgeven hangt samen met hun visie op opleiden. Kenmerkend daarbij is een grote verscheidenheid aan uitgangspunten onder lerarenopleiders. Algemeen thema is steeds de verbinding van theorie en schoolpraktijk, als reactie op traditionele curricula, die aparte theorieonderdelen en didactische onderdelen kenden. De aandacht voor competentiegericht opleiden is mede ingegeven door een groeiende politiek-maatschappelijke discussie over gewenste kwaliteiten van leraren en daarmee samenhangende opvattingen over leren en onderwijzen. In opleidingscurricula die volgens de principes van realistisch opleiden zijn vormgegeven, ligt de nadruk op aansluiting bij de verwachtingen en behoeften van studenten. Studenten worden daarbij aangezet om meer reflectief en onderzoekend te leren. Nog een andere benadering is het werken met kernpraktijken, waarin lerarenopleiders via *scaffolding*, met steeds complexere deelopdrachten, studenten aanzetten tot leren in zowel de school als op het instituut. Bijna alle lerarenopleiders voortgezet onderwijs (werkzaam in het hoger beroepsonderwijs) uit het onderzoek van Bouckaert en Kools (2017) geven aan in enige mate ook curriculumontwikkelaar te zijn. Het gaat dan

vooral om het curriculum van de eigen opleiding. Aspecten daarvan zijn: materialen ontwikkelen; (externe) leerdoelen vertalen in opdrachten en lessen/colleges; integreren van nieuwe inzichten en ontwikkelingen in het onderwijs; realiseren van *alignment* tussen eindkwalificaties, (inrichting van) modules, en assessment; evalueren en innoveren en, tot slot, nadenken over pedagogische principes.

In de rol van **poortwachter** bewaakt de lerarenopleider de toegang tot het beroep van leraar en vervult daarmee een cruciale functie in het stimuleren van de onderwijskwaliteit. Beoordeling van aanstaande leraren vindt plaats aan de hand van de wettelijke bekwaamheidseisen en de daarvan afgeleide eindkwalificaties van de opleidingen. In veel opleidingen bouwen studenten daarvoor tijdens de opleiding een portfolio op. Het summatieve doel van dit portfolio (beoordelen of de student de leerdoelen heeft behaald) conflicteert nogal eens met het formatieve doel (de student inzicht geven in zijn / haar ontwikkeling en waar nodig bijsturen) van de portfolio-opbouw tijdens de opleiding. Het risico is aanwezig dat een gerichtheid op het afvinken van bekwaamheden het leren van studenten en reflectie op de eigen ontwikkeling in de weg staat.

De **onderzoekersrol** is volgens de reviewstudie van Lunenberg et al. (2013) voor veel lerarenopleiders niet vanzelfsprekend. De opleiders die wel vinden dat onderzoek deel uitmaakt van hun werk, vullen die onderzoekersrol verschillend in. Tack en Vanderlinde (2014) onderscheiden de *enquiring teacher educator*, de *well-read teacher educator* en de *teacher educator-researcher*. Het gaat in deze typologieën om een glijdende schaal van reflecteren op de eigen opleidingspraktijk en sporadisch gebruik maken van bestaande onderzoeksliteratuur tot het actief uitvoeren en publiceren van onderzoek in wetenschappelijke tijdschriften. En dan zijn er nog lerarenopleiders die onderzoek begeleiden dat studenten verrichten. Het onderzoek van lerarenopleiders heeft grofweg drie mogelijke aandachtsgebieden. Traditioneel is dit het eigen vakgebied. In de tweede plaats verrichten lerarenopleiders onderzoek naar (het leren van) leraren en/of leerlingen. Daarnaast onderzoeken steeds meer lerarenopleiders hun eigen praktijk.

Door de nauwere samenwerking tussen instituten en scholen in opleidingsscholen is er toenemende aandacht voor de rol van **bruggenbouwer**. De lerarenopleider zoekt afstemming tussen opleiders en andere betrokkenen met verschillende achtergronden en vanuit verschillende contexten. In deze rol is ook (het stimuleren en begeleiden van) samenwerking in een partnerschap van belang, evenals het creëren en onderhouden van een veilige gezamenlijke ruimte, waarin overeenstemming gezocht wordt over onder meer: uitgangspunten en doelen, aansluiten bij de behoeften van de betrokkenen en inzet van middelen. Akkerman en Bruining (2016) hebben in dat kader onderzoek verricht op het terrein van *boundary crossing* en de gelaagde rol van bruggenbouwers in opleidingsscholen. Lerarenopleiders als bruggenbouwers gaan de dialoog aan met collega's en leidinggevenden in andere contexten en proberen zo samen tot hybride oplossingen te komen. Ook heeft het omgaan met diversiteit en het begeleiden en onderhouden van professionele leer- en onderzoeksgemeenschappen met een diverse samenstelling meer aandacht gekregen.

Een breder beroepsbeeld

Uit een survey onder 350 instituutopleiders in Nederland over hoe zij hun rol zien (Dengerink, 2019) kwam naar voren dat meer aandacht gewenst is voor specifieke aspecten binnen rollen of zelfs voor andere rollen.

Enerzijds de organisatorische, coördinerende en soms ook leidinggevende rol die een lerarenopleider als lid van een team binnen een opleiding, school of opleidingsschool heeft. Als het gaat om informele invulling van deze rol kan die gezien worden als een specifieke invulling van een van bovenstaande rollen, bijvoorbeeld curriculumontwikkelaar, poortwachter of bruggenbouwer. Bij lerarenopleiders die tevens teamcoördinator, opleidingscoördinator, voorzitter examencommissie of projectleider zijn, gaat het om een meer formele rol.

Anderzijds de rol die lerarenopleiders hebben in bredere contexten, naast hun werk in de opleiding, de school of in de samenwerking daartussen. Het gaat dan bijvoorbeeld om het ontwerpen van (les)materiaal voor landelijk gebruik en om advisering en participatie in beleidsdebatten of landelijke professionele organisaties. Wat dat laatste betreft moeten lerarenopleiders volgens Cochran-Smith (2006) als *public intellectual* een meer actieve rol spelen in publieke debatten over bijvoorbeeld curriculumvernieuwing in het onderwijs. In het verlengde hiervan is in het Vlaamse ontwikkelingsprofiel van de lerarenopleider als aparte categorie de

“geëngageerde professional” opgenomen. Als professional moet de lerarenopleider zich situeren in de wereld. ‘Hoe opleiders in de wereld staan, hoe zij aan het openbare leven deelnemen, hoe zij tegenover belangrijke maatschappelijke kwesties staan en wat zij denken over de rol van leraren in de maatschappij, beïnvloedt de manier waarop zij alle andere professionele rollen invullen” (Mets & Van den Hauwe, p.38, 2015).

De groeiende diversiteit van rollen van lerarenopleiders hangt samen met enkele ontwikkelingen. De eerste ontwikkeling betreft (meer) samen opleiden. Het streven is dat in Nederland alle leraren worden opgeleid in samenwerkingsverbanden van scholen en opleidingen, de zogenaamde opleidingsscholen. Binnen opleidingsscholen overleggen opleiders vanuit school en instituut ieder vanuit hun eigen rol en verantwoordelijkheid, hoe opleidingscurricula en beoordelingssystematieken meer samenhang kunnen krijgen. Het gaat niet alleen over afstemmen, maar ook om daadwerkelijk samenwerken in leergemeenschappen van studenten, leraren, opleiders, leidinggevend en onderzoekers. Meer samen opleiden betekent dus niet alleen meer taakdifferentiatie en meer specifieke rollen van lerarenopleiders, maar ook dat lerarenopleiders in brede leergemeenschappen zich kunnen inleven in de rollen van anderen, om tot gezamenlijke meerwaarde te komen.

Een andere ontwikkeling is de toegenomen aandacht voor diverse loopbaanperspectieven en doorgaande professionele ontwikkeling van leraren (zie ook hoofdstuk 4 over professionalisering). Leraren hebben na hun opleiding nog enige jaren nodig om in te groeien in hun beroep. Om de begeleiding van beginnende leraren te versterken zijn regionale projecten uitgevoerd, onder andere via het programma Begeleiding Startende Leraren. Lerarenopleiders, zowel school- als instituutopleiders, hebben de laatste jaren een belangrijke rol gespeeld in de ondersteuning van beginnende leraren en zullen dat de komende jaren waarschijnlijk blijven doen.

Ook het initiatief om te komen tot een breder en aantrekkelijker beroepsbeeld voor de leraar (Snoek et al., 2017) heeft consequenties voor de rol van de lerarenopleider. In het beroepsbeeld worden diverse loopbaanrichtingen onderscheiden: ondersteunen van leren van leerlingen, curriculumontwikkeling, onderzoek, leiderschap en begeleiding van (aanstaande) collega’s. Deze loopbaanrichtingen vertonen parallellen met vijf van de zes rollen uit de reviewstudie: leraar van leraren, curriculumontwikkelaar, onderzoeker, bruggenbouwer en begeleider. Lerarenopleiders hebben daarom al veel in huis om een belangrijke rol te spelen in de ondersteuning van meer ervaren leraren in die diverse loopbaanrichtingen. Binnen enkele regionale samenwerkingsverbanden van opleidingen en scholen worden hiervoor al arrangementen ontwikkeld.

De geschetste ontwikkelingen vragen meer aandacht voor leiderschap, maatschappelijke verantwoordelijkheid, samenwerking in divers samengestelde teams en ondersteuning van de doorgaande professionele ontwikkeling van leraren bij lerarenopleiders. Dit nodigt uit om de gelaagdheid, bekend uit de rol leraar van leraren, uit te breiden door deze te vertalen naar andere rollen. Daarmee ontstaat een breder beroepsbeeld van de lerarenopleider. Voorbeelden hoe die rollen gelaagd kunnen worden ingevuld zijn opgenomen in figuur 1.

Figuur 1: voorbeelden van invulling van rollen van lerarenopleiders

	Leraar van leraren (opleider in engere zin)	Coach (in praktijk)	Curriculum-ontwikkelaar	Poortwachter	Onderzoeker	Bruggenbouwer / leidinggevende
Voor aanstaande leraren / leraren in opleiding	Aanstaande leraren: Leren ontwikkel-behoefden en leren van leerlingen te doorzien; Onderwijzen - alg didactisch - vakdidactisch - pedagogisch/ zorg/inclusie -	Aanstaande leraren: Begeleiden, - professioneel/ identiteit - alg didactisch - vakdidactisch - pedagogisch / zorg / inclusie en in leren begeleiden van leerlingen	Aanstaande leraren leren eigen (school)curricula te ontwikkelen en leerlingen eigenaar te maken van hun ontwikkeling	Aanstaande leraren leren te beoordelen, leerlingen te begeleiden in oordeelsvorming, om te gaan met examenprogramma's; a.s. leraren beoordelen voor overgang naar startbekwaam leraar	(bij) Aanstaande leraren onderzoekende houding bevorderen / leren onderzoeken En leraren leren onderzoek van leerlingen te begeleiden	Aanstaande leraren leren - omgaan met omstandigheden meso/macro (agency/enculturatie), - leiderschap te tonen - samenwerking in team - samenwerken en leren van leerlingen te bevorderen
Voor beginnende en ervaren leraren en scholen	Beginnende en ervaren leraren (opleidingsarrangementen) - alg didactisch - vakdidactisch - pedagogisch/ zorg/inclusie -	Beginnende en ervaren leraren begeleiden, - professioneel/ loopbaan - alg didactisch - vakdidactisch - pedagogisch / zorg / inclusie en in leren begeleiden van leerlingen	Beginnende en ervaren leraren en scholen begeleiden in curriculumontwikkeling	(mede)beoordelen van beginnend naar ervaren leraar; Leraren leren leerlingen te beoordelen; Scholen begeleiden in het beoordelen van bekwaamheden van leraren in de loopbaan	Beginnende en ervaren leraren en scholen begeleiden in het verrichten van onderzoek en in het begeleiden van onderzoek van leerlingen	Bruggenbouwer zijn in opleidings-scholen; Beginnende en ervaren leraren en scholen coachen in leadership en (bevorderen) samenwerking (in leergemeenschappen)
Voor lerarenopleiders (in eigen en andere opleidingen en scholen) en (eigen) leraren-opleiding	(aanstaande) Collega's / opleiders opleiden - opleidings-didactisch - vakdidactisch - pedagogisch/ zorg/inclusie	(aanstaande) Collega's / opleiders begeleiden in begeleidingsvaardigheden	Curriculum van de eigen opleiding mede vormgeven	Bijdragen aan kwaliteitsbewaking en beoordelingssystematieken in eigen opleiding; Collega's / opleiders coachen in beoordelen van (a.s.) leraren	Collega's / opleiders leren onderzoeken en leren begeleiden in onderzoek	Samenwerking in eigen opleiding bevorderen / daaraan leiding geven; Leadership bij en samenwerking tussen collega's / opleiders en met anderen bevorderen
Voor publieke debat / onderwijsbeleid / onderwijs- en onderzoeksgemeenschap			(bijdragen) aan onder andere schoolboeken, landelijke curriculumontwikkeling scholen en opleidingen	Bijdragen aan bijv. ontwikkelen landelijke examenprogramma's vo, bekwaamheidseisen leraren et cetera	Onderzoek verrichten - Ter verbetering van andere praktijken - (participatie in) beleidsonderzoek - voor internationale (peer-review) kennisontwikkeling	Zich verhouden tot / bijdragen aan vormgeven samenwerking meso-macro: lerarenopleider in universiteit, opleidings-scholen, regionale samenwerkingsverbanden, netwerken, professionele organisaties et cetera
Voor eigen praktijk en ontwikkeling	Leren van het verrichten van praktijken in deze kolom	Leren van het verrichten van praktijken in deze kolom	Leren van het verrichten van praktijken in deze kolom	Leren van het verrichten van praktijken in deze kolom	Onderzoek verrichten naar eigen praktijk ter verbetering van eigen praktijk; Leren van het verrichten van praktijken in deze kolom	Leren van het verrichten van praktijken in deze kolom
Eigen integrale prof identiteitsontwikkeling (in relatie met persoonlijke geschiedenis en ambities en met omgeving)						

Betekenis voor de praktijk

De belangrijkste conclusie uit het voorgaande is dat we moeten uitgaan van een breder beroepsbeeld van de lerarenopleider. Een breder beroepsbeeld heeft invloed op het niveau van de individuele lerarenopleider, van de beroepsgroep en de institutionele omgeving.

Op individueel niveau leidt het bredere beroepsbeeld lerarenopleiders tot een beter beeld van de diverse rollen die een lerarenopleider gedurende de loopbaan heeft of wil hebben. Een beter beeld kan bijdragen aan vermindering van de ervaren werkdruk, meer loopbaanperspectieven en een interessanter beroep. Inzicht in welke waarden iemand belangrijk vindt, en welke kansen iemand ziet om in een (combinatie van) rol(len) van betekenis te kunnen zijn is daarbij van belang.

Op het niveau van de beroepsgroep gaat het onder andere om de verwerking van het brede beroepsbeeld in de beroepsstandaard, in opleidingstrajecten voor lerarenopleiders en in de registratieprocedure. Concreet betekent dit meer aandacht voor diversiteit en ontwikkelingsmogelijkheden in (combinaties van) rollen, bekwaamheid voor een specifieke context honoreren, en aandacht voor de samenhang tussen persoonlijke biografie, professionele loopbaan en professionele identiteitsontwikkeling van een lerarenopleider.

Opleidingen, scholen en opleidingsscholen vertalen het verbrede beroepsbeeld van lerarenopleiders in beleid en organisatie. Voorbeelden zijn: institutionele profilering en samenwerking; aandacht voor doorgaande leerlijnen van leraren en lerarenopleiders en de samenhang daartussen; een loopbaanbeleid dat aansluit bij de diverse rollen en bij de ambities van de individuele opleiders en de organisatie; en het stimuleren van gezamenlijk leren in leer- en onderzoeksgemeenschappen.

Portret 2

Karin Wessel



Ik ben werkzaam als schoolopleider in het basisonderwijs bij Stichting Primair Onderwijs in de stad Utrecht (SPOU). Ik ben als schoolopleider verbonden aan een basisschool enerzijds en ik werk op stichting niveau als schoolopleider voor de startende leerkrachten in een invalpositie anderzijds.

Toen ik in 1995 begon als groepsleerkracht zag de onderwijswereld er nog heel anders uit. Als startende leerkracht werd je aan je lot overgelaten, inductie was hooguit iets met koken, groepsplannen bestonden nog niet en het lesgeven op drie niveaus was ook nog niet uitgevonden. Het was een harde leerschool met vallen en opstaan daar in Amsterdam op de J.P. Coenschool.

Later verhuisde ik naar Utrecht, eerst als invaller, via het Speciaal Basisonderwijs kwam ik uiteindelijk terecht op een groeischool in een Vinex wijk. Op die school, obs Vleuterweide, kwam ik in een klein team met enthousiaste collega's, allemaal een stukje jonger dan ik. Al gauw kwamen ze met vragen, kwesties en problemen bij mij. Ik merkte dat de adviserende rol me lag en haalde voldoening uit het feit dat ik fungeerde als vraagbaak, klankbord en sparringpartner.

“Ik haal veel voldoening uit het feit dat ik leerkrachten zie groeien”

Na 12 jaar als groepsleerkracht gewerkt te hebben, besloot ik daarom een opleiding tot schoolopleider te volgen. Ik wilde mijn adviserende rol uitbreiden met kennis, vaardigheden en attitudes zodat ik ook een coachende en begeleidende rol op me kon nemen. Ik kreeg de kans om veel startende leerkrachten te begeleiden en te coachen, van 1 dag in de week in het begin, tot nu fulltime. Na een traject Versterking Samenwerking in de regio, waarin ik met andere schoolopleiders en docenten van de pabo me vier jaar lang verdiept heb in wat goed is voor startende leerkrachten, ben ik naast ervaren in de praktijk, nu ook theoretisch onderlegd wat betreft de materie rondom startende leerkrachten.

Ik zie mezelf als leraar van de leraren in de praktijk, in de context van de basisschool; ik ben coach, begeleider en onderzoeker. Ik zie mezelf als een bruggenbouwer in de samenwerking tussen de pabo en de scholen. Deze rol zou ik nog verder kunnen uitbreiden. Nadat ik mezelf onder een vergrootglas heb gelegd ben ik sinds vorig jaar geregistreerd in het Beroepsregister Lerarenopleider.

Mijn passie voor het vak, met name het verder helpen van kinderen in hun ontwikkeling, heeft me 30 jaar geleden doen besluiten naar de pabo te gaan. Dezelfde drive heb ik nog steeds, alleen zijn het nu geen kinderen maar volwassenen die ik verder help. Ik haal veel voldoening uit het feit dat ik leerkrachten zie groeien en ik vind het fantastisch dat ik kan bijdragen aan hun ontwikkeling.

3. Hoe word je lerarenopleider?

Over het belang van inductie voor beginnende lerarenopleiders

Marije Bent, Evelien van Geffen, Cui Ping, Gonny Schellings, Peter Sniekers, Anna van der Want en Douwe Beijaard.

Starten als lerarenopleider is complex. Het beroep van lerarenopleider is veelzijdig en iedere beginnende lerarenopleider heeft een andere achtergrond. Desondanks bevinden lerarenopleiders zich in een uitdagende en leerrijke context. Wat kan gezegd worden over het leren van beginnende lerarenopleiders en de rol van inductie? Hoe kan aan de hand van inzichten en onderzoek gewerkt worden aan succesvolle begeleiding van beginnende lerarenopleiders?

De achtergrond van beginnende lerarenopleiders

“Ik moet overmorgen mijn eerste les geven van het vak dat jij vorig jaar gaf. Kun je jouw lesmateriaal sturen? Ik kan namelijk nog niet in het systeem. En kun je ook de klassenlijst sturen, want ik weet niet welke studenten in de groep zitten.”

“Het toetsen hier, met rubrics, gaat dat anders dan op een ROC?”

“Hoe verhouden de generieke en vakinhoudelijke kennisbasis zich tot elkaar binnen het curriculum?”

Bovenstaande citaten geven drie voorbeelden van concerns waar beginnende lerarenopleiders tegenaan lopen. Zij zoeken ieder voor zich naar manieren om zich het lerarenopleidersberoep eigen te maken. Hierbij speelt hun achtergrond een belangrijke rol. De achtergrond van beginnende lerarenopleiders is heel divers. Dit is enerzijds vanwege de verschillende typen bevoegdheden waar lerarenopleidingen voor opleiden (Van Velzen, Van der Klink, Swennen en Yaffe, 2010). Bijvoorbeeld het opleiden voor Algemeen Vormend Onderwijs (AVO) of voor beroepsgerichte vakken. Anderzijds verschillen beginnende lerarenopleiders in de werkervaring die ze meenemen in hun nieuwe functie. Bijvoorbeeld of de lerarenopleider voornamelijk een onderwijskundige achtergrond heeft, een specifieke vakdocent is of vooral veel ervaring uit de praktijk meeneemt. De twee routes naar het lerarenopleiderschap worden ook in hoofdstuk 4 van deze publicatie beschreven.

De diversiteit in achtergronden van lerarenopleiders komt ook tot uiting in de variatie aan functietitels die in vacatureteksten gebruikt worden voor het werven van lerarenopleiders. Soms zoeken lerarenopleidingen ‘onderwijskundigen’, een ‘onderzoeker’, ‘universitair docent’, ‘vakdocent’, ‘vakdidacticus’ of daadwerkelijk een ‘lerarenopleider’. Er zijn ook verschillen in hoeverre onderwijsprofessionals zich meteen identificeren met het beroep van lerarenopleider. Hoe plaats je je als beginnende lerarenopleider in dit geheel?

Wat, hoe en waarom leren beginnende lerarenopleiders?

In recent promotieonderzoek naar lerarenopleiders in Nederland (Ping, 2020) zijn gegevens verzameld over de behoefte van lerarenopleiders ten aanzien van hun eigen professionalisering. De onderzoeksgegevens zijn verzameld middels interviews en een online vragenlijst die is ingevuld door 211 lerarenopleiders, waarvan 30 beginnende lerarenopleiders (minder dan drie jaar ervaring). We richten ons hier op de onderzoeksgegevens van de 30 Nederlandse beginnende lerarenopleiders uit de vragenlijst. Centraal stonden de volgende drie vragen: Wat willen beginnende lerarenopleiders leren? Hoe willen ze dat doen? En waarom willen ze dat eigenlijk?

Wat willen beginnende lerarenopleiders leren?

Er is geen duidelijke opleiding tot lerarenopleider, met uitzondering van het opleidingstraject voor lerarenopleiders dat de Vrije Universiteit aanbiedt. Lerarenopleider worden gaat vooral ‘werkenderwijs’ (Dengerink, Koster, Lunenberg, & Korthagen, 2007; zie ook hoofdstuk 4 van deze publicatie). Wat beginnende lerarenopleiders willen leren, hangt af van hoe beginnend lerarenopleiders zijn, oftewel hoeveel ervaring zij hebben als lerarenopleider. Lerarenopleiders die aan het begin van hun loopbaan als lerarenopleider staan, willen vooral zaken leren rondom kennis, vaardigheden, stagebegeleiding en ‘lerarenopleidersdidactiek’. Bijvoorbeeld: hoe verzorg je onderwijs aan leraren-in-opleiding? Hoe selecteer je geschikte werkvormen en hoe ontwerp je passende toetsing? Hoe geef je effectieve feedback aan een leraar-in-opleiding? Beginnende lerarenopleiders met een paar jaar ervaring willen ook zaken leren rondom het doen van onderzoek en het ontwikkelen van het curriculum. Ze zijn dus meer op zoek naar wat het verder nog inhoudt om lerarenopleider te zijn.

Hoe leren beginnende lerarenopleiders?

Bij gebrek aan een opleiding tot lerarenopleider speelt informeel leren een belangrijke rol. Beginnende lerarenopleiders hebben de behoefte om tijdens hun werk te leren. Ze leren vooral van anderen (collega’s, studenten), bijvoorbeeld door ervaringen te delen, samen te discussiëren en ideeën uit te wisselen. Naast het leren van anderen, leren beginnende lerarenopleiders door onderzoek te doen of literatuur te lezen en — in mindere mate — door individueel of in groepsverband te reflecteren.

Wat drijft beginnende lerarenopleiders om te leren?

De belangrijkste drijfveer om te leren voor de beginnende lerarenopleiders was persoonlijke ambitie, gevolgd door intrinsieke motivatie. Beginnende lerarenopleiders vinden het belangrijk zich te ontwikkelen tot goede lerarenopleiders en in hun lerende houding een voorbeeld te zijn voor hun studenten. Een andere reden die wordt genoemd is de rolwisseling van leraar of onderzoeker naar lerarenopleider. In mindere mate noemen zij eisen rondom de accreditaties van instituten (waarbij bijvoorbeeld wordt gekeken naar het percentage lerarenopleiders dat in het beroepsregister van Velon geregistreerd is). Ook curriculumverandering is voor beginnende lerarenopleiders een reden om te leren.

Wat voor inductieprogramma hebben lerarenopleiders nodig?

Er bestaat over het algemeen consensus over de noodzaak voor een inductieprogramma voor lerarenopleiders, desondanks is dit slechts in zeer beperkte mate aanwezig (Ping, 2020; Guberman, Ulvik, McPhail, & Oolbakkink-Marchand, 2020). In haar proefschrift constateert Ping (2020): *“Most teacher educators have neither a formal route to become teacher educators nor a supportive induction program to learn from”* (p.20). De inductie van beginnende lerarenopleiders is vooral informeel, komt voort uit eigen initiatief en bestaat vaak uit begeleiding door een ‘buddy’, een ervaren lerarenopleider (Guberman et al., 2020). In beperkte mate bestaan er inductietrajecten op universiteiten en hogescholen. Deelname aan een trajecten voor registratie in het Beroepsregister Lerarenopleiders (BRLO, zie ook hoofdstuk 5) kan beginnende opleiders die minimaal twee jaar ervaring hebben als opleider een stimulans of versnelling geven in hun rol. In dit soort trajecten wordt de grondslag van het beroep verdiept en de reflectie op het opleiderschap gestimuleerd.

De afgelopen jaren zijn verschillende publicaties verschenen die aanbevelingen en suggesties doen voor zowel de vorm als de inhoud van inductietrajecten van beginnende lerarenopleiders, al dan niet gebaseerd op onderzoek (zie bijvoorbeeld Kools 2016; Ping 2020). Professionele identiteit, onderzoek, pedagogiek/didactiek van het lerarenopleiderschap wordt genoemd als relevante inhoud. Vormen voor inductietrajecten die worden genoemd zijn: reflectie, werken in een professionele leergemeenschap, intervisie en beeldcoaching. Kools (2016) onderscheidt organisatorische en professionele inductie. De organisaties waarin beginnende lerarenopleiders komen te werken zijn vaak groot en voor een nieuwkomer onoverzichtelijk, waarbij het jargon van afkortingen en het gebruik van nieuwe systemen veel vragen van een beginnende

lerarenopleider. Professionele inductie betreft de ingroei in het beroep van lerarenopleider en het bekend raken met de specifieke taken en verantwoordelijkheden die daarbij horen.

Slot: een toekomstbestendig lerarenopleiderschap

Beginnende lerarenopleiders zouden zich bewust moeten worden van hun rol in hun eigen vakgebied en de maatschappij, hun rol in het vakgebied van de toekomstige leraren die ze opleiden, en van wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Dat vraagt van een beginnende lerarenopleider een heel ander perspectief dat toen ze docent, begeleider of onderzoeker waren.

Beginnende lerarenopleiders hebben drie jaar nodig om in hun rol te groeien (Van Velzen et al., 2010). In die inductiefase ontstaat ook de reflectie op zichzelf: wil ik echt lerarenopleider zijn? Op basis hiervan is het aan te raden inductietrajecten voor lerarenopleiders meerjarige trajecten te laten zijn. Een meerjarig traject is ook vanwege de complexiteit van het beroep aan te raden. Lerarenopleiders vervullen immers meerdere rollen, zoals ook geïllustreerd in de portretten en wordt beschreven in hoofdstuk 2.

Het opleiden van leraren vindt plaats in een politiek en maatschappelijk speelveld waarin voortdurend wordt gediscussieerd over de kwaliteit van het onderwijs en berichtgeving over de achteruitgang van kennis en vaardigheden (bijvoorbeeld Vissers, 2018) ten opzichte van vroeger én in vergelijking met het buitenland. De dubbele trap – de manier waarop leraren worden opgeleid heeft op haar beurt weer invloed op hoe de leraar de leerlingen opleidt – is daarnaast essentieel: de kwaliteit van de leraar heeft direct invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Dat wat de lerarenopleider doet beslaat het beroepenveld zelf, en breidt zich ook uit in de wereld op politiek, sociaal en maatschappelijk vlak (Cochran-Smith, Grudnoff, Orland-Barak, & Smith, 2020). De toenemende invloed van de beroepspraktijk in het opleiden van leraren (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2014) speelt eveneens mee en vraagt van beginnende lerarenopleiders dus ook een toenemend zicht op de complexe onderwijspraktijk.

Portret 3

Eelko de Vries



Aan de keukentafel

Er komen wat mensen in een middelbare school voor hun opleiding! Logischerwijs natuurlijk de leerlingen maar ook: hbo-studenten, universitaire studenten, zij-instromers en opstroomers. Het Regius College te Schagen werkt met een opleidingsteam om de opleiding van al deze studerenden zo goed mogelijk te begeleiden. Eén van de leden van dit team is de schoolopleider en ik ben het die zich zo mag noemen. En leraren opleiden is wat ik doe. Ik begin deze bijdrage niet voor niets met het noemen van het opleidingsteam, dat vormt namelijk de kern van onze opleidingspraktijk. In alle lagen van onze school is men betrokken bij het ‘opleiden in de school’. Het is zo een deel van onze schoolcultuur.

“Onderwijzen doe ik het liefst vanuit het keukentafelmodel”

Mijn werk in het onderwijs begint (natuurlijk) bij lesgeven. Maar het geven van lessen Nederlands heb ik altijd gecombineerd met andere taken in de school. Toen onze school een opleidingsschool werd, ben ik betrokken geraakt bij ‘opleiden in de school’. Een mooi vervolg op vele jaren lesgeven is de eigen kennis en ervaring benutten voor het opleiden van aanstaande leraren. Maar een leraar van leerlingen is niet zomaar een leraar van leraren. Mijn ervaring als docent, werkplekbegeleider en schoolopleider vormen een mooi bouwwerk voor mijn werk, maar de ervaringskennis kreeg een fundament door de inhouden van de opleiding tot lerarenopleider die ik heb gevolgd aan de VU (ter voorbereiding op registratie in het beroepsregister Lerarenopleiders). Die opleiding heeft mij ook geïnspireerd om te blijven studeren en opgedane kennis te delen in ons opleidingsteam en toe te passen in de praktijk van alledag.

Van meet af aan ben ik een leraar die dicht op zijn leerlingen zit, en parallel daaraan een lerarenopleider die zijn studenten wil kennen. Onderwijzen doe ik het liefst vanuit het keukentafelmodel: zitten en praten, uitleggen, werken, grappen maken en plannen verzinnen. Dat is kenmerkend voor mijn docentschap én voor mijn werk als lerarenopleider. Ik zoek naar een werksfeer en werkomgeving waarover studenten in hun evaluaties schrijven: dat zij op hun stageschool mogen experimenteren, fouten mogen maken, dat er vertrouwen is en dat dat ook wordt uitgesproken, dat er aandacht is voor hun persoonlijke hobbels en knobbels. Ik werk bij voorkeur aan ongreepbare, moeilijk meetbare zaken. Een student die zijn eigen verhaal doorgrondt, weet heeft van zijn eigen kracht en feilen, (de lezer vult als vanzelf termen als professioneel zelfverstaan in) wordt een goede leraar. Dat zie ik elke dag weer, dat geeft de energie er iedere dag weer aan te werken.

4. Hoe blijf je lerarenopleider?

Een waaier aan professionaliseringsmogelijkheden

Bregje de Vries en Helma Oolbekkink-Marchand

Het werk van lerarenopleiders wordt diverser door veranderende opleidingsinhouden, samen opleiden en meer en nieuwe rollen en taken die daaruit voortvloeien. Wat betekent dat voor de professionaliseringsbehoeften van (ervaren) lerarenopleiders? Welk aanbod is nodig om aan die behoeften te voldoen? In dit hoofdstuk beschrijven we het toenemende belang van een rijk professionaliseringsaanbod om in verschillende professionaliseringsbehoeften te voorzien. We schetsen de tendens van veel programma's in hun aanpak de professionele dialoog tussen lerarenopleiders tot stand te brengen, naast individuele professionalisering teamgericht te zijn, en een plaats in te ruimen voor onderzoek.

Het belang van professionalisering

Professionele ontwikkeling van lerarenopleiders is cruciaal aangezien er geen initiële opleiding voor lerarenopleiders is. Lerarenopleider word je terwijl je het formeel al bent. Bovendien verschilt de route waarmee lerarenopleiders in het beroep terecht komen. Er worden doorgaans twee 'loopbaanpaden' beschreven: een praktijkroute en academische route (Davey, 2013). In Nederland zijn lerarenopleiders vaak leraar in het primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs voordat ze (gedeeltelijk) instituutopleider worden in het hoger onderwijs. Daarnaast komt een groep lerarenopleiders vanuit een academische (onderwijskundige of vakdisciplinaire) achtergrond de lerarenopleiding binnen. In sommige landen, bijvoorbeeld de Verenigde Staten en Engeland, is deze route gebruikelijk. In Nederland zien we vooral op de universitaire lerarenopleidingen lerarenopleiders via de academische route terug. De route die lerarenopleiders afleggen om lerarenopleider te worden zorgt ervoor dat zij bepaalde expertise en ervaring meebrengen, maar die is onvoldoende om het complexe beroep van lerarenopleider al helemaal te kunnen uitoefenen. Welke route lerarenopleiders ook lopen, de noodzaak en wens tot professionalisering is eigenlijk altijd aanwezig en voelbaar.

Naast het belang van individuele professionalisering, is er ook het belang van de collectieve professionalisering van de beroepsgroep. Als we lerarenopleider zien als een eigenstandig professioneel beroep dienen we ook vanuit dit collectieve beeld naar de professionalisering te kijken (Smith, 2003). In de afgelopen decennia heeft Velon (Vereniging Lerarenopleiders Nederland) zich in Nederland met succes ingezet voor de collectieve professionalisering van lerarenopleiders, onder andere door het platform voor beroepsregistratie te zijn waar wordt gewerkt met een collectieve beroepsstandaard (zie verder hoofdstuk 5). Ook internationaal zijn er initiatieven die zich vanuit het beroepsbeeld van de lerarenopleider bezighouden met het beschrijven en onderzoeken van een kennisbasis voor professionalisering (zie www.info-ted.eu).

Er is de laatste jaren meer aandacht voor formele professionalisering van lerarenopleiders, bijvoorbeeld in de vorm van inductietrajecten voor beginnende opleiders (hoofdstuk 3), en er is meer oog voor de rol van (samen) onderzoeken en begeleiden (bijvoorbeeld Bouckaert et al., 2020). Bovendien vindt er informeel leren plaats, bijvoorbeeld intercollegiaal op de werkplek of op congressen (Kools, 2013). Voor een overzicht van deelname en thema's van Velon professionaliseringsactiviteiten, gedurende de afgelopen vijf jaar zie figuur 1 en 2. Tegelijkertijd komt systematische professionalisering en inbedding daarvan in het personeelsbeleid

nog niet (overal en altijd) tot stand (Deenen, Khaled, & Geldens, 2015). Ook in andere landen leunt professionalisering van lerarenopleiders vaak nog op individuele initiatieven (McPhail et al., 2019; Cools, Placklé, & Meeus, 2016). De vraag is waarom structurele professionalisering van lerarenopleiders moeizaam tot stand komt. Een mogelijke verklaring is dat lerarenopleidingen deel uitmaken van instituten voor hoger onderwijs die eerst en vooral gericht zijn op het professionaliseren van ál hun docenten en die ‘docenten van (aankomende) docenten’ daar automatisch deel van laten zijn, zonder hen als beroepsgroep apart aan te spreken op hun professionaliseringsbehoeften.

Figuur 1 Overzicht locaties, aantal deelnemers en thema's Velon Studiedag 2015 – 2020



Figuur 2 Overzicht locaties, aantal deelnemers en thema's Velon Congres 2015 – 2019



Een rijk professionaliseringsaanbod

Toch lijkt er de afgelopen decennia een rijker professionaliseringsaanbod te ontstaan. Zo ontwikkelen lerarenopleidingen, vaak samen met hun opleidingsscholen in bijvoorbeeld huisacademies en werkplaatsen, een formeel professionaliseringsprogramma om (1) een eenduidiger opleidingskader en gemeenschappelijke taal voor het opleiden te ontwikkelen, (2) het aantal in het Beroepsregister geregistreerde lerarenopleiders te laten toenemen, en (3) de mate waarin instituten en scholen samen praktijkgericht onderzoek doen te vergroten. Interessant hierbij is dat lerarenopleiders met heel verschillende achtergronden en loopbaanpaden, en met werkplekken in zowel instituten als (opleidings-)scholen, samen in professionaliseringsbijeenkomsten zitten en leren van en met elkaar. Op de website van het Platform Samen Opleiden en Professionaliseren (www.platformsamenopleiden.nl) zijn veel praktijkvoorbeelden te vinden die deze ontwikkeling illustreren.

Behalve méér lijkt het aanbod van de programma's ook diverser. Naast professionele ontwikkeling rond opleidingsdidactieken zoals modellering en coaching, inductie- of begeleidingstrajecten voor registratie in het Beroepsregister, en vakdidactische scholing, besteden veel programma's aandacht aan onder andere

theoretische onderbouwing van visies op opleiden, identiteitsontwikkeling, en onderzoek (leren) doen en begeleiden. Aan de bijdrage van onderzoek doen aan de professionalisering van leraren én lerarenopleiders is de laatste jaren veel extra aandacht besteed (bijvoorbeeld Bouckaert et al., 2020). In het aanbod vinden we ook creatieve van professionalisering terug die het midden houden tussen formeel en informeel. Voorbeelden zijn een leesclub van het lectoraat ‘Naar een meervoudige professionaliteit van leraren’, masterclasses over ‘Grondslagen van het leraren opleiden’ en ‘Een veelzijdig beroepsbeeld van de lerarenopleider’ aangeboden door de lerarenopleiding van de VU, en kennisdeling binnen de themagroepen van Velon.

Er ontstaat een waaier aan professionaliseringsmogelijkheden. Dit roept de vraag op of deze waaier geschikt is voor een diverse groep lerarenopleiders met verschillende achtergronden en loopbaanpaden en daaruit voortvloeiende professionaliseringsbehoeften. Dengerink, Lunenberg en Kools (2015) onderscheiden vier verschillende leerprofielen voor beginnende en ervaren opleiders die werken in een school of instituut. Daaruit kan men afleiden dat een startende lerarenopleider die vanuit de academische route is gaan werken in een instituut voor hoger onderwijs, misschien behoefte heeft aan basale didactische kennis en kunde over het begeleiden en beoordelen van studenten, terwijl een beginnende lerarenopleider in een school eerder behoefte heeft aan (verdere) theoretische onderbouwing van didactiek. Beiden zullen behoefte hebben aan het inzien en overzien van de opleidingsdidactiek die past bij ‘lesgeven over lesgeven’ (zie ook hoofdstuk 3 over behoeften van beginnende lerarenopleiders). Opleiders mét dienstjaren ontwikkelen leerbehoeftes die specifiek zijn en naast overdracht en oefening eerder vragen om onderzoeksmatige leermodellen zoals in lesson study en self study uitgewerkt zijn (bijvoorbeeld Ritter, Lunenberg, Pithouse-Morgan, Samaras, & Vanassche, 2018). Geeft het aanbod al een antwoord op deze diversiteit aan professionaliseringsbehoeften?

Het professionaliseringsaanbod lijkt al op twee manieren te antwoorden op de diversiteit aan professionaliseringsbehoeften. Zo bestaat het aanbod deels uit ‘op maat’ of ‘just-in-time’ modules en trajecten die naar behoefte op een verkozen moment kunnen worden gevolgd, of specifiek gericht zijn op beginnende of gevorderde lerarenopleiders. Belangrijker nog, professionaliseringsprogramma’s proberen juist te profiteren van de verschillen tussen deelnemers door deze in de opzet van het traject of de module mee te nemen en benutten. In bijvoorbeeld de bovengenoemde leesclub en masterclasses komen lerarenopleiders uit verschillende contexten en carriërefasen bij elkaar om hun visies te bespreken. In weer ander professionaliseringsaanbod maakt intervisie deel uit van de opzet en wordt een leerdialoog tussen opleiders gefaciliteerd.

Impact van professionalisering op lerarenopleiders

Is het formele professionaliseringsaanbod effectief? Murray, Kidd, McMahon en Viswarajan (2020) concluderen dat de effectiviteit van professionalisering afhangt van verdere integratie en doorleren op de werkplek, zodat de professionalisering als een steen in een vijver rimpelingen veroorzaakt. Voor het professionaliseringsaanbod aan lerarenopleiders betekenen deze uitgangspunten van effectiviteit dat impact is te verwachten als de professionaliseringsactiviteiten aansluiten in inhoud en/of werkwijzen bij de vragen en praktijken van deelnemende opleiders, aandacht besteden aan willen én kunnen veranderen, en helpen een brug te slaan van de externe professionaliseringsactiviteit naar de dagelijkse opleidingspraktijk.

Onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders en de impact op hun opleiderspraktijk staat nog in de kinderschoenen. Eerste inzichten illustreren de wisselwerking tussen de professionaliseringsactiviteit en de opleidingspraktijk. Zo laten Murray et al. (2020) en Swennen en Bates (2010) zien hoe de professionalisering van opleiders met betrekking tot opleidingsdidactiek vaak leidt tot reflecties op eigen rollen en taken van de opleiders en de identiteit van de opleider. Lerarenopleiders realiseren zich door de professionalisering meer, of opnieuw, dat zij niet alleen leraar zijn maar ook een leraar van leraren. Ook self study, een vorm van onderzoek doen naar de eigen opleiderspraktijk, kan aan deze identiteitsvorming een belangrijke bijdrage leveren (Ritter et al., 2018) en heeft aantoonbaar langdurig effect op de opleider en de opleiderspraktijk (Bouckaert et al., 2020).

Naar een teamgerichte professionaliseringsbenadering

Aangezien er geen initiële opleiding is voor lerarenopleiders, is het belang van professionalisering in het beroep des te groter. Via diverse loopbaanpaden komen opleiders in het vak terecht en krijgen het gaandeweg in de vingers. De laatste decennia aan onderzoek en beroepsvorming hebben echter wel een breed scala aan specifieke kennis en kunde naar voren gebracht verbonden met het opleiden van leraren. De vele aspecten van leraren opleiden noodzaken tot professionalisering en identiteitsvorming van de lerarenopleider in antwoord op de vraag: h^oe ben je lerarenopleider?

In deze veelzijdigheid van het beroep van lerarenopleider komt de laatste jaren een meer teamgerichte aanpak naar voren (McPhail et al., 2019). Niet iedere lerarenopleider kan hetzelfde, geen enkele lerarenopleider kan álles wat nodig is, en het nastreven van professionele volledigheid kan alleen als team van lerarenopleiders. Dit betekent dat reflectie op de individuele professionaliteit kan en moet plaatsvinden in het licht van de context en het team waarin iemand lerarenopleider is, in antwoord op de vraag: wat breng jij aan kwaliteiten mee?

Het registratietraject tot opname in het Beroepsregister Lerarenopleiders (zie ook hoofdstuk 5) geeft in de wijze waarop het is opgezet goede grond onder de voeten voor een teamgerichte kijk op de professionaliteit en professionalisering van lerarenopleiders: in het registratietraject worden opleiders uitgenodigd te laten zien h^oe zij lerarenopleider zijn (geworden), en omschrijven opleiders in welke context zij lerarenopleider zijn. Zij halen in die context evaluaties op het eigen professioneel handelen op en verbinden daar in het laatste deel van een registratie-aanvraag gewenste professionalisering in de toekomstige jaren aan. Het aanvraagdossier voor registratie is er op deze manier niet alleen op gericht stabiele en zo volledig mogelijke individuele professionaliteit aan te tonen, maar vraagt er juist om te laten zien hoe je als professional deel uitmaakt van een team.

Een tweede belangrijk teken van een meer teamgerichte benadering van professionaliteit en professionalisering is het verder integreren van opleidingsinstituten en opleidingsscholen in de professionaliseringsaanpak. Samen Opleiden is niet meer weg te denken uit het Nederlandse bevoegdheidsstelsel. De opleidingsinstituten en opleidingsscholen zetten regionaal in op een (steeds beter) geïntegreerd opleidingsprogramma waarbij theorie en praktijk continu met elkaar in verbinding staan. Daarvoor is het ook wenselijk dat instuutsopleiders, schoolopleiders en werkplekbegeleiders/mentoren in een gezamenlijk professionaliseringsprogramma dezelfde taal leren spreken. In veel opleidingsprogramma's vindt deze uitwisseling tussen instuutsopleiders en schoolopleiders al plaats. Opleiders met verschillende achtergronden, werkcontexten en visies raken in gesprek over aspecten van leraren opleiden zoals: opleidingsdidactiek, coaching, beroepsidentiteit, de rol van onderzoek, het curriculum van lerarenopleidingen, loopbaanfasen van leraren en daarbij passende professionalisering. De dialoog kan gevoed worden door professionaliseringsactiviteiten te organiseren voor een gemengd publiek of in-company teams van Samen Opleiden, maar ook door te kiezen voor dialogische werkvormen zoals verhalende oefeningen in combinatie met intervisie. Ook onderzoek blijkt een krachtige motor voor reflectie en dialoog over bestaande opvattingen en opleiderspraktijken (bijvoorbeeld Bouckaert et al., 2020; Van Wessum, Kools, Willemse, & Van Katwijk, 2018). Immers, onderzoek doen nodigt uit tot het 'onder woorden brengen' van deels impliciete opleidingspraktijken en handelingen waardoor deze deelbaar en reflecteerbaar worden.

Het lijkt voor de komende jaren van belang de impact van de professionele dialoog die tussen verschillende opleiders op gang komt in gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten, in meer detail te onderzoeken. Hoe helpt het opleiders en hoe verandert (verbetert) het Samen Opleiden? De dialoog lijkt voorwaardelijk voor het verder ontwikkelen van een collectieve beroepsgroep van lerarenopleiders.

Conclusie

Omdat er geen initiële opleiding voor lerarenopleiders is en de loopbaanpaden van opleiders heel verschillend zijn, zijn de professionaliseringsbehoeften van individuele lerarenopleiders divers. Bovendien vormen instituutopleiders en schoolopleiders in Samen Opleiden hechte samenwerkingsverbanden en lijkt er een groeiende behoefte aan een teamgerichte aanpak waarin dialoog en het (door)ontwikkelen van gezamenlijke kaders, praktijken en taal centraal staan. In de huidige professionaliseringsactiviteiten, die zowel informeel als formeel kunnen zijn, en die een rijk aanbod aan scholing op kennis, kunde, registratie en visie/identiteit laten zien, lijkt de komende jaren een beweging naar een meer teamgerichte benadering van professionalisering en professionaliteit zichtbaar, waarvan dialoog onlosmakelijk deel uitmaakt. Het doen en begeleiden van onderzoek maakt in Nederland — vergeleken met ons omringende landen — nog maar beperkt deel uit van de professionaliteit en professionalisering van lerarenopleiders (Guberman, Ulvik, McPhail, & Oolbekink-Marchand, 2020). Mogelijk kan de komende jaren de impact van het huidige professionaliseringsaanbod versterkt worden door samen onderzoeken als vehikel voor de professionele dialoog tussen opleiders verder te ondersteunen.

Portret 4

Ingrid Breymann



Ik werk als vakdidacticus informatica bij de lerarenopleidingen bij ELAN, Universiteit Twente, en als projectmanager van het pre-university van de Universiteit Twente. Ik ben betrokken bij de master educatie en communicatie in de bètawetenschappen (eerstegraads lerarenopleiding), de minor leren lesgeven (tweedegraads), en bij zij-instromer- en maatwerktrajecten. Ik verzorg vakdidactiek informatica, stagebegeleiding en intervisie.

Het leren van mensen heeft me al tijdens mijn studie geboid. Ik ben mijn loopbaan in de informatica begonnen met een promotietraject over hoe mensen in het dagelijkse leven redeneren en conclusies trekken. Toen heb ik al met veel plezier onderwijs verzorgd. Later ben ik met en op scholen gaan werken als trainer en als projectleider. Toen ik de kans kreeg om vakdidacticus te worden heb ik die met beide handen gegrepen. Ik kan als lerarenopleider zowel mijn analytische vaardigheden en vakkennis inzetten als ook mijn empathie en mensgerichtheid. Dit is voor mij een ideale combinatie.

“Mijn passie is de verbinding tussen mensen en vakinhoud”

Mijn rol is vooral die van leraar van leraren en instituutsbegeleider. Ik verzorg de intake van nieuwe studenten, adviseer over hun studieprogramma, geef colleges voor studenten, begeleid hun stages vanuit de universiteit en ga op lesbezoek. Hiernaast zou me verder willen ontwikkelen in een aanvullende rol als onderzoeker. Velon zou hierin heel goed kunnen ondersteunen. Ik denk dan aan het bundelen van expertise, het verzorgen van nascholingen door middel van workshops of conferenties voor lerarenopleiders, en het faciliteren, initiëren en begeleiden van onderzoek door lerarenopleiders.

Mijn passie is de verbinding tussen mensen en vakinhoud: *high tech human touch*, zoals het motto van Universiteit Twente luidt. Het beste uit de mensen halen, studenten uitdagen, motiveren en faciliteren om zich te blijven ontwikkelen, hun leerlingen te enthousiasmeren en de groei van hun leerlingen te stimuleren. Het vak informatica onder de aandacht brengen als vak dat niet alleen voor ‘exacte bèta’s’ interessant is maar voor iedereen. Of in ieder geval voor brede, diverse groepen leerlingen.

5. Hoe blijf je een goede lerarenopleider?

De beroepsstandaard, het registratietraject en het Beroepsregister Lerarenopleiders nader toegelicht

Gerda Geerdink en Marijke Gommers

Lerarenopleiders hebben een beroep met eigen passende kwalificaties. Om hen te ondersteunen bij hun beroepsrelevante professionalisering zijn een beroepsstandaard, een registratieprocedure en het Beroepsregister Lerarenopleiders (BRLO) ontwikkeld. Bijzonder is dat deze instrumenten door de beroepsgroep van lerarenopleiders zelf gemaakt zijn en onderhouden worden, met ondersteuning vanuit de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon). Daardoor zijn ze als het ware op het lijf van de lerarenopleiders geschreven.

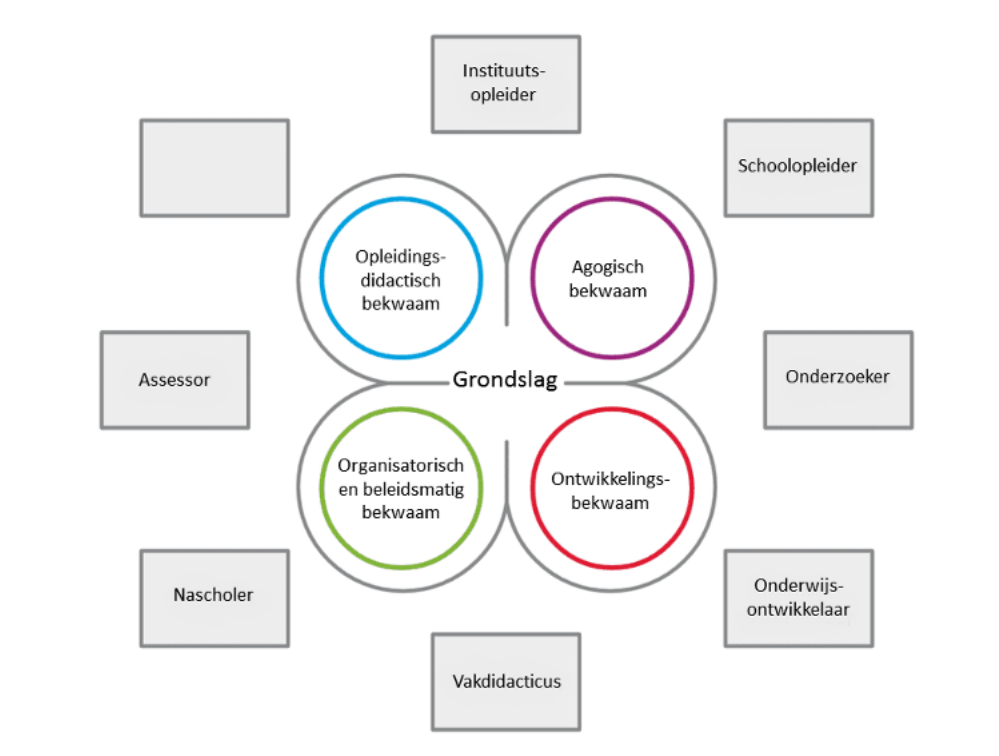
De beroepsstandaard

In de beroepsstandaard staat beschreven wat het beroep lerarenopleider inhoudt, over welke bekwaamheden en houding een gemiddeld ervaren lerarenopleider beschikt en op welke kennis hij zijn handelen baseert. De beroepsstandaard is de opbrengst van onderzoek met en naar het werkveld. De eerste versie is eind vorige eeuw ontwikkeld (Koster, 2002). De huidige versie is in 2012 vastgesteld (Melief, Van Rijswijk, & Tigchelaar, 2012) en in 2016 opnieuw uitgegeven.

Een centraal en cruciaal onderdeel van de beroepsstandaard (zie figuur 1 voor een grafische weergave) is de grondslag. Daarin is beschreven wat aan de basis ligt van het professioneel handelen van een lerarenopleider, namelijk de drieslag van het lerarenopleiderschap en het werken als tweede orde-leraar. Bij de drieslag gaat het om het realiseren van een verbinding tussen het leren van leerlingen, het leren van (aanstaande) leraren en het leren van de lerarenopleider zelf. Daarnaast is kenmerkend voor de lerarenopleider dat je tweede orde-leraar bent: je doet wat je ze wilt leren (Murray & Male, 2005). Als lerarenopleider ben je altijd 'voorbeeldig' bezig; wat je doet, moet liefst overeenstemmen met wat je aan je studenten wilt doceren (Koster & Oldeboom, 2019; Powell & Swennen, 2019). De grondslag behelst daarnaast houdingsaspecten als betrokken, nieuwsgiering, verantwoordelijk, onderzoekend en reflectief zijn.

In vier bekwaamheidsgebieden staat beschreven welke kennis en vaardigheden belangrijk zijn voor lerarenopleiders.

Figuur 1 De beroepsstandaard voor Lerarenopleiders



Opleidingsdidactisch bekwaam heeft alles te maken met de voorbeeldrol (zie ook de tweede veronderstelling in hoofdstuk 1 van deze publicatie). Een lerarenopleider kan verschillende didactische middelen inzetten, bevordert de wisselwerking tussen theorie en praktijk en kan betrouwbaar, valide en transparant beoordelen. Agogisch bekwaam zijn betekent de studenten op maat kunnen begeleiden en coachen. Onderwijs verzorgen betekent ook organisatorisch en beleidsmatig bekwaam zijn. Opleiden gebeurt binnen een team en in samenwerkingsverbanden tussen scholen en opleidingen. En natuurlijk is een lerarenopleider ook in staat zich op basis van systematische evaluaties en reflecties verder professioneel te ontwikkelen; hij is ontwikkelingsbekwaam.

De bekwaamheden zijn in de beroepsstandaard globaal omschreven. Door je als lerarenopleider te verhouden tot de verschillende onderdelen van de beroepsstandaard krijg je inzicht in wat er nog te leren en/of ontwikkelen is. Behulpzaam daarbij zijn richtvragen per bekwaamheidsgebied en voor theoretische verdieping en onderbouwing is er de Kennisbasis voor lerarenopleiders. De kennisbasis is opnieuw uitgebracht (zie figuur 2 voor een overzicht van de zeven katernen; Geerdink & Pauw, 2016-2019). Meer dan 170 lerarenopleiders van hogescholen en universiteiten hebben één of meer hoofdstukken voor deze kennisbasis aangeleverd.

De bekwaamheidsvelden zijn globaal beschreven omdat de kennis en vaardigheden die je als lerarenopleider nodig hebt, afhangen van je rol, je werkzaamheden en werkplek. De standaard schetst de kaders waartoe iedereen zich moet verhouden en biedt daarnaast de mogelijkheid je passend bij de eigen werkzaamheden verder te ontwikkelen als lerarenopleider. Een schoolopleider heeft andere taken en verantwoordelijkheden dan een instituutsopleider (zie tabel 1 in hoofdstuk 1 voor de werkplek van de geregistreerde lerarenopleiders). Een lerarenopleider kan daarnaast binnen zijn werk meer of minder actief zijn als onderzoeker, onderwijsontwikkelaar, vakdidacticus, nascholer of assessor (zie ook de buitenste cirkel in figuur 1). Meestal gaat het om een combinatie van werkzaamheden. Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013; zie ook hoofdstuk 2 van deze publicatie) inventariseerden de verschillende rollen en werkzaamheden van lerarenopleiders. Hun literatuurstudie leidt tot een iets ander overzicht.

Figuur 2 Overzicht zeven aandachtsgebieden Kennisbasis voor lerarenopleiders

1. De lerarenopleider
2. De context van het opleiden van leraren
3. Vakinhoud en Vakdidactiek
4. Samen in de school opleiden
5. Onderzoek in de lerarenopleidingen
6. Vorming in de lerarenopleidingen
7. Opleidingsdidactiek: hoe leiden we leraren op?

De registratieprocedure

Met de beroepsstandaard als richtinggevend kader kom je via een registratieprocedure — eigenlijk een professionaliseringstraject — tot opname in het beroepsregister (over het register in de volgende paragraaf meer). Iedere lerarenopleider die zich structureel bezighoudt met het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren kan zich laten registreren. Om te kunnen starten met de registratieprocedure worden de volgende voorwaarden gesteld:

- Je werkt aantoonbaar als lerarenopleider en kunt een onderwijsbewijs overleggen;
- Je hebt een visie op het beroep van lerarenopleider in relatie tot de grondslag;
- Je hebt voldoende relevante werkervaring om te kunnen reflecteren op de indicatoren in de beroepsstandaard;
- Je bent bereid om je als lerarenopleider verder te ontwikkelen aan de hand van persoonlijke professionaliseringsbehoeften;
- Daarnaast werk je minimaal twee jaar aaneensluitend als lerarenopleider, heb je 1 tot 3 jaar ervaring als instituuts- of schoolopleider, en besteed je minimaal 100 uur per jaar aan taken als lerarenopleider.

De registratieprocedure is niet voor iedereen hetzelfde. De te volgen weg naar de registratie kan variëren van een geheel zelfstandig traject tot het volgen van een opleiding (Geursen, Korthagen, Koster, Lunenberg, & Dengerink, 2012). Veel lerarenopleidingen organiseren ter ondersteuning intern intervisiebijeenkomsten of begeleidingstrajecten, vaak binnen opleidingsscholen of andere samenwerkingsverbanden met het scholenveld of als onderdeel van een inductietraject (Geerdink & Komduur, 2016). De ervaring leert dat een registratieprocedure samen met collega's meer leerwinst oplevert dan een individueel traject. Binnen die geplande bijeenkomsten wordt uitgewisseld of opleiders zich bekwaam weten of voelen binnen de verschillende onderdelen van de beroepsstandaard, hoe ze daarin handelen en of aanpassingen daarin gewenst zijn. Juist dit sparren met collega's wordt als zeer waardevol gezien.

De verplichte eindopbrengst is in alle gevallen een individuele registratieaanvraag. Daarin beschrijft de kandidaat hoe hij zich verhoudt tot de beroepsstandaard. In die aanvraag — je zou het ook een portfolio kunnen noemen — wordt per onderdeel van de standaard, inclusief de grondslag, beschreven hoe hij daar in zijn werk mee te maken heeft, en waaruit blijkt dat hij over de vereiste kennis, vaardigheden en vooral ook houding beschikt. Onderdeel van de aanvraag is het beschrijven van de ambities en ontwikkelpunten als lerarenopleider voor de komende vier jaar. Op de website van Velon staat alle noodzakelijke informatie over de registratieprocedure, de mogelijke trajecten en de eisen die aan de inhoud van een registratieaanvraag worden gesteld.

Beoordelaars

De registratieprocedure is de opmaat voor de beoordeling door daarvoor erkende registerbeoordelaars. Er wordt in alle gevallen gewerkt met een eerste en tweede beoordelaar om de objectiviteit te optimaliseren. Om dezelfde reden worden beoordelaars aangewezen die de kandidaat niet kennen. De eerste beoordelaar leest de registratieaanvraag en stelt vast of het document volledig is en of voldoende aangetoond wordt dat de kandidaat zich de beroepsstandaard heeft eigen gemaakt. Dat leidt tot de invulling van een beoordelingsformulier waarbij het oordeel kan zijn: akkoord, niet akkoord of akkoord onder voorwaarden; in alle gevallen met argumenten. De twee documenten — registratieaanvraag en ingevuld beoordelingsformulier — worden vervolgens ter accordering voorgelegd aan de tweede beoordelaar. Als de beoordelaars het eens zijn, volgt bij een goedgekeurde registratieaanvraag een beoordelingsgesprek. De eindbeoordeling op basis van het gesprek wordt opnieuw door de twee beoordelaars besproken en uiteindelijk vastgesteld (de volledige beschrijving staat op de website van Velon).

Josje Dinghs is een instituutopleider die in februari 2020 geregistreerd is. Ze werkt sinds drie jaar als lerarenopleider op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Josje voltooide de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) en daarna haar Master Onderwijskunde. Daarna heeft ze in het basisonderwijs gewerkt waar ze nu nog één dag per week werkzaam is. Als lerarenopleider is Josje werkzaam in de afstudeerfase, studietoetscoach van twee afstudeergroepen (voltijd en alpo) en ze geeft masterclasses op het gebied van onderwijskunde, pedagogiek en wetenschap & technologie. Zij koos voor intervisiebijeenkomsten met peers tijdens het schrijven aan haar registratieaanvraag.

Ik ben het registratietraject ingegaan omdat mijn werkgever, de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, dit stimuleerde. Het heeft mij als beginnend lerarenopleider geholpen om inzicht te krijgen in de complexiteit van het beroep. Daarnaast heeft het mij bewust gemaakt van de verschillende rollen die ik vervul als lerarenopleider en de verantwoordelijkheden die ik daarin in heb. Het 'zelfevaluatie instrument beroepsstandaard' heeft mij laten inzien op welke bekwaamheidsgebieden ik al goed bezig ben en wat aandachtspunten zijn voor doorontwikkeling. Juist voor beginnende lerarenopleiders is het registratietraject heel leerzaam. Ik heb het traject met twee collega's doorlopen waarvan één uit het werkveld en juist dat was een hele waardevolle toevoeging. Voor onze aanvraag hebben we elkaars registratieaanvraag in wording bekeken en elkaar tussentijds feedback geven. Dus mijn tip is een gemêleerd groepje samen te stellen en samen op te trekken tijdens de registratieprocedure. Dat is heel inspirerend en je leert veel van elkaar. Er gaat best veel tijd zitten in het schrijven van het registratieaanvraag, daar moet je rekening mee houden. Het is ook goed af en toe afstand te nemen van het document om er volgens op een later moment weer met een frisse blik naar te kunnen kijken. Ik heb van de beoordelaar voorafgaand aan het gesprek weinig schriftelijke feedback gekregen op de registratieaanvraag. Het beoordelingsgesprek zelf vond ik heel positief. Ik heb waardevolle inzichten opgedaan over goed onderwijs van een doorgewinterde lerarenopleider; inzichten waarmee ik me weer verder kan ontwikkelen. De uitwisseling achteraf, met de collega's waarmee ik de aanvraag gedaan had, was minstens zo waardevol.

Beoordelaars zijn in alle gevallen zelf geregistreerd als lerarenopleider en zijn ervaren en 'doorgewinterd' zoals Josje Dings (zie kader) dat noemt. Daarnaast moet een beoordelaar assessmentvaardig en onafhankelijk zijn. Een opleider die beoordelaar wil worden, schrijft een sollicitatiebrief waarna een gesprek volgt met twee ervaren beoordelaars. Door hen wordt vastgesteld of de aspirant-beoordelaar benoembaar is. Nieuw aangestelde beoordelaars beginnen hun werkzaamheden altijd in een duo met een ervaren beoordelaar. Beoordelaars houden elkaar scherp door het twee keer per jaar verplicht bijwonen van kalibreersessies. Daar worden geanonimiseerde, al beoordeelde registratieaanvragen door een grotere groep beoordelaars opnieuw bekeken. Ook zijn er geregeld collegiale consultatie- en themabijeenkomsten om kritisch naar de

beoordelingsprocedure te kijken. Steeds terugkerende onderwerpen zijn het holistisch versus gedetailleerd beoordelen en het voeren van een beoordelingsgesprek.

Randy Heilbron, werkzaam bij de Alberdingk Thijm Scholen in Hilversum, verwoordt hoe hij beoordelaar is geworden. Hij heeft na een universitaire studie de Lerarenopleiding aan de VU Amsterdam gevolgd en is daarna binnen het voortgezet onderwijs begonnen als docent Maatschappijleer en –wetenschappen. Hij heeft zich ontwikkeld van werkplekbegeleider en trainer/ coach, via schoolopleider naar nu opleidingscoördinator.

In 2012 ben ik geregistreerd en dit was op dat moment de logische stap, omdat de registratie geïntegreerd was in de Opleiding voor Lerarenopleiders van de VU (zie Geursen et al., 2012).

Sinds 2019 ben ik ook beoordelaar en het leuke hiervan is dat je ook andere opleidingsscholen ziet. Hierdoor krijg ik een bredere blik en kijk ik kritischer naar mijn eigen praktijk, waardoor de Alberdingk Thijm Opleidingsschool (ATOS) waar ik werk zich verder kan ontwikkelen. Het lastige is soms om kritische opmerkingen positief te verwoorden, waardoor de kandidaat gemotiveerd blijft om door te gaan met de registratie.

Ik ben benoemd als beoordelaar via een sollicitatieprocedure, waarna ik een inwerktraject kreeg. Eerst met een ander meekijken en beoordelen, voordat ik zelf het veld in mocht! Dit is meteen een van de tips: blijf met anderen en bij anderen meekijken. Eén, omdat dan de beoordelingen dicht bij elkaar blijven door kallibratie en twee, omdat je dan ook zelf in ontwikkeling blijft!

Beroepsregister Lerarenopleiders (BRLO)

Als leraar werken in het primair en voortgezet onderwijs kan alleen als je daarvoor bevoegd bent. Het hoger onderwijs waar leraren worden opgeleid, kent zo'n bevoegdheidseis niet en ken evenmin een opleiding waar je leert voor het opleiden van leraren. Met het Beroepsregister Lerarenopleiders (BRLO) wil de beroepsgroep, verenigd in Velon, laten zien dat ook het opleiden van leraren specifieke beroepsbekwaamheden vereist. Je kunt niet zomaar leraar van leraren zijn. Het 'lerarenopleiderschap' is iets dat je zelf – vooral in de praktijk – ontwikkelt. BRLO is evenals de beroepsstandaard ontwikkeld om de individuele lerarenopleiders en de beroepsgroep als geheel te ondersteunen. Daarnaast kent het register een maatschappelijk belang. De beroepsgroep laat met het register zien dat het opleiden van leraren een eigenstandig beroep is dat voorgeschreven kennis en vaardigheden vereist bij de beoefenaars.

De beroepsgroep lerarenopleiders kent al een register vanaf 2002 (Koster, 2002). Aanvankelijk gingen weinig lerarenopleiders op voor het register omdat de registratieprocedure tijdrovend en daardoor ook duur was. Het te doorlopen traject was eigenlijk een opleiding die je verplicht moest doorlopen (zie ook Dengerink, Koster, Lunenberg, & Korthagen, 2007). In april 2014 is, gesteund door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, het project Doorontwikkeling Beroepsregistratie Lerarenopleiders gestart. Belangrijkste ontwikkelpunt was de flexibilisering van de registratieprocedure. Juist toen is de start gemaakt met verschillende registratietrajecten. Onderdeel daarvan is veel meer ruimte voor het informeel en al doende leren zodat de registratieprocedure beter aansluit bij wat op de werkvloer gebeurt. In tabel 1 staat het jaarlijks aantal geregistreerden weergegeven vanaf 2015. De bijna 1500 geregistreerde lerarenopleiders (zie tabel 2) laten zien dat zij zich actief verbinden aan de beroepsstandaard. Het register zelf is openbaar en staat op de website van Velon.

Tabel 1 Overzicht aantal nieuw geregistreerde lerarenopleiders per jaar, periode 2015-2020 (uit: Velon database)

Jaar	Aantal
2015	113
2016	175
2017	252
2018	223
2019	319
19 oktober 2020	133

Tabel 2 Overzicht totaal aantal geregistreerde lerarenopleiders per jaar, periode 2015-2020 (uit: Velon database)

Peildatum	Aantal
1 november 2015	667
31 december 2016	820
31 december 2017	1050
31 december 2018	1223
11 december 2019	1488
19 oktober 2020	1498

De prolongatieprocedure

BRLO is bedoeld om de professionalisering van lerarenopleiders te stimuleren. Dat zou het niet doen als eenmaal geregistreerd zou betekenen dat je altijd bekwaam blijft. Na vier jaar verloopt de registratie en wordt een opleider die niet prolongeert uitgeschreven uit het register (zie tabel 2). Voor geregistreerde lerarenopleiders die dat willen blijven is een prolongatieprocedure ontwikkeld. Het te doorlopen traject is vergelijkbaar met die van de registratieprocedure maar beperkter van omvang en de beoordeling wordt voor een groot deel door peers gedaan. De te schrijven aanvraag – een professionele biografie – bouwt voort op de eerder geschreven registratieaanvraag. De kandidaat laat in de professionele biografie zien welke professionele ontwikkeling hij heeft doorgemaakt in de vier jaar die sinds de registratie verstreken zijn. De professionele biografie wordt voorgelegd aan twee of drie andere, onbekende, collega's die ook willen prolongeren. In aanwezigheid van een procesbegeleider wordt daarna een prolongatiegesprek gevoerd met de andere kandidaten over de inhoud van de biografieën. Gesprek en biografie leiden tot een beoordeling door de peers. De procesbegeleider volgt die beoordeling op als er geen onenigheid is, als dat wel zo is, beslist de procesbegeleider over het eindoordeel. Bij een positief oordeel wordt de registratie opnieuw met vier jaar verlengd. De procesbegeleider is behalve een erkende ook altijd een ervaren beoordelaar. De prolongatieprocedure staat uitgewerkt op de Velon website. In tabel 3 is het aantal nieuw geprolongeerde opleiders vanaf 2018 weergegeven.

Tabel 3 Overzicht aantal nieuw geprolongeerden, periode 2018-2020 (uit: Velon database)

Jaar	Aantal
Voorjaar 2018	68
Najaar 2018	36
Voorjaar 2019	51
Najaar 2019	17
Voorjaar 2020	124

Conclusie

Velon zorgt voor kwalitatief hoogwaardige lerarenopleiders. Dit doet Velon door:

- Een platform voor ontmoeting van lerarenopleiders te organiseren en te stimuleren;
- De professionalisering van individuele lerarenopleiders en de beroepsgroep als geheel te stimuleren;
- De belangen te behartigen met betrekking tot de kwaliteit van de professie.

Met de beroepsstandaard en het beroepsregister wordt aan alle doelen gewerkt. Professionalisering via het registratietraject leidt tot ontmoeting met andere lerarenopleiders. In alle gevallen komt een opleider in contact met collega's van andere lerarenopleidingen. Het register stimuleert lerarenopleiders hun eigen professionele ontwikkeling te spiegelen aan de beroepsstandaard. Tot slot laat Velon met het register en de standaard als beroepsgroep zien dat het lerarenopleiderschap een eigenstandig beroep is waaraan eisen worden gesteld door de eigen beroepsbeoefenaars. Het pad waarlangs iemand een goede opleider wordt en blijft, is gelegd en ligt er goed bij!

Portret 5

Fadie Hanna



Sinds 2012 werk ik als lerarenopleider primair onderwijs op de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA). De UPvA is een gezamenlijke opleiding van de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam die gericht is op het basisonderwijs in Amsterdam en andere grote steden. Na afronding van de UPvA ontvangen studenten twee diploma's: de hbo bachelor leraar basisonderwijs (Bachelor of Education) en de WO bachelor Pedagogische wetenschappen (Bachelor of Science). Bij de UPvA leid ik academische leerkrachten op die kinderen het beste uit zichzelf laten halen en die onderzoek doen naar leren en leerresultaten in de schoolcontext.

Het is nooit mijn doel geweest lerarenopleider te worden. Als ik terug denk, dan is het eigenlijk een samenloop van omstandigheden die ervoor gezorgd heeft dat ik nu lerarenopleider ben. Na het behalen van mijn pabo-diploma had ik de intentie om vijf jaar les te geven op een basisschool en om vervolgens vijf jaar les te geven op een middelbare school. Hier is het nooit van gekomen, want na een jaar lesgeven voelde ik een behoefte om meer te leren over onderwijssystemen en hoe mensen leren. Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam voorzag in die behoefte. Een van de onderdelen van deze opleiding was stagelopen. Na een blauwe maandag belde ik naar de UPvA en vroeg of er stageplekken waren voor onderwijskundigen. Drie kwartier na mijn belletje zat ik op kantoor bij de UPvA-directeur en kreeg ik te horen dat ik als stagiair welkom was. In dat half jaar heb ik me bezig gehouden met het geven en ontwerpen van onderwijs en het uitvoeren van onderzoek. Dat beviel van beide kanten zo goed dat ik na het behalen van mijn diploma Onderwijskunde aan de slag ben gegaan als lerarenopleider.

“Mijn passie als lerarenopleider is om vragen aan studenten te formuleren waar ik het antwoord niet op heb”

Voor mij zijn de rollen die voor lerarenopleiders worden onderscheiden onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het zijn rollen die ik allemaal even belangrijk vind. Door de jaren heen heb ik verschillende rollen vervuld. Toen ik begon bij de UPvA meer de rol van begeleider en bruggenbouwer en nu meer de rol van onderzoeker en curriculumontwikkelaar. Wat mij heeft geholpen bij het ontwikkelen van die rollen is het lezen van onderwijskundige literatuur en het volgen van de onderzoeksmaster Educational Sciences van de Universiteit van Amsterdam. Het idee om onderzoek te gaan doen binnen de opleiding kreeg ik via het Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Ik las interessante artikelen en dacht: ‘wat zou het gaaf zijn als ik ook eens zo’n artikel ga publiceren’.

Mijn passie als lerarenopleider is om vragen aan studenten te formuleren waar ik het antwoord niet op heb. Vragen die onderzocht moeten worden via diverse kennisbronnen, waaronder literatuur en eigen ervaringen. Gebaseerd op het werk van onder andere Paulo Freire en Ira Shor, intellectuelen op het gebied van onderwijs(sociologie) en filosofie, zijn dat de lessen waar ik het meest van geniet.

6. Welke uitdagingen liggen er voor lerarenopleiders in de nabije toekomst? Een verkenning vanuit ontwikkelingen in en om het onderwijsveld

Quinta Kools en Hanneke de Laat

Online onderwijs door de corona-crisis, loopbaanperspectieven voor leraren vanuit een nieuwe kijk op het bevoegdheidensysteem, vraagstukken rond het lerarentekort... Er gebeurt van alles in en om het onderwijs waar lerarenopleiders en -opleidingen zich toe moeten verhouden, zich op moeten bezinnen en waar ze het voortouw in moeten nemen. In dit hoofdstuk wordt stilgestaan bij de belangrijkste ontwikkelingen en de consequenties daarvan voor lerarenopleiders en -opleidingen.

Twee invalshoeken

Om de uitdagingen voor lerarenopleiders in de nabije toekomst te beschrijven is gekozen voor een indeling waarbij we enerzijds kijken naar ontwikkelingen ‘in’ het onderwijs, anderzijds naar ontwikkelingen ‘om’ het onderwijs. Bij ontwikkelingen **in** het onderwijs staat de (discussie over) inhoud en de vormgeving van het onderwijs centraal. Hier gaat het om onderwijsinhoudelijke issues, ontwikkelingen die gaande zijn in scholen en bij schoolbesturen. Bij ontwikkelingen **om** het onderwijs kijken we naar wet- en regelgeving, beleidsnota’s en bestuurlijke afspraken vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), maar ook naar recente adviezen van de Onderwijsraad en rapporten van de Inspectie van het Onderwijs. Het gaat hier over wat gaande is in het onderwijs gezien vanuit een sturingsperspectief en/of een politiek maatschappelijke insteek. We gaan niet uitgebreid in op het hele (politieke) speelveld waar lerarenopleidingen mee te maken hebben, een heldere uitleg hierover wordt gegeven door Snoek en Dengerink (2016).

Na een beschrijving van deze twee invalshoeken vatten we samen wat hiervan de impact is voor lerarenopleidingen en lerarenopleiders.

Ontwikkelingen IN het onderwijs

Een toenemend aantal scholen (primair en voortgezet onderwijs) is zich aan het herbezinnen op de manier waarop het onderwijs wordt aangeboden (Volman, Raban, Heemskerk, Ledoux, & Kuiper, 2018). We zien een verschuiving van docentgestuurd naar leerlinggestuurd leren, waarbij ook de rol van de leraar verandert van kennisoverdrager naar begeleider van kennisconstructie en ‘leren leren’. De nadruk op ‘leren leren’ heeft ook gevolgen voor de manier van toetsen en beoordelen: er is een belangrijke rol weggelegd voor formatief toetsen en -evalueren als onderdeel van het leerproces. Verder is er in deze scholen veel aandacht voor ‘21e eeuwse’ vaardigheden zoals zelfsturing, creativiteit, probleem oplossen, samenwerken (Volman et al., 2018). Het anders aanvliegen van het onderwijs leidt ook tot andere keuzes op het gebied van groeperingsvormen en roostering. Veranderingen in de inhoud en organisatie van het onderwijs hebben ook gevolgen voor de invulling van het leraarsberoep, daarbij kunnen in ieder geval rollen worden onderscheiden als coach, pedagoog, onderwijsontwerper, teamspeler, instructeur en vakexpert (Kools, 2019).

Ook in het middelbaar beroepsonderwijs staan de ontwikkelingen niet stil (MBO Raad, 2015). Volgens het manifest van de MBO Raad is de opgave tweeledig: 1) studenten opleiden voor actieve deelname aan een dynamische arbeidsmarkt en 2) zorgen voor doorlopende leerlijnen in de beroepskolom waar studenten efficiënt doorheen kunnen. Het beeld voor 2025 is dat studenten gedurende hun onderwijs én arbeidloopbaan een portfolio opbouwen met behaalde resultaten. Om dit beeld gestalte te kunnen geven zijn er docenten nodig die naast het overdragen van (vak)kennis een rol hebben als begeleider van zelfstandig lerende en ondernemende studenten.

Uit bovenstaande beschrijvingen van ontwikkelingen in primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs komt een beeld naar voren van een leraar die zowel oog heeft voor vorm en inhoud van het onderwijs (ontwerper, vakexpert, instructeur) als voor de pedagogische kant van het begeleiden van leerlingen en studenten (coach, pedagoog). Op deze vaardigheden werd een beroep gedaan tijdens de lockdown-periode (maart-juni 2020) in de Covid-19 pandemie. Onderwijsprofessionals hebben alles uit de kast gehaald om het onderwijs voor leerlingen en studenten doorgang te laten vinden. Ineens bleek veel meer mogelijk te zijn met online toepassingen dan ooit gedacht, en is het nadenken over de vormgeving en toepassingen van online leren in een stroomversnelling gekomen. Deze periode vroeg veel creativiteit van leraren om hun onderwijs anders vorm te geven, ze werden meer dan ooit ontwerpers van (digitaal) onderwijs. Verder deed het lesgeven op afstand een extra beroep op pedagogische vaardigheden, zoals contact blijven maken met leerlingen en hen motiveren en ondersteunen (zie Ros, Oolbakkink-Marchand, Kools & Heldens, 2020). De ervaringen van de afgelopen tijd bevestigen het idee dat leraren wendbare onderwijsprofessionals (moeten) zijn, die vormgeving en uitvoering van hun onderwijs kunnen afstemmen op diverse situaties en doelgroepen.

Niet alleen op individuele scholen wordt nagedacht over een andere manier van onderwijs, er heeft ook een landelijke dialoog plaatsgevonden over de inhoud en kerndoelen van het Nederlandse onderwijs. Het huidige curriculum is overladen en is aan herziening toe. Vanaf maart 2018 heeft een groep leraren, schoolleiders en innovatieve scholen zich onder de noemer van Curriculum.nu gebogen over de vraag wat de bouwstenen zouden moeten zijn voor een kerncurriculum voor het primair- en voortgezet onderwijs (Curriculum.nu, 2019). De voorstellen richten zich op doelen en inhoud van het kerncurriculum (het ‘wat’) en niet op de manier waarop leraren en scholen hier invulling aan geven (het ‘hoe’). De opbrengsten bestaan uit ‘visies’ die de inhoud, relevantie en positie van een leergebied beschrijven en ‘grote opdrachten’ die de essentie van het leergebied aangeven. Visie en opdrachten samen leiden tot ‘bouwstenen’ waarin kennis en vaardigheden zijn uitgewerkt. In totaal zijn er opbrengsten voor negen leergebieden, waarbij ook mondiale thema’s als duurzaamheid, globalisering, technologie en gezondheid een plek hebben gekregen. De negen leergebieden zijn Nederlands, Rekenen & Wiskunde, Engels / Moderne vreemde talen, Digitale geletterdheid, Burgerschap, Mens & Maatschappij, Mens & Natuur, Kunst & Cultuur, Sport en Bewegen. Binnen de leergebieden zijn ‘brede vaardigheden’ uitgewerkt – zoals kritisch denken, samenwerken en persoonlijke reflectie – die van belang zijn voor het toekomstig leven en werk van leerlingen. Vanaf najaar 2020 worden de kerndoelen verder uitgewerkt door curriculumexperts en vakdidactici, daarbij wordt periodiek advies gegeven door een wetenschappelijke commissie.

Ontwikkelingen OM het onderwijs

In deze paragraaf gaat het over ontwikkelingen die het gehele onderwijs aangaan en die in de politiek en bij de onderwijskoepels de nodige aandacht krijgen. De ontwikkelingen hangen onderling sterk met elkaar samen.

Een heel belangrijk issue anno 2020, dat niemand zal zijn ontgaan, is het lerarentekort. Dit tekort treft het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs in geheel Nederland, waarbij er wel regionale verschillen zijn. In de grote steden is vooral tekort aan leraren basisonderwijs. In het voortgezet onderwijs is het voor bepaalde vakken moeilijk om leraren te vinden. In de publieke opinie krijgt het lerarentekort veel aandacht en er wordt gezocht naar alternatieve manieren om snel leraren voor de klas te krijgen. Daarvoor zijn er grofweg drie opties: meer leraren opleiden, stille reserves aanboren en/of het onderwijs anders organiseren (zie Rijksoverheid, 2020a, [Lerarentekort in het primair onderwijs](#)). In een recent advies roept Van Vroonhoven (2020)

op voor meer zij-instromers te zorgen, hiertoe zou de opleiding flexibeler moeten worden en er zou betere begeleiding moeten worden geboden. Daarnaast moet ook het loopbaanperspectief van leraren aantrekkelijker worden. Verder pleit Van Vroonhoven voor een grote betrokkenheid van de beroepsgroep bij het opleiden van leraren en doet ze bestuurlijk-organisatorische aanbevelingen. Het advies wordt momenteel door diverse gremia besproken. Overigens heeft de Educatieve sector van de Vereniging Hogescholen (Vereniging Hogescholen, 2019) zichzelf in 2019 al drie doelen gesteld om hieraan te werken. Dit zijn: 1) de ontwikkeling van een toekomstbestendig bevoegdheden- en opleidingsstelsel passend bij de maatschappelijke behoefte en de behoefte uit het werkveld; 2) flexibilisering van opleidingen en bieden van maatwerk aan leraren (in opleiding) en 3) samen opleiden en professionaliseren.

Een andere ontwikkeling is het aantrekkelijker maken van het leraarsberoep. Dit wordt door het Ministerie van OCW uitgewerkt in de vorm van afspraken over salarisverhoging (primair onderwijs) en geld voor werkdrukverlaging (zie Rijksoverheid, 2020b, [OCW blijft investeren in goed onderwijs en terugdringen lerarentekort](#)). Daarnaast is dit ook een speerpunt binnen de koepelorganisaties PO-, VO- en MBO-Raad én het wordt genoemd door de Onderwijsraad (2018). In 2017 is op initiatief van betrokkenen uit het voortgezet onderwijs een ‘Beroepsbeeld voor de leraar’ verschenen (Snoek et al., 2017). Hierin worden vier ontwikkelperspectieven beschreven voor verbreding en verdieping van beroepstaken en rollen in het leraarschap, namelijk: a) het ondersteunen van het leren van leerlingen; b) het ontwikkelen van onderwijs; c) het organiseren van onderwijs en d) het ondersteunen van het leren van collega’s. De publicatie is ook in het primair en het middelbaar beroepsonderwijs omarmd en laat zien dat het leraarsberoep een beroep is met volop ontwikkelingsperspectief. Een richting die in de publicatie onbenoemd blijft is de mogelijkheid om als ‘hybride leraar’ te werken. Hierbij wordt een baan in het onderwijs gecombineerd met een andere baan. Het hybride leraarschap wordt gezien als mogelijke oplossing voor aantrekkelijke onderwijsloopbanen en als kans om tekorten aan leraren te verkleinen (Dorenbosch, Van der Velden, & Bilkes, 2018).

En derde ontwikkeling die van belang is komt voort uit het advies ‘Ruim baan voor leraren’ van de Onderwijsraad in 2018. Het advies is opgesteld naar aanleiding van het lerarentekort en biedt een nieuw perspectief op het leraarschap, de opleidings- en arbeidsstructuur. De Raad stelt dat *“de kern van het leraarschap voor alle onderwijssectoren en voor alle vakken gelijk is”* en bestaat uit a) het ontwikkelen en vormgeven van onderwijs, b) het geven van onderwijs aan leerlingen en c) het toetsen en evalueren van onderwijs. Elke leraar zou dus over de pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden moeten beschikken om deze kerntaak te kunnen vervullen. Daarnaast zijn er specifieke (vakinhoudelijke of pedagogische) kennis en vaardigheden nodig. Hierop voortbouwend pleit de Raad voor ruimere onderwijsbevoegdheden voor leraren in de vorm van clusters van onderwijsbevoegdheden in combinatie met specialisaties. Hierdoor wordt de inzetbaarheid van leraren groter en zijn er meer mogelijkheden voor mobiliteit. Daarnaast adviseert de Raad scholen een goed ontwikkelmodel voor loopbaan en professionalisering in te richten, waarin startende leraren en leraren die zich verder willen specialiseren goed begeleid worden. Momenteel wordt, in opdracht van het kabinet, door de Commissie Onderwijsbevoegdheden onderzocht hoe het bevoegdhedenstelsel voor leraren beter kan worden ingericht. Dat hiertoe een noodzaak is blijkt wel uit een onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2020), waaruit blijkt dat momenteel 384 (!) opleidingen of cursussen worden aangeboden om leraar te worden of een aanvullende bevoegdheid te krijgen.

Impact voor lerarenopleiders

Samenvattend adresseren de bovenbeschreven ontwikkelingen ‘in’ en ‘om’ het onderwijs grofweg twee onderwerpen, namelijk: de inhoud en vormgeving van het onderwijs (die is aan herziening toe) en de onderwijsprofessional (er zijn te weinig leraren, het beroep en de opleidingsroutes moeten aantrekkelijker zodat meer mensen leraar willen worden).

Deze ontwikkelingen hebben impact op het werk van lerarenopleiders. Zij zijn werkzaam in een instelling voor hoger onderwijs (instituuropspleider) of op een school (schoolopleider). In hun werk gaat het ten eerste

om het primaire proces van leraren opleiden, het niveau van de daadwerkelijke interactie tussen lerarenopleider en student. Het gaat daarbij om de vraag hoe je studenten zo goed mogelijk kunt voorbereiden op hun toekomstige leraarsberoep en welke inhouden en (opleidings)didactiek daar het best bij passen. Ten tweede hebben lerarenopleiders een taak in het mede vorm en inhoud geven aan het beleid en de organisatie van de lerarenopleiding (pabo, HBO- of universitaire lerarenopleiding, opleidingsschool) waar ze werkzaam zijn. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om de inrichting van het curriculum en de vormgeving van opleidingsroutes. Hieronder staan we stil bij de consequenties van de geschetste ontwikkelingen voor lerarenopleiders.

Curriculum van lerarenopleidingen

De ontwikkelingen rondom de inhoud en kerndoelen van het Nederlandse onderwijs in curriculum.nu hebben zowel op korte als lange termijn impact op lerarenopleiders. Op korte termijn is er een taak voor vakdidactici om mede vorm te geven aan de uitwerking van de kerndoelen. Als de nieuwe inhouden bekend zijn ligt er een taak voor alle lerarenopleiders om deze inhouden op te nemen in de curricula en in de kennisbases van de lerarenopleidingen en dit een plek te geven in hun lessen. Gezien de voorstellen voor de leergebieden zullen zij hierbij zeker aandacht moeten besteden aan vakoverstijgende inhoud en ‘brede vaardigheden’.

Naast de vakinhoud is het ook zaak om goed te kijken naar de rollen en taken van leraren in het onderwijs. Als onderwijs meer leerlinggestuurd en vakoverstijgend wordt, doet dit een beroep op andere capaciteiten van leraren. Van de corona-crisis leren we hoe belangrijk het is dat onderwijsprofessionals flexibel zijn en creatief vorm kunnen geven aan hun onderwijs, waarbij ze ook technologische hulpmiddelen inzetten. Aankomende leraren moeten worden voorbereid op rollen als ontwerper van onderwijs, didactisch coach en een *teampayer* die intensief kan samenwerken met andere leraren in een schoolteam. We hebben ook gezien dat de pedagogische rol van groot belang is, (juist) ook in online onderwijs willen leerlingen ‘gezien’ worden. Als leraar-van-leraren is dit ook de opgave voor lerarenopleiders, ook studenten van de lerarenopleiding hebben het nodig om ‘gezien’ te worden.

Kelchtermans (2018) stelt dat het belangrijk is om te zorgen dat het kritisch denkvermogen en de reflectief-onderzoekende houding van (aanstaande) leraren goed ontwikkeld is. Ook ondernemerschap – lef in het aangaan van een verandering of initiëren van innovaties – en verbonden zijn met de ‘buitenwereld’ zijn van belang. Met die vermogens kunnen leraren zelf vormgeven aan veranderingen en innovaties die op hun pad komen. En omdat lerarenopleiders in hun eigen handelen het voorbeeld zijn voor hun studenten, geldt dit ook voor hen: zij moeten dit voorleven aan hun studenten.

Vormgeving en organisatie van lerarenopleidingen

Er zijn veel routes naar het leraarschap en er is een duidelijke roep om een andere invulling van de huidige opleidingen. Er zijn op dit moment nog geen nadere gegevens over de inrichting van het bevoegdheidstelsel van leraren, maar dit zal in elk geval gevolgen hebben voor de vormgeving van opleidingen. Een groot aantal lerarenopleidingen doet mee aan een landelijk experiment rond flexibilisering van opleidingen in het hoger onderwijs (zie Rijksoverheid, 2020c, [Pilots flexibilisering](#)). Hierin wordt onder andere gewerkt met leeruitkomsten, waarbij studenten in een leerwegaafhankelijke toets aantonen dat ze een leeruitkomst beheersen. Dit is een omslag in de manier van opleiden en beoordelen en het vraagt een omslag in het handelen van lerarenopleiders.

Samen opleiden

Uit de ontwikkelingen komt naar voren dat leraren opleiden nog nadrukkelijker iets is van scholen/werkveld en lerarenopleidingen samen. Zeker als er meer zij-instromers worden opgeleid is dat een taak waar school- en instituutopleiders samen vorm aan kunnen geven. De discussie over het bevoegdheidstelsel geeft ruimte aan het beeld van een continue opleiding voor leraren (Snoek, Kools, & Walraven, 2016), waarbij een begeleide inductiefase de start is van een loopbaan waarin een leraar zich continue professioneel blijft ontwikkelen, bijvoorbeeld door het behalen van vak- of sectorspecifieke deelbevoegdheden. Dit vraagt om

een gedeelde verantwoordelijkheid van scholen/werkveld en lerarenopleidingen, die samen verantwoordelijk zijn voor de opleiding en voortgaande professionalisering van leraren. Binnen scholen zal de opleidings- en professionaliseringstaak nog belangrijker worden - een ontwikkelrichting voor leraren (schoolopleiders) die in het Beroepsbeeld wordt genoemd (Snoek et al., 2017).

Tot slot

Er ligt een duidelijke uitdaging voor lerarenopleiders, zowel inhoudelijk als organisatorisch. Lerarenopleiders gaan vorm geven aan nieuwe vakinhouden en rollen voor leraren, flexibel opleiden, nog nauwer samenwerken met het onderwijswerkveld en ondertussen blijven ze voldoen aan hun rol als poortwachter: het bewaken van de kwaliteit van de toetreding tot het beroep. Een flinke uitdaging, maar dat is deze beroepsgroep wel toevertrouwd!

Referenties

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Berry, A. (2008). Tensions as a Framework for Learning About Practice in Teacher Education. In: *Tensions In Teaching About Teaching. Self Study of Teaching and Teacher Education Practices*, vol 5. Springer, Dordrecht. https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1007/1-4020-5993-0_4
- Bouckaert, M., & Kools, Q. (2017). Teacher educators as curriculum developers: exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*. Published online. Retrieved 16.11.2017. DOI: [10.1080/02619768.2017.1393517](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393517).
- Bouckaert, M., Van Damme, J., Drosterij, G., García Garzon, K., Van Oostende-Beijnsberger, L., Palings, H., & Poettgens, E. (2020). Self study als professionaliseringstool voor en door lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(2), 66-77. www.velon.nl
- Cochran-Smith, M. (2006). Teacher Education and the Need for Public Intellectuals. *The New Educator*, 2(3), 181-206.
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L. Orland-Barak, L., & Smith, K. (2020). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5-24, DOI: [10.1080/1547688X.2019.1670309](https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309)
- Cools, W., Placklé, I., & Meeus, W. (2016). De lerende lerarenopleider: Onderzoek naar de professionalisering van lerarenopleiders in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 45-60. www.velon.nl
- Curriculum.nu (2019). *Samen bouwen aan het primair en voortgezet onderwijs van morgen. Deel 1. Adviezen van de Coördinatiegroep Curriculum.nu*. <https://www.curriculum.nu/>
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators – Career on the cusp?* London-New York: Routledge.
- Deenen, F., Khaled, A., & Geldens, J. (2015). Hoe studentevaluaties bijdragen aan de professionalisering van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 35-46. www.velon.nl
- Dengerink, J. (2019). Lerarenopleiders in ontwikkeling. Een surveystudie naar het werk en de professionaliseringsbehoeften van lerarenopleiders in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(1), 1-17. www.velon.nl

- Dengerink, J., Koster, B., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2007). Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling: Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders die hebben deelgenomen aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 32-37. www.velon.nl
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 78-96.
- Dorenbosch, L., Velden, K. van der, & Bilkes, M. (2018). De hybride docent: een aantrekkelijk loopbaanperspectief in het vo? In: F. Corvers, & M. van der Meer (Red.), *Onderwijs aan het werk 2018: analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs* (pp. 279-286). Den Haag: CAOP.
- Europese Commissie (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission – Education and Training. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Geerdink, G., & Komduur, H. (2016). Professionaliseren door lerarenopleiders. HAN ILS als voorbeeld. In: Dengerink, J., & Snoek, M. (Red.), *Kennisbasis voor lerarenopleiders: Katern 2. De context van het opleiden van leraren* (pp. 119-138). Velon. www.velon.nl
- Geursen, J.W., Korthagen, F.A.J., Koster, B., Lunenberg, M.L., & Dengerink, J.J. (2012). Eindelijk: een opleiding voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 4-9. www.velon.nl
- Guberman, A., Ulvik, M., MacPhail, A., & Oolbakkink-Marchand, H. (2020): Teacher educators' professional trajectories: evidence from Ireland, Israel, Norway and the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, online first, DOI: [10.1080/02619768.2020.1793948](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793948).
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Routes naar het leraarschap*. Utrecht.
- Jaspers, M. (2019). *Mentor teachers in primary education: The delicate balance between their mentor and teacher roles*. [Academisch proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- 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(2), 257-272.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord: opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 39(4), 7-22. www.velon.nl
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-83. www.velon.nl
- Kools, Q. (2016). Aandacht voor beginnende lerarenopleiders. Hoe kunnen lerarenopleiders geïntroduceerd worden in het beroep. In: G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *Kennisbasis voor lerarenopleiders: Katern 1. De lerarenopleider*. (pp. 41-50). Velon. www.velon.nl
- Kools, Q. (2019). Op verkenning in eigentijds onderwijs: input voor opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(4), 333-340. www.velon.nl

- Kosnik, C. (2007). Still the Same Yet Different. In: T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices*. London: Routledge.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep. De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. [Academisch proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Koster, B., & Oldeboom, B. (2019). Leraar van leraren: hoe kan de lerarenopleider de ontmoeting met studenten vormgeven? In: Geerdink, G., & Pauw, I. (Red). *Kennisbasis voor lerarenopleiders: Katern 7. Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 43-54). Velon. www.velon.nl.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit. <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Hetberoepvanlerarenopleider.pdf>
- MBO Raad (2015). *Het mbo in 2025. Manifest voor de toekomst van het middelbaar beroepsonderwijs*. https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/het_mbo_in_2025_manifest_voor_de_toekomst_van_het_mbo.pdf
- McPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbakkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848-861.
- Melief, K., Rijswijk, M. van, & Tigchelaar, A. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders (herziening 2012), verantwoording*. Velon. www.velon.nl
- Mets, B., & Hauwe, J. van den (2015). *VELOV Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders*. Antwerpen: Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Murray, J., Kidd, W., McMahon, A., & Viswarajan, S. (2020). Teacher educators and expansive learning in the workplace and beyond. *Frontiers in Education*, 5(84), 1-11.
- Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd van <https://wwwonderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan>
- Ping, C. (2020) *Understanding Teacher Educators Professional Learning*. [Academisch proefschrift]. Eindhoven: Eindhoven School of Education. Eindhoven University of Technology.
- Powell, D., & Swennen, A. (2019). Leren onderwijzen door leren kijken: Een opleidingsdidactische benadering. In: Geerdink, G., & Pauw, I. (Red). *Kennisbasis voor lerarenopleiders: Katern 7. Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 43-54). Velon. www.velon.nl
- Rijksoverheid (2020a). *Lerarentekort in het primair onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren/lerarentekort-primair-onderwijs>

- Rijksoverheid (2020b). OCW blijft investeren in goed onderwijs en terugdringen lerarentekort. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/nieuws/2019/09/17/ocw-blijft-investeren-in-goed-onderwijs-en-terugdringen-lerarentekort>
- Rijksoverheid (2020c). Pilots flexibilisering. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/experimenten-om-deeltijdonderwijs-flexibeler-te-maken/pilots-flexibilisering>
- Rijswijk, M.M. van, & Bronkhorst, L.H. (2013). Beelden van ontwikkeling: Identiteitsontwikkeling op het grensvlak van opleiden en onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 107-117. www.velon.nl
- Ritter, J.K., Lunenberg, M., Pithouse-Morgan, K., Samaras, A.P., & Vanassche, E. (Eds.) (2018). *Teaching, learning, and enacting of self-study methodology: Unraveling a complex interplay*. Singapore: Springer.
- Ros, A., Oolbekkink-Marchand, H., Kools, Q., & Heldens, H. (2020). Wat leren we van Corona? Didactief online <https://didactiefonline.nl/artikel/wat-leren-we-van-corona#>.
- 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). London: Falmer.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators?. *European Journal of teacher Education*, 26(2), 201-215.
- Snoek, M. & Dengerink, J. (2016). Lerarenopleidingen in het politieke speelveld. In: Dengerink, J. & Snoek, M. (Red.), *Kennisbasis voor lerarenopleiders, katern 2. De context van het opleiden van leraren* (pp. 51 - 68). Velon. www.velon.nl
- Snoek, M., Kools, Q., & Walraven, A. (2016). Vraagstukken bij het opleiden van leraren. In: Dengerink, J. & Snoek, M. (red), *Kennisbasis voor lerarenopleiders, katern 2. De context van het opleiden van leraren* (pp. 39 – 50). Velon. www.velon.nl
- Snoek, M., Wit, B. de, Dengerink, J., Wolk, W. van der, Eldik, S. van, & Wirtz, N. (Red.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/ Utrecht. <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>
- Swennen, A., & Bates, T. (2010). The professional development of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1), 1-7.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Vanassche, E. (2014). *(Re)constructing teacher educators' professionalism. Biography, workplace and pedagogy*. Dissertatie. Leuven: KU Leuven.
- Velzen, C. van, Klink, M. van der, Swennen, A., & Yaffe, E. (2010) De inductie van beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(4), 21-27. www.velon.nl

- Vereniging Hogescholen (2019). *Samen toekomstbestendige leraren opleiden*. Strategische beleidsagenda VH Educatieve Sector 2019-2024. Vereniging Hogescholen, Den Haag. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/088/original/085_040_SBA_EDUCATIE_BW_DEFDEF.pdf?1575577347
- Vissers, P. (2018) Nederlandse leerlingen rekenen en lezen slechter dan hun ouders. *Trouw*, 11 april 2018. (via <https://www.trouw.nl/nieuws/nederlandse-leerlingen-rekenen-en-lezen-slechter-dan-hun-ouders~b9dbf371/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>)
- Volman, M., Raban, A., Heemskerk, I., Ledoux, G., & Kuiper, E. (2018). *Toekomstgericht onderwijs. Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. <https://toekomstgerichtonderwijs.kohnstammstituut.nl/pdf/ki993.pdf>
- Vroonhoven, M. van (2020). *Samen sterk voor elk kind. Eindconclusies over aanpak lerarentekort*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/07/02/samen-sterk-voor-elk-kind-eindconclusies-merel-van-vroonhoven-juli-2020>
- Wessum, L., van, Kools, Q., Willemse, M., & Katwijk, L. van (2018). Onderzoek naar professionalisering van HBO lerarenopleiders in het doen en begeleiden van praktijkonderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 59(1), 53-64. www.velon.nl

Begrippenlijst

Academische route - de manier waarop lerarenopleiders via de universiteit de lerarenopleiding instromen.

Beroepsregister Lerarenopleiders (BRLO) - de lijst waarin lerarenopleiders zijn opgenomen die hebben aangetoond te voldoen aan de criteria voor registratie. <https://registratiesite.brlo.nl/home/nl-nl/shop/page/1046/brlo-recent-geregistreerden-en-geprolongeerden>

Beroepsstandaard - een beschrijving van wat het beroep lerarenopleider inhoudt, over welke bekwaamheden een gemiddeld ervaren lerarenopleider beschikt en op welke kennis hij zijn handelen baseert. De beroepsstandaard richt zich op alle lerarenopleiders, ongeacht (werk)context, doelgroep of vakdomein. <https://velon.nl/beroepsregistratie/beroepsstandaard>

Inductie - de eerste periode van een leraar of lerarenopleider in het beroep waarbij vaak extra aandacht is voor het ingroeien in het beroep.

Inductietraject - begeleidingstraject voor startende leraren of lerarenopleiders.

Instituutopleider - een lerarenopleider die (aanstaande) leraren opleidt binnen de context van een opleidingsinstituut waar (aanstaande) leraren opgeleid worden. Het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren behoort substantieel en structureel tot de kerntaak.

Kennisbasis voor lerarenopleiders - verdeeld over zeven thema's, een weergave van relevante kennis over lerarenopleiders en het opleiden van leraren bijeengebracht in 7 katernen. De kennisbasis is online te raadplegen. <https://velon.nl/professionalisering/kennisbasis/>

Lerarenopleider - iemand die werkzaam is bij of ten behoeve van een instituut (Instituutopleider) of school (Schoolopleider) waar (aanstaande) leraren opgeleid worden. Het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren behoort substantieel en structureel tot de kerntaak van een lerarenopleider.

Mentoren - leraren in het primair onderwijs die verbonden zijn aan een school en aanstaande leerkrachten in hun klas begeleiden.

Opleidingsdidactiek - aanpak of manier voor het opleiden van aanstaande leraren waarbij aandacht is voor het tweede-orde-onderwijzen (zie ook tweede-orde-onderwijzen).

Praktijkroute - de manier waarop lerarenopleiders vanuit de schoolpraktijk de lerarenopleiding instromen.

Realistisch opleiden - een vorm van leraren opleiden waarbij rekening gehouden wordt met de concerns van leraren in opleiding.

Registratietraject (of -procedure) - een reeks activiteiten die wordt ondernomen om als lerarenopleider in het Beroepsregister Lerarenopleiders opgenomen te worden.

Samen opleiden (ook wel: opleiden in de school) - het opleiden van leraren in gezamenlijkheid tussen scholen / schoolbesturen en lerarenopleidingen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs.

Schoolopleider - een lerarenopleider die (aanstaande) leraren opleidt binnen de context van een school die het samen opleiden in het integraal personeelsbestand heeft opgenomen. Het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren behoort substantieel en structureel tot de kerntaak.

Self study - een vorm van onderzoek waarbij de praktijk van de lerarenopleider het uitgangspunt is.

Tweede-orde-onderwijzen - het op hoger onderwijsniveau zowel (aanstaande) leraren onderwijzen op eigen niveau (de relatie opleider – (aanstaande) leraar) als hen laten leren hoe zij leerlingen onderwijzen en kunnen laten leren (de relatie leraar – leerling).

Werkplekbegeleider - leraren in het voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs die docenten-in-opleiding in hun klas begeleiden.

Over de auteurs

Prof. Dr. **Douwe Beijaard** is emeritus hoogleraar ‘Professional Learning’ bij de Eindhoven School of Education van de TU/e. Als onderzoeker en opleider gaat zijn interesse uit naar de professionele identiteit, kwaliteit en ontwikkeling van (aanstaande) leraren. Hij is nagenoeg zijn gehele loopbaan lid van Velon. Hij was een aantal jaren voorzitter van de Stichting Beroepsregister Lerarenopleiders en heeft - samen met de toenmalige bestuursleden van die Stichting en het bestuur van Velon - gezorgd dat de Stichting werd ondergebracht bij Velon, de beroepsgroep waar zo’n activiteit immers als vanzelfsprekend thuishoort.

Marije Bent, MSc (Aeres Hogeschool Wageningen) is werkzaam als onderzoeker en lerarenopleider en coördineert de lerarenopleiding Dienstverlening en Producten voor de beroepsgerichte vakken.

Drs. **Jurriën Dengerink** was tot aan zijn pensioen eind 2018 verbonden aan de Vrije Universiteit. Hij was daar onder meer coördinator van professionaliseringstrajecten voor lerarenopleiders. Voor Velon was hij mede-projectleider van de ontwikkeling van de beroepsstandaard en -registratie lerarenopleiders en van de eerste Kennisbasis voor lerarenopleiders.

Dr. **Gerda Geerdink** werkt als associate lector binnen het Kenniscentrum Kwaliteit van leraren van de Academie Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Het thema van het lectoraat is kwaliteiten van lerarenopleiders. Onderzoeks- en ontwikkelprojecten betreffen veelal professionalisering van lerarenopleiders, het diversiteitsvraagstuk en kansongelijkheid binnen het onderwijs en de opleidingen. Gerda Geerdink heeft met Letje Pauw gezorgd voor een herziening van de Kennisbasis voor lerarenopleiders. Ook was ze hoofdredacteur van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en bestuurslid van Velon.

Evelien van Geffen, MSc (Hogeschool van Amsterdam) is werkzaam als onderwijskundige en lerarenopleider en is voorzitter van de Velon-themagroep Beginnende lerarenopleiders.

Marijke Gommers werkte als docent Pedagogiek en Onderwijskunde op de pabo bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Ze was ambassadeur voor het project ‘Student als Partner’ binnen de HAN en lid van de projectgroep Student als Partner. Per 1 augustus 2020 is ze met pensioen maar nog verbonden aan de Academie Educatie van de HAN als begeleider van de registratietrajecten en invaller. Ze is actief bij zowel de organisatie als kwaliteitsborging van het Beroepsregister: als beoordelaar, lid van de prolongatiecommissie en als voorzitter van de Erkenningscommissie.

Dr.ir. **Quinta Kools** is werkzaam als lector bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. In haar lectoraat ligt de focus op het opleiden van leraren die voorbereid zijn op hun toekomst als onderwijsprofessional en op het vormgeven van onderwijs van/voor de toekomst. Ze geeft de module onderzoek in de Opleiding voor Opleiders van de VU. In 2019 was ze mede-organisator van het Velon-congres ‘Opleiden voor de toekomst’ in Breda. Quinta is hoofdredacteur van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Verder is ze actief in de Europese Vereniging voor Lerarenopleiders (ATEE) en maakt ze deel uit van de Velon-themagroep ‘toekomstbehendig opleiden’.

Drs. **Hanneke de Laat** is werkzaam als onderwijskundig beleidsadviseur bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. In haar werk ligt de focus op het in co-creatie met studenten en collega’s (Fontys en het werkveld) werken aan het (her)ontwerpen en realiseren van onderwijs van/voor de toekomst. Flexibilisering, samen opleiden, onderzoekend leren en organisatiestrategie zijn haar expertisegebieden. Ze is lid van het lectoraat ‘Wendbare professionals’ van lector Quinta Kools. Als Velon-lid is ze als externe reviewer voor het Tijdschrift voor Lerarenopleiders actief.

Prof. Dr. **Paulien Meijer** is hoogleraar ‘Teacher learning and development’ aan de Radboud Docenten Academie in Nijmegen. Eerder werkte ze onder andere als leraar in het voortgezet onderwijs en als lerarenopleider bij de Universiteit Leiden en Universiteit Utrecht. In haar onderzoek richt ze zich onder andere op het leren van leraren (in-ontwikkeling), de ontwikkeling van de professionele identiteit bij leraren en creativiteit in het onderwijs.

Drs. **Bruno Oldeboom** is hogeschoolhoofddocent ‘Didactiek en het opleiden van leraren’ op hogeschool Windesheim in Zwolle. Hier is hij onderzoeker en lerarenopleider in master- en bacheloronderwijs. Hij doet promotieonderzoek naar de conceptualisering van klassenmanagement op lerarenopleidingen. Verder traint hij lerarenopleiders op het gebied van opleidingsdidactiek. Bruno is betrokken geweest bij de eerste themagroep Beginnende lerarenopleiders en de ontwikkeling van de eerste Kennisbasis. Ook maakte hij deel uit van de redactie van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders.

Dr. **Helma Oolbekkink-Marchand** werkt als lector ‘meervoudige professionaliteit van leraren’ aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Zij is bestuurslid van Velon en betrokken bij de portefeuille rondom professionalisering van lerarenopleiders. Daarnaast is zij als beoordelaar betrokken bij de registratie van lerarenopleiders. Zij maakt tevens deel uit van het International Forum of Teacher Educators (InFo-TED), een Europees gezelschap dat samenwerkt om de professionalisering van lerarenopleiders op de kaart te zetten.

Dr. **Cui Ping** (Eindhoven School of Education, TU/e) is in september 2020 gepromoveerd op een proefschrift over lerarenopleiders in Nederland en China. Ze is momenteel werkzaam als postdoc onderzoeker bij de Eindhoven School of Education.

Dr. **Martine van Rijswijk** is universitair docent bij de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht. Zij werkt daar als lerarenopleider en coördinator en is betrokken bij verschillende opleidingsscholen (in-ontwikkeling). In haar onderzoek richt ze zich op de ontwikkeling van studenten tijdens de lerarenopleiding en doorgaande professionalisering van leraren. Martine is sinds september 2020 bestuurslid van Velon. Eerder werkte ze mee aan de herontwikkeling van de beroepsstandaard en beroepsregistratie.

Dr. **Gonny Schellings** (Eindhoven School of Education, TU/e) is Universitair Docent en Opleidingsdirecteur, a.i.. Zij doet onderzoek naar de professionele ontwikkeling van (beginnende) leraren en ze is voor haar instituut de contactpersoon voor registratie in het beroepsregister lerarenopleiders.

Drs. **Peter Sniekers**, MA, MEd, is verbonden aan de Docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving van Fontys Hogeschool voor de Kunsten en de Fontys Lerarenopleiding Tilburg en is werkzaam als lerarenopleider en docent kunsttheorie. Tevens is hij lid van de Velon-themagroep Beginnende lerarenopleiders.

Dr. **Bregje de Vries** werkt als lerarenopleider en onderzoeker aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij coördineert de Opleiding voor Lerarenopleiders van de VU en is voor die opleiding contactpersoon voor registratie in het beroepsregister. Zij maakt deel uit van het International Forum of Teacher Educators (InFo-TED), een Europees gezelschap dat samenwerkt om de professionalisering van lerarenopleiders op de kaart te zetten.

Dr. **Anna van der Want** (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen) is werkzaam als onderzoeker en lerarenopleider. Zij is penningmeester in het Velonbestuur en tevens is zij lid van de Velon-themagroep Beginnende lerarenopleiders.

Velon in vogelvlucht

Kengetallen

1 juli 1975 opgericht
2020: 45-jarig jubileum
1000 leden
1500 geregistreerden



Missie

Velon vormt het fundament voor het onderwijs van morgen



Visie

Velon zorgt voor kwalitatief hoogwaardige lerarenopleiders

Dit doen wij door

1. een platform voor ontmoeting van lerarenopleiders te organiseren en stimuleren
2. de professionalisering van individuele lerarenopleiders en de beroepsgroep als geheel te stimuleren, en
3. de belangen te behartigen met betrekking tot de kwaliteit van de professie

Wij bieden

- Het beroepsregister voor lerarenopleiders (BRLO)
- Het Velon Congres
- De Velon studiedag
- Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders
- Een online professionaliseringsplatform
- Kennisdelen in themagroepen
 - *Beginnende lerarenopleiders*
 - *Toekomstbehendig leraren opleiden*
 - *Samen opleiden in de school*
 - *Professionalisering van de lerarenopleider*
 - *Passend en inclusiever onderwijs*
- Een actuele website met veel relevante informatie voor lerarenopleiders
- Een digitale nieuwsbrief en updates via LinkedIn

