

LECTORALE REDE

Future proof

Quinta Kools



LECTORAAT LE
ON
LERARENOPLEIDERS M
VO
ONDERWERP NOODZAAK BEROEPSTUDENTEN G
KENNIS PERSPECTIEF ONDERWIJS
FONTYS BEROEPSVELD VAN
BREDE
THEORIE **TILBURG** ONZE
PROFESSIONALISERENPLEK

VERPEN VERKENNEN BIJDRAGEN LERAREN
ONTWIKKELEN
ZET ORDE KOMT LERAREN OPLEIDING
DZAAK ONDERWERP NOODZAAK BEROEPS
LERAREN OPLEIDING KENNIS P
OPGEDANE KRIJGEN FONTYS B
ER
RIE TILBURG ONZE WERK
SSIONALISEREN PLEK PAS

CTORAAT LERAREN OPL
OPGEDANE K
DERS MOGELIJKHEID PRAKTIJK R
VOORLIGGENDE
STUDENTEN GEBIED STARTPUNT OPDOEN OPGEDANE
ERSPECTIEF ONDERWIJS MAATSCHAPPELIJK BIEDT
BEROEPSVELD VANUIT AFBAKE
WOORD VOORTGEZET ORDE KOMT AANKOME
ST NOODZAAK KRIJGEN SCHRIJVEN BOO

'Future proof'

Professionaliteit van leraren en
lerarenopleiders

Lectorale rede uitgesproken bij de aanvaarding van de
functie van Lector "Professionaliteit van de beroepsgroep
leraren en lerarenopleiders" bij de Fontys Lerarenopleiding
Tilburg op 4 februari 2011 door

dr. ir. Quinta H. Kools

Motto:

'learning is development' Leonid Vygotsky (1896-1934)

Vormgeving omslag: Ed van Oosterhout, Infish Ontwerp

Vormgeving binnenwerk: Fontys Hogescholen, Grafische Producties

Fotografie: foto omslag Helma van Rooij, overige foto's: Quinta Kools,
Jappe de Best, Yorin de Best, Pauline de Best

Uitgever: Fontys Hogescholen.

© 2011 Fontys Hogescholen

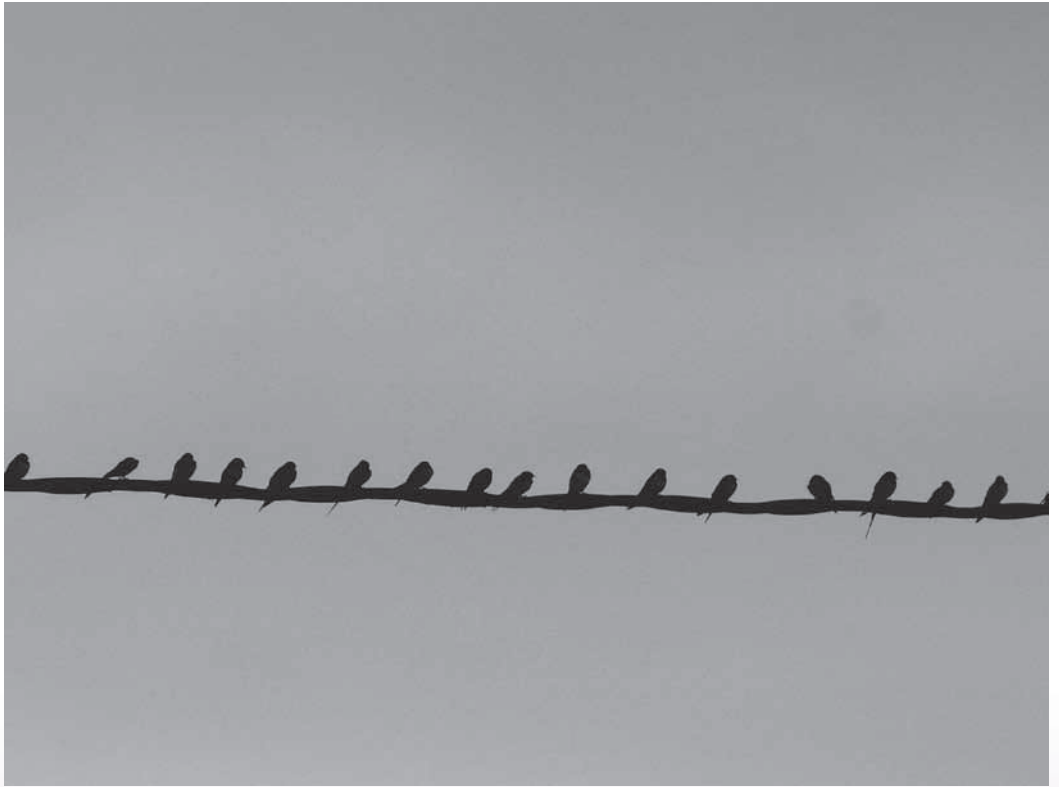
Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enige andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever Fontys Hogescholen en de auteur(s).

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b en 17 Auteurswet 1912 dient men daarvoor wettelijk vergoeding te voldoen aan Stichting Reprorecht, postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich te wenden tot de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
1 Verkenning van het lectoraatsthema	7
1.1 Lectoraten bij lerarenopleidingen.....	7
1.2 Thema professionaliteit van de beroepsgroep (leraren en lerarenopleiders)	8
1.3 Wat in de titel nog niet genoemd is.....	16
1.4 Samenvattend: het thema verkend	16
2 Waarom professionalisering?	19
2.1 Van startbekwaam naar 'future proof'	19
2.2 Een stok achter de deur	21
2.3 Daarom professionaliseren!	23
3 Hoe professionaliseren?	25
3.1 Begrippen rondom professionaliseren	25
3.2 Manieren om te professionaliseren	27
3.3 Organisatie van professionaliseren	32
3.4 Zo professionaliseren!	34
4 Wat of waarin professionaliseren?	37
4.1 Hulpmiddelen voor het bepalen van het onderwerp van professionalisering	37
4.2 Professionaliseren in samenspraak	41
5 Eigentijdse ontwikkelingen: focus van dit lectoraat	43
5.1 Algemeen doel van een lectoraat	43
5.2 Plannen van dit lectoraat	44
5.3 Beoogde werkwijze van het lectoraat.....	47
Dankwoord	53
Geraadpleegde literatuur	54
Curriculum Vitae	60



Voorwoord

Professionaliseren is een werkwoord, je moet er iets voor doen. Wat je dan kan doen en hoe je dat kan doen zijn onderwerpen die in deze lectorale rede verkend worden. Ook de noodzaak van professionalisering komt aan de orde, gezien vanuit de leraar of lerarenopleider als individu, maar ook gezien vanuit de onderwijsorganisatie of vanuit een nog breder maatschappelijk perspectief.

Schrijven is ook een werkwoord, daar moet je ook iets voor doen. Het schrijven van deze lectorale rede was een van de eerste taken voor mij als lector van het lectoraat 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' van de Fontys lerarenopleiding Tilburg (FLOT). De rede bood de mogelijkheid om het onderwerp professionalisering te verkennen en – met de opgedane inzichten – te komen tot een afbakening en een nadere focus voor het lectoraat. Een focus die aanknopingspunten biedt voor de lerarenopleiding en de lerarenopleiders, maar ook voor leraren in het beroepsveld (voortgezet onderwijs en beroep- en volwasseneneducatie) en voor aankomende leraren (onze studenten). Een focus waarin theorie en praktijk een plek krijgen. Een focus dus die past bij een lectoraat dat wil bijdragen aan het ontwikkelen van praktijkkennis: kennis uit de praktijk voor de praktijk.

De hier voorliggende rede beoogt in grote lijnen het thema van het lectoraat te schetsen, niet in de vorm van een 'omgevallen boekenkast' (cq diepgaande literatuurverkenning), maar in de vorm van een breedteschets die verschillende kanten van het thema belicht.

Deze rede is het startpunt van het lectoraat; van hieruit werken we verder en zullen we gezamenlijk –lector, kenniskring en FLOT- nieuwe inzichten en kennis opdoen op het gebied van de professionalisering van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders.

Leeswijzer

Het eerste hoofdstuk van deze lectorale rede start vanuit een verkenning van de woorden uit het thema van het lectoraat.

In de hoofdstukken daarna volgt een meer inhoudelijke verkenning van het begrip professionalisering. We kijken daarbij naar drie vragen rondom professionalisering: waarom professionaliseren (hoofdstuk 2), hoe professionaliseren (hoofdstuk 3) en wat/waarom professionaliseren (hoofdstuk 4). In hoofdstuk 5 plaatsen we de thematiek terug in de context van het lectoraat bij FLOT. We beginnen met een korte omschrijving van de taken van een lectoraat. Daarna geven we aan waar het lectoraat zich inhoudelijk binnen dit thema op gaat richten en welke werkwijze we daarbij willen volgen.



1 Verkenning van het lectoraatsthema

De beroepsgroep leraren verdient de komende jaren extra aandacht. Een groot deel van de op dit moment werkzame docenten gaat binnenkort met pensioen en daardoor ontstaan er in kwantitatieve zin tekorten (Convenant leerkracht van Nederland, 2008, min OCW). Ook in kwalitatieve zin is er aandacht nodig voor het leraarschap: het is een beroep waaraan hoge eisen worden gesteld en dat brede maatschappelijke belangstelling geniet; de kranten staan vol meningen over de kwaliteit van de leraar en de lerarenopleiding¹.

Er zijn in Nederland verschillende manieren om leraar (vo, bve) te worden. Twee belangrijke routes zijn het volgen van de lerarenopleiding op HBO-niveau (tweedegraads lerarenopleiding), of het volgen van een universitaire lerarenopleiding (eerstegraads lerarenopleiding). Wie de HBO-opleiding heeft afgerond (bachelorniveau) kan verder studeren in een HBO- of universitaire masteropleiding om een eerstegraads-bevoegdheid te halen. Verreweg de meeste leraren worden opgeleid in het HBO; in 2009 kozen 5.750 studenten voor de lerarenopleiding (voortgezet onderwijs) in het HBO en bijna 1.300 voor de universitaire opleidingen (Ministerie van OCW, 2010). Bij de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg studeren in oktober 2010 bijna 4000 studenten in de bachelor- (voltijd en deeltijd) of masteropleidingen. Zij worden opgeleid tot leraar Nederlands, Frans, Engels, Duits, Spaans, Natuurkunde, Scheikunde, Techniek, Biologie, Gezondheidszorg- en welzijn, Omgangskunde, Wiskunde, Economie, Bedrijfseconomie, Geschiedenis, Aardrijkskunde of Maatschappijleer, kortom het hele scala aan vakken dat in het voortgezet onderwijs en in de BVE-sector wordt gegeven. Het opleiden van zoveel studenten tot kwalitatief goede toekomstige leraren is een hele verantwoordelijkheid, iets waarvan de opleiders binnen FLOT zich terdege bewust zijn.

1.1 Lectoraten bij lerarenopleidingen

De 'kwaliteitsagenda Krachtig Meesterschap' (Min OCW, 2008) van toenmalig staatssecretaris van onderwijs Marja van Bijsterveld, richt zich specifiek op het opleiden van leraren en op de lerarenopleidingen. In de agenda wordt een aantal maatregelen besproken, waarvan er voor deze rede één in het bijzonder van belang is, namelijk het instellen van meer lectoraten in de HBO-lerarenopleidingen om de kwaliteit te verhogen: 'lectoren moeten de verbinding

¹ In deze rede bedoelen we met het woord 'leraar' leraren in het voortgezet onderwijs (vo) en de beroeps- en volwasseneducatie (bve) en gebruiken we de term 'opleider' voor lerarenopleiders die werkzaam zijn op een lerarenopleiding in het HBO.

leggen tussen het onderwijs aan de hogeschool, de praktijk en toegepast onderzoek' (min OCW, 2008, p 32). Naar aanleiding van deze maatregel uit de kwaliteitsagenda heeft de regiegroep van het Forum voor Praktijkgericht onderzoek in een advies zeven relevante thema's benoemd voor nieuwe lectoraten in het HPO-domein (Hoger Pedagogisch Onderwijs). Het advies van de regiegroep is overgenomen door de staatssecretaris.

De regiegroep schetst in het advies eerst het overkoepelende doel van lectoraten in het HPO: 'De opdracht van lectoraten is om bij te dragen aan een hoog niveau van onderwijs in de lerarenopleidingen en in het werkveld (de scholen van po,vo en mbo) door het versterken van de onderzoekscompetentie in de beroepsuitoefening in het onderwijs. Lectoraten bevorderen dat (aanstaande) leraren bij de beroepsuitoefening gebruik maken van wetenschappelijke inzichten door deze naar eigen praktijk te (leren) vertalen (evidence based practice) en dat tevens te doen in wisselwerking met eigen praktijkonderzoek, waarin practice based evidence wordt verzameld. Lectoraten dragen hiermee bij aan het overbruggen van de kloof tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk' (advies regiegroep, april 2009). Daarna benoemt de regiegroep zeven thema's voor mogelijke nieuwe lectoraten in de lerarenopleidingen (advies regiegroep, april 2009). Eén van de zeven thema's is het thema 'professionaliteit van de beroepsgroep (leraren en lerarenopleiders)', één van de twee thema's die door de Fontys lerarenopleiding Tilburg (FLOT) is gekozen om nieuwe lectoraten op in te richten².

1.2 Thema professionaliteit van de beroepsgroep (leraren en lerarenopleiders)

De keuze van FLOT voor het thema 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' komt voort uit het streven van FLOT om bij te dragen aan de kwaliteit van leraren, zowel van de toekomstige leraren (die nu hun opleiding volgen bij FLOT) als van zittende leraren. Om kwalitatief goede leraren op te leiden is ook de professionalisering van lerarenopleiders binnen FLOT een belangrijk aandachtspunt. Door de keuze voor dit lectoraatsthema geeft FLOT aan dat er continue aandacht nodig is voor professionalisering: leren en ontwikkeling stoppen niet bij het afronden van een initiële opleiding, maar moeten worden voortgezet in de beroepsloopbaan als leraar of lerarenopleider. FLOT wil graag een rol spelen in de voorbereiding op professionalisering van aanstaande docenten, verdere professionalisering van zittende docenten (zakelijke dienstverlening) en van de eigen opleiders (personeelsbeleid). De onderbouwing van de keuze van FLOT voor het thema van het nieuwe lectoraat

² FLOT heeft twee nieuwe lectoraten ingesteld; ook het thema 'eigentijds beoordelen' is gekozen en heeft geleid tot de vorming van een FLOT-lectoraat 'Eigentijds toetsen en beoordelen' waar dr. Desirée-Joosten-ten Brinke tot lector benoemd is.

is in bovenstaande tekst weergegeven. Voor een goede invulling van het werk van het lectoraat is een nadere verkenning van het thema echter gewenst. Laten we eerst eens kijken naar de titel van het lectoraat die bestaat uit een aantal begrippen: professionaliteit; beroepsgroep; leraren en lerarenopleiders. Wie doordenkt over deze termen kan daar een aantal vragen bij stellen, zoals te zien is in onderstaande mindmap.

We starten onze verkenning met het nader bekijken van enkele begrippen.



1.2.1 Professionaliteit, professional, professionaliseren

Het woord professionaliteit klinkt als een eigenschap. In het woord zit een verwijzing naar ‘professie’ (beroep). In (online-)woordenboeken vinden we de volgende definities van dit begrip (kader 1):

Professionaliteit *v*-*en* het kenmerk *ve* beroep, het eigenlijke, het eigene *ve* professie (Wolters' woordenboek Nederlands Koenen, 1987)

Professionaliteit

Uitleg: het deskundig, op een kwalitatief goede manier uitoefenen van een beroep door de beroepskracht; komt in zorg en welzijn onder meer tot uitdrukking in een zorgvuldige beoordeling van de individuele situatie van een cliënt, vakkundig interveniëren of behandelen en procedureel correct handelen

Meer algemene term: [Gevonden op http://www.encyco.nl/nol.php](http://www.encyco.nl/nol.php), dd 29 sept 2010

Professionaliteit (de (v.);g.mv) datgene wat een beroep of beroepsbeoefenaar typeert: *dat getuigt (niet) van professionaliteit* (Van Dale, 2005)

Kader 1: betekenissen van het woord professionaliteit

Wat opvalt in de definities is dat professionaliteit een statisch begrip is, het lijkt te gaan om een vast gegeven dat verbonden is aan een beroep. Dit in tegenstelling tot het woord professionaliseren, waarin een handeling vervat zit (kader 2).

professionaliseren
pro - fes - sio - na - li - se - ren [-sjoonaalie' zeer ` (n)] («Engels) (professionaliseerde, h. geprofessionaliseerd) 1 tot een beroep maken; 2 professioneler, zakelijker aanpakken '
Gevonden op <http://www.woorden.org/woord/professiona> dd 29 sept 2010

Professionaliseren
de zaken beroepsmatiger aanpakken '
Gevonden op <http://www.encyco.nl/nol.php> dd 29 sept 2010

Kader 2: betekenis van het woord professionaliseren

De eerste betekenis van professionaliseren is het 'tot een beroep maken'. Dit impliceert een verschil, een statusverhoging ten opzichte van niet-beroepsmatig handelen. Ook in de tweede betekenis 'professioneler, zakelijker aanpakken' wordt een verbeteringslag gesuggereerd, een verbetering van het al bestaande (beroep).

Verder kijkend naar woorden rondom professionaliteit verkennen we ook de term 'professional' (kader 3), een term die tegenwoordig veelvuldig als zelfstandig naamwoord gebruikt wordt voor diverse groepen beroepsbeoefenaren ('hij is een echte professional').

pro-fes-si-o-nal [proefesjen e l] de; m,v -s- iem die een tak van sport als beroep beoefent (www.vandale.nl zoekdatum 28 september 2010)

professional
Iemand die beroepsmatig ergens mee bezig is. '
Gevonden op <http://www.betrokkenbijrotterdam.nl/imag>, zoekdatum 28 sept 2010

professionals
Personen die zich voor hun levensonderhoud bezighouden met een speciale bezigheid, activiteit, studie of wetenschap. Wordt ook gebruikt voor personen die hebben gestudeerd voor een wetenschappelijke studie of een beroep dat een lange opleiding vereist.
Categorie: Personen > personen naar graad of capaciteit. '
Gevonden op <http://www.aat-ned.nl/wwwopac.exe?databa>, zoekdatum 28 sept 2010

Kader 3: betekenis van het woord 'professional'

Ook hier zien we dat het beroepsmatige een belangrijke rol speelt, maar in de meest uitgebreide definitie (3) zien we ook een nieuw element, namelijk de verwijzing naar een (lange) studie of opleiding. Wat ontbreekt in deze definities, maar wat in allerlei teksten vaak wel gesuggereerd wordt, is de verwijzing naar dat wat je als professional geacht wordt te doen, namelijk zelfstandig en zelfsturend te werk gaan en de eigen professionaliteit onderhouden (professionaliseren). Deze toevoeging vinden we wel terug in 'de onderwijsagenda', een set van zeven oplossingen die door een "Panel der Wijzen" namens De Volkskrant is opgesteld. In de tweede oplossing van dit wijze Panel - 'meer ruimte voor de docent, maar reken hem of haar dan ook af op de resultaten' - vinden we de zinsnede 'het wezenskenmerk van de professional is dat hij zijn eigen functioneren kritisch kan bekijken, er anderen bij durft te betrekken en bereid is steeds bij te leren' (Gerrits, 2010, p 39). Deze formulering geeft aan dat een professional geen passieve beroepsbeoefenaar is, maar iemand die zelf verantwoordelijkheid heeft en neemt voor het onderhouden van de eigen professionaliteit. Om succesvol te kunnen functioneren moet een professional volgens Weggeman (2007) voldoen aan een aantal criteria: 'vakinhoudelijke capaciteit; ontwikkelingspotentie, creativiteit, initiatief en ondernemerschap; samenwerkingsbereidheid en blijvende betrokkenheid' (Weggeman, 2007, p259). De hier genoemde criteria voor de professional schetsen een beeld van een zelfverantwoordelijk persoon die actief bezig is om het eigen werk/beroep te verbeteren.

Kunnen we leraren en lerarenopleiders typeren als professionals? Vermeulen (2009) vindt van wel, hij omschrijft leraren als 'frontline professionals'. Dit type professionals, waaronder ook bijvoorbeeld politieagenten, kantonrechters en EHBO-deskundigen gerekend worden, delen een aantal kenmerken. Die kenmerken zijn: een hoge opleiding; solistisch optreden (alleen en zonder direct zichtbare chef); hoge snelheid in beslissingen (zonder bedenktijd of mogelijkheid om collega's te raadplegen); toepassing van eerlijkheid/rechtvaardigheid (handelen zonder aanzien des persoons); directe relatie (confrontatie) met de doelgroep. Hoewel de hier opgesomde kenmerken een mooie overkoepelende beschrijving zijn van het werk van een frontline professional, belichten ze vooral de kant van het werk waarin directe actie plaatsvindt (lesgeven, rechtspreken, eerste hulp verlenen). In de omschrijving van Vermeulen blijft de reflectieve kant van het beroep onderbelicht: er zijn ook momenten in de beroepsuitoefening waarin reflectie plaats kan vinden op uitgevoerde acties en waarin nieuwe acties voorbereid worden. Juist in deze reflectieve kant zitten de vaardigheden die Gerrits typerend vindt voor de professional. Overigens vindt er in de door Vermeulen genoemde professies een verschuiving plaats van 'solistisch optreden'/autonoom werken naar samenwerken in teams. Bovendien wordt er in deze beroepen steeds vaker

externe verantwoording gevraagd (vaak gekoppeld aan financiering). Deze aspecten benadrukken de noodzaak van het met collega's reflecteren op uitgevoerde acties en bespreken van toekomstige acties met elkaar, om samen van ervaringen te leren en om verantwoording af te leggen.

In dit lectoraat gaan we uit van de insteek van de professional als actieve beroepsbeoefenaar die verantwoordelijkheid neemt voor het onderhouden van de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de uitoefening van dat beroep. Deze visie biedt ruimte aan de autonomie van de professional, hij/zij is zelf verantwoordelijk voor de invulling en uitvoering van het beroep maar is daarop ook aanspreekbaar.

1.2.2 Beroepsgroep

Het tweede woord uit de titel van het lectoraat dat de moeite waard is om verder te verkennen, is het woord 'beroepsgroep'. In het online woordenboek vinden we de volgende definitie: 'groep van personen met hetzelfde of een verwant beroep, bv advocaten en notarissen' (<http://www.woorden-boek.nl/index.php?woord=beroepsgroep> dd 26 okt 2010). Vermeulen (2009) stelt dat leraren samen een beroepsgroep vormen die heel bekend en heel zichtbaar is in Nederland (er zijn ruim 260.000 leraren die zo'n 5% van de beroepsbevolking uitmaken). Leraren vertegenwoordigen een publiek systeem, namelijk de uitvoering van de onderwijswet en ze hebben (in elk geval voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs) een speciale opleiding gevolgd om bevoegd leraar te worden. Vermeulen twijfelt er echter aan of er ook sprake is van een 'groep'. Hij stelt dat –in tegenstelling tot andere groepen zoals bijvoorbeeld artsen of advocaten– een collectieve identiteit ontbreekt, iets als door de beroepsgroep gedeelde normen en waarden ten aanzien van gedrag, handelen en kwaliteit van de beroepsuitoefening, een gebondenheid aan beroepsethiek.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) wil de totstandkoming van een collectieve identiteit voor leraren bevorderen. SBL heeft onder andere gezorgd voor het tot stand komen en vaststellen van de zeven competenties die samen de bekwaamheidseisen voor de beroepsgroep leraren vormen (zie Staatsblad 460, jrg 2005, bekwaamheidseisen Staatsblad 344, jrg 2004, wet beroepen in het onderwijs) en waar leraren in primair en voortgezet onderwijs aan moeten voldoen (zie ook hoofdstuk 2.2). Lerarenopleiders hebben een eigen beroepsvereniging, de VELON (Vereniging Lerarenopleiders Nederland). Deze vereniging stelt zich ten doel 'Het ondersteunen van mensen die werken aan de opleiding en professionalisering van leraren, gericht op het bevorderen van hun beroepskwaliteit' (www.velon.nl). De VELON ziet voor zichzelf drie hoofdtaken: ondersteunen en organiseren van een platform van ontmoeting voor lerarenopleiders; stimuleren van de professionalisering van individuele professionals en van de beroepsgroep in het

algemeen; en belangbehartiging voor de kwaliteit van de professie. Of dit alles ook leidt tot een collectieve beroepsidentiteit en tot een beroepstrots, is nog niet te zeggen (wie durft er op een feestje trots te vertellen dat hij/zij leraar is?). Overigens valt het met de publieke waardering van het leraarsberoep wel mee. De waardering voor het leraarsberoep wordt regelmatig gemeten. In de Onderwijsmeter, die wordt afgenomen in opdracht van het Ministerie van OCW (Plantinga et al, 2008) zien we dat 7 van de 10 Nederlanders zegt ‘veel’ tot ‘zeer veel’ waardering te hebben voor het beroep leraar.

Vanuit de overheid wordt er hard aan gewerkt om het beroep van leraar een aantrekkelijker uitstraling te geven. Vanuit het ministerie van OCW zijn de afgelopen jaren verschillende beleidsstukken verschenen waarin aandacht wordt besteed aan het versterken van de kwaliteit en de aantrekkelijkheid van het beroep leraar. De aandacht gaat daarbij uit naar drie groepen: leraren, toekomstige leraren (studenten aan lerarenopleidingen) en lerarenopleiders. Voor leraren in de diverse onderwijssectoren is een aantal maatregelen in arbeidsvoorwaardelijke sfeer gerealiseerd om het beroep aantrekkelijker te maken, zoals kortere salarislijnen, meer doorstroommogelijkheden en nieuwe vormen van functiewaardering.

In dit lectoraat zien we de ‘beroepsgroep’ als een begrip dat inhoudelijk nog moet groeien, maar waar van verschillende kanten –belangenorganisaties, overheid- aanzetten toe worden gedaan. Er ligt hier ook een duidelijke link met het thema van het lectoraat: door professionalisering kan de beroepsgroep sterker worden. De Boer, Melief & Tigchelaar (2009) geven dat aan in hun omschrijving van professionalisering in twee betekenissen:

- professionaliseren in de zin van *professionele ontwikkeling* van het handelen van de individuele beroepsbeoefenaar;
- *professionalisering* als vorming of verbetering van een (nieuwe) professie, het beroep zelf dat in ontwikkeling is en gaandeweg een aantal vaste kenmerken krijgt.

Beide betekenissen zijn met elkaar verbonden. Als individuele beroepsbeoefenaren zich professioneel ontwikkelen, kan er uiteindelijk ook een professionalisering van het beroep en daarmee van de beroepsgroep uit voortkomen. Het lectoraat kan via aandacht voor professionalisering dus ook een steentje bijdragen aan de verdere vorming van de beroepsgroep.

1.2.3 Leraren en lerarenopleiders

De laatste twee woorden uit de titel van het lectoraat zijn ‘leraren’ en ‘lerarenopleiders’.

Zoals eerder aangegeven richten we ons op (aanstaande) leraren uit het voortgezet onderwijs en de beroeps- en volwasseneneducatie die lessen

verzorgen in de AVO-vakken, oftewel leraren zoals die bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg worden opgeleid. Volgens SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) is een goede leraar als volgt te typeren: 'Om te beginnen moet een leraar allerlei vakkennis hebben. Maar dat is niet genoeg: hij moet die kennis ook op een goede manier kunnen inzetten als hij met zijn leerlingen werkt. Daarbij spelen pedagogisch inzicht, didactische vaardigheid en organisatorisch talent een grote rol. Vervolgens is de omgang met leerlingen van cruciaal belang voor zijn werk en ook zal de leraar moeten kunnen samenwerken met collega's. En dan staan er nog gesprekken met ouders en overleg met instanties in zijn agenda. De professionele activiteiten van een leraar bestrijken een groot gebied. Hij moet dus heel wat kennen en kunnen, waarbij ook nog allerlei ongreepbare en onzichtbare zaken als een goede beroepsopvatting en beroepshouding alsook persoonlijke eigenschappen een belangrijke rol spelen' (www.bekwaamheidsdossier.nl). Binnen de grotere groep leraren kan nog onderscheid gemaakt worden in toekomstige- (studenten aan de lerarenopleiding), beginnende- en ervaren leraren. Lerarenopleiders³ zijn te definiëren als 'de leraren van de leraren'. Dengerink (2009) noemt de kerntaak van lerarenopleiders het voorbereiden van studenten op het leraarschap en stelt daarom de volgende definitie voor: 'een lerarenopleider verzorgt onderwijs in een geaccrediteerde lerarenopleiding op minimaal bachelorniveau en begeleidt leraren-in-opleiding in hun professionele ontwikkeling' (Dengerink, 2009, p181). Wat opvalt in deze definitie, is dat er geen sprake is van een specifiek vak of vakgebied waarin de lerarenopleider onderwijs verzorgt, zoals Nederlands, biologie of natuurkunde. Ook in de omschrijving die Swennen, Korthagen en Lunenberg (2004) geven van lerarenopleiders vinden we nergens een verwijzing naar een specifiek vakgebied maar veeleer naar het opleiden als zodanig. Volgens Swennen et al (2004) 'onderwijzen lerarenopleiders over onderwijzen, maar dat niet alleen, van lerarenopleiders wordt ook verwacht dat zij de theorieën die zij onderwijzen in hun eigen opleidingsonderwijs in praktijk brengen en dat zij hun didactische keuzen kunnen verantwoorden' (Swennen et al, 2004, p17). In de wandelgangen wordt dit het Droste-effect genoemd, of 'teach as you preach'. Murray en Male (2005) spreken in dit verband over de 'second order practitioners' om het werk van de lerarenopleider te onderscheiden van leraren die door hen 'first order practitioners' worden genoemd. Met de 'eerste orde' bedoelen Murray en Male het lesgeven over een schoolvak in een schoolomgeving. Met 'tweede orde' refereren ze aan de taak van lerarenopleiders om naast het schoolvak ook les te geven over het lesgeven, via hun eigen didactisch handelen. Het is echter de vraag of

³ Binnen de groep lerarenopleiders kunnen we twee groepen onderscheiden: instituutopleiders en schoolopleiders. De instituutopleiders zijn de opleiders die werkzaam zijn op de lerarenopleiding, schoolopleiders zijn docenten die werkzaam zijn in het vo/bve en die studenten begeleiden tijdens hun stage of een rol hebben als opleidingsdocent in de school. Doorgaans wordt met de term 'lerarenopleider' bedoeld op de instituutopleiders.

lerarenopleiders zich zelf ook anders voelen dan leraren, of zij zich bewust zijn van de rol als '2° orde' docent, of dat ze liever vakspecialist, academicus of leraar zijn' (Swennen, key-note presentatie Velon 2010).

Voor dit lectoraat is het zinvol om de discussie over de rol van de lerarenopleider en de consequenties daarvan voor professionalisering te benoemen en te bespreken, zowel binnen als buiten het eigen instituut.

In de titel van het lectoraat wordt taalkundig gesuggereerd dat het bij 'leraren en lerarenopleiders' om één beroepsgroep gaat. Kunnen we leraren en lerarenopleiders als één beroepsgroep beschouwen? Er zijn overeenkomsten tussen leraren en lerarenopleiders: beide groepen werken in het onderwijs en ze begeleiden leerprocessen van leerlingen en/of studenten. Beide groepen zijn te typeren als 'professionals', zoals hierboven is beschreven. Er zijn ook verschillen tussen leraren en lerarenopleiders: de populatie waar ze onderwijs aan geven verschilt (adolescente leerlingen versus (jong) volwassen studenten). Verder hebben lerarenopleiders een extra verantwoordelijkheid omdat zij de leraren opleiden die straks leerlingen begeleiden.

Voor het thema van dit lectoraat –professionaliteit– zijn de overeenkomsten belangrijker dan de verschillen. Beide groepen professionals staan immers voor de taak om zichzelf en hun professie blijvend te ontwikkelen. Het onderwijs anno 2011 vraagt om een beroepsgroep van leraren en lerarenopleiders die zich ontwikkelt in de richting van het onderwijs van morgen, een beroepsgroep die de eigen werkwijze kritisch beschouwt en indien nodig verbetert. Onderwijs leidt op voor de toekomst, maar die toekomst wordt steeds minder voorspelbaar. Dat is een belangrijk argument waarom 'blijvend leren' verwacht mag worden in de professionele beroepsuitoefening van leraren en lerarenopleiders.

Waar leraren zich professionaliseren om de kwaliteit van het onderwijs aan hun leerlingen te garanderen, professionaliseren lerarenopleiders zich om de kwaliteit van het onderwijs aan de studenten te garanderen. De studenten aan de lerarenopleiding zijn toekomstige leraren en daarmee ligt er bij lerarenopleiders een dubbele verantwoordelijkheid: het zorgdragen voor kwalitatief goed onderwijs aan de lerarenopleiding EN het voorbereiden van toekomstige leraren op 'een leven lang leren'. De professionele ontwikkeling van lerarenopleiders en van het beroep lerarenopleider is voor dit lectoraat een belangrijk aandachtspunt. Binnen de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) zijn weliswaar kwaliteitsstandaarden ontwikkeld, maar er bestaan nog geen gestructureerde opleidingstrajecten en er is nog weinig aandacht voor de professionele ontwikkeling en identiteitsontwikkeling van (beginnende) lerarenopleiders.

1.3 Wat in de titel nog niet genoemd is

Alle woorden uit de titel van het lectoraat zijn de revue gepasseerd, maar de omgeving waar leraren en lerarenopleiders werken is nog grotendeels buiten beeld gebleven. Niet alleen leraren en lerarenopleiders hebben belang bij het bijhouden van hun kennis en vaardigheden, ook de onderwijsorganisatie waar ze werkzaam zijn heeft hier belang bij. Goed onderwijs begint bij goede leraren. Een onderwijsorganisatie heeft wettelijk de plicht om het personeel in staat te stellen de bekwaamheid bij te houden (zie ook paragraaf 2.2). De organisatie kan daarvoor verschillende instrumenten inzetten, veelal gerelateerd aan personeelsbeleid. Een manier om als werkgever met de werknemer in gesprek te gaan, is via de door Admiraal-Hilgeman (2009) geïntroduceerde term Human Dialogue Development: een vorm van ontwikkelingsgericht personeelsbeleid waarbij de passie van het individuele personeelslid wordt gekoppeld aan de doelen van de organisatie. Een stap verder dan deze invulling is het streven naar een lerende organisatie, waarin belangen van werknemers - individueel en gezamenlijk- en van de organisatie gelijk op gaan en waarin de organisatie als geheel verder komt dankzij het collectief leren van professionals (zie bv Weggeman, 2007; Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009).

1.4 Samenvattend: het thema verkend

In de vorige paragraaf is het lectoraats thema 'Professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' woord voor woord verkend. In deze paragraaf brengen we de losse woorden weer bij elkaar om het thema voor het lectoraat opnieuw te benoemen.

Het woord professionaliteit heeft te maken met het op een professionele manier in het beroep staan: bewust verantwoordelijkheid nemen voor het beroep en de uitoefening daarvan. Professionaliteit is als woord een statisch begrip, maar het vormgeven en onderhouden van professionaliteit is allerminst statisch, dat kost een hoop inspanning. De inspanning die het onderhoud van professionaliteit kost, wordt weergegeven met het werkwoord professionaliseren. In dit werkwoord zit de beweging, het continue verbeteren vervat. Binnen het lectoraat willen we de nadruk leggen op de actie. Het woord professionaliseren verwoordt die actie beter dan het woord professionaliteit. Professionaliseren leidt volgens de omschrijving van De Boer et al (2009) tot een professionelere beroepsgroep; hiermee is dus ook de verbinding gelegd met het begrip beroepsgroep. Bij de beroepsgroep hebben we het in dit verband over de groep van (aanstaande) leraren en lerarenopleiders met een collectieve identiteit en beroepstrots. We hebben gezien dat zij in sommige opzichten van elkaar verschillen, maar voor wat betreft professionalisering –het continue verwerven van nieuwe kennis

en vaardigheden om de eigen en gezamenlijke beroepsuitoefening steeds te optimaliseren- dezelfde noodzaak kennen. Samengevat richt het lectoraat zich op de activiteiten die leraren en lerarenopleiders ondernemen om zich te professionaliseren als individuele beroepsbeoefenaar, maar ook collectief, bijvoorbeeld in teams, en als beroepsgroep. Daarbij is ook aandacht voor de organisatie waar de professionals werkzaam zijn; professionalisering van de medewerkers geeft kracht aan de organisatie en de organisatie stimuleert en faciliteert op haar beurt de professionalisering van de medewerkers.



2 Waarom professionalisering?

2.1 Van startbekwaam naar 'future proof'

Bij het succesvol afronden van de lerarenopleiding is een leraar⁴ 'startbekwaam' en door middel van het diploma van de opleiding 'bevoegd' om in het onderwijs te gaan werken. Het woord startbekwaam geeft al aan dat dit nog maar het begin is, de start van een traject. De initiële lerarenopleiding kan niet alle kennis en vaardigheden bieden die nodig zijn om onverwachte dagelijkse praktijksituaties het hoofd te bieden (Coonen, 2005). Het opdoen van ervaring in het beroep is dan ook een belangrijke manier om de startbekwaamheid te verbreden en te verdiepen. Starters zijn zich ervan bewust dat ze nog veel zullen leren, zich verder bekwamen in hun beroep. Veel scholen besteden extra aandacht aan beginnende leraren, bijvoorbeeld door hen de eerste tijd extra te begeleiden of door hen niet meteen te belasten met extra taken⁵. Uit onderzoek blijkt dat scholen hierin moeten investeren: de uitval bij beginnende leraren is schrikbarend hoog. In 2002 verliet eenderde van de beginnende docenten in het voortgezet onderwijs binnen vier jaar het onderwijs. De belangrijkste reden die de uitstromers noemen voor hun vertrek is het gebrek aan begeleiding (Houtveen et al, 2006).

Waar de verdere ontwikkeling van beginnende docenten intussen –gelukkig– meer aandacht krijgt, zou dit ook moeten gelden voor meer ervaren leraren. Ook hun kennis en vaardigheden behoeven onderhoud omdat het onderwijs en de leerlingen veranderen. Nieuwe inzichten en werkwijzen doen continue hun intrede in het onderwijs. Er verandert van alles in de inhoud van het onderwijs en in de werkwijze, denk aan allerlei digitale toepassingen, veranderingen in vakkennis en -inhoud (door nieuwe wetenschappelijke inzichten), profielwerkstukken in havo/vwo, aandacht voor 'loopbaanleren' in het vmbo, veranderingen bij de leerlingenpopulatie (bijvoorbeeld 'inclusief onderwijs'). Organisatorische veranderingen zijn bijvoorbeeld 'teamteaching' waarbij een groep leraren verantwoordelijk is voor een bepaalde groep (bv onderbouw havo) leerlingen, lesgeven op een leerplein, of de vorming van academische scholen waarin leraren zelf onderzoek doen. Leraren staan voor de uitdaging om deze veranderingen mede vorm te geven en dat vergt doorgaans nieuwe kennis en vaardigheden. Coonen (2005) zegt hierover: "De leraar moet beschikken over een brede kennisbasis over

⁴ Dit geldt voor leraren in het primair en voortgezet onderwijs.

⁵ in de CAO-voortgezet onderwijs 2008-2010 (7.3) is vastgelegd dat een startende leraar in het eerste jaar recht heeft op 20% reductie van lesgevende taken waardoor tijd vrijkomt voor begeleiding en lesvoorbereiding (www.vo-raad.nl)

leren, ontwerpen en innoveren. Deze en andere competenties maken deel uit van het moderne beroepsrepertoire van de leraar in de kennissamenleving. In dit repertoire ligt de basis van de beroepsidentiteit van de leraar in de 21e eeuw. Met een gedegen opleiding, permanente scholing en samenwerking met andere kennispartners zijn leraren in staat aan deze professionele expeditie te voldoen” (Coonen, 2005, p41).

Wat geldt voor leraren geldt natuurlijk ook voor lerarenopleiders. Wie leraren voor de toekomst opleidt, moet zelf terdege op de hoogte zijn van nieuwe ontwikkelingen en die kunnen laten zien aan anderen. Dat vraagt nogal wat van de lerarenopleiders en van de opleiding die zij verzorgen: meegaan met en liefst voorlopen op ontwikkelingen die zich in het onderwijs van de toekomst kunnen voordoen. Hoe kunnen lerarenopleiders aan die vraag voldoen? Door zich continu te blijven ontwikkelen! Kari Smith (2003) noemt drie redenen voor lerarenopleiders om zich te professionaliseren: (1) om het beroep –het opleiden van leraren- te verbeteren; (2) om de eigen belangstelling in het beroep te behouden en om persoonlijk en beroepsmatig te groeien en (3) om binnen het beroep een andere taak/functie te krijgen. Als onderbouwing voor de eerste reden noemt Smith dat het de verantwoordelijkheid is van de beroepsbeoefenaren –lerarenopleiders- om het niveau van de lerarenopleiding te bewaken. Volgens Smith ligt bij lerarenopleidingen het gevaar van ‘fossilisering’ op de loer. Het is moeilijk om vaststaande programma’s te veranderen, zelfs als de constante veranderingen in het afnemende scholenveld daar om vragen. Het is de verantwoordelijkheid van lerarenopleiders om de kwaliteit van de lerarenopleiding te garanderen en dat vereist een up-to-date en relevant curriculum. Om aan deze verantwoordelijkheid te kunnen voldoen moeten lerarenopleiders zich voortdurend professioneel ontwikkelen: *‘they need to become more knowledgeable professionals than they were a year ago’* (Smith, 2003, p203). De tweede reden die Smith noemt hangt samen met de eerste: als er geen vernieuwing in het curriculum plaatsvindt, kan ‘professionele verveling’ optreden omdat professionele en intellectuele uitdagingen in de uitvoering van het werk ontbreken. De laatste reden die Smith noemt gaat over professionalisering met als doel het verkrijgen van andere taken of verantwoordelijkheden (en hoger salaris).

De door Smith genoemde redenen zijn niet alleen van persoonlijk belang, ook de lerarenopleiding als organisatie heeft hier belang bij. Een curriculum dat up-to-date is draagt bij aan het imago van de lerarenopleiding als expertisecentrum of partner in onderwijsontwikkeling. Gemotiveerd personeel dat uiteenlopende taken kan verrichten en niet is ‘vastgeroest’ vormt het hart van een florerende organisatie. We begonnen deze paragraaf vanuit de startbekwame leraar, waarbij startbekwaam staat voor de start van een traject van continue verder bekwamen. Het zal duidelijk

zijn geworden dat de term ‘volleerd’ als eindterm van professionalisering niet gebruikt kan worden: gezien de continue veranderingen in de wereld om ons heen is het leren nooit klaar. Ik zou een nieuwe term als streefdoel van professionalisering willen introduceren, namelijk ‘future proof’. In deze term zit enerzijds de toekomstgerichtheid (future) verweven, en anderzijds wordt door het woord ‘proof’ het proces van het bewijzen van eigen kennis en vaardigheden weergegeven. De term ‘future proof’ gaat ook veel verder dan ‘up-to-date- waarmee eigenlijk gezegd wordt dat je kennis en vaardigheden toereikend zijn om mee te komen in wat er op dit moment gevraagd wordt. ‘Future proof’ betekent: voorbereid zijn op de toekomst en dat vraagt om vooruitkijken, vooroplopen en innovatief zijn. Van goed onderwijs – en dus van leraren – moet een ‘future proof’ attitude verwacht kunnen worden. Dat geldt in dubbele zin voor lerarenopleiders, omdat zij de studenten voorbereiden op het onderwijs van de toekomst.

2.2 Een stok achter de deur

In de vorige paragraaf is de vraag naar het ‘waarom van professionalisering’ beantwoord vanuit overwegingen vanuit de ‘professional’ zelf. Er is echter ook een andere reden voor leraren om met de eigen professionalisering aan de slag te gaan. Er is de wettelijke stok achter de deur in de vorm van de wet Beroepen in het Onderwijs (wet BIO). De wet BIO is ingegaan op 1 augustus 2006. In deze wet zijn bekwaamheidseisen voor leraren vastgelegd in een competentiematrix die de kenmerken van goed onderwijs vertaalt naar de verantwoordelijkheden van de leraar (zie <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>). Wat deze wet concreet inhoudt wordt uitgelegd in een rapportage van het Landelijk platform beroepen in het Onderwijs (LPBO, 2010). Vanaf 1 augustus 2006 krijgen alle afgestudeerden van lerarenopleidingen een diploma dat aangeeft dat ze aan de bekwaamheidseisen voldoen. Alle zittende leraren moeten blijvend aan deze eisen voldoen en dit ook aan kunnen tonen. Werkgevers moeten ervoor zorg dragen dat leraren hun bekwaamheid kunnen onderhouden. Het schoolbestuur moet daarom in het schoolplan of kwaliteitszorgverslag opnemen hoe leraren de vereiste bekwaamheden kunnen onderhouden of verder kunnen ontwikkelen en welke maatregelen of instrumenten de school daarbij inzet. Ook heeft de overheid werkgevers verplicht gesteld om bekwaamheidsdossiers voor leraren aan te leggen. Een bekwaamheidsdossier bevat alle afspraken die de werkgever met de leraar maakt over het ontwikkelen en onderhouden van zijn of haar bekwaamheid (www.bekwaamheidsdossier.nl). Het onderhouden van de bekwaamheid is een taak van scholen en leraren samen (LPBO, 2010, p12).

In een persbericht van het Ministerie van OCW (21 september 2010) wordt aangegeven dat er maatregelen in de planning zijn om de professionalisering

van leraren te stimuleren, namelijk door het instellen van registers voor leraren. Het is de bedoeling deze registers te laten ontwikkelen en bijhouden door de beroepsvereniging van leraren. Het idee is dat een register voor leraren kan bijdragen aan de kwaliteit van het beroep, doordat het leraren stimuleert hun bekwaamheid op niveau te houden en te verbeteren. (Persbericht ministerie OCW, 21 sept 2010).

Naast het stellen van eisen vervult de overheid ook een stimulerende rol, door het ter beschikking stellen van de zogenoemde lerarenbeurs. Deze beurs vergoedt (deels) de kosten van cursus- of collegegeld, studiemiddelen en reiskosten en wordt eenmalig in de onderwijsloopbaan verstrekt. Deze beurs is beschikbaar voor leraren in po, vo, bve en HBO (dus ook voor lerarenopleiders). De beurs is bedoeld voor professionalisering via *formele trajecten* (zie hoofdstuk 3) en laat daarmee de informele professionaliseringsmogelijkheden onbenut. Hoewel de beurs blijkens het grote aantal aanvragen in een behoefte voorziet, zet het eenmalig verstrekken van een beurs niet meteen aan tot 'levenslang leren'. Dit lectoraat hanteert de visie dat professionalisering iets is dat continu aandacht vraagt van leraren: professionalisering van de beroepsgroep vraagt dat leraren zelf verantwoordelijkheid nemen en hun beroep zelf meer vorm en inhoud geven. Verder is de door het lectoraat gehanteerde visie op professionalisering veel breder dan het volgen van cursussen of opleidingen; in het wetenschappelijk debat over dit onderwerp verschuift de aandacht juist naar meer informele vormen van leren omdat het effect van informeel leren krachtiger is.

Hoewel de wet BIO niet geldt voor lerarenopleiders, is er wel veel aandacht voor de professionaliteit van lerarenopleiders en de kwaliteit van lerarenopleidingen. In de kwaliteitsagenda 'Krachtig Meesterschap' (min OCW, 2008) staat dat de overheid een bijzondere verantwoordelijkheid heeft ten aanzien van het opleiden van leraren. De kwaliteit van het hoger onderwijs wordt bewaakt via het wettelijk toezicht op het hoger onderwijs. Omdat lerarenopleidingen echter indirect –via het opleiden van leraren– een grote invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs, onderscheiden zij zich van andere opleidingen in het hoger onderwijs en genieten ze de speciale aandacht van het ministerie van OCW. Er wordt ingezet op verbetering van de inhoudelijke kwaliteit van de lerarenopleidingen en ook 'is het essentieel dat de opleiders van leraren zich blijvend en verder professionaliseren' (Min OCW, 2008, p 19). De uitwerking van dit laatste punt wordt enerzijds gezocht in het formuleren van streefcijfers rondom formele opleidingstrajecten: zo is het streven dat 70% van de lerarenopleiders in 2014 beschikt over een mastergraad en 10% in 2017 beschikt over een PhD of participeert in een promotietraject.

Anderzijds krijgt dit punt aandacht door 'ondersteuning van de verdere ontwikkeling van de beroepsstandaard en de registratie van lerarenopleiders' en worden mogelijkheden verkend van de terugkeer van de bevoegdheidseis (minimaal eerstegraads) voor alle docenten van lerarenopleidingen (Min OCW, 2008).

De Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) heeft een beroepsstandaard, een beroepsregister en registratietraject ontwikkeld voor lerarenopleiders. Deze instrumenten hebben (nog) geen wettelijke status, maar lerarenopleiders kunnen deze instrumenten wel gebruiken als ijkpunten voor hun professionele ontwikkeling. De beroepsstandaard heeft als referentiepunt de gemiddeld ervaren lerarenopleider in een wenselijke situatie. Het is een standaard die geldt voor alle lerarenopleiders. Het registratietraject is een traject waarbij ervaren lerarenopleiders hun eigen deskundigheid aantonen met behulp van een vergelijking met de beroepsstandaard. Ze leggen hun deskundigheid vast in een portfolio. Het portfolio wordt door daarvoor aangestelde ervaren collega's beoordeeld en na goedkeuring leidt dit tot registratie in het beroepsregister (<http://www.velon.nl/beroepsstandaard/registratietraject>). Uit een onderzoek van de VELON naar het registratietraject (Melief, 2009) blijkt dat er nogal wat verdeeldheid is bij lerarenopleiders over het register en het traject. In het project 'LEERKRACHT' (gesubsidieerd door het ministerie van OCW) wordt onderzocht wat er nog aan het traject, de beroepsstandaard en het beroepsregister verbeterd kan worden, zowel inhoudelijk als organisatorisch.

2.3 Daarom professionaliseren!

Aan het eind van dit hoofdstuk kan de vraag 'waarom professionaliseren' worden beantwoord vanuit verschillende invalshoeken. In paragraaf 2.1 is beschreven dat een professional het eigenlijk aan zijn/haar stand verplicht is om de kennis en vaardigheden die voor de beroepsuitoefening nodig zijn 'future proof' houden. Zich blijvend professionaliseren is daartoe het middel. In paragraaf 2.2 zijn er nog enkele wettelijke redenen aan toegevoegd. Dit lectoraat wil echter uitgaan van de eigen motivatie van leraren en lerarenopleiders om hun professionalisering ter hand te nemen en beschouwt de wettelijke redenen eerder als ondersteunend dan als leidend. Om goed onderwijs te kunnen blijven realiseren moeten leraren en lerarenopleiders 'future proof' zijn en moeten studenten in lerarenopleidingen tot 'future proof' professionals worden opgeleid. Professionals zijn zelf verantwoordelijk voor de eigen verdere professionele ontwikkeling en kunnen daar ook op aangesproken worden. Professionalisering is vanzelfsprekend voor iedereen die zijn beroep serieus neemt!



3 Hoe professionaliseren?

Na het waarom van professionaliseren staan we in dit hoofdstuk stil bij de verschillende manieren om te professionaliseren. Bij professionalisering wordt door leraren en onderwijsorganisaties vaak automatisch aan een opleiding, cursus of nascholingsdag gedacht, terwijl er ook andere mogelijkheden zijn (intervisie, collegiale consultatie, docentenwerkplaats) die mogelijk zelfs effectiever zijn en meer specifiek gericht op wat er in de context van de leraar en diens werkomgeving nodig is.

In dit hoofdstuk beschrijven we enkele hoofdlijnen uit de literatuur om een beeld te schetsen van professionaliseringsmogelijkheden. We gebruiken daarbij vaak het woord 'leren' omdat professionaliseren een vorm van leren is.

3.1 Begrippen rondom professionaliseren

Er zijn veel verschillende manieren om naar professionaliseringsactiviteiten te kijken. Vaak worden twee begrippen naast elkaar gezet om verschillende situaties waarin geleerd wordt te onderscheiden. Voorbeelden van dergelijke begrippenduo's zijn 'impliciet - expliciet'; 'formeel – informeel', 'verplicht – vrijwillig'; 'individueel – samen'; 'theorie – praktijk' etc. We zullen deze begrippen heel kort nader bekijken, omdat ze vaak (in combinatie) voorkomen als het gaat om leren of professionaliseren.

Impliciet- expliciet

Met impliciet leren worden niet- of weinig bewuste leerprocessen bedoeld, met expliciet leren het bewuste leren. Bolhuis (2009) spreekt bij impliciet leren liever van 'spontaan leren'. Impliciet leren kan expliciet worden, en andersom. Iets dat je impliciet via ervaring geleerd hebt kun je door te reflecteren soms wel benoemen (expliciteren). Bolhuis (2009) geeft ook voorbeelden van dingen die expliciet geleerd zijn en later impliciet worden. Het besturen van een auto is bijvoorbeeld in de periode van rijlessen nemen een vorm van expliciet leren, terwijl het 20 jaar na het behalen van het rijbewijs 'impliciet' is geworden. Met impliciet leren bedoelen we ook het leren dat 'vanzelf' gaat zonder dat je bewust aan het leren bent. Als we de het duo impliciet/expliciet combineren met de plaats waar geleerd wordt, zou je kunnen zeggen dat expliciet leren eerder in een schoolse omgeving voorkomt en impliciet leren 'in de praktijk'. Voor leraren en lerarenopleiders is de schoolomgeving (waarin zij expliciete leeractiviteiten voor hun leerlingen, resp. studenten organiseren) 'de praktijk': zij leren door het opdoen van ervaring in en van hun onderwijspraktijk (zie ook formeel en informeel leren).

Formeel - informeel

Een bekende indeling is de tweedeling in formele en informele leeractiviteiten. Formele leeractiviteiten zijn activiteiten die georganiseerd zijn en/of deel uitmaken van een formeel traject: een opleiding, een cursus, een nascholing, een promotietraject. Kenmerkend voor de formele leeractiviteiten is dat er doorgaans een vast curriculum is voor wat er geleerd gaat worden en dat er vaak een certificaat of diploma verkregen wordt bij succesvolle afronding van het traject. NB: als het leertraject wordt afgesloten met een diploma is er dus ook iemand die het leren beoordeelt, c.q. vaststelt of het geleerde toereikend is. Informele leeractiviteiten zijn simpel te karakteriseren als alle activiteiten waarbij iets geleerd wordt en die geen deel uitmaken van een formeel traject. Bij informeel leren vindt geen beoordeling van het geleerde plaats door derden, de lerende zelf kan wel iets vastleggen van wat er geleerd is in een eigen portfolio. Als we het formele en informele leren koppelen aan een plaats waar geleerd wordt is het formele leren gesitueerd in een school of instelling en het informele leren in de 'praktijk'.

Verplicht – vrijwillig

Er valt over te twisten of er verplicht geleerd kan worden (kan je iemand dwingen om te leren?), het *deelnemen* aan leeractiviteiten kan wel vrijwillig of verplicht zijn. Kinderen zijn in Nederland verplicht om naar school te gaan (leerplicht) en directies van scholen kunnen hun personeel verplichten om deel te nemen aan een scholingsprogramma. Vrijwillige deelname aan leeractiviteiten heeft invloed op het effect van de leeractiviteit. Vrijwillige deelnemers zijn meer bereid tot leren en profiteren meer van de activiteit. Overigens kan een leeractiviteit die vanuit een verplichting wordt aangegaan wel omslaan in tevredenheid over en betrokkenheid bij de activiteit (Schildwacht en Heunks, 2010).

Individueel - samen

Ieder kan de eigen professionalisering individueel ter hand nemen, dit kan echter ook heel goed samen gebeuren. Samen professionaliseren gebeurt vaak in de vorm van *samenwerken*. Meirink, Meijer, Bergen en Verloop (2004) stellen dat er in het onderwijs in beperkte mate wordt samengewerkt tussen collega's. Er is wel sprake van samenwerking binnen vaksecties (Van Wessum, 1997, in: Meirink et al, 2004) maar dit betreft vaak vooral een vorm van taakverdeling. Docenten werken in het onderwijs doorgaans alleen in en met hun eigen klas/groep; samenwerken is in het onderwijs een betrekkelijk 'onbekend' verschijnsel. Meerdere auteurs noemen voordelen van het samenwerken door

docenten. Kwakman (1999) constateert in haar proefschrift dat docenten in het voortgezet onderwijs samenwerking met collega's als belangrijke bron ervaren om van te leren. Van der Linden et al (2007) beschrijven zogenoemde 'leerwerk gemeenschappen' in het onderwijs, waarin het integreren van leren, werken en innoveren in de praktijk vorm krijgt. Leden van zo'n leerwerk gemeenschap doorlopen gezamenlijk een leerproces waardoor ontwikkelingen in de school in gang worden gezet. De auteurs maken verder onderscheid tussen leerwerk gemeenschappen met het accent op 'werken' (waar het leren bijzaak is) en leerwerk gemeenschappen waarin bewust problemen worden opgelost om ervan te leren. Leerwerk gemeenschappen kunnen bestaan uit personen met verschillende functies zoals docenten, studenten, management, leerlingen en lerarenopleiders.

Er zijn mooie voorbeelden van professionalisering in leergemeenschappen, zoals bijvoorbeeld in het project TOP3C waar lerarenopleiders, docenten en studenten samen innovatief lesmateriaal voor het vmbo ontwikkelden (Kools, Schollen en Noordzij, 2008). Castelijns, Koster en Vermeulen (2009) geven voorbeelden van processen van collectief leren waarin teams van leraren (basisonderwijs en pabo) samen met een vraagstuk aan de slag gaan en op een onderzoekende manier zelf kennis ontwikkelen.

Theorie -praktijk

Leren van theorie of leren van praktijk: het kan allebei. Het leren van theorie omvat het 'bestuderen' van teksten in boeken en artikelen, het luisteren naar een hoorcollege, kortom vooral kennis die via woorden (mondeling of schriftelijk) wordt overgebracht. Leren van de praktijk is het leren door doen, door oefenen, door het uitvoeren van handelingen. De ene vorm van leren is niet beter dan de andere, sommige dingen kun je beter leren in de praktijk, soms leer je beter via theorie en vaak is een combinatie gewenst. Welke combinaties het beste kunnen worden gekozen is ook afhankelijk van de doelstelling: bij professionaliseren is de focus uiteindelijk het professionele handelen.

3.2 Manieren om te professionaliseren

Meerdere auteurs hebben indelingen gemaakt van het leren, waarbij overigens wordt opgemerkt dat combinaties voorkomen. Kitty Kwakman (1999, 2003) maakt in haar onderzoek naar het leren van docenten in het voortgezet onderwijs onderscheid in het opdoen van kennis, kennis toepassen, reflectie en samendoen. Vermunt (2006) gebruikt vier categorieën die net een beetje anders zijn dan die van Kwakman. Ook de categorisering van Bolhuis (2009) legt net andere accenten (zie tabel 3.1)

Kwakman (1999, 2003)	Vermunt (2006)	Bolhuis (2009)
zich op de hoogte houden van nieuwe ontwikkelingen en inzichten [kennis]	door te leren van de gedachten en gedrag van anderen (lezen van een boek, volgen van een cursus, afkijken van experts)	leren door het verwerken van theorie
deze ontwikkelingen toepassen in de dagelijkse praktijk [toepassen]	door doen (zonder intentie om te leren) door te experimenteren (met de intentie te leren)	leren door directe ervaring
reflecteren op eigen functioneren [reflectie]	door te reflecteren op ervaringen	leren door nadenken (reflectie)
samenwerken in het kader van beleid en praktijk [samenwerken]		leren door sociale interactie

Tabel 3.1. categorisering van leeractiviteiten door verschillende auteurs

Bij Kwakman en Bolhuis wordt het samen met anderen leren als een aparte categorie genoemd, bij Vermunt (2006) wordt niet vermeld of een activiteit individueel of samen plaatsvindt. Als we kijken naar de indelingen valt op dat de categorieën door de auteurs net iets anders benoemd worden, maar dat er wel dezelfde elementen in voorkomen. Die gemeenschappelijke elementen zijn:

- (a) leren door het opdoen van kennis/theorie;
- (b) leren door doen/ervaren;
- (c) leren door toepassen/experimenteren
- (d) leren door reflecteren/nadenken.

In onderstaande tekst geven we een nadere omschrijving of voorbeeld van elk van de elementen, waarbij ook duidelijk wordt dat er combinaties van activiteiten voor kunnen komen.

(a) leren door het opdoen van kennis/theorie

Hierbij kun je denken aan het benutten van bronnen van buiten, boeken, artikelen, experts of andere externe kaders. Deze vorm van leren is geschikt om (snel) specifieke kennis op te doen of op te frissen. Dat kan bijvoorbeeld in een (master)opleiding, na- of bijscholing op specifieke (vak)onderwerpen, het bijwonen van studiedagen of congressen of het lezen van (vak)literatuur. Bij deze vorm van leren maakt Hargreaves (1997) een kanttekening: “*certified courses, inspirational speeches and isolated workshops are normally much less effective than professional learning that is at some point built into teachers’ everyday working responsibilities*” (Hargreaves, 1997, p 117). Het lezen of kennis nemen van de kennis van

anderen is nog niet hetzelfde als deze kennis toepassen, daarvoor is combinatie met 'leren door doen' (b) of 'leren door experimenteren' (c) nodig.

(b) doen/ervaren: leren door te doen, het opdoen van ervaring

Leren door simpelweg je werk te doen is een vorm van leren waarvan vooral starters in het beroep zich van bewust zijn. Een citaat van een vierdejaars studente aan de lerarenopleiding maakt duidelijk dat ervaring groeit: 'als ik dan zie waar ik me in mijn eerste jaar druk om maakte. Dat een video het niet deed of zo. Dat zijn dingen waar ik nu echt niet meer mee zit, ik ben nu bezig met heel andere aspecten van het leraarsberoep' (Kools & Gootzen, 2009). Kwakman (1999) constateert dat leren van leraren op de werkplek vaak impliciet is: het leren wordt niet doelbewust opgezocht maar vloeit vaak voort uit situaties of activiteiten. Expertise of ervaring groeien uit tot routine. Het tot een routine verworden van handelingen geeft ruimte om de aandacht op nieuwe moeilijkheden te richten en daarin te leren. Zo ontstaat groei in ervaring.

(c) toepassen/experimenteren: bewust iets anders uitproberen en kijken wat er gebeurt.

Een voorbeeld van deze vorm van leren is het leren van pilots zoals die bijvoorbeeld binnen de Fontys Lerarenopleiding Tilburg worden uitgevoerd om iets nieuws uit te proberen. Ook het doen van actieonderzoek is een vorm van leren waarin experimenteren een grote rol speelt. Koster et al (2008) constateren in hun onderzoek naar professionele ontwikkeling van lerarenopleiders dat lerarenopleiders liever leren door te experimenteren en met anderen van gedachten te wisselen dan van het bestuderen van theorie (a) of het reflecteren op hun werk (d). Van Eekelen, Boshuizen en Vermunt (2005) hebben ervaren docenten uit het HBO gevraagd aan te geven hoe zij leren. Het meest gerapporteerd werd het leren van anderen en leren door doen (ideeën opdoen in de lerarenkamer uit gesprekken met anderen en vervolgens zelf uitproberen).

(d) reflecteren/nadenken: reflecteren op eigen gedrag of dat van anderen.

Hamilton et al (2009) noemen dit 'self-study' en doelen daarmee op het actief vragen stellen over de eigen manier van werken/lesgeven en het proberen deze vragen te beantwoorden door dingen uit te proberen (waarmee weer een link ligt naar (c): experimenteren). Voorbeelden van reflectie samen met anderen zijn bijvoorbeeld intervisie met collega's, nabespreken van lessen met collega's. Schildwacht en Heunks (2010) beschrijven een traject waarin collega's elkaar van feedback voorzien en coachen aan de hand van video-opnamen.

Als we de vier bovenstaande elementen combineren met de tweedeling in formeel en informeel leren en het samen dan wel individueel ondernemen van

activiteiten (wat door de genoemde auteurs ook als een belangrijke indeling genoemd wordt) is de volgende matrix (tabel 3.2) samen te stellen. Om het wat aanschouwelijker te maken, is geprobeerd in de cellen van de matrix voorbeelden van leeractiviteiten te beschrijven.

	formele activiteiten		informele activiteiten	
	individueel	samen	individueel	samen
a. kennis/ theorie/externe bron/expert	boek bestuderen voor studie of opleiding	studiedag met het team met lezing en workshop van expert waarbij samen gediscussieerd wordt	vakliteratuur lezen	in een teamvergadering komt een theorie aan de orde die iemand gelezen heeft en er wordt over doorgepraat
b. doen/ervaren	stage lopen	training met rollenspel over gespreksvoering	je dagelijkse werk doen, bv een practicum begeleiden	samen met collega een les of college voorbereiden
c. toepassen/ experimenteren	uitproberen of eenzelfde lesopzet in klas A anders uitwerkt dan in klas B en erover en op basis van ervaring bijstellen, stoppen of voortzetten	samen een pilot opzetten en uitvoeren en daarna evalueren hoe het gegaan is	iets uitproberen in de les en evalueren hoe het gegaan is	met een groepje collega's experimenteren met de lesopzet en dat samen bespreken
d. reflecteren	portfolio voor de opleiding invullen	interviewgroep voor beginnende leraren; video- coachingstraject	na afloop van college terugblikken op het verloop ervan	met collega's van gedachten wisselen

Tabel 3.2 Samengestelde matrix met leeractiviteiten

Bij het invullen van de matrix viel het niet mee om in de kolom 'formeel leren' voorbeelden te bedenken waarin samen geleerd wordt; het formele leren is vaak meer gericht op het individu.

Uit de matrix hierboven kan het beeld ontstaan dat leeractiviteiten alleen geïsoleerd voorkomen. Dat is echter in de praktijk geenszins het geval. De ene activiteit kan aanleiding zijn voor een andere, activiteiten worden gecombineerd etcetera.

Meirink (2007) laat zien dat er relaties zijn tussen leeractiviteiten, zij noemt dat ‘sequenties’, een soort kettingreacties die ontstaan. Het onderzoek van Meirink laat daarmee op een mooie manier zien dat iets leren geen losstaande activiteit is, maar vaak een doorlopende lijn vertoont die sterk geïntegreerd is in vraagstukken in en om het werk. Enkele voorbeelden van sequenties van Meirink staan in tabel 3.3 (daarbij is de originele nummering aangehouden). De nummers 1, 2 en 3 vinden samen met collega’s plaats, nummer 7 is individueel.

nr	Omschrijving van de sequentie
1	Bekend raken met onderwijsmethoden of ideeën van collega’s in de context van een professioneel ontwikkelingsprogramma (bv observatie, discussie à experimenteren met de onderwijsmethode van de collega’s à evalueren van alternatieve lesmethode)
2	Bekend raken met de onderwijsmethode of ideeën van collega’s gedurende spontane interactie met collega’s (bv observatie, discussie) à experimenteren met de onderwijsmethode van de collega’s à evalueren van de alternatieve lesmethodes
3	Ontevredenheid met gebruikte methodes à vraag om feedback van collega’s à experiment met een aangepaste vorm van eigen lesmethode à evaluatie van de aangepaste methode
...	
7	Individuele ontevredenheid met het niveau van kennis, vaardigheden of attitudes van leerlingen à individuele formulering en experimenten met alternatieve lesmethoden à evaluatie van alternatieve methode

Tabel 3.3 enkele sequenties van leeractiviteiten (Bron: Meirink 2007, p 66)

Leren van praktijkonderzoek

Een vorm van leren die we hier speciaal willen noemen, is het leren door het zelf uitvoeren van praktijkonderzoek.

In verschillende (internationale) publicaties wordt het doen van praktijkonderzoek door docenten naar hun eigen beroepspraktijk omschreven als gunstige ontwikkeling (Zeichner & Noffke, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cochran-Smith, 2005; Huberman, 2002; Anderson & Herr, 1999; Ponte, 2002; Onstenk, Kallenberg & Koster, 2007). Het zelf uitvoeren van praktijkonderzoek zou bijdragen aan de professionalisering van docenten. Lunenberg et al (2006) beschrijven het doel van praktijkonderzoek als ‘het verkrijgen van kritisch inzicht in en het oplossen van een in de werkelijkheid ervaren probleem, om daarvan te leren voor toekomstig handelen’. De combinatie die Lunenberg et al leggen tussen het inzicht en het handelen is een belangrijke toevoeging. Het gaat niet alleen om ‘meten om te weten’ maar om met de kennis (het weten) ook iets te doen in de praktijk. Praktijkonderzoek is een middel om op een systematische

en kritische manier naar het onderwijs te kijken door enige afstand te nemen en niet meteen tot handelen (doen) over te gaan. Zwart, Lunenberg en Volman (2010, p228) noemen drie verschillende doelstellingen die worden nagestreefd ten aanzien van het doen van onderzoek door leraren(opleiders). Dit zijn (1) de wens om de kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk te dichten; (2) de behoefte om professionaliteit van leraren te stimuleren en zo de kwaliteit van de onderwijspraktijk van de docenten te versterken. Daarbij wordt verondersteld dat onderzoek doen naar de eigen praktijk een effectieve wijze van professionalisering is; (3) de wens om kennis te ontwikkelen van onderop, vanuit de praktijk. In het lectoraat leerstrategieën van FLOT (lector Sanneke Bolhuis) wordt vanuit reden 2 gestimuleerd dat opleiders en (aankomende) leraren zelf praktijkonderzoek doen. Het zelf uitvoeren van een praktijkonderzoek maakt deel uit van het curriculum van de bachelor- en masterstudenten van FLOT.

Het uitvoeren van een praktijkonderzoek is een systematische manier om een vraag of probleem uit de praktijk te onderzoeken. Bij het uitvoeren van een praktijkonderzoek worden de hierboven beschreven elementen a, c en d gecombineerd. Kleine onderzoeksvragen in eigen klas kunnen leiden tot praktijkonderzoek waarin korte, simpele cycli elkaar opvolgen: het stellen van een vraag, verzamelen van data, op grond daarvan conclusies trekken voor volgende acties (interventie, innovatie) en daarbij weer een vervolgvraag stellen. Deze vorm van werken heeft voor leraren allerlei leeropbrengsten. Een groep van negen docenten heeft onder begeleiding van het lectoraat Leerstrategieën (FLOT) zelf praktijkonderzoek uitgevoerd. Na afloop is hen gevraagd wat het doen van onderzoek hen heeft opgeleverd. De 'leerwinst' van het zelf uitvoeren van praktijkonderzoek blijkt uiteen te vallen in verschillende opbrengsten, namelijk: (a) Kennis en vaardigheid met betrekking tot het doen van onderzoek; (b) Kennis en inzicht over de onderzochte praktijkvraag; (c) Persoonlijke inspiratie en (d) Bruikbare inzichten voor het werken als leraar (Kools, 2009).

3.3 Organisatie van professionaliseren

In paragraaf 2.2 is al aangegeven dat het professionaliseren van leraren en lerarenopleiders geen zaak van hen alleen is: ook de onderwijsorganisatie is hierbij betrokken. Doorgaans is er in de jaartaak een hoeveelheid tijd (10-15% van de normjaartaak) gereserveerd voor professionalisering⁶. Ook is er in de CAO een bedrag vastgelegd voor professionalisering. Vaak zijn leraren en lerarenopleiders vrij om deze ruimte naar eigen inzicht in te vullen, soms wordt er (deels) vanuit het management invulling aan gegeven in de vorm van (verplichte) studiedagen voor het hele team. Het is natuurlijk fijn dat er afspraken (in de CAO) zijn over professionalisering, omdat hiermee het belang van professionalisering wordt erkend. Het nadeel van het vastleggen van een percentage of hoeveelheid uren voor professionalisering is dat daarmee de professionalisering een afgescheiden plek krijgt binnen de jaartaak, iets dat je ‘naast je gewone werk’ moet doen. Het isoleert het professionaliseren van de beroepsuitoefening, terwijl het daar juist mee verweven zou moeten zijn. Het noemen van een percentage geeft bovendien een verkeerd signaal af: het kan remmend werken: ‘ik doe te veel, zou dat wel mogen?’ of erger “ik heb mijn uren gemaakt voor dit jaar, ik ben klaar”. Het percentage zou vooral gebruikt moeten worden als een richtlijn. In gesprekken met de leidinggevende kan gepraat worden over de invulling van de professionaliseringsactiviteiten, waarbij nadrukkelijk ook aandacht wordt besteed aan het leren tijdens de beroepsuitoefening. Het percentage van 10-15% kan dan fungeren als een minimumgrens, minder is niet wenselijk, meer mag!

In de meeste onderwijsorganisaties is inmiddels in het kader van Integraal Personeels Beleid (IPB) een gesprekscyclus ingevoerd waarin functionerings- en beoordelingsgesprekken worden gevoerd met de leidinggevende. Als het goed is komen in dergelijke gesprekken ook de professionaliseringsplannen en de uitvoering daarvan aan bod. Het bespreken en waarderen van uitgevoerde professionaliseringsactiviteiten is echter niet eenvoudig, zeker niet als er veel informele manieren van leren zijn toegepast. Het portfolio (zie Smith & Tillema, 2005) of het bekwaamheidsdossier (zie paragraaf 2.2) bieden de mogelijkheid om professionele leeractiviteiten vast te leggen door ‘bewijs’ te verzamelen en een gesprek hierover aan te gaan.

⁶ In de CAO-HBO staat dat er tenminste 59 uur van de normjaartaak van 1659 uur besteed mag worden aan de realisatie van het persoonlijk ontwikkel plan (POP). (CAO-HBO, 2010-2012). In de CAO-VO staan geen uren vermeld, in de CAO-MBO wordt ook de 59 uur genoemd.

Naast het geven van tijd voor professionalisering kan de organisatie ook op andere manieren faciliterend en stimulerend zijn. De organisatie kan –vanuit richting die het management heeft gekozen– professionalisering stimuleren. Om het samen leren van collega's te stimuleren kan er in roosters gezorgd worden voor les- of collegevrije ruimte zodat collega's met elkaar kunnen afspreken. Ook kan gezorgd worden voor goede beschikbaarheid van (vak) literatuur, het opzetten van docentenwerkplaatsen, het stimuleren en faciliteren van collegiale intervisie of van pilots om experimenterend te leren. Het besef dat professionaliseren ook –of juist– plaatsvindt in of tijdens het werk, maakt het noodzakelijk dat er wordt nagedacht over een zodanige organisatie van het werk dat er ook geleerd kan worden.

3.4 Zo professionaliseren!

Hoe er geprofessionaliseerd wordt is in sterke mate afhankelijk van de wensen van degene die professionaliseert (welke manier van leren past bij je) en van het onderwerp waarover geleerd wordt. Een summercourse over gentechnologie kan een heel goede en snelle manier zijn om (samen met anderen) vakinhoudelijke kennis van biologie op te frissen. Het verbeteren van gesprekstechnieken kan je leren door het bestuderen van een boek, maar misschien wel beter door het (met coaching) te oefenen in de praktijk. Niet iedereen leert op dezelfde manier: voor de één is individuele zelfstudie heel geschikt, een ander leert liever samen met collega's, de één leert vooral door te doen, de ander door te experimenteren.

In dit lectoraat willen we de nadruk leggen op de *praktijkgebonden vormen* van professionaliseren, omdat deze vormen de mogelijkheden bieden om de professionalisering meer in te bedden in dagelijkse activiteiten van leraren (opleiders). Speciale aandacht is er voor professionaliseren door het uitvoeren van *praktijkonderzoek*; hierbij sluiten we aan bij de visie van het lectoraat Leerstrategieën van FLOT. Verder willen we speciale aandacht besteden aan het *samen leren* omdat uit literatuur blijkt dat samen leren en –werken een krachtige methode kan zijn en omdat de 'eenzaamheid' van het leraarsberoep ermee doorbroken wordt. Daarnaast is het relevant om het samen leren nader te bekijken omdat er nog veel geleerd kan worden over het organiseren en faciliteren van samen leren. Samenhangend met bovengenoemde onderwerpen wil het lectoraat zich ook bezighouden met het *expliciet maken* of benoemen van de leeropbrengsten: bij informele vormen van leren is het soms lastig om aan te geven wat er geleerd is. In paragraaf 2.3 is gesteld dat een professional verantwoordelijk is voor en aangesproken kan worden op zijn/haar professionalisering; het verantwoorden van ondernomen

professionaliseringsactiviteiten en het expliciteren van leeropbrengsten sluit daarbij aan. Ten slotte wil het lectoraat zich richten op de *organisatorische kant* van professionalisering. Het gaat dan zowel om facilitering en organisatie van de (gezamenlijke) professionaliseringsactiviteiten als om manieren om met medewerkers in gesprek te gaan over de verantwoording van hun professionaliseringsactiviteiten.



4 Wat of waarin professionaliseren?

Na de hoofdstukken waarom en hoe staan we hier stil bij het wat/waarin professionaliseren. Iedere professional moet zelf (in overleg met team en leidinggevende) bepalen wat voor hem of haar de richting en invulling van professionaliseringsactiviteiten zal zijn. In dit hoofdstuk kijken we welke hulpmiddelen er zijn voor leraren en lerarenopleiders om te bepalen waarin zij zich willen professionaliseren. Of dat dan leidt tot een verdieping in Franse grammatica, digitale didactiek, duurzaamheid, gespreksvoering of context-concept benadering in de economie, is ieders eigen invulling.

4.1 Hulpmiddelen voor het bepalen van het onderwerp van professionalisering

In de opleiding van leraren wordt gebruik gemaakt van de competentiematrix: een lijstje met zeven competenties die iedere leraar moet beheersen (zie eerder in paragraaf 2.2 en zie www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf).

Deze competentiematrix dient tijdens de studie voor de studenten aan de lerarenopleiding als leidraad om te kijken welke competenties ze al wel en welke ze nog niet beheersen. Verder wordt de competentiematrix bij assessments gebruikt om vast te stellen of iemand 'startbekwaam' is.

Voor lerarenopleiders is een beroepsstandaard opgesteld door de VELON. In dat profiel zijn ook zeven competenties omschreven waaraan een lerarenopleider moet voldoen (zie www.velon.nl). Verder wordt er door de VELON gewerkt aan een kennisbasis voor lerarenopleiders die lerarenopleiders ondersteunt in hun professionele ontwikkeling en handvatten biedt voor opleidingstrajecten voor lerarenopleiders.

Het hebben van een 'maat' of 'standaard' maakt het mogelijk om een vergelijking te maken tussen de eigen invulling van de beroepsuitoefening en de omschreven standaard. De omschrijvingen in de matrix zijn echter nog erg breed gedefinieerd, het vergt een kritische zelfreflectie om te bepalen welke punten verbetering of verdieping behoeven.

Ook het bijhouden van een portfolio helpt bij het reflecteren op de professionele status van het moment. Het portfolio leent zich zowel om terug te kijken: 'wat heb ik bereikt, waar sta ik?' als om plannen te maken voor de (nabije) toekomst: 'welke dingen wil ik verder ontwikkelen?' (Smith & Tillema, 2001).

Een ander hulpmiddel bij het bepalen van de inhoud van de professionalisering is om na te gaan wat eigenlijk het persoonlijke of gezamenlijke doel is van

professionalisering. Het hebben van een duidelijk doel kan ook bijdragen aan de motivatie (zie hoofdstuk 1). Enkele voorbeelden van doelen van professionalisering staan in kader 4.1.

- De kwaliteit van mijn/ons onderwijs aan studenten verbeteren
- De kwaliteit van mijn/onzе begeleiding verbeteren
- De kwaliteit van andere taken die ik/wij verricht(en), verbeteren
- Betere theoretische en methodische onderbouwing van mijn/ons werk
- Verbreding van mijn takenpakket
- Bijdragen aan de kennisontwikkeling binnen de beroepsgroep door middel van conferentiebijdragen en publicaties
- Meer inzicht krijgen in het beroep van lerarenopleider
- Verscherpen van mijn visie op opleiden
- Verbeteren van mijn carrière/loopbaanmogelijkheden
- Anders, namelijk

Kader 4.1 voorbeelden van doelen van professionalisering (Bron: VELONenquete professionalisering lerarenopleiders 2010)

Het hebben van een duidelijk doel kan richting geven aan de inhoud van de professionalisering: wie het eigen werk meer theoretisch wil onderbouwen kan zich bijvoorbeeld verdiepen in vakdidactiek of onderwijsontwerp, wie begeleidingsvaardigheden wil verbeteren kan zich daar op richten. In kader 4.2 staan een aantal voorbeelden van inhoudelijke mogelijkheden waar de professionalisering zich op kan richten.

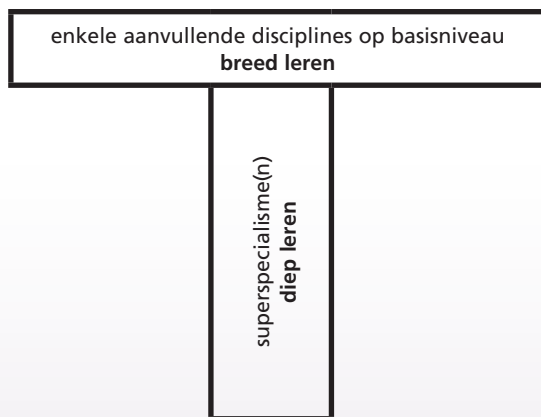
- De didactiek van het opleiden van leraren
- Coachings- / begeleidingsvaardigheden
- Het leren van studenten en leerlingen
- Vakdidactiek
- Curriculumontwikkeling
- Assessment en toetsing
- Coaching en begeleiding van collega's
- Organisatieontwikkeling
- Samenwerking opleidingsschool - opleidingsinstituut
- Onderzoek naar mijn eigen opleidingspraktijk
- Beleid
- ICT toepassingen en digitale didactiek
- Anders, namelijk.....

Kader 4.2 Voorbeelden van inhoudelijke onderwerpen van professionalisering (Bron: VELONenquete professionalisering lerarenopleiders 2010)

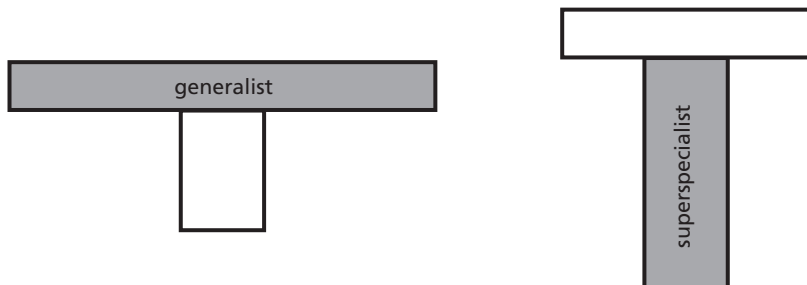
Het verbinden van de eigen competenties met doelen van de organisatie of van het team kan helpen om keuzes te maken voor professionalisering. Als er binnen de school wordt besloten om meer aandacht te besteden aan loopbaanontwikkeling van de leerlingen, kan dit aanleiding zijn voor leraren om zich op specifieke onderdelen te professionaliseren. Dat kan gericht zijn op het verwerven van inhoudelijke kennis (wat is eigenlijk loopbaanontwikkeling, welke literatuur is daarover); het kan zich richten op vaardigheden (hoe kan ik gesprekken voeren met leerlingen over loopbaanontwikkeling). Als binnen de lerarenopleiding als doel gesteld wordt om expertisecentrum te worden op gebied van digitale didactiek, kan dit voor de lerarenopleiders een aanleiding zijn om zich zelf specifiek te verdiepen in didactische toepassingen van ICT.

Een ander hulpmiddel voor het bepalen van het 'wat' van professionalisering is het 'T-profiel' dat Mathieu Weggeman in zijn boek 'Leidinggeven aan professionals? Niet doen!' (2007) beschrijft (p. 120-122). De achterliggende gedachte is dat je onmogelijk op alle gebieden (vakinhoud, didactiek, ICT) kunt blijven. Je moet dus keuzes maken, waarbij de vorm van de hoofdletter T het soort keuze representeert.

Je kunt kiezen voor (diepgaande) specialisatie in een deelgebied (staande poot van de T) en het bijhouden van 2-3 aangrenzende gebieden (bovenbalk van de T). De specialisatie moet dusdanig zijn dat je hierin ook echt de 'state-of-the-art' kunt bijhouden. Door het bijhouden van de aangrenzende gebieden kun je vakmatig blijven meepraten met collega's.



Je kunt ook kiezen voor een generalistische kennisopbouw (dikke bovenbalk van de T) en een beperkte specialisatie (kort staand pootje van de T). Je weet dan van verschillende gebieden iets af en van dat ene gebied iets meer. Doordenkend vanuit dit concept zijn allerlei T-vormen mogelijk.



Weggeman stelt dat het wenselijk is om af te stemmen met collega's, zodat de T-profielen van een team of binnen een school/opleiding bij elkaar aansluiten en elkaar aanvullen. Als ieder voor zich een T-profiel opstelt kan dat leiden tot overlap of juist tot gaten in de teamkennis. Op dit punt zit de verbinding tussen de individuele professionalisering en het organisatiebelang. Het beleid van de organisatie en het team vormen de kaders waarbinnen de individuele medewerkers hun professionaliseringsactiviteiten inzetten. In feite geeft het teambeleid de vorm aan van het team-T-profiel. In paragraaf 1.3 is aangegeven dat de afstemming tussen individuele en teambelangen plaatsvindt via het personeelsbeleid. Als het (meerjaren)beleid van het team duidelijk is kunnen individuele medewerkers voor zichzelf bekijken waar zij zich voor interesseren en zich (verder) in willen professionaliseren. De manier waarop zij zich professionaliseren hoeft overigens niet individueel te zijn, dat kan uiteraard ook in samenwerking met anderen van binnen of buiten het team. Verder kunnen er binnen het team ook afspraken worden gemaakt om een of meer thema's gezamenlijk op te pakken en die in samenwerking te leren.

Moet er nu sprake zijn van zelfsturing of sturing vanuit de organisatie? Bij absolute zelfsturing bestaat het risico dat er professionalisering plaatsvindt in richtingen waar het team of de organisatie niet bij gebaat is. Als de organisatie bepaalt waarin geprofessionaliseerd moet worden is er het risico dat de professionals zich niet betrokken voelen en de professionalisering ervaren als iets 'van bovenaf'. In de ideale situatie worden zelfsturing en organisatiesturing

gecombineerd: het team komt in samenspraak tot het teambeleid en het aldus tot stand gekomen teambeleid bepaalt de kaders waarbinnen individuele medewerkers kiezen –in samenspraak met de andere teamleden- hoe en waarin zij zich professionaliseren.

4.2 Professionaliseren in samenspraak

Waarin geprofessionaliseerd wordt is een keuze van professional en organisatie, waarbij zowel de professionele ontwikkeling van het individu als die van de organisatie een rol spelen. Zoals gezegd is het ‘waarin’ voor dit lectoraat niet de belangrijkste focus, al worden ontwikkelingen rondom de beroepsstandaard en een kennisbasis voor lerarenopleiders wel gevolgd.



5 Eigentijdse ontwikkelingen: focus van dit lectoraat

In de voorgaande hoofdstukken zijn het waarom, het hoe en het wat/waarin van de professionalisering van leraren en lerarenopleiders de revue gepasseerd. In dit hoofdstuk kijken we wat nu de concrete plannen zijn van dit lectoraat rondom dit thema. Om dit helder te kunnen beschrijven starten we eerst met een korte toelichting op de taken en functies van een lectoraat. Vervolgens beschrijven we de inhoudelijke focus en de beoogde werkwijze van dit lectoraat.

5.1 Algemeen doel van een lectoraat

Sinds 2001 kennen hogescholen lectoraten. Lectoraten zijn onderzoeksgroepen binnen hogescholen die op maatschappelijk relevante terreinen de verbinding leggen tussen het onderwijs, de praktijk en toegepast onderzoek (www.skohbo.nl). De lectoraten verrichten onderzoek niet als doel op zich, maar met het doel het onderwijs en de beroepspraktijk via onderzoek te verbeteren en te vernieuwen. Het onderzoek van lectoraten richt zich daarom op het analyseren en concreet oplossen van praktijk- en onderwijsproblemen.

Een lectoraat bestaat uit een lector (of meerdere lectoren) en een kenniskring, welke wordt gevormd door opleiders van de hogeschool, eventueel aangevuld met geïnteresseerden uit het werkveld.

Lectoraten doen praktijkgericht onderzoek waarmee drie typen opbrengsten worden nagestreefd:

1. (a) bijdrage aan curriculumontwikkeling en (b) professionalisering van docenten in de opleiding;
2. bijdrage aan de kennisontwikkeling, kenniscirculatie en kennisimplementatie voor de beroepspraktijk
3. bijdrage aan de ontwikkeling van een onderzoeksklimaat in het HBO en bijdragen aan het wetenschappelijk onderzoek in deze discipline.

Het (leren) doen van praktijkgericht onderzoek is eigenlijk het 'hart' van het lectoraat, dit onderzoek wordt uitgevoerd door de lector en de kenniskring. Door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek ontstaan nieuwe kennis en inzichten die worden toegepast in het curriculum (1a). Tevens vormen deze inzichten inhoudelijke input voor de professionalisering van docenten van de hogeschool (1b). Ook de deelname aan de kenniskring *op zich* is een vorm van professionalisering voor opleiders, zij bekwamen zich hiermee (verder) in het

doen van praktijkonderzoek (1b). De door het praktijkgerichte onderzoek verkregen inzichten worden verder verspreid door de onderzoekende professionals zelf en door de lector en kenniskring via publicaties en presentaties (conferenties, studiedagen, gastcolleges en dergelijke) en leiden zodoende tot kenniscirculatie (2). Tot slot stimuleert een lectoraat het ontstaan van een onderzoeksklimaat in de hogeschool (3), doordat kenniskringleden, docenten en studenten zelf vormgeven aan de uitvoering van praktijkonderzoek of betrokken zijn bij het onderzoek vanuit het lectoraat en/of door het lectoraat worden begeleid bij onderzoek in het kader van een 'professional doctorate' of promotie.

5.2 Plannen van dit lectoraat

Dubbele betekenis

In dit lectoraat is er sprake van een dubbele betekenis van het begrip 'professionalisering van opleiders'. Het *inhoudelijke thema* waar het lectoraat zich op richt is 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders'. Dat betekent dat het lectoraat door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek meer te weten wil komen over (het wat, hoe en waarom van) professionalisering van leraren en lerarenopleiders. Professionalisering is echter niet alleen het *onderwerp van onderzoek* van het lectoraat, het is ook een van de *opbrengsten* die wordt nagestreefd (zie opbrengst 1b hierboven). Opleiders die deelnemen aan de kenniskring professionaliseren zich in en door het uitvoeren van het lectoraatsonderzoek. Verder kan het lectoraat bijdragen aan de professionalisering van lerarenopleiders en docenten uit het werkveld door de inzichten uit het lectoraatsonderzoek over het onderwerp professionalisering te verspreiden via studiedagen of publicaties.

Inhoudelijke focus

Zoals gezegd staat in het lectoraat het thema 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' centraal. Daarbij gaat het om het verwerven van inzichten via praktijkgericht onderzoek over de vraag hoe (aankomende) leraren en lerarenopleiders hun professionaliteit kunnen ontwikkelen en onderhouden, hoe zij daarvoor toegerust kunnen worden (zowel in de zin van vaardigheden/attitude als in facilitering van tijd/mogelijkheden vanuit de schoolorganisatie) en wat daarvoor geschikte methoden en mogelijkheden zijn.

De vragen waar het lectoraat mee van start gaat zijn:

- a. Hoe ontwikkelen en onderhouden (aanstaande) leraren en lerarenopleiders hun professionaliteit en hoe is dit te borgen in hun loopbaan?
- b. Welke informele methoden van professionalisering worden toegepast en

welke effecten hebben die voor de individuele leraar/lerarenopleider, voor teams en voor de school/lerarenopleiding?

- c. Op welke wijze is professionalisering ingebed in onderwijsorganisaties vo en bve en in de lerarenopleiding?

Bij deze vragen gaat het over *de wijze waarop* er geprofessionaliseerd wordt en niet zozeer over de *inhoud* van de professionalisering (zoals bijvoorbeeld gentechnologie, digitale didactiek).

Er is al veel onderzoek gedaan naar het leren van leraren en lerarenopleiders⁷. In dit lectoraat willen we een link leggen tussen wat al bekend is uit wetenschappelijk onderzoek en onze praktijk. Het lectoraat wil vooral aandacht besteden aan informele vormen van professionaliseren, omdat uit literatuur blijkt dat het effect van informeel leren krachtiger is (zie ook hoofdstuk 3). Speciale aandacht is er daarbij voor het collectief leren van leraren (Verbiest, 2004, Wenger, 1998) in docentenwerkplaatsen of leergemeenschappen, waarbij leraren (en/of opleiders en/of studenten en/of onderwijsmanagement) samen kennis ontwikkelen over hun lespraktijk en schoolorganisatie. FLOT heeft al ervaring opgedaan met docentenwerkplaatsen, bijvoorbeeld in het project TOP3C. De docentenwerkplaats bestaande uit docenten (v)mbo, opleiders en studenten is een succesvolle manier gebleken om nieuw onderwijs te ontwikkelen en professionele ontwikkeling te laten plaatsvinden. Volgens de deelnemers zijn met name het 'ontwikkelen van onderwijs' (werken aan onderwijs dat leerlingen leuk vinden, een goed product maken), 'experimenteren' (uitproberen, nieuwe dingen leren), 'iets doen voor leerlingen' (leerlingen gemotiveerd krijgen, de link met de praktijk laten zien) en 'collegiale uitwisseling' (reflecteren met andere docenten, inspiratie opdoen en zelfontplooiing) succesvolle activiteiten voor professionele ontwikkeling (Kools et al, 2008). Interessant is het om te kijken of inzichten over collectief leren uit het basisonderwijs en de pabo (Verbiest, 2004; Windmuller et al; 2008; Castelijns, Koster en Vermeulen, 2009) ook toepasbaar zijn in de lerarenopleiding, het voortgezet onderwijs en de bve.

Het lectoraat richt zich bij alle bovengenoemde aandachtspunten op (aankomende) leraren in het voortgezet onderwijs/bve en op lerarenopleiders van de bachelor- en masteropleiding voor voortgezet onderwijs/bve. Voor elke groep geldt een aantal eigen aandachtspunten.

⁷ zie bv Runhaar, 2008; Coonen, 2006; Korthagen & Vasalos, 2007; Windmuller, Ros en Vermeulen, 2008; Zwart, 2007; Bolhuis, 2006; Cordingley et al, 2003, 2005; Guskey, 2000, 2003; Little, 1993; Borko, 2004; Meirink, 2007; Resnick, 2005; Simons, 2003; Kwakman, 1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Buitink, 2009

Lerarenopleiders

Binnen de groep lerarenopleiders kunnen we twee groepen onderscheiden: instituutopleiders en schoolopleiders. De instituutopleiders zijn FLOT-docenten (werkzaam op de lerarenopleiding), schoolopleiders zijn docenten die werkzaam zijn in het vo/bve en die studenten begeleiden tijdens hun stage. Op deze beide typen lerarenopleiders rust een dubbele taak: studenten future proof maken voor het beroep leraar en tegelijkertijd zichzelf ontwikkelen en professionaliseren als docent/lerarenopleider. Hoe doen lerarenopleiders dat en welke rol speelt het instituutsbeleid van FLOT (en de betreffende scholen) hierbij?

Aankomende leraren

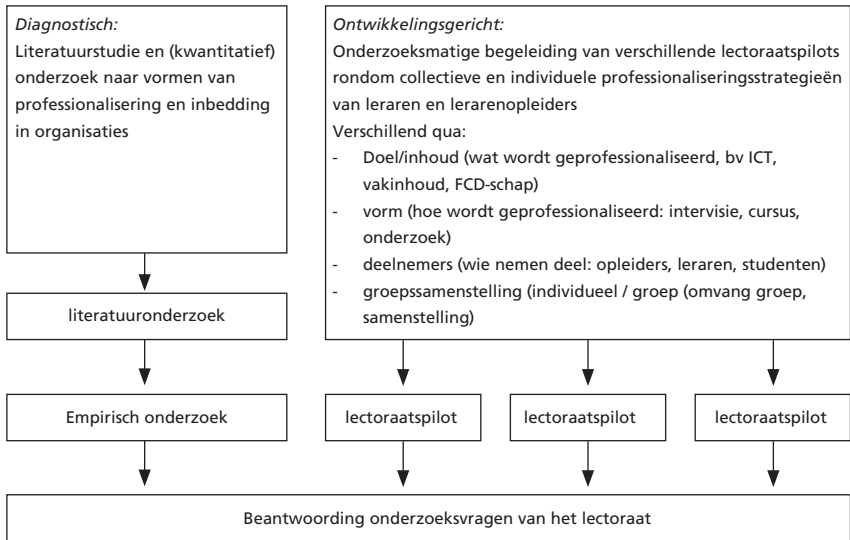
De Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) streeft ernaar studenten competentiegericht op te leiden; ze werken aan hun eigen ontwikkeling tot startbekwame leraar. Het is de vraag of ze met deze vorm van ontwikkeling verder (kunnen) gaan als ze afgestudeerd zijn en aan het werk gaan als startende leraar. Hoe onderhouden zij hun (vakinhoudelijke en pedagogische) expertise en hoe zijn ze daar in de lerarenopleiding voor toegerust? In het laatste jaar van de studie verrichten de studenten actieonderzoek (bachelor) of praktijkgericht onderzoek (master), waarin ze problemen uit de beroepspraktijk onderzoeken. Het zelf onderzoeken van de eigen praktijk is een vorm van professionalisering. Is dit een vorm van professionalisering die door de startbekwame leraren ook na hun afstuderen wordt gebruikt? Hoe beoordelen studenten deze vorm van professionalisering?

Zittende leraren (vo/bve)

De invoering van de wet BIO in 2006 verplicht leraren verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen professionele ontwikkeling en legt bij scholen als werkgevers de verantwoordelijkheid om daarvoor de gelegenheid te bieden. Hoe komt dit in de praktijk uit de verf? Op welke manieren onderhouden leraren hun professionaliteit en wat is de rol van scholen daarbij? Bij de zittende leraren is het tevens van belang om onderscheid te maken tussen beginnende leraren en leraren in volgende fasen van hun loopbaan. Hoe professionaliseren de diverse groepen zich, kunnen zij met elkaar verbonden worden (collectief leren) en hoe kan dit worden ingebed in de schoolorganisatie? Beginnende leraren zullen andere accenten leggen dan leraren die halverwege of aan het eind van hun loopbaan zijn. Ook dit is een interessant thema om verder te onderzoeken, waarbij aangesloten kan worden bij lopend promotieonderzoek binnen FLOT naar het leren van ervaren opleiders.

5.3 Beoogde werkwijze van het lectoraat

Kennisonwikkeling vindt plaats door het doen van praktijkgericht onderzoek: via het stellen van een onderzoeksvraag wordt gericht informatie verzameld, geïnterpreteerd en geanalyseerd om te komen tot antwoorden op de onderzoeksvraag en daarmee tot nieuwe kennis. Het lectoraat gaat het komende jaar op twee manieren praktijkgericht onderzoek doen: diagnostisch en ontwikkelingsgericht (zie schema 5.1).



Schema 5.1 Weergave van de beoogde werkwijze van het lectoraat

De *diagnostische aanpak* richt zich op het onderzoeken van de huidige gang van zaken (hoe ziet professionalisering er uit bij leraren en lerarenopleiders?) zonder daarbij zelf interventies te plegen. De drie onderzoeksvragen kunnen beantwoord worden met behulp van literatuuronderzoek en door het uitvoeren van eigen empirisch onderzoek (door lector en kenniskring) bij lerarenopleiding en scholen vo/bve.

De *ontwikkelingsgerichte aanpak* richt zich op het actief ontwerpen en onderzoeken van specifieke (nieuwe) vormen van professionalisering via lectoraats-pilots. Het is een vorm van design-onderzoek (van den Akker, 1999, 2006; van Aken, 2005) waarbij interventies worden ontworpen, uitgetest en onderzocht door lector en kenniskring.

Beide aanpakken leveren verschillende typen kennis op. De diagnostische aanpak levert algemene informatie over de stand van zaken op een bepaald moment (of meerdere momenten) rondom professionalisering, zoals bijvoorbeeld informatie over hoe leraren en lerarenopleiders zich professionaliseren, welke knelpunten er zijn rondom facilitering van professionalisering, welke wensen er ten aanzien van professionalisering leven bij leraren en lerarenopleiders. De ontwikkelingsgerichte aanpak levert specifieke informatie op over de uitgeteste vormen van professionalisering. Beide typen informatie dragen bij aan de beantwoording van de lectoraatsvragen en zijn van belang voor de lerarenopleiding en voor het beroepsveld van scholen vo/bve. De ontwikkeling van kennis over succesvolle vormen van (collectieve) professionalisering van lerarenopleiders en de facilitering daarvan leidt tot aanbevelingen voor het MT van FLOT op het gebied van personeels- en professionaliseringsbeleid (bijvoorbeeld voor aandachtspunten in COP-gesprekken, beleid ten aanzien van de begeleiding van beginnende lerarenopleiders, etc). Verder kan het lectoraat het MT ondersteunen met nieuwe kennis rondom de ontwikkeling van profielen voor lerarenopleiders (zoals bijvoorbeeld ontwikkelingen met betrekking tot de beroepsstandaard voor lerarenopleiders van de VELON en met betrekking tot een profiel voor lerarenopleiders die onderwijs geven in de masteropleidingen). Door publicaties en presentaties komt de nieuwe kennis over professionalisering ook buiten FLOT beschikbaar.

Concrete invulling van het lectoraatsonderzoek 2010-2011

In het studiejaar 2010-2011 ligt de focus van het lectoraat vooral op de professionalisering van lerarenopleiders binnen FLOT. Het aandachtsveld van het lectoraat zal zich de komende jaren verder uitbreiden naar docenten vo/bve en studenten.

Het *ontwikkelingsgerichte onderzoek* van het lectoraat richt zich in 2010-2011 op de evaluatie van een aantal pilots⁸ op het gebied van professionalisering. Eén van die pilots is een begeleidingstraject voor beginnende lerarenopleiders bij FLOT. Elk jaar worden er bij FLOT nieuwe collega's aangenomen in de functie van lerarenopleider. Een groot deel van hen is eerder werkzaam geweest als docent (vo/bve), een kleiner deel was werkzaam in andere branches. Uit literatuur (Murray, 2005) is bekend dat het zo'n 2 tot 3 jaar duurt om te groeien in het beroep van lerarenopleider. Uit onderzoek (Swennen et al, 2009) blijkt dat

⁸ Het uitvoeren van een pilots is binnen FLOT een innovatiestrategie. Nieuwe plannen van opleiders of MT kunnen worden uitgeprobeerd in de vorm van pilots. De pilots worden door de uitvoerders geëvalueerd en op basis van de evaluatie wordt besloten of de pilot wordt stopgezet, vervolgd (in pilotvorm) of geïmplementeerd. De lectoren van FLOT begeleiden de uitvoerders bij het opzetten en uitvoeren van de evaluaties.

beginnende lerarenopleiders o.a. behoefte hebben aan:

- introductie in het taalgebruik binnen het opleiden van docenten;
- informatie over theorieën, onderzoek en bestaande benaderingen binnen het opleiden van studenten;
- intervisie en supervisie door meer ervaren opleiders;
- steun en hulp bij ondervonden problemen in de praktijk;
- ontwikkelen van onderwijsvaardigheden;
- ontwikkelingen van begeleidingsvaardigheden;
- ontwikkelen van een eigen identiteit als lerarenopleider;
- ontwikkelen van eigen onderwijsstijl.

Om aan deze behoefte tegemoet te komen heeft een aantal opleiders van FLOT het initiatief genomen om een begeleidingstraject voor beginnende lerarenopleiders op te zetten. Dit begeleidingstraject zal in 2010-2011 als pilot worden uitgevoerd. Het doel van het traject is er voor te zorgen dat nieuwe instituutopleiders snel hun weg vinden binnen FLOT; goed zicht krijgen op het beroep van lerarenopleider als tweede-orde docent; hun kracht, talenten, uitdagingen ontdekken en een netwerk binnen FLOT creëren van mensen waar zij met hun vragen en problemen terecht kunnen. Het traject is in november 2010 van start gegaan en bestaat uit twee delen: (1) begeleiding door een 'buddy' uit het eigen team en (2) begeleiding via een coachingstraject met intervisiebijeenkomsten van de beginnende lerarenopleiders onderling. Het lectoraat volgt deze pilot door te onderzoeken wat de ervaringen zijn met dit traject van de deelnemende beginnende lerarenopleiders, van de begeleiders en van de buddy's. Dit ontwikkelingsgerichte praktijkonderzoek levert kennis op die binnen en buiten FLOT benut kan worden. Binnen FLOT kan de kennis over de pilot benut worden om een beleidsbesluit te nemen over het begeleidingstraject (voortzetten, aanpassen, verbreden, stopzetten?). Buiten FLOT kunnen de ervaringen van dit traject gedeeld worden met andere lerarenopleidingen en –voor die aspecten die van de pilot die overeenkomen met begeleiding van beginnende leraren- ook met het werkveld van scholen vo/bve.

Het *diagnostische onderzoek* dat het lectoraat in 2010-2011 uitvoert bestaat uit een kwantitatieve studie naar de professionaliseringsactiviteiten van de lerarenopleiders binnen FLOT. Deze 'quickscan' dient als een eerste verkenning binnen het eigen instituut. Door middel van een online vragenlijst wordt geïnventariseerd welke professionaliseringsactiviteiten opleiders de afgelopen twee jaar hebben ondernomen, hoe leerzaam zij die activiteiten vonden en welke activiteiten zij in de nabije toekomst zouden willen ondernemen. De analyse van

de uitkomsten levert input voor de verdere focus van het lectoraat. Als bekend is welke vormen van professionalisering de opleiders zouden willen toepassen, kunnen –mede op basis van literatuuronderzoek- gericht pilots worden ontwikkeld om aan deze behoefte tegemoet te komen. De nieuw te ontwikkelen pilots vormen dan op hun beurt de input voor het ontwikkelingsgerichte lectoraatsonderzoek van 2011-2012.

Naast het onderzoek binnen FLOT is het lectoraat betrokken bij een internationale kwalitatieve studie waarin de professionalisering van ervaren lerarenopleiders centraal staat.

Vooruitblik lectoraatsonderzoek komende jaren

De hierboven geschetste werkwijze met ontwikkelingsgericht praktijkgericht onderzoek bij pilots en diagnostisch onderzoek zal de komende jaren worden voortgezet. Op basis van kennisontwikkeling uit lectoraatsonderzoek zullen nieuwe pilots rondom professionalisering worden ontworpen en onderzocht, zowel binnen de lerarenopleiding als ook bij scholen voor voortgezet onderwijs/bve.

Speciale aandacht is er daarbij voor pilots rondom het leren doen van praktijkonderzoek door leraren en lerarenopleiders. Het lectoraat sluit aan bij de visie van het lectoraat Leerstrategieën van FLOT dat het doen van praktijkonderzoek een professionele leerstrategie is. Het zelf uitvoeren van praktijkonderzoek levert kennis op over het onderzochte onderwerp en genereert ook andere opbrengsten, zoals een kritische onderzoekende houding. Het lectoraat blijft onderzoek doen naar de opbrengsten (in de breedste zin van het woord) van praktijkonderzoek door leraren en naar de manier waarop het doen van praktijkonderzoek is te leren door (aanstaande) leraren. Verder zal het lectoraat ook leraren en lerarenopleiders begeleiden in het (leren) uitvoeren van praktijkonderzoek.

Werkwijze kenniskring

In de kenniskring werken de deelnemers samen om kennis te ontwikkelen. Het is de bedoeling om in de kenniskring samen te werken volgens de principes van collectief leren, zoals beschreven door Castelijns, Koster en Vermeulen (2009). Bij collectief leren spelen de begrippen cohesie (bij elkaar horen), coherentie (verbinding van opvattingen) en coöperatie (doelgericht samenwerken) een belangrijke rol. In een goed verlopend collectief proces is er sprake van vitaliteit, functioneren de deelnemers optimaal en is '1 + 1 = 3'.

Het overkoepelende doel van de kenniskring is om de onderzoeksvragen van het lectoraat te beantwoorden. Zoals hierboven beschreven lopen er binnen het lectoraat meerdere onderzoeken tegelijk, rondom dezelfde hoofdvragen. De kenniskringleden werken individueel of in duo's aan een deelonderzoek (praktijkonderzoek bij een pilot of diagnostisch onderzoek). De wijze waarop zij hun deelonderzoek uitvoeren (keuze methode, wijze van gegevensverzameling, analyse) wordt in de kenniskring besproken. De kennis uit de deelonderzoeken komt terug in de kenniskring. In gezamenlijke bijeenkomsten wordt de kennis besproken en geïnterpreteerd om de lectoraatsvragen te kunnen beantwoorden.

Aan de slag

Het jaarthema van FLOT voor 2010-2011 -'een goede leraar leert zijn leven lang'- vormt een mooi kader voor dit lectoraat om van start te gaan. De eerste activiteiten lopen al, nieuwe plannen worden ontwikkeld. Het lectoraat hoopt de komende jaren meer kennis te verkrijgen over professionalisering in scholen en lerarenopleiding EN bij te dragen aan het realiseren van een bloeiende praktijk van professionalisering bij FLOT en de scholen waarmee FLOT samenwerkt. Wat ons betreft beginnen we gisteren met de omslag van 'up to date' naar 'future proof'!



Dankwoord

Aan het eind van dit boekje mag een dankwoord niet ontbreken.

Allereerst een woord van dank aan het College van Bestuur van Fontys Hogescholen voor mijn benoeming tot lector. Ik bedank met name Wilma de Koning voor het gesprek dat we vorig jaar hadden aan de vooravond van de carnaval, waarna het feestgedruis kon losbarsten. Natuurlijk bedank ik Ans Buys, directeur van de Fontys lerarenopleiding Tilburg, voor het inspirerende werk- en onderzoeksklimaat en voor de mooie kans die ik heb gekregen om dit lectoraat in te richten.

Dan bedank ik mijn collega-lectoren binnen FLOT: Sanneke Bolhuis, Desirée Joosten-ten Brinke en Anne Kerkhoff voor de 'women power' waarmee we samen dingen proberen te organiseren. Ook bedank ik mijn kenniskring – Maurice Schols, Marly Gootzen, Rita Schildwacht, Karin Verouden, Marije Veraa en Audrey Janssen-Seezink- voor de inspirerende bijeenkomsten die we al gehad hebben en voor alles wat nog komen gaat. En verder bedank ik alle collega's binnen FLOT waar ik in projecten, themagroepen, pilots of in de wandelgangen mee te maken heb.

Ook buiten de Fontysomgeving doe ik veel inspiratie op, met name mijn collega-lectoren van de Educatieve Federatie Interactum, Jos Castelijns, Bob Koster en Jeannette Geldens wil ik bedanken voor de geweldige manier waarop wij samen zelf een mooi voorbeeld zijn van geslaagd collectief waarin we samen leren. Ook wil ik hier Marjan Vermeulen graag noemen, waarmee samen dingen doen als vanzelf gaat, en die vaak een rol vervult als sparring-partner en als loopbaancoach.

Bob en Sanneke, ook nog erg bedankt voor het sparren over de concepttekst van deze rede op de enig mogelijke plek om samen af te spreken: Lissabon (!). En dan natuurlijk het thuisfront met wie ik soms de strijd aanmoet om de studeerkamer (Pauline), dat mij aanmoedigt met kopjes (Muis), mij aanzet om door te werken 'mama, je moet je gewoon even focussen op dat boekje' (Yorin) en die mij helpen ontspannen door avondjes uit in de Verkadefabriek (Jappe) want ik ben dan wel lector, maar soms ook even niet....

Geraadpleegde literatuur

- Admiraal-Hilgeman, T.J. (2009). *Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs*. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management (HRM). Ridderkerk: Ridderprint.
- Aken, J.E. van (2005) Valid knowledge for the professional design of large and complex design processes. *Design Studies* 26 (2005) 379-404, Elsevier Ltd.
- Akker, J. van den (1999). Principles and methods of development research. In: J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp.1-4). Dordrecht: Kluwer Academics Publishers.
- Akker, J. van den, Gravenmeijer, K. McKenney, S & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational design research*. London: Routledge
- Boer, de, Willemijn, Ko melief en Anke Tigchelaar (2009). Schoolopleiders in ontwikkeling. De professionaliseringsactiviteiten van schoolopleiders. In: Bergen, T, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer & K. van Veen (Red) (2009): *Perspectieven op samen opleiden*. Garant Antwerpen/Apeldoorn.
- Bolhuis, S. (2006). Professional development between teachers' practical knowledge and external demands. Plea for a broad social-constructivist and critical approach. (pp. 237-249) In: Oser, F.K., Achtenhagen, F. and Renold, U. (Eds). *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers
- Bolhuis, Sanneke (2009). *Leren en veranderen*. Uitgeverij Coutinho, derde, herziene druk. Bussum 2009
- Borko, H (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 8, pp. 3–15
- Brouwer, N en J. van Vonderen (red) (2003). *Bouwstenen voor de professionalisering van lerarenopleiders*. Programmamanagement EPS (ism de HBO-Raad), maart 2003, Drukkerij van Mechelen, Utrecht.
- Buitink, J. (2009). Beïnvloeden van het leren op de werkplek bij het opleiden in de school. In: Bergen, T, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer & K. van Veen (Red) (2009): *Perspectieven op samen opleiden*. Garant Antwerpen/Apeldoorn.
- Castelijns, J., B. Koster en M. Vermeulen (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Antwerpen/Apeldoorn; Garant.
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Oratie Open Universiteit Nederland, Heerlen.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as Researchers: Multiple perspectives, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225.
- Coonen, H. W.A.M. (2006) *Loopbaanperspectieven voor onderwijspersoneel*. Essay n.a.v. Keynote lezing Velon conferentie 2006 te Kerkrade.
- Cordingley P, Bell M, Rundell B, Evans D (2003) The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London
- Cordingley, P, Bell M, Thomason S, Firth A (2005) The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Dale, Van (2005). *Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Van Dale Lexicografie bv, Utrecht/Antwerpen
- Dengerink, J. (2009). Epiloog, tien jaar beroepsstandaard – een mijlpaal. In: Bergen, Th, K.Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer & K. van Veen (red) (2009): *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Eekelen, I.M. van, H.P.A. Boshuizen & J.D. Vermunt (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education* (50) 447-471.
- Gerrits, Robin (2010) Onderwijs, dat doe je zo. Zeven oplossingen voor beter onderwijs. *De Volkskrant*, dinsdag 28 september 2010, p38-39.
- Guskey, T.R. (2000) *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Guskey, T.R. (2003). "What makes professional development effective?" *Phi Delta Kappan* 84 (10) :748
- Hargreaves, A. (Ed.) (1997) *Rethinking educational change with heart and mind: The 1997 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Harrison, J & Yaffe, E (2009). Teacher educators and reflective practice. In: Swennen, A & van der Klink, M (eds) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Springer Science+business Media BV
- Houtveen, Thoni, Bert Versloot en Inge Groenen (2006). *De begeleiding van startende leraren in het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs*. Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO), Den Haag

- Huberman, A. M. (2002). Moving towards the inevitable: the sharing of research in education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 257-268.
- Kools, Q. (2009) 'wat levert het doen van praktijkonderzoek op voor docenten? Praktijkervaringen uit begeleidingstrajecten'. In: Bolhuis, S, P. Leenheer en G. van Luin (red) 'Dat zoeken we zelf uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (mid-den)management. MESO focus, Kluwer, Alphen aan den Rijn.
- Kools, Q en M. Gootzen (2009). *Verslag verkenning opbrengsten intervisiegroep Hervion*. Intern rapport FLOT, Tilburg.
- Kools, Q., H. Schollen en P. Noordzij (2008). 'Samenwerkend leren in het beroepsonderwijs' Bijdrage aan de congresbundel van de ontbijtconferentie 'Beroepsonderwijs centraal' dd 14 november 2008
- Kools, Q., White, S. & Van der Klink, M. (2010). *Experienced Teacher Educators and their Professional Learning*. Presentatie gehouden voor leden van de RDC Professional Development of Teacher Educators op de ATEE Conferentie, 28 augustus 2010 te Budapest
- Korthagen, F en A. Vasalos, 2007. Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionalisering. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1) 2007, pp 17-23.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(5-6), p. 567-589.
- Kwakman, Kitty (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, K (2003). Factor affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19 (2003) 149-170
- Linden, Ramona van der, Irma van der Neut en Christa Teurlings, mmv Ruud Eekhof, Piet Noordzij, Johan van der Sanden, Audrey Seezink (2006). *Leer-/werkgemeenschappen in het vmbo. IVA beleidonderzoek en advies*, Tilburg. Kortlopend onderzoek.
- Linden, R. van der, Irma van der Neut, Piet Noordzij, Audrey Seezink, Christa Teurlings (2007). *Leer-/werkgemeenschappen in het vmbo*. Meso Consult b.v. Tilburg, vmbo-reeks 44.
- Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 129-151
- LPBO, Landelijk Platform beroepen in het Onderwijs (2010). *Bekwaamheidseisen in de school. Op weg naar versterking beroepskwaliteit leraren*. Utrecht.

- Lunenberg, M., P. Ponte en PH van de Ven (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen? Een kennistheoretische verkenning. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg 27 (2) p 4-12.
- Melief, Ko (2009) *Rapportage Vooronderzoek 'Leerkracht van Lerarenopleiders; herziening beroepsstandaard en registratie'*, 2009. VELON
- Meirink, J., P. Meijer, T. Bergen & N. Verloop (2004). Samenwerking tussen ervaren docenten in projectgroepen: groepsprocessen, interdependentie en leeractiviteiten. ORD paper 2004.
- Meirink, J. (2007). 'Individual teacher learning in a context of collaboration in teams'. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland* 16 april 2008.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). 'Krachtig Meesterschap'. *Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Staatssecretaris Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Nota werken in het Onderwijs 2011*.
- Murray, J. and T. Male (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher Education* 21 (2005), 125-142. Elsevier Ltd.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: work-based learning in the micro communities of teacher education'. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), p. 117-133.
- Onstenk, J (1997). *Lerend leren werken*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen
- Onstenk, J., T. Kallenberg & B. Koster (2007). De onderzoekende leraar en schoolontwikkeling. *MESO Magazine*. jrg. 27. december. nr. 157. pp. 4-8.
- Plantinga, Suzanne, Maartje van Diepen, Raoul Schildmeijer, Michiel van Bruxvoort (2008). *Onderwijsmeter 2008*. TNS/NIPO, F1503 – juni-juli 2008
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk [Action Research by teachers: performance and facilitation in theory and practice]*. Proefschrift. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Resnick, L.B. (Editor) 2005: *Teaching teachers: Professional development to improve student achievement*. AERA. Summer 2005, volume 3, issue 1
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Proefschrift Universiteit Twente, Printpartners Ipskamp, Enschede.
- Schildwacht, R en S. Heunks (2010). *Bij nader inzien. Professionalisering door dialoog en videofeedback*. Praktijkpublicatie van het lectoraat Leerstrategieën, Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

- Simons, P.Robert-Jan(2003). *Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling*, Volume C3460, Issue 1, (2003), pp: 1-11 via <http://igiturarchive.library.uu.nl>
- Smith, K. (2003). So. What about the professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201-215
- Smith, K. & H. Tillema (2001) Long-term influences of portfolio on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(2) pp 183-203.
- Swennen, Anja & Marcel van der Klink (eds) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer Science+business Media B.V.
- Swennen, Anja, Leah Shagrir & Maxine Cooper (2009). *Becoming a Teacher Educator: Voices of Beginning teacher Educators*. In: Swennen, Anja & Marcel van der Klink (eds) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer Science+business Media B.V.
- Swennen, Anja; Fred Korthagen en Mieke Lunenberg (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg 25 (2) 2004, p 17-27
- Verbiest, E. (2004). *Clever Together. Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, Marc (2009). *Vrijheid, gelijkheid en eenzaamheid*. In: Berg, D. van de & R. Vandenbergh (red.) (2009). *Onderwijsinnovatie: geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie Universiteit Utrecht.
- Weggeman, Mathieu (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Scriptum, Schiedam.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and Identity*. Cambridge; Cambridge University Press
- Windmuller, I., A. Ros en M.J.M. Vermeulen (2008). *Professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs*. Paper gepresenteerd op de ORD 2008 te Eindhoven
- Zeichner, K.M. & Noffke, S. (2001) Practitioner Research, in V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 4th edn, 298-330. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zwart, R (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen
- Zwart, R, M. Lunenberg en M. Volman (2010) Inleiding op het themanummer 'onderzoekende leraren en lerarenopleiders'. *Pedagogische Studiën, jaargang 87, nummer 4*, p 227-231

Geraadpleegde websites:

<http://www.lerarenweb.nl>

<http://www.bekwaamheidsdossier.nl>

<http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>

[http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/actueel/2009-q2/verlaten-startende-leraren-het-onderwijs-vaak/..\)](http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/actueel/2009-q2/verlaten-startende-leraren-het-onderwijs-vaak/..)

<http://www.velon.nl/beroepsstandaard/registratietraject>

<http://www.vo-raad.nl/themas/cao-vo/belangrijkste-afspraken-cao-vo-2008-2010>

Curriculum Vitae

Quinta Kools (1965) studeerde Humane Voeding (sociaal-wetenschappelijke oriëntatie) aan de Wageningen Universiteit. Na haar afstuderen in 1991 was ze als onderzoeker werkzaam bij de alumni-vereniging (KLV) van de Wageningen Universiteit. Ze verrichtte in dat kader onderzoek naar de beeldvorming van vrouwelijke Wageningse afgestudeerden op de arbeidsmarkt.

Van 1992 tot 1999 was ze werkzaam als onderzoeker bij de vakgroep Agrarische Onderwijskunde van de Wageningen Universiteit, waar ze onderzoek deed naar emancipatie in het middelbaar agrarisch onderwijs. In 1995 startte haar promotieonderzoek naar de studiekeuze van leerlingen in het middelbaar agrarisch onderwijs, waarop ze in 1999 promoveerde. Daarna werkte ze ruim acht jaar als (senior) beleidsonderzoeker bij IVA beleidsonderzoek en advies, waar ze onderzoek uitvoerde voor bijvoorbeeld het ministerie van OCW, de Onderwijsraad en Kennisnet. Ze deed onderzoek naar diverse onderwerpen zoals ict en onderwijs, (uitstroom en competenties van leerlingen in het) praktijkonderwijs, personeelsbeleid, professionalisering van docenten. Medio 2007 kreeg haar loopbaan een andere wending toen ze het werk als beleidsonderzoeker verruilde voor een baan als associate lector bij het lectoraat Leerstrategieën (Sanneke Bolhuis) bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. In 2009 volgde een benoeming tot lector bij de Educatieve Federatie Interactum (met collega lectoren Jos Castelijns en Bob Koster) en in april 2010 kreeg ze een eigen lectoraat 'professionalisering van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Zij vervult deze functie op dit moment in combinatie met het lectorschap bij het lectoraat Kantelende Kennis⁹.

Quinta Kools is secretaris van de divisie beleid & organisatie van de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR), ze is lid van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON), van de European Association Practitioner research on Improving Learning (EAPRIL) en van de Association for teacher Education in Europe (ATEE). Verder is zij als gastlector betrokken bij de opleiding tot schoolleider van Magistrum (opleidingen vakbekwaam en master) en bij de masteropleiding leren & innoveren van de Educatieve Federatie Interactum.

⁹ Het lectoraat Kantelende Kennis van de Educatieve Federatie Interactum eindigt eind mei 2011. Daarna is Quinta Kools vier dagen per week werkzaam als lector 'Professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders'.

IDING KENNISKRING **VOLWASSENENEDUCATIE** PRAKTIJ
RIJGEN **PROFESSIONALISER**
DEFOCUS LECTORALE **VA**
INZICHTEN BEI
ONDERWERPEN VERKENNEN **BIJDRAGEN** LERAREN
NING **ONTWIKKELEN** **IN**
INDEZULLEN GEZIEN
DSCHRIJVEN **VERKEND**

WISSENBANK **ONDERWIJSORGANISATIE**
RIJN **MOGELIJKHEID** **TILBURG**
VOORLIGGENDE
NUIT
ROEPSTROEG
DIVIDU



Quinta Kools

DING
GEN
KTIIJK
IOPGEDANE
T ONDERWERPEN VERKENNEN BIJDRAGEN LERAREN
ENING ONTWIKKELEN
OORTGEZET ORDE KOMT
BOODZAAK AANKOMEN
KRIJGEN SCHRIJVEN BOOD

VOLWASSENENEDUCATIE PRA
PROFESSIONALIS
REDE FOCU

AKTIJKENNIS **ONDERWIJSORGANISATIE**
ERING **MOGELIJKHEID** **TILBURG**
VOORLIGGENDE
SECTORALE **VANUIT**
SINZICHTEN BEROEPSGROEP
INDIVIDU
NDEZULLEN GEZIEN
SCHRIJVEN **VERKEND**