

Prof. dr. Fred A.J. Korthagen

De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland

***Een EPS-brochure gericht op de verhoging van de
beroepskwaliteit van lerarenopleiders in Nederland***

Deze brochure (oplage 250 exemplaren) wordt uitgegeven door het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap van de HBO-raad en wordt in een beperkt aantal gratis verspreid onder de lerarenopleidingen. U kunt deze brochure ook vinden op de EPS-website: www.educatiefpartnerschap.nl/publicaties

Voorwoord

Een opmerkelijke bevinding van de visitatie-commissie tweedegraads lerarenopleidingen in 1997 was dat systematische professionalisering van lerarenopleiders in Nederland in de praktijk maar weinig gestalte krijgt, en wel ondanks CAO-afspraken om een deel van de loonsom hiervoor in te zetten. Veelal, zo signaleerde de commissie, ‘verdamp’t de voor professionalisering gereserveerde werktijd ten gunste van het veeleisende primair proces van het opleiden van leraren (Ginjaar-Maas e.a. 1997). Bij een landelijke projectleiders-bijeenkomst van het toenmalige Lio-project wees een kleine enquête nog iets uit: in de instellingen is sprake van een structurele ‘onderuitputting’ van professionaliseringsgelden. Voorzover deze gelden onbesteed blijven, komen ze ten goede aan de chronische exploitatietekorten waarmee lerarenopleidingen kampen.

Dat lerarenopleiders gelegenheid vinden tot professionalisering geldt in vakkringen als onbetwiste noodzaak. Zowel ervaren als aankomende lerarenopleiders hebben tijd en rust nodig om via veldstages, training, studie, onderzoek en ontwikkel-

werk hun eigen, specifieke deskundigheid bij de tijd te houden en op een hoger plan te brengen. Leerlingen worden in hun leren gesteund door leraren en leraren — als het goed is — door opleiders. Maar wie ondersteunt de opleiders bij hun opgave ‘op te leiden voor de school van nu en morgen’ (vgl. Tharp & Gallimore 1988, m.n. p. 22-26 en 82-92)?

Gebeurt er dan zo weinig op dit vlak? Gelukkig kan deze vraag steeds vaker met neen worden beantwoord. De meeste instituten voor de lerarenopleiding organiseren studiemiddagen en trainingen voor hun personeel en individuele aanvragen voor congresbezoek en studiereizen worden meer dan eens gehonoreerd. Ook wordt op bescheiden schaal geëxperimenteerd met het bijhouden van portfolio’s door opleiders. Op beleidsniveau heeft een taakgroep in opdracht van het voormalige Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL) een ‘Branche-opleidingsplan’ opgesteld (Taakgroep Branche-Opleidingsplan 1998). Ten slotte heeft de beroepsvereniging van lerarenopleiders VELON in samenspraak met het ministerie van OC&W een proef gedaan met ‘assessment’ en registratie van opleiders. Het blijft echter bij kortlopende activiteiten, die niet echt zijn ingebed in een personeelsbeleid.

Willen lerarenopleidingen hun studenten professioneel kunnen toerusten voor het onderwijs van de toekomst, dan dienen zij een personeelsbeleid te institutionaliseren waarin investeren in de opleider centraal staat. Dit institutionaliseren brengt met zich mee dat directies initiatieven tot professionalisering belonen en aan inactiviteit op dit punt negatieve consequenties verbinden. Wat zou u bijvoorbeeld zeggen van een ‘rugzakje’ voor elke opleider, een persoonsgebonden budget voor studieactiviteiten, de aanschaf van vakliteratuur en dergelijke? Of van het uitblijven van een — niet meer automatische — salarisperiodiek?

Hoe zou structurele professionalisering van lerarenopleiders eruit kunnen zien naar inhoud en vorm? Een antwoord op deze vraag wordt in deze aflevering van de EPS-reeks gegeven door Fred Korthagen. In de volgende hoofdstukken doet hij een voorstel, waarin met name interactieve aspecten van het beroep van lerarenopleider zijn uitgewerkt (vgl. over deze en andere mogelijke inhouden van professionalisering het Branche-opleidingsplan van het PmL). Qua vorm stelt Korthagen om te beginnen gemodulariseerde cursussen voor, later uit te breiden met onderzoeks- en projectmatige activiteiten.

Deze brochure vormt de opmaat voor een studiedag over het thema Professionalisering van lerarenopleiders, die in het najaar van 2002 zal worden georganiseerd door VELON en EPS gezamenlijk.

Dr. C.N. Brouwer
Projectleiding Flankerend onderzoek

Inhoud

1. Inleiding	pag. 5
2. Professionalisering van opleiders: een conceptueel kader	pag. 7
3. Geschiedenis van de professionalisering van lerarenopleiders	pag. 9
4. Ontwikkelingen in het opleiden van leraren	pag. 16
5. Eisen die gesteld (kunnen) worden aan opleiders	pag. 22
6. Een blauwdruk voor een modulair opgebouwde opleiding van opleiders	pag. 28
7. Inbedding in een nationale structuur: naar een systeem voor certificering en accreditering	pag. 35
8. Invoeringsstrategie en stappenplan	pag. 39
Referenties	pag. 41
Colofon	pag. 44

I Inleiding

I.1 Context

Al geruime tijd wordt in Nederland gesproken over de wenselijkheid van een opleiding voor opleiders. Een eerste pleidooi voor een opleiding van opleiders werd meer dan 20 jaar geleden gehouden door Coonen in een artikel in *Pedagogische Studiën*. Daarna werd het lange tijd stil rond dit thema. Hoewel sinds 10 jaar op verschillende plekken cursussen en trainingen voor opleiders zijn uitgevoerd, vaak gericht op stagebegeleiding of opleidingsdidactiek, ontbreekt nog steeds een duidelijke structuur voor de professionalisering van lerarenopleiders.

Wel heeft het Procesmanagement Lerarenopleidingen (PML) een aantal jaren geleden een Taakgroep Branche-Opleidingsplan (BOP) ingesteld die in haar eindrapport aanbevelingen formuleerde ten aanzien van de professionalisering van opleiders. Dat gebeurde evenwel op een moment dat het PML inmiddels was opgeheven, waardoor de voorstellen van de Taakgroep BOP geen vervolg kregen. Dat dit een probleem is, blijkt uit de volgende constatering.

Ten eerste heeft de VELON (Vereniging Lerarenopleiders Nederland) inmiddels een beroepsstandaard voor lerarenopleiders ontwikkeld en in het kader van een systeem van certificering van opleiders zijn de eerste experimenten met peer-assessments in gang gezet. Dit roept de vraag op wat voor voorzieningen er zijn voor opleiders die (nog) niet (geheel) aan de eisen van de beroepsstandaard voldoen. Deze vraag is in het bijzonder relevant voor begeleiders op scholen die in toenemende mate de rol van lerarenopleider krijgen.

Verder is het een bekend probleem dat beginnende lerarenopleiders vaak grotendeels op eigen kracht het wiel van het opleiden aan het uitvinden zijn en er geen standaardvoorzieningen bestaan om hen te helpen bij het ingroeien in het beroep. Dit is een uiterst merkwaardig fenomeen in een branche waarin alom benadrukt wordt dat professionalisering van onderwijsgeveden zo belangrijk is. Juist in deze tijden van grote lerarentekorten zou een extra kwaliteitsimpuls in de lerarenopleidingen voor de hand liggen.

Ten slotte ontbreken ook structuren voor verdergaande professionalisering van opleiders tijdens hun loopbaan, terwijl de snelle ontwikkelingen in opleidingsland en in vakgebieden als de onderwijskunde, leerpsychologie en dergelijke vereisen dat opleiders voortdurend nieuwe kennis en vaardigheden ontwikkelen.

1.2 Doel en opzet van deze brochure

De brochure heeft tot doel een onderbouwde blauwdruk te geven voor een nationale structuur voor de opleiding van opleiders, voortbouwend op de VELON-beroepsstandaard, praktijkervaringen met het opleiden van opleiders, en ontwikkelingen in de Nederlandse onderwijsstructuur. Er wordt een plan behandeld voor een modulair opgebouwde opleiding voor opleiders die dekkend is voor basisbekwaamheden van opleiders. Ook wordt aangegeven hoe zo'n opleiding voor opleiders een rol kan spelen in de beroepsontwikkeling van opleiders, zowel bij het ingroeien in het beroep, als in hun verdere professionalisering.

Gepleit wordt voor een systeem dat vergelijkbaar is met bijvoorbeeld de scholing van psychotherapeuten, waarbij het verplicht is dat een aantal studiepunten wordt behaald, zowel om het beroep te

mogen uitoefenen, als om tijdens de beroepsuitoefening voldoende bij te blijven.

Dit voorstel zou ingebed moeten worden in een systeem van certificering en accreditering van opleidingen voor opleiders, waarbij de VELON als beroepsvereniging een centrale rol zou kunnen spelen. Ook van zo'n systeem wordt een schets gegeven. Tot slot komt aan de orde welke rol de overheid in deze zou kunnen spelen en dat visitatiecommissies de professionalisering van opleiders als belangrijk aandachtspunt kunnen kiezen bij de beoordeling van de kwaliteit van lerarenopleidingen.

2 Professionalisering van opleiders: een conceptueel kader

In deze brochure gaan we op zoek naar de vraag hoe de structuur, inhoud en vormgeving van professionalisering van lerarenopleiders in Nederland versterkt kan worden. Thema's als professionaliteit en professionalisering vormen al jarenlang een centraal thema in het denken over onderwijs (Klaassen, 1994). Uit de literatuur over deze thema's komt overigens ook een grote spraakverwarring naar voren; de begrippen professionaliteit en professionalisering worden op verschillende manieren omschreven en soms helemaal niet (Jansma en Wubbels, 1992).

In de voorliggende brochure staat het begrip professionalisering centraal. Aansluitend bij de Taakgroep Branche-Opleidingsplan van het Voormalige Procesmanagement Lerarenopleidingen omschrijven wij professionalisering van lerarenopleiders als: 'Systematisch werken aan, verbeteren en vernieuwen van de kwaliteit van opleidingsdocenten' (Taakgroep Branche-Opleidingsplan, 1998).

Overigens is er nog een mogelijke onduidelijkheid in deze omschrijving: wat is eigenlijk een lerarenopleider? Het is niet zo gemakkelijk om dit begrip te definiëren (Ducharme, 1993), maar er wordt ook opvallend weinig bij stilgestaan dat een afbakening van deze groep professionals wel eens belangrijk zou kunnen zijn voor hun professionele ontwikkeling:

“Teachers of teachers - what they are like, what they do, what they think - are systematically overlooked in studies of teacher education. Even researchers are not exactly sure of what they are. While it is known that a teacher educator is one who teaches teachers, the composite of those who teach teachers is loosely defined and constantly changing.”
(Lanier & Little, 1986, p. 528)

Worden schoolpracticumdocenten of mentoren bijvoorbeeld ook meegerekend? Gebruikelijk was om dat niet te doen en de term te reserveren voor docenten werkzaam aan een instelling of afdeling die het opleiden van leraren als primaire taak heeft, maar dan ontstaan er toch twijfelgevallen: is een schoolpracticumdocent met een kleine aanstelling bij een opleidingsinstituut nu wel of niet een lerarenopleider? Fundamenteeler voor de afbakeningskwestie is echter het probleem dat de lerarenopleiding in ons land steeds meer naar de scholen verschuift en dat de scholen ook steeds meer verantwoordelijkheid krijgen voor de vormgeving en uitvoering van de opleiding. Dat maakt het wat gekunsteld om bijvoorbeeld schoolcoaches die nauw samenwerken met een opleidingsinstituut niet onder de definitie van een opleider te laten vallen. Immers, deze mensen zijn soms nauwer bij de professionele ontwikkeling van leraren betrokken dan bijvoorbeeld een vakdocent op een tweedegraads lerarenopleiding met een aanstelling van een paar uren om vakonderwijs te verzorgen. Praktijkbegeleiders op de scholen verzorgen ook in toenemende mate groepsonderwijs voor aanstaande leraren.

Op grond van deze overwegingen wordt in deze brochure de keuze gemaakt om het begrip lerarenopleider breed te definiëren als: iedereen die tot taak heeft studenten in staat te stellen zich te ontwikkelen tot competente leraren. Deze definitie sluit aan bij die in de Beroepsstandaard van de VELON. Alles wat in de brochure besproken wordt geldt derhalve niet alleen voor instituutsbegeleiders, maar ook voor praktijkbegeleiders op scholen, met name indien die de verantwoordelijkheid hebben voor een substantieel deel van de opleiding van leraren.

3 ► Geschiedenis van de professionalisering van lerarenopleiders

3.1 Professionalisering van opleiders: een blinde vlek

Opvallend is hoe weinig aandacht het thema ‘professionalisering van lerarenopleiders’ heeft gekregen in de onderwijskundige wereld. Meestal werd er impliciet of expliciet van uitgegaan dat een goede leraar zonder verdere scholing ook wel een goede lerarenopleider zou zijn. Dat was eigenlijk de pendant van de in de eerste helft van de twintigste eeuw gebruikelijke gedachte dat een goede student in een academische discipline ook wel een goede leraar zou zijn en dat beroep in de praktijk wel steeds beter onder de knie zou krijgen (Korthagen & Russell, 1995). Opleiders werden, en worden op veel plaatsen nog steeds, in het diepe gegooid na een sollicitatie-procedure die veelal gericht was op het beoordelen van hun vakinhoudelijke kennis en hun ervaring als leraar. Weliswaar wordt daarbij ook steeds meer gelet op didactische kennis en vaardigheden, maar dat betreft dan meestal de didactiek van het veld waar

voor wordt opgeleid en niet de didactiek van het opleiden van leraren. Juist dit laatste gebied begint steeds meer een volwassen terrein te worden met eigen concepten en methodieken.¹⁾ Hieronder wordt beschreven waar het thema professionalisering van lerarenopleiders in de afgelopen decennia wel opgedoken is. Eerst wordt gekeken naar de Nederlandse situatie en daarna beschouwen we het thema vanuit een internationaal perspectief.

3.2 De Nederlandse situatie

Als het gaat om de professionalisering van lerarenopleiders in eigen land, dan valt er bitter weinig uit de professionele literatuur te halen. Publicaties over dit onderwerp zijn schaars en de bestaande ervaringen met de professionalisering van opleiders kunnen daardoor moeilijk boven water gehaald worden. Coonen (1978) wees er bijvoorbeeld al meer dan twintig jaar geleden op dat “de professionaliteit van de opleidingsdocent, als factor

van de structurele professiecomponent in de opleiding, direct van invloed is op het professionele niveau van de opleiding én op het niveau van de professionele vorming van de in opleiding zijnde onderwijsgeevenden” en dat aan dat inzicht te lichtzinnig voorbijgegaan werd in het streven naar professionalisering van de leraar. Coonen benadrukt hier dus de ‘multiplicatorfunctie’ van de lerarenopleiding: de kwaliteit van de lerarenopleiding vertaalt zich direct in de kwaliteit van het onderwijs dat de opgeleide leraren geven. Zijn standpunt is in de loop der tijd alleen maar relevanter geworden, door de toenemende eisen die aan leraren worden gesteld.

De weinige publicaties over professionalisering van lerarenopleiders die er zijn, beperken zich voor een groot deel tot voornemens en aanbevelingen.

Vreugdenhil (1994) en Koster en Korthagen (1995) hebben bijvoorbeeld pleidooien gehouden voor de professionalisering van opleiders.

Ook hebben opeenvolgende ministers in ons eigen land af en toe laten blijken dat ze de professionalisering van lerarenopleiders een belangrijk onderwerp vinden, bijvoorbeeld in beleidsvoornemens. Minister Ritzen heeft dat bijvoorbeeld zeer expliciet gesteld. In het beleidsdocument Vitale Lerarenopleidingen uit 1995 wordt uitdrukkelijk gewezen op het belang van

professionalisering voor de kwaliteit van opleidingen. Het door het ministerie ingestelde Procesmanagement Lerarenopleidingen (PML) wijst in haar in 1996 gepubliceerde rapport Scholen voor de toekomst richtingen aan voor ontwikkelingen op dit gebied. Om die ontwikkelingen handen en voeten te geven werd de PML-Taakgroep Branche-Opleidingsplan (BOP) ingesteld, die in 1998 een rapport uitbracht (Branche-Opleidingsplan Korte Termijn) met voorstellen om de professionalisering van opleiders op korte termijn te regelen. Vervolgens is er echter van overheidswege geen actie meer ondernomen naar aanleiding van dit rapport. Het is dan ook saillant dat het beroep van lerarenopleider nog steeds één van de weinige beroepen binnen het onderwijs is waarvoor een onderwijsbevoegdheid niet van overheidswege verplicht gesteld is.

Wel wordt een recent overheidsinitiatief vermeld in de nota's Maatwerk-2 en Maatwerk-3: het creëren van een opleiding voor opleiders op scholen, zulks in het kader van de verschuiving van een deel van de verantwoordelijkheid voor de lerarenopleiding naar de scholen. Een dergelijke opleiding wordt momenteel ontwikkeld door de UCLO Groningen en de NHL Leeuwarden. Dergelijke opleidingen worden ook elders ontwikkeld en gegeven.

Sinds een paar jaar is de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland (VELON) actief ten aanzien van de bewaking van de kwaliteit van opleiders, met name door het ontwikkelen van een Beroepsstandaard voor lerarenopleiders en daaraan gekoppelde initiatieven tot het via peer assessments toetsen van opleiders aan deze standaard. Het is de bedoeling om te komen tot een register voor gecertificeerde lerarenopleiders. Er zijn echter vanuit de VELON nog geen stappen genomen om vormen van professionalisering te ontwikkelen die geschikt zijn voor opleiders die nog niet voldoen aan de eisen van de beroepsstandaard.

Wel heeft de VELON initiatieven genomen in de richting van de pabo- en tweedegraads sector, waarbij is aangedrongen op het creëren van faciliteiten voor professionalisering van lerarenopleiders, vooral in de vorm van tijd. In de praktijk voeren veel instellingen echter geen gericht (lange-termijn)-professionaliseringsbeleid. De tijd en gelden die bestemd zijn voor professionalisering worden vaak hapsnap ingezet. Er is bijvoorbeeld een nieuwe ‘hype’ en plotseling wordt daar een studiedag aan gewijd. Die krijgt dan geen goed vervolg in de vorm van het gericht ontwikkelen van noodzakelijke

opleidersvaardigheden, waardoor het initiatief doodbloedt. Twee jaar later is er weer een nieuwe hype, et cetera. Helaas is dit geen karikatuur, maar praktijk in veel instellingen. Deze droevige constatering berust niet alleen op ruime ervaring die vanuit het IVLOS opgedaan is met professionaliseringsactiviteiten voor opleiders, maar ook op conclusies uit de visitatie van de tweedegraads lerarenopleidingen.

Bij die visitatie is overigens ook gebleken dat er gunstige uitzonderingen zijn, dat wil zeggen instellingen die wel proberen in te zetten op lange-termijnplannen voor de professionalisering van opleiders. In veel gevallen blijkt echter ook daar de voor professionalisering gereserveerde tijd te ‘verdampen’ door de grote werkdruk binnen het uitvoerend werk. Er ontstaat dan gemakkelijk een negatieve spiraal: directies of opleidingscoördinatoren nemen vervolgens ook minder initiatieven ten aanzien van professionaliseringsbeleid (‘het werkt toch niet’ of ‘er is toch geen tijd voor’), enzovoorts. Deze problematiek kan dus niet los gezien worden van de grote werkdruk in opleidingen (ook bij directies), die mede veroorzaakt wordt door de steeds grotere en nieuwe eisen die aan lerarenopleidingen gesteld worden.

Dat neemt niet weg dat er in de afgelopen decennia wel enkele succesvolle initiatieven tot meer systematisch opgezette professionaliseringsactiviteiten zijn geweest. Zo bestond er al in het midden van de jaren zeventig bij de vakgroep wiskunde van de toenmalige Stichting Opleiding Leraren (SOL) te Utrecht een meerjarig intern traject voor de opleiding van opleiders. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), de Hogeschool van Utrecht en het IVLOS (Universiteit Utrecht) hebben een tijdje samengewerkt aan de vormgeving van een opleiding van opleiders in Nederland en ook een gezamenlijke cursus voor opleiders ontwikkeld. Er is ook een nota geschreven voor de directeuren van de educatieve faculteiten van de Nederlandse hogescholen, die ook een werkgroep in het leven hebben geroepen om het thema op te pakken. Dat heeft ongetwijfeld lokale ontwikkelingen gestimuleerd, maar op nationaal niveau is hier vervolgens niets meer van vernomen. Ook op verschillende HBO-instellingen zoals de Hogeschool van Utrecht en Fontys zijn structuren ontworpen voor de professionalisering van de eigen medewerkers die deels ook tot concrete activiteiten hebben geleid.

Natuurlijk zijn er voor opleiders die verdere scholing zoeken ter ondersteuning van de uitvoering van hun beroep ook allerlei studiedagen en cursussen, deels vakspecifiek en deels meer onderwijskundig van aard. Duidelijke voorbeelden van het laatste zijn de supervisoropleidingen die op verschillende plekken in Nederland verzorgd worden en waaraan regelmatig lerarenopleiders deelnemen. Verder zijn er sinds het begin van de jaren '90 cursussen voor opleiders verzorgd door het IVLOS. Aanvankelijk waren dat cursussen met open inschrijving, gericht op vaardigheden voor het begeleiden van reflectie bij (aanstaande) leraren; geleidelijk zijn ook cursussen op andere gebieden ontwikkeld en worden deze meestal op locatie, binnen opleidingsinstituten, gegeven aan hele teams. Het APS heeft jarenlang trajecten voor pabo-opleiders verzorgd. Vanuit het Freudenthal Instituut worden ook al vele jaren cursussen gegeven voor wiskundedocenten op pabo's. Vanuit de lerarenopleiding van de VU wordt sinds 2001 een opleiding voor beginnende lerarenopleiders verzorgd bij een aantal christelijke hogescholen waar de VU mee samenwerkt. Door dergelijke initiatieven wordt echter slechts een klein deel van de Nederlandse lerarenopleiders bereikt.

Opvallend is in dat verband ook dat een tijdschrift als het VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders, toch bij uitstek een tijdschrift dat opleiders helpt om bij te blijven ten aanzien van de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van opleiden, slechts door een klein percentage van de Nederlandse lerarenopleiders wordt gelezen.

Al met al kunnen we concluderen dat er slechts enkele lokale initiatieven tot enig resultaat hebben geleid. Een nationaal kader voor de professionalisering van lerarenopleiders ontbreekt. De ontwikkeling van de VELON-beroepsstandaard kan gezien worden als een belangrijke eerste stap om tot zo'n kader te komen. Verwant aan deze ontwikkeling van een beroepsstandaard is het bijna afgeronde promotieonderzoek van Koster naar de (wenselijke) taken en bekwaamheden van lerarenopleiders in Nederland. Deze worden samengevat in een zogenaamd. beroepsprofiel. Op het IDO/VU is een onderzoek van Swennen gestart naar het feitelijke functioneren van lerarenopleiders. Ook voor deze onderzoeken geldt evenwel dat op dit moment hoogstens een aanzet wordt gegeven tot het nadenken over de consequenties ervan voor de professionalisering van opleiders.

In Korthagen (2000) is een concept van een kennisbasis voor lerarenopleiders geformuleerd. Ook hiermee is verder weinig concreets gedaan.

3.3 Een internationaal perspectief

De situatie is elders in de wereld soms nog veel zorgwekkender dan in ons eigen land.

Uit een Europees onderzoeksproject naar de selectie van lerarenopleiders en hun inductie in het beroep kwam als conclusie naar voren:

“It is remarkable that in this area, where professional development is the operative word, there is an almost complete absence of any structured training or supervision of teacher educators, although some developments have been reported”.

(Wilson, 1990)

Het betreffende onderzoeksproject vloeide voort uit het feit dat de Europese ministers van onderwijs de selectie en opleiding van opleiders in 1987 tot een van de prioriteiten van het Europese onderwijsbeleid hadden bestempeld. Ondanks de duidelijke conclusies van het onderzoek, die erop wezen dat er wat dat betreft werk aan de winkel was, is het op Europees niveau verder stil gebleven. In de Verenigde Staten is de situatie niet veel beter

dan in Europa, zoals uit verschillende bronnen blijkt. Vier beginnende lerarenopleiders uit verschillende instituten in de V.S. (Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar & Placier, 1995) beschrijven hoe ze worstelen met hun nieuwe beroep en hoe weinig steun ze daarbij ervaren. Ducharme (1993) heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar lerarenopleiders in de V.S. en laat onder andere zien dat professionalisering voor veel Amerikaanse opleiders een 'non-issue' lijkt te zijn. Zo hebben ze vaak in geen jaren meer een boek gelezen dat relevant is voor hun werk.

Kremer-Hayon & Zuzovsky (1995) analyseren op basis van interviews met opleiders de situatie in Israel en ook daaruit blijkt dat opleiders zelf zo goed en zo kwaad als het gaat hun weg zoeken en soms pas na jaren inzicht krijgen in zaken als de integratie van theorie en praktijk.

In de V.S. is een task force actief geweest met het opstellen van standaarden voor master teacher educators. Deze standaarden en het proces dat tot de formulering ervan geleid heeft, hebben ter inspiratie gediend voor de totstandkoming van de VELON-standaard. Ook in Zuid-Afrika bestaat zo iets als een beroepsstandaard voor opleiders. Al met al zijn dit soort initiatieven echter zeldzaam en zijn ze vaak niet bekend bij een groot aantal opleiders in hetzelfde land als waarin ze opgesteld zijn.

3.4. Conclusie en discussie

Geconcludeerd kan worden dat over de hele wereld de meeste lerarenopleiders, ook meer ervaren opleiders, steeds weer het wiel in hun eentje aan het uitvinden zijn en dat het toch wel erg merkwaardig is dat professionalisering van opleiders zo weinig aandacht krijgt. In eigen land zijn er verschillende initiatieven genomen, ook van overheidswege, maar daar zit weinig lijn in en veel initiatieven blijken spoedig dood te lopen door het ontbreken van een duidelijke bedding op nationaal niveau. In de praktijk kan men nog steeds lerarenopleider worden op basis van ruime ervaring als leraar of zelfs op basis van een theoretische studie, bijvoorbeeld in de leerpsychologie of onderwijskunde. Hoewel er hier en daar op opleiders gerichte scholingsactiviteiten plaatsvinden, is er weinig systematische aandacht voor het verbreden van de kennisbasis over opleiden. Men kan zich op basis hiervan afvragen of lerarenopleiders zich wel professionals mogen noemen. Een vergelijking met een andere beroepsgroep kan dit mogelijk verder verduidelijken. Kijken we bijvoorbeeld naar de beroepsgroep van hartchirurgen, dan is heel duidelijk dat men zich pas hartchirurg mag noemen na een gespecialiseerde voorbereiding, waarbij theorie en praktijk beide veel

aandacht krijgen. Bovendien is het vanzelfsprekend dat men als aankomend hartchirurg eerst in de leer gaat bij een ervaren collega en dat men tijdens de loopbaan regelmatig naar congressen gaat waar de laatste ontwikkelingen worden gepresenteerd. Ook is het niet ongebruikelijk om door specialisten van elders bijgeschoold te worden. Als we de situatie van lerarenopleiders zouden vertalen naar de situatie van hartchirurgen, dan zou het bijvoorbeeld betekenen dat een goede huisarts meteen als hartchirurg kan gaan werken en dat niemand nog controleert of deze arts zich überhaupt nog eens verdiept in het specifieke vak hartchirurgie en de daarin gebruikelijke operatietechnieken.

Men zou kunnen tegenwerpen dat het vak hartchirurgie veel meer een echt vakgebied is dan bijvoorbeeld opleidingsdidactiek, maar dan ziet men over het hoofd dat het laatste gebied zich in de afgelopen decennia enorm ontwikkeld heeft en dat er een scala aan beproefde methodieken en strategieën is die het vakgebied opleidingsdidactiek inhoud geven. Er zijn langzamerhand ook verschillende handboeken over opleidingsdidactiek die direct bruikbaar zijn in een opleiding van opleiders. Natuurlijk kan men ook tegenwerpen dat het bij hartchirurgie, anders dan bij het opleiden van

leraren, om zaken van levensbelang gaat. Daar staat echter tegenover dat een opleider in zijn loopbaan meestal honderden leraren opleidt en die geven onderwijs aan tienduizenden leerlingen. De schade die een slechte opleider aanricht kan dan ook groot zijn.

4 ► Ontwikkelingen in het opleiden van leraren

4.1 Inleiding

De eisen die gesteld zouden moeten worden aan de kwaliteit van lerarenopleiders zijn de laatste jaren scherper komen te liggen onder invloed van ontwikkelingen in het denken over het opleiden van leraren. In sneltreinvaart is het zwaartepunt van de opleiding aan het verschuiven van het opleidingsinstituut naar de school. Mede onder invloed van het lerarentekort is er een grote instroom in de opleiding van studenten die reeds een betaalde baan als leraar hebben en zij-instromers met elders verworven competenties. Dit heeft geleid tot een tendens naar duaal opleiden en daarmee naar andere opleidingsdidactische benaderingen. Deze ontwikkeling, die consequenties heeft voor het beroepsmatig handelen van opleiders, is eerder uitgebreid beschreven in het kader van het EPS-project 'Duaal Opleiden' (zie het eindrapport dat in het kader van dat project verschenen is onder de titel *Duaal opleiden: Een evaluatie van vijf 'best practices'*). In de volgende subparagraaf (4.2), die gewijd is aan het ontstaan van een andere visie op opleiden, wordt van deze ontwikkeling richting duaal opleiden een korte samenvatting

gegeven. Vervolgens zullen we in paragraaf 4.3 ingaan op de praktische consequenties daarvan voor opleiden en opleiders.

4.2 Het ontstaan van een andere visie op opleiden

Mede onder invloed van onderzoek dat aantoonde dat beginnende leraren een zogenaamde praktijk-schok meemaakten en weinig gebruik maakten van wat ze in de opleiding aangeboden hadden gekregen, is in de afgelopen decennia een omslag ontstaan in het denken over opleiden. Voorheen overheerste een deductieve benadering, dat wil zeggen de benadering waarbij theorie (leerpsychologie, pedagogiek, et cetera.) centraal stond en de stage gezien werd als plek om die theorie te leren toepassen. Tegenwoordig staat de praktijk veel meer centraal, bijvoorbeeld in opleidingen waarin studenten al spoedig gaan werken op zogenaamde professional development schools. Wideen, Mayer-Smith en Moon (1998) waarschuwen echter dat een grote nadruk op de praktijk in feite alleen maar leidt tot snelle socialisatie in het beroep, zonder dat er echt sprake is van een

degelijke professionele ontwikkeling. Een ander gevolg is het ontstaan van weerzin tegen reflectie en theoretische verdieping bij docenten-in-opleiding (Cole, 1997). De kernvraag is dan ook niet of de nadruk moet liggen op de theorie of op de praktijk, maar hoe theorie en praktijk geïntegreerd kunnen worden.

Bij het zoeken naar de brug tussen theorie en praktijk is reflectie steeds meer een centraal thema in opleidingsland geworden. Inderdaad kan het bevorderen van reflectie en van een onderzoeksmatige houding een belangrijk ingrediënt zijn voor het verbinden van praktische ervaringen met verdiepende inzichten en dus voor de zo belangrijke integratie van theorie en praktijk (Korthagen e.a., 2001). Ook flexibilisering krijgt veel aandacht, vooral in het kader van de ontwikkeling van trajecten voor zij-instromers. Een ander begrip dat in het kader van duaal opleiden steeds belangrijker is geworden, is competentiegericht opleiden. Er zijn ook allerlei nieuwe instrumenten ontwikkeld om handen en voeten te geven aan het competentiegericht leren en het beoordelen van de resultaten daarvan, zoals competentieprofielen, het persoonlijk opleidingsplan (POP) en portfolio's. Verder kan op basis van de literatuur over dit onderwerp geconstateerd worden

dat in de nieuwe opleidingsdidactische aanpakken die aan het ontstaan zijn, op verschillende manieren ICT ingezet kan worden, bijvoorbeeld in de vorm van digitale kennisbestanden om het leveren van maatwerk aan studenten te vergemakkelijken, middels communicatiesystemen als WEB-CT of Blackboard en door het gebruik van digitale portfolio's. Een benadering van de lerarenopleiding die op verschillende plekken, ook in het buitenland, navolging heeft gekregen is de door het realistisch wiskundeonderwijs geïnspireerde realistische opleidingsvisie. Die wordt gekenmerkt door de volgende principes (Korthagen, 1998a; Korthagen e.a., 2001).

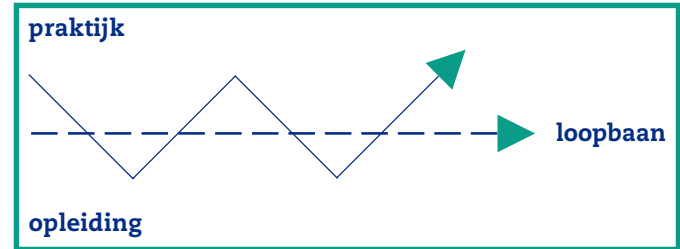
1. Realistisch opleidingsonderwijs gaat uit van concrete praktijkproblemen en concerns, zoals ervaren door de (aanstaande) leraar in reële contexten.
2. Het is gericht op het bevorderen van systematische reflectie van de (aanstaande) leraar op het willen, voelen, denken en doen van zichzelf en van de leerling, alsmede op de verbanden tussen deze aspecten.
3. Het maakt daarbij bewust gebruik van de relatie tussen opleider en (aanstaande) leraar en tussen (aanstaande) leraren onderling.

4. Het houdt rekening met drie niveaus in het leren van (aanstaande) leraren (het Gestaltniveau, het schaniveau en het theorniveau) en met de consequenties daarvan voor de aard van de aan te bieden theorie.
5. Het houdt rekening met de eigen identiteit van (aanstaande) leraren en leerlingen, is erop gericht hun zelfverstaan te bevorderen en te stimuleren dat zij van daaruit hun eigen ontwikkeling leren sturen.
6. Het heeft een sterk geïntegreerd karakter. Daarbij gaat het om integratie van theorie en praktijk en om integratie van verschillende disciplines.

4.3. Praktische consequenties

Uit paragraaf 4.2 blijkt dat zich in Nederland geheel nieuwe vormen van opleiden ontwikkelen, namelijk vormen waarbij leren en werken van (aanstaande) leraren veel meer parallel aan elkaar lopen en er grondig wordt nagedacht over en geëxperimenteerd met de onderlinge afstemming van beide. In dat kader ligt het ook voor de hand het denken over de professionele ontwikkeling van leraren niet te beperken tot een initieel scholingstraject. Mede wegens de snelle veranderingen in de maatschappij en in het onderwijs zullen leraren zich gedurende hun hele loopbaan moeten blijven ontwikkelen.

Voor de kwaliteit van dit levenslange leren is de vervlechting van praktijk en scholingsactiviteiten van fundamenteel belang. We kunnen de beoogde afwisseling tussen werken en leren door docenten als volgt visualiseren (figuur 1):



Figuur 1: De relatie tussen werken en leren in de loopbaan van docenten

Deze visie op de relatie tussen werken en leren leidt tot ingrijpende consequenties voor de praktijk van het opleiden van leraren. Die consequenties hebben betrekking op de organisatie en inrichting van opleidingen, maar ook op het concrete dagelijks handelen van opleiders, met name in de context van het begeleiden van groepen en individuen en in de context van het beoordelen van studenten.

Uit de in de tweede helft van 2001 gepubliceerde studie van vijf best practices op het gebied van duaal opleiden, die uitgevoerd is in het kader van het EPS-project Duaal Opleiden, zijn die consequenties voor de praktijk van het opleiden van leraren heel duidelijk geworden. Uit die studie komen een aantal principes naar voren van 'goed duaal opleiden'. Deze principes lopen deels parallel aan de kenmerken van nieuwe benaderingen in de opleiding die al in 4.2 genoemd werden. In het kader van de onderhavige brochure zijn de belangrijkste van die principes van goed duaal opleiden:

- ▶ competentiegericht opleiden draagt bij aan de vervlechting van leren en werken;
- ▶ een goede duale (of gedualiseerde) opleiding bouwt voort op eerdere ervaringen van studenten en hanteert daarvoor ook adequate instrumenten;
- ▶ het gebruik van assessments en portfolio's draagt bij aan vormen van beoordeling die recht doen aan de afstemming van werken en leren op elkaar;
- ▶ het bevorderen van reflectie op de praktijk en het leren reflecteren, individueel en samen met anderen, draagt bij aan de wisselwerking tussen werken en leren;

- ▶ wanneer het leren van de eigen schoolcontext wordt verbreed met het leren van de schoolcontexten van anderen, dan wordt voorkomen dat eenzijdige socialisatie optreedt;
- ▶ systematisch inductief werken tijdens opleidingsdagen draagt bij aan de integratie van theorie en praktijk in de persoon van de student;
- ▶ goede duale of gedualiseerde trajecten maken de integratie van werken en leren in de vormgeving zichtbaar voor studenten;
- ▶ kenmerkend voor goede duale en gedualiseerde opleidingstrajecten is dat opleiders het opleidingsdidactische concept 'medeverantwoordelijkheid van studenten' vertalen naar concrete aanpakken die zelfsturing door studenten bevorderen.

Dit zijn geen theoretische principes, maar ze zijn voortgekomen uit een analyse van de praktijk in vijf opleidingsinstituten die redelijk ver zijn met de implementatie van duaal opleiden. Voor al deze principes geldt dat ze vragen om nieuwe bekwaamheden bij lerarenopleiders, met name op opleidingsdidactisch gebied. Zij moeten in staat zijn concernestuurd te werken, theorie en praktijk te integreren, reflectiebekwaamheden te ontwikkelen, met competentieprofielen te werken, studenten te

begeleiden naar zelfverantwoordelijk leren, allerlei nieuwe opleidingsinstrumenten te hanteren, enzovoorts.

Een belangrijke waarschuwing in de genoemde EPS-publicatie over Duaal opleiden is dat een aantal voortrekkers op opleidingen bezig zijn dergelijke bekwaamheden in de vingers te krijgen, maar dat de kloof met opleiders die minder betrokken zijn bij dergelijke vernieuwingen op dit moment groter lijkt te worden.

Uit de genoemde studie van vijf cases op het gebied van duaal opleiden komt ook naar voren dat opleiders op verschillende plaatsen weliswaar aan het experimenteren zijn met nieuwe aanpakken, maar dat over en weer weinig gebruik gemaakt wordt van elkaars verworvenheden. Anders gezegd: men probeert op verschillende plaatsen het wiel opnieuw uit te vinden, zonder dat men weet heeft van wat elders gaande is en van vruchtbare methodieken die elders toegepast worden. Bovendien vindt nauwelijks systematisch onderzoek plaats naar de resultaten van de experimenten, bijvoorbeeld ten aanzien van de leereffecten bij studenten.

4.4 Conclusie

Geschetst is hoe nieuwe vormen van opleiden ingang vinden in de Nederlandse lerarenopleidingen. De vraag is evenwel of opleiders voldoende toegerust zijn om goed vorm te geven aan deze vernieuwingen. Als men het voorgaande overziet, dan dringt zich - evenals aan het eind van paragraaf 2 - wederom de vraag op of de groep van lerarenopleiders eigenlijk wel professioneel bezig is met het eigen beroep. Om de vergelijking met hartchirurgen weer te gebruiken: het zou ondenkbaar zijn dat men op verschillende plaatsen de techniek van harttransplantaties zou proberen te ontwikkelen zonder daaraan degelijk onderzoek te koppelen en zonder dat collega-chirurgen grondig kennis zouden nemen van de experimenten die in andere ziekenhuizen worden uitgevoerd en van hetgeen men daarvan kan leren. De samenleving mag van de beroepsgroep van lerarenopleiders, die zo'n grote invloed hebben op de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, verwachten dat zij in dit opzicht haar verantwoordelijkheid neemt. Dat betekent onder andere dat leidinggevend in lerarenopleidingen veel systematischer de randvoorwaarden zouden moeten creëren voor professionalisering. Zoals in 3.2 al geconstateerd werd, kwam uit de laatste visitatie van de tweedegraads opleidingen

naar voren dat dit in het algemeen onvoldoende gebeurt. Waar directies wel pogingen ondernemen om een professionaliseringsbeleid van de grond te krijgen, 'verdamp't' de daarvoor beschikbare tijd veelal onder invloed van de hoge werkdruk in de opleidingen. Ook de overheid zou zich dus kunnen bezinnen op deze situatie, die immers consequenties heeft voor de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, en faciliterende maatregelen moeten nemen.

5 ► Eisen die gesteld (kunnen) worden aan opleiders

5.1 Inleiding

Omdat nu in ons land een beroepsstandaard voor lerarenopleiders bestaat, is er wel een geschikte basis voor handen om de professionalisering van opleiders ter hand te nemen.

In de VELON-nota Lerarenopleiders staan voor Kwaliteit uit 2000, waarin vervolgstappen worden aangegeven op basis van de reeds ontwikkelde beroepsstandaard voor lerarenopleiders, wordt opgemerkt dat “voor het verwerven van een startkwalificatie het volgen van een opleiding (die voor lerarenopleiders overigens ontbreekt) de geëigende weg is.”

Idealiter zouden aan de in de VELON-standaard geformuleerde bekwaamheidseisen scholings-trajecten worden gekoppeld, gericht op opleiders (bijvoorbeeld beginnende opleiders) die nog niet voldoen aan de eisen. Een dergelijke aanpak is in theorie mogelijk, maar het risico is dat zo'n ‘grondige’ benadering al gauw mislukt, evenals veel vorige

pogingen om tot een nationaal kader voor de professionalisering van opleiders te komen.

Die vorige pogingen hebben laten zien dat niet te hoog ingezet moet worden. Eigenlijk keert hier het bovengenoemde probleem van de deductieve benadering terug: we kunnen wel professionaliserings-trajecten voor opleiders proberen af te leiden uit de ‘theorie’ (bijvoorbeeld de VELON-beroepsstandaard of de resultaten van het empirisch onderzoek van Koster naar de wenselijke taken en bekwaamheden van opleiders), maar waarschijnlijk zal dat niet zomaar leiden tot ander gedrag bij opleiders. Velen zullen weerstand voelen om opeens, op basis van een lange lijst eisen, allerlei trajecten te moeten doorlopen en dat kan het draagvlak voor een beroepsstandaard in gevaar brengen. In de praktijk hebben opleiders ook weinig tijd voor professionalisering. Dat betekent dat het volgen van een veelheid aan cursussen of cursusmodulen die corresponderen met een lijst bekwaamheden in de praktijk weinig

haalbaar zal zijn. Daarom doen we in de volgende subparagrafen aanbevelingen voor een andere insteek.

5.2 Basisinhouden voor een opleiding van opleiders

Congruent met één van de principes van realistisch opleiden, ligt het voor de hand om ook bij de opleiding van opleiders te kiezen voor opleidingsinhouden die direct aansluiten bij de actuele concerns van opleiders. Die verschillen weliswaar van persoon tot persoon, maar gezien de in paragraaf 4 geschetste ontwikkelingen in de opleiding van leraren, zijn in de concerns van opleiders enkele hoofdlijnen aan te geven. Die halen we onder andere uit de ervaringen met vanuit het IVLOS (universiteit Utrecht) uitgevoerde scholingstrajecten voor lerarenopleiders. Niet alleen uit de intakes voor dergelijke trajecten, maar ook tijdens de uitvoering ervan komen vooral de vier volgende professionaliseringsthema's naar voren als centrale concerns van opleiders.

1. Stage- of praktijkbegeleiding, met in toenemende mate aandacht voor "begeleiden op afstand", dat wil zeggen in een situatie dat de begeleider niet aanwezig is bij de lessen van de student. Een specifiek aspect van stagebegeleiding is het

bevorderen van reflectie. Opleiders worstelen veelal met de vraag hoe je dat precies doet. Er is, mede wegens het karakter van duale trajecten, waarbij studenten veel verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leren, ook veel belangstelling onder opleiders voor het vormgeven aan een lange lijn in het leren reflecteren tijdens de opleiding, waarbij de studenten na een fase waarin het accent ligt op het leren reflecteren, in een vervolgfase leren om elkaar te begeleiden middels intervisiestructuren. Daarmee worden ze gericht getraind in het, samen met collega's, verder leren tijdens het beroep. Er ligt hier dus een duidelijke relatie met het thema 'zelfstandig leren' (dat hieronder genoemd wordt als punt 4). Ook dient zich de vraag van gevorderde begeleiders aan hoe meer ingespeeld kan worden op specifieke kenmerken van studenten. Een voorbeeld daarvan is de vraag hoe om te gaan met verschillen tussen reflectieve en minder reflectieve studenten. Een ander voorbeeld is de vraag hoe je meer de diepte in kunt gaan bij de begeleiding als zich hardnekkige problemen voordoen die nauw verbonden lijken te zijn met de persoon van de student.

2. Het verzorgen van instituutsonderwijs in groepen dat aansluit bij en voortbouwt op praktijkervaringen van studenten. Hierbij gaat het om vragen als: hoe creëer je gemeenschappelijkheid in de veelheid aan praktijkervaringen binnen een studentengroep, hoe bevorder je reflectie op praktijkervaringen in (grote) groepen studenten, hoe verdiep je die ervaringen, hoe kun je er op zinvolle wijze theorie aan koppelen?

Kort samengevat verwijzen deze twee eerste thema's naar twee typen opleidings- of begeleidingsituaties: het eerste thema heeft betrekking op individuele begeleiding (of begeleiding in kleine groepjes), het tweede op de begeleiding van (grote) studentengroepen, met name in duale trajecten.

3. Het omgaan met assessments en de aanpak van competentiegericht opleiden. Nu dualisering van de opleiding gewoner wordt en er bovendien ingespeeld moet worden op zij-instromers, is dit een gebied waarin opleiders zoekend zijn. In het verlengde hiervan spelen vragen rond het flexibiliseren van de opleiding en het omgaan met portfolio's.

4. Het bevorderen van zelfstandig leren in de opleiding zelf (dus bij studenten) en het voorbereiden van studenten op het bevorderen van zelfstandig leren bij hun leerlingen. Het bevorderen van zelfstandig leren door studenten is een voor de hand liggend thema in duale opleidingen, waar de verantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling als vanzelf meer bij de student komt te liggen. Ook onder invloed van de toenemende aandacht voor zelfstandig leren in alle sectoren van het onderwijs en het inzicht 'teachers teach as they are taught', is dit een thema dat veel lerarenopleiders bezighoudt. Het congruentieprincipe (Korthagen, 1998a) houdt in dat de didactische aanpak in de opleiding congruent is met de didactische aanpak die zij bij studenten willen bevorderen. Dat leidt tot vragen bij opleiders ten aanzien van de concrete aanpak van zelfstandig leren bij studenten in de lerarenopleiding. Het onder 1 genoemde aspect van het door studenten verwerven van bekwaamheden om elkaar te begeleiden ten aanzien van praktijkervaringen is daar een voorbeeld van: hoe geef je als opleider daaraan vorm? Een doordenking van die vraag leidt overigens al spoedig tot een nieuwe opleidingsdidactische doordenking van de opleiding als geheel.

Het gaat hier niet alleen om vier thema's die centraal staan in de concerns van lerarenopleiders in Nederland en die dus dringend vragen om een ondersteunend aanbod, maar het gaat hier ook om thema's die op basis van recente ontwikkelingen in de opleidingsdidactiek beschouwd kunnen worden als de kern van het opleiderschap. De keuze voor de genoemde vier thema's heeft behalve het voordeel van overzichtelijkheid een aantal voordelen in vergelijking met een aanpak waarbij bijvoorbeeld een veel groter aantal trajecten wordt ontwikkeld die tezamen dekkend zijn voor alle bekwaamheden waarover opleiders dienen te beschikken. We hebben in 5.1 al aangegeven dat voor zo'n uitgebreide aanpak van de professionalisering van lerarenopleiders wellicht weinig draagvlak zal worden verworven. Dat draagvlak zal bij zo'n beperktere insteek waarschijnlijk gemakkelijker ontstaan. Een belangrijk ander argument voor de hier voorgestelde keuze voor een beperkt aantal inhouden is echter ook dat aangesloten wordt bij een nieuwe situatie in de lerarenopleidingen. Het accent komt te liggen op die bekwaamheden van opleiders die van belang zijn om adequaat te kunnen opereren in nieuwe, meer gedualiseerde vormen van opleiden. Die keuze is er dus één van inspelen op nieuwe

uitdagingen, terwijl een keuze voor een meer omvattend scholingsplan veel meer het karakter heeft van deficiëntie-denken: de connotatie is in dat geval te veel dat opleiders niet voldoende in huis hebben om hun werk goed te kunnen doen en zo'n boodschap roept altijd weerstand op.

Overigens moet opgemerkt worden dat met de vier genoemde thema's verreweg het grootste deel van de didactische bekwaamheden van opleiders gedekt zijn. Dat blijkt uit een nagenoeg afgerond promotieonderzoek van Koster (onder lerarenopleiders!) naar de taken en bekwaamheden van lerarenopleiders. Uit zijn onderzoek komen vier noodzakelijke bekwaamheidsgebieden naar voren: (1) vakinhoudelijke, (2) communicatieve, gespreks- en reflectieve bekwaamheden, (3) organisatorische en (4) didactische bekwaamheden. Elke categorie bestaat uit een aantal noodzakelijke bekwaamheden. De vier genoemde scholingsthema's dekken vrijwel alle didactische bekwaamheden die in het overzicht van Koster vallen onder het vierde bekwaamheidsgebied, terwijl ook een flink deel van de communicatieve, gespreks- en reflectieve bekwaamheden bestreken wordt.

Met de in de hier gemaakte keuze om in te zetten op de vier bovengenoemde professionaliseringsthema's wordt derhalve een degelijk fundament gelegd voor professioneel opleiderschap, een fundament dat in die zin afwijkt van een aanpak waarbij aan alle bekwaamheden van opleiders gewerkt wordt, dat de vakinhoudelijke en organisatorische bekwaamheden in eerste instantie geen nadruk krijgen. Overigens wordt dit opgevat als een tijdelijke keuze. Als we erin slagen alle Nederlandse lerarenopleiders de komende jaren een degelijke basis te verschaffen op de vier genoemde professionaliseringsthema's kan daarna een fase aanbreken waarin de dan nog ontbrekende bekwaamheden meer aandacht krijgen in een scholingsaanbod. Dat zou dan kunnen gebeuren op grond van een (tot nu toe nog nooit systematisch uitgevoerd) behoeftenonderzoek. Rekening houdend met het gegeven dat professionaliseringsbehoeften lokaal erg kunnen verschillen, zal er echter ook veel ruimte moeten komen voor 'maatwerk'. De professionalisering van lerarenopleiders kan zo toegroeien naar een vorm die parallel loopt aan maatwerktrajecten voor leraren en die daar 'voorbeeldig' voor is.

5.3 De didactische benadering in een opleiding voor opleiders

Zoals in de vorige paragraaf uiteengezet is, impliceert een realistische benadering van de opleiding van opleiders dat aangesloten wordt bij de actuele concerns van opleiders en dat hoogwaardige professionalisering van opleiders gestuurd wordt door hun actuele praktijkproblemen. Een consequent doorgevoerde realistische benadering van de opleiding van opleiders zal evenwel ook de andere kenmerken van realistisch opleiden hebben die genoemd werden in 4.2. Zo moeten de concerns en problemen van opleiders in scholingstrajecten niet op een abstract theoretisch niveau benaderd worden, maar professionalisering van opleiders moet in context plaatsvinden: de reële eigen situatie van de opleiders moet het uitgangspunt zijn voor een leerproces ten aanzien van het handelen in die context. Een realistische benadering van de opleiding van opleiders impliceert ook dat veel nadruk ligt op (het bevorderen van) reflectie bij de opleiders op hun eigen praktijk en op interactief leren. Bij het laatste kan bijvoorbeeld gedacht worden aan vormen van intervisie. De theorie die in een opleiding voor opleiders aan de orde komt, moet praktijkgericht zijn en concrete handelingsaanwijzingen bevatten voor

het dagelijks werk van de betrokken opleiders. Die moeten ook geholpen worden bij hun zelfverstaan: het gaat dan om reflectie op hun eigen beroepsidentiteit als opleider en de daaruit voortvloeiende handelingskeuzes. Ten slotte zal een realistische benadering van de opleiding van opleiders gekenmerkt worden door integratie: concepten en principes uit verschillende wetenschappelijke disciplines, zoals de onderwijskunde, leerpsychologie, sociale psychologie en pedagogiek zullen op een samenhangende wijze het fundament moeten leveren voor de ontwikkeling van een professionele kennis- en handelingsbasis voor opleiders.

Aangezien in de lerarenopleidingen steeds meer gebruik gemaakt wordt van communicatie- en informatietechnologie, zal dit dus ook in opleidingstrajecten voor opleiders moeten gebeuren en wel op een voorbeeldmatige manier. Kortom, het congruentieprincipe dient ook toegepast te worden bij de vormgeving van professionaliseringstrajecten voor lerarenopleiders. Dit impliceert ook dat in opleidingen voor opleiders gebruik gemaakt kan worden van instrumenten als het persoonlijk opleidingsplan (POP) en portfolio's (zie ook 4.2 en 4.3).

5.4 Conclusies

De ontwikkeling van een structuur voor de opleiding van opleiders vraagt om draagvlak bij opleiders.

Daartoe dient zoveel mogelijk aangesloten te worden bij de actuele concerns van lerarenopleiders. Daarin zijn momenteel vier hoofdthema's te onderscheiden: (1) stage- of praktijkbegeleiding, (2) het verzorgen van instituutsonderwijs in groepen dat aansluit bij en voortbouwt op praktijkervaringen van studenten, (3) het omgaan met assessments en de aanpak van competentiegericht opleiden en (4) het bevorderen van zelfstandig leren.

De didactische vormgeving van professionaliseringstrajecten voor opleiders dient congruent te zijn met de opleidingsdidactische thema's die in deze trajecten aan de orde komen.

6 ► Een blauwdruk voor een modulair opgebouwde opleiding van opleiders

6.1 Professionaliseringstrajecten voor lerarenopleiders

Het congruentieprincipe impliceert ook dat voor de opleiding van opleiders gedacht moet worden vanuit een duaal perspectief waarin werken en leren als vervlochten wordt beschouwd. Dat betekent dat we de beoogde professionele ontwikkeling van opleiders op dezelfde wijze kunnen visualiseren als die van leraren (zie figuur 2 op pagina 29).

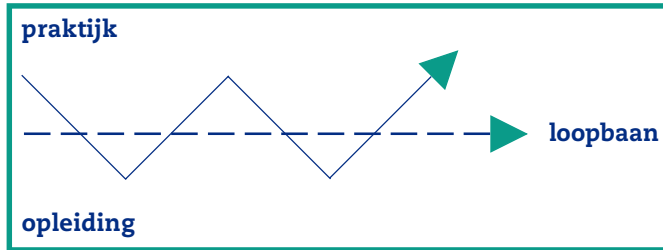
Voor de basisscholing van opleiders wordt hieronder, op grond van de analyse die in 5.2 gemaakt werd, een 'blauwdruk' geschetst van een structuur voor de opleiding van opleiders die is gebaseerd op de volgende modulaire opbouw (figuur 3 op pagina 30.)

In dit schema komen de vier professionaliserings-thema's uit 5.2 terug, met dien verstande dat zij uitgewerkt zijn in een structuur van modules die op

elkaar voortbouwen en successievelijk verdieping aanbrengen. Elk van de zes modules a t/m f beslaat 5 dagdelen contacttijd plus eenzelfde hoeveelheid tijd voor opdrachten en leeswerk (de totale studiebelasting per deeltraject is dus een volledige werkweek). Deelname aan module a is voorwaardelijk voor deelname aan module b, die op haar beurt voorwaardelijk is voor deelname aan een van de modules c, d, e of f. Deze laatste vier modules kunnen afzonderlijk van elkaar gevolgd worden. Hieronder wordt een korte omschrijving gegeven van elk van de zes modules.

a. Begeleidingsvaardigheden

Bij deze module gaat het om basisvaardigheden van individuele begeleiding, zoals het bevorderen van reflectie, concerngericht werken, empathisch reageren, concretiseren, confronteren en het steunen van de student bij het zelf vinden van nieuwe aanpakken en oplossingen.



Figuur 2: De relatie tussen werken en leren in de loopbaan van opleiders

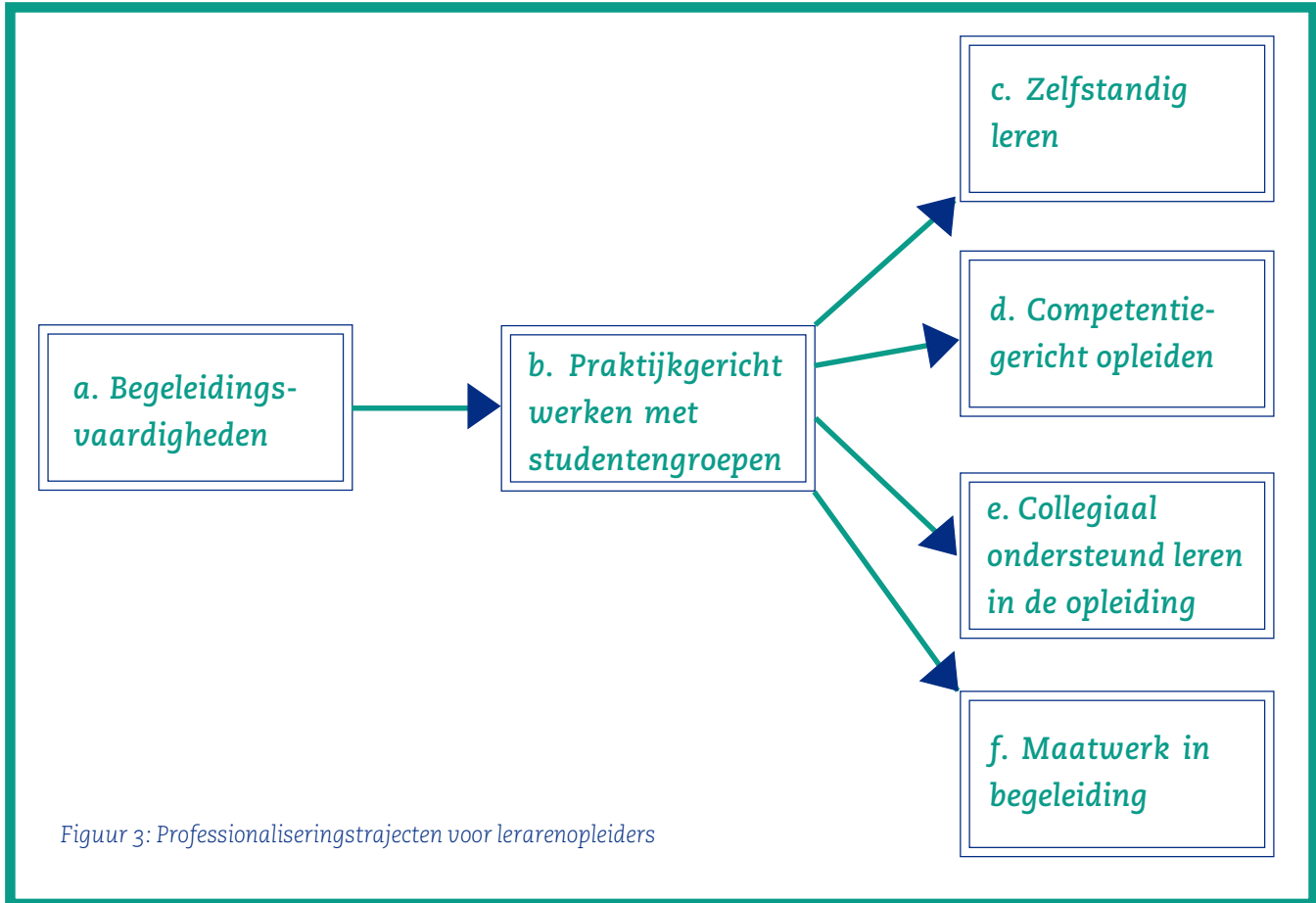
Thema's zijn ook observeren (van lessen) en feedback geven. De keuze tussen begeleiden-bij-aanwezigheid (in de les) en begeleiden-op-afstand komt aan de orde, alsmede de specifieke kenmerken van begeleiden-op-afstand. Een aandachtspunt is ook het spanningsveld tussen begeleiden en beoordelen. Module a reikt verder instrumenten aan ter ondersteuning van het begeleidingsproces, zoals logboeken en portfolio's.

b. Praktijkgericht werken met studentengroepen

In deze module gaat het om het ontwikkelen en uitvoeren van effectieve opleidingsarrangementen gericht op integratie van theorie en praktijk in studentengroepen in de opleiding. De nadruk ligt op de vraag hoe de praktijkrelevantie van opleidingsonderwijs geoptimaliseerd kan worden. Ook is er aandacht voor de concrete didactiek van het werken met studentengroepen in de opleiding, bijvoorbeeld ten aanzien van het rekening houden met concerns. In deze module maken de deelnemers tevens kennis met opleidingsinstrumenten ter bevordering van reflectie in groepen (bijvoorbeeld 'het muurtje'; zie Korthagen, 1998b).

c. Zelfstandig leren

In deze module is de centrale vraag hoe in de lerarenopleiding vorm kan worden gegeven aan zelfstandig leren door studenten. Vanuit het congruentieprincipe komt aan de orde hoe deze vormgeving benut kan worden om de studenten te leren hoe zij zelfstandig leren bij leerlingen kunnen bevorderen. Er ligt een duidelijk accent op het trainen van didactische vaardigheden.



Figuur 3: Professionaliseringstrajecten voor lerarenopleiders

d. Competentiegericht opleiden

In deze module krijgt het idee van competentiegericht opleiden handen en voeten, onder andere door middel van concrete voorbeelden van competentieprofielen en assessmentprocedures. Er is ook aandacht voor een kritische beschouwing van de ontwikkeling naar competentiegericht opleiden en voor de vraag hoe deze benadering gecombineerd kan worden met een meer procesgerichte visie op het leren in het beroep. De deelnemers maken kennis met varianten van instrumenten als het portfolio en het persoonlijk opleidingsplan.

e. Collegiaal ondersteund leren

Onder andere gebaseerd op het werk van Melief en Tigchelaar (2001) gaat het in deze module om de vraag hoe de verantwoordelijkheid voor het begeleiden van het leerproces geleidelijk overgedragen kan worden aan de studenten zelf. Hoe kunnen zij voorbereid worden op het in collegiale relaties leren van elkaar, tijdens de beroepsuitoefening? Er gaat in deze module veel aandacht uit naar het aan studenten leren geven van trainingen in intervisievaardigheden.

f. Maatwerk in begeleiding

Deze module richt zich op de gevorderde begeleider die in wil spelen op de specifieke behoeften van individuele studenten. Dit wordt steeds belangrijker, nu er allerlei opleidingstrajecten voor nieuwe doelgroepen gecreëerd worden. De module is erop gericht bij opleiders de bekwaamheden te ontwikkelen om daarbij ook in te spelen op het niveau van verandering (Korthagen, 2001) dat passend is. Opleiders leren tevens om veranderingsprocessen te begeleiden op diepere niveaus en om daarbij integratie te bewerkstelligen tussen voelen, denken, willen en doen. Specifieke aandachtspunten zijn omgaan met leerweerstand, beperkende gedachten en gevoelens en het helpen ontplooiën van kernkwaliteiten.

Kenmerkend voor elke module is de realistische benadering die in 5.3 geschetst is. Verder is er binnen elke module aandacht voor intervisie door de deelnemers onderling. Ook dat kan beargumenteerd worden vanuit het congruentieprincipe (intervisie is ook voor leraren een belangrijke vorm van professionalisering). ICT dient een geïntegreerd onderdeel van de modules te zijn en daarmee eveneens voorbeeldig voor een visie op het gebruik van ICT in de lerarenopleiding.

Het is wel essentieel dat de congruentie tussen hetgeen in de professionaliseringstrajecten gebeurt en het opleiderswerk in de lerarenopleidingen ook expliciet gemaakt wordt voor de deelnemers. Wood en Geddis (1999) noemen dit metacommunicatie over het voorbeeldgedrag. Zonder die metacommunicatie is het effect van het congruentieprincipe veel geringer.

Ten slotte is het van belang dat de modules niet slechts technisch-instrumenteel gericht zijn, maar dat ook gestimuleerd wordt dat opleiders een visie ontwikkelen op opleiden, dat zij de pedagogische, morele en politieke aspecten van opleiden doordenken en gesprekspartners worden in het discours over opleiden, in Nederland en internationaal.

6.2 Startbekwaamheidseisen voor opleiders

De modules a en b dienen beschouwd te worden als noodzakelijke bagage voor iedere lerarenopleider. Uitgangspunt is dat deze twee modules voor iedere opleider aansluiten bij de taakstelling, zodat voldaan wordt aan de gewenste vervlochtenheid van werken en leren die geschetst is in figuur 2. Bij de modules c t/m f gaat het meer om verdiepende modules (c en d) of gespecialiseerde onderwerpen (e en f) waarvoor het

van belang is dat de deelnemers ook actuele werkervaringen hebben die daarmee sporen of verwachten die binnenkort te hebben. Deze vier verdiepende of gespecialiseerde modules kunnen dus niet alle tot de verplichte bagage van elke lerarenopleider gerekend worden. Wel lijkt het van belang dat iedere lerarenopleider voor ten minste twee thema's kiest voor verdieping en/of specialisatie, zulks in afstemming met de eigen taakstelling binnen de lerarenopleiding. (Indien een opleider alle modules wenst te doen is de alfabetische volgorde overigens de aanbevolen volgorde.)

Dit betekent dus dat van de vier modules c t/m f er twee verplicht gesteld zouden moeten worden. Dat brengt het aantal verplichte modules in totaal op vier (met een totale studiebelasting van vier volledige werkweken). Als we dit vergelijken met de eisen die met betrekking tot het verwerven van een onderwijsbevoegdheid aan leraren worden gesteld, moet dit beschouwd worden als een absoluut minimum. Opleiders verwerven met vier modules een 'startbekwaamheid' als opleider; het ligt voor de hand te eisen dat zij tijdens hun loopbaan regelmatig vervolgvacatures ontplooiën met een scholingskarakter. Ook aan deze continue professionalisering dienen eisen gesteld te worden.

Daar komen we in paragraaf 7 op terug.

6.3 Discussie

De vraag kan gesteld worden of een modulaire opbouw zoals hierboven geschetst, wel vernieuwend genoeg is. Zouden er niet veel originelere aanpakken mogelijk zijn, bijvoorbeeld geheel door ICT ondersteunde vormen van 'electronic learning' of krachtige leeromgevingen in de vorm van virtuele werkconferenties waarin de deelnemers samen discussiëren over te produceren producten, enzovoorts. In principe zou dat mogelijk zijn, maar dergelijke meer geavanceerde aanpakken brengen op twee manieren het risico met zich mee dat ze weinig effectief zullen blijken.

Ten eerste is de afstand tussen zulke meer originele aanpakken en de huidige praktijk in de meeste lerarenopleidingen zo groot dat de kracht van het congruentieprincipe geheel verloren gaat. Dat congruentieprincipe (in combinatie met metacommunicatie) is nu juist de kracht van het geschetste systeem. Ten tweede blijkt uit allerlei ervaringen met pogingen om 'educational change' op gang te brengen dat die vaak simpelweg stuklopen op het feit dat de beoogde deelnemers er niet aan toe komen om gebruik te maken van de geavanceerde hulpmiddelen die hen aangereikt worden. Daarbij

gaat het niet alleen om weerstanden tegen die nieuwe hulpmiddelen of het onvermogen om er adequaat mee om te gaan, maar nog het meest om het feit dat de werkdruk maakt dat men er simpelweg niet toe komt. Het triviale voordeel van een traject waarbij men fysiek aanwezig moet zijn bij bijeenkomsten is dan ook dat deelnemers hun agenda in verband met die bijeenkomsten blokkeren. In dat licht gezien, is het ook belangrijk dat er enige fysieke afstand is tussen de plek waar het professionaliseringstraject plaatsvindt en de werkplek. Anders is de verleiding erg groot nog even iets met studenten te regelen, de e-mail te checken, enzovoorts.

Dit betekent niet dat de aanpak binnen de beoogde professionaliseringstrajecten traditioneel is. De stap naar een realistische didactiek is al een fundamentele, maar ook de andere genoemde elementen (voorbeeldmatig omgaan met ICT-gebruik, voorbeeldmatig gebruik maken van opleidingsinstrumenten, aandacht voor metacommunicatie en dergelijke) staan garant voor een vernieuwingsslag die toch voldoende aansluit bij de dagelijkse praktijk van opleiders om een doorwerking naar die praktijk te kunnen hebben.



7 ► Inbedding in een nationale structuur: naar een systeem voor certificering en accreditering

7.1 Certificering

Met het voldoen aan de in paragraaf 6 genoemde basiseisen is een lerarenopleider niet klaar voor de rest van zijn of haar loopbaan. Levenslang leren en continue professionalisering zijn niet alleen vereisten voor leraren, maar zeker ook voor opleiders. Vandaar dat we hieronder een vervolgtraject schetsen dat voortbouwt op de geschetste basisopleiding. Teneinde een degelijke professionele ondergrond voor het werk als opleider te verwerven, is de volgende stap na de basismodulen dat de opleider een zelf gekozen onderwerp op onderzoeksmatige wijze benadert en daar begeleiding bij krijgt. Het onderwerp dient direct relevant te zijn voor de eigen opleidingspraktijk en voldoende mogelijkheden te bieden voor theoretische verdieping. Bij voorkeur pakken opleiders zo'n praktijkgericht onderzoek(je) in

tweetallen aan (wegens het voordeel van interactief leren) en kiezen zelf een geschikte vorm van rapportage naar collega-opleiders. De studiebelasting zou circa 100 uur per opleider moeten bedragen. Daarna maakt de opleider een (digitaal) portfolio waarin de eigen bekwaamheden worden geëvalueerd en onderbouwd en waarin tevens lijnen worden uitgezet voor verdere professionalisering. Op basis van dit portfolio vindt een peer assessment plaats (dus door collega-opleiders), zoals dat momenteel in experimentele vorm gebeurt binnen het VELON-project Beroepskwaliteit Lerarenopleiders. De studiebelasting voor het maken van het portfolio en het peer assessment bedragen naar schatting 40 uur. De combinatie van het totale opleidingstraject (basismodulen van tezamen minimaal 160 uur), het praktijkgerichte onderzoek (100 uur) en de zelf-

beoordeling middels het portfolio plus peer assessment (40 uur) leidt tot registratie in het VELON-register.

De eis van 300 uur studiebelasting als voorwaarde voor registratie sluit aan bij de eisen die de overheid heeft gesteld met betrekking tot de zogenaamde HBO-cursus, welke vereist is voor het verwerven van een onderwijsbevoegdheid voor het HBO.

Voor de procedure van assessment en registratie van lerarenopleiders kan geheel worden aangesloten bij de procedure die de VELON thans heeft ontwikkeld en waarvoor de lijnen zijn uitgezet in de nota Lerarenopleiders staan voor Kwaliteit. Het ligt dan ook voor de hand dat de VELON als 'registerautoriteit' tevens een centrale positie heeft bij het bewaken van de kwaliteit van de hierboven geschetste trajecten voor de verdere professionalisering van opleiders. Daarmee heeft de beroepsgroep namelijk ownership over de eisen, hetgeen voordelen heeft boven een situatie waarin de overheid hier verantwoordelijkheid voor draagt. De VELON heeft ook reeds een degelijke aanpak ontwikkeld voor de beoordeling en registratie van opleiders, waarin een aparte stichting of orgaan de uitvoering van de procedures ter hand neemt en waarin ook plaats is

ingeruimd voor een onder de VELON ressorterende Raad van Advies, waarin toonaangevende personen uit de wereld van lerarenopleidingen, onderwijs-onderzoek en beroepskwaliteit leraren zitting hebben. Bovendien is voorzien in de oprichting van een Commissie van Beroep. Daarmee heeft de VELON laten zien dat zij een serieus orgaan is dat de verantwoordelijkheid voor de beroepskwaliteit van lerarenopleiders kan dragen. Van belang daarbij is ook dat de VELON veel energie heeft gestoken in het verkrijgen van draagvlak voor de ontwikkelde vormen van beoordeling en registratie en dat die vormen mede op basis van reacties uit de beroepsgroep tot stand zijn gekomen.

Wel is het voor de maatschappelijke erkenning van het register van opleiders van belang dat aan de registratie een officieel, door de overheid gesanctioneerd diploma (bevoegdheid als lerarenopleider) wordt gekoppeld. De overheid zal om die reden, via de inspectie, regelmatig een metaboordeling kunnen uitvoeren van de wijze waarop de VELON zorg draagt voor registratie en kwaliteitsbewaking van professionaliseringstrajecten. Overigens is in paragraaf 4.4 benadrukt dat alles ook vraagt om faciliterende maatregelen van overheidswege en om systematisch beleid binnen instellingen voor de

opleiding van leraren. Dat laatste kan gestimuleerd worden wanneer visitatiecommissies het professionaliseringsbeleid tegen het licht houden van aanbevelingen zoals in deze brochure gedaan zijn.

7.2 Continue professionalisering tijdens het beroep

In de nota Lerarenopleiders staan voor Kwaliteit wordt terecht benadrukt dat lerarenopleiders hun professionalisering ook tijdens de verdere beroepsuitoefening dienen voort te zetten. Er wordt in die nota ook een aanzet gegeven tot een systeem waarbij voortgaande professionalisering gekoppeld wordt aan periodieke herregistratie. Daarbij wordt benadrukt dat “voor het onderhouden van de professionaliteit het volgen van cursussen of deelname aan conferenties een te smalle, en ook vaak niet erg effectieve, basis is.” In de VELON-nota wordt voor het onderhouden van de professionaliteit een mix voorgesteld van (1) deelname aan cursussen/trainingen/opleidingen, (2) activiteiten die zich richten op systematische ontwikkeling en uitbreiding van het eigen beroepsmatig handelen (plannen, proberen, reflecteren en bijstellen), en (3) het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de

beroepskwaliteit van (anderen uit) de beroepsgroep. In de VELON-nota wordt terecht voorgesteld deze activiteiten uit te werken in een puntenstelsel. Het vergaren van een minimum hoeveelheid punten (op elk van deze drie terreinen) zou dan een noodzakelijke eis zijn om in aanmerking te komen voor herregistratie. Daarmee ontstaat een kwaliteitssysteem dat vergelijkbaar is met dat voor bijvoorbeeld psychotherapeuten. Deze lijn sluit aan bij de gedachte dat bij de huidige snelle ontwikkelingen in het onderwijs en in onderzoek de bekwaamheden van professionals voortdurend op peil gehouden moeten worden.

7.3 Accreditering

Niet alle professionaliseringstrajecten zullen even relevant zijn voor opleiders en niet alle op professionalisering gerichte activiteiten zullen voldoende kwaliteit hebben. Dat wijst in de richting van de noodzaak een kwaliteitssysteem te ontwikkelen voor professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders. Die kwaliteitszorg kan in handen gelegd worden van de bovengenoemde Raad van Advies van de VELON. Deze raad zou niet alleen punten moeten toekennen aan professionaliseringsactiviteiten, maar ook algemene richtlijnen moeten

opstellen voor die puntentoekenning, zodat opleiders niet alleen achteraf te horen krijgen wat hun professionaliseringsactiviteiten waard waren, maar ook bij het plannen daarvan rekening kunnen houden met zulke richtlijnen.

Een belangrijke taak van de Raad van Advies zal ook zijn het vaststellen van het niveau van cursussen die op de vrije markt worden aangeboden, zulks in het licht van hun bijdrage aan de kwaliteitsontwikkeling van het beroep van lerarenopleider. Immers, niet elke cursus zal automatisch voldoende kwaliteit hebben, zelfs niet als die pretendeert te voldoen aan de in paragraaf 6.1 gegeven omschrijving van de basismodulen.

8 ► Invoeringsstrategie en stappenplan

Mede dankzij de inspanningen van de VELON is in ons land een situatie ontstaan waarin implementatie van de bovengeschetste aanpak voor de professionalisering en registratie van lerarenopleiders geen grote stap meer is. Wel moet bewaakt worden dat de beroepsgroep van lerarenopleiders het gevoel behoudt eigenaar te zijn van de plannen tot systematisering van de eigen professionalisering. De VELON zou een centrale rol moeten (blijven) spelen bij de invoering en eventuele bijstelling van de blauwdruk die in de voorgaande paragrafen gegeven is. Het volgende stappenplan lijkt daarvoor opportuun.

- A. Studiedag over deze brochure, te organiseren door EPS en VELON samen, waarbij opleiders kunnen reageren op de plannen en met voorstellen tot verbetering kunnen komen. PR-activiteiten gericht op het breder bekend maken van de plannen (bijvoorbeeld via het VELON-Tijdschrift).
- B. Rapportage over deze studiedag; planningsbijeenkomsten met potentiële aanbieders van trajecten en van begeleiding bij het praktijkgerichte onderzoek.

- C. Accreditering van professionaliseringstrajecten en eventuele andere relevante activiteiten; informatievoorziening aan opleiders over het beschikbare aanbod.
- D. Start van de eerste modules.

Vanaf dit moment zullen de verdere ontwikkelingen in het kader van de professionalisering van opleiders en de ontwikkelingen in het kader van het VELON-project Beroepskwaliteit Lerarenopleiders geheel geïntegreerd moeten worden.

Intussen zullen directies en besturen van lerarenopleidingen serieus werk moeten maken van hun professionaliseringsbeleid, teneinde de noodzakelijke randvoorwaarden te creëren voor succesvolle professionalisering van hun medewerkers. Daarbij moet ook nagedacht worden over de vraag welke prikkels (bijvoorbeeld in de vorm van promotiemogelijkheden, hogere salariëring) gekoppeld worden aan professionaliseringsactiviteiten die opleiders ondernemen en aan de VELON-certificering. Ook moeten op opleidingsniveau koppelingen gemaakt worden tussen te initiëren innovaties en de opleiding

van opleiders: pas dan wordt de winst van professionalisering uitgetild boven het niveau van de individuele opleider en vindt een doorwerking plaats naar het gehele opleidingsinstituut.

Vanaf 2004 zouden visitatiecommissies die de kwaliteit van lerarenopleidingen beoordelen, de professionalisering van opleidingsdocenten als belangrijk aandachtspunt moeten meenemen in het beoordelingsproces. Met name kunnen daarbij het door de instellingen gevoerde professionaliseringsbeleid en het percentage geregistreerde opleiders belangrijke kwaliteitsindicatoren zijn. Van een expliciete keuze voor dergelijke criteria bij visitaties gaat uiteraard ook een stimulans uit in de richting van opleidingsdirecteuren en -besturen.

Als onderdeel van de beoogde cultuuromslag met betrekking tot het professionaliseringsbeleid zal regelmatig (bijvoorbeeld eens per vijf jaar) een behoeftenonderzoek onder de Nederlandse lerarenopleiders uitgevoerd moeten worden, zodat het aanbod aan trajecten daaraan aangepast kan worden. Zo'n behoeftenonderzoek kan bijvoorbeeld door de VELON aangestuurd worden. Tevens is het van belang effectonderzoek op gang te brengen: wat is de opbrengst van de ontwikkelde professionaliseringstrajecten?

Zulk effectonderzoek dient verder te gaan dan 'tevredenheidsmetingen' bij de betrokkenen, maar zal zich ook moeten richten op de resultaten op het niveau van inzichten en het daadwerkelijke professionele gedrag. Ook zou onderzocht kunnen worden wat de uiteindelijke effecten op studenten zijn. Met het nemen van de in deze paragraaf beschreven stappen kan er in de Nederlandse lerarenopleidingen een belangrijke kwaliteitsslag gemaakt worden, een kwaliteitsslag die uiteindelijk positieve effecten kan hebben op het hele onderwijs in ons land.

De auteur bedankt Steven ten Brinke, Niels Brouwer, Hubert Coonen, Jelle Kaldewaij, Ko Melief en Jeannette den Ouden voor hun waardevolle opmerkingen bij een conceptversie van deze brochure. De uiteindelijke tekst van deze brochure komt geheel voor rekening van de auteur.

Referenties

Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.

Coonen, H.W.A.M. (1978). Een opleiding voor opleiders van onderwijsgeevenden: Een hiaat in het streven naar professionalisering van de leraar. *Pedagogische Studiën* 55, 126-150.

Ducharme, E.R. (1993). *The lives of teachers educators*. New York: Teachers College Press.

Ginjaar-Maas, N. e.a. (1997). Kwaliteit op 254 percelen. *Eindrapport van de visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-Raad.

Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S., Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers, reflections on teacher education* (pp. 35-55). London/Washington: Falmer Press.

Jansma, F. Wubbels, T. (1992). Views on professionalism: an exploration of theory and practice to find elements that constitute professional teaching. In: J.T. Voorbach (ed.), *Teacher education 8: Research and developments on teacher education in the Netherlands* (pp. 159-168). De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Klaassen, C.A. (1994). Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht. *Pedagogisch Tijdschrift* 19(5/6), 439-456.

Korthagen, F.A.J. (1998a). *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A. Kohnstamm*. Amsterdam: Vossiuspers/AUP.

Korthagen, F. (1998b). Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent. In: L. Fonderie & J. Hendriksen (red.), *Begeleiden van docenten, reflectie als basis voor de professionele ontwikkeling in het onderwijs* (pp. 43-56). Baarn: Nelissen.

Korthagen, F. (2000). Naar een kennisbasis voor professioneel opleiden. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 21(1), 6-13.

Korthagen, F.A.J. (2001). Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. *Oratie*. Utrecht: WCC.

Korthagen, F.A.J., Russell, T. (1995). Teachers who teach teachers: Some final considerations. In: T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 187-192). London/Washington: Falmer Press.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Koster, B., Korthagen, F.A.J. (1995). Professionaliteit van lerarenopleiders. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 16(3), 6-13.

Kremer-Hayon, L., Zuzovsky, R. (1995). Themes, processes and trends in the professional development of teacher educators.

In: T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers; Reflections on teacher education* (pp. 155-171). London/Washington: Falmer Press.

Lanier, J., Little, J. (1986). Research in teacher education. In: M.C. Witrock (ed.), *Handbook of research on teaching* 3 (pp. 527-569). New York: Macmillan.

Melief, K. Tigchelaar, A. (2001). Studenten begeleiden elkaar tijdens de stage: het opleidingstraject 'collegiaal ondersteund leren'. In: F. Korthagen, A. Tigchelaar & T. Wubbels (red.), *Leraren opleiden met het oog op de praktijk* (pp. 135-155). Leuven/Apeldoorn: Garant.

Taakgroep Branche-Opleidingsplan (1998). *Branche-Opleidingsplan korte termijn*. Nieuwegein.

Tharp, R.G., Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vreugdenhil, K. (1994). Leren leren. *Pabo-Net* 21, 15-17.

Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A., Moon, B. J. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. In: *Review of Educational Research* 86(2), 130-178.

Wilson, J.D. (1990). The selection and professional development of trainers for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education* 13 (1/2), 7-24.

Wood, E., Geddis, A.N. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work. In: *Teaching and Teacher Education*, 15, 107-119.

¹) Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de divisie 'Teaching and Teacher Education' van de toonaangevende American Educational Research Association (AERA) inmiddels één van de grootste divisies is van deze vereniging.

Eerder in deze reeks verschenen:

EPS-reeks 01 - oktober 2000 - "Advies Werkgroep Verkenning OPLEIDING LERAAR FUNDEREND ONDERWIJS"

EPS-reeks 02 - maart 2001 - "Het Zweedse model - Een nieuw systeem voor het opleiden van leraren"

EPS-reeks 03 - april 2001 - "Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap - Voortgangsrapportage 2000"

EPS-reeks 04 - april 2001 - "Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school"

EPS-reeks 05 - oktober 2001 - "Beoordelen van competenties van docenten"

EPS-reeks 06 - november 2001 - "Vakmensen als leraar in het vmbo"

EPS-reeks 07 - december 2001 - "Leren voetballen met het linkerbeen - Kun je coaches leren coachen?"

EPS-reeks 08 - januari 2002 - "Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'"

EPS-reeks 09 - maart 2002 - "Innovatief ICT-gebruik in de lerarenopleiding: twee voorbeelden"

EPS-reeks 10 - maart 2002 - "EPS-Voortgangsrapportage 2001"

EPS-reeks 11 - maart 2002 - "De didactiek van praktijkrelevant opleiden"

EPS-reeks 12 - april 2002 - "Op zoek naar docentcompetenties in de multiculturele klas"

Colofon

publicatie: Programmamanagement EPS (i.s.m. HBO-raad)

redactie: Marieke Halmos

eindredactie: Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

vormgeving en productiebegeleiding: Jack of all Trades · Marion E. Vegter

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: mei 2002