

# **Bouwstenen voor de professionalisering van lerarenopleiders**

**Niels Brouwer**

**José van Vonderen (red.)**

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/eps/publicaties](http://www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties)

# Voorwoord

**A**n lerarenopleiders worden zwaardere eisen gesteld dan ooit, zo lijkt het soms wel. Niet alleen stelt een sinds jaren verzwakte instroom de infrastructuur van de lerarenopleidingen en de belastbaarheid van de opleiders op de proef. Ook vraagt de bestrijding van het lerarentekort om inhoudelijke vernieuwingen, met name de ontwikkeling van nieuwe opleidingstrajecten. Voor het welslagen, maar met name voor het institutionaliseren van deze vernieuwingen is professionalisering van het onderwijzend personeel een vereiste. Het EPS-project 'Assessment en portfolio voor opleiders' had als doel die professionalisering te bevorderen door invoering van twee instrumenten voor modern personeelsbeleid: 'assessment' en portfolio. Gaandeweg bleek echter dat de voorwaarden voor implementatie van deze instrumenten in de instellingen veelal ontbraken. Het project had te maken met een schrale voedingsbodem. Dit blijkt ook uit een dit jaar te verschijnen stand-van-zaken-onderzoek uitgevoerd in opdracht van het EPS-project 'Assessment en portfolio voor opleiders'. Het is niet toevallig dat discussies over professiona-

lisering vaak ook gaan over personeelsbeleid en kwaliteitszorg. Assessment en portfolio voor opleiders kunnen alleen slagen in het kader van een personeelsbeleid waarin niet alleen beheer, maar ook bestuur aan de orde is, waar niet alleen op de winkel wordt gepast, maar ook kwaliteitsbeleid wordt gevoerd.

**O**m samen met de professionalisering ook het daarvoor noodzakelijke personeelsbeleid op de agenda te zetten, organiseerden Educatief Partnerschap (EPS) en de Vereniging van Lerarenopleiders Nederland (VELON) in het najaar van 2002 een werkconferentie. De inhoudelijke voorbereiding en de uitkomsten van die conferentie hebben hun neerslag gevonden in deze aflevering van de EPS-reeks. De ambitieuze doelstelling van de werkconferentie was concrete professionaliseringsplannen maken én tot afspraken komen over de uitvoering van die plannen. Deze doelstelling is - mede door een overladen programma - niet bereikt, maar hopelijk wel dichterbij gebracht. Onder de deelnemers bleek grote overeenstemming te bestaan over de noodzaak van

professionalisering. Ook hebben vertegenwoordigers van verschillende instellingen kennis genomen van initiatieven en activiteiten elders waar zij hun voordeel mee kunnen doen. In aansluiting hierop worden dan ook in het slothoofdstuk van deze brochure perspectieven voor de toekomst geschetst.

*Dr. C.N. Brouwer*

Projectleiding Flankerend Onderzoek EPS

# Inhoudsopgave

<b>1.</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Wat willen lerarenopleiders zelf?</b> .....	<b>7</b>
2.1	Lerarenopleiders aan het woord .....	7
2.2	Professioneel gedrag van lerarenopleiders .....	31
2.3	Peiling van leerbehoeften, een voorbeeld .....	34
2.4	Vergelijking .....	37
<b>3.</b>	<b>Bouwstenen voor professionalisering</b> .....	<b>39</b>
3.1	Competentiemanagement en professionaliseringsbeleid .....	40
3.2	Scherper eigen taken en bekwaamheden in kaart brengen .....	56
3.3	(Zelf)beoordeling en registratie .....	61
<b>4.</b>	<b>Perspectieven</b> .....	<b>77</b>
4.1	Competentiemanagement als uitgangspunt .....	77
4.2	Vorm en inhoud van professionaliseringstrajecten .....	78
4.3	Tegenwerkende krachten .....	80
4.4	Naar lerarenopleidingen als lerende organisaties .....	83
4.5	Beroepsstandaard en registratie .....	84
	Literatuur .....	86
	Bijlagen	
1.	Beperkt portfolio opleiders .....	88
2.	Een beroepsprofiel voor lerarenopleiders .....	90
	Colofon .....	96

# I ► Inleiding

**W**anneer het gaat om het opleiden van leraren, wordt in Nederland met een zekere regelmaat de volgende logische reeks constatering gedaan:

- a. de kwaliteit van het onderwijs hangt mede af van de opleiding die de leraar heeft gevolgd;
- b. de kwaliteit van de lerarenopleiding hangt mede af van de professionaliteit van de opleiders;
- c. wil men de kwaliteit van het onderwijs behouden en vergroten, dan is professionalisering van lerarenopleiders een noodzaak;
- d. er wordt structureel te weinig werk gemaakt van de professionalisering van lerarenopleiders.

**A**l bijna een kwart eeuw geleden wees Coonen (1978) op deze problematiek. Nadien zijn er van verschillende kanten initiatieven geweest om aan de professionalisering van lerarenopleiders gestalte te geven. Zo heeft het IVLOS succesvolle trainingen in begeleidingsvaardigheden ontwikkeld. De visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen (1995-1997) heeft gepleit voor het effectueren van professionaliseringsbeleid (Ginjaar-Maas e.a., 1997).

In opdracht van het toenmalige Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL) heeft een taakgroep een brancheopleidingsplan gemaakt (Engberts e.a., 1998). De beroepsvereniging van lerarenopleiders VELON werkt aan de invoering van een register van lerarenopleiders (1999). Nog onlangs brak Korthagen (2002) een lans voor de concretisering van professionalisering voor en door lerarenopleiders.

De relevantie van zulke professionalisering is onmiskenbaar. De behoefte eraan is ook aanwezig. Toch zijn er aanwijzingen dat de professionalisering van lerarenopleiders nog geen vanzelfsprekend gegeven vormt, noch in het dagelijks handelen van lerarenopleiders, noch in het personeelsbeleid van de instellingen waar zij in dienst zijn. Wens en werkelijkheid lijken nog sterk uiteen te lopen. Het interessante aan deze situatie is wel dat er inmiddels allerlei bouwstenen voor een professionaliseringsbeleid beschikbaar zijn.

**I**n deze brochure willen we de balans opmaken van de huidige stand van zaken rond professionalisering van lerarenopleiders, nagaan welke bouwstenen

er voor een concreet beleid terzake beschikbaar zijn en hoe deze benut kunnen worden. We gaan hierbij als volgt te werk.

Om te beginnen brengen we in hoofdstuk 2 in beeld waaruit de professionaliseringsbehoeften van lerarenopleiders bestaan. Over deze vraag zijn weinig onderzoeksgegevens beschikbaar. Daarom heeft José van Vonderen ten behoeve van deze brochure zes interviews met opleiders gehouden. Verder vatten we de belangrijkste resultaten samen van een inventariserend onderzoek uitgevoerd door Ruud Brockhoff (2001). Ook worden de resultaten weergegeven van een peiling naar professionaliseringsbehoeften die Niels Brouwer in juni 1998 uitvoerde onder de landelijke projectleiders van het toenmalige LIO-project.

Vervolgens reiken we in hoofdstuk 3 een aantal bouwstenen voor professionaliseringsbeleid aan:

- ▶ ervaringen van de Fontys-lerarenopleiding in Tilburg met de inzet van het portfolio ten behoeve van (her)plaatsing van lerarenopleiders en de stappen die deze opleiding heeft ondernomen voor de invoering van competentie management (door Thijs Langermans);
- ▶ de ontwikkeling van een taak- en bekwaamheids profiel en een zelfanalyse-traject voor lerarenopleiders (door Bob Koster);

- ▶ de ervaringen van de VELON met registratie van lerarenopleiders (door Jurriën Dengerink).

Op 11 november 2002 hebben VELON en EPS gezamenlijk een werkconferentie georganiseerd voor lerarenopleiders en directieleden van lerarenopleidingen. Vooraf hebben de deelnemers kennis kunnen nemen van de hoofdstukken 1 t/m 3 van deze brochure. Tevens hebben ze ter voorbereiding de brochure *De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland* ontvangen, geschreven door Fred Kort-hagen (EPS-reeks nr. 13, mei 2002). Tijdens de werkconferentie hebben de deelnemers gebrainstormd over de ideeën rond professionalisering, zoals verwoord in de voornoemde teksten.

Op deze werkconferentie blikken we in het slot-hoofdstuk van deze brochure terug. We doen dat in samenspraak met Hubert Coonen, de programma-manager van EPS, en gaan na hoe de beschikbare bouwstenen benut kunnen worden ter realisering en institutionalisering van een professionaliseringsbeleid voor lerarenopleiders in Nederland.

## 2 ► Wat willen lerarenopleiders zelf?

Over de professionalisering van lerarenopleiders wordt periodiek geschreven en gesproken. Vooral nog is echter opvallend weinig bekend over de wensen die lerarenopleiders zelf hebben met betrekking tot hun professionalisering. Dit hoofdstuk werpt hier enig licht op. Om te beginnen laat José van Vonderen zes lerarenopleiders aan het woord over de wijze waarop zij hun professionaliteit ontwikkelen en over hun wensen op dit vlak (paragraaf 2.1). Verder geven we de belangrijkste resultaten weer van een inventariserend onderzoek naar het professioneel gedrag van lerarenopleiders, uitgevoerd door Ruud Brockhoff (paragraaf 2.2). Ten slotte geven we (in paragraaf 2.3) de resultaten weer van een schriftelijke peiling onder de 22 projectleiders van het toenmalige LIO-project van de tweedegraads lerarenopleidingen naar aanleiding van een studiedag in juni 1998. Om zicht te krijgen op de professionaliseringsbehoeften in de door hen vertegenwoordigde instellingen, is de opleiders gevraagd wat naar hun oordeel de belangrijkste professionaliseringsthema's zijn. Zij deden dit door een prioritering aan te geven in de lijst

thema's opgesteld door de Taakgroep Branche-Opleidingsplan (Engberts e.a., 1998).

### 2.1 Lerarenopleiders aan het woord

Als het om professionalisering gaat, is de stem van de lerarenopleiders zelf nog nauwelijks gehoord. Wat zijn hun ontwikkelingsbehoeften en hoe willen ze zich professionaliseren? In dit hoofdstuk komen zes lerarenopleiders aan het woord. Bij de selectie is zoveel mogelijk naar spreiding gezocht met betrekking tot leeftijd, vakgebied, type lerarenopleiding (tweedegraads, universitair en opleidingsschool) en regio.

Uiteraard zijn de uitkomsten van de gesprekken die met deze opleiders zijn gevoerd, niet generaliseerbaar. Wel geven de interviews een indruk van de professionaliseringsbehoefte, de vorm die professionaliseringsactiviteiten kunnen aannemen, en de motieven om zich te blijven ontwikkelen. Uit de interviews blijkt dat allerlei vormen van professionalisering in de praktijk worden gebracht en dat deze volgens de opleiders een duidelijk positief effect hebben. Opvallend is dat het geen van de onder-

vraagden gaat om een hogere stap op de carrière-ladder of een hoger salaris. Het wordt vanzelfsprekend gevonden dat je als opleider blijft leren, gezien de eisen die het beroep stelt en alle veranderingen die bij lerarenopleidingen gaande zijn. Professionalisering wordt dus in de eerste plaats noodzakelijk gevonden om het werk goed te kunnen (blijven) doen. Daarnaast zien de geïnterviewden professionalisering als een middel om het werkterrein te verleggen en nieuwe taken aan te pakken, om zo afwisseling en plezier in het werk te behouden en geïnspireerd te blijven.

**D**e gesprekken zijn gevoerd aan de hand van drie categorieën vragen.

1. Inhoud van de professionalisering: welke professionaliseringsactiviteiten heeft men ondernomen en op welke terreinen liggen die activiteiten?
2. Vorm van de professionalisering: op welke manieren professionaliseert men zich en hoe waardeert men die professionaliseringsvormen?
3. Professionaliseringsbeleid: in hoeverre is sprake van een professionaliseringsbeleid bij de instelling waar men werkt en wat voor professionaliseringsbeleid zou men zich wensen?

### ‘JE MOET ALS OPLEIDER STEEDS MEER GENERALIST ZIJN’

**Manon Kuijpers** (32) is afgestudeerd aan de tweedegraads lerarenopleiding Engels en Frans van het Instituut voor Leraar en School (ILS) in Nijmegen. Daarna heeft ze de eerstegraads bevoegdheid Engels gehaald aan de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht. Als docent Engels en Frans heeft ze ervaring in alle sectoren van het voortgezet onderwijs. Sinds 2000 is Manon Kuijpers lerarenopleider bij het ILS, aanvankelijk met een tijdelijk contract, sinds augustus 2002 in vaste dienst. De overstap van het voortgezet onderwijs naar de lerarenopleiding was vrij natuurlijk, zegt ze. ‘De school waar ik werkte, heeft een lange traditie van docentbegeleiding, niet alleen van beginnende, ook van ervaren leraren. Dat werd urgent met de onderwijsvernieuwingen als de tweede fase en het vmbo. Ik ben zelf zeer goed begeleid en later ben ik als ervaren leraar collega’s gaan begeleiden. Zo heb ik belangstelling gekregen voor het opleiden van leraren. Ik heb op mijn school ook meegedacht over de vormgeving van de tweede fase. Van die ervaringen profiteer ik nu heel veel als lerarenopleider. Studenten vinden het ook heel belangrijk dat je uit de praktijk komt. Ze willen iemand die weleens voor



een brugklas of een vmbo3-groep heeft gestaan. De hoofdmoot van mijn functie is vakdidactiek Engels en stagebegeleiding. Een groot verschil met het voortgezet onderwijs is dat ik nu veel intensiever contact heb met mijn studenten dan vroeger met mijn leerlingen, bijvoorbeeld als stagebegeleider. Stages kunnen heel confronterend zijn. De groepsprocessen in de klas zijn vaak heel grillig en ongrijpbaar. De ene keer gaat het geweldig, de andere keer is het huilen met de pet op. Studenten staan qua leeftijd nog heel dichtbij de leerlingen, ze willen iets opbouwen met de klas en als het dan niet goed loopt, zijn ze ontzettend teleurgesteld. Het raakt ze persoonlijk. De kunst is om daarover op zo'n manier met studenten te praten dat het een professioneel gesprek blijft en de student er in zijn functioneren verder mee kan.'

### **Professionaliseringsbehoefte**

'Voor die individuele begeleidingsgesprekken voel ik me wel voldoende geëquipeerd. Wat niet wil zeggen dat mijn professionaliseringsbehoefte niet groot is. ILS heeft gekozen voor een opleidingsmodel met instituutsdagen. Dat zijn terugkomdagen, eenmaal per week tijdens de stage, waarop allerlei onderdelen die vroeger in aparte modules waren ondergebracht,

aan de orde kunnen komen. We noemen dat het CTM-model, dat staat voor Collegiaal ondersteund leren, Thema en Mentoring. De studenten leren van elkaars ervaringen en verhalen. Daaruit wordt een thema gehaald waaraan meestal een stukje theorie wordt gekoppeld. De dag wordt afgesloten met individuele begeleiding.

Wij als opleiders zijn de hele dag met zo'n groep bezig en opereren dan als team, vaak met z'n tweeën, soms met meer, bijvoorbeeld een vakdidacticus, een onderwijstkundige en een schoolpracticumdocent. Dat betekent dat je generalist moet zijn. Ik kan steeds minder volstaan met mijn kennis van Engels en vakdidactiek; ik moet ook iets weten van leerpsychologie, onderwijskunde en aanverwante disciplines, waarmee je het oude modulensysteem veel minder te maken had. Ik heb de afgelopen twee jaar het nodige bijgeleerd, door het materiaal dat mijn collega's aan studenten uitdelen, vooraf te bestuderen en door me te verdiepen in de thema's die aan de orde komen. Ik heb op advies van collega's bepaalde literatuur gelezen, bijvoorbeeld een boek over leerstijlen.

Professionaliseringsbehoefte is ook ontstaan door de manier van werken op de terugkomdagen. Omdat de ervaringen van studenten het uitgangspunt zijn,

weet je van tevoren nooit precies wat op zo'n dag aan de orde komt. Bovendien moet je studenten een actieve houding aanleren, zodat ze zelf met situaties en voorbeelden komen. Dat doet een groot beroep op je begeleidingsvaardigheden. Daarom hebben we met een stuk of twintig beginnende lerarenopleiders van ILS een cursus begeleidingsvaardigheden van het IVLOS gevolgd: acht bijeenkomsten van een dag gedurende een jaar. Daar heb ik veel aan gehad, omdat we instrumenten kregen aangereikt waarmee je direct wat kon doen, bijvoorbeeld middelen om bij studenten reflectie op gang te brengen en om hen te helpen zicht te krijgen op een situatie, zonder in de valkuil te stappen dat je zelf te snel een oplossing aandraagt.

Het was ook prettig om deze cursus met beginnende collega's te volgen, want we zitten in dezelfde situatie en we moeten ons dezelfde vaardigheden eigen maken. Er is een intervisiegroep uit voortgekomen, die eenmaal per twee maanden bij elkaar komt. Dat vind ik een heel nuttige vorm van professionalisering. Het moet heel normaal zijn dat je elkaar als collega's ondersteunt en dat je weet waarmee iedereen bezig is. Daardoor ontstaat een open sfeer en dat vind ik heel belangrijk. Wij verwachten van studenten dat ze zich kwetsbaar opstellen, dus moeten wij

als lerarenopleiders ook met onze fouten voor de dag durven komen.'

### **Vakdidactiek**

'Mijn kennis van vakdidactiek houd ik onder andere op peil door de conferentie te bezoeken van IATEFL, de internationale vereniging van leraren Engels als vreemde taal. Ik ben er afgelopen jaar geweest en ik hoop er dit jaar weer heen te gaan. Mensen van de hele wereld komen er bij elkaar. Het gaat dan over nieuwe werkvormen, nieuwe materialen en lestips. Verder ga ik een cursus volgen om digitale beeld- en geluidsfragmenten in de les te leren gebruiken. Het omgaan met nieuwe media in de les hoort ook bij vakdidactiek. Bovendien is een van onze opdrachten om de opleiding ICT-rijk te maken. Dat is heel lastig. Er zijn prachtige softwarepakketten, cd-roms, noem maar op. Maar er is nog maar weinig nagedacht over de didactiek die bij nieuwe media hoort. Wat er in dit opzicht in scholen gebeurt, is nog teleurstellend. Ik ken maar één school waar het computergebruik verder gaat dan de pc als remedial teacher. De vraag is hoe je ICT effectief kunt inzetten in de les. Wanneer voegt ICT echt iets toe? De pc kan geweldig motiverend werken, maar als het geen meerwaarde heeft, werkt het juist demotiverend.

Ik kan me voorstellen dat ik over een paar jaar mijn functie als opleider ga combineren met een baan in de school: minimaal één dag per week lesgeven als leraar Engels. Bijvoorbeeld in een detacheringsconstructie of in een uitwisselingsprogramma met een schoolpracticumdocent. Ik heb daarover al gesproken met de directie van ILS en ik denk dat het gaat lukken, want het past geheel in het beleid om de kloof tussen de opleiding en de praktijk zo klein mogelijk te maken. Er moet een wisselwerking zijn en daar wordt op allerlei manieren aan gewerkt. Zo betrekken we al twee jaar een leraar van de school bij de terugkomdagen.

Je praktijkervaringen actualiseren vind ik een heel belangrijke vorm van professionalisering. Nu kan ik nog putten uit mijn vroegere ervaringen, maar hoe lang nog? Ik kom vaak op de scholen voor stagebezoeken. Maar dat is toch heel anders dan zelf voor de klas staan.'

### **Professionaliseringsbeleid**

'Bij ILS is een begin gemaakt met functioneringsgesprekken waarin ook professionalisering en scholingswensen aan de orde moeten komen. Maar van een duidelijk professionaliseringsbeleid is nog niet echt sprake. Die IVLOS-cursus is ons door de

directie aangeboden. Verder moet het initiatief van jezelf komen en dan kan er een heleboel, als je maar kunt aangeven wat je behoeften zijn en wat je met scholing wilt bereiken. Mijn indruk is dat lang niet iedereen gebruik maakt van de professionaliseringsmiddelen, waardoor er meer voor anderen overblijft. Dat is in mijn voordeel, maar het is natuurlijk beter dat iedereen in beweging blijft en daarvoor heb je een beleid nodig. Sommigen moeten nu eenmaal over een drempel worden geholpen.

Ik vind het vanzelfsprekend dat iedere opleider blijft leren, ongeacht of daar een extra beloning of een promotie aan gekoppeld wordt. Als je het niet doet, loop je vast met alle vernieuwingen die gaande zijn. Professionalisering is voor mij een middel om m'n werk zo goed mogelijk te doen. Als je je ontwikkelt, word je bovendien meer waard op de arbeidsmarkt. Dat is voor mij ook een argument: je kansen vergroten om nieuwe dingen aan te pakken.

Vroeger had ik op mijn school functioneringsgesprekken met de sectordirecteur. De school had een aantal speerpunten in het beleid, ik had bepaalde wensen en die probeerden we met elkaar in overeenstemming te brengen. Dat vind ik een heel goed voorbeeld van professionaliseringsbeleid. Je zet samen een koers uit, waarvan zowel de medewerker

als de organisatie beter wordt. Dat voorkomt bovendien dat je verzuipt. Er komt zoveel op je af; je kunt niet alles doen. Een koers helpt je om betere keuzes te maken.'

### **'DOOR MET COLLEGA'S AAN EEN INNOVATIE TE WERKEN, LEER JE VANZELF EEN HELE HOOP'**

**Harrie Schollen** (49) heeft na zijn studie scheikundige technologie in Eindhoven (met eerstegraads lesbevoegdheid voor natuur- en scheikunde) vijftwintig jaar gewerkt in het voortgezet onderwijs en het mbo, als leraar scheikunde en natuurkunde en in allerlei middenkaderfuncties. Vijf jaar geleden zette hij de stap naar de lerarenopleiding van Fontys in Tilburg. 'Ik heb in de school altijd stagiaires begeleid. Daardoor is mijn belangstelling voor het opleiden van leraren toegenomen. Dat is tot nog toe de belangrijkste stap in mijn carrière geweest. Ik heb veel werkplekken gehad, maar voorlopig heb ik geen behoefte meer om te verkassen, want er liggen volop mogelijkheden bij Fontys om me te ontwikkelen. Gezien de spanning op de leraarsmarkt is de uitdaging de instroom te vergroten, studenten effectief op te leiden en ze een traject aan te bieden waar ze enthousiast van worden. Als dat lukt, geeft dat mij veel bevrediging.'

Bij Fontys was Harrie Schollen curriculum-coördinator scheikunde. Na een reorganisatie, waarbij vijf teams zijn samengesteld op basis van portfolio's en functioneringsgesprekken, is hij teamleider geworden van een zogeheten veldnabij team. 'De teamleden zijn een dag per week op een school als Fontys-contactdocent en begeleiden de stagiaires op de werkplek. Daarnaast geven ze flankerend onderwijs, zowel vakdidactiek als algemene didactiek. Dat brengt voor veel opleiders nogal wat onzekerheden met zich mee. Vroeger waren ze als vakdidacticus alleen verantwoordelijk voor hun eigen vak, nu begeleiden ze de studenten voor alle vakken. Daarom hebben we vorig jaar de contactdocenten in drie intervisiegroepen ingedeeld onder leiding van een coach. Dat was een prima constructie, omdat je de problemen die je tegenkomt bij het begeleiden van het werkplekleren, direct met elkaar kunt bespreken. Bovendien kom je zo in contact met collega's van buiten je vakgebied en worden de schotten binnen de opleiding een beetje geslecht.'

### **Competenties**

Het feit dat plaatsing in een van de teams afhankelijk was van het portfolio en het daaropvolgende functioneringsgesprek, heeft Harrie Schollen niet als

bedreigend ervaren. 'Je moest laten zien dat je je open wilt stellen voor nieuwe taken en nieuwe samenwerkingsverbanden en dat je bereid bent een aantal competenties verder te ontwikkelen. Daarover werd flink doorgevraagd. Dat vind ik heel terecht, zeker ook gezien de situatie van de lerarenopleidingen. Om de gewenste veranderingen te kunnen doorvoeren, moet je je als opleider anders gaan opstellen. Mijn voordeel is dat ik nog niet zo heel lang op een lerarenopleiding werk en niet zo vast zit aan bepaalde ideeën of patronen. Wellicht sta ik mede daardoor meer open voor nieuwe ontwikkelingen. In het portfolio moest je op een 5-puntsschaal aangeven hoe je naar je eigen mening per deelterrein functioneerde. Je moest aangeven of je een bepaalde competentie beheerste, hoe die competentie in de loop der jaren bij je was ontwikkeld en welke prioriteit de verdere ontwikkeling van die competentie voor je had. Ik schat mijn organisatorische bekwaamheden behoorlijk hoog in, omdat ik door eerdere functies veel ervaring heb met taken waaraan organisatorische aspecten zaten. Wel merk ik dat in mijn huidige functie een zwaarder beroep op deze competenties wordt gedaan. Als teamleider zal ik me verder moeten bekwamen waar het gaat om het effectief organiseren van allerlei leer- en

ontwikkelmomenten voor mijzelf en mijn collega's, zoals collegiale consultatie en intervisie. Ik vind het moeilijk mijn eigen positie te bepalen in die coachingssituaties. Welke verantwoordelijkheden kan ik delegeren en hoe spreek ik collega's op hun verantwoordelijkheid aan? Hoe houd ik het overzicht en hoe krijg ik inzicht in de inhoudelijke voortgang?' 'Ook ICT-materiaal ontwikkelen en met elektronische leeromgevingen kunnen omgaan zijn zwak ontwikkelde competenties van mij. We gaan het komende jaar een elektronische leeromgeving gebruiken, N@tschool. Fontys biedt de mogelijkheid je daarin te professionaliseren en daar heb ik me voor aangemeld. Maar daar moet ik me echt toe zetten, want het heeft niet mijn eerste belangstelling.'

### **Manieren van leren**

'Mijn sterke kanten zijn vakdidactiek en algemene didactiek, ook al ben ik dat laatste nog aan het ontwikkelen. Reflectie wordt steeds belangrijker in de opleiding. Daarom heb ik besloten me daarin behoorlijk te verdiepen en inzichten en technieken op dit gebied zoveel mogelijk toe te passen. In dat opzicht heb ik veel gehad aan een coachingscursus van het IVLOS, die ik heb gevolgd om de Fontys-contact-

docenten te kunnen coachen in het begeleiden van studenten. Ik heb toen veel geleerd over reflectie-modellen en de manier waarop je praktijkervaringen kunt verbinden met theorie.

Ik leer ook veel door van problemen die ik in m'n werk tegenkom, een soort zelfstudieopdracht te maken en zelf naar de links met de theorie te zoeken. Of door met collega's te bespreken hoe zij ermee omgaan. Of door gewoon met iets in m'n werk aan de slag te gaan. Per team is tien procent van de formatie beschikbaar voor het maken van onderwijsarrangementen en studiewijzers, die dan weer een plaats moeten krijgen in N@tschool. Door met collega's aan zo'n innovatie te werken, leer je vanzelf een hele hoop. Voor mij is dat zelfs de meest effectieve vorm van leren. Bovendien vind ik dat er congruentie moet zijn tussen het leren van studenten en het leren van opleiders. Als wij van studenten verwachten dat zij zich laten sturen door zaken die ze op de werkplek tegenkomen, dan moeten wij als opleiders daartoe ook bereid zijn.

Anderzijds, met die coachingscursus - een stuk of twintig bijeenkomsten, plus opdrachten - ben ik een aantal nieuwe gezichtspunten rijker geworden. We hadden bijvoorbeeld een workshop over verandertheorieën. Hoe verander je een organisatie, hoe staan

mensen daarin, hoe gedraag ik mijzelf? Wat is de inhoud van de verandering en welke vorm past daarbij? Daarover ben ik door de cursus veel beter gaan nadenken. We waren met zo'n twaalf deelnemers, die vrijwel allemaal op een lerarenopleiding werkten. Alle opleidingen streven min of meer dezelfde doelen na: competentiegericht opleiden en werkplekleren. Maar de wijze waarop daaraan wordt gewerkt, verschilt. Het is interessant en inspirerend om daarover in gesprek te gaan. Het brengt je op ideeën waar je uit jezelf niet was opgekomen en je wordt verwezen naar bronnen die niet direct voor de hand liggen.'

### **Professionaliseringsthema's**

Door de reorganisatie van de Fontys-lerarenopleiding is professionalisering een hot item geworden, zegt Harrie Schollen. Veel medewerkers hebben nieuwe taken gekregen waarvoor ze moeten worden toegerust.

In totaal heb ik jaarlijks 99 uur ter beschikking voor deskundigheidsbevordering. De vraag is nu wat in mijn nieuwe rol als teamleider de beste scholing zou zijn. In de discussie tussen de teamleiders en het interimmanagement zijn drie thema's centraal gesteld: kunnen werken met N@tschool, kunnen

werken met resultaatverantwoordelijke teams, en de verdere ontwikkeling van intervisie en supervisie zoals we die vorig jaar met de contactdocenten zijn gestart. Dat zijn speerpunten in het beleid, niet zozeer mijn persoonlijke wensen. Maar ik kan me erin vinden. De ontwikkeling die de opleiding aan-geeft, loopt parallel met mijn eigen ontwikkelings-wensen.'

De uitbouw van intervisie en supervisie zal vooral gebeuren via korte trainingen en collegiale consulta-tie van de teamleiders. Met betrekking tot resultaat-verantwoordelijke teams zijn nog geen scholings-afspraken gemaakt. Wel is een eerste aanzet gegeven om per team tot een scholingsplan te komen. Schol-len: 'De interimmanagers hebben in samenspraak met de teamleiders aangegeven op welke aspecten een team regelruimte krijgt en in welke mate. Elke teamleider heeft met zijn team twee aspecten uitgekozen die de hoogste prioriteit krijgen. Nu moeten we nog bepalen welke competenties het team daarvoor nodig heeft. Met gebruikmaking van de individuele portfolio's gaan we inventariseren welke competenties bij teamleiders en teamleden aanwezig zijn en waaraan gewerkt moet worden. Mijn grootste drijfveer is persoonlijke belangstelling. Ik ben gefascineerd door mijn werk. Het gaat mij niet

om een hoger salaris of carrière maken. Wel om plezier in het werk te houden. En tot nu toe heb ik steeds meer plezier gekregen door mezelf te ontwik-kelen. Bovendien zal professionalisering ongetwijfeld mijn werk verbeteren. Momenteel voel ik veel voor een postdoctorale opleiding *master of management in education*. Daarin worden verschillende invalshoeken door diverse specialisten belicht. Dat spreekt me erg aan. Maar dit traject is zo veeleisend dat het wel moet passen in wat Fontys met mij wil. Als de opleiding grotendeels door Fontys wordt betaald en als ik er wat werktijd aan mag besteden, dan ben ik bereid er ook in te investeren.'

### **'VOORWAARDE OM TE KUNNEN LEREN IS EEN OPEN EN COLLEGIALE SFEER'**

**Martine van Rijswijk** (30) heeft kunstgeschiedenis gestudeerd en de universitaire lerarenopleiding gevolgd in Utrecht. Momenteel is ze lerarenopleider bij het IVLOS van de Universiteit Utrecht voor de algemene vakken. Daaronder valt alles wat niet direct aan een schoolvak is gerelateerd, zoals alge-mene didactiek, begeleidingsvaardigheden en gesprekstechnieken.

Eerder heeft Martine van Rijswijk een periode als freelancer gewerkt op kunsthistorisch gebied, waarna ze in tijdelijke dienst kwam van het IVLOS

bij het project 'Collegiaal ondersteund leren'. 'Er moest van alles worden uitgeprobeerd en beschreven. Ik ondersteunde dat redactioneel, maar dacht ook over de inhoud mee.' Begin 2000 werd ze assistent van de lerarenopleiders. Haar voornaamste taak was hen organisatorisch te ondersteunen, maar ze draaide ook mee in de onderwijsbijeenkomsten met de studenten en voerde onderdelen van het programma uit. Tevens was ze aanspreekpunt van de studenten voor regelzaken.

Na een half jaar zo te hebben gewerkt, werd Martine van Rijswijk junior docent. 'Dat is bij het IVLOS een aanstelling van twee jaar. Je hebt dan nog geen eindverantwoordelijkheid. Je wordt in feite beschouwd als een lerarenopleider-in-opleiding. Je loopt mee met andere lerarenopleiders, waarbij je gaandeweg steeds meer taken en verantwoordelijkheden krijgt. Dat betekent dat je tijd overhoudt, zeker in het begin, om je te professionaliseren. Je bent verplicht om de basiskwalificatie onderwijs te halen, de BKO. Dat geldt trouwens voor alle docenten van de Universiteit Utrecht. Zonder zo'n BKO kun je geen vaste aanstelling krijgen. Daar ben ik het zeer mee eens. Zeker als lerarenopleider moet je docentvaardigheden hebben. Hoe kun je anders mensen opleiden om leraar te worden?'

### **Portfoliotraject**

Het BKO-traject begint met het samenstellen van een startportfolio. Er zijn vier soorten bekwaamheden onderscheiden: vakinhoudelijke, didactische, organisatorische en agogische, communicatieve en reflectieve bekwaamheden. Deze zijn uitgewerkt in een lijst van 47 competenties. 'Bij het samenstellen van het startportfolio ga je na in hoeverre je de competenties beheerst en aan welke je wilt werken. Ik heb per gebied globaal beschreven wat ik heb gedaan en al kan. Dat heb ik zoveel mogelijk aange-toond met bewijsmateriaal, zoals lesmateriaal dat ik heb ontwikkeld, voorbereidingsmateriaal, evaluaties van studenten en zelfreflectieverslagen. Waaraan ik vooral nog moest werken, was kennis op het gebied van algemene vakken als pedagogiek, groepsdynamica en leerpsychologie. Wilde ik daarover onderwijs kunnen geven en het goed kunnen overbrengen naar studenten, dan moest ik daar meer van weten.

Onderdeel van het startportfolio is een ontwikkelingsplan, waarin je beschrijft wat je de resterende tijd wilt gaan doen om je te bekwamen. Over dat ontwikkelingsplan en de rest van het portfolio heb je een gesprek met de toetsingscommissie: drie mensen



van de lerarenopleiding. In dat gesprek maak je afspraken. Met het eindportfolio moet je laten zien dat je het ontwikkelingsplan zoals dat in het begin is afgesproken, hebt uitgevoerd en dat je voldoet aan de startbekwaamheidseisen van de lerarenopleider. Ik heb aangegeven dat ik zoveel mogelijk al doende wilde leren door als opleider betrokken te worden bij groepen studenten. Ik heb me ook wel op andere manieren geprofessionaliseerd, door literatuur door te nemen, een congres te bezoeken, een congres mede te organiseren en interne rapporten te schrijven. Die afwisseling vind ik leuk. Maar van interactie leer ik het meest en dat heb ik ook het meest gedaan. Bijvoorbeeld door samen met een ervaren opleider onderwijs te ontwikkelen, uit te voeren en te evalueren. Ik heb ook veel onderwijsbijeenkomsten van collega's bijgewoond door bij de studenten aan te schuiven. Dan leer je op twee niveaus. Ik stak er inhoudelijk veel van op, omdat de stof voor mij nieuw was. En ik heb bekeken hoe de docent het aanpakt en wat voor didactiek erachter zit. Voorwaarde om van elkaar te kunnen leren is een open en collegiale sfeer. Wat dat betreft heb ik het goed getroffen bij het IVLOS. Collega's zijn heel bereid om over hun onderwijs te praten en het is heel normaal dat je samen onderwijs uitvoert.'

### **Tutor**

'Tijdens het BKO-traject krijg je een tutor, geen lerarenopleider, maar iemand die zich in tutoring heeft gespecialiseerd. Ook dat heeft heel veel opgeleverd. Ik denk dat dit zeker in het begin van je loopbaan een belangrijke vorm van professionalisering is. Het geeft gelegenheid om bij je ervaringen stil te staan en er op afstand naar te kijken. Bovendien sluit het aan bij mijn leerstijl; ik vind het prettig om over persoonlijke en inhoudelijke zaken met iemand te kunnen praten. Om dat te continueren zit ik nu in een intervisiegroepje met collega-opleiders. Dat heeft deels dezelfde functie.

Mijn tutor heeft me op weg geholpen bij het samenstellen van het startportfolio en ze heeft begeleidingsgesprekken gevoerd over mijn functioneren. Die gaan bijvoorbeeld over hoe je het niveau ervaart waarop je werkt, hoe je de werkdruk ervaart, wat je sterke en zwakke punten zijn in de omgang met studenten en wat je moeilijk en prettig vindt in de samenwerking met collega's.

Je kijkt met je tutor ook naar je persoonlijke mogelijkheden en kwaliteiten. Hoe kan ik, vanuit mijn persoonlijkheid, het beste aan de competenties werken? Hoe kan ik bij mezelf blijven en toch een bekwaame lerarenopleider worden?

Ondertussen ga je door met het verzamelen van bewijsmateriaal. Van de gesprekken met mijn tutor heb ik verslagen gemaakt. Wat is me daarvan bij gebleven, wat wil ik ervan gebruiken en welke conclusies trek ik eruit voor mijn verdere ontwikkeling? Ik heb mijn collega's gevraagd een verslag over mijn functioneren te schrijven en bij studenten waarmee ik heb gewerkt, heb ik evaluaties afgenomen.'

### **Resultaat- en ontwikkelingsgesprek**

Na twee jaar heeft Martine van Rijswijk de basis-kwalificatie onderwijs afgerond en heeft ze een vaste aanstelling gekregen als lerarenopleider. Afgezien van de BKO zijn er geen verplichte scholingsactiviteiten. 'Er heerst hier wel een cultuur waarin het vanzelfsprekend is dat je je blijft ontwikkelen. We hebben jaarlijks een resultaat- en ontwikkelingsgesprek. Ik weet nog niet uit eigen ervaring hoe dat gaat. Wel weet ik dat de opleider en de leidinggevende met wie het gesprek wordt gevoerd, beiden in een formulier invullen wat de resultaten van het werk zijn geweest in het afgelopen jaar en wat de verwachtingen en voornemens zijn voor het komende jaar. Dat wordt naast elkaar gelegd. Vervolgens worden afspraken gemaakt over het werk en ook over profes-

sionalisering. Tien procent van je aanstelling is bestemd voor professionaliseringsactiviteiten. Ik vind het logisch dat de professionalisering wordt gestuurd vanuit de behoeften van de opleiding, maar dat moet natuurlijk wel in overleg met de opleider en aansluiten bij diens wensen en mogelijkheden. Het komende jaar is er echter niet veel te kiezen. We hebben met z'n allen een nieuwe opleidingsstructuur bedacht, die zoveel mogelijk recht moet doen aan de heterogene instroom. Studenten moeten van het standaardprogramma kunnen afwijken als ze kunnen aantonen dat ze bepaalde competenties al beheersen. Daarvoor moeten nieuwe onderdelen en instrumenten worden ontwikkeld. Alle opleiders zijn verplicht om daarvoor hun professionaliseringstijd te gebruiken. Daarover is wat onvrede bij sommige collega's, omdat minder rekening gehouden kan worden met individuele wensen en de professionalisering geheel in dienst komt van de nieuwe opleidingsstructuur.

Voor mij is dat geen probleem. Het werk dat ik moet doen in het kader van de veranderingen, past goed bij mijn eigen wensen. Wat mij interesseert is hoe je studenten met hun verschillende achtergronden en kwaliteiten op hun eigen manier aan de startbekwaamheden kunt laten werken. Ik ben nu bij-

voorbeeld het aanbod aan het analyseren om te onderzoeken hoe je dat zo goed mogelijk kunt differentiëren. Dat doe ik vaak samen met collega's, zodat ik weer veel leer van hun kennis en ervaringen. Deze werkplek stelt hoge eisen aan professionaliteit. Wil je je werk goed doen, dan is het nodig dat je je blijft ontwikkelen. Welke richting ik op wil, weet ik nog niet. Ik heb besloten een pas op de plaats te maken en twee of drie jaar gewoon mijn werk te doen. Maar op een gegeven moment wil ik me specialiseren om daardoor m'n carrièrekansen te vergroten. Het is niet zozeer mijn bedoeling om hogerop te komen. Wel wil ik de mogelijkheid hebben om mijn werkterrein te verleggen om daarmee de afwisseling in mijn werk te behouden.'

### **'EEN SCHOUDERKLOPJE MOTIVEERT ENORM OM JE CAPACITEITEN VERDER TE ONTWIKKELEN'**

**Dico Krommenhoek** (48) heeft de tweedegraads bevoegdheid Nederlands en Frans gehaald en, via MO-B, de eerstegraads bevoegdheid Frans. Als docent Frans is hij al vierentwintig jaar werkzaam bij de Openbare Scholengemeenschap Wolfert van Borselen in Rotterdam. In het schooljaar 2000-2001 volgde hij de opleiding Begeleider op School (BOS) van het ICLON, de lerarenopleiding van de Universiteit

Leiden, en tegelijkertijd een coachingscursus (de Minkema-training) van het IVLOS, gericht op het begeleiden van beginnende docenten. Afgelopen jaar heeft Dico Krommenhoek meegedaan aan de VELON-registratiepilot. Hij is nu een van de drie geregistreerde opleiders in het voortgezet onderwijs. 'Ik begeleid al een jaar of twintig stagiaires als schoolpracticumdocent. Het opleiden van leraren heb ik altijd als deel van mijn taak beschouwd; ik vind het erbij horen. Waarom zou je practica en rollenspellen in de lerarenopleiding opzetten, als je de echte praktijk kunt gebruiken? Waarom laat je studenten leerboeken over gesprekstechnieken en orde-interventies doornemen, als in de school leerlingen voorhanden zijn waarmee je dit soort vaardigheden kunt oefenen? Ik vind dat de opleiding veel meer in de school moet plaatsvinden. Toen het ICLON ideeën over werkplekieren begon te ontwikkelen, is mij gevraagd om daaraan mee te doen. Mijn school gaf er tijd voor. Zo ben ik mede-opleider geworden. De school is als opleidingsplaats nog niet gelijkwaardig aan de lerarenopleiding. Maar de school wordt duidelijk wel steeds serieuzer genomen als opleidingsplaats.'

### Professionaliseringsactiviteiten

‘Bij de BOS-opleiding en de Minkema-training heb ik vooral vaardigheden ontwikkeld op het gebied van observatie, gesprekstechnieken en intervisie. Daar aan heb ik veel gehad. Ondanks mijn twintig jaar ervaring met stagebegeleiding, voelde ik me eigenlijk niet zo vaardig. Ik ben er achter gekomen dat ik een aantal zaken best goed deed, maar ik deed ze niet bewust. Ik werkte vanuit m'n gevoel. Als ik nu een begeleidingsgesprek voer, ben ik me veel meer bewust van wat ik doe. Ik weet beter waarom ik het doe en waar ik wil uitkomen met zo'n gesprek.

Zowel de BOS-opleiding als de Minkema-training waren gericht op vakoverstijgende begeleiding. Dat was nieuw voor me. Ik ben toen voor het eerst collega's van buiten mijn sectie gaan begeleiden. Opvallend is hoeveel handelingen van docenten in de lessen op elkaar lijken. Hoe bespeel je groepen, hoe maak je leerlingen enthousiast, hoe houd je ze stil, hoe activeer je ze? De basistechnieken zijn hetzelfde, ongeacht het vak waarin je lesgeeft.’

In de registratiepilot van de VELON heeft Dico Krommenhoek een assessment van acht stappen doorlopen, dat begon met een sterkte/zwakte-analyse. ‘Vervolgens moest je op zes deel terreinen je

sterke punten aangeven en concrete situaties beschrijven waarmee je bewees op die terreinen als een ervaren of expert opleider te functioneren. Met een peer-coach, iemand van een ander instituut die ook het registratietraject doorloopt, probeer je gaten te schieten in elkaars bewijsvoering. Als je je op die manier een beeld van jezelf hebt gevormd, vraag je aan een groot aantal collega's en studenten een sterke/zwakte-analyse te maken. Vervolgens zoek je naar de discrepanties tussen hun bevindingen en je eigen bevindingen. Met de verbeterpunten in het achterhoofd, formuleer je ontwikkeldoelen en maak je een plan om deze te verwezenlijken. De assessoren beoordelen dit eerste deel van het traject op consistentie. Je voert vervolgens het plan uit en maakt daarvan verslagen, dat het ontwikkelportfolio wordt genoemd en dat je voorlegt aan de assessoren. Zij dragen je na het eindgesprek al dan niet voor registratie voor.’

### Ervaringen met de registratiepilot

‘Het eerste deel van het traject heb ik heel aangenaam gevonden. Reflecteren op je ervaringen is niet iets wat docenten dagelijks doen. Je komt tot de ontdekking dat je al een hoop kan. Dat is goed voor je ego. Ook het gesprek met mijn peer-coach, een pabo-

docent, was bijzonder plezierig. Het deed me goed om met iemand die niet in het voortgezet onderwijs werkt, te praten over de problemen waarop je stuit bij het gezamenlijk opleiden van leraren en de oplossingen die je daarvoor hebt gevonden. De assessoren hebben me erg geholpen met hun opbouwende kritiek. Normaal gesproken krijg je alleen commentaar op je werk als er klachten zijn. Als je iets goed doet, blijven schouderklopjes achterwege. Maar deze assessoren toonden zich oprecht geïnteresseerd in mijn werk als mede-opleider. Ze namen mijn werk zo serieus, dat ik me heel erg gewaardeerd voelde. Ik werd behandeld als een professional. Je gaat dan ook anders naar je eigen functioneren kijken. Niet alles is gewoon wat je doet; je mag ook trots zijn. Dat motiveert ontzettend om je capaciteiten verder te ontwikkelen.

Een zwak punt van de pilot was de sterkte/zwakte-analyse die collega's en studenten van mij moesten maken. In dat opzicht was de registratieprocedure niet op de opleider in de school afgestemd. De bedoeling was dat veertig studenten mij zouden beoordelen, maar zoveel studenten lopen er op mijn school niet rond. Ook de meeste collega's zien mij niet functioneren als lerarenopleider. Dus deze fase van het traject heeft weinig opgeleverd. Toch heb ik een

ontwikkelplan geschreven om mij als lerarenopleider verder te bekwamen. Daarvoor heb ik aan de hand van IVLOS-materiaal netwerkbijeenkomsten opgezet en uitgevoerd voor startende docenten. En ik heb twee collega's een coachingstraining gegeven van acht bijeenkomsten. In de registratiepilot was ook het verder werken aan gesprekstechnieken een van mijn ontwikkeldoelen. Daarvoor ga ik dit jaar een cursus volgen bij het IVLOS.'

### **Manieren van leren**

'Ik leer het meest door ergens mee aan de slag te gaan. Natuurlijk moet je af en toe ook wat lezen en nadenken. Maar ik leer pas echt door geconfronteerd te worden met fouten of met zaken die niet helemaal goed gaan en door vervolgens naar een oplossing te zoeken. Ik ben een trial-en-error-leerder. Als ik dat kan doen met behulp van geleide opdrachten en onder begeleiding van een trainer met wie ik achteraf op de ervaringen kan reflecteren, dan leer ik helemaal veel. Mede daarom vond ik de inzet van de peer-coach tijdens de registratiepilot zo plezierig. Dat zou van mij uitgebreid mogen worden.

Elke docent weet dat je het lesgeven pas leert door voor de klas te staan. Maar je zou nog veel meer leren door regelmatig bij elkaar in de les te kijken en

daarop gezamenlijk te reflecteren. Op dezelfde manier zouden ook vo-docenten en lerarenopleiders elkaars spiegel kunnen zijn, maar daarvoor is absoluut geen tijd. Waar mogelijk probeer ik zoiets wel te organiseren. Ik heb dit jaar voor het eerst een introductiecurcus gegeven voor docenten-in-opleiding van het ICLON. Daar zat een collega bij met wie ik de bijeenkomst heb nabesproken. Ik merk telkens dat een dergelijke reflectie verdieping en verrijking oplevert.'

### **Professionaliseringsbeleid**

'Voor de BOS-opleiding kreeg ik vier uur betaald, waarvan drie uur door het ICLON. Daarmee kwam ik aardig uit. Maar in het algemeen wordt voor serieuze professionalisering onvoldoende geld uitgetrokken. En als je het in je eigen tijd moet doen, is het haast niet vol te houden.

Mijn school wil een opleidingsschool zijn. Eén van de eisen waaraan de opleidingsschool moet voldoen, is dat de medewerkers zich professionaliseren, niet alleen de beginners, ook de ervaren docenten, en dat de professionalisering volgens een protocol verloopt waarvan een persoonlijk ontwikkelingsplan deel uitmaakt. De beginnende docenten zijn bij ons nu verplicht om onder leiding van hun coach een plan

te schrijven en ze krijgen binnen hun jaartaak 75 uur om het plan uit te voeren. Voor gevorderde docenten is die verplichting er nog niet, maar dat wil ik wel bereiken binnen vijf jaar. Ik ben lid van de onderwijswerkgroep van de school, die mede het beleid ontwikkelt; dus ik kan een beetje invloed uitoefenen.

Mijn school is al langer bezig met functioneringsgesprekken, maar dat gaat heel moeizaam en er komen nog geen ontwikkelingsplannen uit voort. Er wordt nu hard aan gewerkt om het systeem te verbeteren. Daarvoor is een adviesbureau in de arm genomen.

Professionalisering levert mij motivatie en werkplezier op. Om me heen zie ik mensen op hun 45-ste afbranden. Dan heb ik, denk ik, de goede weg gekozen door nieuwsgierig te blijven. Ik wil weten wat ik in me heb en waar mijn grenzen liggen, of, om het op z'n bijbels te zeggen, ik wil mijn talenten niet begraven. Professionalisering is dan een middel om anders naar je vak te kijken en een ander werkterrein aan te boren. Zo hou ik lol in mijn werk.'

## 'MIJN BELANGRIJKSTE LEERVRAAG IS HOE JE STUDENTEN KUNT UITDAGEN EN LEREN OM KRITISCH TE DENKEN'

**Simon van der Wal** (34) heeft geschiedenis gestudeerd aan de Universiteit Groningen en heeft daar ook de lerarenopleiding voltooid. Eén jaar heeft hij als leraar geschiedenis in het voortgezet onderwijs gewerkt, in een periode dat het nog vrij lastig was om een vast contract te krijgen. Om die reden heeft hij zich bijgeschoold door aan de Universiteit Leiden een postdoctorale cursus in historische informatieverwerking te volgen. Bij die cursus hoorde een kleine stage en zo is Simon van der Wal bij de lerarenopleiding van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden terechtgekomen. In 1998 is hij bij de NHL begonnen met een aantal ICT-projecten en sinds 1999 is hij ook lerarenopleider voor ICT en geschiedenis. 'In 2001 is professionaliseringsbeleid bij ons in gang gezet. In een persoonlijk ontwikkelingsplan beschrijf je op welk gebied je je wilt ontwikkelen, wat voor concrete resultaten je wilt bereiken en wanneer je die denkt te bereiken. Je moet ook zoveel mogelijk aangeven hoeveel tijd en geld het gaat kosten. Tien procent van je taakbelasting is voor deskundigheidsbevordering gereserveerd; dus die tijd mag je er in

ieder geval aan besteden. In een functioneringsgesprek wordt het ontwikkelingsplan besproken en wordt bekeken wat er mogelijk is, gezien je takenpakket en de financiële consequenties.

Zoals bij ons aan professionalisering wordt gewerkt, vind ik prima. Soms worden cursussen aangeboden, al of niet georganiseerd, soms geef je zelf aan wat je wilt. Een extreme situatie, waarin het management bepaalt wat de belangrijkste ontwikkelingen zijn en waarin de organisatie voorschrijft waarin je je professionaliseert, lijkt me ongewenst. Ik voel meer voor een open situatie waarin opleiders een eigen inbreng hebben. En die inbreng moet groot zijn. Je bereikt geen onderwijsvernieuwing door van bovenaf te bepalen hoe het moet. Het zijn de opleiders die daarover gaan.

Ik vind het heel belangrijk dat je als opleider van een veelheid van theorieën kennis neemt en daarop je eigen visie ontwikkelt. Dat je verschillende concepten vergelijkt en bekijkt in hoeverre die voor je eigen onderwijs van toepassing kunnen zijn. En je eigen visie hoeft niet per definitie te stroken met de algemeen gangbare visie. Het is juist heel vruchtbaar als op de afdeling mensen verschillende opvattingen of zelfs tegengestelde visies hebben. Pas als je ideeën tegenover elkaar kunt zetten, kun je bepalen wat ze

waard zijn en vervolgens bekijken waar je zelf staat. Dat wil ik ook mijn studenten bijbrengen.'

### Leervragen

'Mijn belangrijkste leervragen zijn: hoe kun je studenten enthousiasmeren en uitdagen en leren om kritisch te denken? Hoe houd je de balans tussen sturing en zelfsturing? Zelfontdekkend leren is prachtig, maar tegenwoordig krijgt zelfwerkzaamheid wel erg veel nadruk. Ik vind een variatie aan werkvormen belangrijk. Soms moet je als lerarenopleider meer sturend optreden, op basis van je kennis van het vakgebied en vanuit je passie voor het vak.'

Vorig jaar heeft Simon van der Wal op verzoek van de opleiding meegedaan aan het EPS-project 'ontwikkelingsportfolio voor opleiders'. 'Het doel daarvan was dat we met het fenomeen portfolio in aanraking kwamen omdat we met studenten er ook mee werken. Het hield in dat je in koppels een opdracht in een school uitvoerde en met elkaar besprak, zodat je steun had aan elkaar. De opdracht kon van alles zijn; dat mocht je samen bepalen. Vooraf beschreef je in je portfolio wat je wilde bereiken.

Ik heb toen een project 'Omgevingsonderwijs' uitgevoerd, waarbij leerlingen de eigen omgeving in kaart brachten en hun werkstuk op internet plaatsten. Wat ik wilde leren is hoe je leerlingen, in dit geval een vmbo2-groep, begeleidt in zo'n project. Wat zijn het voor leerlingen en hoe organiseer je het project zo dat het, uitgaande van die groep, een succes wordt? Dat is een zinvolle oefening geweest. Maar het EPS-project als zodanig vond ik niet geslaagd. De meerwaarde van het portfolio kwam niet uit de verf. Er zijn regelmatig bijeenkomsten geweest met alle koppels. Daarin werden aspecten van het portfolio toegelicht en gerelateerd aan de ervaringen. Maar het was te vrijblijvend en te weinig gestructureerd. Ik heb meer geleerd van een IVLOS-cursus over reflectief opleiden. Daar heb ik met een stuk of twaalf collega's aan meegedaan omdat reflectie in de opleiding, bij zowel studenten als opleiders, een steeds grotere plaats krijgt. Dan komt vanzelf het portfolio weer ter sprake. De cursusleider heeft het portfolio, zoals het bij ons wordt gebruikt, onder de loep genomen. Wat is er goed en fout aan? Aan de hand daarvan zijn we aan het denken gezet over hoe het beter vormgegeven kan worden. Dat vind ik een goede vorm van professionalisering: uitgaan van een concrete ontwikkeling binnen je



afdeling, daar kritisch naar kijken en erover nadenken hoe het beter kan, onder leiding van een deskundige buitenstaander.'

### **Deskundigheidsbevordering**

'Deskundigheidsbevordering hoort bij je vak. Ik zou het merkwaardig vinden om daarvoor apart beloond te worden. Dat we tien procent van onze taakbelasting aan deskundigheidsbevordering mogen besteden, is al beloning genoeg. Het is wel de vraag of die taakbelasting reëel is begroot. Een collega heeft een tijdje bijgehouden hoeveel tijd hij aan zijn taken kwijt is en hij kwam ruim boven de begrote tijdsinvestering. Het zou goed zijn als we allemaal eens een tijdje uren gingen registreren. Dan kan zichtbaar worden dat je teveel doet. Maar als je het gaat analyseren, kan ook blijken dat je dingen efficiënter of handiger zou kunnen aanpakken. Op die manier is urenregistratie een eerste stap naar professionalisering.

Ik ben altijd met professionalisering bezig, als je eronder verstaat dat je voortdurend nadentkt over je functioneren en kijkt hoe het beter kan. Dat doe ik op allerlei manieren. Door cursussen te volgen, door de vakliteratuur bij te houden, en door met collega's ideeën en ervaringen uit te wisselen. Ervaringen van

collega's zetten mij ook aan het nadenken over mijzelf. Het is jammer dat die uitwisseling altijd in de wandelgangen gebeurt. Ik zou willen dat het een meer structureel karakter kreeg.

Ik vind het ook belangrijk van studenten te horen wat ze vinden van de vernieuwingen. Wat is in hun ogen goed onderwijs? We laten het onderwijs regelmatig schriftelijk door studenten evalueren, waarna studentenpanels de uitkomsten mondeling toelichten aan de betreffende docent. Die bespreekt dat met het afdelingshoofd, wat weer kan leiden tot de afspraak dat je iets gaat aanpakken. Dat vind ik een heel goede manier.

Verder zou ik er voorstander van zijn dat een deel van de gereserveerde tijd voor deskundigheidsbevordering wordt bestemd voor werkzaamheden in de school, bijvoorbeeld via een uitwisseling met een vo-docent. Zo'n schoolproject als ik heb gedaan voor het ontwikkelingsportfolio, zou ik vaker willen doen. Je houdt daarmee je kennis van het werkveld op peil, zodat je weet waarvoor je studenten opleidt en in welke omgeving ze terecht komen. Door in verschillende organisaties te werken, heb je bovendien meer variatie in taken en een grotere verscheidenheid aan collega's. Dat zou mijn baan nog aantrekkelijker maken.'

## ‘PROFESSIONALISERING IS VOOR MIJ EEN BELANGRIJK MIDDEL OM GEÏNSPIREERD TE BLIJVEN’

**Mieke Kapteijn** (59) studeerde biologie aan de Vrije Universiteit in Amsterdam en gaf vervolgens acht jaar les in een havo/vwo. In het vierde jaar van haar leraarschap is ze schoolpracticumdocent geworden. Vanwege deze ervaringen kreeg ze in 1975 een aanstelling als vakdidacticus bij de faculteit biologie van de VU. Daar zit ze nog, al heeft haar werk als vakdidacticus een lange periode op een laag pitje gestaan. Mieke Kapteijn was lid en later voorzitter (in totaal zeven jaar) van de Werkgroep Eindexamen Biologie, die voorstellen deed voor het nieuwe examenprogramma van mavo, havo en vwo. Daarna, in 1989, was ze vijf jaar projectleider voor de ontwikkeling van lesmateriaal en nascholing van docenten in de nieuwe biologieprogramma's.

Sinds 1995 werkt ze weer vier dagen als lerarenopleider: deels als vakdidacticus biologie en deels in de nascholing en in projecten rondom algemene natuurwetenschappen. In 1998 werd ze hoofd van het bètacluster. Inmiddels was de oude opleiding van vier maanden voor studenten die een lesbevoegdheid wilden halen, omgezet in een eenjarige postdoctorale opleiding en was het IDO/VU opgericht (Instituut voor Didactiek en Onderwijs-

praktijk). Vier jaar geleden is bij het IDO een vernieuwingstraject in gang gezet naar aanleiding van het lerarentekort, de nieuwe instroom van studenten (zoals zij-instromers) en de nieuwe ideeën die ontstonden over het opleiden van leraren. Mieke Kapteijn werd lid van de vernieuwingsgroep, die bestond uit opleiders van het bèta-, gamma- en alfa-cluster.

‘In die tijd had elk vak nog zijn eigen koninkrijk. In die vernieuwingsgroep hebben we vooral gepraat over gemeenschappelijke uitgangspunten, het beroepsprofiel en de eindtermen. We kwamen eenmaal in de drie weken bij elkaar en tweemaal per jaar hadden we een conferentie met alle opleiders over de documenten die we hadden ontwikkeld. Uiteindelijk hebben we een leerplan ontwikkeld waarin meer samenhang is gebracht tussen de stages en het instituutsonderwijs en tussen de programma's op het instituut.’

Een belangrijke verandering is dat de hoorcolleges algemene onderwijskunde zijn afgeschaft. In de plaats daarvan kwam clusterdidactiek, dat gegeven wordt door een koppel van een onderwijskundige en een vakdidacticus: één ochtend per week worden met groepen van 15 tot 25 studenten stage-ervaringen besproken en theorie behandeld die relevant is voor de praktijk.

‘In het begin gaf dat veel problemen’, zegt Kapteijn. ‘Ondanks het feit dat men twee jaar over het leerplan had kunnen meepraten, werd de visie niet altijd gedeeld en was er discussie over de concrete uitwerking. Wat is praktijkrelevante theorie? Hoe werk je met een portfolio? Welke vorm krijgen beoordelingen dan? Hoe kun je het onderwijs flexibiliseren? Uitgangspunten op papier zijn niet voldoende om de praktijk van de opleiding te veranderen. Het bleek ontzettend belangrijk dat er iemand was die de vernieuwing aanstuurde, zodanig dat mensen zich niet bedreigd voelden. Pas anderhalf jaar geleden kregen we een opleidingsmanager die dit heel goed kan.’

Juist in die tijd was Kapteijn het ‘ontzettend zat’, omdat het vernieuwingsproces stokte. ‘Ik was mijn inspiratie volledig kwijt en was vooral bezig met de vraag hoe ik de laatste vier jaar tot de VUT zinvol kon invullen. Ik had het gevoel dat ik naar het afscheid moest toe werken en dat ik mijn kennis en kunde aan anderen moest overdragen. In overleg met de nieuwe opleidingsmanager heb ik toen een coach gekregen, iemand van buiten het opleidingencircuit. Het resultaat is dat ik met een nieuwe vitaliteit mijn werk doe, met volledige inzet, zonder het gevoel te hebben dat ik deuren moet sluiten.’

### **Cursussen en congressen**

De deelname aan de vernieuwingsgroep is voor Mieke Kapteijn een vorm van professionalisering geweest.

‘Ik heb nu een beter inzicht in wat aan vakdidactische trainingen en theorie relevant is voor de praktijk. Bovendien kon ik mijn ideeën scherpen in de discussies met collega’s. Er was uitwisseling van materiaal binnen en tussen clusters, zodat je kunt zien hoe iedereen werkt en je het onderwijs op elkaar kunt afstemmen. Alle vakdidactici gebruikten bijvoorbeeld video-opnamen van lessen van studenten, maar deden dat op verschillende wijzen. Dat gold voor heel veel elementen.

Ik leer heel veel van het gezamenlijk werken aan een innovatie, maar om het leerproces diepgang te geven of te versnellen heb je ook input van buiten nodig. Dat kan via literatuurstudie, maar ik leer veel meer van een kleine scholing of een korte training.’

Zo heeft Kapteijn, met collega’s, deelgenomen aan een training over het VESIT-model, die door het IVLOS is uitgevoerd. ‘Je leert met dat model hoe je praktijkervaringen van studenten kunt verhelderen met theoretische noties. De training was tweemaal een dag, met een tussentijdse intervisieopdracht waarin je aan de hand van het VESIT-model met een collega een probleem uit de eigen praktijk moest

bespreken.' Verder heeft Kapteijn, weer met collega's, het afgelopen jaar ICT-cursussen gevolgd: over Blackboard en het digitale portfolio.

Professionalisering op het gebied van vakdidactiek doet Kapteijn via congressen. Drie tot vier keer per jaar gaat ze naar zo'n bijeenkomst. Ze noemt de grote jaarlijkse conferentie van het Nederlands Instituut voor Biologie (NIBI) en de Nederlandse Vereniging voor Onderwijs in de Natuurwetenschappen (NVON), de APS-conferentie over algemene natuurwetenschappen, de jaarlijkse tweedaagse van de Vereniging Didactiek van de Biologie, en de grote internationale conferentie van de ASE (de Engelse NVON). 'Daar hoor je veel over onderzoek in de vakdidactiek en manieren om de resultaten van dat onderzoek naar onderwijs te vertalen.' Ook bij de bijeenkomsten die de Nederlandse vakdidactici twee keer per jaar houden om de veldwerkweek voor biologie-dio's voor te bereiden, is Kapteijn vaak aanwezig. 'Eén van de deelnemers houdt dan altijd een presentatie van twee uur over zijn eigen onderwijs of onderzoek.'

Door deelname aan conferenties hoort Kapteijn niet alleen waar collega-opleiders mee bezig zijn. Het is voor haar ook een manier om in contact met de praktijk te blijven. Twee van de genoemde conferen-

ties, die van het APS en de NVON, zijn tevens bestemd voor docenten in het voortgezet onderwijs. 'Zij geven juist veel workshops. Het zijn docenten die aan de voorfront met het vak bezig zijn. Zo doe ik ideeën op voor mijn eigen colleges vakdidactiek.'

### **Professionaliseringsbeleid**

Volgens Mieke Kapteijn is bij het IDO nog niet echt sprake van een professionaliseringsbeleid, al zijn er wel jaarlijkse functioneringsgesprekken. Daarnaast worden beginnende opleiders gestimuleerd om de opleiding voor opleiders te volgen, die het IDO met enkele andere lerarenopleidingen heeft ontwikkeld. Verder zijn de genoemde VESIT-training en ICT-cursussen door het IDO georganiseerd en worden alle opleiders verondersteld daaraan mee te doen. 'Een echte verplichting is het niet, maar je moet er wel mee kunnen werken. Er wordt bij ons ook op aangedrongen om VELON-congressen bij te wonen, om zo zicht te krijgen op de discussie rond werkplekieren en de nieuwe verdeling van verantwoordelijkheden over de school en het instituut. Bij het laatste VELON-congres hebben we ons over de workshops verdeeld. Daarover hebben we gerapporteerd in de algemene vergadering van de opleiding. Op grond daarvan zijn scholingsafspraken gemaakt', aldus Kapteijn.

Ze zou het goed vinden als in samenspraak tussen opleidingsmanagement en opleiders algemene thema's werden vastgesteld waarop iedereen zich professionaliseert en dat die thema's in de functioneringsgesprekken aan de orde komen. Ze vindt het ook wenselijk dat collega's gezamenlijk scholingstrajecten volgen. 'Dan krijgt de opleiding een gemeenschappelijk kader. Daarnaast moet je als opleider je eigen thema's kunnen benoemen, bijvoorbeeld op het gebied van vakdidactiek. Dan moet ook helder zijn hoeveel tijd en geld dat mag kosten.' Zelf heeft Kapteijn als belangrijke leervraag welke theoretische noties relevant zijn voor studenten, gezien hun stage-ervaringen. 'Daarin wil ik me meer verdiepen.' Verder vindt ze de sociale aspecten van professionalisering heel belangrijk. 'Professionalisering is voor mij een belangrijk middel om geïnspireerd te blijven en die inspiratie vind ik vooral in de ontmoeting met anderen.'

### **Conclusies**

Hieronder worden enkele conclusies getrokken uit de zes interviews die hiervoor zijn beschreven. De conclusies zijn gerubriceerd volgens de drie categorieën vragen aan de hand waarvan de gesprekken zijn gevoerd: inhoud en vorm van professionalisering

en professionaliseringsbeleid.

### **Inhoud van de professionaliseringsactiviteiten**

De professionaliseringsactiviteiten staan in het teken van de ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs en werkplekleren. Veel activiteiten zijn erop gericht zich te bekwamen in het begeleiden van studenten bij het werkplekleren. Het gaat dan bijvoorbeeld om leren hanteren van reflectie-modellen, gesprekstechnieken en begeleidingsvaardigheden.

Ook de kennis van het werkveld op peil houden wordt een paar keer genoemd, bijvoorbeeld door regelmatig werkzaamheden in de school uit te voeren. Eén van de geïnterviewden is voornemens haar functie van opleider te combineren met een baan in de school.

Eén geïnterviewde heeft professionaliseringsactiviteiten ondernomen op het gebied van ICT en twee zijn van plan om zich daarin te bekwamen. Twee geïnterviewden doen veel professionaliseringsactiviteiten op het gebied van vakdidactiek.

## Manieren van leren

Werkplekleren wordt door vrijwel iedereen genoemd als een uitstekende vorm van professionalisering. Voor drie geïnterviewden is dit de effectiefste vorm van leren. Een paar keer trekt men de vergelijking met het werkplekleren van studenten. 'Als wij van studenten verwachten dat zij zich laten sturen door zaken die ze op de werkplek tegenkomen, dan moeten wij als opleiders daartoe ook bereid zijn.'

Concrete voorbeelden die door de geïnterviewden worden genoemd, zijn:

- ▶ van een probleem die je tegenkomt in je werk een soort zelfstudieopdracht maken en zelf naar de links met de theorie zoeken;
- ▶ met collega's aan een innovatie werken, gezamenlijk onderwijs ontwikkelen, uitvoeren en evalueren;
- ▶ via de trial-and-errormethode naar een oplossing zoeken van een probleem waarmee je in je werk wordt geconfronteerd.

Bij werkplekleren horen intervisie en collegiale consultatie, die de geïnterviewden zonder uitzondering zeer nuttige vormen van professionalisering noemen. Leren van collega's door problemen waarop je in je werk stuit, met elkaar te bespreken. Ideeën en

ervaringen uitwisselen. Elkaars onderwijsbijeenkomsten bijwonen en daarop gezamenlijk reflecteren. Elkaar een spiegel voorhouden. Eén geïnterviewde had tijdens een portfoliotraject een tutor. Ook dat is een heel goede manier om stil te staan bij je ervaringen en er op afstand naar te kijken. Een andere geïnterviewde noemt het oordeel van studenten heel belangrijk. Dat kan je eveneens tot nadenken over jezelf zetten.

Van belang voor bovenstaande vormen van leren is een open en collegiale cultuur, waarin men van elkaar weet waarmee men bezig is, waarin het normaal is dat collega's elkaar ondersteunen en men zich kwetsbaar durft op te stellen. 'Wij verwachten van studenten dat ze zich kwetsbaar opstellen, dus moeten wij als lerarenopleiders ook met onze fouten voor de dag durven komen'.

**O**ok cursussen en trainingen worden vaak genoemd. Soms worden deze met een aantal collega's gevolgd. Dat heeft als voordeel dat de inhoud specifiek op de eigen situatie is gericht. 'Uitgaan van een concrete ontwikkeling binnen je afdeling, daar kritisch naar kijken en er over nadenken hoe het beter kan, onder leiding van een deskundige buitenstaander: dat vind ik een goede vorm van

professionalisering.' Anderzijds leiden cursussen en trainingen die met opleiders van andere instituten worden gevolgd, eerder tot confrontatie van ideeën en opvattingen, wat nieuwe gezichtspunten kan opleveren.

**A**ndere professionaliseringsvormen die zijn genoemd: vakliteratuur bijhouden, congresbezoek, een congres mede-organiseren en interne rapporten schrijven.

### **Professionaliseringsbeleid**

Bij geen van de instellingen waar de geïnterviewde opleiders werken, is sprake van een uitgekristalliseerd professionaliseringsbeleid. Wel zijn aanzetten daartoe gegeven. De ene opleiding is daar (veel) verder mee dan de andere. Zo werken enkele opleidingen al met individuele portfolio's en persoonlijke ontwikkelingsplannen. Functioneringsgesprekken worden overal gevoerd, maar leiden niet altijd tot duidelijke scholingsafspraken. Meestal ligt het initiatief voor scholing bij de lerarenopleider en dan worden de beschikbare faciliteiten ook gebruikt. Opleiders die niet uit zichzelf enthousiast zijn, worden weinig gestimuleerd.

Opleiders mogen een deel van de taakbelasting aan deskundigheidsbevordering besteden. Twee geïnterviewden geven aan dat die professionaliseringstijd ten dienste moet staan aan de vernieuwing van de opleiding, waardoor minder rekening gehouden kan worden met individuele professionaliseringswensen.

In het algemeen vinden de geïnterviewden het logisch dat professionalisering wordt gestuurd door beleidsprioriteiten, maar ze zijn ook van mening dat de opleiders zelf een (grote) eigen inbreng moeten hebben, zodat zoveel mogelijk bij hun wensen en mogelijkheden wordt aangesloten. Of, zoals een van de geïnterviewden het formuleert: 'Je zet samen een koers uit, waar zowel de medewerker als de organisatie beter van wordt. Dat voorkomt bovendien dat je verzuipt. Er komt zoveel op je af; je kunt niet alles doen. Een koers helpt je om betere keuzes te maken'.

### **2.2 Professioneel gedrag van lerarenopleiders**

In 2001 bracht Ruud Brockhoff verslag uit van een tweeledig onderzoek naar het professioneel gedrag van lerarenopleiders, uitgevoerd in het kader van zijn studie onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht (Brockhoff, 2001). Brockhoff deed eerst een literatuurstudie op het gebied van professionalisering van onderwijsgevendens.

Op grond daarvan hield hij een schriftelijke enquête onder docenten van pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen. De onderzoeksvraag luidde: 'In welke mate gedragen lerarenopleiders zich als professionals en welke invloed hebben de professionaliseringsopvatting en werkcondities op dit gedrag?'

Het onderzoek is derhalve gericht op:

1. de opvattingen van opleiders over hun werk,
2. de manier waarop zij dat werk feitelijk uitvoeren,
3. de condities waaronder zij hun werk doen en de mogelijke samenhangen hiertussen.

Hieronder geven we de opzet en de meest relevante resultaten van het onderzoek weer.

### **Professionaliseringsopvatting**

In navolging van Hoyle (1980) onderscheidt Brockhoff (2001, p. 109) een beperkte en een uitgebreide professionaliteitsopvatting. Deze laatste is aan te treffen bij 'leraren die naast het optimaal uitvoeren van hun lestaak ook bereid zijn verantwoording te dragen voor zaken op schoolniveau en samenwerking belangrijk vinden. Tevens vinden zij het belangrijk om diverse activiteiten te ondernemen voor hun professionele ontwikkeling, zoals het volgen van deskundigheidsbevorderingstrajecten en

het bijhouden van vak- en onderwijskundige literatuur. Het hierbij behorende concreet professioneel gedrag in het kader van het primaire proces uit zich onder andere in het stelselmatig reflecteren op het eigen handelen, het gezamenlijk voorbereiden van en afspraken maken over leereenheden en het deelnemen aan intervisieactiviteiten.'

In zijn onderzoek paste Brockhoff het onderscheid tussen een beperkte en een uitgebreide professionaliteitsopvatting toe op lerarenopleiders. In de gebruikte vragenlijsten werd opleiders gevraagd aan te geven hoe vaak zij bepaalde professionele activiteiten in de praktijk uitvoerden, maar ook hoe zinvol zij dit achtten en hoe bevorderlijk dan wel belemmerend zij hun werkcondities hiervoor vonden.

Van de 548 verzonden vragenlijsten werden er 96 ingevuld terugontvangen. De respons op dit onderzoek was dus 17,5 procent. Daardoor kunnen de resultaten jammer genoeg niet als representatief of generaliseerbaar gelden (Brockhoff, 2001, p. 57/58). De gegevensverwerking leverde echter wel interessante aanwijzingen op over de professionaliteit van Nederlandse lerarenopleiders. Het onderzoek geeft ook aanzetten tot verklaring en biedt aanknopingspunten voor instrumentontwikkeling ten behoeve van kwaliteitszorg.



## Uitkomsten

Uit de uitkomsten van de enquête blijkt 'dat alle lerarenopleiders behoren tot de categorie uitgebreide professionaliteitsopvatting...' Dat wil zeggen dat alle lerarenopleiders aan de kenmerken voldoen die volgens de literatuur wenselijk zijn' (Brockhoff, 2001, p. 110). De onderzochte opleiders staan dus open voor vernieuwing waar het gaat om de relatie met de student (op microniveau) en willen betrokken zijn bij het onderwijskundig reilen en zeilen van de opleiding (op mesoniveau). De meeste opleiders vinden ook dat zij hun opvattingen in hun dagelijkse werk in praktijk kunnen brengen.

Zij zijn duidelijk minder tevreden over het personeelsbeleid dat hieraan moet bijdragen. Verschillende aspecten van dit beleid worden verschillend gewaardeerd. De respondenten zijn wel enigszins tevreden over de rol die de leiding van hun instellingen bij vernieuwingen speelt, over de beschikbare faciliteiten en over de invulling van de deskundigheidsbevordering. Volgens de respondenten komen zij echter bij de uitvoering van hun werk weinig aan samenwerking met elkaar toe. Intercollegiale observatie bijvoorbeeld wordt door de leiding niet echt gestimuleerd. Ook betreft de leiding opleiders weinig bij voorgenomen beleid en wordt er

weinig aan functiedifferentiatie en loopbaanontwikkeling gedaan. Functioneringsgesprekken vormen een geïsoleerde activiteit en beoordelingsgesprekken komen niet voor (Brockhoff, 2001, p. 70 en 94/95).

**W**elke factoren verklaren nu het professioneel gedrag van lerarenopleiders? Uit de berekening van samenhangen tussen de onderzochte factoren kwam naar voren dat het professioneel gedrag van lerarenopleiders niet rechtstreeks afhangt van hun professionaliteitsopvatting. Hun feitelijk professioneel gedrag hangt vooral samen met hun mening over specifieke aspecten, zoals de zinvolheid van opleidingsactiviteiten, de realiseerbaarheid daarvan en de betreffende deskundigheidsbevordering (Brockhoff, 2001, p. 98).

Dit beeld van de professionaliteit van Nederlandse lerarenopleiders wordt verder genuanceerd door de invloed van achtergrondvariabelen. Het onderzoek levert namelijk aanwijzingen op dat:

1. de gewenste, uitgebreide professionaliteitsopvatting meer bij vrouwelijke dan bij mannelijke opleiders te vinden is en meer bij onderwijskundigen dan bij opleiders met een andere vooropleiding;

2. professioneel gedrag meer voorkomt bij onderwijskundigen dan bij opleiders met een andere vooropleiding, meer bij opleiders die een specifiek inwerkprogramma hebben doorlopen dan bij collega's die dit niet hebben gedaan en meer bij opleiders die tijd aan deskundigheidsbevordering hebben besteed;
3. opleiders die zich vooral met vakdidactiek bezighouden de werkcondities het gunstigst beoordelen; en
4. opleiders van verschillende instellingen duidelijk verschillen in hun waardering van de werkcondities (Brockhoff, 2001, p. 99).

**H**et onderzoek van Brockhoff wijst erop dat lerarenopleiders een sterk bij hun werk betrokken beroepsgroep vormen. Waar mogelijk werkt een aantal van hen actief aan de eigen deskundigheidsbevordering en dit heeft ook invloed op hun beroepsuitoefening. Er bestaat echter ook behoefte aan een personeelsbeleid dat niet alleen de enthousiaste, maar alle lerarenopleiders betreft bij professionalisering, met name door het scheppen van gunstige werkcondities en door functionerings- en beoordelingsgesprekken die consequenties hebben voor functiedifferentiatie en loopbaanontwikkeling.

### 2.3 Peiling van leerbehoeften, een voorbeeld

In 1998 is in opdracht van het toenmalige Procesmanagement (PmL) een professionaliseringsplan opgesteld voor de lerarenopleidingen. De hiervoor verantwoordelijke Taakgroep Branche-Opleidingsplan, onder leiding van Jan Engberts, heeft hierover een rapport uitgebracht dat nauwelijks aandacht heeft gekregen, noch in de lerarenopleidingen zelf, noch op landelijk beleidsniveau. Toch gaat het hier om een belangrijk document, omdat het een systematisch overzicht bevat van thema's waarop professionalisering zich zou kunnen of moeten richten (Engberts e.a., 1998).

Om enig zicht te krijgen op de onder lerarenopleiders levende behoeften aan professionalisering is tijdens een studiedag van het toenmalige project 'Leraar in opleiding' (LIO-project) op 23 juni 1998 een schriftelijke peiling gehouden onder de 22 aanwezigen. Het ging hierbij om projectleiders en lerarenopleiders die de tweedegraads lerarenopleidingen vertegenwoordigden. Als een voorbeeld van behoeftenonderzoek mag aan deze peiling dan ook enige representativiteit worden toegekend.

Aan de betrokken lerarenopleiders werd de lijst professionaliseringsthema's voorgelegd die door de taakgroep is opgesteld. De instructie aan de respondenten luidde:

- ▶ omcirkel voor ieder hoofdthema één subthema dat naar uw oordeel de hoogste prioriteit verdient;
- ▶ omcirkel twee werkvormen die uw voorkeur genieten.

Hieronder worden de thema's en werkvormen geordend naar de gevonden frequentie (aangegeven tussen haakjes) van hoog naar laag. Daardoor ontstaat een rangorde naar toegekende prioriteit. Daarna worden gemaakte opmerkingen weergegeven. Tot slot volgt een korte interpretatie.

## HOOFDTHEMA 1: CURRICULUM

### Subthema's

- 1.3 Vormgeven van de praktijkrelevantie van het curriculum voor het betreffende onderwijsveld (8)
- 1.5 Ontwerpen van een consistent curriculum, waarin de student leert steeds meer zelfstandig te functioneren (6)
- 1.6 Ontwikkelen van een visie op de loopbaanontwikkeling van de student en het vertalen daarvan in het curriculum (5)

- 1.2 Realisering van een reflectie-relatielijn door het hele programma heen (3)
- 1.1 Concretiseren van eindtermen in curriculumonderdelen (1)
- 1.4 Specifiek invullen van het curriculum naar inhoud en studielast met betrekking tot kernprogramma's, specialisatie, differentiatie (0)

## HOOFDTHEMA 2: LEREN LEREN, NIEUWE ONDERWIJSVORMEN EN DIDACTIEK

### Subthema's

- 2.1 Werken vanuit een nieuwe visie op leren en onderwijzen (7)
- 2.2 Werkvormen (6)
- 2.3 Omgaan met verschillen (5)
- 2.4 Het congruentieprincipe (3)

## HOOFDTHEMA 3: BEGELEIDING

### Subthema's

- 3.1 De docent als begeleider van leerlingen (8)
- 3.4 Intervisie onder opleiders (5)
- 3.3 Studie- en loopbaanbegeleiding (4)
- 3.2 De opleidingsdocent als begeleider van studenten (3)
- 3.5 Trainen van trainers (nascholingsdidactiek) (3)

## HOOFDTHEMA 4: INTEGRATIE VAN THEORIE EN PRAKTIJK

### Subthema's

- 4.1 Duaal leren (9)
- 4.3 Stagevormen en werkplek-leren + intervisie (6)
- 4.2 Afstemming theorie en praktijk (1)

## HOOFDTHEMA 5: KWALITEITZORG EN EVALUATIE

### Subthema's

- 5.1 Kwaliteitszorg (10)
- 5.2 Evaluatie: (nieuwe) beoordelingsvormen (9)

## HOOFDTHEMA 6: INFORMATIE- EN COMMUNICATIETECHNOLOGIE

### Subthema's

- 6.3 ICT in het onderwijsveld (9)
- 6.1 De toepassing van ICT in het opleidingsonderwijs (7)
- 6.2 Het gebruik van ICT door de lerarenopleider zelf voor zijn werk (6)

## HOOFDTHEMA 7: MANAGEMENT VAN EN BIJ INNOVATIES

### Subthema's

- 7.5 Innovatieprocessen binnen de lerende organisatie (organisatieontwikkeling) (7)

- 7.2 Het betrekken van de lerarenopleiders bij onderwijsverandering (6)
- 7.4 Concept van de lerende organisatie (5)
- 7.1 Het verwerven van draagvlak voor onderwijsverandering (2)
- 7.6 Organisatiecultuur en -structuur (2)
- 7.7 De adaptieve lerarenopleiding (2)
- 7.3 Managementadvisering (1)

## HOOFDTHEMA 8: SPECIALISATIE EN DIFFERENTIATIE

### Subthema's

- 8.1 Voor pabo's: jongekindproblematiek (1)
- 8.2 Voor pabo's: omgaan met groep 7 en 8 en met gedragsproblemen (1)
- 8.3 Voor tweedegraads lerarenopleidingen: vakspecifieke professionalisering voor de basisvorming (8)
- 8.4 Voor beroepsonderwijs en educatie: vakspecifieke professionalisering (8)

### Werkvormen

- 2. Netwerken van opleidingen en scholen (15)
- 5. Collegiale consultatie/intervisie (11)
- 7. Trainingen (7)
- 4. Peer-coaching (4)

6. Cursussen (3)
11. Andere, namelijk...(3)
  1. Netwerken van opleidingen (2)
  9. Onderzoek (2)
  3. Wisselwerk (0)
  8. Literatuurstudie (0)
  10. Conferenties en symposia (0)

### Gemaakte opmerkingen

Bij werkvorm 11 werden de volgende suggesties gedaan:

- ▶ 'ondersteunen van training + toepassen in de praktijk'
- ▶ 'het gaat bijna steeds om integratie en bundeling'
- ▶ 'facilitering en ondersteuning regelen! dan starten'
- ▶ 'bezoek + bijdrage aan (internationale) congressen'

### Interpretatie

Wanneer men de hoogst geprioriteerde professionaliseringsthema's (en de suggesties gedaan bij werkvorm 11) bekijkt, ontstaat een beeld van wat (tweedegraads) lerarenopleiders in de eerste plaats willen:

- ▶ vormgeven van een praktijkrelevant en consistent curriculum, waarin de student leert steeds meer zelfstandig te functioneren, een en ander met behulp van duaal leren, stagevormen, werkplekleren en intervisie;
- ▶ begeleidende werkvormen gebruiken op grond van een nieuwe visie op leren en onderwijzen;
- ▶ integreren van ICT in het onderwijsveld en het opleidingsonderwijs;
- ▶ kwaliteitszorg en gebruik van (nieuwe) beoordelingsvormen;
- ▶ betrekken van lerarenopleiders bij een lerende organisatie;
- ▶ (facilitering en uitwisseling tussen opleiders ten behoeve van) praktijkgericht werken.

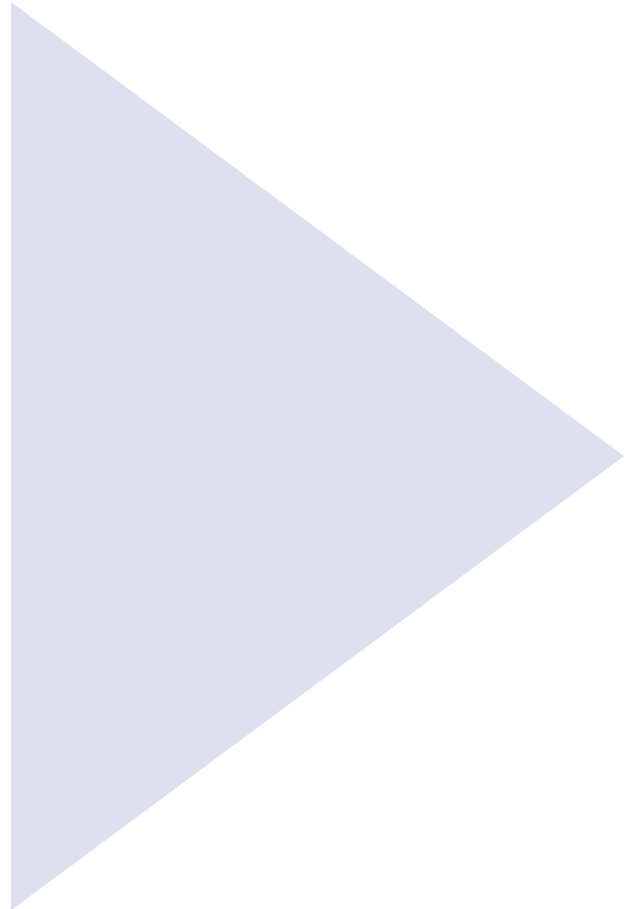
### 2.4 Vergelijking

Wanneer we de bevindingen uit de drie bronnen in dit hoofdstuk vergelijken, dan komen de volgende grote lijnen naar voren.

- ▶ De respondenten in het onderzoek van Brockhoff zeggen in hun werk weinig aan samenwerking toe te komen en vinden dat collegiale observatie door de leiding niet echt wordt gestimuleerd. Juist deze vormen van professionalisering worden heel belangrijk gevonden door de opleiders die Van Vonderen interviewde.

- ▶ Blijkens het onderzoek van Brockhoff en de interviews door Van Vonderen worden er aan de uitkomsten van functioneringsgesprekken met lerarenopleiders geen of weinig structurele consequenties verbonden.
- ▶ Uit de peiling onder projectleiders van het LIO-project blijkt dat er onder lerarenopleiders bereidheid bestaat om op de werkvloer samen te werken aan doelen en activiteiten waarbij innovatie en professionalisering hand in hand gaan. Kenmerkend voor deze vernieuwingsbereidheid zijn:
  - de wens om *praktijkgericht samen te werken* met (stage)scholen en de verschillende opleidingen in het land;
  - de wens om *ICT als hulpmiddel* te integreren,
  - de bereidheid om aan *kwaliteitsbewaking* te doen en
  - de noodzaak om lerarenopleiders te *faciliteren* en invloed te geven op de organisatie van hun instelling, en wel in de zin van een *lerende organisatie*.

De facilitering van zulk *werkplekieren* heeft echter te lijden van de werkdruk in het primaire proces en een gebrekkige aansturing door het management.



## 3 ► **Bouwstenen voor professionalisering**

**I**n de afgelopen jaren is in het kader van verschillende projecten ervaring opgedaan met manieren waarop men de professionalisering van lerarenopleiders kan stimuleren. Deze ervaringen leveren mogelijke bouwstenen op voor een professionaliseringsbeleid. In dit hoofdstuk worden deze bouwstenen beschreven door verschillende auteurs. Hierbij is naar een zodanige presentatie gestreefd dat andere opleiders en instellingen hun voordeel kunnen doen met de opgedane ervaringen.

**O**m te beginnen beschrijft Thijs Langermans (in paragraaf 3.1) hoe bij de Fontys-lerarenopleiding in Tilburg een vorm van portfolio, in combinatie met functioneringsgesprekken, is gebruikt voor de herplaatsing van lerarenopleiders in het kader van een reorganisatie. Tevens komt in deze bijdrage aan de orde hoe de Fontys-lerarenopleiding werkt aan de invoering van competentie-management, wat uiteindelijk moet leiden tot professionaliseringsplannen op diverse niveaus. Thijs Langermans was secretaris van de Fontys-taskforce die de reorganisatie van de lerarenopleiding

in Tilburg heeft voorbereid en uitgewerkt en hij begeleidt de nieuwe managers bij de implementatie van competentie-management. Tevens is Langermans landelijk projectleider van het EPS-project Assessment en portfolio voor lerarenopleiders.

**B**ob Koster, lerarenopleider en trainer bij het IVLOS van de Universiteit Utrecht, vat (in paragraaf 3.2) belangrijke onderdelen samen van zijn dissertatieonderzoek (Koster, 2002). Koster heeft in een intensieve samenspraak met een omvangrijke groep lerarenopleiders een taak- en bekwaamheidsprofiel voor deze beroepsgroep ontwikkeld. In vervolg hierop heeft hij een traject ontworpen en beproefd waarmee lerarenopleiders zelf hun professionaliseringsbehoeften kunnen analyseren. Uit de resultaten blijkt niet alleen dat het voor lerarenopleiders lonend is op een systematische manier stil te staan bij hun professionalisering, maar vooral hoe breed hun werkterrein eigenlijk is en op welke onderdelen daarvan hun bekwaamheid ontwikkeling behoeft.

Nederland is een van de weinige landen waar een landelijk systeem van erkenning en registratie wordt ingevoerd voor de beroepsgroep van lerarenopleiders. De opzet hiervan, de ervaringen met een pilotversie en aandachtspunten voor toekomstige ontwikkeling worden (in paragraaf 3.3) beschreven door Jurriën Dengerink, beleidsadviseur bij het Instituut voor Didactiek en Onderwijs van de Vrije Universiteit in Amsterdam. Dengerink was projectleider (met Bob Koster) van het VELON-project 'Assessment en registratie'.

### 3.1 Competentiemanagement en professionaliseringsbeleid

#### THIJS LANGERMANS

Binnen de Fontys-lerarenopleiding in Tilburg is het besluit genomen om competentie management in te voeren en te koppelen aan een professionaliseringsbeleid. Het portfolio en het functioneringsgesprek spelen daarin een belangrijke rol. De eerste ervaringen daarmee hebben we opgedaan tijdens een herplaatsingsprocedure in het kader van een reorganisatie. In dit artikel beschrijven we wat we verstaan onder competentie management, hoe de procedure van functioneringsgesprekken verloopt en welke

vormen professionalisering kan aannemen. We willen aangeven dat professionalisering op allerlei manieren kan plaatsvinden en ook dat professionalisering een gedeelde verantwoordelijkheid is van de organisatie en de medewerker.

Tenslotte wordt beschreven hoe je via het werken met een portfolio en functioneringsgesprekken op een vrij simpele manier tot een handzaam professionaliseringsplan kunt komen.

#### Rol van het portfolio in de reorganisatie

De Fontys-lerarenopleiding in Tilburg was een van de opleidingen die hebben deelgenomen aan het EPS-project 'Assessment en portfolio voor lerarenopleiders'. Dit project is niet goed van de grond gekomen, noch bij ons noch bij de andere opleidingen. Wij kregen daar maar een beperkt aantal mensen warm voor. Onze conclusie was dat een portfoliotraject alleen succesvol kan zijn als het in de organisatie wordt ingebed, zodanig dat het management zich er verantwoordelijk voor voelt en dat het past in de totale ontwikkeling van Fontys en in de ontwikkeling van de medewerkers.

Hiermee is een begin gemaakt in het kader van de reorganisatie waartoe de lerarenopleiding van Fontys was gedwongen als gevolg van teruglopende



studentenaantallen en financiering. We hebben deze reorganisatie aangegrepen om een nieuw organisatiemodel in te voeren waarmee we beter in staat zouden zijn om de EPS-doelen te realiseren. In grote lijnen gaat het daarbij om een omslag naar competentiegericht opleiden en naar opleiden voor, met en in de school (werkplekleren). Er is gekozen voor vijf zelfverantwoordelijke teams: drie teams die vooral het vakprogramma verzorgen (vaknabije teams) en twee teams die belast zijn met het werkplekleren en de beroepsvoorbereiding (veldnabije teams).

Bij de plaatsing van de medewerkers in de teams heeft het portfolio in combinatie met een functioneringsgesprek een belangrijke rol gespeeld. Wat de bekwaamheidseisen betreft hebben we aansluiting gezocht bij de beroepsstandaard die door VELON is ontwikkeld en toegepast bij de eerste registratie van opleiders. Elke medewerker was verplicht in een portfolio in te vullen in hoeverre hij de competenties uit de beroepsstandaard beheerst en aan te geven in welk team hij graag geplaatst zou worden. Het ging om een beperkt portfolio (zie bijlage 1). Dat wil zeggen dat geen bewijsmateriaal hoefde te worden opgenomen waaruit verworven kennis en ervaringen blijken. De veronderstelling was dat

tijdens het gesprek dat met elke opleider over zijn portfolio is gevoerd en waarin de opleider gelegenheid kreeg zijn wensen en competenties toe te lichten, vanzelf boven tafel zou komen waarin iemand goed is en waaraan nog gewerkt moet worden. Op basis van deze bevindingen zijn de opleiders al dan niet geplaatst. Overigens was onderdeel van de procedure dat medewerkers voor wie geen plaats was in de teams, geholpen werden bij het vinden van een andere werkplek in of buiten Fontys. Dat is in alle gevallen gelukt.

### **Ervaringen**

De weerstand tegen de plaatsingsprocedure en het portfolio was aanvankelijk erg groot. Het werd als bedreigend ervaren, hetgeen begrijpelijk is. Niet alle medewerkers vonden het eerlijk dat de plaatsing van het portfolio afhing. De vraag is dan wat voor procedure eerlijker zou zijn. Loten? Alleen de jongere medewerkers plaatsen? Of juist de ouderen? Wij denken dat dit geen goede methoden zijn. Ook de sceptici van het portfolio konden geen betere manieren bedenken.

De weerstand is nog niet verdwenen, maar wel zijn de meningen in een aantal opzichten veranderd. Veel collega's hebben het invullen van het portfolio

leerzaam gevonden; ze hadden er ook veel onderling contact over. Men heeft ervaren dat een portfolio in combinatie met een functioneringsgesprek wel degelijk een goed middel is om iemands kwaliteiten in kaart te brengen.

Voor een groot aantal medewerkers is ook positief geweest dat ze voor het eerst in hun loopbaan hebben kunnen aangeven waar ze goed in zijn en wat ze nog willen leren. Degenen voor wie de procedure gunstig is afgelopen, zien de plaatsing in een van de vijf teams bovendien als erkenning van bewezen kwaliteiten. Ook dat is nieuw. In het verleden werden immers alleen maatregelen getroffen als iemand slecht functioneerde. Nu heeft het goed functioneren een pluim gekregen.

### **Competentiemanagement**

Van meet af aan is het de bedoeling geweest om na de reorganisatie het portfolio een vaste plaats te geven in het personeelsbeleid. Competentiegericht personeelsbeleid is een van de doelen van de reorganisatie. Tevens is competentie management expliciet opgenomen in de taken van de managers. Onder competentie management verstaan we dat de behoeften van de organisatie en de individuele behoeften van de medewerkers in kaart worden

gebracht. Competentiegericht personeelsbeleid is er expliciet op gericht om de behoeften van de organisatie (die zich in een bepaalde richting ontwikkelt) af te stemmen op de ontwikkelingsbehoeften van de medewerkers. Het geheel aan competenties bij de medewerkers moet zoveel mogelijk sporen met de behoeften van de organisatie.

We kunnen vanuit verschillende invalshoeken naar competentie management kijken.

### **Vanuit de organisatie en het management**

De organisatie kiest een aantal strategische doelen en bepaalt daarbinnen concrete prioriteiten. Het management heeft als taak het personeelsbeleid daarop af te stemmen. Over welke competenties dienen medewerkers te beschikken om de doelen te kunnen realiseren? Via functioneringsgesprekken aan de hand van de portfolio's van de medewerkers komt zicht op de behoefte aan professionalisering, zowel voor de organisatie als geheel als voor de individuele medewerkers. Tijdens het functioneringsgesprek worden afspraken gemaakt over verdere professionalisering, waarbij ook de aard (inhoud en vorm) van de professionalisering aan de orde komt. De manager stelt op basis van individuele professionaliseringsplannen een totaal professionaliserings-

plan samen, zodat iedereen weet wat er afgesproken is.

### **Vanuit de medewerker**

Professionalisering is niet alleen een verantwoordelijkheid van de organisatie, maar ook van de medewerker. Door te werken met een portfolio krijgt de medewerker meer zicht op de eigen competenties. Tevens krijgt hij de gelegenheid eigen ambities, wensen en belangen naar voren te brengen en te beargumenteren. Tijdens het functioneringsgesprek worden wensen van de organisatie en persoonlijke prioriteiten zoveel mogelijk gematched. Als dit niet mogelijk blijkt, is dat voor de medewerker belangrijke informatie die hem dwingt na te denken over zijn loopbaan en een weloverwogen keuze te maken. Zit ik nog wel op de goede plek of kan ik beter naar een andere werkplek uitzien? De manager helpt de medewerker bij het maken van deze keuze door te bespreken welke andere mogelijkheden er zijn.

### **Vanuit professionaliseringsprocessen**

Professionalisering vindt niet alleen plaats via het volgen van een opleiding, training of cursus. Hoewel dit op zich uitstekende vormen van professionalisering kunnen zijn, blijkt in de praktijk dat men via

hele andere vormen veel doelmatiger aan bepaalde competenties kan werken: leren door te doen en daarop te reflecteren, leren in teamverband of door nieuwe werkwijzen te ontwikkelen. Van groot belang bij het kiezen van een professionaliseringsvorm is dat de medewerker daarin ook iets in te brengen heeft. Of een vorm van professionalisering effectief is, is mede afhankelijk van iemands persoonlijkheid en omstandigheden.

### **Vanuit het bevoegd gezag**

Het bevoegd gezag ziet toe op de realisering van competentie management via het managementcontract en de rapportage en via controle op het professionaliseringsplan en de toetsing daarvan aan de strategische doelen. Tevens is het bevoegd gezag voor een deel verantwoordelijk voor de competentieontwikkeling van de managers zelf, zodat deze beter worden toegerust om de strategische doelen te realiseren.

**O**verzien we deze gezichtspunten, dan wordt duidelijk dat competentie management geen geïsoleerde zaak is, maar onderdeel van een lerende organisatie waarin de ontwikkeling van de professionals gelijk oploopt met de ontwikkeling van de

organisatie. Voorwaarde is dat de invoering van competentie-management op meer fronten tegelijk wordt aangestuurd; als losstaand initiatief heeft het veel minder zin.

### **Procedure functioneringsgesprekken**

In het studiejaar 2002-2003 heeft de Fontys-leraren-opleiding een begin gemaakt met competentie-management. Er wordt met alle opleiders aan de hand van hun portfolio functioneringsgesprekken gevoerd en tijdens het gesprek worden afspraken gemaakt over verdere professionalisering. Het gaat nu niet meer om herplaatsing of beoordeling. Het doel is verbetering van het functioneren en versterking van de persoonlijke competenties en de competenties van de teams als geheel.

De procedure voor functioneringsgesprekken kan er als volgt uit zien.

1. De medewerker krijgt ten minste een maand van te voren een uitnodiging voor een gesprek. Hij kan dan zijn portfolio invullen en tijdig bij de manager inleveren. Tevens kan de medewerker zich voorbereiden op de besprekpunten die in het format zijn aangegeven. Daarin is ook ruimte voor opmerkingen die een medewerker kan plaatsen over de organisatie en het functioneren van het management.

2. Omdat de manager het portfolio vooraf krijgt, kan ook hij zich gericht op het gesprek voorbereiden. Het ligt voor de hand dat hij enkele prioriteiten in het beleid in het oog houdt.
3. Tijdens het gesprek maakt de manager in trefwoorden aantekeningen. Zo spoedig mogelijk na het gesprek worden de professionaliseringsafspraken door de manager op papier gezet. De medewerker krijgt daarvan een kopie, die door beiden wordt ondertekend.
4. Het verslag gaat niet in het dossier. Wel worden de afspraken over professionalisering opgenomen in een professionaliseringsplan, waarvan iedereen kennis kan nemen. Persoonlijke gegevens kunnen anoniem blijven.
5. De afspraken komen bij een volgende functioneringsgesprek aan de orde.
6. Minimaal één keer per jaar wordt een functioneringsgesprek gehouden.

### **Professionalisering als vorm van leren**

Professionalisering is werken aan de ontwikkeling van individuen, groepen, teams en organisaties. In principe gaat het om het verbeteren van beroepsmatig handelen. Professionaliseren is dus leren met betrekking tot het functioneren in een beroep.

Nu zijn er over leren een aantal principes bekend (zie bijvoorbeeld Dirkse en Papas, 'Gereedschap voor eigen ontwikkeling', Elsevier Bedrijfsinformatie, Den Haag 2000). Iedereen weet of herkent ze, maar toch blijkt het nodig die principes af en toe in herinnering te roepen:

- ▶ mensen leren vooral in nieuwe situaties, bij nieuwe activiteiten of door bestaande dingen op een nieuwe manier te doen;
- ▶ mensen leren vaak gemakkelijker samen met anderen, door gericht naar gedragingen van anderen te kijken en die met elkaar te bespreken, zeker als het te leren gedrag een intermenselijk karakter heeft;
- ▶ mensen leren vooral als er gerichte aandacht (geen beoordeling) is van anderen en als ze gericht naar hun eigen ontwikkeling kijken.

### **Concrete vormen van professionalisering**

Professionalisering kan vele vormen aannemen. In elk van die vormen zijn bovengenoemde kenmerken terug te vinden in telkens verschillende combinaties. In het genoemde boek van Dirkse en Papas worden vijf soorten ontwikkelingsmogelijkheden beschreven die elk op uiteenlopende wijzen kunnen worden geconcretiseerd.

#### *1. Veranderen van werkplek*

Door van werkplek te veranderen, verandert de situatie en krijg je nieuwe impulsen om zaken anders aan te pakken.

#### *2. De inhoud van het werk veranderen*

Door op enigerlei wijze de inhoud van het werk te veranderen ontwikkel je bijna automatisch nieuwe vaardigheden en ga je ook de dingen die je al deed met andere ogen zien.

#### *3. Kritisch kijken naar en werken aan je eigen functioneren*

Hierbij gaat het erom dat je je werk zo organiseert dat er gelegenheid is om het kritisch te bekijken en jezelf echt een kans te geven. Dit kan op heel veel manieren, zeker als de organisatie dit ondersteunt en structureert.

#### *4. Verwerven van vakinhoudelijke informatie en bekwaamheden*

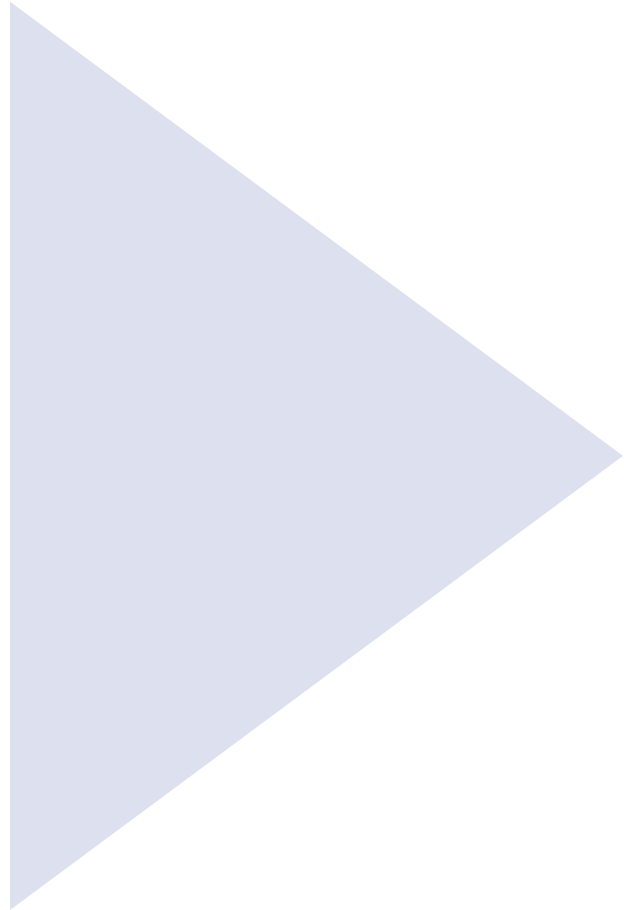
Deze vorm lijkt het meest op de traditionele deskundigheidsbevordering, zoals cursussen en trainingen.

#### *5. Bijdragen aan de ontwikkeling van je vakgebied*

Hieronder vallen activiteiten als publiceren en het geven van lezingen op congressen.

In het schema hieronder zijn deze vijf hoofdsoorten uitgewerkt in een groot aantal concrete vormen van professionalisering. De tweede kolom in het schema geeft een toelichting op de professionaliseringsvorm, de derde kolom geeft aan of en zo ja, welke faciliteiten nodig zijn.

Door dit overzicht wordt duidelijk dat er veel te kiezen valt, hetgeen nodig is. Welke professionaliseringsvorm geschikt is, is uiteraard afhankelijk van de persoon, de mogelijkheden in de organisatie en de te verwerven competentie. Bovendien zal in veel gevallen voor een combinatie van vormen gekozen worden, die elkaar aanvullen en versterken, bijvoorbeeld een combinatie van een korte training, een nieuwe taak uitvoeren en intervisie.



*Figuur 1. Veranderen van werkplek*

<b>Werkplek herinrichten</b>	Een rommelige werkplek kan in veel gevallen meer rustgevend worden gemaakt, waardoor creativiteit een wat grotere kans krijgt.	Hiervoor is beperkte medewerking van de organisatie nodig.
<b>Thuiswerkplek</b>	Soms kan rust gecreëerd worden door de reistijd te beperken of ervoor te zorgen dat je echt niet gestoord wordt. Zeer geschikt voor het lezen van vakliteratuur.	Het is zaak dat contacten met studenten en collega's de volle aandacht blijven krijgen.
<b>Flexplek</b>	Het regelmatig wisselen van werkplek kan heel inspirerend zijn.(Geldt niet voor iedereen.)	Binnen de organisatie moet dit in beperkte mate mogelijk zijn.
<b>Sabbatical</b>	Zeer geschikt voor een fundamentele doordenking van de eigen professionaliteit en om tot een vernieuwde aanpak te komen.	Door de organisatie vaak moeilijk te regelen. Trouwens ook kostbaar in verband met vervanging.
<b>Veranderen van team</b>	Door in een andere groep te gaan werken wordt er een ander beroep op je gedaan, wat je dwingt tot een open en flexibele opstelling. Dat is een prima voorwaarde voor leren en ontwikkelen.	Moet in de organisatie mogelijk worden gemaakt.

	letterlijk en figuurlijk ruimte scheppen.	
<b>Nevenfuncties</b>	Een totaal andere taak buiten de eigen organisatie leert je op een andere manier naar de werkelijkheid te kijken.	De organisatie moet dit voor zover mogelijk niet verbieden. Opbrengsten kunnen overigens naar de organisatie.
<b>Onderzoek</b>	Opzetten en/of meewerken aan een onderzoek werkt zowel netwerk- als informatieverruimend.	Kan vaak in de taak worden ingepast, zeker in het hbo.
<b>Stage</b>	De blik verruimen door in een andere organisatie goed rond te kijken.	In het hbo bijna noodzakelijk en ook gemakkelijk te organiseren.
<b>Deelname aan projecten/innovatie</b>	Dit levert nieuwe informatie, doet een beroep op creativiteit en geeft de mogelijkheid van anderen te leren.	Projectwerk kan georganiseerd worden door de instelling of door teams.



<b>Feedback in het dagelijkse werk</b>	Aan anderen evaluatieopmerkingen vragen en daar op doorvragen.	Kan individueel plaatsvinden.
<b>Kritische situatie-analyse</b>	Een situatie beschrijven waarin je zelf iets heel goed hebt gedaan of waarin je beter had kunnen handelen.	Kan individueel, maar wordt veel zinvoller in relatie tot intervisie, coaching en dergelijke.
<b>Logboek</b>	Gedurende een beperkte periode activiteiten nauwkeurig bijhouden en daaruit proberen conclusies te trekken.	Kan individueel, maar is zinvoller in relatie tot portfolio, coaching en dergelijke.
<b>Intervisie</b>	Collega's helpen elkaar zicht te krijgen op het functioneren door te luisteren, de juiste vragen te stellen en met elkaar na te denken over mogelijke oplossingen. Werkt ook teamvormend.	Moet met een zekere regelmaat ingeroosterd worden.

Figuur 4. Verwerven van vakinhoudelijke informatie en bekwaamheden

<b>Bijhouden van vakliteratuur</b>	Individueel of in een netwerk.	De medewerker moet dit zelf regelen.
<b>Studiegroep</b>	Met vakgenoten nieuwe literatuur bespreken.	Kan georganiseerd worden, maar kan ook met vakgenoten van buiten de opleiding.
<b>Internet</b>	Individueel.	De medewerker moet dit zelf regelen.
<b>Opleiding</b>	Vraagt veel tijd, heeft een lange doorlooptijd.	Indien nodig, moet de organisatie de mogelijkheid bieden.
<b>Training</b>	Activiteit waarin het ontwikkelen van vaardigheden voorop staat.	Moet georganiseerd worden.
<b>Workshop</b>	Bepaalde training. Vaardigheden zullen moeilijk beklijven.	Moet georganiseerd worden.
<b>Congres</b>	Geeft informatie over nieuwe ontwikkelingen. Realisering daarvan in de eigen situatie moet je helemaal zelf doen.	De organisatie moet congresdeelname mogelijk maken.
<b>Experimenten</b>	In een proeftuin dingen uitproberen om bijvoorbeeld te komen tot een creatieve oplossing van een probleem.	De organisatie moet dit mogelijk maken en niet ontmoedigen.
<b>(Extern) advies</b>	Advies van een erkend expert op een bepaald gebied.	De organisatie moet dit mogelijk maken.

*Figuur 5. Bijdragen aan de ontwikkeling van je vakgebied*

<b>Publiceren</b>	Publiceren dwingt tot abstractie en bezinning en verzamelen van gegevens. Publiceren kan overigens in vele vormen (artikel, boek, internet).	De organisatie moet dit stimuleren.
<b>Spreeken op congres</b>	Dwingt je je kennis te ordenen en af te stemmen op de doelgroep.	De organisatie moet dit stimuleren.
<b>Leeractiviteiten voor anderen ontwikkelen</b>	Verhoogt sterk de vakbekwaamheid, omdat je je moet verplaatsen in de lerende.	Kan samenvallen met de taken binnen een opleiding.
<b>Begeleiden</b>	De lerende steekt veel op van begeleiding, maar ook de begeleider zelf: ten aanzien van zowel de begeleidingsprocessen als het vakgebied.	Kan samenvallen met de taken binnen een opleiding.

### **Professionaliseringsplan**

Professionaliseringsplannen zijn er op verschillende niveaus: het niveau van de persoon, van het team en de totale instelling. Deze niveaus hangen noodzakelijkerwijs sterk met elkaar samen. Indien dat niet het geval is, weet men op de verschillende niveaus niet van elkaar wat er aan professionalisering gebeurt en wat voor afspraken zijn gemaakt. Dan ontstaat chaos. Bovendien is het gevaar niet denkbeeldig dat op diverse niveaus verschillend wordt gestuurd. Dat is voor de organisatie niet goed en ook niet voor de individuele medewerkers.

Wat moet er op de diverse niveaus gebeuren opdat er een samenhangend en consistent professionaliseringsplan kan groeien?

### **Beleidsprioriteiten vertalen in te verwerven competenties**

Om te beginnen wordt op instellingsniveau vastgesteld wat de beleidsprioriteiten zijn voor de komende jaren. In het algemeen zijn deze omschreven in strategische termen. Bijvoorbeeld: het versterken van de samenwerking met de scholen.

Een dergelijke uitspraak zal nog niet sturend zijn voor de professionalisering. Daarvoor is nodig de strategische uitspraak te vertalen in termen van opleiderscompetenties. Bijvoorbeeld: onderwijsmateriaal ontwikkelen met studenten en collega's in de school. Het is verstandig, afhankelijk van de persoon en de situatie, nog concreter te worden. Bijvoorbeeld: samen met studenten en collega's materiaal ontwikkelen voor het leergebied science in de basisvorming met toepassing van ICT. Zonder een dergelijke concretisering is sturing erg moeilijk en blijft ook voor de medewerker de professionalisering een vaag avontuur.

Om het voor iedereen overzichtelijk te houden, is het van groot belang dat de organisatie zich beperkt tot drie of vier beleidsdoelen. Voor de Fontyslerarenopleiding, en waarschijnlijk ook voor andere lerarenopleidingen, gaat het de komende jaren eigenlijk om één hoofddoel: streven naar competentiegericht opleiden. Hiervan worden de volgende subdoelen afgeleid:

1. uitwerken van deelcompetenties voor de studenten, onderwijsarrangementen en dergelijke;
2. versterkte samenwerking met de scholen, ook bij het ontwikkelen van alternatieve opleidingstrajecten;

3. verdere uitbouw van het werkplekleren, inclusief de begeleiding daarvan en het flankerend onderwijs;
4. aansturen van zelfstandig studeren, deels binnen een elektronische leeromgeving, en het begeleiden en verdiepen van de gewenste leerprocessen.

Voor de totale organisatie lijkt dat meer dan genoeg. Aan de beleidsprioriteiten worden de gewenste competenties gekoppeld. Bij deze koppeling is de inbreng van de medewerkers van belang. Het gaat immers om hun competenties en hun professionalisering. Door de beleidsprioriteiten en de wensen van de medewerker naast elkaar te leggen, zal men tot overeenstemming moeten komen waaraan gaat worden gewerkt.

### **Professionaliseringsvormen koppelen aan gekozen competenties**

Als de beleidsprioriteiten zijn vastgesteld en daaraan competenties zijn gekoppeld, kan bekeken worden welke professionaliseringsvormen geschikt zijn om de gewenste competenties te ontwikkelen. Medewerker en manager kiezen in overleg uit het scala van mogelijkheden. De manager (direct leidinggevende) die de functioneringsgesprekken voert, houdt het overzicht over de te ontwikkelen competenties en de

gekozen professionaliseringsvormen. Hij zorgt ervoor, via het professionaliseringsplan, dat men van elkaar weet waar men mee bezig is.

### **Professionaliseringsplan samenstellen**

In de functioneringsgesprekken zijn professionaliseringsafspraken gemaakt in termen van prioriteiten, competenties, professionaliseringsvormen en facilitering (de wijze waarop de organisatie de professionalisering ondersteunt). Deze worden schematisch per medewerker in een format bij elkaar gebracht.

*Figuur 6. Professionaliseringsafspraken*

**Naam medewerker:**

Prioriteit in beleid	Te verwerven competenties	Professionaliseringsvorm	Facilitering

Door vervolgens in een soortgelijk format de individuele plannen te bundelen, krijg je een totaal overzicht van de professionalisering van het team. Zo ontstaat transparantie voor elk lid van het team. Men kent elkaars afspraken. Eventueel worden aan het teamplan teamvormende activiteiten toegevoegd, zoals intervisie of een gezamenlijke studiedag. Bovendien bestaat de gelegenheid de professionalisering te bundelen van teamleden die aan dezelfde competenties willen werken. Dat zal nodig zijn, omdat vooralsnog moet worden gewoerd met tijd en financiële middelen.

**H**et professionaliseringsplan per afdeling wordt samengesteld vanuit de plannen van de teams, eventueel aangevuld met wat voor de afdeling van belang is. De gebundelde afdelingsplannen geven tot slot het totaalbeeld van de hele instelling: een overzicht dat inzichtelijk is voor iedereen. Het verdient aanbeveling om in het instellingsplan ook de professionalisering van de managers op te nemen. Deze richt zich op dezelfde beleidsprioriteiten, maar uiteraard wel op andere competenties.

### Vooruitblik

Het besluit om competentie management in te voeren en te koppelen aan professionaliseringsbeleid

is binnen de Fontys-lerarenopleiding dus genomen. De feitelijke implementatie is echter een heel andere zaak die nog veel aandacht en uithoudingsvermogen van management en medewerkers zal vragen. Duidelijk is dat we nog veel moeten leren om er verstandig en doelmatig mee om te gaan. Daarbij zullen ongetwijfeld een aantal factoren een rol spelen die hieronder kort worden beschreven.

### Ervaringen met het verplichte portfolio als onderdeel van de reorganisatie

Een groot aantal medewerkers associeert het portfolio met plaatsing en herplaatsing tijdens het reorganisatieproces, dus met beoordeling. Het is zaak extra nadruk te leggen op het ontwikkelingskarakter van het portfolio en het functioneringsgesprek. Het wantrouwen kan pas slijten als de medewerkers daadwerkelijk ervaren dat het competentie management op hun eigen ontwikkeling en dat van de organisatie is gericht, zoals dat in beginsel ook bij de studenten het geval is.

### Cultuurverandering

De feitelijke professionalisering is nog maar beperkt op gang gekomen, ook al omdat in veel gevallen een open en collegiale cultuur waarin men zich kwets-

baar durft op te stellen, ontbreekt. Er is dus een cultuurverandering nodig. Daarvoor is van belang afspraken over professionalisering daadwerkelijk uit te voeren en daarop in het portfolio en de functioneringsgesprekken in te gaan, inclusief het controleren of de faciliteiten aanwezig waren. Verder is van belang medewerkers in situaties te brengen waarin ze gedwongen worden om samen te werken.

### **Teemaanpak voor professionalisering**

De medewerkers werken samen in zelfverantwoordelijke teams waarin overleg en uitwisseling van ervaringen en deskundigheid een belangrijk doel is. Die uitwisseling en intervisie is een eerste stap van professionalisering. Het groepsverband ondersteunt de professionalisering en controleert of deze echt plaatsvindt. Voorwaarde is dat taken en verantwoordelijkheden voor elkaar transparant zijn gemaakt. In een goed functionerend team is dat bijna automatisch het geval.

De teams vervullen dus een belangrijke rol in het kader van professionalisering. Daarom hebben de teamleden in augustus 2002 een op teamvorming gerichte training doorlopen. Er is dus een serieus begin gemaakt, waarop nu moet worden voortgebouwd.

### *Relatie tussen competentie-management en een competentiegerichte opleiding*

Om de EPS-doelen te realiseren zijn de teams bezig met de ontwikkeling van een competentiegerichte opleiding, in nauwe samenwerking met de scholen. In dat proces zullen de teamleden vanzelf oog krijgen voor de eigen competenties, vooropgesteld dat voldoende tijd en ruimte wordt gecreëerd om van ervaringen te leren. Dat betekent dat de ontwikkeling van een competentiegerichte opleiding bijna automatisch met zich meebrengt dat er een vorm van competentie-management gaat ontstaan.

### **Portfolio: van modelmatig naar zelfgestuurd**

In het begin werd voor het portfolio een model gebruikt dat door de directie was opgelegd. De bezwaren van veel medewerkers tegen het voorgebakken karakter waren natuurlijk niet ten onrechte, maar in de startfase was een gestructureerde aanpak noodzakelijk. Bij de feitelijke implementatie zal het portfolio, met handhaving van de VELON-beroepsstandaard, een meer teamgestuurde invulling krijgen. Er zal een variatie aan vormen ontstaan, toegespitst op concrete behoeften van teams en medewerkers.

### *Training van teamleiders en managers*

Er is inmiddels een training ontwikkeld voor teamleiders en managers. Tijdens de training bekijkt een ieder hoe hij competentie management in zijn eigen team of afdeling kan vormgeven en hoe aan de eigen ontwikkeling wordt gewerkt. Ook hier is diversiteit mogelijk.

## **3.2 Scherper eigen taken en bekwaamheden in kaart brengen**

### **BOB KOSTER**

De afgelopen vier jaar voerde de auteur van deze bijdrage een promotieonderzoek uit met als thema 'De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose'. In maatschappelijk opzicht sluit de keuze voor dit thema aan bij twee trends. Ten eerste ontwikkelen steeds meer groepen in het onderwijs beroepsprofielen. Ten tweede is er aandacht voor de kwaliteit van de beroepsuitoefening in de vorm van professionalisering van beroepsbeoefenaren.

In wetenschappelijk opzicht wordt het thema taken en bekwaamheden van lerarenopleiders belangrijk gevonden, maar het beschikbare onderzoek is weinig

recent, niet gericht op de Nederlandse situatie, met weinig aandacht voor taken en bekwaamheden van niet-universitaire lerarenopleiders. Voor het verband tussen het kennismaken van taken en bekwaamheden door lerarenopleiders en hun professionele ontwikkeling is in onderzoek tot nu toe weinig aandacht.

In deze bijdrage geven we aan dat ons onderzoek onder andere een beroepsprofiel heeft opgeleverd dat op een systematische en gedegen manier is ontwikkeld. De beroepsgroep speelde een centrale rol bij het bepalen van de inhoud van dat profiel. Ook is een zelfanalyse-traject ontwikkeld voor lerarenopleiders, waarbij is nagegaan hoe met het beroepsprofiel kan worden gewerkt.

### **Wat is een beroepsprofiel?**

We ontwikkelden een beroepsprofiel voor lerarenopleiders dat zowel uit een taak- als een bekwaamheidsprofiel bestaat. Het taakprofiel beschrijft op een geordende wijze de feitelijke en toekomstige taken van de lerarenopleider. Het bekwaamheidsprofiel doet hetzelfde voor bekwaamheden waarover lerarenopleiders moeten beschikken om beroepstaken te verrichten.



We maakten een onderscheid tussen gebieden (taakgebieden en bekwaamheidsgebieden) en elementen (taken en bekwaamheden). Een taakgebied is een algemene typering van een aantal taken die bij elkaar horen en die met een zekere regelmaat voorkomen in het werk. Een taak is een specifiek onderdeel van het werk dat men zich heeft opgelegd of dat men behoort te doen.

Een bekwaamheid is een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden, houdingen, motivatie en persoonskenmerken waardoor iemand in staat is effectief op te treden in een bepaalde situatie. Ten aanzien van de bekwaamheden richtten we ons in het onderzoek op het ontwikkelen van een overzichtelijke en hanteerbare lijst van functiegerichte bekwaamheden van individuele lerarenopleiders, dat wil zeggen op de aspecten 'kennis' en 'vaardigheden'.

### **Funcities van een beroepsprofiel**

De twee belangrijkste functies van het beroepsprofiel zijn in het kader van ons onderzoek: het bereiken van consensus over wat lerarenopleiders moeten kennen en kunnen, en het verschaffen van een referentiepunt voor het plannen van professionele ontwikkeling. Ter voorbereiding van hun professionele ontwikkeling vroegen we lerarenopleiders een

zelfdiagnose te maken: welke taken worden door hen uitgevoerd en over welke bekwaamheden beschikken daarbij. Het beroepsprofiel kan bij deze zelfdiagnose de lerarenopleider helpen beter waar te nemen, dat wil zeggen scherper een aantal aspecten van hun taakuitoefening te onderscheiden.

### **Opzet van het onderzoek**

Voor het eerste deel van het onderzoek kozen we voor het uitvoeren van een literatuurstudie naar taken en bekwaamheden van lerarenopleiders en het uitvoeren van een Delphi-studie, die in drie rondes plaatsvond. In de eerste ronde van de Delphi-studie hielden we open interviews. De combinatie van de resultaten van de literatuurstudie en de open interviews leidde tot de eerste versie van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders. Deze eerste versie verwerkten we in een vragenlijst.

In de tweede ronde van de Delphi-studie namen we die vragenlijst af onder een groep van 400 lerarenopleiders. Op basis van de resultaten van de vragenlijst schreven we de tweede versie van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders. In de tweede ronde deden de respondenten ook suggesties voor aanvullingen of wijzigingen in de omschrijvingen van de elementen uit het beroepsprofiel. Op grond

daarvan formuleerden we een aantal wijzigingsvoorstellen.

In de derde ronde van de Delphi-studie legden we die wijzigingen in de vorm van vragen voor aan de groep opleiders die in de tweede ronde de vragenlijst ingevuld terugstuurden. Op basis van hun reacties stelden we de definitieve versie van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders vast met zes taakgebieden en vier bekwaamheidsgebieden.

**I**n het tweede deel van het onderzoek doorliepen 24 pabo-opleiders een door ons ontworpen zelfanalyse-traject 'Jezelf onder de loep', dat uit zes onderdelen bestond:

1. Maken van een inventarisatie van taken en bekwaamheden, een eerste versie van een sterkte/zwakte-analyse en het formuleren van de eerste versie van een ontwikkeldoel.
2. Kennismaken van het door ons ontwikkelde beroepsprofiel voor lerarenopleiders.
3. Maken van een nieuwe versie van de inventarisatie van taken en bekwaamheden, van de sterkte/zwakte-analyse en van het ontwikkeldoel.
4. Met een collega bespreken van de tweede versie van de sterkte/zwakte-analyse en het krijgen van feedback daarop.

5. Voeren van een of meer feedbackgesprekken met studenten.
6. Aanpassen van de sterkte/zwakte-analyse en het formuleren van een definitief ontwikkeldoel.

In het kader van ons onderzoek bestudeerden we onderdeel 2 en het eerste deel van de onderdelen 1 en 3, waarin het maken van de inventarisaties en het kennismaken van het beroepsprofiel plaatsvonden. Tijdens de bijeenkomsten namen de deelnemers kennis van de inhoud van het beroepsprofiel. Zij maakten twee versies van de inventarisatie van taken en bekwaamheden, één voor het kennismaken van het beroepsprofiel en één na het kennismaken van dat profiel. Door deze twee versies te vergelijken gingen we na wat de invloed was van het kennismaken van het beroepsprofiel op de uitgebreidheid van de taak- en bekwaamheidsinventarisaties die zijn gemaakt door de aan het traject deelnemende lerarenopleiders.

### **Noodzakelijkheid van de gebieden**

Uit het onderzoek blijkt dat drie taakgebieden noodzakelijk worden gevonden voor elke individuele lerarenopleider:

- I. zorgen voor de eigen ontwikkeling en die van collega's (professionaliteit en welbevinden);

- II. verzorgen van initieel onderwijs;
- III. participeren in beleids- en onderwijsontwikkeling.

Deze taakgebieden staan in het taakprofiel als 'noodzakelijke taakgebieden' (zie bijlage 2).

**E**en taakgebied dat de laatste tijd nogal in discussie is, is 'onderzoek doen'. De *niet-universitaire* lerarenopleiders in ons onderzoek zijn daar heel duidelijk over: het doen van onderzoek is voorbehouden aan universitaire lerarenopleiders. We interviewden in het kader van ons onderzoek een aantal, wat we noemden, 'indirect betrokken' personen, zoals directeuren van instellingen en onderwijs-ondersteuners. Opvallend is dat deze groep, samen met de universitaire opleiders uit het onderzoek, van mening was dat het doen van onderzoek een taak is die elke lerarenopleider zou moeten uitvoeren.

**O**ok gingen we na wat volgens lerarenopleiders belangrijke elementen in een bekwaamheidsprofiel moeten zijn. Lerarenopleiders blijken twee bekwaamheidsgebieden te scoren in de categorie 'zeer noodzakelijk':

- ▶ vakinhoudelijke bekwaamheden
- ▶ communicatieve, gespreks- en reflectieve bekwaamheden.

Twee bekwaamheidsgebieden vallen in de categorie 'noodzakelijk':

- ▶ organisatorische bekwaamheden
- ▶ didactische bekwaamheden.

In het bekwaamheidsprofiel (zie bijlage) is uitgewerkt welke elementen per gebied (zeer) noodzakelijk worden gevonden.

### **Breedheid opleiderschap**

We legden een representatieve groep van 400 lerarenopleiders onder andere de stelling voor dat 'Elke opleider iets moet doen in alle zes taakgebieden'. Hierover wordt onder lerarenopleiders zeer verschillend gedacht. Met deze stelling is 44,8% het oneens, 44,6% het eens en 10,6% weet het niet. Het aantal voor- en tegenstanders is dus nagenoeg gelijk. Voor het uitgangspunt dat iedereen in alle taakgebieden iets moet doen, is onder lerarenopleiders dus geen duidelijke meerderheid te vinden. Die meerderheid is er wel als het gaat om het geven van zowel initieel als postinitieel onderwijs. Ongeveer tweederde van de lerarenopleiders (65%) vindt dat opleiders initieel en postinitieel onderwijs moeten

combineren. Een lerarenopleider zou zowel studenten in de lerarenopleiding moeten scholen als docenten werkzaam in het onderwijsveld moeten nascholen, aldus de lerarenopleiders zelf.

Op grond van deze resultaten zouden lerarenopleiders met behulp van het taakprofiel zich kunnen afvragen of in hun taakuitvoering te veel of te weinig ruimte zit voor het uitvoeren van taken uit de verschillende taakgebieden.

### **Effect kennisnemen beroepsprofiel**

Het blijkt dat het kennisnemen van de inhoud van het taakprofiel een bijdrage levert aan het uitgebreider maken van de taakinventarisatie die door de lerarenopleider wordt gemaakt. Anders gezegd: het kennisnemen helpt de lerarenopleiders die aan het traject 'Jezelf onder de loep' deelnamen, scherper waar te nemen hoe hun taakuitvoering er op dat moment uitziet. Uit een diepgaande analyse van taakinventarisaties gemaakt door een groep van 24 pabo-opleiders blijkt dat zij, na het kennisnemen van het taakprofiel, taken toevoegen die te maken hebben met het evalueren en toetsen van onderwijs. Ook worden taken toegevoegd op het gebied van zorg voor de eigen persoon, werken aan de eigen vaardigheid en het selecteren van studenten.

Door het toevoegen van deze taken heffen de deelnemers een aantal 'blinde vlekken' op. Hun inventarisatie van de eigen taken wordt daardoor scherper. Deze inventarisatie vormt het uitgangspunt voor het formuleren van ontwikkel- of professionaliseringsdoelen, één van de onderdelen van het traject 'Jezelf onder de loep'.

**W**e hebben de eerste bekwaamheidsinventarisaties die de 24 deelnemers aan het traject 'Jezelf onder de loep' maakten, vergeleken met de nieuwe inventarisaties die zij maakten nadat ze van de inhoud van het bekwaamheidsprofiel hadden kennisgenomen. Uit die vergelijking blijkt dat de volgende bekwaamheden het meest frequent nieuw in de inventarisaties worden betrokken:

1. bekwaamheid 1.2: uitstekend thuis zijn in de inhoud van het vak;
2. bekwaamheid 1.3: een visie hebben op de pedagogische kant van het vak;
3. bekwaamheid 2.4: een goed voorbeeld zijn in de omgang met studenten;
4. bekwaamheid 4.1: in staat zijn het eigen onderwijs te plannen vanuit de beginsituatie van studenten en hun startcompetenties;

5. bekwaamheid 4.3: in staat zijn de eigen didactische aanpak inzichtelijk te maken.

Bekwaamheid 1.2 kwam in de eerste inventarisaties weliswaar regelmatig voor, maar werd in de tweede inventarisaties toch nog vaak toegevoegd. De overige vaak toegevoegde bekwaamheden kwamen in de eerste inventarisaties niet of nauwelijks voor. De vaak toegevoegde bekwaamheden komen uit alle bekwaamheidsgebieden, met uitzondering van het organisatorische.

### **Conclusie**

Uit het voorgaande blijkt dat het door de beroepsgroep geformuleerde beroepsprofiel en het door ons ontwikkelde traject 'Jezelf onder de loep' kunnen worden benut in het kader van het formuleren van professionaliseringswensen en ontwikkeldoelen door lerarenopleiders.

Het beroepsprofiel kan dienen als een referentiepunt voor het plannen van professionele ontwikkeling en helpt lerarenopleiders een scherpere zelfdiagnose te maken.

Het stap voor stap in nauwe samenwerking met de leden van de beroepsgroep ontwikkelen van een beroepsprofiel hebben we in meerdere opzichten als verrijkend ervaren. Lerarenopleiders die aan dit

proces een bijdrage leverden, toonden daarbij een grote inzet en betrokkenheid. Het was een uitdaging om, uit de breedheid van de input in de eerste ronde van de Delphi-studie, een profiel samen te stellen dat qua omvang hanteerbaar en qua inhoud voldoende verdiepend was. Daarbij streefden we ernaar een profiel te ontwikkelen geschreven in de taal van en herkenbaar voor lerarenopleiders.

We denken daarom dat het nu ontwikkelde beroepsprofiel een instrument is dat door lerarenopleiders goed gebruikt kan worden voor analyse en verbetering van hun dagelijks functioneren.

Dat betekent concreet dat lerarenopleiders tijd nemen en krijgen om bijvoorbeeld met behulp van de verschillende onderdelen uit het traject 'Jezelf onder de loep' systematisch toe te werken naar het formuleren van voor hen relevante ontwikkeldoelen.

### **3.3 (Zelf)beoordeling en registratie als manieren om professionalisering vorm te geven**

#### **JURRIËN DINGERINK**

De afgelopen jaren heeft de Vereniging Lerarenopleiders in Nederland (VELON) met een groot aantal lerarenopleiders een beroepsstandaard ontwikkeld, evenals een traject voor (zelf)beoordeling en registra-

tie in een beroepsregister lerarenopleiders. In 2001-2002 is in dat kader een pilot assessment en registratie uitgevoerd met ongeveer 45 opleiders.

In dit artikel worden de hoofdlijnen en de resultaten van het project beschreven. In het bijzonder gaan we in op de ervaringen met de pilot. Tenslotte worden enkele suggesties gedaan hoe dit traject zou passen in een breder stelsel dat de professionalisering van opleiders bevordert.

### **Project assessment en registratie**

De volgende overwegingen hebben bij de betrokkenen (VELON, het ministerie van OCenW) een rol gespeeld bij de totstandkoming van het project:

1. een toenemend inzicht dat de bekwaamheid van de leraar en daarmee de opleider een sleutelrol spelen in het onderwijs (alle leraren zijn in belangrijke mate gevormd door hun opleiders);
2. de veranderende eisen die aan het leraarschap en de opleiders worden gesteld (meer coach en begeleider, meer teamspeler dan individualist);
3. de behoefte aan een beter beeld van de bekwaamheden die opleiders hebben of zouden moeten hebben;
4. de behoefte om instrumenten in handen te hebben die opleiders motiveren en handvatten geven om hun professionaliteit verder te ontwikkelen.

De twee laatste aspecten - de verantwoordingsfunctie en de ontwikkelingsfunctie - lopen als een rode draad door het project heen. Doel was om zowel de eigen professionele ontwikkeling en het functioneren in het beroep te bevorderen als garanties te geven voor de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Om dat te realiseren is ervoor gekozen om twee belangrijke instrumenten te ontwikkelen.

Het eerste instrument is een *beroepsstandaard* lerarenopleiders, die is vastgesteld door de beroepsgroep en door de lerarenopleidingen en die is geaccepteerd door het ministerie en zo mogelijk andere belanghebbenden als een belangrijk instrument voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Deze standaard moet volgens een overeengekomen systematiek up to date gehouden worden. Het tweede instrument is de instelling van een *beroepsregister*, met heldere afspraken over beheer, toelatingscriteria en handhaving van de registratie.

### **Context**

Het project startte in een context waarin de professionaliteit van de lerarenopleider weer meer in de aandacht kwam (vgl. Korthagen, 2002). Eind jaren tachtig, begin jaren negentig van de vorige eeuw waren er verschillende initiatieven om de

professionaliteit van de docenten in het hoger onderwijs te verbeteren. Het leidde onder andere tot de verplichting voor hbo-docenten om een didactische aantekening te verwerven. De lerarenopleiders werden hiervan trouwens uitgezonderd, in de veronderstelling dat voor hen een aparte regeling noodzakelijk was. Zo'n regeling kwam er niet.

Het PmL (Procesmanagement Lerarenopleidingen) nam de draad weer op en publiceerde in 1998 het branche-opleidingsplan (Engberts e.a., 1998). Met de opheffing van het PmL was echter de drijvende kracht om het plan te implementeren verdwenen, terwijl de behoefte aan een stelsel van professionalisering bleef bestaan.

Daarnaast deed zich een aantal ontwikkelingen voor rond het leraarschap in het primair en voortgezet onderwijs. Er zijn startbekwaamheden ontwikkeld en landelijk vastgesteld. Bij het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) werd beroepsvorming bevorderd en wordt, in het verlengde van de plannen rond een Wet op de Beroepen in het Onderwijs, gewerkt aan een stelsel waarbij leraren werken aan versterking van hun beroepskwaliteit.<sup>1)</sup>

In het algemeen is er een toenemende aandacht voor standaarden in het onderwijs. In de Verenigde Staten heeft de Association of Teacher Educators (ATE) in

1996 een beroepsstandaard voor ervaren lerarenopleiders gepubliceerd. De National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) heeft kwaliteitsstandaarden voor lerarenopleidingen opgesteld.<sup>2)</sup>

In Nederland worden in toenemende mate competentiestandaarden geformuleerd, niet alleen voor startbekwaamheden waarover (beginnende) docenten aan het eind van de opleiding dienen te beschikken, maar ook voor de verschillende fasen binnen de opleidingen. Zo heeft het Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten (ADEF) kwaliteitsstandaarden voor de tweedegraads lerarenopleidingen gepubliceerd (ADEF 2000; vgl. ook Dietze e.a., 2002).

In vergelijking met andere beroepsgroepen verkeren lerarenopleiders in een bijzondere situatie. Terwijl andere beroepsgroepen die een beroepsregister in stand houden, de toegang tot het register in de regel koppelen aan het gevolgd hebben van een of meer specifieke opleidingen, ontbeert de beroepsgroep lerarenopleiders een dergelijk opleidingsstelsel.

### **De beroepsstandaard**

In het eerste jaar van het project is de eerste versie van de beroepsstandaard met een groep van

opleiders ontwikkeld en vervolgens door VELON vastgesteld. De beroepsstandaard is in zo'n grote oplage verspreid dat elke opleider erover kon beschikken.<sup>3)</sup>

Bij de ontwikkeling van de standaard is een aantal keuzes gemaakt:

- I. het is een korte standaard;
- II. de standaard is gericht op de gemiddeld ervaren lerarenopleider in een wenselijke situatie;
- III. de standaard is gericht op toetsbare bekwaamheden;
- IV. er is één standaard voor alle lerarenopleiders.

Gekozen is voor een brede omschrijving van het begrip lerarenopleider: 'Een lerarenopleider is iemand die onderwijs verzorgt of diensten verleent aan een lerarenopleiding en wiens taak het is een substantiële en directe bijdrage te leveren aan de continue opleiding voor het beroep van leraar'. Dit betekent dat de standaard van toepassing is op zowel opleiders die verbonden zijn aan lerarenopleidingen, als op opleiders in de school.

De beroepsstandaard bestaat uit een grondslag, waarin met name de kerntaak en houding van de lerarenopleider beschreven staan. Het tweede deel van de standaard bestaat uit vijf bekwaamheidsgebieden: vakbekwaamheden, didactische bekwaam-

heden, organisatorische bekwaamheden, agogische en communicatieve bekwaamheden, en bekwaamheden op het gebied van leren en doorgroeien. Op elk van deze gebieden zijn bekwaamheden onderscheiden waarover een gemiddeld ervaren lerarenopleider zou moeten kunnen beschikken. Voor nascholers en onderzoekers zijn aanvullend specifieke bekwaamheden opgenomen.

### Operationalisering van de standaard

In het tweede jaar van het project is gewerkt aan het handen en voeten geven van de standaard door te zoeken naar criteria (via zogeheten authentieke situaties) die horen bij de bekwaamheden uit de standaard. Tevens zijn de hoofdlijnen van een assessmentprocedure opgesteld, waarmee opleiders hun professionaliteit verder kunnen ontwikkelen en zich kunnen kwalificeren voor opname in een register van lerarenopleiders. Ook zijn de belangrijkste criteria vastgesteld waaraan men moet voldoen om opgenomen te worden in het register en om daarin opgenomen te blijven.

**D**aarnaast is in de eerste twee jaren veel aandacht besteed aan het verwerven van draagvlak: via conferenties, resonansgroepen, ontwikkel-



groepen, uitprobeergroepen, workshops en dergelijke. In deze periode hebben ongeveer een kwart van de VELON-leden en veel andere opleiders aan minimaal één van deze activiteiten deelgenomen.

In de zomer van 2000 is, als resultaat van deze stappen, de brochure 'Lerarenopleiders staan voor kwaliteit' gepubliceerd, waarin onder andere de hoofdlijnen voor een registratieprocedure staan beschreven (Dengerink & Koster, 2000).

### **Pilot assessment en registratie**

In 2001 is met name tijd geïnvesteerd in de voorbereiding en begeleiding van een pilot assessment en registratie. Ook door de pilot loopt de rode draad van de ontwikkelingsfunctie en verantwoordingsfunctie. Dat uit zich bijvoorbeeld in de opzet met peer-coaches en collega-beoordelaars.

Elke deelnemer kiest een peer-coach, een maatje, een 'critical friend', die de deelnemer helpt een beter beeld van zichzelf te krijgen en hem helpt bij het maken van keuzes ten aanzien van de eigen ontwikkeling. Tijdens de pilot waren de deelnemers peer-coach van elkaar.

Daarnaast krijgt elke deelnemer door de organisatie twee collega-beoordelaars toegewezen, waarvan er één als eerste contactpersoon optreedt. De collega-

beoordelaar heeft met name een beoordelende functie, maar kan ook een adviseursrol hebben voor de deelnemer, vooral als het om de verdere ontwikkeling gaat.

Voor de assessment- en registratieprocedure moest een systematiek ontwikkeld worden die enerzijds niet te veel tijd vergt of te kostbaar wordt, maar anderzijds wel hout snijdt. Deelnemende opleiders moeten namelijk echt het idee hebben dat ze er een stap verder mee komen in hun ontwikkeling. Tegelijkertijd moet er voldoende bewijslast gegenereerd worden om een verantwoorde uitspraak te kunnen doen voor registratie.

### **Hoofdlijnen van de procedure**

Het resultaat is een procedure die naar schatting de deelnemer ongeveer 40 uur zou kosten, ervan uitgaande dat de deelnemer als lerarenopleider een werkervaring van zo'n twee jaar heeft. Na aanmelding en alles wat daarbij komt kijken, bestond de procedure uit zeven stappen. Hieronder geven wij de hoofdlijnen weer. De procedure is uitvoeriger beschreven in de deelnemershandleiding (Dengerink & Koster, 2001).

1. De deelnemer maakt een sterkte/zwakte analyse waarbij hij beschrijft hoe bekwaam hij zich acht. Dat doet hij door op een lijst voor elk onderdeel van de beroepsstandaard in te vullen of hij zich op dat onderdeel beginnend, ervaren of expert acht. Om dat te onderbouwen beschrijft de deelnemer een aantal zogeheten authentieke situaties. Daarin staat hoe de deelnemer in een bepaalde situatie/context heeft gehandeld, welk effect dat heeft gehad en welke bekwaamheid of bekwaamheden hij daarvoor heeft ingezet.

2. De deelnemer arrangeert een gesprek met de peer-coach. De peer-coach bevraagt de deelnemer op de beelden die hij van zichzelf heeft. Het gesprek kan voor de deelnemer aanleiding zijn om zijn beeld bij te stellen. Onderdeel van deze stap is het maken van een reflectief verslag van het gesprek.

3. De deelnemer vraagt feedback van een aantal direct betrokkenen: collega's en studenten, en eventueel leidinggevend en klanten bij nascholing (de zogeheten 360-gradenfeedback). Dezelfde lijst die de deelnemer in stap 1 heeft ingevuld, wordt bij deze stap ingevuld door studenten en collega's: welke bekwaamheden vinden zij vooral relevant voor de

deelnemer en voor welke bekwaamheden achten zij de deelnemer beginnend, ervaren of expert? Tijdens de pilot is ervoor gekozen de vragenlijst anoniem te laten invullen. Om de anonimiteit te waarborgen is de peer-coach ingeschakeld om een en ander te organiseren.

Ook deze stap wordt afgesloten met een analyse door de deelnemer, de zogeheten discrepantie-analyse. Waarin verschilt het beeld dat anderen van mij hebben met mijn zelfbeeld als het gaat om mijn bekwaamheden en wat voor conclusies trek ik daar uit?

**A**lle bovenstaande stappen hebben weer de dubbele functie van eigen ontwikkeling en verantwoording. Ten behoeve van de eigen ontwikkeling vindt in deze stappen met name bewustwording plaats van wat een bekwaame opleider is of zou moeten zijn, van de bekwaamheden waarover men zelf beschikt en de bekwaamheden die met name in de eigen context relevant zijn.

Om ook verantwoording te kunnen afleggen en de omgeving bouwstenen te geven voor een oordeel over de beroepskwaliteit, heeft de deelnemer bewijslast verzameld over zijn bekwaamheden en de mate waarin hij daarover beschikt.

4. De vierde stap is het formuleren van ontwikkeldoelen en het maken van een professionaliseringsplan, waarbij de deelnemer aangeeft in welke bekwaamheden hij zich verder wil ontwikkelen en welke stappen hij daarvoor gaat ondernemen.

5. De resultaten van de eerste vier stappen vormen samen het dossier eerste fase. Op basis van dit dossier vindt in de vijfde stap de eerste check op het proces plaats door de collega-beoordelaars. De collega-beoordelaars krijgen een eerste beeld van de opleider en kunnen hem eventueel adviseren over te nemen stappen die noodzakelijk zijn voor registratie (bijvoorbeeld extra of andere professionalisering).

6. De deelnemer voert het door hem gekozen professionaliseringstraject uit. Tijdens de pilot waren hiervoor maar enkele maanden beschikbaar, maar het traject kan natuurlijk ook langer zijn. De omvang van deze stap zal voor elke opleider verschillend zijn en valt ook buiten de begrote 40 uur. Het resultaat is een ontwikkelportfolio, waarin de doelen van het professionaliseringstraject staan beschreven, de inhoud en het effect van het traject en eventueel nieuwe ontwikkeldoelen.

7. Tenslotte hebben de collega-beoordelaars met de deelnemer een gesprek waarin, mede aan de hand van het ingeleverde portfolio, wordt getoetst in hoeverre de gevolgde procedure qua uitvoering en kwaliteit aan de vooraf gestelde eisen voldoet. Resultaat is een eindadvies van de collega-beoordelaars aan de registratie-organisatie over al of niet registreren. Vaak worden ook aan de deelnemer suggesties gedaan voor verdere ontwikkeling.

**I**n het kader van de pilot zijn de volgende toelatingsvoorwaarden gehanteerd om ingeschreven te kunnen worden in het register. De lerarenopleider

- I. heeft een diploma hoger onderwijs of daaraan gelijkwaardig;
- II. is voor minimaal 0,3 weektaak uitvoerend werkzaam in het begeleiden en opleiden van leraren en verwacht dat ook te zijn gedurende het gehele jaar waarin de pilot plaatsvindt;
- III. heeft bij voorkeur minimaal twee jaar werkervaring;
- IV. beschikt over een positief oordeel van de collega-beoordelaars met betrekking tot opname in het register.

### Het verloop van de pilot

Op een uitnodiging tot deelname hadden zich begin april 2001 rond de 150 opleiders gemeld, terwijl er maar plaats was voor iets meer dan 35 deelnemers. Deze 35 deelnemers zijn geselecteerd op basis van volgorde van aanmelding en spreiding over verschillende soorten lerarenopleidingen (ook enkele opleiders in de school). Tevens werden elf collega-beoordelaars benoemd. De collega-beoordelaars hebben zelf het deelnemerstraject doorlopen (en waren dus ook collega-beoordelaar voor elkaar).

**D**e uitvoering van de pilot heeft ongeveer een jaar geduurd. Op het VELON-congres in maart 2002 in Zwolle kon aan vrijwel alle deelnemers het certificaat geregistreerd lerarenopleider worden uitgereikt.

Van belang was dat de verschillende collega-beoordelaars een gelijke taakopvatting hadden en eenduidige criteria hanteerden bij de beoordeling van de deelnemers. Daarom zijn er verschillende bijeenkomsten geweest met de collega-beoordelaars, waar onder andere aan de hand van casussen gestreefd werd naar eenduidig optreden ten opzichte van de deelnemers. De collega-beoordelaars hebben, binnen de

kaders van de in het handboek beschreven procedure, ook criteria-checklisten voor de screening van assessmentmateriaal en voor het voeren van de gesprekken ontworpen.

Met de deelnemers werd na de startbijeenkomst vooral per telefoon en e-mail gecommuniceerd. Daarbij werd gebruik gemaakt van een voor de pilot ingerichte leeromgeving in Blackboard. In februari 2002 is met de deelnemers een evaluatiebijeenkomst gehouden en is aan hen een schriftelijke vragenlijst voorgelegd. Met de collega-beoordelaars zijn evaluatieve bijeenkomsten gehouden in juni 2002.

### Ervaringen

Hieronder beschrijven we enkele ervaringen met de pilot, zoals die onder andere uit het evaluatieverslag blijken.<sup>4)</sup>

1. Het (zelf)beoordelings- en registratietraject voorziet in een behoefte. De belangstelling is groot, gelet op de 150 aanmeldingen voor de pilot. De deelnemers zijn in het algemeen positief en vaak enthousiast over het traject. De verschillende stappen waaruit het traject bestaat, vinden ze uiteindelijk zinvoller dan ze van te voren hadden verwacht. Enkele citaten:

- ▶ ‘Hartstikke leuk om te doen.’
- ▶ ‘Mooi traject, met veel plezier meegedaan, goed voor het zelfvertrouwen.’
- ▶ ‘Deelname heeft bij mij er toe geleid dat ik anders ten aanzien van het werk zelf en ten aanzien van het uitvoeren van het werk sta.’

2. De tijdsinvestering van zowel de deelnemers als de collega-beoordelaars was meer dan begroot. Tegelijkertijd vinden de deelnemers de gesprekken, met name die met de peer-coaches, zo waardevol dat ze daar nog meer tijd aan zouden willen besteden.

3. Het was niet vanzelfsprekend dat iedereen die de stappen had doorlopen, ook gecertificeerd zou worden. Er waren diverse twijfelgevallen die met alle collega-beoordelaars gezamenlijk zijn besproken. Maar uiteindelijk kon bijna iedereen gecertificeerd worden. Aan enkelen is het advies gegeven de professionaliseringsperiode te verlengen om meer ervaring te verwerven. De uitval was beperkt en had meestal te maken met functiewisseling, persoonlijke omstandigheden of te grote werkdruk.

4. Deelname aan het traject heeft ook positieve neveneffecten. De deelnemers gebruiken bijvoorbeeld

instrumenten waarmee ze tijdens de procedure ervaring hebben opgedaan, ook in de opleiding (zoals authentieke situaties ontwerpen) en ze laten studenten onderling peer-coach gesprekken voeren. Studenten vinden het leuk om deel te nemen aan de 360-gradenfeedback.

5. Om opleidersbekwaamheden te kunnen onderhouden en te kunnen bewijzen, is de voorwaarde gesteld dat men minimaal voor 0,3 weektaak als opleider werkzaam was. Deze voorwaarde bleek inderdaad gewenst. Met name voor opleiders in de school was het niet altijd gemakkelijk om de procedure uit te voeren, omdat ze in hun (op dit moment nog) specifieke context een relatief gering deel van hun weektaak echt werkzaam zijn als opleider.

6. Het risico van bureaucrativering en een (te) uitgebreide papierwinkel en enorme dossiers/portefolio's (soms ingeleverd op cd-rom) bleek groot. Aandacht daarvoor is nodig, temeer daar de deelnemers in veel gevallen meer tijd aan het traject besteedden dan er voor stond.

7. Veel waardering is er voor het ontwikkelingsgerichte karakter van het traject. Tevens wordt het

(zelf)beoordelende karakter gewaardeerd, met name vanwege de versterking van het eigen zelfbeeld, minder voor het ‘papiertje’ of de externe verantwoording.

### 8. Naar een definitieve registerorganisatie

9. Mede op grond van de voorgaande ervaringen heeft VELON besloten een definitieve registerorganisatie in te richten en onder te brengen in een aparte Stichting Register Lerarenopleiders (SRL<sup>o</sup>). Inmiddels (najaar 2002) zijn de deelnemers voor de eerste tranche ingeschreven en zijn ze begonnen met hun traject. De hoofdlijnen van het traject zijn hetzelfde gebleven, maar er zijn wel enkele aanpassingen aangebracht.

10. Voor deelname en opname in het register is het lidmaatschap van VELON als voorwaarde toegevoegd, vanuit de overweging dat een professionele opleider ook participeert in een beroepsorganisatie voor de eigen ontwikkeling en bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep.

11. Terwijl de pilot gesubsidieerd werd, moet het traject voortaan zonder enige subsidie zien rond te komen. Daarom zijn voor de deelnemers aan het

traject nu kosten verbonden (meestal via hun werkgever).

12. Om bureaucratisering en een te grote tijdsbeslag voor de deelnemer te voorkomen, is de benodigde documentatie voor de bewijslast beperkt (met name door het aantal te beschrijven authentieke situaties terug te brengen van zes naar twee).

13. De rol van de collega-beoordelaars is enigszins veranderd. Zij worden nadrukkelijker tijdens het traject ingeschakeld. Er ligt meer nadruk op het eerste gesprek (op basis van het eerste fase dossier) en minder op het eindgesprek. Het eerste gesprek heeft meer dan voorheen een adviserend karakter ten aanzien van de ontwikkeling van de deelnemer. Tevens is in dat gesprek explicieter de beoordeling van de eerste fase opgenomen.

14. Gebleken is dat ervaren opleiders de procedure als uitgebreid en soms als betuttelend ervaren. Zij kunnen nu in plaats van een te volgen professionaliseringstraject een reflectieverslag van eerder doorlopen professionalisering opvoeren.

## Aandachtspunten voor de toekomst

De huidige beroepsstandaard en het (zelf)beoordelings- en registratietraject van VELON/SRL<sup>o</sup> hebben uiteraard geen eeuwigheidswaarde, maar twee kenmerken lijken essentieel voor het succes: de combinatie van het ontwikkelingsgerichte en beoordelingsgerichte karakter en daarnaast de nadruk op eigenaarschap (ownership) bij verdere ontwikkeling en vernieuwing. Met dat laatste wordt bedoeld dat lerarenopleiders zelf nauw betrokken zijn bij en zich verantwoordelijk voelen voor het ontwikkelen en vaststellen van de beroepsstandaard en de criteria voor certificering en herregistratie. Voor deze succesfactoren zal blijvend aandacht moeten zijn.

**D**e hoofdlijnen van de standaard lijken een brede acceptatie in het veld te hebben. Er is wel een nadere discussie gewenst over differentiatie in de standaard. Is bijvoorbeeld de huidige differentiatie voor nascholers nog wel relevant als de grenzen tussen initiële opleidingen en nascholing vervagen, nu volwassen zij-instromers in een beroepssituatie een substantieel onderdeel van de opleiding gaan vormen? En is het wel terecht om dezelfde eisen aan

de opleider in de school te stellen als aan de opleider in een opleiding? Contextontwikkelingen vragen om (continue) herbezinning en te zijner tijd bijstelling van de standaard door VELON.

**D**e mogelijkheden van digitale communicatie zijn nog onvoldoende benut. Dat geldt niet alleen voor de directe communicatie van en met deelnemers, peer-coaches en collega-beoordelaars. Het traject levert ook talloze producten op die voor niet-deelnemende opleiders relevant kunnen zijn en die via digitalisering toegankelijk gemaakt kunnen worden. In het bijzonder valt te denken aan de door deelnemers beschreven authentieke situaties, die als voorbeelden van good practice een spiegel functie kunnen hebben. De bekwaamheden uit de standaard krijgen daarmee handen en voeten. Aan de hand van deze voorbeelden ontstaat ook meer een communis opinio over wat nu beginnende, ervaren en expert-opleiders kunnen zijn.<sup>5)</sup>

**D**e systematiek van herregistratie verdient nadere uitwerking. De huidige systematiek gaat er van uit dat een opleider voor vier jaar is gecertificeerd en zich vervolgens moet aanmelden voor herregistratie. Een voorstel is reeds gepresen-

teerd in 'Lerarenopleiders staan voor kwaliteit'. Volgens dit voorstel is voor herregistratie werkervaring nodig: over de periode van vier jaar tussen registratie en herregistratie in ieder geval vijftien maanden voor minimaal 0,3 weektaak, waarvan tien maanden aaneengesloten. Tevens is voortgaande professionalisering noodzakelijk via een variëteit aan professionaliseringsactiviteiten:

- I. deelname aan beroepsrelevante cursussen, opleidingen of trainingen;
- II. ondernemen van activiteiten die zich richten op reflectie van het eigen beroepsmatig handelen (via het krijgen van, deelnemen aan of geven van collegiale supervisie, intervisie, werkbegeleiding of mentoraat);
- III. ondernemen van activiteiten die zich richten op profilering, overdracht of ontwikkeling van het opleidersberoep (bijvoorbeeld het geven van workshops of lezingen en het schrijven van artikelen).

Andere registerorganisaties verbinden hieraan vaak een erkenningssystematiek van relevante voortgezette opleidingen met ingewikkelde puntenstelsels. Ook hier zal een oplossing gevonden moeten worden die bureaucratie vermijdt, maar die wel hout snijdt.

### **(Zelf)beoordeling en registratie als deel van een geheel**

Met dit laatste komen we op een onderwerp dat de komende tijd in het bijzonder aandacht zal moeten hebben: de relatie tussen de individuele (zelf)beoordelings- en registratietrajecten en het beleid van de opleidingen ten aanzien van kwaliteit, personeel en organisatie-ontwikkeling.

### **Macroniveau**

Op macroniveau gaat het dan bijvoorbeeld om de relatie tussen de beroepsgroep (lees VELON), de gezamenlijke opleidingen (bijvoorbeeld VSNU- en HBO-Raad-verbanden als ICL, ADEF en het landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs en andere sectorale verbanden betreffende de lerarenopleidingen, zoals EPS) en de overheid. Korthagen heeft daar in een EPS-brochure behartigenswaardige woorden over geschreven (Korthagen, 2002, met name hoofdstuk 7: 'Inbedding in een nationale structuur, naar een systeem voor certificering en accreditering').

In het verlengde daarvan kan gesteld worden dat de beroepsgroep in eerste instantie verantwoordelijk is voor het opstellen, vaststellen en onderhouden van



een beroepsstandaard, voor de inrichting en het onderhoud van een beroepsregister en een certificeringstraject en voor het stimuleren van de professionalisering van de leden van de beroepsgroep. Wat daar ook onder valt is de erkenning en kwaliteitsbewaking van opleidingstrajecten die kwalificeren voor het opleiderschap en de erkenning van trajecten die er voor zorgen dat de professionele kwaliteit van de beroepsgroep en de individuele beroepsbeoefenaren verder wordt ontwikkeld. De gezamenlijke opleidingen hebben een primaire verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hun personeel en zullen op z'n minst de randvoorwaarden moeten scheppen om die kwaliteit op peil te houden. De scholen krijgen steeds meer verantwoordelijkheid voor de opleiding van hun personeel; de lerarenopleidingen zullen een vergelijkbare verantwoordelijkheid moeten nemen. Dat kan door het maken van landelijke afspraken over de instandhouding en de hoofdlijnen van de inhoud van een stelsel van opleidingen en voortgezette professionaliseringstrajecten voor opleiders, bijvoorbeeld via

- een gezamenlijke opdracht aan een of meer opleidingsinstituten,
- afspraken over de facilitering van personeel
- en afspraken over de mate waarin

professionaliteit en certificering van de staf worden meegenomen in de sectorale kwaliteitszorg. De overheid mag in dit plaatje niet buiten beeld blijven. Weliswaar ligt het niet voor de hand om in de Wet Beroepen in het Onderwijs een gedetailleerde bevoegdheidsregeling voor opleiders op te nemen. Wel zou er bijvoorbeeld een verwijzing in kunnen staan dat ten aanzien van de kwaliteit van het personeel van bekostigde en aangewezen lerarenopleidingen de beroepsorganisatie en de gezamenlijke opleidingen een kwaliteitsstelsel in stand houden dat de goedkeuring van de overheid vereist. Tevens zullen de lerarenopleidingen via de bekostiging in staat gesteld moeten worden daadwerkelijk zorg te dragen voor de opleiding van hun onderwijspersoneel (vergelijk de didactische cursus voor hbo-docenten) en voor het verdere onderhoud van de professionele kwaliteit. Toezicht op het stelsel kan plaatsvinden via een meta-beoordeling door de inspectie, zowel ten aanzien van de registratie en kwaliteitsbewaking van professionaliseringstrajecten door VELON als ten aanzien van de professionaliteit van opleiders via toezicht op de sectorale kwaliteitszorg/visitaties van lerarenopleidingen. Om het stelsel verder vorm te geven zou gedacht

kunnen worden aan een door VELON en sectorale overlegorganen gezamenlijk ingestelde adviescommissie, waarin tevens adviseurs van het ministerie en het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren zijn opgenomen.

### **Mesoniveau**

Op mesoniveau zijn vanuit het perspectief van de individuele instellingen/opleidingen verschillende modaliteiten denkbaar. De meest simpele is dat de opleiding aan personeelsleden die willen deelnemen aan het SRL°-traject, faciliteiten verleent door de kosten van het traject te betalen en (een deel van) de tijd van het traject op te nemen in de individuele taakbelasting van de deelnemer.

Een volgende stap is dat de opleiding in het kader van haar kwaliteitsbeleid en personeelsbeleid streeft naar een bepaald aantal geregistreerden binnen een bepaalde periode en dit ook intern vastlegt in beleid. De opleiding kan daarover met de SRL° capaciteitsafspraken maken. De SRL° zegt dan bijvoorbeeld toe in drie jaar dertig deelnemersplaatsen voor de opleiding te reserveren. De opleiding stimuleert en faciliteert haar medewerkers deel te nemen aan het SRL°-traject en gebruikt medewerkers die het traject reeds hebben doorlopen, als 'ambassadeurs'.

Met name als een visitatie voor de deur staat, is het denkbaar dat opleidingen tot deze stap overgaan. De opleiding kan nog verder gaan door elke beginnende opleider te verplichten een opleiding tot opleider en het registratietraject te doorlopen. (Over de wijze waarop doet Korthagen in de EPS-brochure nadere voorstellen.)

Interessant is tevens de mogelijkheid voor opleidingen om, met de beroepsstandaard als referentiepunt, de gewenste bekwaamheden van haar medewerkers in beeld te brengen. De opleiding ontwikkelt een 'specifieke standaard' die past bij het eigen profiel. Het maken van een dergelijke specifieke standaard kan trouwens in belangrijke mate bijdragen aan het creëren van gezamenlijke opvattingen binnen de opleiding over wat nu echt belangrijk is.

Een volgende stap is om degenen die deelnemen aan het SRL°-(zelf)beoordelings- en registratietraject, een expliciete rol te geven bij de vormgeving van die specifieke standaard. Daarvoor kunnen deelnemers met name stap 3 (360-gradenfeedback) uit het traject gebruiken. Het gaat dan niet alleen om het (individueel) bepalen van relevante bekwaamheden, maar ook om de gezamenlijke onderbouwing met collega's waarom die bekwaamheden relevant zijn en voor wie binnen het team bepaalde bekwaamheden in het

bijzonder relevant zijn.

Op die manier krijgen deelnemers een sleutelrol in teamontwikkeling. De toerusting om die teamontwikkeling te kunnen begeleiden, kan eventueel opgenomen worden in de stappen 4 en 6 van het SRL°-traject (het opstellen en uitvoeren van een professionaliseringsplan). Met het Instituut voor Leraar en School (ILS) in Arnhem/Nijmegen worden op dit moment de mogelijkheden voor zo'n traject verkend.

### **Microniveau**

Van belang is enige congruentie tussen het meso-niveau en het microniveau: dat van de individuele opleider.

Er zijn opleiders die in alle vrijheid als lid van een beroepsgroep willen deelnemen aan het (zelf)-beoordelings- en registratietraject en daarvoor gefaciliteerd willen worden door hun instelling/opleiding. Opleidingen dienen dat te honoreren, want uiteindelijk draagt dat bij aan de professionaliteit en heeft het zijn uitstraling op de kwaliteit van de opleiding.

Daarnaast zijn er inmiddels heel wat opleiders die bij hun functionerings- en beoordelingsgesprekken de beroepsstandaard als referentiepunt hebben inge-

bracht, en ook daarnaar beoordeeld willen worden. Dat kan in hoge mate bijdragen aan de kwaliteit van deze gesprekken. Dat wil echter niet zeggen dat opleiders hiervan instellingsbeleid willen maken. Als de instelling zelf het initiatief neemt om de koppeling tussen beroepsstandaard en beoordeling wel te leggen, kan dat averechts werken. Bij opleiders kan een gevoel van onveiligheid ontstaan, waardoor de motivatie afneemt om aan eigen professionalisering te werken.

Verder hebben steeds meer (met name ervaren en expert-) lerarenopleiders de behoefte om hun eigen professionele ontwikkeling te koppelen aan hun mogelijke bijdrage aan kwaliteits- en organisatieontwikkeling van de opleiding. Daar liggen kansen voor het management om talenten en ambities van individuele opleiders te honoreren door, met gebruikmaking van het SRL°-traject, de betrokkenen uit te nodigen een sleutelrol te spelen in teamontwikkeling.

**E**n daarmee zijn we terug bij de belangrijke uitgangspunten van het VELON/SRL°-traject, namelijk het ontwikkelingsgerichte karakter en de nadruk op eigenaarschap (ownership) bij ontwikkeling en vernieuwing. Projecten slagen pas als de

professionals zelf nauw betrokken zijn en zich verantwoordelijk voelen. Dat geldt voor de individuele opleider en de beroepsgroep als geheel.

### Noten

1. Zie de door SBL uitgegeven bundel *Beroepsvorming* en andere publicaties.
2. Zie ATE (1996) en NCATE (2002). De Nederlandse en Amerikaanse situatie zijn met elkaar vergeleken in Houston e.a. (2002).
3. Exemplaren van de VELON-beroepsstandaard voor lerarenopleiders (VELON 1999) zijn te verkrijgen bij het secretariaat van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland, Zeebruggestraat 9, 5628 NH Eindhoven; e-mail: velon@wxs.nl; tel.: +31(0)40 2926821.
4. Het evaluatieverslag wordt opgenomen in de binnenkort te publiceren eindrapportage van het project.

5. Een van de discussiegroepen in de Blackboard-omgeving van de pilot ging over het onderscheid beginner – ervaren – expert. De bijdrage van Bruno Oldeboom (CALO, Windesheim Zwolle) werd in die discussiegroep met name gewaardeerd:
  - *Beginner*: beheerst de bekwaamheid nog niet of alleen onder haast ideale omstandigheden. Deze onervarenheid uit zich in het beperkt nemen van initiatieven en eventueel een afwachtende houding naar collega's en studenten.
  - *Ervaren*: beheerst de bekwaamheid, ook onder iets minder ideale omstandigheden. Neemt adequate initiatieven. Voert de verschillende taken naar behoren uit, maar de bijdragen hebben nog geen echte toegevoegde of vernieuwende waarde.
  - *Expert*: beheerst de bekwaamheden onder zware omstandigheden. Voert taken naar behoren uit en kan iets extra's toevoegen/ vernieuwen.

## 4 ► Perspectieven

In dit slothoofdstuk kijken we terug op de door VELON en EPS georganiseerde werkconferentie van 11 november 2002. We vragen ons hier – mede op grond van een interview met Hubert Coonen, de programma-manager van EPS – af wat deze conferentie heeft laten zien over de stand van zaken rond het professionaliseringsbeleid van de lerarenopleidingen in Nederland (paragraaf 4.1 en 4.2). We wagen ons ook aan een verklaring van deze stand van zaken (paragraaf 4.3) en schetsen op grond daarvan perspectieven voor de toekomst. In de Nederlandse lerarenopleidingen zou een nieuwe bedrijfscultuur moeten groeien, die ruimte biedt voor het functioneren van ‘leergemeenschappen’ (paragraaf 4.4). Onder die voorwaarde kunnen instrumenten als een beroepsstandaard en landelijke registratie zinvol functioneren (paragraaf 4.5).

### 4.1 Competentiemanagement

In het algemeen onderschrijven de aanwezigen op de werkconferentie de noodzaak van competentie-management. De manier waarop dit concreet binnen de Fontys-lerarenopleiding in Tilburg wordt uitge-

werkt (zie paragraaf 3.1) vindt bijval. Er is waardering voor de strategie om de behoeften van de organisatie en de individuele behoeften van medewerkers (in functioneringsgesprekken) in kaart te brengen en op elkaar af te stemmen en vervolgens hieraan professionaliseringstrajecten te koppelen. Wat met name aanspreekt, zo blijkt uit de discussiegroepen, is dat

- via competentie-management samenhang wordt gebracht in professionalisering;
- de functioneringsgesprekken niet vrijblijvend zijn, maar leiden tot scholingsafspraken die worden opgenomen in een professionaliseringsplan;
- men zich bewust wordt van aanwezige en gewenste competenties om vandaaruit te werken aan verdere ontwikkeling;
- hierbij het persoonlijk ontwikkelingsplan en het portfolio als instrumenten worden ingezet;
- de verantwoordelijkheid voor professionalisering zowel bij de organisatie als bij het individu wordt gelegd.

Wat dat laatste betreft is in de discussiegroepen meermalen benadrukt dat niet alleen de opleiding,

maar zeker ook de opleider zelf baat moet hebben bij professionalisering, wil het beleid gedragen worden. Er mogen zeker eisen gesteld worden aan opleiders, maar professionaliseringsactiviteiten moeten wel aansluiten bij de individuele mogelijkheden en wensen. Inhoudelijke ontwikkeling van opleiders wordt ook zeer belangrijk gevonden voor de motivatie en het werkplezier en voor het opdoen van inspiratie.

Een absolute voorwaarde voor het welslagen van professionalisering achten opleiders een open en collegiale cultuur, waarin het vanzelfsprekend is om aan de eigen ontwikkeling te werken. Dat betekent ook een cultuur waarin men zich veilig voelt, zodat men zich kwetsbaar durft op te stellen en fouten durft te maken.

#### 4.2 Vorm en inhoud van professionaliserings-trajecten

Wat veel deelnemers van de werkconferentie aanspreekt is het congruentieprincipe. Fred Korthagen gaat in *De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland* uit van dit congruentieprincipe, dat inhoudt dat de didactische aanpak in de opleiding congruent is met de didactische aanpak die zij bij studenten wil bevorderen. Ook in deze brochure

onderschrijven de geïnterviewde opleiders (paragraaf 2.1) het congruentieprincipe. Het impliceert onder meer dat niet alleen voor studenten, maar ook voor opleiders werken en leren vervlochten dienen te zijn. Er leeft onder lerarenopleiders duidelijk behoefte aan vormen van *werkplekieren*, waarbij de reële werksituatie het uitgangspunt vormt voor professionalisering. 'Ook via het gewone werk kun je je professionaliseren', aldus een van de deelnemers van de werkconferentie, 'bijvoorbeeld via intervisie, supervisie en collegiale consultatie'. 'Er moet meer aandacht zijn voor samenwerkend en producerend leren', meent een ander, 'op basis van problemen uit de praktijk'. Nog een ander noemt het gezamenlijk werken aan een innovatie een belangrijke vorm van werkplekieren: 'Innovatie en professionalisering hangen nauw met elkaar samen'.

In dit verband spreken de schema's van Thijs Langermans (zie paragraaf 3.1) bijzonder aan, waarin een groot aantal concrete vormen van professionalisering op een rij zijn gezet. Deze schema's laten zien dat professionalisering lang niet altijd uit een cursus of training hoeft te bestaan.

Daarnaast wordt *werkveldoriëntatie* een krachtig - zij het kostbaar - professionaliseringsmiddel genoemd, mits het een goede follow-up krijgt.

Lerarenopleidingen kunnen leren van de ervaringen in het voortgezet onderwijs, instituutsopleiders kunnen leren van hun collega's in de school. Zeker nu instituut en school meer en meer gezamenlijk de opleiding ontwikkelen en uitvoeren, ligt het voor de hand om ook de professionalisering van opleiders gezamenlijk vorm te geven.

Verder wordt in een van de discussiegroepen opgemerkt dat professionalisering bij voorkeur georganiseerd dient te worden vanuit docententeams. Voor het management is een meer voorwaardenscheppende rol weggelegd, namelijk: de ontwikkeling aansturen en zelf het goede voorbeeld geven. Hierop mag het management worden aangesproken. In deze dient het ook zichzelf te professionaliseren.

Wat de *inhoud* van de professionalisering betreft pleit Fred Korthagen voor een traject dat uit zes modules bestaat die op elkaar voortbouwen. De thema's van de modules zijn:

- I. begeleidingsvaardigheden
- II. praktijkgericht werken met studentengroepen
- III. zelfstandig leren
- IV. competentiegericht opleiden
- V. collegiaal ondersteund leren in de opleiding en
- VI. maatwerk in begeleiding.

Tijdens de werkconferentie merkte een van de deelnemers op dat de afgelopen jaren de professionalisering vooral is gericht op algemene begeleidingsvaardigheden. Op zijn opleiding is er de laatste tijd weer meer aandacht gekomen voor vakdidactische expertise. Ook *vakdidactiek* is een onderwerp waarin men zich moet blijven ontwikkelen en moet dus onderdeel zijn van professionaliseringstrajecten (vgl. meer in het algemeen voor een inventarisatie van mogelijke professionaliseringsinhouden het *Branche Opleidingsplan* door Engberts e.a., 1998).

In één discussiegroep is opgemerkt dat het model voorgesteld door Korthagen aardig compleet overkomt, maar dat opleiders en management het er wel over eens moeten zijn. 'Het mag geen top-down model worden.' In een andere discussiegroep mist men het thema *praktijkonderzoek*. Ook in ander verband is tijdens de werkconferentie opgemerkt dat er nog te weinig aandacht en/of erkenning is voor praktijkonderzoek als geschikte vorm van professionalisering voor lerarenopleiders. Nu in het hoger pedagogisch onderwijs lectoren met een onderzoek-sopdracht zijn aangesteld en aan de lectoraten kenniskringen van docenten worden verbonden, zijn er kansen voor opleiders om aan een onderzoeksproject deel te nemen. Het moet dan gaan om

praktijknabij en toepassingsgericht onderzoek, dat directe, zichtbare relevantie heeft voor de taken van de opleider, zoals de ontwikkeling van leerplannen en opleidingsmethodieken en de samenwerking met scholen.

**O**verzien we de wensen geuit bij de werkconferentie, dan rijst de gedachte aan een professionaliseringsaanbod op verschillende niveaus:

- a. voor beginnende en jongere lerarenopleiders, met name schoolbegeleiders die (willen) doorgroeien naar een functie aan een lerarenopleiding: een aanbod dat zich kenmerkt door meer *cursorische* vormen zoals voorgesteld door Korthagen
- b. voor gevorderde lerarenopleiders: een facilitering voor meer thematische *projectvormen*, waarbij zij doel en aanpak in collegiaal overleg bepalen.

Het is het opmerken waard dat bij cursorische vormen van professionalisering de relatie tussen de lerende en de 'trainer' anders ligt dan bij projectvormen. Bij de cursorische vormen oefent de (aspirant-)lerarenopleider de vaardigheden nodig voor beproefde en geaccepteerde praktijken en bekwaamheden in het beroep van lerarenopleider, veelal onder aanwijzing van een senior. Hier is in wezen sprake

van een verticale relatie. Bij de projectvormen liggen de verhoudingen meer horizontaal, zoals bij innovatiewerk en bij intercollegiale observatie en consultatie. Deze beide typen van professionalisering kan men zich in elkaars verlengde voorstellen, in die zin dat een lerarenopleider gedurende zijn of haar loopbaan professionaliseringsactiviteiten in verticale en horizontale samenwerkingsverbanden kan combineren en afwisselen.

### 4.3 Tegenwerkende krachten

Tijdens de werkconferentie is in een van de discussiegroepen de vraag gesteld waarom systematische professionalisering nog niet van de grond is gekomen, hoewel het al decennia lang een thema is bij de lerarenopleidingen. Waarschijnlijk zijn de tegenwerkende krachten nog niet verdwenen. Er zijn er verschillende aan te wijzen.

Het ontbreken van een beroepsstandaard voor lerarenopleiders is niet bevorderlijk geweest voor professionalisering. Dit probleem is opgelost, nu VELON met een groot aantal lerarenopleiders een beroepsstandaard heeft ontwikkeld, bestaande uit vijf bekwaamheidsgebieden (zie paragraaf 3.3). Dat dit aanknopingspunten biedt voor een professionaliseringsbeleid bewijst de Fontys-leraren-



opleiding in Tilburg (vgl. paragraaf 3.1), waar elke medewerker in een portfolio heeft aangegeven welke competenties uit de beroepsstandaard hij beheerst en aan welke competenties nog gewerkt moet worden.

Met name in één discussiegroep is de beroepsstandaard onderwerp van gesprek geweest. Een deelnemer (een opleider-in-de-school) heeft met de standaard gewerkt en vindt hem een goed werk-instrument, vooropgesteld dat hij niet als beoordelingsinstrument wordt ingezet, maar als ontwikkelingsinstrument. De standaard werkt zijns inziens vooral goed in combinatie met peer-coaching.

Een andere kracht die tegengewerkt heeft, aldus een deelnemer, is het grote gebrek aan financiën, waardoor opleidingen geneigd zijn zich te richten op (kortstondige) projecten waarmee geld binnengehaald kan worden in plaats van dat zij hun eigen (lange-termijn-) beleid bepalen.

Professionalisering is weliswaar opgenomen in CAO-bepalingen, maar de gereserveerde tijd en middelen voor professionalisering worden nauwelijks gebruikt. Een veelgehoord geluid onder lerarenopleiders is dat ze door de hoge werkdruk in het primair proces (opleidingsonderwijs verzorgen) niet of te weinig aan

professionalisering toekomen. In dit verband stelde de laatste visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen het volgende vast:

‘Aan de uitvoering van het onderwijs wordt prioriteit gegeven, zodat er voor andere taken zoals vernieuwing van het onderwijs en scholing vaak gewoon te weinig tijd overblijft. [De commissie] vraagt zich af of bij een aantal opleidingen de grens van aanvaardbare docentenbelasting niet dreigt te worden overschreden’ (Ginjaar-Maas e.a., 1997, p. 51).

De commissie oordeelt negatief over het scholingsbeleid en de inzet van functioneringsgesprekken ten behoeve daarvan:

‘De functioneringsgesprekken bieden ... slechts bij uitzondering een input voor het scholingsplan van docenten, waardoor het scholingsbeleid niet systematisch aansluiting heeft bij de wijze waarop docenten hun functie vervullen. ... Als norm zou moeten gelden datop faculteits/sectorniveau en op cluster-/opleidingsniveau scholingsbeleid is vastgesteld, dat middelen op de begroting worden opgenomen voor de uitvoering van dat beleid en dat jaarlijks een scholingsplan wordt gemaakt, waarvoor behalve de scholingsbehoefte van individuele docenten, met name de functioneringsgesprekken, het kwalificatieprofiel van de faculteit/sector en de

opleidingen, en het ontwikkelingsplan van een faculteit/sector de input leveren.

Deze norm werd nergens gehaald. In het algemeen ligt het probleem niet in de beschikbaarheid van middelen die worden gereserveerd. Die zijn er wel, maar de tijd ontbreekt om scholingsplannen uit te voeren. Daarbij blijkt dat facultaire/sector scholingsplannen een uitzondering zijn. Scholingsbeleid is slechts bij uitzondering verbonden met facultair innovatiebeleid. De gerealiseerde scholing is in het algemeen niet gericht op vernieuwingen in het onderwijs, waardoor faculteiten/sector een kans laten liggen om het vernieuwingsbeleid ondersteund en uitgevoerd te krijgen' (Ginjaar-Maas e.a., 1997, p. 53).

In het licht van deze conclusies hoeft het niet te verbazen dat er in Nederland eigenlijk nog geen systematische kennis beschikbaar is over de professionaliseringsbehoeften van lerarenopleiders (vgl. hoofdstuk 2).

'Professionalisering heeft geen prioriteit bij het management,' stelt Hubert Coonen, landelijk programma-manager van EPS. 'Ik zie nog steeds weinig commitment.' Professionaliseringsbeleid blijft een weerbarstig thema. 'Binnen EPS is een fors budget

vrijgemaakt (anderhalf miljoen gulden) om professionalisering een inbedding te laten krijgen. Met dat geld zijn assessment-methodieken en -instrumenten ontwikkeld, zijn proeftuinen in lerarenopleidingen opgezet en zijn workshops gehouden voor het management.' Toch blijkt tijdens de werkconferentie opnieuw dat het professionaliseringsbeleid van de instellingen weinig structureel van aard is. Waar het gaat om de institutionalisering van zulk beleid deden de vertegenwoordigers van landelijke directiegremia tijdens de werkconferentie geen verplichtende uitspraken.

Coonen zoekt de oorzaak in het ontbreken van een professionaliseringstraditie en -cultuur. 'Lerarenopleidingen zijn professionele bureaucratieën met kenmerken die allemaal tegenwerken dat lerarenopleidingen lerende organisaties worden.' Zo zullen directies zich op het punt van professionalisering weinig pro-actief gedragen in een context die een verticale taaktoedeling bevordert. Hogere niveaus bepalen dan weliswaar wat lagere niveaus moeten doen, maar bij de invulling van de aangewezen taken hebben de lagere organisatieniveaus een relatief hoge autonomie. Verder zijn de organisaties zwaar verkokerd (in vakkenclusters) en qua oriëntatie naar binnen gekeerd. Ten slotte geniet zittend personeel

een hoge rechtsbescherming.

In een dergelijke organisatiestructuur wordt gezamenlijke betrokkenheid van directies en personeel bij professionalisering ontmoedigd. De bedrijfscultuur in de lerarenopleidingen lijkt dan ook aan verandering toe. Nodig is een proactief beleid in de zin van 'human resources management' (HRM), gekoppeld aan een inhoudelijk gemotiveerd aanstellings- en bevorderingsbeleid.

#### **4.4 Naar lerarenopleidingen als lerende organisaties**

Lerarenopleidingen zouden lerende organisaties moeten worden. Om professionalisering in gang te zetten is het management de aangewezen partij. Een branchegerichte aansturing via LODO, ADEF en ICL (de landelijke overleggen van pabo's, tweedegraads en universitaire lerarenopleidingen) is geen optie, aldus Coonen. 'Het opleiden van personeel is de verantwoordelijkheid van de werkgever, in casu de leidinggevenden. Die zijn dus als eersten aan zet, temeer daar lerarenopleidingen geen echte brancheorganisatie hebben.'

Naar aanleiding van reacties op de werkconferentie bereidt het EPS Programma-management een initiatief voor tot het formeren van leergroepen -

'learning communities' - van opleiders. De eerste stap zou zijn dat directeuren van lerarenopleidingen met academisch geschoolde opleidingskundigen om de tafel gaan zitten. Hoe kunnen deze opleidingskundigen hun kennis dienstbaar maken aan de opleiders en de organisatie? Daarbij past niet een aanbodgerichte benadering. In deze tijd, waarin ten aanzien van studenten de omslag wordt gemaakt naar vraaggericht en competentiegericht leren, moet ook het leren van opleiders zich op deze manier voltrekken, waarbij gebruik wordt gemaakt van een variëteit van leerbronnen. 'Een cursus kan een leerbron zijn, maar bijvoorbeeld ook de samenwerking met scholen en het ontwerpen van leerpraktijken met studenten', aldus Coonen. 'In de opleiding zelf doen zich allerlei situaties voor waarvan geleerd kan worden.'

Daarbij spelen altijd drie invalshoeken een rol:

1. de individuele leerbehoeften van de opleider,
2. de opleidingsnoodzaak zoals geformuleerd vanuit de organisatie, mede in verband met de visie van waaruit en de specifieke context waarin de opleiding opereert (vgl. Kessels & Smit, 1992) en
3. formele, landelijk vastgestelde competentie-eisen.

Bij de concretisering van een professionaliseringsbeleid in een specifieke instelling is het van doorslaggevend belang hoe deze drie invalshoeken op elkaar afgestemd worden (vgl. in dit verband de scenario's geschetst in Engberts e.a., 1998, hoofdstuk 4).

Coonen: 'Eén van de competenties die altijd ontwikkeld moeten worden is het vermogen te leren, zodat de leergroepen na enige tijd op eigen kracht kunnen varen.'

De tweede stap is dat de directeur zijn opleiders motiveert, maar ook faciliteert om aan een leergroep mee te doen. 'Als een aantal opleidingen elk een stuk of drie kandidaten leveren, kun je een leergroep vormen van tien tot twaalf opleiders die door de [bovengenoemde] opleidingskundigen worden gecoacht. De leerbegeleiders moeten gezaghebbende personen zijn, die de theorie beheersen, de praktijk kennen, het leren in verschillende contexten kunnen begeleiden en die weten te motiveren en inspireren. Ik denk dat er in Nederland zo'n twintig mensen zijn die voor onderdelen als begeleider van leergroepen kunnen optreden. Dat betekent dat we met maximaal vier leergroepen kunnen starten.'

Het belangrijkste doel van een leergroep is het leerproces in de opleiding op gang te brengen. Het traject mag niet vrijblijvend zijn, maar is altijd

gericht op certificering. 'De bewijslast ligt bij de lerende; hij moet de assessor ervan overtuigen dat hij voldoende heeft geleerd. De assessor moet met behulp van valide assessment-instrumenten vaststellen of de lerende de competenties daadwerkelijk bezit.' Coonen verwacht dat van leergroepen die het traject succesvol afronden, een prikkelende werking uitgaat. 'Andere opleiders en opleidingen zullen erbij willen horen, want het wordt steeds vervelender om het certificaat niet te hebben.'

#### 4.5 Beroepsstandaard en registratie

Strategisch personeelsbeleid zoals bepleit aan het slot van paragraaf 4.3 is een noodzakelijke voorwaarde voor het zinvol functioneren van instrumenten als een beroepsstandaard en landelijke certificering met de bijbehorende registratie.

Wanneer die voorwaarde wordt vervuld, is er volgens Coonen veel te verwachten van de samenwerking met opleidingsscholen. Hij voorziet dat lerarenopleidingen zich dan kunnen ontwikkelen tot 'een netwerkorganisatie, met als kern een kleine vaste staf en daaromheen een flexibel personeelsbestand van opleiders-in-de-school die - altijd tijdelijk en parttime (zodat ze in beide werksituaties opereren) - vanuit een gevarieerde expertise een bijdrage leveren,

met name aan het pedagogisch-didactische deel van de opleiding. Dan krijg je veel meer dynamiek in de lerarenopleiding.’

In zo’n situatie kan registratie het doel zijn van een leergroep. Registratie heeft alleen zin, als het een waarde vertegenwoordigt. Het kan waarde krijgen, als er een bepaalde beloning (in welke vorm dan ook) aan wordt gekoppeld. ‘Mensen hebben in de regel een natuurlijke behoefte om zich te ontplooien, maar meestal is er ook een extern motief: status, materieel gewin, een nieuw carrièreperspectief. Registratie wordt voor lerarenopleiders interessant, als ze er op een of andere manier beter van worden.’

Ook opleidingen hebben zo’n externe prikkel nodig. ‘Die externe prikkel is er nu niet. Of je je nu wel of niet inspant, het maakt voor de buitenwereld niet uit.’ Coonen vergelijkt de situatie met Engeland. ‘In Engeland mogen opleidingen die hoog scoren in kwaliteitsevaluaties, meer studenten opleiden. In die zin is kwaliteit indirect een bekostigingsfactor. Ook registratie zou een bekostigingsfactor kunnen zijn in het kader van kwaliteitszorg. Ik kan me bijvoorbeeld voorstellen dat opleidingen met een bepaald percentage geregistreerd personeel een voorkeurspositie of zelfs een exclusieve positie krijgen bij overheidsprojecten of bij de ontwikkeling van nieuwe opleidin-

gen. Registratie is dan een kwaliteitsnorm. Opleidingen die streven naar een hoog percentage geregistreerd personeel, stralen daarmee uit dat ze kwaliteit hoog in het vaandel hebben staan.’

# Literatuur

Association of Teacher Educators (ATE) (1996). *Certification of Master Teacher Educators. Final Report of the Task Force on Certification of Teacher Educators*. Reston, VA, USA: ATE.

ADEF (2002), *Inspiratiebron en meetlat, kwaliteitsstandaarden voor de tweedegraads lerarenopleidingen*. Utrecht: Educatief Partnerschap.

Brockhoff, R. (2001). *Het professioneel gedrag van lerarenopleiders. Onderzoek naar de invloed van professionaliseringsopvattingen en werkcondities op het professioneel gedrag van lerarenopleiders* (Afstudeerscriptie onderwijskunde). Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Utrecht.

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

Dengerink, J., Koster, B. (2000). *Lerarenopleiders staan voor kwaliteit. VELON-project beroepskwaliteit*

*lerarenopleiders*. Diemen: VELON-Stuurgroep Beroepskwaliteit Lerarenopleiders.

Dengerink, J., Koster, B. (2001). *Deelnemershandleiding voor pilot Assessment en registratie lerarenopleiders*. Amsterdam: VELON-project beroepskwaliteit lerarenopleiders.

Dietze, A., Jansma, F., Riezebos, A. (2002). *Een kijkkader voor competenties voor de tweedegraads lerarenopleidingen*. Utrecht: Educatief Partnerschap.

Dirkse-Hulscher, S., Papas-Talen, A. (2000). *Gereedschap voor eigen ontwikkeling*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Engberts, J. e.a. (1998). *Branche-Opleidingsplan korte termijn*. Nieuwegein / Den Haag: EB Management / Procesmanagement Lerarenopleidingen.

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

Houston, R. W., Dengerink, J.J., Fisher, R., Koster, B., McIntyre, D.J. (2002). 'National Standards for Teacher Educators, the Story of two Nations'. In: Guyton, E.M., Rainer, J.D., *Research on Meeting and Using Standards in the Preparation of Teachers. Teacher Education Yearbook X*. Dubuque, Iowa, USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

Hoyle, E. (1980). 'Professionalization and Deprofessionalization in Education'. In: Hoyle, E., Megarry, J. (red.), *World Yearbook of Education*. Londen: Kogan Page, 42-57.

Kessels, J.W.M., Smit, C.A. (1992). 'Opleidingsnoodzaak'. In: *Handboek Opleiders in organisaties (aflevering 8)*. Deventer: Kluwer/Van Loghum Slaterus: 111-136.

Korthagen, F. (2002). *De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland*. Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-reeks 13: [www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties](http://www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties) )

Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: de ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleid*. Utrecht: WCC (academisch proefschrift).

National Center for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2002). *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education*. Washington: NCATE.

Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON) (1999). *Beroepsstandaard lerarenopleiders*. Diemen: VELON-Stuurgroep Beroepskwaliteit Lerarenopleiders.

## Bijlage 1 ► Beperkt portfolio opleiders

**B**ij de herplaatsing van medewerkers tijdens de reorganisatie van de Fontys-lerarenopleiding in Tilburg is een portfolio gebruikt. De opleiders moesten aangeven in hoeverre zij de onderscheiden competenties op vijf bekwaamheidsgebieden beheersten en dit toelichten (ervaring, studie, training, werkuitvoering en leerwinst). Tevens konden de opleiders hun behoefte aan verdere deskundigheidsbevordering en hun eigen leervragen met betrekking tot de vijf bekwaamheidsgebieden invullen.

### Vakbekwaamheden

1. Recente ontwikkelingen in het vak ontsluiten voor studenten.
2. De complexiteit van de schoolpraktijk integreren en in verband brengen met de inzichten vanuit vakdidactiek, pedagogiek, psychologie.
3. Relevante relaties van het vak met andere vakken in relatie tot de schoolpraktijk met voorbeelden verduidelijken.
4. Materiaal ontwikkelen voor de school, aangepast aan de schooltypen.
5. Enthousiasme uitstralen voor het vak naar studenten, leerlingen en collega's.

### Didactische bekwaamheden

1. Onderwijs ontwikkelen dat stimuleert tot denken, toepassen en handelen.
2. De didactische aanpak voor studenten en collega's inzichtelijk maken.
3. Verschillende soorten doelgroepen tot hun recht laten komen in werkvormen en opdrachten.
4. Studenten en cursisten stimuleren tot het kiezen en uitvoeren van eigen leertaken.
5. Op vernieuwing gerichte nascholing ontwerpen en uitvoeren.



6. ICT gebruiken bij het stimuleren en uitvoeren van leerprocessen.

### **Organisatorische bekwaamheden**

1. Onderwijsontwikkeling en contacten met vakgenoten en collega-opleiders organiseren.
2. Opleidingsuitvoering en begeleiding organiseren en roosteren.
3. Doelen, uitgangspunten en werkwijzen van de organisatie naar anderen verduidelijken.
4. Binnen de organisatie verandering-stimulerende interventies bedenken en uitvoeren.
5. Een vernieuwingsproject binnen opleiding en school organiseren.

### **Agogisch-communicatieve bekwaamheden**

1. Begeleidingsgesprekken voeren waarbij de student geconfronteerd wordt en tegelijk voldoende ruimte krijgt.
2. Effectieve contacten leggen met collega's in de opleiding en de scholen.

3. Inleven in problemen van studenten en collega's en die problemen bespreekbaar maken.
4. De student uitlokken tot reflectie op eigen gedrag als beginnend leraar.
5. Reflecteren op eigen gedrag als opleider en begeleider.

### **Bekwaamheden met betrekking tot doorgroei en ontwikkeling**

1. Onderzoek opzetten en uitvoeren met betrekking tot opleidingsprogramma's en begeleidingsvormen.
2. Portfolio samenstellen en verantwoorden.
3. Eigen toekomstverwachtingen formuleren.
4. Tijd vrij maken voor eigen studie en ontwikkeling.
5. Netwerk professioneel gebruiken (onder andere via ICT) en uitbreiden.

# Bijlage 2 ► Een beroepsprofiel voor lerarenopleiders

In dit profiel zijn de zeer noodzakelijke taken/bekwaamheden in cursief, de noodzakelijke taken/bekwaamheden in gewoon en de enigszins noodzakelijke taken/bekwaamheden in klein lettertype weergegeven.

Een taakprofiel voor lerarenopleiders

## De noodzakelijke taakgebieden

### 1. Zorgdragen voor de eigen ontwikkeling en die van collega's (professionaliteit en welbevinden)

- 1.1 Zorgen voor de eigen persoon
- 1.2 *Werken aan eigen vaardigheden*
- 1.3 Op de hoogte blijven van (inter)nationale ontwikkelingen
- 1.4 Begeleiden van en begeleid worden door collega's
- 1.5 Lezen van onderzoeksverslagen

### 2. Verzorgen van onderwijs

- 2.1 Regelmatig herzien van het eigen onderwijsmateriaal

- 2.2 Zorgen voor doorgroeicompetentie
- 2.3 Verzorgen van de beroepscomponent
- 2.4 Toetsen van onderwijs
- 2.5 Evalueren van onderwijs
- 2.6 *Ontwikkelen van concreet onderwijs*
- 2.7 Verzorgen van stagebegeleiding
- 2.8 Verzorgen van (studie)begeleiding
- 2.9 Verzorgen van vakonderwijs
- 2.10 Bijhouden van de inhoudelijke ontwikkeling van studenten

### 3. Participeren in beleids- en onderwijsontwikkeling

- 3.1 *Actief meepraten*
- 3.2 *Ontwikkelen van leerjaarinhouden*
- 3.3 Hebben van inbreng in de ontwikkeling van het curriculum van de instelling
- 3.4 Deelnemen aan project- of werkgroepen
- 3.5 Leveren van een actieve bijdrage aan de landelijke discussie over de vernieuwing van het onderwijs

### 3.6 Leggen van relaties met het onderwijsveld

## De enigszins noodzakelijke taakgebieden

### 4. Organiseren van activiteiten voor en met docenten

- 4.1 Organiseren van onderwijs voor en met docenten uit het onderwijsveld
- 4.2 Organiseren van onderwijs voor en met collega's van de eigen lerarenopleiding
- 4.3 Bij elkaar brengen van vraag en aanbod
- 4.4 Geven van trainingen aan begeleiders binnen de school op het gebied van begeleidingsvaardigheden

### 5. Selecteren van leraren

- 5.1 Studenten selecteren tijdens de opleiding
- 5.2 Informeren begeleiders binnen de school

(Alleen voor universitaire lerarenopleiders)

### 6. Doen van onderzoek

- 6.1 Praktijkonderzoek uitvoeren
- 6.2 Resultaten van onderzoek rapporteren

## Een bekwaamheidsprofiel voor lerarenopleiders De zeer noodzakelijke bekwaamheidsgebieden

### 1. Vakinhoudelijke bekwaamheden

- 1.1 In staat met anderen over het vak te praten
- 1.2 Uitstekend thuis zijn in de inhoud van het vak
- 1.3 Een visie hebben op de pedagogische kant van het vak
- 1.4 Goed ingevoerd zijn in onderwijsveld
- 1.5 *In staat te anticiperen op nieuwe ontwikkelingen*

### 2. Communicatieve, gespreks- en reflectieve bekwaamheden

- 2.1 In staat het eigen onderwijs te evalueren en bij te stellen
- 2.2 In staat te reflecteren op het eigen functioneren en handelingsalternatieven te ontwikkelen
- 2.3 In staat te communiceren met studenten met een verschillende achtergrond
- 2.4 Een goed voorbeeld zijn in de omgang met studenten
- 2.5 Over uitstekende communicatieve vaardigheden beschikken
- 2.6 *Groepsprocessen kunnen hanteren*

- 2.7 In staat zijn de eigen mening duidelijk te laten horen
- 2.8 Een onderzoeksmatige houding hebben

## De noodzakelijke bekwaamheidsgebieden

### 3. Organisatorische bekwaamheden

- 3.1 In staat in teamverband samen te werken en een vertrouwensbasis op te bouwen
- 3.2 *In staat om te gaan met begeleiders in het veld*
- 3.3 In staat een evenwicht tussen arbeid en vrije tijd te realiseren
- 3.4 Bereid een gemeenschappelijke visie verder uit te werken en uit te voeren
- 3.5 In staat contacten te leggen buiten het instituut
- 3.6 In staat efficiënt te administreren en te archiveren

### 4. Didactische bekwaamheden

- 4.1 In staat het eigen onderwijs te plannen vanuit beginsituatie studenten en hun startcompetenties
- 4.2 In staat studenten te helpen bij het werken aan de eigen leerpunten
- 4.3 In staat de eigen didactische aanpak inzichtelijk te maken

- 4.4 In staat onderdelen programma te ontwerpen passend binnen het totale curriculum
- 4.5 In staat te werken vanuit de ervaringen van de studenten
- 4.6 In staat studenten concrete punten mee te geven voor de stage
- 4.7 *In staat een modelfunctie te vervullen ten aanzien van (vak)didactische en pedagogische bekwaamheden*
- 4.8 In staat vormen te ontwerpen en toe te passen voor (zelf)beoordelen van professionele bekwaamheden
- 4.9 In staat ict in eigen onderwijs te gebruiken
- 4.10 In staat het leren te stimuleren van docenten in het veld







### **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”
- EPS-reeks 13 - mei 2002 - “De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland”
- EPS-reeks 14 - oktober 2002 - “Samen opleiden en begeleiden”
- EPS-reeks 15 - oktober 2002 - “Intakeassessments in de lerarenopleiding”
- EPS-reeks 16 - februari 2003 - “Koersen op ervaring; een verkennend onderzoek naar het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers in de lerarenopleiding”

## **Colofon**

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

*redactie:* Saskia van Schip

*eindredactie:* Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

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

*druk:* Drukkerij van Mechelen · Utrecht

*uitgave:* maart 2003