

Vraagstukken bij het opleiden van leraren

Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam
Quinta Kool, Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Amber Walraven, Radboud Universiteit Docentenacademie

Samenvatting

Lerarenopleiders hebben als taak om studenten op te leiden tot leraar. Dat klinkt eenvoudig, maar in de realiteit is dat een complexe opdracht waarin voortdurend keuzes gemaakt moeten worden. Deze keuzes liggen vaak niet zozeer op het bord van de individuele lerarenopleider, maar vragen in de meeste gevallen een antwoord van een compleet team van opleiders. Bovendien kan dat team niet los van anderen antwoorden formuleren. Vaak is rond een aantal thema's afstemming met andere opleidingsteams in het land nodig en bovendien hebben ook de overheid, schoolbestuurders en schoolleiders hun verwachtingen ten aanzien van keuzes die gemaakt worden. In het artikel 'Lerarenopleidingen in het politieke speelveld' gaan Snoek en Dengerink in op de wijze waarop het samenspel tussen lerarenopleiders, overheid, werkgevers- en werknemersorganisaties vorm krijgt en welke belangen daarbij een rol spelen. In dit artikel¹ willen we meer specifiek ingaan op enkele inhoudelijke vraagstukken die in de afgelopen jaren centraal gestaan hebben in de discussies over de lerarenopleidingen. Bij die vraagstukken worden opleiders vaak met dilemma's geconfronteerd en zijn verschillende keuzes mogelijk.

Betekenis voor lerarenopleiders

Lunenberg, Dengerink, & Korthagen (2013) onderscheiden in hun reviewstudie zes rollen voor lerarenopleiders: de rol van leraar van leraren, de rol van begeleider, de rol van curriculumontwikkelaar, de rol van onderzoeker, de rol van bruggenbouwer en de rol van poortwachter. Elk van deze rollen brengt eigen verantwoordelijkheden met zich mee en in elk van de rollen moeten er keuzes gemaakt worden voor de invulling ervan. Die keuzes worden beïnvloed door bestaande regelgeving en de bestaande infrastructuur van opleidingen, maar ook door opvattingen van andere stakeholders, zoals de overheid, schoolbesturen, vakbonden, etc. Keuzes ten aanzien van bijvoorbeeld het curriculum komen daarom altijd tot stand binnen een spanningsveld van verschillende opvattingen. Dat betekent ook dat die keuzes niet enkel de verantwoordelijkheid kunnen zijn van individuele lerarenopleiders, maar veelal in samenspraak tussen (instituu- en school)opleiders en tussen instellingen tot stand moeten komen. In dit spanningsveld zijn diverse vraagstukken en dilemma's in de afgelopen jaren voortdurend onderwerp van gesprek geweest en zullen dat waarschijnlijk ook in de komende jaren nog wel blijven. In dit artikel beschrijven we zes van die vraagstukken, gekoppeld aan de rollen van lerarenopleiders.

In de volgende paragrafen werken we deze vragen uit. We geven geen definitieve antwoorden op de vraagstukken. Maar omdat het gaat om terugkerende thema's, is het in onze ogen van belang dat lerarenopleiders de achtergronden van deze thema's kennen, om daar vervolgens

¹. Een kortere versie van deze tekst is eerder verschenen in *De Nieuwe Meso*: Snoek, M., Kools, Q., & Walraven, A. (2016). Vraagstukken bij het opleiden van leraren. *De Nieuwe Meso*, 3(2), 67-74.

binnen hun eigen team of instelling of in landelijke discussies een constructieve bijdrage aan te kunnen leveren.

ROL	VRAAGSTUK IN DIT ARTIKEL
Leraar van leraren	Wat is een goede leraar?
Begeleider	Hoe help je studenten om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen?
Curriculum-ontwikkelaar	Hoe flexibel kan het curriculum van de lerarenopleiding zijn?
Onderzoeker	Moet de lerarenopleiding vooral een praktisch of academisch karakter hebben?
Bruggenbouwer	In welke mate beperkt de rol van de lerarenopleider zich tot de initiële lerarenopleiding?
Poortwachter	Vrije toelating of selectie aan de poort van de lerarenopleiding?

Figuur 1. Vraagstukken bij de verschillende rollen van lerarenopleiders.

Wat is een goede leraar?

Als leraar van leraren krijgt de lerarenopleider altijd te maken met de vraag wat een 'goede leraar' is. Het leraarschap is een complex beroep en lerarenopleiders kunnen studenten slechts in een beperkte tijd inwijden in de essentie van het beroep. Dat vraagt om het vinden van de juiste balans tussen verschillende aspecten van het leraarsberoep en de opleiding: vakinhoud, pedagogisch-didactische bekwaamheid en professionele identiteit.

Als het gaat om de vakinhoudelijke deskundigheid van de leraar dan kan geconstateerd worden dat de breedte van die vakinhoudelijke deskundigheid in belangrijke mate bepaald wordt door bestaande structuren van het onderwijs. In het basisonderwijs staat de groepsleerkracht centraal en moet het curriculum van de lerarenopleidingen dus alle vakgebieden dekken. In het voortgezet onderwijs daarentegen zijn bevoegdheden nu gekoppeld aan bestaande aparte schoolvakken. Het borgen van de vakinhoudelijke kennis van leraren voortgezet onderwijs door middel van kennisbases en kennistoetsen versterkt die gerichtheid op één schoolvak. Deze focus op één schoolvak sluit niet goed aan bij scholen die de strikte scheiding in vakken proberen te doorbreken door te werken met leergebieden of projecten. Zo ervaren bijvoorbeeld ROC's dat de wettelijke vakkenstructuur niet aansluit bij de beroepen waar ze voor opleiden. Ook leerkrachten basisonderwijs die hun pedagogische kwaliteiten willen inzetten in het vmbo lopen tegen de beperkingen van de vakkenstructuur op, omdat ze een vakbevoegdheid (bijvoorbeeld als leraar Nederlands) moeten behalen.

Bij het inrichten van het curriculum van de lerarenopleiding gaat het misschien wel vooral om het vinden van een juiste balans tussen de verschillende aspecten van het leraarschap: het verwerven van voldoende kennis van het schoolvak, het ontwikkelen van pedagogische en (vak)didactische vaardigheden en het ontwikkelen van een professionele identiteit als leraar. Binnen de hbo-lerarenopleidingen leidt dit regelmatig tot een slingerbeweging, waarbij de ene keer de nadruk gelegd wordt op het belang van de vakinhoud (bijvoorbeeld vastgelegd in kennisbases en kennistoetsen), de andere keer op de 'beroepscomponent' of op identiteitsont-

wikkeling. Binnen de éénjarige universitaire lerarenopleiding is minder sprake van een slingerbeweging doordat de vakinhoud in het voortraject vastgelegd is (een vakinhoudelijke master) en los staat van de voorbereiding op het beroep. Gevolg is wel dat leraren die een universitaire eerstegraads lerarenopleiding gevolgd hebben vaker vakgericht zijn, terwijl leraren met een hbo-lerarenopleiding vaker leerlinggericht zijn (De Vries, 2014). Binnen de universitaire lerarenopleiding moet de verbinding tussen vakdeskundigheid en het pedagogisch-didactisch handelen als leraar gelegd worden.

Maar ook binnen de beroepscomponent van lerarenopleidingen gaat het om het vinden van de juiste balans: Moet een leraar vooral iemand zijn die zijn vakdidactiek (voor wiskunde, geschiedenis, Engels) goed beheerst of is omgang met de leerlingen belangrijker? En hoeveel aandacht moet er zijn voor identiteitsontwikkeling van de toekomstige leraren, waarbij zij een antwoord zoeken op vragen als 'wat voor leraar wil ik zijn?' en 'wat is mijn visie op onderwijs?'.

De vraag wat een goede leraar is wordt ook gekleurd door opvattingen over de kern van het beroep. Het gaat onder andere om de vraag of we de leraar vooral zien als uitvoerder van kant en klaar lesmateriaal, of als ontwerper van onderwijs. Recente discussies over professionele ruimte en adviezen zoals vanuit het Platform Onderwijs2032 benadrukken de rol van de leraar als ontwerper van onderwijs. Daarmee gaat het ook om de vraag of de kern van leraarschap binnen de klas ligt of ook daarbuiten. Als je de kern van het beroep opvat als het ondersteunen, sturen en voeden van het leren van leerlingen, dan komt de nadruk te liggen op de primaire rol van de leraar en richten bekwaamheidseisen voor leraren zich voor al op de vakkennis van de leraar en op zijn pedagogische en (vak)didactische bekwaamheid in de directe context van de klas. Als je het beroep van leraar breder opvat, en de leraar ook beschouwt als lid van een team en van een organisatie, als ontwerper van onderwijs en als iemand die relaties onderhoudt met sleutelpersonen in de omgeving van de school, dan is het als lerarenopleider van belang om in het curriculum ook aandacht te besteden aan ontwerp- en onderzoeksvaardigheden, en aan vaardigheden die nodig zijn om samen te werken met collega's, ouders en anderen in de omgeving van de school.

Die spanning tussen verschillende opvattingen over het beroep van leraar is te herkennen in de discussies rond van herziening van de bekwaamheidseisen, waar de zeven bekwaamheidseisen die ook aandacht besteden aan samenwerken met collega's, aan samenwerken met de omgeving en aan reflectie, teruggebracht zijn naar drie bekwaamheden ten aanzien van vak, vakdidactiek en pedagogisch handelen².

Het antwoord op de vraag 'wat is een goede leraar?' wordt ook bepaald door hoe we aankijken tegen het leraarschap als individueel beroep of als collaboratief beroep. De hierboven geschetste spanning tussen bevoegdheden en behoeften van scholen wordt mede veroorzaakt door het feit dat in de meeste scholen een leraar in zijn eentje verantwoordelijk is voor zijn lessen en zijn leerlingen. Dat betekent dat leraren alle kwaliteiten moeten bezitten die in de bekwaamheidseisen zijn beschreven. Als leraren gezamenlijk verantwoordelijk zouden zijn voor het onderwijs, zouden er meer mogelijkheden zijn om onderling van elkaars kwaliteiten gebruik te maken, zou er meer ruimte kunnen ontstaan voor profilering en gedifferentieerde loopbaanontwikkeling van leraren, en zouden leerkrachten met een bevoegdheid voor het basisonderwijs, tweede-

². In de reactie van de VELON op de beoogde herziening van de bekwaamheidseisen was deze inperking van het beroep tot het niveau van de klas een belangrijk punt van kritiek.

graads leraren en eerstegraads leraren gezamenlijk de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het onderwijs.

Bij al deze thema's is de kernvraag waar de grenzen van het curriculum liggen. Het beroep staat niet stil, maar is voortdurend in beweging. Daarmee komt de vraag op in hoeverre de lerarenopleidingen opleiden voor de toekomst. Kunnen studenten in die bestaande schoolpraktijk voldoende worden voorbereid op het leraarsberoep van de toekomst? Studenten die nu hun opleiding doen kunnen de komende 30 jaar werkzaam zijn in het onderwijs. Wat hebben zij dan nu vanuit de opleiding nodig om een goede basis te leggen voor hun werkzaamheden in de komende 30 jaar? Voor wat betreft het werkplekleren zouden studenten in de gelegenheid moeten zijn om kennis te maken met innovatieve opleidingsscholen die experimenteren met nieuwe aanpakken en met nieuwe benaderingen van onderwijs. Tegelijk moeten ze in 'reguliere' opleidingsscholen ervaring kunnen opdoen met de bestaande praktijk van het onderwijs. Daarbij zou het zinvol zijn als opleiders (van school en instituut) met hun studenten het gesprek aangaan over het onderwijs van de toekomst, over wat dat betekent voor het beroep van leraar en de invulling daarvan, en hun verwachtingen daarover.

Hoe
kunnen
lerarenopleidingen
ook opleiden
voor de
toekomst?

De kloof tussen theorie en praktijk

Wanneer lerarenopleiders (individueel of collectief) een antwoord hebben gevonden op de vraag wat een goede leraar is, moeten ze dat vertalen naar een curriculum, waarbij een brug geslagen wordt tussen de theorie die in de opleiding aan de orde komt en de praktijk van het beroep. Leraar worden leer je niet uit een boekje, maar hoe dan wel? Uit onderzoek naar de relatie tussen theorie en praktijk bleek dat studenten de theorie die ze in de opleiding aangeboden kregen vaak niet als relevant zagen voor de praktijk en ook bleek dat afgestudeerde leraren nauwelijks gebruik maken van theorie uit de opleiding (Koster, 2013). De traditionele vorm van stage waarbij de student geacht wordt de theoretische kennis uit de opleiding in de praktijk toe te passen is kennelijk niet de meest geschikte manier om theorie en praktijk te verbinden en transfer tussen opleiding en school te bevorderen. Het streven om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten is een belangrijke motor geweest achter het 'samen opleiden'. Bij het samen opleiden worden de leeromgeving van het opleidingsinstituut en de leeromgeving binnen de school als één samenhangend geheel beschouwd. Dat vraagt meer van een school dan simpelweg het aanbieden van een werkervaringsplaats aan een aanstaande leraar: de leeromgeving op de school en de leeromgeving op de opleiding worden gezien als één geheel waarbij niet zozeer sprake is van afstemming tussen twee systemen die gekenmerkt worden door respectievelijk theorie en praktijk, maar waar de instituutopleider en de schoolopleider samen verantwoordelijk zijn voor het slaan van bruggen tussen theorie en praktijk.

De school vormt een krachtige en authentieke leeromgeving waar de student niet alleen zijn bekwaamheden kan ontwikkelen en aantonen (kwalificatie), maar ook thuis kan raken in de cultuur van het beroep en de school (socialisatie) en de basis kan leggen voor de ontwikkeling tot normatieve professional (persoonsvorming). Activiteiten op de werkplek leiden echter niet

automatisch tot leren. Daarvoor moeten praktijkervaringen nog leerervaringen worden. Studenten moeten betekenis verlenen aan de praktijkervaringen door er theorie aan te verbinden en door te reflecteren. In deze processen spelen (instituu- en school-)opleiders een cruciale rol, door studenten uit te dagen om te experimenteren, maar ook om hen te helpen de praktijk te verbinden met theorie uit de opleiding, en door als rolmodel te fungeren door zelf de rol van onderzoek in hun opleiderspraktijk te expliciteren. Op de werkplek vervult de begeleider een voorbeeldrol voor de student door zijn of haar eigen handelen te expliciteren en met studenten te bespreken. Daarmee is een goede leraar nog niet automatisch een goede werkplekbegeleider. Daarom worden er door de meeste lerarenopleidingen trainingen of cursussen aangeboden voor werkplekbegeleiders om hen te professionaliseren in hun rol als mede-opleider.

Een flexibel opleidingscurriculum?

Ook in de rol van curriculumontwikkelaar wordt de lerarenopleider geconfronteerd met vraagstukken. De vergrijzing van het lerarenbestand heeft de afgelopen jaren geleid tot zorgen over een (dreigend) lerarentekort. Om hier op in te spelen is veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van flexibele routes voor nieuwe doelgroepen. Voorbeelden daarvan zijn zij-instroomtrajecten en kop-opleidingen voor afgestudeerden aan hbo-opleidingen die in korte tijd een onderwijsbevoegdheid in een verwant vak kunnen halen. De behoefte aan meer universitair opgeleide leraren heeft geleid tot academische pabo's, educatieve minoren binnen bacheloropleidingen en routes als Eerst de Klas en Onderwijsstage. Ook voor het mbo zijn er diverse routes naar het leraarschap, zoals de reguliere voltijds tweedegraads lerarenopleiding, een pedagogisch-didactisch getuigschrift, een deeltijd-opleiding, een kop-opleiding of een zij-instroomtraject.

Het landschap van opleidingsroutes is daarmee minder transparant geworden (zie ook het schema bij het artikel van Van Kempen, Dietze en Coupé in dit kader). Bovendien neemt de beheerslast voor opleidingen toe: elke route kent een eigen curriculum dat bewaakt moet worden door examencommissies, waar afspraken gemaakt moeten worden over vrijstellingen en die onderwerp kunnen zijn van accreditatietrajecten.

Flexibiliteit kan echter niet alleen bereikt worden door meer opleidingsvarianten te ontwikkelen, maar ook door binnen opleidingsroutes meer keuzes mogelijk te maken. Veel (met name deeltijd)studenten ervaren de bestaande curricula te veel als een dwangbuis die te weinig recht doet aan hun voorkennis en ervaring. Ze willen meer flexibiliteit binnen curricula, zodat tegemoet gekomen kan worden aan hun persoonlijke context. In de rol van curriculumontwerper ervaren veel lerarenopleiders daarbij spanning tussen twee andere rollen: de rol van begeleider (met oog voor de persoonlijke context en leerbehoefte van de student) en de rol van poortwachter (die de kwaliteit van afgestudeerden moet bewaken).

Een alternatieve aanpak gaat niet uit van routegestuurde opleidingstrajecten, maar van het beschrijven van heldere uitkomsten die route-onafhankelijk getoetst kunnen worden. Dat stelt eisen aan beoordelingsinstrumenten. Door het inzetten van route-onafhankelijke beoordelingsinstrumenten kan een transparante standaard neergezet worden die als kwaliteitsborging voor verschillende routes kan dienen. Voordeel daarvan is dat er sprake is van een eenduidig niveau voor iedereen die toegelaten wordt tot het beroep van leraar. Nadeel kan zijn dat er een soort

'landelijk eindexamen' ontstaat voor de lerarenopleidingen, en dat de beoordelingsinstrumenten te snel focussen op eenvoudig en eenduidig te bepalen kenniselementen en dat de meer complexe vaardigheden en opleidingsdoelen minder aandacht krijgen. Het creëren van flexibiliteit binnen opleidingsprogramma's vraagt ook veel van de formele kaders, bijvoorbeeld van accreditatie-commissies, van de bekostigingssystematiek en van wet- en regelgeving. Voor de opleidingen en opleiders vraagt het tegelijk om flexibiliteit bij het bieden van meer maatwerk en (het begeleiden van) individuele routes ten behoeve van een gepersonaliseerd curriculum. Opleidingen hebben hier echter nog weinig ervaring mee.

Praktisch of academisch

In de rol van onderzoeker gaat het voor lerarenopleiders niet alleen om de vraag in welke mate ze zelf gebruik maken van en betrokken zijn bij onderzoek, maar ook om de vraag welke rol onderzoek en theorie in de opleiding moet spelen. De lerarenopleiding bereidt je voor op het beroep van leraar. Het is daarmee een praktische opleiding die startende leraren de benodigde praktische en instrumentele vaardigheden moet meegeven. Tegelijk maakt de opleiding deel uit van het hoger onderwijs. Dat betekent dat van afgestudeerden ook een onderzoekende houding, onderzoeksvaardigheden en een kritische distantie verwacht mag worden. De balans tussen deze twee perspectieven - praktisch en academisch - verschilt tussen opleidingstypen. Daardoor zijn er duidelijke verschillen tussen de beide 'soorten' leraren die de lerarenopleidingen afleveren. Binnen de hbo-lerarenopleidingen (de pabo en de tweedegraads opleidingen) staat het pedagogisch-didactisch handelen met leerlingen vanaf de start van de opleiding centraal. Dat leidt tot een sterke oriëntatie op de lespraktijk. De vakinhoud is waar mogelijk verbonden aan de wijze waarop het vak op school vorm krijgt. Vakinhoud en vakdidactiek zijn gedurende de opleiding nauw verweven.

De student die een universitaire eerstegraads lerarenopleiding volgt heeft in eerste instantie voor een vak gekozen en daar een master in behaald. Pas daarna heeft de student gekozen om voor de klas te staan. Een belangrijk deel van de totale opleiding wordt daardoor gekenmerkt door een academisch perspectief.

Gevolg is dat zowel hbo- als universitaire lerarenopleidingen worstelen met de balans tussen een praktisch en een academisch perspectief, zij het op verschillende manieren. Zo is het voor de hbo-lerarenopleiding een uitdaging om de praktisch ingestelde havist en mbo-er te verleiden en te ondersteunen om een onderzoekende houding te ontwikkelen en om ruimte hiervoor te creëren in het volle curriculum. De studenten aan de universitaire lerarenopleiding beschikken reeds over een sterke academische houding en moeten gedurende korte tijd leren hun vak te vertalen naar de praktijk van het voortgezet onderwijs. Omdat de opleiding een wo-master is, moeten ze naast het opdoen van (vak)didactische vaardigheden ook nog onderwijskundig of praktijkgericht onderzoek doen. Een deel van de studenten wil echter vooral 'leren docent te worden' en het academische aspect van de opleiding is in hun ogen dubbelop omdat ze dat in het voortraject van de vakmaster al hebben moeten bewijzen. Een ander deel van de studenten mist juist een meer academische verdieping binnen de praktijkgerichte vakken. Een mogelijke oplossing voor dit dilemma is de door de universiteiten in gang gezette omvorming van de huidige twee gescheiden mastertrajecten (de vakmaster en de lerarenopleiding) naar tweejarige geïntegreerde vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische masters.

Het vraagstuk over de balans tussen praktisch of academisch opgeleide leraren speelt niet alleen bij de initiële opleidingen. Ook door middel van postinitiële masteropleidingen kan bijgedragen worden aan het versterken van de onderzoekende houding van leraren. De PO-Raad en de VO-raad hebben ambities geformuleerd om het aantal masteropgeleide leraren te verhogen. Ook hier is er sprake van een onderscheid tussen hbo-masteropleidingen en wo-masteropleidingen. Hbo-masteropleidingen, zoals de eerstegraads vakmasters, de master Special Educational Needs en de master Leren & Innoveren, leggen de nadruk op praktijkgericht onderzoek dat betekenis heeft voor de lokale praktijk van de school. De wo-masters, zoals de masters Onderwijskunde of Pedagogiek en de Master Evidence Based Innovation in Teaching MEBIT, leggen meer de nadruk op de bijdrage van het onderzoek aan de kennis over onderwijs.

De profielen van hbo- en wo-opgeleide masterleraren verschillen; de professionele identiteiten en profielen zijn complementair aan elkaar (de Vries, 2014). Die complementariteit zorgt ervoor dat de hbo- en wo-opgeleide docenten elkaar goed kunnen aanvullen in een team. Zo kunnen, ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, leraren met een uitgebreide didactische en pedagogische kennis (hbo-vakmasters) en leraren met hoogontwikkelde vakkennis (wo-vakmasters) elkaar versterken. Toch klinkt in onderwijsbeleid steeds vaker de roep om meer universitair opgeleide docenten voor de klas (zie bijvoorbeeld de opkomst van academische pabo's, en trajecten als 'Eerst de Klas'). Voor het vwo is zelfs politiek de afspraak gemaakt dat in de bovenbouw van het vwo alleen nog docenten met een vakinhoudelijke universitaire master onderwijs mogen verzorgen (motie Duisenberg). Dit betekent dat tweedegraads docenten die via een hbo-master een eerstegraads bevoegdheid hebben behaald en daarmee bij uitstek kunnen fungeren als bruggenbouwers tussen de onder- en bovenbouw in het voortgezet onderwijs, niet meer in de bovenbouw van het vwo kunnen worden ingezet.

Een initiële of een continue opleiding van leraren

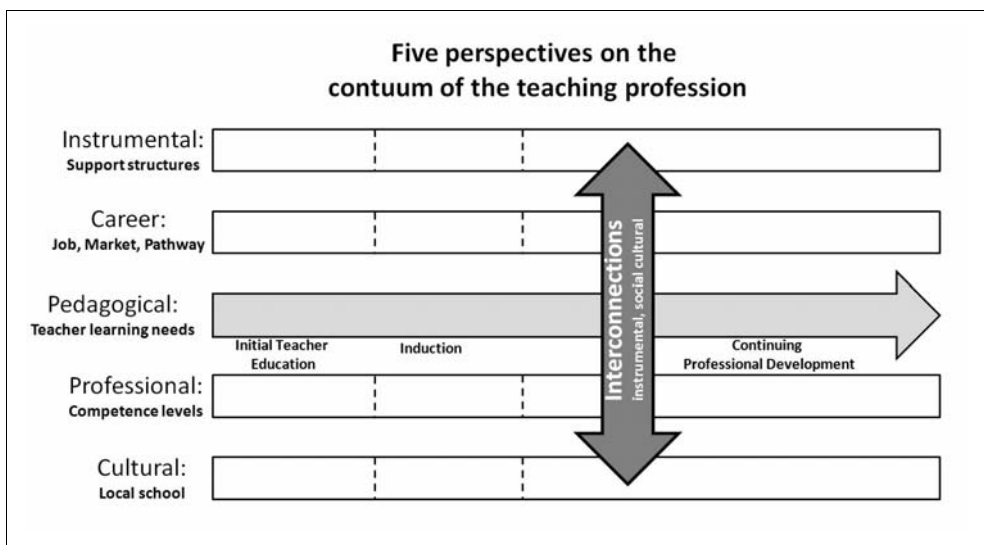
In de rol van bruggenbouwer speelt de lerarenopleider een rol in het verbinden van verschillende werelden. De werelden van theorie en praktijk, van vakinhoud en beroep, van het leren in de opleiding en het leren in de school, et cetera. In de afgelopen jaren is er ook steeds meer aandacht gekomen voor de verbinding tussen de wereld tijdens de opleiding en de wereld na de opleiding. Centrale vraag daarbij is in hoeverre de lerarenopleider ook hier een rol heeft als bruggenbouwer. Met andere woorden: stopt de verantwoordelijkheid van de instituutopleider bij het afgeven van een diploma of hebben instituutopleiders ook nog een rol in het begeleiden van startende leraren tijdens de inductiefase?

Er is in het onderwijs geen sprake van ingroei of van een geleidelijke toename van taken en verantwoordelijkheden als het gaat om de kerntaak van de leraar: lesgeven. Leraren dragen immers vanaf de eerste dag dat ze werkzaam zijn op een school de volledige verantwoordelijkheid voor hun lessen en hun leerlingen. Bovendien opereren leraren daarbij over het algemeen in hun eentje. Daarmee moeten startende leraren alles kunnen wat hun collega's die al jaren in het onderwijs werken ook kunnen.

Gevolg is dat lerarenopleidingen en studenten in de opleiding relatief veel belang hechten aan het kunnen overleven in de eerste jaren van het lesgeven. Risico is dat de focus van studenten erg instrumenteel wordt. Tegelijkertijd wordt het impliciete beeld gecreëerd dat leraren 'klaar'

zijn als ze van de opleiding afkomen, ze moeten immers alles al kunnen. Dat leidt tot een grote druk op het curriculum van de lerarenopleiding: alles wat we belangrijk vinden moet in de initiële lerarenopleiding aan de orde komen, want dat is de enige plek waar structureel aandacht besteed kan worden aan systematische bekwaamheidsontwikkeling van de leraar. Als de minister of Tweede Kamer meer aandacht wil voor bepaalde aspecten van het leraarsberoep en voor bepaalde kwaliteiten van leraren, wordt vaak gekeken naar het curriculum van de lerarenopleidingen, omdat hier het makkelijkst direct invloed op uit te oefenen is. Ontwikkeling van leraren na afloop van de opleiding is immers vooral een verantwoordelijkheid van schoolbesturen en leraren en daar kan het ministerie systeembreed nauwelijks invloed op uitoefenen. Gevolg is een overladen programma en een overvraging van de lerarenopleiding.

Dit alles roept de vraag op hoe de overgang van opleiding naar beroep meer als een geleidelijke overgang georganiseerd kan worden. De aandacht voor goede en langdurige begeleidingsprogramma's voor startende leraren (in de vorm van driejarige inductietrajecten, zie <http://www.begeleidingstartenderleraren.nl>) met een duidelijke focus op volgende niveaus en stappen in competentieontwikkeling levert daar een belangrijke bijdrage aan. Een dergelijke benadering van ontwikkeling in het beroep is momenteel opgenomen in de cao voor het primair onderwijs waar een onderscheid gemaakt wordt in de niveaus startbekwaam, basisbekwaam en vakbekwaam en waar competentieontwikkeling van startende leraren langs die niveaus gekoppeld is aan salarisstappen. Ook het ICALT-instrument van Van der Grift (Van der Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011) gaat uit van een dergelijke ontwikkelingsbenadering: het ICALT-instrument geeft een lijst van pedagogisch-didactische vaardigheden met een toenemende complexiteit. Die lijst kan gebruikt worden om de zone van naaste ontwikkeling van (startende) leraren te identificeren. Een kanttekening bij de aandacht voor competentieontwikkeling is dat de focus vaak sterk ligt op handelingsbekwaamheid (pedagogisch-didactisch), terwijl ook de verdere ontwikkeling van de professionele identiteit (wie wil ik zijn als leraar) aandacht verdient (zie ook Schildwacht & Mommers, 2016). Ook aanpakken die het isolement van leraren doorbreken en



Figuur 2. Vijf perspectieven op het continuüm van het beroep van leraar (ET2020 Working Group Schools, 2015).

het samen professionaliseren bevorderen zijn daarbij belangrijk: vormen van teamteaching, duo-mentoraat, wederzijds lesbezoek, etc.

Post-initiële masteropleidingen voor leraren kunnen ook een rol spelen in het creëren van een beroep waarin continue professionele ontwikkeling vanzelfsprekend is. In veel Europese landen is de afgelopen jaren, in navolging van Finland, gekozen om de initiële lerarenopleiding over de gehele breedte te verhogen naar masterniveau. Hoewel dit een impuls kan zijn voor de kwaliteit van het beroep, versterkt het tegelijk het beeld dat de leraar bij de start al alles in huis moet hebben. Een structuur waarin het vanzelfsprekend is voor bachelor-opgeleide leraren om na een jaar of 5 à 10 een masterkwalificatie te behalen versterkt het beeld van een beroep waarin de leraar zich blijft ontwikkelen. De 'Lerarenbeurs' biedt daar momenteel goede mogelijkheden toe.

**In veel
EU landen is
het vereiste niveau
voor een startend
leraar het
masterniveau!**

Lerarenopleiders spelen als bruggenbouwers een belangrijke rol in het verbinden van de verschillende fasen van de (leer)-loopbaan van de leraar. Daarbij is het van belang om de lerarenopleiding te zien als eerste stap in het continuüm van het beroep van leraar. In een advies aan de minister en staatssecretaris houden de 'Kritische Vrienden van de Lerarenagenda' (2015) een pleidooi om het beroep van leraar als een continuüm van professionele ontwikkeling te zien. Daarbij onderscheiden ze vijf perspectieven (Figuur 2) die van belang zijn voor dat continuüm: een pedagogisch-psychologisch perspectief, een instrumenteel perspectief, een loopbaanperspectief, een professioneel perspectief en een schoolperspectief (ET2020 Working Group Schools, 2015).

- ▶ Binnen het pedagogisch-psychologisch perspectief staan de concerns van de leraar centraal. Die concerns zijn in de verschillende fasen van het leraarschap verschillend. Tijdens de lerarenopleiding ligt de nadruk van de (aankomende) leraar op de zorg om een goede leraar te worden. Tijdens de eerste jaren van de beroepsuitoefening (de inductiefase) ligt de nadruk op de zorg om een goede leraar te zijn en zich zo te voelen. In de derde fase, na afronding van de inductiefase, ligt de nadruk op de uitdaging om een goede leraar te blijven en je verder te ontwikkelen.
- ▶ Binnen het instrumentele perspectief staat de ondersteuningsstructuur voor leraren centraal. In de eerste fase betreft dat de initiële lerarenopleiding (veelal in nauwe samenwerking met scholen), tijdens de inductiefase gaat het om begeleiding en mentoraat en om het gebruik van instrumenten ten behoeve van observatie, feedback en dialoog, en in de laatste fase gaat het om ondersteuningsstructuren en instrumenten die gedurende de loopbaan kunnen ondersteunen.
- ▶ In het loopbaanperspectief gaat het om de structuur van het beroep en hoe leraren zich daar binnen kunnen ontwikkelen: an aankomende leraar of leraar-in-opleiding, naar startende of juniorleraar naar leraar. Met name in die laatste fase is de vraag welke ontwikkelmogelijkheden er zijn in het beroep (bijvoorbeeld in de vorm van verdere loopbaanontwikkeling, functiestappen, etc.)
- ▶ In het professionele perspectief staat de competentie-ontwikkeling van de leraar gedurende de initiële opleiding, in de inductiefase en ontwikkeling in de latere loopbaan centraal. Het formuleren van competentieniveaus kan competentie-ontwikkeling bij leraren stimuleren en ondersteunen, doordat het referentiekaders biedt waar leraren zich aan kunnen spiegelen.

- In het schoolperspectief gaat het om structuren en culturen binnen scholen: de mate waarin die structuur en cultuur ontwikkeling stimuleert, waardeert en erkent. De schoolleiding vervult hierin een sleutelpositie. Als deze geen op ontwikkeling gerichte houding heeft en niet in staat is docenten in hun ontwikkeling te stimuleren en faciliteren, is het strategisch personeelsbeleid niet effectief.

Tenslotte gaat het om de mate waarin er samenhang is tussen deze vijf perspectieven in de vorm van een gedeelde en expliciete visie op het beroep van leraar die de basis legt voor een lerende cultuur waarin de ontwikkeling van leraren als een continuüm gezien wordt van initiële lerarenopleiding, inductie naar verdere loopbaanontwikkeling. En dat is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren, lerarenopleiders en schoolleiders.

Lerarenopleiders kunnen vanuit hun expertise in het opleiden en begeleiden en in hun rol als bruggenbouwer bij elk van deze perspectieven een rol spelen in het versterken van het continuüm van professionele ontwikkeling. Er zijn al veel voorbeelden waarin samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen juist op dit gebied vorm krijgt.

Vrije toelating of selectie tot de lerarenopleiding: Recht of voorrecht

In de rol van poortwachter heeft de lerarenopleider een belangrijke rol in het bewaken van kwaliteit. Dat heeft niet alleen betrekking op het bewaken van het uitstroomniveau van de opleiding, maar ook op het bewaken van het instroomniveau. Uit een analyse van goed-presterende onderwijssystemen blijkt dat in veel van deze onderwijssystemen aankomende leraren voor de poort van de lerarenopleiding geselecteerd worden (Barber & Mourshed, 2007). Ook in Nederland klinkt regelmatig het pleidooi om strenger of anders te selecteren voor de lerarenopleiding, zowel vanuit het ministerie (bijvoorbeeld in de Lerarenagenda 2013-2020), de sectorraden voor het po en vo, als de lerarenopleidingen zelf (bijvoorbeeld in het Actieplan Lerarenagenda van de VSNU en de Agenda voor de sector hoger pedagogisch onderwijs 2012-2017 van de Vereniging Hogescholen).

Het selecteren op instroom voor de lerarenopleiding past echter niet goed bij het Nederlandse hoger onderwijs. Selectie gaat uit van de gedachte dat niet iedereen de mogelijkheid krijgt om de opleiding te volgen, maar dat het in zekere zin een 'voorrecht' is om een bepaalde opleiding te mogen volgen (op basis van specifieke kwaliteiten die je in huis hebt). In veel landen is dit een vanzelfsprekend uitgangspunt. Opleidingen kennen dan vaak quota gebaseerd op arbeidsmarkttramingen waardoor opleidingen de beste kandidaten kunnen selecteren. Hoger onderwijs is dan een beleidsinstrument om de arbeidsmarkt te reguleren. Bijkomend effect kan zijn dat door die selectie zo'n opleiding een hogere status krijgt waardoor het aantrekkelijker wordt om die opleiding te studeren. Het Nederlandse hoger onderwijs wordt echter niet gezien als een arbeidsmarktregulator, maar als een emancipatiemotor, die jongeren de mogelijkheid geeft om het beste uit zichzelf te halen (Elffers, 2016). Dan is het van belang om zo min mogelijk restricties te stellen en de toegankelijkheid zo groot mogelijk te maken. Kort gezegd: het maakt nogal uit of je hoger onderwijs als een 'recht' of als een 'voorrecht' ziet.

Deze twee perspectieven leiden tot verschillende concerns: de voorstanders van selectie maken zich vooral zorgen over de kans dat studenten aan de opleiding beginnen die eigenlijk geen

goede leraar kunnen worden, terwijl de tegenstanders zich zorgen maken dat selectie studenten uitsluit die mogelijk wel een goede leraar hadden kunnen worden (Snoek, Van der Rijst, Van Verseveld, Tigelaar, & Van Driel, 2015). Een goed selectie-instrument zou beide groepen zo klein mogelijk moeten maken. Dat veronderstelt echter dat we instrumenten hebben die een grote voorspellende waarde hebben. Dat is om twee redenen lastig:

- ▶ De meeste selectie-instrumenten gaan uit van schoolprestaties in voorgaande opleidingen. Daarmee ligt de nadruk op examencijfers. Goed leraarschap is echter in belangrijke mate gebaseerd op communicatie en sociaal-interpersoonlijke vaardigheden. En er zijn nog nauwelijks selectie-instrumenten die dat op een betrouwbare en efficiënte wijze in kaart kunnen brengen. Uit een review van literatuur rond selectie voor lerarenopleidingen blijkt dat een mix van instrumenten en criteria (met betrekking tot: kennis- en denkniveau, motivatie, houding, persoonlijke eigenschappen en beroepsgerelateerde vaardigheden) nodig is voor het voorspellen van welke studenten succesvol zullen zijn aan het einde van hun opleiding (Van der Rijst, Tigelaar, Van Driel, Snoek, & Van Verseveld, 2015).
- ▶ De instroom voor de hbo-lerarenopleidingen bestaat voor een groot deel uit jongeren van 17-18 jaar, die nog volop in hun ontwikkeling zitten. Vaardigheden die nog niet ontwikkeld zijn kunnen in de loop van de vierjarige opleidingen nog volop ontwikkeld worden. Daarmee ontstaat het risico dat studenten geselecteerd worden op vaardigheden die ze in de opleiding juist nog moeten ontwikkelen.

Er is al met al weinig wetenschappelijke evidentie dat selectie voorafgaand aan de lerarenopleiding een voorspellende waarde heeft ten aanzien van toekomstig leraarschap. Om die reden is onlangs een vierjarig onderzoek gestart naar selectie en intake bij de lerarenopleidingen waar nauwkeuriger gekeken wordt naar de voorspellende waarde en de effecten van selectie en intake bij een aantal lerarenopleidingen. Tot die tijd zullen lerarenopleidingen samen met hun opleidingsscholen vooral in de eerste fase van de opleiding scherp moeten zijn, om daar tijdig te signaleren welke studenten wel en niet de potentie hebben om een goede leraar te worden. Daarmee ligt de belangrijkste taak voor de lerarenopleider in zijn rol van poortwachter misschien wel niet zozeer bij de intake en bij de studiekeuzecheck, maar bij de propedeuse waar student en opleider er samen achter moeten komen of dit de juiste opleiding voor die student is.

Tot slot

Zoals we hiervoor aangaven worden lerarenopleiders in hun verschillende rollen voortdurend geconfronteerd met vraagstukken waar keuzes gemaakt moeten worden. Die keuzes worden beïnvloed door de context van de lerarenopleidingen: door het stelsel en de wettelijke mogelijkheden en kaders die de speelruimte bij het opleiden van leraren bepalen. Maar die keuzes worden ook bepaald door de verschillende stakeholders die elk ook hun eigen opvattingen hebben over wat wenselijk is bij het opleiden van leraren. Voor het (individueel of collectief) maken van keuzes is het van belang dat lerarenopleiders zicht hebben op de achtergronden en dilemma's die bij die vraagstukken een rol spelen. In dit hoofdstuk hebben we rond een aantal vraagstukken die achtergronden en dilemma's geschetst, in de hoop dat lerarenopleiders daarmee een actieve rol kunnen spelen in het debat en tot onderbouwde keuzes kunnen komen.

Referenties

- Barber, M., & Mourshed, M. (2003). *How the world's best performing school systems come out on top*. Londen: McKinsey & Company.
- De Vries, S. (2014). *Student orientation as a catalyst for career-long teacher learning*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen Uitgegeven in eigen beheer.
- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, en R.R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-706). Cambridge: Cambridge University Press.
- ET2020 Working Group Schools (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve teacher education*. Brussels: DG Education and Culture, European Commission.
- Goei, S.L., Verhoef, N., Coenders, F., de Vries, S., & van Vugt, F. (2015). Een lesson study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 83-90.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Krause, U., Palings, H., & Koster, B. (2015). Het mes snijdt aan vele kanten – maar het moet wel geslepen worden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 113-121.
- Kritische Vrienden Lerarenagenda(2015). *Ontwikkelperspectieven en loopbanen van leraren. Een advies van de Kritische Vrienden Lerarenagenda aan de minister en staatssecretaris*. <https://www.delerarenagenda.nl/blog/inhoud/weblog/weblog/2015/20151209-advies-kritische-vrienden>
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Schildwacht, R., & Mommers, J. (2016). Begeleiding van startende leraren: een taak voor scholen én opleidingen. *De Nieuwe Meso*, 3(2), p 93-96.
- Snoek, M., Van der Rijst, R., Van Verseveld, M., Tigelaar, D., & Van Driel, J. (2015). Studeren als recht of voorrecht. Wie is er gebaat bij selectie aan de poort? *Thema*, 2, 61-63.
- Van der Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432.
- Van der Rijst, R., Tigelaar, D., Van Driel, J., Snoek, M., & Van Verseveld, M. (2015). *Effecten van selectie ten behoeve van de lerarenopleidingen*. Literatuurreview in opdracht van NRO. Leiden/ Amsterdam: ICLON, Universiteit Leiden/ Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam.