

VELOV
Ontwikkelingsprofiel
Vlaamse
Lerarenopleiders

Boris Mets Jo van den Hauwe

VELOV, 2015

- Auteurs*
- Boris Mets, coördinator Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen (ELAnt)
 - Jo van den Hauwe, stafmedewerker Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen (ELAnt)

Grafisch ontwerp & zetwerk
Catapult, Antwerpen

Lettertype
Akkurat

Drukwerk
GuidoMaes.Printingdeluxe., Merelbeke

Papier
Sirio Color lime, Fedrigoni

Verantwoordelijke uitgever
Anne Verhoeven, voorzitter VELOV,
Delinstraat 9, B-2060 Antwerpen

ISBN-nummer
9789081853439

Het ontwikkelingsprofiel voor lerarenopleiders is een initiatief van VELOV, de Vereniging voor Lerarenopleiders Vlaanderen. Als onafhankelijke beroepsvereniging ondersteunt VELOV de professionele ontwikkeling van alle lerarenopleiders. In samenwerking met de Expertisenetwerken Lerarenopleidingen werkt VELOV sinds 2007 aan een referentiekader voor deze professionele ontwikkeling. Dat resulteerde in 2012 in een eerste versie van het ontwikkelingsprofiel en in een reeks -meestal teamgerichte- vormen voor lerarenopleiders. Het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen (ELAnt) was verantwoordelijk voor de uitvoering van dit project in het kader van een beheersovereenkomst met de Vlaamse overheid. Ook voor de nieuwe versie van het ontwikkelingsprofiel deed VELOV een beroep op de expertise van ELAnt.

De Nederlandstalige en Engelstalige digitale versies van deze publicatie zijn beschikbaar op www.velov.eu.

- 4 Inleiding
- 12 Grondslag van het opleiderschap

LERARENOPLEIDERS ALS...

- 18 leden van een team en een organisatie
- 36 geëngageerde professionals
- 52 leraars van leraren
- 68 begeleiders
- 84 bruggenbouwers
- 96 onderzoekende professionals
- 112 beoordelaars
- 130 ...
- 136 Ontwikkelingsprofiel en specifieke competentiedomeinen: voorbeeld mediawijsheid
- 140 Geraadpleegde literatuur

INLEIDING

EEN NIEUW ONTWIKKELINGS- PROFIEL

WAAROM EN HOE?

In 2012 publiceerde VELOV de eerste versie van het ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleider (VELOV, 2012) als referentiekader voor de professionalisering van lerarenopleiders. Op vraag van VELOV gaf de Vlaamse overheid aan de expertisenetwerken de opdracht om vorming over het ontwikkelingsprofiel te organiseren voor lerarenopleiders. Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen (ELAnt) nam deze opdracht op zich (voor een overzicht zie Mets e.a. 2013).

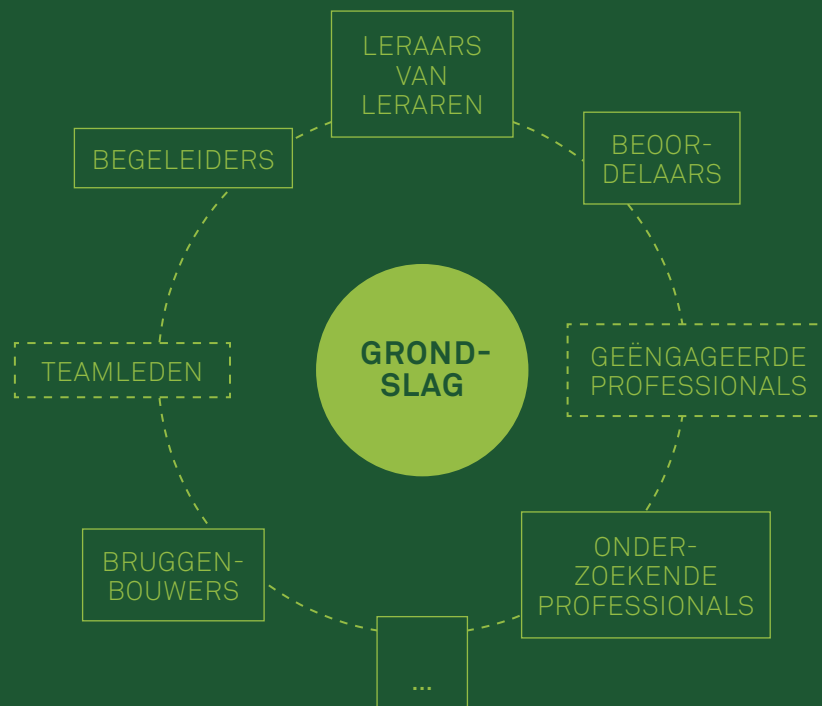
Na drie jaar werken met het ontwikkelingsprofiel was het aan een update toe. Dit heeft te maken met:

1. Nieuwe wetenschappelijke inzichten, zoals o.a. beschreven in de review van wetenschappelijk onderzoek naar professionaliteit van lerarenopleiders van Lunenberg e.a. (2013).
2. Inzichten door te werken met het ontwikkelingsprofiel. Zo hebben we ondervonden dat een aantal rollen beter worden samengenomen.
3. Contradicties in de eerste versie van het ontwikkelingsprofiel. Volgens de inleiding richtte die zich vooral op teams van lerarenopleiders en wou ze geen afvinklijst zijn. In de praktijk was ze toch sterk op de individuele lerarenopleider gericht en waren lijstjes met competenties zeer dominant.

Deze overwegingen hebben geleid tot volgende aanpassingen:

1. We hebben de rol van organisator geschrapt, omdat die weinig specifiek is.
2. De begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en de opleidingsdidactische specialist nemen we samen in de rol van leraars van leraren.
3. We hebben de rol van inhoudelijke expert niet meer apart opgenomen: elke rol verwijst naar inhoudelijke expertise. De specifieke vakinhoudelijke kennis nemen we op in 'leraaars van leraren'.
4. We hebben één rol toegevoegd: lerarenopleiders als beoordelaars.

OPBOUW VAN HET NIEUWE PROFIEL



EEN ONTWIKKELINGSPROFIEL GEBASEERD OP ROLLEN

In het ontwikkelingsprofiel uit 2012 werden kennis, vaardigheden en attitudes in 10 rubrieken gegroepeerd. In deze versie beschrijven we het beroep van lerarenopleider aan hand van zeven rollen. Lunenberg e.a (2013) definiëren een professionele rol als 'de persoonlijke invulling van een positie op basis van verwachtingen vanuit de omgeving en een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis.' De metafoor van de rol uit het theater laat toe om een dynamisch en meer holistisch referentiekader uit te werken. Daarnaast sluit de idee van de 'wederzijdse verwachtingen' (Hindin, 2007) aan bij onze doelstelling om lerarenopleiders een taal aan te reiken om te communiceren over hun professioneel handelen.

Een belangrijke vernieuwing is dat het team belangrijker wordt. We hebben bij alle andere rollen aangegeven hoe die een opdracht vormen voor teams. Zo maken we duidelijk dat de rol 'teamleden' de andere rollen schraagt. Ook de rol van geëngageerde professionals (in de vorige versie 'kritisch maatschappelijk participant') zien we als een schragende rol. Het is immers hier dat we plaats kunnen maken voor de emotionele, politieke en ethische dimensies van het beroep (Hargreaves, 1995). Deze twee rollen noemen we schragend omdat ze inwerken op de andere rollen

Professionele rollen zijn te onderscheiden maar in het dagelijks werk sterk met elkaar verbonden. Lerarenopleiders die samen een projectweek voorbereiden handelen niet alleen als leraars van leraren, maar ook als teamleden en geëngageerde professionals en eventueel ook als bruggenbouwers of onderzoekende professionals.

OPBOUW BINNEN ELKE ROL

We hebben elke rol op dezelfde manier opgebouwd:

- **DE ROL**
Een korte beschrijving van de rol met het belang van de rol en de rol als teamopdracht.
- **GESTALT**
Een globale beschrijving van de rol in concrete gedragingen.
- **KENNIS, VAARDIGHEDEN en ATTITUDES**
Een niet-exhaustieve lijst die we associëren met deze rol en waar we ruimte hebben gemaakt voor aanvullingen.
- **KWESTIES**
Een aantal overwegingen en vragen bij deze rol.

We gebruiken de term **GESTALT** omdat hij goed aansluit bij een holistische visie op een ontwikkelingsprofiel. De term stamt uit de Gestaltpsychologie, een stroming die zich midden twintigste eeuw afzette tegen het structuralisme, dat trachtte grotere gehelen te begrijpen vanuit de samenstellende delen. De Gestaltpsychologie stelt daartegenover dat mensen de wereld waarnemen in gehelen en patronen. De *Gestalt* staat dan voor een totaalbeeld waarbij het geheel meer is dan de som van de delen (Köhler, 1970). Door de verschillende rollen in de eerste plaats te beschrijven in een *Gestalt* onderstrepen we dat wie of wat goede lerarenopleiders zijn, niet alleen te begrijpen is vanuit bouwstenen zoals afzonderlijke competenties.

HOE HET ONTWIKKELINGSPROFIEL GEBRUIKEN?

Het ontwikkelingsprofiel is een gebruiksinstrument. Een inspiratiebron voor alle lerarenopleiders die met hun team willen onderzoeken waar zij staan en welke noden zij hebben om zich professioneel te ontwikkelen. Het profiel moet flexibel gebruikt worden: opleiders kunnen het aanpassen aan maatschappelijke ontwikkelingen, de ontwikkeling van het beroep en hun context. Er is niet één methodiek om met het profiel te werken. Alle methodieken zijn goed die lerarenopleiders aanzetten tot reflectie, zelfevaluatie, feedback door peers, intervisie, uitwisseling, in kaart brengen van ideeën en noden.

→ *Het ontwikkelingsprofiel als instrument voor personeelsbeleid?*

Bij het ontwikkelingsprofiel denken we in eerste instantie aan het professionaliseringsbeleid van lerarenopleidingen. Het is een werkinstrument dat teams van lerarenopleiders een taal geeft om professionalisering richting te geven. Alle lerarenopleidingen maken deel uit van een grotere organisatie met een centraal professionaliseringsbeleid. Het is belangrijk dat lerarenopleidingen aandacht vragen voor de specifieke noden van lerarenopleiders en samen met het centrale beleid bepalen welke plaats het ontwikkelingsprofiel kan krijgen binnen het professionaliseringsbeleid. Maar kan het profiel ook een rol spelen bij andere aspecten van het personeelsbeleid van lerarenopleidingen? Kan je het ontwikkelingsprofiel gebruiken voor het aanwervingsbeleid van een lerarenopleiding? Kan je het ontwikkelingsprofiel gebruiken voor evaluatie van lerarenopleiders?

→ *Aanwervingsbeleid*

Bij aanwervingen is het ontwikkelingsprofiel een aanvulling op de algemene profielen voor lectoren of docenten. Het ontwikkelingsprofiel kan een inspiratiebron zijn voor het specifieke gedeelte van een vacaturetekst. Door te verwijzen naar de grondslag kan je als lerarenopleiding al aangeven dat je aanwerft voor een heel specifieke job. Zo versterk je al bij aanwerving het beginnende, maar nog steeds beperkte, bewustzijn dat rond deze professie groeit. Na aanwerving kan je het ontwikkelingsprofiel gebruiken om de opleidingsnoden van beginnende lerarenopleiders in kaart te brengen.

Een veel gestelde vraag is om in het ontwikkelingsprofiel de minimale vereisten voor beginnende lerarenopleiders te omschrijven. Dat vinden we geen goed idee. Die minimale vereisten zijn immers contextgebonden. Voor welke opleiding werf je iemand aan? In welk team komt zij terecht? Welke mate van zelfstandigheid verwacht je? Hoe is de opleiding georganiseerd?

→ *Beoordeling van lerarenopleiders*

Lerarenopleiders tonen zich bezorgd dat het ontwikkelingsprofiel zou worden gebruikt voor beoordeling. Deze bezorgdheid heeft weinig te maken met het ontwikkelingsprofiel an sich. Ze gaat eerder over de valkuilen van beoordeling in hoger onderwijs. Ben ik als werknemer voldoende beschermd? Word ik wel objectief beoordeeld? Is mijn beoordelaar voldoende geplaatst om mijn werk te beoordelen? Op welke criteria baseert zij zich? Wat is de bedoeling van de evaluatie? Is ze gericht op professionele ontwikkeling of is het een afrekening? Het gaat in wezen over de vraag of de evaluatie professioneel, kwalitatief en objectief verloopt. Dat staat los van het ontwikkelingsprofiel.

Er zijn twee goede redenen om het ontwikkelingsprofiel in zijn huidige vorm niet als evaluatie-instrument te gebruiken. Ten eerste is het als ideaalbeeld van bekwame lerarenopleiders zeer uitgebreid. Niemand kan dit ideaaltype benaderen. Van lerarenopleiders kan je dan ook niet verlangen dat ze individueel het profiel in zijn totaliteit belichamen. Ten tweede is het profiel teamgericht. Als collectief ontwikkelingsinstrument is het profiel ongeschikt voor evaluatie-instrument.

Het ontwikkelingsprofiel kan wel inspiratie bieden voor instrumenten om evaluatie of functioneren op te volgen. Ook hier raden we aan om te werken vanuit het team: welke aanknopingspunten zien we als team in het ontwikkelingsprofiel?

DE KWALITEITEN VAN GOEDE LERARENOPLEIDERS?

We hebben het ontwikkelingsprofiel niet opgebouwd rond de kwaliteiten van goede lerarenopleiders. We volgen hier Ofman (2007), die een onderscheid maakt tussen kwaliteiten en competenties. Van competenties bestaat in principe geen vervorming: je kunt niet 'te veel' hebben van een bepaalde competentie. Bij kwaliteiten ligt dat anders: elke kwaliteit heeft een aantal valkuilen. Wie te flexibel is, mist misschien wel een ruggengraat. Vanuit standvastigheid beland je misschien in koppigheid of starheid. En passie — een kwaliteit die lerarenopleiders graag aanhalen — mondt soms uit in drammerigheid, een gebrek aan kritische zin of een onvermogen tot luisteren.

Gesprekken over kwaliteiten van lerarenopleiders zijn dan ook van een andere orde dan de gesprekken over de professionele rollen. Ze hebben ook een andere dynamiek: reflectie over kwaliteiten veron-

derstelt ook altijd dat je valkuilen, uitdagingen en vervormingen onder de loep neemt. Om die reden hebben we ook geen generieke kwaliteiten voor lerarenopleiders opgenomen in de grondslag. Wanneer iedereen in een team dezelfde kwaliteiten heeft, hebben ze ook allemaal dezelfde valkuilen en komt het team in een fundamenteel onevenwicht terecht. In een evenwichtig team heb je naast vernieuwende ook behoudende mensen nodig.

TAAL, DIVERSITEIT, ICT, MEDIAWIJSHEID, ...

Het ontwikkelingsprofiel is opgebouwd vanuit professionele rollen. Daardoor lijken actuele competentiedomeinen te weinig aandacht te krijgen. We denken heel concreet aan taal-, diversiteits-, ICT- en mediacompetenties. Het is echter weinig interessant om deze competentiedomeinen op te nemen als nieuwe rollen. Om twee redenen. Ten eerste eindig je zo bij een onoverzichtelijk aantal rollen. Ten tweede gaat het niet om professionele rollen, maar om specifieke expertise en vaardigheden. Eigenlijk kun je elk van die expertisedomeinen aan de professionele rollen verbinden. Wat betekenen 'ICT-competenties' voor lerarenopleiders als begeleiders, leraars van leraren, onderzoekende of geëngageerde professionals? Door de competentiedomeinen te benaderen vanuit de verschillende rollen ontstaat een rijker beeld van die domeinen. We pleiten er dan ook voor om het ontwikkelingsprofiel zo te gebruiken en niet om telkens nieuwe rollen toe te voegen. Op basis van Driesen e.a. (2014) hebben we dit uitgewerkt voor het voorbeeld van mediacompetenties (zie p. 138 e.v.).

GRONDSLAG VAN HET OPLEIDERSCHAP

Het ontwikkelingsprofiel wil de essentie van het beroep van lerarenopleider vatten. Wat is kenmerkend voor lerarenopleiders en waardoor onderscheiden ze zich van leraren en andere beroepsgroepen? De volgende eigenschappen zijn essentieel voor lerarenopleiders en keren terug in alle professionele rollen:

- congruentie
- meesterschap:
 - handelingsrepertoire
 - achtergrondkennis
- helikopterperspectief
- communicatie
- innovatie

CONGRUENTIE

Murray en Male (2005) hanteren het begrip 'tweede orde' voor het onderscheid tussen leraren en lerarenopleiders. De tweede orde betekent dat doel en middel samenvallen: in een lerarenopleiding is onderwijs niet alleen een middel om inhoud te openen, maar is onderwijs ook inhoud. Via hun professioneel handelen communiceren lerarenopleiders ook altijd indirect over onderwijs. Congruent opleiden wil zeggen: het professioneel handelen is in overeenstemming met de boodschap. Daar komt ook de kwetsbaarheid van de opleider uit voort: omdat je lesgeeft over lesgeven, liggen de eisen hoog.

Congruentie is verbonden met geloofwaardigheid. Je bent als opleider maar geloofwaardig als je handelt in overeenstemming met je principes. De mate waarin lerarenopleiders congruent handelen, heeft invloed op het verborgen curriculum (Jackson, 1968): de impliciete boodschappen over onderwijs die een opleiding meegeeft. Wanneer de impliciete boodschap in tegenspraak is met de expliciete, bestaat de kans dat toekomstige leraren de impliciete boodschap oppikken.

Congruent opleiden gaat verder dan teach as you preach; lerarenopleiders moeten al hun rollen congruent invullen. De manier waarop lerarenopleiders de verschillende rollen uit dit ontwikkelingsprofiel ter harte nemen, beïnvloedt de taakopvatting en beroepsmotivatie van toekomstige leraren. Congruentie raakt ook de onderliggende opvattingen, waarden en normen, de technische, de emotionele, politieke en morele dimensies van het opleiden (Hargreaves, 1995).

- De technische dimensie gaat over het metier, de beheersing van de verschillende aspecten van het vak: begeleiden, lesgeven, evalueren, overleggen, samenwerken ...
- De morele dimensie gaat over de vraag welke waarden en normen je gedrag als lerarenopleider sturen. Hoe doe je recht aan de noden van toekomstige leraren? Hoe neem je beslissingen in het licht van de soms tegenstrijdige eisen van verschillende actoren? Hoe vul je begrippen als verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid in?
- De politieke dimensie: hoe ga je om met macht, belangen en controle, bijvoorbeeld in je dubbelrol van begeleider en evaluator? Hoe verloopt de besluitvorming in de lerarenopleiding? Hoe ga je om met verschillen in visie op onderwijs en opleiden?
- De emotionele dimensie: hoe ga je om met emoties inherent aan een beroep waarbij je voortdurend in contact staat met anderen (enthousiasme, vreugde, genegenheid, boosheid, angst, twijfel, schuldgevoel...)?

De eis tot congruentie betreft de integrale opleiding. Niet alleen de individuele lessen en evaluaties, maar het gehele curriculum en de samenhang daarbinnen; niet alleen de individuele visie op een vak, maar de gezamenlijke visie op onderwijs en de gezamenlijke doelgerichtheid. Dat overstijgt de individuele verantwoordelijkheid. Vandaar de belangrijke plaats voor de rol van teamleden. Lerarenopleiders dragen als team de verantwoordelijkheid om de leeromgeving van toekomstige leraren in te richten in overeenstemming met hun opvattingen over leren en onderwijzen.

De andere elementen uit de grondslag zien we in relatie tot de eis van congruentie.

MEESTERSCHAP

Lerarenopleiders beheersen het metier van de leraar in sterke mate. Aangezien congruent opleiden hoge eisen stelt aan lerarenopleiders, zijn ze voorbeeldige leraren in al hun rollen. Het meesterschap van lerarenopleiders is gebaseerd op hun handelingsrepertoire en hun achtergrondkennis.

→ *Handelingsrepertoire*

Lerarenopleiders beschikken over een groot handelingsrepertoire. Ze kunnen op verschillende manieren professioneel handelen binnen de verschillende rollen. Ze putten uit deze alternatieven om afhankelijk van de context congruent te handelen.

→ *Achtergrondkennis*

Lerarenopleiders beschikken over een stevige kennisbasis. Die inhoudelijke expertise is ruimer dan de inhoud van de vakken die ze geven: het gaat ook om kennis met betrekking tot alle rollen.

De laatste jaren zijn er een aantal specifieke competentieprofielen voor leraren en opleiders ontwikkeld, zoals diversiteitscompetenties, taalcompetenties, ICT-competenties en mediacompetenties (zie ook p. 11). Het spreekt voor zich dat lerarenopleidingen deze competenties congruent integreren in het curriculum. Congruentie betekent echter niet het kopiëren van wat er in het leerplichtonderwijs gebeurt. Lerarenopleiders geven in het hoger onderwijs les aan volwassenen. Ook deze specifieke context is een essentieel element van de 'tweede orde'.

HELIKOPTERPERSPECTIEF

Congruentie veronderstelt dat lerarenopleiders afzonderlijke onderwijssituaties overstijgen. Dat houdt een scherp bewustzijn in van keuzes die voortdurend worden gemaakt uit verschillende (handelings)mogelijkheden en het kunnen afwegen van die keuzes. Bovendien kunnen lerarenopleiders ook formuleren op welke ideeën, opvattingen, overtuigingen en onderzoek deze keuzes gebaseerd zijn. Deze explicitering verdiept de specifieke ervaringen van toekomstige leraren.

COMMUNICATIE

Meesterschap en helikopterperspectief stellen hoge eisen aan de mondelinge en schriftelijke communicatievaardigheden van lerarenopleiders. Hun communicatie moet daarnaast ook congruent zijn met wat ze toekomstige leraren vertellen over communicatie in onderwijssituaties en over de rol van taal in onderwijsprocessen.

INNOVATIE

Lerarenopleiders hebben een op innovatie gerichte houding. Dat wil zeggen dat ze oplossingen zoeken voor nieuwe uitdagingen, durven experimenteren en eventueel mislukken. Ze zijn op de hoogte van uitdagingen en ontwikkelingen in het onderwijs en de lerarenopleidingen en geven met het team vernieuwende impulsen om deze uitdagingen aan te pakken. De bereidheid om zich permanent professioneel te ontwikkelen hoort bij deze houding.

Lerarenopleiders als LEDEN VAN EEN TEAM



LEDEN VAN EEN TEAM

DE ROL

Lerarenopleiders oefenen hun job niet geïsoleerd uit: ze werken in één of meerdere teams. Met andere opleiders zijn ze samen verantwoordelijk voor de professionele ontwikkeling van een groep toekomstige leraren.

Om effectieve teams te creëren is de rol van zowel de individuele lerarenopleider als het management cruciaal. Lerarenopleiders zijn professionals met een grote verantwoordelijkheid om hun job vorm te geven. De zorg voor het team is dus geen exclusieve verantwoordelijkheid van het management (van Schijndel en Fruytier, 2011), want vruchtbare samenwerking vereist meer dan gewoon mensen met de juiste specialismen samenbrengen (Van den Bossche et al., 2006). Dat lerarenopleiders effectieve teams vormen is niet alleen een kwestie van willen of kunnen. Het is een opdracht voor het management om samenwerking en teamwerking mogelijk te maken en te optimaliseren.

Het belang van de rol

1. Het congruent opleiden: als we streven naar meer samenwerking in onderwijs, moet de lerarenopleiding op dat vlak een voorbeeld zijn. Leraren en opleiders werken in de praktijk echter nog zeer individueel. De organisatie werkt dit in de hand: leraren en opleiders krijgen individuele roosters en individuele opdrachten, met weinig of geen verwijzingen naar het grotere geheel.

- een missie: wat is onze bestaansreden en vanuit welke waarden vertrekken we?
- een visie: wat is de gewenste situatie op de lange termijn?
- een strategie: hoe gaan we dat realiseren?
- gedeelde overtuigingen: wat zijn de opvattingen over studenten, leren, onderwijs, scholen waarop onze opleiding is gebaseerd? Hoe ontwikkelen we die samen? Welke verschillen laten we toe? En hoe gaan we daarmee om?



Visie

Bij de teamgerichte uitwerking van de verschillende rollen vermelden we telkens het belang van een gezamenlijke visie. We bedoelen niet dat lerarenopleidingen voor alle rollen een uitgeschreven visie moeten hebben. Wij hebben het over visie ontwikkelen als een permanent proces. Het is belangrijk om het over dingen eens te zijn (of om overeen te komen waarover we het oneens mogen zijn), maar het is vooral belangrijk om de verschillende rollen als groep te thematiseren.

Lerarenopleiders als professionals

Hoewel er soms discussie over bestaat (Busher & Saran, 1995) beschouwen we leraren en opleiders duidelijk als professionals. Kenmerken van professionals zijn: zelfsturing, autonomie, een sterke professionele identiteit (die zich bijvoorbeeld uit in het bestaan van een beroepsorganisatie) en specifieke bekwaamheden. Daarbij komt een specifieke, persoonlijke relatie tussen professionals en hun doelgroep. Een professional levert niet zomaar een 'dienst' of 'goed'; er is altijd sprake van persoonlijke betrokkenheid en wederzijds engagement.

GESTALT

Lerarenopleiders zijn collegiale en loyale teamspelers. Ze geven op verschillende niveaus (team, opleiding, instelling) mee vorm aan de gezamenlijke doelgerichtheid door de ontwikkeling van een gezamenlijke missie, visie en strategie. Ze geven samen vorm aan alle aspecten van de opleiding en nemen zo hun verantwoordelijkheid voor gedeeld leiderschap. Door een cultuur van openheid te creëren vormen ze een voorbeeld van hoe leraren concreet samenwerken in hun verschillende rollen. Lerarenopleiders delen hun werk met collega's en participeren constructief aan werkoverleg. Ze reflecteren over de organisatiecultuur en het eigen aandeel daarin. Ze zijn open over hun opvattingen over leren en onderwijs en maken de verschillende opvattingen binnen het team expliciet en ontwikkelen strategieën om hiermee om te gaan, zowel onderling als in relatie tot de studenten. Lerarenopleiders nemen een rol op in de begeleiding van nieuwe teamleden.



A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page.



1. *“Hoe groot is een team?”*
Om effectief en efficiënt te werken telt een team volgens Hoegl (2005) bij voorkeur niet meer dan tien, vijftien leden. Maar departementen en zelfs opleidingen tellen soms meer dan 100 medewerkers. Dan kan er dus geen sprake zijn van een team. Zo'n groep moet in deelteams worden opgedeeld. Een vaak gekozen oplossing is lerarenopleiders volgens inhoudelijk specialisme groeperen in vakgroepen. Een voordeel daarvan is inhoudelijke verdieping. Maar vakgroepen hebben ook nadelen. Ten eerste leggen ze geen verband tussen de verschillende specialismen, zodat de verantwoordelijkheid om een totaalbeeld van de opleiding te creëren bij de toekomstige leraren komt te liggen. Ten tweede groeperen ze precies die mensen die niet verantwoordelijk zijn voor dezelfde groep toekomstige leraren. Een valkuil van vakgroepen is dus versnippering. Een alternatief zijn interdisciplinaire kernteams (Crow & Pounder, 2000, Kommers, s.d.). Die groeperen lerarenopleiders op basis van hun gemeenschappelijke verantwoordelijkheid: het leren en ontwikkelingsproces van een groep studenten. Interdisciplinaire kernteams groeperen lerarenopleiders die verantwoordelijk zijn voor de verschillende aspecten van een bepaalde groep toekomstige leraren, waardoor lerarenopleiders effectief samenwerken in hun verschillende rollen.

2. *“Expertise: een individuele aangelegenheid?”*
Een valkuil voor lerarenopleidingen is een individualistische benadering van expertise. Niet elk teamlid kan alle vaardigheden en kennisgehelen beheersen, maar een team is kwetsbaar wanneer essentiële expertise het exclusieve terrein van bepaalde individuen is. Teams moeten overeenstemming bereiken over volgende vragen:
 - Over welke minimale vaardigheden en kennisgehelen moeten alle teamleden beschikken?

- Welke expertise moet aanwezig zijn in het team, maar niet noodzakelijk bij elk teamlid?
- Hoe vangen we het mogelijke verlies van expertise op wanneer iemand het team verlaat?

Ook bij innovaties benaderen teams het verwerven van nieuwe expertise vaak individualistisch. Vanuit het individueel ervaren ‘tekort’ volgen opleiders een individuele ‘bijscholing’, creëren ze een persoonlijk ontwikkelingsplan. De vraag hoe we deze nieuwe inzichten voor het team ontsluiten, is minstens zo belangrijk.

3. *“Moeten we allemaal vrienden zijn?”*

Goed teamwerk is niet te verwarren met ‘goed over-eenkomen’ of ‘een vriendschappelijke sfeer’. Goede relaties zijn onontbeerlijk voor samenwerking, maar dan gaat het over professionele relaties. Ook teamleden zonder hechte persoonlijke band kunnen effectief en efficiënt samenwerken. Een valkuil voor hechte teams is de vriendschapscultuur (Costas, 2012) waarbij wie niet bij de vriendengroep hoort ook professioneel uitgesloten wordt.

4. *“Ik werk maar voor een klein stukje in deze lerarenopleiding.”*

Veel lerarenopleiders werken deeltijds, soms voor een zeer kleine opdracht. Ze combineren verschillende jobs, al dan niet in dezelfde instelling. Veel lerarenopleiders combineren de job van leraar en lerarenopleider, wat een aantal voor de hand liggende voordelen heeft. De valkuil is echter dat dit de individualistische opvatting van opleiden versterkt. De lerarenopleider wordt aangetrokken als specialist voor een vak en doet daarbinnen zijn of haar ding. De uitdaging is: hoe gaan we de versnippering tegen en hoe creëren we een gezamenlijke verantwoordelijkheid? Eén mogelijke uitweg zijn de kernteams (Kommers, s.d.): een groep opleiders die verantwoordelijk is voor een groep toekomstige leraren. Het kernteam heeft een vaste samenstelling en is klein



LEDEN VAN EEN TEAM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Lerarenopleiders als

GEËNGAGEERDE PROFESSIONALS



DE ROL

Scholen kun je niet los zien van hun omgeving, hun concrete sociale en culturele context. Context en school beïnvloeden elkaar. Ook het werk van lerarenopleiders ondergaat de invloed van de lokale en globale context. Als professionals moeten zij zich dan ook situeren in de wereld. Ze moeten op vele terreinen geletterd zijn. Niet in de strikte zin van ‘belezen’, maar wel in de betekenis van ‘ontwikkeld’, ‘wijs’: de wereld kunnen ‘lezen’ en begrijpen en er zich kritisch toe verhouden.

Deze rol komt opnieuw voort uit de eis tot congruentie. Volgens Codd (2005) belichamen echt professionele leraars een aantal fundamentele waarden, die niet afgeleid zijn van een set technische competenties, een taakomschrijving of een arbeidscontract, maar die voortvloeien uit persoonlijk initiatief, zelfkennis en professionele autonomie.

Het belang van de rol

1. Een lerarenopleiding is een school ‘van de tweede orde’. Hoe de opleiding zich verhoudt tot de context, de ruime omgeving en de wereld en de manier waarop lerarenopleiders omgaan met maatschappelijke veranderingen en uitdagingen, zijn betekenisvol voor het engagement van toekomstige leraren.
2. De rol van geëngageerde professionals heeft betrekking op alle dimensies van het onderwijzen (zie de grondslag) en vergt van opleiders dat ze reflecteren over beroepsmotivatie en taakopvatting

4. Gaan met elkaar in gesprek over de (onderwijs-) actualiteit.
5. Brengen de noden van het team met betrekking tot deze rol in kaart en professionaliseren zich op dat vlak.



GESTALT

Lerarenopleiders sluiten zich niet op in hun opleiding. Ze staan open voor de buitenwereld. Ze interesseren zich voor de actualiteit en voor de rol van onderwijs in het bijzonder. Ook wat niet onmiddellijk bruikbaar lijkt voor hun dagelijks werk, maakt hen nieuwsgierig. Ze vervullen een voorbeeldfunctie op het vlak van cultuurparticipatie. Ze informeren zich met een open geest, reflecteren kritisch over evoluties in de samenleving en nemen actief deel aan het publieke debat over onderwijs en maatschappij. Lerarenopleiders zijn zich bewust van de invloed van hun maatschappelijke opvattingen op de invulling van hun verschillende rollen. Ze denken met toekomstige leraren na over de relatie tussen onderwijs en maatschappij, over normen en waarden die hun professioneel gedrag beïnvloeden en over hun rol als mediawijze cultuurparticipanten.



A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page.

KENNIS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

- de samenhang tussen onderwijs en andere maatschappelijke sectoren
- de democratische en emancipatorische impulsen die van toekomstige leraren en lerarenopleiders kunnen uitgaan bij het bestrijden van onrecht en discriminatie
- de actualiteit
- de bestuurlijke organisatie van de actuele samenleving en hoe die tot stand is gekomen
- de rechten van de mens en het kind
- het wettelijke kader voor lerarenopleidingen in Vlaanderen

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

- kritisch omgaan met media
- reflecteren over de maatschappelijke functie van onderwijs
- reflecteren over maatschappelijke ontwikkelingen en hun impact op het opleiden van leraren en de onderwijspraktijk
- toekomstige leraren begeleiden om de invloed van sociale, culturele en historische factoren op het onderwijs te begrijpen
- de rechten van de mens en het kind 'vertalen' naar hun opleiding



GEËNGAGEERDE PROFESSIONALS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ATTITUDES

Lerarenopleiders:

- volgen de actualiteit kritisch
- hebben oog voor ontwikkelingen in diverse maatschappelijke sectoren
- zijn gericht op de emancipatie van kinderen, jongeren en volwassenen via onderwijs
- baseren hun professioneel handelen op de rechten van de mens en het kind
- hebben een voorbeeldfunctie op het vlak van cultuurparticipatie
- zijn pleitbezorgers van kwalitatief hoogstaand onderwijs voor alle leerlingen en toekomstige leraren
- zijn kritisch voor de mechanismen in onderwijs die de evolutie naar een rechtvaardiger samenleving belemmeren





1. *“Hoe baken je deze rol af?”*
De rol van geëngageerde professional is moeilijk af te bakenen. Het gaat niet om een reeks activiteiten, uit te drukken in percentages van een opdracht, maar om een houding, een reflex om in alle professionele handelingen het bredere maatschappelijke perspectief mee te nemen.
2. *“Wanneer is het genoeg?”*
We kunnen ons allerlei scenario's voorstellen bij een lerarenopleiding die deze rol verwaarloost: een opleiding die zichzelf herleidt tot de overdracht van technische vaardigheden, maar die geen 'ziel' heeft en zo het bredere plaatje mist. Een opleiding waarin opleiders zich geen vragen stellen over het soort onderwijs dat ze willen. Maar wanneer is het dan genoeg? En wanneer is het te weinig? En wat gebeurt er als lerarenopleiders overdrijven in deze rol?
3. *“Kan maatschappelijk engagement opgelegd worden?”*
Maatschappelijk engagement buiten de job is een individuele keuze. Een opleiding kan niet eisen dat opleiders zich buiten hun werkuren maatschappelijk engageren. Maar dan rijst de vraag: kun je opleider zijn als je niet bijster geïnteresseerd bent in de wereld? Deze rol legt een verband tussen de opleider als professional en de opleider als mens, maar daarbij stoten we op ethische en juridische grenzen. Wat mogen en kunnen we van opleiders eisen?
4. *“Waarover moet het gaan?”*
Maatschappelijk engagement heeft ook altijd een thema en een richting. Wat zijn de waarden waarop we ons engagement enten? Zijn we voor gelijke kansen? Of voor eerlijkheid? Of is rechtvaardigheid onze drijfveer? Redeneren we vanuit een ecologische of vanuit een economische logica als we onze opleiding vorm geven? Wat is de basis van de ethiek van onze opleiding? Wie bepaalt dat? En kunnen we dat opleggen?



GESTALT

Lerarenopleiders beheersen de vaardigheden van leraren in sterke mate. Ze ontwikkelen een tweede-ordededidactiek: het leren over leren en onderwijzen. Daarbij ontwerpen ze een rijke leeromgeving voor toekomstige leraren in overeenstemming met hun opvattingen over leren en onderwijzen. Ze expliciteren en verantwoorden daarbij hun keuzes.

Lerarenopleiders hanteren een ruim repertoire aan opleidingsdidactische werkvormen en differentiëren daarbij in functie van de noden van toekomstige leraren. Ze vernieuwen actief hun repertoire door uitwisseling, ontwikkeling, opleiding, enzovoort.

Lerarenopleiders beschrijven en expliciteren, analyseren en beoordelen samen met toekomstige leraren leerprocessen in diverse leeromgevingen. Ze maken de onderliggende opvattingen, waarden en normen en gewenste en ongewenste effecten en betekenissen van onderwijsleerprocessen zichtbaar. Ze zetten toekomstige leraren aan om hun didactische en opvoedkundige keuzes te expliciteren.

Lerarenopleiders zijn een voorbeeld voor toekomstige leraren op het vlak van reflectie over de eigen leer-, doceer- en begeleidingsstijl. Ze denken ook kritisch na over de opleidingsdidactische waarde van nieuwe vakinhouden en vaardigheden en bieden ze aan in de opleiding.



1. *“Wanneer is een lerarenopleider geloofwaardig?”*
Accepteren toekomstige leraren mij als leraar van leraren? Staan ze open voor mijn boodschap over leraar worden? Voor veel beginnende lerarenopleiders is dit een grote zorg. Opleiders die ook leraar zijn (geweest) ondervinden daar op het eerste gezicht minder last van, omdat ze kunnen putten uit een rijke ervaring. Toekomstige leraren zullen meer gewicht geven aan de mening van iemand met meer ervaring. De conclusie lijkt dan voor de hand te liggen dat alleen wie leraar is geweest, geschikt is om opleider te worden en dat de ideale opleider daarnaast ook leraar is. Maar is dat wel zo? Ook voor leraren geldt dat ze, om geloofwaardig leraar van leraren te worden, het helikopterperspectief moeten kunnen en willen innemen. Missen lerarenopleidingen geen kansen door geen interessante mensen van buiten het onderwijs aan te trekken? Komt de rol van teamlid niet te veel in het gedrang wanneer opleiders daarnaast ook nog leraar zijn? Uiteindelijk zijn congruentie en het helikopterperspectief fundamenteel voor de geloofwaardigheid van de opleiders, en dat kunnen ook niet-leraren verwerven in een goed opleidingsteam.
2. *“Naar een opleiding voor lerarenopleiders?”*
Het baboesjka-effect.
Als er een beroepsopleiding voor leraren is, dan lijkt een opleiding voor lerarenopleiders vanzelfsprekend. Onder de vorm van permanente professionele ontwikkeling is het dat inderdaad. Maar moet zo'n opleiding de vorm van een pre-servicetraject aannemen? Dat is minder evident. Een opleiding voor lerarenopleiders voorafgaand aan de instap in het beroep leidt tot homogener teams. Nu is er een grote diversiteit in de loopbanen van mensen die lerarenopleider worden. Die wordt kleiner wanneer de toegang tot het beroep wordt beperkt tot mensen met een verplichte opleiding. Verder ondermijnt

Lerarenopleiders als BEGELEIDERS



BEGELEIDERS

DE ROL

Lerarenopleiders begeleiden toekomstige leraren in hun persoonlijke, relationele en professionele groei. De procesbegeleiding van toekomstige leraren staat centraal in deze rol. Deze begeleiding gerelateerd aan de praktijkervaringen van toekomstige leraren.

Het is niet gemakkelijk om deze rol af te bakenen (Lunenberg et al., 2013). Begeleidingsactiviteiten kunnen deel uitmaken van de onderwijsleerprocessen die de lerarenopleider als leraar van leraren vorm geeft. Verder kan verwarring ontstaan doordat de term begeleider niet alleen verwijst naar een rol, maar ook naar een functie, bijvoorbeeld die van stagebegeleider.

De grenzen van deze rol zijn dus niet altijd even duidelijk. De kern vormen activiteiten als stagegesprekken, supervisiegesprekken met een kleine, vaste groep toekomstige leraren en feedbackgesprekken tijdens een project.

Het belang van de rol

1. De rol van begeleider is bij uitstek geschikt om toekomstige leraren te laten reflecteren over hun subjectieve onderwijstheorie. Welke ideeën hebben ze door hun eigen ervaringen over onderwijzen, leraren en leerlingen? Waarom willen ze leraar worden? Wat vinden zij belangrijke rollen voor een leraar en waarom?
2. Met deze rol sluiten we aan bij het reflectieparadigma, sinds de jaren 90 dominant in de lerarenopleidingen (Korthagen, 2014). Dit paradigma is een



reactie op het instrumentalisme (leraar worden is het leren van ‘juist gedrag’). Het uitgangspunt is dat leraar worden een groeiproces is, waarbij theorie en praktijkaanwijzingen pas bijdragen aan professionele ontwikkeling als ze aansluiten bij de ervaringen van toekomstige leraren, die ook de kans moeten krijgen om inzicht in die ervaringen te verwerven. Ook hier is congruentie van belang. Toekomstige leraren kunnen zich maar ontwikkelen tot begeleiders als ze zelf het belang van die rol ervaren. Voor lerarenopleiders geldt: passen ze zelf toe wat ze bij toekomstige leraren zo belangrijk vinden — een reflectieve houding?

3. Vanuit deze rol kunnen lerarenopleidingen vorm geven aan het zorgende aspect van de opleiding. Toekomstige leraren hebben heel wat bezorgdheden, vooral over praktijkervaringen waarbij ze zich zeer kwetsbaar moeten opstellen. In de rol van begeleider spelen lerarenopleiders in op die bezorgdheden en relateren ze die aan de professionele ontwikkeling.

Een team van begeleiders

Teams van lerarenopleiders:

1. Zien de begeleiding van toekomstige leraren als een gezamenlijke verantwoordelijkheid.
2. Ontwikkelen een visie op de rol van begeleider. Wat verstaan we onder begeleiding? Wat is de bedoeling? Wat is er specifiek aan het begeleiden van toekomstige leraren? Hoe verhoudt dat zich tot de visie op begeleiding van de instelling als geheel? Welke rol voorzien we voor mentoren? Hoe scheiden we begeleiding van evaluatie?
3. Laten de groei van toekomstige leraren niet aan het toeval over en ontwikkelen een systematiek van begeleiding door de hele opleiding heen. Dat gaat van het onthaal van de toekomstige leraren tot aan de begeleiding naar de eerste werkplek.

GESTALT

Lerarenopleiders zijn coaches van toekomstige leraren. Ze begeleiden op respectvolle en authentieke wijze zowel groepen als individuen in hun persoonlijke, relationele en professionele groei. Ze herkennen de bezorgdheden, behoeften, mogelijkheden, grenzen en ambities van toekomstige leraren. Ze gaan professioneel om met de emoties, en soms problemen, die begeleiden meebrengt. Als coach spreken lerarenopleiders zich uit over het groeipotentieel van toekomstige leraren. Lerarenopleiders kunnen open en authentiek communiceren met toekomstige leraren over hun onderwijsopvattingen en professionele bezorgdheden. Ze nemen een luisterende houding aan. Ze versterken bij toekomstige leraren een reflectieve en lerende houding en stimuleren hen om van elkaar te leren.



BEGELEIDERS

A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page.



het verslag bewijst dat er gereflecteerd is. Maar waartoe leidt de lawine aan verslagen voor toekomstige leraren, leerlingen en opleiders? Diepgaande reflectie levert het meestal niet op en toekomstige leraren onthouden vooral dat ze nooit meer willen reflecteren als ze de lerarenopleiding eenmaal verlaten hebben. Aanbeveling: maak meer ruimte voor interactie, praat en luister. En reflecties hoeven niet per se beoordeeld te worden.

3. *“Ik moet ze toch ook evalueren?”*
Begeleiding is ontwikkelingsgericht en vertrekt vanuit het perspectief, de noden en sterktes van toekomstige leraren. Het veronderstelt empathie en vertrouwen. Hoe staat dit mooie plaatje, de zorgende moederrol (Bullough, 2005), tegenover de rol van beoordelaar, die aan de hand van criteria uitspraken doet over iemands bekwaamheden? Hoe gaan lerarenopleiders om met de dubbele rol van evaluator en begeleider (Kelchtermans, 2003)? Dit is een reëel probleem, maar niet onoverkomelijk:
 - a. Ongelijke machtsverhoudingen in begeleidingsrelaties zijn niet uitzonderlijk. Denk aan de relatie tussen een leidinggevende en een medewerker. Ook in een begeleidingsrelatie waarin de begeleider niet formeel moet evalueren, zoals tussen een mentor en toekomstige leraren, is er sprake van een ongelijke machtsverhouding: de toekomstige leraar betreedt het terrein van een ervaren leraar (Cautreels, 2009). Belangrijk is om hierover van in het begin duidelijk te zijn en duidelijk te communiceren met toekomstige leraren over wat er gebeurt: gaat het om evaluatie of iets anders?
 - b. Niet alle evaluatie is summatief. In het onderwijs hangt evaluatie vaak samen met voortgang. Maar uitsluiten is niet inherent aan evalueren. De evaluatie van een project, een stage of een lessenreeks kan dus perfect passen in een coachingsrelatie. Als er maar vooruit wordt gekeken, met professionele groei als doel.

GESTALT

In het belang van de opleiding van toekomstige leraren werken lerarenopleiders constructief samen met partners binnen en buiten het onderwijs. Ze werken daarbij aan gezamenlijke gerichtheid. Lerarenopleiders leveren een bijdrage aan de kennisproductie over leren en onderwijzen door hun werk te presenteren en te delen. Ze gaan in debat over onderwijskundige thema's en nemen het voortouw bij onderwijsvernieuwingen.



BRUGGENBOUWERS

A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page.

KENNIS



GEËNGAGEERDE PROFESSIONALS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

- het brede onderwijsveld en ontwikkelingen binnen dat veld, zowel regionaal als nationaal en internationaal
- het functioneren van relevante kennisnetwerken
- het beleidsvoerend vermogen van (school-)organisaties

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

- een professioneel netwerk uitbouwen en onderhouden
- deelnemen aan het maatschappelijke debat over onderwijskundige thema's, in het bijzonder de vernieuwing van het onderwijs en de opleiding van leraren
- een bijdrage leveren aan innovatie binnen het onderwijs en aan de kennisproductie over opleiden en onderwijzen

ATTITUDES

Lerarenopleiders:

- zijn bereid om samen te werken met partnerorganisaties op basis van een gezamenlijke visie en gezamenlijke doelstellingen
- zijn bereid hun expertise te delen, o.a. in functie van onderwijsvernieuwing(en)
- zijn bereid expliciete en gefundeerde standpunten in te nemen over onderwijskundige en onderwijsbeleidsthema's

KWESTIES



BRUGGENBOUWERS

1. *“Het onderwijs willen hervormen.”*

Lerarenopleiders hebben een belangrijke rol bij onderwijsinnovaties. Een valkuil daarbij is dat ze hun eigen ambities voor onderwijskundige hervormingen willen realiseren via toekomstige leraren (Boote, 2003). Hoe lovenswaardig deze innovaties ook zijn, de realisatie ervan mag niet in conflict komen met hun rol als leraars van leraren. De professionele ontwikkeling van toekomstige leraren is de kerntaak.

2. *“‘Consumeren’ van partnerorganisaties.”*

De tijd dat stagescholen louter een verlengstuk van de lerarenopleiding waren, lijkt gelukkig voorbij. Lerarenopleidingen streven naar duurzame relaties met scholen. Wanneer lerarenopleidingen en scholen daarbij het organisatorische niveau overstijgen, ontstaat een zogenaamde ‘third space’ (Martin et al., 2011) waarin de betrokkenen uit school en opleiding samen een visie ontwikkelen op opleiding, evaluatie, doelen, aanpak ... Hetzelfde geldt voor partners buiten het onderwijs. Soms worden deze organisaties ‘geconsumeerd’: de toekomstige leraren brengen een werkbezoek, of een vertegenwoordiger van een organisatie geeft een ‘gastoptreden’. Als de opleiding en de partnerorganisatie erin slagen om een brug naar elkaar te slaan, ontstaan er veel meer mogelijkheden voor de professionele ontwikkeling van toekomstige leraren, zoals samen een langer proces gaan of een product ontwikkelen.

3. *“Een duurzaam netwerk.”*

Vaak is het professionele netwerk van een lerarenopleiding de optelsom van de toevallige initiatieven van de individuele opleiders en weten collega’s niet zo veel van elkaars professionele netwerk. Het is niet verkeerd dat opleiders vanuit hun persoonlijke engagement en interesses contacten leggen met partnerorganisaties. Maar zo’n informele benadering is kwetsbaar. Soms verdwijnen interessante

contacten en zelfs opleidingsactiviteiten wanneer een collega vertrekt. Om dit te vermijden, kunnen opleidingen strategieën ontwikkelen om professionele netwerkrelaties duurzaam te maken, zonder persoonlijke initiatieven te fnuiken.



BRUGGENBOUWERS

A series of horizontal dotted lines for writing, consisting of 20 lines.

Het belang van de rol

1. Lerarenopleiders kunnen hun ideeën, opvattingen en adviezen koppelen aan theoretische kennis en systematisch verzamelde gegevens over de eigen opleiding.
2. Lerarenopleiders horen hun keuzes te onderbouwen, o.a. door ze te relateren aan wetenschappelijke inzichten. Dat veronderstelt meer dan alleen maar kennis nemen van wetenschappelijke publicaties. Het veronderstelt ook inzicht in de manier waarop wetenschappelijke publicaties tot stand komen, evenals inzicht in wetenschappelijke paradigma's, onderzoeksmethoden, scholen en tradities.
3. Inzicht in de productie van wetenschappelijke kennis is essentieel om keuzes te maken over de wetenschappelijke inzichten die lerarenopleiders integreren in hun opleiding. Zonder dat inzicht is alles even 'waar' of even 'waardevol'. Lerarenopleiders moeten zichzelf dus kunnen positioneren ten aanzien van wetenschappelijke kennis.
4. Lerarenopleiders moeten systematisch kennis verzamelen over het eigen handelen en moeten de eigen opleiding kritisch en kennisgericht benaderen. Opleiders moeten uitspraken over toekomstige leraren, de eigen opleiding en hun inbreng daarin kunnen staven met systematisch verzamelde kennis.
5. De opvatting dat lerarenopleiders ook onderzoek horen te doen is wereldwijd in opmars, en hangt samen met de inbedding van lerarenopleidingen in het hoger onderwijs (Lunenberg et al., 2013). Al in 2000 bepleitte de Europese Commissie een versterking van de onderzoekscomponent in de lerarenopleidingen (Buchberger et al., 2000). Recenter nog wees de Commissie op het belang van de relatie tussen lerarenopleidingen en onderzoek, deze keer met oog voor het soms problematische karakter van deze relatie (Europese Commissie, 2013).



ONDERZOEKENDE PROFESSIONALS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GESTALT

Het behoort tot de core business van het professioneel handelen van lerarenopleiders om hun opvattingen, ideeën, keuzes en adviezen te onderbouwen. Lerarenopleiders informeren zich over onderzoeksresultaten over leren en opleiden.

Ze integreren die onderzoeksresultaten in de opleiding van toekomstige leraren. Daarbovenop voeren lerarenopleiders (praktijk)onderzoek uit. Door zelf consequent een onderzoekende en op innovatie gerichte houding aan te nemen, bevorderen ze zo'n houding ook bij toekomstige leraren.



ONDERZOEKENDE PROFESSIONALS

A series of horizontal dotted lines for writing, spanning the width of the page.

KENNIS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

- de onderzoekscyclus
- de resultaten van onderzoek over leren, onderwijzen en de opleiding van toekomstige leraren
- de manier waarop onderzoek (zowel theoretisch als praktijkonderzoek) wordt uitgevoerd en hoe resultaten tot stand komen
- de verschillende vormen van onderzoek in een professionele context: kritische reflectie, onderzoeksgerichte houding, praktijkonderzoek, praktijkgericht onderzoek ...

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

- de resultaten van recent onderzoek integreren in de opleiding van toekomstige leraren en in de invulling en vormgeving van het curriculum
- observaties met betrekking tot de opleiding vertalen in een onderzoeksvraag
- onderzoek uitvoeren in verband met thema's die gerelateerd zijn aan onderwijs, leren of de lerarenopleiding
- toekomstige leraren begeleiden bij het ontwikkelen van een onderzoekende houding en het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek
- samen met toekomstige leraren een onderzoeksproject (actieonderzoek) opzetten, uitvoeren en evalueren



ATTITUDES



Lerarenopleiders:

- lerarenopleiders hebben een Wetenschappelijke Onderzoekende Houding (van der Rijst, 2009; Bruggink & Harinck, 2009)
- zijn nieuwsgierig en stellen zich vragen over hun observaties
- hebben een kritische houding, stellen zich de vraag: 'Is dat wel zo?'
- stellen hun oordeel uit
- willen begrijpen, willen de mechanismen en diepere oorzaken kennen
- zijn gericht op bronnen en willen verder bouwen op bestaande kennis

GESTALT

Lerarenopleiders beslissen over de toegang tot het beroep van leraar. Teams van lerarenopleiders ontwikkelen daarover een visie waarbij ze aandacht hebben voor de criteria, de wijze van beoordelen en de afstemming van deze rol op andere rollen, zoals 'leraars van leraren' en 'begeleiders'. Dat doen ze niet enkel aan het einde van de opleiding, maar van bij aanvang en gedurende het hele traject. Lerarenopleiders hanteren kaders, zoals het beroepsprofiel van de leraar, maar streven naar een globaal oordeel over iemands geschiktheid en vermijden een gefragmenteerd oordeel op basis van scores op deelcompetenties. Lerarenopleiders gaan over de evaluatiecriteria in gesprek met externen: op micro- en mesoniveau met de mentoren, (stage)scholen en het lokale netwerk, maar ook met toekomstige leraren, leerlingen en ouders. Op macroniveau volgen lerarenopleiders het maatschappelijke debat over onderwijs en de verwachtingen over scholen en leraars. Lerarenopleiders zijn ook in deze rol congruent en zijn zich ervan bewust dat hun praktijk als beoordelaar een sterke invloed heeft op de visie die toekomstige leraren ontwikkelen over evaluatie en toetsing.



BEOORDELAARS

A series of horizontal dotted lines for writing, corresponding to the 'BEOORDELAARS' header.

4. *“De zorg om de goede leraar.”*
Onder impuls van het competentiedenken (Struyven en De Meyst, 2010), wordt in Vlaanderen de maatstaf waar lerarenopleiders de toekomstige leraar mee vergelijken bepaald door een van overheidswege vastgelegde standaard: de basiscompetenties. Het is een internationale trend om ‘de goede leraar’ te definiëren op basis van standaarden en profielen. Bij deze trend kunnen we kritische vraagtekens plaatsen (zie o.a. Struyven en Ceulemans, 2013). Standaarden reduceren het lerarenberoep tot wat observeerbaar en meetbaar is, waardoor niet-meetbare aspecten van (goed) leraarschap niet langer bespreekbaar zijn. We lopen het risico niet langer te meten wat we waarderen, maar enkel waarde toe te kennen aan wat we kunnen meten (Biesta, 2012). Daarom pleiten Struyven en Ceulemans ervoor om de zorg om de goede leraar niet enkel over te laten aan competentieprofielen.

5. *“Het portfolio.”*
In veel lerarenopleidingen stellen studenten een portfolio samen. Empirisch onderzoek naar het gebruik van portfolio’s in de lerarenopleiding (voor een overzicht, zie Lunenberg et al., 2013) legt echter een aantal knelpunten bloot:

- het doel van de beoordeling van portfolio’s: louter formatief of summatief?
- onduidelijkheid over wat een portfolio zou moeten inhouden;
- betrouwbaarheid en validiteit van de beoordeling van portfolio’s;
- grote variatie in de wijze van feedback geven en onderbouwing van de beoordeling.



BEOORDELAARS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ONTWIKKELINGSPROFIEL EN SPECIFIEKE COMPETENTIEDOMEINEN: VOORBEELD MEDIAWIJSHEID

In de inleiding gaven we aan dat we in dit ontwikkelingsprofiel voorbijgaan aan zeer actuele competentiedomeinen zoals taal, media, diversiteit en ICT, niet omdat we ze onbelangrijk vinden, maar omdat ze van een andere orde zijn. Het zijn geen rollen van lerarenopleiders, maar instrumenten, principes of inhouden waarmee lerarenopleiders hun rollen vorm geven. Het is wel interessant om vanuit de rollen naar deze competentiedomeinen te kijken. Het ontwikkelingsprofiel laat zo toe om een heel brede kijk te ontwikkelen op een bepaald domein.

Dit illustreren we hier met het voorbeeld van mediawijsheid, waarbij we ons baseren op Media Didactica, het inspirerende werkboek mediawijsheid van Driesen et al. (2014).

Grondslag

- lerarenopleiders hebben een voorbeeldrol inzake gebruik van media in onderwijsleersituaties
- lerarenopleiders zijn bereid om hun didactisch repertoire inzake mediagebruik te vernieuwen

Teamleden

- lerarenopleiders bespreken hun ideeën over mediaopvoeding met hun collega's
- lerarenopleiders kunnen mediawijsheid en het gebruik van media in de opleiding in kaart brengen en in teamverband mee stimuleren
- lerarenopleiders kunnen media gebruiken in hun communicatie met de andere leden van hun opleidingsteam

Kritisch geletterde professionals

- lerarenopleiders leren hun studenten kritisch mediabegrip bij hun leerlingen te bevorderen
- lerarenopleiders kunnen zich een mening vormen over het belang van mediaopvoeding voor studenten en leerlingen
- lerarenopleiders volgen het maatschappelijk debat over het gebruik van media in het onderwijs en daarbuiten
- lerarenopleiders zijn zich ervan bewust welke van hun persoonlijke gegevens voor studenten toegankelijk zijn op sociaalnetwerksites

Leraars van leraren

- lerarenopleiders kiezen gepaste media-apparaten in functie van het leer- en ontwikkelingsproces van hun studenten.
- lerarenopleiders kunnen uit het media-aanbod bruikbare informatie en bruikbaar lesmateriaal zoeken en selecteren
- lerarenopleiders hebben zicht op de mate van diversiteit aan mediabegrip bij hun studenten
- lerarenopleiders kunnen media evalueren op hun didactische meerwaarde en de transfermogelijkheden naar lessituaties met leerlingen
- lerarenopleiders kunnen multimediaal lesmateriaal aanpassen voor het gebruik in hoor- en werkcolleges
- lerarenopleiders verzamelen en rubriceren beeldmateriaal van door studenten gegeven lessen met het oog op observatieopdrachten tijdens werkcolleges
- lerarenopleiders kunnen met behulp van media lesmateriaal vormgeven en aanbieden
- lerarenopleiders kunnen media adequaat in hun onderwijsactiviteiten integreren
- lerarenopleiders kunnen studenten media laten gebruiken waarmee ze inzichten verwerven in de verschillende facetten van onderwijs

- lerarenopleiders leren hun studenten effectief en adequaat mediagebruik bij hun leerlingen te bevorderen
- lerarenopleiders kunnen de kritische beoordeling van gebruikte media in functie van het onderwijsleerproces overbrengen
- lerarenopleiders kunnen hun studenten bewust maken van de diverse beginsituatie van leerlingen inzake mediawijsheid
- lerarenopleiders stimuleren hun studenten om zelf multimediaal lesmateriaal te creëren

Begeleiders

- lerarenopleiders rapporteren en geven feedback via media aan hun studenten
- lerarenopleiders gebruiken op een verantwoorde manier de databanken met persoonlijke gegevens van studenten

Onderzoekende professionals

- lerarenopleiders gebruiken systematisch vaktijdschriften, onderzoeksdatabanken, domeinspecifieke websites en community's, onderwijsinstellingen en mediatheken
- lerarenopleiders kunnen zich via diverse media informeren over activiteiten en evoluties binnen hun werkdomein
- lerarenopleiders zijn bereid om nieuwe ontwikkelingen op het gebied van media op te volgen, te beoordelen op de relevantie voor hun beroep en daaruit hun behoeften voor nascholing af te leiden
- lerarenopleiders volgen onderzoek en nieuws over de effecten van mediagebruik op studenten en leerlingen

Bruggenbouwers

- lerarenopleiders kunnen media gebruiken in hun communicatie met de andere leden van de onderwijs- en opleidingsgemeenschap
- lerarenopleiders kunnen media gebruiken om een internationaal netwerk uit te bouwen en te onderhouden

Beoordelaars

- lerarenopleiders kunnen de gepaste media gebruiken om de vorderingen en het professionele denken van studenten op te volgen
- lerarenopleiders kunnen het mediagebruik van de studenten tijdens hoor- en werkcolleges beoordelen
- lerarenopleiders kunnen de kwaliteit beoordelen van het mediagebruik van hun studenten om het leren van hun leerlingen te bevorderen
- lerarenopleiders kunnen beoordelen in welke mate studenten erin slagen mediagebruik, -begrip en -bijdrage van leerlingen te bevorderen

