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- vormingen 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 ‘leraars 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 teamopdacht.

→ 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 veronderstelt 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

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.

2. Lerarenopleiders zijn samen verantwoordelijk voor de opleiding van toekomstige leraren. De opleiding moet coherent zijn en dat kan niet zonder *teamwork*. Samenwerking laat ook toe om bij de beoordeling van toekomstige leraren het totaalperspectief mee te nemen. Leraar worden is meer dan beantwoorden aan een optelsom van competenties (zie ook de rol van beoordelaars, p. 114).
3. Leraren opleiden is een complexe taak, die zeer veel verschillende competenties vereist die één lerarenopleider niet kan beheersen. Het is dus het team als geheel dat over alle competenties moet beschikken (Europese Commissie, 2013).
4. Samenwerking is niet alleen overleg en afstemming. Samenwerken gaat ook over het kernproces: onderwijsleerprocessen vormgeven, lesgeven, evalueren, begeleiden. Alleen dit soort samenwerking kan leiden tot de vorming van een effectieve teamgeest. Mets et al. (2013) wijzen erop dat lerarenopleiders met 'samenwerking' zelden verwijzen naar het kernproces: de activiteiten in rechtstreekse relatie tot toekomstige leraren. Nochtans biedt net die samenwerking, zoals bij teamteaching of samen evalueren, veel kansen op professionele groei (Wadkins et al., 2004).
5. In een team werken heeft een belangrijke emotionele dimensie. Samenwerken in een team leidt tot meer ondersteuning voor de individuele teamleden. Het ondersteunt lerarenopleiders ook in de ontwikkeling van hun eigen professionaliteit: teamleden leren van elkaar en ontwikkelen samen competenties.

Wat is een team?

Hoegl (2005) definieert een team als een sociaal systeem van twee of meer mensen binnen een organisatie, waarbij de leden werken aan een gemeenschappelijke opdracht. De teamleden zien zichzelf als zodanig. Ook buitenstaanders erkennen hen als lid van het team. Een van de belangrijkste voorwaarden voor een effectief team is gezamenlijke doelgerichtheid (Van Amelsvoort, 2007). Dit uit zich in:

✎ LEDEN VAN EEN TEAM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 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.

✎ LEDEN VAN EEN TEAM

KENNIS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

- samenwerkingsprocessen in het onderwijs
- elementaire organisatiekunde
- het onderscheid tussen kernprocessen enerzijds en ondersteunende en sturingsprocessen anderzijds
- de lerarenopleiding als professionele organisatie en de lerarenopleider als professional
- doeltreffende communicatie binnen organisaties

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

- samenwerken in hun verschillende rollen; samenwerken blijft daarbij niet beperkt tot overleggen, en gaat naar de kern van het opleiden: samen lesgeven, samen begeleiden, samen evalueren, samen onderzoek doen, samen professionaliseren ...
- omgaan met diversiteit binnen het team
- de eigen onderwijsvisie expliciet maken en onderbouwen en ze relateren aan maatschappelijke opvattingen
- binnen de eigen organisatie bijdragen aan de beleids- en visieontwikkeling en beleidsuitvoering
- constructief en effectief participeren in diverse overlegorganen en samenwerkingsstructuren

ATTITUDES

Lerarenopleiders:

- beschouwen zich mee verantwoordelijk voor de gehele opleiding
- zien samenwerking als essentieel en niet enkel als een randvoorwaarde voor de eigen jobinvulling
- creëren een cultuur van openheid: ze geven elkaar toegang tot alle aspecten van hun werk, ze geven en accepteren feedback, ze zijn open over hun opvattingen over leren en onderwijs

✎ LEDEN VAN EEN TEAM

- beschouwen zichzelf in de eerste plaats als opleider en pas daarna als vakinhoudelijk specialist
- zijn bereid om het resultaat van het eigen werk te delen met collega's
- vinden begeleiding van nieuwe teamleden een verantwoordelijkheid van het team en zijn bereid beginnende collega's te ondersteunen
- hebben oog voor een goede professionele sfeer binnen het opleidingsteam als belangrijke voorwaarde voor het welbevinden en leren van alle betrokkenen
- zijn loyaal tegenover het team, de opleiding en de organisatie
- hebben een hoge mate van organisatiesensitiviteit: ze onderkennen de gevolgen van de eigen beslissingen of activiteiten voor de organisatie en kunnen zich inleven in de verhoudingen binnen de organisatie

LEDEN VAN EEN TEAM

KWESTIES

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 leer- 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 overeenkomen' 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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

genoeg om als team te werken. Het wordt aangevuld met specialisten, die een afgebakende taak uitvoeren onder supervisie van het kernteam.

5. *“Help, ik zit in 37 projectgroepen!”*
Vaak werken lerarenopleiders samen aan projecten (ontwikkelen van materiaal, curriculumontwikkeling, een onderzoek) terwijl ze de opleidingsdidactische cyclus in hun eentje doorlopen. Wij pleiten ervoor om meer samen te werken in het kernproces en niet alleen in tijdelijke projecten met een ondersteunend karakter.

6. *“Wij verschillen enorm in visie en dat is een meerwaarde voor onze studenten.”*
Binnen een opleiding bestaan verschillende opvattingen over leren en onderwijzen. Dat kan een meerwaarde zijn, maar alleen als die verschillen duidelijk zijn voor team en studenten. Lerarenopleidingen mogen het niet aan toekomstige leraren overlaten om de verschillende opvattingen binnen het team te achterhalen om er dan zelf hun verhaal uit te distilleren. Diversiteit is goed, nog beter is om er iets mee te doen.

7. *“Ik maak deel uit van verschillende kringen.”*
Lerarenopleidingen bestaan uit deelteams die zelf ingebed zijn in een grotere instelling. De gezamenlijke doelgerichtheid wordt dus op verschillende niveaus ontwikkeld, waarbij contradicties kunnen ontstaan tussen de verschillende niveaus. Een goed team gaat hiermee aan de slag.

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

(Kelchtermans, 2003). Hoe zien zij de relatie tussen onderwijs en maatschappij? Wat is het doel van onderwijs? Wat is het mens- en maatschappijbeeld dat ze uitdragen? Hoe sturen die opvattingen hun professioneel handelen?

3. Ook de technische dimensie van onderwijs is nooit waardevrij. Onderwijspraktijken en -routines zijn niet alleen maar 'kwalificerend' (gericht op het kennen en kunnen), maar ook 'socialiserend' (gericht op inbedding in tradities) en 'individuvormend' (gericht op de persoon) (Biesta, 2012). De opleidingsdidactiek of tweede-ordedidactiek kan dan ook niet zonder aandacht voor de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke waarden en normen.
4. Deze rol schraagt dan ook andere rollen. Hoe opleiders in de wereld staan, hoe zij aan het openbare leven deelnemen, hoe zij tegenover belangrijke maatschappelijke kwesties staan en wat zij denken over de rol van leraren in de maatschappij, beïnvloedt de manier waarop zij alle andere professionele rollen invullen.

Een team van geëngageerde professionals

Teams van lerarenopleiders:

1. Zien 'maatschappelijke participatie' en 'geletterdheid' als een gezamenlijke verantwoordelijkheid.
2. Ontwikkelen een visie op de rol van geëngageerde professionals. Hoe zien wij de maatschappelijke opdracht van het onderwijs en van lerarenopleidingen? Wat is ons mens- en maatschappijbeeld? Op welke manier stuurt dat onze kijk op leraren opleiden en op onderwijzen in het algemeen?
3. Maken tijd voor overleg en reflectie over de wereld rond het onderwijs en hun opleiding, over de invloed tussen het onderwijs en andere sectoren, over hun mens- en maatschappijbeeld. Ze kennen en respecteren de verschillende opvattingen onder de teamleden, binnen grenzen die door het team zijn afgesproken.

✎ GEËNGAGEERDE PROFESSIONALS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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.

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

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

KWESTIES

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?

5. *“Moeten we over alles hetzelfde denken?”*
Wat is de ‘bewegingsvrijheid’ van opleiders in de waarden die ze uitdragen? Moeten we het over alles eens zijn? Moeten alle neuzen in dezelfde richting wijzen? Wat doen we met de spanningsvelden wanneer lerarenopleiders tegengestelde, maar verdedigbare waarden aanhangen?

6. *“Naar een gefundeerde overtuiging.”*
Een lerarenopleiding is altijd gebaseerd op een overtuiging over de plaats van onderwijs in de maatschappij, ook als die plaats niet expliciet wordt gemaakt, en zelfs als ze verborgen blijft voor de opleiders zelf. Maar hoe onwrikbaar zijn we in onze overtuigingen en kunnen alle overtuigingen zomaar? Belangrijk is dat lerarenopleiders als geëngageerde professionals zich bewust worden van hun overtuigingen en van het fundament van die overtuigingen. Voor een team van geëngageerde professionals zijn de individuele en gedeelde overtuigingen expliciet aanwezig en vormen ze het onderwerp van debat en onderzoek. Lerarenopleiders moeten hun opvattingen in vraag stellen.

GEËNGAGEERDE PROFESSIONALS

Lerarenopleiders als

LERAARS VAN LERAREN

DE ROL

Lerarenopleiders begeleiden het leerproces van een groep toekomstige leraren. Het zijn leraren van leraren. Heel wat lerarenopleiders zijn ook leraar geweest. Maar als je lerarenopleider wordt, verandert er meer dan alleen je werkcontext. De didactiek van een lerarenopleiding is een tweede-ordedidactiek (Murray en Male, 2005). Belangrijke kenmerken van een tweede-ordedidactiek zijn:

- congruentie: doel en middel van het onderwijs vallen samen, hier ook in de beperktere zin van *teach as you preach*;
- helikopterperspectief: het verbinden van specifieke ervaringen met theoretische kennis en andere ervaringen;
- expliciteren: thematiseren van het eigen voorbeeldgedrag; expliciteren van keuzes en aangeven op welke ervaringen, theoretische kennis en waarden ze gebaseerd zijn (Lunenberg et al., 2013);
- lerarenopleiders geven les aan volwassenen in de context van hoger onderwijs; dat veronderstelt kennis over hoe volwassenen leren.

Belang van de rol

1. Deze rol is de meest herkenbare, zowel voor lerarenopleiders zelf als voor de buitenwereld.
2. Deze rol is voor veel lerarenopleiders degene die ze beschouwen als de essentie van hun job, hun 'eigenlijke' werk. Ze investeren er de meeste tijd in en halen er de meeste voldoening uit (Mets et al., 2013).
3. Het is de rol waarin de eis tot congruentie het duidelijkst tot uiting komt.

Een team leraars van leraren

Teams van lerarenopleiders:

1. Zien het creëren van een congruente en rijke leeromgeving als een gezamenlijke verantwoordelijkheid en maken tijd voor samenwerking binnen het 'primaire proces' (voorbereiden, instrueren, begeleiden en evalueren).
2. Ontwikkelen een visie op de rol van leraars van leraren. Hoe bouwen we een congruente en rijke leeromgeving? Hoe ziet de tweede-ordedidactiek eruit? Welke rol voorzien we voor mentoren en andere betrokkenen? Hoe verhoudt die opleidingsvisie zich tot de instellingsvisie?
3. Maken tijd voor overleg en reflectie over de verschillende dimensies (technisch, emotioneel, politiek en moreel) van het opleiden van toekomstige leraren.
4. Maken afspraken over hoe ze blijvend kennis kunnen nemen van en ervaring kunnen opdoen met diverse onderwijssituaties van het niveau waarvoor ze opleiden.
5. Ontwikkelen technieken om het verborgen curriculum in kaart te brengen.
6. Brengen de noden van het team op vlak van opleidingsdidactiek in kaart en professionaliseren zich op dat vlak.

GESTALT

Lerarenopleiders beheersen de vaardigheden van leraren in sterke mate. Ze ontwikkelen een tweede-ordedidactiek: 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.

KENNIS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

- verschillende visies op het opleiden van toekomstige leraren
- onderwijstheorieën en hun betekenis voor het opleiden van toekomstige leraren
- de historische en maatschappelijke achtergrond van leertheorieën en visies op opleiden
- de beginsituatie en de voornaamste professionele bekommernissen van toekomstige leraren
- methodieken om toekomstige leraren in en van praktijksituaties te laten leren
- een divers repertoire van werkvormen
- diverse bronnen met theoretisch en praktisch materiaal voor de opleiding en begeleiding van toekomstige leraren
- het onderwijzen en begeleiden van leerlingen in de diverse schoolvakken
- het ontwikkelen, implementeren en evalueren van opleidingsprogramma's
- relevante ontwikkelingsdoelen en eindtermen
- recente ontwikkelingen binnen de eigen vakgebieden, vakdidactiek en opleidingsdidactiek

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

- de eigen visie op de professionele ontwikkeling van leraren verwoorden en beargumenteren
- vak(didactische) kennis vertalen in een opleidingsaanbod voor toekomstige leraren en dat aanbod verantwoorden
- nieuwe ontwikkelingen vertalen naar het opleidingsonderwijs
- het eigen didactische repertoire ontwikkelen en vernieuwen
- opleiden op basis van de eigen, geëxpliciteerde opvattingen over goed onderwijs
- samen met toekomstige leraren reflecteren over di-

dactische keuzes en hen uitdagen tot eigen keuzes
- de ervaringen van toekomstige leraren verdiepen en verbinden met onderwijstheorieën en hen zo stimuleren om uit deze ervaringen algemene bevindingen af te leiden
- toekomstige leraren begeleiden bij het plannen, uitvoeren en evalueren van lessen
- onderwijsleersituaties observeren, analyseren, beoordelen en bespreken met toekomstige leraren
- bij het bespreken van onderwijsleersituaties alternatieven aanreiken en toekomstige leraren aanzetten tot reflectie over het eigen functioneren en achterliggende opvattingen, waarden en normen
- kritisch reflecteren over de leerpsychologische en opleidingsdidactische waarde van vakinhouden

ATTITUDES

Lerarenopleiders:
- zijn zich bewust van de tweede orde en ontwikkelen de reflex om congruent en expliciet te zijn en het helikopterperspectief in te nemen
- zijn zich bewust van de eigen opvattingen over goed onderwijs en goed opleidingsonderwijs en zijn bereid deze tegenover toekomstige leraren en anderen te expliciteren
- zijn bereid te reflecteren over de eigen leer-, doceer- en begeleidingsstijl en die aan te passen aan de noden van toekomstige leraren

KWESTIES

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 fundamenteler 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 homogenere 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

een verplichte initiële opleiding het beleidsvoerend vermogen van opleidingen: ze kunnen niet meer zelf bepalen welke profielen ze nodig hebben.

Vraag is ook welk probleem een initiële opleiding voor opleiders oplost. En of het de meest effectieve weg is om dat probleem op te lossen. Een garantie op betere lerarenopleiders of lerarenopleidingen is het niet. Een opleiding legt per definitie de klemtoon op individuele professionele kwaliteiten, terwijl iemands professioneel handelen meer wordt beinvloed door de context en de organisatie waarin zij functioneert, dan door haar opleiding. De kwaliteit van een beroepsgroep laten afhangen van een specifieke opleiding, houdt ook het risico in van het baboesjka-effect': is er dan geen nood aan een opleiding voor de opleiders van lerarenopleiders?

Het is interessanter om in te zetten op andere vormen van professionele ontwikkeling, zoals collegiale samenwerking en dialoog, samen onderzoek doen, of teamgerichte vormingen aan de hand van het ontwikkelingsprofiel.

3. "*Idealisme als valkuil voor leraren van leraren.*" Idealisme is fundamenteel voor lerarenopleiders: om congruent en vanuit een helikopterperspectief op te leiden, moeten ze nadenken over goed onderwijs en de goede leraar. Een valkuil van dat idealisme is dat lerarenopleiders verwachten dat de toekomstige leraar hun ideaal realiseert, zonder rekening te houden met de concrete context waarin die moet functioneren. Daarbij komen ze in conflict met hun basisopdracht (Boote, 2003): de ontwikkeling van toekomstige leraren ondersteunen.

Wie leraren opleidt, heeft hooguit onrechtstreekse invloed op scholen en hét onderwijs. Je kunt zaadjes van vernieuwing planten, maar nooit de school of het systeem veranderen. Dat je het onderwijs zou kunnen veranderen via de lerarenopleiding is een

denkfout die ook beleidsmakers vaak maken. Enerzijds is het een denkfout omdat ze geen rekening houdt met de context waarin beginnende leraren aan de slag gaan, en die heeft meer invloed dan de opleiding. Anderzijds is het onrealistisch om te verwachten dat veranderingen in organisaties worden aangestuurd door de nieuwkomers. Wie de politie wil veranderen, moet in gesprek gaan met politiekorpsen en niet met de politiescholen.

4. "*Voorbeeldig zijn: is er maar één voorbeeld?*" Lerarenopleiders zijn voorbeeldige leraren. Lesgeven is echter geen exacte wetenschap en dus kun je op verschillende manieren een goede leraar zijn. Ook leraars van leraren kunnen op heel verschillende manieren voorbeeldig zijn. Die diversiteit is dus geen probleem, maar vormt de rijkdom van een lerarenopleiding. Een aantal basisprincipes en -afspraken zijn nodig. Daarom moeten opleidingsteams een gemeenschappelijke visie op de rol van leraars van leraren ontwikkelen. Het is heel verrijkend om kennis te maken met verschillende opvattingen over de goede leraar, op voorwaarde dat die opvattingen en de verschillen ertussen expliciet zijn voor alle opleiders en dat toekomstige leraren begeleid worden om er hun weg in te vinden.

✎ LERAARS VAN LERAREN

Lerarenopleiders als

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.

4. Maken afspraken over de begeleiding van toekomstige leraren en communiceren daar ook over. Wie neemt wat op? Hoe zorgen we ervoor dat we een gezamenlijk perspectief hebben op de voortgang van toekomstige leraren? Wat is de status van informatie verkregen tijdens begeleidingsgesprekken?
5. Brengen de noden van het team op vlak van begeleiding in kaart en professionaliseren zich op dat vlak.
6. Ontwikkelen technieken om de begeleiding van toekomstige leraren collegiaal op te nemen.

BEGELEIDERS

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

KENNIS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

- gespreks- en coachingtechnieken
- diverse gespreksvormen voor de bespreking van onderwijsleersituaties
- agogiek en groepsdynamica
- bezorgdheden van toekomstige leraren
- ontwikkelingsfasen op weg naar het leraarschap
- het reflectieparadigma en werkvormen voor diepgaande reflectie
- verschillende soorten feedback en de voorwaarden waar effectieve feedback aan moet voldoen

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

- luisteren
- gespreks- en vraagtechnieken hanteren
- feedback geven
- empathie, acceptatie en echtheid tonen
- contact maken met toekomstige leraren
- een veilige werk- en studiesfeer creëren in een groep toekomstige leraren
- inspelen op de bezorgdheden van toekomstige leraren
- de begeleiding laten aansluiten bij de persoonlijke situatie en noden van toekomstige leraren
- toekomstige leraren stimuleren tot reflectie over de eigen persoonlijke en professionele mogelijkheden en noden
- toekomstige leraren stimuleren om hun leerproces zelf te sturen
- toekomstige leraren stimuleren om zich blijvend professioneel te ontwikkelen

ATTITUDES

Lerarenopleiders:

- hebben een groot inlevingsvermogen: ze zien de behoeften, de mogelijkheden, de emoties, de grenzen, de ambities van toekomstige leraren
- tonen respect en openheid
- nemen een lerende en reflectieve houding aan ten aanzien van hun werk als opleider
- hebben vertrouwen in de ontwikkelingsmogelijkheden van toekomstige leraren
- hebben aandacht voor de diversiteit van toekomstige leraren

KWESTIES

1. *"Ik ben toch geen therapeut?"*
   Boote (2003) wijst op een valkuil van het constructivistische paradigma: de lerarenopleider die vooral aan de slag gaat met de opvattingen en attitudes van toekomstige leraren dreigt in de rol van therapeut te belanden. Volgens Korthagen (2014) is dat een reële valkuil, maar is het fout om in de opleiding geen aandacht te hebben voor de persoon van de toekomstige leraar. De ervaringen van toekomstige leraren alleen cognitief-relationeel benaderen, bijvoorbeeld na een moeilijke les, leidt tot oppervlakkigheid. Reflectie gaat over denken (wat is er gebeurd, wat was de bedoeling), voelen (wat heb ik ervaren) en willen (wat is mijn ideaal, waar wil ik naartoe). Het gaat dus over de persoon van de toekomstige leraar, maar enkel in relatie tot zijn professionele groei.

2. *"Ik moet alweer een verslag schrijven!"*
   Reflectie verwordt vaak tot een schriftelijk genre: toekomstige leraren schrijven een verslag en reflecteren is daarin een verplicht nummertje. Waarschijnlijk komt dit voort uit de nood aan controle:

BEGELEIDERS

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.

4. *“Je had ze bijvoorbeeld eerst een tekening kunnen laten maken en dan ...”*
Lerarenopleiders hebben vaak uitgesproken ideeën over onderwijs en leren. Ze kunnen ook uit een ruime ervaring putten. De valkuil hierbij is dat een feedbackgesprek verwordt tot een opsomming van mogelijke alternatieven. Ook voor feedbackgesprekken geldt: begin met een open en luisterende houding. Wat heeft de toekomstige leraar ervaren? De opdracht van een lerarenopleider ligt in de professionele groei van toekomstige leraren, niet in het projecteren van de eigen ideaalbeelden op hun prestaties.

5. *“Hoe had je dit anders kunnen aanpakken?”*
Deze vraag is de ideale opener voor een ‘hang yourself’-gesprek. De lerarenopleider vertrekt van de eigen opvattingen en niet van de ervaringen van de toekomstige leraar. De bedoeling van een gesprek is niet dat de toekomstige leraar moet raden naar de bedoelingen en inzichten van de lerarenopleider.

6. *“Wat ik gezien heb, is ...”*
Lerarenopleider word je meestal niet omdat je zo slecht kunt praten. Maar een professioneel begeleidingsgesprek bestaat vooral uit luisteren en doorvragen en veel minder uit het propageren van de eigen ideeën. De valkuil van de pratende begeleider is dat het gesprek meer product- dan ontwikkelingsgericht is.

7. *“Waarom heb je ...?”*
Lerarenopleiders hebben soms de neiging te focussen op het voorbije en vanuit de tekortkomingen (leerpunten) aanbevelingen te doen voor toekomstige activiteiten. Aangezien het aantal mogelijke criteria om een activiteit te beoordelen eindeloos is, kunnen lerarenopleiders beter focussen op de sterke punten, die relateren aan de kwaliteiten van toekomstige leraren en van daaruit vooruitkijken.

BEGELEIDERS

Lerarenopleiders als

BRUGGENBOUWERS

DE ROL

Lerarenopleidingen en lerarenopleiders mogen zich niet opsluiten in de *splendid isolation* van een schoolgebouw of klaslokaal: *it takes a city to raise a teacher*. Lerarenopleidingen hebben partners nodig om de professionele ontwikkeling van toekomstige leraren te ondersteunen.

Het belang van de rol

1. In hun reviewstudie over het beroep van lerarenopleider beperken Lunenberg et al. (2013) de rol van bruggenbouwer tot het partnerschap tussen de lerarenopleiding en het werkveld. Uiteraard zijn scholen belangrijke partners voor opleidingsinstituten, maar opleidingen en zeker individuele opleiders bouwen vaak professionele relaties uit met zeer diverse partners, die van belang zijn voor de ontwikkeling van toekomstige leraren. Dit hele netwerk levert een bijdrage aan de rijke leeromgeving die de opleiding te bieden heeft.
2. Bruggen bouwen is meer dan een netwerk uitbouwen en onderhouden. Het betekent ook binnen dat netwerk de rol van ‘broker’ (He, 2009) opnemen. Zoals een brug twee verschillende en van elkaar gescheiden werelden bij elkaar brengt, creëert de broker een gemeenschappelijke visie, aanpak en identiteit tussen partners met verschillende doelstellingen.
3. Binnen deze rol leveren lerarenopleiders ook een bijdrage aan de onderwijsgemeenschap in het algemeen en de kennisproductie over onderwijzen, leren en opleiden in het bijzonder. Ze gaan in debat over onderwijs, ze presenteren en delen hun werk en ze ondersteunen innovatie in het werkveld.

Een team van bruggenbouwers

Teams van lerarenopleiders:

1. Beschouwen het bouwen van bruggen in een professioneel netwerk en deelname aan de brede onderwijsgemeenschap als een gezamenlijke verantwoordelijkheid.
2. Ontwikkelen een visie op de rol van bruggenbouwer. Vanuit welke principes zoeken we partners? Welke doelstellingen willen we gezamenlijk realiseren met diverse partners? Hoe zorgen we voor duurzame relaties in onze professionele netwerken?
3. Maken afspraken over hoe ze de partnerschappen binnen het professionele netwerk duurzaam kunnen maken, net als hun deelname aan de brede onderwijsgemeenschap.
4. Brengen de noden van het team met betrekking tot deze rol in kaart en professionaliseren zich op dat vlak.

BRUGGENBOUWERS

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.

KENNIS

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

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

Lerarenopleiders als

ONDERZOEKENDE PROFESSIONALS

DE ROL

Het overgrote deel van de Vlaamse lerarenopleiders heeft wetenschappelijk onderzoek niet als hoofdopdracht. Daarom omschrijven we deze rol liever als 'onderzoekende professional' dan als 'onderzoeker'. In navolging van Reekmans et al. (2014) maken we een onderscheid tussen lerarenopleiders als eindgebruikers van onderzoek en de lerarenopleiders als actieve onderzoekers.

Lerarenopleiders als eindgebruikers van onderzoek houden systematisch vakliteratuur bij, niet alleen over hun vak, maar ook over onderwijs en opleiden. Ze hebben inzicht in de manier waarop wetenschappelijke kennis tot stand komt. Ze gebruiken de inzichten om zelf bij te blijven, maar ook ter ondersteuning van de invulling van hun verschillende professionele rollen. Het gaat dus om de wetenschappelijke onderbouwing van de keuzes in de opleiding.

Lerarenopleiders als actieve onderzoekers gebruiken onderzoek om inzicht te verwerven in hun professioneel handelen, de mechanismen van de opleiding en de ontwikkeling van toekomstige leraren. Leijnse et al. (2006) zien dit 'vermogen om systematisch kennis te verwerven en toe te passen' als een belangrijke vaardigheid van professionals in het algemeen, dus niet alleen in onderwijs of de lerarenopleiding. Ook hier geldt: als de lerarenopleidingen leraren willen opleiden tot eigentijdse professionals die onderzoeksvaardig zijn in deze betekenis, dan moeten ze op dit vlak een voorbeeld zijn.

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).

Een team van onderzoekende professionals

Teams van lerarenopleiders:

1. Zien hun onderzoeksopdracht als een gezamenlijke verantwoordelijkheid.
2. Ontwikkelen een visie op de rol van onderzoekende professional. Wat verstaan we onder onderzoek? Wat willen we ermee bereiken? Wat is er specifiek aan onderzoek in een lerarenopleiding? Hoe verhoudt dat zich tot de visie op onderzoek van de instelling als geheel? Hoe relateren we onze eigen opdracht aan de ontwikkeling van toekomstige leraren tot leraren met een onderzoekende houding?
3. Brengen de noden van het team op vlak van onderzoek in kaart en professionaliseren zich op dat vlak.
4. Maken afspraken over het bijhouden van literatuur en de deelname aan studiedagen, conferenties en leergemeenschappen en delen hun voortschrijdende inzichten.
5. Verzamelen systematisch informatie over de opleiding, delen hun observaties en vertalen die in onderzoeksvragen.

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.

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

KWESTIES

1. *“Liesbeth is onze onderzoekster.”*
   Lerarenopleidingen aan hogescholen beschikken over beperkte middelen voor projectmatig wetenschappelijk onderzoek. Een valkuil daarbij is dat mensen specifiek voor dit projectmatige onderzoek worden aangetrokken, en vervolgens een apart clubje binnen de opleiding vormen. Het is goed dat mensen ruimte en tijd krijgen om onderzoek te doen, maar het moet wel een integrale opdracht van het volledige team blijven.

2. *“Onderzoek doen is wel een baan op zich.”*
   Wetenschappelijk onderzoek is een aparte stiel waarvoor mensen bovenop het masterdiploma een extra kwalificatie moeten behalen, het doctoraat. Wetenschappelijk onderzoek doen is ook een aparte job in die zin dat het een tijdsintensieve bezigheid is. Je kunt wetenschappelijk onderzoek er niet even bij doen. Verwachten dat lerarenopleiders naast hun job van lesgever en begeleider ook wetenschappelijk onderzoek verrichten op academisch niveau doet zowel de job van opleider als die van wetenschappelijk onderzoeker onrecht aan. De opleider als onderzoeker verwijst dus naar de professional die op systematische wijze inzicht verwerft in de eigen opleiding en professionaliteit, niet naar iemand die wetenschappelijk onderzoek als kerntaak heeft. Voor lerarenopleiders als onderzoekende professionals is het belangrijk onderzoek te integreren in de andere rollen. Onderzoek en de onderzoekende houding vormen een wezenlijk onderdeel van de andere rollen. Daarnaast vergt onderzoek specifieke professionele vaardigheden. Je bent niet zomaar onderzoeker. Belangrijk is dat de professionalisering van lerarenopleiders hier aandacht voor heeft.

3. *“Onderwaardering van de onderwijsopdracht voor universitair medewerkers.”*
De academisering van de lerarenopleiding is internationaal een issue (Europese Commissie, 2012) en wordt onderbouwd met een veronderstelde verhoging van de kwaliteit. Een reviewstudie uitgevoerd door van Veen et. al. (2011) leert ons echter dat er geen directe relatie is tussen de kwaliteit van het onderwijs en meer universitair geschoolde leraren. In Vlaanderen en Nederland kennen we dit — ondertussen geluwde — debat als de ‘vermastering’: moeten alle leraren een masterdiploma hebben? Academisering veronderstelt ook inbedding van de opleiding in een universiteit. Daar stoten we echter op een dubbel probleem. Ten eerste kampen lerarenopleiders binnen de universiteit vaak met een statusprobleem (Caena, 2012). Een meer fundamenteel probleem is dat academisch medewerkers nauwelijks geëvalueerd worden op hun onderwijsopdracht, wel op hun onderzoeksopdracht. Dat creëert problemen voor het congruent opleiden, een essentieel aspect van de grondslag van het opleiderschap. Hoe kunnen toekomstige leraren uitgroeien tot professionele leraars in een context waar leraarschap fundamenteel ondergewaardeerd wordt?

Lerarenopleiders als

BEOORDELAARS

DE ROL

Het diploma van leraar is vereist voor een loopbaan in het onderwijs. Aangezien lerarenopleidingen de diploma's uitreiken, bepalen zij mee wie toegang krijgt tot het beroep. Zij zorgen ervoor dat wie niet geschikt is als leraar het beroep ook niet kan uitoefenen. Als beoordelaars zijn zij mee 'behoeders' van goed onderwijs.

Beoordelen gaat dus niet enkel over de technische aspecten van evaluatie en assessment, maar ook om een kritisch debat over goed onderwijs en de goede leraar. Wie bepaalt op macroniveau de maat voor toegang tot het beroep? Hoe gebeurt dat? Op welke opvattingen over goed onderwijs is die maatstaf gebaseerd? Hoeveel diversiteit laat dit controlesysteem toe? Leidt het tot uitsluitingsmechanismen? Hoe concretiseren lerarenopleidingen die maat vervolgens binnen hun context? Hoe gaan lerarenopleiders na of toekomstige leraren aan die standaard voldoen? Op welke opvattingen over onderwijs baseren ze zich daarbij expliciet of impliciet? Welke gewenste en ongewenste effecten heeft dat op de toegang tot het beroep?

De rol van beoordelaars is niet beperkt tot het diplomeren aan het einde van de opleiding. Het gaat naast uitstroom ook over instroom en doorstroom: alle momenten en manieren waarop toekomstige leraren worden beoordeeld.

Het belang van de rol

1. Lerarenopleiders zijn eerder gericht op hun rol als leraars van leraren en begeleiders. Daardoor krijgen de dilemma's binnen de dubbelrol van begeleiders en beoordelaars te weinig aandacht. Het is van belang voor lerarenopleiders om matuur (Boote, 2003) om te gaan met de spanningen die deze dilemma's met zich meebrengen.
2. Hoewel lerarenopleiders door kandidaat-leraren te diplomeren een belangrijke rol hebben binnen het onderwijssysteem, krijgt de rol van beoordelaars weinig aandacht in het denken over en onderzoek naar het beroep van lerarenopleiders. In hun review-studie baseren Lunenberg et al. (2013) hun analyse van deze rol (die zij omschrijven als 'poortwachter') op 8 studies (tegenover bijvoorbeeld 67 voor de rol van leraar van leraren) op een totaal van 137).
3. De toekenning van het toegangsbewijs tot het beroep van leraar is een complex proces. Het wordt enerzijds gestuurd door regels en kaders op macroniveau (wetgeving over het hoger onderwijs) en mesoniveau (regels op instellings- en opleidingsniveau). Anderzijds gaat er ook een grote invloed uit van opvattingen over onderwijs, opleiden en beoordelen, van waarden en normen die leven binnen een opleiding — opvattingen die niet altijd expliciet worden gemaakt.
4. Het competentiedenken en de huidige organisatie van het onderwijs dragen ertoe bij dat de rol van beoordelaars geatomiseerd en geïndividualiseerd wordt. Het toegangsbewijs wordt niet verworven op basis van een totaalbeeld (is de kandidaat een goede leraar?), maar op basis van een optelsom van beoordelingen van deelaspecten door verschillende individuele lerarenopleiders. Door de rol van beoordelaars op te nemen in dit ontwikkelingsprofiel, pleiten we ervoor om terug een meer holistische kijk op evaluatie in de lerarenopleiding toe te laten.

BEOORDELAARS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Beoordelaars als teamopdracht

Teams van lerarenopleiders:

1. Zien beoordelen en het toekennen van een toegangsbewijs tot het beroep van leraar als een gezamenlijke verantwoordelijkheid.
2. Ontwikkelen een visie op de rol van beoordelaars. Wat verstaan we onder goed onderwijs en onder een goede leraar? Hoe houden we daar rekening mee in de concretisering van de door de overheid vastgelegde maatstaf? Wat is onze visie op evaluatie en beoordeling en welke evaluatie-instrumenten ontwikkelen we vervolgens? Hoe verhoudt dit 'toetsbeleid' zich dan tot de visie op beoordeling en toetsing van de instelling als geheel? Welke rol voorzien we voor mentoren? Hoe scheiden we beoordeling van begeleiding?
3. Laten de groei van toekomstige leraren niet aan het toeval over en ontwikkelen een systematiek van feedback en beoordeling door de hele opleiding heen, van instroom over doorstroom tot uitstroom.
4. Maken afspraken over de beoordeling van toekomstige leraren, ook voor de praktijkcomponent, en communiceren daar transparant over. Hoe zorgen we ervoor dat we een gezamenlijk perspectief hebben op de beoordeling van toekomstige leraren? Welke plaats krijgen partners buiten de opleiding in dit proces? Hoe stemmen we procedures voor permanente en summatieve evaluatie op elkaar af?
5. Brengen de noden van het team op vlak van beoordeling en evaluatie in kaart en professionaliseren zich op dat terrein.
6. Verzamelen systematisch informatie over de uiteindelijke resultaten van de beoordeling door de opleiding om eventuele uitsluitingsmechanismen op te sporen.

BEOORDELAARS

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

KENNIS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

- verschillende paradigma's voor het beoordelen van leraren
- de technische dimensie van beoordelen en toetsen: betrouwbaarheid, validiteit ...
- werkvormen om de ontwikkeling van toekomstige leraren te documenteren en te beoordelen
- de verschillende functies en vormen van beoordelen
- opvattingen en misvattingen over evaluatie
- de relatie tussen leren en beoordelen
- het beroepsprofiel en de basiscompetenties van de leraar

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

- het leerproces van toekomstige leraren op een transparante wijze beoordelen
- verschillende vormen van bewijsmateriaal hanteren bij het beoordelen van toekomstige leraren
- met toekomstige leraren communiceren over hun evaluatie: het proces, de doelen, de instrumenten en de resultaten
- hun beoordelingswijze expliciteren voor collega's en externen
- kritisch nadenken over de grondslagen en de effecten van hun beoordelingswijze

✎ BEOORDELAARS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ATTITUDES

Lerarenopleiders:

- zijn zich bewust van de complexiteit van hun rol als beoordelaars en zijn bereid daarover met elkaar in gesprek te gaan
- zijn zich bewust van de verschillende psychologische mechanismen die hun oordeel over toekomstige leraren beïnvloeden (de zogenaamde 'assessor's bias', Lösel & Schmucker, 2003)
- zijn integer in hun oordeel over de professionele ontwikkeling van toekomstige leraren
- houden bij de evaluatie van toekomstige leraren rekening met diversiteit in de breedste zin. Het uitgangspunt daarbij moet zijn dat er niet één goede manier is om leraar te zijn

BEOORDELAARS

KWESTIES

1. *“De rol van het werkveld bij de beoordeling.”*
De praktijkcomponent van de lerarenopleiding speelt zich buiten de instelling af. Zowel inhoudelijk als organisatorisch is het belangrijk om stagescholen te betrekken bij de beoordeling. Inhoudelijk bestaat de uitdaging erin om tot een gedeelde visie te komen over goed leraarschap en goed onderwijs. Organisatorisch gaat het over de vraag welke rol de begeleiders op de stageschool spelen in de uiteindelijke beoordeling van de student.

2. *“Schoolleiders en de toegang tot het beroep.”*
De lerarenopleidingen zijn weliswaar verantwoordelijk voor het toegangsticket tot het beroep van leraar, maar het zijn de scholen die leraren aanwerven en al dan niet in dienst houden. Dit kan soms tot spanningen leiden in de relatie tussen lerarenopleidingen en scholen. Als beginnende leraren niet voldoen aan de verwachtingen van een school, wijst die laatste soms de lerarenopleiding met de vinger. Lerarenopleiders hoeven zich niet verantwoordelijk te voelen voor het welslagen van de volledige carrière van toekomstige leraren. Zij horen startbekwame leraren ‘af te leveren’, het succes van de verdere carrière is afhankelijk van diverse factoren, waarop een opleiding geen invloed heeft en waarvoor de verantwoordelijkheid berust bij het personeelsbeleid van scholen en overheden.

3. *“Wat als de stakeholders beoordelaars waren?”*
De zorg om de goede leraar is geen verantwoordelijkheid van de lerarenopleidingen alleen. Naast het werkveld hebben ook andere actoren een mening over wat een goede leraar is: overheden, organisaties gericht op jongeren, maar ook ouders en leerlingen. Het is belangrijk om als lerarenopleiding met deze partners in gesprek te gaan en te reflecteren over de vraag wat we van toekomstige leraren mogen verwachten.

BEOORDELAARS

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. *“Het spanningsveld tussen beoordelen en begeleiden.”*
De rol van beoordelaars staat op gespannen voet met die van begeleiders (zie kwestie 7 bij die rol). Niet alleen voor het portfolio, ook voor heel wat andere beoordelingsactiviteiten geldt dat ze in de eerste plaats een formatief karakter hebben, waarbij het leerproces van toekomstige leraren wordt ondersteund met feedback. Maar op een gegeven moment moeten lerarenopleiders wel een summatieve uitspraak doen: is deze student geschikt voor het beroep? Omgaan met deze dubbelrol is een uitdaging, waarbij het opleidingsteam gezamenlijk verantwoordelijk is voor de uiteindelijke beoordeling en die beoordeling niet mag herleiden tot een optelsom van oordelen over deelcompetenties.

7. *“Startende leraren en onderwijsvernieuwing.”*
Lerarenopleiders houden beter voor ogen dat ze enkel oordelen of toekomstige leraren ‘startbekwaam’ zijn, met andere woorden of de toekomstige leraar voldoende competent is om als juniormedewerker in een school aan de slag te gaan. Vaak zijn de verwachtingen te hoog gespannen. Beleidsmakers en schoolleiders lijken soms te verwachten dat toekomstige leraren voorop lopen in onderwijsvernieuwingen op school en dat onderwijsvernieuwing begint op de lerarenopleiding. Vanuit organisatiekundig oogpunt is het vreemd om de verandering van de organisatie te verwachten van wie er pas aan de slag is gegaan, vaak met een precair statuut. Lerarenopleiders moeten dus voorzichtig zijn met hun zorg om goed onderwijs: hun focus is het opleiden van nieuwe leraren, niet het veranderen of vernieuwen van scholen of het onderwijs (zie ook bruggenbouwers, kwestie 1 en leraars van leraren, kwestie 3).

BEOORDELAARS

Lerarenopleiders als

DE ROL

Het belang van de rol

Een team van lerarenopleiders

GESTALT

KENNIS

Lerarenopleiders hebben inzicht in:

VAARDIGHEDEN

Lerarenopleiders kunnen:

ATTITUDES

Lerarenopleiders :

KWESTIES

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

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Andrew, M.D. (1997). What matters most for teacher educators. *Journal of Teacher Educators, 48* (3), 167-176.
- Association of Teacher Educators. (1996). *Certification of master teacher educators: Final report of the Task Force on the Certification of Teacher Educators*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. The Hague: Boom/Lemma.
- Boote, D. N. (2003). Teacher educators as belief-and-attitude therapists: Exploring psychodynamic implications of an emerging role. *Teachers and Teaching: theory and practice, 9* (3), 257-277.
- Bosch, W., & Mol, P. (2005). *Leren begeleiden: Handboek voor mentoren in het primair onderwijs.* Baarn: HB Uitgevers.
- Bruggink, M. & Harinck F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: Wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 33* (3), 46-53.
- Busher, H. & Saran R. (eds.) (1995). *Managing teachers as professionals in schools*. London: Routledge.
- Buchberger, F., Campos B. P., Kallos D. & Stephenson J. (eds.) (2000). *Green paper on teaching education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: TNTEE Editorial Office.
- Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher identity. *Teacher and Teaching Education, 21* (2), 143-155.
- Caena F. (2012). *Perspectives on Teacher Educator Policies in European Countries: an overview*. Working Document prepared for the peer learning conference 'Education²: Policy Support for Teacher Educators'. http://ec.europa.eu/education/events/2012/educator/caena_en.pdf (geraadpleegd op 31 juli 2015)
- Cautreels, P. (2008). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit: studie- en werkboek voor mentoren en schoolteams.* Mechelen: Plantyn.
- Christis, J. & Fruytier, B. (2006). Competentiemanagement: een kritiek en een alternatief. *Tijdschrift voor HRM 2006* (4), 6-34.
- Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review, 57* (2), 193-206.
- Costas, J. (2012). "We Are All Friends Here": Reinforcing paradoxes of normative control in a culture of friendship. *Journal of Management Inquiry, 21*(4), 377-395.
- Crow, G. M. & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, design and process. *Educational Administration Quarterly, 36* (2), 216-254.
- Driesen, A., Meeus, W., T'Sas, J. & Van Ouytsel, J. (2014). *Media Didactica: Werkboek mediawijsheid voor lerenden, leraren en lerarenopleiders*. Brugge: die Keure.
- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes.* http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf (geraadpleegd op 31 juli 2015).
- Fisher, R. L. (2005). Standards for teacher educators: Preparing high quality teachers. http://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/2005_14Fisher_549_1.pdf (geraadpleegd op 31 juli 2015).
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. R. Guskey, & A. M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp.9-34). New York/London: Teachers College Press.
- He, A.E. (2009). Bridging the gap between teacher educator and teacher in a community of practice: A case of brokering. *System, 37* (1), 153-163.
- Hoegl, M. (2005). Smaller teams—better teamwork: How to keep project teams small. In: *Business Horizons, 48* (3), 209-214.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *Teaching and Teacher Education, 14* (1), 127-140.
- Jackson, P.W. (1968). *Life In Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Köhler, Wolfgang (1970). *Gestalt Psychology: An Introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Kommers, H. (s.d.). *Vormgeven aan teams in het onderwijs.* Vlijmen: ST-Groep.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 35* (1), 5-14.
- Koster B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennisnemen daarvan op hun zelfdiagnose.* Utrecht: Universiteit Utrecht, IVLOS.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function: Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education, 31* (2). 135-149.
- Leijnse, F. , Hulst, J. & Vroomans, L. (2006). Passie en precisie. Over de veranderende functie van hogescholen. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management, 13* (5), 4-10.
- Lingsma, M., & Scholten, M. (2004). *Coachen op competentieontwikkeling.* Soest: Nelissen.
- Lösel, F. & Schmucker, M. (2003). Assessor's bias. In R. Fernandez-Balesteros (ed). *Encyclopedia of Psychological Assessment* (98-101). London: Sage.
- 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.
- Martin, S.D., Snow, J.L. & Torrez, C.A.F. (2011). Navigating the terrain of third space: Tension with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education, 36* (1), 35-51.

- Mets, B., van den Hauwe, J. & Meeus, W. (2013). Vlaamse lerarenopleiders weten waar naartoe! Het ontwikkelings-profiel als professionaliseringsinstrument. *Tijdschrift voor lerarenopleiders 34* (4), 31-42.
- Murray, J. (2008). Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. *European Journal of Teacher Education, 31* (1), 17-34.
- Murray, J & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21* (2). 125-142.
- Raths, J. (1995). Teacher education accreditation and standards. In L.W Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* [2nd ed.] (pp. 561-565). New York/Oxford: Pergamon Press.
- Ofman, D. D. (2007). *Een kwestie van balans: De ultieme dooddoener.* http://www.mijnkernkwaliteiten.nl/pdf/Eenkwestievanbalans.pdf (geraadpleegd op 31 juli 2015).
- Reekmans, K., Beunckens, I. & Hendrix, G. (2014). *Werken aan leerlijnen onderzoekscompetenties in de lerarenopleidingen.* Hasselt: Novelle project 4. http://www.uhasselt.be/Documents/NOvELLe/Brochure%20adviserende%20leerlijn/20140225Novelle-brochure_DEF.pdf (geraadpleegd op 31 juli 2015).
- Richardson V. (1994). Standards and assessment: What is their educative potential? In M.E. Diez, V. Richardson, & P.D Pearson (Eds.), *Setting standards and educating teachers: A national conservation* (pp. 15-18). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Roth, R.A. (1996). Standards for certification, licensure, and accreditation. In J. Sikula, T.J Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* [2nd ed.] (pp. 242-278). New York: Macmillan.
- Van Amelsvoort, P. (2007). *Als het hek van de dam is, lopen de schapen overal*. Vlijmen: ST-Groep.
- Van Amelsvoort, P., Seinen, B., Kommers, H., Scholtes, G. (2004). *Zelfsturende teams*. Vlijmen: ST-Groep.
- Van den Bossche, P, Gijselaers, W.H., Segers, M. & Kirschner, P.A. (2006). Social and cognitive factors driving team work in collaborative learning environments. *Small Group Research, 37* (5), 490-521.
- van der Rijst, R. (2009). *De zes aspecten van een wetenschappelijke onderzoekende houding.* Leiden: ICLON.
- van Schijndel, B. en Fruytier, B. (2011), *Onderwijskwaliteit en Teamkwaliteit.* Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Sociale Innovatie.
- van Veen, K., van DÍiel, J., & Veldman, I. (2011). *Relaties tussen masterniveau en kwaliteit van onderwijs: Conclusies en verklaringen vanuit onderzoek.* Paper geschreven in opdracht van het ministerie van OCW (directie Kennis). Leiden: ICLON.
- Vaughan, J.C. (1998). *Completing the circle of education reform: The need for standards, assessments and supports for teacher educators.* Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- VELOV. (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse lerarenopleider*.
- Wadkins, T., Wozniak, W., & Miller, R. L. (2004). Team Teaching Models. In E. G. Peck (Ed.) *Compendium of teaching resources and ideas* (pp. 77-95). Kearney: University of Nebraska.