

Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling

Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders die hebben deelgenomen aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON

Lerarenopleiders zijn betrokken op het leren en professionaliseren van leraren in opleiding en docenten. Maar hoe zijn lerarenopleiders bezig met hun eigen professionele ontwikkeling? Deze vraag stond centraal in ons onderzoek naar de ervaringen van deelnemers aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON. We vroegen ons af welke doelen deze deelnemers zich stelden voor hun professionele ontwikkeling, wat voor soort activiteiten zij ondernamen en wat de resultaten van de professionele ontwikkeling waren.

Waarom een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders?

Professionele ontwikkeling is belangrijk voor lerarenopleiders, omdat zij behoren tot een beroepsgroep die een sleutelrol vervult in de kennis- en beroepsontwikkeling van alle onderwijsgevendenden.

Lerarenopleider word je meestal nadat je een behoorlijke ervaring hebt opgedaan als leraar. Er is geen aparte opleiding voor beginnende lerarenopleiders. Meestal leer je het vak werkenderwijs (Murray, 2005; Gommers e.a., 2005). Ervaren lerarenopleiders worden geconfronteerd met nieuwe ontwikkelingen in het opleiden van leraren. Deze ontwikkelingen worden deels ingegeven door andere opvattingen over leren en onderwijzen, én door de veranderende context waarin lerarenopleidingen verkeren, zoals bijvoorbeeld het lera-

rentekort. Dat vraagt nieuwe vaardigheden en een andere betrokkenheid van lerarenopleiders. Ook daarvoor bestaat geen opleiding.

In Nederland is de afgelopen jaren in vergelijking met andere landen relatief veel aandacht voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders geweest.

Ten eerste zien we dat terug in landelijk geïnitieerde programma's zoals bijvoorbeeld Educatief Partnerschap (2000-2003) waarin professionalisering en kennisontwikkeling van lerarenopleiders als apart aandachtspunt opgevoerd wordt of de Beleidsagenda Lerarenopleidingen (2005-2008), waarin expliciet wordt verwezen naar het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON als zinvol instrument (Ministerie OCW, 2005; Korthagen 2002; Snoek 2005).

Ten tweede zijn er initiatieven om opleidingstrajecten voor lerarenopleiders op te zetten (Korthagen, 2002; Lunenberg 2002), zijn er trajecten voor de professionalisering van startende lerarenopleiders die bij verschillende lerarenopleidingen uitgevoerd worden (o.a. Interactum-PABO's en Haagse Hogeschool) en is er onderzoek op dit gebied (Koster, 2002; Brandsma & Koelma, 2005). De recent door de VELON uitgegeven bundel *Leraren opleiden* beoogt ook een belangrijke bijdrage te leveren aan de (verdere) professionalisering van lerarenopleiders (Gommers e.a., 2005).

Desalniettemin is er weinig onderzoek gedaan naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Internationaal is er een beperkt aantal publicaties over de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Vaak is het onderzoek niet meer actueel, beperkt het zich tot een kleine groep of tot een beperkt scala van professionele activiteiten (o.a. Ducharme & Ducharme, 1996; Smith, 2003). Wel zijn er de laatste jaren publicaties gekomen vanuit de Special Interest Groep 'Self-Study of Teacher Education Practices' (S-STEP) van de AERA (Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russell ed., 2004, zie ook Lunenberg & Korthagen, 2004) en een enkele publicatie over de ontwikkeling van curricula voor een opleiding van lerarenopleiders (Lunenberg, 2002; Cochran-Smith, 2003).

Wat ons met name in ons onderzoek interesseerde was het perspectief van de lerarenopleiders zelf: waarin willen zij zich verder professionaliseren,

AUTEUR(S)

- Jurriën Dengerink, Onderwijscentrum Vrije Universiteit, Amsterdam
- Bob Koster, IMLOS, Universiteit Utrecht en Educatieve Federatie Interactum
- Mieke Lunenberg, Onderwijscentrum Vrije Universiteit, Amsterdam
- Fred Korthagen, Onderwijscentrum VU en Instituut voor Multi-Level Learning, Amsterdam

hoe pakken ze het aan en wat zien zij zelf als de belangrijkste resultaten van hun professionalisering.

Het project Beroepskwaliteit Lerarenopleiders, met de standaard en de (zelf)beoordelings- en registratieprocedure, bood een unieke gelegenheid om hier meer zicht op te krijgen.

Voor het onderzoek hebben we gebruik gemaakt van de dossiers van opleiders die vrijwillig deelnamen en behoorlijk wat tijd besteedden aan dit (zelf)beoordelings- en registratietraject. Het gaat hier dus om een specifieke groep lerarenopleiders, die, naar we mogen aannemen, relatief meer betrokken, gemotiveerd en ervaren is dan de gemiddelde lerarenopleider. Het specifieke karakter van deze groep is zeker van invloed op onze onderzoeksresultaten.

Wat ons vooral interesseerde was het perspectief van de lerarenopleiders zelf: waarin willen zij zich verder professionaliseren, hoe pakken ze het aan en wat zien zij zelf als de belangrijkste resultaten?

Het project Beroepskwaliteit Lerarenopleiders

Het project Beroepskwaliteit Lerarenopleiders, waarbinnen de beroepsstandaard voor lerarenopleiders en de procedure van (zelf)beoordeling en registratie zijn ontwikkeld, is reeds diverse malen beschreven (Koster & Dengerink, 2001; 2005)¹. De voor dit onderzoek relevante eerste versie van de beroepsstandaard bestaat uit twee gedeelten: een grondslag, die vooral ingaat op persoonlijke eigenschappen en houding van de lerarenopleider, en een gedeelte algemene bekwaamheden, waarin vooral kennisaspecten en vaardigheden staan beschreven. De algemene bekwaamheden zijn onderscheiden in vijf bekwaamheidsgebieden: vakbekwaamheden; didactische bekwaamheden; organisatorische bekwaamheden; agogische en communicatieve bekwaamheden en bekwaamheden op het gebied van leren en door-groeien. De beroepsstandaard en de (zelf)beoordelings- en registratieprocedure hebben van meet af aan een insteek gehad die sterk georiënteerd was op professionele ontwikkeling.

Er wordt nog al eens opgemerkt dat een beroepsstandaard leidt tot *de*professionalisering, zowel door de manier van ontwikkelen van de standaard als door de inhoud van de standaard (Zuzovsky & Libman, 2003). Omdat standaarden vaak ontwikkeld worden door mensen van buiten de beroepsgroep en dan vervolgens aan die beroepsgroep worden opgelegd, wordt de professionaliteit van de leden van de beroepsgroep onvoldoende gewaardeerd. Als bovendien de inhoud van de standaard geen recht doet aan de complexiteit van het beroep doordat de standaard bestaat uit een gefragmenteerde lijst van losse elementen, dan nodigt die eerder uit tot afvinkgedrag dan tot serieuze reflectie een professional waardig (Sachs, 2003). Om aan dat risico van *de*professionalisering te ont-

komen is in het VELON-traject gekozen voor een standaard die ontwikkeld is door de beroepsgroep zelf, die gericht is op de gemiddeld ervaren lerarenopleider (dus niet het minimumniveau) en die niet te uitgebreid is. De standaard kan zo een spiegel zijn waar de beroepsgroep eigenaar van is, en die uitnodigt tot reflectie op en verdere verbetering van het eigen professionele handelen.

De standaard van de VELON is het referentiepunt voor de (zelf)beoordelings- en registratieprocedure van de Stichting Register Lerarenopleiders (SRL^o). In hoofdlijnen bestaat deze procedure uit vijf stappen:

- 1 Deelnemers maken een sterkte-zwakteanalyse met de standaard als referentiekader en beschrijven authentieke situaties uit hun eigen werk.
- 2 Zij bespreken deze producten met een collega-deelnemer (peer-coach).
- 3 Zij verzamelen feedback van collega's en studenten.
- 4 De deelnemers formuleren ontwikkeldoelen en maken een professionaliseringsplan en leggen die voor aan twee door de SRL^o benoemde collega-beoordelaars.
- 5 Zij maken een portfolio waarin wordt beschreven hoe zij aan hun professionele ontwikkeling hebben gewerkt en wat daarvan de resultaten zijn. Met de collega-beoordelaars vindt een eindgesprek plaats, leidend tot een advies of de deelnemer kan worden opgenomen in het landelijk Register Lerarenopleiders van de SRL^o.

Sinds 2001 hebben ruim 250 lerarenopleiders aan dit traject deelgenomen.

Onderzoeksoptzet

In ons onderzoek stonden drie vragen centraal:

- 1 Welke doelen stelden de aan het traject deelnemende lerarenopleiders zichzelf voor hun professionele ontwikkeling? Waren zij bijvoorbeeld meer gericht op de verdere ontwikkeling van hun persoon en basishouding, of meer op de ontwikkeling van kennis, inzicht en vaardigheden?
- 2 Wat voor soort activiteiten ondernamen zij? Oefenden ze in de werkpraktijk, lasen ze literatuur, raadpleegden ze collega's of reflecteerden ze op hun werkervaringen?
- 3 Wat waren de resultaten van hun professionele ontwikkeling? Legden de lerarenopleiders vooral de nadruk op hun eigen professionele ontwikkeling, of hebben ze ook aandacht voor eventuele opbrengsten voor hun instituut of de beroepsgroep als geheel?

Voor het onderzoek bestudeerden we de dossiers van 25 deelnemers aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject. Het ging om deelnemers die gewerkt hebben met de eerste versie van de beroepsstandaard en in 2001-2002 of 2002-2003 deelnamen aan het traject. Deze 25 deelnemers (van een totale groep van 43 deelnemers) hebben het traject volledig doorlopen en hebben toestemming gegeven om hun dossiers te gebruiken. Voor de overige 18 deelnemers gold dat

ze niet meer op te sporen waren, geen toestemming gaven voor gebruik van hun dossiers of niet reageerden op herhaaldelijke oproepen.

Deze 25 deelnemers bleken gemiddeld ongeveer acht jaar werkzaam als lerarenopleider; ruim de helft was tussen 40 en 49 jaar oud. Elf deelnemers werkten bij een lerarenopleiding basisonderwijs, vijf bij een hbo-lerarenopleiding voortgezet onderwijs (algemene vakken), zes bij een universitaire lerarenopleiding. De andere deelnemers werkten bij andere lerarenopleidingen, bijvoorbeeld een lerarenopleiding van een hogeschool voor de kunsten of een academie voor lichamelijke opvoeding.

Voor de beantwoording van de eerste vraag hebben we de doelen voor professionele ontwikkeling die lerarenopleiders zich stelden in het registratietraject gecategoriseerd aan de hand van de elementen die vermeld staan in de grondslag en de vijf algemene bekwaamheden van de eerste versie van de beroepsstandaard lerarenopleiders.

Voor de analyse van de ondernomen professionaliseringsactiviteiten hebben we de portfolio's van de 25 deelnemers bestudeerd, waarin zij verslag doen van hun professionalisering. De daarin genoemde activiteiten hebben we gecategoriseerd op basis van een model, dat is ontwikkeld op grond van een analyse van professionaliseringsactiviteiten van leraren (Hoekstra & Bakkenes, 2004). Dit model beschrijft vijf categorieën van activiteiten, namelijk niet intentioneel leren door te doen in de werkpraktijk; intentioneel leren door te doen in de werkpraktijk (via experimenteren en inoefenen); in individueel verwerken van ervaringen uit de werkpraktijk; leren van anderen zonder interactie en leren van anderen in interactie. Het model hebben we aangevuld met een extra categorie, namelijk leren op basis van ervaringen buiten het werk naar aanleiding van een vergelijkbaar onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten van verplegend personeel (Berings, Gelissen & Poell, 2004).

Vervolgens vroegen we ons af hoe we de resultaten van professionele ontwikkeling het beste in kaart konden brengen. Op basis van publicaties over 'Self-study' (zie bijvoorbeeld Lunenberg & Korthagen, 2004) kwamen we tot de conclusie dat resultaten op het persoonlijke vlak enerzijds kunnen liggen op het terrein van bewustwording van bepaalde zaken (voorbeeld: "Ik ben me meer bewust geworden van de discrepantie tussen dat wat ik belangrijk vind en dat wat ik feitelijk doe") en anderzijds op het terrein van gedrag (voorbeeld: "Ik geef meer aandacht aan de voorbeeldrol die ik heb in mijn onderwijs"). Uit andere publicaties over professionele ontwikkeling in de lerarenopleiding (zie bijvoorbeeld Kallenberg & Koster, 2004) destilleerden we het onderscheid tussen persoonlijke opbrengsten en opbrengsten die gedeeld worden met anderen, bijvoorbeeld door erover te publiceren of omdat de professionele activiteiten hebben bijgedragen aan het welslagen van een vernieuwing van de opleiding. Voor de resultaten van professionele ontwikkeling kwamen we tot de volgende drie categorieën: persoonlijke bewustwording, persoonlijk gedrag en delen met anderen.

Onderzoeksresultaten

Professionaliseringsdoelen van lerarenopleiders

Slechts enkele deelnemers stelden zich één professionaliseringsdoel. De meeste deelnemers stelden zich twee of drie doelen. Een relatief groot aantal doelen was gerelateerd aan meerdere elementen van de beroepsstandaard. In onderstaande tabel hebben we aangegeven hoeveel deelnemers kozen voor doelen die uitsluitend gerelateerd waren aan elementen uit de grondslag, hoeveel kozen voor elementen die gerelateerd waren aan elementen uit de algemene bekwaamheden en hoeveel deelnemers een geheel van doelen formuleerden die zowel gerelateerd waren aan elementen uit de grondslag als aan elementen uit de algemene bekwaamheden.

Bekwaamheidsgebieden	Aantal deelnemers (N=25)
Grondslag	2
Algemene bekwaamheden	9
Grondslag en algemene bekwaamheden	14

Tabel 1 Hebben deelnemers gekozen voor aan de grondslag gerelateerde doelen, voor aan de algemene bekwaamheden gerelateerde doelen of voor een combinatie?

Uit de grondslag werden als doelen met name die elementen relatief veel genoemd, die samenhangen met de basishouding (een lerarenopleider staat open voor anderen en luistert goed, heeft lef en initiatief, stelt zich kritisch en kwetsbaar op). Bij de algemene bekwaamheden werden vaak elementen genoemd die behoren tot de didactische en organisatorische bekwaamheden of tot de bekwaamheden op het gebied van leren en doorgroeien. Ook professionalisering op het terrein van ICT werd relatief veel gekozen. Weinig gekozen werden de (niet-ICT-)vakbekwaamheden en agogisch-communicatieve bekwaamheden.

Professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders

De deelnemende lerarenopleiders ondernamen meestal meerdere activiteiten om zich verder te ontwikkelen. In tabel 2 zijn deze activiteiten gecategoriseerd volgens de in de onderzoeksopzet beschreven indeling. Veel lerarenopleiders kozen een combinatie van de categorieën 2 (experimenteren en inoefenen) en 5 (leren van anderen in interactie). Professionaliseringsactiviteiten in categorie 1 (leren door doen) en categorie 6 (leren buiten het werk) komen onder de deelnemende lerarenopleiders niet voor. Bij categorie 1 gaat het om activiteiten, waarbij men zich ontwikkelt via het opdoen van ervaring in het werk, zonder daar planmatig mee bezig te zijn. Bij categorie 6 kan het zowel gaan om geplande activiteiten buiten het werk als om (relatief) ingrijpende niet-geplande ervaringen buiten het werk die mede-

Professionaliseringsactiviteit per categorie	Aantal keren dat een activiteit in deze categorie werd ondernomen	Aantal deelnemers dat professionaliseringsactiviteiten in deze categorie ondernam
1. Leren door doen (niet intentioneel)	0	0
2. Experimenteren en inoefenen, (intentioneel)	30	18
3. Individueel verwerken van ervaringen	9	7
4. Leren van anderen (zonder interactie)	15	14
5. Leren van anderen (in interactie)	29	18
6. Leren buiten het werk	0	0

Tabel 2: Welke professionaliseringsactiviteiten ondernamen lerarenopleiders?

bepalend zijn voor de ontwikkeling van het handelen binnen het werk.

Voorbeelden van activiteiten die in de tweede categorie 'Experimenteren en inoefenen (intentioneel)' zijn ondergebracht, zijn: bijdragen aan (een onderdeel van) curriculumvernieuwing, een excursie organiseren, nieuwe materialen of technieken uitproberen, meer aandacht besteden aan een speciale groep studenten, studenten meer tot nadenken zetten, een advies opstellen.

Bij 'Individueel verwerken van ervaringen' (categorie 3) zijn activiteiten ondergebracht als: een logboek bijhouden, video-opnamen maken van zelf verzorgde colleges, een verslag schrijven van een uitgevoerde training, schriftelijke vragen formuleren over de eigen werkwijze.

Binnen categorie 4: 'Leren van anderen zonder interactie' gaat het om lezen van (vak)literatuur, het houden van een enquête, observatie.

Bij categorie 5: 'Leren van anderen in interactie' zijn activiteiten ondergebracht als: begeleiding door een coach/supervisor, een cursus volgen (is meestal interactief), video-interactiebegeleiding door een collega, evaluatiegesprekken met studenten of meer tijd en aandacht besteden aan samen met collega's lunchen.

Professionaliseringsresultaten van lerarenopleiders

Vrijwel alle deelnemers aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject constateerden als gevolg van het daarin opgenomen professionaliseringstraject veranderingen in hun kijk op bepaalde zaken. In hun portfolio's lezen we de volgende voorbeelden:

"Ik ben me meer bewust geworden van mijn rol als lerarenopleider binnen de afdeling". "Doordat het mijn aandachtspunt was, ben ik me nog beter bewust geworden van momenten waarop ik de studenten stimuleer".

"Ik ben me meer bewust geworden van de behoeften van nieuwe, beginnende collega-lerarenopleiders".

"Ik zie nu duidelijker hoe ondoordacht hier (in de opleiding) het gebruik van portfolio vorm heeft gekregen".

"Op ICT-terrein ben ik een soort drempel overgegaan; ik heb geen angst meer niet voldoende te weten of te weinig vaardigheden te bezitten; ik heb veel bijgeleerd."

Ruim tweederde van de deelnemers beschreef ook veranderingen in feitelijk gedrag:

"Ik ben in staat om zonder spiekbrieftjes de verschillende fasen van een systematische reflectie in een begeleidingsgesprek te doorlopen". "Bij colleges zet ik een grotere variatie aan werkoormen in". "Ik kan de constructivistische opvatting uitleggen, overdragen, zelf hanteren en anderen laten hanteren". "Ik heb de nieuwe aanpak uitgeprobeerd, deze moet nog op enkele punten worden aangepast". "Ik communiceer meer open, waardoor ik betere feedback krijg, waardoor ik sneller en concreter mijn gedrag kan aanpassen".

En ongeveer eenderde van de deelnemers boekte resultaten die gedeeld werden met anderen:

"Samen met een collega heb ik een module gemaakt waar ik hoge verwachtingen van heb...ik ben reuze benieuwd hoe een en ander het volgende schooljaar in de praktijk zal werken". "Ik heb een artikel geschreven". "Ik heb een lijst bekwaamheden (voor de lio's) gemaakt, zodat de coach en de begeleider er handiger en zinvoller mee kunnen werken". "Met mijn teamleidster is afgesproken dat wij de plek van het portfolio in het nieuwe opleidingsmodel verder gaan uitwerken".

Zoals blijkt uit tabel 3 vielen de meeste resultaten in meer dan één categorie:

Resultaten per categorie	Aantal deelnemers dat voor die (combinatie van) categorie(en) resultaten vermeldde (N=25)
1 (bewustwording)	5
2 (gedrag)	1
3 (delen met anderen)	0
1 en 2	6
1 en 3	3
2 en 3	0
1, 2 en 3	10

Tabel 3: Op welke terreinen vermeldden de deelnemers resultaten?

De deelnemers die resultaten meldden die ondergebracht kunnen worden in de categorie 'delen met anderen' rapporteerden tevens resultaten die in de categorie 1 'bewustwording' ondergebracht kunnen worden.

En dan er zijn ook resultaten die niet direct aan de ontwikkeldoelen, maar wel aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject als geheel gerelateerd zijn:

"Het invulinstrument van de registratie deed mij eigenlijk voor het eerst expliciet nadenken over of ik nu beginnend of ervaren was... Ik voelde me beginnend, maar realiseerde me dat ik ervaren was. Gevolg was dat ik me in vergaderingen van allerlei soort ook bewust werd van mijn eigen gevoelens en meer nog van hoe anderen naar mij keken. Ik merkte (voor het eerst heel bewust) dat een goed deel van de collega's mij ook als ervaren zag."

"Ik heb meer taken gekregen op het terrein van nascholing en participatie in beleids- en visieontwikkeling."

"Hiermee realiseer je je weer eens extra goed hoe belangrijk dit soort processen ook voor studenten zijn... Verder bemerkte ik dat ik af en toe verwees naar de eigen ervaring in het werken met een ontwikkelingsportfolio. Die herkenning en dat met studenten delen werkt soms heel positief"

"Het is mij uitermate goed bevallen om met mijn eigen ontwikkeling bezig te zijn. En dan niet alleen met de ontwikkeling van mij en mijn werk, maar ook naar mijn persoonlijkheid toe en naar de normen en waarden. Het is als het ware breder getrokken"

Conclusies en vragen

Bovenstaande resultaten van het onderzoek leiden tot enkele conclusies, en ook tot enkele vragen, die relevant zijn voor de professionalisering van lerarenopleiders.

Daarbij moeten we wel het voorbehoud maken dat het hier ging om een groep lerarenopleiders die vrijwillig deelnam aan een pilot en erg gemotiveerd was.

Globaal kunnen we zeggen dat in de grondslag van de beroepsstandaard met name bekwaamheden staan die te maken hebben met een basishouding en visie op de eigen rol, terwijl de algemene bekwaamheden meer gericht zijn op kennis en vaardigheden. Geconcludeerd kan dan worden dat de onderzochte groep lerarenopleiders meer gericht bleek te zijn op de verdere ontwikkeling van kennis en vaardigheden dan op de verdere ontwikkeling van basishouding en -visie. En binnen het cluster algemene bekwaamheden (kennis en vaardigheden) zien we dat het onderdeel vakbekwaamheden relatief laag scoort bij de deelnemende lerarenopleiders.

Dat is misschien ook wel begrijpelijk omdat, zeker in de tijd dat deze lerarenopleiders deelnamen aan het traject, er een verschuiving viel waar te nemen van een theoretische naar een meer ervaringsgerichte benadering in het opleiden van leraren, waarvoor lerarenopleiders zich vaardigheden eigen wilden maken. Maar ook een vaardige lerarenopleider kan niet zon-

der (blijvende) aandacht voor theoretische verdieping en vakbekwaamheden, niet alleen op onderwijskundig, maar ook op vakinhoudelijk en vakdidactisch terrein (zie bijvoorbeeld de visitatierapporten pabo's en hbo-lerarenopleidingen vo; Ministerie OCW, 2005).

De deelnemende lerarenopleiders kozen vooral voor een combinatie van experimenteren en interactie met anderen als het ging om de ondernomen professionaliseringsactiviteiten. Daarmee hebben deze lerarenopleiders gekozen voor een congruente aanpak, die past bij een ervaringsgerichte benadering.

Deelnemende lerarenopleiders waren meer gericht op de ontwikkeling van hun vaardigheden dan op de ontwikkeling van hun vak kennis, attitude of onderwijsvisie.

Dit is internationaal gezien een opmerkelijk resultaat. Uit buitenlandse bronnen blijkt dat het leren uit literatuur en het doen van onderzoek de belangrijkste professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders zijn (bijvoorbeeld Ducharme & Ducharme, 1996). Misschien is een en ander te verklaren uit het feit dat in het buitenland lerarenopleidingen vaak aan universiteiten verbonden zijn en dat lerarenopleiders daar ook een onderzoekstaak hebben. Zou meer aandacht en ruimte voor het leren van anderen uit onderzoekspublicaties en andere vakliteratuur niet belangrijk zijn voor de Nederlandse lerarenopleiders op het gebied van hun professionalisering? Betekent dit ook dat er aan de deelnemers van het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de SRL^o op dit punt andere eisen gesteld moeten worden?

Wat ons daarnaast opviel is dat 'leren door doen' niet werd genoemd. Gezien de context van ons onderzoek (een bewust gekozen professionaliseringstraject) is het niet vreemd dat deze categorie zo laag scoort, hoewel het had kunnen gebeuren dat deelnemers achteraf zouden constateren dat ze ook op deze manier geleerd hadden.

Ook het 'leren via activiteiten buiten het werk' werd niet genoemd. Voor een deel kan het samenhangen met de gestructureerde opzet van het traject, waarbij van deelnemers wordt gevraagd om een professionaliseringsplan op te stellen en over de resultaten daarvan te rapporteren. Desalniettemin is het voorstelbaar dat lerarenopleiders veel leren van ervaringen die zij bijvoorbeeld hebben als ouders van schoolgaande kinderen, door het zien van films als 'Dead Poets Society' of 'Être et Avoir', in vrijwilligerswerk of op grond van ingrijpende gebeurtenissen in hun eigen leven. Het kan zinvol zijn om met dergelijke ervaringen meer bewust om te gaan als leeractiviteit die bijdraagt aan professionalisering.

Als we kijken naar de resultaten van professionalisering, dan valt ten eerste op dat de resultaten vaak op het vlak van bewustwording worden geformuleerd, zoals: ik ben me meer bewust geworden van.... Daarnaast is opvallend dat deelnemers ook regelmatig resultaten vermelden die niet gerelateerd zijn aan hun

professionaliseringsplan. Mogelijkerwijs doet het (zelf)beoordelings- en registratietraject meer met de deelnemers dan ze zich aanvankelijk hadden voorgesteld.

Tenslotte: het project Beroepskwaliteit Lerarenopleiders - en daarbinnen de op schrift gestelde ervaringen van vele lerarenopleiders - boden en bieden een prachtige gelegenheid om meer zicht te krijgen op de inhoud en uitkomsten van de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Inmiddels hebben veel meer deelnemers het traject doorlopen en is er dus ook veel meer materiaal beschikbaar. Bij die grotere aantallen zouden we ook meer zicht kunnen krijgen op professionaliseringsdoelen, aanpak en resultaten van specifieke groepen lerarenopleiders (bijvoorbeeld beginnende versus meer ervaren) of de rol die een specifieke context speelt (de rol van het eigen opleidingsinstituut bijvoorbeeld). En dan kunnen we misschien ook nagaan of er verbanden zijn tussen bepaalde categorieën professionaliseringsdoelen en een bepaalde aanpak van de professionalisering of dat een bepaalde aanpak leidt tot bepaalde resultaten. Om bij dergelijk vervolgonderzoek meer kwalitatieve gegevens te verkrijgen zouden bovendien zowel de deelnemers zelf als mensen uit hun professionele omgeving geïnterviewd kunnen worden. Met betrekking tot het laatste: In de portfolio's van de nu onderzochte deelnemers werd helaas slechts in enkele gevallen vermeld wat studenten vonden van het traject dat door hun opleiders werd doorlopen. Het zou een verrijking zijn om ook vanuit het perspectief van de student naar lerarenopleiders en hun professionele ontwikkeling te kijken.

NOOT

- ¹ Informatie is ook te verkrijgen via de website van het project www.lerarenopleider.nl en via www.velon.nl.

LITERATUUR

- Berings, M.G.M.C., Gelissen, J.P.T.M. & Poell, R.F. (mei 2004). *What and how do nurses learn on the job? Similarities and differences among nurses in on-the-job learning*. Paper gepresenteerd op de European HRD Research Conference. Limerick, Ierland.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(..), 5-28.
- Ducharme, M. & Ducharme, E. (1996). A study of teacher educators: Research from the USA. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 57-70.
- Gommers, M. e.a. (ed.) (2005). *Leraren opleiden, een handreiking voor opleiders*. Antwerpen-Apeldoorn: VELON, Garant.
- Hoekstra, A. & Bakkenes, I., (2004). *Professionele activiteiten van leraren*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen. Utrecht.
- Kallenberg, T. & Koster, B. (2004). De lerarenopleider als kennisontwikkelaar. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 14-23.
- Korthagen, F.A.J. (2002). *De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland*. EPS-Reeks, 13. Utrecht: EPS.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2001). Towards a Professional Standard for Dutch Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 342-354.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2005). De beroepsstandaard en registratie van lerarenopleiders. In: Gommers, M. e.a. (red.) *Leraren opleiden, een handreiking voor opleiders*. Antwerpen/Apeldoorn: VELON, Garant.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V. & Russell, T. (eds.). (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M.L. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 25(2&3), 263-277.
- Lunenberg, M.L. & Korthagen, F. (2004). Lerarenopleiders, lerarenopleidingen en zelfstudies. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- Ministerie OCW (2005). *Beleidsagenda Lerarenopleidingen*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Murray, J., Male, T. (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-186.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.
- Snoek, M. (2005). *Lerarenopleidingen: sector in ontwikkeling*. In: Gommers, M. e.a. (ed.). *Leraren opleiden, een handreiking voor opleiders*. Antwerpen-Apeldoorn: VELON, Garant, pp. 105-126.
- Zuzovsky, R. & Libman, Z. (augustus 2003). *Standards of teaching and teaching tests: Is this the right way to go?* Paper gepresenteerd op de European Association for Research on Learning and Instruction Conference. Padua, Italië.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-186.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.
- Snoek, M. (2005). *Lerarenopleidingen: sector in ontwikkeling*. In: Gommers, M. e.a. (ed.). *Leraren opleiden, een handreiking voor opleiders*. Antwerpen-Apeldoorn: VELON, Garant, pp. 105-126.
- Zuzovsky, R. & Libman, Z. (augustus 2003). *Standards of teaching and teaching tests: Is this the right way to go?* Paper gepresenteerd op de European Association for Research on Learning and Instruction Conference. Padua, Italië.