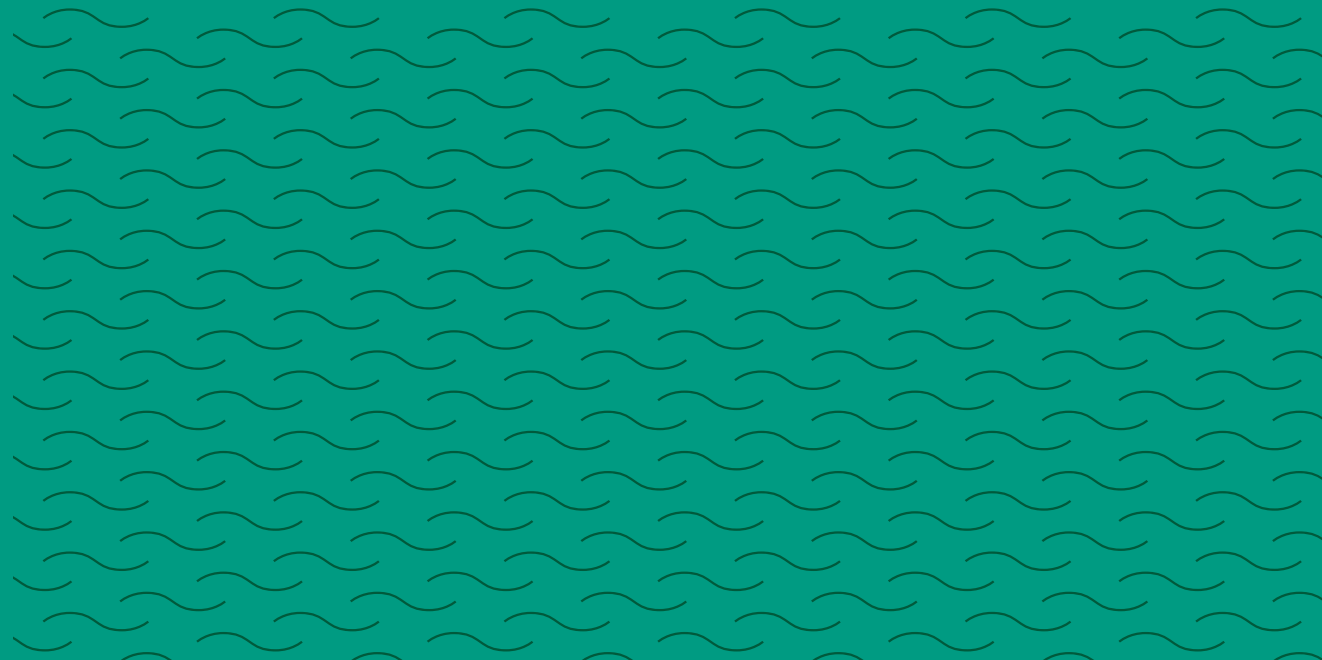


Flexibel opleiden naar **startbekwaamheid**

*Stand van zaken en ontwikkelingen in
universitaire lerarenopleidingen*

Universiteiten
van Nederland



Introductie

Dit rapport beschrijft de stand van zaken en actuele ontwikkelingen binnen universitaire lerarenopleidingen (ulo's) met betrekking tot de flexibilisering van onderwijs, met specifieke aandacht voor de inrichting van toetsing. Het rapport is bedoeld om elkaar te informeren en te inspireren om gebruik te maken van elkaars kennis en ervaring.

Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen

In 2016 is door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) het 'Experiment leeruitkomsten' gestart. Doel van dit experiment was om binnen het hoger onderwijs meer flexibiliteit te bieden in het onderwijsprogramma en de beoordeling van studenten. Naar aanleiding van dit experiment hebben de Universiteiten van Nederland (UNL) en de Vereniging Hogescholen (VH) met de minister van OCW in het Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen (2020) specifieke afspraken gemaakt over het versnellen en versterken van de flexibilisering van lerarenopleidingen. Doel van deze afspraken was om een bijdrage te leveren aan het bestrijden van het oplopende personeelstekort in het onderwijs en daarbij intensief samen te werken, af te stemmen en waar mogelijk te harmoniseren. Flexibiliteit in het opleidingsprogramma voor leraren kan de instroom, doorstroom en uitstroom bevorderen, bijvoorbeeld door eerder verworven vaardigheden en competenties te waarderen, verschillende opleidingstrajecten mogelijk te maken en de toetsing sterker af te stemmen op de beroepstaak. Eén van de ambities uit het bestuursakkoord was om te onderzoeken wat werken volgens de principes van leeruitkomsten in dit kader kon betekenen voor de ulo's.

Verkenning en vervolgproject

In 2021 werd door een werkgroep van de UNL een verkenning uitgevoerd om antwoord te geven op bovenstaande vraag. De verkenning liet zien dat verschillende principes van leeruitkomsten binnen ulo's al werden toegepast in onder meer het toelatingsbeleid, het opleidingsaanbod en de visie op opleiden. Sommige andere principes van leeruitkomsten bleken minder goed aan te sluiten, bijvoorbeeld vanwege het compacte karakter van de opleidingen. Het rapport besloot met een aantal aanbevelingen voor ulo's om in het verlengde van het werken volgens principes van leeruitkomsten enkele thema's nader uit te werken.

In april 2023 werd daarom in opdracht van de Bestuurlijke Werkgroep Leraren van de UNL een vervolgproject gestart met als doel om met alle ulo's gezamenlijk te werken aan landelijke afspraken die moesten leiden tot meer ruimte voor studenten om op individuele basis toe te werken naar de eindkwalificatie. Twee projectteams van de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen voortgezet onderwijs (ICL-vo), met een brede afvaardiging uit de ulo's, hebben zich gebogen over twee deelprojecten: (1) het opstellen van een gezamenlijk beroepsbeeld van de academische leraar; en (2) het in kaart brengen van (kwaliteits)kenmerken van toetsing die passen bij opleiden voor een complexe beroepspraktijk. Een gezamenlijk beroepsbeeld schept duidelijkheid over de beoogde competenties van een academische leraar. Het formuleren van gezamenlijke uitgangspunten ten aanzien van toetsing biedt een kader om de kwaliteit van toetsing te borgen bij een diversiteit aan (individuele) trajecten. De uitkomsten van beide deelprojecten dragen daarmee bij aan de ambitie die is vastgelegd in het bestuursakkoord om studenten flexibiliteit te bieden bij het behalen van de eindkwalificatie.

Uitkomsten van het vervolgproject

Aan de hand van zes thema's wordt beschreven hoe ulo's op dit moment flexibel opleiden naar startbekwaamheid. De uitkomsten van beide deelprojecten zijn daarvoor aangevuld met informatie uit interviews. Met vertegenwoordigers van negen ulo's is gesproken over de stand van zaken, gemaakte keuzes, actuele ontwikkelingen en voorbeelden van hoe in de praktijk wordt omgegaan met flexibilisering.

1. Beroepsbeeld

Thema 1 gaat in op de inhoud en meerwaarde van het ontwikkelde beroepsbeeld van de academische leraar.

2. Beoogd eindniveau

Thema 2 beschrijft de vereisten aan het eindniveau en de manier waarop verschillende ulo's dit eindniveau hebben uitgewerkt in hun opleidingen.

3. Verschillende trajecten

In thema 3 wordt een overzicht gegeven van de verschillende opleidingstrajecten en toelatingseisen.

4. Gepersonaliseerde trajecten

Thema 4 geeft een toelichting op de flexibiliteit die binnen opleidingstrajecten wordt geboden om op individuele basis toe te werken naar het eindniveau.

5. Kenmerken van toetsing

De (kwaliteits)kenmerken van toetsing en manieren waarop ulo's de kwaliteit van het eindniveau borgen, worden beschreven in thema 5.

6. Ontwikkeling in beeld

Thema 6 belicht hoe ulo's de ontwikkeling van studenten volgen en het eindniveau aantonen.

Het laatste deel van dit rapport reflecteert op de belangrijkste bevindingen van het vervolgproject en benoemt enkele kansen voor de toekomst. Eindproducten van de deelprojecten zijn opgenomen als bijlage.

Thema 1

Beroepsbeeld

In de verkenning 'Werken met leeruitkomsten in universitaire lerarenopleidingen' (2021) werd geadviseerd om een gezamenlijk gedragen en onderscheidend beroepsbeeld van de universitair opgeleide leraar te ontwikkelen. Een projectteam van de ICL-vo heeft daarom in de afgelopen periode gewerkt aan het opstellen van dit beroepsbeeld. Het beroepsbeeld van de academische leraar bestaat uit drie documenten: het narratief, een set ontwikkelprofielen en een onderlegger.

In 2024 hebben de vak- en lerarenorganisaties het 'Beroepsbeeld Leraar' opgesteld, dat sector-overstijgend is. Het beroepsbeeld van de academische leraar kan beschouwd worden als inkleuring en verdieping daarvan.

Narratief

Het narratief van het beroepsbeeld van de academische leraar geeft antwoord op de vraag: 'Wie ben je als academische leraar?' Het document schetst het leraarschap met nadruk op de academische component van vakinhoudelijke competenties, pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden, en de ontwikkeling van identiteit en professionaliteit. Academische leraren worden getypeerd als voorlopers die verantwoordelijkheid nemen. Ze zijn altijd bezig met het vergroten van hun kennis en inzicht in het vakgebied en het verder versterken van hun vakdidactische en pedagogische bekwaamheden en professionaliteit. Daarnaast zijn ze sensitief voor wat er speelt in het vakgebied, in het onderwijs en bij leerlingen. Ze zoeken voortdurend naar de meest geschikte, vaak innovatieve leerarrangementen voor leerlingen, die passen bij de grotere leerlijn. Academische leraren combineren een sterke visie op onderwijs en het vakgebied met het vermogen om te twijfelen en de eigen waarden en normen bij te stellen als de context daarom vraagt.

Ontwikkelprofielen

De ontwikkelprofielen bij het beroepsbeeld schetsen verschillende rollen waarin academische leraren 'ertoe doen' in het onderwijs. In zes vignetten wordt beschreven hoe iemand zich verder kan ontwikkelen en een significante bijdrage kan leveren in specifieke rollen binnen de schoolorganisatie en daarbuiten. Daarbij staat steeds een onderzoekende houding centraal. Academische leraren kijken met een kritische open blik naar de onderwijspraktijk, verzamelen

informatie uit verschillende bronnen om die te evalueren en stellen onderbouwde aanpassingen voor als dat nodig is. Met hun innovatieve geest dragen academische leraren vanuit verschillende posities bij aan een wendbare schoolorganisatie, die ontwikkelingsgericht is en steeds kan reageren en anticiperen op veranderende omstandigheden en behoeften.

Onderlegger

De onderlegger maakt het beroepsbeeld compleet, door een theoretische verantwoording te geven bij de keuzes die in het narratief en de ontwikkelprofielen zijn gemaakt. Het narratief en de ontwikkelprofielen beschrijven bewust niet het beeld van de startbekwame, maar van de beroepsbekwame academische leraar. Hiervoor is gekozen om te benadrukken dat het afstuderen van de opleiding pas het startpunt is van iemands ontwikkeling als academische leraar.

De documenten van het beroepsbeeld zijn te vinden in bijlage 1.

Meerwaarde van het beroepsbeeld

Communicatie

Het beroepsbeeld geeft concrete woorden aan wat academische leraren typeert en waarom hun specifieke kwaliteiten belangrijk zijn in divers samengestelde schoolteams. Daarnaast maakt het duidelijk hoe de praktijk van academische leraren eruitziet en welke verantwoordelijkheden zij hebben ten aanzien van leerlingen, de school en het vakgebied. Dit draagt bij aan de afstemming binnen en tussen lerarenopleidingen en met de onderwijspraktijk, en aan de communicatie richting studenten en scholen.

Voorlichting

Het narratief en de ontwikkelprofielen schetsen een rijk en veelzijdig carrièreperspectief voor een beroep dat ertoe doet. Het beroepsbeeld is behulpzaam in de werving en voorlichting aan studenten, doordat niet alleen de basis van het leraarschap wordt geschetst, maar ook verschillende specialisaties en nevenfuncties worden belicht.

Professionalisering

Het beroepsbeeld laat zien dat afstuderen van de opleiding pas het begin is van een leven lang ontwikkelen. De ontwikkelprofielen schetsen een waaier van uiteenlopende rollen die verdieping geven aan het academische leraarschap. Dit kan voeding geven aan gesprekken over persoonlijke ambities met studenten in de laatste fase van hun opleiding, maar ook met leraren in de inductiefase en verderop in hun loopbaan. Doordat het beroepsbeeld is geënt op de beroepsbekwame leraar, kan het ook worden ingezet om een doorlopende professionaliseringslijn uit te werken.

Onderwijsontwikkeling

Het beroepsbeeld kan worden gebruikt als ijkpunt voor het doorontwikkelen van opleidingsprogramma's. De tekst geeft uo's diverse handvatten voor het evalueren van de opleidingsvisie, de eindkwalificaties en de vormgeving van onderwijs. Afstemming van de verschillende opleidingsprogramma's op het beroepsbeeld van de academische leraar kan onder meer behulpzaam zijn bij het actualiseren van opleidingsdoelen of het aanscherpen van toetsbeleid. Zo kan het unieke karakter van universitaire lerarenopleidingen nog sterker worden uitgewerkt en uitgedragen.

Thema 2

Beoogd eindniveau

Een van de doelen van het bestuursakkoord is om binnen lerarenopleidingen meer routes naar het behalen van de eindkwalificaties mogelijk te maken. Hiervoor is het noodzakelijk om het eindniveau (de startbekwaamheid) zo concreet mogelijk uit te werken. Het eindniveau van een lerarenopleiding is wettelijk vastgelegd in bekwaamheidseisen. Daarnaast gelden er (inter)nationale kaders die invloed hebben op het eindniveau van universitaire opleidingen.

Kaders voor het eindniveau

De bekwaamheidseisen voor leraren zijn vastgelegd in de Nederlandse wet. In het 'Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel' (2017) is beschreven wat alle leraren minimaal moeten kennen en kunnen op vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch gebied en wat er onder deze deelgebieden van het leraarschap precies wordt verstaan. Afgestudeerden van lerarenopleidingen moeten aan het eind van hun opleiding voldoen aan alle bekwaamheidseisen. Naast de wettelijke bekwaamheidseisen zijn de eindkwalificaties van de ulo's afgestemd op de Dublin-descriptoren en/of het Nederlands Kwalificatieraamwerk (NLQF). Voor zij-instromers gelden niet alle kaders die voor reguliere studenten wel gelden. Een volledig overzicht van wettelijke kaders, landelijke afspraken en kwaliteitsborging van alle educatieve opleidingen van niveau 4 tot 7 is gevisualiseerd in de door de MBO-raad, Vereniging van Hogescholen en UNL gemaakte 'Praatplaat raamplan (leraren)opleidingen'.

In het domeinspecifiek referentiekader voor universitaire lerarenopleidingen zijn door de ulo's operationalisering gegeven van de vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid, de wetenschappelijke oriëntatie en de rol van de leraar als professional.

Eindkwalificaties van de ulo's

Omdat de opleidingen zowel aan de bekwaamheidseisen als aan bovengenoemde (inter)nationale standaarden moeten voldoen, komen de eindkwalificaties van alle ulo's voor een

zeer groot deel overeen. Uiteraard worden er wel eigen accenten gelegd, bijvoorbeeld op basis van het profiel van de universiteit, expertise van opleiders, of thema's binnen regionale samenwerkingsverbanden.

Concretisering van het eindniveau

Het leraarschap is een complexe taak. Vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische aspecten zijn in het dagelijks handelen van leraren met elkaar verweven en worden vrijwel altijd in samenhang uitgevoerd. Dit maakt het uitdagend om de doelen van een lerarenopleiding zo te formuleren dat het voor studenten helder is wat er precies van hen wordt gevraagd en hoe activiteiten die ze uitvoeren tijdens hun opleiding bijdragen aan hun ontwikkeling als leraar. Een groot deel van de ulo's heeft er daarom voor gekozen om het eindniveau te concretiseren vanuit het dagelijks handelen van leraren in de beroepspraktijk, bijvoorbeeld aan de hand van rollen of beroepstaken. Zo wordt helder welke verwachtingen aan studenten worden gesteld in het onderwijs, in de stagepraktijk en bij het aantonen van het eindniveau.

Accenten per opleiding

De *Universiteit van Amsterdam* zet specifiek in op het leren ontwerpen en ontwikkelen van educatief materiaal.

De *Vrije Universiteit Amsterdam* leert studenten rond kernpraktijken van het beroep steeds de verbinding te maken tussen hun ervaringen in de praktijk en theorie over en taal voor hun professioneel handelen, en leidt leraren op die maatschappelijk geëngageerd in het onderwijs werken.

Het programma van de *TU Delft* legt de nadruk op ontwerpgericht onderwijs, met aandacht voor innovatie en het ontwerpen en ontwikkelen van eigen materialen.

Aan de *Rijksuniversiteit Groningen* staan het begrijpen en het bevorderen van het leren van leerlingen centraal. Dit vormt ook de kern van het onderzoek in de eindfase van de opleiding.

Studenten aan de *Universiteit Leiden* verdiepen hun schoolervaringen met pedagogisch-didactische en vakspecifieke perspectieven, en kunnen zich specialiseren in pedagogiek, vakdidactiek, schoolinnovatie of tweetalig en inclusief onderwijs.

De *Radboud Universiteit* legt een accent op creativiteit en het belang van vakinhoudelijke expertise om vakdidactische kennis en toepassingen te ontwikkelen.

Tilburg University benadrukt de rol van de leraar als onderzoeker en professional.

De *University of Twente* hecht veel belang aan het uitvoeren van vakdidactisch onderzoek in de schoolcontext en besteedt speciale aandacht aan transdisciplinaire onderwijsontwikkeling.

De *Universiteit Utrecht* stelt het ontwikkelen van adaptieve expertise en doorgaande professionele ontwikkeling centraal.

Concretisering van het eindniveau

Enkele voorbeelden:

De *Universiteit van Amsterdam* heeft de bekwaamheidseisen geordend op een manier die dicht tegen de eindkwalificaties aan ligt.

De *Vrije Universiteit Amsterdam* definieert leraarschap vanuit de rol van pedagoog, ontwerper en uitvoerder en begeleidt studenten bij het afleggen van drie 'proeven van bekwaamheid': startproef, basisproef en meesterproef.

De *TU Delft* heeft de bekwaamheidseisen uitgewerkt in een reeks indicatoren die studenten duidelijkheid geven over de van hen verwachte kennis en vaardigheden, en die hen al vroeg in de opleiding een indicatie geven of het vak van leraar bij hen past.

De *Rijksuniversiteit Groningen* stelt beroepstaken centraal, zoals 'neem regie', 'geef les' en 'onderzoek het leren', die verschillende aspecten van de bekwaamheidseisen omvatten.

De *Radboud Universiteit* heeft een set opleidingsdoelen geformuleerd om de ontwikkeling van studenten mee te volgen, waaronder 'ontwerpen van de leeromgeving', 'leiden van groepen', 'functioneren in de schoolorganisatie' en 'onderzoekend handelen'.

De *Universiteit Utrecht* actualiseert momenteel de concretisering van integrale beroepsbekwaamheden, aansluitende bij de eisen van het beroep in de praktijk.

Thema 3

Verschillende trajecten

Er zijn verschillende trajecten die opleiden tot het niveau van startbekwame academische leraren. De ulo's hebben al jarenlang een zeer divers aanbod van trajecten voor verschillende doelgroepen. Bij toelating wordt gekeken naar de vakinhoudelijke achtergrond van kandidaten en of er vakinhoudelijke deficiënties zijn die gerepareerd moeten worden. Eerder verworven kwalificaties en competenties kunnen leiden tot vrijstelling of verkorting van de opleiding.

Passend aanbod voor verschillende doelgroepen

Het realiseren van een zo passend mogelijk opleidingsaanbod voor verschillende doelgroepen is binnen ulo's al lange tijd de realiteit. Zoals al werd geconstateerd in het verkenningsrapport 'Werken met leeruitkomsten in universitaire lerarenopleidingen' zijn ulo's in dat opzicht vergaand geflexibiliseerd. Er is een 60 EC educatieve master in voltijd of deeltijd voor studenten die al in bezit zijn van een vakmaster. Voor studenten met een afgeronde bachelor is er een 120 EC educatieve master, waarin zij gelijktijdig een vakmaster en hun onderwijsbevoegdheid behalen. Tijdens of na de bachelor kunnen studenten een 30 EC educatieve minor of module volgen. Aanvullend zijn er zijn maatwerktrajecten voor speciale doelgroepen, zoals zij-instromers of trainees in onderwijs. De educatieve masters resulteren in een eerstegraads lesbevoegdheid. De overige programma's leveren studenten een (beperkte) tweedegraads lesbevoegdheid op. Een aantal ulo's heeft een tweede instroommoment in februari mogelijk gemaakt, door te kiezen voor een modulaire opzet van het programma of door onderwijseenheden meerdere keren per jaar aan te bieden. Een toelichting op het aanbod is te vinden in de 'Praatplaat raamplan (leraren)opleidingen'.

Toelating van studenten

De UNL brochures 'Vakinhoudelijk masterniveau universitaire lerarenopleidingen' en 'Vakinhoudelijk niveau Educatieve minor en module' gelden als landelijke kaders voor toelating tot de universitaire lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs. Alle ulo's hebben deze kaders geïmplementeerd in

hun beleid, waarmee de toelatingscriteria en vakinhoudelijke eisen zijn geharmoniseerd. Met studenten die niet zonder meer toelaatbaar zijn wordt op basis van vooropleiding, eventuele vakinhoudelijke deficiënties en relevante ervaring besproken welk opleidingstraject voor hen het meest geschikt is. Daarbij worden indien nodig afspraken gemaakt over het verwerven van ontbrekende kennis en vaardigheden. De ICL heeft vakdidactische netwerken ingesteld, waarin onder andere casussen rondom toelating besproken worden met vakdidactici van verschillende ulo's.

Zij-instroom in het beroep

Een speciale groep instromers wordt gevormd door de 'zij-instroom in het beroep'. Een zij-instromer combineert werken en leren in een maatwerktraject dat maximaal twee jaar duurt. Met een geschiktheidsonderzoek wordt beoordeeld of de kandidaat direct zelfstandig voor de klas kan staan, in staat wordt geacht om binnen twee jaar een lesbevoegdheid te halen en welke scholing en begeleiding daarbij nodig zijn. Op basis van deze procedure wordt een persoonlijk traject samengesteld, waarbij eerder verworven kwalificaties en competenties vrijstelling of verkorting kunnen opleveren voor onderdelen van de opleiding. Het geschiktheidsonderzoek bestaat meestal uit een portfolio met informatie over gevolgde opleidingen en relevante ervaring, een lesobservatie, en een gesprek over het portfolio en de gegeven les. Kandidaten worden altijd beoordeeld door twee assessoren (een instituutsopleider en een praktijkopleider). Hoe het geschiktheidsonderzoek er precies uitziet verschilt enigszins per ulo.

Geschiktheidsonderzoek

De *Universiteit van Amsterdam* beoordeelt kandidaten aan de hand van een aanmeldformulier, een gesprek met de vakdidacticus, een portfolio waarin opleidingen en ervaring worden vertaald naar bekwaamheidseisen, en een assessment bestaande uit een opgenomen les en een gesprek over deze les en het portfolio.

De *Vrije Universiteit Amsterdam* hanteert dezelfde procedure als de UVA, maar zonder een apart gesprek met de vakdidacticus.

De procedure aan de Rijksuniversiteit Groningen bestaat uit een aanmeldformulier, een portfolio met informatie over opleidingen, ervaring, competenties en motivatie, twee praktijkobservaties met een evaluatiegesprek, en een portfoliogesprek.

De *Universiteit Leiden* beoordeelt kandidaten op basis van een intakegesprek, een portfolio met informatie over competenties en motivatie, een lesbezoek en een criteriumgericht interview aan de hand van de bekwaamheidseisen.

De *University of Twente* onderzoekt de geschiktheid op basis van een intakegesprek, een portfolio met informatie over opleidingen, ervaring, competenties en motivatie, een praktijkobservatie met een afsluitende reflectie, en een criteriumgericht interview aan de hand van de bekwaamheidseisen.

De *Universiteit Utrecht* vraagt kandidaten naar een portfolio met informatie over opleidingen, ervaring, competenties en motivatie, en neemt een assessment af bestaande uit een online criteriumgericht interview aan de hand van de bekwaamheidseisen en een lesbezoek met een afsluitende reflectie.

De *Radboud Universiteit* werkt samen met het assessmentcentrum van Twente, volgens de daar geldende procedure. De *TU Delft* werkt op dezelfde manier samen met het assessmentcentrum van Leiden. De *TU Eindhoven* voert het geschiktheidsonderzoek uit in samenwerking met de assessmentcentra van zowel Twente als Leiden.

Tilburg University heeft momenteel nog geen zij-instroomtraject, maar wel plannen om daarmee te starten.

Thema 4

Gepersonaliseerde trajecten

Een belangrijke ambitie uit het bestuursakkoord is dat studenten een gepersonaliseerd traject kunnen volgen. Vrijwel alle ulo's hanteren vanwege de compactheid van de opleidingen een vaste volgorde van onderwijseenheden om studenten op te leiden tot startbekwaamheid. Binnen die onderwijseenheden is er volop ruimte voor differentiatie en persoonlijke accenten.

Vastgestelde leerroutes

Een gemeenschappelijk kenmerk van de ulo's is de compactheid van hun onderwijsprogramma's. Dit maakt het noodzakelijk om leerroutes zorgvuldig op te bouwen in niveau en complexiteit. Het aanreiken van kennis en vaardigheden is afgestemd op het verwachte ontwikkelpad van studenten en sluit zoveel mogelijk 'just in time' aan op wat zij in de schoolpraktijk nodig hebben. Alleen zo kunnen zij in de korte tijd die hun opleiding duurt adequaat worden opgeleid tot startbekwaamheid. Bij de meeste ulo's ligt de volgorde van de leerroute vast. De volgordelijkheid geeft studenten houvast en stimuleert het leren van en met elkaar. Bij enkele ulo's is het mogelijk om onderdelen in een zelfgekozen volgorde te volgen, maar ook daar is er een aanbevolen leerroute bepaald. In de praktijk wordt door studenten zelden een beroep gedaan op de mogelijkheid om het programma in een alternatieve volgorde te doorlopen. Ook mogelijkheden om te verkorten worden door studenten lang niet altijd aangegrepen, omdat zij de tijd die de opleiding duurt juist willen benutten om zich te verdiepen.

Ruimte voor personalisering

Ondanks de vaste volgorde van de leerroutes is er binnen de onderwijseenheden zelf volop ruimte voor flexibiliteit, individuele behoeftes en persoonlijke accenten. In overleg met hun opleiders kunnen studenten een leerweg vormgeven die aansluit op hun specifieke kenmerken, interesses, behoeften en persoonlijke doelen. Afhankelijk van voorkennis, ervaring en behoefte kunnen studenten soms versnellen of vertragen door bepaalde onderdelen eerder af te ronden of daar juist meer tijd voor nemen. Daarnaast worden studenten in de gelegenheid gesteld om persoonlijke doelen op te stellen, met name in het praktijkdeel. Zo leren zij regie te nemen over hun ontwikkeling, wat vormend is voor hun handelen als professional. Er is doorgaans ruimte voor studenten om persoonlijke accenten te leggen, door het onderwerp van opdrachten en projecten af te stemmen op hun eigen interesses en vakspecialisaties. Ook is er bij de meeste ulo's enige ruimte voor het volgen van keuzeonderwijs, bijvoorbeeld in de vorm van specialisatiemodules, masterclasses of themabijeenkomsten. De ruimte voor keuzeonderwijs is niet groot, vanwege de beperkte omvang van de opleidingsprogramma's.

Flexibiliteit binnen leerroutes (voorbeelden)

Versnellen of vertragen

Opleiders van de *Universiteit Utrecht* nemen de eerste 3-6 weken van de opleiding de tijd om met studenten hun leerroute aan te passen, waarbij het mogelijk is om specifieke accenten te leggen of op onderdelen te versnellen.

Bij *Tilburg University* kunnen studenten onderdelen van hun opleiding sneller afronden door bewijsstukken van relevante ervaring aan hun portfolio toe te voegen.

Bij de *Rijksuniversiteit Groningen* kunnen studenten eerder beginnen met bepaalde onderweeenheden als ze daar al aan toe zijn, maar ze mogen voor onderdelen ook langer de tijd nemen als ze dat nodig hebben.

Persoonlijke doelen

Bij de *University of Twente* stellen studenten zoveel mogelijk hun eigen leerdoelen voor de stage op. Ook hebben studenten daar zelf regie over hoe ze bepaalde verplichte onderdelen van de stage inplannen en invullen.

De *TU Delft* geeft studenten veel flexibiliteit in de inrichting van hun leerroute. In overleg met hun opleiders maken studenten volgens een Plan-Do-Check-Act cyclus een plan dat ze vervolgens uitvoeren en periodiek evalueren en bijstellen.

Ook de *Universiteit Leiden* stimuleert studenten om eigen doelen te stellen aan de hand van een cyclisch leerproces. Studenten leren van praktijkervaringen door die te evalueren vanuit pedagogische en (vak)didactisch perspectieven, in samenhang met theoretische bronnen en feedback van anderen. Vervolgens stellen ze nieuwe doelen, waaraan ze verder werken in de praktijk.

Persoonlijke accenten

De *Universiteit Utrecht* houdt de opdrachten (met name in de stage) zo open mogelijk. Vooral de doelen zijn duidelijk beschreven. Daarbij krijgen studenten een aantal suggesties voor de invulling van de opdracht, maar hebben ze veel ruimte om daarin zelf keuzes te maken.

De *University of Twente* geeft studenten een aantal keer de mogelijkheid om te kiezen tussen twee parallel gegeven colleges, zodat ze zich verder kunnen professionaliseren op het niveau/thema dat bij hen past. Onderdeel van het programma is bovendien de Ontwerpstudio, een vakoverstijgend project waarin studenten werken aan een zelfgekozen onderwerp.

Ook de *Rijksuniversiteit Groningen* geeft studenten flexibiliteit bij de invulling van taken. Er is ruimte om met opleiders te kijken naar een alternatieve invulling van opdrachten en om de invulling van de stage aan te passen aan wat studenten op dat moment moeten of willen leren.

Keuzeonderwijs

Verschillende universiteiten, waaronder de *Universiteit van Amsterdam*, de *Vrije Universiteit Amsterdam* en de *Radboud Universiteit* bieden keuzevakken aan. Studenten kunnen zich verdiepen in thema's zoals ethisch handelen, game design, burgerschap of passend onderwijs.

Bij de *Universiteit Leiden* schrijven studenten zich in voor specifieke keuzemodules op basis van hun persoonlijke leervragen. Ook als onderzoeker kunnen zij keuzes maken op grond van hun eigen leervragen of vragen uit de school, bijvoorbeeld op het gebied van pedagogiek, schoolinnovatie, vakdidactiek of inclusie.

Bij *Tilburg University* krijgen studenten de mogelijkheid om zich te verdiepen via masterclasses, waarin onderwerpen zoals logopedie, oudergesprekken en leerstoornissen aan bod komen.

N.B. De voorbeelden in dit kader geven een indruk van verschillende manieren waarop flexibiliteit binnen leerroutes wordt geboden, maar geven geen volledig beeld per ulu.

Thema 5

Kenmerken van toetsing

Bij het opleiden tot startbekwaamheid in een complexe beroepspraktijk is het van belang de kwaliteit van eindniveau zorgvuldig te borgen. Een tweede projectteam van de ICL-vo heeft daarom in de afgelopen periode gewerkt aan het opstellen van (kwaliteits)kenmerken van toetsing. Uit hun uitwisseling over toetspraktijken hebben zij drie kenmerken en een aantal voorwaarden en aandachtspunten gestedilleerd. De kenmerken zijn bij alle ulo's terug te vinden. De uitwerking en zichtbaarheid verschilt per opleiding.

Holistisch toetsen

Het toetsprogramma van ulo's kenmerkt zich als eerste door een holistische benadering. De ontwikkeling van studenten wordt bekeken in relatie tot de complexiteit van het beroepsbeeld. Dit betekent onder meer dat toetsing in veel gevallen gericht is op authentieke beroepstaken en het volledige handelen van de leraar. Voor een zorgvuldige borging van de kwaliteit is het van belang dat verschillende bronnen worden gebruikt om een compleet beeld te krijgen van iemands ontwikkeling. Door de combinatie van toetsen ontstaat gedurende de opleiding een steeds rijker beeld van het ontwikkelingsniveau van de student.

Ontwikkelingsgericht toetsen

Het toetsprogramma en de individuele toetsing daarin is ontwikkelingsgericht. Dit veronderstelt onder andere dat de rode draad voor de lerende zichtbaar moet zijn, met een perspectief op de richting van de beoogde ontwikkeling. Dit komt tot uiting in rijke feedback en feedforward met aandacht voor vervolgstappen. Ook moet voor studenten duidelijk zijn wat de kwaliteitscriteria zijn en wat de ontwikkelingslijn is. Daarvoor is het behulpzaam als studenten worden betrokken bij betekenisgeving over waar zij staan op een bepaald moment in hun opleiding.

Regie van de leraar in de opleiding

Blijvend werken aan persoonlijke en professionele ontwikkeling is een inherent onderdeel van het leraarschap. Het derde kenmerk van het toetsprogramma van ulo's is dan ook regie van de leraar in opleiding, wat inhoudt dat studenten zelf

medeverantwoordelijk zijn voor hun leerproces. Dit veronderstelt bijvoorbeeld dat studenten de ruimte krijgen om op basis van eigen inzichten en feedback te bepalen waar zij naar toe willen werken. Hiervoor is het van belang dat de procedures rondom beoordeling en feedback inzichtelijk zijn en dat beoordelaars transparant communiceren over hun interpretatie en wat dat betekent voor de student.

Voorwaarden en aandachtspunten

Naast bovenstaande kenmerken zijn er enkele voorwaarden en aandachtspunten geformuleerd, die van invloed zijn op de kwaliteit van een toetsprogramma waarin holistisch en ontwikkelingsgericht wordt getoetst met veel regie bij de lerende. Het is bijvoorbeeld helpend als er sprake is van doorlopende professionalisering van beoordelaars op het gebied van toetsing en als de kwaliteit van de beoordeling wordt versterkt doordat meerdere beoordelaars kijken naar het geheel. Belangrijke aandachtspunten zijn onder meer het waarborgen van voldoende bemensing en uren voor het uitvoeren van de beoordeling, en voldoende tijd voor onderlinge kalibratie.

Het document over toetsing in de opleiding tot academische leraar is te vinden in bijlage 2.

Kenmerken van toetsing (voorbeelden)

De *Universiteit van Amsterdam* zet in het onderwijs veel geplande formatieve momenten in om studenten te ondersteunen in hun ontwikkeling. Toetsen zijn wel authentiek, maar bewust niet geïntegreerd.

De *Vrije Universiteit Amsterdam* laat iedere toets volgen door een gesprek tussen de mentor en de student waarin de feedback en leerdoelen worden besproken. Daarnaast oefenen studenten meerdere malen voor de meesterproef waarmee zij de opleiding afsluiten.

De *TU Delft* heeft de toetsing sterk afgestemd op werkplekervaringen. Studenten doorlopen meerdere iteraties van een PDCA-cyclus met voortdurende feedback en begeleiding. Dit systeem is sterk ontwikkelingsgericht en stelt studenten in staat zich continu te verbeteren en vaardigheden te verfijnen.

De *Rijksuniversiteit Groningen* werkt met authentieke toetsopdrachten die de beroepscontext zo dicht mogelijk benaderen. Kennis en vaardigheden worden geïntegreerd beoordeeld. In een gesprek over het portfolio onderbouwen studenten gemaakte keuzes met theorie. De toetsing is gericht op *assessment for learning* met gerichte en kwalitatieve feedback.

De *Universiteit Leiden* laat studenten praktijkgerichte vragen opstellen en leert hen deze systematisch te benaderen. Studenten verzamelen materiaal voor een 360 graden feedback en stellen een ontwikkeldossier samen dat binnen een duidelijke structuur ruimte biedt voor een eigen invulling. De geïntegreerde toetsopdracht biedt zowel ruimte voor eigen keuzes als sturing richting beoogde leeruitkomsten.

De *Radboud Universiteit* toetst holistisch en ontwikkelingsgericht met beroepsopdrachten die studenten een sterk eigen invulling kunnen geven. Studenten houden hun voortgang bij in een digitaal portfolio en formuleren hun eigen leerdoelen.

Tilburg University toetst studenten met een combinatie van opdrachten. Studenten hebben de vrijheid om die opdrachten in overleg met hun vakdidacticus aan te passen, mits ze daarmee wel de beoogde leeruitkomst aantonen.

De *University of Twente* toetst met een diversiteit aan toetsvormen en werkt sterk ontwikkelingsgericht. Bij sommige vakken kunnen studenten opdrachten in een zelfbepaalde volgorde maken en inleveren. De kleine studentaantallen maken het soms mogelijk om voor een deel mondeling te toetsen, waardoor toetsmomenten - meer dan bij schriftelijke toetsen - waardevolle leermomenten worden.

De *Universiteit Utrecht* maakt gebruik van een praktijkdossier met lesmaterialen, evaluaties en essay-opdrachten die de visievorming van studenten stimuleren. Er is veel aandacht voor geïntegreerde toetsing en holistische beoordeling van bekwaamheden, bijvoorbeeld in de vorm van een vakdidactisch ontwerp onderzoek. Een reflectieverslag over beoogde doelen maakt vast onderdeel uit van de toetsing.

N.B. De voorbeelden in dit kader geven een indruk van hoe er wordt getoetst, maar geven geen volledig beeld per ulo.

Thema 6

Ontwikkeling in beeld

Een belangrijk doel van het bestuursakkoord is om meer leerroutes naar de eindkwalificatie en daarmee naar startbekwaamheid mogelijk te maken. Ongeacht de gevolgde route is het daarbij van belang om de ontwikkeling van studenten richting de eindkwalificatie inzichtelijk te maken en het eindniveau overtuigend aan te tonen.

Voortgang en behaald eindniveau

Voor de meeste ulo's geldt dat het beoogde eindniveau is vertaald naar leerdoelen per onderwijseenheid. Die leerdoelen vormen vervolgens de basis van leeractiviteiten en toetsing. Door alle onderwijseenheden succesvol af te sluiten, en daarmee alle leerdoelen te behalen, tonen studenten aan dat ze het eindniveau van de opleiding beheersen en startbekwaam zijn als academische leraar.

In het onderwijs en de stage krijgen studenten een groot aantal formatieve en summatieve oordelen over hun prestaties ten aanzien van de leerdoelen. Met gerichte feedback en interventies begeleiden opleiders hun studenten bij het behalen van gestelde doelen en het zetten van ontwikkelstappen. Opdrachten waaraan studenten gedurende een cursus werken, maken het mogelijk om ook tussentijds (peer)feedback te geven en zicht te houden op de ontwikkeling. De richting van de feedback en de kwaliteit van de beoordeling worden bewaakt door helder gedefinieerde criteria die voorafgaand aan de toetsing met studenten worden gedeeld.

Ontwikkeling in beeld

Voor vrijwel alle opleidingen geldt dat het beoogde eindniveau ook is vertaald naar een instrument dat de individuele onderwijseenheden overstijgt en dat handvatten geeft om de ontwikkeling van studenten ten opzichte van het beoogde eindniveau bespreekbaar en inzichtelijk te maken. De basis hiervoor vormt vaak een concrete beschrijving van het beoogde eindniveau, zo dicht

mogelijk bij de taken van de leraar in de complexe beroepspraktijk. De uitwerking van dit instrument verschilt per ulo en kan verschillende vormen aannemen, zoals een beoordelingsformulier, een rubric of een checklist, die gebruikt wordt in cursussen en/of de stage.

Door dit instrument op verschillende momenten in de opleiding in te zetten om het niveau van studenten te evalueren, houden studenten, opleiders en stagebegeleiders continu de ontwikkeling ten opzichte van het eindniveau in beeld. Het instrument fungeert daarmee als referentiepunt. Het geeft richting aan feedback, voedt het stellen van persoonlijke doelen, en borgt dat leeropbrengsten uit individuele onderwijseenheden samen de startbekwaamheid aantonen.

Aantonen van startbekwaamheid (voorbeelden)

De *Universiteit van Amsterdam* gebruikt in de stage een beoordelingsformulier waarin alle bekwaamheidseisen zijn geordend. Per periode is beschreven op welk punt in hun ontwikkeling studenten ongeveer moeten zijn.

De *Vrije Universiteit Amsterdam* werkt met een rubric die de vaardigheden die studenten moeten beheersen beschrijft vanuit de rollen van de leraar. De rollen zijn een leidraad in de opleiding en worden door leraren structureel gehanteerd bij beoordeling en feedback.

De *TU Delft* gebruikt 64 indicatoren aan de hand waarvan studenten via een PDCA-cyclus voortdurend actief zicht en regie houden op hun ontwikkeling.

Bij de *Rijksuniversiteit Groningen* moeten studenten in de praktijk aantonen dat zij de beroepstaken beheersen en verantwoorden wat zij hebben gedaan om die te realiseren. Bij dit systeem van beroepstaken worden momenteel nieuwe rubrics ontwikkeld om ze duidelijk beoordeelbaar te maken.

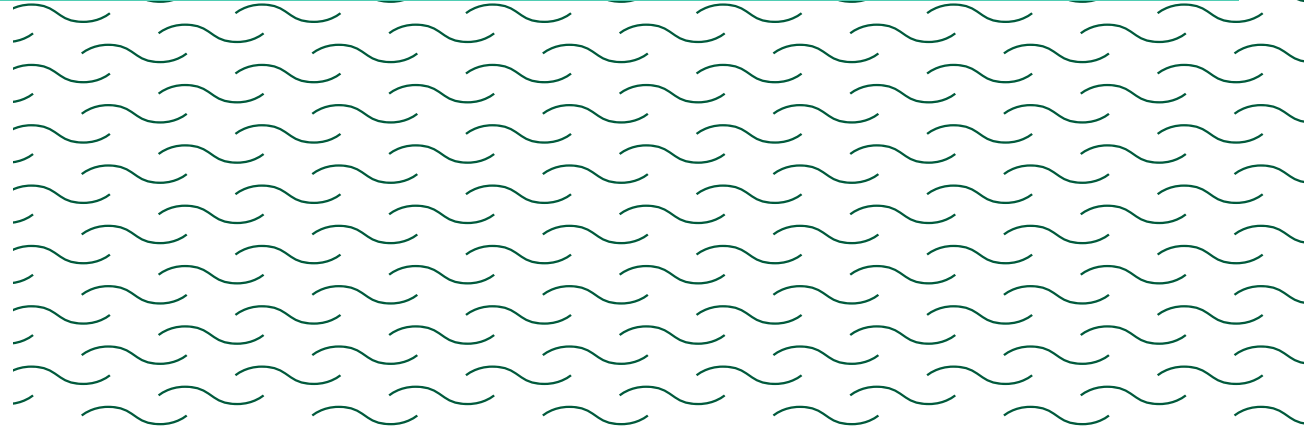
Bij de *Universiteit Leiden* is de toetsing gebaseerd op een geïntegreerde benadering van het handelen en de onderbouwing daarvan. Als basis voor hun reflectie op handelen gebruiken studenten een model met vijf voorwaarden voor goed onderwijs vanuit pedagogisch-didactisch perspectief.

Bij de *Radboud Universiteit* worden studenten aan de hand van beroepsproducten in iedere onderwijseenheid zowel op cursusdoelen als op de overkoepelende opleidingsdoelen beoordeeld. Dezelfde opleidingsdoelen worden ook gebruikt als leidraad in begeleidingsgesprekken.

Tilburg University volgt de ontwikkeling van studenten aan de hand van een ontwikkelportfolio inclusief bekwaamheidsformulier, een of meerdere lesbezoeken, en overleg met de vakcoach en/of schoolopleider.

De *University of Twente* volgt de ontwikkeling van studenten aan de hand van het stagebeoordelingsformulier. Op basis hiervan bespreken studenten tweewekelijks hun ontwikkeling met hun vakcoach.

De *Universiteit Utrecht* geeft studenten voor de stage duidelijke eindoelen. Studenten brengen eerst in kaart wat ze al kunnen en tonen dan halverwege en aan het eind hun voortgang aan in een portfolio.



Reflectie

Conclusies

Flexibiliteit op een stevig fundament

De universitaire lerarenopleidingen zijn sterk geflexibiliseerd. Zowel het aantal opleidingsvarianten, als de ruime mogelijkheden om daarbinnen af te stemmen op persoonlijke behoeften draagt bij aan de ruimte voor studenten om op individuele basis toe te werken naar de eindkwalificatie. Er wordt een groot aantal opleidingen, aangeboden, afgestemd op uiteenlopende doelgroepen. Deze opleidingen hebben stuk voor stuk een weloverwogen programma van onderwijseenheden, opbouwend in niveau en complexiteit, dat studenten ondersteunt om in beperkte tijd hun kennis en vaardigheden te ontwikkelen en te voldoen aan de eisen die worden gesteld aan een academische leraar. Ook binnen opleidingen is er veel ruimte voor afstemming op individuele behoeften, interesses en ervaringen. Keuzemogelijkheden, aandacht voor individuele behoeften en opdrachten met een open karakter laten veel ruimte voor persoonlijke invulling.

De toetsprogramma's van ulo's zijn zo ingericht dat ondanks deze flexibiliteit de kwaliteit van het behaalde eindniveau gegarandeerd is en voldoet aan de wettelijke bekwaamheidseisen en andere geldende kaders. Door te beoordelen op het niveau van onderwijseenheden worden het niveau en de voortgang van studenten op een gestructureerde manier geëvalueerd. Op programmaniveau wordt de ontwikkeling van studenten gemonitord met behulp van een instrument, waarin het eindniveau is vertaald naar het dagelijks handelen van leraren in de complexe beroepspraktijk. Dit instrument fungeert als ijkpunt voor studenten en opleiders en zorgt

voor samenhang en integratie van de verschillende onderdelen van de opleiding. Meestal wordt dit kader gehanteerd bij het (tussentijds) beoordelen van de stage, maar soms ook bij de beoordeling in cursussen. Het zorgt ervoor dat de ontwikkeling van studenten ten opzichte van het beoogde eindniveau gedurende de hele opleiding duidelijk in beeld is, ongeacht de gevolgde leerroute.

De kenmerken van toetsing laten zien dat flexibiliteit ook door de vorm en inhoud van toetsing wordt ondersteund. Met maatwerk kan toetsing worden afgestemd op persoonlijke leerroutes en wordt ruimte gegeven aan de regie en eigen verantwoordelijkheid van studenten. Tegelijkertijd is er bij holistisch toetsen sprake van een spanningsveld. Enerzijds sluit deze manier van toetsen goed aan bij de leerroutes van individuele studenten, maar anderzijds maakt de combinatie van persoonlijke, theoretische en praktische elementen het moeilijker om subonderdelen los te beoordelen, wat flexibiliteit in de weg kan staan.

Voortdurend in ontwikkeling

Uit interviews met vertegenwoordigers van de ulo's bleek dat opleidingen over het algemeen tevreden zijn over de mate waarin hun onderwijs flexibel is ingericht, maar ook voortdurend werken aan verbeteringen die de flexibiliteit nog kunnen versterken.

Zo heeft de Universiteit van Amsterdam de flexibiliteit in het curriculum recent vergroot met meer keuzeruimte en door leerlijnen te actualiseren. Cursussen zijn herzien om beter aan te sluiten bij de kennis, ervaring en interesses van studenten door hen onderwijs te laten ontwerpen rond een zelfgekozen thema. De Radboud Universiteit is gaan werken met een beoordelingsstelsel waarbij

studenten in iedere onderwijseenheid zowel op cursusdoelen als op opleidingsdoelen worden beoordeeld. Een curriculumherziening heeft mogelijk gemaakt dat er nog maar één curriculum hoeft te worden aangeboden om alle leerroutevarianten mee te bedienen en geeft studenten meer vrijheid om modules in een zelfgekozen volgorde te doorlopen. De Rijksuniversiteit Groningen werkt momenteel aan een nieuwe rubric voor de stagebeoordeling, waarin de ontwikkeling per bekwaamheidsgebied expliciet wordt beschreven aan de hand van beroepsauthenticke criteria. Studenten worden op drie momenten op alle criteria beoordeeld; summatief op criteria die ze op dat moment moeten beheersen, formatief op criteria waarvoor dat nog niet geldt.

Kijkend naar de toekomst zijn er verschillende ambities genoemd, waaronder de wens om als ulo's meer samen te werken in het aanbod van keuzemodules en ideeën uit te wisselen over de integratie van theorie en praktijk in het curriculum. Ook wat betreft de professionalisering van leraren is er aandacht gewenst voor het ontwikkelen van vaardigheden om studenten passende begeleiding te bieden binnen een geflexibiliseerd curriculum.

Tegelijkertijd werden de risico's van te ver doorgedreven flexibilisering benoemd. Bij geïntegreerde toetsing is het bijvoorbeeld essentieel dat de aantoonbaarheid van behaalde kennis en vaardigheden voldoende geborgd blijft. Sterke integratie maakt beoordeling van specifieke componenten ingewikkeld. Daarnaast is het leren van en met elkaar door studenten een sterke kwaliteit van de ulo's. Deze kracht komt in gevaar als onderwijsprogramma's te individueel worden, binnen een verregaand geflexibiliseerd curriculum.

Aanbevelingen

Voortzetten van gezamenlijke ontwikkeling

De meeste geïnterviewde lerarenopleiders maakten deel uit van tenminste een van de projectteams die hebben gewerkt aan het beroepsbeeld van de academische leraar en de kwaliteitskenmerken van toetsing. Allemaal gaven zij aan dat de samenwerking in de deelprojecten heeft geleid tot vruchtbare gesprekken en waardevolle uitwisseling van kennis en inzichten.

De uitwisseling heeft niet alleen een explicitering van de toegevoegde waarde van academische leraren en een duidelijk perspectief op kwaliteit van toetsen voor een complexe beroepspraktijk opgeleverd. Het heeft voor de betrokken ook benadrukt hoe waardevol het is om als ulo's onderling uit te wisselen over inhoudelijke thema's, los van de reguliere overleggen over beleidsmatige en organisatorische zaken. De gesprekken in de projectteams hebben geleid tot een beter inzicht in elkaars opvattingen en werkwijzes en hebben daarmee geleid tot het benutten van overeenkomsten én verschillen.

Er zijn voldoende inhoudelijke thema's en kwesties te bedenken die het aanbevelenswaardig maken om deze vorm van kennisdeling en gezamenlijke ontwikkeling voort te zetten nadat het huidige project is beëindigd. Zo kunnen de ulo's, gebruikmakend van elkaars denk- en daadkracht, gezamenlijk inspelen op veranderende omstandigheden en de kwaliteit van de opleidingen blijven versterken.

Samenwerken met ulo's voor primair onderwijs

Naast universitaire lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs zijn er sinds enkele jaren ook ulo's die leraren opleiden voor het primair onderwijs. Deze opleidingen hanteren soortgelijke uitgangspunten bij de inrichting van hun curricula als de ulo's voor het vo en hebben te maken met sterk vergelijkbare uitdagingen en ontwikkelingen. Beide typen ulo's werken aan curricula waarin het opleiden van professionals voor een concreet beroep wordt

gecombineerd met een sterke wetenschappelijke oriëntatie. Beide moeten zich verhouden tot het beroepsprofiel van de academische leraar. Beide worden geconfronteerd met de herijking van de bekwaamheidseisen. Beide zijn voortdurend bezig om hun opleidingen in te richten op een manier die zo goed mogelijk aansluit op de complexiteit van de beroepspraktijk.

Er zijn onderwerpen waarmee de ulo's voor het vo al ruime ervaring hebben opgedaan, zoals de samenwerking in onderwijsregio's en het bieden van mogelijkheden voor zij-instroom. Er zijn ook onderwerpen waarin samen kan worden opgetrokken, zoals het nadenken over de rol van de ulo in de inductiefase van startende leraren, of over een optimale systematiek van toetsing. Zo is de EMPO¹ van de Vrije Universiteit Amsterdam, Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Leiden momenteel bezig met het aanscherpen van de formulering van het eindniveau in termen van de 12 taken van de leraar, om de afstemming tussen de opleiding en de praktijk in de stagescholen te optimaliseren. De EMPO van de Erasmus Universiteit toetst volledig programmatisch om studenten maximaal de ruimte te bieden voor persoonlijke ontwikkeling en reflectie en is bezig om deze systematiek te verfijnen en schaalbaar te maken naar grotere studentaantallen.

Samen optrekken is nog niet altijd vanzelfsprekend. Zo hadden de ulo's voor po geen afvaardiging in de deelprojecten die in dit rapport zijn beschreven. Desondanks is het uiteindelijk gelukt om met denkkracht vanuit de ICL-PO kamer het beroepsbeeld van de academische leraar zó te formuleren, dat het benut kan worden in zowel vo- als po-contexten. Het beroepsbeeld wordt ondersteund door alle ulo's voor voortgezet onderwijs en vrijwel alle ulo's voor primair onderwijs.

De sterke overeenkomsten en de gezamenlijke uitdagingen en ontwikkelingen waar de lerarenopleidingen voor staan, onderstrepen het belang van afstemming en samenwerking tussen de ulo's voor primair en voortgezet onderwijs.

1. EMPO is de afkorting van Educatieve Master Primair Onderwijs. Er zijn twee EMPO's: de ene wordt aangeboden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en de andere als joint degree van de Vrije Universiteit Amsterdam, de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Leiden.

Bijlage 1

Beroepsbeeld van de *academische* leraar

Wie ben je als *academische* leraar?

Academicus

Na het afronden van een academische lerarenopleiding heb je een goed overzicht van een wetenschapsgebied, plus verdiepende kennis van een deelgebied dat jouw bijzondere interesse heeft. Je hebt laten zien dat je zelf wetenschappelijk onderzoek kunt doen en hebt bovendien een gezonde kritische academische houding ontwikkeld, waardoor je ook jouw eigen denkbeelden en zekerheden ter discussie kan stellen en durft te twijfelen. Je bent gemotiveerd om je enthousiasme over te brengen op leerlingen en collega's, en je kritische houding uit te dragen in de klas en in een collegiale leergemeenschap.

Je weet wat er speelt in relevante wetenschapsgebieden en het onderwijs in het algemeen. Je begrijpt de cultuur van je eigen school en je bent gevoelig voor wat er leeft in de maatschappij en in de leefwereld van je leerlingen. Die sensitiviteit komt tot uiting in je pedagogische en didactische handelen in de klas, in je samenwerking met collega's, en in allerlei professionele activiteiten die je binnen je school, in je regio of in het land onderneemt. Kenmerkend voor jou is dat je hierbij gebruik maakt van bevindingen uit onderwijsonderzoek en systematisch en analytisch te werk gaat.

Als academicus ben je een voorloper. Je bent op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen in onderwijs en technologie, en je hebt de flexibiliteit om daarin het voortouw te nemen. Je wordt gerespecteerd om je kennis en ervaring, en je vermogen om door onderzoekend handelen lastige kwesties aan te pakken en op te lossen. Je neemt geen overhaaste beslissingen, maar baseert je overwegingen altijd op meerdere bronnen: niet alleen op voorvallen in je omgeving, maar ook op leer- en gedragspatronen die je waarneemt, individuele factoren, achtergrondfactoren en (soms tegenstrijdige) wetenschappelijke inzichten.

Pedagoog en vakdidacticus

Door je grondige pedagogische en (vak)didactische kennis weet je hoe je een krachtig, constructief en veilig leerklimaat kunt scheppen. Een omgeving waarin alle leerlingen gelijke kansen krijgen en worden uitgedaagd om zich te ontwikkelen tot kritisch denkende, onderbouwd handelende, zelfstandige individuen, die zich als burgers kunnen ontplooiën in een diverse en veranderende maatschappij.

Je bent voortdurend op zoek naar de meest geschikte, vaak innovatieve leerarrangementen voor je leerlingen, passend binnen de grotere leerlijn. Je herkent individuele leerbehoeften en anticipeert op te verwachten leermoeilijkheden. Je staat boven de stof, waardoor je moeiteloos schakelt tussen details en het grotere geheel. Daardoor kun je ook school- en vakoverstijgend samenwerken met collega's binnen en buiten de school. Je zoekt en ontwerpt betekenisvol onderwijs in relatie tot een specifiek vakgebied, de doelen van je school en het onderwijs in het algemeen, en gericht op de beleving van je leerlingen.

Zowel in de klas als in het contact met collega's zoek je naar constructieve samenwerking. Je betreft niet alleen je leerlingen bij het leerproces, maar ook je collega's bij de ontwikkelingen op school en in je vakgebied. Je onderhoudt een eigen netwerk binnen je beroepsgroep, waardoor je ook buiten de grenzen van je eigen klas blijft kijken en meepraten.

Je spreekt de taal van de wetenschap, van de school, van je collega's, van ouders en van leerlingen. Je kunt met verschillende doelgroepen op een constructieve en respectvolle manier omgaan. Je communiceert helder en duidelijk over soms complexe onderwerpen, maar ook over grenzen die je stelt en verwachtingen die je hebt. Je daagt anderen uit om verschillende perspectieven in te nemen en kwesties van meerdere kanten te bekijken.

Professional

Als academicus wil je een leven lang leren. Je bent voortdurend bezig je kennis en inzichten in je wetenschapsgebied, je vakdidactische en pedagogische vaardigheden en je eigen professionaliteit te vergroten. Je ontwikkelt een krachtige eigen visie op onderwijs, met speciale aandacht voor jouw wetenschapsgebied. Met je academische vermogen om te twijfelen en te reflecteren stel je je eigen normen en waarden bij, afgestemd op de verschillende contexten waarin je werkt. Toch ben je doelgericht. Je weet wat je wilt, wat je al weet (en nog wilt weten), en je weet wat nodig is voor je leerlingen, in het licht van hun persoonsvorming, sociale en cognitieve ontwikkeling, vervolgonderwijs of beroepsperspectief.

Je neemt regie over je eigen leerproces en ontwikkelt jezelf op specifieke taken of profielen binnen het leraarschap. Je levert een merkbare bijdrage aan de ontwikkeling van je team, je school, je beroepsgroep en uiteindelijk ook het onderwijs in het algemeen.

Als academische leraar doe je ertoe. Je speelt een significante rol in het leven van opgroeiende kinderen en jongeren. Je kunt hen niet alleen kennis en inzichten meegeven, maar ook een constructief-kritische academische houding, en de nieuwsgierigheid om hun eigen grenzen en die van de samenleving te verleggen – iets wat ze hun hele leven met zich meedragen.

Ontwikkelprofielen voor de *academische leraar*

Tijdens je loopbaan als leraar heb je volop mogelijkheden om je kennis en vaardigheden verder te verdiepen. Op basis van je eigen interesses en kwaliteiten kies je het pad dat bij jou past. Om je een beeld te geven van verschillende richtingen die je kunt inslaan, vind je hier een aantal voorbeelden van mogelijke ontwikkelprofielen.¹ Elk profiel schetst hoe je ertoe kunt doen als leraar, zowel binnen als buiten de school, welke rollen je met dat profiel kunt vervullen, en hoe je die rollen invulling geeft met de onderzoekende houding van de academische leraar.

Als academische leraar ben je niet perfect en de profielen zijn geen strakke kaders. Vaak ontwikkel je je als leraar op meerdere profielen. Zo kun je als vakexpert ook begeleider zijn, met sterke aandacht voor het welzijn van je leerlingen. Of je kunt als maatschappelijk betrokken leraar je talent inzetten om innovatief onderwijs te ontwerpen dat jouw leerlingen uitdaagt om kritisch na te denken. Gedurende je loopbaan kun je je op verschillende momenten ontwikkelen op verschillende profielen. Voor een deel zal dat ook worden beïnvloed door wat er nodig is binnen de school waarin je werkt.

Het onderwijs is dus bij uitstek een plek waar jij als ontwikkelingsgerichte academicus op je plek bent. Tegelijkertijd ben je als academische leraar ook van grote meerwaarde voor het onderwijs. De profielen laten zien dat je in staat bent om nieuwe inzichten op te doen en deze creatief toe te passen in de schoolomgeving. Je onderzoekende houding is daarbij je grote kracht: je reflecteert kritisch op het onderwijs, maakt gebruik van verschillende invalshoeken en informatiebronnen, en stelt verbeteringen voor waar je denkt dat die nodig zijn. Als academische leraar ben je een schoolvoorbeeld van 'leven lang leren'. Met jouw innovatieve instelling draag je bij aan een wendbare, ontwikkelingsgerichte schoolorganisatie die steeds opnieuw kan inspelen op veranderende omstandigheden en behoeften.

Hoe wil jij ertoe doen als academische leraar?

Vakexpert

Begeleider

Onderzoeker

Leidinggevende

Impactmaker

Onderwijsontwikkelaar



Vakexpert

Judith doet ertoe als taalexpert

Judiths passie voor taal en literatuur is aanstekelijk. Wie haar klaslokaal binnenloopt ziet meteen hoe zij geniet van het lesgeven in haar vak. Met haar uitgebreide wetenschappelijke, vakinhoudelijke en vakdidactische expertise ontwerpt ze leertrajecten die perfect aansluiten bij de behoeften van haar leerlingen en gebaseerd zijn op een onderbouwde visie op de relevantie van haar vak.

Haar expertise reikt verder dan de klas. Judith is goed op de hoogte van de landelijke kaders voor taal- en literatuuronderwijs. Ze is daarom betrokken bij de ontwikkeling van het schoolcurriculum en draagt bij aan de ontwikkeling van landelijke richtlijnen via de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Ze neemt deel aan studiedagen, waar ze graag met collega's uitwisselt over haar ervaringen en inzichten, en is als teamleider een belangrijke schakel in de school. Voor een educatieve uitgever denkt Judith mee over het ontwikkelen van educatieve materialen, die ze uitprobeert in haar lessen.

Kenmerkend voor Judith is haar onderzoekende houding. Door vakliteratuur bij te houden en informatie te verzamelen uit verschillende bronnen blijft ze op de hoogte van de laatste ontwikkelingen. Die kennis gebruikt ze bij het verder ontwikkelen van haar lessen. Wanneer ze met nieuwe werkvormen en leermiddelen experimenteert, verzamelt ze doelgericht gegevens die haar helpen de meerwaarde ervan te evalueren.

Robin doet ertoe als begeleider

In Robins klassen voel je direct de persoonlijke aandacht die Robin heeft voor diens leerlingen. Robin weet precies wat er bij hen speelt en heeft voor iedereen een luisterend oor, zonder de professionele distantie te verliezen. De speciale aandacht voor het welzijn van leerlingen komt niet alleen voort uit interesse, maar is ook het resultaat van bewuste keuzes die Robin maakte in diens takenpakket en aanvullende scholing. Zo heeft Robin zich gaandeweg steeds meer geprofileerd als een leraar die zich richt op de zorg voor leerlingen.

Naast de rol als mentor heeft Robin binnen de school een tijd als intern begeleider gewerkt. Inmiddels is Robin als zorgcoördinator verantwoordelijk voor het ontwikkelen van ondersteuningsplannen en het regelen van passende begeleiding voor alle leerlingen die een steuntje in de rug nodig hebben. In deze positie denkt Robin ook mee over curriculumontwikkeling, met speciale aandacht voor diverse leerbehoeften en een inclusieve leeromgeving.

Robin benadert diens taak vanuit een onderzoekende houding. Met wetenschappelijke kennis van pedagogiek kijkt Robin naar wat er in een bepaalde situatie nodig is. Die kennis combineert Robin met informatie uit direct contact met leerlingen en andere betrokkenen, zowel binnen als buiten de school, om onderbouwd advies te geven over de begeleiding van leerlingen. Daarbij bevraagt Robin voortdurend diens eigen observaties en opvattingen.



Begeleider



Onderzoeker

Martin doet ertoe als onderzoeker

Martin is een geboren onderzoeker en dat zie je zowel in de klas als daarbuiten. Hij stimuleert zijn leerlingen om vraagstukken vanuit verschillende invalshoeken te benaderen en helpt hen bij het ontwikkelen van hun onderzoeksvaardigheden. Hij besteedt ook veel tijd aan zijn promotie-onderzoek en neemt deel aan verschillende projecten rondom onderzoekend handelen.

Zijn expertise maakt Martin binnen de school hét aanspreekpunt voor onderzoeksvraagstukken. Hij heeft bijvoorbeeld bijgedragen aan het onderzoeken en verbeteren van de doorstroom tussen jaarlagen en aan het ontwikkelen van een effectiever pestprotocol. Hij begeleidt ook afstudeeronderzoeken van verschillende studenten die stage lopen in de school. Martin deelt zijn bevindingen in artikelen en doet op conferenties en studiedagen nieuwe inzichten op. Daarnaast verzorgt hij bijscholingen voor collega's.

Zijn onderzoekende houding combineert Martin met een ruime onderzoekservaring. Hij beheerst verschillende onderzoeksmethoden en heeft het vermogen om resultaten van onderzoek inzichtelijk en toepasbaar te maken voor verschillende doelgroepen.

Navid doet ertoe als leidinggevende

Na enkele jaren lesgeven ontdekte Navid zijn talent om mensen te verbinden en vanuit die verbinding beslissingen te nemen. Dit talent zette hem op het spoor om zich te ontwikkelen tot onderwijsmanager. Tijdens een praktijkgericht studietraject, waarin de praktijk van het leidinggeven werd gekoppeld aan academische inzichten op het gebied van leiderschap, leerde hij hoe hij een afdeling binnen zijn school effectief en met betrokkenheid kan leiden.

Inmiddels speelt Navid een belangrijke rol in de schoolleiding, waar hij verantwoordelijk is voor intern beleid en personele zaken. Hij heeft daarbij oog voor belanghebbenden binnen en buiten de school. Bij kwesties die spelen haalt hij bij alle betrokkenen informatie op, om hen vervolgens met elkaar in gesprek te brengen. Wanneer dat nodig is neemt hij op basis van alle informatie een beargumenteerd besluit en draagt daarvoor de verantwoordelijkheid.

Kenmerkend voor Navid is zijn vermogen om vanuit een helikopterperspectief te reflecteren op voorgesteld beleid en om verschillende inzichten samen te brengen in een verdere uitwerking van die voorstellen. Met zijn sterke interpersoonlijke vaardigheden en doortastendheid helpt Navid de school mee te bewegen met de veranderende eisen van deze tijd.



Leidinggevende



Impactmaker

Manisha doet ertoe als impactmaker

Manisha brengt de buitenwereld de school in en maakt haar leerlingen bewust van maatschappelijke vraagstukken. Ze stimuleert hen om kritisch na te denken over hun eigen rol in de samenleving en daar actief naar te handelen. Dit doet ze in haar lessen, maar ook door met haar mentorklas mee te lopen in de Nacht van de Vluchteling, of door leerlingen te betrekken bij het organiseren van liefdadigheidsacties. Manisha heeft haar maatschappelijke betrokkenheid in de loop van haar carrière verder geprofessionaliseerd door gerichte bijscholing en deelname aan een professionele leergemeenschap rond het ontwikkelen van lesmateriaal voor burgerschapsvorming.

In de school valt Manisha op door de veelzijdigheid van de projecten die ze initieert. Ook collega's binnen de school weten haar regelmatig te vinden, bijvoorbeeld om mee te denken over hoe ze binnen hun lessen aandacht kunnen besteden aan duurzame ontwikkelingsdoelen. Af en toe schrijft ze een artikel voor een vaktijdschrift voor leraren maatschappijleer en burgerschapsonderwijs.

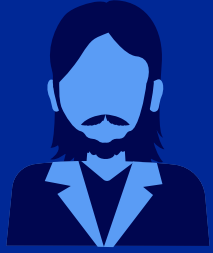
Manisha zet haar onderzoekende houding in om de persoonsvorming van haar leerlingen te stimuleren. Ze leert hen kritisch te kijken naar de wereld om hen heen, daarover een onderbouwde mening te vormen en vervolgens te bedenken hoe ze zelf kunnen bijdragen aan een betere toekomst.

Joey doet ertoe als onderwijsontwikkelaar

Joey's lessen zijn allesbehalve saai. Zijn klaslokaal is een speeltuin van innovatieve ideeën, verrassende werkvormen en vernieuwende onderwijsconcepten. Joey ziet onderwijs als een plek waar je met creativiteit en verstand van zaken naar hartenlust mag experimenteren. Bij die experimenten betreft hij graag collega's. Al tijdens zijn opleiding kreeg Joey veel ruimte om te experimenteren. Op de school waar hij ging werken kon hij zich verder ontwikkelen via een lerarenbeurs.

Binnen zijn school is Joey een voortrekker in onderwijsvernieuwing. Hij bespreekt ideeën met collega's, leerlingen en andere betrokkenen en neemt hun input mee in concrete verandervoorstellen. Effectiviteit staat voor hem voorop. Uitgevoerde vernieuwingen evalueert hij met collega's en leerlingen, waarna hij de verzamelde data zorgvuldig analyseert.

Joey's kracht ligt in zijn vermogen om wetenschappelijke inzichten, praktijkervaringen en creatieve ideeën van hemzelf en anderen samen te brengen tot waardevolle en goed doordachte onderwijsinnovaties die leerlingen motiveren om te leren.



Onderwijsontwikkelaar

Onderlegger

bij het beroepsbeeld en de ontwikkelprofielen van de *academische leraar*

Deze onderlegger is een toelichting en theoretische onderbouwing van het narratief dat het beroep van de academische leraar schetst en van bijbehorende ontwikkelprofielen. Deze toelichting biedt een theoretische verantwoording van keuzes die in beide teksten zijn gemaakt. De drie teksten samen kunnen gezien worden als het beroepsbeeld van de academische leraar.

Aspecten van het beroep van leraar

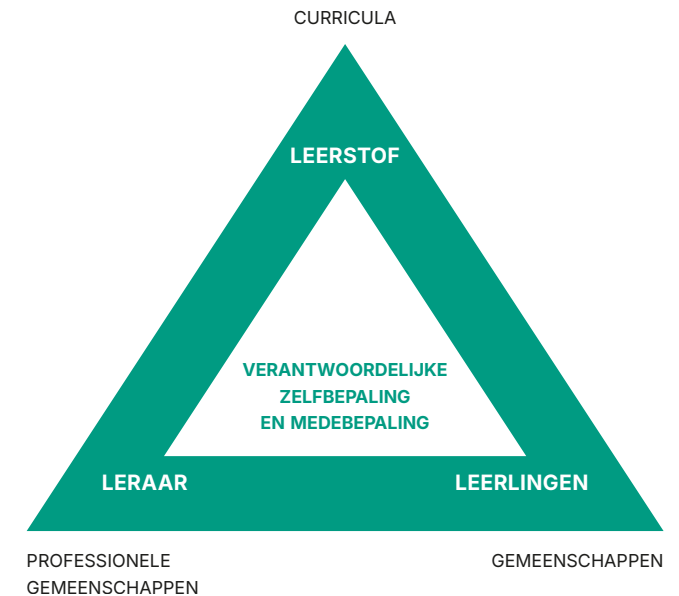
Shulman² heeft voor het concept professional een aantal aspecten onderscheiden die we als richtinggevend zien voor het uitwerken van de kern van het beroep. Een professional: heeft een visie op het beroep en de bijbehorende maatschappelijke opdracht; beschikt over kennis en kunde om deze visie te realiseren; kan beslissingen nemen in complexe situaties; blijft verder leren; en maakt onderdeel uit van en draagt bij aan een professionele gemeenschap. Deze aspecten herkennen we ook in de Dublin-descriptoren voor het hoger onderwijs. Van studenten wordt verwacht dat ze over kennis beschikken en deze kunnen toepassen (kennis en kunde), dat ze over oordeelsvermogen en een leervermogen beschikken en kunnen communiceren met betrokkenen. De ontwikkeling van een visie op het

beroep en de maatschappelijke opdracht is niet expliciet opgenomen in de Dublin-descriptoren maar wordt gedeeltelijk wel verondersteld in de aspecten oordeelsvermogen, leervermogen en communicatie.

Shulmans analyse is van toepassing voor alle professionals, maar we concentreren ons hier op de uitwerking voor de academische leraar.

1 Visie op het beroep

Alle professionals worden opgeleid om iets goeds te doen voor anderen. Het ontwikkelen van een visie wat goed is om te doen maakt dan ook een onlosmakelijk onderdeel uit van een professie. Van leraren mag worden verwacht dat ze een visie ontwikkelen op goed onderwijs en hun rol daarbij. Goed onderwijs heeft vele gezichten waardoor er veel visies op goed onderwijs mogelijk zijn. Maar dit betekent niet dat alles kan. Elke professionele praktijk heeft een regulatief idee dat zowel een ruimte opent voor heel divers handelen maar dit ook begrenst. Het regulatieve idee van een medische praktijk is het bevorderen van gezondheid, bij de rechtspraak is dat rechtvaardigheid en bij de politiek zou dat het algemene belang moeten zijn. Het regulatieve idee van goed onderwijs in een pluriforme, open samenleving is het bevorderen van verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling van alle leerlingen. Dit idee kan worden gevisualiseerd en uitgewerkt met behulp van de pedagogisch-didactische driehoek.³



Figuur 1. De pedagogisch-didactische driehoek

Goed onderwijs dient zowel de leerlingen als de samenleving. Het stelt nieuwe generaties in staat samen hun eigen open toekomst vorm te geven en draagt tegelijkertijd bij aan zowel het continueren als vernieuwen

van onze open, pluriforme, democratische samenleving⁴. Daarvoor is het van belang dat leerlingen zelfstandig leren denken en handelen en hun keuzes ook leren verantwoorden (zelfbepaling). Bovendien dienen ze in staat te worden gesteld om ook samen met anderen vorm te geven aan de toekomst op een verantwoordelijke wijze (medebepaling). De ontwikkeling van verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling veronderstelt drie entiteiten: een leraar, leerlingen en inhouden.

Het onderwijs speelt zich altijd af in de ruimte tussen deze drie entiteiten. Daarbij is het van belang om op te merken dat de drie hoekpunten van de driehoek vooral gezien worden als twee soorten modaliteit, namelijk wenselijkheid en mogelijkheid. Zo gaat het erom wat de leraar kan en wil, wat de leerling kan en wil, en welke inhouden er mogelijk en wenselijk (waardevol) zijn. Wat het complex maakt⁵, is dat die drie punten altijd in ontwikkeling zijn. Leerlingen zijn uiteraard permanent in ontwikkeling (op inhoudelijk vlak, maar ook op ontwikkelingspsychologisch vlak). Daarnaast zijn wetenschappelijke ontwikkelingen die ten grondslag liggen aan onderwijs in de klas, ook steeds in ontwikkeling. Ten slotte is de leraar zelf continu in ontwikkeling.

In deze complexe context is het de kerntaak van leraren, alle leerlingen de gelegenheid te bieden waardevolle inhouden actief te verwerven, afgestemd op wat ze willen en kunnen, in een veilige omgeving, zodat zij in toenemende mate in staat worden gesteld om zelfstandig te denken en te handelen, en leren individuele en collectieve keuzes te verantwoorden.

De klassieke pedagogisch-didactische driehoek wordt vaak vooral gekoppeld aan het micro-niveau, tijdens het primaire onderwijsleerproces in de klas. Maar verschillende wetenschappers⁶ hebben dit geproblematiseerd en beschreven dat deze driehoek in de context van het meso- en macro-niveau moeten worden beschouwd. Op het meso-niveau kan de pedagogisch-didactische driehoek gehanteerd worden als kijkkader voor het beroep. Van belang is namelijk dat de drie

hoekpunten van de driehoek geen losstaande eenheden zijn, maar alle drie onderdeel van grotere gehelen (die ook steeds in ontwikkeling of ten minste aan verandering onderhevig zijn): de leraar is een onderdeel van een sectie, in een schoolorganisatie, met een schoolleiding. Deze schoolcontext bepaalt voor een deel wat de leraar wil en kan (welke capaciteiten de leraar heeft, of welke mogelijkheden de leraar krijgt). Maar ook de leerling is niet alleen onderdeel van een klas, maar van de gehele leergemeenschap op schoolniveau. Daarin bestaan naast en door elkaar allerlei sociale structuren, die medebepalen wat de leerling wil en kan. En ten slotte is ook de school van invloed op de vraag welke inhouden waardevol en mogelijk zijn. Niet alleen heeft de school eigen doelen en een eigen profiel, de school biedt ook de faciliteiten in tijd en ruimte om inhouden aan de orde te stellen.

Op dezelfde wijze kan ook het macro-niveau aan de hand van de pedagogisch-didactische driehoek bekeken worden. De leraar is ook buiten de school onderdeel van een beroepsgroep, samenwerkingsverbanden die de school aangaat, en uiteraard van de samenleving als geheel. Ook daardoor wordt medebepaald wat de leraar wil en kan. Datzelfde geldt voor de leerling, die onderdeel is van een generatie en een samenleving. Ook die bepalen voor een deel wat de leerling wil en kan. En ten slotte bepaalt ook de samenleving wat waardevolle of mogelijke inhouden zijn. Ook hier geldt: deze zijn allemaal in ontwikkeling, wat bijdraagt aan de complexiteit van het onderwijs.

Goed onderwijs bestaat uit het optimaal benutten van de ruimte die er is tussen leraar, leerlingen en waardevolle inhouden (binnen hun respectievelijke contexten), om de zich ontwikkelende leerling de veilige gelegenheid te bieden om actief en zelfstandig te leren, en zich zo te ontwikkelen tot een verantwoordelijk oordelende burger in een samenleving. Waardevolle inhouden maken deel uit van een curriculum, dat op zijn beurt weer bestaat uit een selectie van culturele verworvenheden, constant gevoed door nieuwe (wetenschappelijke) inzichten. Een

academische leraar houdt rekening met deze bredere context bij het ontwikkelen van een visie op goed onderwijs. En omgekeerd dragen academische leraren in samenwerking met anderen ook bij aan de positieve ontwikkeling van deze contexten.

2 Kennis en kunde

Voor het ontwikkelen en het realiseren van een visie op goed onderwijs is kennis en kunde noodzakelijk (het theoretisch begrip en de uitvoering in de praktijk van Shulman en de kennis en toepassing van kennis uit de Dublin-descriptoren). Het belang van een robuuste kennisbasis voor leraren is beschreven door de ICL (2002)⁷ als onderlegger voor 'judgement' bij het handelen in de praktijk. Kennis en kunde zijn daarbij onlosmakelijk met elkaar verbonden. Wat een leraar waarneemt, hoe dit wordt gewaardeerd en hoe wordt gehandeld wordt in belangrijke mate bepaald door de kennisbasis waarover de leraar beschikt⁸. De kennisbasis van alle leraren wordt gevoed door leren van ervaring, leren van elkaar en leren van theorieën. Van academische leraren mag worden verwacht dat hun kennisbasis en bijbehorend handelingsrepertoire diep en breed is, in ontwikkeling, en bovendien geïntegreerd (vakinhoudelijk, ontwikkelingspsychologisch, pedagogisch, etc).

De kennisbasis en het handelingsrepertoire van academische leraren is niet alleen diep maar ook breed. Dit betekent dat deze betrekking hebben op alle aspecten van de zojuist beschreven driehoek in onderling verband, inclusief relevante contexten, en zowel op micro- meso- als macroniveau. Academische leraren beschikken daarmee over een groot handelingsrepertoire, waarmee in veel verschillende situaties goed kan worden gehandeld, en met hun brede kennisbasis zijn ze ook in staat om situaties vanuit meerdere kanten te belichten en te bevragen. Academische leraren in het bijzonder beschikken over gedegen vakkennis en inzicht in en ervaring met vakspecifieke denk- en werkwijzen, waarmee kennis binnen de betreffende discipline wordt ontwikkeld en kritisch getoetst.

3 Besluitvorming en blijven leren

Leraren maken voortdurend beslissingen. Daarbij gaat het er telkens om een goede beslissing te nemen op het goede moment, en onder onvermijdelijk onzekere omstandigheden. Besluitvorming vindt zowel plaats voorafgaand aan het onderwijzen en tijdens het onderwijzen, als in de reflectie op onderwijservaringen en vakinhoudelijke ontwikkelingen. Zowel routines als ontwikkelingsgerichtheid zijn hierbij van belang⁹. Routines zijn essentieel omdat uitgebreid wikken en wegen tijdens het onderwijzen vaak niet mogelijk is. Bovendien zorgen routines voor mentale ruimte om kennis te ontwikkelen en het repertoire weer verder uit te breiden. Het blijven vernieuwen is belangrijk omdat onderwijs zeer complex is (zie hierboven, waar we beschreven dat alle 'punten' van de driehoek zich ontwikkelen, op zowel micro-, meso-, als macro-niveau). Alleen als de leraar blijft leren, kan het onderwijs adequaat worden afgestemd op de aard van de (veranderende) inhouden en verschillen tussen (in ontwikkeling zijnde) leerlingen. Ook kan onderwijs zo steeds beter worden afgestemd op de ontwikkelende idealen en sterke punten van de leraar zelf, op de context waarin de leraar werkzaam is, en kan de leraar samen met collega's bijdragen aan schoolontwikkeling.

4 Gemeenschap

Tot slot is een leraar ook altijd lid van meerdere professionele gemeenschappen. Van leraren mag worden verwacht dat ze – net als met de leerlingen – constructief communiceren met collega's, ouders/verzorgers en andere professionals die bij de leerlingen betrokken zijn. In professionele gemeenschappen is het bovendien van belang dat leraren samenwerken bij het ontwikkelen van gedeelde visies op goed onderwijzen en het realiseren daarvan in de onderwijspraktijk. Van academische leraren mag in dit verband worden verwacht dat ze bij het maken van keuzes niet alleen rekening houden met de bredere context (zie figuur 1), maar ook positieve impact hebben op het onderwijs buiten de directe eigen onderwijssituatie. Bijvoorbeeld:

deze leraren zijn als vanzelfsprekend betrokken bij de ontwikkeling van hun vak, op basis van nieuwe wetenschappelijke inzichten, en kunnen het voortouw nemen bij hoe dit door de vaksectie wordt vormgegeven. Zij houden deze wetenschappelijke ontwikkelingen ook actief bij, om deze te kunnen integreren in andere onderdelen van hun kennisbasis, in het handelen in de klas en in de school.

De hierboven beschreven aspecten geven een beeld van het beroep (het Beroepsbeeld) van de academische leraar. In het narratief ('Wie ben je als academische leraar?') en in de ontwikkelprofielen voor de academische leraar wordt dit Beroepsbeeld verder uitgewerkt.

Het beroepsbeeld van de academische leraar

In het narratief van het Beroepsbeeld van de academische leraar, dat zich richt op de academische leraar met enkele jaren ervaring, wordt in drie kolommen een beeld geschetst van de leraar, waarbij vooral het academische aspect benadrukt wordt. De eerste kolom gaat over de (vakinhoudelijk) academische competenties, de tweede over de pedagogisch-didactische (waaronder communicatieve) kennis en vaardigheden, en de derde over de identiteit en ontwikkeling als professional.

In de eerste kolom wordt benadrukt dat de academische leraar door de eigen ervaring met de wetenschap een voorloper is, zowel in de (zelf)kritische academische houding als in een verhoogde sensitiviteit voor andere perspectieven, en het omgaan met tegenstrijdigheden. Bovendien legt de academische leraar een aanstekelijk enthousiasme aan de dag, waarin leerlingen en collega's worden meegenomen.

In het licht van de pedagogisch-didactische driehoek beschrijft de eerste kolom vooral dat de academische leraar vanuit verschillende perspectieven een goed oordeel heeft over wat waardevolle inhouden zijn, en in staat is om het perspectief van collega's en leerlingen daarin mee te nemen.

De tweede kolom gaat vooral over het pedagogisch-didactisch handelen van de academische leraar. Dat is gebaseerd op een grondige kennis en overzicht, en gericht op het creëren van het veilige leerklimaat. De academische leraar is daarbij bij uitstek bedreven in adequate en effectieve communicatie voor verschillende doelgroepen.

In de pedagogisch-didactische driehoek gaat het hier om het benutten van de ruimte tussen de hoekpunten: het zoeken van de gelegenheid en de veiligheid, door zowel het perspectief van de leerlingen als vakinhoudelijke en vakoverstijgende overwegingen te betrekken bij het bepalen van wat waardevolle inhouden zijn, en hoe de leerling daarin actief en zelfstandig kan leren leren.

In de derde kolom wordt de academische leraar als professional neergezet. Daar gaat het over regie nemen over het eigen leren, en een leven lang leren. In de didactische driehoek gaat het daarbij in eerste instantie om de ontwikkeling van de leraar zelf: die ontwikkelt eigen, en nieuwe vaardigheden, en stelt aan de hand daarvan ook eigen wenselijkheden bij: wat de leraar wil en kan, ontwikkelt zich op deze manier gedurende de gehele carrière. In tweede instantie gaat het in deze kolom echter ook om de hoekpunt van de leerling. Wat de academische leraar vooral aan de leerling wil meegeven is het potentieel om op dezelfde wijze de regie te nemen over het eigen leren, en op basis van een constructief-kritische, academische houding en leergierigheid zichzelf en de samenleving verder te brengen.

Noten

1. Deze ontwikkelprofielen kunnen worden gezien als een aanvulling op het bestaande [Takenpalet academische leerkrachten voor primair onderwijs](#). Bij het opstellen van de profielen zijn de volgende bronnen geraadpleegd: Goodwin, A.L. (2021). Teaching standards, globalization, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 5-19.
Janssen, F. (2023). Koersen op een pedagogisch kompas. *Didactief*, september 2023. <https://didactiefonline.nl/artikel/koersen-op-een-pedagogisch-kompas>.
2. Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
3. Zie voor een beknopte theoretische en empirische onderbouwing inclusief vele verwijzingen: Janssen, F.J.J.M., Vrind, de E., Raijmakers, M. & Kortekaas-Rijlaarsdam (2024). [Een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijzen. Een belangrijke ontbrekende schakel voor samen opleiden en professionaliseren in de onderwijsregio's](#). Whitepaper, mei 2024.
4. Meijer, P.C., Noordegraaf, M., & Paalman-Dijkenga, I. (2022). *Investeren in leren. De maatschappelijke waarde van leraren, leraarschap en lerarenbeleid*. Notitie in Opdracht van Min. OC&W.
5. Zie bijvoorbeeld Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record*, 116(4), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811411600407>
6. Zie bijvoorbeeld Schoenfeld, A.H. (2012) Problematizing the didactic triangle. *ZDM Mathematics Education*, 44, 587-599. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0395-0>
7. ICL (2020). Wat onderscheidt academische leraren vo?
8. Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
9. Hiervoor wordt ook wel de term 'adaptive expertise' gebruikt, geïntroduceerd door Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In: H.W. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262-272). W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. Recent wordt ook de term 'adaptief vermogen' gebruikt, zie bijvoorbeeld <https://expeditielerarenagenda.nl/>.
Voor een beknopt overzicht van inzichten uit onderzoek naar leren van leraren die bijdragen aan de ontwikkelingen van adaptieve expertise zie Janssen, F.J.J.M., J.W.F. van Tartwijk, A.F. Kortekaas-Rijlaarsdam, & M.E.J. Raijmakers. [Wat is belangrijk dat leraren leren? Naar een integratie van waardevolle inzichten uit onderzoek naar leren van leraren](#). Whitepaper, maart 2024.

Bijlage 2

**Toetsing in de opleiding
tot *academische* leraar**

Toetsing in de opleiding tot *academische* leraar

Inleiding

In het deelproject toetsing hebben vertegenwoordigers van zes universitaire lerarenopleidingen gezamenlijk uitgewisseld, bronnen geraadpleegd, en nagedacht over toetsing binnen de opleiding tot een academische leraar. Dit proces heeft ons geïnspireerd en deze inspiratie willen wij graag zichtbaar maken. Het doel van dit document is om handvatten te bieden voor ontwikkelingen aan de universitaire lerarenopleiding op gebied van toetsing.

We hebben gezocht naar *kenmerken van toetsing* die passen bij de opleiding tot een complexe beroepspraktijk. Dat zijn holistisch toetsen, ontwikkelingsgericht toetsen, en regie van de leraar in opleiding. Op basis hiervan hebben we onze eigen toetspraktijken bestudeerd en voorbeelden van good practices gezocht.

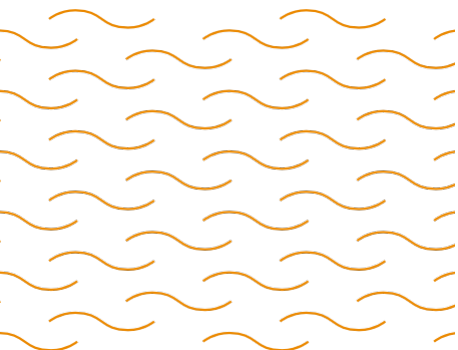
We lichten eerst toe hoe we vanuit het beroepsbeeld hebben nagedacht over toetsing en illustreren vervolgens de drie praktijken die aan die kenmerken voldoen.

Van beroepsbeeld naar toetsing

Het is de kerntaak van leraren om alle leerlingen de gelegenheid te bieden waardevolle inhoud en actief te verwerven, afgestemd op wat ze willen en kunnen, in een positieve en stimulerende omgeving, zodat zij in toenemende mate in staat worden gesteld om zelfstandig te denken en te handelen, en zodat ze leren individuele en collectieve keuzes ook te verantwoorden.

Deze kerntaak is complex. In de leeromgeving komen drie entiteiten bij elkaar: leraar, leerlingen en leerinhouden, die altijd in ontwikkeling zijn. Daarmee is het belangrijk om al in de opleiding vorm te geven aan het idee van een leven lang leren.

De complexiteit van de beroepspraktijk heeft consequenties voor de opleidingsdidactiek en voor het toetsprogramma van de academische lerarenopleiding. Geen enkele individuele toets kan voldoen aan alle kenmerken om de gehele complexiteit van de beroepspraktijk in kaart te brengen. Het gaat erom te kijken naar het toetsprogramma als geheel en de integratie van leren en toetsing. Hieronder doen we een handreiking om het ontwerp van zo'n toetsprogramma vorm te geven.



Holistisch toetsen

In het beroepsbeeld van de academische leraar zien we dat het geheel *meer is dan de som der delen*. Daarom is het belangrijk om, naast een analytische blik, ook een holistische blik te hebben op het beroep van leraar en de opleiding daartoe. Daarbij past een curriculum en een toetsprogramma dat uitgaat van grote gehelen. Hierbij worden de beroepsaspecten theorie, praktijk en persoon in samenhang aangeboden en getoetst.

Bij holistisch toetsen worden in de beoordeling meerdere leeruitkomsten, criteria of onderdelen tegelijkertijd overwogen. Bij een meer holistische toetsing wordt gekeken naar de gehele ontwikkeling van de student. Wij beogen dit niet voor elk individueel toetsmoment, maar wel in het toetsprogramma als geheel.

1. Het toetsprogramma wordt gekenmerkt door een holistische benadering, waarbij wordt gekeken naar de ontwikkeling van de leraar in opleiding in relatie tot de complexiteit van het beroepsbeeld.

- a. Toetsing is gericht op de authentieke beroepstaken van de leraar en het geheel van handelen van de leraar (weten, toepassen, laten zien en doen/ PCK/ cyclus kernpraktijken). Benadering van en/of een reële context wordt, waar relevant en mogelijk, betrokken in toetsing.
- b. Het toetsprogramma is een samenhangend geheel en neemt toe in complexiteit.
- c. Het toetsprogramma is passend bij de opbouw van de leerlijnen in een curriculum.
- d. Er worden verschillende bronnen (toetsvormen, perspectieven, etc.) gebruikt in het toetsprogramma om te komen tot een compleet beeld van de ontwikkeling van de leraar in opleiding. Door meerdere toetsen ontstaat een steeds rijker beeld van het ontwikkelingsniveau van de leraar in opleiding.
- e. Een (summatieve) voortgangsbeslissing, startbekwaamheidsbeslissing, of stopadvies is gebaseerd op een, voor dat onderdeel, rijk geheel van beroepsaspecten.
- f. Beoordeling van het geheel vraagt om expertise op verschillende terreinen van de beroepspraktijk. Daarom is het verstandig om een beoordelingscommissie in te voeren (zie ook het kopje 'voorwaarden' op de volgende pagina).

Ontwikkelingsgericht toetsen

Zoals in de onderlegger bij het beroepsbeeld wordt aangegeven is de leraar zelf *continu in ontwikkeling*. Het is passend om in de opleiding ontwikkelingsgericht te toetsen, omdat het betekent dat de toetsing een leermoment is voor de student.

Ontwikkelingsgericht toetsen veronderstelt dat de rode draad voor de lerende zichtbaar moet zijn, met een perspectief op de richting van de beoogde ontwikkeling. Tegelijkertijd moet er ruimte zijn voor vervolgstappen die passend zijn bij het leertraject, waardoor flexibiliteit nodig is. De student krijgt op meerdere formatieve en summatieve momenten feedback en inzicht in de eigen ontwikkeling.

2. Het toetsprogramma en de individuele toetsing daarin is ontwikkelingsgericht.

- a. Individuele toetsmomenten leiden tot rijke, narratieve feedback en feedforward, waarbij aandacht is voor wat de vervolgstappen zijn.
- b. Het is duidelijk voor studenten wat kwaliteitscriteria zijn en wat de ontwikkelingslijn is.
- c. Het curriculum geeft ruimte voor follow-up activiteiten na een toets of feedbackmoment, waarbij duidelijk is hoe de student hieraan kan werken.
- d. De student wordt betrokken bij betekenisgeving over waar de student nu staat.

Regie van de leraar in opleiding

Passend bij de notie van een leven lang leren, is een leraar in opleiding *mede verantwoordelijk* voor het eigen leerproces. In de pedagogisch-didactische driehoek gaat het daarbij in eerste instantie om de ontwikkeling van de leraar zelf: die ontwikkelt eigen, nieuwe vaardigheden, en stelt aan de hand daarvan ook eigen wenselijkheden bij: wat de leraar wil en kan ontwikkelt zich op deze manier gedurende de gehele carrière.

3. De student is mede-verantwoordelijk voor het eigen leerproces.

- a. Studenten geven inzicht in hoe zij hun eigen ontwikkeling zien.
- b. Op basis van eigen inzichten en feedback bepaalt de student, binnen kaders van de opleiding, waar diegene naartoe wil werken.
- c. Procedures omtrent totstandkoming van beoordeling en feedback zijn inzichtelijk voor de alle betrokkenen.
- d. Beoordelaars¹ communiceren transparant met studenten over hun interpretatie en wat dat betekent voor de ontwikkeling van de student. Hierdoor worden studenten uitgenodigd mee te denken over de beoordeling en de vervolgstappen.

Voorwaarden

Bovenstaande vraagt om een cultuur waarin geleerd kan worden. Hierbij hebben wij enkele elementen gezien in de praktijken van de universitaire lerarenopleidingen die bijdragen aan een open en uitdagende leeromgeving, waar niet alleen de leraren in opleiding, maar ook de opleiders dagelijks uitvoering geven aan een leven lang leren.

- a. Wederzijds vertrouwen is aanwezig. De lerarenopleider vertrouwt erop een waarheidsgetrouw beeld te hebben gekregen van de student, en de student kan erop vertrouwen dat toetsing in dienst staat van diens ontwikkeling.
- b. Er is sprake van doorlopende professionele ontwikkeling op het gebied van toetsing door de beoordelaars, bijvoorbeeld door scholing en intervisie.
- c. De kwaliteit van de beoordeling wordt versterkt doordat meerdere beoordelaars kijken naar het geheel.
- d. Procedure voor bezwaar is transparant voor de student en de beoordelaars.

Aandachtspunten

Bovenstaande vraagt één en ander van de betrokkenen. Tegelijkertijd willen we benadrukken dat goede toetsing altijd vraagt om aandacht voor werkdruk, kalibratie en professionalisering. Daarover willen we kort enkele aandachtspunten uitlichten.

- a. Het is een uitdaging om al het bovenstaande te waarborgen in termen van bemensing en uren.
- b. Er kan een verzwaarde rol zijn voor de examencommissie om betrouwbaarheid en transparantie te waarborgen.
- c. Toetsing kan door zowel studenten als beoordelaars als zwaarder of meer belastend worden ervaren.
- d. Er zal voldoende tijd nodig zijn voor kalibratie.
- e. Beoordelaars moeten worden geschoold in deze vorm van beoordelen en het geven van goede feedback en feedforward.

Projectleiding

Dirkje van der Aa, Radboud Universiteit

Projectteam Beroepsbeeld

Aad Monquill, Vrije Universiteit Amsterdam

(deelprojectleider)

Gijs van Gaans, Universiteit van Amsterdam

(deelprojectleider)

Henri van den Hout, Tilburg University

Martine van Rijswijk, Universiteit Utrecht

Susanne Spiele, Universiteit Twente

Paulien Meijer, Radboud Universiteit

Dik Maandag, Rijksuniversiteit Groningen

Fred Janssen, Universiteit Leiden

Projectteam Toetsing

Tamara van Woezik, Radboud Universiteit

(deelprojectleider)

Esther de Vrind, Universiteit Leiden

Dik Maandag, Rijksuniversiteit Groningen

Liesbeth van Well, Vrije Universiteit Amsterdam

Aad Monquill, Vrije Universiteit Amsterdam

Yvonne Rijns, Universiteit van Amsterdam

Suzanne Schut, Technische Universiteit Delft

De teksten van de eindproducten (Bijlage 1 Beroepsbeeld en Bijlage 2 Toetsing) werden geschreven door leden van de projectteams.

Om de resultaten van de deelprojecten in dit rapport in context te kunnen bespreken, zijn interviews gehouden met:

Ulo's voortgezet onderwijs

Arnoud Aardema, Radboud Universiteit

Henri van den Hout, Tilburg University

Dik Maandag, Rijksuniversiteit Groningen

Aad Monquill, Vrije Universiteit Amsterdam

Yvonne Rijns, Universiteit van Amsterdam

Martine van Rijswijk, Universiteit Utrecht

Suzanne Schut, Technische Universiteit Delft

Kirsten Stadermann, Universiteit Twente

Esther de Vrind, Universiteit Leiden

Ulo's primair onderwijs

Eddie Denessen, Radboud Universiteit

Rob Kickert, Erasmus Universiteit Rotterdam

Anne Fleur Kortekaas, Vrije Universiteit

Amsterdam

Tekst, eindredactie en vormgeving

Studio20

Universiteiten
van **Nederland**