

## **Kennisbasis van lerarenopleiders: wat voor type opleiders zijn er?**

*Jeannette Geldens en Theo Bergen*

De opleiding van leraren in de Nederlandse situatie is meer en meer te karakteriseren als een 'school based teacher education', omdat het opleiden van leraren gezien wordt als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van lerarenopleiders die werkzaam zijn in hogescholen, universiteiten en (opleidings)scholen (Bergen et al., 2009).

Binnen de opleidingen is een onderscheid te maken tussen de opleidingen voor leraren basisonderwijs en leraren voortgezet onderwijs. Voor het basisonderwijs bestaat een vierjarige HBO-bachelor lerarenopleiding, de Pedagogische Academie BasisOnderwijs (PABO). Voor het voortgezet onderwijs bestaan bachelor lerarenopleidingen en master lerarenopleidingen, die zowel door hogescholen als door universiteiten worden aangeboden. Bacheloropleidingen leiden op voor een schoolvak in het tweede graadsgebied en masteropleidingen voor een schoolvak in het eerste graadsgebied.

Binnen de opleiders van leraren voor zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs is een onderscheid te maken tussen instituutopleiders werkzaam op een opleidingsinstituut en schoolopleiders werkzaam op (opleidings)scholen. Leraren die geïnteresseerd zijn in de didactiek van hun vak en een aantal jaren ervaring hebben met het geven van onderwijs, kunnen solliciteren naar de functie van lerarenopleider aan een HBO of Universitair lerarenopleidingsinstituut. Schoolopleiders worden opleider omdat zij ervaring hebben en door hun collega's als een goede docent worden gezien.

Murray en Male (2005) stellen de vraag of goede leraren ook goede lerarenopleiders zijn. Zij maken het onderscheid tussen first-order teaching (het onderwijzen aan leerlingen) en second-order teaching (het onderwijzen aan studenten, hoe te onderwijzen). De gelaagdheid van de kennisbasis van lerarenopleiders kan beschreven worden als 'kennis en leren tot de derde macht'. De werkzaamheden van de lerarenopleider vormen immers een stapeling aan niveaus van kennis: kennis over het leren van de leerling (eerste macht), kennis over het leren van de leraar in opleiding (tweede macht) en kennis over de kennis van de lerarenopleider zelf (derde macht). Lerarenopleiders zo concluderen Swennen, Volman & van Essen (2008) hebben een meer uitgebreide kennisbasis nodig en ook andere vaardigheden dan die zij zich verworven hebben als leraar voor leerlingen. Wij constateren dat er geen formele opleiding is voor lerarenopleiders, noch voor instituutopleiders, noch voor schoolopleiders. Blijkbaar wordt het opleiden van leraren niet gezien als een discipline en zullen lerarenopleiders hun eigen professionele identiteit moeten definiëren (Martin & Russell, 2009; Berry, 2009).

Lunenberg en Dengerink (2010) rapporteren uit gesprekken die met stakeholders en experts over de kennisbasis van lerarenopleiders zijn gehouden. Een van de aanbevelingen is, aandacht te besteden aan de diversiteit van de kennis van lerarenopleiders zoals de vakinhoudelijke kennis en de pedagogische didactische kennis. De vraag dringt zich op wat de kennisbasis is van lerarenopleiders en wat de verschillen zijn in de kennisbasis bij de verschillende typen lerarenopleiders.

De vereniging van lerarenopleiders Nederland (VELON) heeft een beroepsstandaard ontwikkeld voor lerarenopleiders. In de beroepsstandaard worden de competenties van lerarenopleiders beschreven. De beroepsstandaard baseert zich op zeven competenties, die op hun beurt nauw gerelateerd zijn aan de SBL-competenties (zie [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)). De beroepsstandaard beoogt een generale beschrijving te geven van een gemiddeld ervaren lerarenopleider.

In de beroepsstandaard wordt een onderscheid gemaakt tussen instituutopleiders en schoolopleiders. Het doel van de beroepsstandaard is drieledig. Op de eerste plaats definieert

de standaard het kwaliteitsniveau van de beroepsuitoefening, waardoor het voor de beroepsgroep beter mogelijk wordt om verantwoording af te leggen en de discussie over de kwaliteit van de beroepsuitoefening binnen en buiten de beroepsgroep te voeren. Op de tweede plaats levert de beroepsstandaard een bijdrage aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Op de derde plaats stimuleert de beroepsstandaard het denken over de verdere professionalisering van het beroep van lerarenopleider.

Op basis van deze beroepsstandaard heeft VELON een registratieprocedure ontwikkeld en wordt een register van geregistreerde lerarenopleiders door de Stichting Registratie Leraren Opleiders (SRL0) in stand gehouden. Kijken we naar de beroepsstandaard van de VELON (zie [www.velon.nl](http://www.velon.nl)) dan valt op dat de vakinhoudelijke kennis de 'subject matter content' niet wordt beschreven voor lerarenopleiders.

Shulman (1986) stelde drie categorieën voor van wat hij noemde 'teacher subject matter knowledge' (SMK). De eerste is de 'content knowledge' die verwijst naar de hoeveelheid en de organisatie van de kennis in het hoofd van de leraar. De tweede is de 'pedagogical content knowledge' die enerzijds bestaat uit de manieren waarop de vakinhoud wordt gepresenteerd die het voor anderen mogelijk maakt om te leren en anderzijds wat het leren van de inhoud voor leerlingen moeilijk of juist makkelijk maakt. De derde is 'curriculum knowledge' die verwijst naar hoe de inhoud van het studieprogramma van de studenten is georganiseerd. De relaties tussen de drie soorten kennis die lerarenopleiders moeten aanbieden om hun studenten te leren hoe te onderwijzen is nog niet volledig in beeld gebracht en kan ook sterk variëren tussen vakinhouden. Brophy (1991) stelde, dat naarmate de vakkennis van leraren meer expliciet is, beter met elkaar is verbonden en meer is geïntegreerd, de kans groter is, dat zij meer dynamisch, meer gevarieerd en meer uitdagend onderwijzen. Als dit waar is voor leraren dan geldt het in verhoogde mate voor lerarenopleiders vanwege het feit dat het werk van lerarenopleiders te karakteriseren valt als second-order teaching.

Voor de beroepsstandaard voor lerarenopleiders betekent het dat per vak of vakgebied aangegeven moet gaan worden wat de 'subject matter content' zou moeten zijn. Meer aandacht voor de 'subject matter content' voor lerarenopleiders betekent dat de beroepsstandaard bestaat uit een vakspecifiek bekwaamheidsgebied en de meer algemene bekwaamheidsgebieden zoals het interpersoonlijke/pedagogische, het opleidingsdidactische, het organisatorische gebied etc.

Terug naar de vraag wat voor type opleiders zijn er?

De vraag kan dus vanuit meerdere perspectieven worden beantwoord.

Een eerste perspectief is dat gekeken wordt naar de werkplek van lerarenopleiders. De beroepsstandaard van VELON gebruikt deze indeling en komt dan tot de indeling van instituutopleiders en schoolopleiders.

Een tweede perspectief is dat gekeken wordt voor welke doelgroep werkt de lerarenopleider. Het maken van een onderscheid tussen lerarenopleiders basisonderwijs en voortgezet onderwijs ligt dan voor de hand.

Een derde perspectief is dat gekeken wordt voor welke vakinhoud of welke vakdomeinen wordt opgeleid en wat de vakinhoudelijke kennis is van lerarenopleiders voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs onderverdeeld in het tweede- en het eerstegraads gebied.

Wij denken dat het een goede stap is het beroep van lerarenopleider vanuit deze drie perspectieven in beroepsstandaarden te formuleren, waardoor lerarenopleiders gestimuleerd worden om over de volle breedte van het beroep van lerarenopleider met elkaar in dialoog te gaan.

## Literatuur

- Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Veen, K. v. (Eds.). (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15)2, 305-318
- Brophy, J.E. (1991). Conclusions to advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to teaching practice. In J.E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' subject matter knowledge and classroom instruction* (pp.347-362). Greenwich CT: JAI Press.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: directions forward. *Teachers and Teaching*, 14(4), 271-282.
- Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2010). Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(2), 62, 65-68.
- Martin, A.K., & Russell, T. (2009). Seeing teaching as a discipline in the context of preservice teacher education: insights, confounding issues, and fundamental questions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15)2, 319-331
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education* 21, 125-42.
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard educational review*, (1), 1-22.
- Swennen, A., Volman, M., & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184.