

**Universitaire Lerarenopleidingen
in Nederland**

Op het snijvlak van academie en professie

**State of the art-rapport
Oktober 2015**

Quality Assurance Netherlands Universities (QANU)
Catharijnesingel 56
Postbus 8035
3503 RA Utrecht

Telefoon: 030 230 3100
E-mail: ondersteuning@qanu.nl
Internet: www.qanu.nl

Projectnummer: Q462

© 2015 QANU

Tekst en cijfermateriaal uit deze uitgave mogen, na toestemming van QANU en voorzien van bronvermelding, door middel van druk, fotokopie, of op welke andere wijze dan ook, worden overgenomen.

INHOUD

Ter inleiding	5
Leeswijzer	7
Context en verantwoording	9
1. De universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor aan de gevisiteerde instellingen	13
2. Bevindingen en ontwikkelingen in het vakgebied	19
I. Visie op het leraarschap.....	19
II. Organisatiestructuur.....	23
III. Onderzoek als onderdeel van het curriculum.....	25
IV. De positie van vakdidactiek.....	28
V. De praktijkcomponent.....	33
VI. Samenwerking met stagescholen.....	36
VII. Instroom.....	38
VIII. Toetsing en gerealiseerd eindniveau.....	39
IX. Algemene reflecties en aanbevelingen bij de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren.....	42
Referenties	51
Bijlagen	53
Bijlage 1. Samenstelling en werkwijze van het panel.....	55
Bijlage 2. Domeinspecifiek referentiekader.....	61

Ter inleiding

Een visitatiepanel onder voorzitterschap van prof. dr. Antonia Aelterman en prof. dr. Wim Jochems heeft, met ondersteuning van QANU, in de eerste helft van 2014 de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren van de Nederlandse universiteiten beoordeeld. Het panel heeft haar bevindingen, conclusies en oordelen vastgelegd in rapporten per instelling. Deze instellingsrapporten zijn eind 2014 gefinaliseerd. De meeste instellingen hebben de rapporten gebruikt om heraccreditatie van hun lerarenopleidingen en/of hererkenning van hun educatieve minoren aan te vragen. Twee instellingen konden zich niet vinden in de conclusies en het oordeel van het panel. Deze instellingen hebben ervoor gekozen om hun universitaire lerarenopleidingen nogmaals te laten beoordelen. Een panel onder voorzitterschap van prof. dr. Douwe Breimer heeft in mei en juni 2015 de lerarenopleidingen van deze instellingen opnieuw beoordeeld. Dit panel is daarbij deels tot andere conclusies gekomen dan het panel-Aelterman-Jochems.

Het panel onder voorzitterschap van professor Aelterman en professor Jochems heeft, nadat het zijn instellingsrapporten had afgerond, een *state of the art*-rapport geschreven, een overkoepelend rapport waarin het panel algemene, op de discipline van de lerarenopleidingen als geheel van toepassing zijnde observaties en conclusies heeft vastgelegd. Deze observaties en conclusies hebben een algemeen karakter en zijn daarom niet in dezelfde mate van toepassing op alle individuele door de commissie beoordeelde opleidingen en minoren. Zij verdienen in de ogen van het panel de aandacht van de lerarenopleidingen als geheel, ze zouden een rol moeten spelen in de discussie over de toekomstige inrichting en vormgeving van de universitaire lerarenopleidingen. Het panel heeft de eerste versie van dit *state of the art*-rapport in februari 2015 vastgesteld en het als conceptrapport, in het kader van een hoorwederhoorprocedure, in maart 2015 voorgelegd aan de instellingen die het bezocht heeft. Het heeft de reacties die het van de instellingen heeft ontvangen verwerkt in de finale versie van zijn rapport.

Het panel-Aelterman-Jochems heeft vervolgens besloten om zijn *state of the art*-rapport via de directeur van QANU ter kennisneming voor te leggen aan het panel-Breimer om na te gaan of zijn algemene observaties en conclusies in overeenstemming waren met de bevindingen en conclusies van het panel-Breimer. De reactie van het panel-Breimer heeft geleid tot enkele aanpassingen in het rapport die niet van invloed zijn op de aard, het karakter en de inhoud van de algemene observaties en conclusies in het rapport. De observaties en conclusies in dit *state of the art*-rapport zijn daarmee relevant voor en van toepassing op de sector van de universitaire lerarenopleidingen als geheel, maar niet noodzakelijkerwijs van toepassing op elke individuele universitaire lerarenopleiding of educatieve minor.

Sietze Looijenga
directeur QANU

Leeswijzer

In het eerste hoofdstuk schetst het panel de context waarbinnen de bevindingen en aanbevelingen in dit rapport tot stand zijn gekomen en moeten worden gelezen. Vervolgens geeft het in het tweede hoofdstuk een algemene beschrijving van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren die deel uitmaakten van het visitatiecluster Universitaire Lerarenopleidingen 2014. Het derde hoofdstuk biedt een thematische beschrijving van bevindingen die het panel tijdens de bezoeken aan de instellingen heeft gedaan. Het panel onderscheidt in dit hoofdstuk de volgende thema's:

- I. Visie op het leraarschap
- II. Organisatiestructuur
- III. Onderzoek als onderdeel van het curriculum
- IV. De positie van vakdidactiek
- V. De praktijkcomponent
- VI. Samenwerking met stagescholen
- VII. Instroom
- VIII. Toetsing en gerealiseerd eindniveau
- IX. Algemene reflecties en aanbevelingen bij de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren

Context en verantwoording

Universitaire lerarenopleidingen hebben, in vergelijking met andere academische masteropleidingen, in meerdere opzichten een bijzonder karakter. Voor de educatieve minoren, die in veel gevallen geheel of gedeeltelijk het eerste deel van een universitaire lerarenopleiding beslaan, geldt min of meer hetzelfde in vergelijking met andere minoren die universiteiten binnen hun bacheloropleidingen aanbieden. Het NVAO-beoordelingskader voor de beperkte opleidingsbeoordeling (d.d. 11 november 2012) wordt gehanteerd voor alle opleidingen in het hoger onderwijs in Nederland en houdt geen rekening met het bijzonder karakter van de universitaire lerarenopleidingen. Het NVAO-beoordelingskader voor educatieve minoren (d.d. 15 juli 2013) is speciaal opgesteld voor de beoordeling van educatieve minoren.

Het panel hecht eraan kort in te gaan op het bijzondere karakter van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren en op de complexe context waarin deze opleidingen en minoren worden verzorgd. Deze beschrijving maakt inzichtelijk waarom het in verschillende opzichten lastig is om de universitaire lerarenopleidingen te beoordelen op basis van het beoordelingskader voor de beperkte opleidingsbeoordeling van de NVAO.

De uitdaging waar een universitaire lerarenopleiding voor staat

Een universitaire lerarenopleiding is te typeren als een academische masteropleiding met een professionele oriëntatie. Zo'n opleiding heeft een dubbele doelstelling die in een beperkte tijd moet worden gerealiseerd. Studenten volgen cursorisch onderwijs aan de universiteit en een omvangrijke praktijkstage op een stageschool. In het cursorische deel en vooral het praktijkdeel spelen reflecties op het eigen leren en handelen een belangrijke rol. Het cursorische deel van het programma wijkt niet echt af van wat aan universiteiten gebruikelijk is: studenten volgen cursussen en maken toetsen op academisch niveau, maken gebruik van (wetenschappelijke) literatuur en voeren een onderzoeksopdracht uit. Het onderzoek in het kader van de onderzoeksopdracht is, in vergelijking met de onderzoekscomponent in andere universitaire masteropleidingen, wel van bescheiden omvang (meestal tussen 6 en 10 EC). Daarnaast is het in de meeste lerarenopleidingen een onderzoek dat in de onderwijspraktijk plaatsvindt en niet alleen moet aansluiten bij de eisen van de lerarenopleiding, maar ook bij de onderzoeksagenda van de stageschool. De onderzoeksrapportage in een universitaire lerarenopleiding is daarom niet te vergelijken met het gebruikelijke eindwerk bij een universitaire masteropleiding, de masterscriptie. De rapportage kan evenmin op de voor andere universitaire masteropleidingen gebruikelijke wijze worden beoordeeld. Voor zo'n rapportage gelden andere eisen. Een minimale eis die volgens het panel aan een onderzoeksrapportage van een universitaire lerarenopleiding mag worden gesteld is dat die rapportage een beschrijving en verantwoording biedt van de onderzoeksvraag, de gevolgde methode, de wijze van analyse en de behaalde resultaten en ook een reflectie bevat op die resultaten. Het panel vindt ook dat de omvang van de rapportage in verhouding moet staan tot het aantal studiepunten dat studenten ervoor ontvangen.

Het cursorische deel van het programma biedt studenten de kennisbasis die hoort bij het academische karakter van de opleiding en het stelt hen in staat om de vaardigheden te verwerven die nodig zijn voor het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek binnen het domein van de universitaire lerarenopleidingen. De praktijkstage vormt het professionele deel van de opleiding. Hierin ontwikkelt de docent-in-opleiding 'voor de klas' en onder supervisie van een schoolpracticumdocent de competenties die nodig zijn om zelf les te kunnen geven. De praktijkstage wordt afgesloten met een eindbeoordeling waarin wordt vastgesteld of de docent-in-opleiding alle competenties in voldoende mate beheerst. Het gerealiseerde

eindniveau in een lerarenopleiding wordt dus niet uitsluitend bepaald door de kwaliteit of het niveau van een onderzoeksrapportage. Naast het academische masterniveau is voor universitaire lerarenopleidingen ook het professionele eindniveau van groot belang. In een korte periode moeten studenten, die in hun vooropleiding vertrouwd zijn geraakt met academische standaarden, maar niet met het vak van leraar, een scala aan professionele competenties verwerven. Aan het diploma van een universitaire lerarenopleiding is immers een onderwijsbevoegdheid gekoppeld die vastlegt dat de houder van het diploma bekwaam is als docent. In het geval van een educatieve minor gaat het om een beperkte tweedegraadsbevoegdheid, in het geval van een universitaire lerarenopleiding om een eerstegraadsbevoegdheid.

Het panel heeft, conform zijn opdracht, het gerealiseerde eindniveau van studenten van universitaire lerarenopleidingen en educatieve minoren beoordeeld aan de hand van de al genoemde NVAO-beoordelingskaders voor de beperkte opleidingsbeoordeling en voor educatieve minoren. Het kon dat, vanwege de dubbele doelstelling van de opleidingen en de minor, niet doen op de ‘klassieke’ manier, door een aantal eindwerken van recent afgestudeerde studenten te bestuderen. Het heeft daarom voor een werkwijze gekozen die recht doet aan de dubbele doelstelling. Het panel heeft voor het beoordelen van het gerealiseerde eindniveau van universitaire lerarenopleidingen de volgende uitgangspunten opgesteld en gehanteerd.

- Het eindniveau in academische zin kan worden beoordeeld op basis van het cursorische deel van het programma, in veel gevallen culminerend in een verslag of rapportage van een onderzoek.
- Het eindniveau in professionele zin kan worden beoordeeld op basis van de gedocumenteerde eindbeoordeling van het praktijkdeel van het programma (de praktijkstage).
- Beide aspecten van het eindniveau moeten minimaal voldoende zijn om tot een positief oordeel over het gerealiseerde niveau van de opleiding als geheel te komen.

Het gerealiseerde eindniveau in academische zin kan volgens het panel worden afgelezen aan (de inrichting van en de producten uit) het cursorische deel van het programma, inclusief de onderzoeksproducten. Bij het beoordelen van het academische eindniveau moet vooral, maar niet uitsluitend, worden gekeken naar de academische kwaliteit van gehanteerde literatuur en van het (beperkte) leeronderzoek.

Het gerealiseerde eindniveau in professionele zin kan niet direct bepaald worden. Het panel kan zich bij het beoordelen van het gerealiseerde professionele eindniveau alleen baseren op achteraf tot stand gekomen materialen, zoals werkstukken, reflectieverslagen, de eindbeoordeling van het praktijkdeel en eventuele video-opnames. Het panel heeft daarom niet alleen zulke materialen bekeken, maar ook onderzocht of opleidingen voldoende evidentie voor het gerealiseerde professionele niveau hebben verzameld, of hun oordeel over het professionele niveau van hun studenten in overeenstemming met de eigen procedures voor toetsing en beoordeling tot stand is gekomen, en of deze procedures adequaat zijn. Het panel heeft zich voor de combinatie van ‘producten’ met betrekking tot de professionele component gebaseerd op informatie van de opleidingen die hebben aangegeven welke combinatie een goed beeld geeft van het gerealiseerde eindniveau.

Voor het beoordelen van het gerealiseerde eindniveau van de educatieve minoren heeft het panel soortgelijke uitgangspunten gehanteerd, waarbij het uiteraard rekening heeft gehouden met het gegeven dat de educatieve minor op bachelorniveau wordt gegeven en dat studenten

na afronding van de minor slechts een beperkte tweedegraadsbevoegdheid behalen. Op de toetsing en het gerealiseerde eindniveau wordt nader ingegaan in 2.VII.

Hoeveel heren (en dames) kan men dienen?

De universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren opereren in een ingewikkelde context. Voor een belangrijk deel wordt dat veroorzaakt door het feit dat er vele partijen bij deze opleidingen betrokken zijn: van studenten, stagescholen, vakfaculteiten en Colleges van Bestuur tot belanghebbenden uit de maatschappij en het afnemend veld en toezichhouders. Dit betekent tevens dat het functioneren van universitaire lerarenopleidingen en educatieve minoren, en in het bijzonder de kwaliteit ervan, mede bepaald wordt door externe partijen en dat deze opleidingen regelmatig onderwerp zijn van maatschappelijke en politieke discussies. Universitaire lerarenopleidingen moeten veel heren (en dames) dienen.

Ten eerste, de omvang van de instroom in universitaire lerarenopleidingen en het lerarentekort in verschillende schoolvakken is voor veel partijen een punt van zorg. Het panel constateert op basis van de visitaties dat de instroom in zowel de educatieve minor als de educatieve masteropleiding voor een deel afhankelijk is van de wijze waarop studenten in hun ‘vakfaculteit’ gefaciliteerd worden ten aanzien van deelname aan een lerarenopleiding. Wat de educatieve minor betreft stelt het panel vast dat een aantal faculteiten op verschillende universiteiten belemmeringen opwerpt die de deelname aan de educatieve minor, soms zelfs ernstig, bemoeilijken. Zo zijn er binnen twee universiteiten faculteiten die, om uiteenlopende redenen, belangrijke delen van de educatieve minor niet laten meetellen voor het bachelorprogramma, wat betekent dat van studenten een extra inspanning wordt gevraagd. Dit is in strijd met de regelgeving voor educatieve minoren. Bij de afzonderlijke visitaties was deze situatie voor het panel daarom al voldoende reden om voor de betreffende minorvarianten een negatief oordeel te geven, dit los van de inhoudelijke kwaliteit van de betreffende minorvarianten. Daarnaast heeft het panel uit gesprekken bij verschillende universiteiten de stellige indruk gekregen dat de instroom in de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor soms louter als een probleem van lerarenopleidingen wordt gezien en niet als een zaak van de gehele universiteit. Het panel heeft ook signalen ontvangen dat studenten door hun faculteit niet gestimuleerd worden (of dat het hen zelfs ontraden wordt) om een lerarenopleiding te volgen. Het zal duidelijk zijn dat het probleem van de beperkte instroom alleen dan met succes kan worden aangepakt wanneer ook de universiteiten en de betrokken vakfaculteiten eventuele belemmeringen wegnemen en het volgen van een universitaire lerarenopleiding of educatieve minor faciliteren en actief aanmoedigen.

Ten tweede, een belangrijk deel van de universitaire lerarenopleiding en de educatieve minor vindt plaats op stagescholen, scholen voor voortgezet onderwijs die in meer of soms mindere mate geëquipeerd zijn in het begeleiden van docenten-in-opleiding. Er zijn onafhankelijke, zelfstandige stagescholen en stagescholen die onderdeel zijn van een opleidingsschool. Een opleidingsschool is een formeel samenwerkingsverband van één of meer wo- en/of hbo-opleidingen voor leraren primair of voortgezet onderwijs en één of meer scholen voor primair of voortgezet en/of beroepsonderwijs. Stagescholen binnen opleidingsscholen, in het bijzonder binnen academische opleidingsscholen, zien zich als medeopleiders en positioneren zich ook als zodanig in het samenwerkingsverband met de lerarenopleidingen. Het samenwerken in een opleidingsschool heeft veel voordelen, één daarvan is dat er structurele afspraken kunnen worden gemaakt over het aantal stageplaatsen en de bewaking van de kwaliteit. Het panel is erg positief over samenwerking in het kader van opleidingsscholen, maar vindt het tegelijkertijd essentieel dat de verantwoordelijkheid voor de universitaire lerarenopleidingen blijft berusten bij de organisatie die formeel ‘het diploma uitreikt’. Dat

neemt niet weg dat universitaire lerarenopleidingen in de opzet en uitvoering van hun programma's rekening moeten houden met hun samenwerkingspartners en ruimte voor hen moeten creëren. Zoals het panel in 2.V zal toelichten, zijn sommige opleidingsscholen nog op zoek naar het juiste evenwicht hierin.

Ten derde, het panel heeft geconstateerd dat er grote verschillen tussen universiteiten bestaan in de interne organisatie van universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor, in het bijzonder in de positionering en de zichtbaarheid van opleidingen en minor (zie ook 2.II). De universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor kunnen ondergebracht zijn in één centraal instituut, decentraal zijn belegd in de faculteiten of georganiseerd worden vanuit een interfacultaire structuur. Zowel vanuit facultair als vanuit universitair perspectief zijn de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor in termen van onder meer studentenaantallen slechts 'kleine spelers'. Het samenvoegen van de universitaire lerarenopleidingen in één organisatorische eenheid vergroot weliswaar de zichtbaarheid, maar vereist tegelijkertijd dat er een directe en goede relatie wordt onderhouden met de faculteiten die de studenten 'aanleveren'. Dat laatste is niet eenvoudig voor een centraal instituut, maar lijkt nog veel lastiger wanneer de universitaire lerarenopleidingen samen in één faculteit zijn ondergebracht die zelf geen lerarenopleidingen kent, of zijn ondergebracht bij de verschillende 'vakfaculteiten'. Met andere woorden: universiteiten zoeken op verschillende manieren naar een balans tussen centrale positionering en zichtbaarheid enerzijds en facultaire betrokkenheid anderzijds. Duidelijk is dat er meerdere en uiteenlopende belangen spelen en dat het management van universitaire lerarenopleidingen daarmee rekening moet houden.

Ten vierde, de diversiteit van de studenten die kiezen voor een lerarenopleiding of een educatieve minor is groot. Naast de 'reguliere' studenten die rechtstreeks uit een bacheloropleiding instromen, zijn er studenten met een deeltijdbaan (soms van aanzienlijke omvang) en zij-instromers. Daarnaast zijn er studenten die instromen vanuit een specifiek programma, zoals Eerst de klas, het Onderwijstraineeship, het VADDI-programma (Van assistent tot docent Duits) en het World Teacher Training programme.

Hoewel de universitaire lerarenopleidingen dus een bijzonder karakter hebben en in een complexe context opereren, kunnen ze alleen maar beoordeeld worden op basis van het NVAO-kader voor de beperkte opleidingsbeoordeling. Om recht te doen aan het bijzonder karakter heeft het panel aanvullende afspraken met de NVAO en de instellingen gemaakt over een aantal praktische zaken, bijvoorbeeld over de programma's voor de locatiebezoeken en de aantallen te bestuderen eindproducten.

Het panel heeft ook de focuspunten die de NVAO heeft opgesteld ten behoeve van een uit te voeren systeembrede analyse in haar beschouwingen meegenomen. Voor de universitaire lerarenopleidingen betroffen deze focuspunten de kwaliteit van de instromende student, het aandeel wetenschappelijk onderzoek in het programma en in de eindwerken en de kwaliteit van de docenten en de vakdidacticus in het bijzonder. Hoewel elk focuspunt op zichzelf al interessant en relevant is, bevestigen de focuspunten als geheel nog eens dat universitaire lerarenopleidingen in een complexe context opereren en koers moeten houden in een ingewikkeld krachtenveld.

1. De universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor aan de gevisiteerde instellingen

Het panel heeft universitaire lerarenopleidingen en educatieve minoren aan elf instellingen beoordeeld. De lerarenopleidingen in het bètadomein van de Technische Universiteit Delft, de Technische Universiteit Eindhoven en de Universiteit Twente zijn eerder met goed gevolg gevisiteerd en maken geen onderdeel uit van deze clusterbeoordeling. Dit state of the art-rapport betreft dan ook alleen de opleidingen die nu gevisiteerd zijn.

De universiteiten die betrokken waren bij de clusterbeoordeling verzorgen een breed spectrum aan opleidingen in het educatieve domein. Naast de educatieve minor, die leidt tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid, bieden de universiteiten verschillende soorten eerstegraadslerarenopleidingen aan: de eenjarige master-na-master-opleiding (60 EC), de tweejarige universitaire lerarenopleiding waarin vakinhoud en beroepsvoorbereiding zijn geïntegreerd (120 EC) en de Educatie en Communicatieopleiding (EC-masteropleiding, 120 EC), gericht op studenten die zich na een bacheloropleiding willen specialiseren in een educatieve of communicatieve richting.

De inrichting van de universitaire lerarenopleidingen (eerstegraads)

De meeste universitaire studenten met interesse voor het educatieve domein stromen in in de eenjarige master-na-master-opleiding. Deze lerarenopleiding is primair bedoeld voor studenten die al een academische masteropleiding hebben afgerond. De combinatie van een academische mastergraad en een afgeronde eenjarige lerarenopleiding leidt tot een eerstegraadsbevoegdheid in één en soms meer schoolvakken. Het aanbod in eenjarige lerarenopleidingen aan de gevisiteerde instellingen is groot, omdat universiteiten in veel gevallen voor elk 'schoolvak' een afzonderlijke eenjarige universitaire lerarenopleiding aanbieden. De eenjarige lerarenopleiding Geesteswetenschappen van de Universiteit Leiden (met afstudeerrichtingen op 'schoolvakniveau') is een uitzondering op deze regel.

Hoewel universiteiten een groot aantal eenjarige lerarenopleidingen aanbieden, zijn de opzet en invulling van de curricula van de eenjarige lerarenopleidingen aan dezelfde universiteit vaak grotendeels gelijk. Alle studenten volgen bijvoorbeeld algemeen didactische cursussen en doen een praktijkstage die de helft van de opleiding beslaat. Ook voeren de meeste studenten in de eenjarige lerarenopleidingen een onderzoeksopdracht uit. De aard en omvang van deze opdracht verschillen sterk tussen de gevisiteerde instellingen. De curricula van de eenjarige lerarenopleidingen aan een universiteit lopen wel uiteen waar het de vakdidactiek (7 tot 9 EC) betreft. Verschillende van de gevisiteerde instellingen onderzoeken de mogelijkheid om het aantal eenjarige universitaire lerarenopleidingen (zoals opgenomen in het CROHO, het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs) te reduceren. Vanwege de inhoudelijke overlap tussen deze opleidingen in verschillende schoolvakken is dit volgens het panel een logische stap.

De eenjarige lerarenopleidingen trekken naast academisch geschoolde studenten ook andere doelgroepen aan, zoals werkstudenten en zij-instromers. Meestal zijn er voor zij-instromers speciale schakelprogramma's ontwikkeld of wordt er, nadat zij zich aangemeld hebben, een opleidingstraject op maat gemaakt.

In de tweejarige universitaire lerarenopleidingen (120 EC) worden de vakinhoudelijke en beroepsvoorbereidende component gezamenlijk aangeboden. Er zijn twee categorieën tweejarige educatieve masteropleidingen te onderscheiden: de reguliere tweejarige universitaire

lerarenopleiding (hieronder aangeduid als ‘tweejarige universitaire lerarenopleiding’) en de masteropleiding Educatie en Communicatie (hieronder aangeduid als ‘EC-masteropleiding’).

De tweejarige universitaire lerarenopleiding is gericht op studenten die zich al direct na de bachelorfase op academisch niveau willen specialiseren in de educatieve toepassing van hun vakgebied. Deze lerarenopleiding wordt onder meer aangeboden aan de Rijksuniversiteit Groningen, de Universiteit Utrecht (Talenonderwijs en communicatie, Mens- en maatschappijonderwijs en communicatie, Kunstonderwijs en communicatie) en, in het bètadomein, aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Het curriculum van de reguliere tweejarige lerarenopleiding is in de meeste gevallen een optelsom van het curriculum van de eenjarige lerarenopleiding (60 EC) en de vakinhoudelijke academische masteropleiding (60 EC). Beide delen staan vaak los van elkaar. De instroom in de reguliere tweejarige universitaire lerarenopleidingen is – met uitzondering van de lerarenopleidingen in Groningen – beperkt. Verdere integratie tussen vakinhoud en beroepspraktijk zou de aantrekkingskracht van de reguliere tweejarige lerarenopleidingen volgens het panel kunnen vergroten. De Universiteit Utrecht spreekt expliciet de ambitie uit om tot meer integratie te komen, de EC-masters in het bètadomein staan daarbij model (zie onder).

De EC-masteropleiding (120 EC) is net als de reguliere tweejarige universitaire lerarenopleiding gericht op studenten met een academisch bachelordiploma, maar kent een bredere oriëntatie. De opleiding trekt studenten met interesse in wetenschapseducatie en -communicatie over hun vakgebied. Tijdens de EC-masteropleiding verwerven studenten kennis en vaardigheden voor het, al dan niet in een onderwijssetting, overdragen van kennis aan verschillende doelgroepen en het bediscussiëren daarvan in verschillende contexten. De huidige EC-masteropleidingen bevinden zich alle in het bètadomein. Het panel heeft EC-masteropleidingen gevisiteerd aan de Universiteit Utrecht (Communicatie en Educatie van de Natuurwetenschappen, circa 30 studenten per jaar) en de Rijksuniversiteit Groningen (Educatie en Communicatie in de Wiskunde en de Natuurwetenschappen, circa 20 studenten per jaar). De TU Eindhoven, TU Delft en de Universiteit Twente bieden eveneens EC-masteropleidingen aan. Deze laatste opleidingen zijn eerder gevisiteerd en worden daarom in dit State-of-the-Art-rapport verder buiten beschouwing gelaten.

EC-opleidingen leiden niet uitsluitend op voor het leraarschap, maar ook voor andere beroepen waarin wetenschapseducatie en -communicatie een rol spelen (zoals wetenschapsjournalist, voorlichter bij wetenschappelijke en publieksorganisaties, medewerker bij een museum of onderzoeker). De gevisiteerde EC-opleidingen kennen verschillende afstudeerrichtingen, waarvan er één of meerdere gericht zijn op educatie en al dan niet resulteren in een (eerstegraads) onderwijsbevoegdheid. Vooral de curricula van afstudeerrichtingen die niet tot een onderwijsbevoegdheid leiden, wijken af van de curricula van de eenjarige en reguliere tweejarige lerarenopleidingen. EC-masterstudenten in een afstudeerrichting die wel tot een onderwijsbevoegdheid leidt, volgen meestal gedeeltelijk dezelfde vakken als studenten in de eenjarige en de reguliere tweejarige lerarenopleidingen. De meeste afstudeerrichtingen van de gevisiteerde EC-masteropleidingen kennen een sterkere samenhang tussen vakinhoud en educatie- en communicatievakken dan de reguliere tweejarige universitaire lerarenopleidingen, waar vakinhoud en beroepsvoorbereiding meer los van elkaar staan. Deze sterkere samenhang wordt door studenten als positief ervaren.

Universiteiten zijn, ten slotte, ook betrokken bij bijzondere initiatieven. Een voorbeeld hiervan is Eerst de klas, een topprogramma met een eigen curriculum waarin de eerstegraads-lerarenopleiding wordt gecombineerd met een leiderschapsprogramma. Een ander voorbeeld is het Onderwijstraineeship. Ook zijn er universiteiten die aanvullende specialisaties of

'honors tracks' hebben ingericht. Voorbeelden hiervan zijn U-Teach (Universiteit Utrecht) en het World teacher training programme (Universiteit Leiden). Deze programma's besteden specifieke aandacht aan tweetalig en internationaal onderwijs en vormen een aanvulling op de reguliere universitaire lerarenopleidingen.

De inrichting van de educatieve minor

Alle gevisiteerde universiteiten bieden een educatieve minor (30 EC) aan in de bacheloropleiding. Er zijn universiteiten die alleen een educatieve minor aanbieden en universiteiten die zowel een educatieve minor als één of meerdere eerstegraadslerarenopleidingen aanbieden.

Studenten die zowel hun bacheloropleiding als de educatieve minor succesvol hebben afgerond krijgen een beperkte tweedegraadsbevoegdheid waarmee zij les mogen geven in het vmbo-t en de eerste drie jaar van de havo en het vwo. Deze lesbevoegdheid geldt uitsluitend voor schoolvakken die verwant zijn aan de gevolgde bacheloropleiding. De afspraken over de studies die in combinatie met de educatieve minor leiden tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid zijn vastgelegd in de Regeling verwantschapstabel educatieve minor. Deze regeling kan jaarlijks op verzoek van de universiteiten worden aangepast en uitgebreid. Wanneer een universiteit aan de overheid vraagt om in de verwantschapstabel opgenomen te worden, vraagt het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap advies aan de vakinhoudelijke vereniging die de belangen van een specifiek schoolvak behartigt.

De educatieve minor telt ten minste 30 EC en bestaat uit een cursorisch deel dat ingaat op vakdidactiek, pedagogiek en algemene didactiek/onderwijskunde en uit een praktijkdeel. Bij veel van de gevisiteerde universiteiten die zowel de educatieve minor als educatieve masteropleidingen aanbieden, bestaat de educatieve minor uit een deel (meestal het eerste deel) van de eerstegraadslerarenopleiding. In een aantal gevallen heeft de minor een eigen programmering en opbouw of wordt er in de cursussen specifieke aandacht besteedt aan lesgeven in de onderbouw. Specifieke focus in het curriculum op de onderbouw past volgens het panel uitstekend bij de beperkte tweedegraadsbevoegdheid die studenten na afronding van de educatieve minor verkrijgen. Wel moet met deze focus rekening worden gehouden bij het verlenen van vrijstellingen aan studenten die na de minor instromen in een eerstegraadslerarenopleiding.

De lerarenopleidingen en de educatieve minor aan de gevisiteerde instellingen

Hieronder volgt een korte beschrijving van de universitaire lerarenopleidingen en/of educatieve minoren aan de elf gevisiteerde universiteiten.

Tilburg University (TiU) biedt vijf eenjarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd, deeltijd, duaal, 60 EC) aan. Daarnaast heeft TiU een educatieve minor (voltijd, 30 EC), waarmee studenten in combinatie met een afgeronde bacheloropleiding een beperkte tweedegraadsbevoegdheid kunnen behalen in drie schoolvakken. De educatieve minor en de vijf opleidingen zijn organisatorisch geplaatst in de betreffende schoolvakfaculteiten en worden ingevuld en uitgevoerd in samenwerking met 'Ons Middelbaar Onderwijs' (OMO), een schoolbestuur van 35 scholen voor voortgezet onderwijs in Noord-Brabant. Deze samenwerking krijgt bestuurlijk gestalte in de Bestuurscommissie ULT. Hierin zijn het College van Bestuur van TiU, de Raad van Bestuur van OMO, de Stuurgroep Academische Opleidingsschool en de (vice)decanen onderwijs van de drie schoolvakfaculteiten vertegenwoordigd.

Wageningen University (WUR) biedt een educatieve minor (voltijd, 30 EC) aan. Deze minor maakt onderdeel uit van het totale minoren aanbod waarmee studenten aan de WUR hun vrije minorruimte in kunnen vullen. De verantwoordelijkheid voor de educatieve minor is, net als voor de andere minoren aan de WUR, belegd bij het onderwijsinstituut (OWI). Het onderwijs zelf wordt verzorgd door de leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies (ECS), die onder andere vaardigheidsonderwijs voor verschillende opleidingen van de WUR verzorgt. Voor de uitvoering van het praktijkdeel werkt Wageningen University samen met stagescholen. Hierbij wordt het netwerk benut dat het minorteam heeft opgebouwd met stagedocenten op vo-scholen. De educatieve minor is een keuzeonderdeel in de Wageningse bacheloropleidingen die volgens de Regeling verwantschapstabel educatieve minor kunnen leiden tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid voor vijf schoolvakken.

De **Universiteit Utrecht (UU)** biedt eenjarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd, deeltijd, 60 EC) in 17 schoolvakken aan. Daarnaast hebben studenten aan de UU de mogelijkheid om in te stromen in de masteropleiding Communicatie en Educatie van de Natuurwetenschappen (voltijd, 120 EC) of in de tweejarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd, 120 EC) Talenonderwijs en communicatie, Mens- en maatschappijonderwijs en communicatie en Kunstonderwijs en communicatie. De UU verzorgt ook een educatieve minor (voltijd, 30 EC) voor derdejaars bachelorstudenten binnen 21 bacheloropleidingen. Deze minor kent een lintmodel: het programma is verdeeld over twee semesters. De minor is georganiseerd als een losstaand programma en wordt dus niet gevormd door het eerste deel van de eenjarige universitaire lerarenopleiding. De eerstegraadslerarenopleidingen en educatieve minor aan de UU zijn formeel onderdeel van de schoolvakfaculteiten. Ten tijde van de visitatie vonden de organisatie en coördinatie plaats vanuit het centrale Centrum voor Onderwijs en Leren (COLUU), dat werd bestuurd door de vijf decanen van de verschillende betrokken faculteiten. Per 1 januari 2014 is er een interfacultaire *Graduate School of Teaching* opgericht. Deze *Graduate School* heeft in een gemeenschappelijke regeling de verantwoordelijkheid voor de lerarenopleidingen en voor de educatieve minor gekregen. Er functioneert een veldadviesgroep waarin schoolleiders van ongeveer twintig scholen zijn vertegenwoordigd.

De **Universiteit van Amsterdam (UvA)** verzorgt 23 eenjarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd, deeltijd, 60 EC) in het alfa-, bèta- en gammadomein. Daarnaast biedt de UvA een educatieve minor (voltijd, 30 EC) aan die leidt tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid in één of meer van negentien schoolvakken. De formele verantwoordelijkheid voor de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor is belegd bij de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen. De interfacultaire lerarenopleidingen (ILO) vormen een onderdeel van de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde & Lerarenopleidingen (POWL) van deze faculteit. Het onderwijs wordt verzorgd door het *College of Child Development and Education* en de *Graduate School of Child Development and Education*. De educatieve minor valt onder verantwoordelijkheid van de directeur van het *College*, de lerarenopleidingen onder verantwoordelijkheid van de directeur van de *Graduate School*. Er is één opleidingsdirecteur voor de educatieve minor en de lerarenopleidingen. Deze legt verantwoording af aan de directeurs van het *College* en de *Graduate School*. De betrokkenheid van de schoolvakfaculteiten is geborgd via een gemeenschappelijke regeling, waarin een Decanenoverleg ILO, een Taakgroep Eerstegraads Lerarenopleidingen en een Taakgroep Educatieve minor zijn vastgelegd.

Het panel heeft aan de **Universiteit Twente (UT)** één eenjarige universitaire lerarenopleiding (voltijd, deeltijd, 60 EC) en een educatieve minor (voltijd, 30 EC) in twee schoolvakken gevisiteerd. Naast deze opleidingen biedt de UT ook de 3TU-masteropleiding

Science Education and Communication (een eerstegraadslerarenopleiding in wiskunde, natuurkunde, scheikunde en informatica) aan. Deze opleiding is in 2013 geaccrediteerd en niet door dit panel beoordeeld. De lerarenopleidingen en de educatieve minor aan de UT worden verzorgd door de vakgroep Expertiseontwikkeling, Lerarenopleiding, Aansluiting & Nascholing (ELAN), die onderdeel is van de faculteit Gedrags-, Management- en Maatschappijwetenschappen. Het praktijkonderwijs is georganiseerd in partnerschappen tussen scholen voor voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen. De educatieve minor kende op het moment van visiteren twee varianten: Leren Lesgeven (20 EC) en de Educatieve minor (30 EC). De variant Leren Lesgeven (20 EC) leidt niet tot een lesbevoegdheid en wordt in studiejaar 2014-2015 voor het laatst uitgevoerd.

De **Radboud Universiteit Nijmegen (RUN)** heeft een aanbod van 18 eenjarige eerstegraadslerarenopleidingen (voltijd en deeltijd, 60 EC) in het alfa-, bèta- en gammadomein. Daarnaast biedt de RUN een educatieve minor (voltijd, 30 EC) aan die leidt tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid in één of meerdere van in totaal 13 schoolvakken. De eerstegraadslerarenopleidingen en de educatieve minor van de RUN worden verzorgd door de Radboud Docenten Academie. Deze docentenacademie valt rechtstreeks onder het College van Bestuur van de RUN en wordt geleid door een tweehoofdige directie: een algemeen directeur en een wetenschappelijk directeur. De directie van de docentenacademie wordt geadviseerd door een bestuursraad, waarin vier rectoren van scholen uit de regio en vier decanen van de aanleverende vakfaculteiten zitting hebben. Het praktijkdeel van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor wordt ingevuld in samenwerking met scholen voor voortgezet onderwijs en de ILS Academie Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (ILS-HAN). De docentenacademie en ILS-HAN hebben een gezamenlijk stagebureau voor de stageplaatsing van studenten.

De **Open Universiteit Nederland (OU)** biedt een educatieve minor (30 EC) aan die in deeltijd kan worden gevolgd. Deze minor leidt tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid in de schoolvakken Nederlands en Geschiedenis. Het onderwijs van de educatieve minor wordt sinds januari 2014 verzorgd vanuit het Expertisecentrum Onderwijs en Professionalisering van de Faculteit Psychologie en Onderwijswetenschappen. De formele verantwoordelijkheid voor de educatieve minor is belegd bij de decaan van de Faculteit Cultuur- en Rechtswetenschappen. Op het moment van de visitatie was de verwachting dat de eerste student de educatieve minor in september 2014 zou afronden. Er zijn (nog) geen structurele samenwerkingsverbanden met (academische) opleidingsscholen of afspraken op dit vlak met de bestaande lerarenopleidingen. Samenwerking op dit vlak met andere universiteiten die universitaire lerarenopleidingen en/of een educatieve minor aanbieden ligt voor de hand.

De **Universiteit Leiden (UL)** biedt eenjarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd, deeltijd, 60 EC) aan voor 18 schoolvakken in het alfa-, bèta- en gammadomein. De lerarenopleidingen in de geesteswetenschappen zijn ondergebracht in één opleiding (de masteropleiding LVHO Geesteswetenschappen) met verschillende afstudeerrichtingen. Daarnaast biedt de UL een educatieve minor (voltijd, 30 EC) aan in 16 schoolvakken. Leiden kent ook een tweejarige educatieve masteropleiding voor de bètavakken die eerder is beoordeeld in het kader van de visitatie van de desbetreffende bètaopleidingen. De verantwoordelijkheid en de organisatie van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor zijn via een gemeenschappelijke regeling centraal belegd bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON). Het ICLON wordt bestuurd door een Bestuursraad, bestaande uit decanen van betrokken vakfaculteiten. Daarnaast is er een Raad van Rectoren ten behoeve van de samenwerking met de scholen.

Maastricht University (MU) biedt een educatieve minor (voltijd, 30 EC) aan voor studenten van vier bacheloropleidingen. De combinatie van een diploma van deze opleidingen en de educatieve minor leidt tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid in één of meer van vijf schoolvakken. De minorvariant voor één schoolvak had ten tijde van de visitatie nog geen studenten en was nog in ontwikkeling. De educatieve minor aan de MU is formeel ondergebracht bij de faculteit *Humanities and Sciences*. Organisatorisch gezien is de *Teachers Academy (TA)* het aanspreekpunt. De TA valt onder de koepel van het in 2008 gestarte *Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER)*, een samenwerkingsverband tussen Maastricht University, de Universiteit van Amsterdam en de Rijksuniversiteit Groningen. Voor de uitvoering van het praktijkdeel werkt de educatieve minor samen met de stagescholen die zijn aangesloten bij Academische Opleidingsschool Limburg (AOSL).¹

De **Vrije Universiteit Amsterdam (VU)** verzorgt zestien eenjarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd en deeltijd, 60 EC) in het alfa-, bèta- en gammadomein. Daarnaast biedt de VU studenten binnen een aantal tweejarige masteropleidingen in het bètadomein de mogelijkheid om een educatieve variant te kiezen. Het programma van deze educatieve variant komt overeen met dat van de eenjarige universitaire lerarenopleiding. De educatieve minor aan de VU (voltijd, 30 EC) is een keuzeonderdeel binnen 21 bacheloropleidingen en leidt tot een bevoegdheid in één of meer van in totaal dertien schoolvakken. De eerstegraadslerarenopleidingen en de educatieve minor van de VU zijn ondergebracht bij de afdeling Onderwijswetenschappen en Theoretische Pedagogiek (OTP) van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek (FPP). De eindverantwoordelijkheid voor het onderwijs is belegd bij de opleidingsdirecteur Universitaire Lerarenopleidingen, die aan het faculteitsbestuur rapporteert. Inhoudelijk valt de opleiding onder verantwoordelijkheid van de hoogleraar Algemene Onderwijskunde. De aanleverende vakfaculteiten leveren input vanuit een Commissie Lerarenopleidingen, die bestaat uit de onderwijsdirecteuren en portefeuillehouders. Daarnaast is er een Veldadviesraad die uit bestuurders van stagescholen bestaat.

De **Rijksuniversiteit Groningen (RUG)** biedt eenjarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd, deeltijd, 60 EC) en tweejarige universitaire lerarenopleidingen (voltijd, deeltijd, 120 EC) aan in respectievelijk vijftien en dertien schoolvakken. Het programma van de eerstegraadslerarenopleidingen in de eenjarige en de tweejarige universitaire lerarenopleidingen komt overeen. Afgestudeerde bachelorstudenten uit verschillende bètaopleidingen kunnen ook kiezen voor de EC-masteropleiding *Educatie en Communicatie* in de Wiskunde en de Natuurwetenschappen (voltijd, deeltijd, duaal 120 EC). Voor bachelorstudenten biedt de RUG een educatieve minor (voltijd, 30 EC) aan die leidt tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid in één of meerdere van veertien schoolvakken. De universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor van de RUG zijn ondergebracht bij de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen. De aanleverende schoolvakfaculteiten zijn formeel verantwoordelijk voor de lerarenopleidingen en de minor, maar hebben de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen gemandateerd tot het verzorgen van al het niet-vakinhoudelijk onderwijs dat betrekking heeft op de opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs. Het faculteitsbestuur Gedrags- en Maatschappijwetenschappen legt minimaal tweemaal per jaar verantwoording af over de uitvoering van het mandaat aan de overige faculteitsbesturen, verenigd in de Opleidingsraad. De lerarenopleidingen en de educatieve minor beschikken over een eigen onderwijs- en stagebureau.

¹ Maastricht University heeft besloten om de educatieve minor niet langer aan te bieden. Met ingang van 1 september 2015 kunnen studenten de educatieve minor niet meer volgen.

2. Bevindingen en ontwikkelingen in het vakgebied

I. Visie op het leraarschap

De eindtermen van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren

De Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) heeft in aanloop naar de visitatie een domeinspecifiek referentiekader voor universitaire lerarenopleidingen tot leraar voorbereidend hoger onderwijs en de educatieve minor opgesteld (zie Bijlage 2). Bepalend voor de doelstellingen en eindtermen van de universitaire lerarenopleidingen VHO in dit referentiekader zijn onder meer de bekwaamheidseisen leraar VHO die zijn vastgelegd in de Wet op het voortgezet onderwijs en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. In het domeinspecifiek referentiekader zijn, aansluitend op de wettelijke kaders, zeven competenties geformuleerd waarover een afgestudeerde van een universitaire lerarenopleiding moet beschikken. Per competentie geeft het kader expliciet aan welke kennis en kunde studenten dienen te verwerven. De competenties en de bijbehorende kennis en kunde zijn nader uitgewerkt in de VSNU-brochure Competentieprofiel van leraren die aan een ULO zijn opgeleid.

Het panel stelt vast dat de eindtermen van alle gevisiteerde universitaire lerarenopleidingen en educatieve minoren qua inhoud, oriëntatie en niveau voldoen aan de wettelijke eisen en de competenties zoals beschreven in het domeinspecifiek referentiekader. Ook de uitgewerkte curricula sluiten voldoende aan bij deze formele kaders. In aanvulling op de geldende eisen en de beoogde competenties leggen universitaire lerarenopleidingen verschillende accenten. Dit doen zij door een of meerdere competenties extra in de verf te zetten, door eindtermen in beroepsrollen te clusteren of door nadruk te leggen op specifieke benaderingen, zoals *evidence based* werken en het integreren van de vakdidactische competentie in andere competenties. Ook vertalen universiteiten de landelijke bekwaamheidseisen vaak in eigen eindtermen, onder andere omdat zij de academische oriëntatie van de universitaire lerarenopleiding extra willen benadrukken. Dit laatste kan tot verwarring leiden bij studenten en het werkveld, zeker wanneer de relatie tussen de landelijke bekwaamheidseisen en de eigen eindtermen niet adequaat wordt geëxpliciteerd.

Het panel heeft waardering voor de pogingen van universitaire lerarenopleidingen om eigen accenten te leggen en zich daarmee te profileren en te onderscheiden. Tegelijkertijd stelt het vast dat deze accenten in slechts weinig opleidingen op een beargumenteerde wijze deel uitmaken van of voortkomen uit een welomschreven visie op het leraarschap en uit een op die visie gebaseerd profiel dat wordt herkend door bij de opleiding betrokken docenten en studenten. Naar het oordeel van het panel zouden de universitaire lerarenopleidingen de veelal impliciete ideeën over het leraarschap in het algemeen en het opleiden van leraren VHO in het bijzonder moeten samenbrengen in een integrale en samenhangende visie en die visie moeten vertalen in meer expliciete en onderscheidende opleidingsprofielen. Om deze reden heeft geen enkele opleiding het oordeel ‘goed’ gekregen voor Standaard 1.

Centraal in bovengenoemde opdracht, die universitaire lerarenopleidingen in de ogen van het panel zowel zelfstandig als gezamenlijk ter hand zouden moeten nemen, is de vraag wat de identiteit van de (universitair geschoolde) leraar in de eenentwintigste eeuw is. Welke maatschappelijke positie neemt de leraar in? Welke rol hebben leraren in het uitrusten van leerlingen in functie van de snel evoluerende samenleving? Wat is de positie van de universiteiten in het algemeen en de lerarenopleidingen in het bijzonder in de discussie over de rol van het onderwijs en de school in relatie tot de maatschappelijke context, de

multiculturele samenleving, de achterstelling van sociale groepen, de globalisering en de digitalisering?

Kritische reflectie en de ontwikkeling van een professionele identiteit

Het vermogen om zelfstandig te reflecteren op het leraarschap, het beroep van leraar en het eigen functioneren is van belang voor iedere aan een universitaire lerarenopleiding afgestudeerde leraar VHO, vooral voor de verdere ontwikkeling tot ervaren en ‘volleerd’ docent. Het panel adviseert universitaire lerarenopleidingen om zich hierop meer en explicieter dan nu het geval is toe te leggen. Op basis van de bestudeerde documenten en de gesprekken met studenten heeft het panel vastgesteld dat kritische reflectie op de doelstellingen van voortgezet onderwijs en op de rol van het onderwijs in de socialisatie van jongeren weinig expliciete aandacht krijgt in de meeste Nederlandse universitaire lerarenopleidingen. In de optiek van het panel zijn universiteiten nochtans de plek bij uitstek om bij aanstaande leraren een kritisch-reflectieve houding te ontwikkelen. Universitaire lerarenopleidingen kunnen daarbij steunen en voortbouwen op de reeds ontwikkelde onderzoekende houding in de al afgesloten vakmasteropleiding.

Ook de ontwikkeling van een ‘professionele identiteit’ komt in de curricula van de universitaire lerarenopleidingen nog niet bij alle universiteiten voldoende zichtbaar aan bod. Bij het ontbreken van expliciete aandacht voor de eigen identiteit als leraar dreigt het gevaar dat een universitaire lerarenopleiding wordt verengd tot technisch-didactische scholing. Hoewel dit element van belang is en studenten om vaardigheidstraining vragen (dit sluit aan bij de zorgen en vragen die zij als beginnend leraar of als docent-in-opleiding hebben) mag van universitaire lerarenopleidingen worden verwacht dat zij verder kijken. Universiteiten zijn zich hiervan terdege bewust, maar slagen er nog niet altijd in om dit op een adequate manier in de curricula op te nemen en duidelijk genoeg aan studenten over te brengen. Focus op de dagelijkse schoolpraktijk mag een holistische kijk op het leraarschap niet in de weg staan. Leraren dienen te beschikken over “(1) een goede en op zijn of haar onderwijssituatie toegesneden kennisbasis, (2) effectieve leerkrachtgedragingen in de brede zin van het woord en (3) een positief professioneel zelfbeeld” (Beijaard 2013, p. 170).

Lerarenopleidingen als voortrekker of initiator van onderwijsvernieuwing

Bijdragen aan onderwijsvernieuwing wordt door het panel, hierin gesteund door de vertegenwoordigers van het werkveld (zoals bleek uit de gesprekken met hen tijdens bezoeken), tot de kerntaken van de academische lerarenopleiding gerekend. Ook uit gesprekken met vertegenwoordigers van het werkveld is gebleken dat zij van afgestudeerden aan een universitaire lerarenopleiding verwachten dat zij het toekomstige onderwijs mede kunnen vormgeven en onderwijsinnovaties kunnen stimuleren. Het panel stelt echter vast dat het programma van veel universitaire lerarenopleidingen te weinig op de toekomst gericht is en vooral aandacht besteedt aan de huidige onderwijssituatie. Thema’s zoals het omgaan met nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs, het gebruik van nieuwe werkvormen en coöperatief leren en het didactisch gebruik van ICT zouden een meer prominente plaats in de curricula van universitaire lerarenopleidingen en educatieve minoren kunnen krijgen dan nu het geval is. Deze vaststelling is ook terug te vinden in het editoriaal van een recent verschenen nummer van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders (december 2014).

Het panel wijt de geringe aandacht voor onderwijsvernieuwing in universitaire lerarenopleidingen vooral aan het feit dat veel studenten voornamelijk bezig zijn met het ‘leren overleven in de klas’ en een sterke behoefte hebben aan vaardigheidstraining. Tegelijkertijd heeft het panel opgemerkt dat stage-ervaringen uit het praktijkdeel bij veel opleidingen te weinig systematisch worden teruggekoppeld naar de theorie en het beschikbare

onderzoek, zodat ook daar weinig aandacht bestaat voor onderwijsvernieuwing. Naar de mening van het panel verdient onderwijsvernieuwing een pregnantere plek in het cursorische onderwijs. Het dient meer te worden geëxpliciteerd en gekoppeld aan ervaringen met onderwijsvernieuwingen in het praktijkdeel.

De pedagogische component

Het panel heeft tijdens meerdere visitatiebezoeken opgemerkt dat een sterke nadruk op de (vak)didactische deskundigheid de pedagogische competentie in de verdrukking dreigt te brengen. Zoals blijkt uit de rapporten per instelling, komt bij meerdere universiteiten de pedagogische rol van de leraar slechts marginaal aan bod. Dit punt is zowel door studenten als door vertegenwoordigers van het werkveld naar voren gebracht. Daarnaast zijn er universiteiten die wel aandacht besteden aan de pedagogische component van het leraarschap, maar zich daarbij voornamelijk richten op klassenmanagement en het omgaan met moeilijke leerlingen. Dit sluit volgens het panel eerder aan bij de “interpersoonlijke competentie”. Naar de indruk van het panel is de diepgang van de pedagogische component vaak te beperkt en hangt het veelal van de stagescholen af in welke mate pedagogische thema’s aan bod komen. Deze observaties zijn door zowel studenten, afgestudeerden als het werkveld in gesprekken bevestigd. In de educatieve minor richten een aantal universiteiten wel pedagogische werkcolleges in met het oog op de specifieke problematiek van de leerlingen in het vmbo.

Als onderdeel van de pedagogische component krijgen ethiek van het leraarschap, waardeontwikkeling binnen het onderwijs en identiteitsontwikkeling van de leerling momenteel relatief weinig aandacht. Het panel acht het wenselijk dat deze thema’s in de universitaire lerarenopleidingen worden versterkt. Er zijn verschillende wetenschappelijke publicaties beschikbaar die het belang van waardenopvoeding en de rol van de lerarenopleidingen daarin bepleiten (zie onder meer Veugelers 2010 en Oser en Veugelers 2012). Hetzelfde geldt voor het leren omgaan met diversiteit. Dit laatste thema is – hoewel manifest aanwezig in schoolcontexten – weinig zichtbaar in de curricula van de universitaire lerarenopleidingen. Nochtans hebben lerarenopleidingen ook wat dit thema betreft een uiterst belangrijke rol. “De school is een publieke ruimte waar men diversiteit niet kan negeren” (Van Avermaet 2013, p. 213). Dit impliceert dat ook lerarenopleidingen diversiteit als uitgangspunt van hun onderwijs dienen te nemen. Diversiteit en diversiteitscompetenties moeten verweven zijn in het curriculum en vragen aandacht voor de ontwikkeling van een basishouding waarin leraren open staan voor die diversiteit en leren kijken naar leerlingen vanuit verschillende perspectieven (Van Avermaet 2013, p. 217-218). Als voorbeeld van een *good practice* wat dit laatste betreft kunnen de universitaire lerarenopleidingen aan de Vrije Universiteit genoemd worden. Hier leren studenten om leerlingen van verschillende leeftijden en met verschillende achtergronden en levensovertuigingen te begrijpen, te stimuleren en te ondersteunen in hun verdere ontwikkeling als persoon. De VU heeft ook een verdiepend vak Multiculturaliteit in het curriculum opgenomen.

De rol van lerarenopleidingen in de inductiefase en de nascholing

In alle lerarenopleidingen is de “competentie in het samenwerken met collega’s” (vakoverschrijdend werken via projectwerk bijvoorbeeld) en de “competentie in het samenwerken met de omgeving” onderdeel van de eindtermen. Het panel heeft vastgesteld dat deze competenties niet met dezelfde diepgang worden gerealiseerd als de andere competenties. In een aantal opleidingen kwamen ze nauwelijks aan bod. Tijdens verschillende bezoeken gaven studenten en vertegenwoordigers uit het werkveld aan dit als een gemis te ervaren. Studenten krijgen tijdens de praktijkstage wel te maken met de rol van de docent in de professionele brede schoolcontext, maar dit komt vaak weinig expliciet aan bod in het cursorische deel, waardoor de nodige referentiekaders ontbreken.

Het panel adviseert de universitaire lerarenopleidingen om theorie en praktijk op dit punt beter te integreren en aan de bovengenoemde competenties ook in het cursorische deel meer aandacht te besteden. Het panel realiseert zich daarbij dat niet alle competenties op eenzelfde hoog niveau van beheersing ontwikkeld kunnen worden in het bestek van de opleiding. Daarom zouden de universitaire lerarenopleidingen zich verder dienen te bezinnen op de rol die ze kunnen hebben in de eerste jaren van het leraarschap, waarin een beginnend leraar zich ontwikkelt tot een ervaren docent.

Het panel heeft wel opgemerkt dat de universitaire lerarenopleidingen reeds inductieprogramma's hebben opgestart. Die liggen echter buiten de scope van deze visitatie. Het panel wil graag het belang van het verder inzetten op deze inductieprogramma's benadrukken, ook met het oog op de observaties met betrekking tot de realisering van de eerder genoemde competenties.

Doorgroeien naar een hoger niveau van beheersing van de competenties ontwikkeld tijdens de lerarenopleiding wordt bevorderd wanneer beginnende leraren hierin ondersteuning krijgen van zowel de meer ervaren leraren op school als van de lerarenopleiding. Hierdoor wordt niet alleen de kennisbasis van deze competenties versterkt, maar kunnen lerarenopleidingen ook meewerken aan schoolontwikkeling én de ontwikkeling van de professionele identiteit van de leraar. Die professionele identiteit krijgt immers vorm vanuit de interactie tussen de 'persoon van de leraar' en de 'onderwijs- en schoolomgeving' waarin die functioneert. Tijdens het beginnend leraarschap gaan er hier vaak spanningen mee gepaard (zie onder meer Pillen, Beijaard & Den Brok 2013). Samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen in de beginfase van het leraarschap ligt dan voor de hand.

In de onderzoeksliteratuur krijgt de begeleiding en ondersteuning van de beginnende leraar meer en meer aandacht. De gedachte die hieraan ten grondslag ligt is onder meer dat "het lerarenberoep competenties vereist die complex leren veronderstellen, [en] dat de voorafgaande opleiding beginnende leraren daarop niet volledig kan voorbereiden" (Ingersoll & Strong 2011 in Engels 2013, p. 73). Samenwerking en afstemming tussen lerarenopleidingen en scholen met betrekking tot de startcompetenties die in de initiële opleiding ontwikkeld worden, de begeleiding van de beginnende leraar en de nascholing van leraren gedurende hun gehele loopbaan kunnen dit complexe leren ondersteunen (zie ook Feiman-Nemser 2001).

De professionele ontwikkeling van leraren, die samengaat met de ontwikkeling van het bewustzijn dat continue verandering kenmerkend is voor het beroep van leraar (zie in dit verband ook competentie 7 in het referentiekader van de ICL) eindigt niet met het voltooiën van de lerarenopleiding. Prioritair hierbij zijn een meer geleidelijke ingroei van leraren in het beroep door het versterken van de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de (stage)scholen en een betere begeleiding van leraren bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen. Bij dit laatste spelen professionele leergemeenschappen binnen scholen een rol, maar ook de lerarenopleidingen hebben hierin een opdracht (zie hierboven).

Het ligt voor de hand om dit continuüm van leren in samenwerking met de opleidingsscholen aan te pakken, maar ook de andere stagescholen mogen hierbij niet uit het oog verloren worden. Ook regionale netwerken hebben hierin een taak.

II. Organisatiestructuur

Interne organisatiestructuur

Het panel stelt vast dat de universitaire lerarenopleidingen uiteenlopende organisatiemodellen kennen. Er zijn twee hoofdvarianten te onderscheiden. De eerste hoofdvariant is die waarin alle universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor in één centraal instituut zijn ondergebracht. In deze variant hebben de ‘vakfaculteiten’ (waarmee de faculteiten worden bedoeld die inhoudelijk aan de schoolvakken gerelateerd zijn) hun bevoegdheden ter zake overgedragen aan het instituut, dat zorgt voor de uitvoering van de universitaire lerarenopleidingen en de minorvarianten voor alle betreffende schoolvakken. Het instituut valt formeel direct onder het College van Bestuur en heeft een bestuursraad waarin de decanen (of opleidingsdirecteuren) van de vakfaculteiten participeren, soms aangevuld met vertegenwoordigers van (academische) opleidingsscholen waarmee wordt samengewerkt. De relatie met de relevante faculteiten wordt geborgd via de bestuursraad. Via deze raad kunnen de vakfaculteiten invloed uitoefenen op de lerarenopleidingen en de educatieve minor. Daarnaast is er veelal sprake van detachering van medewerkers vanuit de vakfaculteit naar het instituut, bijvoorbeeld vakdidactici, waardoor de vakfaculteit ook op uitvoerend niveau invloed kan uitoefenen op de opleiding. Doorgaans kent het instituut een eigen opleidingscommissie en een eigen examencommissie die alle opleidingen dekt, zowel de eerstegraadslerarenopleiding als de educatieve minor.

De tweede hoofdvariant is die waarin de universitaire lerarenopleidingen en de minor decentraal zijn belegd. Hierbinnen zijn weer twee modellen te onderscheiden: distributie van de universitaire lerarenopleidingen en de minorvarianten over de vakfaculteiten of concentratie van alle lerarenopleidingen en de educatieve minor in één faculteit. In geval van distributie zijn de lerarenopleidingen en de minorvarianten ondergebracht in de betreffende vakfaculteiten. De vakfaculteiten hebben de lerarenopleidingen dus in eigen huis. De facto betekent dit dat de faculteiten de lerarenopleidingen meer naar eigen inzicht kunnen inrichten, waardoor er beduidende verschillen tussen de lerarenopleidingen van één en dezelfde universiteit mogelijk zijn. Bij concentratie in één faculteit, doorgaans die der gedragswetenschappen of sociale wetenschappen, zijn de universitaire lerarenopleidingen samen ondergebracht in een specifieke afdeling. De vakfaculteiten hebben hun bevoegdheden overgedragen aan het bestuur van die faculteit en de voor de lerarenopleidingen verantwoordelijke persoon (directeur, opleidingsdirecteur, ...) binnen de afdeling rapporteert aan dat bestuur. Soms is er sprake van een formele commissie lerarenopleidingen waarin vertegenwoordigers van de vakfaculteiten (meestal opleidingsdirecteuren) participeren. In het geval van een afdeling lerarenopleidingen in één faculteit is er geen directe bestuurlijke relatie van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor met het College van Bestuur van de universiteit en de andere vakfaculteiten: deze relatie is indirect en verloopt via het bestuur van de faculteit waarin de afdeling lerarenopleidingen is ondergebracht.

Elk van bovengenoemde modellen heeft kansen en risico's, die als volgt zijn samen te vatten.

- Centraal instituut: *kansen*: betere mogelijkheden voor efficiëntere bedrijfsvoering (volume), synergie over opleidingen, sterker partnerschap met opleidingsscholen, sterkere positionering en grotere bestuurlijke zichtbaarheid van de lerarenopleidingen; *risico's*: zwakkere relatie met en grotere afstand tot de vakfaculteiten, minder aandacht voor de vakdidactiek in de opleiding en in flankerend onderzoek.
- Concentratie in één faculteit: *kansen*: synergie over opleidingen, sterk partnerschap met opleidingsscholen; *risico's*: grotere afstand tot en minder sterke relatie met de

vakfaculteiten, minder aandacht voor de vakdidactiek in de opleiding en voor flankerend onderzoek, geringere bestuurlijke zichtbaarheid.

- Distributie over de vakfaculteiten: *kansen*: sterkere vakfacultaire betrokkenheid, meer aandacht voor de vakdidactiek; *risico's*: geringere efficiëntie (vanwege beperkt volume), minder synergie en cohesie tussen opleidingen, positionering zwakker, geringere bestuurlijke zichtbaarheid.

Het panel stelt vast dat inbedding van de universitaire lerarenopleidingen in een faculteit sociale wetenschappen of gedragswetenschappen problematisch is gebleken. Het 'eigenaarschap' van de lerarenopleidingen laat in die gevallen te wensen over en de betrokkenheid bij de lerarenopleidingen heeft veelal het karakter van toezichthouder. Lerarenopleidingen die zo zijn ingebed blijken weinig zichtbaar te zijn binnen de universiteit. Er is geen directe relatie met het College van Bestuur, want de bestuurlijke lijn loopt via de decaan c.q. de opleidingsdirecteur. Ook de bestuurlijke relatie met de vakfaculteiten is afstandelijker. Bovendien heeft het panel vastgesteld dat vakdidactisch onderzoek niet goed is in te passen in de onderzoeksprogramma's van faculteiten gedrags- of sociale wetenschappen en daardoor nog meer onder druk komt te staan. Het panel concludeert dat om deze redenen inbedding in faculteiten gedrags- of sociale wetenschappen zeker niet de beste optie is.

De andere twee modellen (onderbrenging in een centraal instituut of distributie over de vakfaculteiten) bieden ook geen garantie voor succes. Bij beide opties is sprake van een instabiel evenwicht. Inherenten risico's van deze modellen zijn op te heffen door een adequaat management dat stuurt op die risico's. Het management van een centraal instituut dient bijvoorbeeld veel aandacht te hebben voor de relatie met en de betrokkenheid van de vakfaculteiten door regelmatig overleg, medebenoemingen van vakdidactici, gezamenlijke investeringen in vakdidactisch onderzoek, enzovoorts. Een formele relatie met de vakfaculteiten biedt niet per definitie voldoende garanties voor een centraal instituut. Zowel voor de universitaire lerarenopleidingen als de educatieve minor geldt dat deze gedragen moeten worden door de vakfaculteiten en dat deze faculteiten een ondersteunende en faciliterende rol moeten vervullen.

Bij distributie over de vakfaculteiten is een gebrek aan zichtbaarheid een risico. Wie is het boegbeeld, het gezicht van de universitaire lerarenopleidingen? Wie zorgt ervoor dat de lerarenopleidingen voldoende aandacht op de bestuurlijke agenda van de universiteit krijgen en niet 'verborgen' blijven in de vakfaculteiten? Ook cohesie is in dit model een aandachtspunt. Dit betreft de onderlinge afstemming met betrekking tot de inrichting van het programma, toetsing, regelingen e.d., de synergie tussen samenwerkende opleidingen en de afstemming met de opleidingsscholen. Op dergelijke potentiële risico's is ook te sturen, maar dat vereist onder meer duidelijke interfacultaire afspraken.

In de afgelopen twintig jaar lijkt er een tendens te zijn tot het pendelen tussen het onderbrengen van universitaire lerarenopleidingen in een centraal instituut en in facultaire organisatie(s). Centrale instituten worden vervangen door decentrale organisaties, die na enige tijd weer worden vervangen door een centraal instituut. Geen enkel organisatie-model staat op zichzelf garant voor een goede invulling van de lerarenopleiding. Het panel vraagt aandacht voor inherente modelgebonden risico's die direct invloed hebben op de inhoud en de kwaliteit van de lerarenopleidingen en waar dus actief op moet worden ingespeeld.

Het is het panel opgevallen dat aan instellingen waar de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor over de faculteiten verspreid zijn de regelgeving per faculteit kan verschillen, waardoor gelijksoortige onderdelen verschillend kunnen worden gewaardeerd.

Een extreem voorbeeld hiervan doet zich voor bij faculteiten waar onderdelen van de educatieve minor slechts gedeeltelijk binnen het programma van de bacheloropleidingen vallen. Wanneer een gedeelte van de minor buiten de bacheloropleiding valt, kan er formeel niet meer van een educatieve minor gesproken worden. Het panel heeft in die gevallen vanwege dit formele probleem een negatief advies gegeven over de minorvarianten waarvoor dit geldt. In sommige gevallen is de educatieve minor formeel wel volledig in te passen in het bachelorprogramma, maar is dit in de praktijk voor studenten ingewikkeld of bijna onmogelijk (bijvoorbeeld door de verplichting van het volgen van een internationale stage). Naar de indruk van het panel wordt het minorbeleid in deze gevallen in te beperkte mate gedragen door de universiteit en vakfaculteiten. Het panel heeft geconstateerd dat de informatievoorziening vanuit de faculteiten voor toekomstige (minor)studenten soms te wensen overlaat en dat studenten soms wordt ontraden de educatieve minor te volgen.

III. Onderzoek als onderdeel van het curriculum

Eén van de zaken waaraan het panel tijdens de visitatie in het bijzonder aandacht heeft besteed is de onderzoekscomponent in het curriculum. Onderzoeksvaardigheden maken onderdeel uit van de competenties die zijn vastgelegd in het domeinspecifiek referentiekader: de eerstegraadsleraar “[...] analyseert en expliciteert met distantie en onderzoeksmatige deskundigheid zijn opvattingen over het leraarschap, zijn eigen beroepspraktijk en die van anderen. Hij ontwerpt en evalueert op wetenschappelijk verantwoorde wijze mogelijke oplossingen voor problemen in schoolvak, beroep en school. Hij draagt aldus bij aan het creëren van nieuwe kennis en nieuwe onderwijspraktijken” (zie Bijlage 2).

De omvang van het onderzoek

In zowel de universitaire lerarenopleiding als de educatieve minor is een aanzienlijk deel van het curriculum gereserveerd voor de praktijkstage (respectievelijk meestal 30 EC en 15 EC) en voor inleidingen in didactiek/pedagogiek en vakdidactiek. Het aantal studiepunten dat beschikbaar is voor onderzoek is daardoor beperkt. Het varieert voor de universitaire lerarenopleidingen tussen 6 en 12 EC. In de educatieve minor worden in de regel geen aparte studiepunten voor onderzoek toegekend.

Het panel constateert een spanning tussen de beperkte omvang van de universitaire lerarenopleiding en educatieve minor enerzijds en de aanwezige eigen ambities en externe verwachtingen met betrekking tot academische scholing en de professionele component van de universitaire lerarenopleiding anderzijds. Universiteiten worstelen hiermee. Het panel adviseert de lerarenopleidingen om in het curriculum van de master voor minimaal 8 EC aan onderzoek in te plannen. Daarnaast beveelt het panel aan om het onderzoek niet op te knippen in kleinere delen, maar studenten één onderzoek te laten uitvoeren. Het opknippen van het onderzoek in een onderzoek met het karakter van een leeronderzoek ten behoeve van de opleiding en een onderzoek voor een schoolontwikkelingsproject beperkt de wetenschappelijke diepgang van het onderzoek en daarmee van de universitaire lerarenopleiding als geheel. Het panel is van oordeel dat het onderzoek dat studenten uitvoeren een vakdidactische invulling zou moeten hebben. Dit punt wordt hieronder (in 2.IV) verder uitgewerkt.

De invulling van het onderzoek

Niet alleen het aantal studiepunten voor onderzoek varieert van universiteit tot universiteit, ook de aard en invulling van het onderzoek. Het onderzoek wordt afwisselend ingevuld als praktijkonderzoek, actieonderzoek, ontwerponderzoek, literatuuronderzoek, et cetera.

Geen van de universiteiten betwist dat de eerstegraadslerarenopleiding van een academisch *masterniveau* moet zijn. Het panel deelt dit standpunt en het is ook vanuit internationaal oogpunt goed verdedigbaar. De maatschappelijke context waarin het onderwijs opereert is zo complex dat van eerstegraads leraren verwacht mag worden dat zij op academisch niveau als leraar kunnen functioneren. Dat wil onder meer zeggen dat leraren kritisch en analytisch op zoek kunnen gaan naar een oplossing voor een geconstateerd onderwijsprobleem, dat zij zich daarbij breed oriënteren in de literatuur, dat zij op systematische wijze de beproefde oplossing evalueren en dat zij hun collega's hiermee bekend maken. Precies daarom onderstreept het panel in 2.I het belang van het opleiden van leraren die vanuit een onderbouwde visie mede vorm kunnen geven aan het onderwijs van de toekomst. Juist omdat zij over de wetenschappelijke basis beschikken waarmee complexe problemen gediagnosticeerd en opgelost kunnen worden, dragen afgestudeerde academici als leraar bij aan innovatie en ontwikkeling in het onderwijs. Niet alle opleidingen besteden momenteel evenveel aandacht aan academisch onderzoek en (het bijdragen aan) innovaties in het onderwijs.

De meeste universiteiten kiezen bij de invulling van het onderzoek voor praktijkgericht onderzoek met een onderwerp dat aansluit bij de stage, met als doel studenten te stimuleren een onderzoekende houding te verwerven ten opzichte van de schoolpraktijk en ten opzichte van hun eigen functioneren. Dit is een goed uitgangspunt, maar er zijn enkele valkuilen.

Ten eerste is de ruimte om het onderzoek in het curriculum te verankeren beperkt (zie hierboven) en slagen universiteiten er niet altijd in om hun visie op dit onderzoek helder en duidelijk naar studenten te verwoorden. Tijdens de bezoeken van het panel gaven studenten uit eenjarige lerarenopleidingen bijvoorbeeld meerdere malen aan dat zij het vreemd vinden dat zij in de eenjarige universitaire lerarenopleiding (een master-na-master-opleiding) moeten bewijzen dat zij onderzoek kunnen uitvoeren, omdat zij al over een academische graad beschikken. Lerarenopleidingen slagen er niet in om helder aan studenten uit te leggen welke doelstellingen het onderzoek in een universitaire lerarenopleiding heeft.

Ten tweede geldt voor veel studenten in universitaire lerarenopleidingen dat zij niet vertrouwd zijn met de methodologie van sociaalwetenschappelijk onderzoek. De voorkennis van studenten over onderwijskundig, didactisch onderzoek en de daarbij horende methodologische aanpak is divers. Voor sommige studenten is het lastig om zich deze methodologie in de korte tijd en binnen het beperkte aantal beschikbare studiepunten eigen te maken. Vaak spannen opleidingen zich in om studenten met sociaalwetenschappelijke onderzoeksmethoden vertrouwd te maken (bijvoorbeeld via workshops of themasessies), maar ervaren studenten die workshops als te algemeen en te theoretisch, te weinig concreet en te weinig afgestemd op de uitvoering van het eigen onderzoek. Studenten krijgen door de beperkte ruimte voor onderzoek vaak geen goed beeld van wat sociaalwetenschappelijk onderzoek inhoudt. Een voorbeeld is het ontwerponderzoek dat studenten in sommige opleidingen moeten uitwerken. Studenten moeten vaak binnen een kort tijdsbestek het effect nagaan van bijvoorbeeld een nieuwe werkvorm of een andere lesmethode. Het korte tijdsbestek en de beperkte context van een stage bieden meestal te weinig mogelijkheden om alle van invloed zijnde variabelen (zoals leerling-, leraar- of schoolkenmerken) mee te nemen in het onderzoek. Sommige opleidingen lossen dit probleem op door studenten onderzoek te laten doen binnen het onderzoeksprogramma van hun vakdidacticus. Een goed voorbeeld hier zijn de lerarenopleidingen van de Rijksuniversiteit Groningen. De meeste vakdidactici die er zelf onderzoek verrichten, stimuleren hun studenten om een onderzoek binnen hun onderzoeksprogramma uit te voeren. Het panel moedigt deze benadering ook in andere universiteiten aan. Een voordeel van deze vakdidactische insteek is dat studenten gebruik kunnen maken van het theoretisch kader en het onderzoeksinstrumentarium van de

vakdidacticus. Het panel heeft vastgesteld dat dit de kwaliteit van de onderzoeksproducten ten goede komt en dat studenten ervaren dat zij beter worden begeleid (zie ook 2.IV).

Ten derde verwacht het werkveld van afgestudeerde eerstegraadsleraren dat zij binnen scholen een onderzoek kunnen opzetten en uitvoeren. Veel studenten voeren daarom hun onderzoek uit binnen de context van een school. Dit maakt het mogelijk om de theorie in de praktijk toe te passen. Tegelijkertijd benadrukt het panel dat opleidingen waakzaam moeten zijn voor de risico's van deze insteek. Zoals het panel in 2.V benadrukt, mag de keuze voor onderzoeksonderwerpen nooit volledig bepaald worden door de (opleidings-)scholen. De opleiding is immers verantwoordelijk voor het gerealiseerde eindniveau van een student en moet kunnen garanderen dat het uitgevoerde onderzoek voldoet aan de academische standaarden en aansluit bij de doelstellingen van de opleiding.

De lerarenopleidingen worden verzorgd door gemotiveerd en betrokken personeel, maar het aantal gepromoveerde docenten is – met uitzondering van de Rijksuniversiteit Groningen – klein, doorgaans minder dan een derde. Dit percentage is overigens in het bètadomein meestal hoger. Vooralsnog schakelen opleidingen voor het begeleiden en beoordelen van onderzoek veelal gepromoveerde begeleiders in. De positie van de vakdidactiek en de vakdidactici wordt in 2.IV nader besproken.

Een academische kennisbasis

Uiteraard wordt het academisch niveau van een opleiding niet alleen bepaald door het niveau van het onderzoek dat stafleden uitvoeren. Van een academische masteropleiding mag ook worden verwacht dat de inhoud van het programma aansluit bij de uitkomsten van actueel wetenschappelijk onderzoek. In de context van een universitaire lerarenopleiding betekent dit dat toekomstige leraren inzicht verwerven in het pedagogisch-(vak)didactisch handelen door kennis te nemen van recent onderzoek binnen deze domeinen. Hoewel er grote verschillen in de aandacht voor primaire literatuur over onderwijskundige of vakdidactische thema's zijn, heeft het panel vastgesteld dat de meeste universitaire lerarenopleidingen studenten in contact brengen met onderzoek op deze thema's via het cursorisch onderwijs. Leermaterialen en opdrachten voor onderwijskunde of vakdidactiek steunen op actuele en internationale onderzoeksliteratuur en ontwikkelingen. Het leer materiaal is op enkele uitzonderingen na van academisch niveau, zeker waar het wordt aangevuld met wetenschappelijke literatuur.

Het panel heeft wel opgemerkt dat in meerdere lerarenopleidingen de academische kennisbasis die studenten aangereikt krijgen, vaak gefragmenteerd en eclectisch is: studenten bestuderen een hoofdstuk uit boek A, een ander hoofdstuk uit boek B, en dan weer een artikel. Het panel realiseert zich dat het van belang is dat studenten kennismaken van verschillende visies op het opleiden van leraren en op goed onderwijs. Daarnaast is het volgens het panel ook belangrijk om studenten een samenhangende kennisbasis aan te reiken vanuit een welomschreven visie op het leraarschap. Het panel pleit daarom voor het bewuster ontwikkelen van een rode draad in de opleidingen die voor studenten als referentiekader kan dienen. Dit is geen pleidooi voor een louter theoretisch verhaal. Uiteraard moeten de lerarenopleidingen ervoor waken dat de kennisbasis voor studenten praktijkrelevant is. Zo viel tijdens de gesprekken op dat studenten vaak een voorkeur hebben voor het verwerven van vakdidactische kennis en de nadruk leggen op docentvaardigheden, omdat ze daarmee snel aan de slag kunnen in de stage. Het ontwikkelen van een herkenbare kennisbasis sluit aan bij het advies van het panel aan universitaire lerarenopleidingen om een meer holistische visie op het opleiden van leraren te ontwikkelen.

IV. De positie van vakdidactiek

De NVAO heeft het panel nadrukkelijk verzocht veel aandacht te besteden aan vakdidactiek. Het panel heeft gekeken naar de invulling, de kwaliteit en de positie ervan in de opleidingen, naar de relatie van de vakdidactiek met de praktijk van het onderwijs, naar de kwaliteiten van de vakdidactische opleiders en hun betrokkenheid bij schoolstages, hun betrokkenheid bij onderzoek en hun *track records*. Daartoe heeft het tijdens de bezoeken veel tijd besteed aan het bestuderen van vakdidactische informatiebronnen en het bespreken van de wijze waarop invulling wordt gegeven aan de vakdidactiek. Het panel heeft het gehanteerde instructiemateriaal bestudeerd, evenals de opdrachten, inclusief de verwerking ervan (feedback, beoordeling e.d.) en de integratie van vakdidactiek met de algemene didactiek en het schoolpracticum. Ook heeft het panel gekeken naar de rol van de vakdidactici in de begeleiding en beoordeling van de schoolstage, de cv's van de vakdidactici en hun kwalificaties als lerarenopleider.

In totaal kunnen alle universitaire lerarenopleidingen in Nederland samen 25 'vakdidactieken' aanbieden: in het alfadomein gaat het om Arabisch, Chinees, Duits, Engels, filosofie, Frans, Fries, geschiedenis en staatsinrichting, godsdienst en levensbeschouwing, Griekse en Latijnse taal en cultuur en KCV, Hebreeuws, Italiaans, kunstgeschiedenis en CKV/kunst algemeen, Latijnse en klassieke culturele vorming, Nederlands, Russisch en Spaans; in het bètadomein om biologie, natuurkunde, scheikunde en wiskunde; en in het gammadomein om aardrijkskunde, algemene economie, maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, management en organisatie.

De situatie van de vakdidactiek in de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor is in meerdere opzichten divers. Er bestaan tussen universiteiten aanmerkelijke verschillen in de ruimte die er in curricula voor vakdidactiek is en in de kwaliteit van de invulling ervan. Maar ook binnen universiteiten bestaan er in deze opzichten aanzienlijke verschillen tussen lerarenopleidingen. Vooral de verschillen in de ruimte en de kwaliteit van de invulling van de vakdidactieken van het bètadomein enerzijds en het alfa- en gammadomein anderzijds vallen op. Daar waar de educatieve minor – hoofdzakelijk – uit het eerste deel van de eenjarige universitaire lerarenopleiding bestaat, zijn die verschillen ook in de minor terug te vinden. Daarom bespreekt het panel de vakdidactieken van de educatieve minoren niet afzonderlijk. Alleen wanneer de educatieve minor in vakdidactisch opzicht duidelijk afwijkt van de educatieve masteropleiding, besteedt het panel aandacht aan de minor.

Omvang van de vakdidactiek

De educatieve masteropleidingen en de educatieve minoren hebben vakdidactiek op verschillende manieren in het programma verwerkt. In de meeste gevallen bestaat de vakdidactiek voor de masteropleiding uit twee cursussen, Vakdidactiek 1 in de eerste helft van het programma en Vakdidactiek 2 in de tweede helft. Vakdidactiek 1 is doorgaans ook de vakdidactiek voor de educatieve minor. Het panel kan zich in deze opzet vinden. Wel is het dan van belang dat er in de minor tijdens Vakdidactiek 1 aandacht wordt besteed aan de onderbouw en het vmbo-t, wat overigens in bijna alle opleidingen ook gebeurt, althans wanneer dat relevant is voor het schoolvak. De educatieve minor leidt immers tot een beperkte tweedegraadsbevoegdheid voor het vmbo-t en de onderbouw van havo en vwo.

De omvang van de vakdidactische cursussen varieert van 7 tot 10 EC. Daarnaast komen vakdidactische componenten nadrukkelijk aan de orde in programmaonderdelen waarin het maken van een lesontwerp centraal staat. Wat daarbij in vakdidactische zin aan de orde komt hangt natuurlijk sterk samen met het onderwerp van het lesontwerp. In enkele opleidingen

komt de vakdidactiek ook uitvoerig in het onderzoek aan de orde, bijvoorbeeld in de vorm van een vakdidactisch ontwerponderzoek of in een meer didactisch onderzoek met een sterke vakdidactische inkleuring. Bij deze opleidingen is het vakdidactische aandeel aanzienlijk groter dan 7 tot 10 EC. Het panel juicht het toe wanneer de vakdidactiek ook aandacht krijgt in het onderzoek van studenten. Helaas is dit, zo heeft het panel vastgesteld, eerder uitzondering dan regel. Om uiteenlopende redenen, die samenhangen met het onderzoekprogramma van de universitaire lerarenopleiding en/of dat van de opleidingsschool, is er op veel plaatsen betrekkelijk weinig ruimte voor een vakdidactische invulling van het onderzoek. Bij de universiteiten waar die ruimte er wel is heeft de vakdidactiek een sterkere positie in de opleiding. Dit punt komt verderop nog terug.

Bij opleidingen waarin algemene didactiek, pedagogiek en vakdidactiek in een geïntegreerde benadering zijn opgenomen, is de exacte omvang van de vakdidactiek moeilijk in EC uit te drukken. In dergelijke gevallen is het panel tijdens de opleidingsvisitaties nagegaan of de relevante onderdelen van de vakdidactiek aan de orde komen in het studiemateriaal en in opdrachten aan de studenten.

Inhoud van de vakdidactiek

Het panel heeft vastgesteld dat in de overgrote meerderheid van de opleidingen de vakdidactiek adequaat wordt ingevuld. Dat wil zeggen dat de opleiding gebruik maakt van erkende vakdidactische handboeken van goede kwaliteit, waarin de relevante onderwerpen uit de vakdidactiek aan de orde komen. Deze handboeken worden aangevuld met opdrachten die goed passen bij de aard van de universitaire lerarenopleidingen, waarin zowel relaties met de theorie als de onderwijspraktijk worden gelegd en waarin vaak ook aandacht is voor internationale onderzoeksliteratuur en ontwikkelingen. Voorbeelden van vakgebieden uit de drie domeinen (alfa, bèta en gamma) waarin de vakdidactiek doorgaans ruim voldoende wordt ingevuld, zijn klassieke talen, geschiedenis, wiskunde en maatschappijwetenschappen. Het panel is er een voorstander van om daar waar handboeken vakdidactiek beschikbaar zijn deze ook te hanteren en daar waar deze nog niet beschikbaar zijn, deze gezamenlijk te ontwikkelen. Een andere overweging hierbij is dat het vooral voor studenten in de educatieve minor van belang is om te beschikken over een goed gestructureerde bron van aanvullende informatie, die verder gaat dan wat in de educatieve minor aan de orde kan komen. Websites van expertisecentra voor de lerarenopleidingen, zoals www.ecent.nl en www.elwier.nl, bieden hiertoe mogelijkheden.

De vakdidactieken in het bètadomein zijn naar de bevindingen van het panel over het algemeen wat beter ontwikkeld dan die in het alfa- en het gammadomein. Er zijn in het bètadomein meestal vakdidactische handboeken beschikbaar. Daarnaast is er ook veel vakdidactisch (nationaal en internationaal) bronnenmateriaal dat wetenschappelijk onderbouwd en over het algemeen van behoorlijke tot goede kwaliteit is. Het gebruik van de aanwezige internationale bronnen door opleidingen in het bètadomein is naar de indruk van het panel wel wisselend en in sommige gevallen wat te beperkt. Soms worden vakdidactieken in het bètadomein gecombineerd gegeven op basis van overwegingen van efficiëntie (weinig studenten per vak) en is er sprake van een meer geïntegreerde ‘science-benadering’. Het panel vindt deze benadering, gelet op de ontwikkelingen rond natuur, leven en technologie (NLT), aan te bevelen zolang er voldoende aandacht is voor de didactiek van de afzonderlijke vakken.

De vakdidactiek van de moderne vreemde talen bestaat doorgaans uit twee delen. Het eerste deel is een overkoepelend deel dat is te kenmerken als moderne vreemde talen (MVT)-didactiek en dat meestal gezamenlijk wordt verzorgd. Het tweede deel is een meer taalspecifiek deel. Voor de MVT-didactiek is er een aanzienlijke *body of knowledge* beschikbaar,

voor een deel internationaal. Het panel heeft vastgesteld dat het algemene deel van de MVT-didactiek in inhoudelijk opzicht doorgaans van behoorlijke tot goede kwaliteit is. De kwaliteit van het taalspecifieke deel is wisselend. Voor sommige talen, zoals Chinees, is er nauwelijks geschikt vakdidactisch materiaal beschikbaar. In dergelijke situaties zou het gebruik van internationale bronnen te overwegen zijn, al is dat vaak niet toegesneden op Nederlandse lerarenopleidingen. Verder valt op dat de kwaliteit van het taalspecifieke deel varieert over de verschillende vakdidactieken, ook binnen dezelfde instelling. Het panel heeft ook opgemerkt dat de kwaliteit van de vakdidactische literatuur voor een specifieke vakdidactiek nogal uiteen kan lopen over universiteiten. Kennelijk is er beperkt contact tussen vakdidactici en weinig uitwisseling van bronnenmateriaal. Naar de mening van het panel zou meer samenwerking tussen vakdidactici bij het samenstellen van taalspecifieke vakdidactische componenten voor de 'kleine moderne vreemde talen' aan te bevelen zijn. Gegeven de kleine aanstellingen van vakdidactici voor deze talen is er immers weinig ruimte voor het ontwikkelen en samenstellen van vakdidactisch materiaal en bovendien is de beschikbare vakdidactische expertise in Nederland nog beperkt. Daarom is het gebruik van internationaal bronnenmateriaal ook aan te bevelen. Voor de vakdidactiek Nederlands is adequaat bronnenmateriaal beschikbaar dat een goede dekking geeft van de vakdidactiek. Dat geldt ook voor de vakdidactiek Griekse en Latijnse taal en cultuur.

Voor vakdidactieken zoals Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen en Geschiedenis zijn er vakdidactische handboeken in combinatie met bronnenmateriaal beschikbaar die een adequaat overzicht geven en goed op de onderwijspraktijk zijn toegesneden.

Problemen met betrekking tot de vakdidactiek

Het panel constateert ten aanzien van de vakdidactische invulling van de universitaire lerarenopleidingen enkele problemen die enigszins met elkaar samenhangen.

Ten eerste, voor een klein aantal schoolvakken is er nog weinig vakdidactisch studiemateriaal beschikbaar. De reden hiervoor kan zijn dat er voor die vakdidactiek nog slechts een beperkte *body of knowledge* beschikbaar is, althans in Nederland en soms ook internationaal. De vakdidactiek is kennelijk nog weinig ontwikkeld en geformaliseerd. De reden zou ook kunnen zijn, dat er weliswaar een zekere vakdidactische *body of knowledge* beschikbaar is, zeker in internationaal perspectief, maar dat er nog slechts weinig bronnenmateriaal is van voldoende kwaliteit dat geschikt is als vakdidactisch instructiemateriaal. Voorbeelden hiervan zijn Algemene economie en Management en organisatie, Chinees en Filosofie. Het panel juicht het toe dat vakdidactici in toenemende mate landelijk samenwerken om in deze leemte te voorzien. Ondersteuning voor deze samenwerking, bijvoorbeeld door het creëren van vakdidactische platforms, zou de ontwikkeling van de vakdidactiek, en daarmee de aandacht voor vakdidactiek in de universitaire lerarenopleiding, zeer ten goede komen.

Ten tweede stelt het panel vast dat bij enkele universitaire lerarenopleidingen de vakdidactiek te veel algemeen didactisch is ingevuld en te weinig vakdidactisch. Dat wil zeggen dat de opleidingen zich in deze gevallen bij de vakdidactiek beperken tot het toepassen van algemeen didactische inzichten op de inhoud van het betreffende schoolvak. Vakspecifieke didactische aspecten die eigen zijn aan het betreffende vak krijgen in dit geval relatief weinig aandacht. Soms is dat begrijpelijk omdat de *body of knowledge* voor de betreffende vakdidactiek zeer beperkt is (zie hierboven). In een enkel geval echter kiest een opleiding voor deze benadering omdat de specifieke vakdidactische expertise in het opleidingsteam ontbreekt. Dit is naar de mening van het panel ongewenst.

Ten derde constateert het panel dat het vakdidactisch deel van de lerarenopleiding soms wordt gebruikt om vakinhoudelijke deficiënties aan te pakken die samenhangen met de vakinhoudelijke vooropleiding van de instromende student. Dat betreft vooral studenten die weliswaar op basis van de verwantschapstabel toelaatbaar zijn, maar op specifieke onderdelen van de schoolvakinhoud tekorten hebben. Denk bijvoorbeeld aan een student communicatiewetenschappen die de opleiding tot leraar Nederlands volgt, maar weinig bekend is met de letterkunde. Ook zijn er onderwerpen die van belang zijn voor het schoolvak, maar niet afdoende in de academische vooropleiding aan de orde komen. Een voorbeeld hiervan is de meetkunde binnen de wiskunde. Het panel pleit ervoor om dergelijke deficiënties op landelijk niveau aan te pakken, zoals nu al het geval is bij Wiskunde en Natuurkunde. Het is daarbij van belang dat het wegwerken van deficiënties niet ten koste mag gaan van de vakdidactiek die deel uitmaakt van het programma van de lerarenopleiding.

Tot slot stelt het panel vast dat er daar waar de Nederlandse vakdidactische bronnen beperkt zijn, betrekkelijk weinig gebruik wordt gemaakt van internationaal bronnenmateriaal. Gegeven de relatieve achterstand van sommige vakdidactieken in Nederland ten opzichte van het buitenland, vindt het panel het aanbevelenswaardig om veel meer te putten uit de expertise en bronnen die elders aanwezig zijn, ook al is deze expertise niet geheel toegesneden op de Nederlandse onderwijssituatie.

Positie en rol van de vakdidactici in de universitaire lerarenopleiding

De positie van vakdidactici in het universitaire bestel is over het algemeen zwak. Daar zijn meerdere oorzaken voor aan te wijzen. Doorgaans hebben vakdidactici slechts een aanstelling van beperkte omvang bij de universitaire lerarenopleiding, wat betekent dat zij minder zicht hebben op, en ook minder zichtbaar zijn binnen, de opleiding. Ook spelen vakdidactici meestal een geringe rol in het onderzoek dat binnen lerarenopleidingen wordt uitgevoerd. De meeste vakdidactici zijn niet gepromoveerd, waardoor het voor hen lastiger is te participeren in het onderzoek van de lerarenopleidingen. Naar het oordeel van het panel is de minder sterke academische status en traditie van het vakdidactisch onderzoek, in het bijzonder in de moderne vreemde talen, Algemene economie en Management en Organisatie, ook een reden voor de relatief zwakke positie van de vakdidactici.

Idealiter beschikt een universitaire lerarenopleiding volgens het panel niet alleen over gepromoveerde onderwijskundigen, maar ook over gepromoveerde vakdidactici die veel ervaring in het voortgezet onderwijs hebben en bovendien actief zijn in vakdidactisch onderzoek. Het panel onderkent dat het voor vakdidactici lastig is om aan al deze eisen te voldoen. Toch is dat naar de mening van het panel van groot belang voor de kwaliteit van de universitaire lerarenopleidingen, omdat hier vooral in vakdidactisch opzicht een verdere ontwikkeling wenselijk is. Vakdidactici spelen een belangrijke, intermediaire rol in de lerarenopleidingen: zij verbinden de vakinhoudelijke theorie met de onderwijspraktijk. Zij zijn onder de opleiders de enigen die zowel over expertise op het gebied van de onderwijspraktijk beschikken als over theoretische expertise. Zij zijn onder de begeleiders bij uitstek degenen die geëquipeerd zijn om didactiek, vakinhoud en onderwijspraktijk met elkaar te verbinden en een cruciale rol in de lerarenopleiding te spelen. Zij doen dat in drie opzichten. Allereerst kunnen vakdidactici vanuit de vakdidactiek een relatie leggen met de algemene didactiek: het koppelen van algemeen didactische beginselen aan de vakdidactiek en de vakinhoud. Daarnaast kunnen zij, meer dan de onderwijskundigen, vanuit de vakdidactiek een relatie leggen met de schoolpraktijk: hoe die beginselen te vertalen in concrete acties voor de klas. Tot slot zijn zij het best in staat om nieuwe ontwikkelingen binnen de vakwetenschap een plaats te geven in de vakdidactiek.

Het panel heeft vastgesteld dat de vakdidactici er over het algemeen goed in slagen de relatie met de onderwijspraktijk te leggen. Studenten rapporteerden tijdens de bezoeken frequent dat de vakdidactiek van het cursorische deel voor hen het meest informatieve deel van de lerarenopleiding is, vooral omdat die dicht bij de praktijk en het schoolvak staat en concrete aanwijzingen oplevert. Ook heeft het panel kunnen concluderen dat vakdidactici over het algemeen goed aansluiten bij de inhoud van de algemene didactiek.

Betrokkenheid van vakdidactici bij vakdidactisch onderzoek

Wat het vakdidactisch onderzoek binnen de lerarenopleidingen betreft komt het panel tot de volgende observaties.

Ten eerste, de betrokkenheid van vakdidactici bij onderzoek is bij de meeste lerarenopleidingen klein, zeker in vergelijking met het aantal onderwijskundigen. Een reden kan zijn dat vooral in het alfa- en gammadomein weinig vakdidactici gepromoveerd zijn. Naar de mening van het panel is dit een ernstig probleem. Een voorwaarde voor het versterken van de kwaliteit van de universitaire lerarenopleidingen en in het bijzonder de kwaliteit van de vakdidactische component daarin is dat er meer gepromoveerde vakdidactici bij de lerarenopleidingen worden betrokken. Initiatieven daartoe zijn onder andere binnen de geesteswetenschappen genomen.

Ten tweede, het vakdidactisch onderzoek door opleiders binnen universitaire lerarenopleidingen is, op een enkele uitzondering na, heel beperkt van omvang en is in het alfa- en gammadomein zelfs marginaal te noemen. Het overgrote deel van het onderzoek is onderwijskundig van aard. Buiten het bètadomein zijn er slechts weinig vakdidactici actief betrokken bij het verrichten van vakdidactisch wetenschappelijk onderzoek. Soms worden vakdidactici in staat gesteld te promoveren, maar na de promotie is voortzetting van het vakdidactisch onderzoek allerm minst gegarandeerd, waardoor opgebouwde expertise weer verdwijnt.

Ten derde, het leeronderzoek van studenten wordt in de meeste universitaire lerarenopleidingen aangestuurd op onderwijskundige, algemeen didactische of pedagogische onderwerpen. Dat kan samenhangen met het onderzoeksprogramma van de lerarenopleiding en de bijbehorende expertise en interesse van de opleiders. Het kan – zoals al in een vorig thema beschreven – ook samenhangen met de inbreng van de (academische) opleidingsscholen, die een eigen onderzoeksagenda of onderzoeksthema's hebben waarin onderwijskundige vraagstellingen domineren die zij willen promoten voor de schoolontwikkeling. Het onderzoek binnen een academische opleidingsschool beoogt immers vooral bij te dragen aan de schoolontwikkeling.

Ten vierde, de positie van het vakdidactisch wetenschappelijk onderzoek in Nederland is zwak, zeker in vergelijking met bijvoorbeeld Duitsland en Angelsaksische landen, waar vakdidactisch onderzoek beter is ingebed in de academische onderzoeksagenda's. Vakdidactici hebben slechts in uitzonderlijke gevallen een 'vakdidactische hoogleraar' die als een ankerpunt van vakdidactisch onderzoek kan fungeren en hen kan helpen in het verwerven van fondsen voor onderzoek. In een systeem waarin *past performance* een belangrijke rol speelt bij het toewijzen van middelen voor onderzoek staan vakdidactici in een vrijwel kansloze positie.

De positie van de vakdidactici in Nederland, vooral die in het alfa- en gammadomein, is zorgelijk. Zij zijn als universitaire opleiders nauwelijks betrokken bij de wetenschappelijke ontwikkeling van hun vakdidactiek. Voor zover zij aan ontwikkeling van expertise doen is dat kleinschalig en fragmentarisch, veelal in een tamelijk geïsoleerde positie en zonder veel ondersteuning van collegae. Ook hebben zij weinig betrokkenheid bij en toegang tot de

vakdidactische wetenschappelijke ontwikkelingen in het buitenland. Dit is beslist geen gezonde bodem voor de (verdere) ontwikkeling van de vakdidactiek en innovatie van het vakdidactische deel van lerarenopleidingen. Het panel verwijst op dit punt ook naar de observaties en conclusies die zijn opgenomen in het Sectorplan Onderwijswetenschappen (2014) van de VSNU.

Beleid van universiteiten ten aanzien van vakdidactisch onderzoek

De ruimte voor vakdidactisch onderzoek aan de Nederlandse universiteiten is uitermate beperkt. Het panel verwijst ook hier naar het Sectorplan Onderwijswetenschappen van de VSNU. Het constateert bijvoorbeeld dat het aantal ‘vakdidactische’ leerstoelen de laatste jaren is afgenomen. Weliswaar betrof dat soms deeltijdse leerstoelen, maar het impliceert hoe dan ook dat het aantal ankerpunten voor vakdidactisch onderzoek binnen universiteiten is afgenomen. Het inzicht dat versterking van de vakdidactiek noodzakelijk is, heeft enkele universiteiten ertoe aangezet maatregelen te nemen, bijvoorbeeld het (gezamenlijk) aanstellen van (deeltijd) hoogleraren in de geesteswetenschappen. In ieder geval op het gebied van Economie en Management en organisatie lijkt een vergelijkbaar initiatief gewenst. De betreffende vakdidactieken zijn in Nederland nog schraal terwijl de schoolvakken in termen van studentenaantallen een substantieel onderdeel van de lerarenopleidingen vormen.

V. De praktijkcomponent

De praktijkcomponent van de universitaire lerarenopleiding, de stage, wordt extern georganiseerd. Universitaire lerarenopleidingen werken daartoe samen met scholen voor voortgezet onderwijs. De stage omvat bij de eerstegraadslerarenopleiding doorgaans 30 EC en bij de educatieve minor doorgaans 15 EC. In principe is de stage onbezoldigd, tenzij een student zelf een betaalde stageplek vindt. Aan de Rijksuniversiteit Groningen bestond er een traditie van betaalde lio-stages. Die wordt echter afgebouwd.

De meeste studenten aan een eerstegraadslerarenopleiding lopen stage op één school. Er zijn enkele uitzonderingen. Het panel realiseert zich dat scholen een sterke voorkeur hebben voor stagiairs die voor een langere periode stage lopen. Toch kan de vraag gesteld worden of het in het licht van de ontwikkeling van ‘transfervaardigheden’ en doorgroeicompetenties wel aangewezen is dat studenten slechts op één school stage lopen. Eén stageschool heeft het voordeel dat de student zich makkelijk kan inpassen in de betreffende schoolcultuur, maar heeft het nadeel dat de student slechts met één schoolcontext kennis maakt.

Leraren in opleiding volgen hun stage op scholen voor voortgezet onderwijs waarmee universitaire lerarenopleidingen samenwerken. Een aantal van die scholen is onderdeel van een opleidingsschool, al dan niet met een academische kop. Een opleidingsschool is een partnerschap van één of meer opleidingen voor leraren primair of voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair of voortgezet onderwijs en/of beroepsonderwijs. Een opleidingsschool met een academische kop, ook wel een academische opleidingsschool, is een opleidingsschool die het opleiden van leraren verbindt met het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek door de leraar-in-opleiding die er stage loopt en met schoolontwikkeling. Een academische opleidingsschool beschikt over enkele onderzoeksdocenten, docenten die in enige mate geschoold zijn in het uitvoeren van onderzoek in een schoolsetting. Deze scholing, die meestal wordt verzorgd door gepromoveerde medewerkers van de universitaire lerarenopleiding, is meestal van (zeer) beperkte omvang.

Opleidingsscholen kunnen in aanmerking komen voor financiering in het kader van de regeling Tegemoetkoming kosten opleidingsscholen van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, mits het samenwerkingsverband met een (of meer) geaccrediteerde lerarenopleiding(en) een beoordeling volgens het NVAO-toetsingskader Opleidingsschool en academische kop 2013 (10 juni 2013) doorstaat.

De kwaliteit van het praktijkdeel op een (academische) opleidingsschool

Opleidingsscholen zijn voor universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor van belang vanwege de kwaliteit van het praktijkdeel van de opleiding. Docenten op school (schoolpracticumdocenten, vakcoaches of opleidingsdocenten genoemd) dragen immers zorg voor de directe begeleiding van leraren-in-opleiding in hun klas. Universitaire lerarenopleidingen hebben meestal duidelijke en structurele afspraken gemaakt met een opleidingsschool en deze opleidingsscholen zijn daarom belangrijke partners voor de lerarenopleidingen. Schoolpracticumdocenten en schoolopleiders in opleidingsscholen zijn doorgaans goed bekend met de inrichting en inhoud van de universitaire lerarenopleiding en de educatieve minor en met de gevolgde methodieken. Ook zijn zij bekend met de begeleidings- en beoordelingsprocedures en zijn zij geëquipeerd in het begeleiden en beoordelen van de leraar-in-opleiding. Bovendien investeren opleidingsscholen, veelal in samenwerking met de lerarenopleidingen, in de verdere professionalisering van docenten op school, hoewel niet altijd geheel duidelijk is wat de daadwerkelijke participatie daarin is. Ten slotte spelen zogenaamde onderzoeksdocenten in academische opleidingsscholen een rol bij het begeleiden van het leeronderzoek van studenten. De betrokkenheid van een opleidingsschool impliceert een stabiele relatie tussen praktijkschool en lerarenopleiding.

Leraren-in-opleiding die op een opleidingsschool hun praktijkdeel doen, kunnen volgens het panel rekenen op adequate begeleiding en ook hun universitaire opleiders mogen daarop vertrouwen. Omdat opleidingsscholen regelmatig worden gevisiteerd vindt er ook een externe kwaliteitscontrole plaats. Uit gesprekken met opleidingsdocenten en met vertegenwoordigers van de opleidingsscholen heeft het panel de stellige indruk gekregen dat de kwaliteit van de stagebegeleiding op de opleidingsscholen goed aan de maat is.

De kwaliteit van het praktijkdeel op overige stagescholen

Er zijn studenten die hun praktijkdeel niet op een opleidingsschool volgen, bijvoorbeeld omdat zij een universitaire lerarenopleiding volgen terwijl ze een deeltijdaanstelling hebben op een school die geen deel uitmaakt van een opleidingsschool is of omdat de opleidingsscholen al 'vol zitten'. Bij niet-opleidingsscholen kan er niet voetstoots van uit worden gegaan dat de begeleiding adequaat is en dat stagebegeleiders op de hoogte zijn van de inrichting van de lerarenopleiding en van de gehanteerde beoordelingsprocedures. De lerarenopleiding zal bij niet-opleidingsscholen voor elke afzonderlijke student moeten nagaan of de begeleiding in de praktijk van voldoende kwaliteit is. Het panel heeft de indruk dat dit momenteel slechts in beperkte mate gebeurt. Tijdens de visitaties werd regelmatig erkend dat de kwaliteit van de begeleiding op overige stagescholen aandacht verdient en dat het, om uiteenlopende redenen, soms lastig is om hier de gewenste kwaliteit te realiseren. Daar komt bij dat bij niet-opleidingsscholen geen externe toets plaatsvindt in de vorm van een visitatie. Voor zowel het panel als de universitaire lerarenopleidingen zelf is het lastig om vast te stellen of niet-opleidingsscholen in beginsel voldoende geëquipeerd zijn om de door de lerarenopleiding gewenste kwaliteit van begeleiding te leveren. Daarom is het voor een lerarenopleiding essentieel dat de opleiders ook daadwerkelijk de geprogrammeerde schoolbezoeken afleggen en zich daarbij vergewissen van de kwaliteit van de begeleiding van hun studenten. Bovendien is het essentieel dat opleiders expliciet en actief betrokken zijn bij de eindbeoordeling van een

stage op een niet-opleidingsschool, een onderwerp waarop nader wordt ingegaan in de volgende paragraaf.

De samenwerking binnen (academische) opleidingsscholen

(Academische) opleidingsscholen zijn ingewikkelde constructies. Er zijn meerdere scholen voor voortgezet onderwijs bij betrokken, doorgaans 4 tot 6², die elk hun eigen beleid voeren. Er zijn meerdere lerarenopleidingen bij betrokken, mogelijk meerdere universitaire lerarenopleidingen, maar in ieder geval één of meerdere tweedegraadslerarenopleidingen vanuit het hbo. De inhoud en opzet van de curricula, de beoordelingsprocedures en normen en de zwaarte en studielast van deze opleidingen kunnen aanzienlijk uiteenlopen, net als de vakinhoudelijke bagage van de studenten. Dat laatste geldt in ieder geval voor de eerstegraads versus de tweedegraadslerarenopleidingen³. In het samenwerkingsverband van een (academische) opleidingsschool moet dus het hoofd geboden worden aan zeer uiteenlopende verlangens van, en situaties bij, verschillende deelnemers.

De partners in de opleidingsscholen hebben niet alleen verschillende verlangens, maar ook verschillende verantwoordelijkheden. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat er zich in de samenwerking binnen opleidingsscholen, al of niet met academische kop, in meerdere opzichten spanningen voordoen. Eén van de spanningsvelden betreft de beoordeling van de stage en het praktijkonderzoek. De school levert het praktijkdeel, maar de beoordeling van het praktijkdeel is voorbehouden aan de universitaire lerarenopleiding, die formeel verantwoordelijk is voor het gerealiseerde eindniveau en het diploma verleent (zie 2.VII). Dit betekent naar de mening van het panel dat de lerarenopleiding bepaalt op welke wijze, door wie en aan de hand van welke normen de leraar-in-opleiding beoordeeld zal worden. Het betekent ook dat de lerarenopleiding nauwlettend toe moet zien op de kwaliteit van het praktijkdeel, in het bijzonder de kwaliteit van de begeleiding door de schoolpracticumdocent en de kwaliteit van de beoordeling van de stage die studenten doorlopen. Voor het leeronderzoek, voor zover studenten dat uitvoeren tijdens de stage, geldt hetzelfde.

In de ogen van het panel moet de eindbeoordeling van het onderzoek uitgevoerd worden door ten minste één, maar bij voorkeur twee gepromoveerde medewerkers van de universitaire lerarenopleiding. Ook de beoordelaar van de stage moet naar de mening van het panel een aan de universitaire lerarenopleiding verbonden medewerker zijn. Tijdens zijn bezoeken stuitte het panel een aantal keren op situaties waarin de eindbeoordeling van het praktijkdeel volledig aan de schoolpracticumdocent of de schoolopleider werd overgelaten. Het argument dat hiervoor werd aangevoerd is dat schoolpracticumdocenten of schoolopleiders door de universitaire lerarenopleiding goed zijn getraind in het beoordelen conform de methodiek van de lerarenopleiding, ervaren zijn in het beoordelen en over de meeste informatie beschikken over het functioneren van de te beoordelen student. Hoewel de beoordelaar vanuit de universiteit bij voorkeur informanten uit de stageschool raadpleegt, kan naar de mening van het panel nooit worden volstaan met een beoordeling door een schoolpracticumdocent of schoolopleider, omdat de beoordeling een verantwoordelijkheid van de opleiding is die onder toezicht van de examencommissie moet worden uitgevoerd. In dit verband beschouwt het panel het tutoraat in de lerarenopleidingen van de Rijksuniversiteit Groningen als voorbeeld van *good practice*.

² Een voorbeeld: bij de Academische opleidingsschool Noord Holland West zijn zes scholen voor voortgezet onderwijs, twee universiteiten en drie hogescholen betrokken.

³ Afgestudeerden aan een vierjarige tweedegraads lerarenopleiding hebben aanzienlijk minder vakinhoudelijke bagage dan een universitair geschoolde. Daar staat tegenover dat zij vanaf het eerste studiejaar stage hebben gelopen en aanzienlijk meer praktijkervaring en oefening in didactische vaardigheden hebben opgedaan dan een universitaire geschoolde die een eenjarige lerarenopleiding volgt

Ook verschillen in doelstellingen, ambities en cultuur tussen partners binnen een opleidingsschool vormen een potentieel spanningsveld. Zo is het praktijkonderzoek voor universitaire lerarenopleidingen in de eerste plaats een (leer)onderzoek, terwijl het voor academische opleidingsscholen ook een middel is voor schoolontwikkeling. Thema's voor schoolontwikkeling kunnen variëren voor de verschillende deelnemende scholen. Dit betekent dat waar de keuzevrijheid voor het onderwerp van het (praktijk)onderzoek vanuit opleidingsperspectief in beginsel zo groot mogelijk zou moeten zijn, opleidingsscholen eraan hechten dat onderwerpen aansluiten bij hun eigen ontwikkelthema's. Het is van belang dat universitaire lerarenopleidingen en stagescholen afspraken maken over het (praktijk)onderzoek die recht doen aan de doelstellingen van de opleidingen en de ambities van de deelnemende scholen. Uit gesprekken met studenten is gebleken dat de onderzoeksthema's die de scholen aanbieden, meestal voldoende ruimte bieden om de vraagstelling waarin de leraar-in-opleiding geïnteresseerd is in te passen. Daarom is het panel er ook geen voorstander van om, zoals in een aantal universitaire lerarenopleidingen de praktijk is, het onderzoek in twee stukken te verdelen, één met het karakter van een leeronderzoek ten behoeve van de opleiding en een ander met dat van een schoolontwikkelingsproject ten behoeve van de opleidingsschool.

Als ook de scholen binnen een (academische) opleidingsschool uiteenlopen qua ambities en cultuur, kan dat de samenwerking nog verder bemoeilijken. Om de samenwerking binnen een (academische) opleidingsschool werkelijk verder te brengen is het dan ook nodig dat stagescholen binnen een opleidingsschool een gezamenlijke agenda bepalen en dat alle deelnemers ruimte voor elkaar creëren.

Universitaire lerarenopleidingen investeren ook in (academische) opleidingsscholen door het verder ontwikkelen van begeleidingsvaardigheden, door het aanbieden van beoordelingsinstrumenten en –procedures en ondersteuning bij het verrichten van onderzoek op school. Doorgaans gaat het om deskundigheidsbevordering met betrekking tot het ontwerpen van een onderzoek, het opstellen van een onderzoeksplan en het gebruik van eenvoudige meetinstrumenten zoals vragenlijsten en de analyse daarvan. Het panel juicht het toe dat de deelnemers in opleidingsscholen op deze wijze expertise uitwisselen en elkaar versterken. Daarnaast is het panel van oordeel dat de universitaire lerarenopleidingen meer voortrekker kunnen zijn in projecten waarin via onderzoek en ontwikkeling ingezet wordt op verbetering van de kwaliteit van de schoolstage. Het panel stelt immers vast dat er, zelfs wanneer er convenanten afgesloten zijn, weinig expliciet verwezen wordt naar onderzoek dat betrekking heeft op de principes en sleutelkenmerken die aan de basis liggen van effectieve duale leerroutes in partnerschappen (zie Schepens e.a. 2007).

VI. Samenwerking met stagescholen

In vrijwel alle universiteiten hebben lerarenopleidingen samenwerkingsverbanden met scholen voor voortgezet onderwijs voor het vormgeven van het praktijkonderwijs. In een aantal gevallen blijven die samenwerkingsverbanden eerder steken op het niveau van praktische of bestuurlijke afspraken. Andere universiteiten gaan verder en werken vanuit een partnerschap dat gericht is op het gezamenlijk vormgeven van het programma en het “samen opleiden”, met als doel een betere integratie van theorie en praktijk. In die scholen, al dan niet (academische) opleidingsscholen, is een schoolopleider werkzaam, sluiten studenten aan bij de onderzoeksagenda die in het convenant tussen universiteit en de school is opgemaakt, en wordt er werk gemaakt van de professionalisering van de schoolpracticumdocenten.

In de meeste opleidingen worden de contacten met de opleidingsscholen, in het bijzonder de schoolpracticumdocenten en schoolopleiders, vooral onderhouden door de vakdidactici. Zij bezoeken de scholen, wonen enkele lessen bij, voeren nabesprekingen samen met de schoolpracticumdocent en bespreken de voortgang van studenten met de schoolopleider. Naar het oordeel van het panel zijn, mede daardoor, de vakdidactici in veel gevallen de feitelijke dragers van de opleiding. Bovendien heeft het panel vastgesteld dat hun betrokkenheid bij de studenten groot is. Naar de mening van het panel is het aan te bevelen om ook de opleiders die voor algemene didactiek en pedagogiek verantwoordelijk zijn, te betrekken bij de schoolbezoeken. Contact met de onderwijspraktijk zal het voor hen gemakkelijker maken hun theoretische inzichten te vertalen naar concrete situaties in de klas. Het komt het panel als volstrekt ongewenst voor dat de integratie theorie-praktijk geheel zou kunnen worden overgelaten aan de vakdidactici. Mede daarom heeft het met genoegen vastgesteld dat sommige lerarenopleidingen (waaronder die van de Universiteit Leiden en de Rijksuniversiteit Groningen, die het panel in dit opzicht beschouwt als een voorbeeld van *good practice*) algemene didactici, onderwijskundigen en pedagogen betrekken bij het onderhouden van contacten met de schoolpracticumdocenten.

Het panel heeft in de gesprekken met vertegenwoordigers van opleidingsscholen vastgesteld dat de samenwerking met de universitaire lerarenopleidingen over het algemeen goed verloopt en wordt gewaardeerd. Dat geldt niet alleen voor de ondersteuning bij de begeleiding van de studenten en het uitvoeren van onderzoek. De opleidingen laten de scholen ook voldoende ruimte en betrekken hen in voldoende mate bij het herinrichten van onderdelen van het curriculum. Veel universiteiten hebben daartoe adviesgroepen waarin het werkveld vertegenwoordigd is.

Relatie theorie-praktijk

Hoewel een aantal universitaire lerarenopleidingen inspanningen pleegt om de theorie en de praktijk aan elkaar te verbinden en dit bij enkele opleidingen ook expliciet onderdeel uitmaakt van het didactisch concept, blijft de verbinding tussen theorie en praktijk volgens het panel in veel universitaire lerarenopleidingen een aandachtspunt. Theorie komt wel aan de orde in de (vak)didactische opdrachten, maar studenten grijpen er slechts beperkt op terug in hun stageverslagen. Het verdient in de ogen van het panel aanbeveling om dit aspect ook met de schoolpracticumdocenten te bespreken en explicieter als aandachtspunt te markeren in de samenwerking met opleidings- en andere stagescholen.

Een belangrijk instrument om theorie en praktijk aan elkaar te verbinden is reflectie. Momenteel vindt reflectie vooral plaats tijdens de vakdidactiek en de stages en is het overwegend gericht op ervaringen van studenten. De focus is beperkt tot 'wat ging goed en wat kan beter'. In de reflectieverslagen van de studenten heeft het panel – op enkele uitzonderingen na – weinig terugkoppeling gezien naar eigen onderwijsopvattingen en de aangereikte theoretische referentiekaders. Het panel pleit voor meer aandacht bij en ondersteuning voor studenten bij het reflecteren vanuit de theorie. Een aantal lerarenopleidingen zet hier wel op in. Leren reflecteren gebeurt soms wel in een apart seminarie of workshop, maar de toepassing ervan bij het verbinden van theorie en praktijk wordt niet altijd opgevolgd. Het panel onderstreept het belang van reflectie, maar stelt ook vast dat er vaak een overdaad is aan reflectiemomenten of -verslagen, waardoor studenten reflecteren gaan ervaren als een administratieve klus en de diepgang van reflectie (onder meer gekenmerkt door terugkoppeling naar de eigen onderwijsopvattingen en theoretische onderbouwing) verwaarlozen. In dit laatste geval mist reflectie zijn doel.

Een andere werkvorm die op verschillende plaatsen gehanteerd wordt en mogelijkheden biedt om een verband te leggen tussen theorie en praktijk is (begeleide) intervisie. Voorwaarde is wel dat de begeleider erop stuurt dat er een koppeling tussen de ervaringen uit de praktijk van studenten en de geleerde theorie wordt gelegd. De wijze waarop lerarenopleidingen intervisies organiseren is zeer wisselend. Over het algemeen wordt deze werkvorm sterk gewaardeerd door de studenten, precies omdat er vanuit praktijkervaringen gewerkt wordt.

Het gebruik van een portfolio en de invulling ervan

Ook het portfolio is een instrument dat studenten in de lerarenopleidingen kunnen gebruiken om de relatie te leggen tussen de theorie en hun eigen stagepraktijk. Het panel stelt vast dat er tussen universiteiten grote verschillen bestaan in het gebruik van portfolio's, wat overigens in de lijn ligt van wetenschappelijk onderzoek ter zake. De portfolio's verschillen in de mate van diepgang, reflectie, theoretische onderbouwing en terugkoppeling naar de beroepscompetenties.

Bij sommige opleidingen hoeven studenten geen portfolio aan te leggen, is het portfolio heel fragmentarisch of is het een louter administratief instrument. Bij andere opleidingen wordt het portfolio als een assessmentinstrument en als een opleidings- en leerinstrument gebruikt, mede in functie van het POP (persoonlijk ontwikkelingsplan). Het portfolio is dan een middel om studenten te laten stilstaan bij hun motivatie voor het leraarschap, hun disposities, hun talenten, de vragen en spanningen waarmee ze geconfronteerd worden in de stagepraktijk. De onderwijskundige literatuur en het opleidingsdidactisch onderzoek (zie onder meer Zeichner & Wray 2001, Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007, Janssen, S. 2013) geven aan dat een doordacht gebruik van een portfolio een meerwaarde kan hebben binnen de lerarenopleiding en een adequaat instrument kan zijn om de beroepsbekwaamheid van studenten en hun competentieontwikkeling te volgen en te begeleiden. Gestructureerde en inhoudelijke feedback en actieve sturing op de koppeling tussen theorie en praktijk, gekoppeld aan een visie op leren en leren onderwijzen, zijn daarbij wel belangrijke voorwaarden. Het portfolio zal reflectie alleen maar ondersteunen, wanneer er niet alleen aandacht is voor het beschrijven van wat er gebeurd is in de klas, maar wanneer er ook aangestuurd wordt op het beter begrijpen van die factoren die het onderwijsgedrag beïnvloeden (Orland-Barak 2005). De meeste portfolio's die het panel heeft kunnen inkijken geven te weinig blijk van diepgang. De lerarenopleidingen kunnen hier meer op aansturen.

VII. Instroom

Tijdens zijn bezoeken heeft het panel vastgesteld dat een aantal universitaire lerarenopleidingen (opleidingen in de schoolvakken Natuurkunde en Scheikunde, maar ook in vakken in het alfadomein als Duits, Frans en Nederlands) te maken heeft met een zorgwekkend lage instroom. Het panel adviseert de universiteiten om (ook in interuniversitair verband) een gedifferentieerd beleid ten aanzien van de instroom te overwegen, waarbij de instroom in tekortvakken wordt gestimuleerd en de instroom in overschotvakken wordt afgeremd. Dit advies is tijdens de bezoeken ook verwoord door vertegenwoordigers van het afnemend veld.

Een andere maatregel die volgens het panel tot een toename van de instroom in de universitaire lerarenopleidingen voor een aantal schoolvakken kan leiden, is het versterken van de contacten met de vakfaculteiten. Minstens zo belangrijk zijn echter: een meer promotionele opstelling op facultair en instellingsniveau ten opzichte van de lerarenopleidingen, betere informatievoorziening en het wegnemen van eventuele

belemmeringen in de doorstroom naar een universitaire lerarenopleiding. Voor de educatieve minor is het van groot belang dat deze volledig in het programma van de bacheloropleiding kan worden ingepast.

Het panel heeft vastgesteld dat de instellingen nog weinig zichtbaar beleid voeren ten aanzien van de instroom van studenten met een andere etnische achtergrond. De universitaire lerarenopleidingen weerspiegelen naar de mening van het panel nog te weinig de diversiteit die de actuele maatschappij kenmerkt. Positief is wel dat er bij bijna alle universiteiten via deeltijdprogramma's aandacht is voor werkstudenten (al dan niet werkzaam in het onderwijs). De Open Universiteit neemt wat dit betreft een bijzondere positie in. Mede dankzij het opleidingsconcept – dat zich op zelfsturend leren, digitaal afstandsonderwijs en individuele begeleiding richt – biedt deze universiteit unieke mogelijkheden voor werkstudenten.

VIII. Toetsing en gerealiseerd eindniveau

Algemene observaties toetsing en beoordeling

Het gevolgde toetsbeleid en de toetspraktijk verschillen sterk van instelling tot instelling. Een aantal van de gevisiteerde universitaire lerarenopleidingen houdt grip op toetsing door het opstellen van toetsmatrices of toetsplannen, waarin gecontroleerd wordt of alle beoogde eindkwalificaties in de verschillende cursusonderdelen en examens terugkomen. In de meeste universitaire lerarenopleidingen wordt een brede waaier van toetsvormen gebruikt (tentamens, taken al dan niet gekoppeld aan permanente evaluatie, geïntegreerde toetsing, reflectieverslagen, onderzoeksrapporten, kennistoetsen, et cetera). De gehanteerde toetsvormen hangen samen met het gevolgde onderwijs- en opleidingsconcept en de opbouw van het curriculum en hebben als doel de beoogde competenties af te dekken.

Enkele van de gevisiteerde instellingen schieten tekort in het formuleren of hanteren van een allesomvattende visie op de rol en de uitvoering van toetsing in de lerarenopleidingen. Het panel heeft deze instellingen in de opleidingsrapporten dringend geadviseerd hieraan te werken. Een complete visie op toetsing moet erop gericht zijn dat alle competenties worden getoetst en moet de eindverantwoordelijkheden en de uitvoering van toetsing en beoordeling expliciteren. Omdat er verschillende externe partners bij toetsing en beoordeling betrokken zijn, is het voor universitaire lerarenopleidingen van extra groot belang dat er nauwlettend wordt toegezien op de kwaliteit van toetsing en dat deze adequaat wordt geborgd.

Gerealiseerd academisch eindniveau universitaire lerarenopleidingen

Om zicht op het gerealiseerd eindniveau van studenten te krijgen heeft het panel uit iedere universitaire lerarenopleiding afgestudeerden geselecteerd. Van elke afgestudeerde bestudeerde het panel diverse producten om zowel het wetenschappelijke als het professionele eindniveau te kunnen bepalen. Het panel stelde vast dat het gerealiseerde eindniveau wisselend is. In enkele gevallen had het panel twijfels over het aangetoonde gerealiseerde academische eindniveau in de onderzoeksproducten. In deze gevallen was het panel er niet van overtuigd dat alle producten voldeden aan alle criteria waaraan wetenschappelijk onderzoek volgens het panel minimaal moet voldoen (probleemstelling, verwerking literatuur, verantwoording en uitvoering van het onderzoek, conclusie en discussie, structuur en leesbaarheid, controleerbaarheid). Het panel vindt dat een onderzoeksverslag idealiter moet kunnen dienen als vakpublicatie voor collega-docenten.

Een aantal universitaire lerarenopleidingen laat studenten gezamenlijk een onderzoek verrichten dat leidt tot een groepswerkstuk. De redenen hiervoor zijn divers, van praktisch tot

meer inhoudelijk. De universitaire lerarenopleidingen die op inhoudelijke gronden de voorkeur geven aan groepswerkstukken willen studenten hiermee leren samen te werken in schoolontwikkelingsvraagstukken of hopen hiermee het academisch niveau van het onderzoeksproduct te versterken (bijvoorbeeld door studenten samen een wetenschappelijk artikel te laten schrijven). Ook overwegingen van praktische aard zijn genoemd, waaronder het reduceren van de begeleidingslast.

Het panel staat positief tegenover inhoudelijke overwegingen bij de keuze voor een groepswerkstuk, maar benadrukt dat er in dat geval wel nadrukkelijk voorwaarden aan het werkstuk moeten worden gesteld. Tijdens een aantal bezoeken heeft het panel vastgesteld dat diverse opleidingen zich niet altijd realiseerden dat zij uiteindelijk voor elke individuele student moeten kunnen aantonen dat het gerealiseerde eindniveau geborgd is, ook het eindniveau voor het verrichten van onderzoek. Procesbegeleiding en –evaluatie zijn daarvoor niet voldoende. Bij groepswerkstukken moet naar de mening van het panel de individuele beoordeling van elke afzonderlijke student formeel geregeld zijn. Daarnaast moet zichtbaar kunnen worden gemaakt wat de inbreng en prestaties van de individuele student in het groepsproduct zijn. Het panel adviseert de beoordeling van groepswerk zo te organiseren dat in alle gevallen de inbreng van individuele studenten zichtbaar is en de individuele bijdragen beoordeeld kunnen worden.

Gerealiseerd academisch eindniveau educatieve minor

Op basis van de gesprekken tijdens de bezoeken stelt het panel vast dat studenten doorgaans enthousiast zijn over de educatieve minor en deze als een goede kennismaking zien met het vak van docent in het voortgezet onderwijs. Na de educatieve minor voelen studenten zich meestal voldoende toegerust om zelfstandig als docent te functioneren. De meeste studenten met wie het panel gesproken heeft, hebben aangegeven de ambitie te hebben om na de vakmaster door te stromen naar de eerstegraadslerarenopleiding. Alle studenten, met uitzondering van de studenten aan de Rijksuniversiteit Groningen, krijgen op grond van hun afgeronde educatieve minor 30 EC aan vrijstellingen in de universitaire lerarenopleiding.

Ook het werkveld, zo heeft het panel vastgesteld, is enthousiast over de educatieve minor. Het neemt studenten met een afgeronde educatieve minor graag op in het team. Vooral de innovatieve instelling, de academische inbreng in het schoolteam en de gedegen vakinhoudelijke expertise van studenten met een afgeronde educatieve minor worden gewaardeerd. Schoolleiders met wie het panel gesproken heeft, verwachten dat deze academische bachelors met een beperkte tweedegraadsbevoegdheid zich met enige begeleiding snel tot gewaardeerde collega-docenten kunnen ontwikkelen.

Alle opleidingen hanteren de landelijk vastgestelde verwantschapstabel (Regeling verwantschapstabel educatieve minor) als ingangseis. Wanneer een universiteit aan de overheid vraagt om in de verwantschapstabel opgenomen te worden, vraagt het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap advies aan de vakinhoudelijke vereniging die de belangen van een specifiek schoolvak behartigt. Voor zover het panel dat kan overzien is het vakinhoudelijk niveau van de studenten daarmee voldoende gewaarborgd. De toetsing van de eindkwalificaties van de educatieve minor, die wel een eindbeoordeling van de schoolstage kent, maar veelal geen eindwerkstuk in de zin van een (ontwerp-)onderzoek, gebeurt op basis van eindbeoordelingen die in de meeste gevallen goed gedocumenteerd bleken. Op basis van inspectie van diverse opdrachten die de studenten maken, heeft het panel geen fundamentele tekortkomingen in het gerealiseerde eindniveau van de educatieve minor vastgesteld.

Toetsing, beoordeling en gerealiseerd eindniveau van de praktijkcomponent in de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor

In de beoordeling van het professionele eindniveau spelen de stagescholen een grote rol. De universitaire lerarenopleidingen werken bij die beoordeling meestal met formulieren waarin de ICL-competenties terug te vinden zijn. De beoordelingsinstrumenten sluiten dus aan bij de eindkwalificaties van de opleidingen, waardoor scholen – die vaak met meerdere lerarenopleidingen samenwerken – met deze eindkwalificaties vertrouwd zijn. Het panel heeft vastgesteld dat de schoolopleiders die een rol spelen in de beoordelingen over het algemeen goed bekend zijn met toetsafspraken en -procedures van de universitaire lerarenopleidingen.

Veel lerarenopleidingen aan universiteiten werken, naast of in plaats van reguliere beoordelingsformulieren, met *rubrics* om het niveau van beheersing van professionele competenties aan te geven. Omdat *rubrics* verschillende competentieniveaus en gedragingen concreet in beeld brengen, ondersteunen ze stagescholen en opleiders bij het toetsen en beoordelen. Aan studenten kunnen *rubrics* inzicht geven in de criteria van beoordeling. Daarnaast dragen ze (in functie van reflectie en zelfevaluatie) bij aan de ontwikkeling van de “competentie in reflectie en onderzoek ten dienste van de eigen professionele ontwikkeling”.

Het panel is in algemene zin positief over het gebruik van *rubrics*, maar heeft wel grote verschillen gezien in de kwaliteit van de *rubrics* en de wijze waarop begeleiders en beoordelaars ermee omgaan. In veel gevallen zijn *rubrics* te weinig concreet en bieden ze docenten te weinig houvast voor een objectieve en transparante beoordeling. Het panel merkt ook op dat stagebegeleiders en schoolpracticumdocenten zich bij de beoordeling vaak beperken tot het aankruisen van de juiste categorieën. Het ontbreekt dan aan de gepersonaliseerde feedback die studenten nodig hebben om inzicht in hun specifieke ontwikkeling en vorderingen te krijgen.

De eindbeoordeling van de praktijkcomponent moet in de optiek van het panel steunen op de observaties van de schoolopleiders, vakcoaches, instituutopleiders (onderwijskundigen en/of vakdidactici). Samen moeten zij beoordelen of studenten alle professionele eindcompetenties op het juiste niveau hebben ontwikkeld. De eindverantwoordelijkheid voor de beoordeling van de gerealiseerde eindkwalificaties ligt daarbij nadrukkelijk bij de instituutopleider als vertegenwoordiger van de universitaire lerarenopleiding die het diploma uitreikt. Dit betekent naar de mening van het panel in concreto dat de instituutopleider direct en actief betrokken is bij het opstellen van de beoordeling en bij de begeleiding van de student in de praktijk. Meerdere universiteiten dienen de eigen beoordelingsprocedures bij de lerarenopleidingen volgens het panel op dit punt aan te scherpen.

Het panel is tot de conclusie gekomen dat de professionele component van de opleidingen (de beroepsbekwaamheid) in een aantal gevallen niet adequaat geborgd was. Dit betekent niet noodzakelijkerwijs dat het panel ernstige twijfels heeft bij de startbekwaamheid van de afgestudeerden van deze opleidingen. De door het panel geconstateerde tekortkomingen hebben voor een deel betrekking op de borging van de beoordelingsprocedure van de stage. Het panel vindt bijvoorbeeld dat de beoordeling in een aantal gevallen te veel extern is belegd of te veel op informele basis plaatsvindt en niet expliciet de beoordelingsprocedure en de bijbehorende criteria volgt. De beoordeling is dan te veel gebaseerd op de percepties van externen, er is te weinig directe betrokkenheid vanuit de universiteit. Indicaties hiervoor zijn bijvoorbeeld een te laag aantal lesbezoeken (lesobservaties) door de schoolopleiders of vakcoaches van de school, een te laag aantal lesbezoeken vanuit de lerarenopleiding en weinig of slordig uitgewerkte lesplannen en lesvoorbereidingen.

Het panel heeft niet alleen in een aantal gevallen problemen geconstateerd op het gebied van de borging van het eindniveau, maar ook op het gebied van het aantonen daarvan. Door een gebrek aan 'bewijsmateriaal' kon het panel niet altijd zicht krijgen op het daadwerkelijk gerealiseerde professionele niveau. In een aantal gevallen was het in de stages gerealiseerde eindniveau (blijkend uit portfolio's, verslagen van observaties van de stagebegeleider, lesvoorbereidingen enzovoorts) nauwelijks gedocumenteerd. Het panel erkent de administratieve last van het documenteren voor studenten en begeleiders. Dat neemt echter niet weg dat de universiteit formeel eindverantwoordelijk is voor de beoordeling en het gerealiseerde eindniveau en dus adequate evidentie ter onderbouwing van het eindoordeel moet kunnen overleggen.

IX. Algemene reflecties en aanbevelingen bij de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minoren

Algemeen

Inleidende opmerking

Het panel is van mening dat de Nederlandse universitaire lerarenopleidingen die zij bezocht heeft, over het algemeen in de meeste opzichten van ruim voldoende (en in sommige opzichten zelfs van goed) niveau zijn, dit ondanks de complexe omgeving waarin zij opereren. Het panel is dan ook tot overwegend positieve oordelen gekomen over de individuele opleidingen. Het navolgende overzicht van aanbevelingen wil geenszins suggereren dat elke opleiding in elk van de genoemde aspecten tekort zou schieten. Dat is absoluut niet het geval, veel universitaire lerarenopleidingen hebben veel van de aanbevelingen al geïmplementeerd. Het gaat hier slechts om een overzicht waarbij niet gedifferentieerd wordt wat voor welke opleidingen relevant zou kunnen zijn. Daarvoor dienen de instellingsrapporten die het panel heeft geschreven.

De positie van de lerarenopleidingen binnen de universiteiten

In een aantal gevallen is de positie van de universitaire lerarenopleidingen binnen een universiteit zwak, vooral daar waar deze opleidingen zijn ingebed in een faculteit die zelf weinig of geen studenten levert voor de lerarenopleidingen, zoals een faculteit gedragswetenschappen of sociale wetenschappen. In een dergelijke situatie bestaat er geen directe relatie van de opleidingen met het instellingsbestuur en met de besturen van de belanghebbende faculteiten. De lerarenopleidingen zijn voor de instroom mede afhankelijk van de steun en medewerking van de 'vakfaculteiten'. Het panel heeft tijdens enkele bezoeken gemerkt dat deze vakfaculteiten lang niet allemaal een positieve houding etaleren ten aanzien van deelname van 'hun' studenten aan een universitaire lerarenopleiding.

Aanbeveling: Het panel adviseert instellingen en faculteiten te erkennen dat de verantwoordelijkheid voor de instroom in universitaire lerarenopleidingen niet alleen een zaak is van de lerarenopleidingen zelf, maar ook van de toeleverende vakfaculteiten, die daarop eventueel aangesproken moeten worden door het instellingsbestuur.

De eerstegraadslerarenopleidingen

De tweejarige universitaire lerarenopleidingen zijn momenteel in veel gevallen vooral formele of administratieve constructies. De curricula van deze tweejarige opleidingen zijn vaak een optelsom van de curricula van een eenjarige lerarenopleiding (60 EC) en een vakinhoudelijke

masteropleiding (60 EC). Tijdens de bezoeken van het panel aan de instellingen die tweejarige lerarenopleidingen verzorgen, gaven studenten aan dat zij het zinvol zouden vinden wanneer er meer samenhang zou bestaan tussen het vakinhoudelijke deel en het lerarenopleidingsdeel. Het panel stelt vast dat de studenten en de docenten van de instellingen die de lerarenopleiding geïntegreerd hebben in de vakmasteropleiding een grotere mate van tevredenheid uitspreken. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de taalopleidingen van de Universiteit Utrecht, die in speciale vakken voor studenten uit de tweejarige educatieve masteropleiding al een verbinding leggen tussen vakinhoud en onderwijs.

Het panel ziet bij geïntegreerde opleidingen en programmaonderdelen een grotere betrokkenheid van de aanleverende vakfaculteiten. De onderzoekscomponent krijgt in deze gevallen vaak ook een andere invulling. De scriptie voor de vakinhoudelijke master kan een educatieve component bevatten, iets wat niet alleen het vakdidactisch onderzoek faciliteert, maar vooral ook het academisch karakter van de lerarenopleiding versterkt. Studenten verwerven in geïntegreerde opleidingen en programmaonderdelen meer verdiepende kennis en onderzoeksvaardigheden die relevant zijn in hun latere beroepspraktijk als docent. In een dergelijk geval kunnen we echt spreken van een “educatieve masteropleiding”.

Het panel is van oordeel dat de tweejarige lerarenopleidingen in potentie een duidelijke toegevoegde waarde hebben ten opzichte van de eenjarige lerarenopleidingen, maar dat zulke tweejarige opleidingen meer moeten zijn dan een optelsom van een eenjarige lerarenopleiding en een eenjarige vakinhoudelijke masteropleiding. Deze toegevoegde waarde is duidelijk aanwezig bij opleidingen die een programma verzorgen waarin de lerarenopleiding geïntegreerd is in de vakinhoudelijke opleiding.

Aanbeveling: Het panel moedigt faculteiten aan om, naast de eenjarige lerarenopleiding, een tweejarige ‘educatieve’ masteropleiding te ontwikkelen waarin de eenjarige opleiding en de eenjarige vakinhoudelijke masteropleiding geïntegreerd worden aangeboden.

Relatie met opleidingsscholen en overige stagescholen

Universitaire lerarenopleidingen beschikken naar het oordeel van het panel over een relatief uitgebreid netwerk van (academische) opleidingsscholen. In het kader van een opleidingsschool zijn vaak duidelijke structurele – en idealiter ook opleidingsdidactische – afspraken gemaakt, iets wat zich vertaalt in een adequate begeleiding van studenten die aansluit bij de opleiding en in adequate beoordelingsprocedures. Een goed voorbeeld van een instelling met een uitgebreid en waardevol netwerk is Tilburg University. Het panel heeft overigens in veel gevallen wel een duidelijk verschil waargenomen tussen opleidingsscholen en andere stagescholen die niet de status van (academische) opleidingsschool hebben. Het stelt vast dat de universitaire lerarenopleidingen de kwaliteit van de begeleiding van studenten op de overige stagescholen met extra aandacht moeten bewaken, omdat die kwaliteit niet gegarandeerd kan worden op basis van afspraken zoals die in het kader van (academische) opleidingsscholen zijn gemaakt. Die bewaking kan bijvoorbeeld de vorm krijgen van schoolbezoeken. De lerarenopleidingen dragen de verantwoordelijkheid voor het niveau dat hun studenten realiseren. Zij moeten daarom ook een actieve rol spelen bij de beoordeling van de stage.

Aanbeveling: Het panel adviseert de opleidingen om de kwaliteit van de onderwijskundige en vakdidactische begeleiding van studenten tijdens hun stage te bewaken via schoolbezoeken en om expliciet en actief betrokken te zijn bij de eindbeoordeling van stages, zowel in opleidingsscholen als in niet-opleidingsscholen.

Educatieve minor

Het programma van de educatieve minor wordt aan veel instellingen ingevuld met de eerste helft van het programma van de educatieve masteropleiding. Studenten uit de educatieve minor en masterstudenten volgen om redenen van efficiency zelfs vaak gezamenlijk cursorisch onderwijs. Het curriculum van de educatieve minor wordt meestal verzorgd door dezelfde docenten als dat van de educatieve masteropleiding. Studenten van de educatieve minor waarderen het wanneer ze – bij gelijklopende curricula – voor bepaalde onderdelen aparte colleges of workshops kunnen volgen waarin specifieke aandacht wordt besteed aan de onderbouw van havo en vwo en vmbo-t. Zowel studenten als het werkveld waarderen de educatieve minor. Aan een aantal universiteiten en faculteiten wordt het studenten echter niet gemakkelijk en soms zelfs onmogelijk gemaakt om de educatieve minor in te passen in het bachelorprogramma.

Aanbeveling: Het panel dringt er bij de instellingen op aan om de programma's in de bachelorfase zo in te richten dat studenten alle onderdelen van de educatieve minor volledig kunnen opnemen in het programma van de bacheloropleiding die zij volgen, in overeenstemming met de formele wet- en regelgeving.

Samenwerking tussen de lerarenopleidingen

De samenwerking tussen universiteiten onderling beperkt zich veelal tot ad hoc-projecten, gericht op specifieke aspecten van universitaire lerarenopleidingen zoals de ontwikkeling van *rubrics*. Eventuele samenwerking vindt meestal plaats onder auspiciën van de ICL, de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen van de VSNU. De samenwerking met hogescholen heeft vooral betrekking op de opleiding en registratie van schoolopleiders. Een aantal docenten geeft les op beide typen instellingen.

Opleidingen (al dan niet met een kleine instroom) die zelf niet alle benodigde expertises in huis hebben zouden in de ontbrekende expertises kunnen voorzien door een duurzame relatie aan te gaan met een universitaire lerarenopleiding die wel over die expertises beschikt. Universiteiten die wel een educatieve minor, maar geen educatieve masteropleidingen aanbieden, zouden bijvoorbeeld vakdidactische expertise kunnen betrekken van een instelling die wel educatieve masteropleidingen aanbiedt. Samenwerking tussen de lerarenopleidingen van verschillende instellingen kan ook meerwaarde hebben voor de ontwikkeling en toepassing van nieuwe opleidingsdidactische inzichten, het opzetten van opleidingsdidactisch en vakdidactisch onderzoek en het ontwikkelen van vakdidactische leermaterialen.

Aanbeveling: het panel adviseert de lerarenopleidingen na te gaan of en hoe de huidige versnippering van (vakdidactische) expertises kan worden tegengegaan door een intensivering van de inhoudelijke en organisatorische samenwerking met andere instellingen.

Inductiefase en nascholing

Tot nu toe zetten de lerarenopleidingen niet of nauwelijks in op ondersteuning van de beginnende docent tijdens de inductiefase. Het panel heeft opgemerkt dat zowel de

“competentie in het samenwerken met collega’s” (bijvoorbeeld vakoverschrijdend werken via projectwerk) als de “competentie in het samenwerken met de omgeving” maar beperkt aan bod komen in de universitaire lerarenopleidingen. De rol van de docent binnen de brede professionele context wordt meestal wel opgepakt door de stagescholen. In dit verband zouden de universitaire lerarenopleidingen zich kunnen bezinnen op de rol die ze hebben in de inductiefase van het leraarschap. Door in die fase nauwer samen te werken met het werkveld en contact te houden met hun afgestudeerden, kunnen zij eraan bijdragen dat de kennisbasis voor deze competenties versterkt wordt en kunnen zij meewerken aan schoolontwikkeling. Een grotere rol voor de universitaire lerarenopleidingen in de inductiefase kan een belangrijk middel zijn om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten.

De professionele ontwikkeling van leraren is een continu proces. Daarom moet de opleiding en begeleiding van leraren in de ogen van het panel meer vanuit een continuüm benaderd worden. De professionele ontwikkeling van de leraar wordt gestimuleerd door uitwisseling van ervaringen. De (werk)ervaringen die leraren tijdens hun loopbaan opdoen zijn een hefboom om de kennisbasis die zij tijdens hun opleiding ontwikkeld hebben, te verfijnen en te verdiepen. Het systematisch overleggen met collega’s binnen en buiten de school en met externe begeleiders verbonden aan regionale netwerken en lerarenopleidingen ondersteunt het reflecterend handelen van leraren, maakt het eigen handelen doorzichtig, zet aan tot het zoeken naar verheldering en verdieping.

Universitaire lerarenopleidingen zouden zich naar de overtuiging van het panel niet moeten beperken tot het verzorgen van de initiële lerarenopleiding. Ze zouden daarnaast leraren en scholen op een toegankelijke manier kennis moeten laten maken met de nieuwste ontwikkelingen op het vlak van pedagogisch-(vak)didactisch handelen en met nieuwe vakinhoudelijke inzichten. Op die manier kunnen lerarenopleidingen een motor zijn in onderwijsvernieuwing.

Aanbeveling: Het panel adviseert lerarenopleidingen om hun inspanningen om beginnende docenten te ondersteunen via inductieprogramma’s te intensiveren en ook een meer prominente rol na te streven in de nascholing van meer ervaren leraren en in het ondersteunen van leraren en scholen bij onderwijsvernieuwing.

Standaard 1

Visie op het leraarschap

Alle universiteiten hanteren de landelijke bekwaamheidseisen als beoogde eindkwalificaties van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor. Zowel universitaire lerarenopleidingen als educatieve minoren voldoen daarmee aan de formele minimumeisen uit het beoordelingskader van de NVAO. Universiteiten maken soms zowel voor de educatieve masteropleidingen als voor de educatieve minor een eigen clustering van de beoogde competenties of een vertaling van die competenties in beroepsrollen. Deze worden echter slechts zeer beperkt gerelateerd aan een coherente en uitgewerkte visie op het leraarschap en mede daardoor is niet altijd duidelijk wat de meerwaarde van deze clustering of van deze beroepsrollen is.

Het panel heeft dus geconstateerd dat er nauwelijks sprake is van profilering vanuit een visie op het leraarschap die ook zichtbaar aanwezig is in de inrichting en uitvoering van het curriculum. Het is ervan overtuigd dat universitaire lerarenopleidingen aan kracht kunnen winnen wanneer ze een heldere en expliciet geformuleerde visie op het beroep van leraar en

de rol en de bijdrage van de universitaire lerarenopleidingen zou hanteren. Een belangrijk element daarin zou kunnen zijn dat het werkveld van academisch gevormde leraren verwacht dat zij onderwijsinnovaties binnen de school kunnen initiëren en mede vormgeven en zo de rol van de ‘leraar als uitvoerder’ kunnen overstijgen. Het panel realiseert zich hierbij overigens zeer goed dat het ontwikkelen van een onderscheidend profiel een grote uitdaging is: de mogelijkheden hiertoe zijn beperkt en ingewikkeld vorm te geven vanwege de vastgestelde bekwaamheidseisen en de samenwerking met opleidingsscholen. Maar dat is geen reden om het niet na te streven.

Aanbeveling: Het panel beveelt de universitaire lerarenopleidingen aan ernaar te streven om een heldere, coherente en voor studenten en docenten herkenbare visie op het leraarschap te ontwikkelen, inclusief de rol van de lerarenopleidingen daarin.

Standaard 2

De relatie tussen theorie en praktijk

Het panel heeft vastgesteld dat de curricula van de universitaire lerarenopleidingen en de educatieve minor in alle gevallen minimaal van voldoende kwaliteit zijn. De opleidingen spannen zich in om de verticale en horizontale samenhang van de curricula te bevorderen. Zij hebben oog en aandacht voor de samenhang tussen algemene didactiek, vakdidactiek en pedagogiek onderling en voor de samenhang van het cursorische deel met de stage. De relatie tussen theorie en praktijk blijft echter een aandachtspunt. De opleidingen stellen theorie aan de orde in de (vak)didactische opdrachten, maar studenten grijpen er slechts beperkt op terug in hun stageverslagen en reflecties. In deze producten ontbreekt vaak diepgang. De lerarenopleidingen van de Universiteit Leiden vallen het panel in dit opzicht in positieve zin op. Het panel beoordeelt deze opleidingen, vooral door de sterke integratie van de algemene didactiek, de vakdidactiek en de pedagogiek en de integratie met het praktijkdeel op onderdelen als goed.

Aanbeveling: Het panel beveelt de universitaire lerarenopleidingen aan om de relatie tussen theorie en praktijk explicieter en nadrukkelijker als aandachtspunt te markeren in de samenwerking met opleidings- en andere stagescholen en deze relatie ook bij de schoolpracticumdocenten aan de orde te stellen.

De gebanteerde opleidingsdidactiek

Aan een aantal universiteiten maken de lerarenopleidingen werk van de ontwikkeling van een transparant concept voor opleidingsdidactiek. Voorbeelden van *good practices* zijn de Universiteit Utrecht (onder meer een balans tussen veiligheid en uitdaging, congruente toetsing), de Rijksuniversiteit Groningen (onder meer de concerngerichte benadering), de Vrije Universiteit (congruent opleiden), de Universiteit Leiden (de integratie van theorie en praktijk) en Tilburg University (het PIVOT-model). Het komt echter ook voor dat de universitaire lerarenopleidingen wel een didactisch concept hebben uitgewerkt, maar dat studenten dit concept niet herkennen of terugzien in hun opleidingsprogramma.

Onder andere de afwisseling van geschikte werkvormen en de aansluiting op de ontwikkeling van studenten laten zien dat de meeste universitaire lerarenopleidingen de onderwezen onderwijskundige principes zelf ook hanteren. Desondanks wordt het principe *teach as you preach* vaak niet als dusdanig verwoord en zijn opleidingsdidactieken nog te weinig gericht op congruent opleiden. In de onderzoeksliteratuur over opleidingsdidactiek (onder meer Loughran 2006) wordt erop gewezen dat ‘een voorbeeld zijn’ als lerarenopleider niet

voldoende is. Lerarenopleiders moeten dat ‘model’ ook kunnen bespreken met hun studenten. Dit wordt congruent opleiden genoemd (Swennen, Korthagen & Lunenberg 2004). Het geven van metacommentaar is hier een inherent onderdeel van. Dit wil zeggen: aan studenten duidelijk maken welke keuzes met betrekking tot het didactisch handelen de docenten maken (expliciteren) en op welke referentiekaders die keuzes steunen (legitimeren). De invloed van de veranderende maatschappelijke ontwikkelingen ten aanzien van het onderwijs is dermate groot dat de lerarenopleiders de uitdaging zouden moeten durven aangaan om zich over hun opleidingspraktijk te bezinnen. Staan ze model voor hun studenten en kunnen ze hun onderwijspraktijk expliciteren en legitimeren op basis van op (zelf)onderzoek gesteunde referentiekaders (zie ook Lunenberg, Dengerick en Korthagen 2013)? Wellicht vraagt dit in veel lerarenopleidingen nog een cultuuromslag. Ook de gerichtheid op de ontwikkeling van een professionele identiteit als leraar (zie hoofdstuk 2) is nog niet altijd voldoende verankerd in de opleidingsdidactiek.

Het panel is ervan overtuigd dat de universitaire lerarenopleidingen, op basis van een visie op het leraarschap (zie hierboven), meer aandacht zouden kunnen besteden aan het ontwikkelen van een heldere en herkenbare opleidingsdidactiek, die, in een situatie waarin een groot aantal opleiders op de universiteit en de stageschool bij de opleiding betrokken is, bij zou kunnen dragen aan de samenhang van de opleiding als geheel.

Aanbeveling: Het panel adviseert de universitaire lerarenopleidingen om, vanuit een meer expliciete visie op het leraarschap, een heldere en voor studenten herkenbare opleidingsdidactiek te ontwikkelen.

Pedagogiek

De pedagogische competentie en de rol van de docent in de school- en brede onderwijsomgeving verdienen naar het oordeel van het panel meer aandacht. Ook studenten, afgestudeerden en het werkveld vragen om meer aandacht voor de pedagogiek. Naar de indruk van het panel is de diepgang van de pedagogische component vaak te beperkt en hangt het veelal van de stagescholen af in welke mate pedagogische thema's aan bod komen. In de educatieve minor is in de regel wat meer aandacht voor de pedagogische component. Ook multiculturaliteit en het leren omgaan met diversiteit zijn thema's die – hoewel manifest aanwezig in een aantal schoolcontexten – nog weinig zichtbaar zijn in de curricula van de universitaire lerarenopleidingen. Als voorbeeld van *good practice* op dit punt kunnen de universitaire lerarenopleidingen van de Vrije Universiteit genoemd worden.

Aanbeveling: Universitaire lerarenopleidingen dienen pedagogiek in de brede zin van het woord aan de orde te stellen en daarbij aandacht te besteden aan leerlingenbegeleiding en waardeontwikkeling en ook aan thema's als multiculturaliteit en diversiteit.

ICT

Tijdens de bezoeken van het panel hebben veel studenten en vertegenwoordigers uit het werkveld de veelal afwezige integratie van ICT in de educatieve masteropleidingen en de educatieve minor als een tekort aangeduid. De meeste universitaire lerarenopleidingen maken zelf wel frequent gebruik van elektronische leeromgevingen, maar zeker niet altijd voorbeeldig. Ze besteden te weinig aandacht aan de mogelijkheden om ICT op een didactisch verantwoorde wijze in te zetten in de klas. Het panel is van oordeel dat de structurele aandacht voor de rol van ICT als didactisch instrument aan de meeste universiteiten te beperkt is.

Aanbeveling: Het panel adviseert alle universitaire lerarenopleidingen om ICT vanuit didactisch perspectief meer in het curriculum te integreren en daarin ook zelf ook een voorbeeld te zijn.

De vakdidactiek

De kwaliteit van de vakdidactiek varieert sterk. In het bètadomein zijn de vakdidactieken sterker ontwikkeld dan in het alfa- en gammadomein. Er zijn onder meer grote verschillen tussen vakken met betrekking tot de beschikbaarheid van adequaat instructiemateriaal voor vakdidactiek (bijvoorbeeld Nederlands versus Management & Organisatie). Om daarin te voorzien is samenwerking noodzakelijk tussen universitaire lerarenopleidingen. Vakdidactici hebben veelal kleine aanstellingen en er is weinig investeringsruimte per instelling, zeker in het geval van universiteiten die alleen een educatieve minor aanbieden.

Aanbeveling: Het panel beveelt aan om de samenwerking tussen vakdidactici te bevorderen, vooral op het gebied van het ontwikkelen en uitwisselen van vakdidactisch instructiemateriaal.

Rolverdeling onderwijskundigen - vakdidactici

Veelal vormen de vakdidactici de eigenlijke ruggengraat van universitaire lerarenopleidingen. Zij zijn bij uitstek degenen die in het curriculum de relatie tussen de algemene didactische uitgangspunten en de toepassing daarvan in de praktijk leggen. Daarnaast zijn zij ook degenen die de contacten met de opleiders op de stagescholen onderhouden en de schoolbezoeken afleggen. Een dergelijke rolverdeling kan ertoe leiden dat algemeen onderwijskundigen op termijn het contact met de praktijk verliezen. Dat risico wordt ondervangen wanneer, zoals aan de Universiteit Leiden het geval is, ook onderwijskundigen schoolbezoeken afleggen.

Aanbeveling: Het panel adviseert de lerarenopleidingen erop toe te zien dat ook de onderwijskundigen onder de opleiders schoolbezoeken afleggen.

Personeel

De docenten binnen de gevisiteerde lerarenopleidingen, veelal met een deeltijdaanstelling, zijn betrokken, gemotiveerd en tonen veel inzet. Het panel is positief over de vakinhoudelijke en (vak)didactische expertise van de docenten. Sommige vakdidactici vervullen, onder andere via hun samenwerking met en betrokkenheid bij kenniscentra, een actieve rol in de ontwikkeling van de (vak)didactiek. Momenteel zijn er echter slechts weinig lerarenopleiders in de universitaire lerarenopleidingen geregistreerd als lerarenopleider (ongeveer een kwart van de lerarenopleiders), hoewel veel docenten wel lid zijn van VELON. Vrijwel alle docenten beschikken over een basiskwalificatie onderwijs (BKO) of zijn bezig met dit traject.

Uit zijn observaties leidt het panel af dat de universitaire lerarenopleidingen nog te weinig inzetten op de professionele ontwikkeling van hun docenten *als lerarenopleider*. Daarbij wordt de professionalisering vaak overgelaten aan de individuele lerarenopleider (bijvoorbeeld via vakdidactische studiedagen of conferenties). In dit verband is het vermeldenswaard dat er recent in een aantal universiteiten (onder meer de Rijksuniversiteit Groningen en de Radboud Universiteit Nijmegen) docenten aangetrokken zijn met als specialisatie onderzoek over het leraarschap en/of opleidingsdidactiek. Zulke initiatieven wil het panel graag aanmoedigen.

Aanbeveling: Het panel adviseert de universitaire lerarenopleidingen om hun beleid meer te richten op teamgerichte professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders en zo nieuwe visies met betrekking tot opleidingsdidactiek te integreren in de visie, de opleidingscultuur en de opleidingspraktijk van de lerarenopleidingen.

Aandeel onderzoek

Bij enkele universitaire lerarenopleidingen verdient de invulling van de onderzoekscomponent aandacht. De omvang van de onderzoekscomponent is, gegeven de omvang van de educatieve masteropleiding en de praktijkcomponent (30 EC), aanvaardbaar, mits die component van 8 EC niet versnipperd wordt over meerdere kleine onderzoekjes die als geheel een te beperkte omvang en diepgang toelaten. De samenwerking met een opleidingsschool die een eigen agenda voor schoolontwikkeling heeft, kan geen reden zijn het onderzoek in twee stukken te hakken, een deel voor de opleiding en een deel voor de school.

Aanbeveling: Het panel adviseert de lerarenopleidingen om de onderzoekscomponent onder te brengen in één onderdeel van 8 EC en studenten daarbij voldoende ruimte te bieden om een onderzoeksvraagstelling aan te pakken die aansluit bij hun eigen interesses.

Het panel heeft vastgesteld dat het aantal gepromoveerde vakdidactici beperkt is en dat het voor vakdidactici mede daarom lastig is om te participeren in het onderzoek van de universitaire lerarenopleidingen. Universitaire lerarenopleiding volgens het panel niet alleen een beroep moeten kunnen doen op gepromoveerde onderwijskundigen, maar ook op gepromoveerde vakdidactici die actief zijn in vakdidactisch onderzoek. Dit is naar het oordeel van het panel van groot belang voor de kwaliteit van de universitaire lerarenopleidingen, in het bijzonder voor de verdere ontwikkeling van deze opleidingen in vakdidactisch opzicht.

Aanbeveling: het panel adviseert instellingen en faculteiten ernaar te streven om het aantal gepromoveerde vakdidactici dat betrokken is bij de universitaire lerarenopleidingen te vergroten en daarmee de academische verankering van de vakdidactische component van deze opleidingen te versterken.

Standaard 3

De verbeterpunten die het panel heeft geformuleerd onder standaard 3 hebben meestal betrekking op de toetsing van het gerealiseerd eindniveau, hetzij in academische zin (vooral het onderzoeksdeel), hetzij in professionele zin (vooral de eindbeoordeling van de stage).

Beoordeling praktijk

Studenten volgen de helft van hun opleiding extern. De universitaire lerarenopleidingen zijn ook verantwoordelijk voor de beoordeling van deze praktijkcomponent. Zij zouden naar het oordeel van de commissie extra aandacht moeten besteden aan de kwaliteit van de begeleiding die studenten extern krijgen en aan de kwaliteit van de eindbeoordeling. Dit vereist begeleiders op school die goed bekend zijn met de inrichting van de universitaire lerarenopleiding en geschoold zijn in het begeleiden en het beoordelen conform de procedures en criteria die de opleiding heeft opgesteld. Het is van belang dat de opleiders van de universiteit actief en direct betrokken zijn bij het opstellen van de beoordeling van de stage en daarvoor de eindverantwoordelijkheid dragen. Daartoe zijn regelmatige schoolbezoeken van de opleiders van de universiteit aan de stagescholen vereist. Het panel meent dat opleiders minimaal twee schoolbezoeken per stageperiode zouden moeten afleggen.

Aanbeveling: Het panel adviseert de lerarenopleidingen om stagescholen die geen deel uitmaken van een opleidingsschool frequenter (minimaal twee schoolbezoeken per stageperiode) te laten bezoeken door een opleider vanuit de universiteit.

Documentatie van het gerealiseerde eindniveau

Er bestaan aanzienlijke verschillen tussen universitaire lerarenopleidingen als het gaat om de manier waarop het gerealiseerde eindniveau gedocumenteerd wordt. Sommige lerarenopleidingen registreren alle uitgevoerde opdrachten en stageverslagen, inclusief de beoordelingen; andere beperken zich tot het registreren van het oordeel. In het laatste geval is het voor een buitenstaander niet na te gaan hoe en op basis waarvan dat oordeel tot stand is gekomen. Naar het oordeel van het panel is het de verantwoordelijkheid van een opleiding dat zij met behulp van schriftelijke evidentie inzichtelijk kan maken of een student het beoogde eindniveau daadwerkelijk gerealiseerd heeft. Een opleiding zou voor elke student per cursus het beoordeelde 'product' en de beoordeling die eraan gegeven is moeten bewaren. Voor de schoolstage zou een opleiding niet alleen het stageverslag of het eindportfolio, maar ook minimaal één voortgangsverslag of tussenportfolio, inclusief de beoordeling ervan, beschikbaar moeten hebben. Een opleiding die niet of slechts in beperkte mate over deze documentatie, blijft in de ogen van de commissie in gebreke. Het panel heeft verschillende opleidingen gezien die te weinig inspanningen plegen om de noodzakelijke documentatie te verzamelen en te archiveren.

Aanbeveling: Het panel adviseert de universitaire lerarenopleidingen om, voor zover zij dat nog niet doen, de 'producten' van studenten en de beoordeling ervan volledig en systematisch te archiveren.

Beoordeling onderzoek

Omdat studenten in de universitaire lerarenopleidingen vaak in tweetallen een schoolstage doorlopen, voeren zij vaak ook gezamenlijk onderzoek uit. Het panel vindt dat elke student in zo'n geval bij alle onderdelen van het onderzoek betrokken hoort te zijn en zo de gehele empirische cyclus doorloopt. Sommige opleidingen hebben er in dit verband voor gekozen om studenten hetzelfde onderzoek te laten uitvoeren voor verschillende schoolklassen. Elke student beschikt dan over een eigen dataset.

Het panel begrijpt dat opleidingen studenten toestaan om in (kleine) groepjes onderzoek uit te voeren. Het stelt vast dat opleidingen het onderwijs zo moeten inrichten dat zij kunnen garanderen dat alle studenten de beoogde competenties daadwerkelijk realiseren. Een opleiding kan bijvoorbeeld de eis hanteren dat de verslaglegging van het onderzoek duidelijk moet maken dat alle studenten volwaardig aan het onderzoek hebben deelgenomen en de gehele empirische cyclus hebben doorlopen. Met het oog op de kwaliteitsbewaking zou het onderzoeksverslag moeten worden beoordeeld door twee beoordelaars. Minstens één van hen zou in de ogen van het panel gepromoveerd moeten zijn. De examencommissie zou bovendien nauwlettend moeten toezien op het hanteren van de beoordelingsprocedure bij groepswerken en de beoordelingen van onderzoek steekproefsgewijs moeten toetsen.

Aanbeveling: het panel beveelt opleidingen aan om de beoordeling van het onderzoek zo in te richten dat zij kunnen waarborgen dat individuele studenten de beoogde competenties daadwerkelijk realiseren.

Referenties

- Beijaard, D. (2013). Opleiden van leraren: een vak apart! In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleidingen* (pp. 169-177). Gent: Academia Press.
- Engels, N. (2013). Van beginnende tot ervaren leraar. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleidingen* (pp. 69-80). Gent: Academia Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, pp. 1013-1055.
- Janssen, S., Kreijns, K., Bastiaens, T., Stijnen, S., & Vermeulen, M. (2012). Teachers' professional development: an analysis of the use of Professional Development Plans in a Dutch School. *Professional Development in Education*, 38(3), 453-469.
- Loughran, J. (2006). *Developing A Pedagogy Of Teaching. Understanding Teaching And Learning About Teaching*. London, New York: Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 586-601.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. (2007). Functions of the learning portfolio in student teachers' learning process. *The Teachers College Record* 109 (1), pp. 126-159.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains "untold." *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Oser, F. & Veugelers, W.M.M.H. (eds.) (2012). *Moral Development and Citizenship Education*. Rotterdam/Boston/Taipeh: Sense Publishers.
- Pillen, M.T., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), pp. 240-260.
- Schepens, A. & Aelterman, A. (2007) De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. In: *Pedagogische Studiën* , 84, pp. 433-447.
- Van Avermaet, P. (2013). Diversiteit als meerwaarde voor de lerarenopleiding. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleidingen* (pp. 207-219). Gent: Academia Press.
- Veugelers, W.M.M.H. (2010). Moral Values in Teacher Education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 660-665). Oxford: Elsevier.

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613–621.

Bijlagen

Bijlage 1. Samenstelling en werkwijze van het panel

Samenstelling

De samenstelling van het panel Universitaire Lerarenopleidingen heeft plaatsgevonden op basis van een voordracht van de deelnemende instellingen. De Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) heeft ingestemd met de samenstelling van het panel. Het panel bestond in totaal uit 24 leden:

Voorzitters:

- Prof. dr. Wim Jochems, emeritus hoogleraar Onderwijsinnovatie, en voormalig hoogleraar-directeur, Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven;
- Prof. dr. Antonia Aelterman, ere-hoofddocent Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent.

Panelleden (op alfabetische volgorde achternaam):

- Prof. dr. Ivo Arnold, hoogleraar Economic Education en vice-decaan Erasmus School of Economics, Erasmus Universiteit Rotterdam;
- Dhr. Martien Bos MA (studentlid) student lerarenopleiding Nederlands, Vrije Universiteit Amsterdam;
- Prof. dr. Herman van den Bosch, hoogleraar managementwetenschappen, faculteit Managementwetenschappen, Open Universiteit;
- Prof. dr. Carla van Boxtel, coördinator masteropleiding Academisch Meesterschap, Universiteit van Amsterdam en directeur Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (LEMM);
- Drs. Dick Bruinzeel Msc, voorzitter bestuur Stichting Werkring, voorzitter college van bestuur Stichting CVO Alkmaar en omstreken, en voorzitter stuurgroep Academische Opleidingsschool Noord Holland-West;
- Dr. ir. Jaap Buitink, voormalig hoofd Universitaire Lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Groningen;
- Prof. dr. Harrie Eijkelhof, hoogleraar-directeur Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education, Faculteit Bètawetenschappen, Universiteit Utrecht;
- Prof. dr. Jean-Pierre de Greve, voorzitter van de commissie 'Education and Capacity Building' van de International Astronomical Union en hoogleraar astrofysica, Vrije Universiteit Brussel;
- Ir. Kees Kloet, rector-bestuurder Christelijk Lyceum Veenendaal;
- Dr. ir. Lenie Kneppers, docent Interfacultaire Lerarenopleiding en onderzoeker Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam;
- Dr. ir. Alma Kuijpers MSc (studentlid), voormalig student lerarenopleiding scheikunde, Universiteit Leiden (2011-2013), docent Chemie, Institute for Life Sciences & Chemistry, Hogeschool Utrecht;
- Mevr. Hanneke Kuipers Msc (studentlid), student lerarenopleiding Aardrijkskunde, Rijksuniversiteit Groningen;
- Prof. dr. Jaap van Marle, ex-decaan faculteit Cultuurwetenschappen aan de Open Universiteit Nederland;

- Mevr. Chelsea O'Brien MA (studentlid), voormalig student lerarenopleiding Grieks en Latijn, Universiteit van Amsterdam (2012-2013), docent Latijn, Grieks en Klassieke Vorming, SG Huizermaat, Huizen;
- Prof. dr. Jules M. Pieters, emeritus-hoogleraar, ELAN, Instituut voor Lerarenopleiding, Wetenschap- en techniekcommunicatie & Onderwijspraktijk, Universiteit Twente;
- Drs. Geert Popma, voorzitter van het College van Bestuur Stichting Apeldoorns Voortgezet Openbaar Onderwijs (AVOO);
- Dr. Frank Rob, voormalig voorzitter College van Bestuur Atlas College, Noord-Holland (tot juni 2013);
- Drs. Paul Scheltes, docent masteropleiding Professioneel Meesterschap, Centrum voor Nascholing, Amsterdam;
- Prof. dr. Peter Sloep, hoogleraar Welten-instituut en Lerarenuniversiteit Open Universiteit; en voormalig programmaleider onderzoek en development technology enhanced learning, Open Universiteit;
- Prof. dr. Marc de Vries, hoogleraar Science Education en bijzonder hoogleraar Reformatorische Wijsbegeerte, TU Delft;
- Drs. Kerensa de Waele, opleider in de academische opleidingsschool en docent Nederlands, Canisius College Nijmegen.

Gezien de omvang van het cluster is ervoor gekozen om het panel te laten leiden door twee voorzitters. Professor Wim Jochems trad op als voorzitter tijdens de bezoeken aan Tilburg University, Wageningen Universiteit, de Universiteit Twente, de Universiteit Leiden, de Radboud Universiteit Nijmegen en de Vrije Universiteit Amsterdam. Professor Antonia Aelterman was voorzitter bij de bezoeken aan de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Amsterdam, Maastricht University, de Open Universiteit Nederland en de Rijksuniversiteit Groningen.

Voor ieder bezoek werd een subpanel samengesteld op basis van expertise en beschikbaarheid. Eventuele belangenconflicten werden onderzocht en voorkomen. Ieder subpanel bestond uit minimaal vijf panelleden.

Ieder subpanel werd op dezelfde manier ingericht. De voorzitters beschikken beide over algemene onderwijskundige expertise. Daarnaast bestond ieder panel uit een werkveld-deskundige, een studentlid en (vak)didactische-/domeinexperts. Bij het invullen van de vakdidactische expertise in het panel is uitgegaan van een onderscheid tussen het alfa-, het bèta- en het gammadomein. Wanneer het panel niet over de noodzakelijke expertise beschikte om alle opleidingen (en de educatieve minor) van een instelling te beoordelen, kon het besluiten om een onafhankelijke en deskundige referent in te schakelen. De NVAO heeft ingestemd met een werkwijze waarbij het initiatief voor het identificeren van hiaten in (vak)didactische) expertise bij het panel zelf lag. Het panel beoordeelde de vakdidactiek en het beleid van de universiteit met betrekking tot vakdidactisch onderzoek aan de hand van onder andere de kritische reflecties, de vakdidactische cursus- en toetsmaterialen, de vakdidactische eindwerken en de CV's van docenten. Het panel besloot op basis hiervan of het noodzakelijk was een referent in te schakelen.

Drs. Linda te Marvelde en Adrienne Wieldraaijer-Huijzer MA traden op als clustercoördinatoren. Drs. José van Zwieten trad op als secretaris van het panel tijdens de bezoeken aan Tilburg University, de Universiteit Utrecht en de Universiteit van Amsterdam. Bij de bezoeken aan de Universiteit Twente, de Radboud Universiteit Nijmegen, de Open Universiteit Nederland en de Rijksuniversiteit Groningen trad drs. Renate Prenen op als

secretaris. Drs. Esther Poort was secretaris tijdens de bezoeken aan Wageningen University, de Universiteit Leiden, Maastricht University en de Vrije Universiteit Amsterdam.

Het *state of the art* rapport werd door de voorzitters van het panel opgesteld. Zij werden hierbij vanuit QANU ondersteund door drs. Sietze Looijenga (directeur) en Adrienne Wieldraaijer-Huijzer MA (clustercoördinator). De concepttekst van het *state of the art* rapport werd tijdens een intern paneloverleg besproken met de panelleden prof. dr. Herman van den Bosch, prof. dr. Harrie Eijkelhof, prof. dr. Jaap van Marle en prof. dr. Peter Sloep.

Werkwijze

Tijdens de formele startvergadering op 28 januari 2014 is het panel geïnformeerd over de visitatieprocedure en de beoordelingskaders. Ook werd het domeinspecifiek referentiekader van de universitaire lerarenopleidingen besproken. Het domeinspecifiek referentiekader is opgenomen in Bijlage 2.

Veel kritische reflecties in het cluster kenmerkten zich door een hoog aggregatieniveau. De beschrijving van opleidingen en minoren was daarom vaak, met name op het gebied van de vakdidactiek, erg algemeen. Eén van de QANU-coördinatoren inventariseerde de kritische reflecties bij ontvangst telkens met een checklist op kwaliteit en op ontbrekende informatie, alvorens deze door te sturen naar de panelleden. Op basis van deze inventarisatie werd er extra informatie opgevraagd die door de universiteiten (zoveel mogelijk) voorafgaand en tijdens het bezoek beschikbaar werd gesteld.

De panelleden namen de kritische reflecties door en formuleerden voorafgaand aan ieder bezoek vragen en opmerkingen die aan de secretaris werden toegestuurd. De secretaris compileerde de vragen per onderwerp en/of gespreksgronium. Eventuele vragen van de panelleden werden aan de instellingen gestuurd met het verzoek om een reactie. Naast de kritische reflecties lazen de panelleden eindproducten van afgestudeerden uit de educatieve masteropleidingen en bestudeerden zij producten van studenten die de educatieve minor hebben afgerond.

De NVAO-richtlijn voor het opvragen en bestuderen van eindwerken was niet toepasbaar op het visitatiecluster van de Universitaire Lerarenopleidingen. Het grote aantal, en de inhoudelijke overlap tussen, educatieve masteropleidingen en schoolvakspecialisaties binnen de educatieve minor per universiteit vroegen om maatwerk. In overleg met de NVAO is gekozen voor een werkwijze waarbij steeds minimaal vier eindproducten uit elk van de clusters van opleidingen (alfa, bèta, gamma) en minimaal één eindproduct uit elke opleiding (CROHO-nummer) werden geselecteerd. Clusters (alfa, bèta, gamma) kunnen qua omvang (studentenaantallen) en qua inhoud (grootte van verschillen in vakdidactiek) verschillen. Iedere universiteit werd uitgenodigd een onderbouwd voorstel aan het panel te doen voor de werkwijze bij de selectie van eindproducten. Daarin gaven zij aan welke eindproducten uit welk(e) cluster(s) geselecteerd zouden moeten worden om een evenwichtig totaalbeeld te geven. Het panel nam het voorstel van iedere universiteit in overweging bij het maken van de selectie. Voor de selectie van (eind)producten uit de educatieve minor werden zoveel mogelijk dezelfde principes gehanteerd.

In de praktijk selecteerde het panel bij iedere universiteit op basis van bovenstaande principes *afgestudeerden* en bestudeerde het panel van iedere geselecteerde *afgestudeerde* verschillende (eind)producten om het eindniveau te kunnen bepalen. Bij de selectie van afgestudeerden

heeft het panel aandacht besteed aan spreiding over opleidingsscholen en stratificatie in cijfers.

Tijdens de voorbereidende vergadering van ieder bezoek werd de visitatie concreet voorbereid en werden er afspraken gemaakt over de taakverdeling op grond van inhoudelijke expertise. Het panel benadrukt dat zij als collectief verantwoordelijk is voor de oordeelsvorming en de opgeleverde rapporten.

Tijdens de bezoeken is gesproken met een (representatieve) vertegenwoordiging van het management, de afgestudeerden, de opleidingscommissie, de examencommissie, stagebegeleiders (vanuit de universiteit en de school) en schoolleiders/afnemend veld. Daarnaast werd er uitdrukkelijk naar gestreefd om per opleiding en/of educatieve minorvariant te spreken met student- en docentvertegenwoordigers van de beoordeelde opleidingen.

Tijdens ieder bezoek bestudeerde het panel het ter inzage gevraagde materiaal en gaf zij gelegenheid tot een spreekuur ten behoeve van betrokkenen bij de opleiding(en) en/of educatieve minor die zich voorafgaand aan het bezoek hadden aangemeld. Indien één of meerdere (eind)producten van geselecteerde afgestudeerden hiertoe na bestudering door het panel aanleiding gaven, werd er in alle gevallen een extra gesprek gearrangeerd met begeleiders van deze eindwerken.

Het panel heeft het laatste deel van het bezoek gebruikt voor een discussie over de beoordeling van de opleidingen en/of educatieve minor en de voorbereiding op de mondelinge rapportage. Aan het einde van elk bezoek heeft de voorzitter in een openbare mondelinge rapportage de eerste bevindingen van het panel gepresenteerd. Daarbij ging het steeds om een aantal algemene waarnemingen en eerste indrukken voor de opleiding(en) en/of de educatieve minor.

Om de consistentie in beoordeling binnen het cluster te waarborgen was bij iedere eindvergadering van de bezoeken een van de clustercoördinatoren vanuit QANU aanwezig, enerzijds om de bevindingen van de voorgaande bezoeken in te brengen, en anderzijds om het panel te attenderen op haar wijze van oordelen. Daarnaast kwamen de voorzitters, clustercoördinatoren en secretarissen tijdens de bezoekcyclus tussentijds drie keer bij elkaar om de werkwijze bij de beoordeling tijdens de bezoeken af te stemmen en opleidingsoverstijgende thema's te bespreken en te ijken. Het ging daarbij niet om het vaststellen van vergelijkende oordelen, doel van deze overleggen was om de criteria die het panel bij de verschillende bezoeken hanteerde gelijk te laten lopen. De definitieve oordelen werden daarom pas na de bezoekcyclus vastgesteld.

Vlak na ieder bezoek stelde de secretaris een korte, schriftelijke samenvatting op van de belangrijkste bevindingen en overwegingen van het panel en stuurde deze naar het panel en de QANU-coördinatoren. De secretaris stelde vervolgens op basis van de bevindingen van het panel, per instelling, een conceptrapport op. Het conceptrapport is voorgelegd aan de panelleden die bij het bezoek aanwezig waren. Aan het einde van de bezoekcyclus werden alle overwegingen en oordelen geïkt en vastgesteld, waarna de rapportages aan de betrokken instellingen werd voorgelegd ter toetsing van feitelijke onjuistheden. Het commentaar van de instellingen is met de voorzitter en, indien nodig, met de overige commissieleden besproken. Vervolgens is het rapport definitief vastgesteld.

Beoordelingskaders en beslisregels

De universiteiten en het panel volgden bij de visitaties het Beoordelingskader voor de beperkte opleidingsbeoordeling van de NVAO (d.d. 22 november 2011) en het Beoordelingskader educatieve minoren van de NVAO (d.d. 15 juli 2013).

Beslisregels masteropleidingen

In overeenstemming met het Beoordelingskader voor de beperkte opleidingsbeoordeling van de NVAO (d.d. 22 november 2011) heeft het panel in de beoordeling van de masteropleidingen de volgende definities voor de beoordeling van de afzonderlijke standaarden en de opleiding als geheel gehanteerd:

Basiskwaliteit

De kwaliteit die in internationaal perspectief redelijkerwijs verwacht mag worden van een bachelor- of masteropleiding binnen het hoger onderwijs.

Onvoldoende

De opleiding voldoet niet aan de gangbare basiskwaliteit en vertoont op meerdere vlakken ernstige tekortkomingen.

Voldoende

De opleiding voldoet aan de gangbare basiskwaliteit en vertoont over de volle breedte een acceptabel niveau.

Goed

De opleiding steekt systematisch en over de volle breedte uit boven de gangbare basiskwaliteit.

Excellent

De opleiding steekt systematisch en over de volle breedte ver uit boven de gangbare basiskwaliteit en geldt als een (inter)nationaal voorbeeld.

Beslisregels educatieve minor

Het panel heeft de educatieve minor beoordeeld op basis van de voorschriften in het Beoordelingskader educatieve minoren van de NVAO d.d. 15 juli 2013. Volgens dit kader kan het paneloordeel over de educatieve minor positief of negatief zijn.

De NVAO baseert haar oordeel van de educatieve minor op de beoordeling van het panel, maar heeft daarbij een eigen verantwoordelijkheid.

Het oordeel over de educatieve minor wordt opgenomen in het accreditatiebesluit van de bacheloropleiding(en) die gelijktijdig met de educatieve minor beoordeeld wordt. De geldigheidstermijn van de educatieve minor is daarmee ook gelijk aan de accreditatietermijn van de betreffende opleiding(en).

Bijlage 2. Domeinspecifiek referentiekader

Universitaire Lerarenopleidingen

Inleiding

Dit domeinspecifiek referentiekader voor de universitaire lerarenopleidingen bevat een beschrijving van de actuele stand van zaken binnen het domein van de universitaire lerarenopleidingen en van de eisen die, mede op basis daarvan, gesteld mogen worden aan deze opleidingen. Het betreft het kader voor:

de éénjarige (60 EC) wo-masteropleidingen tot leraar voorbereidend hoger onderwijs (VHO), volgend op een verwante disciplinaire wo-master (inclusief de programmatisch vrijwel overeenkomende educatieve gedeelten binnen tweejarige (educatieve) masteropleidingen); de educatieve minoren (30 EC), die sinds 2009 opleiden tot een beperkte tweedegraads bevoegdheid VO en vmbo-t; deze educatieve minor maakt deel uit van een bacheloropleiding die is opgenomen in de Regeling verwantschapstabel educatieve minor, die jaarlijks door het Ministerie op verzoek van de universiteiten kan worden aangepast.

Als apart document is in opdracht van de ICL door de NUFFIC een update gemaakt van een beschrijving van de universitaire lerarenopleidingen in de omliggende landen.

Actuele stand van zaken

Sinds de vorige visitatie heeft binnen het domein van de universitaire lerarenopleidingen een aantal ontwikkelingen plaats gevonden die als volgt kunnen worden samengevat:

Om de instroom te vergroten en meer academici te interesseren voor het leraarsvak in het voortgezet onderwijs zijn er meer en flexibele wegen naar het leraarschap gecreëerd. Binnen wo-bacheloropleidingen zijn de educatieve minoren gecreëerd. Het doel is dat ook deze leraren later een vervolgopleiding kiezen en, na afronding van een universitaire lerarenopleiding, als academische leraar voor de klas komen te staan. Verder voorziet de mogelijkheid om via de weg van zij-instroom leraar te worden in een duidelijke behoefte. Voor excellente afgestudeerden is het programma Eerst de Klas gestart, waarin ook het bedrijfsleven een actieve rol speelt. Tenslotte is sinds kort een programma Onderwijsstraineeships gestart, gericht op a. verbreding van de instroom vanuit recent afgestudeerden en promovendi en b. versterking van het onderzoeksprofiel van de afgestudeerde eerstegraads leraar. Sinds de vorige visitatie is de instroom van studenten in de reguliere lerarenopleidingen met ruim 50% toegenomen.

Om de samenwerking tussen lerarenopleidingen en het afnemend veld te verbeteren, zijn er 56 (waarvan 26 vo) door het Ministerie van OCW erkende opleidingsscholen (samenwerkingsverbanden van één of meer lerarenopleidingen met één of meer scholen voor po, vo en mbo). Een aantal opleidingsscholen is erkend als academische opleidingsschool. Meer dan gemiddeld verbinden zij het opleiden van leraren met praktijkgericht onderzoek ten dienste van schoolontwikkeling.

Om de kwaliteit en de voortgaande professionalisering van leraren te borgen is de Onderwijscoöperatie opgericht en het Lerarenregister ingesteld. Daarnaast wordt van universitaire lerarenopleiders in toenemende mate het bezit van een Basis Kwalificatie Onderwijs (BKO) (universitair) docent gevraagd.

Bij een aantal universiteiten is de inbedding van de lerarenopleidingen in de universitaire structuur aangepast. Bij deze instellingen is de verantwoordelijkheid voor delen van of de complete lerarenopleiding ondergebracht bij een of meer faculteiten in plaats van bij een apart instituut binnen de universiteit.

Algemene bekwaamheidseisen

Kaderstellend voor de doelstellingen en eindtermen van de lerarenopleidingen VHO zijn, naast de voor alle wo masteropleidingen geldende Dublin-descriptoren en algemene wettelijke eisen, de bekwaamheidseisen leraar VHO. Deze zijn vastgelegd in de Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 36 en verwante artikelen) en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (in het bijzonder titel 4: bekwaamheidseisen bovenbouw havo en vwo (voorbereidend hoger onderwijs)). Volgens laatstgenoemd besluit omvat de bekwaamheid tot het geven van onderwijs de volgende competenties:

- interpersoonlijke competentie;
- pedagogische competentie;
- vakinhoudelijke en didactische competentie;
- organisatorische competentie;
- competentie in het samenwerken met collega's;
- competentie in het samenwerken met de omgeving;
- competentie in reflectie en ontwikkeling.

In het besluit is vervolgens per competentie uitgewerkt welke handelingen de leraar kan verrichten en over welke kennis deze beschikt. Afgestudeerden van de universitaire lerarenopleiding (ULO) dienen in alle competentiegebieden startbekwaam te zijn. In ICL-verband zijn deze vereisten nader uitgewerkt voor leraren die aan een universiteit tot leraar VHO zijn opgeleid en gepubliceerd in de VSNU-brochure *Competentieprofiel van leraren die aan een ULO zijn opgeleid*.⁴ Kern van deze brochure is de competentietabel (zie pagina 31-33).

Inmiddels heeft de Onderwijscoöperatie aan de Minister een voorstel tot wijziging van de bekwaamheidseisen voorgelegd.⁵ Op het moment van schrijven van dit domeinspecifiek referentiekader heeft de Minister daarop nog niet inhoudelijk gereageerd. De lerarenopleidingen hebben het voornemen om, als de nieuwe bekwaamheidseisen zijn vastgesteld, het competentieprofiel van aan een ULO opgeleide leraar daarmee in overeenstemming te brengen.

Vakinhoudelijk opgeleid via een universitaire masteropleiding

Voorafgaand aan de opleiding tot leraar VHO hebben studenten een disciplinaire universitaire masteropleiding gevolgd en afgerond. Om te kunnen bepalen of studenten voldoende vakinhoudelijk zijn opgeleid is onder auspiciën van de ICL een project uitgevoerd dat geleid heeft tot de brochure "Vakinhoudelijk masterniveau".⁶ Daarin wordt voor elk schoolvak een overzicht gegeven van de omvang en de inhoud van de vakopleiding. De brochure beschrijft de kerndomeinen van de discipline en per kerndomein een aantal belangrijke subdomeinen voor een eerstegraads leraar in het vak. Voor een aantal vakken zijn zogenoemde omgevingsvakken benoemd. Voor vrijwel alle vakken geldt een minimum van 180 EC aan vakstudie (bachelor en master samen), verdeeld over alle kerndomeinen van de discipline. Deze brochure is voor de opleidingen richtinggevend voor het toelatingsbeleid tot de universitaire lerarenopleidingen en voor het bepalen van aanvullende applicatieprogramma's voor studenten die een niet direct verwante master als vooropleiding hebben.

⁴ VSNU-ICL (Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen) (2007). *Competentieprofiel van leraren die aan een ULO zijn opgeleid*. Den Haag: VSNU.

⁵ Onderwijscoöperatie (2012). *Herijking bekwaamheidseisen. Het nieuwe voorstel*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.

⁶ VSNU-ICL (Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen) (07). *Vakinhoudelijk masterniveau. Visie van de ULO's op het academisch gehalte van eerstegraads leraren*. Den Haag: VSNU.

Overige landelijk overeengekomen richtlijnen

De universitaire lerarenopleidingen hebben tevens afspraken gemaakt over het omgaan met eerder verworven competenties van studenten die zich aanmelden voor een universitaire lerarenopleiding en over een toetsingskader, dat beoogt de transparantie en de intersubjectiviteit in de praktijk van de beoordeling en examinering te bewaken en waar nodig te verbeteren.⁷

Ter ondersteuning van de verdere ontwikkeling van het praktijkgedeelte in de opleiding en het samen opleiden in opleidingsscholen is door de gezamenlijke universitaire lerarenopleidingen de handreiking 'Leren door werken in de school' uitgegeven.⁸

Competenties van leraren die aan een Universitaire Lerarenopleiding zijn opgeleid

Competentie	Omschrijving	Vereisten
1. Interpersoonlijke competentie	De eerstegraads leraar onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de leerlingen. Hij brengt op professionele en planmatige wijze een goede samenwerking met en tussen leerlingen tot stand.	Kennis: <ol style="list-style-type: none">1. is op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van leerlingen,2. is op de hoogte van theorieën over communicatie, interculturele communicatie en groepsdynamica en kent de implicaties daarvan voor eigen doen en laten. Kunde: <ol style="list-style-type: none">1. maakt contact met de leerlingen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen,2. biedt een kader waarbinnen de leerlingen hun eigen leerproces kunnen vormgeven en helpt de leerlingen daarbij,3. kan daarbinnen leiden, begeleiden, bemiddelen, stimuleren en confronteren,4. schept een goed samenwerkingsklimaat.
2. Pedagogische competentie	De eerstegraads leraar onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij brengt op professionele en planmatige wijze voor individuele leerlingen en voor de groepen waarmee hij werkt, een veilige leeromgeving tot stand waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige en verantwoordelijke personen.	Kennis: <ol style="list-style-type: none">1. is vertrouwd met de leefwereld van leerlingen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en weet hoe daarmee om te gaan,2. is bekend met de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van tieners, jongvolwassenen en volwassenen, met de problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen en weet hoe die problemen in de praktijk te signaleren en daarmee om te gaan,3. is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën, is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan en is zich bewust van de consequenties van deze theorieën en praktijken voor het onderwijs en voor eigen doen en laten als leraar,

⁷ VSNU-ICL (Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen) (2007c). *Beoordeling en Examinering*. Den Haag: VSNU.

⁸ Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school*. Den Haag: VSNU.

		<p>4. heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen, en van de culturele bepaaldheid daarvan en weet hieraan consequenties te verbinden voor eigen handelen.</p> <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het welbevinden van de leerlingen binnen die groep en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, 2. ontwerpt op basis daarvan, zo nodig samen met collega's, een passende aanpak of benadering om de groep leerlingen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat, 3. voert die aanpak of benadering uit, 4. evalueert die aanpak of benadering en stelt deze zo nodig bij, 5. signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van individuele leerlingen, 6. is in staat te bepalen wanneer verwijzing van individuele leerlingen naar andere deskundigen nodig is en weet dan ook adequaat te verwijzen.
<p>3. Vakinhoudelijke en didactische competentie</p>	<p>De eerstegraads leraar onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij brengt op professionele en planmatige wijze voor individuele leerlingen en voor de groepen waarmee hij werkt een krachtige leeromgeving tot stand waarin leerlingen zich op een goede manier de leerinhouden van een bepaald vak of vakgebied eigen kunnen maken.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. heeft een grondige praktische en theoretische kennis en beheersing van de leerinhouden van het schoolvak of vakgebied, 2. kent het belang van die leerinhoud voor het toekomstige beroep of de toekomstige studie en het dagelijkse leven van de leerlingen, 3. heeft een grondige kennis van de wetenschappelijke achtergronden van de leerinhoud van het schoolvak, is vertrouwd met de betreffende wetenschappelijke disciplines en met de methoden van kennisontwikkeling en kennistoepassing daarbinnen, 4. heeft inzicht in historische en internationale ontwikkelingen in de didactiek van het schoolvak of vakgebied, 5. heeft kennis van het onderzoeksmatig ontwerpen van onderwijs, (vak)didactieken en didactische leermiddelen, waaronder informatie- en communicatietechnologie, 6. is bekend met verschillende onderwijs- en leertheorieën en met verschillende onderwijsarrangementen voor het voorbereidend hoger onderwijs en weet die binnen het schoolvak in praktijk te brengen, 7. is bekend met onderwijsarrangementen voor zelfstandig leren, teamleren en onderzoeken in de tweede fase van het voortgezet onderwijs,

		<p>8. is vertrouwd met de wijze waarop leerlingen leren (in het algemeen en wat het schoolvak betreft), wat hun leerbehoeften zijn en hoe zij zich ontwikkelen,</p> <p>9. heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en -belemmeringen en weet daar mee om te gaan,</p> <p>10. heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en weet daar in de praktijk rekening mee te houden.</p> <p>Kunde:</p> <p>1. kiest binnen het schoolvak leerinhouden die voor leerlingen betekenisvol en relevant zijn en die passen in de logica van de vakopbouw,</p> <p>2. vormt zich een goed beeld van de mate waarin de leerlingen de leerinhoud van het schoolvak beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken,</p> <p>3. ontwerpt op basis daarvan gevarieerde leeractiviteiten die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn, waaruit zij eventueel kunnen kiezen en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid,</p> <p>4. voert die leeractiviteiten samen met leerlingen uit,</p> <p>5. evalueert de effecten van die leeractiviteiten en stelt ze zo nodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele leerlingen,</p> <p>6. signaleert leerproblemen en -belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.</p>
<p>4. Organisatorische competentie</p>	<p>De eerstegraads leraar onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij brengt op professionele en planmatige wijze in zijn groepen en zijn andere contacten met leerlingen een goed leef- en werkklimaat tot stand dat overzichtelijk, ordelijk en taakgericht is en in alle opzichten helder voor hemzelf, zijn collega's en in het bijzonder de leerlingen.</p>	<p>Kennis:</p> <p>1. is bekend met die aspecten van groeps- of klassenmanagement die voor de eigen vorm van onderwijs relevant zijn,</p> <p>2. is bekend met de organisatorische aspecten van verschillende soorten leeromgevingen in de school.</p> <p>Kunde:</p> <p>1. hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de leerlingen gedragen procedures en afspraken,</p> <p>2. biedt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen aan die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen,</p> <p>3. houdt voor het onderwijs een planning aan die bij de leerlingen bekend is en waar zij hun eigen planning op kunnen afstemmen, en gaat adequaat om met tijd.</p>

<p>5. Competentie in het samenwerken met collega's</p>	<p>De eerstegraads leraar onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's. Hij levert een professionele bijdrage aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat in zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie, 2. is op praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om het eigen werk toegankelijk te administreren, 3. heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het voorbereidend hoger onderwijs, 4. is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is met collega's en maakt gebruik van de informatie van collega's, 2. levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school, 3. wisselt werk uit en ontwikkelt nieuw werk met collega's, 4. geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie, 5. werkt met collega's samen aan de ontwikkeling en verbetering van de school.
<p>6. Competentie in het samenwerken met de omgeving</p>	<p>De eerstegraads leraar onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij werkt goed samen met instellingen of bedrijven die betrokken zijn bij het opleiden van de leerlingen. En hij werkt ook goed samen met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de leerlingen en bij de school.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en weet hoe daar rekening mee te houden in eigen doen en laten als leraar, 2. is op de hoogte van de professionele infrastructuur waarvan de school onderdeel is, 3. is bekend met de regelgeving en samenwerkingsprocedures tussen de school en instellingen of bedrijven waarmee wordt samengewerkt, 4. weet ervoor te zorgen dat het binnen- en buitenschoolse leren en de interne en externe begeleiding van leerlingen goed op elkaar zijn afgestemd. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. geeft op professionele manier informatie over de leerlingen aan ouders en andere belanghebbenden en maakt gebruik van de informatie die zij geven, 2. zorgt in overleg met de leerling en andere betrokkenen voor afstemming tussen het leren in en buiten de school en voor duidelijkheid over ieders verantwoordelijkheid en bijdrage hierin, 3. neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school,

		4. verantwoordt eigen professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zo nodig het eigen werk met die leerling aan.
7. Competentie in reflectie en onderzoek ten dienste van de eigen professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van het schoolvak, het beroep en de school	De eerstegraads leraar onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling. Hij analyseert en expliciteert met distantie en onderzoeksmatige deskundigheid zijn opvattingen over het leraarschap, zijn eigen beroepspraktijk en die van anderen. Hij ontwerpt en evalueert op wetenschappelijk verantwoorde wijze mogelijke oplossingen voor problemen in schoolvak, beroep en school. Hij draagt aldus bij aan het creëren van nieuwe kennis en nieuwe onderwijspraktijken.	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. is op de hoogte van actuele ontwikkelingen in de maatschappij, toeleverende en vervolgopleidingen en het bedrijfsleven die relevant zijn voor het eigen (vak)onderwijs en voor de school, 2. is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor voorbereidend hoger onderwijs en van actuele ontwikkelingen op het gebied van inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het voorbereidend hoger onderwijs, 3. is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van de pedagogiek en de didactiek die relevant zijn voor het eigen (vak)onderwijs, 4. heeft voldoende gedragspsychologische kennis om het eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. geeft vorm aan de ontwikkeling van de eigen bekwaamheid, op basis van een goede analyse van de eigen competenties, 2. stemt de ontwikkeling van die bekwaamheid af op het beleid van de school, de ontwikkeling en afspraken binnen het team en de ontwikkeling van het schoolvak, 3. maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van leerlingen en collega's, in school en bedrijf, vaktijdschriften en vakverenigingen, 4. vraagt hierbij desgewenst collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie.
Lees waar 'hij', 'hem' en 'zijn' staat, s.v.p. ook 'zij', 'haar' en 'haar'.		

Educatieve minor

Het domeinspecifiek referentiekader van de minoren is onderdeel van het Domeinspecifiek Referentiekader van de Universitaire Lerarenopleidingen waarvan het eerste deel is opgenomen in het ZER van de éénjarige educatieve masteropleidingopleidingen.

Specifieke wettelijke kaders en gezamenlijk geformuleerde richtlijnen voor educatieve minoren

Sinds 2009 worden door de meeste universiteiten educatieve minoren verzorgd. Deze educatieve minoren maken deel uit van de universitaire bacheloropleidingen die staan in de verwantschapstabel educatieve minor.⁹ Door de VSNU is het kader voor de educatieve

⁹ Laatste gewijzigd 5 mei 2012, Staatscourant 2012 nr. 11119 7 juni 2012.

minoren vastgesteld.¹⁰ Dit kader bevat de eisen die gesteld worden aan inhoud en omvang van de educatieve minor. Onderdeel daarvan zijn het gewenste eindprofiel van de in deze universitaire minor opgeleide leraar en de bijbehorende eindtermen van het programma van de educatieve minor.

Eindprofiel

Het met goed gevolg voltooien van een universitaire educatieve minor en van de bacheloropleiding waartoe deze minor behoort levert de bevoegdheid op om les te geven in de sectoren vmbo-tl en de eerste drie jaren van havo/vwo. Studenten met een educatieve minor bezitten een vakinhoudelijk overzicht van het schoolvakgebied op bachelorniveau en zijn in staat om dit in onderwijsontwerpen voor het gebied waarvoor zij bevoegd zijn in te zetten. Daarnaast onderschrijven zij hun interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke, didactische en organisatorische verantwoordelijkheid. Zij onderschrijven bovendien hun verantwoordelijkheid voor de goede samenwerking met collega's en met de omgeving van de school en voor de eigen professionele ontwikkeling.

Eindtermen educatieve minor

De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo is binnen dit domein van het voortgezet onderwijs in staat om op basis van voldoende theoretisch inzicht, een professionele houding en voldoende vaardigheid:

- een goede samenwerking met en tussen leerlingen tot stand te brengen;
- voor groepen en voor individuele leerlingen een veilige leeromgeving te creëren;
- voor groepen en voor individuele leerlingen een krachtige leeromgeving in te richten waarin leerlingen zich op een goede manier leerinhouden van zijn vakgebied eigen maken;
- in groepen en in andere contacten met leerlingen een overzichtelijk, ordelijk en taakgericht leer- en werkklimaat tot stand te brengen;
- relevante informatie uit te wisselen met collega's in de school en uitkomsten daarvan te benutten;
- relevante informatie uit te wisselen met verzorgers van leerlingen buiten school en daarin te zorgen voor afstemming;
- eigen opvattingen over het leraarschap en de eigen bekwaamheden als leraar empirisch onderbouwd te expliciteren, kritisch te onderzoeken en verder te ontwikkelen.

Deze eindtermen zijn nader vertaald in bekwaamheidseisen leraar vmbo-tl en eerste drie jaar havo/vwo (zie hierna), die zijn afgeleid van de bekwaamheidseisen leraar VO/BVE.¹¹

Van meet af aan is het de bedoeling geweest dat degenen die een universitaire educatieve minor hadden afgerond en via het bachelorgetuigschrift de bijbehorende onderwijsbevoegd hadden verworven, in een later stadium door zouden studeren voor een universitaire eerstegraads bevoegdheid. Daarvoor kunnen kandidaten op basis van eerder verworven competenties vrijstellingen krijgen in de universitaire lerarenopleidingen VHO. In een aparte brief van 1 juli 2009 heeft het Ministerie nog eens bevestigd dat het, binnen de regelingen in het OER, aan de examencommissie van de betreffende masteropleiding is om ten aanzien van individuele studenten de aard van die vrijstellingen te bepalen.

¹⁰ VSNU: Kader voor de ontwikkeling van educatieve minors leidend tot een beperkte tweedegraads bevoegdheid. Vastgesteld in Algemeen Bestuur NVAO 19 december 2008.

¹¹ Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (in het bijzonder titel 3: bekwaamheidseisen vmbo, onderbouw havo en vwo, praktijkonderwijs, en bve).

Gelet op het karakter en de duur van de educatieve minor (geen aparte opleiding, wel wettelijk geregeld, 30 EC) was er zowel vanuit het onderwijsveld als vanuit de overheid en politiek speciale interesse in de vormgeving van de opleidingen en de kwaliteit van de afgestudeerden. De NVAO heeft met de universiteiten nadere afspraken gemaakt over de wijze van beoordelen en het beoordelingskader.¹² Door Ecorys en ResearchNed is evaluatieonderzoek uitgevoerd naar de educatieve minor.¹³ Mede op grond van deze evaluatieonderzoeken heeft de staatssecretaris geconstateerd dat met de invoering van de educatieve minor een aantrekkelijke en kwalitatief goede nieuwe route naar het leraarschap voor studenten in het wetenschappelijk onderwijs is ontstaan.¹⁴

Bekwaamheidseisen leraar VMBO-TL en eerste drie jaar HAVO en VWO

Competentie	Omschrijving	Vereisten
1. Interpersoonlijke competentie	De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de leerlingen. Hij heeft ook voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de leerlingen tot stand te brengen.	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> is op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van leerlingen, is op praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent in het bijzonder de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> maakt contact met de leerlingen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen, biedt een kader waarbinnen de leerlingen hun eigen leerproces kunnen vormgeven en helpt de leerlingen daarbij schept een goed klimaat voor samenwerking met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling.
2. Pedagogische competentie	De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij brengt op professionele en planmatige wijze voor individuele leerlingen en voor de groepen waarmee hij werkt, een veilige leeromgeving tot stand waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige en verantwoordelijke personen.	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> is vertrouwd met de leefwereld van zijn leerlingen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en weet hoe hij daarmee om kan gaan, is bekend met de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van tieners, jongvolwassenen en volwassenen, met de problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen en weet hoe hij die problemen in de praktijk kan signaleren en hoe hij daarmee om kan gaan, is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën, is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan en is zich bewust van de consequenties van die theorieën en praktijken voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar

¹² Brieven NVAO aan CvB's 23 november 2011 en 9 februari 2012; 5 beoordelingscriteria educatieve minor beschreven in het document http://www.nvao.net/page/downloads/Beoordelingscriteria_Educatieve_Minor_mei_2009.pdf. Retrieved 22 maart 2012.

¹³ Aa, R. van der, Kans, K., Ormskerk, S., Bendig-Jacobs, J., Hogeling, L., & Thomassen, M. (2012). Evaluatie educatieve minor. Eindrapportage. Rotterdam: Ecorys en ResearchNed.

¹⁴ Brief staatssecretaris van OCenW aan voorzitter Tweede Kamer d.d. 30 oktober 2012.

		<p>4. heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.</p> <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de leerlingen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, 2. ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de leerlingen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen in de richting van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, 3. hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit, 4. hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonedig bij, voor de hele groep en ook voor individuele leerlingen en 5. hij signaleert problemen en belemmeringen in de socialemotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, zo nodig samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.
<p>3. Vakinhoudelijke en didactische competentie</p>	<p>De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende inhoudelijke en didactische kennis en vaardigheid om op professionele en planmatige wijze voor de individuele leerlingen of deelnemers en voor de groepen waarmee hij werkt, een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin leerlingen of deelnemers zich op een goede manier de leerinhouden van een bepaald vak op beroep eigen kunnen maken.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. heeft zelf een grondige kennis en beheersing van de leerinhouden waarvoor hij verantwoordelijk is en is op grond van eigen studie vertrouwd met de theoretische achtergronden daarvan, 2. kent het belang van die leerinhoud voor het toekomstige beroep en het dagelijks leven van de leerlingen of deelnemers, 3. kent op hoofdlijnen de leerinhoud van andere vakken waarmee hij binnen zijn school samenwerkt, 4. weet op hoofdlijnen wat en hoe zijn leerlingen geleerd hebben in het voorgaande onderwijs en hoe hij daarop kan aansluiten, 5. heeft kennis van, al dan niet onderzoeksmatig, ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder informatie- en communicatietechnologie, 6. is bekend met verschillende onderwijs- en leertheorieën, met verschillende onderwijsarrangementen voor het voortgezet onderwijs en weet hoe hij die in praktijk kan brengen; 7. is vertrouwd met de wijze waarop leerlingen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe zij zich ontwikkelen, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en weet hoe hij daarmee om kan gaan,

		<p>8. heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden,</p> <p>9. heeft praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen en weet hoe hij daar mee om kan gaan, en</p> <p>10. heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen, en van de culturele bepaaldheid daarvan en weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.</p> <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. vormt zich een goed beeld van de mate waarin de leerlingen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken, 2. ontwerpt op basis daarvan gevarieerde leeractiviteiten die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn, waaruit zij eventueel kunnen kiezen en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid, 3. voert die leeractiviteiten samen met zijn leerlingen uit, 4. evalueert die leeractiviteiten en de effecten ervan en stelt ze zonedig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele leerlingen, en 5. signaleert leerproblemen en -belemmeringen en stelt, zo nodig samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.
<p>4. Organisatorische competentie</p>	<p>De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn groepen en zijn andere contacten met leerlingen of deelnemers op professionele en planmatige wijze een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen dat overzichtelijk, ordelijk en taakgericht is en in alle opzichten helder voor hemzelf, zijn collega's en in het bijzonder de leerlingen of deelnemers.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. is bekend met die aspecten van groeps- of klassenmanagement die voor zijn vorm van onderwijs relevant zijn, en 2. is bekend met de organisatorische aspecten van verschillende soorten leeromgevingen in de school, zoals open leercentrum en werkplekkenstructuur. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de leerlingen gedragen procedures en afspraken, 2. biedt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen aan die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen, en 3. houdt voor zijn onderwijs een planning aan die bij de leerlingen bekend is en waar zij hun eigen planning op kunnen afstemmen, en hij gaat adequaat om met tijd.

<p>5. Competentie in het samenwerken met collega's</p>	<p>De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat van zijn school, aan goede werkverhoudingen en aan een goede schoolorganisatie.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie, 2. is op praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om het eigen werk toegankelijk te administreren, 3. heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het voortgezet onderwijs, 4. is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is met collega's en maakt gebruik van de informatie van collega's, 2. levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school, 3. geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie, 4. werkt met collega's (onderzoeksmatig) samen aan de ontwikkeling en verbetering van de school.
<p>6. Competentie in het samenwerken met de omgeving</p>	<p>De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met bedrijven of instellingen om hun gezamenlijke verantwoordelijkheid vorm te geven in het opleiden van de leerling of deelnemer. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de leerlingen of deelnemers en bij zijn school.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de leerlingen/deelnemers en weet hoe daar rekening mee te houden in eigen doen en laten als leraar, 2. is op de hoogte van de professionele infrastructuur waarvan de school onderdeel is, 3. is bekend met de regelgeving en samenwerkingsprocedures tussen de school en instellingen of bedrijven waarmee wordt samengewerkt, 4. weet ervoor te zorgen dat het binnen- en buitenschoolse leren en de interne en externe begeleiding van leerlingen goed op elkaar zijn afgestemd. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. geeft op professionele manier informatie over de leerlingen aan ouders en andere belanghebbenden en maakt gebruik van de informatie die zij geven, 2. zorgt in overleg met de leerling en andere betrokkenen voor afstemming tussen het leren in en buiten de school en voor duidelijkheid over ieders verantwoordelijkheid en bijdrage hierin, 3. neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school, 4. verantwoordt eigen professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zo nodig het eigen werk met die leerling aan.

<p>7. Competentie in reflectie en onderzoek ten dienste van de eigen professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van het schoolvak, het beroep en de school</p>	<p>De leraar vmbo-tl en onderbouw havo/vwo onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.</p>	<p>Kennis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. is op de hoogte van actuele ontwikkelingen in de maatschappij, toeleverende en vervolgopleidingen en het bedrijfsleven die relevant zijn voor het eigen (vak)onderwijs en voor de school, 2. is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor voortgezet onderwijs en van actuele ontwikkelingen op het gebied van inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het voortgezet onderwijs, 3. is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van de pedagogiek en de didactiek die relevant zijn voor het eigen (vak)onderwijs, 4. heeft voldoende gedragspsychologische kennis om het eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren. <p>Kunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. geeft vorm aan de ontwikkeling van de eigen bekwaamheid, op basis van een goede analyse van de eigen competenties, 2. stemt de ontwikkeling van die bekwaamheid af op het beleid van de school, de ontwikkeling en afspraken binnen het team en de ontwikkeling van het schoolvak, 3. maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van leerlingen en collega's, in school en bedrijf, vaktijdschriften en vakverenigingen, 4. vraagt hierbij desgewenst collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie.
---	---	---