

# Wat doen schoolopleiders?

Ko Melief, Universiteit Utrecht

Bob Koster, Universiteit Utrecht en Fontys Lerarenopleiding

Anke Tigchelaar, Universiteit Utrecht

Jan D. Vermunt, University of Cambridge (UK)

Samenvatting

*Lerarenopleiders werken als instituutopleider op een opleidingsinstituut en/of als schoolopleider op een opleidingschool. Over de instituutopleiders is al redelijk veel bekend. In dit artikel staan de schoolopleiders – over wie veel minder bekend is – centraal. Wie zijn zij? Wat doen zij? Zijn er specifieke taakgebieden voor schoolopleiders? Kunnen er bepaalde typen schoolopleiders onderscheiden worden? In dit artikel beschrijven we eerst wat er in de literatuur over schoolopleiders bekend is. Daarna rapporteren we de resultaten van een onderzoek naar de taken die 52 VELON-geregistreerde schoolopleiders zeggen te verrichten. We onderscheiden negen taakgebieden en we laten zien dat ongeveer de helft van de onderzochte schoolopleiders een nogal beperkt takenpakket heeft. Aan het eind van dit artikel wordt dan ook de vraag gesteld wat de gevonden resultaten kunnen betekenen voor de vraag wie tot de beroepsgroep lerarenopleiders gerekend zou kunnen worden, en welke consequenties het antwoord voor het VELON-beroepsregister kan hebben.*

## Inleiding

De afgelopen twee decennia is het opleiden van leraren steeds meer een taak geworden van opleidingsinstituten en scholen samen. Eind jaren tachtig van de vorige eeuw werd in de Verenigde Staten het concept ‘professional development school’ (PDS) ontwikkeld (Darling-Hammond, 1994) en in het begin van de jaren negentig kreeg in Engeland het concept ‘school-based teacher education’ vorm (Furlong, Campbell, Howson, Lewis & McNamara, 2006). In Nederland kwamen er rond de millenniumwisseling samenwerkingsverbanden tot stand tussen opleidingsinstituten en scholen (Van Velzen & Volman, 2009; Van der Wolk, 2005). Het ministerie van OCW stimuleerde en steunde deze ontwikkeling met diverse subsidies en regelingen gericht op het ontwikkelen van een infrastructuur voor samen opleiden (Ministerie van OCW, 2008). ‘Leren op de werkplek’, ‘opleiden in de school’ en ‘samen opleiden’ zijn algemeen aanvaarde termen geworden voor een vigerende praktijk waarin opleidingsinstituten op verschillende manieren samenwerken met scholen op het gebied van leraren opleiden.

De ontwikkelingen op het gebied van samen opleiden hebben er tevens toe geleid dat in relatief korte tijd binnen de begeleidingsstructuur van aanstaande leraren een nieuwe groep is ontstaan: die van de schoolopleiders, lerarenopleiders in scholen. De Onderwijsraad (2005) gebruikt de term ‘opleidingsfunctionarissen’ voor deze nieuwe groep en stelt ‘dat de taak van deze functionarissen een andere en uitgebreidere is dan die van schoolbegeleiders’ (p. 39). Schoolopleiders zijn leraren die binnen scholen de taak hebben zich met de begeleiding en opleiding van (aanstaande) leraren bezig te houden.

Het idee van de schoolopleider als lerarenopleider<sup>1</sup> is niet nieuw. De eerste beroepsstandaard

<sup>1</sup> In het registratietraject stellen lerarenopleiders een portfolio samen waarin ze laten zien dat ze aan de standaard van lerarenopleiders voldoen. Dit portfolio wordt door professionele beoordelaars van buiten bekeken en na positieve beoordeling volgt opname in het register voor lerarenopleiders. Zie verder [www.velon.nl](http://www.velon.nl) voor handleiding registratie.

en het bijbehorende registratietraject voor lerarenopleiders (Koster & Dengerink, 2001) waren ook bedoeld voor schoolopleiders, maar tot aan 2006 was het aantal schoolopleiders dat zich liet registreren verwaarloosbaar klein. De beroepsstandaard en de registratieprocedure hielden niet voldoende rekening met het specifieke karakter van en de mogelijke verschillen tussen beide groepen lerarenopleiders. Mede daarom zijn de beroepsstandaard voor lerarenopleiders en de registratieprocedure aangepast (Melief, 2009; Melief, Van Rijswijk & Tigchelaar, 2013, in druk). Samengevat kan geconcludeerd worden dat de ontwikkelingen rondom samen opleiden hebben geleid tot een nieuwe groep lerarenopleiders: schoolopleiders. Het doel van het onderzoek waarover we hier rapporteren, was om die groep beter in beeld te krijgen en meer te weten te komen over hun specifieke taken in de context van samen opleiden.

## De nieuwe groep lerarenopleiders: enkele theoretische achtergronden

### *Samen opleiden: ontwikkelingen*

De ontwikkelingen rondom samen opleiden zijn mede bepaald door de politieke agenda. Onder invloed van ontwikkelingen op de onderwijsarbeidsmarkt, de komst van zij-instromers en de discussie over de kwaliteit van de opleiding van leraren kwamen de lerarenopleidingen onder druk te staan (Ten Dam & Blom, 2006).

Wereldwijd ontstonden er in de jaren negentig van de vorige eeuw lerarentekorten. Dit leidde tot duale opleidingsroutes waarin (betaald) werken en leren gecombineerd werden. Hierdoor kwamen de praktijkcomponent van de lerarenopleiding en de begeleiding in de praktijk meer op de voorgrond te staan. In samenhang hiermee werden zij-instromers uit andere beroepen voor het leraarschap geworven. De komst van zij-instromers had consequenties voor de omvang en de organisatie van de begeleiding op school, en voor de inrichting van de lerarenopleiding (Tigchelaar, 2012). Steeds meer scholen boden niet langer alleen maar stageplaatsen aan, maar ontwikkelden samen met de opleidingsinstituten (lerarenopleidingen verbonden aan hogeschool of universiteit) begeleide leerwerkplekken (Buitink & Wouda, 2001). De rol van schoolopleider kwam in ontwikkeling.

Daarnaast was de kritiek op de kwaliteit van de lerarenopleidingen, vooral dat zij te theoretisch waren en te weinig oog voor de praktijk zouden hebben (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). Onderzoek naar de relatie tussen theorie en praktijk wees uit dat beginnende leraren de theorie die zij in de opleiding aangeboden kregen, vaak als niet-relevant ervoeren voor de praktijk (Koetsier & Wubbels, 1995; Korthagen, Tigchelaar, Koster & Melief, 2002), en dat de theorie nauwelijks gebruikt werd door afgestudeerde leraren (Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998). Ook de praktijkschok die veel beginnende leraren ervoeren, werd in verband gebracht met de beperkte praktische relevantie van theorie voor de praktijk (Brouwer & Korthagen, 2005; Darling-Hammond, 1994). Ook hier werd de oplossing gezocht in de intensivering van de samenwerking tussen school en opleidingsinstituut. Er begonnen verschillende vormen van samen opleiden te ontstaan. In Engeland kwam bijvoorbeeld in de jaren negentig een ontwikkeling op gang waarbij van overheidswege besloten werd dat 50-75 % van de opleiding tot docent voortgezet onderwijs op school moest gaan plaatsvinden: school-based teacher education (Furlong e.a., 2006). In Amerika vond een ontwikkeling plaats naar professional development schools (PDS) waarbij het doel was om te komen tot een brede samenwerking tussen opleidingsinstituut en school en tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het opleiden van leraren, en de professionele ontwikkeling

van zittende leraren (Darling-Hammond, 1994).

Eenvoudig is het vormgeven van een dergelijke samenwerking echter niet. Het is vaak onduidelijk hoe de taakverdeling tussen school en opleidingsinstituut optimaal gestalte zou kunnen krijgen (Kallenberg, 2007). Soms is zelfs sprake van wantrouwen en onbegrip (Bullough, 2005). Zeichner (2010) wijst erop dat alleen het verplaatsen van opleidingsonderdelen van opleidingsinstellingen naar scholen niet voldoende is. Samen opleiden vereist naar zijn opvatting een aangepaste inrichting van de opleiding. Maandag, Deinum, Hofman en Buitink (2007) beschrijven hoe in vijf Europese landen het samen opleiden verloopt en welke taken schoolopleiders binnen vijf onderscheiden samenwerkingsmodellen kunnen hebben (vgl. Buitink & Wouda, 2001). Binnen het *schoolstagemodel* (model A) is er sprake van een stagebegeleider/mentor die studenten begeleidt. In het *coördinatormodel* (model B) is er een centrale begeleider die naast stagebegeleiding de stages coördineert en collega-stagebegeleiders binnen de school coacht. Binnen het *partnermodel* (model C) verricht de schoolopleider daarnaast enig opleidingswerk en is hij verantwoordelijk voor de professionele ontwikkeling van stagebegeleiders/mentoren binnen in eigen school. Binnen het *netwerkmmodel* (model D) is er sprake van een team van schoolbegeleiders. De schoolopleider begeleidt dit team en werkt nauw samen met het opleidingsinstituut. De schoolopleider heeft een specifieke training bij het opleidingsinstituut gevolgd. In *schoolopleidingsmodel* (model E) verzorgt de school de gehele opleiding van aanstaande leraren. Het opleidingsinstituut ondersteunt op de achtergrond in de vorm van trainingen voor de schoolopleiders en curriculumontwikkeling. Tussen de modellen zijn er dus grote verschillen ten aanzien van de taak die de schoolopleiders hebben.

#### *Schoolopleiders binnen de beroepsgroep lerarenopleiders*

Over de groep instituutopleiders is relatief veel bekend (Fischer, 2009; Murray, Swennen & Shagrir, 2008; Swennen, 2012). Voor instituutopleiders is een taakprofiel ontwikkeld (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005).

Onderzoek naar de verschillen tussen instituutopleiders en leraren werpt licht op een aantal specifieke kenmerken van de beroepsgroep lerarenopleiders. Murray en Male (2005) maken in dit kader een onderscheid tussen 'first order teaching' (het werken van leraren met leerlingen) en 'second order teaching' (het opleiden van leraren). Voor het laatste zijn aanvullende kennis en vaardigheden nodig. Lerarenopleiders verschillen verder van leraren doordat zij hun impliciete kennis over opleiden explicieter verwoorden en hun handelen met behulp van achterliggende theorieën uitgebreider verantwoorden (Smith, 2005). Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013) stellen in hun reviewstudie over het beroep van lerarenopleider dat de beroepsgroep behoorlijk heterogeen is. Zij hanteren de volgende definitie van lerarenopleiders: "*Lerarenopleiders zijn allen die onderwijs of begeleiding verzorgen voor aankomende en/of zittende leraren ter ondersteuning van hun (toekomstige) beroep*" (p. 10). Met deze definitie zijn de schoolopleiders ingesloten (zie ook Swennen, 2012).

Om schoolopleiders van instituutopleiders en van andere begeleiders binnen de school te kunnen onderscheiden, wordt in het onderzoek waarover we hier rapporteren de volgende werkdefinitie voor schoolopleiders gehanteerd: schoolopleiders zijn lerarenopleiders die tot specifieke taak het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren binnen de school hebben. Schoolopleiders zijn verbonden aan een school voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs, waarbinnen het opleiden en begeleiden van (aanstaande)

leraren in het integraal personeelsbeleid is opgenomen. De meeste schoolopleiders zijn ook als leraar werkzaam en hebben dus een dubbele professionele identiteit.

Over deze schoolopleiders weten we nog maar betrekkelijk weinig (Billet, 2004; Onderwijsraad, 2005; Snoek, Swennen, & Van der Klink, 2011; Timmermans, 2012). Wel is er een kleinschalig onderzoek, gedaan naar de opleiderstaak van schoolopleiders, beschikbaar (Van Velzen & Volman, 2009) en onderzoek naar de coachingstaak van schoolopleiders (Hennisen, Crasborn, Korthagen, & Bergen, 2008) maar een meer omvattend inzicht in taken, taakgebieden en typen schoolopleiders ontbreekt.

### *Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen*

Gegeven de ontwikkelingen rondom het samen opleiden, de grotere rol van schoolopleiders daarbij en de relatieve onbekendheid over de taken van schoolopleiders, zijn de onderzoeksvragen:

- 1 Welke taken zeggen schoolopleiders in welke mate uit te voeren?
- 2 Welke taakgebieden kunnen daarbinnen onderscheiden worden?
- 3 Zijn er vanuit de taken en taakgebieden mogelijke 'typen' schoolopleiders te onderscheiden?

In de volgende paragraaf beschrijven we de opzet van het onderzoek en de gehanteerde onderzoeksmethode. Daarna worden de resultaten gepresenteerd en bediscussieerd.

### Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestond uit twee fasen. In de eerste, verkennende fase werden de taken en taakgebieden van schoolopleiders in kaart gebracht. Dit gebeurde door aan een groep schoolopleiders ( $n=28$ ) te vragen hun taken te omschrijven binnen vier taakgebieden (opleidingstaken, begeleidingstaken, coördinatietaken, en taken als intermediair en adviseur). Vervolgens werd op basis van de resultaten een enquête geconstrueerd met gesloten vragen. Deze enquête werd in een resonansgroep gevalideerd. In fase 2 werd de enquête afgenomen ( $N=70$ ). De respons was 74% ( $n=52$ ). De resultaten van de surveystudie vormden de basis voor het in kaart brengen van taakgebieden en een mogelijke typologie van schoolopleiders en de vergelijking met wat bekend is in de literatuur over schoolopleiders.

### *Participanten*

De deelnemers aan dit onderzoek waren schoolopleiders die aan een registratieproject van de VELON deelnamen ( $N=70$ ). Ze waren verdeeld over drie achtereenvolgende groepen ( $n=28$ ,  $n=27$ ,  $n=15$ ). Dit was een ontwikkelproject waarbinnen registratie van schoolopleiders in het beroepsregister van lerarenopleiders mogelijk gemaakt moest worden. De hoofdonderzoeker was hierbij betrokken in de functie van projectleider.

De deelnemers werden geworven door middel van een oproep in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en een oproep per brief gericht aan directies van opleidingsinstituten en hun opleidingscholen. Bijna honderd kandidaten meldden zich aan. De participanten van dit onderzoek werden geselecteerd op basis van vier criteria die VELON had opgesteld (VELON, 2009): zij waren aangesteld op een school die intensief samenwerkt met een lerarenopleiding (1), zij gaven aan zowel opleidings- als begeleidingswerkzaamheden te verrichten (2), zij waren minimaal een jaar werkzaam als schoolopleider (3) en zij hadden minimaal 0.2 fte

beschikbaar voor het opleidingswerk (4). Functionarissen die uitsluitend coördinerende werkzaamheden rond het samen opleiden verrichtten voldeden niet aan de criteria en konden niet deelnemen. Die kandidaten die wel in aanmerking kwamen ( $n=70$ ) zijn in de drie pilotgroepen geplaatst en zijn allen benaderd voor het invullen van de uiteindelijke vragenlijst.

Van de groep respondenten ( $n=52$ ) was 23% afkomstig uit het primair onderwijs en 77% uit het voortgezet onderwijs. Geen van de respondenten was afkomstig uit het beroepsonderwijs. Bijna alle deelnemers combineerden hun taak als schoolopleider met het leraarschap.

### *Verkenning taken en taakgebieden*

In de volgende paragrafen beschrijven we hoe de takenlijst tot stand is gekomen (fase 1) op basis waarvan de enquête is geconstrueerd die in fase 2 is afgenomen.

#### *Fase 1 verkenning taken en taakgebieden:*

In de eerste, verkennende fase van het onderzoek werd aan de deelnemers van de eerste registratiegroep ( $n=28$ ) gevraagd om binnen vier taakgebieden (opleidingstaken, begeleidingstaken, coördinatietaken, en taken als intermediair en adviseur) een vrije beschrijving te geven van door hen verrichte taken. De vier taakgebieden waren gebaseerd op de literatuur over schoolopleiders (Buitink & Wouda, 2001; Maandag et al., 2007). Op basis van de resultaten van de vrije beschrijving, identificeerde en groepeerde de hoofdonderzoeker een lijst van taakgebieden en bijbehorende taken. Taken die niet binnen de vier taakgebieden gerapporteerd konden worden, vielen onder 'overige'. De concepttakenlijst werd aan een resonansgroep voorgelegd (een groep van tien schoolopleiders uit de eerste registratiegroep die zich hiervoor hadden aangemeld, en twee instituutopleiders die deskundig waren op het gebied van 'samen opleiden' gericht benaderd waren door de onderzoeker). In de resonansgroep zijn de taken beoordeeld op redundantie, overlap, (on-)helderheden en mogelijke groeperingen. Ook vergeleek de resonansgroep de gebruikte terminologie met de terminologie in de beroepsstandaard van lerarenopleiders. In de terminologie zijn enkele kleine aanpassingen gedaan.

De eerste auteur heeft waar nodig de volgende bewerkingen uitgevoerd: enkele taken zijn uitgesplitst of juist samengevoegd, enkele taken zijn rijker geformuleerd, enkele taken zijn geschrapt. Vervolgens zijn de taken gegroepeerd tot zeven taakgebieden.

#### *Fase 2 de vragenlijst:*

In de tweede fase werd door de auteurs het uiteindelijke onderzoeksinstrument ontwikkeld. Zij construeerden op basis van de takenlijst een enquête met 55 gesloten vragen binnen zeven taakgebieden over taken die uitgevoerd worden. De respondenten ( $N=70$ ) werd gevraagd aan te geven hoe vaak zij een taak uitvoerden. Bij iedere taak konden zij kiezen uit de frequentiecategorieën: nooit (gecodeerd als 1), 1-3 x per jaar (gecodeerd als 2), 4-9 x per jaar (gecodeerd als 3), 1 x per week (gecodeerd als 4) of meerdere keren per week (gecodeerd als 5).

### *Dataverzameling*

In de tweede fase werd deze vragenlijst digitaal toegestuurd aan alle schoolopleiders ( $N=70$ ) die op dat moment deelnamen aan de VELON-registratie. De uiteindelijke respons was 74% ( $n=52$ ). Er is dus geen sprake van een steekproef die representatief zou zijn voor de hele

groep school opleiders maar van een voorhoedegroep tot stand gekomen op basis van een sterke selectie van respondenten. Er is gekozen voor deze wijze van selectie omdat er nog veel onduidelijkheid is wie tot de groep schoolopleiders zou kunnen behoren. De groep die aan het VELON traject deelnam voldeed al aan een aantal criteria en bovendien heeft deze groep respondenten laten zien de intentie te hebben zich als lerarenopleider te willen profileren en daardoor een indruk te kunnen geven wat taken voor schoolopleiders (kunnen) zijn.

### *Data-analyse*

De data waren de scores van 52 respondenten op 55 items (taken). Voor de analyse van deze data werd gebruik gemaakt van SPSS.

Ten eerste is bekeken of er redenen waren om respondenten niet op te nemen. Eén respondent had vier items niet ingevuld, twee respondenten hadden twee items niet ingevuld en drie respondenten hadden één item niet ingevuld. Dit was geen reden om hun antwoorden niet op te nemen. Bij ontbrekende items werd de gemiddelde waarde van de gegeven antwoorden ingevoerd zodat de gegevens van alle 52 respondenten in de analyse konden worden opgenomen.

Om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 1 werd per item (dus per taak) het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend. Om een antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 2 werd een exploratieve factoranalyse over alle items uitgevoerd (principale componentenanalyse met varimaxrotatie). Teneinde mogelijke typen schoolopleiders te kunnen identificeren (onderzoeksvraag 3) is een clusteranalyse uitgevoerd om mogelijke groepen schoolopleiders te detecteren. Daarbij werd gebruik gemaakt van de k-means methode.

## Resultaten

### *Gerapporteerde taken*

De gevonden gemiddelden van de 55 verschillende taken (items) uit de vragenlijst liepen uiteen van 1,17 tot 3,69 op een 5-puntsschaal. De gegevens zijn verwerkt als intervallschaal omdat de afstanden tussen de antwoordmogelijkheden als even groot worden beschouwd. De taken met de hoogste gemiddelden waren het voeren van begeleidingsgesprekken met studenten van de lerarenopleiding, en het observeren en nabespreken van lessen van studenten van de lerarenopleiding. Daarnaast besteedden de respondenten veel tijd aan de samenwerking met collega-begeleiders in de school, aan het begeleiden van beginnende leraren, en aan het signaleren en bespreken van knelpunten rond de begeleiding van studenten of beginnende leraren. De taken met de laagste gemiddelden waren het beoordelen van beginnende leraren (1,46) en het verzorgen van vakdidactische bijeenkomsten op opleidingsinstellingen voor de lerarenopleiding (1,17).

### *Taakgebieden*

Op basis van de uitgevoerde factoranalyse werden negen taakgebieden (schalen) gevormd. Op grond van de uitkomsten van de factoranalyse zijn van de oorspronkelijke 55 taken er 41 in het taakprofiel opgenomen. De andere taken konden op grond van hun lage factorladingen niet eenduidig aan één van de taakgebieden worden toegewezen. Vervolgens werd een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd waarbij als waarden Cronbach's alfa  $\geq 0,65$

en de item rest correlatie  $\geq 0,35$  werden aangehouden (Field, 2005). Het ging om de volgende taakgebieden:

- ▶ het onderwijzen van studenten;
- ▶ het begeleiden van het leren van studenten);
- ▶ het begeleiden van het lesgeven van studenten;
- ▶ het begeleiden van ervaren docenten;
- ▶ het begeleiden van beginnende docenten;
- ▶ het werken aan beleid rondom opleiden in de school;
- ▶ het samenwerken met andere opleiders en met opleidingsinstituten;
- ▶ de organisatie van activiteiten in het kader van het opleiden in de school;
- ▶ eigen professionalisering.

In tabel 1 zijn negen taakgebieden opgenomen die uit de factoranalyse naar voren kwamen, met de daarbij behorende taken. In tabel 2 zijn betrouwbaarheid en gemiddelden per taakgebied weergegeven.

*Tabel 1*  
*Items per taakgebied, gemiddelden en standaarddeviaties*

<b>Taakgebied 1: Onderwijzen studenten</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
1.1	Het op school (mee) verzorgen van leerbijeenkomsten op het gebied van algemene leraarsvaardigheden	2,75	0,93
1.2	Het op school (mee) verzorgen van leerbijeenkomsten op vakdidactisch gebied	2,06	0,88
<b>Taakgebied 2: Begeleiden van het leren van studenten</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
2.1	Begeleiden van intervisie van studenten	2,65	1,02
2.2	Begeleiden praktijkopdrachten studenten lerarenopleiding	2,48	1,00
2.3	Begeleiden van onderzoek studenten lerarenopleiding	2,29	1,04
2.4	Het trainen van intervisievaardigheden van studenten	2,10	1,04
2.5	Verstrekken van vakliteratuur aan studenten	2,10	0,75
<b>Taakgebied 3: Begeleiden van lesgeven van studenten</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
3.1	Voeren van begeleidingsgesprekken met studenten lerarenopleiding	3,69	0,70
3.2	Bezoeken van lessen van studenten lerarenopleiding	3,29	0,80
3.3	Adviseren bij beoordeling studenten	2,73	0,69
3.4	Geven van beoordelingen die meetellen over studenten lerarenopleiding	2,50	0,83
<b>Taakgebied 4: Begeleiden van ervaren leraren</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
4.1	Trainen/scholen van collega-begeleiders: spd's, coaches, mentoren	2,35	0,86
4.2	Voeren van begeleidingsgesprekken met ervaren leraren	2,35	1,08
4.3	Begeleiden van intervisie van collega-begeleiders: spd's, coaches, mentoren	2,02	0,80
4.4	Bezoeken van lessen van ervaren leraren	1,98	0,90
<b>Taakgebied 5: Begeleiden van beginnende leraren</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
5.1	Voeren van begeleidingsgesprekken met beginnende leraren	3,15	1,18
5.2	Bezoeken van lessen van beginnende leraren	2,73	1,12
5.3	Trainen/scholen van (beginnende) leraren	2,71	1,00
5.4	Begeleiden van intervisie van (beginnende) leraren	2,19	0,91
5.5	Adviseren bij beoordeling beginnende leraren	1,96	0,79

Tabel 1 (vervolg)

<b>Taakgebied 6: Werken aan beleid opleiden in school</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
6.1	Voeren van overleg met schoolleiding over beleid opleiden in school	2,73	0,72
6.2	(Mee) vormgeven aan kwaliteitszorg rond het opleiden van de school	2,62	0,82
6.3	Leiden van het project opleiden in de school	2,50	1,41
6.4	Voeren van overleg met lerarenopleiding over beleid opleiden in school	2,37	0,77
6.5	Schrijven van beleidsstukken over het opleiden in de school	2,08	0,65
6.6	(Mee) vormgeven aan PR rond opleiden in de school	1,94	0,79
<b>Taakgebied 7: Samenwerken met instituut voor lerarenopleiding</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
7.1	Samenwerken met lerarenopleiding op het gebied van het beoordelen van studenten.	2,62	0,69
7.2	Samenwerken met lerarenopleiding op het gebied van het regelen in de school	2,48	0,87
7.3	Samenwerken met lerarenopleiding op het gebied van scholing voor leraren van uw school	2,27	0,89
7.4	Samenwerken met lerarenopleiding op het gebied van het ontwikkelen van materiaal t.b.v. opleiding studenten	1,83	0,81
7.5	Samenwerken met lerarenopleiding op het gebied van de inhoud curriculum studenten	1,80	0,81
<b>Taakgebied 8: Organiseren rond opleiden in school</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
8.1	Zorg dragen dat studenten en collega-begeleiders over het juiste materiaal beschikken	2,56	0,90
8.2	Plaatsen studenten bij collega-begeleiders	2,44	0,98
8.3	Voeren van intakegesprekken met studenten lerarenopleiding	2,37	0,82
8.4	Organiseren van overleg / studiedagen / vergaderingen enz. ten aanzien van het opleiden in de school	2,35	0,74
8.5	Toedelen van taken aan collega-begeleiders	2,15	1,00
8.6	Maken (jaar-)planning voor het opleiden in de school	2,02	0,58
<b>Taakgebied 9: Eigen professionalisering rond opleiden in school</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>
9.1	Bestuderen andere literatuur dan Tijdschrift voor Lerarenopleiders	2,85	0,92
9.2	Deelnemen aan externe studiedagen/congressen rond opleiden in de school	2,23	0,51
9.3	Volgen van relevante trainingen/scholingen voor het opleiden in de school	2,17	0,59
9.4	Deelnemen aan intervisie collega-schoolopleiders van andere scholen	1,81	0,81

*M*=gemiddelde, *SD* =standaarddeviatie

Tabel 2

*Betrouwbaarheid en gemiddelden van de taakgebieden*

<b>Taakgebieden</b>	<b>M</b>	<b><math>\alpha</math></b>
1	Onderwijzen studenten	2,41 .67
2	Begeleiden van het leren van studenten	2,31 .79
3	Begeleiden van lesgeven van studenten	3,05 .79
4	Begeleiden van ervaren leraren	2,17 .70
5	Begeleiden van beginnende leraren	2,55 .79
6	Werken aan beleid opleiden in de school	2,37 .80
7	Samenwerken met instituut voor de lerarenopleiding	2,19 .67
8	Organiseren rond opleiden in de school	2,31 .80
9	Eigen professionalisering rond opleiden in de school	2,26 .62

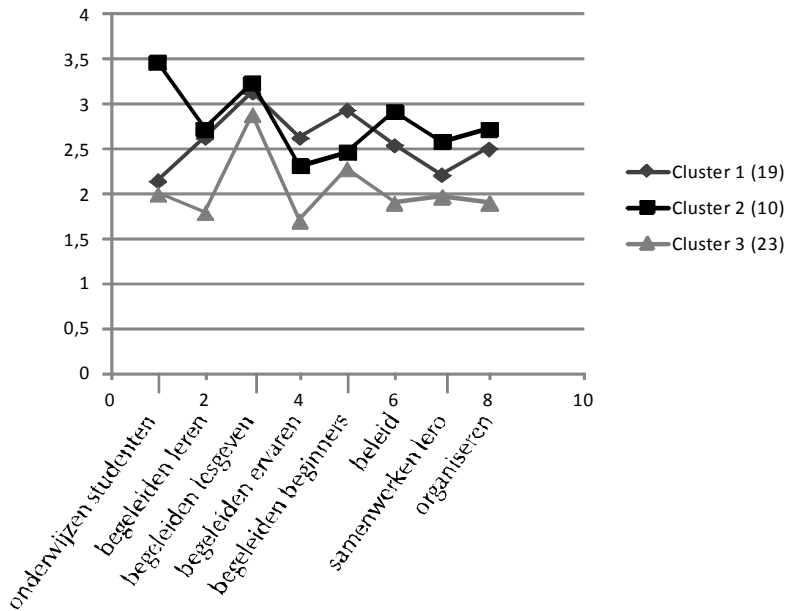
*M*=gemiddelde,  $\alpha$  =Cronbach's alpha



### Mogelijke typen schoolopleiders

Uit de uitkomsten van de factoranalyse kwamen negen taakgebieden naar voren. Het negende taakgebied, eigen professionalisering is niet in de clusteranalyses opgenomen. Het taakgebied bleek niet voldoende betrouwbaar (Cronbach's alfa was lager dan 0,65).

Er werden met de resterende acht taakgebieden clusteranalyses uitgevoerd. We zochten naar groepen die onderling maximaal verschilden en binnen de groep zo homogeen als mogelijk waren. Daartoe voerden we clusteranalyses met 3, 4 en 5 clusteroplossingen uit. Uiteindelijk werd gekozen voor de oplossing met drie clusters, omdat daarin in vergelijking met de 4- en 5-clusteroplossingen voldoende aantallen personen per cluster voorkwamen, en de drie clusters ook conceptueel goed van elkaar te onderscheiden waren (zie Figuur 1).



Figuur 1. Gemiddelde schaalscores van de drie clusters respondenten op de acht schalen van de vragenlijst.

De eerste groep schoolopleiders ( $n=19$ ) begeleidt het leren van studenten, bezoekt lessen en bespreekt die na, en beoordeelt studenten. In beperktere mate begeleiden deze schoolopleiders ervaren en beginnende leraren. Zij zijn betrokken bij het schoolbeleid en de organisatie rondom opleiden in de school. Ze overleggen beperkt met de lerarenopleiding. Deze groep typeren we als de schoolopleider als *intern begeleider*.

Schoolopleiders type 2 ( $n=10$ ) zijn actief in het opleiden van studenten ook in leerbijeenkomsten. Daarin onderscheidt deze groep zich duidelijk van de andere groepen. Ook zij begeleiden – zij het in iets mindere mate dan groep 1 - ervaren en beginnende leraren. Zij zijn het meest betrokken bij schoolbeleid en de organisatie rondom opleiden in de school en zij werken het meest met de lerarenopleiding samen. Dit type omschrijven we als de schoolopleider als *intern opleider*.

De derde groep schoolopleiders ( $n=23$ ) bezoekt lessen van studenten, bespreekt die na en beoordeelt stages. Zij zijn licht betrokken bij het begeleiden van beginnende leraren. Deze groep typeren we als de schoolopleider als *stagebegeleider*.

## Conclusies en discussie

De deelnemers aan dit onderzoek waren schoolopleiders die geregistreerd wilden worden als lerarenopleider. Wij wilden in kaart brengen welke taken schoolopleiders uitvoeren en in welke frequentie dit gebeurde. Ook richtten wij ons op de vraag of op basis van die taken tot taakgebieden en tot typen schoolopleiders kon worden gekomen.

De betrokken schoolopleiders rapporteerden welke taken zij in welke frequentie verrichtten (onderzoeksvraag 1). De meest frequente taken die gerapporteerd werden, zijn: het voeren van begeleidingsgesprekken met zowel studenten als beginnende leraren, lesbezoek bij studenten, samenwerking met collega-begeleiders in de school (schoolpracticumdocenten, coaches of mentoren), en het signaleren en bespreken van knelpunten rond de begeleiding van studenten en/of (beginnende) leraren. De gerapporteerde taken van schoolopleiders waren onder te brengen in negen taakgebieden (onderzoeksvraag 2). Het begeleiden van het lesgeven van studenten was het taakgebied dat gemiddeld het meest voorkwam. In de praktijk gaat het dan om het observeren en nabespreken van lessen en het beoordelen van studenten. Deze activiteiten worden door vrijwel alle schoolopleiders geregeld tot vaak uitgevoerd. In beperkte mate rapporteerden schoolopleiders inhoudelijke groepsbijeenkomsten voor (aanstaande) leraren te verzorgen, zittende leraren te begeleiden, een bijdrage te leveren aan de organisatie van opleiden in de school en samen te werken met instituten voor de lerarenopleiding.

De resultaten van de clusteranalyse duiden op drie typen schoolopleiders (onderzoeksvraag 3): de schoolopleider als *intern begeleider* (type 1,  $n=19$ ), de schoolopleider als *intern opleider* (type 2,  $n=10$ ), en de schoolopleider als *stagebegeleider* (type 3,  $n=23$ ). De taken van de schoolopleider als stagebegeleider (type 3) beperken zich voornamelijk tot de directe begeleiding van studenten. Hierbij horen het bezoeken van lessen van studenten, het nabespreken van deze lessen en het geven van stagebeoordelingen. Schoolopleiders als intern begeleiders (type 1) zijn ook actief in de directe begeleiding van studenten, maar vertonen daarnaast meer betrokkenheid bij het schoolbeleid en de organisatie rondom het opleiden in de school. Schoolopleiders als intern opleiders (type 2) zijn ook actief in het opleiden van studenten in groepsbijeenkomsten. Tevens zijn zij sterker dan de andere twee typen betrokken bij het schoolbeleid en de organisatie rondom opleiden in de school en werken zij het meest frequent samen met lerarenopleidingen.

In dit onderzoek hebben we ons gericht op de schoolopleiders binnen de context van het samen opleiden. Hoeveel schoolopleiders er in Nederland zijn is niet bekend, maar verondersteld mag worden dat de onderzoeksgroep slechts een beperkt deel van de groep schoolopleiders in zijn geheel is – en wellicht een voorhoedegroep. Dat was op het moment van dataverzameling niet te bepalen, omdat alle in aanmerking komende schoolopleiders voor deelname aan het onderzoek zijn benaderd. Er waren 52 respondenten in dit onderzoek. Zij zeiden bij aanvang van het onderzoek zowel opleidings- als begeleidingstaken te verrichten en de scholen waaraan zij werkzaam waren, hadden samen opleiden opgenomen in het integraal personeelsbeleid.

Samen opleiden wordt in het laatste decennium sterk bepleit. In de literatuur wordt beschreven dat samen opleiden een belangrijke meerwaarde kan hebben (vgl. Berry, 2009; Billet, 2001;

Geldens, 2007), vooral wanneer schoolopleiders de blik naar buiten richten, intensieve samenwerking met het opleidingsinstituut aangaan en opleidingsactiviteiten op school afstemmen op de inhoud van het curriculum. Maandag e.a. (2007) laten zien dat in Nederland intensieve vormen van samenwerking van schoolopleiders met opleidingsinstellingen, waarbinnen de schoolopleiders ook opleidingstaken ter hand nemen (partnermodel en netwerkmodel), slechts beperkt voorkomen. Het onderhavige onderzoek lijkt dit - vanuit een ander perspectief - te bevestigen. Bij de grootste groep schoolopleider (45% van de respondenten, de schoolopleider als *stagebegeleider*) ligt het accent in de taakuitvoering sterk op stagebegeleiding en beoordeling. Deze groep verricht slechts in geringe mate opleidingstaken in bredere zin. Het gemiddelde van het taakgebied begeleiden van lesgeven ligt op 2,9. De gemiddelden van de andere taakgebieden liggen bij de stagebegeleiders daar ruim onder. De taakgebieden van deze groep schoolopleiders zijn niet veel uitgebreider dan die van schoolbegeleiders (vgl. Onderwijsraad, 2005). Dat is opmerkelijk, omdat we veronderstelden dat de respondenten tot een voorhoede behoren omdat zij deelnamen aan de VELON-registratie en ten behoeve van die registratie aangaven ook opleidingstaken te verrichten. In de door Maandag e.a. (2007) geschetste modellen en taken, lijkt de grootste groep schoolopleiders dus te passen bij model A, het schoolstagemodel. Daarmee samenhangend lijkt het nog onvoldoende duidelijk te zijn wat de begrippen opleiden en begeleiden in het kader van het samen opleiden concreet inhouden. Hier is nadere begripsbepaling en -afbakening nodig. De groep schoolopleider als *intern begeleider* (36%) lijkt in de door Maandag e.a. (2007) geschetste modellen en taken het best te passen bij het coördinatiemodel (B) en in mindere mate bij het partnermodel (C). Ook de groep schoolopleider als *intern opleider* (19%) lijkt bij het partnermodel te passen, maar zou wellicht ook binnen het netwerkmodel (D) kunnen vallen. Deze indeling heeft overigens bij de selectie van lerarenopleiders voor het onderzoek geen rol gespeeld.

Dit onderzoek kende een aantal beperkingen. Door de keuze voor deelname aan de VELON-registratie als criterium voor de selectie van de respondenten, was de groep relatief klein ( $N=52$ ) - zeker gezien de hoeveelheid items in de vragenlijst. Daarnaast kan het zijn dat het bij deze groep die zich bij de VELON wilde laten registreren, om voorlopers op het gebied van samen opleiden gaat. Ook konden wij slechts een beperkt onderscheid maken tussen het type schoolopleider als interne begeleider en het type schoolopleider als interne opleider. Vervolgonderzoek met meer respondenten is nodig om een scherper onderscheid te maken tussen de drie groepen schoolopleiders.

De vragenlijst die ontwikkeld is in het kader van dit onderzoek, zou herijkt kunnen worden met meer contextuele factoren (bijv. individuele factoren, zoals ervaring, functie et cetera, schoolgrootte, aantallen op te leiden studenten, aantallen begeleiders et cetera) en het onderzoek zou herhaald kunnen worden onder de schoolopleiders die later geregistreerd zijn bij de VELON of die bezig zijn hun registratie te behalen. Ook zouden in het taakgebied 'onderwijzen van studenten' meerdere items opgenomen kunnen worden die andere mogelijke vormen van onderwijzen benoemen, zoals het verzorgen van (vak)didactische bijeenkomsten, workshops voor studenten, enzovoorts. Daarnaast is vervolgonderzoek nodig naar de aard van de activiteiten die tot nu toe wellicht meer als taken van instituutbegeleiders worden gepercipieerd, maar waaraan schoolopleiders ook een bijdrage leveren, bijvoorbeeld het begeleiden van (praktijk)-onderzoek.

In de reviewstudie omschrijven Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013) een lerarenopleider als iemand die onderwijs verzorgt of begeleiding geeft aan aanstaande en/of zittende docenten. Globaal geldt dit ook voor de definitie die Swennen (2012) geeft. De drie typen schoolopleiders vallen binnen deze definitie en kunnen daarmee tot de beroepsgroep lerarenopleider gerekend worden. De VELON stelt aan te registreren lerarenopleiders hogere eisen voor wat betreft taakomvang en taakbreedte, dan op grond van de definities van Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013) en Swennen (2012) verwacht mag worden. Dat doet de VELON in het kader van het bevorderen van de kwaliteit van de beroepsgroep. Voor de VELON kan dit onderzoek van belang zijn om te bezien wat het betekent dat een aanzienlijk deel van de door de VELON geregistreeerde schoolopleiders weliswaar onder de nu gangbare definities valt, maar dat de schoolopleiders van het type stagebegeleider niet aan de door VELON zelf gestelde minimumeisen op het gebied van te verrichten taken voldoet. Wellicht zou de VELON de eisen die zij stelt aan te registreren schoolopleiders, moeten herzien. Ook is de discussie over wie tot de beroepsgroep lerarenopleiders kan worden gerekend in onze ogen nog niet afgerond.

## Noot

*De auteurs bedanken Yvette Sol voor het becommentariëren van eerdere versies van dit artikel.*

## Referenties

- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching* 15(2), 305-318.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16(6), 312-324.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education make a difference? *American Educational Research Journal* 42(1), 153-224.
- Buitink, J., & Wouda, S. (2001). Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(1), 17-21.
- Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* 21(2), 143-155.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Field, A.P. (2005). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for the beginner*. London, Sage, 2005.
- Fischer, R. (2009). Who is a teacher educator? In: Klecka, C., Odell, S., Houston, R., & McBee, R. *Visions for Teacher Educators*, 29-44. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S., & McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: Changing times, changing definitions: Evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review* 37, 32-45.
- Geldens, J. J.M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekomgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Proefschrift. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* 3(2), 169-186.
- Kallenberg, J. (2007). *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*. Heerlen: Ruud de Moorcentrum.

- Koetsier, C., & Wubbels, T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 21, 333-346.
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B., & Melief, K. (2002). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*. Utrecht: EPS.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B., & Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education* 24(3), 343-353.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21, 157-176.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., Korthagen, F. (2013). *Het beroep lerarenopleider. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO*. Amsterdam, Vrije Universiteit.
- Maandag, D., Deinum, J., Hofman, A., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education* 30(2), 151-173.
- Melief, K. (2009). Samen opleiden, samen certificeren: het project Registratie Schoolopleiders (ROS-project), opbrengsten en perspectieven. In: Bergen, Th., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Van Veen, K., *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 19-31). Anwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Melief, K., Van Rijswijk, M., Tigchelaar, A. (2013). Accounting for the Dutch Professional Standard of Teacher Educators. *Pedagógusképzés*, 1/4; 118-180 (in druk).
- Ministerie van OC&W (2008). *Krachtig Meesterschap – Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2008) Understanding teacher educators' work and identities. In: Swennen, A., Van der Klink, M. (Eds.). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 29-43). Dordrecht: Springer.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education* 21(2), 125-142.
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school: Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school gegarandeerd worden?* Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education* 21, 177-192.
- Snoek, M., Swennen, A., Van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education* 37(5), 651-664.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders (proefschrift)*, Vrije Universiteit Amsterdam. <http://dare.uvu.nl/handle/1871/38045>.
- Ten Dam, G., & Blom, S. (2006). Learning through participation: The potential of school-based teacher education for developing professional identity. *Teaching and Teacher Education* 22(6), 647-660.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool*. Dissertatie. Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Tigchelaar, A. (2012). *Addressing second-career teachers' earlier experiences*. Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education* 32(4), 345-367.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research* 68(2), 130-178.

- Van der Wolk, W. (2005). Opleiden in de school: Samen de kloof dichtten. In: Gommers, M., Oldeboom, B., Van Rijswijk, M., Snoek, M., Swennen, A., & Van der Wolk, W., *Leraren opleiden: Een handreiking voor opleiders*, pp. 127-143. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61(1/2), 89-99.