

Commissie
Onderwijsbevoegdheden

Hoge lat, lagere drempels

Voorzittersverslag van de werkzaamheden
van de Commissie Onderwijsbevoegdheden

Januari 2021

Inhoud

1	Voorwoord	3
2	Opdracht, aanpak en denkrichting.....	4
2.1	Wat is de opdracht?	4
2.2	Wat heeft de Commissie Onderwijsbevoegdheden gedaan?	4
3	Uitwerking denkrichting	6
3.1	Aantrekkelijk loopbaanperspectief en meer mogelijkheden voor mobiliteit.....	6
3.2	Vier bekwaamheidsgebieden	7
3.3	Eenmalige bevoegdheid als startbewijs voor het beroep.....	8
3.4	De bekwaamheidsgebieden vakinhoud en vakdidactiek nader beschreven	9
3.5	Bekwaamheidsgebied 'Ontwikkelingsfase' nader beschreven	10
3.6	Verbreiding en verdieping van de bekwaamheidsgebieden	10
3.7	Het gemeenschappelijke in het beroep van leraar	10
3.7.1	Ontwerpproces.....	11
3.7.2	Het belang van het benoemen van gemeenschappelijkheid van het leraarschap	11
3.7.3	Ontwerpkeuzes	12
3.8	PABO: jonge kind en oudere kind.....	12
3.9	Beroepsonderwijs	12
3.10	Lerarenopleidingen	15
3.10.1	Flexibilisering en maatwerk	15
3.10.2	Bestuursakkoord 'Flexibilisering lerarenopleidingen'	16
3.10.3	Voorbeeldroutes	17
3.11	Loopbaanontwikkeling en personeelsbeleid op scholen.....	18
3.11.1	Begeleiding van startende leraren	19
3.11.2	Strategisch personeelsbeleid.....	19
3.11.3	De rol van de schoolleider	20
3.12	De driehoek leraar-school-opleiding	20
3.12.1	De driehoek op regionaal niveau	21
3.12.2	De driehoek op landelijk niveau	22
4	Nadere standpuntbepaling van een deel van de commissie	23
5	Bijlagen	26
5.1	Beschrijving gemeenschappelijke kenmerken van het leraarsberoep	26
5.2	Afkorting en begrippen.....	45
5.3	Overzicht van gevoerde gesprekken	47
5.4	Bijlage Panels en Ontwerpgroep	49
5.5	Geraadpleegde documenten	51

1 Voorwoord

De opdracht aan de Commissie Onderwijsbevoegdheden was om uitwerking te geven aan het advies 'Ruim baan voor leraren' van de Onderwijsraad¹, van november 2018. Daarmee was ook de probleemstelling - "Wat moet worden opgelost?" - bepaald.

Op veel onderwerpen is er in de commissie overeenstemming, maar niet over alles. Dat heeft er toe geleid dat de commissie haar werkzaamheden voortijdig heeft beëindigd. In de commissie zijn vele argumenten, inzichten en opvattingen gedeeld, die er allemaal toe doen. Helaas is het niet gelukt om een voldoende gemeenschappelijke én richtinggevende uitkomst te vinden. Tegelijkertijd heeft het werk van de commissie veel opgeleverd over de bevoegdheden en opleiding van leraren, dat de moeite waard is om mee verder te gaan.

De commissie is het eens over de keuze voor een viertal bekwaamheidsgebieden die samen de leraarsbevoegdheid vormen: de (vak)inhoud waarin de leraar lesgeeft en de bijbehorende vakdidactiek, het gemeenschappelijke in het leraarschap en de ontwikkelingsfase van de leerling/student. De commissie is het eens over de ontwikkeling van de lerarenopleidingen, met als belangrijke thema's: flexibilisering, meer uitgaan van wat de student al kan en kent, meer harmonisatie van en samenwerking tussen lerarenopleidingen en het streven naar meer master-opgeleide leraren. Ook is de commissie het eens over de noodzaak van goede begeleiding van startende leraren en een HR beleid dat leraren ruimte biedt voor een aantrekkelijke loopbaan. Verder is de commissie het er over eens om in het beroepsonderwijs de bevoegdheden en de zogeheten pdg-route in het mbo beter aan te laten sluiten op de bevoegdheden in het vmbo. De commissie is van mening dat de lerarenopleiding voor het basisonderwijs niet gesplitst moet worden in opleidingen die leiden tot een bevoegdheid voor het jonge kind en voor het oudere kind. Tot slot vraagt de commissie aandacht voor verdere ontwikkeling van de samenwerking in de 'driehoek' van leraren, lerarenopleiders en scholen en hun besturen. Beroepsgroepsvorming bij leraren is van groot belang. Dat geeft leraren meer eigenaarschap van hun beroep, de daarvoor nodige bekwaamheden en bekwaamheidsonderhoud, en het geeft hen meer stem.

Een deel van de commissie heeft bezwaren tegen de denkrichting in dit verslag. Daarbij speelt een belangrijke rol dat naar de opvatting van deze commissieleden het idee van een eenmalige bevoegdheid te veel centraal staat. Dit deel van de commissie wijst voorts op het belang van masterniveau voor leraren die in de bovenbouw van havo en vwo lesgeven, en dat dit niveau verplicht moet zijn. De inzichten en opvattingen van dit deel van de commissie zijn in hun eigen bewoordingen opgenomen in het afsluitende hoofdstuk van dit verslag. Daarnaast wordt in de tekst op een aantal plaatsen gesproken over 'een deel van de commissie', om daarmee de verschillende opvattingen te markeren waar dat relevant is.

Zoals aangegeven heeft de commissie veel opgeleverd dat zeer de moeite waard is om mee verder te gaan. Dit is samengevat in de titel van dit verslag: "Hoge lat, lagere drempels".

Paul Zevenbergen,
Voorzitter commissie onderwijsbevoegdheden

¹ [Ruim baan voor leraren](#), Onderwijsraad, 2018

2 Opdracht, aanpak en denkrichting

2.1 Wat is de opdracht?

De ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap hebben de Commissie Onderwijsbevoegdheden gevraagd het advies 'Ruim baan voor leraren' van de Onderwijsraad uit te werken. De opdracht bevatte twee onderdelen. Als eerste is de commissie gevraagd te adviseren over het stelsel van bevoegdheden. Daarnaast hebben de ministers gevraagd wat eventuele aanpassingen in dit stelsel betekenen voor de vorm en inrichting van lerarenopleidingen.

De adviezen uit 'Ruim baan voor leraren' zijn vertrekpunt voor de commissie. De Onderwijsraad formuleerde in 'Ruim baan voor leraren' de volgende adviezen, vanuit een nieuw lange termijn perspectief op het leraarschap:

- Bepaal voor iedere leraar welke didactische en pedagogische vaardigheden de basis van het beroep vormen, met daarnaast de inhoudelijke kennis die nodig is voor bepaalde onderwijscontexten (zoals schoolvakken).
- Verruim het loopbaan- en ontwikkelperspectief voor leraren. De Onderwijsraad bepleit een integrale herziening van de opleidings- en arbeidsstructuur. Die verbetert volgens de raad de inzetbaarheid van leraren en zorgt voor meer mogelijkheden voor mobiliteit (binnen en tussen onderwijssectoren) en meer variatie in loopbanen. Een beter loopbaan- en ontwikkelperspectief maakt het leraarschap aantrekkelijker, ook voor werkenden uit andere sectoren.
- Verwijder de schotten tussen onderwijsbevoegdheden in de opleidingsstructuur. De Onderwijsraad beveelt clusters van bevoegdheden aan, in combinatie met specialisaties.
- Hanteer een ontwikkelmodel voor loopbaan en professionalisering. Startende leraren en leraren die net een specialisatie hebben gekozen, moeten hun kennis en vaardigheden kunnen verdiepen door goede begeleiding, ook in lerarenteams.
- Voor scholen: ontwikkel een duidelijke visie op loopbaanontwikkeling en professionalisering van leraren.

De eerste fase in de opdrachtomschrijving omvat een voorlopige beschrijving van de bekwaamheidsgebieden en een algemene deel over pedagogiek en didactiek, en een inventarisatie van mogelijke pilots, in de vorm van voorbeeldroutes bij de lerarenopleidingen. Daaraan hebben de ministers het verzoek toegevoegd om een advies te geven over een eventuele splitsing van de lerarenopleiding voor het basisonderwijs en de bevoegdheid voor het jonge en het oudere kind.

De ministers hebben gevraagd om in de tweede fase definitieve beschrijvingen te geven van de bekwaamheidsgebieden en het algemene deel over pedagogiek en didactiek, uitgangspunten voor de lerarenopleidingen, beschrijving van voorbeeldroutes voor studenten, en aanbevelingen voor implementatie van het advies.

2.2 Wat heeft de Commissie Onderwijsbevoegdheden gedaan?

De commissie is gestart door op basis van eigen ervaringen en inzichten een eerste verkenning en diverse oriënterende gesprekken² een denklijn met vier belangrijke thema's te formuleren:

1. Een beschrijving van de pedagogisch en didactische kenmerken en eisen voor het beroep van leraar, die voor alle vakken en sectoren gelijk is.

² Zie bijlage 3.3 voor een overzicht van gevoerde gesprekken

2. Een eenmalige bevoegdheid als 'startbewijs' voor de entree in het beroep van leraar, en de opleiding die daarvoor nodig is.
3. De rol van de beroepsgroep en werkgevers bij bekwaamheid en bekwaamheidsonderhoud.
4. Manieren om een hoog niveau te bereiken in de bekwaamheid van leraren, en om intelligenter om te gaan met grenzen tussen vakken en doelgroepen.

Deze thema's zijn in een tweede gespreksronde en in twee online sessies, aan de hand van een gespreksleidraad, met een veelheid van betrokkenen uitgebreid onderzocht en getoetst. De commissie richtte een ontwerpgroep in, die de opdracht kreeg om de pedagogisch en didactische kenmerken te beschrijven. Parallel daaraan stelde de commissie twee panels samen, die zijn gevraagd op de denkrichting van de commissie en daarvan afgeleide vraagstukken te reflecteren. Het eerste panel is een wetenschappelijk panel, dat de commissie voorzag van wetenschappelijke inzichten over, en reflecties op onze opdracht. Het tweede panel bestaat uit 'omdenkers', die andere ('omgedachte') perspectieven bood op onderwijs en leraarschap.³ De tweede ronde heeft geleid tot de denkrichting die hierna als opbrengst van fase 1 van de opdracht wordt beschreven.

De vele gesprekken hebben nog eens bevestigd dat de opdracht breed en complex is qua inhoud, maar ook door de soms sterk uiteenlopende opvattingen over bevoegdheden en het opleiden van leraren.

Door anderen is al veel werk verzet en bestaan al meerdere initiatieven voor bevoegdheden, opleidingen en de ontwikkeling en loopbaanmogelijkheden van leraren. De commissie vond het belangrijk om daar zo goed mogelijk op aan te sluiten en op voort te bouwen. Het bestuursakkoord⁴ dat de lerarenopleidingen onlangs met de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen hebben gesloten, is in dit opzicht een belangrijke stap.

De commissie heeft gesproken met de onafhankelijk aanjager voor de aanpak van het lerarentekort, ook om te zien of haar werk en het werk van de commissie elkaar kunnen versterken.⁵ Verder heeft de commissie zich georiënteerd op andere beroepsgebieden met beroepsregulering, zoals de geneeskunde, rechterlijke macht en advocatuur, de accountancy en financiële dienstverlening. Ook heeft de commissie een internationale oriëntatie gedaan naar de wijze waarop andere landen de bevoegdheid van leraren hebben geregeld.

De commissie realiseert zich dat urgente, grote onderwerpen het onderwijs nu bezighouden: het lerarentekort, de werkdruk en de coronacrisis. Ze mogen wat de commissie betreft het zicht op de langere termijn echter niet belemmeren. Want ook voor de toekomst is het van groot belang dat er voldoende leraren zijn die goed zijn toegerust, goed hun werk kunnen doen en goede loopbaanmogelijkheden hebben.

De commissie heeft zich in de eerste fase van haar werkzaamheden georiënteerd op andere rollen binnen een school dan die van de leraar, zoals instructeur, leraarondersteuner en intern begeleider, voor welke van deze rollen een bevoegdheid wenselijk is in de verschillende sectoren, en voor welke gebieden in het onderwijs deze apart beschreven moeten worden in bekwaamheidsgebieden. Het idee was om in de tweede fase deze onderwerpen uit te werken. Op basis van wat nu voorligt, is het te prematuur om op dit punt uitspraken te doen.

³ Zie bijlage 3.4 voor de samenstelling van de ontwerpgroep en de beide panels

⁴ [Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen](#), 2020

⁵ [Samen sterk voor elk kind](#), Merel van Vroonhoven, 2020

3 Uitwerking denkrichting

Als uitwerking van de opdracht heeft de commissie een denkrichting ontwikkeld met meerdere, samenhangende elementen. Die denkrichting schetst een perspectief waarin de leraar, het leraarschap en ontwikkelingsmogelijkheden in het leraarschap centraal staan. Meer ontwikkelingsmogelijkheden voor leraren met minder belemmeringen maken het leraarschap aantrekkelijker. Uit (wetenschappelijke) literatuur en praktijkvoorbeelden blijkt hoe motiverend het voor leraren is als ze zich kunnen blijven ontwikkelen.⁶ Het is belangrijk dat leraren die de ambitie hebben om zich te ontwikkelen, dit ook daadwerkelijk kunnen doen en daarbij geen onnodige hordes ervaren. Veel leraren, waaronder de zijinstromers, ervaren wel belemmeringen.⁷ Voor de professionele kwaliteit van leraren, en de daaruit volgende onderwijskwaliteit, is een goede afstemming tussen het opleidingsaanbod van lerarenopleidingen en de vraag vanuit de scholen onmisbaar.⁸

De geformuleerde denkrichting richt zich op het waar mogelijk wegnemen van schotten in de opleidingen en het beroep, binnen en tussen onderwijssectoren. Dat vergt verdergaande afstemming en samenwerking tussen leraren, lerarenopleiders en scholen en de verdere ontwikkeling binnen scholen naar een leergemeenschap, waar leraren en leiding gezamenlijk en dus gelijkwaardig vorm aan geven. Dat draagt bij aan een aantrekkelijk leraarsberoep en aan een hoge kwaliteit van het onderwijs voor de leerlingen en studenten. Zo ontstaat ook meer keuzevrijheid, differentiatie en professionalisering in het leraarschap, zoals de Onderwijsraad het omschrijft.

Daarnaast beoogt de denklijn een bredere inzetbaarheid van leraren, ook wel employability genoemd. Deze employability van leraren behoort het resultaat te zijn van overleg over wat de leraar wil en wat op school nodig is, aansluitend bij de onderwijsvraag van de leerlingen en hun leerloopbaan. Het moet echter niet eenzijdig bepaald worden door werkgevers, bijvoorbeeld onder druk van het lerarentekort.

Hieronder worden de elementen van de denkrichting beschreven. Een belangrijk element is de eenmalige bevoegdheid. Vooraf zij opgemerkt dat in de commissie intensief gediscussieerd is over het thema van de eenmalige bevoegdheid. Op dit punt heeft de commissie geen overeenstemming bereikt.

3.1 Aantrekkelijk loopbaanperspectief en meer mogelijkheden voor mobiliteit

Het beroep van leraar is in de kern een beroep dat gekenmerkt wordt door ambachtelijkheid, doelgerichtheid en situationaliteit.⁹ Dat vraagt om loopbaanmogelijkheden voor leraren en de mogelijkheid zich professioneel te kunnen ontwikkelen. Dat maakt het beroep aantrekkelijker.

De commissie ziet de leraar nadrukkelijk als lid van een team, waarin verschillende expertises goed benut kunnen worden. Zo zou een gespecialiseerde leraar rekenen bijvoorbeeld het rekenonderwijs kunnen verzorgen voor alle leerlingen in een bepaalde leeftijdsgroep. Experts in een vakgebied kunnen doorlopende leerlijnen ontwikkelen of makkelijker verbindingen tussen vakken tot stand brengen.

Het stelsel van bevoegdheden garandeert de kwaliteit van het leraarschap, en dat moet zo blijven. Dat wil niet zeggen dat het stelsel geen wijziging behoeft. De bevoegdheden voor leraren zijn nu

⁶ Zie o.a. [Loopbaanpaden in het primair onderwijs](#), Berenschot, 2018

⁷ [Maatwerk – wie neemt de regie?](#), DNA van de leraar, 2019 en [Bestuurlijke constructen in het funderend onderwijs](#), Regioplan, 2020

⁸ [Bestuurlijke constructen in het funderend onderwijs](#), Regioplan, 2020 en [Samen sterk voor elk kind](#), Merel van Vroonhoven, 2020

⁹ Zie paragraaf 2.7 en bijlage 3.1. voor een verdere omschrijving

ingedeeld in drie sectoren. Dat werkt, maar is in veel gevallen ook beperkend. Nadeel is namelijk dat leraren die naar een andere sector of een ander vak willen overstappen, een volledige nieuwe opleiding moeten volgen, terwijl het verwerven van aanvullende bekwaamheden veelal zou volstaan. Dit geldt ook voor zijinstromers in het leraarsberoep, die waardevolle ervaringen uit andere beroepen meebrengen. Leraren hebben vooral last van de afgeperkte gebieden tussen het vo en po, en tussen vmbo en mbo.

Een bevoegdhedenstelsel moet er aan bijdragen dat leraren zich kunnen ontwikkelen in de richting die zij willen. Het moet kansen bieden aan mensen uit een ander beroep die leraar willen worden, en het moet eraan bijdragen dat in scholen de juiste leraar op de juiste plek komt. Kortom, het stelsel moet mogelijk maken en stimuleren, en niet onnodig in de weg zitten. Het moet flexibel genoeg zijn om te kunnen meebewegen met veranderende onderwijskundige inzichten en de vragen van de samenleving.

3.2 Vier bekwaamheidsgebieden

De commissie onderscheidt in het beroep van leraar vier bekwaamheidsgebieden, die gelden voor iedere leraar in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. De beschrijving van de bekwaamheidsgebieden helpt om te bepalen welke bekwaamheden iemand al beheerst en waarin iemand zich nog moet ontwikkelen:

1. De gemeenschappelijke kenmerken in het beroep van leraar en de eisen die aan iedere leraar gesteld moeten worden. Dit is het 'kennen, kunnen en zijn van de leraar'. Bijzonder is hier het 'zijn', waarin de commissie een aantal elementen toevoegt aan het advies van de Onderwijsraad: de professionele identiteit, beroepsethiek, professionaliteit (een leraar is lid van een onderwijsgemeenschap) en de maatschappelijke rol van de leraar.
2. De ontwikkelingsfase van de leerling aan wie de leraar lesgeeft. Deze fasen moeten nader gedefinieerd worden. De grenzen tussen ontwikkelingsfasen zijn niet eenduidig te trekken en dienen enigszins fluïde te zijn. Dat kan bijvoorbeeld door ze te laten overlappen in aangrenzende leeftijdscategorieën van leerlingen.
3. De vakinhoud waarin de leraar lesgeeft. Dat varieert van een breed palet, dat bijvoorbeeld in het primair onderwijs en het praktijkonderwijs terug te vinden is, tot een (kern)vak, zoals dat in het voortgezet onderwijs en het mbo te vinden is.
4. De vakdidactiek, die onlosmakelijk is verbonden aan de vakinhoud.

Deze bekwaamheidsgebieden bepalen aan welke vereisten iemand moet voldoen om leraar te worden. Voor de initiële bevoegdheid moeten de vier bekwaamheidsgebieden zijn afgerond via een lerarenopleiding uit het geaccrediteerde hogeronderwijsstelsel.

Omdat hoogwaardige kwalificaties nodig zijn voor het leraarsberoep, dient elk bekwaamheidsgebied te zijn afgerond op ten minste NLQF-niveau 6 (bachelor), en waar mogelijk en gewenst 7 (master) of 8 (PhD). In het huidige bevoegdhedenstelsel is geregeld dat masterniveau vereist is om in de bovenbouw van havo en vwo te mogen lesgeven.

In het bestuursakkoord met de minister hebben de lerarenopleidingen vastgelegd dat ze meer masteropgeleide leraren willen opleiden. Nu gaat de meeste aandacht uit naar de bovenbouw van havo en vwo en naar masteropgeleide leraren in het basisonderwijs. De commissie heeft de wens uitgesproken om deze ambitie uit te breiden naar andere onderwijssectoren. Masteropgeleide leraren kunnen bijvoorbeeld ook onderwijsteams in het vmbo en mbo versterken. Het maakt het werken met breed geschakeerde en specialistische teams mogelijk.

Eén van de vier bekwaamheidsgebieden beschrijft de gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap. Er is door de ontwerpgroep een eerste beschrijving opgeleverd van die kenmerken, die

moet helpen om samenhang en verbinding aan te brengen in de diversiteit in leraarschap en lerarenopleidingen. Met het hanteren van dit bekwaamheidsgebied voor het beroep van leraar kunnen opleidingen meer ‘ontschot’ worden. Het benoemen van wat alle leraren gemeenschappelijk hebben, helpt ook om preciezer te zijn over wat leraren bindt en van elkaar onderscheidt, en over wat nodig is voor specifieke vakken of doelgroepen leerlingen. In paragraaf 3.7 worden de gemeenschappelijke kenmerken nader toegelicht.

Voor doorlopende leerlijnen voor leerlingen helpt het als leraren uit verschillende onderwijssectoren kennis hebben van elkaars onderwijswerk en het eens zijn over wat de gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap zijn.

Als leraren zich na het halen van hun bevoegdheid verder willen ontwikkelen, moeten alle vier de bekwaamheidsgebieden op niveau zijn voor de nieuwe richting. De beoordeling daarvan vindt onafhankelijk plaats, onder de verantwoordelijkheid van een lerarenopleiding. De leraar zal veel bekwaamheden al hebben, door werkervaring en opleiding. Andere zullen moeten worden verworven.

Het maakt dan niet meer uit of je na je middelbare school kiest voor het leraarsberoep, vanuit een ander beroep de overstap maakt, of al leraar bent en je verder wil ontwikkelen. In alle gevallen dient de bekwaamheid in alle vier de bekwaamheidsgebieden aangetoond te worden op het vereiste NLQF-niveau 6 of, waar mogelijk en gewenst, hoger. Als bekwaamheden elders zijn opgedaan, zoals bijvoorbeeld bij zijinstromers, dan wordt dat beoordeeld via assessments. Die vallen onder de verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding. Voor beroepsvakken waarvoor geen hogeronderwijsopleiding bestaat, moet uit zo’n assessment blijken dat er sprake is van hbo- of wo- werk- en -denkniveau.

3.3 Eenmalige bevoegdheid als startbewijs voor het beroep

De commissie heeft met haar gespreksleidraad het voorstel voor een eenmalige bevoegdheid verkend, met als doel de verdere ontschotting van de opleiding en het beroep van leraar. Het idee van de commissie was daarbij dat deze eenmalige bevoegdheid toegang geeft tot het beroep leraar. Deze denkrichting is in de gevoerde gesprekken goed ontvangen, maar dit leverde ook nog veel vragen op. Ook binnen de commissie voerden we de discussie of een eenmalige bevoegdheid haalbaar en wenselijk is.

De eenmalige bevoegdheid als ‘startbewijs’ voor de entree in het beroep van leraar wordt in de geschetste denkrichting gehaald door ten minste NLQF-niveau 6 (bachelor), en waar mogelijk en gewenst 7 (master) of 8 (PhD) aan te tonen in de vier samenhangende bekwaamheidsgebieden. Een leraar die zich na de entree in het beroep verder wil ontwikkelen, moet de daarvoor benodigde aanvullende bekwaamheden verwerven, en die op het vereiste niveau aantonen. Dat kan dan zonder een nieuwe bevoegdheid te halen. Daarmee worden opleiden en bevoegdheden ‘ontkoppeld’. De eenmalige bevoegdheid is uitdrukkelijk bedoeld als toegang tot het beroep leraar, als ‘startbewijs’. Verdieping en/of verbreding zijn noodzakelijk om als leraar op ‘vakbekwaam’ niveau te kunnen functioneren. Daarbij is stevige borging van het niveau noodzakelijk.

De eenmalige bevoegdheid draagt volgens een deel van de commissie bij aan de verdere ontschotting van de opleiding en het beroep van leraar. Het benadrukt de gemeenschappelijkheid in het veelvormige beroep en legt de verantwoordelijkheid voor bekwaamheid daar waar onderwijs vorm en inhoud krijgt: in de school. Daarmee doet het ook een beroep op de school om zich te ontwikkelen tot een onderwijsgemeenschap waarin leraren en schoolleiding gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de onderwijskwaliteit, en dus ook voor de inzet van bekwame leraren. Tenslotte doet het volgens dit deel van de commissie een beroep op de samenwerking tussen

leraren, scholen en opleidingen, en kan het zo een volgende impuls zijn voor de ontwikkeling van samen opleiden en professionaliseren.

Binnen de commissie is geen overeenstemming over de eenmalige bevoegdheid. Er rijzen vragen die zich toespitsen op de borging van de bekwaamheid van leraren op schoolniveau, op de doorontwikkeling van personeelsbeleid op scholen en op het versterken van de positie van leraren. In de jaarlijkse Staat van het Onderwijs is de Inspectie van het Onderwijs al een aantal jaren kritisch op juist dit punt.

Voor een deel van de commissie is de eenmalige bevoegdheid een essentieel langere termijnperspectief. Het zorgt voor ontschotting in de opleidingen en het leraarsberoep. Het draagt verder bij aan aantrekkelijker loopbanen voor leraren en aan meer mobiliteit binnen en tussen onderwijssectoren. In de beoogde tweede fase van de opdracht aan de commissie zou dit idee en de haalbaarheid ervan volgens hen verder verkend moeten worden.

Voor een ander deel van de commissie is dit idee nu echt een brug te ver. Dit deel ziet risico's voor de (borging van de) kwaliteit van de leraar en het onderwijs. Er zijn zorgen dat een eenmalige bevoegdheid leidt tot het inzetten van leraren op (vak)gebieden waar zij onvoldoende bekwaam voor zijn. Dit deel van de commissie vindt een verdere verkenning van het idee van eenmalige bevoegdheid in de beoogde tweede fase van de opdracht prematuur. Hoofdstuk 4 bevat de nadere standpuntbepaling van dit deel van de commissie.

3.4 De bekwaamheidsgebieden vakinhoud en vakdidactiek nader beschreven

Om voor de bekwaamheidsgebieden vakinhoud en vakdidactiek een doorgaande lijn voor de professionalisering van leraren te realiseren, denkt de commissie aan een indeling in drie verschillende oriëntaties binnen de bekwaamheidsgebieden vakinhoud en vakdidactiek. De oriëntatie van een leraar kan zich daarbij richten op de volgende aspecten:

1. *Een palet van vakken.* Dit speelt vooral in het primair onderwijs, maar betreft ook praktijkonderwijs, vmbo en entree-opleidingen. Vooralsnog kan de indeling zijn: talen, rekenen en wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en bewegen en sport. Daarbinnen zijn verschillende accenten mogelijk, in combinatie met de ontwikkelingsfase van de leerling waarvoor wordt gekozen. Denk daarbij bijvoorbeeld aan een specialisatie voor het jonge of het oudere kind.
2. *Een vakgebied.* Bij de oriëntatie op een vakgebied worden dezelfde gebieden gehanteerd als bij het palet van vakken. In zo'n vakgebied kiest de leraar een kernvak waarin hij les wil geven, minstens op niveau 6. Daarnaast doet hij globalere kennis op van aangrenzende vakken in het vakgebied. Dit komt tegemoet aan de leerbehoefte in het vmbo, de onderbouw havo en vwo (leerlingen helpen verbanden te leggen tussen vakken), in de bovenbouw (meer interdisciplinaire benaderingen in het vervolgonderwijs) en in het mbo.
3. *Een enkel vak/discipline.* Voor een vak hanteert de commissie het niveau van de huidige, wat grotere vakdisciplines zoals die nu door lerarenopleidingen gehanteerd wordt bij de diplomering (Frans, economie, geschiedenis, zorg&welzijn, natuurkunde, etcetera). Voor schoolvakken die niet in een discipline passen, kan de driehoek leraar-school-opleiding op schoolniveau bekwame docenten inzetten. Deze ruimte komt tegemoet aan interdisciplinaire ontwikkelingen, die ook in het vervolgonderwijs steeds meer voorkomen. Bestaande regulering, bijvoorbeeld met een conversie- of verwantschapstabel, vervalt daarmee.

Bij veranderingen in bijvoorbeeld het curriculum verandert de indeling in vakken en vakgebieden mee.

3.5 Bekwaamheidsgebied 'Ontwikkelingsfase' nader beschreven

Het gaat hier om de verschillende ontwikkelingsfasen van kinderen en jongeren. Niet iedereen ontwikkelt zich hetzelfde en daarom zijn grenzen bij voorkeur fluïde. Dat kan bijvoorbeeld door overlappende leeftijdgebieden.

Een precieze duiding van ontwikkelingsfasen waarin de leraar zich kan specialiseren moet nog uitgewerkt worden. Dit zou kunnen door in een vervolg experts te consulteren, zoals ontwikkelingspsychologen en experts uit bestaande netwerken, zoals het expertisecentrum jonge kind. Met de indeling in ontwikkelingsfasen blijft de huidige sectorindeling (po, (v)mbo en vo) mogelijk, maar kunnen ook ontwikkelingen die sectorindelingen overstijgen worden bediend.

Een aparte toevoeging zijn volwassenen, vanuit het perspectief van zijinstromers in het leraarsberoep, het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie.

3.6 Verbreding en verdieping van de bekwaamheidsgebieden

Voor de loopbaanontwikkeling van leraren zijn doorgaande leerlijnen in de bekwaamheidsgebieden belangrijk. Voor de vakinhoud en vakdidactiek kunnen leraren zich tijdens hun loopbaan ontwikkelen, van vak naar palet of andersom, of ze kunnen zich verdiepen en specialiseren binnen één van de drie oriëntaties. Dat betekent voor die bekwaamheidsgebieden dat er samenhang is tussen het brede palet van vakken, de vakgebieden en de (kern)vakken. De voorgaande beschrijving reikt daar een gedachtenlijn voor aan.

In het bekwaamheidsgebied 'ontwikkelingsfase' ligt zo'n doorgaande lijn voor de professionalisering van leraren besloten in de ontwikkelingsfasen van kinderen, jongeren en volwassenen.

3.7 Het gemeenschappelijke in het beroep van leraar

De diversiteit in het werk van leraren roept de vraag op of er iets gemeenschappelijks is, of dat het wellicht onmogelijk is te omschrijven wat de gemeenschappelijke kenmerken zijn in het werk van bijvoorbeeld een leraar bij de kleuters, een leraar in het vmbo, een leraar mbo autotechniek, een werkplekbegeleider en een leraar wiskunde in het vwo. Wie ziet hoe de opleiding van leraren in Nederland is geregeld, kan al snel tot de conclusie komen dat er maar weinig gemeenschappelijks is in het werk van leraren.

De Onderwijsraad adviseerde in 'Ruim Baan voor leraren' om een brede, generieke basis van onderwijssector- en vakoverstijgende kennis en vaardigheden te benoemen waarover elke leraar moet beschikken.

Om dat advies uit te werken heeft de commissie een ontwerpgroep van leraren, opleiders en wetenschappers gevraagd aan te geven wat alle leraren moeten kennen en kunnen, ongeacht waar, met wie en met welk doel of welke oriëntatie ze werken. Die gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap behoren in de opleiding van iedere leraar aan bod te komen.

Het is niet eenvoudig om die vraag te beantwoorden. Dat komt deels doordat onderwijs een groot en complex veld is, met veel opvattingen over wat onderwijs is, waartoe het dient en wat de rol van de leraar erin is. Maar wat de beantwoording vooral lastig maakt, is de vraag op welk niveau het antwoord geformuleerd moet worden. Want als het antwoord te specifiek is, herkennen sommige leraren zich erin en anderen juist niet. En als het antwoord te algemeen is, herkent iedere leraar zich er misschien wel in, maar levert het geen nieuw perspectief op.

3.7.1 Ontwerpproces

De ontwerpgroep heeft eerst beschreven wat ze de gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap noemen. Daarna is het leraarschap geconcretiseerd, met eisen die aan elke leraar zouden moeten worden gesteld. Deze concretisering bestaat uit vragen die iedere leraar moet kunnen beantwoorden.

3.7.2 Het belang van het benoemen van gemeenschappelijkheid van het leraarschap

Het einddoel is een situatie waarin er op iedere school een breed palet aan kennis en kunde is in onderwijsteams, zodat leerlingen op alle niveaus het best mogelijke onderwijs kunnen krijgen. Er is al een enorme diversiteit aan kennis en kunde aanwezig in het onderwijs. De uitdaging is vooral om die verschillende expertises nog beter te benutten.

Het vaststellen van een bekwaamheidsgebied dat de gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap beschrijft, helpt om samenhang aan te brengen in opleidingen. Hierdoor kunnen opleidingen zo worden ingericht, dat leraren hun bekwaamheid stapsgewijs uit kunnen breiden. Benoemen van wat alle leraren gemeenschappelijk hebben, helpt ook om preciezer te zijn in wat leraren juist van elkaar onderscheidt en wat zij nodig hebben voor specifieke vakken of specifieke doelgroepen leerlingen.

Om bruggen te bouwen tussen onderwijssoorten, zijn een gemeenschappelijke taal en instrumentarium van groot belang. Voor het maken van doorlopende leerlijnen voor leerlingen helpt het als leraren uit verschillende onderwijssoorten kennis hebben van elkaars onderwijspraktijk. Door samenwerking, uitwisseling, combinatiebanen en doorstroom kunnen onderwijsteams meer kennis over aangrenzend onderwijs krijgen en relaties opbouwen om onderwijs nog beter te laten aansluiten. Het zichtbaar maken van wat leraren gemeenschappelijk hebben en dat vertalen in de lerarenopleidingen, kan uitwisseling en samenwerking makkelijker maken.

De commissie heeft veel gesprekken gevoerd met leraren, lerarenopleiders en anderen in het onderwijs, over het belang en de inhoud van een apart bekwaamheidsgebied waarin de gemeenschappelijkheid van het leraarschap is beschreven. Door die gesprekken is duidelijk geworden dat het beschrijven van het gemeenschappelijke van het beroep niet alleen belangrijk is om meer samenhang in opleidingen aan te brengen en doorstroom makkelijk te maken. De beschrijving van wat leraren gemeenschappelijk hebben, kan de standaard voor de beroepsidentiteit en de professionaliteit van leraren steviger verankeren. Daarmee kan ze behulpzaam zijn voor de organisatie van leraren als beroepsgroep en voor de status daarvan.

Dat kan alleen als leraren zich herkennen in de beschrijving van dat leraarschap. In de gesprekken met leraren is gebleken dat zij zich meestal goed herkennen in de onderwerpen die de commissie benoemt. Wel geven leraren aan dat dit slechts een deel van hun leraarschap beschrijft. Vooral leraren in de bovenbouw van havo en vwo vinden dat de onderdelen die de commissie benoemt in de bekwaamheidsgebieden vakinhoud, vakdidactiek en doelgroep voor hen mede tot de kern behoren.

De beschrijving van de gemeenschappelijkheid in het beroep van leraar is een voorzet voor het verdere gesprek binnen de beroepsgroep over de kenmerken van het beroep. Het is aan de beroepsorganisaties om samen verder te werken aan een beschrijving van het bekwaamheidsgebied 'gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap'. Dat gesprek kan leiden tot een beroepsbeeld dat voor alle leraren geldt en betekenis heeft.

3.7.3 Ontwerpkeuzes

De commissie heeft een aantal keuzes gemaakt bij het ontwerp van het bekwaamheidsgebied dat de ontwerpgroep heeft beschreven:

1. De commissie heeft op aangeven van de ontwerpgroep gekozen voor een breed perspectief. Behalve de veelkleurigheid van het leraarschap, kent het beroep ook gemeenschappelijke kenmerken die voor alle sectoren gelijk zijn. De commissie heeft de keuze gemaakt voor een uitwerking die breder is dan de pedagogisch en didactische kenmerken van het beroep, door ook de beroepsattitude en de leraar als lid van een onderwijsgemeenschap toe te voegen.
2. Een bekwaamheidsgebied staat nooit op zichzelf. De bekwaamheid van de leraar is de samenhang van de vier beschreven bekwaamheidsgebieden. Het bekwaamheidsgebied 'gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap' is in de opleiding en dagelijkse praktijk van de leraar geen losstaand iets. Het is altijd verbonden aan een bepaalde inhoud en doelgroep.
3. Het leraarschap gaat over kennisdeling en kennisconstructie, maar ook over vorming en voorbereiding op de maatschappij en 'subjectificatie'. Het is belangrijk deze perspectieven juist te verbinden, want het leraarschap gaat over alle aspecten.

De ontwerpgroep heeft de uiteindelijke uitwerking van het antwoord op de vraag wat iedere leraar gemeenschappelijk heeft, en welke eisen aan iedere leraar gesteld zouden kunnen worden, eind december opgeleverd. Deze betekenisvolle bijdrage kan lerarenopleidingen en beroepsorganisaties inspireren in een vervolg op het werk van de commissie. De uitwerking is daarom opgenomen in bijlage 1 bij dit verslag.

3.8 PABO: jonge kind en oudere kind

De commissie is specifiek gevraagd om te adviseren over eventuele splitsing van de lerarenopleiding voor het basisonderwijs en de bevoegdheid voor het jonge en het oudere kind, in reactie op de motie Heerema.¹⁰

Vanuit het oogpunt van het verwijderen van de schotten tussen onderwijsbevoegdheden in de opleidingsstructuur die de Onderwijsraad adviseert, vindt de commissie het niet wenselijk om de lerarenopleiding voor het basisonderwijs te splitsen in twee smallere bevoegdheden voor het jonge kind en het oudere kind. De commissie is van mening dat het goed mogelijk is om te specialiseren met behoud van de huidige brede bevoegdheid. Het bekwaamheidsgebied ontwikkelingsfase biedt de basis voor de concretisering van een dergelijke specialisatie. Gesprekken met de sector hebben de commissie duidelijk gemaakt dat de gewenste aantrekkelijkheid van de lerarenopleiding basisonderwijs voor mannelijke studenten goed te realiseren is door een andere inrichting van het opleidingscurriculum. De ontwikkeling die pabo's op dit punt zelf al hebben ingezet kan daartoe verder worden uitgebouwd.

3.9 Beroepsonderwijs

De genoemde vier bekwaamheidsgebieden van de bevoegdheid zijn ook van toepassing op het beroepsonderwijs.¹¹ Het moet daar wel op worden toegesneden.

¹⁰ [Kamerstuk: Motie van het lid Rudmer Heerema c.s. over het creëren van een gespecialiseerde pabo gericht op het jongere en oudere kind](#), 19 februari 2020

¹¹ Beroepsonderwijs wordt gegeven in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), dat tot de sector van het voortgezet onderwijs (vo) behoort, en in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Het mbo leidt op voor een drievoudige kwalificatie: leren, loopbaan en burgerschap. In het vmbo is dat niet wezenlijk anders.

Beroepsonderwijs wordt gegeven in het vmbo, dat tot de sector van het vo behoort, en in het mbo. Het mbo leidt op voor een drievoudige kwalificatie: leren, loopbaan en burgerschap. In het vmbo is dat niet wezenlijk anders. Leerlingen en studenten leren in het beroepsonderwijs een vak of worden daarop voorbereid, ze ontwikkelen loopbaancompetenties en ontwikkelen zich als verantwoordelijk deelnemer aan onze samenleving. Die drievoudige opgave vraagt om onderwijsteams met een mix van algemeen vormende en beroepskennis. Beide soorten kennis hebben een eigen dynamiek.

Voor studenten krijgt het beroepsonderwijs zijn echte betekenis in de wisselwerking tussen onderwijs en beroepspraktijk. Praktijk wordt de school ingehaald of onderwijs vindt juist plaats in de praktijk van het beroep. En er ontstaan tussenvormen, zoals de hybride leeromgeving.

Het voortdurende zoeken naar de meest optimale wisselwerking tussen onderwijsinstelling en beroepspraktijk is zichtbaar in concepten als 'hybride opleiden' en 'hybride docentschap' en 'extended teams'. Daarbij maken mensen uit de beroepspraktijk deel uit van onderwijsteams, zonder dat ze altijd leraar worden.

Verder blijken de beste mensen uit de beroepspraktijk lang niet altijd geïnteresseerd in het 'brede' leraarschap. De verblijfsduur van veel hybride docenten is beperkt gebleven omdat het bedrijfsleven ze vaak niet wil missen. Verder bleek uit gesprekken die de commissie hierover voerde, dat het hybride docentschap een pittige combi blijkt, die op de langere termijn lastig vol te houden is.

Beroepsonderwijs vraagt om een andere didactiek dan het algemeen vormend onderwijs. Beroepsperspectieven ontwikkelen zich voortdurend en daarom moeten leraren hun onderwijskundige inzichten en didactiek steeds aanpassen. Ook het volwassenenonderwijs in de mbo-sector en de beroepsbegeleidende leerwegen (bbl) vereisen specifieke bekwaamheden.

Leraren in het mbo worden aangesteld op basis van een lerarenopleiding, of een combinatie van vakkennis uit de praktijk van een beroep, met een hbo- of wo-werk- en -denkniveau en een pedagogisch-didactisch getuigschrift (pdg). Bij zijnstroom vanuit een ander beroep beoordeelt de werkgever of de kandidaat over hbo-niveau beschikt, of de vakkennis op het vereiste niveau is, en of de kandidaat geschikt is voor het beroep van leraar. Deze beoordeling legt de werkgever vast in een geschiktheidsverklaring. Deze verklaring is voorwaarde om in te kunnen stromen in het opleidingstraject voor het pdg.

Het pdg is in 2015 geheel herzien en is bedoeld voor volwassen experts uit de praktijk van de beroepen waarvoor het mbo opleidt. Het pdg is gebaseerd op de herijkte generieke kennisbasis van tweedegraads lerarenopleidingen.¹² Die heeft drie kennisdomeinen: pedagogisch handelen, didactisch handelen en professioneel handelen. In het pdg-traject worden deze toegespitst op het mbo. Het pdg wordt uitgevoerd door NVAO-geaccrediteerde tweedegraads lerarenopleidingen en afgerond op NLQF-niveau 6.

De vier bekwaamheidsgebieden voor het beroep van leraar gelden voor alle sectoren, dus ook voor het mbo. De commissie maakt daarbij geen onderscheid tussen zijnstromers en de studenten die meteen na het voortgezet onderwijs hun bevoegdheid aan de lerarenopleiding halen. Dat betekent dat alle leraren in het beroepsonderwijs de vier bekwaamheidsgebieden, die samen de bevoegdheid voor het beroep vormen, beheersen op NLQF-niveau 6 of, waar mogelijk en gewenst, hoger.

De driehoek leraar-werkgever-opleiding zou uiteindelijk in alle sectoren meer gezamenlijk de verantwoordelijk kunnen krijgen voor de beoordeling van het niveau van de bekwaamheidsgebieden. Dat heeft vooral consequenties voor het proces rond de geschiktheidsverklaring, omdat daarin nu alleen de leraar en de werkgever een rol spelen. De lerarenopleiding zou een onafhankelijke rol

¹² [Kennisisbasis Generiek](#), Vereniging Hogescholen, 2017

moeten krijgen bij de beoordeling van de bekwaamheid waarover de zijinstromer reeds beschikt. Op instellingsniveau kan de al genoemde lerarenraad mee toezien op de bekwaamheid van leraren.

Het pdg-traject is nu één van de vele routes naar het leraarschap. Het ligt in lijn met de geschetste denkrichting, om het pdg-traject geen losse route meer te laten zijn, maar een maatwerkprogramma binnen de lerarenopleiding, waarin de bekwaamheidsgebieden vakdidactiek, ontwikkelingsfase en de gemeenschappelijke kenmerken een plek hebben. Samen met het vereiste hbo- of wo-werk- en -denkniveau (NLQF-niveau 6) in het (beroeps)vak levert zo'n maatwerkprogramma de bevoegdheid op. Op alle vier de bekwaamheidsgebieden is dan immers sprake van bekwaamheid op minstens NLQF-niveau 6. Het pdg bestaat daarmee niet meer als zelfstandig certificaat.

Het pdg van zittende leraren kan eenmalig omgezet worden naar een leraarsbevoegdheid. Als zulke leraren buiten het beroepsonderwijs les willen geven, dan moeten ze daarvoor de vereiste bekwaamheden in de van toepassing zijnde bekwaamheidsgebieden verwerven. De opleiding en de beoordeling vallen onder de verantwoordelijkheid van de lerarenopleidingen, waardoor het vereiste opleidingsniveau is gegarandeerd.

In het mbo en op steeds meer vmbo-scholen geven breed samengestelde teams les. In die teams zijn leraren en instructeurs samen verantwoordelijk voor het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van onderwijs. Elke leraar en instructeur moet bekwaam zijn voor zijn individuele rol en die in het team. In de cao voor het mbo is de zeggenschap van onderwijsteams over de verdeling van werkzaamheden beschreven. Deze teamverantwoordelijkheid is belangrijk in het mbo. Een formele teambevoegdheid zou deze verantwoordelijkheid niet versterken.

Het bekwaamheidsgebied dat gaat over de gemeenschappelijkheid in het leraarschap, en waarin aandacht is voor professionele houding en samenwerking met collega's, biedt kansen om het functioneren van teams verder te versterken.

Bij de teambenadering past het denken in rollen en profielen bij het opleiden van leraren: coaches, vak-experts, netwerkers, etc. Dat sluit aan bij de pluriformiteit van het mbo, waar vakmensen werken in verschillende soorten en maten (hbo-opgeleide docenten, trainers, instructeurs, praktijkopleiders, hybride docenten, zijinstromers), die je ook verschillend moet kunnen opleiden.

Door de vier bekwaamheidsgebieden ook voor zijinstromers te hanteren, wordt het voor leraren gemakkelijker om te bewegen tussen mbo en vmbo. Nu kunnen leraren in het mbo die een pdg hebben gehaald dat maar zeer beperkt.

De doorlopende leerlijn vmbo-mbo kan verbeterd worden door voor het bekwaamheidsgebied vakvakgebieden te vormen, met een clustering van vakken die herkenbaar is voor zowel vmbo als mbo. Dat kan op een hoger abstractieniveau, door te kiezen voor de vakgebieden: techniek en creatief, zorg en welzijn, economie en dienstverlening, groen. Het is ook mogelijk om aan te sluiten bij de vmbo-profielen en de indeling in bedrijfstakgroepen (btg's) uit de kwalificatiestructuur van het mbo (zie onderstaande tabel).

Profielen vmbo	Btg's mbo
Bouwen, wonen en interieur	Techniek en gebouwde omgeving
Produceren, installeren en energie	
Mobiliteit en transport	Mobiliteit, transport, logistiek en maritiem
Maritiem en techniek	
Media, vormgeving en ICT	ICT en creatieve Industrie
	Specialistisch vakmanschap (optiek, etc.)

Zorg en welzijn	Zorg, welzijn en sport
Economie en ondernemen	Handel
Horeca, bakkerij en recreatie	Voedsel, groen en gastvrijheid (w.o. horeca, kappers)
Groen	
Dienstverlening en producten	Zakelijke dienstverlening en veiligheid
	Entree-opleidingen (voorheen niveau 1)

N.B. De theoretische leerweg in het vmbo onderscheidt vier profielen: techniek, zorg en welzijn, economie en landbouw (groen).

3.10 Lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen en de overheid hebben de afgelopen tien jaar veel gedaan om met nieuwe routes in te spelen op de behoeftes van verschillende groepen. De overheid heeft deze routes gestimuleerd met subsidies en aparte bevoegdheden.

Over de groei van het aantal routes naar het leraarschap heeft de Inspectie van het Onderwijs kritisch gerapporteerd.¹³ Het verkavelde landschap van opleidingen tot leraar roept vragen op over de kwaliteit.

Dat maakt het zeer wenselijk om aanvullingen op standaardroutes met nieuwe varianten, bevoegdheden en specificaties te beperken. Daarnaast spelen bestaande routes nog onvoldoende in op de achtergronden en behoeftes van (kandidaat-)leraren. Vooral zijinstromers en al bevoegde leraren ervaren dat. Bovendien verdwalen (kandidaat-)leraren in de wirwar aan opleidingsroutes, met diverse namen en toegangseisen. Verder is de financiering van de routes op verschillende manieren geregeld, waardoor ook de voorwaarden en omstandigheden erg uiteenlopen. Mede daardoor zien instellingen zich gedwongen om routes gescheiden te organiseren.

De benadering van vier bekwaamheidsgebieden versterkt de ambities uit het bestuursakkoord dat de Vereniging Hogescholen (VH) en de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) einde 2020 sloten met de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

Omgekeerd versterkt dit akkoord de denkrichting van de vier bekwaamheidsgebieden.

Gezien haar opdracht zijn dit voor de commissie belangrijke elementen uit het bestuursakkoord:

- flexibeler, en meer op de student toegesneden leerroutes;
- werken met leeruitkomsten;
- meer gezamenlijkheid en harmonisatie tussen lerarenopleidingen;
- meer (regionale) samenwerking tussen de lerarenopleidingen en het scholenveld.

De vier bekwaamheidsgebieden maken het mogelijk om combinaties te maken in opleidingen en delen daarvan. Daarvoor is het belangrijk om goed in te spelen op de opleidingsvraag van studenten, leraren en scholen. Dit past naadloos bij de ambities die de lerarenopleidingen hebben verwoord in het bestuursakkoord dat zij met de minister van OCW hebben afgesloten. De mogelijkheid van combineren, en de verdere samenwerking en harmonisatie van lerarenopleidingen, kunnen de ongewenste groei van opleidingsroutes met aparte opleidingsprogramma's afremmen.

3.10.1 Flexibilisering en maatwerk

Een aantal lerarenopleidingen heeft de afgelopen jaren ervaring opgedaan met de systematiek van leeruitkomsten en leerwegaafhankelijke toetsing. Lerarenopleiders in het hbo en (kandidaat-)leraren zijn tevreden over deze manier van werken, waarbij niet het gestandaardiseerde curriculum,

¹³ [Aantal routes naar het leraarschap](#), Inspectie van het Onderwijs, 2020

maar de uitkomsten van het leren leidend zijn. Dat biedt ruimte om op verschillende manieren toe te werken naar die uitkomsten, en om uiteenlopende leerbehoeften en -wensen te bedienen. (Kandidaat-)leraren bepalen in overleg met de opleiding hoe zij naar de leeruitkomsten toewerken.

Deze manier van werken biedt mogelijkheden voor maatwerk, maar vereist intensieve begeleiding en een omslag in het denken bij opleidingen. De opleiding moet van een logisch opgebouwd en samenhangend aanbodgericht curriculum omschakelen naar logisch opgebouwde en samenhangende leerwegen voor de (kandidaat-)leraar.

De praktijk van de experimenten met leeruitkomsten laat zien dat niet iedere doelgroep behoefte heeft aan leerwegaafhankelijkheid en het proces van 'bewijzen' dat daarbij hoort. Daarom moeten ook meer gestandaardiseerde opleidingstrajecten mogelijk blijven. Het is belangrijk dat de opleidingscontext en aanpak beide routes mogelijk maken.

3.10.2 Bestuursakkoord 'Flexibilisering lerarenopleidingen'

In het bestuursakkoord van de Vereniging Hogescholen (VH), de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) en de minister van OCW, zetten de hogescholen, de universiteiten, en de overheid belangrijke stappen naar wijzigingen in de opleidingscontext en vormgeving.

Het bestuursakkoord bevat afspraken over de vorming van regionale allianties, gezamenlijke uitwerking van leeruitkomsten op landelijk niveau, en versterking en harmonisering van EVC en het vrijstellingenbeleid.

De hogescholen werken toe naar één 'onderwijsruimte' (niet institutioneel gedacht, maar in samenwerkende regionale netwerken) voor de leraar po, vo en mbo. Binnen die onderwijsruimte kunnen (kandidaat-)leraren verschillende routes volgen naar het leraarschap in het po, vo en mbo, waarbij ze toewerken naar sets van leeruitkomsten.

Universiteiten voeren een verkenning uit naar de bruikbaarheid van leeruitkomsten voor de universitaire lerarenopleidingen en versterken de schakeltrajecten tussen vakinhoudelijke bachelor- en masteropleidingen en de lerarenopleiding. Een belangrijk onderdeel van het bestuursakkoord is de wens om opleiden, professionaliseren, onderzoeken en innoveren vorm te geven in partnerschappen met de scholen. Alle aanstaande leerkrachten dienen binnen structuren van 'samen opleiden' te worden opgeleid.

Naast het bestuursakkoord zijn de opleidingen actief betrokken bij het uitwerken van de aanbevelingen uit het rapport 'Samen sterk voor elk kind'.¹⁴ Op de conceptwerkagenda staan: een gemeenschappelijk beeld van het beroep van de leraar, een gemeenschappelijk raamplan voor het opleiden tot leraar, regionalisering en het inrichten van een kennisinfrastructuur. Zichtbaar is hoe deze agenda deels aansluit bij het bestuursakkoord, bij de eerder uitgegeven beroepsbeelden van de leraar po, vo en mbo, en daarmee naadloos verbonden kan worden aan het werk van de commissie.

De richting die de hogescholen en universiteiten hebben gekozen is een belangrijke stap richting meer samenhang in het opleidingsaanbod en opleidingstrajecten die zich toespitsen op doelgroepen en leerbehoeften. Aan beide is grote behoefte. Ook de ambitie om met een gemeenschappelijk raamplan te werken, sluit aan op die samenhang en samenwerking.

¹⁴ [Samen sterk voor elk kind](#), Merel van Vroonhoven, 2020

De uitwerking in vier bekwaamheidsgebieden past bij die ambities en geeft er deels invulling aan. Met de vier bekwaamheidsgebieden kunnen combinaties worden gemaakt in opleidingen, en is het mogelijk om opleidingstrajecten te richten op wat studenten, leraren en hun leerlingen nodig hebben.

Daarbij zal de beroepsgroep beroepsstandaarden moeten beschrijven die deze bekwaamheidsgebieden verder vorm en inhoud geven. Dit kan als eerste gebeuren voor de 'gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap'. De ontwerpgroep doet hiervoor al een voorzet, maar het is aan lerarenorganisaties om die al dan niet over te nemen, uit te werken en om een voorstel te maken voor vaststelling door de ministers.

Daarnaast zijn per vak, vakdidactiek en ontwikkelingsfase beroepsstandaarden nodig, die richtinggevend zijn voor opleidingen. Voor de kwaliteit en toepasbaarheid van de beroepsstandaarden is het belangrijk dat deze standaarden ontwikkeld worden door lerarenorganisaties, in nauwe samenwerking met werkgevers en opleidingen.

De lerarenopleidingen hebben in het bestuursakkoord afgesproken landelijk geharmoniseerde leeruitkomsten te formuleren. Dit zou verbonden kunnen worden aan de ontwikkeling van standaarden binnen de voorgestelde vier bekwaamheidsgebieden. Ook daarbij is samenwerking in de driehoek leraren-werkgevers-opleidingen belangrijk. Werkgevers en de beroepsgroep moeten nauw betrokken zijn bij de ontwikkeling van de landelijke leeruitkomsten. Het gesprek met opleidingen en lerarenorganisaties over de inhoud van het bekwaamheidsgebied 'gemeenschappelijke kenmerken van het leraarschap', en de manier waarop het een plek kan krijgen in opleidingstrajecten en (landelijke) leeruitkomsten zou onderdeel zijn van de tweede fase van de opdracht.

3.10.3 Voorbeeldroutes

Er zijn aanvullende landelijke afspraken nodig over de profielen waartoe wordt opgeleid, de certificering, de naamgeving en de spreiding van het opleidingsaanbod. In een vervolg op het werk van de commissie zal uitgewerkt kunnen worden hoe die afspraken eruit zouden moeten zien, en hoe de beroepsgroep en werkgevers bij deze afspraken kunnen worden betrokken. Dit kan in de vorm van een samenhangend raamwerk voor de lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten. Dat raamwerk moet uitgewerkt worden op regionaal niveau, binnen de allianties die hogescholen en universiteiten met scholen willen vormen. Het is vervolgens aan de lerarenopleidingen om individueel en in samenwerking te bepalen welke opleidingsdelen en -trajecten ze aanbieden en hoe ze die programmaonderdelen concreet invullen.

Om meer stapsgewijs een bevoegdheid te kunnen uitbreiden, moeten leraren ook delen van opleidingen kunnen volgen voor de verwerving of verdieping van bekwaamheidsgebieden. Hierbij moeten geaccrediteerde opleidingen ook de mogelijkheid krijgen om deelcertificaten af te geven, zonder daar een volledig nieuwe ho-grad aan te verbinden.

Ook is het van belang om de financiering van de verschillende routes zoveel mogelijk onder te brengen in de reguliere bekostiging. De ministers hebben daarvoor al een belangrijke eerste stap gezet, door te gaan onderzoeken hoe de zijinstroom meer in het reguliere stelsel kan worden ingebed.¹⁵

In een vervolg op het werk van de commissie kan in voorbeeldroutes uitgewerkt worden hoe de bekwaamheidsgebieden passen in lerarenopleidingen. Hierbij is specifieke aandacht nodig voor het speciaal onderwijs, kunstonderwijs en bewegingsonderwijs. Daarnaast zullen in overleg met de

¹⁵ [Kamerbrief Intensivering aanpak tekorten in het onderwijs en de lerarenopleidingen](#), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019

opleidingen antwoorden op de volgende vragen verder kunnen worden uitgewerkt:

- Hoe mbo-opleidingen kunnen aansluiten bij landelijke en regionale samenwerking, zodat een doorgaande leerlijn mbo-hbo kan ontstaan voor opleidingen die zich richten op onderwijs en jeugd.
- Hoe een ontwikkelingsgericht assessment kan worden ingezet bij het bepalen van route, inhoud en leeruitkomsten voor de (kandidaat-)leraar.
- Hoe de kwaliteit van de bekwaamheidsgebieden geregeld moet zijn.
- Hoe geregeld moet worden dat de startende leerkracht wordt ingezet binnen contexten die aansluiten bij verworven en erkende bekwaamheidsgebieden.

3.11 Loopbaanontwikkeling en personeelsbeleid op scholen

De Onderwijsraad stelt in zijn advies het verruimen van loopbaan- en ontwikkelperspectief voor leraren centraal. Verruiming van het loopbaan- en ontwikkelperspectief maakt het leraarschap aantrekkelijker, ook voor werkenden uit andere sectoren. De raad stelt dat scholen een duidelijke visie op loopbaanontwikkeling en professionalisering van leraren dienen te ontwikkelen.

In de denkrichting die de commissie heeft besproken gaan loopbaanontwikkeling en professionalisering over de leraar zelf en over de leraar als lid van een professionele onderwijsgemeenschap. In zo'n onderwijsgemeenschap bepalen leraren en andere betrokkenen samen hoe de bekwaamheid van het team en de professionalisering van teamleden aansluiten bij de onderwijsvraag. Dat vereist goed personeelsbeleid op scholen, op basis van vertrouwen, gezamenlijkheid, verantwoordelijkheid, maar ook verantwoording.

De ontwikkeling van bekwaamheden is in de eerste plaats onderdeel van de beroepseer van de leraar zelf. Daarnaast hoort professionele ontwikkeling een centraal onderdeel te zijn van strategisch personeelsbeleid.

De bekwaamheidsgebieden bieden een basis voor de loopbaanontwikkeling van leraren. Door keuzes te maken binnen de bekwaamheidsgebieden, kunnen leraren zich richten op dat waarin ze zich willen ontwikkelen. Ze kunnen zich verder specialiseren in bekwaamheidsgebieden of zich juist breder ontwikkelen. Essentieel is dat leraren kunnen aantonen in alle vier de bekwaamheidsgebieden te beschikken over de gevraagde bekwaamheden voor de gekozen richting. Een dergelijke benadering past in de ontwikkeling die de lerarenopleidingen hebben ingezet. Het zorgt ervoor dat de leraar of aankomend leraar zich kan richten op te verwerven bekwaamheden, waarbij nadrukkelijk rekening gehouden wordt met al behaalde of aanwezige kennis, vaardigheden en ervaring. Dat maakt verdere professionele en loopbaanontwikkeling aantrekkelijker, zonder afbreuk te doen aan het vereiste niveau van bekwaamheid.

Het recent ontwikkelde beroepsbeeld voor leraren¹⁶ geeft bruikbare inzichten in de wijze waarop de loopbaanontwikkeling van leraren vorm kan krijgen. Ook het door de ontwerpgroep ontwikkelde "ABC van de leraar" biedt die inzichten en perspectieven.

De loonkloven tussen onderwijssectoren vindt de commissie onwenselijk, mede omdat ze de mobiliteit tussen de sectoren belemmeren.

¹⁶ [Leraar, een professie met perspectief](#), onder redactie van Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink, 2020

3.11.1 Begeleiding van startende leraren

Goede begeleiding van startende leraren is noodzakelijk, maar is helaas nog geen algemene praktijk. De commissie pleit dan ook voor strakkere naleving van de wettelijke verplichting. Deze begeleiding of 'inductie' leidt tot minder uitval en uitstroom van startende leraren en bevordert de professionele ontwikkeling van leraren.¹⁷ Met goede begeleiding voelen startende leraren zich vakbekwamer en ze ervaren minder werkdruk. Het spreekt voor zich dat behoud van startende leraren ook bijdraagt aan vermindering van het lerarentekort.

Al met al is goede inductie onmisbaar voor de ontwikkeling van startbekwame leraren. Startende leerkrachten moeten worden ingezet met een taakstelling en in een context die passen hun bekwaamheidsprofiel. Voor inzet elders, of in een andere taakstelling is verdere professionalisering een voorwaarde.

In de afgelopen jaren is er veel ervaring opgedaan met de begeleiding van startende leraren, onder andere in het project 'Begeleiding startende leraren'¹⁸. In cao's zijn over de begeleiding afspraken gemaakt.

De verantwoordelijkheid voor een goed begin ligt op schoolniveau, als onderdeel van het personeelsbeleid. Om die verantwoordelijkheid waar te maken en de verschillen tussen sectoren weg te nemen, kan het helpen om een landelijk raamwerk op te stellen voor de begeleiding van startende leraren. Dat kan dan dienen als uitgangspunt voor regionale afspraken. Voor zo'n landelijk raamwerk kan gebruik worden gemaakt van het kwaliteitskader van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

3.11.2 Strategisch personeelsbeleid

Strategisch personeelsbeleid moet hoog op de agenda van scholen en schoolbesturen staan. Pijlers van strategisch hrm-beleid zijn ambitie, visie en duidelijke doelen van scholen en schoolbesturen, vertrouwen en ruimte geven aan leraren en schoolleiding, het leggen van verbindingen in de school en tussen schoolorganisatie en buitenwereld, en het gezamenlijk tot stand brengen van een kwaliteitscultuur.

Om dit voor elkaar te krijgen, is tweerichtingsverkeer nodig tussen leraar en leiding. Leraren en schoolleiding geven samen vorm en inhoud aan (strategisch) personeelsbeleid. Dat kan vorm krijgen door een lerarenraad toe te voegen aan de bestaande formele medezeggenschap. De lerarenraad overlegt met de schoolleiding over het personeelsbeleid (denk aan benoeming, functiemix, loopbaanontwikkeling en rollen, professionalisering en de samenstelling van teams) en de uitvoering daarvan, en heeft daarop instemmingsrecht.

Voor een betere loopbaanontwikkeling kan het helpen om loopbaanpaden te ontwerpen. Het is belangrijk dat in de loopbaanontwikkeling van leraren meer aandacht komt voor verdieping en verbreding van de primaire onderwijstaak.

Het loopbaanperspectief mag niet beperkt blijven tot andere rollen en leidinggeven. Zo kunnen leraren zich een nieuw vak eigen maken, zich bekwamen in het lesgeven aan een andere doelgroep, zich specialiseren in curriculumontwerp, speciale onderwijszorg, of zich bijvoorbeeld verdiepen in het leren en opleiden van leraren. Het gesprek over loopbaanontwikkeling vindt plaats op schoolniveau. Het recent ontwikkelde beroepsbeeld voor de leraar geeft inspirerende inzichten in manieren om de loopbaanontwikkeling van leraren vorm te geven.

¹⁷ [Goede begeleiding van beginnende leraar voorkomt uitval](#), Michelle Helms-Lorenz en Jeroen Koffijberg, 2020

¹⁸ Zie www.begeleidingstartendeleraren.nl

Professionele en loopbaanontwikkeling zijn ook afhankelijk van cao-afspraken, die buiten de opdracht van de commissie vallen. Beloningsverschillen tussen onderwijssectoren, alleen omdat het verschillende sectoren zijn, zijn echter onwenselijk. Het meest bekende voorbeeld daarvan is de loonkloof tussen de sectoren primair en voortgezet onderwijs. Dergelijke loonkloven belemmeren de mobiliteit tussen sectoren. Bovendien stroken ze niet met de opvatting dat alle leraren deel uit maken van dezelfde beroepsgroep. De diversiteit in het beroep kan zijn weerslag vinden in functiehuzen en loongebouwen, maar niet in een beloningsverschil dat alleen is gebaseerd op de sector waarin iemand werkt.

3.11.3 De rol van de schoolleider

Schoolleiders zijn belangrijk voor het functioneren en de ontwikkeling van leraren. De schoolleidersregisters voor het primair en voortgezet onderwijs hebben de ontwikkeling van de beroepsgroep van schoolleiders versterkt.

Er is op goede scholen sprake van een sterke teamcultuur en een gedeelde verantwoordelijkheid. Hierbij spelen leraren een actieve rol. Door de duidelijke kaders en de geleidelijke, op evaluatie gebaseerde ontwikkeling van het onderwijs, weten leraren wat van hen verwacht wordt. Binnen deze scholen heeft de schoolleider een ondersteunende en faciliterende rol ('Wat hebben jullie nodig?') en geeft leraren vertrouwen en ruimte om in het onderwijs keuzes te maken en nieuwe zaken uit te proberen die de onderwijskwaliteit verbeteren en de organisatie en leerlingen op dat moment ten goede komen. Kortom, goed functionerende scholen onderscheiden zich door een professionele schoolcultuur.¹⁹

Voor de concretisering van de rol van schoolleiders in de 'professionele schoolgemeenschap' kan goed aangesloten worden bij de geactualiseerde beroepsstandaard voor schoolleiders in het primair onderwijs²⁰: goede schoolleiders werken aan een gedeelde visie op onderwijs, vertalen die in concrete doelen en staan open voor nieuwe ontwikkelingen en ideeën. Schoolleiders stimuleren leraren en andere medewerkers om zich te ontwikkelen, en hun kwaliteiten en talenten in te zetten. Daarnaast creëren goede schoolleiders de professionele cultuur waarin leraren elkaar kunnen vertrouwen, en zorgen ze ervoor dat leraren goed les kunnen geven. Bovendien investeren goede schoolleiders in de relaties met ouders, gemeenten en zorgverleners.

In januari 2021 wordt de nieuwe beroepsstandaard gepresenteerd voor schoolleiders in het voortgezet onderwijs. In de nieuwe beroepsstandaarden zijn belangrijke keuzes gemaakt, waarbij een prominente plek is ingeruimd voor het stimuleren van de ontwikkeling van leraren en een professionele schoolcultuur waarin vertrouwen centraal staat.

3.12 De driehoek leraar-school-opleiding

Er zijn drie partijen die een belangrijke rol spelen bij de kwalificatie van leraren: leraren, scholen en lerarenopleidingen. In die driehoek zijn leraren verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs aan hun leerlingen, hun eigen expertise en hun eigen professionele ontwikkeling. Scholen zijn verantwoordelijk voor personeelsbeleid en de kwaliteit van onderwijs op de school.

Lerarenopleidingen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van opleidingstrajecten en onafhankelijke toetsing. Elke partij heeft dus zijn eigen verantwoordelijkheid, maar niemand kan het alleen.

Scholen en leraren hebben het beste zicht op wat nodig is in hun eigen onderwijspraktijk. Opleiders hebben expertise over professionele ontwikkeling en wat werkt in het onderwijs. De ambities van aantrekkelijkere, flexibelere loopbanen voor leraren en meer maatwerk en flexibiliteit in lerarenopleidingen sluiten goed op elkaar aan. In de driehoek krijgt dat concreet vorm.

¹⁹ [Zo kom je tot een professionele schoolcultuur](#), Galenkamp, 2018

²⁰ [Beroepsstandaard Schoolleiders PO](#), Schoolleidersregister PO, 2020

3.12.1 De driehoek op regionaal niveau

De afgelopen decennia zijn lerarenopleidingen en scholen meer gaan samenwerken in opleidingsscholen. Daarbinnen worden leraren steeds vaker op school opgeleid. Er is gewerkt aan de professionalisering van werkplekbegeleiders en er zijn speciaal opgeleide schoolopleiders. Scholen, opleidingen en leraren in opleiding zijn enthousiast. Niet alleen vanwege de gestegen kwaliteit van de opleiding, maar ook omdat de opleidingsscholen de samenwerking in de regio aanjagen op het gebied van opleiden, professionaliseren en onderzoeken.

Omdat leraren in de eerste jaren van hun beroepspraktijk veel begeleiding nodig hebben, hebben opleidingsscholen zich steeds meer gericht op de eerste jaren van de beroepspraktijk. De opleidingsscholen zijn “partnerschappen Samen Opleiden en Professionaliseren” gaan heten.²¹ In het recent vastgestelde nieuwe kwaliteitskader is de uitgebreide opdracht van de partnerschappen verankerd (zie kader).

Eisen geformuleerd in Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie:

- 1. Het partnerschap heeft gezamenlijk en gedragen beeld van het beroep van leraar en heeft dat vertaald in een visie op het leren.*
- 2. Het partnerschap heeft op basis van haar visie op het leren van de leraar, een samenhangende en consistente leeromgeving gerealiseerd die (aanstaande) leraren ondersteunt in hun leer- en ontwikkelproces. Er is sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid én van verbinding tussen theorie en praktijk.*
- 3. Het partnerschap heeft verantwoordelijkheden, rollen en taken vastgelegd, afgestemd en ingebed in de organisatiestructuur/HRM, zodat deze een adequate basis zijn voor het realiseren van de gezamenlijke visie en de daarmee samenhangende leeromgeving.*
- 4. Er bestaat binnen het partnerschap een gedeeld beeld van processen die passen in een kwaliteitscultuur voor het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren. De cultuur is gericht op het onderhouden en verbeteren van kwaliteit. Het partnerschap maakt daarbij gebruik van verschillende methodieken van onderzoek en onderzoeksuitkomsten, en is in staat om volgende stappen te formuleren en deze te vertalen in een ontwikkelagenda. Dit gedeelde beeld en de ontwikkelagenda worden geconcretiseerd in een kwaliteits(zorg)cyclus (ontwerp – implementatie – interne en externe evaluatie – herontwerp).*

De ministers van OCW en de vijf sectorraden willen het netwerk van deze partnerschappen uitbreiden tot een landelijk dekkend netwerk. Alle leraren moeten in de toekomst binnen deze partnerschappen worden opgeleid. In het recente bestuursakkoord dat de ministers, de hogescholen en de universiteiten afsloten, spreken ze de ambitie uit om ook de samenwerking tussen hogescholen en universiteiten onderling verder te versterken. Dat moet leiden tot een stelsel van lerarenopleidingen waarbinnen hogescholen en universiteiten samenwerken en elkaar aanvullen bij het opleiden van leraren en het bieden van oplossingen voor het lerarentekort.

In een aantal regio's willen scholen, gemeentes, bedrijven en opleidingen regionale allianties vormen voor een samenhangend opleidingsaanbod. Het is belangrijk dat deze regionale infrastructuur verder wordt versterkt. Meer specifiek kan dit nog verder door:

- Het organiseren van assessments binnen deze partnerschappen dicht op de beroepspraktijk, maar wel onafhankelijk. Schoolopleiders zouden een groeiende rol kunnen krijgen in de assessments onder de verantwoordelijkheid van opleidingen, zoals aan de start en het einde van de opleiding. Dit vraagt om expertiseopbouw in de school. Beroepsregistratie van schoolopleiders, ontwikkelde assessorentrainingen en het kwaliteitskader partnerschappen zijn daarvoor belangrijk. EVC en leeruitkomsten kunnen hierbij behulpzaam zijn.

²¹ De term 'Samen Opleiden en Professionaliseren' is geïntroduceerd om uitdrukking te geven aan de noodzakelijke verbinding tussen opleiden en inductie (en voor sommige partnerschappen zelfs de verdergaande professionalisering daarna)

- Binnen regionale allianties regionale leeruitkomsten vast te stellen, die aansluiten op regionale prioriteiten zoals grootstedelijke problematiek en meertaligheid. Maak de opleidingen eindverantwoordelijk voor het bereiken van de leeruitkomsten.
- Binnen de regionale allianties te zorgen voor expliciete sturing op de begeleiding van beginnende leraren.

Voor deze punten is het nodig dat leraren en hun beroepsgroep een stevige rol krijgen binnen regionale allianties of partnerschappen.

3.12.2 De driehoek op landelijk niveau

Ook op landelijk niveau hebben alle partijen in de driehoek een eigen rol en is een goede onderlinge samenwerking belangrijk. De beroepsgroep is eindverantwoordelijk voor de formulering van beroepsstandaarden, zoals vakstandaarden en een ethische standaard voor het beroep. De beroepsstandaarden zijn richtinggevend voor de bevoegdheid en voor de opleidingen.

In de vele gesprekken die de commissie voerde, kwam naar voren dat er behoefte is aan meer afstemming tussen lerarenopleidingen. Afstemming komt ook terug in het bestuursakkoord van de lerarenopleidingen en de ministers van OCW. Lerarenopleidingen zouden een landelijk raamwerk voor lerarenopleidingen moeten opstellen, dat op opleidingsniveau richtinggevend wordt voor de uitwerking in leerroutes. Ook voor de begeleidingsprogramma's adviseert de commissie dat leraren, schoolbesturen en lerarenopleidingen een landelijk raamwerk maken. In de landelijke driehoek moeten deze landelijke beroepsstandaarden en raamwerken zoveel mogelijk gezamenlijk worden ontwikkeld, zodat ze goed op elkaar aansluiten.

De overheid is verantwoordelijk voor het onderwijsstelsel en het stelsel van bevoegdheden en daarmee ook medeverantwoordelijk voor de samenwerking tussen de partijen in de driehoek. De overheid heeft een grote invloed op deze samenwerking en moet steviger inzetten op duurzame samenwerking binnen en tussen de onderwijssectoren.

4 Nadere standpuntbepaling van een deel van de commissie

Dit hoofdstuk verwoordt de visie op het bevoegdheidstelsel van een deel van de commissie. Hun visie spitst zich toe op een aantal voor hen cruciale elementen van de denkrichting die in dit verslag zijn beschreven, en eindigt met een blik op een mogelijk vervolg.

Stelselwijziging

In haar advies 'Ruim Baan voor leraren' (2018) pleitte de Onderwijsraad onder meer voor:

- Een brede pedagogisch-didactische basis voor *alle* leraren,
- Het clusteren van bekwaamheidsgebieden tot bredere bevoegdheden,
- Het verruimen van het loopbaan- en ontwikkelperspectief voor leraren, door *de inzetbaarheid* van leraren te vergroten,
- Een integrale herziening van de opleidings- en arbeidsstructuur.

Leraren hebben via diverse enquêtes aangegeven zich niet te kunnen vinden in het advies van de Onderwijsraad; er is geen brede steun voor een nieuw bevoegdheidstelsel.²² Voor ons waren dit duidelijke signalen om kritisch naar onze positie te kijken: zitten we op de juiste weg? Dit vooral in het licht van het dringende advies dat de Commissie Dijsselbloem heeft gedaan aangaande onderwijsvernieuwingen en stelselwijzigingen.

De commissie Dijsselbloem werd ingesteld om de onderwijsvernieuwingen in het vo (studiehuis, tweede fase) tegen het licht te houden. Haar oordeel was keihard: de overheid had veel steken laten vallen. In haar rapport (2008) kwam zij tot de volgende criteria voor onderwijsvernieuwing en stelselwijzigingen in de toekomst:

- De probleemanalyse is wetenschappelijk onderbouwd en wordt breed gedragen door betrokkenen.
- Er is aangetoond dat overheidsinterventie nodig is en eerder beleid is geëvalueerd. Er is verantwoord welke beleidsalternatieven zijn overwogen en gekozen.
- Het beleid is opgesteld en uitgewerkt rekening houdend met ander beleid.
- De gekozen beleids optie moet wetenschappelijk gevalideerd worden in kleine pilots.
- Aan de voorwaarden voor een goede implementatie (tijd, geld, expertise) is voldaan.
- Scholen en docenten zijn actief betrokken bij de totstandkoming van de vernieuwing.
- Er is voldoende draagvlak voor de vernieuwing onder alle betrokkenen.
- De vernieuwing moet tussentijds worden geëvalueerd, echter zonder overhaaste bijstellingen.
- Wie wil afwijken van dit toetsingskader moet dit altijd eerst uitleggen aan het parlement.

We hebben er binnen de commissie voor gepleit om aan de criteria van Dijsselbloem te voldoen. Het gaat immers om een grondige herziening van het beroep van leraar. Dit moet niet overhaast gebeuren. Wat ons betreft stond er een aantal punten ter discussie. Hieronder geven wij in het kort onze visie op die punten.

De eenmalige bevoegdheid als startbewijs tot het beroep van leraar

Een deel van de commissie was voorstander van het invoeren van een eenmalige bevoegdheid. Deze eenmalige bevoegdheid kent volgens ons echter te grote risico's. Leraren mogen met een eenmalige bevoegdheid lesgeven in een vak of sector waartoe ze niet bekwaam zijn (want ze zijn immers al bevoegd). Terwijl onderzoek laat zien dat leraren juist betere leerprestaties met kinderen behalen als ze bekwaam zijn voor een specifiek vak of sector. Vanuit de literatuur valt ook niet te onderbouwen dat alternatieve borgingsmechanismen (zoals borging via het HRM-beleid van scholen) voldoende

²² <https://www.aob.nl/nieuws/leraren-willen-geen-grote-wijzigingen-in-bevoegdheden/>

garantie bieden dat leraren alleen lesgeven in een nieuw vak of nieuwe sector als ze daarvoor bekwaam zijn²³²⁴

Wij hebben er daarom voor gepleit in de commissie om de herziening van het bevoegdheidsstelsel te beperken tot het formuleren van vier nieuwe bekwaamheidsgebieden. Door deze bekwaamheidsgebieden (inclusief de gemeenschappelijke kenmerken) te onderscheiden is eenvoudiger te zien welke bekwaamheidsgebieden een (aankomend) leraar al beheerst en waar een (aankomend) leraar zich nog in zou moeten ontwikkelen om een aanvullende bevoegdheid te halen. Het voordeel van het formuleren van een gemeenschappelijk bekwaamheidsgebied is dat het leraren helpt om gemakkelijker in een aanvullend vak of andere sector les te gaan geven (want het deel van de opleiding dat zich richt op deze gemeenschappelijke kenmerken hoeft dan niet meer opnieuw te worden gevolgd). Deze denklijn wilden we grondig toetsen bij en uitwerken met verschillende geledingen.

Koppeling van masterniveau aan bekwaamheidsgebieden voor de bovenbouw havo en vwo

Een deel van de commissie wilde niet expliciet het masterniveau verplicht stellen voor de bovenbouw van de havo en het vwo. Om les te geven aan deze specifieke doelgroep van leerlingen is echter gedegen kennis van de vakinhoud en vakdidactiek nodig. Uit wetenschappelijke literatuur komt naar voren dat masteropgeleide leraren over meer vakinhoudelijke en vakdidactische kennis beschikken²⁵²⁶²⁷, wat samenhangt met hogere leerprestaties van hun leerlingen. Wij vinden het daarom van cruciaal belang om voor leraren in de bovenbouw van het havo en het vwo het masterniveau verplicht te blijven stellen, zoals dat nu ook het geval is. Master opgeleide leerkrachten zijn van groot belang voor de onderwijskwaliteit. Wij erkennen daarom het belang om ook in de andere sectoren (po, mbo) en de onderbouw van het vo meer masteropgeleide leraren te krijgen.

Opleiden tot bredere bevoegdheid

De commissie heeft de mogelijkheid verkend van een bredere bevoegdheid voor leraren, om aan te sluiten bij ontwikkelingen in de praktijk waarbij steeds meer vakoverstijgend wordt gewerkt. Maar, omdat vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van groot belang zijn voor de kwaliteit van het onderwijs²⁸, en wij constateren dat er geen eenduidig bewijs is dat vakoverstijgend werken leidt tot betere leerprestaties²⁹, adviseren wij de bevoegdheid niet te verbreden tot meerdere vakken (omdat het risico bestaat dat de specifieke vakkennis en vakdidactiek dan verschaalt). Om tegemoet te komen aan de vraag vanuit de praktijk naar leraren die vakoverstijgend zijn opgeleid, adviseren we de mogelijkheid te verkennen om leraren op te leiden tot één kernvak, binnen een breder vakgebied. De leraar blijft zo uiteindelijk bevoegd voor dat ene kernvak en mag alleen daarin lesgeven, maar leert wel over de grenzen van zijn vakgebied heen te kijken.

Weghalen van reëel ervaren knelpunten

Wij herkennen de knelpunten in het bevoegdheidsstelsel. Denk aan het belang van meer uniformiteit in de lerarenopleidingen en het terugdringen van de grote hoeveelheid routes tot het leraarschap.³⁰ Ook erkennen wij het gegeven dat zij-instromers met reeds verworven bekwaamheden eenvoudiger een bevoegdheid moeten kunnen halen. Verder zien ook wij de vraag naar leraren die buiten de kaders van het eigen vak kunnen denken groeien en delen wij de analyse dat het makkelijker moet worden om een aanvullende bevoegdheid te halen. Ook waren we het er snel over eens dat, hoewel dit buiten onze opdracht lag, de arbeidsrechtelijke positie van de leraar

²³ Staat van het Onderwijs, 2019

²⁴ Reezigt, e.a., 2019

²⁵ Großschedl et al., 2015

²⁶ Baumert e.a., 2010

²⁷ Darling-Hammond e.a., 2002

²⁸ Großschedl et al., 2015

²⁹ Wilschut & Pijls, 2018

³⁰ <https://www.regioplan.nl/project/toekomstverkenning-bevoegdheidsstelsel-vo/>

niet los gezien kan worden van mutaties binnen het bevoegdhedenstelsel - gedacht kan worden aan het opheffen van de loonkloof tussen het primair en voortgezet onderwijs. Tot slot erkennen wij het belang van het verruimen van de loopbaan- en het ontwikkelperspectief voor leraren. Maar daarvoor hoeft niet het hele stelsel op de schop, met alle risico's van dien. Wij waarschuwen - in lijn met de commissie Dijsselbloem - tegen een overhaast vernieuwingstraject dat niet kan rekenen op draagvlak. Dat is, in onze optiek, *an accident waiting to happen*.

Vervolgtraject: beroepsgroep aan zet

Hoe nu verder? In onze optiek moet de discussie over een eventuele herziening van het bevoegdhedenstelsel beginnen bij de beroepsgroep zelf, bij de leraar. Het is immers zijn vak dat 'in de steigers' gaat. De herziening van de bevoegdheden biedt de beroepsgroep een prachtige kans om met elkaar de dialoog aan te gaan over wat 'goed leraarschap' inhoudt. Deze dialoog zou de opmaat moeten vormen voor een eventueel nieuw te ontwerpen stelsel van bekwaamheidsgebieden, dat vervolgens samen met de andere betrokken partijen - de driehoek werknemer, werkgever, opleiding - uitgewerkt dient te worden tot een geheel van bekwaamheidseisen, ondersteund door en gebaseerd op wetenschappelijke kennis. Dit is een proces dat meer tijd en inspanning vergt, maar het is de enige manier om naar een breed gedragen advies toe te werken.

Ten slotte

We zijn ons allemaal bewust van de cruciale rol die de leraar speelt in de ontwikkeling van onze kinderen en daarmee van onze samenleving en kenniseconomie. Tegelijkertijd realiseren wij ons dat dit doel niet kan worden bereikt door leraren alleen, vele belangrijke voorwaarden dragen daar aan bij waaronder een goede samenwerking met werkgevers en een sterke opleidingsstructuur. Wij hebben gehandeld vanuit onze oprechte zorg om dit belangrijke vak. Onze angst is dat het beoogde advies een negatief effect zou hebben op de kwaliteit van onderwijs. De door de verschillende commissieleden ingebrachte perspectieven konden niet voldoende bij elkaar worden gebracht. Het beëindigen van de commissie Zevenbergen was helaas de enig mogelijk conclusie.

5 Bijlagen

5.1 Beschrijving gemeenschappelijke kenmerken van het leraarsberoep

Gemeenschappelijke bekwaamheidseisen van de leraar

Door de ontwerpgroep; in opdracht van Commissie Onderwijsbevoegdheden

De Commissie Onderwijsbevoegdheden¹ geeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) uitvoering aan het advies van de Onderwijsraad getiteld 'Ruim baan voor leraren' (2018). De commissie heeft daartoe, onder andere, een ontwerpgroep samengesteld voor het ontwerp van de gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen die aan elke leraar² zouden moeten worden gesteld (ongeacht of deze eis door de overheid of door de sector zelf wordt gesteld). De ontwerpgroep is eind mei 2020 met haar werkzaamheden gestart.

De ontwerpgroep bestaat uit een mix van experts van hogescholen / universiteiten op het gebied van algemene pedagogiek / didactiek en leraren, te weten:

- Barbara de Kort, leraar VO, MBO, HBO & lerarenopleider (em.)
- Gert Biesta, hoogleraar onderwijspedagogiek & lerarenopleider
- Erik Meester, leraar primair onderwijs & lerarenopleider
- René Kneyber, trainer & adviseur
- Ingrid Paalman, lector Goede Onderwijspraktijken & lerarenopleider
- Linda Fix, leraar basisonderwijs
- Laura Polder, docent beroepsonderwijs

Inleiding

In de eerste gesprekken binnen de ontwerpgroep werden de leden het er al snel over eens dat we, alvorens we zouden overgaan tot het formuleren van de 'gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen', allereerst een antwoord zouden moeten formuleren op de vraag: hoe, en in welke vorm, willen wij het beroep van de leraar typeren? Met andere woorden: hoe kaderen wij onze opdracht in? Gedacht werd aan het schetsen van een 'beroepsbeeld' maar een kritische vraag die daarop onmiddellijk gevolgd was: is het wel aan ons om een beroepsbeeld te ontwikkelen?

Die laatste vraag hebben we na enige reflectie met een duidelijk 'nee' beantwoord. Het formuleren van een beroepsbeeld is aan de beroepsgroep zelf en dat is in diverse gelederen ook reeds gebeurd. Bijvoorbeeld in lerarenopleidingen die daartoe zijn uitgedaagd in het kader van visitatie en accreditatie. In de sectoren VO en MBO zijn eveneens (uitgewerkte) voorzetten gedaan, die echter (nog) niet de status hebben van door de beroepsgroep geaccordeerd en omarmd beroepsbeeld. Voor de sector PO is een poging ondernomen, maar juist op het punt van 'van wie is het beroepsbeeld' is een en ander tot stilstand gekomen.

We zijn als ontwerpgroep dus gaan nadenken over een alternatief. Dit heeft geresulteerd in onderstaand 'ABC' waarin wordt getracht het *denk- en ontwerpkader* van de ontwerpgroep zichtbaar te maken. Het ABC dient eveneens als een *verantwoording* van de uitvoering van onze uiteindelijke opdracht: het ontwerp van de gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen. Het ABC biedt een beschrijving van: de specifieke **Aard van het werk van de leraar**, de belangrijke aspecten van het **Beroep van de leraar** en wat **Centraal staat in de alledaagse praktijk van de leraar**.

¹ Alle informatie is te vinden op de website: <https://www.onderwijsbevoegdheden.com/>

² De ontwerpgroep hanteert bewust en consequent de term 'leraar' zoals deze in de wet is vastgelegd.

Het ABC is daarmee niet bedoeld als een 'alomvattende, in beton gegoten, onbetwistbare' typering van het beroep. Integendeel: het ABC is een uitnodiging voor alle betrokkenen om daarop te reflecteren en over deze typering een professionele dialoog aan te gaan. Zo functioneerde het formuleren van het ABC binnen de ontwerpgroep zelf en zo kan, naar de ontwerpgroep ook hoopt, het ABC blijven functioneren. Het komen tot een alomvattende, onbetwistbare typering is onmogelijk. Er worden in iedere typering persoonlijke, normatieve en professionele keuzes gemaakt; daarnaast blijft het beroep van leraar een beroep 'in beweging'.

Dit document bestaat uit drie delen. In het eerste deel geven we een inleiding en plaatsbepaling van het ABC en een beknopte samenvatting van de centrale ideeën. We benadrukken daarbij dat het ABC een raamwerk is dat op verschillende manieren ingevuld kan worden. Daarmee proberen we binnen de diversiteit van het leraarschap aan te duiden wat er gemeenschappelijk is in het werk van iedere leraar, ongeacht waar die leraar werkt, met welke leeftijdsgroep de leraar werkt, wat de leraar beoogt, en vanuit welke achtergrond de leraar werkt. In het tweede deel gaan we meer gedetailleerd in op de onderdelen van het ABC, en laten we zien welke overwegingen er een rol hebben gespeeld bij de formulering van het ABC. In deel 3 presenteren we vervolgens ons ontwerp van de gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen die aan elke leraar zouden moeten worden.

De referenties in dit document moeten beschouwd worden als *indicatief* – ze geven een indicatie van mogelijk relevante literatuur voor de verschillende aspecten die in dit document aan bod komen, zonder de pretentie te hebben uitputtend of volledig te zijn.

Deel 1 – PLAATSBEPALING EN BEKNOPTE SAMENVATTING

Leraren werken in heel uiteenlopende contexten, met leerlingen van heel verschillende leeftijden, doen daar heel verschillende dingen, en baseren zich daarbij op een heel scala aan kennis en inzichten. De diversiteit van het werk van de leraar roept de vraag op of er ook iets gemeenschappelijks is in het werk van iedere leraar, ongeacht context, leeftijd, doel en oriëntatie, of dat het onmogelijk is iets gemeenschappelijks te vinden in het werk van bijvoorbeeld een leraar jonge kind, een leraar in het VMBO, een leraar MBO autotechniek, een werkplekbegeleider, een leraar wiskunde in het VWO, een universitair docent rechten, een huisartsenopleider, een leraar op een Vrije School, een leraar Montessorionderwijs, enzovoorts.

Wie kijkt naar de manier waarop de opleiding van leraren in Nederland is geregeld, kan al snel tot de conclusie komen dat er maar weinig gemeenschappelijks in het werk van leraar is te vinden. Natuurlijk is het wel belangrijk dat iedere leraar goed wordt opgeleid voor het specifieke werk dat hij of zij later gaat doen, en dat verklaart de veelheid aan routes en trajecten in de opleiding van leraren. Maar daarmee wordt een bepaald opleidingstraject ook snel een fuik, en zitten leraren vaak snel vast in een bepaalde tak of een bepaald deel van het onderwijs, en is er heel wat nodig om hun kennis en expertise op een andere plek of in een andere context in te kunnen zetten.

Deze situatie vormde een belangrijke aanleiding voor de Commissie Onderwijsbevoegdheden om bij de Ontwerpgroep de vraag neer te leggen of het mogelijk is de gemeenschappelijke kenmerken in het werk van de leraar te benoemen en, in het verlengde daarvan, aan te geven wat iedere leraar - ongeacht waar de leraar werkt, met wie hij of zij, en met welk doel of oriëntatie - zou moeten kennen en kunnen. Iets anders geformuleerd: wat behoort tot de gemeenschappelijke kern van het leraarschap en wat behoort dus in de opleiding van iedere leraar aan bod te komen.

Ofschoon de vraag eenvoudig is, is de beantwoording ervan niet zo simpel. Dit komt deels omdat onderwijs een groot en complex veld is waarin veel verschillende

opvattingen circuleren over wat onderwijs is, wat het doel en de bedoeling van onderwijs zijn, en welke rol de leraar daarin te spelen heeft. Maar wat de beantwoording vooral lastig maakt, is de vraag op welk niveau zo'n antwoord precies geformuleerd moet worden. Wanneer het antwoord te specifiek is, herkennen sommige leraren zich er wel in maar andere weer niet, en dat is uiteraard niet de bedoeling. Wanneer het antwoord te algemeen is, herkent iedere leraar zich er misschien wel in, maar zegt het al snel te weinig over het specifieke werk van de leraar.

In deel 2 van dit document beschrijven we in meer detail datgene wat volgens ons in algemene zin kenmerkend is voor het werk van iedere leraar. We doen dat onder drie kopjes: we zeggen iets over de Aard van het werk (Hoe kan dat werk worden gekarakteriseerd?); we zeggen iets over het Beroep van leraar (Welke dimensies spelen een belangrijk rol in het beroep?); en we zeggen iets over datgene wat Centraal staat in de alledaagse onderwijspraktijk (Wat doen leraren eigenlijk voortdurend?). We duiden dat aan als het ABC van de leraar. We hopen dat het ABC voldoende algemeen is zodat iedere leraar, - ongeacht de context waarin hij of zij werkt, de leeftijdscategorie waarmee hij of zij werkt, de doelen die de leraar met het werk probeert te bereiken, en de onderliggende oriëntatie van waaruit de leraar werkt-, zich in dit ABC weet te herkennen. We hopen daarnaast ook dat het ABC voldoende ruimte biedt voor verschillende invullingen, zodat het een kader biedt waarbinnen de diversiteit van het leraarschap in voldoende mate onder woorden kan worden gebracht. Of anders gezegd: waar voldoende aanknopingspunten te vinden zijn voor verdere invulling naar gelang context, leeftijdscategorie, doelen en onderliggende oriëntatie.

In het hart van het ABC staat de C: datgene wat centraal staat in de alledaagse onderwijspraktijk. Hier stellen we dat het in het werk van de leraar altijd gaat om het ontwerpen, geven en evalueren van onderwijs. Dat gebeurt in ieder geval in het 'klein' - leraren ontwerpen lessen, geven de lessen, en evalueren het resultaat van hun eigen inspanningen en die van hun leerlingen - maar ook in het 'groot' - leraren ontwerpen lessencycli en curricula, verzorgen onderwijsprogramma's, en zijn betrokken bij toetsing, examinering en evaluatie. In hun werk bouwen leraren op hun eigen ervaring, de ervaringen van leerlingen, collega's en vakgenoten, en inzichten uit theorie, onderzoek en context. Welk soort onderzoek daarbij relevant is, en welke theorieën daarbij een rol spelen, varieert sterk; door aan te geven dat het handelen van leraren door dit soort bronnen is geïnformeerd, bieden we dus een kader dat afhankelijk van context, leeftijd, doel en oriëntatie nader (in)gevuld kan worden.

Wat betreft de Aard van het werk van de leraar, breken we een lans voor het vakmanschap van de leraar. Natuurlijk worden leraren in de loop der tijd meer ervaren en wordt hun werk deels routine, maar het feit dat onderwijs mensenwerk is, betekent dat leraren steeds weer voor nieuwe situaties kunnen komen te staan, waar het aan hen is om te oordelen hoe er het beste gehandeld kan worden, zonder altijd precies te kunnen voorspellen wat dat handelen teweeg zal brengen. Daarbij benadrukken we dus ook dat het werk van de leraar situationeel is: onderwijs moet in de situatie steeds weer opnieuw worden gemaakt (gerealiseerd is een beter woord). En we benadrukken dat onderwijs altijd gericht is op het realiseren van doelen - onderwijs is, anders gezegd, een doelgerichte activiteit - wat betekent dat het werk van de leraar altijd een oriëntatie op die doelen en de onderliggende bedoeling van het onderwijs dient te houden. Vakmanschap, doelgerichtheid en situationaliteit en reflectie zijn daarmee belangrijke kenmerken van het werk van iedere leraar - en wederom bieden deze kenmerken een raamwerk dat verder ingevuld kan worden, afhankelijk van context, leeftijd, doel en oriëntatie.

Onder de B van het Beroep van de leraar, benoemen we een aantal aspecten die belangrijk zijn voor het beroep van de leraar. Het gaat hier om [1] de beroepsidentiteit (dat wil zeggen de ideeën die leraren hebben over wat hun beroep behelst, inclusief de vraag hoe leraren zich met hun beroep verbonden kunnen voelen); [2] de beroepsethiek

(de ethische standaards waaraan alle leraren zich te houden hebben in de uitoefening van hun beroep); [3] de daarmee samenhangende professionaliteit van de leraar (die niet alleen te maken heeft met de onderwijspedagogische kwaliteiten van de leraar, maar ook met de kennis en kunde die leraren hebben van datgene waar ze onderwijs over geven); en [4] de maatschappelijke rol van de leraar (het idee dat leraren een belangrijke stem hebben in het maatschappelijk debat over onderwijs).

Met het ABC zetten we dus een beeld neer van de leraar dat voldoende specifiek is om het bijzondere karakter van het leraarschap, de belangrijkste dimensies van het beroep van leraar, en de centrale kenmerken van het werk van de leraar in de alledaagse onderwijspraktijk te articuleren, maar voldoende open is voor verschillende opvattingen en invullingen, – zowel voor de concretisering naar specifieke contexten, leeftijdsgroepen en doelen, als met betrekking tot onderliggende ideeën en oriëntaties. Het ABC probeert op die manier een kader te bieden waarin iedere leraar zich kan herkennen, en tegelijkertijd ruimte te laten voor verschillende invullingen en opvattingen. Het ABC probeert, anders gezegd, bruggen te slaan in de diversiteit van het werk van de leraar, zodat een gesprek over wat leraren bindt tot stand komen. De keuze die we daarbij maken – en waarvan we hopen dat iedere leraar die met ons wil maken – is dat we het leraarschap serieus nemen, en de leraar niet willen zien als iemand die louter uitvoert wat anderen (beleid, onderzoek, ouders) vinden dat er zou moeten gebeuren, maar als een professional die in dat krachtenveld uiteindelijk een eigen, verdedigbare en betekenisvolle koers kan varen.

Deel 2 – HET ABC VAN DE LERAAR

A: De specifieke Aard van het werk van de leraar

Bij de specifieke aard van het werk van de leraar wordt antwoord gegeven op de vragen: Hoe kunnen we het werk van de leraar karakteriseren? Wat is er bijzonder aan het werk van de leraar? Hoe verschilt het werk van de leraar van dat van, bijvoorbeeld, een arts, een verpleegkundige, een ingenieur, een hondentrainer, een tuinman, enzovoorts? Anders gezegd: wat is kenmerkend voor het werk van de leraar en wat is daaraan onderscheidend? We benoemen drie kernaspecten. Het werk van de leraar is:

- *ambachtelijk*, kent een zekere openheid en onbepaaldheid;
- *doelgericht*, is gericht op doelen en bedoeling, en;
- *situationeel*, moet in steeds weer nieuwe situaties worden gerealiseerd.

Ambachtelijkheid

Het werk van de leraar speelt zich af in wat Artistoteles (1980) al aanduidde als het domein van het *veranderlijke*. Dit is het domein van ontwikkeling en dynamiek; de tegenhanger van het domein van het *eeuwige* waaronder we bijvoorbeeld de natuurwetten scharen. Onderwijs is binnen dat domein in tweeërlei opzicht 'mensenwerk': het is per definitie gebaseerd op interactie tussen mensen (de leraar en leerlingen / studenten) en het is gericht op het (in ontwikkeling zijnde) menszijn van leerlingen / studenten. Er is in het onderwijs daarmee geen sprake van mechanische causaliteit (zoals dat, onder bepaalde voorwaarden, wel het geval is in de fysieke natuur) maar van een zekere openheid en onbepaaldheid (Biesta, 2015). We kunnen immers nooit helemaal zeker weten wat het doen en laten van de leraar bij leerlingen teweeg zal brengen. Leerlingen zijn geen dingen of apparaten die afgesteld moeten worden, maar mensen die zelf kunnen nadenken en zelf kunnen handelen. Een leraar kan er bijvoorbeeld nooit van uitgaan dat wat wordt aangeboden / onderwezen, ook wordt aangeleerd. De werk van de leraar verschilt daarmee van het werk van ingenieur (die op technisch-instrumentele wijze dingen maakt) of lopende-band-werker (die

gestandaardiseerde procedures uitvoert). In die zin is het werk van de leraar dus te beschouwen als een *ambacht of kunst* (c.f. Marzano, 2007).

De betekenis van het begrip 'ambacht' wordt in dit kader onder andere ontleend aan het werk van Richard Sennett (2008). Hij laat zien hoe ambachtelijkheid voorbijgaat aan louter vakmanschap, hoe complex en gelaagd ambachtelijk werk is en wat dit vraagt van het oordeelsvermogen van de 'de ambachtsman of -vrouw'. Het begrip ambacht roept ook het historische beeld van de meester en zijn gezellen op. De meester reikt aan, doet voor, doet een appel op de gezelschap, laat hem of haar oefenen en vertrouwt op termijn steeds meer delen van de werkzaamheden toe (c.f. Collins, Brown & Holum, 1991).

Het idee van onderwijs als 'kunst' is al oud (e.g. Plato, 2012; James, 1899) en is de afgelopen decennia verder ontwikkeld via de idee van de 'artistry of teaching' (Stenhouse, 1988; Eisner, 2002). Het gaat hier om de inventieve en creatieve kwaliteit van het werk van de leraar; om het voortdurend 'scheppend' bezig zijn. Leraar zijn is niet statisch. Deze groeit als persoon en professional en ontwikkelt door de tijd. De leraar draagt daarbij een bepaalde mate van verantwoordelijkheid voor goed onderwijs ten aanzien van de leerlingen, ouders en opvoeders, de school en de samenleving.

Doelgerichtheid

Een leraar werkt altijd met een *oriëntatie*, wil iets bereiken met de leerling en wil dus 'iets' van de leerling. In het werk van de leraar zijn dus altijd bedoelingen en doelen in het geding. De leerling is echter niet louter 'object' van wat de leraar van de leerling wil; onderwijs is niet een kwestie van africhten of conditioneren (en verschilt daarmee dus van het trainen van bijvoorbeeld een hond). Uiteindelijk is al het werk erop gericht dat de leerling het zelf kan en gaat doen³. De fundamentele oriëntatie van al het werk van de leraar is dus de (toekomstige) zelfstandigheid van de leerling. Het bereiken van deze zelfstandigheid vraagt (van de kant van de leraar) om inspanningen ten aanzien van drie domeinen, te weten:

- *toerusting* met kennis, vaardigheden, houdingen. Leerlingen worden toegerust om 'iets' te kunnen doen, zoals een beroep uitoefenen, in een complexe samenleving leven, enzovoort. Dit wordt ook wel de kwalificerende functie van het onderwijs genoemd;
- *vorming* met normen en waarden. Leerlingen worden ingeleid in bestaande tradities en praktijken van bijvoorbeeld een beroep, geloof of samenleving. Dit wordt ook wel de socialiserende functie van het onderwijs genoemd, en;
- *opvoeding*⁴ door aanmoediging en uitdaging tot zelfstandigheid. De leerling wordt benaderd als individu dat uiteindelijk zijn of haar eigen leven moet leiden en daar verantwoordelijkheid⁵ voor moet nemen. Dit wordt ook wel de subjectiverende functie van het onderwijs genoemd.

Uniek voor het werk van de leraar is dat het steeds gericht is op deze drie domeinen (c.f. Biesta, 2011; 2012), waarbij de vraag van de balans en synergie tussen deze drie het werk een unieke complexiteit geeft. Dit beeld sluit ook aan op het advies van de Onderwijsraad (2016) 'De volle breedte van onderwijskwaliteit' waarin wordt gepleit voor een brede opvatting (en verantwoording) van onderwijskwaliteit.

³ Te denken valt aan de beroemde uitspraak van Maria Montessori: "Leer mij het zelf te doen."

⁴ Met het begrip 'opvoeden' wordt hier niet bedoeld op het 'overnemen van de taak van ouders of verzorgers' maar op het waardengeladen pedagogische in het werk van de leraar. In de opvoeding worden de leerlingen uitgedaagd zich te verhouden tot wat in de wereld ontmoeten en daarin op verantwoordelijke wijze hun positie te bepalen. Het kan dus niet zo zijn, dat een leraar het pedagogisch handelen als overbodig ziet en kan 'overslaan'. Ook het toerusten en vormen zijn uiteindelijk mede gericht op subjectivering.

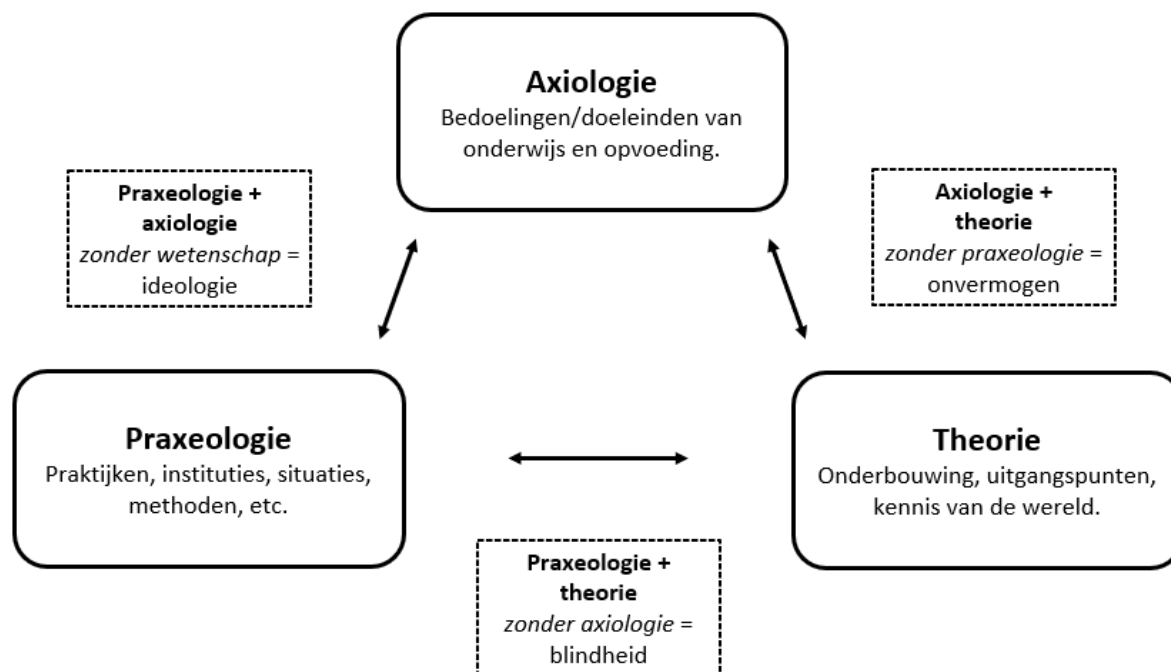
⁵ Dat ligt tevens besloten in de klassieke definitie van Langeveld (1979) van de doelen van de opvoeding: redelijke en zedelijke zelfstandige zelfbepaling en constructief deelgenootschap aan de samenleving.

Situationaliteit en reflectie

Tenslotte is de aard van het werk van de leraar *situationeel*: onderwijs moet steeds weer opnieuw worden 'gemaakt' of 'gerealiseerd' in concrete en in zeker opzicht steeds weer nieuwe situaties. In dat opzicht lijkt het onderwijzen op de podiumkunsten waar het zelfs voor de meest ervaren en geschoolde zanger of toneelspeler de vraag is of het ook nu zal lukken om mooie muziek of goed toneel te maken. Het werk van de leraar is dus niet gericht op het uitvoeren van recepten of protocollen, maar op het steeds weer opnieuw creëren van goed onderwijs in een sterk veranderlijke context. Dat vereist, naast theoretische en praktische kennis en kunde, ook nog een speciale kwaliteit, die in de literatuur onder andere bekend staat als *inventiviteit* (Meirieu, 2016), *tact* (Van Manen, 1992) of *virtuositeit* (Biesta, 2011). Daarbij gaat het niet alleen om het kunnen inspelen op de situatie; het gaat ook om het kunnen samenwerken, met leerlingen, andere leraren en andere betrokkenen bij het onderwijs. Met het concept van 'emergent teaching' sluiten Crowell & Reid-Marr (2013) daarbij aan. Naast eigen ervaringskennis en de ervaringskennis van andere leraren vormen inzichten uit didactisch, pedagogisch en onderwijskundig onderzoek (dat zelf weer gevoed wordt door disciplines als de onderwijspsychologie, -sociologie, -economie, -filosofie en antropologie) een belangrijke bron voor het leraarschap. De leraar reflecteert op deze bronnen voor eigen handelen en ontwikkeling.

Meirieu illustreert de constituerende bronnen voor het inventief handelen aan de hand van de driehoek zoals afgebeeld in Figuur 1. Meirieu probeert te laten zien is dat de praktijk van het onderwijs en dus het werk van de leraar door drie bronnen dient te worden gevoed. Er is een normatieve component (de axiologie ofwel de doeleinden onderwijs) die te maken heeft met de vraag wat we met het onderwijs beogen en wat we (dus) van onze leerlingen verwachten en aan onze leerlingen te bieden hebben. Er is een praktische component (de praxeologie ofwel de praktijk) die te maken heeft met hoe we onderwijs 'doen' – en dan gaat het om het hele spectrum van het doordachte handelen van de leraar, 'via' de methoden en praktijken, tot de organisatie van de school en het onderwijs als maatschappelijke institutie. En dan is er een theoretisch component, dat wil zeggen alle (ook wetenschappelijke) kennis en al het inzicht dat in de loop der tijd over het onderwijs is vergaard en nog steeds wordt vergaard. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het werk van 'grote' onderwijspedagogen zoals John Dewey en Jerome Bruner; grondleggers van de algemene didactiek zoals Wolfgang Klafki, en ook de didactische, onderwijskundige en onderwijspsychologische empirische literatuur zoals die zich in de afgelopen decennia heeft ontwikkeld (e.g. Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018).

De driehoek illustreert eveneens de relatie tussen de drie bronnen. In die relaties laat Meirieu vooral zien dat goed onderwijs een samenspel van het normatieve, de theorie en het praktische benodigd. Als een van de drie bronnen ontbreekt gaat er (mogelijk) iets mis: men kan vervallen in blindheid, onvermogen of ideologie.



Figuur 1. De constituerende bronnen voor het inventieve handelen van leraren, ontleend aan Meirieu (2016).

B: Het Beroep van de leraar

In dit gedeelte gaat het om de vraag welke aspecten van het 'leraarschap als beroep' kenmerkend en belangrijk zijn en daarmee een plek moeten krijgen in deze typering van het werk van de leraar. Deze aspecten worden wederom voorzien van een verdere inkadering in wat in deel 3 beschreven zal worden over de 'gemeenschappelijke pedagogisch-didactische eisen'. Het gaat hier dus niet om de bijzondere *aard van het werk* van de leraar (zoals beschreven bij A), maar om kenmerkende *aspecten van het beroep* van de leraar. Wat betreft de ontwerpgroep zijn die aspecten in ieder geval: *beroepsidentiteit, beroepsethiek, professionaliteit, en de maatschappelijke rol van de leraar.*

Beroepsidentiteit

De *beroepsidentiteit* van de leraar heeft te maken met hoe leraren hun eigen leraarschap begrijpen en willen vormgeven. Er zijn altijd *externe* beelden en verwachtingen ten aanzien van het leraarschap, maar de leraar heeft 'de opdracht' om te (blijven) werken aan zijn of haar *interne* (zelf-)beeld en zelfverstaan. Leraarschap vraagt voortdurend een brede reflectie waar het persoonlijk interpretatiekader bevraagd en ontwikkeld dient te worden. Je bent als leraar je eigen 'instrument' en dus zijn de beslissingen, keuzes en eigen kwetsbaarheid van belang om hierover te reflecteren en adequaat te oordelen. Denk aan het concrete doen en laten waaruit de persoonlijke normen en waarden blijken. Palmer onderschrijft dit als de ontwikkeling van teachers' identity (Palmer, 2017). Die ontwikkeling (als 'work in progress') betreft het maken van expliciete keuzes die waardengeladen zijn en die betekenis hebben voor de wijze waarop de leraar zijn beroep uitoefent en wil uitoefenen (Rodgers & Scott, 2008; Ruijters, 2018)

Een belangrijke notie daarbij is dat het altijd gaat om identiteit in ontwikkeling en identiteit in relatie tot / ten opzichte van de ander (de leerling, de collega's, de school, de

schoolcontext). Belangrijke elementen bij de doorgaande ontwikkeling van de beroepsidentiteit zijn (Akkerman & Meijer, 2010):

- *veelvuldigheid* – en de behoefte om daarin coherentie te zoeken – (aan het leraarschap hangen vele rollen, taken en verwachtingen);
- *discontinuïteit* – en het verlangen naar 'ononderbrokenheid' – (leraarschap evolueert, verwachtingen wijzigen, rollen en taken veranderen) en;
- het *relationele* karakter – naast de 'natuurlijke' focus op individualiteit – (de leraar functioneert bijna vanzelfsprekend als koning in een gesloten koninkrijk).

In de doorgaande ontwikkeling van de beroepsidentiteit bezint de leraar zich telkens op hoe hij of zij invulling wil geven aan zijn beroep, hoe hij of zij wil antwoorden op het appel van de ander, hoe hij zijn taak vervult. We zien dan ook dat diverse auteurs benadrukken dat de ontwikkeling van een professionele identiteit gekoppeld is aan het nadenken over (vormgeven aan) leraarschap, over wat goed lesgeven is en over wat leraren willen bereiken (e.g. Day & Gu, 2014; McKee & Eraut, 2013). Goed lesgeven ontstaat vanuit overtuiging, uit beelden van lesgeven en is geïnformeerd door de ervaringen van lesgeven en leren. Dat geeft toewijding op het werk en leert om professionele normen en praktijken te ontwikkelen (c.f. Darling-Hammond & Bransford, 2005). Beroepsidentiteit speelt ook een belangrijke rol in het handelingsvermogen van leraren, een discussie die in het Engels wordt gevoerd in termen van 'teacher agency' (Priestley et al., 2005).

Beroepsethiek

Ieder beroep heeft in principe een *beroepsethiek*: richtlijnen (en soms regels) over wat wel en niet betamelijk is in de uitoefening van het beroep. Vaak blijven die richtlijnen wat impliciet – van wie aan de kassa bij een supermarkt werken verwachten we dat ze beleefd omgaan met klanten, geen spullen voor een vriendenprijsje verkopen, enzovoort – maar naarmate er meer op het spel staat worden die richtlijnen explicieter. Soms gaan beroepen en beroepsgroepen zo ver dat ze een en ander in een beroepscode vastleggen, en procedures hebben in die gevallen waarin iemand de beroepscode lijkt te schenden. De mate waarin beroepen dit zelf in de hand hebben – zelfregulatie van het beroep en controle over wie wel of niet het beroep mag beoefenen – is overigens een belangrijk aspect van professionalisering.

Beroepsethiek van leraren gaat over algemene principes, zoals beleefde omgang met leerlingen, collega's en ouders, niet discrimineren, niet voortrekken, geen steekpenningen aannemen, geen oogje dichtknippen bij examens; kwesties die te maken met eerlijkheid, gelijkheid en rechtvaardigheid. Daar komt bij dat leraren met kinderen en jongeren werken en daarmee een mate van plaatsvervangende verantwoordelijkheid hebben voor de aan hen toevertrouwde leerlingen. Dat roept onder andere vragen op over macht en het risico van machtsmisbruik. Maar ook bijvoorbeeld de vraag naar de lichamelijke integriteit van de aan leraren toevertrouwde leerlingen is een belangrijk aspect van de beroepsethiek van de leraar.

Leraren moeten weten aan welke standaards en verwachtingen ze hebben te voldoen, en moeten ook zicht hebben op de dilemma's die ze daarbij tegen kunnen komen en hoe ze daar professioneel en ethisch-correct mee om kunnen gaan. Dat vraagt van leraren niet alleen dat ze zich aan 'de letter van de wet' kunnen houden maar waar nodig ook meer 'in de geest der wet' (of 'regels') kunnen handelen. Dat ze weet hebben van de standaarden en verwachtingen en zich ervan bewust zijn dat ze zowel verbaal als non-verbaal invloed hebben.

Het is belangrijk om beroepsethische vragen te onderscheiden van normatieve vragen over goed onderwijs. Bij ethische vragen gaat het (kort gezegd) om juist en niet juist – *right and wrong* – en bij 'onderwijsmatige' vragen gaat het over doel en bedoeling van het onderwijs. Als het gaat over het handelen van de leraar spreken we meestal over goed of slecht – *good or bad* – onderwijs. Het verschil tussen 'juist' en 'goed' wordt hiermee duidelijk: wie op ethisch juiste wijze met zijn of haar leerlingen omgaat, is daarmee nog niet automatisch een goede leraar of goede pedagoog. Daarvoor zijn andere kwaliteiten nodig en staat ook iets anders op het spel. Net zoals een arts die zich voorbeeldig gedraagt in termen van de beroepsethiek, maar daarmee nog niet automatisch ook een goede heelmeeester is.

Professionaliteit

De leraar is een *professional*. Het begrip *professionaliteit* heeft onder andere te maken met de 'status' van het leraarschap en de manier waarop het beroep is georganiseerd / zichzelf organiseert. In de literatuur over de 'klassieke' professies (zoals medicijnen, recht en theologie) wordt benadrukt dat het gaat om werk met mensen dat is gericht op hun welzijn, waarbij een hoge mate van kennis, inzicht en vaardigheid van de professional wordt vereist; vaak wordt geclaimd dat professionals daarom zelf hun professie moeten reguleren (c.f. Freidson, 1994). Bij de typering van de leraar als professional past overigens een kanttekening rond het mentaal model dat het begrip 'professional' vaak oproept. Bij professionaliteit ligt de nadruk op publieke erkenning, op autonomie en (ruime) beloningen. Bij de leraar kan ook een ander mentaal model van belang en betekenis zijn: dat van het *beroep*. Met het begrip beroep wordt het werk en het zijn van de leraar beter geraakt: daarin klinken de woorden 'roep' en 'roeping' door. De leraar beantwoordt deze roep, als het ware, door te onderwijzen op het appel van de lerende (e.g. Pols, 2016; Hansen, 1995).

Bij het aspect van professionaliteit gaat het ook om het feit dat in het onderwijs de leraar (vrijwel) altijd onderdeel is van een professionele organisatie en een onderwijspedagogische gemeenschap; onderwijzen en een zekere verantwoordelijkheid dragen voor een (grote) groep leerlingen is een 'teamsport'. Het uitoefenen van het beroep van leraar kent daarmee ook een zekere mate van contextuele afhankelijkheid. Als leraar heb je je te verhouden tot collega's, de schoolleider(s), ouders, verzorgers, enzovoorts. Die contextuele afhankelijkheid kan op verschillende manieren tot uiting komen. Voorbeelden zijn (1) de onmisbare input van collega's en andere betrokkenen voor de professionele ontwikkeling van de leraar, (2) de betekenis van goede relaties met ouders en opvoeders in relatie tot het welzijn van leerlingen en (3) de invloed op- en afhankelijkheid van schoolbreed gedragsbeleid, (4) en invloed van buiten de school vanuit de maatschappij (als actueel voorbeeld covid19).

Met de ontwikkeling en de hantering van zogeheten beroepsstandaards wordt aan het aspect van professionaliteit vorm en inhoud gegeven. De formulering en hantering van de standaards zijn beide aan de beroepsgroep.

De professionaliteit van de leraar heeft in dit alles ook met name te maken met het kennen en kunnen van de leraar. Daarbij gaat het deels om de onderwijspedagogische kwaliteiten van de leraar – datgene wat de leraar weet en datgene wat de leraar kan met betrekking tot de vormgeving en realiseren van onderwijs. Maar het gaat ook om het vakinhoudelijke kennen en kunnen – dat wat de leraar weet en kan met betrekking tot datgene waarin hij of zij onderwijst. De professionaliteit van de leraar is in die zin dus ook zichtbaar in het feit dat de leraar 'kennisdrager' is – zowel onderwijspedagogisch als vakinhoudelijk.

Maatschappelijke rol

De maatschappelijke rol van de leraar is het realiseren van formele educatie. Dat wil zeggen: de leraar 'voert de leerling uit de privéwereld richting samenleving' (het woord 'educatie' is afgeleid van het Latijnse woord *educare*, opvoeden, maar ook *educere*, weggeleiden uit (onwetendheid)).⁶ De leraar is in die zin dus deel van een ecosysteem, dat zowel deel uitmaakt van de samenleving als ook een oefenruimte is voor de volwassen toetreding daartoe (Pols, 2016).

Onderwijs is echter niet alleen een kwestie van 'wat zich binnen de muren van de klas of school afspeelt en daartoe beperkt is en blijft'. Onderwijs is gesitueerd in de samenleving en daarmee eveneens onderwerp van debat in die samenleving. Dat roept de vraag op in welke mate de leraar ook een stem heeft en/of dient te hebben in dit maatschappelijke debat. Terwijl sommigen de leraar alleen als uitvoerder van elders geformuleerd beleid zien, benadrukken wij dat de leraar ook een belangrijke 'eigenaar' van het onderwijs is en vanuit dit eigenaarschap een stem dient te hebben in het maatschappelijke debat over onderwijs (c.f. Evers & Kneyber, 2016; en de literatuur over de leraar als 'public intellectual': e.g. Giroux, 2016).

C: Wat staat Centraal in de alledaagse praktijk van de leraar

In dit deel van onze typering staat de volgende vragen aan de orde: Wat *behelst* het werk van de leraar? Wat doet de leraar? Wat is 'van' de leraar, zowel in termen van verantwoordelijkheid als 'eigenaarschap'?

Onderwijs ontwerpen, onderwijzen en onderwijs evalueren

Voor de concrete aanduiding van het alledaagse werk van de leraar maken we opnieuw gebruik van een drieslag: *onderwijs ontwerpen*, *onderwijzen* en *onderwijs evalueren*.⁷ Daarbij hoort nog een onderscheid tussen het primaire proces (onderwijs verzorgen; de combinatie van de drieslag) en activiteiten in de voorwaardenscheppende sfeer. Kort gezegd: wat is er nodig om goed onderwijs te kunnen verzorgen? Dit onderscheid is van belang, vooral om aan te geven tot waar de verantwoordelijkheid en het eigenaarschap van de individuele leraar strekt, waar de verantwoordelijkheid en eigenaarschap van het team ligt, en waar het aan anderen is om voorwaarden te scheppen (zoals directie, bestuur, raad van toezicht, ministerie, minister, enzovoort).

Het verzorgen van onderwijs wordt ook wel het 'primaire proces' genoemd.⁸ Alle andere processen, zoals bijvoorbeeld de onderwijsorganisatie daaromheen, staan idealiter in dienst van dit primaire proces (e.g. Naaijken & Bootsma, 2018). Anders gezegd: waar de fundamentele oriëntatie van al het werk van de leraar de (toekomstige) zelfstandigheid van de leerling betreft, is de fundamentele oriëntatie van de onderwijsorganisatie de dienstbaarheid richting de leraar die dat werk uitvoert.

Wat het primaire proces betreft, moet de leraar in ieder geval (a) onderwijs kunnen ontwerpen, (b) kunnen onderwijzen en (c) onderwijs kunnen evalueren. Daarbij wordt benadrukt dat dit geen losse en volgtijdelijke onderdelen zijn, maar aspecten die voortdurend op allerlei manieren 'aan de orde' zijn (denk bijvoorbeeld aan formatief

⁶ Zie: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Educatie>

⁷ Bij de concrete aanduiding van het alledaagse werk van de leraar wordt uitdrukkelijk en bewust gekozen voor 'onderwijzen, onderwijs verzorgen'. De leraar is meer dan coach of begeleider van leerprocessen. Onderwijs is immers ook doelgericht, intentioneel (zie onderdeel A). Met het begrip 'onderwijzen' raken we dan ook aan het intentionele handelen van de leraar. Dat handelen is erop gericht om de leerling te leren het zelf te doen. Dat handelen wordt onder andere gevoed door kennis van leertheorieën.

⁸ Dat primaire proces kent op zijn beurt natuurlijk weer een diversiteit aan dimensies, zoals bijvoorbeeld een instructionele en psychosociale dimensie (c.f. Rubie-Davies, 2015).

evalueren waarbij de evaluatie 'deel' is van het onderwijzen (William, 2011); of denk aan inventiviteit, waar het ontwerpen eigenlijk ook steeds in het moment gebeurt).

- a. *Ontwerpen* heeft betrekking op het maken van onderwijsarrangementen, op micro-, meso- en macroniveau. Het gaat om een les, een serie, een leerlijn en een curriculum(gids). Bij het ontwerpen van onderwijs spelen aspecten van toerusten, vormen en opvoeden een rol, inclusief de didactische en pedagogische afwegingen die daar deel van uitmaken. Het gaat bij ontwerpen ook om het ontwerpen van onderwijsactiviteiten die logischerwijs in het verlengde zouden moeten liggen van deze afwegingen (c.f. Wiggins & McTighe, 2005).
- b. *Onderwijzen* heeft betrekking op het daadwerkelijk in de praktijk brengen van onderwijs. Bij onderwijzen gaat het om het organiseren en leiden van onderwijsactiviteiten, bijvoorbeeld om het geven van instructie (Rosenshine, 2012). Daarbij zijn ook evaluatie en (her-)ontwerp beide in het geding. De leraar is al onderwijzend een *reflective practitioner*, die tegelijkertijd of naderhand evalueert en bijstelt (Schön, 1983; c.f. Shulman, 2004).
- c. *Evalueren* is het proces van het relateren van resultaten aan doelstellingen, van vaststellen van meet- en merkbare resultaten van het onderwijzen en het vertalen van de evaluatie in bijstellingen of herontwerpen. Het is ook het 'vaststellen' (opmerken en benoemen) van de begrenzing van de rol van de leraar in het leerproces van de leerling.

In het vormgeven van de inhoud van het onderwijs en de discussie over het 'hoe' van onderwijzen dienen het 'wat' en het 'hoe' altijd verbonden te worden aan het 'waartoe'. Vanuit het *waartoe* worden het *wat* en *hoe* bepaald en ook weer geëvalueerd. Als concreet voorbeeld: je hebt weinig aan 'effectieve' instructietechnieken, als je als leraar inhoudelijk niets te vertellen hebt. De effectiviteit van de leraar staat altijd in relatie tot de specifieke en algemene doelen van onderwijs en onderwijzen en de wenselijkheid / juistheid van een bepaalde manier van werken.

Pedagogiek en didactiek

Het werk van de leraar is eerder aangeduid met de drieslag: *toerusten, vormen en opvoeden*. In dat werk zit zowel het pedagogisch als didactisch handelen van de leraar. Dat roept de vraag op naar wat onder pedagogiek en didactiek wordt verstaan. Er is in dit kader gekozen voor een duiding, waarin didactiek gaat over het 'hoe' en het 'wat' van toerusten en vormen en pedagogiek over het 'hoe' en het 'wat' van opvoeden. Dit betekent dat didactiek en pedagogiek beide een methodiek hebben en dat het niet zo is dat didactiek de *methodiek* is en pedagogiek enkel de discussie over het *waartoe* (zie bijlage voor verdere uitwerking en zie daarnaast voor de methodische kant van het pedagogisch handelen e.g. Stevens & Bors, 2013; Berding & Pols, 2014; Van Manen, 2015; Pols, 2016; Berding, 2019).

Wat daarmee interessant is aan het werk van de leraar is dat didactiek en pedagogiek niet los van elkaar staan; een leraar moet altijd pedagogisch-didactisch te werk gaan, dat wil zeggen dat hij of zij bij alle didactische overwegingen en keuzes ook steeds de pedagogische vraag (bijvoorbeeld die van de zelfstandigheid van de leerling) in beeld moet houden. Ter illustratie: didactische keuzes die geen ruimte bieden voor de (ontluikende) zelfstandigheid van de leerling, zijn pedagogisch niet acceptabel.

In Deel 3 over 'de pedagogische en didactische eisen' die aan iedere leraar kunnen worden gesteld, worden de genoemde elementen (onderwijs ontwerpen, onderwijzen en onderwijs evalueren) nader uitgewerkt in welke kennis (kennen), vaardigheden (kunnen) en attitudes (zijn) nodig zijn om onderwijs te verzorgen. Er wordt antwoord gegeven op de vraag: wat kan de leraar als onderwijs-pedagogische professional in de

beroepsuitoefening allemaal inzetten om in iedere situatie goed onderwijs te realiseren. In die uitwerking worden ook verbanden gelegd met wat in de onderdelen A en B is genoemd rond de aard van het werk van de leraar en de kenmerkende aspecten van het beroep. Aan de hand van een concrete set vragen wordt tenslotte duidelijk gemaakt welke vragen een leraar zichzelf dient te stellen en (met al het voorgaande in het achterhoofd) moet kunnen beantwoorden en telkens opnieuw beantwoordt bij de uitoefening van het beroep.

Deel 3 – HET KENNEN, KUNNEN EN ZIJN VAN DE LERAAR

3.1. Ter inleiding

In het voorafgaande twee delen van dit document hebben we geprobeerd aan te geven wat er gemeenschappelijk is aan het werk van leraren, wetende dat leraren in heel verschillende contexten werken, met heel verschillende leeftijdsgroepen, en met heel verschillende opdrachten, oriëntaties en doelen. Niettemin zijn leraren in al die contexten bezig met onderwijs – met onderwijs ontwerpen, met onderwijs geven, en met onderwijs evalueren – en komen ze vergelijkbare uitdagingen tegen, met name de uitdaging om in steeds deels nieuwe situaties goed onderwijs te kunnen realiseren. Dit is de reden om het werk van de leraar als ambachtelijk te karakteriseren en het leraarschap niet te begrijpen als het uitvoeren van vooraf geformuleerde protocollen.

Dat betekent niet dat iedere leraar steeds op weer het wiel zou moeten uitvinden, maar wel dat alle kennis, kunde en ervaring die leraren in de loop der tijd verwerven steeds weer op het spel staan. Dat het in iedere situatie steeds weer de vraag is wat de beste manier van handelen is om doelen en bedoelingen te realiseren. Het is, anders gezegd, cruciaal voor het werk van de leraar dat het handelen 'doordacht' blijft of, in andere termen, dat de reflectie *op* het handelen die wordt gevoed door theorie en onderzoek zich steeds weer 'vertaald' in levende reflectie *in* het handelen, dat wil zeggen doordacht handelen, in de alledaagse onderwijspraktijk (zie voor het onderscheid tussen 'reflection on action' en 'reflection in action': Schön, 1983).

We zetten daarmee dus het kunnen van de leraar centraal, en benadrukken dat het kennen van de leraar uiteindelijk ten dienste moet staan van dat kunnen. Dat betekent dat in het denken over de opleiding tot leraar de vraag naar het kunnen een centrale positie inneemt, en dat vragen over wat leraren moeten kennen altijd in functie van het kunnen aan de orde moeten komen (e.g. Shulman, 1986; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Korthagen, 2004; Darling-Hammond et al., 2005). Het kennen van de leraar is uiteraard belangrijk, maar in ons denken over het leraarschap, inclusief vragen rondom de opleiding van leraren, starten we niet bij een opsomming van alles wat leraren zouden moeten weten, om aan het eind daarvan de vraag te stellen hoe ze die kennis zouden moeten leren toepassen. Het kennen van de leraar moet zich steeds verder ontwikkelen, verbreden en verdiepen in functie van het kunnen.

We benadrukken daarnaast ook dat de uiteindelijke uitdaging voor iedere leraar is om een goede leraar te zijn – een kwestie die te maken heeft met beroepsidentiteit, professionaliteit, beroepsethiek en de maatschappelijke rol en 'stem' van de leraar.

Uitgangspunt is daarom dat iedere docent goed onderwijs moet kunnen ontwerpen, moet kunnen geven, en moet kunnen evalueren, zowel in het 'groot' – de langere termijn van een lessenserie en curriculum – als in het 'klein' – de alledaagse omgang met leerlingen/studenten. Op de langere termijn staan onderwijs ontwerpen, onderwijzen en onderwijs evalueren relatief los van elkaar; in de alledaagse onderwijssituatie zijn ze nauw met elkaar verweven. En in die situatie moet de leraar steeds opnieuw de vraag stellen en beantwoorden wat in die situatie wenselijk is om te doen. Iedere leraar moet, anders gezegd, in ieder situatie steeds goed onderwijs weten te realiseren – dit is het

ambachtelijke van het leraarschap, dat inventiviteit of, met een iets andere vakterm, 'tact' vraagt (Van Manen, 2015).

Voor de opleiding en vorming van leraren vraagt dit dus allereerst dat aanstaande leraren de ruimte en de tijd moeten krijgen om veel te oefenen opdat zij uiteindelijk in staat zijn doelbewust, doordacht en inventief in te kunnen spelen op een situatie. Oefenen speelt een belangrijke rol, vooral om de flexibiliteit te ontwikkelen om op steeds weer nieuwe situaties in te kunnen spelen (Ericsson & Pool, 2016). Het oefenen kan helpen met het verwerven van een routine en het opbouwen van een repertoire, maar is dus uiteindelijk gericht op het ontwikkelen van inventiviteit. Dat het handelen van leraren doelbewust is, betekent dat leraren doelen moeten kunnen formuleren – zowel voor de korte(re) als de lange(re) termijn – en dat op een onderwijsmatige manier moeten kunnen doen, dat wil zeggen: altijd zicht houdend op de drie dimensies die in al het onderwijs in het geding zijn: toerusten, vormen en opvoeden (anders gezegd: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie).

In functie van de vraag wat met het onderwijs wordt beoogd – en dat is, zoals gezegd, waar we een belangrijk deel van de diversiteit van het leraarschap vinden – komt de vraag van het curriculum aan de orde. Dit is de vraag welke inhouden en ervaringen leerlingen moeten 'tegenkomen' en wat er daarbij van hen wordt verwacht. Het belangrijkste punt hier is dat de vormgeving en uitvoering van onderwijs nooit start bij de vraag van de inhoud maar bij de vraag van doel en bedoeling.

'Inhoud', in de brede zin van het woord, speelt uiteraard wel een belangrijke rol in het onderwijs. Ten aanzien van de inhoud (dit kan kennis zijn, of vaardigheden, of traditie/identiteit) mag verwacht worden dat iedere docent zelf voldoende kennis heeft van en, nog belangrijker, inzicht heeft in die 'inhoud' (inzicht in rekenen, inzicht in economie, inzicht in bakken, inzicht in muziek, enzovoorts; e.g. Hattie, 2003). Naast wat, heel kort gezegd, 'vakkennis' genoemd kan worden, is er nog een tweede soort kennis/inzicht nodig, namelijk didactisch inzicht. Dit gaat om de vraag hoe een bepaalde 'inhoud' toegankelijk kan worden gemaakt voor leerlingen/studenten zodat ze zich die 'inhoud' eigen kunnen maken. Dit is Shulman's (2004) onderscheid tussen *content knowledge* en *pedagogical content knowledge* – in het Nederlands ligt dat tweede dicht bij het concept van 'vakdidactiek'. Vakdidactiek is dus niet alleen de vraag hoe je kennis en vaardigheden overdraagt, maar ook en allereerst hoe je een bepaalde 'inhoud' toegankelijk maakt voor leerlingen (c.f. Stigler & Miller, 2018).

Omdat al het onderwijs een drievoudige oriëntatie heeft – het toerusten van de leerling/student; het inleiden van de student in tradities en praktijken; en het uitdagen en aanmoedigen tot zelfstandigheid – is er in iedere situatie de vraag hoe ieder van deze dimensies in voldoende mate aan bod kan komen. Dit laat zien dat het handelen van de leraar niet alleen doelgericht en inventief moet zijn, maar ook doordacht. Dat vereist dat er in de opleiding een cyclische afwisseling van handelen en denken, van doen en reflecteren, van praktijk en theorie moet zijn, waarbij het denken uiteindelijk 'in' het handelen terecht moet komen zodat er flexibel op nieuwe situaties ingespeeld kan worden.

Dit suggereert dat leraren:

- verstand moeten hebben van onderwijs, wat begint met inzicht in wat met onderwijs wordt beoogd, en ook hoe onderwijs 'werkt';
- vaardig moeten zijn in het ontwerpen van onderwijs, en begrijpen dat de vraag van de inhoud een secundaire vraag is, en dat de eerste vraag die is wat doel en bedoeling;
- inzicht moeten hebben in de 'inhoud' die in hun vakgebied 'aan de orde' is, en daarnaast vakdidactisch inzicht hebben: hoe bepaalde 'inhouden' toegankelijk gemaakt kunnen worden (dit is het belangrijkste argument tegen de gedachte dat

vakkennis op zich voldoende zou zijn; de leraar heeft een extra soort kennis/inzicht nodig);

- vaardig moeten zijn in hun didactisch en pedagogisch handelen, wat begint met het opbouwen van een handelingsrepertoire, maar altijd gekoppeld aan inzicht (waaronder kennis van onderwijstheorie, onderwijsgeschiedenis, en de maatschappelijke context waarin onderwijs opereert).

Daarnaast is het belangrijk dat leraren actief en bewust (blijven) werken aan hun beroepsidentiteit, anders gezegd aan hun 'zijn als leraar'. Dat zijn is voortdurend in het geding bij de keuzes die de leraar maakt, ook en vooral bij onderwijs ontwerpen, geven en evalueren. Werken aan beroepsidentiteit wil zeggen, dat leraren werken aan hun individuele en gedeelde opvattingen over goed leraarschap, zich uitzetten met de ethiek van het leraarschap, hun professionaliteit blijven ontwikkelen, en met dat alles ook een stem hebben in het maatschappelijke debat over onderwijs. Ook ten aanzien van deze aspecten zijn er belangrijke zaken die leraren moeten weten. Maar ook dit kennen moet uiteindelijk zichtbaar worden in en verbinding krijgen met het kunnen van de leraar.

3.2. De centrale vragen

In dit deel hebben we een aantal vragen geformuleerd die elke leraar zichzelf zou kunnen stellen bij het ontwerpen, geven en evalueren van onderwijs. Met andere woorden: er zou van elke leraar kunnen worden geëist dat deze, in relatie tot eigen doelgroep of inhoud, pedagogisch-didactisch doordachte antwoorden op deze vragen kan formuleren. Het cluster van vragen rond 'beroepsidentiteit' (het zijn van de leraar) is te beschouwen als een set van 'overkoepelende' vragen, die telkens ook bij de overige vragen aan de orde zijn.

Onderwijs ontwerpen

1. Welke onderwijsdoelen wil ik met mijn leerlingen bereiken?
 - a) Waartoe streef ik deze onderwijsdoelen met mijn leerlingen na?
 - b) Hoe maak ik mijn onderwijsdoelen toegankelijk en betekenisvol voor mijn leerlingen?
 - c) Hoe verhouden deze onderwijsdoelen zich tot eerdere of toekomstige onderwijsdoelen?
2. Hoe kan ik vaststellen dat mijn leerlingen mijn onderwijsdoelen hebben bereikt?
 - a) Hoe kan ik vaststellen dat mijn leerlingen mijn onderwijsdoelen hebben bereikt?
 - b) Hoe en in welke context kan ik mijn leerlingen dit zelf laten aantonen?
 - c) Wat betekent het bereiken van de onderwijsdoelen voor wat volgt?
3. Wat voor onderwijsactiviteiten hebben mijn leerlingen nodig om mijn onderwijsdoelen te bereiken?
 - a) Welke (variëteit aan) onderwijsactiviteiten zijn het meest geschikt voor het behalen van deze specifieke onderwijsdoelen?
 - b) Hoe spits ik de onderwijsactiviteiten toe op mijn doelgroep en de fase van het leerproces waarin zij zich op het moment bevinden?
 - c) Hoe breng ik de balans, samenhang en volgorde aan in de kennis, vaardigheden en houdingsaspecten die mijn leerlingen nodig hebben?

Onderwijs geven

1. Hoe schep ik gunstige condities voor een onderwijsactiviteit?
 - a) Hoe maak ik vooraf (en tijdens) de onderwijsactiviteit authentiek contact met mijn (individuele) leerlingen?
 - b) Welke heersende omstandigheden (contextueel, intra- of interpersoonlijk) kunnen de onderwijsactiviteit mogelijk negatief of positief beïnvloeden?
 - c) Wat zijn de regels die we voor deze onderwijsactiviteit in acht dienen te nemen en hoe draag ik deze (als rolmodel) uit?
2. Wat vraagt een onderwijsactiviteit van mij als leraar?
 - a) Hoe vang ik de aandacht van mijn leerlingen voor de onderwijsactiviteit en hoe houd ik die voortdurend vast?
 - b) Hoe introduceer ik de inhoud of handeling die tijdens de onderwijsactiviteit centraal staat?
 - c) Welke strategieën heb ik tot mijn beschikking om mijn leerlingen (onderling) met deze inhoud of handeling (in toenemende zelfstandigheid) te laten oefenen.
3. Wat vraagt een onderwijsactiviteit van mijn leerlingen?
 - a) Aan welke bestaande kennis en ervaringen kunnen mijn leerlingen de inhoud of handeling die centraal staat in de onderwijsactiviteit relateren?
 - b) Tot welk (denk)werk worden mijn leerlingen tijdens de onderwijsactiviteit uitgedaagd?
 - c) Op welke ondersteuning kunnen mijn leerlingen een beroep doen tijdens hun (denk)werk?

Onderwijs evalueren

1. Hoe maak ik de vorderingen van mijn leerlingen richting de gestelde doelen zichtbaar?
 - a) Wat kan ik doen om informatie te verkrijgen over de vorderingen van mijn leerlingen?
 - b) Hoe kan ik deze informatie gebruiken om mijn onderwijsactiviteit aan te passen?
 - c) Hoe maak ik mijn leerlingen bewust van de vooruitgang die zij (kunnen) boeken?
2. Welke terugkoppeling kan ik mijn leerlingen bieden over hun vorderingen?
 - a) Welke concrete informatie kan ik mijn leerlingen bieden over hoe zij hun werk, hun aanpak of zichzelf kunnen verbeteren?
 - b) Hoe houd ik daarbij rekening met (de opbouw) van het vertrouwen in eigen kunnen van mijn leerlingen?
 - c) Hoe geef ik hen hierbij inzicht in hoe deze vorderingen zich verhouden tot het behalen van mijn uiteindelijke onderwijsdoelen?
3. Hoe kan ik de kwaliteit van mijn onderwijs verbeteren?
 - a) Wat zijn verklaringen voor het negatieve of positieve verloop van mijn onderwijsactiviteit en wat was mijn eigen rol daarin?

- b) Hoe kan ik (professionele) terugkoppeling organiseren op mijn onderwijsontwerp en mijn eigen handelen tijdens de onderwijsactiviteit?
- c) Wat zijn informatiebronnen waaruit ik kan putten om mijzelf als leraar te verbeteren?

Het zijn van de leraar

1. Welke (pedagogische) keuzes maak ik bij het ontwerpen van onderwijs?
 - a) Welke inhoud kiezen stel ik op grond waarvan aan de orde en welke verantwoorde didactische keuzes denk ik daarbij te maken?
 - b) Welke waarden zijn daarbij in het geding?
 - c) Welk beroep doe ik op mijn professionele identiteit?
2. Welke (pedagogische) keuzes maak ik bij het uitvoeren van onderwijs?
 - a) Welke waarden zijn in het geding bij het realiseren van de doelen?
 - b) Welke keuzes maak ik in de bejegening van leerlingen?
 - c) Welk beroep doe ik op mijn professionele identiteit?
3. Op welke manier heeft mijn eigen handelen en inbreng invloed gehad op het ontwerp, uitvoering en evaluatie.
 - a) Wat zijn de persoonlijke verklaringen waarom de les is gelopen zoals het is gegaan?
 - b) Wat heb ik persoonlijk geleerd, ontdekt van mijn professionele leerdoelen in de gegeven context?
 - c) Welke steun en condities heb ik nodig om beter te worden in een gegeven context?

Literatuur

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Aristoteles (1980). *The Nichomachean Ethics. Translated with an Introduction by David Ross*. Oxford: Oxford University Press.
- Berding, J.W.A. (2019). *Opvoeding en onderwijs tussen geduld en ongeduld*. Apeldoorn: Garant.
- Berding, J.W.A. & Pols, W. (2014). *Schoolpedagogiek: Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Noordhoff.
- Biesta, G.J.J. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 32(3), 4 – 11.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Collins, A., Brown, J.S. & Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator* 15(3), 6-11, 38-46.
- Crowell, S. & Reid-Marr, D. (2013). *Emergent teaching. A Path of Creativity, Significance, and Transformation*. Lanham, New York, Toronto, Plymouth (UK): Rowan & Littlefield Education.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco (CA): Jossey- Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In: L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. London: Routledge.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and teacher education*, 18(4), 375-385.
- Ericsson, K.A. & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Evers, J. & Kneyber, R. (2016). *Flip the System. Changing education from the ground up*. New York: Routledge.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Giroux, H.A. (2016). Writing the Public Good Back into Education: Reclaiming the Role of the Public Intellectual. In: Di Leo, J.R. & Hitchcock, P. (Eds). *The New Public Intellectual*. New York: Palgrave MacMillan.
- Hansen, D.T. (1995). *The Call to Teach*. London: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on

Building Teacher Quality, Melbourne.

http://www.acer.edu.au/documents/rc2003_hattie_teachersmakeadifference.pdf

James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals*. New York: Holt.

Kirschner, P.A., Claessens, L. & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Meppel: Drukkerij Ten Brink Uitgevers.

Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Manen, M. van (1992). *The tact of teaching*. New York: Suny Press.

Marzano, R.J. (2007). *The art and science of teaching*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

McKee, A. & Eraut, M. (2013). *Learning trajectories, innovation and identity for professional development*. New York: Springer.

Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Naaijkens, E., & Bootsma, M. (2018). *En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven? Een kwaliteitsaanpak voor scholen*. Huizen: Pica.

Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Palmer, P. (2017). *The courage to teach*. Hoboken (NJ): Jossey-Bass.

Plato (2012). *De ideale staat*. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennep.

Pols, W. (2016). *In de wereld komen – een studie naar pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Apeldoorn: Garant.

Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.

Rodgers, D.R. & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre, Kelly E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education; third edition* (pp.732-755). New York: Routledge.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12.

Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher*. New York: Routledge.

Ruijters, M.C.P. (2018). *Queeste naar goed werk*. Deventer: Vakmedianet.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Sennett, R. (2008). *De ambachtsman*. Amsterdam: Meulenhoff Boekeriej.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essay on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as a focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 43-51.
- Stevens, L., & Bors, G. (Red.) (2013). *Pedagogische tact: Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van het kind*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Stigler, J.W. & Miller, K.F. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In K.A. Ericsson, R.R. Hoffman, A. Kozbelt, & M. Williams (Eds), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp 431 – 452). Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek (CA): Left Coast Press.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35(5), 441-461.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. (Expanded 2nd edition). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington (IN): Solution Tree Press.

5.2 Afkortingen en begrippen

Avo	Algemeen vormend onderwijs.
Avo vakken	Vakken die algemene vorming tot doel hebben, zoals Nederlands, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, levensbeschouwing, lichamelijke opvoeding en culturele vorming.
BBL	Beroepsbegeleidende leerweg (in het beroepsonderwijs).
Beroepsidentiteit	De ideeën die leraren hebben over wat hun beroep behelst, inclusief de vraag hoe leraren zich met hun beroep verbonden kunnen voelen.
Beroepsethiek	De ethische standaarden waaraan alle leraren zich te houden hebben in de uitoefening van hun beroep.
Bevoegdheid	Aangetoonde en formeel vastgelegde bekwaamheid.
Bevoegdhedenstelsel	Het bevoegdhedenstelsel is het geheel aan regels dat de kaders aangeeft waaraan een leraar moet voldoen voordat hij door een schoolbestuur voor een bepaald type onderwijs mag worden benoemd en/of tewerkgesteld.
ET2020 Working Group Schools	Werkgroep met vertegenwoordigers vanuit alle EU-lidstaten om de landen te helpen bij het aanpakken van de belangrijkste problemen van hun onderwijs- en opleidingsstelsels, alsmede de gezamenlijk op Europees niveau overeengekomen prioriteiten.
EVC	Erkenning van eerder Verworven Competenties.
Extended teams	Teams waarbij mensen uit de beroepspraktijk deel uit maken van onderwijsteams, zonder dat ze altijd leraar worden.
hbo	Hoger beroepsonderwijs.
HO	Hoger onderwijs.
NLQF	Netherlands Qualification Framework / Nederlands kwalificatieraamwerk dat tot doel heeft opleidingen onderling te kunnen vergelijken. Het Nederlands kwalificatieraamwerk is gekoppeld aan het Europees kwalificatieraamwerk (EQF), waardoor ook internationale vergelijking mogelijk is, In het Nederlands kwalificatieraamwerk worden verschillende niveau onderscheiden waaronder NLQF 6 (bachelorniveau, NLQF-7 (masterniveau) en NLQF-8 (Phd-niveau).

Phd	De academische graad die verleend wordt aan iemand die gepromoveerd is in een bepaald wetenschappelijk veld.
po	Primair onderwijs.
vmbo	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.
vo	Voortgezet onderwijs.
mbo	Middelbaar beroepsonderwijs.
(v)so	(Voortgezet) speciaal onderwijs.
wo	Wetenschappelijk onderwijs.
Zijinstromer	Iemand die vanuit een ander beroep en vaak op latere leeftijd kiest voor het leraarschap. Dit in tegenstelling tot iemand die direct vanuit de havo, het vwo of het mbo doorstroomt naar de lerarenopleiding.

5.3 Overzicht van gevoerde gesprekken

December 2019

Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON)

Januari 2020

Onderwijsraad

Februari-Mei

Onderwijswoordvoerders van de politieke partijen

Maart

Inspectie van het Onderwijs

Bestuurlijk klankbordoverleg (bonden, werkgevers, beroepsverenigingen, hogescholen en universiteiten)

Maart-Juni

Gesprekken met dossierhouders van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

April

Expertsessie bevoegdheidsstelsel (CAOP)

Algemene Vereniging van Schoolleiders (AVS)

Beroepsvereniging Opleiders MBO (BVMBO)

April-Juni

Individuele lectoren en hoogleraren

Mei

Algemene Onderwijsbond (AOB)

G4-regio's (3x)

Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB)

Vereniging Hogescholen

Juni

Interviews met schoolbestuurders po, vo en mbo over het opleiden van leraren

Mei-Juli

Interviews met lerarenopleiders (van pabo tot universiteit)

Bestuurlijk klankbordoverleg bonden, werkgevers, beroepsverenigingen, hogescholen en universiteiten)

VSNU/ICL

Gesprek met scholieren (via LAKS en JOB)

Gesprek met studenten

Gesprek met startende leraren

Beter Onderwijs Nederland (BON)

Gesprek over mbo-specifieke context (opleiders, leraren, werkgevers, wetenschappers)

Gesprek met MBO-raad + mbo brigade

Juli

Voortgangsgesprek de Directeur Generaal Primair en Voortgezet onderwijs van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Bestuurlijk klankbordoverleg (bonden, werkgevers, beroepsverenigingen, hogescholen en universiteiten)

Gesprek over hbo-lerarenopleidingen vo/bve (ADEF)

Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)

Project lerarenopleiding Den Haag

Augustus

Fontys lerarenopleidingen

September

Gesprekken met contactpersonen van de G4-gemeenten

VSNU/ICL

Kunstvak lerarenopleidingen (KVDO) en vakverenigingen kunstvakken

Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB)

Lerarencollectief

Aanjager Lerarentekort

AOB-Sectorraad VO

AOB-Sectorraad MBO

AOB-Sectorraad HO

VO-Raad

MBO-Raad

Oktober

PO-Raad

CNV Onderwijs

PO-kamer VSNU/ICL

Platform beroepskwaliteit BVMBO

AOB-Sectorraad PO

Stichting Platforms VMBO (SPV)

Vereniging Hogescholen

Lerarenopleidingen vo/bve (ADEF)

Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon)

Vakinhoudelijke verenigingen in het voortgezet onderwijs (PVVVO en FVOV)

Algemene Vereniging van Schoolleiders (AVS)

Gesprek over experimenten flexibilisering met OCW, VH en VSNU

Verdiepingsgesprekken over het jonger kind-ouder kind po in relatie tot voor- en voorschoolse educatie en 10-14 onderwijs (3x met opleiders, leraren, lectoren)

Klankbord opzet voor de Synthetronsessies (Lerarencollectief, BVMBO en PVVVO)

Voortgangsgesprek met de Ministers van OCW

Oktober-November

Verdiepingsgesprekken met het vmbo (3x met leraren, schoolleiders, bestuurders)

November

Lectoren over nieuwkomersonderwijs

Platform Talent voor Technologie (PTvT) over hybride docenten

Webinar met VSNU/ICL over opleiden voor het VO

Gesprek met de Vereniging van vrije scholen

Gesprek met het Landelijk overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs (LOBO)

Op 19 september jl. vond de werkconferentie in Utrecht plaats.

Op 27 en 30 oktober jl. hebben we online Synthetronsessies op georganiseerd.

5.4 Bijlage Panels en Ontwerpgroep

Samenstelling omdenkerspanel

Het omdenkerspanel bestaat uit 6 leden, afkomstig uit onderwijs en andere sectoren:

- Marian Kaljouw
- Pedro De Bruyckere
- Wouter Hart
- Ton Bruining
- Pieter Hettema

We hebben bij de samenstelling van het omdenkerspanel gezocht naar een combinatie van deskundigen uit onderwijs en lerarenopleidingen en andere sectoren. Daarmee beogen we een brede, kritische blik die ons helpt om van een afstandje naar onze eigen 'bubble' te kijken en smaldenken te voorkomen. Daarnaast hebben we ons bij de selectie van panelleden laten leiden door een profiel waarin sprake is van kennis van onderwerpen die op het terrein van ons werk liggen:

- HRM en (school)leiderschap.
- Professionele ontwikkeling.
- Beroepsstandaarden en beroepsvereisten.
- (Onderwijs)arbeidsmarkt.
- (Onderwijs)organisatie en organisatie als professionele leergemeenschap.

Het omdenkerspanel kwam vijfmaal bijeen in juni, juli, augustus, september en november.

Samenstelling wetenschappelijk panel

Het wetenschappelijk panel bestaat uit 5 Nederlandse wetenschappers vanuit de sectoren onderwijs en lerarenopleidingen, aangevuld met 3 experts uit België (B).

- Klaas van Veen
- Marco Snoek
- Marc Vermeulen
- Joseph Kessels
- Femke Geijsel
- Isabel Rots (B)
- Virginie März (B)
- Ruben Vanderlinde (B)

Bij de samenstelling van het panel was zicht op de internationale context van onderwijs en lerarenopleidingen een belangrijk criterium. Daarnaast hebben we ons bij de selectie van panelleden laten leiden door een profiel waarin sprake is van kennis van onderwerpen die op het terrein van ons werk liggen:

- HR en (school)leiderschap.
- Professionele ontwikkeling.
- Beroepsstandaarden en beroepsvereisten.
- (Onderwijs)arbeidsmarkt.
- Onderwijsorganisatie en professionele leergemeenschap.

Het wetenschappelijk panel kwam driemaal bijeen in commissie in juni, september en november.

Samenstelling ontwerpgroep

De ontwerpgroep bestaat uit een mix van experts van hogescholen / universiteiten op het gebied van algemene pedagogiek / didactiek en leraren:

- Gert Biesta
- Erik Meester
- René Kneyber
- Ingrid Paalman
- Linda Fix
- Laura Polder

De leden zijn geworven op basis van een profiel met de volgende kenmerken:

- Kennis over en ervaring met het formuleren van pedagogisch/didactische eisen aan leraren;
- Kennis over de benodigde pedagogische didactische eisen aan leraren in meerdere onderwijscontexten/onderwijssectoren;
- Nieuwsgierig, open, gericht op samenwerking, constructief, om kunnen gaan met verschillende meningen.

De ontwerpgroep kwam twaalf maal bijeen in de periode van april t/m december.

5.5 Geraadpleegde documenten

Aa, R. van der et al. (2011). *Evaluatie Wet op de Beroepen in het Onderwijs*, Ecorys, Rotterdam, april 2011

APPO (2020). *Wat drijft de moderne leraar, Verkenning naar de vertrekredenen van leraren, februari 2020*

Algemene Vereniging Schoolleiders, 2025 Samen maken we Nederland, KPMG (2020). *Actieplan Schooldirecteur Topprioriteit! Meer professionalisering en ondersteuning voor schooldirecteuren. Een eerste initiatief van cross-mentoring*. November 2020

Bekkers H., Exalto R., Vegt van der A.L (2019). *Monitor 10-14 onderwijs. Tweede tussenrapportage*. Oberon i.o.v. het ministerie van OCW. Utrecht, november 2019

Boogaard M., Glaudé M., Schenke W., Weijers D., Snoek M. (2018). *Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs, hoe rollen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van leraren*, Kohnstamm Instituut Amsterdam, 2018

Boxtel C. van et al. (2009). *Vakintegratie in de Mens en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk*, Amsterdam, 2009.

Brouwer P. et al. (2016). *OECD TALIS Initial Teacher Preparation Study. Country Background Report - The Netherlands*, Expertisecentrum Beroepsonderwijs, Den Bosch, december 2016

BVMBO, Platform Samen Opleiden & Professionaliseren MBO (MBO Raad). (2019) *Beroepsbeeld MBO-docent, ontwikkeling van starter tot expert*, maart 2019

BVMBO Platform Beroepskwaliteit (2020). *Advies over de opleiding en aanstelling van docenten in het mbo*, oktober 2020

Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk Onderwijsbeleid*. Den Haag, juni 2016

Commissie Kennisbasis pabo. (2012). *Een goede basis*. Den Haag, januari 2012

Commissie Leraren (2007). *Leerkracht*, september 2007

Commissie Toekomst Leraarschap (1993) *Het gedroomde Koninkrijk. De toekomst van het leraarschap*, maart 1993

Curriculum.nu (2019). *Leergebied bewegen en sport. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Bewegen & Sport*, 10 oktober 2019

Curriculum.nu (2019). *Toelichting bewegen en sport. Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Bewegen & Sport*, 10 oktober 2019

Dengerink, J., Onstenk, J., & Van der Meij, J. (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep*.

Exalto R., Damstra G., Klein T., Vegt A.L., van der, Weijers S. (2018). *Monitor 10-14 onderwijs. Eerste tussenrapportage*. Oberon i.o.v. het ministerie van OCW. Utrecht, oktober 2018

Ehon, WUO (2016). *De BKO in de praktijk. Inventarisatie en analyse van alle BKO-programma's aan Nederlandse Universiteiten*. 30 juni 2016

Elffers L. (2015). *Versterking van de loopbaanladder van leraren: wat kunnen we leren van Singapore?*, Academische Werkplaats Onderwijs / ROA, Universiteit Maastricht, juni 2015

Gomendio M. (2017), *International Summit on the Teaching Profession, Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, OECD, Paris, 2017

Hettema P., Baartmans A., Zondervan M., Tol S. van den (2019). *Maatwerk. Wie neemt de regie?* DNA van de leraar, december 2019

ICL (2020). ICL VO paper. *Wat onderscheidt academische leraren vo?*, november 2020

Inspectie van het Onderwijs (2014). *Onbevoegd lesgeven in het voortgezet onderwijs, een onderzoek naar de rechtvaardigingsgronden*, Utrecht, november 2014

Inspectie van het Onderwijs (2020). *Routes naar het leraarschap*. Utrecht, maart 2020

Instituut Archimedes (2014). *Beroepsprofiel docent mbo. De weg naar excellentie begint bij een adequaat opgeleide docent*. Hogeschool Utrecht, februari 2014

Jansma M. (2019). *Leraren over ruim baan voor leraren. Onderzoek naar de mening van leraren in po, vo en mbo over het advies van de Onderwijsraad*. AOB, maart 2019

Jansma M. (2020). *Leraren over het bevoegdheidsstelsel, onderzoek onder leraren in het po, so, vo en mbo over bevoegdheden*, AOB, september 2020

Janssen B., Belo N. (2018). *Vakdidactische begeleiding en samen opleiden*. Platform samen opleiden en professionaliseren. Februari 2018

Karszen M. et al (2013). *Effecten van deelname aan en kwaliteit van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen*. Kohnstamm instituut, 2013

Kerkhoffs J., Engbers B., Nierop J. van (2018). *Het vmbo en zijn leerlingen*, Stichting Platforms vmbo, februari 2018

Landelijke Beroepsgroep Begeleiders in het onderwijs (LBBO) (2019). *Reactie motie 35300 VII 55 Differentiatie op de pabo*. Bilthoven, november 2019

Landelijk Platform Beroepen in het onderwijs(2007). *Beroep Onderwijsondersteuner*. Utrecht 2007

Landelijk Platform Beroepen in het onderwijs(2010). *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding. Referentiekader voor curriculum en toetsing*. Utrecht, mei 2010

Ledoux, G., Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs*, mei 2020

LOBO. Landelijk overleg lerarenopleidingen basisonderwijs (2020). *Pamflet Ruim baan voor leraren! Pabo's doen voorstellen voor uitwerking en realisatie*. Januari 2020

Lubberman J., Medendorp L., Rutten M. (2020). *Naar een stelsel met toekomst. Bouwstenen voor een toekomstbestendig bevoegdheidsstelsel voortgezet onderwijs*, Regioplan in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Amsterdam januari 2020

Marreveld M. (2020). *Didactief, Hybride beroep*, maart 2020

Max Geldersstichting (2000). *Bij de les!* November, 2000

MBO-raad, ADEF, Vereniging Hogescholen (2018), *Meer samen. Gezamenlijke agenda 2018 – 2021*. Juni 2018

McKinsey & Company (2012). *Het Nederlandse onderwijs: beter dan we denken, maar niet zo goed als we willen*. September 2012

Meenen P. van., Olsthoorn A.L. (2020). *Een betere basis, een betere toekomst. Naar kansrijk onderwijs voor ieder kind*. Juli 2020

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Actieplan. Leerkracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag, november 2007

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Lerarenagenda 2013 – 2020. De leraar maakt het verschil*. Den Haag, oktober 2013

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek. Houdbaar voor de toekomst*. Den Haag, december 2019

NVOR (2019). *Bevoegdheids- en bekwaamheidseisen in het onderwijs, mede in het licht van het Lerarentekort. Symposiumbundel Nederlandse Vereniging voor Onderwijsrecht 2019* Nijmegen, november 2019

OECD (2013). *Teaching in focus #17, Do new teachers feel prepared for teaching, Talis 2013*, Paris, 2013.

OECD (2018). *A teacher's guide to Talis 2018, Volume 1*, Paris, 2018

OECD (2018). *Talis 2018 Results, Teachers and school leaders as valued professionals, volume II*, Paris, 2018

OECD (2019). *Education at a Glance 2019 OECD INDICATORS*, Parijs, 2019

Onderwijscoöperatie (2013). *Herijking. Het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. 2013

Onderwijsraad (2005). *Briefadvies AMvB Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Den Haag, januari 2005

Onderwijsraad (2005). *Briefadvies aan de Tweede Kamer Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen*. Den Haag, november 2005

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school*. Den Haag, november 2005

Onderwijsraad (2009). *Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren*. Den Haag, mei 2009

Onderwijsraad (2011). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereide) middelbaar beroepsonderwijs*, Den Haag, april 2011

Onderwijsraad (2013). *Advies herijking bekwaamheidseisen*, Den Haag, december 2013

Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag, januari 2013

Onderwijsraad (2016). *Internationaliseren met ambitie*. Den Haag, mei 2016

Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag, november 2018

Onderwijsraad (2018). *Toetswijzer naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag, december 2018

Onderwijsraad (2019). *Hoofdlijnen van stand van educatief Nederland 2018*.

Onderwijsraad (2019). *Doorgesloten van differentiatie in het onderwijsstelsel*. Den Haag, februari 2019

Onderwijsraad (2019). *Stand van educatief Nederland. TRNDR resultaten*. ThESIS Hilversum, februari 2019

Onderwijsraad (2019). *Werkprogramma 2020*. Den Haag, september 2019

Onderwijsraad (2019). *Samen ten dienste van de school. Educatieve dienstverlening voor duurzame kwaliteit en innovatie*. Den Haag, november 2019

Onderwijsraad (2019). *Onderwijsvrijheid en overheidszorg. Spanning in artikel 23*. Den Haag, december 2019

Oolbekkink-Marchand., H, Kools., Q, Stokhof H., Vervoort M. (2020). *De staat van de lerarenopleider*. Velon, november 2020.

Platform VVVO (Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs) (2019). *Reactie op het rapport Ruim baan voor Leraren van de Onderwijsraad*. Culemborg, januari 2019

ResearchNed (2018). *Specialisatiemogelijkheden in lerarenopleidingen. Curricula van pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen en behoeften aan specialiseren*. In opdracht van het ministerie van OCW, december 2018

ResearchNed (2019). *Evaluatie vooropleidingseisen pabo*. In opdracht van het ministerie van OCW. Nijmegen, november 2019

Rijst R.M. van der, Duijn G. van, Nedermeijer J. (2011). *Hoe goed leiden wij (v)mbo docenten op?* Universiteit Leiden, april 2011

Ros, A., Geijssel, F., Dengerink, J., & De Wit, B. (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 3: Een leeromgeving voor leraren*. Meppel, februari 2020

- Snoek M., Pauw I., Tartwijk J. van () *Leraar een professie met perspectief 1. Een veelzijdig beroepsbeeld*. Didactief onderzoek, Amsterdam/Utrecht, februari 2020
- Snoek M. et al.(2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkel-richtingen en groei van leraren in het onderwijs*, Amsterdam/Utrecht, november 2017
- Steeg van der M., Gerritsen S., Kuijpers S. (2015), *The effects of higher teacher pay on teacher retention, Evidence from regional variation in teacher salaries*, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, december 2015
- Vereniging Hogescholen (2017). *Tien voor de leraar. Eerstegraads lerarenopleiding*. Kennisbasis generiek. Den Haag, januari 2017
- Vereniging Hogescholen (2017). *Tien voor de leraar. Tweedegraads lerarenopleiding*. Kennisbasis generiek. Den Haag, september 2017
- Vereniging Hogescholen (2018). *Tien voor de leraar. Lerarenopleiding basisonderwijs. Kennisbases en profilering*. Den Haag, februari 2018
- Vereniging Hogescholen.(2019) *Strategische beleidsagenda. VH educatieve sector 2019- 2024. Samen toekomstbestendige leraren opleiden*. Den Haag, september 2019
- Vereniging Hogescholen, VSNU (2019). *Position paper VSNU-VH doorontwikkeling binair stelsel*. Den Haag, december 2019
- Vereniging Hogescholen (2019). *Professionals voor morgen. Strategische agenda 2019 – 2023*. Den Haag, september 2019
- Vereniging Hogescholen (2020). *Position paper. AO leraren*. Den Haag, februari 2020
- VOION (2019). *Anders organiseren? Teamwork!* Den Haag, april 2019
- VO-raad (2020). *De waarde van startende leraren voor scholen*, Utrecht, 2020
- Vos de K., Fontein P., Vrielink S. (2020). *Loopbaanmonitor onderwijs, Microdata: 2011 – 2017, Enquête: 2016 – 2017*, Center Data, MOOZ, november 2018
- Vos de K., Fontein P., Vrielink S. (2020). *Loopbaanmonitor onderwijs, Microdata: 2013 – 2019, Enquête: 2018 – 2019*, Center Data, MOOZ, september 2020
- Vroonhoven M (2020). *Samen sterk voor elk kind. Eindconclusies over aanpak lerarentekort*. Juli 2020.
- VSNU (2019). *Actieplan academische leraren 2019-2020* VSNU-ICL, Den Haag, april 2019
- VSNU en Vereniging Hogescholen (2019). *Position paper VSNU-VH doorontwikkeling binair stelsel*. Den Haag, september 2019
- Wilschut A., Pijls M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie*, Hogeschool van Amsterdam, 2018