

# Schoolopleiders binnen opleidingsscholen: welke beroepsgroep?

Jos Hulsker (Ons Middelbaar Onderwijs)

Judith de Ruijter (Arbeid Opleidingen Consult)

*Leraar en schoolopleider  
zijn verschillende rollen  
binnen dezelfde beroepsgroep,  
namelijk die van leraar.  
Ton Roelofs,  
Penta College CSG, Spijkenisse*

## 1 INLEIDING

Laten we ons de volgende situatie voorstellen. Een lerares wiskunde van een vo-school wordt gevraagd wat voor beroep zij uitoefent. Geïnspireerd door het pleidooi voor een onderzoekende houding (Onderwijsraad 2013), wil zij haar antwoord baseren op erkende classificaties van beroepen. Zij raadpleegt een aantal beroependatabases en –classificaties waaronder EurOccupations: een Europese beroependatabase die is ontwikkeld in een project van de Erasmus Universiteit Rotterdam met financiering van de Europese Commissie.

Zij concludeert hieruit dat er een onderscheid gemaakt wordt tussen leraren van verschillende onderwijssectoren (hoger onderwijs, bve, voortgezet en primair onderwijs). Daarom noemt zij zich 'lerares in het voortgezet onderwijs'. Verder kan het vak waarin zij lesgeeft volgens haar bronnen worden vermeld. Zij komt tot: 'lerares wiskunde in het voortgezet onderwijs'.

Haar school vormt met andere scholen en lerarenopleidingen een opleidingsschool. Zij is op school ook schoolpracticumdocent en begeleidt een student van de opleidingsschool die voor het vak wiskunde stage bij haar loopt (eerstelijnsbegeleider, Adviescommissie ADEF OidS, 2013). Bovendien begeleidt zij als schoolopleider (tweedelijnsbegeleider, ibidem) de groep studenten die op haar school stage loopt. Zij meent dat deze begeleidings- en opleidingstaken deel uitmaken van haar totale takenpakket als lerares. Dit is conform haar functiebeschrijving, waarin deze taken als integraal onderdeel van het leraarschap worden beschreven.<sup>1</sup>

De taken van schoolopleider ziet zij als kans om haar leraarschap te verrijken. De school wil deze taakdifferentiatie faciliteren en baseert zich hierbij op het beleid dat in 2000 is gearticuleerd door Fontys Hogescholen in samenwerking met Ons Middelbaar Onderwijs (OMO), die deze taken als integraal onderdeel van het takenpakket van leraren vo opvatten (Fontys-OMO, 2000, p.8).

Zij realiseert zich dat de Vereniging voor Lerarenopleiders (VELON) 'schoolopleider' opvat als een ander beroep dan leraar, namelijk dat van lerarenopleider. Dit is volgens VELON een zelfstandig beroep (Koster & Dengerink, 2001; Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2013). Hiertoe behoren lerarenopleiders die verbonden zijn aan een lerarenopleiding (dus hoger onderwijs), maar ook schoolopleiders die verbonden zijn aan het voortgezet onderwijs of andere sectoren (Melief, Koster, Tigchelaar & Vermunt, 2013, p.45). Op basis van deze opvatting is er een beroepsregister met beroepsstandaarden ingericht (Melief, 2009). Deze is bedoeld voor de lerarenopleider in het hoger onderwijs én de schoolopleider die in het voortgezet onderwijs werkt (of po of bve). Ben je binnen

---

<sup>1</sup> Ons Middelbaar Onderwijs, FUWA-V0 sessie, FUWASYS-versie 2010 (06-06-2011), Docent LC, Resultaatgebied 6, professionalisering (pagina 7). Zie ook: Kader en bevoegdheden, pagina 7. Vergelijk: Docent LD Resultaatgebied 3: Ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijsklimaat (p.10) en Resultaatgebied 6: Professionalisering (pagina 11).

je baan als leraar van het vo ook schoolopleider, dan heb je volgens deze opvatting een dubbele professionele identiteit: zowel lerarenopleider als leraar in het vo (Melief et al., 2013, p.45-46).

Wat had deze lerares precies moeten antwoorden op de vraag welk beroep zij uitoefent? Is schoolopleider inderdaad een ander beroep dan leraar, zoals VELON voorstaat? Of vormen de taken van schoolopleider een onderdeel van haar leraarschap, zoals Fontys en OMO (2000) aangeven? Ze slaat de genoemde beroepenclassificaties er nog eens op na. Hierin ziet ze dat lerarenopleider niet als apart beroep wordt onderscheiden; het onderscheid naar docentberoepen berust op een onderscheid naar sectoren (de lerarenopleider is dan leraar ho of vo). Vervolgens stelt ze vast dat het complete takenpakket dat zij vervult op grond van die bronnen als leraar vo te classificeren valt. Ze kiest voor de kwalificatie als leraar vo.

Er zijn in deze schets twee verschillende visies aan de orde: de visie dat de schoolopleider tot het beroep van leraar vo behoort en de visie dat de schoolopleider tot het beroep van lerarenopleider gerekend wordt. Tot op heden is er in Nederland geen expliciete discussie gevoerd over de vraag tot welk beroep de schoolopleider behoort en de vraag of de lerarenopleider een apart beroep is. Dit artikel richt zich op het vraagstuk tot welk beroep de schoolopleider behoort; het vraagstuk of de lerarenopleider een apart beroep is blijft buiten beschouwing. De ontwikkeling van de registratie van schoolopleiders door VELON is gebaseerd op de aanname dat de schoolopleider tot het beroep van lerarenopleider behoort. Tot op heden is deze aanname nog niet nader geanalyseerd, terwijl deze toch consequenties heeft voor het eigenaarschap en de zeggenschap over de beroepsgroep en de borging van de kwaliteit van schoolopleiders. In dit licht is het vraagstuk uiterst relevant. Wie is bijvoorbeeld verantwoordelijk voor de kwaliteitsstandaard en het register? In dit artikel bezien we het vraagstuk tot welk beroep de schoolopleider behoort vanuit de context van het beroepenonderzoek, waarbij we vervolgens beide genoemde visies nader zullen analyseren.

## **2 CONTEXT: BEROEPENONDERZOEK**

In arbeidsmarkt- en onderwijsonderzoek is inzicht in inhoud en afbakening van beroepen en de beroepenstructuur van groot belang. Dit inzicht is onmisbaar voor ieder die zich wil verdiepen in onderzoeksthema's als de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, de matching van vraag en aanbod op de arbeidsmarkt, de wijze waarop beroepen en functies zijn georganiseerd en geïnstitutionaliseerd, professionalisering en hoe beroepen zich verhouden tot beloningsstructuren. Bieden van inzicht in beroepen en de beroepenstructuur blijkt in de praktijk echter vaak een uitdaging.

Zo is er veel onduidelijkheid over de vraag wanneer een set van taken een beroep, functie of rol betreft. Ook de vraag op welk (detail)niveau een beroep kan worden gedefinieerd is een complexe opgave. Hoe lastig het meten van beroepen is, werd bijvoorbeeld geïllustreerd in het Europese onderzoeksproject EurOccupations, waarin een beroependatabase voor verschillende Europese landen is ontwikkeld.<sup>2</sup> Hierbij kwamen diverse (definitie)problemen naar voren, zoals het zoeken naar het juiste aggregatieniveau, het afbakenen van de grenzen tussen beroepen, hoe om te gaan met sectorspecifieke en sectoroverstijgende beroepen en de ontwikkeling van nieuwe beroepen.

Tijdens, De Ruijter en De Ruijter (2012) hebben onderzoek gedaan naar de vraag hoe de methodologische problemen bij het meten van beroepen aangepakt kunnen worden. Zij geven aan dat het, om beroepen adequaat te kunnen definiëren, van cruciaal belang is om inzicht te krijgen in de inhoud van beroepen, namelijk de taken en gevraagde competenties (kennis, vaardigheden, houding). Op die manier kan op een gefundeerde wijze worden geconcludeerd of een verondersteld beroep inderdaad een beroep is, namelijk een samenhangende set van kerntaken die in verschillende organisaties wordt uitgevoerd, of dat het een functie of rol betreft.

---

<sup>2</sup> Zie <http://www.wageindicator.org/main/Wageindicatorfoundation/projects/euroccp>.

### *Beroepen, functies en rollen*

In dit artikel sluiten we aan bij de definities van beroepen, functies en rollen die gangbaar zijn in beroepenonderzoek (zie bijvoorbeeld De Ruijter, De Ruijter & Veldhoen, 2007; Tijdens et al., 2012; De Ruijter, 2002; LDC, 1999) en bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van beroepenclassificaties zoals ESCO:

- *Beroepen* bestaan uit samenhangende sets van taken die *onafhankelijk* van de specifieke organisatiecontext worden uitgevoerd. Beroepen betreffen groepen van functies met een soortgelijke taakinhoud.
- *Functies* bestaan uit samenhangende sets van taken die binnen één specifieke organisatiecontext worden uitgevoerd. Een functie geeft een indicatie van het takenpakket, maar ook van de plaats binnen de organisatie.
- Een *rol* is een afgebakende set van taken. Iemand kan één of meerdere rollen vervullen binnen een beroep of functie.

Ter illustratie: 'beleidsadviseur' is een beroep en bestaat uit een samenhangende set van taken die in verschillende organisatiecontexten wordt uitgevoerd. Dit beroep wordt binnen de context van een onderwijsadviesbureau ingevuld als de functie 'adviseur onderwijsontwikkeling'. Binnen dit onderwijsadviesbureau vervult een ervaren adviseur onderwijsontwikkeling meerdere rollen, waaronder bijvoorbeeld de rol van coach van collega's.

### *De schoolopleider als lerarenopleider in de beroepenclassificatie*

In beroepenonderzoek wordt gebruik gemaakt van beroepenclassificaties en -databases. In deze classificaties en databases<sup>3</sup> zijn beroepen opgenomen over de volle breedte van de arbeidsmarkt. Om inzicht te krijgen in de vraag of de schoolopleider een eigensoortig beroep of een rol binnen een beroep is (en zo ja, binnen welk beroep), is het van belang om te achterhalen of en hoe de schoolopleider in de beschikbare beroepenclassificaties is opgenomen. Hiervoor hebben wij de volgende beroependatabases en -classificaties geraadpleegd:

- EurOccupations: een Europese beroependatabase die is ontwikkeld in een project van de Erasmus Universiteit Rotterdam met financiering van de Europese Commissie;
- ESCO: de Europese beroepenclassificatie, die is ontwikkeld door de Europese Commissie;
- ISCO: de internationale beroepenclassificatie, die wordt beheerd door de International Labour Organisation;
- SBC: Nederlandse beroepenclassificatie, die is ontwikkeld door het Centraal Bureau voor de Statistiek.

In de EurOccupations beroependatabase<sup>4</sup> zijn verschillende docentberoepen opgenomen, bijvoorbeeld het beroep van universiteitsdocent, docent hbo of docent vo. Deze beroepen worden vervolgens verder ingedeeld naar vakgebied, bijvoorbeeld docent vo talen, docent vo geschiedenis etc. De verschillende docentberoepen worden in deze database dus onderscheiden naar onderwijssoort en naar het vakgebied waarbinnen een docent werkzaam is. De indeling van onderwijsberoepen in de beroepenclassificaties ESCO<sup>5</sup>, ISCO<sup>6</sup> en SBC<sup>7</sup> is vergelijkbaar met de indeling binnen de EurOccupations database: de docentberoepen worden onderscheiden naar onderwijssoort en naar vakgebied.

---

<sup>3</sup> Beroependatabases zijn vaak gebaseerd op de internationale beroepenclassificatie ISCO. Vaak zijn de beroepen in deze databases verbijzonderd omdat toepassing van ISCO in beroepenonderzoek en praktische toepassingen zoals job matching instrumenten leidt tot (meet)problemen.

<sup>4</sup> Zie <http://www.wageindicator.org/main/Wageindicatorfoundation/projects/euroccp> en <https://eurocc.icares.com/>.

<sup>5</sup> Zie <https://ec.europa.eu/esco/home>.

<sup>6</sup> Zie <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>.

<sup>7</sup> Zie <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/classificaties/overzicht/sbc/default.htm>

De lerarenopleider en als verbijzondering daarvan de schoolopleider zijn in de diverse beroepenclassificaties en –lijsten niet als apart beroep geïdentificeerd en lijken onderdeel uit te maken van een ander beroep. Omdat de beroependatabases en –classificaties beroepen indelen naar de onderwijssector waarbinnen iemand werkzaam is, lijkt het logisch om de schoolopleider, waar we ons in het bijzonder op richten, in te delen onder het beroep ‘docent vo’. In de praktijk binnen opleidingsscholen voor vo zijn schoolopleiders immers docenten in het vo die de taken als schoolopleider combineren met hun taken als docent vo.

### 3 DE SCHOOLOPLEIDER

Om beroepen adequaat te kunnen definiëren, is het van cruciaal belang om inzicht te verkrijgen in de inhoud van beroepen, waaronder de taken (Tijdens et al., 2012). Alvorens we in deze paragraaf de taken van de schoolopleider schetsen, gaan we in op de context van de ontwikkeling van de schoolopleider.

#### *Context van de ontwikkeling van de schoolopleider*

Samenwerking tussen school en lerarenopleiding, vaak ‘opleiden in de school’ of ‘samen opleiden’ genoemd, kwam rond 2000 tot stand mede op initiatief van de lerarenopleidingen zelf die het project Educatief Partnerschap lanceerden (HBO-raad, 1999; Coonen, 2000). Diverse scholen en lerarenopleidingen werden onder meer door dit project gestimuleerd om daadwerkelijk samen te werken (Buitink & Wouda, 2001). Een nieuwe opleidingsfunctionaris deed rond 2000 zijn intrede bij de eerste vormen van opleiden in de school: de opleidingsdocent, die nu vaak ook aangeduid wordt met de term ‘schoolopleider’. Het betreft een docent van de school die tweedelijnsbegeleiding verzorgt van studenten van een lerarenopleiding die binnen de opleidingsschool stage lopen (OCW, 2000, Fontys-OMO, 2000, p.8, ADEF-Adviescommissie, 2013).

Het opleiden in de school werd gestimuleerd door een bijna niet aflatende stroom van beleidsnotities, adviezen, regelingen en evaluaties waaronder bijvoorbeeld Ministerie van OCW (2008), Onderwijsraad (2005), NVAO (2009; 2013). In 2009 creëerde het ministerie van OCW de mogelijkheid om de samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding te formaliseren als gesubsidieerd partnerschap van een of meer lerarenopleidingen met een of meer scholen dat minimaal 40% maar niet meer dan 50% van het curriculum van de lerarenopleiding uitvoert in de schoolomgeving (NVAO, 2009). Daarnaast ontwikkelde zich een verdieping hiervan: de academische opleidingsschool, die het opleiden in de school verbindt met praktijkonderzoek en schoolontwikkeling (NVAO, 2013). Dit leidde tot 55 officieel erkende, gesubsidieerde (academische) opleidingsscholen (primair en voortgezet onderwijs en bve) die in 2015 zijn of worden getoetst op basis van een toetsingskader (NVAO, 2013; Verbiest & Timmermans, 2015).

In de ontwikkeling van opleiden in de school zijn twee visies ontstaan over het beroep van de schoolopleider, zoals in de inleiding is geïllustreerd: de schoolopleider als leraar of als lerarenopleider (als apart beroep). Alvorens we beide visies in paragraaf 4 en 5 nader toelichten, gaan we eerst in op de taken van de schoolopleider.

#### *Taken van de schoolopleider*

Wat zijn de taken van de schoolopleider? Wij hebben drie bronnen over de taken en rollen van de schoolopleider geraadpleegd:

1. De Adviescommissie (2013) geeft een generieke beschrijving die zich beperkt tot de kerntaken, maar zowel verbreding als toevoeging van taken niet uitsluit.
2. Melief et al. (2013) onderscheiden diverse taakgebieden. Deze zijn meer in detail uitgewerkt en vervolgens getoetst op de mate waarin de onderscheiden taken op deze gebieden daadwerkelijk worden uitgevoerd.
3. De vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) (2015) belicht de taakgebieden, waarbinnen niveaudifferentiatie mogelijk is en waarbij ook keuzemogelijkheden zijn voor individuele schoolopleiders.

De Adviescommissie, die zich baseert op een analyse van de hbo-lerarenopleidingen<sup>8</sup>, definieert de volgende zes kerntaken voor de schoolopleider, waarvan overigens naar onze mening punten 4 en 5 geen taken zijn maar verantwoordelijkheden:

1. algemeen begeleider van de student in de school;
2. coördineren van activiteiten voor werkplekbegeleiders;
3. signaleren van professionaliseringsbehoefte en doen van voorstellen voor professionaliseren;
4. verantwoordelijk voor de kwaliteit van de begeleiding en beoordeling;
5. verantwoordelijk voor de kwaliteit van de werkplek;
6. op de hoogte van de activiteiten van opleiden in de school.

Melief et al. (2013) onderscheiden in beginsel negen taakgebieden. Voor elk van deze taakgebieden wordt in hun artikel een gedetailleerde beschrijving van taken gegeven. De taakgebieden zijn:

1. onderwijzen van studenten;
2. begeleiden van het leren van studenten;
3. begeleiden van lesgeven van studenten;
4. begeleiden van ervaren leraren;
5. begeleiden van beginnende docenten;
6. werken aan beleid van opleiden in de school;
7. samenwerken met het instituut voor de lerarenopleiding;
8. organiseren rond opleiden in school;
9. eigen professionalisering rond opleiden in school.

Ons Middelbaar Onderwijs heeft op basis van het functioneren van schoolopleiders tien taakgebieden voor de schoolopleider vastgesteld, namelijk:

1. organisatie rond het werkplekleren;
2. tweedelijnsbegeleider van het werkplekleren van aankomende leraren;
3. coördinatie van werkplekbegeleiders;
4. poortwachter/(mede-)beoordelaar;
5. opleider van leraren (studenten, beginnende docenten en gevorderde docenten);
6. curriculumontwikkelaar;
7. bruggenbouwer/afstemming met lerarenopleiding;
8. onderzoeker (optioneel);
9. mede uitvoeren van kwaliteitszorg;
10. mede-ontwikkelen van opleidingsbeleid.

De beschrijvingen kunnen we met elkaar in verband brengen vanuit het kader dat in Lunenberg et al. (2013) is ontwikkeld. In deze studie worden zes professionele rollen van lerarenopleiders geïdentificeerd, namelijk 1) leraar van leraren, 2) onderzoeker, 3) begeleider, 4) curriculumontwikkelaar, 5) poortwachter en 6) bruggenbouwer. In tabel 1 worden de drie taakbeschrijvingen vergeleken aan de hand van deze rollenindeling.

<b>Rollen Lunenberg et al. (2013)</b>	<b>Adviescommissie (2013)</b>	<b>Melief et al. (2013)</b>	<b>OMO (2015)</b>
Leraar van leraren	Nee	Ja	Ja
Onderzoeker	Nee	Nee	Optioneel
Begeleider	Ja	Ja	Ja
Curriculumontwikkelaar	Nee	Ja	Ja
Poortwachter	Ja	Ja	Ja
Bruggenbouwer	Ja	Ja	Ja

Tabel 1. Vergelijking van de rollen van lerarenopleiders volgens drie bronnen

<sup>8</sup> We pleiten voor een vergelijkbare analyse vanuit het perspectief van de universitaire lerarenopleidingen.

Op basis van dit schema kan worden geconcludeerd dat er een duidelijke overlap is tussen de drie beschrijvingen. Het valt op dat de beschrijving van OMO de beide andere beschrijvingen includeert en aanvullend ook de taak van onderzoeker expliciet als optioneel benoemt. Hoewel de exacte taken van de schoolopleiders kunnen verschillen tussen diverse scholen en verschillende accenten kunnen hebben, is er een duidelijke overlap in het takenpakket van de schoolopleiders die in verschillende scholen werkzaam zijn. Op basis van de constatering dat de schoolopleider niet als apart beroep wordt gedefinieerd binnen beroepenclassificaties en dat er sprake is van een samenhangende set van taken, luidt de conclusie dat de schoolopleider een rol is die vanuit een (breder) beroep wordt uitgeoefend. De vraag is vervolgens: welk beroep? De volgende paragrafen schetsen twee visies op dit vraagstuk.

#### **4 SCHOOLOPLEIDER: ONDERDEEL VAN BEROEP LERAAR**

In deze paragraaf schetsen we de visie dat de schoolopleider deel uitmaakt van het beroep leraar. Het meester-gezel-model ligt ten grondslag aan deze visie. Dit model is genoegzaam bekend vanuit de geschiedenis: je begon als leerling en werd door ervaren ambachtslieden opgeleid tot gezel. Daarna werd verdere vorming onder leiding van een meester voortgezet. Van de meester werd verwacht dat hij de gezel alles leerde om zijn beroep kundig uit te kunnen oefenen (Van Dillen, 1974, Van Dongen, 1980).

De visie dat de schoolopleider tot het beroep van leraar behoort, is afgeleid uit het meester-gezel-model, dat momenteel een revival in het beroepsonderwijs (Ministerie van OCW, 2014) en in het ondernemerschap (De Groot, 2014) beleeft. Hoewel deze visie in het vo-veld breder wordt gedeeld illustreren we deze visie in deze paragraaf vanuit het perspectief van Fontys en OMO, aangezien zij deze visie hebben geëxpliciteerd in hun samenwerking. Op 17 januari 2000 zag het samenwerkingsproject van Fontys-OMO het licht met de titel 'Onderwijs: een meesterlijke uitdaging'. De doelen van dit project waren meerledig, namelijk:

1. kwantitatieve doelen: het tegengaan van het lerarentekort door het bevorderen van de keuze voor het leraarschap en het tegengaan van uitvallers tijdens de opleiding;
2. kwalitatieve doelen:
  - 2.1. het verbeteren van de opleidingsroutes voor studenten door niet alleen begeleiding vanuit school te optimaliseren maar door daadwerkelijk vanuit het schoolperspectief bij te dragen aan de opleidingstrajecten zelf;
  - 2.2. het vergroten van de mogelijkheid voor taakdifferentiatie voor leraren die opleiden en/of onderzoek doen;
  - 2.3. het ontwikkelen van een doorlopende professionalisering voor leraren, waarbij de opleiding als een fase in deze professionalisering wordt gezien (Hulsker & Kampmann, 2004, p.4; OMO, 2015).

Punt 2.2 betreft het verbreden van de taken van de leraar van het voortgezet onderwijs (Rosmalen, 1998; Corten, Van Loon & Vrensen, 1999). In het Fontys-OMO-project werd de gewenste taakverbreding gekoppeld aan 'samen opleiden' (zie 2.1 van de doelen hierboven). "Het ontwikkelen van een nieuwe taak voor een 'opleidingsdocent' [schoolopleider] kan een stimulans betekenen voor de beroepsmotivatie van een zittende leraar" (Fontys-OMO, 2000, p.8).

Deze opvatting heeft te maken met de toen groeiende opvatting dat een leraar niet alleen een uitvoerder van onderwijsprogramma's zou moeten zijn. Diverse taken, bijvoorbeeld educatief ontwerpen, coachen, assessments afnemen maar ook opleiden en onderzoeken, hoorden bij de mogelijkheden tot taakdifferentiatie.

In het Fontys-OMO-project beschrijft het meester-gezel-model het opleiden en begeleiden van (aankomende) collega's door ervaren leraren:

- Het primaire doel van de leraar is het verzorgen van goed onderwijs voor de leerling (de kerntaak van de leraar).
- Het tweede doel binnen deze taakdifferentiatie is het opleiden en begeleiden van studenten die leerlingen uiteindelijk leren te leren. Dit vraagt van de leraar een aan zijn kerntaak geassocieerde rol.

Leren in deze opleidingsvisie is te beschrijven met het cascademodel (vgl. Hulsker & Imants, 2009). Het doel van het opleiden van leraren is het beter onderwijzen van en beter leren door de leerlingen. Dit houdt in dat de leraar de student leert om de leerling te leren leren. Daarmee is niet gezegd dat het leren van leerlingen hetzelfde is als het leren van (aanstaande) leraren, maar wel dat het leren van de leerling de belangrijkste bron van het leren van alle betrokkenen is. In dat leerproces kan de leerling 'de leraar' zijn van de student en de student weer 'de leraar' van de leraar. Het cascademodel kan immers twee kanten opgaan; je leert van en met elkaar. De school biedt voor dit leren een ideale leeromgeving voor opleiden, omdat de leerling, de student en de leraar daadwerkelijk aanwezig zijn en elkaar kunnen inspireren.

De school – en daarmee de schoolopleider - werkt vanuit een andere logica aan opleiden in de school dan de lerarenopleiding. Poell (2009, p.7): "enigszins zwart/wit gesteld, scholen zien het werk van leraren zélf als relevante leersituatie, terwijl lerarenopleidingen vanuit een opleidingskundige logica redenerend trachten de werksituatie van aankomende leraren te didactiseren." Deze leercontext impliceert dat een schoolopleider 'zonder kijft aan zijn handen' zijn taken als opleider niet goed kan vervullen. Kortom: de schoolopleider is in essentie leraar. De taken als schoolopleider vormen een verrijking van zijn of haar takenpakket.

Deze benadering van het beroep van de schoolopleider als leraar is in overeenstemming met de beroepenclassificaties die wij in het begin van deze bijdrage hebben aangehaald. Daarin worden opleidende taken ook gezien als met de kerntaak geassocieerde taken.

## **5 SCHOOLOPLEIDER: ONDERDEEL VAN BEROEP LERARENOPLEIDER**

Deze paragraaf schetst de visie dat de schoolopleider deel uitmaakt van het door VELON gepostuleerde beroep lerarenopleider. Ook hiervoor gaan we terug naar de beginperiode van opleiden in de school. De ministeriële notitie 'Maatwerk 2' (Ministerie van OCW, 2000) vermeldt dat VELON de 'opleidingsdocent' (de schoolopleider) rekent tot de beroepsgroep van lerarenopleiders, waarvoor zij een aparte beroepsstandaard heeft ontwikkeld. In een aantal daarna volgende studies die aan de lerarenopleider zijn gewijd, wordt de lerarenopleider eveneens opgevat als een beoefenaar van een apart beroep:

"Een lerarenopleider is iemand die onderwijs verzorgt aan een lerarenopleiding of studenten begeleidt binnen de school en een substantiële bijdrage levert aan de ontwikkeling van studenten tot competente leraren" (Koster, 2002, p. 7).

Het begrip lerarenopleider wordt in Lunenberg et al. (2013, p. 10) op vergelijkbare wijze gekarakteriseerd:

"allen die onderwijs of begeleiding verzorgen voor aankomende en/of zittende leraren ter ondersteuning van hun (toekomstige) beroep."

Het gaat om een heterogene groep lerarenopleiders van verschillende lerarenopleidingen zoals pabo's, voortgezet onderwijs en kunstonderwijs (Lunenberg, 2010).

Murray en Male (2005) maken onderscheid tussen eerste orde en tweede orde onderwijzen. "Zij benadrukken dat de leraar van leraren geen leerlingen onderwijst, maar hun (toekomstige) leraren. Dat impliceert dat de lerarenopleider kennis moet hebben over het leren van volwassenen en over de wijze waarop dat leren bevorderd kan worden (sic)" (Lunenberg et al., 2013, p.51). Deze visie

past in essentie bij de uitgangspunten van de beroepenclassificaties die we in de inleiding genoemd hebben. Ofschoon 'lerarenopleider' in die bronnen niet als apart beroep in het ho wordt gezien (er is, zoals gezegd, een onderscheid qua beroep op basis van de onderwijssectoren) zijn docenten aan een lerarenopleiding in de leercontext van die opleiding inderdaad bezig met een ander primair proces dan dat van de school.

Binnen opleidingsscholen worden studenten tijdens hun stage vanuit de lerarenopleiding begeleid door een leraar ho, die binnen de opleidingsschool volgens de Adviescommissie de rol van instituutopleider vervult.<sup>9</sup> De ADEF Adviescommissie positioneert deze instituutopleider als lerarenopleider (2013, p.8). Dit is in overeenstemming met de hierboven gegeven argumentatie, en is in essentie conform de beroepenclassificaties (leraar hoger onderwijs).

De schoolopleider die naast de instituutopleider studenten in de context van de school begeleidt en opleidt, wordt in deze visie ook gerekend tot de lerarenopleiders. Melief et al. (2013, p.45-46) hanteren de volgende werkdefinitie voor schoolopleiders:

"schoolopleiders zijn lerarenopleiders die tot specifieke taak het opleiden en begeleiden van (aanstaande) leraren binnen de school hebben. Schoolopleiders zijn verbonden aan een school voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs, waarbinnen het opleiden van (aanstaande) leraren in het integraal personeelsbeleid is opgenomen. De meeste schoolopleiders zijn ook als leraar werkzaam en hebben dus een dubbele professionele identiteit."

Tabel 2 maakt duidelijk dat, vanuit het perspectief van de hbo-lerarenopleidingen, de taken van de schoolopleider die van de instituutopleider in hoge mate overlappen. Voor de universitaire lerarenopleidingen geldt dat hiervoor een nadere analyse nodig is.

Taken volgens ADEF-Adviescommissie	Schoolopleider	Instituutopleider
1) Algemeen begeleider van de studenten in de school	Ja	Ja
2) Onderhouden van contacten met schooldirectie, begeleiders van studenten en studenten	Ja	Ja
3) Coördineren van activiteiten voor werkplekbegeleiders	Ja	Ja
4) Signaleren van professionaliseringsbehoeften en voorstellen doen voor professionalisering	Ja	Ja
5) Verantwoordelijk voor de kwaliteit van de begeleiding en beoordeling van studenten	Nee	Ja
6) Verantwoordelijk voor de kwaliteit van de werkplek van de student	Ja	Ja
7) Op de hoogte van activiteiten van de OdS	Ja	Ja

Tabel 2. Taken van de schoolopleider en de instituutopleider vergeleken

Er is een grote verstrengeling van taken van de schoolopleider en de instituutopleider. De vraag hierbij is hoe we de meerwaarde van samenwerking kunnen interpreteren, oftewel waar zit de complementariteit in de opleidingsruimte? Om de analyse van de complementariteit van de schoolopleider en instituutopleider hanteerbaar te maken, gebruiken we twee begrippen als interpretatiekader (vergelijk Certeau, 1984, Vermaak, 2009):

<sup>9</sup> Het is van belang hierbij op te merken dat de Adviescommissie zich baseert op een analyse van de hbo-lerarenopleidingen. We pleiten voor een vergelijkbare analyse vanuit het perspectief van de universitaire lerarenopleidingen.



1. De werkplek is de plaats waar geleerd wordt. Daartoe rekenen we ook de materialen, de hiërarchische verhoudingen, de interacties tussen de verschillende leerders, de begeleiding, de aangeboden modules en wat dies meer zij.
2. We nemen ook aan dat er tevens een opleidingsruimte is. Die ruimte omvat het totaal aan perspectieven, opvattingen over leren van alle leerders (leerlingen, docenten-vo, docenten ho), ideeën en mogelijkheden voor het opleiden.

Als een student leert op de werkplek en alleen begeleid wordt door zijn practicumdocent is de opleidingsruimte beperkt vanwege een beperkt begeleidingsperspectief. Als er een schoolopleider bij betrokken wordt, is die ruimte groter. De instituutopleider vergroot die ruimte verder door de inbreng vanuit een ander perspectief. Hoe meer echter de schoolopleider lijkt op de instituutopleider, hoe minder het effect is op vergroting van de opleidingsruimte. En als de schoolopleider en de instituutopleider tot dezelfde beroepsgroep behoren, kan het beroepsperspectief van de lerarenopleider zelfs bewust of onbewust dominant worden. Als we het denkkader van Vermaak (2009) volgen, verkleint dit de opleidingsruimte of maakt dit de opleidingsruimte in ieder geval niet groter. De gesignaleerde overlap in taken wijst in die richting. Bij samenwerking vanuit verschillende beroepsperspectieven is er kans op verbreding van de opleidingsruimte zonder dat het beroep als zodanig ter discussie komt.

We stellen vast dat VELON de lerarenopleider (inclusief de schoolopleider) beschouwt als een aparte beroepsgroep. Hiermee is er sprake van een vanuit deze visie sectoroverstijgend beroep. Dit wordt niet ondersteund vanuit de beroepenclassificaties die wij als uitgangspunt hebben gehanteerd.

We sluiten echter niet uit dat de komst van de schoolopleider een indicatie kan zijn dat de beroepenclassificaties niet meer voldoende aansluiten bij de actuele beroepspraktijk van het opleiden. We sluiten ook niet uit dat het hier gaat om het ontstaan van een andere opleidingsruimte dan in het oude stagemodel met een nieuwe interactie tussen verschillende beroepsbeoefenaren door verschuivingen van opleidingsplek. Er is empirisch onderzoek nodig om hier een meer gefundeerd beeld van te krijgen.

## **6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN**

Op basis van onze beschouwing concluderen we dat er bij schoolopleiders sprake is van een samenhangende set van taken en dat de schoolopleider deze taken vaak vervult vanuit zijn of haar werk als docent vo. Onze voorlopige conclusie dat de schoolopleider onderdeel uitmaakt van het beroep van leraar vo is gebaseerd op de volgende constatering:

- a) de schoolopleider wordt niet als apart beroep gedefinieerd binnen beroepenclassificaties en -databases;
- b) de taken worden altijd in combinatie met de kerntaken als leraar vo vervuld (er is daarmee geen sprake van een aparte functie of beroep);
- c) de taken als schoolopleider vormen geen kernonderdeel van het beroep docent vo, maar zijn optionele taken die het loopbaanperspectief verrijken.

Deze conclusie past binnen het cascademodel en kan bijdragen aan het vergroten van de opleidingsruimte binnen opleidingsscholen, zoals wij die in dit artikel hebben gedefinieerd.

De conclusie dat de schoolopleider een rol is die onderdeel uitmaakt van het beroep van leraar is naar onze mening nog voorlopig. Het is wenselijk om de taken van de schoolopleider en de relatie met de instituutopleider van een nadere empirische onderbouwing te voorzien. Dit zou bijvoorbeeld kunnen met data uit het Loonwijzer onderzoek, die onder andere worden benut bij het actualiseren en verfijnen van beroependatabases

Wij bepleiten daarom vervolgonderzoek naar de werkcontext van schoolopleiders (taken, functie, combinatie van en verhouding met andere taken). Bovendien zou een onderzoek naar vergelijkbare beroepen wenselijk zijn. Bij vergelijkbare beroepen denken wij aan andere sectoren waarin

beroepsbeoefenaren elkaar opleiden, zoals bijvoorbeeld het geval is bij politiefunctarissen, militairen, verpleegkundigen enz. Verder is een belangrijke vraag met betrekking tot opleiden in de school hoe de taken van de instituutsbegeleider (een lerarenopleider die vanuit het instituut op school begeleiding van studenten verzorgt) zich verhouden tot die van de schoolopleider. Gaat het om een identieke rol? Zo ja, betreft het dan bijvoorbeeld één rol die vanuit diverse contexten (school vo, instituut lerarenopleiding) kan worden vervuld, of zijn het verschillende rollen die tot verschillende beroepen behoren?

Bij beroepenonderzoek is de vraag of en hoe de beroepsbeoefenaren zelf naar hun beroep kijken van groot belang: met welk beroep identificeren de schoolopleiders zich? Daarnaast is het perspectief van werkgevers en experts op het gebied van beroepenstructuren van belang: hoe definiëren zij het beroep en de rollen van de schoolopleider? Op dit gebied is nader onderzoek wenselijk, op basis waarvan vervolgens een onderbouwde conclusie kan worden getrokken of een set taken een beroep of een rol betreft, en in het laatste geval van welk beroep de betreffende rol deel uitmaakt.

## LITERATUUR

ADEF-Adviescommissie OidS (2014). *Advies ADEF: Een landelijk rollenportfolio t.b.v. de infrastructuur in opleidingsscholen*. Zonder plaats: ADEF-adviescommissie. Geraadpleegd op 28-4-2015: <http://www.steunpuntopleidingsscholen.nl/wp-content/uploads/2014/10/Organisatie-vo-OS-AOS-Rollenportfolio-infrastructuur-opleidingsscholen-HAN-ILS-Driessen.pdf>

Buitink, J., & Wouda, S. (2001) Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 21(2), 17-21.

Certeau, M. de (1984). *The practise of everyday life*. Berkely: University of California press. 1984.

Coonen, H.W.A.M. (2000). Educatief Partnerschap. Naar een 'total redesign' van de lerarenopleidingen, *Maatwerk in uitvoering, VELON Congresboek*. Tilburg: Fontys, pp.13-21.

Corten, H., Van Loon, J., & Vrensen, H. (1999). *Leerling – Gezel – Meester. Naar een structurele samenwerking tussen Fontys Lerarenopleidingen en Ons Middelbaar Onderwijs, startnotitie*. Tilburg: Fontys en OMO. Geraadpleegd: Katholiek Documentatie Centrum te Nijmegen, Dossier OMO, 1, 360.

De Groot, B. (2014). *Meesterschap in ondernemen, een gilde voor groei*. Zaltbommel: Uitgeverij De Dialoog.

De Ruijter, J. (2002). *Occupational wage differences: A gender approach*. Dissertation, Erasmus Universiteit Rotterdam.

De Ruijter, J., De Ruijter, E. de, & M. Veldhoen (2007). Measuring occupational skill levels and occupational content in the EU. *Paper presented at the International HRD Conference, 9 November 2007, Tilburg, the Netherlands: Tilburg University*.

Fontys -Ons Middelbaar Onderwijs (2000). *Onderwijs een meesterlijke uitdaging, Projectplan*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs. Geraadpleegd: Katholiek documentatiecentrum Nijmegen, Dossier Ons Middelbaar Onderwijs, Samenwerking OMO-Fontys lerarenopleiding; ontwikkelen project Onderwijs: een meesterlijke uitdaging; OMO: een meesterlijke keuze, 1998-2000, doosnummer 360.

HBO-Raad (1999). *Educatief Partnerschap, Innovatieplan Tweedegraads Lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-Raad.

- Hulsker, J., & Imants, J. (2009). *Academische Opleidingsschool Oost-Brabant*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.
- Hulsker, J., & Kampmann, S. (Eds.). (2004). *OMO-Fontysproject: nieuwe generatie, nieuwe visie*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs en Fontys Hogescholen. Geraadpleegd: Katholiek documentatiecentrum Nijmegen, Dossier Ons Middelbaar Onderwijs, Samenwerking OMO-Fontys lerarenopleiding; ontwikkelen project Onderwijs: een meesterlijke uitdaging; OMO: een meesterlijke keuze, 2002-2005, doosnummer 1764.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. Utrecht: IVLOS, Universiteit van Utrecht.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education* 24(3), 434-353.
- LDC (1999). *Begrippenapparaat kennisbank beroepen en opleidingen*. Leeuwarden: LDC.
- Lunenberg, M. (2010). Characteristics, Scholarship and Research Educators. In: E. Bakker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, (third edition) pp. 676-680. Oxford, UK: Elsevier.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het Beroep van lerarenopleider, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO, Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Melief, J.P., Koster, B., Tigchelaar, A.E., & Vermunt, J. D. (2013). Wat doen schoolopleiders? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), pp. 43-56.
- Melief, (2009). Samen opleiden, samen certificeren. Het project Registratie Schoolopleiders (ROS-project), opbrengsten en perspectieven. In: Bergen, T, Melief, K., Beijgaard, D., Buitink, Meijer, P., & Van Veen, K. *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2000). *Maatwerk 2. Vervolgnota over een open onderwijsarbeidsmarkt*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *'Krachtig meesterschap' Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Meester-gezel route uitgebreid naar nieuwe sectoren, Meester-gezel route in modern jasje*. Nieuwsbericht, 06-03-2014.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education* 21(2), 125-142.
- NVAO (2009). *Toetsingskader Opleidingsschool*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- NVAO (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop 2013*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school. Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school gegarandeerd worden?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ons Middelbaar Onderwijs (2015). *De schoolopleider*. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.

- Poell, R.F. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Rosmalen, P. (1998). Samen de ontwikkelingen de baas. Structurele samenwerking tussen lerarenopleiding en Ons Middelbaar Onderwijs. Tilburg: Fontys Hogescholen en Ons Middelbaar Onderwijs.
- Tijdens, K., De Ruijter, J., & E. de Ruijter (2012). Measuring work activities and skill requirements of occupations. Experiences from a European pilot study with a web-survey. *European Journal of Training and Development*, vol. 36, no 7.
- Van Dillen, J.G. (1974). *Bronnen tot de geschiedenis van het bedrijfsleven en gildewezen van Amsterdam*. Enschede: Martinus Nijhoff Publishers/ Brill Academic, Rijksgechiedkundige publicatiën. Grote serie, 69, 78, 144.
- Van Dongen, V.M. (1980). *Het gildewezen: oorsprong, ontwikkeling en ondergang*. Brabants Historisch Informatie Centrum (BHIC), 1142, 7D31.3).
- Verbiest, E., & Timmermans, M. (2015). *De context: opleiden in de school*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen van de PO-Raad en VO-Raad.
- Vermaak, H. (2009). Ruimte om te exploreren. In: Smid, G, & Rouwette, E. (Eds). *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit, onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*. Assen: Van Gorkum.