

Onderzoek

Leraar ben je in een school: voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap

Virginie März, Université catholique de Louvain

Femke Geijssel, Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen

Lisa Gaikhorst, Universiteit van Amsterdam

Catherine van Nieuwenhoven, Université catholique de Louvain

Leraren maken vanaf de allereerste werkdag deel uit van een schoolorganisatie. Empirische studies over de manier waarop toekomstige leraren tijdens hun opleiding worden voorbereid op hun functioneren in schoolorganisaties zijn echter beperkt. Via een exploratieve gevalsstudie is daarom onderzocht hoe student-leraren worden voorbereid op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. In het analytisch kader dat gehanteerd wordt in deze studie staat het concept 'schoolorganisatorische competentie' centraal. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen rolbewustzijn (attitude), micropolitieke geletterdheid (kennis) en samenwerking (vaardigheid). We hebben gekozen voor een meervoudige gevalsstudie van drie hogescholen met een hbo-opleiding tot leraar Basisonderwijs (Nederland). Dataverzameling gebeurde via curriculumanalyse (n=65) en de afname van semigestructureerde interviews met opleidingsdirecteuren, student-leraren en lerarenopleiders (n=18). Hierbij hadden we aandacht voor de manier waarop (wat, wanneer en hoe) deze voorbereiding gebeurt, alsook hoe deze ervaren wordt. De resultaten laten zien dat de voorbereiding gebeurt via Beroepscompetentie 5, waarin de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden centraal staat. Deze voorbereiding gebeurt bovendien nauwelijks op een geïntegreerde manier in relatie met andere competenties: studenten moeten eerst competent worden in de klas, voordat ze het 'schoolniveau' kunnen betreden. Onze analyse identificeert ook het belang van authentieke leerervaringen in de ontwikkeling van de schoolorganisatorische competentie, zoals intervisie, groepsopdrachten en stage. De analyse heeft tot slot twee spanningen aan het licht gebracht met betrekking tot de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap: 'autonomie versus samenwerking' en 'fitting in versus standing out'. We ronden dit artikel af met een theoretische reflectie op het belang van een geïntegreerde, authentieke en gezamenlijke aanpak.

Introductie en probleemstelling

Leraar ben je niet alleen in een klas, maar ook in een school. Leraren maken vanaf de allereerste werkdag deel uit van een schoolorganisatie: samen met collega's organiseren ze zich om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden voor hun leerlingen. Een verkenning van de beroepsprofielen en basiscompetenties in Vlaanderen en Nederland laat zien dat deze 'schoolorganisatorische dimensie' van het leraarschap belangrijk is. In competentiekaders wordt dit benoemd als 'Functioneel geheel 7: de leraar als lid van een schoolteam' (Vlaanderen) en 'Beroepscompetentie 5: competent in het samenwerken met collega's' (Nederland¹).

De laatste jaren kunnen we een toenemende belangstelling zien voor deze schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. Maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijshervormingen plaatsen leraren voor nieuwe uitdagingen, die ze niet altijd individueel kunnen oplossen: toename van zorg- en leernoden, verant-

1 In Nederland worden leraren Basisonderwijs voorbereid op zeven beroepscompetenties: 1) interpersoonlijke competentie; 2) pedagogische competentie; 3) vakinhoudelijke en didactische competentie; 4) organisatorische competentie; 5) samenwerken in een team; 6) samenwerken met de omgeving; en 7) reflectie en ontwikkeling.

woordingsdruk, implementatie van innovaties en recent ook digitalisering en afstandsonderwijs. In de huidige onderwijscontext speelt daarom meer dan ooit de nood om sámen onderwijs en sámen school te maken. Verschillende auteurs benadrukken, bijvoorbeeld, dat het lerarenberoep niet langer gezien moet worden als een individuele, maar als een gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren van leerlingen (zie onder andere Holvoet et al., 2017; Snoek et al., 2016). Ook via initiatieven zoals co- of team-teaching worden leraren gestimuleerd om samen met hun collega's aan de slag te gaan (Borg & Drange, 2019). De schoolorganisatorische dimensie is daarnaast zichtbaar in de toenemende populariteit van lerende netwerken, zoals professionele leergemeenschappen, datateams, docentontwerpteam, et cetera. Daarbij zien we met de evolutie van individuele naar gedeelde leiderschapsmodellen dat leraren steeds vaker leiderschapstaken opnemen, waar het schoolse verhaal expliciet vooropstaat (bijvoorbeeld: teamleider, curriculumcoördinator; Meirink et al., 2018). Het leraarschap volstaat niet met de interactie met leerlingen alleen, leraren moeten in toenemende mate 'organisatiepersonen' worden: *"Now teachers must become involved with the organization, use organizational resources effectively, and influence organizational culture, policy and actions. They must communicate persuasively and assertively with others in the organization to obtain help and support from the organization. In other words, teachers must be 'organization persons' "* (Gavish & Friedman, 2010, p. 144).

Eerdere studies hebben echter aangetoond dat dit 'samen school maken' niet iets is wat leraren als vanzelfsprekend ervaren. Lesgeven, de voorbereiding ervan en het beoordelen van leerlingenprestaties komen doorgaans neer op een individuele verantwoordelijkheid; het merendeel van de werktijd speelt zich af achter de gesloten deuren van het eigen klaslokaal. De schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap moet dus ontwikkeld worden, en hierin kan de lerarenopleiding een rol vervullen. Empirische studies over de manier waarop toekomstige leraren tijdens hun opleiding worden voorbereid op hun functioneren in schoolorganisaties zijn echter beperkt (zie Tang et al., 2016b). De meerderheid van de studies focust zich op de voorbereiding van leraren op de klasgerichte lesactiviteiten (zoals vakinhoudelijke, pedagogische en didactische competenties). Er is wel enige aandacht voor wat we verwachten of wenselijk vinden, maar minder hoe daar concreet tijdens de initiële opleiding op wordt voorbereid (Leeferink et al., 2019). Meer onderzoek is nodig om te begrijpen hoe toekomstige leraren voorbereid kunnen worden op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap: *"Competence to work in schools, a major facet of this wider professional competence, is important for preparing student teachers to cope with the organizational life in school. Yet, the development of this competence is under-examined in teacher education research"* (Tang et al., 2016b, p. 344). Met onze exploratieve studie beogen we hieraan een bijdrage te leveren. De onderzoeksvraag die centraal staat is: Hoe worden student-leraren voorbereid op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap? We onderscheiden twee deelvragen:

1. Hoe wordt de schoolorganisatorische dimensie uitgewerkt binnen de curricula van de lerarenopleiding?
2. Hoe interpreteren student-leraren en lerarenopleiders de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap?

Analytisch kader: schoolorganisatorische competentie

We hebben in de literatuur met betrekking tot leraren in opleiding en startende leraren gezocht naar attitudes, kennis en vaardigheden waarover leraren moeten beschikken om in een school te functioneren. Dit heeft geleid tot de ontwikkeling van een analytisch kader waarin het concept 'schoolorganisatorische competentie' centraal staat en waarmee we de huidige praktijken in lerarenopleidingen onder de loep kunnen nemen. Met name het werk van Tang et al. (2016a, 2016b) is bepalend geweest voor het uitwerken van dit kader. In navolging van Tang et al. (2016a) definiëren we schoolorganisatorische competentie als volgt: *"Knowledge and understanding of contextual, institutional and organisational aspects of educational policies, dispositions and skills in team work, collaboration and networking"* (p. 149). Hierna beschrijven we drie componenten van schoolorganisatorische competentie die we in de literatuur geïdentificeerd hebben: rolbewustzijn (attitude), micropolitieke geletterdheid (kennis) en samenwerking (vaardigheid).

Rolbewustzijn

Het aantal verantwoordelijkheden en rollen is divers (Lowyck, 2000) en neemt steeds meer toe. Mede door het doorgevoerde beleid lijken deze evoluties vooral tot de beleving van extra taken te leiden, in plaats van als een inherent onderdeel van het leraarschap (Holvoet et al., 2017). Richards (2015) heeft aangetoond dat hierdoor rolconflicten kunnen ontstaan: leraren ervaren een spanning tussen wat ze als hun primaire rol zien (lesgeven), en hun betrokkenheid op schoolniveau. Dit komt mede door de manier waarop de rol van de leraar ingevuld wordt, het gaat: “om de vraag of de kern van leraarschap binnen de klas ligt of ook daarbuiten” (Snoek et al., 2016, p. 41). Hoyle (1974) beschreef dit eerder al met het onderscheid tussen beperkte professionaliteit (*restricted professionalism*) en uitgebreide professionaliteit (*extended professionalism*). Leraren met een beperkte professionaliteit zijn voornamelijk gericht op de eigen klas, koesteren hun autonomie en plaatsen lesactiviteiten niet in een breder perspectief. Traditioneel wordt hiervoor de beeldspraak van geïsoleerde leraren in *egg-crate* scholen gebruikt (Lortie, 1975). Daartegenover staan leraren met een uitgebreide professionaliteit, die “meer gericht zijn op de totale context van hun werk (binnen en buiten de school), meer samenwerken en ervaringen delen met collega’s en zich meer laten inspireren door onderwijskundig onderzoek” (Snoek, 2009, p. 1). Nieuwe benaderingen, zoals de leraar als collaboratief beroep, gaan juist uit van een appel op een uitgebreide professionaliteit (zie Holvoet et al., 2017). Onderzoekers pleiten ervoor dat toekomstige leraren bewust gemaakt worden van het veelzijdige karakter van het lerarenberoep (rollen en verantwoordelijkheden), de conflicten die hieromtrent kunnen ontstaan en de implicaties voor de ontwikkeling van een professionele identiteit (Richards et al., 2013). Dit benoemen we hier met de term rolbewustzijn.

Micropolitieke geletterdheid

Een tweede groep van studies benadrukt het belang om toekomstige leraren inzicht te geven in de schoolorganisatorische aspecten die hun werk bepalen (Curry et al., 2008; Kelchtermans & Ballet, 2002). Iedere schoolorganisatie wordt gekenmerkt door bepaalde tradities, routines en een eigen micropolitieke structuur die doorwerken op het klasgebeuren. Onderzoek heeft echter aangetoond dat toekomstige leraren vaak niet over de nodige basale kennis beschikken inzake de structuur en cultuur van schoolorganisaties (Kelchtermans & Vanasche, 2017; Richards et al., 2013). Zo concluderen Grimsæth et al. (2008): “*new teachers do not consider themselves to have enough knowledge about school organization, and about how and why schools develop different cultures. It is important to know how school organization functions if you want to participate in the daily life*” (p. 225). Om toekomstige leraren voor te bereiden op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap, alsook om kritische en reflectieve professionals te worden die actief bijdragen aan het samen school maken, is het belangrijk dat ze de schoolorganisatorische setting en de doorwerking hiervan op klasniveau doorzien. In navolging van Kelchtermans en Ballet (2002), benoemen we dit met de term micropolitieke geletterdheid: het leren lezen en begrijpen van het functioneren van schoolorganisaties.

Samenwerking

Een derde component heeft betrekking op de samenwerkingsvaardigheden van onze toekomstige leraren. Verschillende studies benoemen samenwerking met collega’s als een belangrijke competentie (Holvoet et al., 2017; Tang et al., 2016a, 2016b). Onderzoek heeft immers aangetoond dat (startende) leraren vaak worstelen met interpersoonlijke relaties (Kardos et al., 2001). Het voorbereiden van toekomstige leraren op samenwerking met collega’s is cruciaal, omdat intensieve en doelgerichte samenwerking kan bijdragen aan het leerproces van leerlingen (Lomos et al., 2011) en bevorderlijk is voor lerarenretentie en schoolontwikkeling (März & Kelchtermans, 2020; Ooghe et al., 2016). De laatste tien jaren hebben verschillende onderzoekers in kaart gebracht hoe lerarenopleidingen deze samenwerkingsvaardigheden kunnen ontwikkelen. Dit kan, bijvoorbeeld, door studenten te laten samenwerken en ze samen te laten reflecteren op praktijkervaringen (onder andere door praktijkonderzoek), door duo-stages te organiseren of studenten te laten samenwerken met mentoren (zie Baeten & Simons, 2014; Holvoet et al., 2017; Theunissen & Poulussen, 2020).

Onderzoeksmethode

Onderzoeksaanpak en onderzoekscontext

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben we gekozen voor een exploratieve meervoudige gevalsstudie (Creswell, 2007; Yin, 2014) van drie hogescholen met een hbo-opleiding tot leraar Basisonderwijs, uitgaande van homogene casusselektie. De hogescholen zijn gevestigd in drie van de vier grootste steden in Nederland (Amsterdam, Utrecht en Den Haag; Tabel 1). Doel was om via vergelijking tot een diepgaande beschrijving en begrip te komen van de manier waarop student-leraren worden voorbereid op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap.

	Lerarenopleiding 1	Lerarenopleiding 2	Lerarenopleiding 3
Studentenaantal	471	520	478
Docentenaantal	65	40	39
Opleidingsprogramma's	Voltijds (4 jaar)	Voltijds (4 jaar)	Voltijds (4 jaar)
	Deeltijds (4 jaar)	Deeltijds (4 jaar)	Deeltijds (2 jaar)
	Verkorte deeltijd (2 jaar)	Verkorte deeltijd (2 jaar)	Universitaire pabo (3 jaar)
	Universitaire pabo (3 jaar)	Digitale pabo (4 jaar) Digitale pabo (2 jaar)	

Tabel 1. Kenmerken van de lerarenopleidingen.

Dataverzameling

De dataverzameling vond plaats tijdens het schooljaar 2015-2016². Voor beantwoording van de eerste onderzoeksvraag selecteerden we documenten die een beschrijving geven van de visie van de opleiding (zoals jaarverslagen, reflectiestukken en strategische plannen) en van het beoogde curriculum voor elk opleidingsjaar (zoals studiegidsen, studiewijzers en studiehandleidingen; n=65, zie synthese in Bijlagen 1-3). Voor beantwoording van de tweede onderzoeksvraag werden semigestructureerde interviews afgenomen met achttien informatierijke participanten (zie Tabel 2). Binnen elke lerarenopleiding werden één opleidingsdirecteur, drie docenten uit het derde en vierde opleidingsjaar (onder wie minstens één pedagogiekdocent) en twee laatstejaarsstudenten (aangezien zij het grootste deel van het curriculum doorlopen hadden en beschikten over de meeste stage-ervaring) bevestigd.

Participanten	Geslacht	Leeftijd	Aantal jaren werkzaam in de lerarenopleiding	Functieomschrijving
Lerarenopleiding 1				
Opleidingsdirecteur 1	V	40-49	5	
Lerarenopleider 1.1	M	> 60	23	Docent rekenen & wiskunde SLB docent jaar 4
Lerarenopleider 1.2	V	> 60	25	Docent pedagogiek Studieloopbaanbegeleiding jaar 1
Lerarenopleider 1.3	V	50-59	15	Docent pedagogiek Docent nascholing Studieloopbaanbegeleiding jaar 4
Student 1.1	V	< 25	3	Voltijds - Jonge kind
Student 1.2	V	< 25	5	Voltijds - Passend onderwijs

² De auteurs willen Marleen de Rue bedanken voor haar hulp bij de dataverzameling en de eerste verkennende data-analyse.

Lerarenopleiding 2

Opleidingsdirecteur 2	M	30-39	2	
Lerarenopleider 2.1	M	40-49	15	Docent Pedagogiek Studieloopbaanbegeleiding jaar 4 Afstudeerbegeleider, coördinator jaar 4
Lerarenopleider 2.2	M	30-39	14	Docent natuuronderwijs Roostercoördinator Coördinator digitale pabo Afstudeerbegeleider
Lerarenopleider 2.3	M	> 60	15	Docent Pedagogiek Studieloopbaanbegeleiding jaar 4 Afstudeerbegeleider (alle studievarianten)
Student 2.1	V	< 25	4	Volijds - Jonge kind & speciaal basisonderwijs
Student 2.2	V	40-49	4	Verkorte deeltijd – Oudere kind

Lerarenopleiding 3

Opleidingsdirecteur 3	V	50-59	6	
Lerarenopleider 3.1	V	50-59	6	Docent rekenen & wiskunde Afstudeerbegeleider Studieloopbaanbegeleiding jaar 3 Stagebegeleider
Lerarenopleider 3.2	M	> 60	25	Docent geschiedenis Begeleider langstudeerders (jaar 5 & 6)
Lerarenopleider 3.3	V	50-59	17	Docent LO Studieloopbaanbegeleiding jaar 4 Docent nascholing (project startende leerkrachten)
Student 3.1	V	< 25	4	Volijds – Jonge kind
Student 3.2	V	< 25	4	Volijds – Passend Onderwijs

Tabel 2. Kenmerken van de participanten, per lerarenopleiding.

De interviewleidraad bestond uit vijf onderdelen: 1) introductie; 2) context van de participant en de lerarenopleiding; 3) persoonlijke visie op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap; 4) voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap; en 5) afsluiting. De interviewleidraad was gebaseerd op het analytisch kader, maar dankzij het semigestructureerde karakter van de interviews kregen participanten de ruimte om eigen aanvullingen te doen. Dit was belangrijk gezien de exploratieve opzet van deze studie.

Data-analyse

Elk interview werd opgenomen en letterlijk getranscribeerd. In een eerste analysefase werden tekstfragmenten uit documenten en interviewtranscripties open gecodeerd met behulp van Atlas.ti. Vervolgens werden deze codes gegroepeerd in ruimere categorieën (axiale codering). Het iteratieve proces van open en axiale codering werd herhaald voor ieder interviewtranscript en document. De eerste auteur nam het voortouw en de co-auteurs fungeerden als kritische vrienden. Dit resulteerde in een codeerschema, dat toegepast werd voor een finale codering, met codes als: Micropolitieke geletterdheid-Aanpassen, Samenwerkingsvaardigheden-Collega's, Rolbewustzijn-Collectief, Curriculum-Disconnectie. In een tweede fase werd een analyse gemaakt per casus. Dit resulteerde in een gestructureerd rapport per lerarenopleiding. Deze rapporten waren het uitgangspunt voor de derde fase van onze interpretatieve analyse, waarin we op zoek gingen naar systematische verschillen en gelijkenissen over de drie lerarenopleidingen heen. Voorlopige interpretaties werden gedeeld en kritisch besproken met het onderzoeksteam.

Resultaten

Als antwoord op de eerste onderzoeksvraag beschrijven we op welke manier de schoolorganisatorische competentie vorm krijgt binnen de drie lerarenopleidingen. Voor de tweede onderzoeksvraag hebben we ons gericht op de ervaringen van student-leraren en lerarenopleiders. De analyse heeft hierbij twee spanningen aan het licht gebracht met betrekking tot de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap.

Vorbereitung: wat, wanneer en hoe? (Onderzoeksvraag 1)

Wat: Focus op samenwerkingsvaardigheden

Binnen de drie lerarenopleidingen gebeurt de voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap vooral via Beroepscompetentie 5: 'competent in het samenwerken met collega's'. De interviews en curriculumanalyse toonden aan dat de nadruk ligt op het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden. Lerarenopleider 1.3 vertelde: *"Je bent lid van de gemeenschap. En je gaat samen met teamgenoten ergens voor staan, dus wat vind je belangrijk met elkaar, welke uitgangspunten deel je met elkaar, hoe vind je dat je met elkaar om moet gaan?"* Dit werd bevestigd door Student 2.2: *"Er wordt wel van je verwacht dat je aantoont dat je als voorwaardig teamlid gezien wordt. Dat je een gesprekspartner naar ouders bent. Maar ook participeert in overlegstructuren."* Micropolitieke geletterdheid en rolbewustzijn kwamen in de interviews en curriculum-documenten minder expliciet aan bod. Met betrekking tot micropolitieke geletterdheid verwezen de lerarenopleiders naar het feit dat studenten op meerdere scholen stage lopen en zo kennismaken met uiteenlopende schoolorganisaties. Studenten worden gevraagd om te reflecteren op de cultuur van hun stageschool en of deze al dan niet aansluit bij hun eigen waarden en normen. Lerarenopleider 3.2: *"In het bekwaamheidsdossier moeten studenten ook een stukje schrijven over hun visie op onderwijs en deze visie moeten ze afzetten tegen hun eigen stageschool."* Uit de gesprekken bleek dat deze schoolorganisatorische dimensie vooral impliciet ter sprake komt en niet systematisch of kritisch gethematiseerd wordt. Wat het ontwikkelen van rolbewustzijn betreft, benadrukten zowel de lerarenopleiders als de student-leraren dat in de ontwikkeling van een professionele identiteit weinig aandacht wordt besteed aan de brede variatie aan rollen. Student 1.2: *"Ik moet straks zelf bij de vergaderingen aanwezig zijn, en meebeslissen over bepaalde dingen. Dat is wat ik straks ook zelf moet gaan doen, maar hier worden wij nog niet echt op voorbereid."* De focus ligt op de rol die de leraar vervult in zijn/haar klas en een eerder beperkte professionaliteit, waardoor de schoolcontext door studenten vooralsnog als 'onbekend terrein' ervaren wordt.

Wanneer: Eerst het klasgebeuren, dan het schoolniveau

Tijdens de eerste opleidingsjaren ligt de nadruk op de ontwikkeling van individuele ‘klasgerelateerde competenties’ (interpersoonlijke competentie; pedagogische competentie; vakinhoudelijke en didactische competentie; organisatorische competentie). Basiscompetentie 5 komt pas na de andere basiscompetenties aan bod. De ontwikkeling van deze klasgerelateerde competenties werd bovendien beschouwd als een voorwaarde voor de ontwikkeling van de schoolorganisatorische competentie: *“Eerst jezelf, dan dat microniveau van de klas en aan het eind van jaar 3, jaar 4 dan komt het mesoniveau pas”* (Opleidingsdirecteur 3); *“Studenten komen aan deze rol pas toe tijdens een later moment. De eerste twee jaren moeten studenten eigenlijk alleen maar bezig zijn met het microniveau. Puur het functioneren in de klas. Want als je daarin niet goed functioneert, is er in het hoofd van studenten en in het functioneren geen ruimte voor andere taken”* (Lerarenopleider 2.2). In het derde en vierde jaar verschuift de focus en leren studenten geleidelijk meer over hoe een schoolorganisatie functioneert. Dit was vooral het geval in het vierde jaar van de opleiding, wanneer de studenten hun langdurige stage beginnen waarbij ze leren om ‘echt’ lid te worden van een schoolorganisatie: *“De focus zal zich [in opleidingsjaar 3] verplaatsen van het handelen in de eigen groep naar het handelen in teamverband, op schoolniveau”* (Lerarenopleiding 1: Studiehandleiding Jaar 3, p. 4); *“In jaar drie gaat het veel meer over de grote lijnen en een helicopterview. Studenten gaan dan structuren zien. Hoe lopen de lijnen? Wie neemt de besluiten?”* (Lerarenopleider 2.2); *“Als ik heel eerlijk ben, gebeurde dit alleen in het laatste half jaar van het vierde jaar. En dan weer tijdens de intervisiemomenten, want dan kun je weer een probleem inbrengen”* (Student 3.1). Ook bleek uit de manier waarop onze participanten over de schoolorganisatorische dimensie spraken, dat deze niet gezien werd als een inherent deel van het leraarschap of klasgebeuren. Tijdens de interviews verwezen lerarenopleiders en studenten naar verschillende extracurriculaire activiteiten om deze schoolorganisatorische dimensie te illustreren: deel uitmaken van werkgroepen en organisatiecomités, organiseren van excursies of vieringen, et cetera. Deze activiteiten werden omschreven als “het pakket van taken buiten het klaslokaal” dat leraren geacht worden te vervullen.

Hoe: Via intervisie, groepsopdrachten en stages

De voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap gebeurde via authentieke leerervaringen. Studenten verwezen naar intervisiemomenten waarbij gereflecteerd werd op kritische incidenten uit hun stages; bijvoorbeeld conflicten met collega's, een contrasterende visie met de mentor of tegenstrijdige belangen met de schooldirecteur. Daarnaast werden groepsopdrachten genoemd. Binnen de drie opleidingen wordt een zogenoemde meso-opdracht aangeboden waarin het handelen op schoolniveau centraal staat. Hoewel deze opdrachten per opleiding verschillen, delen ze de volgende kenmerken: een focus op het samenwerken in een schoolteam, het bijdragen aan schoolontwikkeling en het leren omgaan met verschillende onderwijsperspectieven. Zo verwezen de lerarenopleiders en studenten uit Lerarenopleiding 2 naar een simulatieopdracht waarbij studenten gevraagd werden om in teamverband een virtuele school te runnen waarin zich een probleem voordeed (bijvoorbeeld een afnemend aantal leerlingen). Het curriculum beschreef het doel van deze opdracht als volgt: *“[De meso-opdracht] draait om effectief leren samenwerken als schoolteam en om de ontwikkeling van individuele vaardigheden daarbij. Het gaat om het leren omgaan met complexe en minder complexe vraagstukken, met onvoorspelbaarheid en verandering in teamverband”* (Lerarenopleiding 2: Studiehandleiding Meso-opdracht, p. 6). Studenten worden ook via stages voorbereid op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. Vooral de vierdejaarsstage werd genoemd als een goede voorbereiding omdat de studenten daadwerkelijk praktijkervaring opdoen met de schoolorganisatorische aspecten van het leraarsberoep, zoals samenwerking met collega's en klasoverstijgende activiteiten (vergaderingen, commissies, werkgroepen en dergelijke). Er zijn geen uitspraken gedaan over gerichte (formatieve) feedback op de ontwikkeling van een rolbewustzijn, micropolitieke geletterdheid of samenwerkingsvaardigheden inzake deze schoolorganisatorische dimensie. Ook kwam niet naar voren dat lerarenopleidingen en stagescholen onderling contact hadden over deze authentieke schoolorganisatorische leerervaringen.

Spanningen (Onderzoeksvraag 2)

Autonomie in de klas versus samenwerking voor de school

Het loskoppelen van klasgerelateerde en schoolorganisatorische competenties maakt dat de schoolorganisatorische dimensie niet als een inherent onderdeel van het leraarschap ervaren werd, maar als context waarbinnen de leraar functioneert. De analyse brengt naar voren dat dit resulteert in een spanning die ervaren wordt tussen de autonomie binnen de klas en samenwerking ten dienste van de schoolorganisatie. De drie opleidingen besteedden de nodige aandacht aan de manier waarop individuele leraren instructie moeten geven, een vakexpert worden en hoe ze met leerlingen moeten omgaan. In de beschrijvingen van het leraarschap in de klas kwam het traditionele egg-crate-model naar voren: leraren functioneren als autonome en geïsoleerde eenheden naast elkaar. Wanneer onze participanten reflecteerden op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap (en met name Beroepscompetentie 5), verschoof de focus van de autonome rol naar samenwerking met collega's. Zodra een leraar het schoolorganisatieniveau betreedt, zagen ze de leraar wél als een collectieve speler die samenwerkt in functie van de school. Dit was bijvoorbeeld zichtbaar in de manier waarop Lerarenopleider 2.1 het leraarschap beschreef: *“In eerste instantie is een leraar verantwoordelijk voor de uitvoering van het onderwijs- en leerproces. Je bent zowel pedagogisch als didactisch verantwoordelijk voor je eigen groep. Maar je bent ook zeker een teamlid. Als teamlid ben je verantwoordelijk voor het samen vormgeven van een onderwijsvisie.”* Lerarenopleiders benoemden dit als het balanceren tussen autonomie en samenwerking. Ook studenten benoemden het belang van het vinden van een evenwicht en gaven aan dat dit soms een spanning teweegbracht. Zoals Student 2.2: *“Ik denk dat het belangrijk is dat elk teamlid zijn eigen aandachtsgebied heeft. Maar ik denk wel dat jullie samen verantwoordelijk zijn voor een bepaald niveau van afstemming. Om te voorkomen dat iedereen op zijn eigen kleine eilandje werkt. En dat is natuurlijk een risico als je gewoon bezig bent met je eigen klas en je eigen ding doet.”* In de interviews is nergens naar voren gekomen dat student-leraren worden begeleid bij dit spanningsveld of dat dit spanningsveld werd uitgediept om de samenhang tussen autonomie en samenwerking en tussen school- en klasniveau te leren begrijpen.

Fitting in versus standing out

Onze analyse bracht een tweede spanning aan het licht in de manier waarop de (voorbereiding op de) schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap ervaren werd. Enerzijds worden studenten opgeleid tot vakexperts en gestimuleerd om hun expertise te delen met collega's (standing out). Er wordt van toekomstige leraren verwacht dat ze actief bijdragen aan het proces van schoolontwikkeling en onderwijsinnovatie. Lerarenopleider 2.2 beschreef dit als volgt: *“We bereiden ze eigenlijk in die zin voor dat studenten experts zijn in wereldoriëntatie ten opzichte van de collega's met wie ze te maken krijgen. Dat is de verwachting. De studenten zijn daar pionier in en zijn degenen die de ‘good practices’ af zouden moeten leveren. (...) studenten moeten het vliegwiel worden van innovatie.”* Anderzijds ervaren studenten de druk om zich aan te passen aan bestaande tradities (fitting in). Enkele studenten benoemden dat ze in hun stagescholen niet altijd de ruimte krijgen om een innovatieve rol op te nemen of dat ze moeilijkheden ondervonden wanneer hun onderwijsvisie in contrast stond met die van collega's: *“In hoeverre kun je van een stagiair verwachten dat hij/zij een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de school? Dat is toch een beetje lastig. Je zit wel bij vergaderingen maar ik houd mij altijd een beetje gedeisd”* (Student 2.2). Deze spanning kwam ook ter sprake in de gesprekken met opleidingsdirecteuren: *“Wat het lastigst is als startende leerkracht, is om de spirit waarmee je van de lerarenleiding af komt, om dat vast te houden. Aan de ene kant in de zin omdat er heel veel op je af komt. Dit is best wel pittig. En aan de andere kant dat je ook in een staande organisatie komt, die niet altijd even genegen is om al jouw ideeën over te nemen”* (Opleidingsdirecteur 2). Er zijn geen uitspraken gedaan door de participanten, noch in het curriculummateriaal, waaruit bleek dat studenten worden voorbereid op de betekenis en doorwerking van dit spanningsveld in het perspectief van hun verdere loopbaan, bijvoorbeeld hoe rekening houden met de onderwijsvisie en samenwerkingscultuur van een school?

Conclusie en discussie

Via een exploratieve gevalsstudie in drie lerarenopleidingen in Nederland is onderzocht hoe student-leraren worden voorbereid op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. Hierbij hadden we aandacht voor de manier waarop deze voorbereiding gebeurt, alsook hoe deze ervaren wordt. Deze studie heeft niet als doel om te evalueren noch om te generaliseren, dan wel om via de analyse van bestaande praktijken en dynamieken tot een diepgaander begrip te komen. We ronden dit artikel daarom af met een theoretische reflectie naar de manier waarop leraren voorbereid kunnen worden op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap en gaan hiervoor in ‘gesprek’ met andere auteurs.

In de eerste plaats hebben we vastgesteld dat de voorbereiding gebeurt via Beroepscompetentie 5, waarin de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden centraal staat. Deze voorbereiding gebeurt nauwelijks op een geïntegreerde manier in relatie met andere competenties: studenten moeten eerst competent worden in de klas, voordat ze het ‘schoolniveau’ kunnen betreden. Hierdoor ligt de focus op de ontwikkeling van een beperkte professionaliteit en kunnen spanningen ontstaan. Onze resultaten illustreren daarom het belang van een geïntegreerd perspectief, waarbij competenties juist met elkaar in verband gebracht worden. De ontwikkeling van Beroepscompetentie 5 zou niet los moeten staan in de opleiding maar er zou meer aandacht mogen zijn voor de analyse van de ruimere context waarin lesgeven plaatsvindt. Volgens Holvoet et al. (2017) gaat het er, bijvoorbeeld, om om van bij het begin samenwerking als een inherent onderdeel van het leraarschap te benaderen. Dit kan student-leraren helpen om een uitgebreide professionaliteit te ontwikkelen, alsook om autonomie en samenwerking niet langer als onverzoenbaar te zien (zie ook Vangrieken et al., 2017).

Onze studie illustreert voorts het belang van authentieke leerervaringen in de ontwikkeling van schoolorganisatorische competentie, zoals groepsopdrachten en praktijkstages. Dit sluit aan bij het onderzoek van Tang et al. (2016a), die dit omschreven in termen van “*deep contextualised learning*” (p. 154). Opdat deze authentieke ervaringen ook leerervaringen worden, is het echter belangrijk dat studenten én lerarenopleiders de nodige kennis en kaders aangereikt krijgen om deze ervaringen te lezen en te analyseren. Samenwerkingsvaardigheden zijn belangrijk om van het leraarschap een collaboratieve verantwoordelijkheid te maken. Echter, zonder kennis over het functioneren van schoolorganisaties (micropolitieke geletterdheid) en zonder de ontwikkeling van een uitgebreide professionele identiteit (rolbewustzijn), is er het risico dat studenten vastlopen in rolconflicten en spanningen.

Tot slot toont de geïdentificeerde spanning tussen *fitting in* en *standing out* aan dat de voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap zich niet beperkt tot de ontwikkeling van individuele competenties. Ook schoolorganisaties hebben de verantwoordelijkheid om werkcondities in te richten die toelaten dat leraren deel worden van en bijdragen aan de schoolorganisatie. Lid worden van een schoolorganisatie impliceert, met andere woorden, een interpretatief onderhandelingsproces tussen leraar en school (Cherubini, 2009; Kelchtermans, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002). Het betreft een interactief proces dat de opleidingsfase overstijgt (Jokikokko et al., 2017; Tang et al., 2016a). Dit houdt in dat lerarenopleidingen en scholen een gedeelde verantwoordelijkheid dragen inzake de ontwikkeling van schoolorganisatorische competentie. Vanuit het idee van een gedeelde verantwoordelijkheid hebben studies aangetoond dat het opzetten van professionele leergemeenschappen waarin student-leraren, lerarenopleiders en mentoren elkaar ontmoeten, kan bijdragen aan een meer duurzame verbinding tussen de twee contexten (zie Holvoet et al., 2017). Binnen deze professionele leergemeenschappen krijgen studenten de kans om samen te werken met schoolinterne actoren en kunnen de schoolorganisatorische condities geanalyseerd worden die het lesgeven bepalen. Dergelijke leergemeenschappen helpen ook de kloof tussen de twee werelden te dichten (Miller Rigelman & Ruben, 2012). In vervolgonderzoek kan bestudeerd worden hoe de praktijk van (stage)scholen en het ‘samen opleiden’ student-leraren de kans bieden om de schoolorganisatorische competentie te ontwikkelen en welke werkcondities hiervoor bepalend zijn.

Virginie März

Virginie März is als universitair docent werkzaam bij de Université catholique de Louvain te Louvain-la-Neuve. Ze geeft les binnen de Masteropleiding Sciences de l'éducation. Als onderzoeker is ze verbonden aan de interdisciplinaire onderzoeksgroep GIRSEF. Haar onderzoeksinteresses liggen op het gebied van curriculumontwikkeling, professionalisering en schoolontwikkeling.

virginie.marz@uclouvain.be

Femke Geijssel

Femke Geijssel is als universitair hoofddocent Schoolontwikkeling verbonden aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit te Nijmegen. Haar onderzoeksinteresse gaat uit naar (gedeeld) onderwijskundig leiderschap in relatie tot professionele ontwikkeling van leraren, onderwijskwaliteit en onderwijsvernieuwing.

f.geijssel@docentenacademie.ru.nl

Lisa Gaikhorst

Lisa Gaikhorst werkt als universitair docent bij de Universiteit van Amsterdam, binnen de opleiding Onderwijswetenschappen en de Universitaire Pabo. Tevens is zij als onderzoekster verbonden aan het Research Institute of Child Development and Education. Het centrale thema in haar onderzoekswerk is de professionalisering van (beginnende) leraren.

L.Gaikhorst@uva.nl

Catherine Van Nieuwenhoven

Catherine Van Nieuwenhoven is professor onderwijskunde aan de Université catholique de Louvain, te Louvain-la-Neuve. Als onderzoeker is ze verbonden aan de interdisciplinaire onderzoeksgroep GIRSEF. Haar onderzoeksinteresse gaat uit naar de praktijkbegeleiding van leraren-in-opleiding en de inductie van startende leraren.

catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

Referenties

- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22, 251-266. <https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tension of new teachers' socialisation into school culture: A review of research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83-99.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A., & Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 660-673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.007>
- Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Intern teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Grimsæth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008). The newly qualified teacher: A leader and a professional? A Norwegian study. *Journal of In-Service Education*, 34(2), 219-236. <https://doi.org/10.1080/13674580801950873>
- Holvoet, E., Elen, J., Feremans, K., & Depaepe, F. (2017). De leraar staat er niet alleen voor: naar een passend ontwerp voor een op de toekomst gerichte lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 89-95. www.velon.nl
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3, 13-19.
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A., & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290. <https://doi.org/10.1177/00131610121969316>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The Sage Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 441-456). Sage.

- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25, 69-89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lowyck, J. (2000). De leraar als tienkamper. In L. Abricht et al. (Red.) *Herwaardering van de leerkracht* (pp. 89-112). Garant.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., & Admiraal, W. (2018). Professionele ruimte van leraren in het voortgezet onderwijs: inleiding bij het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 95(3), 126-130.
- Miller Rigelman, N., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>
- Ooghe, L. Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot hun professioneel zelfverstaan: Een exploratief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 93, 178-204.
- Richards, K. A. (2015). Role socialization theory: The sociopolitical realities of teaching physical education. *European Physical Education Review*, 21(3), 379-393. <https://doi.org/10.1177/1356336X15574367>
- Richards, K. A., Templin, T. J., & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442-457. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.804850>
- Snoek, M. (2009). Professionele masters ter bevordering van uitgebreide professionaliteit. *Onderwijsvernieuwing (MesoConsult)*, 8, 1-8.
- Snoek, M., Kools, Q., & Walraven, A. (2016). Vraagstukken bij het opleiden van leraren. In J. Dengerink & M. Snoek (Eds.), *De context van het opleiden van leraren* (pp. 39-50). Velon. www.velon.nl
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H., & Wong, A. K. Y. (2016a). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 42, 149-162. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143>
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016b). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.001>

Theunissen, M., & Poulussen, M. (2020). Duo-stages: Een onderzoek naar het lopen van stage in tweetallen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(1), 27-41. www.velon.nl

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

Bijlagen

Bijlage 1. Synthese schoolorganisatorische competenties in Lerarenopleiding 1.

Aanbod in/door:	
Leerlijnen	Leerlijn Persoonlijke Professionaliteit Leerlijn Competent Handelen (stage)
Opleidingsinterne opdrachten	Individuele reflectieopdrachten (veelal vanuit leerlijn Persoonlijke Professionaliteit: opdrachten competentie 5.1 of 5.2) Groepsopdrachten met medestudenten (veelal vanuit leerlijn Persoonlijke Professionaliteit: rijke opdrachten)
Opleidingsexterne opdrachten	Expliciete, individuele opdrachten (vanuit leerlijn Persoonlijke Professionaliteit: opdrachten competentie 5.1 of 5.2) Groepsopdrachten met medestudenten en/of collega's in de stageschool (veelal vanuit leerlijn Persoonlijke Professionaliteit: opdrachten competentie 5.1 of 5.2 en rijke opdrachten)
Opdrachten en aandacht per opleidingsjaar	Opleidingsjaar 1 Leerverslag: - Opdr. Competentie 5.1: Een verslag maken van de afspraken die je met je mentor hebt gemaakt - Opdr. Competentie 5.2: Een verslag maken van de aspecten van de schoolontwikkeling waar de mentor bij betrokken is. - Rijke opdracht: Een betekenisvol dagdeel met medestudenten ontwerpen en uitvoeren + reflecteren op samenwerking
	Opleidingsjaar 2 Leerverslag: - Opdr. Competentie 5.1: Bijwonen overleg/vergadering en het schrijven van een verslag over de communicatie tussen collega's. - Opdr. Competentie 5.2: Samen met een collega van de stageschool een 'buiten-de-les-activiteit' organiseren + reflecteren op samenwerking - Opdr. Competentie 6.2: Zorgstructuur van de stageschool in kaart brengen + verslag van gesprek met IB-er - Rijke opdracht: Dagdeel omgevingsonderwijs met medestudenten ontwerpen en uitvoeren + reflecteren op de samenwerking
	Opleidingsjaar 3 Leerverslag: - Opdr. Competentie 5.1: Bijwonen overleg/vergadering van een werkgroep/team- of bouwoverleg + reflecteren op de eigen constructieve bijdrage - Opdr. Competentie 5.2: Bijwonen overleg/vergadering van een werkgroep, team- of bouwoverleg + reflecteren op de eigen bijdrage schoolontwikkeling Pedagogiek: opdracht 'Plan van Aanpak': overleg met IB-er en/of RT-er Sollicitaties voor de LIO-stage
	Opleidingsjaar 4 Leerverslag: - Rijke opdracht: 'Onze School': met medestudenten een schoolgids schrijven, aandacht voor botsende opvattingen en overtuigingen, samenwerken met collega's en werken in teamverband (- Opdr. Competentie 5.1: Reflecteren op samenwerking bij opdracht 'Onze School'. - Opdr. Competentie 5.2: Bijwonen en actief meedoen met studiedag op stageschool + reflecteren op je bijdrage en de schoolontwikkeling Lio stage: volwaardig functioneren in de rol als teamlid + reflectieverslag & bewijsstukken
Onderwijsvorm in lerarenopleiding	Bijeenkomsten Persoonlijke Professionaliteit (opleidingsjaar 1 t/m 4) Intervisie (vanaf opleidingsjaar 3) Lessen Beroepscommunicatievaardigheden (opleidingsjaar 3)
Toetsing	Adviesformulier beroepscompetentie 5 & 6 (praktijkbeoordelingsformulier) Leerverslag incl. bewijsstukken (van overlegvaardigheden, communiceren en samenwerken) en/of presentaties Eindgesprek (jaar 4)
Minor	Opleidingsjaar 3: Impliciet aandacht in de minoren

Bijlage 2. Synthese schoolorganisatorische competenties in Lerarenopleiding 2.

Aanbod in/door:		
Leerlijnen	Praktijk-/SLB-leerlijn Onderzoeksleerlijn (incl. het vak pedagogiek)	
Opleidingsinterne opdrachten	Individuele reflectieopdrachten (veelal vanuit de Praktijk-/SLB-leerlijn: bekwaamheidsdossier) Groepsopdrachten met medestudenten (veelal vanuit onderzoeksleerlijn via het vak pedagogiek)	
Opleidingsexterne opdrachten	Geen opleidingsexterne opdrachten m.b.t. de schoolorganisatorische competenties	
Opdrachten en aandacht per opleidingsjaar	Opleidingsjaar 1	Bekwaamheidsdossier: reflecteren op het samenwerken met medestudenten Algemene aandacht voor interpersoonlijke vaardigheden & kennismaken schoolorganisatie
	Opleidingsjaar 2	Bekwaamheidsdossier: reflecteren op rol als teamlid & begeleider Pedagogiek Onderzoek: Opdracht Onderwijs in Ontwikkeling: samenwerken met medestudenten, onderzoek visie van stageschool in kaart brengen
	Opleidingsjaar 3	Bekwaamheidsdossier: reflecteren op rol als teamlid & begeleider Pedagogiek Kennis: Opdracht Kennis van Adaptief onderwijs: Werkzaamheden IB-er beschrijven Pedagogiek Onderzoek: Opdracht Adaptief Onderwijs: Zorgstructuur van de stageschool in kaart brengen Minor Onderwijskundig Leiderschap
	Opleidingsjaar 4	Bekwaamheidsdossier: reflecteren op rol als teamlid & begeleider Proeven van Bekwaamheid: bewijsstukken verzamelen volwaardig rol als teamlid Pedagogiek Onderzoek: Opdracht Teams Maken Scholen: oefenen rol als teamlid in virtuele school Lio-stage: volwaardig functioneren in de rol als teamlid (dus ook vergaderingen bijwonen)
Onderwijsvorm in lerarenopleiding	SLB-bijeenkomsten (opleidingsjaar 1 t/m 4) Intervisie (vanaf opleidingsjaar 2) Ondersteunende colleges Teams Maken Scholen (opleidingsjaar 4)	
Toetsing	Bekwaamheidsdossier incl. Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP); Praktijkbeoordelingsformulier (beroepscompetentie 5); Proeve van Bekwaam (jaar 4); Bewijsstukken; presentatie Eindgesprek (opleidingsjaar 4)	
Minor	Opleidingsjaar 3: Expliciet in minor Onderwijskundig Leiderschap Impliciet aandacht in andere minoren	

Bijlage 3. Synthese schoolorganisatorische competenties in Lerarenopleiding 3.

Aanbod in/door:		
Leerlijnen	Professionele ontwikkelingslijn Leerlijn Stage	
Opleidingsinterne opdrachten	Individuele reflectieopdrachten (vanuit professionele ontwikkelingslijn en de stage-leerlijn) Groepsopdrachten met medestudenten (via projecten en/of thema's)	
Opleidingsexterne opdrachten	Geen opleidingsexterne opdrachten m.b.t. de schoolorganisatorische competenties	
Opdrachten en aandacht per opleidingsjaar	Opleidingsjaar 1	Bekwaamheidsdossier Algemene aandacht voor interpersoonlijke vaardigheden & kennismaken schoolorganisatie
	Opleidingsjaar 2	Bekwaamheidsdossier Project Vrijheid: samenwerken in teams van medestudenten Project Kamp Schoolomgeving: samenwerken in teams van medestudenten
	Opleidingsjaar 3	Bekwaamheidsdossier Thema Visies en Onderwijsconcepten: een nieuwe basisschool oprichten in een team van medestudenten, aandacht voor verschillende visies en samenwerken in een (school)team Sollicitaties voor de LIO-stage
	Opleidingsjaar 4	Bekwaamheidsdossier en specifiek laatste bekwaamheidsdossier: reflecteren op alle beroepscompetenties incl. bewijzen Lio-stage: focus op de school, als volwaardig teamlid participeren
Onderwijsvorm in lerarenopleiding	Bijeenkomsten Begeleiden van Professionele Ontwikkeling (opleidingsjaar 1 t/m 4) Intervisie (In opleidingsjaar 4) Terugkombijeenkomsten (laatste periode in opleidingsjaar 4)	
Toetsing	Bekwaamheidsdossier incl. bewijzen van competenties Praktijkbeoordeling (beroepscompetentie 5) Eindgesprek (opleidingsjaar 4)	
Minor of keuzevak	Opleidingsjaar 4: impliciet aandacht in minoren	