



Loopbaanleren in een doorlopende lijn

Hester van de Kuilen

Katern



Inhoud

Inleiding	5
1. Het belang van loopbaanontwikkeling	7
2. Loopbaanleren tijdens de opleiding en de inductieperiode	9
3. Loopbaanleren in Amsterdam en Rijnmond	11
3.1 Loopbaanpaden	11
3.2 Loopbaancompetenties	13
3.3 De deelnemers	13
3.4 Motieven voor deelname	14
3.5 Opbrengsten	14
4. Loopbaanleren in een doorlopende lijn	19
4.1 Loopbaanleren in Samen Opleiden	19
4.2 Loopbaanleren in de inductiefase	20
4.3 Loopbaanleren van ervaren leraren	20
4.4 Rol Onderwijsregio, partnerschap en huisacademie	21
5. Aanbevelingen	23
Over de auteurs	24
Referenties	25



Inleiding

Het belang van loopbaanontwikkeling van leraren wordt wijdverbreid erkend. Onder loopbaanontwikkeling wordt verstaan dat werkenden – in dit geval leraren – tijdens hun loopbaan proactief en op basis van motivatie en mogelijkheden hun kwaliteiten ontplooiën. Daarmee beoogt loopbaanontwikkeling dat leraren een duurzame bijdrage leveren aan de werkomgeving en aan hun eigen gezondheid en (werk)geluk (Kuijpers & Draaisma, 2020). Loopbaanontwikkeling van leraren is niet alleen belangrijk voor de kwaliteit van het onderwijs (Europese Commissie, 2020; Mayer, 2017; OECD, 2020), maar is ook een middel om leraren voor het onderwijs te behouden. Mede als gevolg van het lerarentekort, krijgt loopbaanontwikkeling dan ook steeds meer aandacht.

Er zijn meerdere loopbaanpaden en ontwikkel-/beroeps-profielen ontwikkeld (Snoek et al, 2017; AOb, 2024; MBO Raad, 2019), die een extra impuls hebben gekregen door het programma Nationale Aanpak Professionalisering Leraren (NAPL). Deze initiatieven en programma's richten zich voornamelijk op de ervaren leraar die het lesgeven en alles wat daarbij komt kijken onder de knie heeft. Dit katern verkent de vraag of loopbaanontwikkeling ook eerder, tijdens de initiële opleiding en de inductiefase, aandacht behoeft en op welke manier Samen Opleiden, Onderwijsregio's en huisacademies¹ hieraan een bijdrage kunnen leveren. Deze verkenning wordt (mede) gevoed door de ervaringen en resultaten van een loopbaanoriëntatietraject voor ervaren leraren dat is uitgevoerd in Onderwijsregio Rijnmond en Onderwijsregio Amsterdam.

¹ Een huisacademie is een interne academie, expertise-, kennis- of opleidingscentrum behorend bij een school, scholengroep of bestuur, die voor de eigen medewerkers professionaliseringsactiviteiten organiseert. (bron: [onderzoeksrapport huisacademies in kaart](#))



1

Het belang van loopbaanontwikkeling

Dat loopbaanontwikkeling kan bijdragen aan het werven en behouden van leraren blijkt uit een aantal onderzoeken. Zo toont een onderzoek onder bovenbouwleerlingen van havo, vwo en mbo aan dat het gebrek aan doorgroeimogelijkheden een van de redenen is om niet voor het onderwijs te kiezen (Bahlmann et al, 2018). Ook is het gebrek aan loopbaanperspectief een belangrijke reden om het onderwijs te verlaten, zo blijkt uit een recent onderzoek onder leraren die met het vak zijn gestopt (ResearchNed, 2023). Dat het in dit onderzoek ging om zowel starters als ervaren leraren laat zien dat het hebben van een ontwikkelperspectief van belang is in alle stadia van het leraarschap. Het geldt voor mensen die zich oriënteren op het vak tot leraren met veel ervaring en voor iedereen daartussenin. Daarmee is loopbaanontwikkeling niet alleen de verantwoordelijkheid van de werkgever en de leraar, maar van iedereen die betrokken is bij het werven, matchen, opleiden en begeleiden van leraren.

Wat die gezamenlijke verantwoordelijkheid betreft is er nog veel te winnen, blijkt uit een onderzoek naar strategisch personeelsbeleid in het voortgezet onderwijs (Knies, et al, 2023). Leraren in het vo zijn in de loop van de tijd minder positief geworden over hun ontwikkelperspectief. De aandacht voor de ontwikkeling van leraren is vaak gericht op de huidige functie en niet zozeer op een toekomstig ontwikkelperspectief. Dit bevestigt een observatie van bijna twintig jaar eerder. In *Leerkracht!* (Rinnooy Kan, et al, 2007) staat dat professionalisering veelal wordt aangewakkerd door het belang van de schoolorganisatie en niet door de wensen en ambities van de leraren zelf.

Zelf de verantwoordelijkheid nemen voor loopbaanontwikkeling gaat niet vanzelf (Kessels, 2012). Daar zijn uiteraard een stimulerende werkomgeving en leidinggevende voor nodig, maar ook competenties om zelf sturing te geven aan je loopbaan. Met andere woorden: dat vraagt om loopbaanleren (Kuijpers, 2015).

Loopbaanleren betekent dat leraren, of andere lerenden, hun eigen ontwikkeling leren sturen. Dat wil zeggen dat leraren proactief acties initiëren waarmee zij zelf richting geven aan hun professionele ontwikkeling. Het is daarbij belangrijk dat leraren ervaringen kunnen opdoen, dat er ruimte is voor leren en dat dat gebeurt in dialoog (Kuijpers, 2015).





Maten en gewichte

Langte

Gewicht

Oppe

NADA DI IDI
INATAF IJRI
geographic



3ber
Noo

netjes en vlotte

geen

met lava

2

Loopbaanleren tijdens de opleiding en de inductieperiode

Zoals hiervoor is aangegeven, lijkt loopbaanontwikkeling zich met name te richten op de ervaren leraar. In dit kader staat echter de vraag centraal of loopbaanontwikkeling en loopbaanleren ook eerder, tijdens de initiële opleiding en de inductiefase, aan bod zouden moeten komen. Tijdens de initiële opleiding bekwaamt de aanstaande leraar zich in vakinhoud, vakdidactiek en pedagogiek (Ministerie van OCW, 2017). In de inductiefase krijgt de startbekwame leraar onder andere ondersteuning bij enculturatie in de school en bij de verdere ontwikkeling van pedagogische en (vak) didactische competenties (zie o.a. de [BSL-Ontwerptool](#)). Daarbij krijgen aanstaande en startende leraren ondersteuning van verschillende opleiders, begeleiders en collega's.

De opleiding en de inductiefase zijn enerzijds beperkend voor loopbaanleren, maar bieden anderzijds ook kansen. Deze fases zijn beperkend, omdat de nadruk ligt op wat de aanstaande/startende leraar moet kunnen om leerlingen te laten leren. Dat is een uitdaging an sich die veel, zo niet alles, van aanstaande en startende leraren vraagt. Er is in het huidige opleidingsprogramma voor aanstaande leraren of het begeleidingstraject meestal dan ook weinig aandacht voor de verschillende loopbaanpaden in het onderwijs en voor de onderwijsloopbaan die de aankomende leraar voor zichzelf ziet. Dat is overigens niet overal het geval. In Singapore maken aanstaande leraren al tijdens de opleiding kennis met de verschillende loopbaanpaden die er voor een leraar in het verschiet liggen (Elffers, 2015).

De initiële fase en de inductiefase bieden echter ook kansen om aandacht te besteden aan loopbaanleren. Allereerst omdat de aanstaande leraar tijdens de opleiding kennis kan maken met een grote verscheidenheid aan leeromgevingen. Veel partnerschappen bieden aanstaande leraren de mogelijkheid om kennis te maken met en leservaring op te doen in verschillende scholen.

Zie ook [Parels uit de praktijk 3: Bouwstenen voor de leeromgeving van Samen Opleiden](#). De kennismaking met verschillende onderwijscontexten kunnen we verbreden door aanstaande leraren ook kennis te laten maken met verschillende taken en rollen, zoals de decaan, teamleider, zorgcoördinator of coach.

Een tweede kans voor loopbaanleren tijdens de opleiding en inductiefase is dat we de loopbaanoriëntatie van de aanstaande/startende leraar kunnen verbinden met loopbaanoriëntatie en begeleiding (LOB) van leerlingen. Van leraren in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs wordt immers verwacht dat zij leerlingen begeleiden bij de oriëntatie op een vervolgopleiding of beroep (Ministerie van OCW, 2017). Door dit te verbinden met de eigen loopbaanoriëntatie, ontstaat er een vorm van 'double loop learning': dat wat aanstaande leraren de leerlingen leren, leren ze ook zelf en vice versa.

Een derde kans om tijdens de opleiding en inductiefase aandacht te besteden aan loopbaanleren ligt in het collectieve leren. Aanstaande en startende leraren worden opgeleid en begeleid door een scala van professionals, zoals opleiders van de lerarenopleidingen, werkplekbegeleiders en schoolopleiders in de initiële fase, en starterscoaches, buddy's en vakdocenten in de inductiefase. Daarnaast leren aankomende en startende leraren van hun peers in werkgroepen en intervisiebijeenkomsten. Juist in zo'n collectieve leeromgeving komt loopbaanleren volgens Kuijpers (2015) het beste tot z'n recht.



3

Loopbaanleren in Amsterdam en Rijnmond

In Onderwijsregio Amsterdam en Onderwijsregio Rijnmond is een loopbaanoriëntatietraject opgezet waarin leraren kennismaken met loopbaanpaden en loopbaancompetenties. Het traject richt zich expliciet op ervaren leraren en (nog) niet op aanstaande en startende leraren.

Aanleiding voor dit traject was de ervaring dat, ondanks een algemene behoefte aan meer loopbaanmogelijkheden, het moeilijk was om leraren daadwerkelijk te verleiden tot professionaliseringsactiviteiten. Dat kan het gevolg zijn van een gebrek aan professionaliseringsruimte vanuit de school (door het lerarentekort), zoals onvoldoende facilitering in tijd of onvoldoende emotionele steun van leidinggevenden of andere collega's. Maar het zou óók te maken kunnen hebben met het ontbreken van de capaciteit om loopbaanleren zelf ter hand te nemen. Dat vereist immers loopbaancompetenties en kennis van loopbaanpaden. Daarin wil het loopbaanoriëntatietraject voorzien. Inmiddels hebben ruim vijftig leraren deelgenomen aan dit traject.

We beschrijven de ervaringen en de resultaten van het traject. Achtereenvolgens besteden we aandacht aan loopbaanpaden en loopbaancompetenties, de deelnemers van het traject, hun motieven voor deelname, en de opbrengsten: wat heeft het traject de deelnemers opgeleverd en welke elementen hebben daaraan bijgedragen? In het afsluitende hoofdstuk staat de vraag centraal of en hoe loopbaanleren relevant is voor aanstaande en startende leraren en welke rol Onderwijsregio's, partnerschappen en huisacademies daarin kunnen spelen.

Het loopbaanoriëntatietraject beslaat drie maanden. Er zijn drie bijeenkomsten en tussentijds werken de deelnemers aan opdrachten. Dat doen zij zowel individueel als samen met hun 'buddies'. Elke leraar maakt namelijk deel uit van een buddygroep van drie of vier deelnemers.

De eerste bijeenkomst staan loopbaanpaden en loopbaancompetenties centraal. In de tweede bijeenkomst gaan de deelnemers in carrouselvorm in gesprek met rolmodellen: leraren die een of meerdere loopbaanpaden hebben doorlopen. In de derde en laatste bijeenkomst presenteren de deelnemers een 'roadmap' waarin zij aangeven waar ze vandaan komen en wat zij de komende periode gaan doen om sturing te geven aan hun eigen loopbaan.

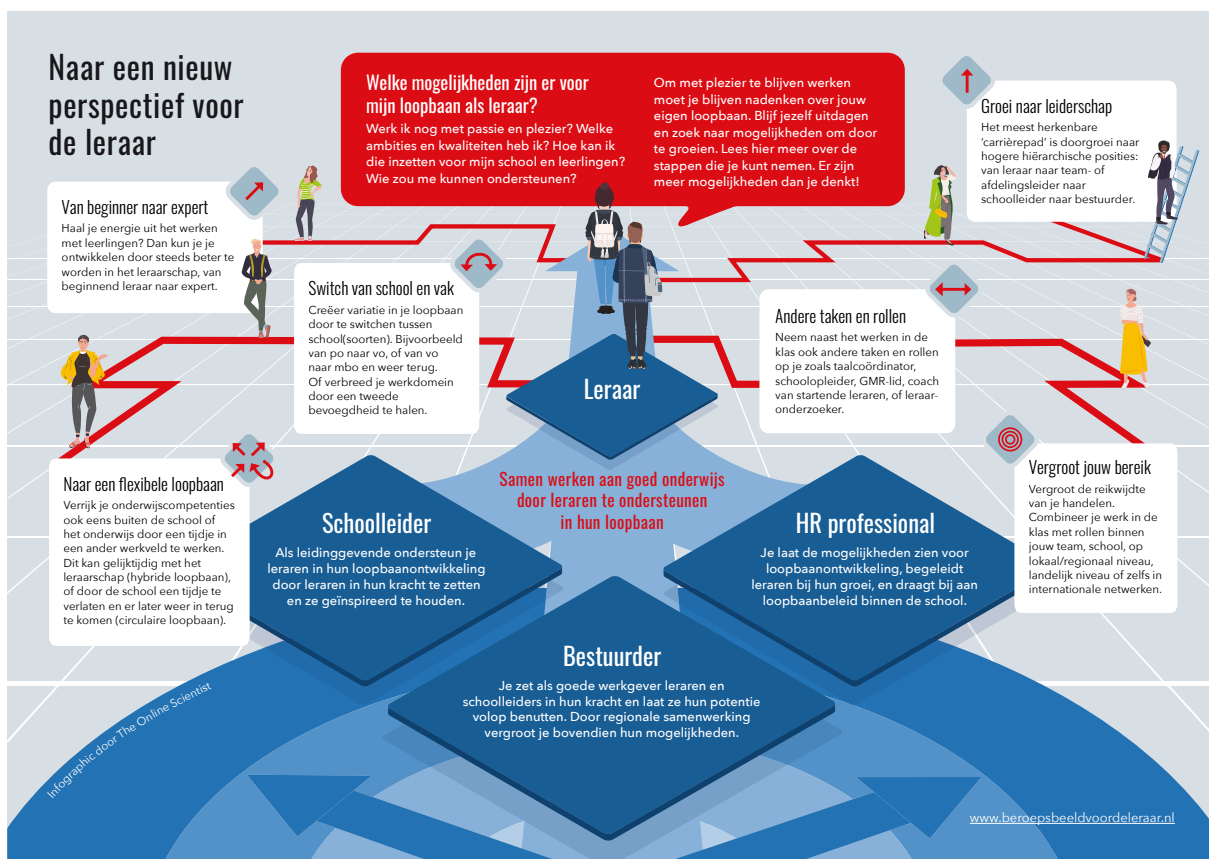
3.1 Loopbaanpaden

In het traject is gebruikgemaakt van de loopbaanpaden van Snoek & Lourens (2019): horizontale en verticale loopbaanpaden binnen de eigen school, aangevuld met loopbaanmogelijkheden buiten de eigen school, buiten de eigen schoolsoort (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs) of zelfs buiten de onderwijssector.

Er is bewust voor gekozen om loopbaanperspectieven zo breed mogelijk te definiëren, breder dan bijvoorbeeld de ontwikkelmogelijkheden volgens het beroepsbeeld voor de leraar (Snoek, 2017), die zich grotendeels beperken tot de eigen school. In Amsterdam, waar het loopbaanoriëntatietraject is gestart, werken al sinds 2018 meerdere schoolsoorten samen op het terrein van loopbaanontwikkeling. Deze bovenschoolse en bovensectorale samenwerking kan mobiliteit tussen scholen en sectoren makkelijker maken.

De loopbaanpaden van Snoek & Lourens (2017) zijn gevisualiseerd in onderstaande afbeelding, die tijdens het traject is gebruikt.

- In het pad 'Naar een flexibele loopbaan' combineren leraren hun baan in het onderwijs met werk in andere sectoren. Ze doen dit naast hun baan in het onderwijs (hybride) of ze verlaten het onderwijs tijdelijk (circulair). Ter illustratie: op het mbo werken relatief veel hybride docenten die naast het lesgeven werkzaam zijn in de sector waarvoor zij mbo-studenten opleiden (zorg, techniek, etc.).
- In het volgende loopbaanpad ('Van beginner naar expert') bekwaamt de leraar zich steeds meer in het beroep of in bepaalde aspecten van het beroep. De leraar specialiseert zich bijvoorbeeld (vak)didactisch, legt zich toe op onderwijsontwikkeling of gaat onderzoek doen.
- In het loopbaanpad 'Switch van school en vak' stapt de leraar over naar een andere school, een andere sector of een ander vak. Dit is een vorm van horizontale mobiliteit.
- Dat laatste geldt ook voor het loopbaanpad waarbij leraren, naast het lesgeven, andere taken/rollen op zich nemen. De leraar wordt bijvoorbeeld schoolopleider, taalcoördinator, decaan of lid van de medezeggenschapsraad.
- Het loopbaanpad 'Groeï naar leiderschap' is wellicht het meest geëigend en bekend: de leraar groeit door tot team- of afdelingsleider tot schoolleider tot bestuurder. Of, binnen het primair onderwijs, tot intern begeleider tot directielid tot bestuurder.
- In het laatste loopbaanpad ('Vergroot jouw bereik') verbreden leraren hun reikwijdte. Zij delen kennis of oefenen invloed uit in de school of binnen een bestuur, maar bijvoorbeeld ook in landelijke of internationale vakverenigingen of werkgroepen.



Afbeelding 1. Loopbaanmogelijkheden naar Snoek en Lourens (2019)

3.2 Loopbaancompetenties

Loopbaanleren betekent dat leraren, of andere lerenden, hun eigen ontwikkeling leren sturen. Dat wil zeggen dat leraren proactief acties initiëren waarmee zij zelf richting geven aan hun professionele ontwikkeling. Daarbij is het belangrijk dat leraren ervaringen kunnen opdoen, dat er ruimte is voor leren en dat dat gebeurt in dialoog (Kuijpers, 2015).

Volgens Kuijpers (2005) zijn er vijf loopbaancompetenties: kwaliteitenreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken. De eerste twee competenties zijn, zoals de benaming al aangeeft, reflectief van aard. De andere drie loopbaancompetenties – werkexploratie, loopbaansturing en netwerken – zijn actiegericht.

- Bij **kwaliteitenreflectie** gaat het om de vraag ‘**wat kan ik?**’ Op basis van eerdere ervaringen worden leraren zich bewust van hun sterke en zwakke kanten. Beseffen waar je goed in bent, kan richting geven aan keuzes.
- **Motievenreflectie** gaat over de vragen ‘**wat wil ik?**’ en ‘welke normen en waarden liggen daaraan ten grondslag?’
- Bij **werkexploratie** stelt de leraar zichzelf de vraag: ‘**waar kan ik de door mij gewenste werkzaamheden doen?**’ Het gaat daarbij niet zozeer om de baan an sich, maar vooral om de werkzaamheden en de werkomgeving die passen bij je eigen kwaliteiten en motieven.
- **Loopbaansturing** betreft de vaardigheid om proactief acties te ondernemen met het doel werkzaamheden te vinden die recht doen aan je eigen motieven en kwaliteiten. Hier staat de vraag centraal ‘**hoe kan ik dat doen?**’
- Bij de loopbaancompetentie **netwerken** gaat het om de vraag ‘**wie kan mij daarbij helpen?**’ Het gaat daarbij om het opbouwen, benutten en onderhouden van contacten die van belang zijn voor je eigen ontwikkeling.

3.3 De deelnemers

Van 33 deelnemers van het loopbaanoriëntatietraject is in kaart gebracht wat hun motieven waren en wat het traject hen heeft gebracht. Deze leraren hebben in de jaren 2021-2023 aan het traject deelgenomen. Het zijn allemaal ervaren leraren (ze hebben de inductiefase afgerond) die in het voortgezet onderwijs werken; één leraar is werkzaam in het middelbaar beroepsonderwijs.

Gender	Vrouw	22
	Man	11
Aantal jaren werkzaam in het onderwijs	<5 jaar	7
	>5 jaar <15 jaar	13
	>15 jaar	11
	Onbekend	2
Vak(gebied)	Talen	12
	Mens en Maatschappij	12
	Exact	4
	Kunst	3
	Lichamelijke opvoeding	1
	Beroepsonderwijs	1

Tabel 1. Gegevens deelnemers

De motieven voor deelname zijn geïnventariseerd op basis van de intakeverslagen. Na afloop van het traject is de deelnemers gevraagd om een online vragenlijst in te vullen. Iets minder dan de helft van de deelnemers heeft dit gedaan (N=15). In deze enquête is onder andere gevraagd welke inzichten de deelnemers hebben opgedaan, wat het effect van het traject is geweest op hun *loopbaanperspectief*, welke vervolgstappen zij overwogen en welke elementen van het traject daaraan hebben bijgedragen. De daadwerkelijke vervolgstappen die de deelnemers hebben gezet, zijn verzameld door een analyse van de LinkedInprofielen. Van 28 van de 33 deelnemers is op deze manier achterhaald welke vervolgstappen zij hebben gezet.

3.4 Motieven voor deelname

De motieven voor deelname aan het traject zijn in tabel 2 weergegeven. De deelnemers konden meerdere redenen noemen.

De eerste drie motieven hebben een positieve insteek. Deze deelnemers waren over het algemeen positief over het werken in de school. Tegelijkertijd kriebelde het en hadden zij vragen zoals 'wat is er nog meer?' en 'wat kan ik nog meer?'. Drie deelnemers, die aangaven te willen verkennen wat er (nog meer) mogelijk is, zeiden dat zij focus wilden aanbrenge(n). Deze leraren hadden al verschillende taken en rollen (vervuld), maar wilden daar nu wat gericht(er) een bewuste(re) loopbaan van maken.

Vrijwel alle leraren die vanuit een positieve motivatie aan het traject deelnamen, gaven aan dat zij nog steeds plezier hebben in het lesgeven en in het omgaan met leerlingen, maar dat zij dat niet als hun enige of voornaamste taak willen blijven doen.

De drie laatste motieven zijn gevoed door een bepaalde mate van onvrede. Iets meer dan een handvol leraren wilde minder of zelfs helemaal niet meer lesgeven. In de intakes kwam dit terug als een 'crie de coeur', een hartekreet, die vaak in verband werd gebracht met een eerdere burn-out of het hebben van een thuissituatie met jonge kinderen.

De negatief ingestoken motieven vertonen overlap met het eerdere genoemde onderzoek naar de vertrekredenen van leraren die het beroep hebben verlaten (ResearchNed, 2023). In dat onderzoek werden werkdruk (47%), gebrek aan professionele ontwikkeling (41%) en onvrede over de schoolleiding (37%) het meest genoemd.

Waar bij een aantal respondenten van dit onderzoek het gebrek aan loopbaanmogelijkheden heeft geleid tot het verlaten van het beroep, was dat bij de deelnemers van het loopbaanorientatietraject niet het geval. Zij waren (nog) bereid om te verkennen hoe zij weer gemotiveerd konden worden.

3.5 Opbrengsten

Bij alle deelnemers heeft het traject geleid tot een kanteling, die valt onder twee hoofdcategorieën. De ene helft vond het tijd voor een nieuwe stap en de andere helft was zich bewuster geworden van de loopbaanmogelijkheden.

Het is opmerkelijk en bemoedigend dat een deel van de deelnemers die vanuit negatieve motieven deelnamen aan het traject, optimistischer zijn geworden over werken in het onderwijs. Een deelnemer: *'Ik ben van een exit-strategie overgestapt naar een duurzame aanpak: hoe kan ik houden wat me blij maakt in mijn baan, wat moet ik snoeien en wat moet ik zaaien?'* Hieruit blijkt dat deze deelnemer zelf aan het stuur is gaan zitten en keuzes wil maken. Een andere deelnemer zag mogelijkheden voor een open en flexibele loopbaan: *'Ik zie onderwijs nu als een plek om ooit naartoe terug te keren in plaats van als een afgesloten hoofdstuk.'*

Reden	Aantal keren genoemd als voornaamste motief
1. Ik wil graag verkennen wat er mogelijk is in het onderwijs	13
2. Ik wil meer variatie of verandering in mijn werk	11
3. Ik heb ambitie en ik wil me verder ontwikkelen	7
4. Ik wil minder/niet meer lesgeven	6
5. Ik wil wat anders, want ik ben ontevreden over mijn huidige werkplek (leiding, sfeer, gebrek aan doorgroeimogelijkheden op de eigen school)	4
6. Werkdruk	4

Tabel 2. Motieven voor deelname

Over loopbaansturing en de loopbaancompetenties gaven deelnemers aan dat zij meer zicht hebben gekregen op zichzelf, op hun eigen kwaliteiten en motieven (N=8). Dat inzicht verwijst naar de eerste twee competenties: kwaliteitenreflectie en motievenreflectie. Ook heeft het traject bijgedragen aan de competentie werkexploratie. Dit werd zes keer genoemd, soms in combinatie met de competentie netwerken: *'Ik heb kunnen zien en horen hoe dingen werken op andere scholen. Ervaringen van anderen in het onderwijs hebben mijn beeld van een carrière in het onderwijs ontwikkeld.'*

"Het was heel tof om dit met een groep van zestien docenten te doen. Ik zat met twee collega's van andere scholen in een buddygroep. We gingen bijvoorbeeld een hele middag wandelen in het Westerpark, om over elkaars smoezen te praten. Ja, waarom gingen we die volgende stap eigenlijk niet zetten?" *Deelnemer Henri*



Drie deelnemers rapporteerden dat het traject heeft bijgedragen aan hun zelfvertrouwen. Doordat deelnemers de competenties bij elkaar konden spiegelen, kregen ze zicht op anderen, maar gaven anderen ook zicht op henzelf: *'Tijdens de slotbijeenkomst werd geconcludeerd dat ik een kei ben in loopbaansturing, maar dat ze zich afvroegen in hoeverre ik echt 'in touch' sta met mijn kwaliteiten. Ik ben een conceptueel en systemische denker vol ambities, maar durf nog steeds niet helemaal vanuit mezelf, eigen passie en kwaliteiten, kleur te bekennen en me te profileren. Waar zit mijn anker, waar wil ik impact op maken en welke thema's kenmerken mij?'*

Op de vraag over mogelijke vervolgstappen, gaven zes deelnemers aan dat zij een nieuwe baan (in het onderwijs) overwogen of al hadden gevonden. Zes anderen waren op de eigen school in gesprek over andere taken of rollen, en twee deelnemers waren, in algemene zin, van plan om meer de regie te nemen. Een deelnemer: *'Ik krijg volgend schooljaar meer tijd en ruimte om mijn werk beter te kunnen doen. Ergo: mijn vergrote zelfverzekering heeft ook de schoolleiding bereikt waardoor zij inzien dat de school veel meer van mijn kennis en expertise kan genieten wanneer ik minder losse taken krijg en mij kan focussen.'*

Dit antwoord illustreert dat loopbaansturing niet alleen ten goede komt aan de individuele leraar, maar ook bijdraagt aan schoolontwikkeling (Kuijpers & Draaisma, 2020).



Op de vraag welke elementen van het traject aan bovenstaande opbrengsten hebben bijgedragen, konden de deelnemers meerdere antwoorden geven. Deze zijn samengevat in tabel 3.

Om te achterhalen wat de deelnemers daadwerkelijk hebben gedaan nadat ze het traject hebben doorlopen, zijn de LinkedInprofielen van de deelnemers bekeken. De vervolgstappen zijn weergegeven in tabel 4.

De tabel laat zien dat het merendeel van de deelnemers in het onderwijs is gebleven. Van deze groep heeft een groot deel andere taken en rollen opgepakt. Zes deelnemers zijn op een andere school gaan werken. Het is bekend dat de onderlinge contacten van deelnemers tijdens het traject hebben geleid tot 'kijkjes in elkaars keuken'. Daarmee is de motivatie om in een andere school te werken versterkt.

Onderdeel	Aantal keren	Voorbeeldantwoord
Gesprekken met anderen	21	Contact met collega's die ook goed nadenken over hun huidige situatie.
Verwerkingsopdrachten	13	Vooral de opdrachten, zoals de roddelwandeling.
Tijd nemen (en krijgen)	6	Het traject zorgt ervoor dat je tijd neemt om na te denken over de toekomst.
Theorie	3	Het begrip 'circulair docentschap' uit bijeenkomst 1 zette me aan het denken
Workshops	3	De workshops.
Netwerken	2	Het belang van het gebruikmaken van je netwerk, heeft me geholpen dit meer in te zetten.
Diversen	7	Het was niet een specifiek element. Het was de combinatie van alle verschillende factoren die het traject te bieden had.

Tabel 3. Elementen die hebben bijgedragen aan de opbrengst

Vervolg loopbaan	Aantal	Specificatie
In het onderwijs gebleven	24	Naar een andere school (6) Andere taken en rollen binnen de eigen school (11) Hybride, werkzaamheden voor een andere onderwijsorganisatie naast lesgeven op de eigen school (2) Dezelfde werkzaamheden (3)
Het onderwijs verlaten, maar nog wel werkzaam in de onderwijssector	3	Beleidsmedewerker ministerie van OCW coach pupillen Ajax, onderwijsadviseur
Onbekend	5	

Tabel 4. Vervolgstappen

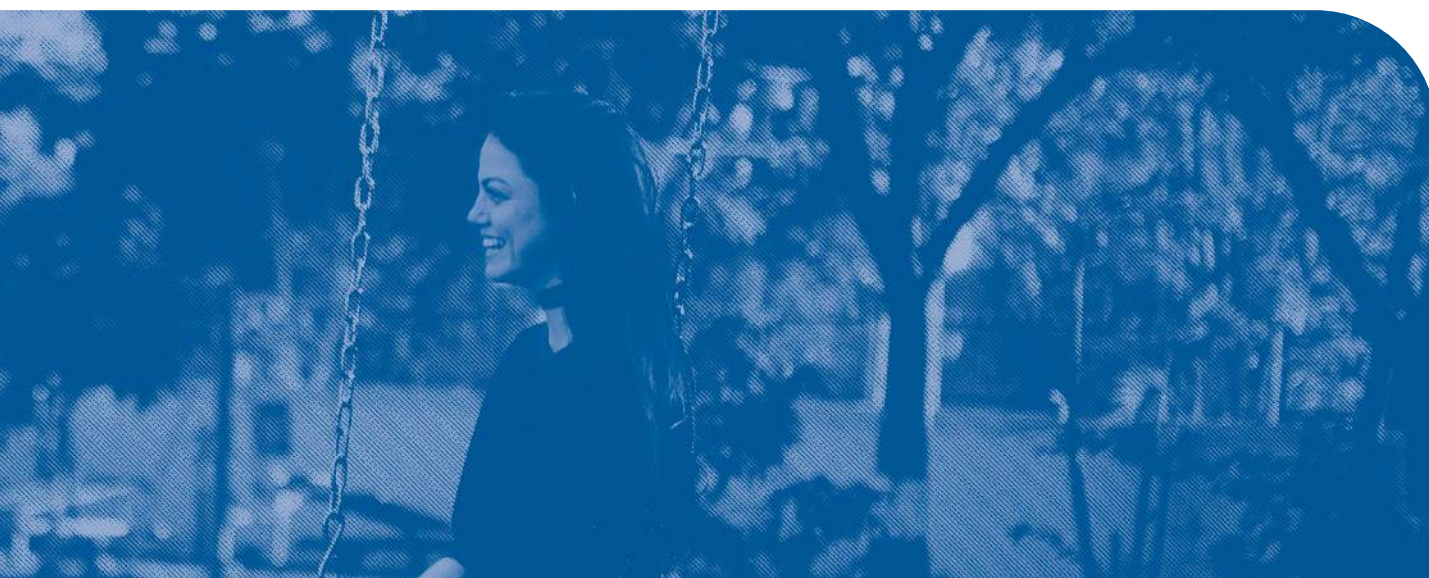


Bij aanvang van het traject gaven meerdere deelnemers aan dat ze hybride docentschap wilden verkennen, maar uit tabel 4 blijkt dat slechts twee leraren hier invulling aan hebben gegeven. Een voorzichtige conclusie zou kunnen zijn dat andere taken en rollen binnen de eigen school de behoefte aan hybride docentschap hebben gecompenseerd.

Drie deelnemers hebben (nog) geen concrete vervolgstappen genomen. Twee van deze deelnemers doen dit uit volle overtuiging: door het traject zien ze in dat ze tevreden zijn met hun huidige werk en school.

Drie deelnemers zijn gestopt met lesgeven, maar zijn wel in de onderwijssector blijven werken. Een interessante vraag voor deze groep is hoe de competenties, die zij in het onderwijs hebben opgedaan, van waarde zijn voor de huidige werkzaamheden.

“Tijdens het traject word je je heel bewust van dingen, van keuzes die je in het verleden hebt gemaakt bijvoorbeeld. Mijn doel was vooral knopen doorhakken en richting aanbrengen voor de toekomst. Ik vroeg me af: zal ik gaan generaliseren of gaan specialiseren? Toen zei iemand tijdens het traject: waarom zou je niet allebei gaan doen? Dat was echt een eyeopener. Nu weet ik hoe ik de komende jaren wil gaan inrichten en dat heb ik in drie maanden tijd bedacht!” *Deelnemer Karin*





4

Loopbaanleren in een doorlopende lijn

We komen terug op de vraag of en hoe loopbaanleren een plek zou moeten krijgen in het Samen Opleiden en hoe partnerschappen en Onderwijsregio's daaraan kunnen bijdragen. Verder verkennen we hoe loopbaanleren in de initiële fase zich verhoudt tot professionalisering van startende en ervaren leraren en wat de rol van huisacademies kan zijn. Voor de beantwoording van deze vragen maken we gebruik van de inzichten die zijn opgedaan in het hiervoor beschreven loopbaanoriëntatietraject voor ervaren leraren.

Het traject laat zien dat kennis van loopbaanpaden en werken aan je eigen loopbaancompetenties bijdragen aan de motivatie om in het onderwijs te blijven werken. Er waren enkele leraren die bij aanvang van het traject overwogen om het vak te verlaten, maar het werken aan de loopbaancompetenties en het inzicht dat je als leraar zelf de regie kan pakken, hebben bij vrijwel alle deelnemers geleid tot een positievere kijk op de eigen onderwijs toekomst. Loopbaanleren kan dus bijdragen aan behoud van leraren voor het onderwijs en aan de aantrekkelijkheid van het beroep.

De deelnemers gaven aan dat met name de vele gesprekken, bijvoorbeeld met mededeelnemers, collega's in de school en gastdocenten, hebben bijgedragen aan het positieve resultaat. De opdrachten uit het werkboek en de tijd die ze zichzelf gunden voor dit traject waren andere succesvolle elementen. Kortom, loopbaanleren is te 'leren'. Het vereist, net zoals het leren van andere competenties, investeringen in tijd, leeractiviteiten, een passende leeromgeving en gerichte begeleiding.

Loopbaanleren kan bijdragen aan behoud van leraren voor het onderwijs en aan de aantrekkelijkheid van het beroep.

4.1 Loopbaanleren in Samen Opleiden

De succesfactoren van het traject zijn ook goed te realiseren tijdens het Samen Opleiden. Dat pleit ervoor om al in de initiële fase aandacht te besteden aan loopbaanleren. Aanstaande leraren komen tijdens het werkplekleren immers op meerdere scholen en hebben daardoor de mogelijkheid om in contact te komen met verschillende contexten én verschillende onderwijsprofessionals, zoals decanen, schoolleiders, coaches en zorgcoördinatoren.

Partnerschappen en Onderwijsregio's kunnen hierin een prominente, sturende rol spelen. Schoolleiders maken aanstaande leraren wegwijs in de school en kunnen hen laten kennismaken met de collega's die verschillende rollen vervullen. Ook de intervisiebijeenkomsten, die door de opleiders worden georganiseerd, kunnen van grote waarde zijn. Deze bijeenkomsten bieden volop mogelijkheden om in dialoog – een van de succesfactoren van het traject – aandacht te besteden aan de loopbaancompetenties, zoals kwaliteitenreflectie. Deze competentie is van belang om startbekwaam te worden, maar ook om sturing te geven aan loopbaanleren. Tijdens het Samen Opleiden kan de aanstaande leraar met hulp van zijn opleiders, begeleiders en peers de basis leggen voor loopbaanleren. Samengevat: de leeromgeving van de aankomende leraar is (zeer) geschikt voor loopbaanleren.

Tegelijkertijd kan de vraag worden gesteld of loopbaanleren in deze fase wel aansluit bij de concerns van aanstaande leraren. Leren lesgeven en je bekwaam in (vak)didactiek en pedagogiek is namelijk geen sinecure en vraagt veel van aanstaande leraren. Niet alleen cognitief, maar ook mentaal. Uit het loopbaanoriëntatietraject blijkt dat met name leraren met meer dan vijf jaar werkervaring werk willen maken van loopbaanoriëntatie. Een aantal van hen gaf aan dat zij 'het kunstje van lesgeven' zodanig beheersten, dat het tijd was voor verdere verkenning. Voor aanstaande leraren geldt dit uiteraard niet.



Aan de andere kant leidt een vroege kennismaking met loopbaanpaden en loopbaancompetenties tot een ander beeld van het onderwijs: de fuik van 'eens een leraar, altijd een leraar' verandert in een beroepsbeeld waarin er volop ruimte is voor verbreding en verdieping. Anders gezegd: 'van fuik naar duik'. Leerlingen van havo, vwo en mbo vinden het gebrek aan loopbaanperspectief een reden om niet voor het leraarschap te kiezen (Bahlmann et al, 2018). Door al in de initiële fase – of nog beter: bij de werving – te laten zien dat het leraarschap geen fuik is, wordt het beroep aantrekkelijker.

De fuik van 'eens een leraar, altijd een leraar' verandert in een beroepsbeeld waarin er volop ruimte is voor verbreding en verdieping.

4.2 Loopbaanleren in de inductiefase

Ook de inductiefase biedt aanknopingspunten voor loopbaanleren. Net zoals de aankomende leraar, kan de startende leraar rekenen op meerdere begeleiders, zoals de starterscoach, een buddy en een begeleider uit de vakgroep (voortgezet onderwijs en mbo) of bouw (primair onderwijs). Veel scholen organiseren daarnaast begeleidings- en intervisiebijeenkomsten voor alle starters in de school. Er is dus ook in de inductieperiode volop gelegenheid voor collectief loopbaanleren.

Een ander aanknopingspunt is de aandacht voor enculturatie (zie [BSL-Ontwerptool](#)). Als aanstaande leraren tijdens de opleiding kennismaken met de verschillende taken en

rollen die onderwijsprofessionals kunnen vervullen, dan kunnen ze deze kennis in de inductiefase als startende leraren verdiepen. Als onderdeel van hun enculturatie, kunnen ze bijvoorbeeld meekijken of meelopen met een decaan, zorgcoördinator of schoolopleider. Zo gaan loopbaanmogelijkheden (meer) leven.

Daarnaast is het in de inductiefase, meer dan tijdens de initiële fase, mogelijk om verbinding te maken met het SHRM-beleid² van de school. Ook biedt de inductiefase starters de mogelijkheid om de pedagogische en (vak)didactische ontwikkeling af te stemmen op de onderwijskundige visie of het concept (Montessori, Jenaplan, etc.) van de school.

4.3 Loopbaanleren van ervaren leraren

Mede in het licht van een doorlopende lijn van opleiden, begeleiden en professionaliseren, blijft er idealiter ook na de inductieperiode aandacht voor loopbaanleren. Juist bij ervaren leraren lijkt de behoefte aan loopbaanontwikkeling op te spelen, zo blijkt uit de ervaringen in het loopbaanoriëntatietraject. Voor sommige leraren gaat het na vijf jaar werkervaring wringen, bij andere leraren komt de behoefte aan loopbaanontwikkeling later (of niet).

Het is hoe dan ook voor zowel de leraar als voor de schoolorganisatie van belang dat leraren een (duurzame) bijdrage blijven leveren aan de schoolomgeving en hun eigen werkgeeluk (Kuijpers & Draaisma, 2020). Voor de leraar gaat het hierbij om vragen zoals 'hoe blijf ik gemotiveerd?' en bij de school gaat het bijvoorbeeld om de vraag 'hoe zorgen we ervoor dat leraren voldoende competent zijn en blijven?'

2 SHRM staat voor strategisch human resource management en dit bevat het beleid en de concrete activiteiten op het gebied van personeelsbeleid gericht op het behalen van de organisatiedoelstellingen, de doelstellingen van de medewerkers en die van de maatschappij (VO-raad, 2019)

4.4 Rol Onderwijsregio, partnerschap en huisacademie

Aandacht voor motivatie en competenties van leraren relateert aan het [AMO-model](#). Dit model wordt gebruikt om vast te stellen hoe personeelsbeleid – HRM – kan bijdragen aan doelen van de leraar en doelen van de school (VO-raad, 2019). De A verwijst naar ‘ability’, oftewel bekwaamheid of competentie, de M naar ‘motivation’, en de O verwijst naar ‘opportunity’, ofwel: mogelijkheden tot loopbaanontwikkeling.

Huisacademies en regionale samenwerkingen op het terrein van professionalisering kunnen in deze mogelijkheden voorzien. Dat gebeurt al in de Onderwijsregio Amsterdam waar een huisacademie het loopbaanoriëntatietraject heeft overgenomen en aanbiedt aan de eigen én alle andere Amsterdamse leraren. Het gebeurt ook in Onderwijsregio Rijnmond waar professionaliseringsmakelaars zijn aangesteld die op de scholen vraag en aanbod op het gebied van loopbaanontwikkeling kunnen samenbrengen.

De ervaringen en uitkomsten van het loopbaanoriëntatietraject laten zien dat het belangrijk is dat leraren over de eigen schoolmuren heen kijken. Voor veel deelnemers was het kijkje in andersmans keuken (andere school of andere functie) heel waardevol. Partnerschappen, huisacademies en andere regionale samenwerkingen op het terrein van professionalisering hebben de infrastructuur om dit ‘gluren bij de burens’ mogelijk te maken en om mobiliteit tussen scholen en functies te stimuleren. Binnen een bestuur, partnerschap of Onderwijsregio zijn er immers vaak veel mobiliteitsmogelijkheden.

Partnerschappen, huisacademies en andere regionale samenwerkingen op het terrein van professionalisering hebben de infrastructuur om ‘gluren bij de burens’ mogelijk te maken en mobiliteit te stimuleren.





5

Aanbevelingen

Tot slot een aantal adviezen voor professionals die betrokken zijn bij Samen Opleiden, begeleiding van starters of bij strategisch personeelsbeleid en die het loopbaanleren van leraren willen stimuleren:

- Neem kennis van de loopbaanmogelijkheden en de loopbaancompetenties.
- Ga met betrokkenen in gesprek over de vraag waar en hoe deze kennis een plek kan krijgen in het Samen Opleiden, tijdens de inductiefase en daarna.
- Onthoud dat aanstaande leraren, startende leraren en ervaren leraren sturing geven aan hun eigen loopbaanleren en houd hier rekening mee in de manier waarop loopbaanleren in de verschillende fases wordt vormgegeven.
- Toon lef! In een tijd van lerarentekort kan praten over loopbaanleren, loopbaanontwikkeling en mobiliteit paradoxaal lijken en op gespannen voet staan met belangen op korte termijn. Als school wil je immers zoveel mogelijk leraren voor de klas houden. De ervaringen in Amsterdam en Rijnmond laten echter zien dat geen enkele deelnemer de onderwijssector heeft verlaten. Het gesprek over loopbaanwensen en -mogelijkheden leidde ertoe dat de deelnemers positiever zijn geworden over het werken in het onderwijs en dat de loopbaanmogelijkheden die het onderwijs biedt, worden gezien én gepakt.



Over de auteurs



Hester van de Kuilen

Dr. Hester van de Kuilen werkt als adviseur, programma- en projectmanager aan vraagstukken die verband houden met de professionele ontwikkeling van leraren, curriculumontwikkeling en het versterken van de verbinding onderwijsonderzoek, -beleid en -praktijk. Ze is verbonden aan de Vrije Universiteit, werkzaam in de Amsterdamse Onderwijsregio en ze werkt als interim programmaleider van RPO Rijnmond in onderwijsregio Rijnmond.



Met medewerking van André Koffeman

Dr. André Koffeman werkt als hoofddocent bij de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de HvA, en als opleider/ onderzoeker bij het Teaching & Learning Centre van de UvA. Hij doet onderzoek naar het leren van leraren.

Referenties

- Aa, R. van der, Cörvers, F., & Schoon, R. (2017). *Met een blik op het verleden. Een inventarisatie van eerdere projecten en maatregelen ter vermindering van lerarentekorten in het po, vo en mbo*. CAOP.
- AOb, CNV Onderwijs, FvOv, BVMBBO & Platform VVVO (2024). *Beroepsbeeld Leraar po, (v)so, vo, mbo*. www.beroepsbeeldleraar.nl
- Bahlmann, M., Eustatia, B., & Pillen-Warmerdam, D. (2018). *Optimale inrichting van lerarenopleidingen. Resultaten van een vignette- en motievenonderzoek onder havisten, vwo'ers en mbo-4 studenten*. Leiden, The Netherlands: Qompas.
- MBO Raad (2019). *Beroepsbeeld MBO-docent. Ontwikkeling van Starten tot expert. Beroepsbeeld-MBO-docent.pdf*
- Elffers, L. (2015). *Versterking van de loopbaanladder van leraren: wat kunnen we leren van Singapore?* ROA.
- European Commission (2020). *Supporting teacher and school leader careers: Education and Training. A Policy Guide*. Brussels: European Commission.
- Mayer, D., M. Dixon, J. Kline, A. Kostogriz, J. Moss, L. Rowan, B. Walker-Gibbs, and S. White. 2017. "Studying the Effectiveness of Teacher Education: Early Career Teachers in Diverse Settings." *Singapore: Springer*. doi:10.1007/978-981-10-3929-4.
- Kessels, J. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte* (oratie). Open Universiteit.
- Knies, E., Leisink, P., Penning de Vries, J., & Mulder, R. (2023). *Strategisch personeelsbeleid in het VO. 2023-meting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kuijpers, M. (2005). *Breng beweging in je loopbaan. Vijf competenties voor waardevol werk*. Sdu Uitgevers bv.
- Kuijpers, M. (2015). *Studiekeuze: Loopbaanontwikkeling en -begeleiding*. In: S. van Ass (ed), *Het Complete Loopbaanboek* (pp. 17-25). Boom Nelissen.
- Kuipers, M. & Draaisma, M. (2020). *Loopbaangericht Leven Lang Ontwikkelen. Economisch en zingevingsperspectief voor nu en de toekomst. Onderzoeksrapport. Bijzondere Leerstoel Leeromgeving & -Loopbanen*.
- Ministerie van OCW (2017). *Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten*.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD
- Rinnooy Kan, A., Daher, M., van Es, A., Frantzen, H., Hoffman, R., Kil-Albersen, A., Vermeulen, M., Ter Wal, F., & Van der Wende, M. (2007). *LeerKracht!* Den Haag: Ministerie van OCW.
- Snoek, M.; de Wit, B.; Dengerink, J.; van der Wolk, W.; van Eldik, S. & Wirtz, N. (2017). *Beroepsbeeld voor de leraar*. www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl.
- Snoek M., & Lourens, M. (2019). *Hoe kan leiderschap binnen scholen bijdragen aan aantrekkelijke loopbaanpaden voor leraren? Verslag van peer learning tussen Europese lidstaten*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
- Van Casteren, W., Lodewick, J., Lommertzen, J., Luyten, E., van Mensvoort, C. (2023). *Vertrekredenen leraren en docenten in het po, vo, mbo*. Nijmegen: ResearchNed in opdracht van het ministerie van OCW.
- VO-academie (2019). *Werk maken van strategisch HRM. Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. VO-raad.

Colofon

Auteurs: Hester van de Kuilen met medewerking van André Koffeman

Redactie: Tekstbureau Elise Schouten

Vormgeving: DailyDaisy

Fotograaf: Paul Tollenaar / BLR Media / Larissa Rand / Petja Buitendijk / Fotodatabase VO-raad / Unsplash

Januari 2026

Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Binnen het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren bundelen schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen hun krachten om samen een duurzame inrichting van opleiding, begeleiding én professionalisering voor (aanstaande) leraren te realiseren in Onderwijsregio's. Het Platform zet zich in voor het versterken van de samenwerking tussen besturen, scholen en lerarenopleidingen in het po, vo en mbo, binnen de opleidingsinfrastructuur van de Onderwijsregio's.

Meer informatie

Voor al je vragen over Samen Opleiden & Professionaliseren kan je terecht bij:

www.platformsamenopleiden.nl

Kernwaarden



Visiegedreven en kwaliteitsgericht



Samen ontwikkelen en verbinden in netwerken



Toegankelijk en ondersteunend



Flexibel inspelen op vragen en verandering

www.platformsamenopleiden.nl

Het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH en UNL

