

Een busreis naar Rome¹

Scenario's voor de lerarenopleiding

De ontwikkelingen rond de lerarenopleidingen in Nederland worden mede als gevolg van het tekort aan leraren gedomineerd door drie thema's: competentiegericht opleiden, duaal werkplekleren en markt- en vraagsturing. Deze ontwikkelingen leiden tot een dynamische situatie, waarin de traditionele vooronderstellingen met betrekking tot lerarenopleiding en curriculum ter discussie worden gesteld.

Veel opleiders vinden deze veranderingen en de daarbij behorende nieuwe aanpakken chaotisch en verwarrend. Om in deze turbulente tijden greep te kunnen houden op ontwikkelingen is vanuit de VELON in 2002 een scenario-project gestart, waarbinnen vier mogelijke scenario's voor de toekomst van de lerarenopleiding zijn ontwikkeld. Deze scenario's zijn opgebouwd rond twee variabelen: de mate van vrijheid van scholen om te bepalen wat voor soort lerarenopleiding zij willen en de mate van vrijheid van studenten om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. De VELON-scenario's zijn geïnspireerd door een scenario-project van de Association for Teacher Education in Europe (ATEE). In dit artikel worden de drie genoemde thema's kort beschreven en wordt aangegeven hoe het werken met scenario's gebruikt kan worden als instrument voor analyse en reflectie. Vervolgens worden de vier scenario's beschreven. Het artikel sluit af met een reflectie op de scenario's en de consequenties voor opleiders en opleidingen.

Inleiding

In de afgelopen paar jaar is de lerarenopleiding gedomineerd door intensieve discussies die de traditionele vooronderstellingen van de lerarenopleidingen ter discussie stellen. Daarbij spelen drie invloeden een belangrijke rol:

- 1 Onderwijsinhoudelijke invloeden: bijvoorbeeld de noodzaak om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten en nieuwe inzichten in leren en onderwijzen.
- 2 Maatschappelijke behoeften: bijvoorbeeld de noodzaak om het tekort aan leraren op te lossen en de wens om van scholen autonome professionele organisaties te maken.
- 3 Politieke overtuigingen: bijvoorbeeld liberale ideeën over marktwerking in de samenleving.

Hierdoor is er een situatie ontstaan waarin nieuwe ideeën worden uitgetoetst en tradities worden losgelaten. Bovenstaande invloeden, behoeften en overtuigingen beïnvloeden en versterken elkaar, wat leidt tot aardverschuivingen in de wijze waarop leraren opgeleid

worden (Snoek, 2000). De gretigheid waarmee nieuwe aanpakken worden omarmt en 'hypes' worden aangegrepen, brengt echter het risico met zich mee dat er weinig gelegenheid is voor reflectie en kritische distantie.

Thema's

Op dit moment zijn drie thema's dominant in de discussies over de positie en inrichting van de lerarenopleidingen:

- de ontwikkeling richting competentiegericht opleiden,
- de ontwikkeling richting duaal werkplekleren
- de ontwikkeling richting marktgeoriënteerde en vraaggestuurde lerarenopleidingen.

Deze ontwikkelingen zijn voor de VELON aanleiding geweest scenario's te ontwikkelen voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland. Dit initiatief is geïnspireerd door het werk van de Association for Teacher Education in Europe (de 'Europese' VELON). Alvorens het nut van scenario's en het scenariomodel van de ATEE toe te lichten, beschrijven we hieronder kort de drie thema's.

Naar competentiegestuurde lerarenopleidingen

Bij veel opleidingen is een beweging naar competentiegestuurde lerarenopleidingen te zien. Uit de vele publicaties (bijvoorbeeld Van Merriënboer e.a., 2002; Snoek & Wouda, 2003; Dochy e.a., 2002; Elshout-Mohr & Oostdam, 2001; Van Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003) en projecten op dit terrein blijkt dat vrijwel alle lerarenopleidingen op een of andere manier vorm proberen te geven aan competentiegestuurde opleidingstrajecten. Op verschillende plekken wordt gewerkt aan de formulering van competenties, de ontwikkeling van nieuwe opleidingsdidactieken waarbij port-

AUTEUR(S)

Marco Snoek,
Educatieve Faculteit
Amsterdam

Willem van der Wolk,
ICLON, Leiden

Jeannette den Ouden,
IVLOS, Utrecht

folio's een belangrijke rol spelen en aan de ontwikkeling en implementatie van nieuwe competentiegerichte beoordelingsaanpakken in de vorm van assessments.

Kern van de ontwikkeling van competentiegerichte opleidingen is de behoefte om de opleiding meer te koppelen aan de authentieke beroepspraktijk door het handelen van de student in realistische beroeps-situaties centraal te stellen. Waar het in veel aanbod-gestuurde en gemodulariseerde programma's aan de student wordt overgelaten om de afzonderlijke onderdelen van de opleiding met elkaar in verband te brengen, staat in competentiegericht onderwijs juist de integratie van kennis, vaardigheden en houdingen centraal. Een voldoende beheersing van afzonderlijke kennis en vaardigheden garandeert immers niet dat de student adequaat gedrag kan tonen in complexe professionele situaties.

De nieuwe aanpak van competentiegerichte opleidingen is het duidelijkst herkenbaar in de bedoeling van de zij-instroomtrajecten, waarin op maat ontworpen leertrouwen ontworpen moeten worden op basis van beoordeling en erkenning van reeds verworven competenties. Op verschillende opleidingen worden nieuwe didactische aanpakken uitgetoetst. Hierbij gaat het niet meer om aanbodgerichte curricula, waarbij studenten getoetst worden op de vraag of ze het aanbod op de juiste wijze hebben geconsumeerd, maar om een vraag- en behoeftegericht aanbod van voorzieningen waarmee studenten hun eigen route kunnen bepalen en waarbij studenten worden uitgedaagd om zelf te bewijzen dat ze competent zijn.

Naar duale en werkplekgestuurde lerarenopleidingen

Toen de universitaire lerarenopleiding zo'n tien jaar geleden werd omgevormd tot een postdoctorale opleiding van één jaar en toen binnen de HBO-lerarenopleidingen acht jaar geleden de LIO-stage werd ingevoerd ontstond er binnen de lerarenopleidingen (hernieuwde) aandacht voor leren op de werkplek. Zowel binnen de postdoctorale universitaire lerarenopleiding als binnen het HBO had de DIO/LIO-stage een omvang van een half jaar met als doel een brug te slaan tussen theorie en praktijk en om binnen de opleiding een inductieperiode in te bouwen zodat de praktijkshock voor beginnende leraren minder groot zou zijn. Onder invloed van ervaringen met duale trajecten elders in het hoger onderwijs is de LIO-stage omgezet in een LIO-werknemerschap, waarbij sprake is van een leerarbeidsovereenkomst. Tegelijk zijn er initiatieven ontstaan, waarbij ook studenten in andere fasen van de opleiding (soms al in de propedeusefase) een betaalde aanstelling krijgen op een school (zie bijvoorbeeld Van Vonderen, 2001; Korthagen e.a., 2002). Ook binnen de ULO's is sprake van betaalde leerarbeidsovereenkomsten. Dit is mede gestimuleerd door de tekorten op de arbeidsmarkt. Scholen zijn meer en meer bereid om studenten een werk- en leerplek aan te bieden en beseffen dat zelfs eerstejaars studenten uit het HBO een zinvolle rol kunnen spelen binnen de school (bijvoorbeeld als onderwijsassistent). Dit heeft grote gevolgen voor de school en de opleiding. De opleiding krijgt studenten binnen die andere en meer expliciete concerns hebben dan voorheen en

zal daar dus actief op in moeten spelen. Dit leidt tot de behoefte aan een meer vraaggericht curriculum. Daarnaast zal de opleiding een nauwere samenwerking moeten zoeken met de school en samen met de school moeten zorgen voor een heldere verdeling van taken en verantwoordelijkheden. Voor de school betekent de sterkere aandacht voor leren op de werkplek dat zij zich meer bewust moet worden van haar rol bij de opleiding van leraren. Scholen profileren zich als opleidingscholen en investeren in de scholing van 'opleiders-in-de-school'. Dit lijkt een aparte functie te worden, waarvoor door verschillende instellingen speciale scholingstrajecten ontwikkeld worden (zie bijvoorbeeld Den Ouden, 2002). Het ministerie faciliteert de vorming van opleidingscholen en de opleiding van opleiders-in-de-school door middel van subsidies.

Naar markt- en vraaggestuurde lerarenopleidingen

De groei van het werkplekleren heeft geleid tot een situatie waarbij scholen zich meer en meer verantwoordelijk voelen voor de opleiding van leraren. De overheid stimuleert dit als onderdeel van het beleid om scholen om te vormen tot autonome professionele organisaties: 'personeelsbeleid wordt in belangrijke mate ook opleidingsbeleid' (Ministerie van OCW, 2000). In dat beeld past een educatieve infrastructuur waarbij de school de vragende partij is en andere instanties (lerarenopleidingen, ondersteuningsinstellingen, aanbieders van nascholing, onderzoeksinstituten en commerciële organisaties) de taak hebben om op basis van deze vragen een passend en adequaat antwoord te bieden (zie Onderwijsraad, 2002; Ministerie van OCW, 2002).

Het zelfbewustzijn van scholen op het terrein van hun personeelsbeleid leidt soms tot 'stoere' taal, waarbij scholen aangeven dat zij hun eigen leraren wel kunnen en willen opleiden en de lerarenopleidingen niet nodig hebben. Vooralsnog leidt het echter in de meeste gevallen tot intensievere banden tussen lerarenopleiding en school, waarbij de school naast de begeleiding van studenten in stages of duale trajecten soms ook in andere delen van het curriculum participeert en waarbij de lerarenopleidingen veel bewuster proberen in te spelen op de expliciete behoeften en vragen van de school (bijvoorbeeld door de ontwikkeling van nieuwe opleidingstrajecten voor onderwijsassistenten, instructeurs, hoger opgeleide allochtonen, VMBO-docenten, etc.).

Werken met scenario's

De hierboven geschetste ontwikkelingen leiden tot ingrijpende veranderingen van de lerarenopleidingen. De traditionele uitgangspunten van het aanbodgestuurde en gemodulariseerde curriculum en voor de relatie met de school staan onder druk. Lerarenopleidingen moeten hun meerwaarde bewijzen, bijvoorbeeld door de omslag te maken van verzorgers van de 'koninklijke route tot het leraarschap' naar expertisecentra voor opleiding en accreditatie van leraren (HBO-raad, 2002). Tegelijk ontstaat een nieuwe groep lerarenopleiders binnen de scholen. Kortom, lerarenopleiders moeten hun rol en taak zoeken in een situatie die op veel vlakken in verandering is.

Scenario's zijn beschrijvingen van mogelijke ontwikkelingen en de wijze waarop die ontwikkelingen effect zouden kunnen hebben op de toekomst. Ze proberen de onzekerheid over de toekomst in beeld te brengen door verschillende alternatieven te beschrijven. Die alternatieven kunnen enerzijds gebruikt worden om aangrijpingspunten te zoeken waarmee de ontwikkelingen beïnvloed zouden kunnen worden in de gewenste richting, anderzijds kunnen ze gebruikt worden om strategische beslissingen te nemen en je als organisatie voor te bereiden op mogelijke alternatieve toekomsten: *Scenarios are a tool for helping us to take a long view in a world of great uncertainty ... Scenarios are stories about the way the world might turn out tomorrow, that help us recognize changing aspects of our present environment ... Scenario planning is about making choices today with an understanding of how they might turn out.* (Schwartz, 1991)

Door te werken met scenario's worden problemen en dilemma's bekeken vanuit een meer toekomstgericht perspectief en minder vanuit de huidige bestaande situatie en het eigen referentiesysteem.

In de afgelopen jaren wordt in toenemende mate gebruik gemaakt van scenario's, vooral binnen het bedrijfsleven en de financiële wereld. Zo maakt Shell veel gebruik van scenario's, maar ook Rijkswaterstaat. Scenario's zijn geen toekomstvoorspellingen, maar doorkijkjes op mogelijke toekomsten. Ze zullen zich ook nooit in een zuivere vorm manifesteren. De samenleving is zo divers dat er altijd verschillende scenario's naast elkaar zullen bestaan en er tevens mengvormen zullen ontstaan.

Door te werken met scenario's worden problemen en dilemma's bekeken vanuit een meer toekomstgericht perspectief en minder vanuit de huidige bestaande situatie en het eigen referentiesysteem. Dit bevordert het 'anticiperen op de toekomst' in plaats van het 'reageren op het verleden'.

Door verschillende scenario's tot leven te brengen, in bijvoorbeeld rollenspelen, een schets van een dag uit het leven van ..., een plattegrond van een toekomstige stad of gebouw of een rapport van een denkbeeldige commissie wordt bovendien de verbeelding gestimuleerd. Op deze manier kunnen scenario's helpen de vele soms tegenstrijdige ontwikkelingen beter te kunnen beheersen en om gevoel te krijgen voor trends. In die zin kunnen ze strategie- en beleidsontwikkeling ondersteunen.

Ook voor het onderwijs worden op verschillende plekken scenario's ontwikkeld. Zo heeft

het Amerikaanse Global Business Netwerk (GBN, 1996) enige jaren geleden vier scenario's ontwikkeld voor de toekomst van het funderend onderwijs. Recent heeft de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD, 2002) zes scenario's voor de toekomst van het onderwijs beschreven, die heel herkenbaar zijn voor de Nederlandse situatie (Snoek & Wielenga, 2003).

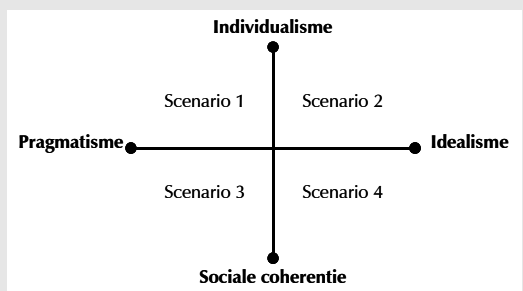
In de turbulente ontwikkelingen rond de lerarenopleidingen kunnen scenario's een belangrijke rol spelen om grip te krijgen op de ontwikkelingen, los te komen van het eigen referentiesysteem en trends en veranderingen in de omgeving in beeld te brengen (Snoek, 2003). Door te anticiperen op de toekomst in plaats van te reageren op veranderingen in het verle-

ATEE-scenario's

Bij de formulering van de scenario's door de ATEE-werkgroep zijn twee brede maatschappelijke ontwikkeldilemma's geselecteerd die als basis voor de scenario's hebben gediend:

- De tegenstelling Individualisme - Sociale coherentie.
- De tegenstelling Pragmatisme - Idealisme

Individualisme is in dit verband gekoppeld aan liberale ideeën rond het individu, waarbij keuzevrijheid, autonomie en vraag en aanbod centraal staan. Sociale coherentie is gekoppeld aan



gemeenschappelijkheid, collectieve verantwoordelijkheid en de overheid die zorg draagt voor een aantal publieke basisvoorzieningen. Pragmatisme wordt hier gebruikt in de betekenis van nuttig, praktisch en instrumenteel. Een pragmatische inkleuring van onderwijs is gericht op het voorbereiden op het toekomstig functioneren als werknemer of burger. Idealisme is gekoppeld aan handelen dat niet gericht is op persoonlijk gewin, maar gedreven wordt door religieuze, ethische of politieke motieven, waarden en normen. Binnen de samenleving zijn deze vier elementen te herkennen, waarbij op verschillende momenten verschillende elementen dominant zijn.

Deze twee ontwikkeldilemma's zijn vervolgens gekoppeld aan de assen van een tweedimensionaal assenstelsel. Op deze wijze verbeelden de vier kwadranten van het assenstelsel vier verschillende scenario's:

1. een scenario waarbij de samenleving gericht is op individualisme en pragmatisme.
2. een scenario waarbij de samenleving gericht is op individualisme en idealisme.
3. een scenario waarbij de samenleving gericht is op sociale coherentie en pragmatisme.
4. en tenslotte een samenleving gedomineerd door sociale coherentie en idealisme.

In elk scenario is vervolgens een beschrijving gemaakt van hoe de samenleving er in dat scenario uitziet, hoe het onderwijs en de scholen er uit zien, wat voor leraren er nodig zijn en wat voor consequenties dat heeft voor de lerarenopleiding. Een voorbeeld van een korte beschrijving van Scenario 1 is te vinden in het tekstkader op pagina 17.

den en heden kan voorkomen worden dat de lerarenopleiding een speelbal wordt temidden van de vele veranderingen om ons heen.

Niet alleen voor individuele opleiders of opleidingen kan het werken met scenario's vruchtbaar zijn. Ook voor de VELON als vereniging van lerarenopleiders kunnen scenario's helpen bij het zicht krijgen op de toekomst.

Het scenarioproject van de ATEE

In de afgelopen drie jaar heeft een werkgroep van de Association for Teacher Education in Europe zich geworpen op de taak om scenario's voor de lerarenopleidingen in Europa te ontwikkelen. Op basis van de ervaringen en kennis van opleiders uit verschillende landen met betrekking tot ontwikkelingen rond lerarenopleidingen in hun land zijn vier scenario's ontwikkeld (ATEE-RDC19, 2003). Deze scenario's zijn vervolgens het uitgangspunt geweest voor een analyse van ontwikkelingen in verschillende landen in Europa. Daarnaast zijn ze gebruikt als didactische werkvorm voor studenten (Hilton, 2003) en als instrument voor teamontwikkeling (Stomp, 2003)². In de publicaties vanuit ATEE-RDC19 (zie kader op deze bladzijde) worden twee functies van scenario's benadrukt. Allereerst kunnen de ontwikkelde scenario's gebruikt worden als analyse-instrument om inzicht te krijgen in en grip te krijgen op ontwikkelingen binnen lerarenopleidingen en ze kunnen anderen

Scenario 1 ATEE-RDC19

Lisa's ouders hebben vouchers die te gebruiken zijn voor het onderwijs van hun dochter (11 jaar). Ze willen die vouchers zo effectief mogelijk gebruiken en hebben daarbij veel mogelijkheden: een conventionele school, een gespecialiseerde school voor getalenteerde leerlingen, een kostschool in het buitenland, een webschool voor thuisstudie, een onderwijsprogramma van een multinationale multimedia-organisatie of een buurt-onderwijsprogramma door ouders uit de buurt. Om Lisa's ouders te ondersteunen bij het besteden van de vouchers zijn er adviesbureaus met onderwijsconsulenten, getrainde psychologen op het gebied van onderwijs- en carrièrebegeleiding, die advies geven op basis van psychologische testen.

In dit scenario is er een enorme diversiteit aan opleidingsmogelijkheden en dus ook aan docenten. Van lerarenopleidingen vraagt dat een grote variëteit in opleidingsroutes en in docentprofielen (tutores, trainers, vakspecialisten, webmateriaal-ontwikkelaars, etc.). Ook de opleidingsmogelijkheden zelf zijn zeer divers en alleen gebonden aan een aantal globale eisen vanuit de overheid. Iedereen die dat wil kan opleidingsroutes aanbieden, mits ze geaccrediteerd worden.

Lerarenopleiders zijn 'kleine' zelfstandigen (al of niet in een maatschap) die zichzelf verhuren aan opleidingsinstanties, als consultant, tutor, etc.

inspireren bij het nadenken over hun toekomst. Daarnaast draagt het proces van scenario-schrijven bij aan het leerproces van de betrokkenen: de schrijvers worden gedwongen om te reflecteren op huidige ontwikkelingen, om verbanden te zoeken en om los te komen van hun dagelijkse realiteit. In die zin zijn zowel het proces als het eindproduct van nut.

Het scenarioproject van de VELON

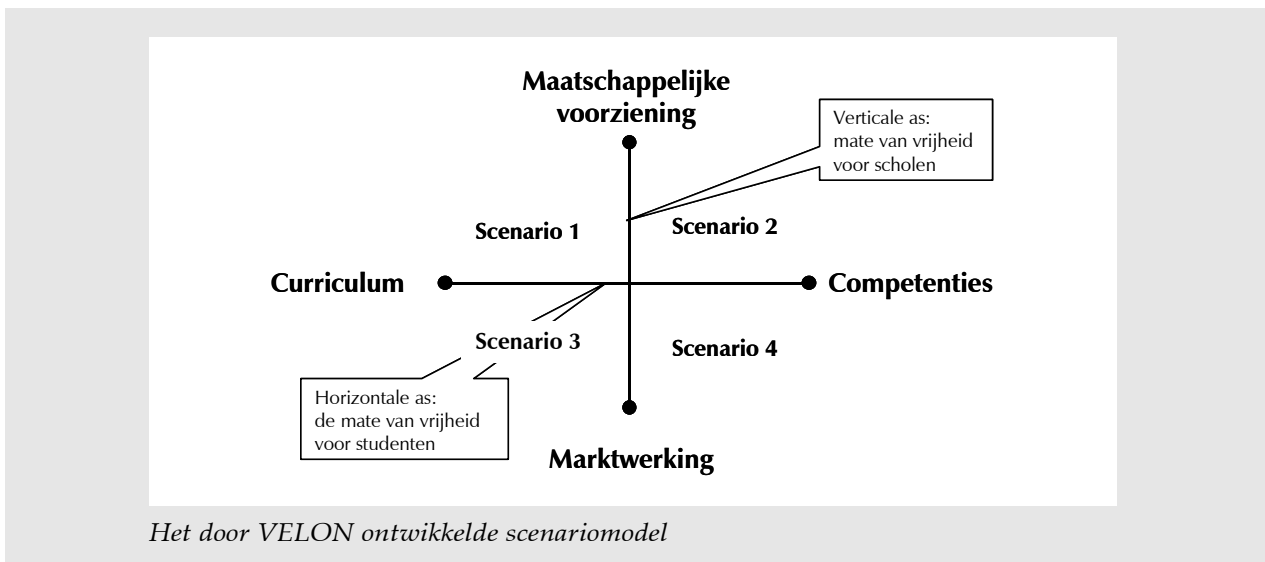
Geïnspireerd door het werk van de ATEE is in 2002 binnen het bestuur van de VELON het initiatief genomen om vanuit de VELON scenario's voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland te ontwikkelen, in de hoop dat de scenario's lerarenopleiders handreikingen konden bieden bij de omgang met de vele ontwikkelingen waar ze mee geconfronteerd worden. Daartoe zijn twee bijeenkomsten voor lerarenopleiders georganiseerd: een studiedag in januari 2002 en workshop tijdens het VELON-congres 2002. Omdat de tijd beperkt was, hebben we als voorbereiding reeds een eerste voorstel gemaakt voor ontwikkeldilemma's op basis waarvan de scenario's tot stand zouden kunnen komen. Anders dan bij de ATEE scenario's is gekozen voor ontwikkeldilemma's die nauw verwant waren met de lerarenopleidingen (en niet voor brede maatschappelijke thema's). De herkenbaarheid voor lerarenopleiders werd op deze wijze vergroot. Als uitgangspunt zijn de drie thema's genomen die aan het begin van dit artikel beschreven zijn. Daarbij zijn de thema's 'dual werkplekieren' en 'markt- en vraaggestuurd opleiden' samengenomen. Zo ontstonden twee ontwikkeldilemma's:

- *Keuzevrijheid van scholen*: tussen overheidssturing en marktwerking
- *Keuzevrijheid van studenten*: tussen een gesloten curriculum en individuele leerroutes.

Keuzevrijheid van scholen

Eerder in dit artikel is aangegeven dat de overheid op dit moment marktwerking op het terrein van het opleiden van leraren sterk stimuleert. Scholen dienen de vraag te bepalen en lerarenopleidingen moeten daarop inspelen. In het kader van de wet Beroepen in het Onderwijs, waar de minister op dit moment aan werkt, wordt bijvoorbeeld overwogen om de werkgevers als brancheorganisatie een belangrijke rol te geven in het vaststellen van wenselijke en noodzakelijke kwalificatie-eisen voor verschillende functies in het onderwijs, analoog aan de landelijke organen in de BVE. Grote krachtige schoolbesturen (zoals OMO, en de openbare schoolbesturen in Rotterdam en Almere) stellen hun eisen aan competentieprofielen en opleidingsroutes. In reactie daarop worden door lerarenopleidingen nieuwe opleidingsroutes ontwikkeld (voor zij-instromers, hoger opgeleide allochtonen, lerarenondersteuners). Als gevolg hiervan zullen opleidingsroutes meer en meer divers en schoolspecifiek worden.

Daarnaast zijn er echter ook sterke geluiden die benadrukken dat het opleiden van leraren een maatschappelijke taak is, waar de overheid, als verantwoordelijke voor de kwaliteit van het onderwijs en het



leraarschap, regulerend in moet optreden. Ook het in stand houden van een voorziening voor het opleiden voor leraren en een samenhangend stelsel van opleidingen dat bijdraagt aan de kwaliteit en aantrekkelijkheid van het leraarschap is een overheidsverantwoordelijkheid, die uitstijgt boven de individuele belangen van de scholen als afnemers van de diensten van die opleidingen. Het gaat hier feitelijk over de keuzevrijheid van de school om zelf te bepalen wat voor type leraren zij nodig heeft. In de situatie waarbij de opleiding van leraren wordt gezien als een algemeen maatschappelijke voorziening, bepaalt de overheid een helder, uniform en coherent systeem van lerarenopleidingen en is er weinig verschil voor scholen. In de situatie waarin de lerarenopleiding gezien wordt als een marktactiviteit, waar scholen hun vragen en eisen kunnen neerleggen, kunnen scholen zeer verschillen in de vorm en inhoud van de opleiding tot leraar die zij wensen. De verticale as in het 'VELON scenariomodel' geeft deze tegenstelling aan. In hun extremen zijn deze beide aanpakken tegengesteld en kunnen ze leiden tot verschillende scenario's.

Keuzevrijheid van de student

Eerder in dit artikel is aangegeven dat het gebruik van competenties, assessments en portfolio de afgelopen jaren sterk in zwang gekomen is. In zijn extreme vorm betekent dit dat het aanbodgestuurde curriculum als ordenend principe voor de opleiding en als voorwaarde voor toetreding tot het beroep van leraar wordt losgelaten. In plaats daarvan vormen competenties en begeleiding van studenten bij het verwerven daarvan in persoonlijke ontwikkelplannen, etc. het ordenend principe in deze wijze van opleiden.

Tegelijk zijn veel lerarenopleidingen betrokken bij het herontwerp van hun curriculum, waarbij gezocht wordt naar activerende aanpakken op basis van probleem- of projectgestuurd onderwijs. Vanuit recente inzichten in opleidingsdidactiek en reflectief handelen worden afgewogen programma's ontworpen, van waaruit de student geleid wordt naar startbekwaam leraarschap. Ordenend principe in deze aanpak is een verantwoord en vooraf ontworpen curriculum, op basis van een expliciete opleidingsdidactiek

(zie bijvoorbeeld Stijnen, 2003).

Als we de oorspronkelijke keuze voor deze as nader analyseren gaat het hier feitelijk over de keuzevrijheid voor de student om zijn of haar verantwoordelijkheid te nemen voor het leerproces en leerroute. De as curriculum-competenties stelt een continuüm voor van een lerarenopleiding die gedomineerd wordt door een vaste route in de vorm van een geprogrammeerd curriculum met weinig ruimte voor eigen keuzes door de student tot een lerarenopleiding georganiseerd rond competenties als vaste uitkomsten, waarbij de student veel vrijheid heeft in de vormgeving van de individuele leerroute. In een vast curriculum is er geen vrijheid voor de student: het programma is identiek voor alle studenten. De andere kant van de as heeft betrekking op een situatie waarbij iedere student individuele vrijheid heeft om zijn eigen leerroute te ontwerpen op basis van het persoonlijke competentieprofiel. In hun extremen zijn ook deze beide aanpakken tegengesteld en kunnen ze leiden tot verschillende scenario's.

Vier scenario's

De scenario's van de VELON focussen op deze twee dilemma's:

- Lerarenopleiding als marktgerichte activiteit of lerarenopleiding als een algemene maatschappelijke voorziening
- Een competentiegerichte lerarenopleiding gebaseerd op een open en flexibele set van voorzieningen of een lerarenopleiding gebaseerd op een ontworpen en gesloten curriculum.

Wanneer beide thema's gecombineerd worden, ontstaat een assenstelsel (zie VELON scenariomodel), waarin vier verschillende scenario's voor het opleiden van leraren te onderscheiden zijn. Voor ieder scenario is het mogelijk om een beschrijving te maken van de invulling van leren, school, het leraarsberoep, de lerarenopleiding, lerarenopleiders en een beroepsvereniging in dat scenario. Daarbij zullen we de metafoer: 'ontwikkelingen in een Rooms-katholieke reisorganisatie' gebruiken¹.

Busreis bij Scenario 1 De Rooms-katholieke Touringcar Organisatie RKTO

De opleiding is vergelijkbaar met een busorganisatie die geheel verzorgde busreizen naar Rome verzorgt. Opdrachtgever is de Nederlandse bisschop, die de bestemming heeft bepaald en eisen stelt met betrekking tot kwaliteit en prijs.

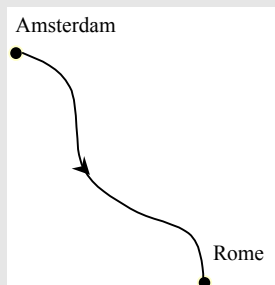
De route ligt vast en de chauffeurs zijn op hun taak voorbereid.

Dat betekent voor de chauffeur (de opleider) dat hij de route kent, wat

te vertellen heeft onderweg (lieft een beetje onderhoudend type), plaspauses inlast (zicht heeft op de noden van de passagiers), kan improviseren (files, ongelukken) en een leuke video heeft voor de ontspanning.

Mogelijk heeft hij een hostess bij zich en een duopartner zodat ze afwisselend kunnen rijden, eventueel geselecteerd op expertise (iemand speciaal voor de bergen bijvoorbeeld).

De reiziger (de student) maakt zich niet druk over de route want dat is het werk van de chauffeur. Hij heeft weinig idee van de totaalroute, de landkaart, de reisproblemen. Als het maar gezellig is. Zo mogelijk samen uit samen thuis. Eventueel kun je een latere bus nemen.



Busreis bij Scenario 2 Het Rooms-katholieke Reisbureau RKR

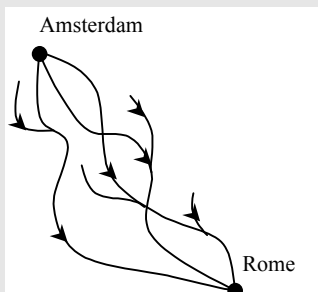
De RKR is de afgelopen jaren geconfronteerd met reizigers die eigen wensen hadden met betrekking tot de reis, alternatieve routes wilden, reeds een deel van de reis zelf hadden afgelegd en halverwege wilden instappen of juist halverwege wilden uitstappen.

De reizen vinden nog steeds plaats onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse bisschop, zodat eindbestemming, kwaliteit en prijs nog steeds vastliggen. De chauffeurs zullen echter ook bekend moeten zijn met andere routes en de bijzonderheden daarvan. Ze zullen passagiers op verschillende punten moeten kunnen afzetten.

De passagiers hebben zich meestal behoorlijk in de route verdiept en verzoeken soms om een speciale route om een voor hen interessante bezienswaardigheid te kunnen bekijken. Sommigen willen een toeristische route, anderen een expressbus.

Soms zullen privéreizen georganiseerd moeten worden om reizigers van bepaalde punten te kunnen oppikken en naar Rome te kunnen brengen.

De chauffeurs zijn fors bijgeschoold om de nieuwe routes te kunnen rijden. Tegelijk is het voor de administratie moeilijker geworden om voor alle verschillende passagiers adequate routes te kunnen organiseren en het geheel betaalbaar te houden.



SCENARIO 1: De aanbodgestuurde lerarenopleiding als maatschappelijke voorziening

Scenario 1 gaat uit van een situatie waarin de overheid verantwoordelijk is voor de kwaliteit, kaders en financiering van de lerarenopleidingen en waarbij er sprake is van een uitgewerkt en gemeenschappelijk curriculum, bijvoorbeeld het gemeenschappelijk curriculum van het Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL, 1996) dat iedere student moet volgen. We laten ons inspireren door een metafoor die tijdens de eerste studiedag in januari 2002 door een groepje deelnemers ontwikkeld is.

We herkennen ons goed in de buschauffeur die de groep moet amuseren! Een scenario dus dat het verleden (en deels nog de huidige situatie) weerspiegelt?

SCENARIO 2: Een competentiegerichte lerarenopleiding als maatschappelijke voorziening

In dit scenario heeft de overheid net als in het eerste scenario alle bevoegdheden: uiteindelijk bepaalt zij welke opleidingen een erkend diploma kunnen afgeven en aan welk instituut bepaalde opleidingen van start mogen gaan. Ook sanctioneert zij de eindtermen en draagt zij zorg voor de bekostiging van het onderwijs (primair, voortgezet en hoger onderwijs). Ook de kwaliteitsbewaking (visitaties, inspectie e.d.) is in handen van de overheid. De overheid bepaalt wanneer men wel en wanneer men niet bevoegd is voor het onderwijs en deze bevoegdheidseisen zijn uitgangspunt voor het personeelsbeleid op de scholen en voor de opleidingen.

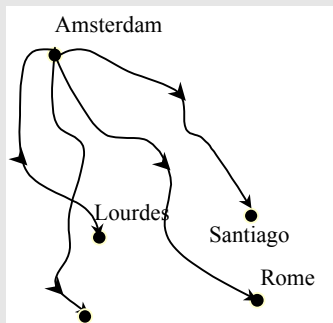
De overheid heeft (al of niet in nauwe samenwerking met het veld of de beroepsgroep) de bekwaamheidseisen vastgesteld, maar de wijze waarop studenten de bekwaamheidseisen verwerven kan sterk variëren. Dit heeft een aantal gevolgen voor de inrichting van de lerarenopleidingen:

- maatwerk (en daarmee individualisering) in de opleidingen is regel in plaats van uitzondering;
- de student kan kiezen uit een breed scala van mogelijke leerroutes;
- de student kan op verschillende plaatsen in een opleiding instromen;
- assessments spelen een belangrijke rol, zowel bij de instroom, bij tussentijdse evaluaties (doorstroom), als bij de uitstroom. Deze assessments worden altijd afgenomen in een authentieke context, waarbij de beoordelaars docenten van de opleiding en uit het werkveld zijn of afkomstig van externe assessmentcentra;
- de leeromgeving van de student kan variëren, van een opleidingsgestuurde leeromgeving op afstand (bijvoorbeeld zoals Windesheim-LOI aanbieden) tot een vrijwel geheel praktijkgestuurde duale leeromgeving (zoals bij zij-instromers).

De afgestudeerde docent komt in scholen te werken waar competenties het uitgangspunt vormen voor een doorgaand professionaliseringsbeleid. De beginnende docent kan daardoor deelnemen aan professionaliseringstrajecten die naadloos aansluiten bij zijn/haar opleiding. Deze trajecten bekostigen de scholen uit het budget dat hen door de overheid ter beschikking is gesteld. In de samenwerkingsovereenkomsten met de opleidingen is vastgesteld dat een bepaald

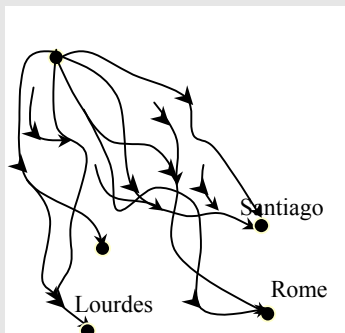
Busreis bij Scenario 3 De Touringcar Organisatie voor Rooms-katholieke Reizen TORKR

De Rooms-katholieke wereld heeft een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Lourdes, Santiago de Compostella, etc. De TORKR heeft nu een breed assortiment aan reizen met verschillende bestemmingen, prijsklassen, routes, kwaliteit en comfort. De TORKR bepaalt de routes, maar de chauffeurs moeten wel in staat zijn om op verschillende bestemmingen te rijden. Het aantal deelnemers per reis kan verschillen, afhankelijk van het aantal deelnemers per parochie en het aantal parochies dat voor eenzelfde bestemming kiest. De bus rijdt altijd bij een minimum aantal passagiers. Als het aantal onder het minimum komt kan de reis in overleg met de parochie toch doorgaan, maar dan voor een hogere prijs per persoon.



Busreis bij Scenario 4 Het Advies- en Organisatiebureau voor Rooms-katholieke Reizen AORKR

Ook in dit scenario heeft de Rooms-katholieke wereld een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Santiago de Compostella, Lourdes, etc. De lokale parochies bepalen niet alleen zelf de bestemming, maar ook de route, het soort vervoer, etc. De lokale priester kan meegaan als reisleider en een parochiaan die in het dagelijks leven vrachtwagenchauffeur is, bestuurt de bus. Het reisbureau is veel meer een bemiddelingsorganisatie en expertisecentrum, die haar expertise kan inzetten om lokale parochies te ondersteunen bij het organiseren van de reizen. De mate van ondersteuning kan zeer verschillen. De AORKR heeft nu een breed assortiment aan ondersteuningsmogelijkheden, variërend van het organiseren en verzorgen van complete reizen, tot het geven van advies over routes en het opleiden van priesters tot reisleiders. Hiervoor maakt de AORKR zelf weer gebruik van een breed netwerk van deskundigen op verschillende terreinen die zij al naar gelang de behoefte van de klant voor korte klussen.



deel van het budget besteed wordt aan het inkopen van professionaliseringstrajecten die door de opleidingen worden aangeboden.

SCENARIO 3: Een aanbodgestuurde en marktgeoriënteerde lerarenopleiding

De overheid heeft zich meer en meer teruggetrokken. Waar voorheen overheidsregulering betrekking had op zowel kwaliteitseisen en regelingen met betrekking tot het leerproces en het leren van leerlingen (eindtermen, examens, kwaliteitstoezicht door de inspectie, etc.) als op de kwaliteitseisen aan docenten (opleiding, bevoegdheden, bekwaamheidseisen, etc.), heeft de overheid met de nadruk op autonomievergroting van scholen en invoering van integraal personeelsbeleid de eisen op het terrein van docentkwalificaties laten vallen. De eerste stappen op dit terrein zijn gezet in het HBO en BVE, maar ook binnen primair en voortgezet onderwijs bemoeit de overheid zich tegenwoordig niet meer met het personeelsbeleid van scholen. Zolang de onderwijskwaliteit en de leerresultaten van leerlingen goed zijn, bemoeit de overheid zich niet met de wijze waarop en de mensen waarmee dit onderwijsproces wordt vormgegeven.

Het budget voor personeel, personeelsbeleid en opleiding van nieuw personeel is dan ook geheel bij de scholen neergelegd. Ook hier zijn jaren geleden de eerste stappen gezet door de budgetten voor nascholing van onderwijspersoneel bij de scholen te leggen. Deze eerste stap heeft al geleid tot een aantal grote verschuivingen binnen de educatieve infrastructuur, waarbij de vraag naar georganiseerde nascholing door de traditionele nascholingsinstellingen fors terugliep en waarbij deze instellingen gedwongen werden om sterk vraag- en marktgericht te gaan opereren. Dezelfde trend heeft zich afgelopen jaren ook voorgedaan met betrekking tot de initiële opleiding van leraren: scholen formuleren vanuit hun eigen beleidskaders hun vraag en aanbieders van scholings- en opleidingstrajecten (zowel de traditionele lerarenopleidingen als nieuwe instellingen) proberen om een antwoord op die vraag te bieden. Daarbij is er behoorlijke concurrentie ontstaan op prijs en kwaliteit.

In dit scenario is de trend van enige jaren geleden op het terrein van competentiegericht opleiden op zijn retour. Het streven naar maatwerk en individuele routes leidde tot een complex, weinig transparant en slecht stuurbaar geheel van routes. De behoefte aan transparantie en helderheid vanuit de scholen heeft tot een revival geleid van een curriculum-georiënteerde aanpak: bij de start van een traject wordt een standaardprogramma afgesproken, zodat de werkgever en de studenten weten waar ze aan toe zijn. De routes worden voor het grootste deel gedefinieerd door de werkgevers op basis van het profiel dat zij wenselijk achten en op basis van het door hen uitgevoerde assessment. Het assessment door extern-gevalideerde assessmentcentra is een stille dood gestorven, doordat de overheid de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van personeel bij scholen gelegd heeft en er dus geen objectief vast te stellen kwaliteitscriteria zijn.

Op basis van de vragen uit het veld, bieden de oplei-

dingen programma's aan. Omdat de heterogeniteit van scholen groot is, is er ook een grote diversiteit in de vraag. De opleidingen bieden hierdoor een veelheid aan routes en opleidingen aan, op basis van de specifieke wensen van de scholen. Knelpunt voor de opleidingen is de betaalbaarheid en daarmee de uitvoerbaarheid van de vele routes die naast elkaar bestaan. Scholen zoeken onderling samenwerking om zo massa te genereren bij opleidingsvragen. De opleidingsroutes blijven op deze manier betaalbaar.

Binnen dit scenario is er een grotere dynamiek ontstaan zowel voor de opleidingsinstellingen als voor de individuele opleiders: de opleiders en opleidingen zijn veel meer naar buiten gericht en de toegenomen concurrentie heeft geleid tot een veel groter prijs- en kwaliteitsbewustzijn. De financiële tekorten van de lerarenopleidingen zijn verdwenen, doordat de opleidingen nu marktconforme prijzen vragen, op basis van kostprijs. Scholen beseffen dat specifieke opleidingen voor kleine aantallen studenten duurder zijn dan voor grotere aantallen. Terugkijkend is het feit dat het budget voor opleiding van leraren naar de scholen is gegaan, overigens waarschijnlijk de meest effectieve stimulans geweest voor de ontwikkeling van integraal personeelsbeleid in de scholen.

De lerarenopleidingen hebben in deze situatie grote moeite om het grote aantal curricula organiseerbaar en transparant te houden. Jaarlijks verschuiven de vragen van scholen en daarmee de opleidingswensen. Opleidingen zijn gedwongen om mee te gaan in de 'grillen' van het veld, want er zijn veel concurrenten die graag klanten over willen nemen. Door het ontbreken van centrale kaders is de aantrekkelijkheid van werken in het onderwijs verder afgenomen; er is een enorme versnippering van schoolspecifieke functies en profielen ontstaan, wat tot een weinig helder beroepsprofiel heeft geleid en de mobiliteit van docenten belemmert.

SCENARIO 4: Een competentie- en marktgeoriënteerde lerarenopleiding

In dit scenario heeft de overheid zich (bijna) geheel teruggetrokken. Bevoegdheden spelen geen echte rol. Scholen (en ouders en leerlingen) zijn geïnteresseerd in de kwaliteit van het product (lees leerresultaten) en maken gebruik van diegenen die volgens de school het beste passen binnen de missie en het product dat de school wil leveren. Kwaliteitscontrole door de overheid vindt slechts plaats aan de hand van toetsing door de inspectie van het product en niet door centraal vastgelegde bevoegdheids- of bekwaamheidseisen voor het personeel. Als een school geen kwaliteit levert heeft dit onmiddellijke gevolgen voor de marktpositie van de school. De markt heeft een overheersende positie. De scholen beschikken over de middelen om professionals in te kopen, die zorgdragen voor de ontwikkeling van personeel. Op de markt zijn twee sterke dominante partijen te vinden: het scholenveld en de autonome professionals.

Iedere school kent nog een beperkt aantal docenten die 'breed' zijn opgeleid zoals dat aan het begin van

de 21e eeuw via de lerarenopleidingen gebeurde; mensen die kiezen voor het beroep van docent (in een of meer vakken) en zich middels een dienstverband aan een school willen verbinden. Deze docenten zijn de bindende factor en drijvende kracht binnen de school. Iemand die docent wil worden kan voor zo'n breed profiel kiezen en gebruik maken van de opleidingsmogelijkheden van opleidingsinstellingen en/of personen. Ook de scholen kunnen ervoor kiezen werknemers te laten professionaliseren en hen tot brede professionals te laten opleiden.

Daarnaast kunnen scholen en docenten er ook voor kiezen slechts een beperkte expertise te ontwikkelen en zich daar verder in te bekwaamen. Het is goed denkbaar dat mensen daarvoor kiezen en/of ook naar verbreding van de expertise streven.

Naast docenten met een dienstverband is er een groot aantal 'autonome professionals / educatieve ondernemers'; mensen met specialistische kennis die hun diensten onder andere aan scholen (maar ook aan bedrijven) verhuren. Deze professionals opereren zelfstandig of in maatschappen en ook zij hebben een behoefte aan verdere professionalisering.

De door de afnemers geformuleerde competenties zijn het uitgangspunt voor (verdere) professionalisering. Zij die werkzaam zijn in het onderwijs kunnen vanuit de geschetste diversiteit aan rollen binnen de scholen van smal (specifiek) naar breed (algemeen) worden geschoold.

Opleiding en professionalisering worden verzorgd door 'instellingen' en/of zelfstandige opererende professionals. Instellingen kunnen samenwerken en voor bepaalde klussen, net als de scholen, expertise inhuren. Kwaliteitsborging van scholing van professionals in het onderwijs vindt plaats via certificering van (private) bedrijven/ instellingen en zelfstandige professionals. De kwaliteit van de 'opleiders' wordt gegarandeerd door de beroepsgroep (registratie).

De lerarenopleidingen moeten er rekening mee houden dat elk van de scenario's realiteit kan worden.

Tot slot

Het tekort aan leraren bedreigt de kwaliteit van het onderwijs. De pragmatische en urgente noodzaak om het tekort op te lossen kan echter leiden tot een gebrek aan kritische reflectie. Op dit moment is er een veelheid aan onorthodoxe oplossingen die de traditionele uitgangspunten en fundamenten van de lerarenopleidingen ter discussie stellen en soms zelfs overboord zetten. Die oplossingen hebben zichzelf echter nog niet bewezen en tijd voor zorgvuldige implementatie en onderzoek naar de effecten en resultaten van nieuwe aanpakken ontbreekt. Enerzijds lopen we het risico aanpakken en concepten te gebruiken die op termijn niet het verwachte resultaat opleveren, terwijl het aan de andere kant noodzakelijk is om dergelijke risico's te nemen. De huidige opleidingsroutes kunnen volgens schattingen immers slechts voorzien in

20% van het aantal leraren dat de komende jaren noodzakelijk is (Regioplan, 2003).

De hierboven beschreven scenario's zijn zo neutraal mogelijk gepresenteerd. We hebben geprobeerd om er niet bij voorbaat waarde-oordelen in op te nemen. Tijdens een presentatie van deze scenario's tijdens de conferentie van de International Study Association on Teachers and Teacher Thinking (ISATT, juli 2003) vroegen de toehoorders echter wat onze positie was met betrekking tot de verschillende mogelijke scenario's. Dat dwingt tot nadenken over de voors en tegens van elk van de scenario's. In die zin kunnen de scenario's helpen bij het plaatsen van actuele ontwikkelingen in een breed verband en bij het afwegen van die ontwikkelingen. Die afweging vindt vaak nog onvoldoende systematisch plaats. Daarbij zijn twee invalshoeken van belang.

- De lerarenopleidingen zullen niet zonder meer in staat zijn om te bepalen welk scenario uiteindelijk realiteit zal worden. Dat is het resultaat van een ingewikkeld politiek, maatschappelijk proces. Dat betekent dat de lerarenopleidingen er rekening mee moeten houden dat elk van de scenario's realiteit kan worden en dat zij haar positie dus in elk van die scenario's zal moeten bepalen en inhoudelijke en strategische negatieve effecten het hoofd zal moeten bieden. Dat vraagt dus een goede doordenking van de eigen positie ten opzichte van elk van de scenario's.

- Tegelijk ligt de toekomst niet vast en hebben de lerarenopleidingen, individuele opleiders en de VELON als beroepsvereniging de mogelijkheid om de toekomst te beïnvloeden. Om dat te kunnen doen, moet ieder een helder standpunt hebben ten opzichte van de scenario's. In die zin was de vraag tijdens de ISATT-conferentie terecht. En dat standpunt is vaak nog slechts impliciet aanwezig. Weliswaar is er sprake van een beweging waarbij er een steeds nauwere samenwerking ontstaat tussen opleiding en school en er dus niet zozeer sprake is van een marktgerichte vraag- en aanbodrelatie, maar eerder van partnerschap en ondersteunt de VELON deze beweging door ook opleiders in de school te beschouwen als (potentiele) lerarenopleiders. Maar toch is er door de VELON als vereniging nog geen formeel standpunt ingenomen op de vier geschetste scenario's. Wil de VELON haar rol als beroepsvereniging kunnen spelen, dan is zo'n formeel standpunt wel noodzakelijk. Graag willen we u uitdagen om te reageren op de geschetste scenario's, bijvoorbeeld via dit tijdschrift. Dat kan bijdragen aan het bepalen van de positie die de VELON dient in te nemen.

Noten

- ¹ Deze metafoor is door een groepje lerarenopleiders ontwikkeld tijdens een studiedag van de VELON in januari 2002, als illustratie van scenario 1. Rien van Domburgh heeft de metafoor uiteindelijk op papier gezet. In het kader van dit artikel hebben de auteurs de metafoor verder uitgewerkt en doorgetrokken naar de andere drie scenario's.
- ² Het werk van de ATEE-werkgroep heeft geleid tot een themanummer van het European Journal of Teacher Education (Scenario Planning and Teacher Education: jaargang 26, nr. 1).

Literatuur

- ATEE-RDC19 (2003). 'Scenarios for the future of teacher education in Europe'. *European Journal of Teacher Education*, 26(1) (themanummer).
- Brakel, G. van & Heijmen-Versteegen, I. (2003). *Continuïteit: toetsing als spiegel voor zelfgestuurd leren en competentiegericht opleiden*. 's Hertogenbosch: SKIF (zie ook www.skif.nl).
- Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaer, H. van de (2002). *Assessment in Onderwijs; nieuwe toetsvormen en examinering van studentgestuurd onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Elshout-mohr, M. & Oostdam, R. (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Global business network (1995). 'Education and Community. Four scenarios for the future of public education'. *The Deeper News*, 6(1), pp.1-34.
- HBO-Raad (2002). *Partners in Educatie, Agenda lerarenopleidingen HBO*. Den Haag: HBO-raad.
- Hilton, G. (2003). 'Using scenarios as a learning and teaching strategy with students'. *European Journal of Teacher Education*, 26(1).
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B. & Melief, K. (2002). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'* (EPS-reeks 8). Utrecht: EPS (Zie ook www.leroweb.nl).
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis, over schuifjes en begrenzers; een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad (zie ook www.onderwijsraad.nl).
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen (2000). *Maatwerk 2, Vervolgnota over een open onderwijsarbeidsmarkt*. Zoetermeer: OC&W.
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen (2002). *De School centraal: verdere versterking van de school in de educatieve infrastructuur*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen (2003). *De toekomstige arbeidsmarkt voor leraren en managers in het primair en voortgezet onderwijs: Prognoses 2003-2011*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- OECD (2001). *Schooling for Tomorrow, What Schools for the Future*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2002). *Ten dienste van de School, advies over de Educatieve Infrastructuur*. Den Haag: Onderwijsraad (zie ook www.onderwijsraad.nl).
- Ouden, J. den (2002). *Samen opleiden en begeleiden; de rol van de Algemeen Praktijkbegeleider bij het opleiden en beoordelen van docenten* (EPS-reeks 14). Utrecht: EPS (Zie ook www.leroweb.nl).
- PmL (1996). *Gemeenschappelijk Curriculum Pabo / Tweede-graads lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-raad.
- Schwartz, P. (1991). *The Art of the Long View*. London: Century Business.
- Snoek, M. (2000). *Aardverschuivingen in de Lerarenopleidingen*. VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 21(3), 5-13.
- Snoek, M. (2003). 'The use and methodology of scenarios'. *European Journal for Teacher Education*, 26(1), 9-19.

- Snoek, M. & Wielenga, D. (2003). 'Teacher Education in The Netherlands, change of gear'. In: Barrows (ed.). *Institutional Approaches to Teacher Education in the Europe Region: Current Models and Developments. Studies in Higher Education series*. (UNESCO-CEPES) (zie ook www.efa.nl/publicaties).
- Snoek, M & Wouda, S (2003). *Competentiegericht leren en begeleiden, competentiegericht bewijzen en beoordelen*. Utrecht: EPS (Zie ook www.leroweb.nl).
- Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction?'* Over lerarentekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Stomp, L. (2003). 'Days of future passed, staff development and the use of scenarios as a strategic tool'. *European Journal for Teacher Education*, 26(1), 155-168.
- Vonderen, J. van (2001). *Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school*. EPS-reeks 4. Utrecht: EPS (Zie ook www.leroweb.nl).