

Wat zijn de recente beleidsontwikkelingen en trends met betrekking tot de lerarenopleidingen?

Marco Snoek en Jos Beishuizen

In de afgelopen jaren hebben verschillende beleidsmatige ontwikkelingen en trends een belangrijke invloed gehad op de inrichting van en discussies over de lerarenopleidingen. We noemen hieronder zes thema's die de discussies over de lerarenopleidingen in de afgelopen jaren gedomineerd hebben en nauw met elkaar samenhangen (zie ook Verloop & Wubbels, 2000; Snoek, Van der Wolk, Den Ouden, 2003; Snoek, 2005). De thema's vinden hun oorsprong in kwaliteitsimpulsen van binnen uit de sector, kwaliteitsimpulsen vanuit de overheid en veranderingen in de maatschappelijke context (zoals het tekort aan leraren).

De kloof tussen theorie en praktijk

De kloof tussen onderwijs en werkveld, tussen theorie in de opleiding en de praktijk in de school, is van oudsher een punt van aandacht en kritiek. Zo'n twintig jaar geleden was een veel gehoorde klacht van studenten (en vaak ook hun begeleiders) dat de inhoud van de modules van de lerarenopleidingen te weinig aansloot bij de dagelijkse realiteit van scholen. Dit leidde vaak tot een praktijkschok wanneer studenten aan de slag gingen binnen scholen. Om bij nieuwe docenten de praktijkschok in omvang te beperken zijn aanzienlijke veranderingen in het curriculum van de lerarenopleidingen in Nederland doorgevoerd. Om leraren in opleiding goed voor te bereiden op hun toekomstige werk is het noodzakelijk om de lerarenopleiding authentiek en realistisch te maken (Korthagen et al. 2001). Een belangrijke stap om de opleidingen meer authentiek en realistisch te maken was de invoering van competenties waarover leraren moeten beschikken om hun werk te kunnen doen (Tillema, 2004). Deze competenties sluiten, samen met 'kritische beroepssituaties' nauw aan bij de praktijk van het leraarschap. Door de competenties te gebruiken als leidraad bij de inrichting van de curricula sluiten de lerarenopleidingen beter aan op het toekomstig beroep. In 2000 is de eerste set van competenties die door lerarenopleidingen ontwikkeld waren als basis genomen voor de formulering van de landelijke bekwaamheidseisen. Een tweede stap om de opleidingen meer authentiek en realistisch te maken was het vergroten van de praktijkcomponent binnen de opleiding. Een intensieve confrontatie met de toekomstige beroepspraktijk zou de lerende houding van leraren in opleiding moeten stimuleren, hen helpen om de inhoud van het curriculum te verbinden met de realiteit van de beroepspraktijk en hen helpen om een beroepsidentiteit als leraar te ontwikkelen. Een belangrijke stap daarbij was de invoering van de LIO-stage. Door studenten aan het eind van hun opleiding vrijwel volledige verantwoordelijkheid te geven voor één of meer klassen in een school, worden ze beschouwd als een volwaardig lid van het docententeam en vindt de eerste praktijkschok in een gecontroleerde en begeleide omgeving plaats, ondersteund door lerarenopleiders en getrainde mentoren. Risico van het versterken van de praktijkcomponent en het aansluiten bij de realiteit van de school, is een verminderde aandacht voor theoretische kennis over leren en onderwijzen. In stagescholen staan vaak bij nabespreking van lessen concrete ervaringen centraal en wordt door begeleiders feedback gegeven vanuit hun persoonlijke praktijktheorie. Ook in reflecties wordt vaak weinig relatie gelegd met onderwijskundige theorie en uitkomsten van onderzoek (Van der Ven, 2009; Lunenberg & Korthagen, 2009).

Samenwerken tussen opleidingsinstituten en scholen

Het streven om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen is een belangrijke drijfveer voor opleidingsinstituten geweest om de samenwerking met scholen te versterken. In het kader van deze samenwerkingsverbanden worden nieuwe rollen en verantwoordelijkheden met elkaar afgesproken. Samenwerkingsverbanden tussen scholen en opleidingsinstituten hebben geleid tot sterke structurele verbanden die verder reiken dan de initiële lerarenopleiding, en ook de scholing van zittende docenten, de vernieuwing van het onderwijs binnen de scholen en het onderwijsonderzoek omvatten. In veel gevallen heeft dit een sterke vitaliserende uitwerking voor zowel scholen als opleidingsinstituten (Van der Sanden et al., 2005).

Voor scholen zit de winst in de nieuwe ideeën en de energie die leraren in opleiding meebrengen. Dit bevordert de professionele ontwikkeling van de leraren die al aan de school verbonden zijn, levert nieuwe uitdagingen op voor senior leraren, bijvoorbeeld bij het begeleiden en coachen van leraren in opleiding en pas begonnen leraren, en vergroot de capaciteit om aan innovatie en onderzoek te doen. Lerarenopleiders die samenwerken met leraren kunnen hun expertise inzetten om bij te dragen aan vernieuwing van het curriculum, en leraren in opleiding kunnen worden ingezet als additionele capaciteit voor schoolontwikkeling en onderzoek. Zeker wanneer studenten een aanzienlijk deel van hun tijd spenderen in de school worden hun bijdragen als waardevol beschouwd (Bergen et al. 2009). Op dit moment vindt 25% tot 40% van het bachelor programma van lerarenopleidingen op hogescholen en 50% van de lerarenopleiding op universiteiten binnen de school plaats. Omdat de schoolomgeving zo'n belangrijk deel van de leeromgeving van leraren in opleiding vormt, moet speciale aandacht worden besteed aan de kwaliteit van deze leeromgeving. Er zijn kwaliteitscriteria zijn vastgesteld door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO, 2009). Scholen die de formele status van opleidingsschool willen verwerven moeten aan de hand van deze criteria een accreditatieprocedure doorlopen. Eenmaal geaccrediteerd als opleidingsschool krijgen scholen extra budget van het Ministerie op voorwaarde dat 40% van het curriculum van de lerarenopleiding binnen de school plaatsvindt.

Kwaliteitscriteria voor opleidingsscholen hebben niet alleen betrekking op de organisatie en inbedding van de opleiding maar ook op de kwaliteit van de docenten en lerarenopleiders die deelnemen aan het samenwerkingsverband. Nu scholen steeds meer betrokken worden bij de opleiding van leraren moeten mentoren in de scholen meer weten van het opleiden van leraren (Van Velzen & Volman, 2009). Veel scholen en opleidingsinstituten ontwikkelen cursussen voor hun mentoren. In Nederland worden mentoren op school die leraren in opleiding begeleiden beschouwd als lerarenopleiders. Deze schoolopleiders kunnen zich aanmelden voor opname in het beroepsregister voor lerarenopleiders van de VELON, de Vereniging Lerarenopleiders Nederland.

Hoewel de druk van de overheid om meer verantwoordelijkheid voor de lerarenopleiding aan de scholen toe te vertrouwen kan worden opgevat als een aantasting van de autonomie van opleidingsinstituten, hebben de meeste lerarenopleidingen gekozen voor een proactieve houding en zijn ze actief samenwerkingsverbanden met scholen aangegaan.

Lerarenopleidingen hoopten daarmee de praktijkschok voor beginnende leraren te verminderen en de kwaliteit van de lerarenopleiding te verhogen. Hieruit zijn spannende samenwerkingsrelaties ontstaan, nieuwe rollen en verantwoordelijkheden, fascinerende experimenten met nieuwe modellen voor de opleiding van leraren, en een hernieuwd vertrouwen van scholen in de bijdrage en kwaliteit van lerarenopleidingen.

Verloop en Wubbels concludeerden in 2000 dat Nederland nog een lange weg te gaan heeft voor samenwerkingsrelaties tussen lerarenopleidingen en scholen voldoen aan de criteria van Professionele Ontwikkelingsscholen, zoals een goede balans tussen eigen belang en gezamenlijk belang, wederzijds vertrouwen en respect, gedeelde besluitvorming, langdurige verbondenheid, dynamische houding en efficiënte communicatie (Robinson & Darling-Hammond, 1994). Nu we tien jaar verder zijn kunnen we constateren dat deze eisen in geaccrediteerde opleidingsscholen grotendeels gerealiseerd zijn.

Bestrijding van het lerarentekort

Het dreigende lerarentekort heeft ertoe geleid dat scholen actiever betrokken raken bij de opleiding van nieuwe leraren. Als gevolg van de uitstroom van een grote groep van 50+ leraren is een aanzienlijk tekort aan leraren ontstaan (Ministerie van OCW, 2008a). Tot 2014 zal ongeveer 75% van de huidige leraren in het voortgezet onderwijs het beroep verlaten vanwege pensioen of vertrek naar een andere baan (Commissie Rinnooy Kan, 2007). Grote tekorten aan leraren worden voorspeld omdat de instroom van nieuwe leraren uit de lerarenopleidingen niet opweegt tegen de substantiële uitstroom.

Scholen, met name in het voortgezet onderwijs, blijken creatief in het oplossen van hun personeelsproblemen. Om zich voor te bereiden op dit verwachte tekort aan leraren zijn scholen zich steeds meer bewust geworden van kwalitatieve en kwantitatieve behoeften aan leraren. In veel scholen heeft de bewustwording van deze behoeften geleid tot een actief beleid op het terrein van werving van nieuwe leraren, en op het terrein van de professionele ontwikkeling en het behoud van zittende leraren, bijvoorbeeld door het aanbieden van begeleidingstrajecten voor beginnende leraren. Zoals een voormalig onderwijsminister Hermans stelde: het opleidingsbeleid moet deel uitmaken van het personeelsbeleid van de school (Ministerie van OCW, 2000). Als gevolg hiervan zijn scholen veel meer belang gaan hechten aan samenwerking met opleidingsinstituten en aan het bieden van stageplaatsen aan leraren in opleiding.

De ontwikkelingen rond opleidingsscholen dragen er toe bij dat de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen niet louter gedreven wordt door de tijdelijke noodzaak om personeelstekorten op te lossen.

De overheid heeft initiatieven ontwikkeld om nieuwe beroepsgroepen voor het leraarsvak te interesseren. Speciale aandacht wordt besteed aan werknemers in andere beroepsgroepen die geïnteresseerd zouden kunnen zijn in een verandering van loopbaan halverwege hun carrière. Voor deze beroepsgroepen zijn speciale flexibele 'zij-instroom' trajecten ontwikkeld met aangepaste programma's die zijn gebaseerd op de uitkomsten van een assessment (Ministerie van OCW 1999, 2000). Studenten vanuit andere studierichtingen in het hoger onderwijs worden verleid om te kiezen voor het beroep van leraar door zogenaamde kop-opleidingen, waarbij in een verkort traject van een jaar het verwerven van pedagogisch-didactische vaardigheden centraal staat. Om de belangstelling van universitaire studenten voor het leraarsvak te winnen is de mogelijkheid geschapen om in de loop van de bacheloropleiding een zogenoemde educatieve minor van een half jaar te volgen. Tijdens deze minor maken studenten kennis met het leraarsvak in een stage van ongeveer drie maanden. Studenten die de minor met goed gevolg hebben voltooid kunnen gaan lesgeven in de onderbouw van havo en vwo en in het vmbo. Doelstelling is dat de betrokken studenten na afloop van de minor er voor kiezen om, via een verkort traject, een eerstegraads bevoegdheid te halen. In navolging van het Engelse programma 'Teach First' is op initiatief van overheid, onderwijs en bedrijfsleven eind 2009 het project, Eerst de Klas gestart, waarbij aan pas afgestudeerde excellente academici de gelegenheid wordt geboden om in een twee jaar durend programma

een lesbevoegdheid te halen, ervaring in het lesgeven op te doen, en een leiderschapsprogramma met het oog op een carrière in het bedrijfsleven te volgen¹. Dergelijke programma's hebben geleid tot een groeiende diversiteit aan programma's met een focus op uiteenlopende doelgroepen. Knelpunten hierbij is dat de veelheid aan routes ten koste gaat van de transparantie van het opleidingsstelsel en leidt tot versnippering van aandacht wat ten koste kan gaan van de kwaliteitsborging van alle afzonderlijke trajecten (Brouwer, 2007; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2010).

Versterking van de kennisbasis van leraren

Er bestaat een groeiende zorg over de kwaliteit van het onderwijs in Nederland. De laatste jaren heeft deze zorg zich toegespitst op de kwaliteit van leraren. In krantenkoppen wordt de kwaliteit van leraren door nationale commissies, studentenorganisaties, de inspectie, ouders en andere instanties ter discussie gesteld. De algemene indruk is dat leraren elementaire taal- en rekenvaardigheden missen en geen efficiënt gebruik maken van de beschikbare onderwijstijd. Voor een deel wordt dit gebrek aan kwaliteit toegerekend aan de lerarenopleidingen. De Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie concludeerde in 2004 op basis van een in opdracht van de HBO-raad uitgevoerde visitatie (HBO-raad, 2003) dat over het geheel genomen de lerarenopleidingen voor het basisonderwijs een gebrek aan kwaliteit vertonen (NVAO, 2004). Dit heeft geresulteerd in een aantal door de overheid geïnitieerde programma's om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te versterken (Ministerie van OCW, 1995, 1998, 2004, 2005, 2008b). Een belangrijk element in de meest recente programma's die gericht zijn op de tweedegraads lerarenopleidingen en de opleidingen voor leraar basisonderwijs is de focus op het versterken van de kennisbasis van beginnende leraren. Om dit proces te ondersteunen zijn de lerarenopleidingen binnen de hogescholen aangespoord om expliciete kennisbases voor de verschillende schoolvakken te ontwikkelen. Deze kennisbases zijn in december 2009 gepresenteerd².

Om maatschappelijke twijfel over de kwaliteit van afgestudeerde leraren verder terug te dringen, dringt de staatssecretaris er op aan dat er ook gezamenlijke eindtoetsen komen voor de kennisbasis. In 2009 adviseerde de Onderwijsraad bovendien om de kwaliteitsborging van de toetsen ook landelijk te organiseren via landelijke examencommissies (Onderwijsraad, 2009). Dit zou een unicum zijn in het hoger onderwijs. Van verschillende kanten is aangegeven dat er nog te weinig kennis en ervaring is om valide eindtoetsen te maken die het niveau van kennisreproductie overstijgen.

De balans en samenhang tussen vakkennis en beroepsvaardigheden

Een bijzonder en voortdurend aandachtspunt binnen de lerarenopleidingen (met name binnen het HBO) is de relatie tussen vakinhoud en beroepsvaardigheden. De HBO-lerarenopleidingen kenmerken zich door een curriculum waarbij beide elementen parallel aan bod komen. Binnen de beperkte duur van de opleiding is er sprake van een voortdurende strijd om studiepunten. Binnen opleidingen wordt soms door middel van geïntegreerde projecten en assessments geprobeerd om de samenhang tussen beide elementen van het curriculum te bevorderen. Verschillende ontwikkelingen in het curriculum leiden regelmatig tot verschuivingen in de opbouw van het programma waardoor de strijd om studiepunten weer opblaist. Zo vereiste de invoering van de LIO-stage en de invoering van minoren een forse verschuiving in het programma. Ook de recente eis dat voor geaccrediteerde opleidingsscholen 40% van het curriculum binnen de school moet plaats vinden, leidt tot nieuwe spanning in het curriculum. Vanuit de zorg om de vakinhoudelijke kennis van de leraar, heeft nu ook het ministerie zich

¹ Zie www.eerstdeklas.nl.

² Zie <http://www.hbo-raad.nl/component/content/article/29/570>

in de discussie over de balans tussen vakinhoud en beroepsvaardigheden gemengd met de eis dat 50% van het curriculum besteed moet worden aan het aanleren van vakinhouden. In de strijd om curriculumruimte worden beide elementen soms scherp en in simplistische termen tegenover elkaar gezet. Zo gaf de HBO-raad bij de presentatie van de kennisbasis eind 2009 aan dat 'voortaan minimaal 10 uur per week reken- en taalonderwijs' op de pabo verzorgd wordt, zonder aan te geven dat opleidingen die juist op zoek zijn naar een sterkere integratie tussen vakinhouden en beroepsvaardigheden een deel daarvan een plek willen geven in geïntegreerde projecten of tijdens de stages.

Focus op de kwaliteit van lerarenopleiders

In Nederland wordt het vak van lerarenopleider beschouwd als een apart beroep. Lerarenopleiders hebben zich georganiseerd in een beroepsvereniging, de Vereniging Lerarenopleiders Nederland VELON. Hoofddoel van de VELON is om het professionele niveau van lerarenopleiders te bewaken en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders te bevorderen. De voornaamste instrumenten om deze doelen te bereiken zijn nationale conferenties, een vaktijdschrift, publicatie van boeken over het opleiden van leraren (bijvoorbeeld Willems, et al, 2000; Gommers et al, 2005; Bergen et al, 2009) en de ontwikkeling van een beroepsstandaard voor lerarenopleiders.

Hoewel van docenten in het HBO, en sinds kort ook van universitaire docenten, een basiskwalificatie onderwijs gevraagd wordt, zijn lerarenopleiders daarvan uitgezonderd. Dit is gebaseerd op de vooronderstelling dat lerarenopleiders al een onderwijsbevoegdheid hebben. In 2008 suggereerde de staatsecretaris echter om van alle lerarenopleiders een eerstegraads bevoegdheid te eisen (Ministerie van OCW, 2008b).

Het ontbreken van een opleiding om lerarenopleider te worden wordt gezien als een belangrijke zwakte in de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleider. In 2009 is een start gemaakt met de ontwikkeling van een specifiek opleidingstraject voor lerarenopleiders, gekoppeld aan een expliciete kennisbasis voor opleiders.

De beroepsstandaard voor lerarenopleiders is een belangrijke kwaliteitswaarborg die door de lerarenopleiders zelf is ontwikkeld (Koster & Dengerink, 2008). De standaard vormt de basis voor een beroepsregister. Via een procedure van peer assessment kunnen lerarenopleiders ervoor kiezen om te worden geregistreerd in het beroepsregister van de VELON. Dit assessment is ontwikkelingsgericht en gekoppeld aan de ontwikkeling en uitvoering van een eigen professionaliseringsplan. Aan het eind van 2009 waren ongeveer 470 lerarenopleiders opgenomen in het beroepsregister, 10 tot 15% van alle lerarenopleiders. Uit analyses blijkt dat er verschillende redenen zijn voor dit lage percentage. Het kostenaspect speelt voor werkgevers een belangrijke rol. Voor lerarenopleiders is onduidelijk wat het precieze civiele effect en de opbrengst is van registratie. Ook uiteenlopende verwachtingen ten aanzien van de kwaliteit van geregistreerde opleiders leidt nog tot terughoudendheid in deelname. Binnen de beroepsgroep is inmiddels de discussie gestart of registratie niet een verplichte eis zou moeten worden om als lerarenopleider aan de slag te kunnen. Tenslotte blijkt uit een analyse van portfolio's van opleiders die het registratietraject hebben doorlopen dat de focus wat eenzijdig is: weinig scholingsactiviteiten zijn gericht op het vergroten van kennis ten aanzien van het leren van aankomende leraren. (Koster & Dengerink, 2009)

Het ministerie ziet in de beroepsstandaard en registratieprocedure een belangrijk instrument om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verhogen en zij steunt ontwikkeltrajecten rond de beroepsregistratie van lerarenopleiders financieel.

Referenties

Bergen, T.; Melief, K.; Beijgaard, D.; Buitink, J.; Meijer, P. & van Veen, K. (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Apeldoorn, VELON/Garant.

- Brouwer, N. (2007). Alternative Teacher Education in The Netherlands 2000-2005: A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30 (1), 21-40.
- Commissie Rinnooy Kan (2007). *Leerkracht!* Den Haag, Ministerie van OCW.
- Gommers, M.; Oldeboom, B.; van Rijswijk, M.; Snoek, M.; Swennen, A. & van der Wolk, W. (2005). *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Apeldoorn, VELON/Garant.
- HBO-raad (2003). *Moed tot meesterschap. Eindrapport van de visitatiecommissie Leraar Basisonderwijs 2003* (Deel I, II en III). Den Haag: HBO-Raad.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2009). Professionele conversaties van lerarenopleiders. Een analyse van peercoachgesprekken in de (zelf)beoordelings- en registratieprocedure van de VELON. Paper gepresenteerd op het VELOV-VELON-congres, Gent 2 en 3 februari.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30 (2), 16-22.
- Ministerie van OCW (1995). *Vitale Lerarenopleidingen*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (1998). *Verder met Vitaal Leraarschap*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (1999). *Maatwerk voor morgen: Het perspectief van een open onderwijsmarkt*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2000). *Maatwerk 2: Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2005). *Beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008a). *Werken in het Onderwijs 2008*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008b). *Krachtig Meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag, Ministerie van OCW.
- NVAO (2004). *Meta-evaluatie pabo's*. Den Haag: NVAO
- NVAO (2009a). *Toetsingskader Opleidingsschool*. Den Haag, NVAO.
- Onderwijsraad (2009). *Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Robinson, S.P. & Darling-Hammond, L. (1994). Change for Collaboration and Collaboration for Change: Transforming teaching through school–university partnerships. In: L. Darling Hammond (ed.). *Professional Development Schools: Schools for a developing profession*. New York, Teachers College Press.
- Snoek, M. (2005). De toekomst van de lerarenopleiding: collectief zelfbewustzijn of kop van jut? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26,4, 56-65.
- Snoek, M.; Wolk, W. van der, Ouden, J. den (2003). Een busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleidingen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(4), 14-23.
- Tigchelaar, A.; Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530-1550.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met Competenties in de Opleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 28-34.
- VELON (2006). *Teacher educators matter. Over het belang van lerarenopleiders*. Beleidsmanifest van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland over het opleiden van leraren in Nederland. Eindhoven, VELON.
- Van der Ven, P-H (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30 (1), 22-27.

- Van Velzen, C. & Volman, M. (2009). The activities of schoolbased teacher educators. A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32 (2), 345-367.
- Verloop, N. & Wubbels, T. (2000). Some Major Developments in Teacher Education in The Netherlands and their relationship with International Trends. In: Willems, G. M.; Stakenborg, J. H. J. & Veugelers, W. *Trends in Dutch Teacher Education*. Leuven-Apeldoorn, VELON/Garant, pp. 19-32.
- Willems, G. M.; Stakenborg, J. H. J. & Veugelers, W. (2000). *Trends in Dutch Teacher Education*. Apeldoorn, VELON/Garant.