

OPLEIDEN VAN LERAREN



**Studie
huis**

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.V.
Tilburg

auteurs

Algemene Directeuren Educa-
tieve Faculteiten (ADEF),
Hubert Coonen, Jos Hulsker,
Marco Snoek en
Marc Vermeulen

redactie

Marieke Dresen,
Wynand Wijnen
en Jos Zuylen

© 2005 **MesoConsult** b.v. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15

5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

Voor u ligt het themanummer over het opleiden van leraren. Momenteel is dit een onderwerp van veel discussie, niet alleen in eigen land maar ook internationaal. Het behoeft geen uitleg dat de leraar een cruciale rol speelt in de ontwikkeling van kinderen. Het beroep 'leraar' wordt steeds complexer. Veel nota's, voortgangsrapportages, documenten zijn reeds verschenen. Vele symposia, studiedagen, conferenties hebben al plaatsgevonden. De discussie is gaande. Dit themanummer geeft een impressie van de discussies en schetst een aantal oplossingsrichtingen.

De Beleidsnotitie van het ministerie OCW, genaamd 'Meer kwaliteit en differentiatie; de lerarenopleidingen aan zet' (juli 2005) noemt met name twee aandachtspunten. Allereerst de kwaliteit, waaronder aspecten zoals het hbo-niveau van studenten, de instroom, de kwaliteit van examens, interne kwaliteitsborging maar ook de kwaliteit van de opleidingsscholen. Het tweede aandachtspunt is de infrastructuur waarbij gedacht wordt aan regionale samenwerkingsverbanden, kwaliteit van personeel aan opleidingen en het oprichten van landelijke expertisecentra.

Deze twee aandachtspunten lopen als een rode draad door dit themanummer. Allereerst een drieluik bestaande uit essays. Hubert Coonen (hoogleraar - innovatiemanagement in de educatieve sector) is het eerst aan het woord. Hierop volgt een reactie van Marco Snoek, (lector - de veranderingsbekwame leraar) aangezien hij van mening is dat zowel de beleidsagenda als het essay van Hubert Coonen geen recht doen aan de ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen. Als laatste deel komt Hubert Coonen weer aan bod met het essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep.

Hierna volgt er weer een drieluik waarin aan het woord zijn een schoolbestuur, tweedegraads lerarenopleidingen (verenigd ADEF, hetgeen staat voor algemene directeuren educatieve faculteiten) en het Ruud de Moorcentrum (dit centrum ondersteunt scholen en opleidingen bij het opleiden en begeleiden van nieuwe leraren). De eerste bijdrage is van Jos Hulsker (bovenschools-programmaleider OMO – Ons Middelbaar Onderwijs). Hij brengt een ander aspect naar voren namelijk de vraag welke instanties het recht mogen hebben om leraren op te leiden. De tweede bijdrage is het document van het gezamenlijke bestuur van ADEF waarin de koers voor het opleiden van tweedegraads leraren tot 2010 wordt aangegeven. De derde en laatste bijdrage is van de hand van Marc Vermeulen (hoogleraar Onderwijssociologie). Hij stelt dat de verkeerde discussie gevoerd wordt en eindigt met een oproep

aan allen die werkzaam zijn in het onderwijs en zich betrokken voelen bij dit onderwerp.

Wij sluiten ons aan bij die oproep. Het is nu meer dan ooit dat we ons inderdaad moeten richten op kwaliteit en infrastructuur. Het is dan ook om die reden dat we van plan zijn om een nummer over praktische oplossingen en problemen te publiceren en we nodigen allen uit om praktische bijdragen, uitwerkingen et cetera aan te dragen. Er zijn momenteel goede voorbeelden te vinden omtrent bijvoorbeeld de samenwerking met scholen. Meld ons deze a.u.b.

Wij wensen u veel leesgenot. We spreken de hoop uit dat dit nummer bijdraagt tot het verder professionaliseren van het opleiden van leraren.

De redactie

INHOUD

Woord vooraf	3
1 Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs	7
- essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep - <i>Hubert Coonen</i>	
2 Steun in de rug of dolkstoot?	27
- gevraagd: concrete steun voor de lerarenopleidingen - <i>Marco Snoek</i>	
3 Van defensief onbegrip naar een onbetwiste reputatie	39
<i>Hubert Coonen</i>	
4 Het schoolbestuur aan zet	47
<i>Jos Hulsker</i>	
5 Tweedegraads lerarenopleidingen op weg naar 2010	59
- partnerschap en profilering - <i>Algemene Directeuren Educatieve Faculteiten (ADEF)</i>	
6 De verkeerde toonzetting	67
<i>Marc Vermeulen</i>	
Over de auteurs	79

1 LERAREN EN SCHOLEN VOOR HET JEUGDONDERWIJS

Essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep

Hubert Coonen

In dit essay geven we een schets van de problemen waarmee het leraarsberoep te kampen heeft. Om deze problemen de baas te worden is een reeks maatregelen getroffen, zoals de vernieuwing van de lerarenopleidingen, de modernisering van de schoolorganisatie en de dynamisering van de beroepsgroep. De hoofdlijnen van deze maatregelen worden beschreven. We reflecteren afrondend op de vraag in hoeverre deze maatregelen succesvol waren en wat er de komende jaren nog op de vernieuwingsagenda staat.

LERAARSBEROEP IN CRISIS

Verouderde schoolorganisatie

Terwijl in ons land de retoriek over de kennissamenleving toeneemt, staat de belangstelling voor het beroep van leraar sterk onder druk. Nederland wil in 2010 een toppositie innemen in de Europese en wereldwijde kenniseconomie om daarmee de materiële en sociale welvaart van de lage landen voor de toekomst veilig te stellen. De school uit de vorige eeuw voldoet hiervoor echter niet meer. Om deze ambitie te realiseren is een fundamenteel herontwerp van het onderwijs nodig. Met een dergelijk herontwerp is natuurlijk ook de vraag actueel hoe de professie van de leraar wordt vernieuwd.

Nooit eerder in de vaderlandse geschiedenis volgden zo veel Nederlanders onderwijs. Ruim vier miljoen deelnemers en 400.000 leraren studeren en werken in het onderwijs. Ruim 27 miljard euro wordt jaarlijks in het formele onderwijs geïnvesteerd. De toegenomen alfabetisering en de algemene volksontwikkeling die in de vorige eeuw hebben plaatsgevonden, moeten in het bijzonder aan het onderwijs worden toegeschreven. Om de massificatie aan te kunnen, diende het industriële productieproces als voorbeeld. Strak georganiseerd, uniforme programma's en examens, geschakelde en gestapelde klaslokalen, leerlingen in rijen, geen technologie, vaste lesindelingen van 50 minuten, voor elk vak een leraar. Dat concept, hier overigens enigszins stereotiep gekarakteriseerd, heeft ons de afgelopen eeuw ver gebracht, maar is voor de toekomstige kennissamenleving grotendeels verouderd.

Belangstelling voor lerarenopleiding neemt af

Men zou verwachten dat de retoriek over de lerende samenleving en de dringend noodzakelijke innovatie van het onderwijs een grote groep jongeren zou aanspreken om in deze sector emplooi te zoeken. Niets is minder waar. Het aantal middelbare scholieren dat interesse toont voor een baan in het jeugdonderwijs voor 12 tot 16/18-jarigen (het voortgezet onderwijs en de sector middelbaar beroepsonderwijs) is de afgelopen jaren sterk afgenomen. De instroom in de lerarenopleiding is dramatisch afgenomen, soms tot de helft, en van de afgestudeerden van deze opleiding gaat ongeveer de helft daadwerkelijk het onderwijs in. Een deel van deze groep verlaat na enkele jaren het onderwijs weer. Een buitengewoon slecht rendement dus. Over de vraag hoe deze dramatische teruggang in de lerarenopleidingen kan worden verklaard, zijn tal van speculaties en verklaringen mogelijk.

Geen modern beroep

Een veel genoemde verklaring is de uitbreiding van de keuzemogelijkheden voor andere beroepen met een modernere uitstraling, zoals bijvoorbeeld de communicatiestudies. Wat ook vaak wordt vernomen is het gegeven dat leerlingen uit het voortgezet onderwijs het beroep van leraar dagelijks aan zich voorbij zien komen, zien hoe moeizaam sommige leraren het beroep ervaren en er daarom ogenschijnlijk geen aanleiding in zien deze beroepskeuze na te volgen. Sommigen stellen zelfs dat leraren zelf de beroepskeuze tot leraar ontmoedigen. Uiteraard treffen we ook speculaties aan die gaan over het sterk verouderde schoolconcept (geen zichtbare vernieuwingen, geen professionele uitstraling, slecht maatschappelijk imago, achterblijvende financiële waardering) en over het type studenten dat wel nog in het beroep van leraar geïnteresseerd zou zijn (vooral een beroep voor vrouwen, steeds meer mbo+ niveau, geen oriëntatie op exacte en technische studies, weinig ondernemerschap, iets voor ambachtelijk ingestelde studenten, niet sexy onder de peers).

Moeilijke beroepsomstandigheden

Ook wordt vaak, zij het minder hardop, gesproken over het feit dat de jeugd minder gemotiveerd is, het leren ziet als een randverschijnsel, het gezag van de leraar niet meer vanzelfsprekend is, het moeilijk is om les te geven. Dan verschijnen de cijfers in beeld over hoog ziekteverzuim in de sector, veel burnout, hoge deelname in de WAO. Krantenberichten over onveiligheid op school, een leraar die wordt bedreigd (en zelfs vermoord). Politie op school en gewelddadigheden completeren het negatieve beeld en ontmoedigen de jeugd (die deze zaken zelf waarneemt en er soms ook zelf aan deelneemt) om de school als werkomgeving voor de toekomst te kiezen. Het zijn feiten maar vooral ook generaliserende beelden die op dit moment het imago van de leraar bepalen. Al deze feiten, (voor)oordelen en ervaringen geven een onbestemd gevoel. Waarom zou men kiezen voor dit beroep? Het beroep lijkt in

crisis, de interesse neemt af, de lerarenopleidingen lopen verder leeg, er ontstaan op vrij korte termijn grote personeelstekorten en de samenleving maakt zich intussen ernstig zorgen over de kwaliteit van het onderwijs. Het tij moet worden gekeerd.

Op zoek naar herontwerpen van de school

De kennissamenleving staat ter discussie en het zoeken naar meer aansprekende schoolconcepten is begonnen. De aantrekkelijkheid van het leraarsberoep, maar evenzeer de aantrekkelijkheid van de school voor het jeugdonderwijs, moeten met name door nieuwe onderwijsvormen worden bevorderd. Hier ligt een fundamenteel vraagstuk dat de komende jaren om een oplossing vraagt.

Het leraarsberoep wordt geconfronteerd met een afnemende aantrekkelijkheid. Een paradox als we in het oog houden dat juist in een zich ontwikkelende lerende samenleving de leraar een spilfunctie moet vervullen. De vraag wat die spilfunctie inhoudt en hoe aan de modernisering van het beroep vorm kan worden gegeven, begint steeds meer aandacht te krijgen.

Om de crisis te bezweren wordt kritisch gekeken naar de kwaliteit en innovatiekracht van de lerarenopleidingen. Ook de reeds eerder ingezette discussie over de modernisering van de schoolorganisatie is hernomen. De verdere ontwikkeling van de beroepsgroep van leraren is een derde invalshoek om tot bezwering van de crisis te komen. Deze drie benaderingen worden in het vervolg van dit essay verder toegelicht.

CRISISBEZWERING 1: VERNIEUWING VAN DE LERARENOPLEIDINGEN

Kwaliteitsvragen over lerarenopleidingen

In de lerarenopleidingen worden discussies gevoerd over onderwijsconcepten waarin de dominant aanwezige leraar een stapje terugdoet en de leerling zelf tot actief leren wordt aangespoord. Projectonderwijs, thematisch onderwijs, probleemgestuurd onderwijs, adaptief onderwijs, productief, onderzoekend en samenwerkend leren, van modus 1 naar modus 2 leren, allemaal concepten die uiting geven aan de behoefte het onderwijs ingrijpend te veranderen. Door ontoereikende theoretische verdieping en reflectie dreigt het gevaar van ongefundeerd modernisme. Van 'teach what you preach' is in de lerarenopleiding geen sprake. De vernieuwing van het opleidingsonderwijs verloopt moeizaam, met het competentieparadigma als collectief en ogenschijnlijk kritiekloos aanvaard referentiekader. Uiteindelijk zijn het de lerarenopleidingen zelf die onderwerp van kritiek worden. De instellingen staan te

ver van de dagelijkse schoolpraktijk. Opleidingsdocenten zijn vrijgesteld om over nieuwe onderwijsconcepten te discussiëren, zonder die overigens zelf in eigen huis te demonstreren. De meeste docenten van de lerarenopleiding durven het niet aan om zelf voor een klas met middelbare scholieren te gaan staan. De geloofwaardigheid en de meerwaarde van de lerarenopleidingen komen hierdoor ter discussie te staan. Bij een verdere afname van de belangstelling voor deze opleidingen en kritiek op de kwaliteit, komt al snel de vraag aan de orde of er nog wel een bestaansgrond voor deze lerarenopleidingen is. Bovendien denken de werkgevers meer dan voorheen na over modern (zogenaamd integraal) personeelsbeleid, waarin men zich verantwoordelijk voelt voor de kwaliteit en de professionele ontwikkeling van de docenten, zowel van hen die reeds in de school werkzaam zijn als ook van hen die nog worden opgeleid. Het vertrouwen in de traditionele rol en positie van de lerarenopleiding neemt af en sommigen pleiten zelfs in het openbaar voor opheffing van deze instellingen.

Geloofwaardigheid in het geding

Lerarenopleidingen worden bekritiseerd vanwege de moeizame innovatie van het leraarsberoep, de afwezigheid bij landelijke vernieuwingsoperaties, de onderbenutting van wetenschappelijke inzichten, de geïsoleerde positie in de kennisinfrastructuur en de semi-academische en sterk ambachtelijke beroepsoriëntatie. Bedrijfseconomisch raakt de sector in de problemen en er moesten inmiddels vele tientallen miljoenen euro's bij voor de instandhouding. De lerarenopleidingen zijn regelmatig onderwerp van publiek en politiek dispuut. Tot sluiting kan echter niet worden besloten. Er is immers geen alternatief. De scholen kunnen de opleidingstaak niet zelf ter hand nemen vanwege ontbrekende deskundigheid. Zelfs met de beperkte instroomcapaciteit in een tijdperk van grote tekorten aan leraren kan geen risico worden gelopen. De overtuiging bij velen groeit evenwel dat een ingrijpende verandering noodzakelijk is.

Onsamenhangend stelsel van opleidingen

Er is niet alleen kritiek op de kwaliteit, maar ook op de onsamenhangendheid van het stelsel van lerarenopleidingen. Er bestaan in het hoger beroepsonderwijs aparte opleidingen voor leraren basisonderwijs, voor leraren in het voortgezet onderwijs en de bve-sector (eerste- en tweedegraads), voor leraren in het (voortgezet) speciaal onderwijs, voor leraren in de sectoren sport, kunst, techniek, gezondheidszorg en agrarisch onderwijs. Voorts zijn er (eerstegraads) lerarenopleidingen in het wetenschappelijk onderwijs. Van onderlinge samenwerking binnen de sector van lerarenopleidingen in het hbo en van samenwerking tussen lerarenopleidingen in het hbo en wo is slechts in (zeer) beperkte mate sprake. De discussie over een meer samenhangend stelsel van lerarenopleidingen, waarbij met name wordt erkend dat lerarenopleidingen slechts een startkwalificatie afgeven en de professionele

beroepsontwikkeling vooral tijdens de loopbaan moet plaatsvinden, verloopt uiterst moeizaam.

Mislukte experimenten

De afgelopen jaren zijn diverse pogingen gedaan tot stelselaanpassingen. Sommigen zijn ook gerealiseerd. In de tachtiger jaren werden de toenmalige pedagogische academies en opleidingsscholen voor kleuterleidsters samengevoegd. Ook de tweedegraads lerarenopleidingen voltijd en de M.O.-opleidingen deeltijd werden geïntegreerd. De opleidingen zochten onderdak in de nieuwe hogescholen in het kader van de schaalvergroting in het hoger beroepsonderwijs. Binnen deze multisectorale hogescholen vormen de educatieve instellingen een afdeling of faculteit. Daarbinnen zijn veelal de oude tradities voortgezet. Alle lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs zijn onderdeel van een multisectorale hogeschool. Vele pabo's gingen eenzelfde weg, met uitzondering van een beperkt aantal instellingen dat opteerde voor (kleinschalige) zelfstandigheid. De universitaire lerarenopleidingen bleven qua taakstelling en situering grotendeels ongewijzigd. Tal van experimenten (experimentele lerarenopleiding) of voorstellen voor sectorale samenwerking (educatieve faculteiten, regionale clustering, schools of education) kwamen niet van de grond of mislukten. De directe communicatie tussen overheid en lerarenopleidingen werd verbroken en verliep voortaan langs de bestuurlijke kanalen van de hogescholen. Het stelsel blijft gekenmerkt door verkokering en fragmentatie. Samenwerking aan een gemeenschappelijk vernieuwingsperspectief blijkt buitengewoon weerbarstig. De argumenten dat om reden van kwaliteit, flexibiliteit, imago en kosteneffectiviteit samenwerking dringend nodig is, lijken om bestuurlijk-politieke motieven van instellingen weinig indruk te maken.

Arbeidsmarkt en zij-instromers

Intussen neemt de problematiek van het tekort aan leraren in hevigheid toe. De lerarenopleidingen zijn nog steeds niet in trek bij de jongeren. Er blijkt een vervangingsvraag in het onderwijs van vele tienduizenden leraren op relatief korte termijn (vooral vanwege de vergrijzing) waarvan door de lerarenopleiding slechts 20 tot 25% kan worden gerealiseerd. Het hoofdaandeel voor de oplossing van dit probleem moet dus van elders komen. Van een gesloten naar een open onderwijsarbeidsmarkt. Zij-instromers worden gerecruteerd uit andere sectoren van de samenleving en lerarenopleidingen moeten snel worden aangepast om deze nieuwe doelgroep van een adequate (duale) opleiding te voorzien. De opleiding van de zij-instromer verloopt via vraagsturing (zowel inhoudelijk als financieel). Het fenomeen 'opleidingsschool' deed zijn intrede. Hoewel het concept hiervan nog niet geheel helder is, is een opleidingsschool in ieder geval een school, die een deel van de taken van de lerarenopleiding overneemt door een professionele leerwerkplek aan te bieden en deskundige begeleiding te verzorgen. Dit alles in nauwe samenwerking met de

lerarenopleiding die de wettelijke verantwoordelijkheid voor de certificering van de leraar (vooralsnog) behoudt. De nieuwe samenwerking met de scholen werd gereïaliseerd in de vorm van een landelijk vernieuwingsprogramma onder de titel 'Educatief Partnerschap'. In dit vierjarige programma werd ook een reeks andere vernieuwingen en verbeteringen ondergebracht, zoals de professionalisering van het personeel van lerarenopleidingen, de verbetering van de rendementen, de invoering van ICT-didactiek en het ontwerpen van flexibele (maatwerk) opleidingstrajecten, met wisselend resultaat. Het opleidingsstelsel als geheel onderging evenwel geen ingrijpende veranderingen. Wel is sprake van een intensievere samenwerkingsrelatie met de (opleidings)scholen. Onderzoeksgegevens over de relatie tussen de vernieuwingen van de lerarenopleiding en de kwaliteit van de afgeleverde leraren ontbreken.

Tijdens en na afloop van dit innovatieproject doken weer tal van nieuwe initiatieven op die te verstaan zijn als een voortzetting van de zoektocht naar vormen van samenwerking tussen lerarenopleidingen, onderwijsverzorgingsinstellingen, onderzoeksinstituten en scholen. Tot heden gaat dat zoekproces voort onder titels die overwegend iets zeggen over de organisatie van de samenwerking in zogenaamde 'Schools of Education' en 'Centra voor Educatieve Dienstverlening'.

Ontmanteling van monopolie

De omgeving van de lerarenopleidingen staat intussen echter niet stil. Met name geëngageerde en op innovatie ingestelde schoolbesturen nemen nieuwe initiatieven, waarvan sommige ingrijpend van invloed (zullen) zijn op de positie van de lerarenopleidingen. Deze initiatieven houden verband met ondermeer de ontwikkeling van een eigen school- en onderwijsprofiel in het kader van de toenemende beleidsruimte, die de overheid de scholen in dit opzicht biedt. Hierbij hoort dat scholen in toenemende mate de vraag naar onderwijspersoneel benoemen in termen van hun onderwijsconcept, dus toegespitst op de expertise die men nodig heeft. Hierdoor ontstaan tal van nieuwe functies in de school waardoor de klassieke rol van de leraar ingrijpend verandert. Er ontstaat spanning tussen de deskundigheid die de school nodig heeft en de kwalificatiestructuur die formeel aanwezig is. Dat motiveert de schoolbesturen om meer te investeren in integraal personeelsbeleid, waartoe nadrukkelijk ook het initiële scholingsbeleid wordt gerekend. Daarmee komt de klassieke monopoliepositie van de lerarenopleidingen onder druk. Men eist maatwerk, men vraagt om breed opgeleid en flexibel inzetbaar personeel. Er is behoefte aan mensen die kunnen en willen werken aan de eigen professionele ontwikkeling, aan mensen die in teamverband kunnen samenwerken en aan mensen die zich gemakkelijk(er) binnen en buiten het onderwijssysteem bewegen. Soms slaagt men erin om deze beroepseisen met succes te communiceren met de lerarenopleiding en ontstaan er nieuwe samenwerkingsvormen. Er zijn evenwel ook situaties waarin deze communicatie in de ogen van de werkgevers niet de gewenste

oplossingen biedt, hetgeen ertoe leidt dat de overheid wordt verzocht om de opleidings- en certificeringsverantwoordelijkheid aan de scholen (of de georganiseerde sector) over te dragen. Ook mengvormen doen zich in dit onderhandelingsverkeer voor, waarbij de scholen de beroepsmatige toerusting van hun aankomende leraren verzorgen en de opleidingsinstellingen de formele kwaliteitsbeoordeling en daarmee samenhangende certificering voor hun rekening nemen.

Het geïntegreerde model onder druk

Voor de lerarenopleidingen van het hbo geldt, in tegenstelling overigens tot de lerarenopleidingen van het wo, dat de opleiding zogenaamd geïntegreerd wordt aangeboden. De integratie slaat hier op de verwevenheid van de vakstudie, de schoolstage, de vakdidactiek en de bredere pedagogisch-didactische beroepsvoorbereiding van de aankomende leraar. Het geïntegreerde model domineerde de koninklijke leerroute. Aan het opleidingsmodel lag de vooronderstelling ten grondslag dat het integreren van de diverse programmaonderdelen de student meer samenhang en synergie zou bieden. In hoeverre deze aanname op de uiteindelijke beroepsbekwaamheid van de aankomende leraar beter uitpakte dan bij de vormgevers van zogenaamde kopromp studies (scheiding van vakstudie en beroepsvoorbereiding) is nimmer overtuigend aangetoond. Het geloof in de voordelen van het aanbieden van een samenhangend programma was groot. Dat roept overigens onmiddellijk de vraag op of er van deze samenhang dan ook daadwerkelijk sprake was. Hierover is inmiddels een jarenlange discussie gevoerd, waarin met name de strijd tussen de vakdocenten en onderwijskundigen (met name wie van hen het primaat in de opleiding had) de grootste bekendheid heeft verworven. Maar evenzeer kan er op worden gewezen, dat het lange tijd heeft ontbroken aan een evenwichtige samenwerking met de scholen, waardoor de lerarenopleidingen dreigden af te drijven naar semi-academische instellingen die met de dagelijkse schoolpraktijk weinig van doen wilden hebben. Synergie tussen theorie en praktijk bleef op deze wijze vaak uit. Ook viel er vaak kritiek te horen op de opvattingen van vakdidactici, die de vakdidactiek per vak(!!!) een eigen identiteit toeschreven en onderling moeizaam tot verbindingen kwamen en ook bruggen naar de onderwijskunde slechts moeizaam konden slaan. Met andere woorden: in de rolvulling van de docenten werd de beperkte haalbaarheid van het geïntegreerde opleidingsmodel in feite gedemonstreerd. De toenemende tekorten aan leraren hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van een koprompstudie naar het voorbeeld van de lerarenopleidingen in het wo. Met deze aanpak is inmiddels een experimenteel begin gemaakt. Een visie die sneller furore maakte, was die van het leren op de werkplek.

Leren op de werkplek van de opleidingsschool

Met de hoge vlucht die het competentiegerichte onderwijs in vrijwel alle onderwijssectoren in een relatief korte periode heeft genomen, deed ook het werkplekleren

zijn intrede. De school diende de student niet alleen in klassikale overdrachtsbijeenkomsten nieuwe kennis bij te brengen, maar vooral de kennis te verbinden aan vaardigheden en attituden. Met name die verbreding van de kennisoverdracht naar het denken in bredere bekwaamheden deed de aandacht toenemen voor de leermogelijkheden buiten de school, het zogenaamde werkplekleren in organisaties en instellingen. Een breder scholingsconcept en een meer duale vormgeving van de leerweg zijn ook aan de lerarenopleidingen niet voorbij gegaan. De competentiegerichte en duale leerwegen werden ook door de lerarenopleidingen ontwikkeld. De professionele partners in de praktijk werden de zogenaamde opleidingscholen (naar Amerikaans voorbeeld van de 'professional development schools'). Deze opleidingscholen komen in ons land tot ontwikkeling en de discussie is actueel aan welke kenmerken een dergelijke school moet voldoen om überhaupt als opleidingschool erkend te kunnen worden. Het is evident dat deze erkenning in hoge mate zal afhangen van de vraag of er sprake is van een werkplek als professionele leeromgeving en of er sprake is van professionele ondersteuning in de beroepssocialisatie, die de werkplekstudent doormaakt. Zeker in tijden van grote leraartekorten is het begrijpelijk, dat verhalen de ronde doen dat duale studenten van de lerarenopleiding te snel en zonder toereikende begeleiding als leraar worden ingezet. Dat laat onverlet dat de ontwikkeling serieus moet worden genomen en dat de school als leerplaats in toenemende mate een sterke rol zal spelen in de opleiding (en nadien waarschijnlijk ook bij de verdere professionalisering) van de leraar. Op zich moet deze ontwikkeling worden toegejuicht. In de school als moderne kennisinstelling is het immers niet alleen de leerling die leert, maar ook de leraar die dat leerproces organiseert en begeleidt. De retoriek van de lerende organisatie krijgt concreet handen en voeten als ook leraren de school gaan zien als een leerplaats voor hun persoonlijke ontwikkeling. Een leerplaats, waarin samenwerkend leren met interne en externe collega's en deskundigen tot de normaalste beroepsroutines behoren, bij voorkeur in moderne kennissgemeenschappen, netwerken of kenniskringen. Dit geeft een overtuigende impuls aan het professionele imago van de leraar.

Het herzien van de zogenaamde distributiefunctie tussen lerarenopleidingen en scholen bij het opleiden van leraren heeft niet alleen tot gevolg dat de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen wordt gemoderniseerd en geïntensiveerd, maar draagt er bij een succesvolle uitwerking ook toe bij dat de leraren, die reeds in de school werkzaam zijn, zich meer met elkaars professionaliteit gaan engageren, dus ook met die van de aankomende generatie leraren. Het werkplekleren heeft grote gevolgen voor de docenten die werkzaam zijn aan lerarenopleidingen. Ook zij zullen zich in toenemende mate als lerende professional moeten opstellen, toegang moeten zoeken naar de werkplek van de student en de leerplek van zijn leerlingen. Men zal worden uitgedaagd zich te oriënteren op het leren van studenten en leerlingen. De vraagsturing in de opleiding zal worden aangemoedigd,

niet in de laatste plaats vanwege het werkplekleren in de opleidingsscholen. De toegevoegde waarde van de opleidingsdocenten staat door deze ontwikkelingen inmiddels op de agenda.

Toekomstscenario's voor de lerarenopleidingen

Over de toekomst van de lerarenopleidingen doen steeds nieuwe geruchten de ronde. Sommigen pleiten voor afschaffen en opnieuw beginnen, anderen voor de invoering van een kopstudie voor de pedagogisch-didactische beroepsvorming aansluitend op de vakstudie elders in het hbo (inmiddels experimenteel in uitvoering). Weer anderen bepleiten om de opleiding integraal over te dragen aan daartoe te certificeren opleidingsscholen, om de opleiding van de pabo te verruimen met een tweedegraads aanbod voor het vmbo (gebeurt al op sommige plaatsen) en om de eerstegraads opleidingen van het hbo over te dragen aan de eerstegraads opleidingen van de universiteit. Ook samenvoeging van alle lerarenopleidingen in een beperkt aantal regionale instellingen en mogelijk in de vorm van een pedagogische universiteit met uitstroomtrajecten naar de verschillende onderwijssectoren, is een regelmatig geopperd scenario. Definitieve keuzen zijn tot op heden niet gemaakt. Eerder ondernomen pogingen tot het vormen van educatieve faculteiten, regionale samenwerkingsverbanden en 'schools of education' hebben tot op heden geen succes opgeleverd. De experimentele lerarenopleiding is inmiddels ontmanteld en binnen het hbo bevechten de pabo's en de lerarenopleidingen elkaar op het werkveld van het vmbo. Universitaire lerarenopleidingen trachten het aanbod naar het tweedegraads gebied te verbreden.

CRISISBEZWERING 2:

MODERNISERING VAN DE ARBEIDSORGANISATIE VAN DE SCHOOL

Personeelsbeleid in een moderne arbeidsorganisatie

Ook de school waarin de leraar werkt, verandert. Er wordt steeds meer aandacht besteed aan de school als moderne, professionele arbeidsorganisatie. Met name de schoolbesturen die enige kritische massa kunnen organiseren door middel van fusies of bestuurlijke samenwerkingsvormen, buigen zich over de vraag hoe die moderne, professionele arbeidsorganisatie kan worden ontwikkeld. Een reeks van nieuwe begrippen uit de wereld van de organisatiepsychologie en het human resource development heeft op de school zijn intrede gedaan: strategisch beleid, organisatieontwikkeling, competentie management, relatiebeheer, integrale kwaliteitszorg, portfolio en assessment (ontwikkelingsregistratie en bekwaamheidsbeoordeling), ict-beleid, marketingbeleid en integraal personeelsbeleid (in het kader van de individuele professionele levensloop van medewerkers, flexibele werktijdarangementen, vrije tijdsscenario's en diverse pensioneringsarrangementen). Uit de

terminologie blijkt reeds, dat de invloed op het onderwijs en de schoolorganisatie die voorheen binnen de school grotendeels in handen was van de leraren, geleidelijk aan is overgegaan in handen van managers en bestuurders. De modernisering van de arbeidsorganisatie wordt in meerdere opzichten overigens beperkt door verouderde rechtspositionele regels.

Leraar en professionaliteit

Een leraar die eenmaal bevoegd is, is niet voor de gehele professionele loopbaan bekwaam. Daar lijkt inmiddels iedereen het over eens. Het inzicht breekt dan ook door dat het begrip bevoegdheid (met de daaraan gekoppelde levenslange rechtsbescherming) op de helling moet en plaats dient te maken voor het begrip bekwaamheid, of in de huidige terminologie: de beroepscompetentie. Er wordt nagedacht hoe dit het beste wettelijk geregeld kan worden. Een aanvankelijk idee om een beroepsregister voor leraren te maken heeft het uiteindelijk niet gehaald. Het was de bedoeling om hierin leraren te registreren (en te erkennen) die periodiek hun bekwaamheid op peil hadden gebracht. Een andere benadering, neergelegd in de zogenaamde BIO-wet (de wet Beroepen In het Onderwijs), probeert op hoofdlijnen wettelijk de competenties van leraren te beschrijven en deze periodiek (eens in de vijf/zes jaar) inhoudelijk te updaten om daarmee de schoolleiding een instrument in handen te geven voor het stellen van bekwaamheidseisen aan leraren. Feitelijk wordt langs deze weg de verplichte nascholing van leraren ingevoerd, tot op heden een discutabel onderwerp in het debat over de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en die van leraren in het bijzonder.

Het is op zich natuurlijk een buitengewoon vreemde gang van zaken dat professionals die in kennisorganisaties werkzaam zijn zichzelf niet de verplichting van permanente professionele ontwikkeling opleggen. Juist in die organisaties waarin met kennis wordt gewerkt (en binnen scholen gebeurt dat bij uitstek) zou het vanzelfsprekend moeten zijn dat leraren permanent aan hun eigen kennisontwikkeling kunnen werken. Ook zou het vanzelfsprekend moeten zijn dat leraren voor de inspanningen, die hiermee gepaard gaan in tijd en middelen gefaciliteerd worden. Buiten discussie zou moeten staan, dat ook wordt nagegaan hoe de genoten scholing de leerling uiteindelijk ten goede komt en of er sprake is van een bovengemiddeld resultaat dat ook aanleiding geeft tot een extra (evenwel niet structurele) waardering. Ondanks het feit dat vele scholen reeds een gericht taakbeleid voeren, waarin de werkzaamheden en verantwoordelijkheden van de leraar worden vastgelegd, is het scholingsbeleid (in de vorm van een persoonlijk ontwikkelingsplan) hierbinnen vaak nog een weerbarstig item.

Een specialist of een brede generalist

Naarmate leraren in hogere onderwijsniveaus werken, worden ze in het huidige onderwijssysteem van generalist tot specialist. Een leraar aan de basisschool krijgt een brede, vaak nog algemeen vormende opleiding, met specifieke vakken die het leraarsberoep betreffen (zoals pedagogiek, onderwijskunde, didactiek, schoolorganisatie e.d.). Het curriculum van de opleiding tot basisschoolleraar omvat vaak meer dan 20 verschillende vakken. Men gaat er blijkbaar vanuit, dat deze leraar van zoveel mogelijk markten thuis moet zijn, hoewel veel van die markten overigens zeer specifieke deskundigheid vergen (zoals bijvoorbeeld het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in groep 3 en de rekendidactiek in groep 8). Het eindniveau is bachelor.

In de eerste fase van het voortgezet (beroeps)onderwijs werken leraren die voor een enkele discipline zijn opgeleid (bijvoorbeeld wiskunde of Frans). Deze zogenaamde tweedegraads leraren worden nu in het hoger beroepsonderwijs opgeleid in een vak, aangevuld met vakdidactiek en pedagogiek/onderwijskunde (de zogenaamde beroepsgerichte vakken). Het eindniveau is ook hier bachelor.

In de tweede fase van het voortgezet onderwijs en soms ook in de hogere niveau's van het middelbaar (en overigens ook hoger)beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs is sprake van een vakspecialist op het zogenaamde eerstegraads niveau (meestal gelijk aan een academische mastergraad). Ook zijn op dit niveau docenten - zij het in afnemende mate - werkzaam op eveneens eerstegraads doctorsniveau. Deze structuur van generalistische en specialistische opleidingen en de daaraan gekoppelde bevoegdheden (en salarisniveaus) vormt het cement van de onderwijsberoepenstructuur op dit moment. Deze structuur staat steeds meer op gespannen voet met de ontwikkelingen in de scholen, zowel inhoudelijk als waar het de inzet van personeel betreft.

Zo zien we bijvoorbeeld in het basisonderwijs een duidelijke trend naar een grotere deelname van vrouwen in het beroep, die geen voltijdse- maar een deeltijdse functie ambiëren. Dat betekent in veel gevallen, dat meerdere leerkrachten verantwoordelijk zijn voor een groep. Samenwerking is dus aan de orde, ondermeer in de vorm van afspraken wie welke vakken zal verzorgen. Daar komt bij dat voor vakken als lichamelijke opvoeding, muziek, Engels, handvaardigheid, tekenen en drama vaak al een vakleerkracht wordt ingezet.

Aan het einde van de initiële opleiding tot leraar basisonderwijs is sprake van een specialisatie voor het jongere respectievelijk oudere kind, hetgeen feitelijke beperkingen oplegt aan het generalistische beroepsconcept en de algemene inzetbaarheid. In de politiek en het beleid wordt gesproken over de vraag of de eindtermen

van het basisonderwijs (in samenhang met die van de eerste fase van het voortgezet onderwijs) beperking en hergroepering behoeven in enkele samenhangende leergebieden. Uit deze ontwikkelingen kan worden afgeleid, dat de onderwijzer als allround inzetbare generalist in feite in de praktijk reeds aanmerkelijk minder voorkomt. De generalist verschuift van breed opgeleid naar een tussenpositie ten opzichte van de specialist.

Een vergelijkbare ontwikkeling zien we in de basisvorming en het secundair beroepsonderwijs. Hier geven met name de programmaorganisatie en de effectieve inzet van personeel aanleiding het enkelvoudige vakspecialisme te doorbreken. In het programma wordt gestreefd naar meer samenhang, vergelijkbaar met de discussie over leergebieden in het basisonderwijs, en naar een bredere inzet van docenten. Voor leerlingen ontstaat er op deze wijze een betere samenhang in het programma. Voor leraren ontstaat een grotere betrokkenheid bij het leerproces van de leerlingen en een efficiëntere inzet. Ook de taakomvang wordt verruimd waardoor leraren een baan hebben en niet worden ingezet op het verouderde stelsel van lesurentoekenning. Ook hier zien we een beweging naar het midden, evenwel opschuivend vanuit de positie van de specialist naar een gematigd generalist.

Vervolgens de onderwijsniveaus waarop de eerstegraads leraren werkzaam zijn. We praten dan over het studiehuis, de hogere niveaus van het secundair beroepsonderwijs en het hoger onderwijs (hbo en wo). Hier zijn op dit moment vrijwel uitsluitend vakspecialisten werkzaam. Een belangrijke reden is waarschijnlijk dat het onderwijsniveaus betreffen die ofwel toeleiden ofwel deel uitmaken van een hoger onderwijsstelsel dat na een overigens brede academische oriëntatie aan de oude universiteiten zich op dit moment heeft ontwikkeld tot een hoog gespecialiseerde kennisorganisatie, niet in de laatste plaats vanwege de organisatie van de researchfunctie. Onlangs zijn evenwel uit de kringen van het wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs debatten geïnitieerd, waarin de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van deze hoge vormen van specialisatie aan de orde wordt gesteld. Het concept van bredere competentieverwerving heeft in dit debat haar intrede gedaan.

In meer algemene zin kan uit de gesignaleerde ontwikkelingen worden afgeleid, dat zowel de generalistische als ook de specialistische docent grotendeels zal plaatsmaken voor een type docent dat tussen beide uitersten een middenpositie inneemt. Dus een docent die deskundigheid heeft opgebouwd op een bepaald samenhangend kennisdomein, waarbinnen overigens persoonlijke specialisatiebehoeften kunnen worden gehonoreerd.

Periodieke bekwaamheidstoetsing in assessmentcentra

Ontwikkelingen in het onderwijs gaan snel. Zoals we eerder schetsten worden er nieuwe eisen aan het onderwijs gesteld. Het uniforme productieproces voldoet niet langer, uitsluitend kennisoverdracht is niet toereikend en het leren in de jeugdfase gaat een integraal onderdeel uitmaken van een levenlang leren. Het schoolsysteem ontwikkelt zich naar meer organisatorische variatie op basis van door scholen zelf ontwikkelde onderwijsconcepten. De kennisoverdracht en kennisverwerving worden verbreed naar competentieontwikkeling waarin kennisoverdracht, vaardigheidsverwerving en attitude-ontwikkeling hand in hand gaan. Voorts zal in de kennissamenleving niet alleen gedurende de formele schoolperiode onderwijs worden genoten, maar gaat het leren permanent deel uitmaken van het werken en leven in de toekomst. We hebben geschetst op welke manier de positie van de leraar in deze ontwikkeling mee verandert. Het leren vindt zowel binnen als buiten de school plaats. Vooral in beroepsopleidingen is werkplekleren in diverse vormen van duaal leren inmiddels verankerd en bevindt zich een deel van de leerbegeleiders buiten het formele, geïnstitutionaliseerde, onderwijssysteem. Docenten werken in scholen en bedrijven, medewerkers van bedrijven werken in bedrijven en scholen. De wisselwerking zal de komende jaren toenemen. Voor een goed samenspel is een reeks van nieuwe instrumentaties nodig, zoals een andere onderwijsprogrammering, nieuwe coachings- en begeleidingssystemen, aangepaste en nieuwe toetsings- en examenmethoden, benutting van moderne communicatiemiddelen voor optimale samenwerking, nieuwe registratievormen van leervorderingen (digitale portfolio's) en geavanceerde ontsluiting van beschikbare leerbronnen. Meer dan ooit zal van de docenten worden gevraagd de beroepscompetenties te ontwikkelen die nodig zijn om deze veranderingen aan te kunnen.

Bij al deze ontwikkelingen draait het om de professionaliteit van de leraar en zijn ondersteuners. Om vast te stellen of aan de vereiste bekwaamheden wordt voldaan, wordt reeds enkele jaren geëxperimenteerd met assessment-instrumenten waarmee de potentiële beroepsbekwaamheid van leraren kan worden vastgesteld. In zogenaamde assessmentcentra worden aankomende leraren via uiteenlopende methoden beoordeeld op hun beroepsbekwaamheid. Het is niet uitgesloten dat in de nabije toekomst scholen steeds vaker een beroep zullen doen op deze assessmentcentra om ook de bewaamheidsontwikkeling van het zittende onderwijspersoneel te laten vaststellen. De assessmentcentra worden nu ingericht door de lerarenopleidingen, die hierin overigens nauw samenwerken met scholen. Het zijn docenten van lerarenopleidingen en docenten uit scholen die de assessments ontwikkelen en afnemen en de (aankomende) leraar een onderbouwde diagnose verstrekken van hoe het gesteld is met het bekwaamheidsniveau van de diverse kerncompetenties van het beroep. Met de introductie van de assessmentcentra is een belangrijke impuls gegeven aan de (beoordeling van de) permanente beroepsontwikkeling van leraren.

Indien deze ontwikkeling zich doorzet, ontstaat op termijn voor de professionele docent een vergelijkbaar portfoliodossier als bij de leerlingen en studenten. De inhoud van het portfolio zal in belangrijke mate van invloed zijn op de verdere onderwijsloopbaan en dienst gaan doen als bewijsmateriaal voor de competenties waarover men zegt te beschikken. Niet uitgesloten moet zelfs worden dat er in de toekomst een transfermarkt ontstaat, waarin de uitgesproken goede docenten door de meest ambitieuze scholen worden aangetrokken met een gepast arbeidsvoorwaardenpakket. Die toekomst kan dichterbij liggen dan we nu kunnen vermoeden.

Koersen op eigen kracht: educatief ondernemerschap

Scholen zijn geen onderwijsondernemingen waar gestreefd wordt naar winstmaximalisatie. Behalve als er sprake is van privé-onderwijs, zijn onderwijsinstellingen door de overheid bekostigde organisaties, die tot doel hebben de deelnemers de toerusting te bieden die nodig is om in bepaalde beroepen te kunnen functioneren of om aan bepaalde vervolgopleidingen te kunnen deelnemen. De overheidsverantwoordelijkheid voor het schoolsysteem en de ambtelijke status en levenslange rechtsbescherming van het onderwijspersoneel hebben er evenwel mogelijk toe bijgedragen dat scholen in mindere mate dan bedrijven klant- en servicegericht opereren. In het onderwijssysteem is in principe geen tot weinig risico aanwezig, uitzonderd die situaties waarin scholen duurzaam hun eigen reputatie ondermijnen en op die manier hun voortbestaan in de waagschaal stellen. Het is waarschijnlijk om deze reden dat er onder de huidige beroepsgroep een zekere allergie optreedt op het moment dat scholen worden aangesproken als moderne kennisorganisaties en docenten als educatieve ondernemers. Al snel weerklinkt de kritische repliek, dat scholen geen ondernemingen zijn en dat vooral ook niet moeten worden. Het gaat immers niet alleen om het product, het proces is minstens van even groot gewicht. Het gevaar dreigt, volgens de critici, dat alleen het hard meetbare wordt nagestreefd (hoge cijfers voor de examenvakken) en dat andere vormingsbehoeften van leerlingen onvoldoende aan bod komen. Voorts acht men onderlinge concurrentie tussen scholen ongewenst, vanwege het feit, dat bijvoorbeeld toenemende communicatie- en marketingkosten en steeds fraaier opgetuigde schoolgebouwen middelen aan het primaire onderwijsproces zullen onttrekken.

Deze kritiek snijdt voor een deel hout. Het is inderdaad ongewenst onderwijsinstellingen kopieergedrag te laten vertonen van het bedrijfsleven, dat aan de voortdurende grillen van de markt en verlangens van de aandeelhouders moet voldoen. Waar het in de school om draait zijn de mogelijkheden en middelen waarover medewerkers beschikken die in het primaire proces functioneren. De onderwijsmedewerkers moeten zich kunnen concentreren op de ontwikkeling van een leeromgeving waarin het meest optimale onderwijs kan worden aangeboden. In de vernieuwing van de school zit het educatief ondernemerschap. Hier moeten de vernieuwingen

daadwerkelijk tot stand worden gebracht, zoals bijvoorbeeld het digitale portfolio voor elke leerling, de talenstudio's voor internationale videomeetings, de open leerplaatsen met computerapparatuur en databases, de kwaliteit van buitenschoolse studieverblijven en het gebruik van moderne communicatietechnologie in de leeromgevingen. Educatief ondernemerschap streeft naar een optimaal leerrendement in een zo optimaal mogelijke leeromgeving. Leraren als educatieve ondernemers kunnen in kernteams of maatschappen deze innovatieve verantwoordelijkheid leren dragen.

Professionele kenniskringen

Leraren die uitsluitend nog alleen voor de klas willen staan en zich niets of zo weinig mogelijk gelegen willen laten liggen aan wat de omgeving van hen vraagt (leerlingen, ouders, collega's, schoolleiding en schoolbestuur, externe samenwerkingspartners) zijn ongeschikt om te werken in een educatieve organisatie die meer en meer kenmerken krijgt van een netwerkorganisatie waarin het draait om erkende kwaliteit, interne en externe samenwerking en professionaliteit. Leraren die niets moeten hebben van de wetenschappelijke kennis die ten behoeve van het onderwijs en de beroepsuitoefening beschikbaar komt, zijn ongeschikt voor deze functie. Leraren die zelf niet meer willen leren, kunnen in een de school als moderne kennisorganisatie niet functioneren. Leraren die veertig jaar hetzelfde werk doen, zijn voor het onderwijs evenmin geschikt. Ook leraren die principieel het educatief ondernemerschap verafschuwen en zich verschuilen achter de levensverzekering van de rechtspositie bewijzen het onderwijs geen dienst. Net als iedere moderne arbeidsorganisatie staan ook in het onderwijs de begrippen dynamiek, inventiviteit, creativiteit en flexibiliteit centraal. Deze begrippen verwijzen naar gedragingen van lerende professionals die samen streven naar optimale kwaliteit en erkenning van hun inspanningen. In kenniskringen ontmoeten deze professionals elkaar. Dit zijn professionele ontmoetingsplaatsen, waarin collega's van diverse scholen kennis en ervaring delen, waar onderzoekers, ontwerpers en experts uit andere organisaties kennis en ervaring inbrengen in een gezamenlijk leerproces dat aanzet tot persoonlijke leervragen en reflectie, tot samenwerking, tot benutting van een groot arsenaal aan deskundigheden, waarin creatie en productiviteit de overhand hebben na een indringend professioneel dispuut en een collegiale discours. In toenemende mate zullen leraren worden aangemoedigd deze kenniskringen op te zoeken en erin te participeren. Wisselende kenniskringen, ook vanwege de vele nieuwe leervragen waarmee scholen worden geconfronteerd. Het zal leraren mogelijk ook aanmoedigen meer mobiliteit ten toon te spreiden, op andere scholen al dan niet tijdelijk te gaan werken, om in bedrijven en andere organisaties kennis op te doen en deze na terugkeer in het onderwijs te benutten. Arbeidsrechtelijke barrières zullen moeten wijken om deze dynamiek in een lerend systeem mogelijk te maken. De lerende leraar heeft de toekomst.

CRISISBEZWERING 3: VITALISERING VAN DE BEROEPSGROEP

Employability van de leraar

Het beroep van leraar heeft lange tijd hoog aanzien gehad. In tijden waarin de volksoontwikkeling nog voor velen slechts beperkte scholing inhield, genoot de leraar een hoog aanzien vanwege de kennis waarover hij beschikte. Van die exclusieve positie is steeds minder sprake. Steeds vaker wordt een leraar geconfronteerd met ouders en oud-leerlingen die eenzelfde of hoger opleidingsniveau hebben genoten dan de leraar zelf. De exclusiviteit van de leraar neemt op dit aspect - het kennisniveau - dus af. Voorts zijn er veel nieuwe informatieaanbieders beschikbaar gekomen, met name door een bredere verspreiding van geschreven nieuwsmedia, maar vooral ook door de vrijwel voor iedereen toegankelijke informatie die wordt verspreid door middel van radio, tv, satelliet, video, dvd en internet. Ook deze, vooral technologische ontwikkeling, was en is van invloed op de vaak exclusieve kennispositie van de leraar. Het was (en soms zelfs is), zoals gold voor vele beroepen, vrij gewoon dat leraren hun beroep een levenlang uitvoeren. Veel leraren hebben een lange onderwijs carrière achter de rug, van meerdere tientallen tot veertig dienstjaren, vaak aan dezelfde onderwijsinstelling. Voor mobiliteit bestond en bestaat nog relatief weinig belangstelling.

Het beschikbaar komen van nieuwe informatiedragers, de discussie over de beperkingen van volledige zekerheid biedende arbeidsrelaties en de moderne opvattingen over employability en permanente persoonlijke ontwikkeling, hebben er toe bijgedragen dat ook over de functie vervulling van het leraarsberoep geleidelijk nieuwe inzichten zijn ontstaan. In toenemende mate wordt van de leraar gevraagd, dat hij zichzelf blijft ontwikkelen, dat hij de verantwoordelijkheid neemt voor persoonlijke professionele groei, dat hij flexibel en wendbaar is in de beroepsuitoefening en dat hij zich minder laat voorstaan op eenmaal verworven kennis en eenmaal verworven arbeidsrechtelijke zekerheden.

Leraar en onderwijsberoepen

Mede door toedoen van de ontwikkeling van nieuwe onderwijsconcepten, maar zeker ook vanwege het tekort aan leraren, treden steeds meer mensen tot het onderwijs toe in andere, vaak de leraar ondersteunende functies. Het betreft hier onder meer klasse-assistenten, onderwijsassistenten, onderwijsondersteuners, instructeurs, leerlingbegeleiders, remedial teachers, interne begeleiders, ict-experts, vakspecialisten, beleidsmedewerkers, kwaliteitszorgfunctionarissen et cetera. Afhankelijk van de schoolgrootte en mede onder invloed van de onderwijskundige profilering van de school wordt de leraar omringd door ondersteunende functionarissen en specialisten. Ook buiten de school zijn functionarissen werk-

zaam die de leraar de helpende hand reiken of waarmee samenwerking om andere redenen nodig is. Het betreft dan collega's van het vervolgonderwijs, medewerkers van schoolbegeleidingsdiensten en lerarenopleidingen, jeugdzorgmedewerkers, justitiële medewerkers, schoolartsen en andere hulpverleningsorganisaties. De tijd dat leraren hun beroep in isolatie konden uitvoeren is voorbij. Samenwerking is in de uitoefening van het beroep steeds meer aan de orde.

De relatie tussen de leraar en de andere medewerkers in en buiten de school brengt voor veel leraren onzekerheid mee. Leraren uiten de zorg, dat de begeleiding van ondersteunende functionarissen hen in een managementrol brengt die ze niet ambiëren en die conflicteert met hun beroepsmotivatie als leraar. Ook bestaat bij veel leraren terughoudendheid bij een steeds verdere specialistische zorgstructuur (zowel van binnen als van buiten de school) rondom de leerling, die niet alleen vergezeld gaat van een toenemende bureaucratisering en werkdrukverhoging, maar waarvan ook de suggestie kan uitgaan dat het werken met leerlingen in de groep of in de klas (het zogenaamde primaire proces) er steeds minder toe doet. Ook door deze ontwikkeling, naast de reeds eerder genoemde ontwikkelingen (verhoogd opleidingsniveau van ouders en bredere toegankelijkheid van oude en nieuwe informatiedragers) wordt de exclusieve positie van de leraar minder.

Leraar en carrière maken

Carrière maken in het onderwijs was en is nog steeds goed mogelijk. Veel leraren hebben zich gedurende hun onderwijsloopbaan verder geschoold, door middel van aktenstudies, academische opleidingen en wetenschappelijke promoties. Deze inspanningen leverden voor de meeste direct rendement op in de vorm van meer lesuren, een beter salaris, een functie in het management en voor sommigen een (externe) functie in de onderwijsverzorgingsstructuur (instituten voor toetsontwikkeling, leerplanontwikkeling en onderwijsbegeleiding), de lerarenopleiding, de onderwijsinspectie, het lokale, provinciale of landelijke onderwijsbeleid, of een universitaire onderzoeksinstelling. Al deze inspanningen worden gekenmerkt door het verwerven van erkende diploma's en getuigschriften. Het was vroeger vrij gebruikelijk om bij het verwerven van een hogere professionele graad ook de financiële honorering daarmee gelijke tred te laten houden. Uit bezuinigingsoverwegingen is deze prikkel de leraar ontnomen en zoekt hij voor financiële erkenning van zijn inspanningen vaak een loopbaanvervolg buiten de school en zelfs soms buiten het onderwijs.

Steeds vaker kan de leraar in het kader van integraal personeelsbeleid inmiddels ook binnen de school richting en sturing geven aan zijn loopbaan, door erkenning te verwerven voor bijzondere kwaliteiten, initiatieven en resultaten. Hierbij is het verwerven van erkende diploma's en getuigschriften wenselijk, doch niet perse

noodzakelijk. Hoewel het de schoolbesturen inmiddels vrij staat deze individuele kwaliteiten van leraren ook te erkennen in de honorering, bestaat hiertegen nog bij velen een reserve, mogelijk uit vrees voor de interne effecten op de van oorsprong egalitaire arbeidscultuur. Er vindt een duidelijke ontwikkeling plaats in de richting van periodieke functionerings- en beoordelingsgesprekken, gerelateerd aan loopbaanbeleid en organisatiebeleid (ondersteund door persoonlijke portfolio's en persoonlijke ontwikkelingsplannen). Voor veel scholen is op dit gebied echter nog een lange weg te gaan.

REFLECTIE EN AGENDA

Om de crisis in het leraarsberoep te bezweren zijn op een drietal terreinen maatregelen getroffen, namelijk de vernieuwing van de lerarenopleidingen, de modernisering van de school als arbeidsorganisatie en de dynamisering van de beroepsgroep leraren. In deze afsluitende paragraaf stellen we de vraag in hoeverre deze maatregelen hebben bijgedragen aan het verminderen van de crisis die het leraarsberoep teistert. Met deze reflectie wordt ook de agenda ontvouwd voor de komende jaren.

De vernieuwing van de lerarenopleidingen

Er is een groot aantal redenen om de lerarenopleidingen opnieuw te positioneren. Het relatieve belang van de initiële lerarenopleiding neemt af, gelet op de ontwikkeling naar een leven lang leren, ook voor de leraar. Dat impliceert dat er vooral geïnvesteerd moet worden in nieuwe opleidingsdidactische aanpakken om de leraar in functie te ondersteunen. Een tweede reden is de aanhoudende discussie over de kwaliteit van de lerarenopleidingen; er is sprake van een hoge urgentie om de kennisintensivering bij de leraren krachtig ter hand te nemen. Voorts is er een bedrijfseconomisch argument. Kijkend vanuit efficiency-overwegingen worden de beschikbare opleidingsbudgetten niet adequaat aangewend. Tenslotte is er ook nog het imago. Aanhoudende debatten over de lerarenopleidingen kunnen contraproductief zijn voor de noodzakelijke krachtige positionering van de leraar in onze kennissamenleving. Het moment is aanwezig om alle vernieuwingen van de lerarenopleidingen te beoordelen op de vraag op welke wijze de aantrekkelijkheid en de kwaliteit van het leraarschap daadwerkelijk worden verbeterd. Voorts is een politieke keuze noodzakelijk over de vraag hoe bestaande instellingen kunnen worden getransformeerd naar krachtige instituten voor de loopbaanlange professionalisering van leraren.

De modernisering van de schoolorganisatie

De deregulering en autonomieversterking van de scholen moet krachtig worden voortgezet. Scholen moeten worden aangemoedigd de traditionele school te her-

ontwerpen tot moderne onderwijsinstellingen. Het herontwerp van de school vraagt niet alleen om een aansprekende onderwijsarchitectuur, maar ook om leraren die zich beroepsmatig in deze kennisinstellingen kunnen blijven ontplooiën. De moderne school is niet alleen een leerplaats voor de jeugd, maar ook een inspirerende werk- en leeromgeving voor de leraar. De egalitaire arbeidscultuur moet plaatsmaken voor vormen van functiedifferentiatie, waarin ook expertleraren en onderwijs-specialisten gewaardeerd worden. Deze hoog opgeleide leraren blijven met hun expertise behouden voor de school en worden niet, zoals voorheen gebeurde, om salarismotieven aangemoedigd een functie buiten het onderwijs te zoeken. Daarmee ging teveel talent voor de school zelf verloren. Het moet de leraar mogelijk worden gemaakt carrière te maken in de school en daarvoor ook een passende beloning te ontvangen. Het bestaande smalle carrièrepad van de leraar naar een managementfunctie is om meerdere redenen uit de tijd. Onderwijs geven en een organisatie leiden zijn twee volstrekt verschillende zaken.

De dynamisering van de beroepsgroep

In een kennissamenleving is een krachtige beroepsgroep van leraren nodig. De leraren zijn de ingenieurs van de kennissamenleving en dienen zich derhalve als beroepsgroep inhoudelijk sterk te manifesteren. Daarvan is op dit moment vrijwel geen sprake. Het moet niet worden uitgesloten dat de leraren zich als subject van een door de overheid bedreven constructieve maakbaarheidspolitiek dermate miskend hebben gevoeld, dat de motivatie om het heft in eigen hand te nemen sterk is verminderd. Er bestaat dringend behoefte aan nieuwe initiatieven om de innovatie van het onderwijs in handen van de beroepsgroep te leggen. Dat vraagt om leiderschap uit de beroepsgroep zelf, dus niet alleen van de bestuurders en de managers, maar vooral ook van de leraren zelf. Beschikbare overheidsmiddelen om deze innovaties te stimuleren en te ondersteunen moeten direct aan de leraren worden toegewezen. Dit vraagt om een herijking van de betrokkenheid van de centrale overheid bij vernieuwingen in het onderwijs. Een herijking waarbij de overheid de innovatieve leraar als partner opzoekt.

Referenties:

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

Coonen, H.W.A.M. (2002), *Herontwerp lerarenopleidingen: maar excellente centra voor modern leren en professioneel leraarschap*, THEMA, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 54-57.

Coonen, H.W.A.M. (2005), *De leraar in de kennissamenleving*. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing. Inaugurale rede. Open Universiteit Nederland.

Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief*. De toekomst van het leraarschap, Amsterdam.

Davis S. & J. Botkin (1997), *Het monster onder het bed*. Het kennisbedrijf van morgen. Schiedam.

Hargreaves, A. (2003), *Teaching in a learning society*. Education in the age of insecurity. Open University Press, Philadelphia.

Inspectie van het Onderwijs (2004), *Opleiden in de school*. Derde evaluatie van Educatief Partnerschap, Utrecht.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993), *Vitaal leraarschap*, Beleidsreactie naar aanleiding van het rapport 'Een beroep met perspectief' van de Commissie Toekomst Leraarschap, Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1995), *Vitale Lerarenopleidingen* (voor de school van de toekomst), Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1998), *Verder met vitaal leraarschap*. Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004), *Werken in het onderwijs 2005*. Den Haag.

Onderwijsraad (2003) *Leren in de kennissamenleving*, Verkenning, Den Haag.

Stevens, L. (2002) *Zin in leren*, Antwerpen.

2 STEUN IN DE RUG OF DOLKSTOOT?

Gevraagd: concrete steun voor de lerarenopleidingen

Marco Snoek

Het essay van Hubert Coonen (hoofdstuk 1) was voor Marco Snoek, lector aan de Educatieve Hogeschool van Amsterdam aanleiding om te reageren. Hij ziet een parallel tussen het essay van Coonen en de beleidsagenda lerarenopleidingen die het ministerie in samenspraak met de HBO-raad en de VSNU begin juli naar de Tweede Kamer gezonden heeft. De beide documenten doen in zijn ogen geen recht aan de ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen. De gepropageerde oplossingen zijn onvoldoende concreet en gaan voorbij aan de complexiteit van de lerarenopleidingen. Daarmee bieden ze nauwelijks een steun in de rug bij de verdere innovatieprocessen binnen de lerarenopleidingen, maar doen ze het imago van de opleidingen eerder schade.

Hubert Coonen, hoogleraar 'innovatiemanagement in de educatieve sector' betoogt dat er in zijn ogen een fundamenteel herontwerp van het leraarsberoep en de lerarenopleiding nodig is. In het essay gaat hij in op recente innovaties van de opleiding en de school en hij behandelt daarbij drie thema's: de vernieuwing van de lerarenopleidingen, de modernisering van de school als arbeidsorganisatie en de 'dynamisering' van de beroepsgroep leraren. Coonen is uitermate somber over de mate waarin deze innovaties daadwerkelijk hebben bijgedragen aan de aantrekkelijkheid en de kwaliteit van het leraarschap. In zijn ogen is het hoog tijd dat de lerarenopleidingen getransformeerd worden tot krachtige instituten, dat de traditionele school veranderd wordt in een moderne onderwijsinstelling en dat de beroepsgroep van leraren weer leidend wordt bij de innovatie van het onderwijs.

De analyse van Coonen past binnen een veel gehoorde, bredere kritiek op de lerarenopleidingen. Zo hebben de minister en staatssecretaris recent een 'beleidsagenda lerarenopleidingen' gepresenteerd (OCW, 2005), waarin de opgave voor de lerarenopleidingen voor de komende jaren is vastgelegd. Ook zij komen tot de conclusie dat er "fundamentele maatregelen en investeringen nodig zijn". De beleidsagenda legt de nadruk op een in de ogen van de minister noodzakelijke verbetering van de kwaliteit, onder andere ten aanzien van de kwaliteit van de instroom, de uitstroom, het toetsbeleid en het leren op de werkplek. Daarnaast gaat het om verbetering van de infrastructuur, om de schaalgrootte en beschikbaarheid van expertise te verbeteren. De beleidsagenda lijkt vooral ingegeven door het dreigende lerarentekort en een angst dat bij een komende accreditatie een deel van de lerarenopleidingen "door het ijs zal zakken".

Hoewel de beleidsagenda van het ministerie en het essay van Coonen verschillend van toon en opzet zijn en het essay van Coonen over meer gaat dan alleen de lerarenopleidingen, vertonen ze opvallend veel overeenkomsten. Algemene teneur is dat de lerarenopleidingen nu eindelijk eens echt werk moeten maken van verbetering van de kwaliteit van de opleidingen. Voor de argeloze lezer is het beeld daarmee duidelijk: de lerarenopleidingen hebben afgelopen jaren zitten slapen, met als gevolg dat ze hopeloos achterlopen. Ze staan ver van de dagelijkse schoolpraktijk en opleiders durven het niet aan om zelf voor een klas met leerlingen te staan (Coonen). Bovendien zijn de opleidingen niet aantrekkelijk voor studenten (Coonen), dus is het geen wonder dat er een lerarentekort ontstaat. Volgens Coonen kan er echter niet tot sluiting van de opleidingen worden besloten: "Er is immers geen alternatief".

Dit beeld roept twee vragen op:

1. Is het beeld terecht?
2. Met welk doel wordt dit beeld geschetst?

Ik wil op beide vragen ingaan.

Aantrekkelijkheid van opleiding en beroep

Volgens Coonen is het beroep van leraar niet aantrekkelijk. Het is "vooral een beroep voor vrouwen, steeds meer mbo+ niveau, zonder ondernemerschap, iets voor ambachtelijk ingestelde studenten, niet sexy onder de peers". Hij geeft echter geen verantwoording van zijn analyse en gebruikt voor zijn betoog slechts vage bronnen: 'een veel genoemde verklaring ...', 'Sommigen stellen zelfs ...', 'Ook wordt vaak, minder hardop, gesproken over ...', 'Het beroep lijkt in crisis ...'. Deze vage bronnen leiden echter wel tot een scherpe conclusie: "Het tij moet worden gekeerd".

Coonen gaat in het eerste deel van zijn artikel uitgebreid in op de 'dramatische afname' in de instroom in de lerarenopleidingen. Die terugloop van het aantal studenten is echter niet iets van de laatste jaren, maar van zo'n twintig jaar geleden. In de jaren 70 was er een grote bloeitijd van de lerarenopleidingen. De Nieuwe lerarenopleidingen (NLO's) die eind jaren 70 gestart waren met het aanbieden van tweedegraads lerarenopleidingen hadden ongekend hoge studentenaantallen, maar in de jaren 80 is die instroom gedecimeerd. De oorzaak daarvan moet worden gezocht in de overschotten op de arbeidsmarkt, de verlaging van salarissen in het onderwijs en de opkomst van andere meer modieuze studies. Met noodgrepen zoals vrije studierichtingen is een tijd lang gepoogd de gevolgen van de leegloop in te perken, maar het uiteindelijke resultaat is dat de lerarenopleidingen te maken hebben met instroomcijfers die bij ieder ander type opleiding allang tot sluiting geleid zou hebben. Die situatie bestaat al jaren en de terugloop uit de jaren 80 is de lera-

renopleidingen van nu nauwelijks aan te rekenen. Integendeel: de lerarenopleidingen zijn de afgelopen jaren weer gegroeid. Zodanig zelfs dat de pabo's moeite hebben voldoende stageplaatsen te vinden en de tweedegraads lerarenopleidingen kennen de laatste jaren weer een forse en gestage groei: in 1998 waren er 2195 studenten voltijd en 1331 studenten deeltijd terwijl er in 2003 2977 studenten voltijd en 2408 deeltijd waren (Visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen, 2004). Een makkelijke conclusie zou zijn dat de opleidingen aantrekkelijker geworden zijn en misschien is dat ook wel zo. Dat wordt dan onder meer veroorzaakt door de toegenomen flexibiliteit van de deeltijdopleidingen en de mogelijkheid van zij-instroomtrajecten. maar de tekorten op de arbeidsmarkt, de tijdelijke economische recessie en ontwikkelingen in de scholen en het imago van het leraarsberoep zijn wellicht veel belangrijker oorzaken. Overigens zijn de studentenaantallen van de tweedegraads lerarenopleidingen nog steeds zo laag dat de afzonderlijke opleidingen niet rendabel te maken zijn.

Coonen constateert in zijn essay ook dat het leraarschap een slecht imago en een verouderde uitstraling kent en dat een revitalisering van het leraarsberoep hard nodig is. Ook hier is onduidelijk op welke gegevens Coonen zijn uitspraken baseert. Hoewel het al jarenlang gebruikelijk is om het leraarsberoep een negatief imago toe te kennen, is weer de vraag in hoeverre dat terecht is en op wat voor soort onderzoek dat gebaseerd is. Uit een onderzoek van McKinsey naar de mening van Nederlanders over de toekomst van ons land (21minuten.nl, 2005) blijkt dat binnen het onderwijs werknemers de grootste tevredenheid ervaren met hun werk. 81% is (zeer) tevreden. Bij een vergelijking met de IT-sector (onderaan de lijst met een tevredenheid van 65%) wordt opgemerkt dat de IT-er gezien wordt als een inwisselbare pion, terwijl het in het onderwijs "heel duidelijk is waar je het voor doet. Je kunt daar heel veel persoonlijke voldoening uithalen" (NRC-Handelsblad, 2005). Ook door andere onderzoeken naar populariteit van het leraarschap wordt een meer genuanceerd beeld gegeven dan de gebruikelijke borrelpraat over het slechte imago van het leraarschap (zie bijvoorbeeld Sikkes, 2000). Vrieze, Kuijk en Kleijer hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar de status van leraren. Zij constateren dat uit een vergelijking van de beroepsprestigeladders uit 1953 en 1990 blijkt dat er nauwelijks sprake is van statusverlies. Zowel de leraren in het basisonderwijs als de leraren in het voortgezet onderwijs nemen in 1990 ongeveer dezelfde positie in als in 1953. Ook uit de Onderwijsmeter, een telefonische enquête die jaarlijks onder de Nederlandse bevolking en onder ouders met schoolgaande kinderen wordt afgenomen, blijkt dat de waardering voor het leraarsberoep hoog is. De rapportcijfers voor leraren in het algemeen blijven onverminderd hoog: een 7 (Vrieze, Kuijk en Kleijer, 2003).

Uit deze onderzoeken blijkt dat er grote zorgvuldigheid moet worden betracht bij het doen van uitspraken over het imago en de aantrekkelijkheid van beroepen (of beroepsopleidingen) en de oorzaken daarvan.

Kwaliteit en innovatie

In de beleidsagenda wordt op basis van visitatierapporten van de lerarenopleidingen en uitspraken van de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) geconstateerd dat de lerarenopleidingen tekort schieten in hun kwaliteit. Volgens het ministerie geeft de NVAO aan dat alle opleidingen weliswaar voldoen aan de eisen voor het hoger onderwijsniveau, maar heeft de NVAO zorg over de borging van dat niveau. Het gaat dus niet zozeer over het niveau zelf, maar over de wijze waarop dat niveau vastgesteld en gewaarborgd kan worden. De NVAO is verder kritisch over de wijze waarop de visitatiecommissie het vakinhoudelijk niveau van de tweedegraads lerarenopleidingen heeft onderzocht. Over de universitaire lerarenopleidingen wordt opgemerkt dat de NVAO de meta-evaluatie niet heeft kunnen goedkeuren, omdat die onvoldoende inzicht gaf in de kwaliteit van de afzonderlijke opleidingen. De commentaren van de NVAO zijn waarschijnlijk terecht, maar zeggen meer over de wijze waarop kwaliteit wordt vastgesteld en de wijze waarop de visitaties hebben plaatsgevonden dan over de werkelijke kwaliteit van de opleidingen. De manier waarop de commentaren van de NVAO in de beleidsagenda gebruikt zijn, roept echter het beeld op van lerarenopleidingen die ernstig tekort schieten in het behalen van het hoger onderwijsniveau en in het niveau van de vakinhoud. De NVAO zelf is overigens een stuk positiever, getuige een interview met Karl Dittrich, de nieuwe voorzitter van de NVAO op Science Guide: "Men is in deze opleidingen [de pabo's] echt flink bezig aan de kwaliteit te werken, en dat niet alleen op papier, in de vorm van mooie plannen en dergelijke. Ik neem mijn petje voor ze af. Het is een sector die maatschappelijk overladen wordt met eisen en taken, bij elk nieuw knelpunt in de samenleving opnieuw, in deze tijd vooral."

In de beleidsagenda wordt weinig aandacht besteed aan de resultaten van de innovatieprogramma's van de afgelopen jaren: de actieplannen van de pabo's (2000-2002), Educatief Partnerschap EPS (2000-2003) en het convenant kleine vakken (2002-2005). Ook Coonen slaat dit gemakshalve over, hoewel hij zelf van 2000 tot 2003 landelijk programmamanager is geweest van het innovatieprogramma Educatief Partnerschap. Het feit dat Coonen deze innovatieprogramma's niet noemt, laat staan dat hij een analyse geeft van de resultaten, versterkt weer het beeld dat de lerarenopleidingen afgelopen jaren hebben stilgezeten. De visitatiecommissie van de tweedegraads lerarenopleidingen constateren echter dat de opleidingen een omvangrijke vernieuwing doormaken op het gebied van competentiegericht opleiden, samenwerking met het scholenveld en de omslag van aanbod- naar vraaggestuurd werken (Visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen, 2004). Ook de

Inspectie constateert dat er rond opleiden in de school en flexibilisering van de opleidingen grote vooruitgang gemaakt is (Inspectie, 2003). Scholen die betrokken zijn bij trajecten rond opleiden in de school - waar studenten in duale trajecten binnen de school werken en de scholen actief participeren in het formuleren van leerwerktaken voor studenten - constateren dat de samenwerking niet alleen effect heeft op het leerproces van studenten, maar ook een impuls geeft aan ontwikkelingen binnen de school, zowel op het terrein van onderwijsontwikkeling als op het terrein van personeelsontwikkeling (M. Bos, 2004).

Tegenover het beeld dat Coonen schetst, staat het beeld van een sector die fors in ontwikkeling is en die zeker op het terrein van erkenning van elders verworven competenties, zij-instroomtrajecten en het delen van opleidingsverantwoordelijkheid met werkgevers (in dit geval de scholen) voorop loopt in het hoger onderwijs.

Lerarenopleidingen als politiek

Waarom kiezen zowel Coonen als het ministerie voor het sombere beeld en niet voor het meer optimistische beeld? Zit daar een bedoeling achter of is het toeval? Het mei/juni nummer van het Amerikaanse Journal of Teacher Education biedt een interessant antwoord op deze vraag. Dit nummer is een themanummer over 'The politics of teacher education'. Uitgangspunt van de redactie is 'not to politicize teacher education, but to acknowledge that it is already politicized and that its political side needs to be taken into account more explicitly' (Bruner, 1996). In het inleidende artikel betoogt Marilyn Cochran-Smith dat de wijze waarop doelen, posities en probleemdefinities geformuleerd zijn nooit neutraal is, maar altijd "a matter of the strategic representation of situations wherein advocates deliberately and consciously fashion their portrayals so as to promote their favoured course of action" (Cochran-Smith, 2005, p.182). Zij gaat dus niet uit van naïviteit van een auteur, maar van een doelbewuste strategie om bepaalde doelen te bereiken of om steun te krijgen voor specifieke acties.

Analyses worden vaak beschreven in de vorm van metaforen en beelden. Zo heeft Coonen het over een 'crisis', een 'noodzakelijk herontwerp' en een 'transformatie'. Tijdens een strategische werkconferentie over de lerarenopleidingen in november 2004 werd aangegeven dat het '5 voor 12' is. Cochran-Smith zegt naar aanleiding van dergelijke oordelen over de Amerikaanse scholen en opleidingen: "These metaphors are intended to conjure hopeless situations that can be remedied only by pursuing radically different directions" (p. 183). Coonens bijdrage lijkt in die lijn te liggen. Hij schetst een uitermate somber beeld van de situatie in de lerarenopleidingen en op scholen om vervolgens te pleiten voor het keren van het tij en een 'transformatie en fundamenteel herontwerp'. Hij maakt echter niet duidelijk hoe dat herontwerp en die transformatie er concreet uit moeten zien. Evenmin geeft hij

aan langs welke weg zo'n herontwerp ontwikkeld moet worden en wie dat dan zouden moeten ontwerpen.

Infrastructuur en financiële knelpunten

Ook in de beleidsagenda van de overheid wordt aangegeven dat er fundamentele maatregelen nodig zijn om de lerarenopleidingen te vernieuwen en te versterken. Daarbij worden de taken van de lerarenopleidingen beschreven: "De lerarenopleidingen zorgen voor een aanbod van hoge kwaliteit dat

- (blijvend) voldoende toegankelijk is,
- tegemoet komt aan kwalitatieve en kwantitatieve vragen van de scholen en instellingen,
- bijdraagt aan kennisproductie en -ontwikkeling en aan innovatie van het onderwijs,
- bijdraagt aan doorlopende leerlijnen voor leerlingen én leraren en ander onderwijspersoneel (leven lang leren),
- past binnen een landelijk afgesproken kwalificatiestructuur en
- bedrijfseconomisch verantwoord is."

Het laatste punt is echter een belangrijke voorwaarde om de andere doelstellingen te bereiken. Met name binnen de tweedegraads lerarenopleidingen zijn als gevolg van de schaalgrootte van de meeste opleidingen grote problemen met de bedrijfseconomische exploitatie. In de afgelopen drie jaar hebben de lerarenopleidingen in het kader van een convenant tussen ministerie en HBO-raad gewerkt aan het terugdringen van exploitatietekorten, terwijl tegelijk het opleidingsaanbod overeind gehouden is en inhoudelijke innovatie is voortgezet. Door grondige personele en organisatorische reorganisaties zijn de begrotingen vrijwel sluitend. Gevolg is echter ook dat iedere speelruimte verdwenen is en de innovatiecapaciteit tot nul gereduceerd is. De situatie kan daarmee als verre van 'gezond' worden geclassificeerd. De Inspectie constateert in de evaluatie van het convenant dat de problemen die de aanleiding vormden voor het convenant – het grote aantal opleidingen en het geringe aantal studenten per opleiding – nog steeds om structurele oplossingen vragen (Inspectie, 2005). Dat was voor het ministerie en de HBO-raad aanleiding om een gezamenlijke werkconferentie te organiseren in november 2004. Doel was om aan de hand van verschillende scenario's te verkennen welke oplossingen er mogelijk waren voor de kleinschaligheid van de opleidingen en de daaraan verbonden exploitatieproblemen. De conferentie heeft niet tot een duidelijke uitkomst en oplossing geleid, maar wel is afgesproken dat er, op basis van wat er tijdens de conferentie besproken was, actieplannen zouden komen vanuit de HBO-raad en het ministerie.

Opvallend is dat in de beleidsagenda nergens meer gesproken wordt over de exploitatieproblematiek. De paragraaf over de infrastructuur van de lerarenopleidingen is de meest vage van alle delen van de beleidsagenda en noemt alleen het belang van het realiseren van samenwerkingsverbanden en het creëren van expertisecentra rond de verschillende vakken, zonder dat duidelijk gemaakt wordt hoe die een oplossing kunnen geven voor de exploitatieproblemen.

Daarmee blijven de beloofde fundamentele maatregelen en structurele oplossingen dus achterwege. Kortom: de beleidsagenda bevat een groot aantal innovatieopdrachten, terwijl de innovatiecapaciteit minimaal is.

Erkenning van complexiteit

Het is niet verwonderlijk dat de problemen van de lerarenopleidingen in de beleidsagenda niet worden opgelost. Er bestaat geen eenvoudige en voor de hand liggende oplossing, hoewel de minister en de lerarenopleidingen zelf zouden wensen dat die er wel zou zijn. Cochran-Smith spreekt in dit verband over de 'Curse of complexity': "the tradition of teacher education of trying to account for diverse viewpoints, subtle nuances, uncertainties and the multiple facets involved in unraveling the relationships between and among teacher preparation and teaching, learning, schooling and contexts. The curse is particularly vexing when many of the critics of university-based teacher education feel no such need to acknowledge uncertainty and complexity and in fact, are quite ready to provide uncomplicated statements about how to solve simultaneously –through 'rational' and 'commonsense' approaches- the many problems related to teacher recruitment, preparation and retention." (Cochran-Smith, p.183).

Omdat het probleem te complex is om op te lossen, wordt in de beleidsagenda slechts op één onderdeel gefocust: de lerarenopleiding. Daarmee wordt de relatie tussen de rol van de lerarenopleiding, de rol van de overheid, de wet- en regelgeving, de rol en verwachtingen van scholen, de verwachtingen en problemen van studenten enzovoort, buiten beschouwing gelaten. Zo ontstaan dan paradoxen:

- De pabo's moeten een hoger rendement halen en een hoger niveau met betrekking tot rekenvaardigheid, terwijl tegelijk de overheid van plan is om wiskunde als verplicht onderdeel uit de havo-profielen te halen.
- De hogescholen moeten (en willen) vraaggericht opleiden, maar krijgen van scholen opleidingsvragen die buiten de kwalificatiestructuur en daarmee buiten de wet- en regelgeving vallen (bijvoorbeeld rond instructeurs of leraarondersteuners voor het voortgezet onderwijs en bve-sector en meervakkinge leraarsprofielen voor het VMBO).
- Van de lerarenopleidingen wordt verwacht dat ze alle opleidingen open houden en tegelijk dat ze hun financiële exploitatie op orde hebben. Dit heeft geleid tot personele reorganisaties waarbij hetzelfde werk met minder mensen gedaan moet

worden. De visitatiecommissie had echter reeds haar zorg uitgesproken over de smalle personele basis van de lerarenopleiding, waardoor zeer brede expertisegebieden gedekt moeten worden door slechts 1 of 2 opleiders. Die basis is in de afgelopen twee jaar alleen maar smaller geworden.

- In de afgelopen jaren zijn op verzoek van scholen en ministerie veel nieuwe trajecten ontwikkeld: assessmentcentra en zij-instroomtrajecten, trajecten voor hoog-opgeleide allochtonen, trajecten voor instructeurs en leraarondersteuners, kop-opleidingen voor HBO-ers met een verwant diploma. Ondanks optimistische verwachtingen van scholen en ministerie blijken de meeste van deze trajecten nauwelijks studenten te trekken, waardoor de lerarenopleidingen gedwongen zijn om de trajecten weer te stoppen (terwijl ze over een paar jaar misschien weer hard nodig zijn) of om een nieuw verliesgevend traject aan hun portfolio toe te voegen.
- In toenemende mate is het uitgangspunt van de overheid om het hoger onderwijs en daarmee ook de lerarenopleidingen te organiseren op basis van marktwerking en vraagsturing. Dat vraagt van lerarenopleidingen om maatwerk te bieden aan scholen. Maatwerk is echter duurder dan de standaardopleidingen. De scholen zijn echter niet bereid voor dat maatwerk te betalen vanuit de veronderstelling dat de lerarenopleidingen reeds door de overheid gefinancierd worden. Marktwerking en vraagsturing is niet mogelijk als er geen marktpartij is. De lerarenopleidingen proberen binnen de beperkte budgetten nog wat ruimte te maken om de samenwerking met de scholen te faciliteren, maar dat gaat ten koste van de middelen die beschikbaar zijn voor de directe begeleiding van studenten.

Als de complexiteit van het opleiden van goede en enthousiaste leraren niet wordt erkend en er geen bereidheid is het totale systeem in ogenschouw te nemen zullen de analyses blijven steken in kreten als 'slecht imago', 'weinig aantrekkelijk' en 'geringe kwaliteit' en zullen de aangedragen oplossingen schijnoplossingen blijven. De meeste oplossingen die de afgelopen jaren gepresenteerd zijn voor de problemen rond de bedrijfsvoering van de lerarenopleidingen hebben sterk het karakter van wishful thinking en hebben zich nog niet bewezen. Simpele oplossingen voor complexe problemen moeten achterdocht oproepen. De risico's van neveneffecten, bijvoorbeeld met betrekking tot de kwaliteit, de omvang van de instroom of de tevredenheid van studenten zijn groot. Daadkrachtige transformaties zoals Coonen bepleit, zonder dat concreet wordt wat daarmee wordt bedoeld, zullen het goed doen bij een groot publiek, maar zullen niet leiden tot de gewenste veranderingen en vernieuwingen. Ingrijpende stelselveranderingen zullen met grote zorgvuldigheid aangepakt moeten worden, ze kennen immers geen weg terug meer.

Steun in de rug of dolkstoot

Er is nog veel te verbeteren binnen de lerarenopleidingen. Er is terechte kritiek vanuit visitatiecommissies en de omslag naar competentiegericht en vraaggericht opleiden en naar opleiden in de school zorgt nog voor veel knelpunten en dilemma's die opgelost moeten worden. Dat wil echter niet zeggen dat er reden tot paniek is.

In een recente analyse van de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland (VELON) wordt geconstateerd dat de maatschappelijke positie van de lerarenopleidingen de opleidingen kwetsbaar maakt (VELON, 2005). Het onderwijs staat als maatschappelijke voorziening in de schijnwerpers. Maatschappelijke problemen worden voortdurend op het bordje van de scholen gelegd, met de opdracht om het onderwijs zodanig in te richten dat de problemen aangepakt of voorkomen worden. Daarbij ontstaat snel een afschuifstelsel: bij problemen met jongeren in de maatschappij wordt de oplossing gezocht bij het onderwijs. Als het de scholen niet lukt om de problemen aan te pakken ligt het aan de kwaliteit van de leraren, waarna de zwarte piet doorgeschoven wordt naar de lerarenopleidingen. De minister bemoeit zich sterk met de lerarenopleidingen, vanuit haar verantwoordelijkheid voor het onderwijs en het lerarenbeleid. Hoewel de minister en de Inspectie geen directe bemoeienis hebben met het Hoger Onderwijs, ligt dat bij de lerarenopleidingen wezenlijk anders. Dit heeft tot gevolg dat er voortdurend politieke agenda's een rol spelen bij het beleid van de lerarenopleidingen.

Doordat er voortdurend met argusogen naar de lerarenopleidingen wordt gekeken, kunnen ze het niet snel goed doen. Kritiek op een specifieke opleiding of een type opleidingen wordt al snel op één grote hoop gegooid en geldt als algemene kritiek voor alle lerarenopleidingen, ook omdat er voor nuanceringen en complexe samenhangen weinig ruimte is in de media. Als dan ook de politiek zich snel laat leiden door incidenten en de beelden in de media, worden de lerarenopleidingen makkelijk een speelbal van ad hoc beleid. Daarbij helpt het niet dat de lerarenopleidingen zelf niet in staat zijn gezamenlijk een krachtig geluid te laten horen. De onderlinge verdeeldheid tussen sectoren (pabo's, tweedegraads opleidingen, universitaire lerarenopleidingen) en tussen instellingen onderling is daarvoor helaas te groot en de daadkracht te klein.

Alle betrokkenen bij het opleiden van leraren (opleiders, instellingen, scholen, ministerie en hoogleraren) hebben elk een grote verantwoordelijkheid om onterechte en niet onderbouwde kritiek te weerspreken en om terechte, onderbouwde kritiek serieus op te pakken. Ook omdat een negatief imago een direct effect heeft op de instroom van studenten. Als die verantwoordelijkheid niet opgepakt wordt,

zullen de lerarenopleidingen door een steeds groter wordend negatief imago in een neerwaartse spiraal terecht komen.

De motieven van Coonen en het ministerie zullen oprecht zijn: zorg over de kwaliteit van leraren, angst dat lerarenopleidingen straks niet door de accreditatie zullen komen, dreiging van een groot lerarentekort en behoefte om de beroepsgroep een krachtige impuls te geven. Het zijn allemaal legitieme en lovenswaardige motieven, wellicht in de hoop om een steun in de rug te geven bij de verdere ontwikkeling. Het is echter de vraag of dat ook zo ervaren wordt door leraren en lerarenopleiders.

In de beleidsagenda wordt aangegeven dat "enthousiasme en kwaliteit leidend zijn voor de in deze beleidsagenda overeengekomen programmalijnen. Maar enthousiasme en kwaliteit zit vooral in mensen. Zij moeten zich door hun colleges van bestuur, de scholen waarvoor zij opleiden en natuurlijk ook de rijksoverheid gesteund voelen bij de uitvoering van hun werkzaamheden en bij de ontwikkeling van hun competenties." Het is echter de vraag in hoeverre opleiders binnen de lerarenopleidingen die steun ook daadwerkelijk ervaren in een beleidsagenda die weinig recht doet aan innovatieresultaten die afgelopen jaren behaald zijn, die geen recht doet aan de complexiteit van de sector en die opleiders opzadelt met een dringende en dwingende agenda, zonder concrete steun toe te zeggen. Coonen pleit in het slot van zijn artikel voor de dynamisering van de beroepsgroep door leraren de innovatie van het onderwijs weer in handen te geven. Een pleidooi dat ik van harte ondersteun, maar tegelijk doortrek naar de lerarenopleiders als beroepsgroep. Het de vraag in hoeverre lerarenopleiders zich door Coonen uitgedaagd en gesteund voelen om, samen met opleiders in de school, de innovatie in hun opleidingen zelf ter hand te nemen. Het pleidooi van Coonen leidt er mogelijk eerder toe dat zij straks van buitenaf een crisismanager opgedrongen krijgen die "het tij moet keren". Om te bereiken dat lerarenopleiders en leraren zelf het tij gaan keren moet de beroepsgroep zelf de ruimte krijgen en nemen om de innovatie ter hand te nemen en zichzelf daartoe te professionaliseren. De Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland (VELON) heeft hiertoe recent een oproep gedaan (VELON, 2005). Lerarenopleiders willen zelf een belangrijke rol spelen bij de innovatie van de lerarenopleiding en de innovatie van het onderwijs. Concrete steun van hoogleraren die zich bezig houden met de lerarenopleiding en van het ministerie is daarvoor zeer welkom.

LITERATUUR

21minuten.nl (2005). Onderzoeksrapport 21minuten.nl (zie www.21minuten.nl).

Bos, M. (2004). *Opleiden in de school*. Schoolmanagers VO, Utrecht.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge/MA, Harvard University Press.

Cochran-Smith, M. (2005). *The politics of teacher education and the curse of complexity*. *Journal of teacher education*, 56 (2005), 3.

Coonen, H. (2005). Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs. Essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep. *TH&MA 2005*, 2.

Inspectie van het Onderwijs (2004). *Opleiden in de school; derde evaluatie van Educatief Partnerschap*. Inspectie, Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2005). *Convenant Lerarenopleidingen VO/BVE. Rapportage naar aanleiding van een gezamenlijk onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs en de Auditdienst van OCW*. Inspectie, Utrecht.

Ministerie van OCW (2005). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008*. Ministerie van OCW, Den Haag.

NRC Handelsblad (25 april 2005). *Voor de klant is de IT-er een inwisselbare pion*.

Sikkes, R. (2000). *Het sprookje van de statusdaling; feiten en mythen over leraren*. LDC Publicaties, Leeuwarden.

VELON (2005). *Teacher educators matter; over het belang van lerarenopleiders. Beleidsmanifest van de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland over het opleiden van leraren in Nederland*. VELON, Eindhoven.

Visitatiecommissie Tweedegraads Lerarenopleidingen (2004). *Samen Scholen, Eindrapport van de Visitatiecommissie Tweedegraads Lerarenopleidingen*. NQA, Den Haag.

Vrieze, G; J. van Kuijk; H. Kleijer (2003). Leraarschap blijft roeping. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24 (3) 2003.

3 VAN DEFENSIEF ONBEGRIIP NAAR EEN ONBETWISTE REPUTATIE

Hubert Coonen

Op mijn essay over 'Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs (zie hoofdstuk 1) reageerde Marco Snoek (hoofdstuk 2). Zijn reactie had hoofdzakelijk een kritisch ontkennende toonzetting. Het betrof overigens geen exclusieve reactie op mijn essay, maar tevens een (vrij negatieve) beoordeling van de onlangs verschenen 'Beleidsagenda lerarenopleidingen' van het departement van OCW. Een beleidsagenda voor de komende jaren die in nauwe samenspraak met vele gezaghebbende partijen, waaronder de HBO-raad en de VSNU, tot stand is gebracht.

Het is niet mijn rol hier het overheidsbeleid te verdedigen, ook al blijkt volgens de repliek mijn analyse van de problematiek raakvlakken te hebben met de inhoudelijke zienswijze van het departement. Ik beperk me slechts tot de hoofdpunten van de kritiek op mijn essay. Die kritiek luidt als volgt:

- er wordt onvoldoende genuanceerd gesproken over de (on)aantrekkelijkheid van het beroep van leraar;
- impliciet wordt de lerarenopleidingen verweten dat de innovatie onvoldoende is en wordt de complexiteit van de vernieuwing miskend;
- het beleid ten aanzien van de vernieuwing van de lerarenopleidingen wordt gepolitiseerd;
- er is onvoldoende geld om aan de innovatie van de lerarenopleidingen gestalte te geven.

Op genoemde punten van kritiek zal ik nader ingaan. Daartoe wil ik eerst mijn zienswijze nogmaals toelichten en vervolgens per punt van kritiek op de repliek reageren. Ik sluit af met enkele suggesties. Als 'critical friend' natuurlijk, zoals in veel professionele kringen gebruikelijk.

Een kritisch discours is dringend nodig. Ten eerste is het in de opkomende kennis-samenleving 'onverdraagbaar' dat over de leraar met onvoldoende waardering wordt gesproken. Ten tweede geeft de kwaliteit van lerarenopleidingen regelmatig aanleiding tot verontrustende krantenkoppen en aanhoudende politieke debatten. De kwaliteit van het leraarschap en de lerarenopleiding vraagt om een gerealiseerde ambitie en om een publiek erkend prestige.

De (on)aantrekkelijkheid van het beroep

Voor een succesvolle schoolervaring en de verdere loopbaan van jonge mensen in een tijd van een leven lang leren, vervult de leraar een belangrijke sleutelfunctie. Hierbij is de vraag aan de orde of het werk van de leraar op een manier kan worden uitgevoerd die getuigt van de best denkbare professionaliteit. Daarbij spelen tal van factoren een rol, zoals de kwaliteit van de werkomgeving, de beschikbare ondersteuning van de professional, de inzet van moderne (leer)technologie, de servicegerichtheid van het onderwijs, de erkende beroepskwaliteit van de professional, het vernieuwingsvermogen van de sector en vragen met betrekking tot integriteit van management en bestuur. Op bijna alle genoemde punten is er vaak een negatief getoonzette discussie in het onderwijs.

Veel scholen vertonen onderhoudsachterstanden en voldoen daardoor niet als leerplaats voor leerlingen en als werk- en leeromgeving voor leraren. Inmiddels nemen veiligheidsproblemen op sommige scholen dermate zorgwekkende vormen aan, dat aansprekende aanpakken en oplossingen voor een prijs in aanmerking komen. Ondersteuning van de professional (de leraar) in de school is slechts in beperkte mate voorhanden. Veel administratieve taken worden door de leraar zelf gedaan. Computers zijn op scholen wel beschikbaar, maar vaak in onvoldoende aantallen, niet altijd adequaat onderhouden en soms met een duidelijk gebrek aan software. De didactische inpassing van de computer levert nog tal van problemen op. De relatie met ouders staat onder druk, waardoor conflictueuze situaties kunnen ontstaan. Grootschaligheid staat, gelet op de pedagogische (mede)verantwoordelijkheid van de school onder kritiek, omdat het de relatie van de leraar met de aandachtvragende jeugdigen en ouders belemmert. Ook de maatschappelijke positie van de professional staat onder druk. In toenemende mate krijgt de leraar te maken met een omgeving die minstens op een gelijk (of hoger) niveau is opgeleid (en dus kritisch staat tegenover de werkprestaties en de dienstverlenende instelling van de leraar). Het werven en vasthouden van het aantal hogeropgeleiden in het onderwijs wordt steeds moeilijker vanwege bestaande en dreigende tekorten aan leraren, waardoor de inzet van lager gekwalificeerd personeel noodzakelijk is. Die ontwikkeling kan de communicatie met de externe omgeving extra compliceren. Voorts is er een aanhoudend debat over bureaucratiserings-tendensen in de (grotere) scholen, waarin tal van functies die niet direct met onderwijs geven aan leerlingen te maken hebben, ogenschijnlijk aantrekkelijker worden gevonden voor de schoolinterne carrière. De leraar in de klas ontgaat dit niet en voelt onvoldoende erkenning voor zijn werk. Gelukkig zijn vragen rondom integriteit van management en bestuur (good governance) in het jeugdonderwijs niet anders dan in positieve zin aan de orde.

Leraren hebben er recht op hun beroep op een professionele wijze en in een moderne en goed toegeruste werkomgeving te kunnen uitoefenen. Zeker in een samenle-

ving die zich tot een kennissamenleving wil ontwikkelen, zal aan de leraar een hoofdrol moeten worden verleend met alle daarvoor noodzakelijke voorzieningen en professionele verplichtingen. De turbulente discussie over het onderwijs en het feit dat er grote arbeidsmarkttekorten dreigen, steeds meer mannen het beroep de rug toekeren en steeds meer talentvolle jonge mensen voor een andere loopbaan kiezen dan in het onderwijs, is voldoende rechtvaardiging voor een stevige herwaardering en investering in de beroepskwaliteit van de leraar en de modernisering van zijn werkomgeving.

In de repliek wordt verwezen naar tevredenheidsoordelen van leraren met hun werk en naar rankingsposities van het leraarschap op de maatschappelijke beroepenladder. Die lijken prima in orde te zijn. Het is een bekend gegeven dat respondenten de leraar een belangrijke maatschappelijke rol toekennen, tenzij de vraag wordt gesteld of men ook zelf voor dat beroep zou kiezen. Dan ziet de wereld er plotseling anders uit, zoals nu met duizenden vacatures in het onderwijs en vele duizenden onbevoegde leraren het geval is. Ook verwijzingen naar documenten over de status van de leraar, opgetekend in kringen die daar belang bij hebben, is volstrekt niet overtuigend. Met het aanhalen van genoemde bronnen wordt gesuggereerd dat er niets aan de hand is. Het fundamentele probleem van de maatschappelijke waardering van de leraar, de beroepskwaliteit van de leraar en de kwaliteit van zijn werkomgeving, wordt echter niet aan de orde gesteld.

Onvoldoende innovatiekracht en complexiteit van de vernieuwing

Een kritische discours in de kringen van lerarenopleidingen is meer dan noodzakelijk. De sector kan zich niet langer veroorloven onderwerp van kritiek te zijn na de vele financiële inspanningen die er zijn geweest met innovatiebudgetten voor Kwaliteit en Studeerbaarheid, voor PROMITT, voor de ELO's (de experimentele lerarenopleidingen, voor het project EPS ('Educatief Partnerschap') en voor de bedrijfsmatige instandhouding van tweedegraads lerarenopleidingen. Over een periode van circa tien jaar gaat het om een bedrag van bijna tweehonderd miljoen oude Nederlandse guldens (financiële inspanningen voor de andere opleidingssectoren, zoals de PABO's en de ULO's, buiten beschouwing gelaten). Een dergelijke financiële injectie in de lerarenopleidingen vraagt om een erkende kwaliteitsprestatie en prestige in de onderwijssector. Het is zorgelijk dat dit niet (overall) het geval is. Een aanhoudende discussie over de kwaliteit van lerarenopleidingen verzwakt de maatschappelijke positie en publieke waardering. Dat is niet alleen slecht voor de sector van de lerarenopleidingen, maar tast indirect ook het imago van de leraar aan.

Het is te eenvoudig, zoals in de repliek gebeurt, om zonder verdere expressie de complexiteit van de vernieuwing van stal te halen om te argumenteren dat er wel vooruitgang wordt gemaakt maar dat er vele hindernissen op het pad worden aan-

getroffen. De genoemde hindernissen zijn allemaal van externe aard: onsamenhangend beleid, te weinig geld voor innovatie en maatwerk, een politiserende omgeving en misvattingen over marktwerking en vraagsturing. Interne overwegingen zoals sturingskracht van management, externe betrokkenheid bij onderwijsinnovaties, motivatie en deskundigheid van personeel, interne en externe samenwerkingsmogelijkheden in de sector, technologiebenutting en dergelijke blijven verrassend buiten beschouwing. Redeneren met alleen het oog op de boze buitenwereld overtuigt niet (meer).

Het is in professionele kring van de lerarenopleidingen vrij ongebruikelijk om de eigen prestaties aan een kritische beschouwing te onderwerpen. Hoogleraren moeten volgens de repliek dienstbaar zijn aan de bestaande situatie, daaraan steun geven en (vooral) niet kritisch beschouwen. Dat is een hoogst ongebruikelijke rolinterpretatie. In de repliek worden 'critical friends' als zodanig niet eens (h)erkend. Het in de titel van de repliek gepresenteerde wapentuig getuigt van een allergisch en geïnternaliseerd vijandbeeld. De hiermee gedemonstreerde overgevoeligheid voor kritiek van derden (zoals politiek, adviesraden, onderzoekers, onderwijsinspectie, visitatiecommissies en accrediteringsorganen) wordt hiermee ten volle zichtbaar. Overtuigende inhoudelijke tegenwerpingen blijven uit.

Politisering van de vernieuwing van de lerarenopleidingen

Onze (kennis)samenleving kan niet zonder een publiek onbetwiste en erkende professionele positie van leraren en ook niet zonder instellingen die loopbaanlang (mede) verantwoordelijkheid nemen voor het op peil houden van die professionaliteit. Hierbij is er wel degelijk een plaats voor de lerarenopleiding, maar niet de plaats die zij in het verleden hebben ingenomen. We hadden toen te maken met een opleiding die voor velen eindonderwijs was (bevoegdheid behaald), waarbij een duidelijk referentiekader van het beroep bestond (leraar voor de klas, vak centraal) en waarbij de verdere professionele ontwikkeling van de leraar in hoofdzaak een zaak van eigen initiatief was. Dat is inmiddels op veel plaatsen fundamenteel anders.

Een eenmaal verworven bekwaamheid en bevoegdheid door het met goed gevolg afronden van de initiële opleiding is niet langer toereikend. In de beroepsuitoefening bestaat een grote(re) variëteit aan lesgeven (zoals meer onderzoekend en samenwerkend leren), wordt gezocht naar meer programmatische samenhang in combinatievakken of leergebieden en tracht men met behulp van geavanceerde software en een daarop toegesneden ict-didactiek de computer bij het leerproces te betrekken. Het is een ingewikkeld zoekproces dat zich voortdurend bevindt in een spanningsveld van belanghebbenden, waarbij leraren, onderwijsmanagers, onderzoekers en (externe) beleidsmakers elkaar in een min of meer permanent dispuut

ontmoeten. Ook in tijden van interactieve beleidsvorming is zonder meer sprake van een zekere politisering van de onderwijsvernieuwing. Dat is in andere maatschappelijke sectoren niet anders. Een zekere ideologisering van de onderwijsvernieuwing is onmiskenbaar aan de orde, hetgeen verklaart waarom de 'evidence-based bewegingen' zo in de belangstelling komen. Ook hierbij zal het ideologische aspect in de onderwijsvernieuwing overigens niet verdwijnen omdat daarbij ook normatieve uitgangspunten en opvattingen achter 'het geleverde bewijs' in discussie zullen komen.

Lerarenopleidingen hebben ook met deze politisering te maken. Ze raken hun exclusieve en vrijgestelde positie kwijt om inhoudelijke redenen (scholen worden zelf actiever in de vernieuwing van het onderwijs), bestuurlijke redenen (werkgevers gaan steeds vaker eigen opleidings- en personeelsbeleid voeren) en conjuncturele redenen (de opleidingen kunnen niet voldoen aan de arbeidsmarktbehoefte). De besturen, schoolleiders en docenten stellen zich de vraag welke bijdrage de lerarenopleidingen aan de onderwijsvernieuwing, de verdere professionalisering en de acute arbeidsmarktproblematiek kunnen leveren. Dat debat is op dit moment volop aan de gang. Scholen die zich met allerlei vormen met nieuw onderwijs engageren en inhoudelijk de retoriek van het nieuwe leren en het competentiegerichte onderwijs willen overstijgen, zitten verlegen om mensen die hieraan een deskundige bijdrage kunnen leveren. Dan wordt ook gekeken naar de lerarenopleidingen. Scholen vragen om deskundig advies als het gaat om een inhoudelijke vernieuwingsbijdrage aan het (verder) leren van de leraar, om alternatieve kaders voor onderwijsprogrammering, andere onderwijsorganisatievormen en de gebruiksmogelijkheden van computertechnologie. Men wil graag hulp bij het toegankelijk maken van beschikbare wetenschappelijke kennis, zou graag onderzoek willen naar de vraag wat de onderwijsvernieuwing in de scholen daadwerkelijk uithaalt. Men heeft behoefte aan leiding bij vernieuwingsdebatten en zit verlegen om praktijk nabije publicaties over achterliggende theorieën van onderwijsvernieuwing en professionalisering. Dan blijkt de vakdeskundigheid van de docent van de lerarenopleiding te beperkt voor het vervullen van deze nieuwe rol, een rol die het hart raakt van de ontwikkeling van de school als professionele organisatie en de docent als volwaardige professional.

Het ligt voor de hand dat in het zoekproces dat onderwijsvernieuwing nu eenmaal is, aan het begin vooral wordt gewerkt met concepten die voor begripsverwarring kunnen zorgen, zoals dat nu het geval is met begrippen als competentiegericht onderwijs, het nieuwe leren, krachtige leeromgevingen, bekwaamheidsdossier, competentie management enzovoort. Al deze begrippen doen dienst om de gewenste verandering in discussie te krijgen. Een gewenste verandering kent zeker als we over zogenaamde paradigmaveranderingen spreken, krachten en (soms forse) tegen-

krachten. De verwachting bestaat dat lerarenopleidingen in deze dynamiek een aansprekende en overtuigende rol vervullen. In die verwachting worden op dit moment velen teleurgesteld.

Het politiseren van het vernieuwingsdebat behoeft dus geen – zoals in de repliek gebeurt – verdachtmakende negatieve kwalificatie, als zouden er persoonlijke populistische belangen in het geding zijn, maar is onderdeel van het proces. De lerarenopleidingen blijken zich in dit proces niet gemakkelijk te voelen. Omdat men niet (langer) kan rekenen op een onbetwiste erkenning, zoekt men al snel in de manier waarop in het proces wordt geacteerd defensieve attributies in de buitenwereld. Erg overtuigend is dit niet, als we tenminste aandacht houden voor de politiserende kanten van elke verandering. De repliek mist dan ook elke grond als aan degene die de discours aanzwengelt de vraag wordt voorgelegd te zeggen hoe het (dan) moet. Dat is het bewijs bij uitstek, dat de aansluiting bij de discours wordt gemist.

Het ontbreekt aan financiële middelen

De lerarenopleidingen participeren onvoldoende in het maatschappelijk debat over belangwekkende onderwijsvragen en onderwijsontwikkelingen. Mede daardoor komen tal van suggesties en plannen in bespreking die voor de status quo van de lerarenopleidingen als bedreigend worden ervaren. Zonder volledig te willen zijn, zien we afgelopen jaren de volgende ontwikkelingen. Brancheverenigingen die de opleidingen in eigen hand willen nemen. Grote(re) schoolbesturen die vergelijkbare ambities hebben. De landelijke overheid die overweegt integrale vraagfinanciering in te voeren van de initiële lerarenopleiding (zoals ook reeds gebeurde met de nascholing en de opleidingsmiddelen voor de zij-instromers). Het is eveneens de landelijke overheid die de innovatiemiddelen voor personeelsvoorziening en opleidingsbeleid in regionale samenwerkingsarrangementen wil onderbrengen met de (overigens tijdelijke) budgettaire leiding aan de kant van de (opleidings)scholen. Bij al deze alternatieve voornemens (waarvan sommige reeds in praktijk worden gebracht) is de lerarenopleiding haar centrale positie kwijt en zal het voortbestaan afhankelijk zijn van de kwalitatieve appreciatie van het 'afnemende' scholenveld. Naarmate op het niveau van de school personeelsbeleid en opleidingsbeleid serieuzere beleidsonderwerpen worden, hetgeen reeds het geval is, zal er steeds duidelijk gevraagd worden om toegevoegde waarde. Dat geldt voor de studenten die de initiële opleiding verlaten als ook voor de scholing van de leraren die reeds aan het werk zijn. Als die toegevoegde waarde niet ondubbelzinnig en overtuigend kan worden aangetoond, zullen scholen andere wegen bewandelen. De meest zichtbare is nu de opleidingsschool. Onvermijdelijk zal bij een verdere kwalitatieve ontwikkeling hiervan een dezer dagen de vraag worden opgeworpen naar het certificeringsrecht en de financiering ervan uit publieke middelen (lees: middelen van de lerarenopleiding). Dat zal zeker het geval zijn als opleidingsscholen formele accredi-tering

kunnen verwerven. Als die ontwikkeling doorzet, raken de lerarenopleidingen als organisaties voor de professionele ontwikkeling van leraren steeds meer veld (en geld) kwijt. Het is de vraag of we het zo ver moeten laten komen, en of we toch niet moeten blijven inzetten op een complementaire verantwoordelijkheidsrelatie tussen scholen en lerarenopleidingen. Het is evident dat in dit perspectief de waardering voor de lerarenopleidingen moet toenemen. Dus niet langer een defensieve houding aannemen, maar overtuigend investeren in erkende kwaliteit en prestige.

De materiële tegenwerping in het debat, zoals die spreekt uit de repliek, mist elke grond, mede gelet op de eerdergenoemde overheidsinvesteringen in de lerarenopleidingen in de afgelopen jaren. Het is politiek met droge ogen niet te verkopen om aanhoudend te blijven investeren in een bepaalde sector, zonder daar door middel van inspecties, visitaties en accreditaties de kwaliteitsprijs voor binnen te halen. Het is evenmin vol te houden dat al die externe waarnemers het bij het verkeerde eind hebben.

Deelname aan het debat en zichtbaar maken van kwaliteit

Ter afsluiting zijn mogelijk de volgende suggesties bruikbaar:

1. Lerarenopleidingen nemen intensiever dan nu gebeurt een aandeel in de discussie over de vernieuwing van het beroep van leraar en laten zien dat ze een aansprekende en door scholen gewaardeerde bijdrage kunnen leveren aan de loopbaanlange professionalisering van leraren en de schoolontwikkeling.
2. Lerarenopleidingen geven op een toegankelijke wijze inzicht in de kwaliteit van producten en diensten ten behoeve van de professionalisering van leraren.
3. Ten slotte overtuigen lerarenopleidingen de externe kritiek door de in de aan te trekken en beschikbare expertise te investeren en de hiermee behaalde resultaten zichtbaar te maken.

Deze suggesties dragen er mogelijk toe bij dat er in de lerarenopleiding op korte termijn een verandering tot stand komt van een defensief onbegrip naar een offensieve en onbetwiste reputatie.

Referenties

- 1 Coonen, Hubert W.A.M. (2005). Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs. Essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management (TH&MA)*, jrg. 12, nr. 2, pp. 21-30.
- 2 Snoek, Marco (2005). Steun in de rug of dolkstoot? Gevraagd: concrete steun voor de lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management (TH&MA)*, jrg. 12, nr. 4, pp. 59-63.

4 HET SCHOOLBESTUUR AAN ZET

Jos Hulsker

Inleiding

Scholen zijn onmisbaar voor het opleiden van nieuwe leraren. Iedere rector of directeur hoort in mijn ogen een helder en vastberaden beleid te voeren om zijn of haar school op de kaart te zetten als een opleidingsschool. Het hoort tot de beroepseer van iedere leraar om stagiairs te begeleiden. Sterker nog: iedere docent moet hiervoor ook scholing hebben gehad. In deze bijdrage wil ik deze opvatting verder doortrekken door het standpunt te verdedigen dat scholenorganisaties desgewenst zelf mogen opleiden. Dit is tot nu toe niet mogelijk omdat lerarenopleidingen een monopoliepositie hebben. De wettelijke mogelijkheden bestaan nog niet, maar het is in mijn ogen dringend noodzakelijk dat er geaccrediteerde schoolgebonden opleidingen komen. Er is daarvoor een stelselwijziging nodig.

4.1 HET BESTUUR OF SCHOOL, OF DE OPLEIDING ALS UITGANGSPUNT?

Wie over opleiden in de school wil schrijven, of over de verhouding tussen de lerarenopleidingen en scholen, doet er verstandig aan zijn opvatting over bestuur of school te verhelderen. Zoals hierboven al bleek, ga ik uit van een bestuur. Dit gremium is in de onderwijsorganisatie het bevoegde gezag. Op die grond is het de eerstverantwoordelijke voor de onderwijsinstelling. De tamelijk recente beleidsnotitie Governance: ruimte geven, verantwoording vragen en van elkaar leren (OCenW, juli 2005) onderstreept die rol. "De kerntaak" zo stelt minister Van der Hoeven op pagina 3, "is daarmee tenminste tweeledig: de onderwijskundige professionals in staat stellen hun vak uit te oefenen én verantwoordelijkheid nemen, respectievelijk verantwoording afleggen over de genomen besluiten".

In veel discussies over opleiden in de school, speelt de vraag mee wie de eigenlijke partner van de lerarenopleidingen is. Veel lerarenopleiders zien in een groter bestuur een verkapt soort ministerie dat een sta in de weg is bij de gewenste grotere autonomie van scholen. Grote besturen zijn echter vaak krachtige educatieve partners, die eerder de grenzen opzoeken van het huidige partnerschap bij opleiden in de school. Dat veroorzaakt creativiteit en educatief ondernemerschap in het proces van het opleiden in de school.

4.2 DE GRENZEN VAN HET STELSEL VOORBIJ

De eerste taak van een school is uiteraard het bieden van het best mogelijke onderwijs voor leerlingen. Je kunt een school niet dwingen om daarnaast mee te doen aan het opleiden van leraren op school. Om de positie van een school te verhelderen geef ik vier mogelijkheden:

- Je wilt geen stagiairs over de vloer; je bent geen stageschool;
- Je wilt stagiairs en je hebt een infrastructuur om ze goed te begeleiden: je bent een stageschool;
- Je wilt ook echt medeopleider zijn. Je bent een opleidingschool. Speelveld:
 - Je weet nog niet precies wat je eigen opleidingsverantwoordelijkheden zijn.
 - Je moet investeren in begeleiding ook al is de bekostiging nog niet helder.
 - Je hebt ook voordelen zoals de inzet van LIO's.
 - Je schoolinnovatie kun je een grote stimulans geven door deze te koppelen aan de studietaken van docenten.
 - Je krijgt meer kennis over onderwijs in je team.
 - Er ontstaan nieuwe functies op school (schoolopleider) en nieuwe taken (coach van studenten).
 - Je neemt je verantwoordelijkheid in het vormgeven van de opleidingsprojecten voor leraren.
- In het vierde scenario leid je zelf op. Het schoolbestuur heeft een geaccrediteerde schoolgebonden opleiding. Het bestuur is uit de diffuse positie van het vorige bolletje gestapt en heeft een eigen verantwoordelijkheid voor het opleiden genomen. Het bestuur gaat uit van eigen opleidend vermogen en sluit bovendien partnerschappen met mogelijk meer dan één lerarenopleiding, als kennis moet worden ingekocht. Voor de accreditatie wil het bestuur aan de hoogste normen voldoen.

Het laatste scenario ligt erg gevoelig bij de bestaande lerarenopleidingen, omdat ze vrezende macht en sturing te verliezen. In mijn optiek is dat niet zo. Ik ga ervan uit dat de lerarenopleidingen als educatieve dienstverleners belangrijker worden. Bij het vierde scenario ligt het vertrekpunt voor het partnerschap niet bij de opleiding, maar bij het schoolbestuur en dus bij de schoolorganisatie. Dit impliceert dat de ontwikkeling van de school op voorhand centraal staat. Daar komt de ontwikkeling van onderwijsberoepen bij. De loopbaanbegeleiding van de onderwijsgeevenden en ondersteuners, te beginnen bij de opleiding, doorlopend in de vroegprofessionele fase is daarbij ook automatisch meegenomen. Een geaccrediteerde schoolgebonden opleiding leidt op voor het leraarschap. Maar zij onderhoudt en bouwt ook de professionaliteit uit van de zittende professionals. Lerarenopleidingen blijven overigens belangrijke kenniscentra. Maar deze zijn in mijn opvatting in het vierde scenario een 'tool' voor het opleiden van leraren, en zeker geen doel op zich. Verder wil ik

nog releveren dat het bij schoolgebonden opleidingen moet gaan om de ontwikkeling van de branche.

Dat laatste is niet onbelangrijk. Er zijn immers twee sectoren in onze samenleving die in een downgradingsproces terecht zijn gekomen: de gezondheidszorg en het onderwijs. Initiatieven om tot een schoolgebonden opleiding te komen, moeten in het perspectief gezien worden van een dringende kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

4.3 Maatwerk als richtingaanwijzer

We moeten een onderscheid maken tussen opleidingsscholen en geaccrediteerde schoolgebonden opleidingen. Ik ga terug naar *Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open arbeidsmarkt* (1999), een destijds spraakmakende notitie van OCenW. Hierin werd de opleidingsschool eenvoudigweg gedefinieerd als een school met een 'opleidingsdocent'. Inmiddels hebben diverse lerarenopleidingen ieder voor zich een eigen terminologie voor deze opleidingsdocent: begeleider op school (BOS), de 'algemeen begeleider op school', 'schoolopleider' enzovoort. Maar ik hanter hier de term die het beste tot uitdrukking brengt dat de opleider op school geen begeleider is: 'de opleidingsdocent'.

Maatwerk bracht een aantal zaken rondom de problematiek van het beroep van leraar en de lerarenopleidingen met elkaar in verband, zoals de tekorten en de (toen) traag verlopende vernieuwingen op het gebied van informatie- en communicatietechnologie. Er kwam een samenhangend beleidsvoornemen tot stand met als enige nadeel dat het sterk inzette op processen. OCenW liet als het ware het opleiden in de school 'geworden'. Dat is een mooi uitgangspunt maar als er te weinig heldere kaders zijn, dan kan deze aanpak ook stranden in vage posities en grote verschillen in uitwerking. Dat lijkt nu het geval. In ieder geval constateren we nu een diffuse ontwikkeling rond het opleiden op school. Wat is dat opleiden op school nu na vijf jaar precies?

Terug naar *Maatwerk*: de lerarenopleidingen moesten verdergaand innoveren, of liever gezegd: vanuit een ander perspectief innoveren. Te vaak wilden de opleidingen de koers van hun eigen ontwikkelingsrichting zelf bepalen. De ontwikkeling van de scholen moest de magnetische noordpool worden van het vernieuwingskompas van de opleidingen.

4.4 DE SCHOOL ALS OPLEIDINGSPARTNER

De lerarenopleidingen namen de uitdaging in 2000 aan en lanceerden eigen voorstellen voor een nieuw educatief partnerschap¹, wat leidde tot een grootschalig project met een landelijke coördinatie met Hubert Coonen als manager, fungerend als een soort procesmanagement voor de lerarenopleidingen. Dit Educatief Partnerschap (EPS) had zeer ambitieuze doelstellingen.

Het vertrekpunt werd gevonden in de beroepspraktijkvorming, zoals stage toen nog genoemd werd. De stage werd curriculair verbreed om duale trajecten mogelijk te maken. Qua opzet veranderden de stages door ze te baseren op het verwerven van competenties. De begeleidingsfunctie van de scholen werd geprofessionaliseerd en geïntensiveerd². Stagelopen door studenten van de lerarenopleidingen werd nu 'werkplekieren' genoemd, en de rol van de school in de opleiding werd aangeduid met mede-opleiderschap. Scholen die inderdaad hun stages intensiverden en incorporeerden in hun schoolinnovatie en in hun functiebouwwerk, werden opleidingscholen genoemd. Coonen heeft op diverse punten succes geboekt al bleven de opleidingskaders op de opleidingen principieel in tact; het opleiden in de school leek curriculair te zijn verwerkt in de bestaande lerarenopleidingen.

EPS vertrok in het kielzog van een initiatief van de besturen van Ons Middelbaar Onderwijs en de Fontys Hogescholen die via een lezing³ van Rob Kraakman een ambitieus plan lanceerden om niet alleen het opleiden, maar ook de verdere ontwikkeling van de opleiding samen te doen: het project Onderwijs: een meesterlijke uitdaging ontstond. In de genoemde lezing van Kraakman werden verdergaande stappen gezet dan in Maatwerk. EPS bleef in zijn topics logischerwijze beperkt tot de actieradius van de lerarenopleiding. Kraakman, bestuursvoorzitter van OMO⁴, wil en kan als een van de grootste werkgevers in het voortgezet onderwijs, vanuit zijn

¹ Educatief Partnerschap (EPS) was in eerste instantie een initiatief van de hogescholen van Utrecht, Amsterdam en Fontys. In de bijlagen waren de afzonderlijke instellingsplannen opgenomen. EPS werd al snel een landelijk project (2000-2004) onder leiding van dr. H. Coonen.

² In Hulsker 2000, Het onderwijsveld als medeopleider van leraren. De aanpak van het tekort aan leraren. Maatwerk in uitvoering, Veloncongres 2000, pagina 53-70, werd op basis van een leerplan overzicht beweerd dat educatief partnerschap vanuit de stage-component is opgezet.

³ Rob Kraakman: "Aandacht voor iedereen", een lezing 26 november 1999. Interne uitgave, te verkrijgen via het secretariaat van het project Onderwijs: een meesterlijke uitdaging: 013 -5955581.

⁴ OMO (Ons Middelbaar Onderwijs) is een schoolbestuur van 45 scholen voor secundair onderwijs in met name Noord-Brabant.

werkgeverspositie in een bredere aanpak voorzien. Kraakmans streeft naar een longitudinale loopbaanbegeleiding, waarbij overigens het tegengaan van het fuik-effect ook een plaats kreeg. Anders gezegd: je moest als leraar in de loop van de carrière ook naar andere sectoren kunnen switchen. Zijn plannen resulteerden in het eerste kweekvijverproject in het kader van opleiden in de school. Op dit moment zijn er soortgelijke kweekvijverprojecten bij de Stichting Carmel, de Pentascholen en de scholen van de Reformatorische werkkring. Er is met andere woorden een vlekwerking te zien. Scholen worden zelfbewuster en emanciperen zich als volwassen educatieve ondernemingen die zelf verantwoordelijkheid willen dragen voor hun 'nachwuchs'.

Scholen kunnen innovaties op opleidingen veroorzaken. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de ontwikkeling van het vakoverstijgende begeleiden (in 2000 bij OMO). Op het Minkemacollege te Woerden werd de grens van het traditionele stagelopen al snel doorbroken en op OMO SG Tongerlo werd naast de stage nu ook adolescentiepsychologie gegeven op de school. Er vormde zich een club van voorhoedescholen die lange tijd een landelijk netwerk vormden. Scholen uit Friesland, Amsterdam, Almere, Rotterdam, Alkmaar, Limburg en Carmel en OMO informeerden elkaar in een stimulerende setting.

Opleiden op school is zeker niet allemaal goudomrand. Zo moet ik constateren dat de focus van de meeste opleidingen en opleidingsscholen vanuit landelijk perspectief is blijven liggen op de stage. Het blijkt moeilijk te zijn de stap te maken naar verdergaande verantwoordelijkheidsdeling voor de opleiding.

Ik stelde in Hulsker (2000⁵) dat "het (...) moeilijk denkbaar (is) dat EPS zal slagen als er niet een fundamentele wijziging komt in de opstelling van het veld. Naar mijn mening is het medeopleiderschap de tweede kerntaak van iedere school, na uiteraard de eerste taak: het bieden van hoogwaardig onderwijs aan de leerlingen van de school". De dubbele kanttelling (opleiding naar school, school naar opleiding) is nog steeds actueel. Lang niet iedere lerarenopleiding biedt scholen de kans om hun stages te laten uitgroeien tot werkplekleren met daarbij mogelijk nieuwe ondersteunende opleidingscomponenten op de school zelf. Scholen hebben het op hun beurt niet altijd gemakkelijk om een echte medeopleider te zijn. De financiering van scholen is namelijk niet goed geregeld. Een aantal scholen kreeg in de periode 2000-2003 subsidie voor het educatieve partnerschap, maar dat ging om een beperkte subsidie voor een kleine groep scholen. Na een positief uitgekakte pilot heeft OCenW stimuleringsregelingen in het leven geroepen (in twee tranches), maar de subsidie voor scholen bleef beperkt en eenmalig. Met andere woorden: men

⁵ Jos Hulsker 'Maatwerk in Uitvoering'. Zie voetnoot 2, pag. 50.

wil de stages laten uitgroeien tot dual learning, waarbij de school een substantiële taakstelling krijgt. De scholen moeten, afgezien van de incidentele vergoedingen, daar zelf de kosten voor dragen. Daardoor startten scholen wel met opleiden in de school maar het proces fossiliseerde al snel, omdat veel scholen merkten dat de kosten afgewenteld werden op hen.

Bovendien overweegt OCenW een kwaliteitsmerk voor opleidingsscholen. Veel lerarenopleidingen stellen, als het aan hen zelf ligt, eisen op het terrein van innovaties. Dat doen ze vaak zonder dat opleidingen zelf die innovaties toe kunnen passen in hun eigen onderwijs. Uiteraard roept dat vragen en discussies op. Het is naar mijn mening overigens niet onlogisch dat er een keurmerk moet komen. Maar dan moet de bekostiging voor de school als opleidingschool structureel geregeld worden. Hoe dan ook: we kunnen er op dit moment niet onderuit te constateren dat het entameren van opleidingsscholen al vanaf 2000 gebaseerd is op intrinsieke motivatie van scholen en besturen in de omstandigheid dat er niet meer was dan een beperkte, incidentele bekostiging voor scholen, in de omstandigheid bovendien dat er in de praktijk veelal slechts sprake is van "beter stagelopen met meer eisen aan de school".

Daarmee wil ik de betekenis van opleidingsscholen niet ontkennen. Als er innovaties in de lerarenopleiding zijn ontstaan, dan zijn die in mijn ogen juist te danken aan het werkplekleren. Bovendien blijken projecten als het OMO/Fontysproject en projecten van de scholen in Almere oplossingen te kunnen aandragen voor een vastlopend opleiden in de school. Opleiden op school is van vitaal belang voor de upgrading van de opleidingen, en uiteindelijk voor het hoger kwalificeren van het beroep van leraar.

4.5 OPLEIDEN ONDER VERANTWOORDELIJKHEID VAN EEN SCHOOLBESTUUR

We gaan een stap verder. De schoolorganisatie gaat zelf opleiden. Een geaccrediteerde schoolgebonden opleiding is een veel verder ontwikkelde opleidingsschool: een school met een georganiseerd kennisnetwerk, die onder verantwoordelijkheid staat van een bestuur. Het is reëel om ervan uit te gaan dat slechts enkele scholen, die onder een bestuur ressorteren, een geaccrediteerde schoolgebonden opleiding kunnen zijn. Deze scholen moeten worden bekostigd zoals een lerarenopleiding is bekostigd. De organisatie van een schoolgebonden opleiding kan getypeerd worden als een soort geformaliseerd kennisnetwerk met de school als centrum. In de kennisorganisatie van deze school zitten mogelijk meer lerarenopleidingen die op basis van kwaliteitsafspraken en offertes onderdelen van de studie verzorgen.

De relatie met opleidingen is als het ware spiegelbeeldig aan het partnerschap bij opleidingsscholen. De centrale speler is in die constructie de opleiding. Deze heeft geformaliseerde werkplekafspraken met een aantal scholen onder eindverantwoordelijkheid van de opleiding. Bij een schoolgebonden opleiding ligt dat dus andersom. In de kenniskring rondom de school kunnen verschillende opleidingen en verscheidene partners een rol spelen. Als op een universiteit ergens in het land een erkende autoriteit werkt op bijvoorbeeld het terrein van de kinderpsychologie dan zou een schoolgebonden opleiding deze man of vrouw moeten kunnen inhuren. De school moet dan zelf de verantwoordelijkheid kunnen dragen voor tentaminering. Dit is uiteraard maar een voorbeeld. Het gaat erom dat de hoogste kwaliteit wordt nagestreefd. Vandaar dat gastdocentschappen zo belangrijk zijn. Een geaccrediteerde schoolgebonden opleiding is uiteraard een school, die een spin in een kennisnetwerk is. Het bestuur legt verantwoording af aan de minister. Bovendien regelt het bestuur een horizontale verantwoording met adviesraden, waarin maatschappelijke vertegenwoordiging is gewaarborgd, studenten en scholen inbegrepen. Opleiden doe je niet voor jezelf alleen, maar ook voor de branche. Een schoolgebonden opleiding moet eerder vanuit hogere standaarden werken dan de huidige lerarenopleidingen, die in mijn ogen vanuit te lage kennisambities en kwaliteitsstandaarden werken.

4.6 PROBLEMATIEK RONDOM HET VAK ALS CASE

De opleidingen kampen met een innovatie-impasse. Ik wil dit laten zien aan de hand van een eenvoudige case. Ik neem daarvoor de overal luid en duidelijk hoorbare kritiek dat je op de tweedegraads lerarenopleidingen niet veel meer leert.

In 1998 hadden de lerarenopleidingen te maken met een door de HBO-Raad ingesteld Procesmanagement (PML) dat onder meer gericht was op het creëren van een gemeenschappelijk curriculum. Er speelden verschillende motieven om de curricula van de lerarenopleidingen op elkaar af te stemmen. Er werden immers toen al grote veranderingen in het werkkterrein voor de tweedegraads leraar voorzien vanwege onderwijskundige en didactische ontwikkelingen. PML voelde de noodzaak om de veranderingsprocessen te vertalen in curriculaire aanpassingen in de leerplannen van de lerarenopleidingen. Met de voorstellen voor gemeenschappelijke normen en eindtermen, verwachtte het PML ook een belangrijke impuls te leveren voor een herkenbare kwaliteitsverbetering van de tweedegraads leraren. De uitgangspunten luiden aldus:

- de vakkennis van de leraar dient te worden verbreed en te worden verdiept;
- het hanteren van ICT (Informatie- en Communicatietechnologie) dient deel uit te maken van het basisrepertoire van de leraar;

- een goede oriëntatie op een grote diversiteit van de doelgroepen is van belang;
- de leraar moet steviger worden toegerust voor opvoedkundige taken;
- het 'managen' van leerprocessen wordt een cruciale vaardigheid;
- het omgaan met leerproblemen wordt belangrijker;
- de inhoudelijke gerichtheid op de beroepsvoorbereiding en beroepsonderwijs dient te worden versterkt;
- samenwerking in vakoverstijgende teams binnen de schoolorganisatie wordt belangrijker;
- de 'doorgroeiocompetentie' van beginnende docenten wordt belangrijker.

Toen was er al sprake van een opvatting dat de opleiding op alle fronten moet worden versterkt. Opvallend is dat de vakkennis als onvoldoende breed en diep werd beschouwd. Bovendien moest de inhoudelijke gerichtheid op de beroepsvoorbereiding steviger.

PML voorzag de lerarenopleidingen van 40 kwaliteitsstandaarden en presenteerde een tamelijk uitvoerig en gedetailleerd overzicht van eindtermen voor ieder vakgebied. Opleidingen werden overigens niet verplicht de eindtermen toe te passen, al oriënteerden diverse opleidingen zich op de eindtermen in hun latere zelfevaluatie-rapportages. Er is zeker invloed van PML geweest als het gaat om een vergroting van de beroepscomponent in de opleiding. Vooral het vaardighedenonderwijs en de groei van de stagecomponent vallen het meest op. Door gebrek aan externe sturing bleef succes op de grote issues echter achterwege. Het gemeenschappelijke curriculum kwam niet overtuigend tot stand. De curricula bleven uiteindelijk verschillen, met dien verstande dat de examen- en tentamencultuur weinig transparant bleef. De praktijk van examinering lijkt blijvend aan de eigen inschatting van een lerarenopleider te zijn opgehangen. PML heeft met andere woorden geen einde kunnen maken aan die toestand.

Ofschoon de ambitie was om onder meer de vakinhoud te verbeteren, is er juist een teruggang te constateren. Dit heeft te maken met de wijze waarop de colleges vorm krijgen op de tweedegraads lerarenopleidingen. De onderwijssetting van deze werkcolleges kan, althans voor de mij bekende opleidingen, worden getypeerd als klas-sikaal-frontaal. Terwijl de lerarenopleidingen zich naar buiten toe profileren als onderwijsinnovatiecentra, blijft de eigen praktijk vaak steken in klassiek onderwijs. Wel is duidelijk dat het aantal contacturen voor vakken soms dramatisch daalde. De bedoeling is dan dat de studenten zelf aan de slag gaan. Maar het zijn eerder bedrijfseconomische motieven dan onderwijskundige ontwikkelingen die tot inkringing van de lesuren leiden. Voor de veronderstelde zelfstudie ontbreekt door-gaans een onderwijskundig doordacht concept. Hierdoor is de facto het vak in een

vrije val terecht gekomen. In de praktijk gaat het om een gering aantal contacturen die ook meteen het complete vakonderwijs definiëren.

In 2005, dus zeven jaar na PML, moeten we constateren dat de vakkennis in een nog marginalere positie is komen te verkeren in de opleidingen en dat de 'stevigheid' van de beroepsvoorbereiding ver te zoeken is. Er is wel een vaardighedenonderwijs ontstaan, maar er is ook hier een smalle kennisbasis waarop de studenten moeten balanceren. Dus zowel voor het vak als voor de beroepsvoorbereiding zijn het magere jaren, omdat het vet van de theoretische verdieping afgescheept wordt voor het opgediend wordt. De instroom van nieuwe werknemers wordt qua niveau lager. Juist besturen zijn verantwoordelijk voor verdere professionalisering van hun leraren. Het probleem van de downgrading wordt met andere woorden op het bord gelegd van de besturen. De Raad van Bestuur van Ons Middelbaar Onderwijs voorziet al op eigen initiatief in een aanvullend onderwijsprogramma aan studenten. De bestuursverantwoordelijkheid voor het opleiden van studenten wordt hier al op onmiskenbare wijze zichtbaar in de opleidingsroute.

Om dit onderdeel af te ronden: aan de hand van de ontwikkelingsweg van vakniveau tot nu toe, moeten we constateren dat opleidingen geen sturing meer hebben op de ontwikkelingen. Wat ingezet wordt als een mooi streven (hogere niveaus op alle fronten in 1998) keert zich al gaande het proces om in het tegenovergestelde. De wet van het omgekeerde effect ontstaat door slechte sturing⁶.

4.7 WAAROM OPLEIDEN DOOR SCHOOL?

Besturen hebben last van een gestage downgrading in de opleidingen. De binnenstromende nieuwe docenten moeten juist hoogwaardig zijn opgeleid. Je kunt je voorstellen dat besturen denken: opleiden kunnen wij beter. Noodzakelijke onderwijsvernieuwingen kunnen alleen lukken als leraren voldoende kennis in huis hebben, naast de noodzakelijke vaardigheden. Goed opleiden wordt zo een noodzaak. PML heeft dit ingezien, maar zijn resultaten hebben kennelijk niet voldoende effect gehad als het om gemeenschappelijke standaarden gaat. Ten aanzien van de kennis is zelfs een averechts effect ontstaan. EPS is een ernstige poging geweest tot verbetering, maar ook dit innovatieprogramma heeft zoals al gezegd is, geen doorbraak opgeleverd.

Zelf opleiden omdat het niet goed gebeurt, is maar één van de diverse argumenten. Er is een herpositionering van schoolorganisaties aan de gang en dat proces is veel

⁶ Jos Hulsker 'De wet van het omgekeerde effect', in voorbereiding.

belangrijker voor de veranderende opvatting over opleidingsverantwoordelijkheid. Opleiden is een onderdeel van modern personeelsbeleid. Opleiden gaat na de diplomering verder. De sturing van dit postinitiële proces ligt daarom bij de schoolorganisatie. Dat besturen de mogelijkheid moeten hebben om verantwoordelijk te zijn voor opleiden, heeft te maken met de longitudinale routes van de loopbaanbegeleiding die begint als een student met de opleiding voor leraar start.

Als scholen gaan opleiden in de setting van een geaccrediteerde schoolgebonden opleiding, zal er anders worden opgeleid. Dus opleidingsdidactisch gesproken zullen er nieuwe inzichten ontstaan. De nieuwe vorm van opleiden zal leiden tot nieuwe kennis.

Eerder heb ik al gezegd dat de verhoudingen tussen opleidingen en besturen veranderen. Van een verhouding in een kenniskolom waarbij de lerarenopleidingen als het ware hoger staan, en de scholen lager (in termen van opleiden: de ene leidt op en de ander is begeleider), verhouden schoolorganisaties zich meer en meer als gelijken in een competentiekolom.

In de hedendaagse taakstelling van een bestuur zal opleidingsbeleid en personeelsbeleid samenvallen. De slagkracht van besturen wordt door een remmend partnerschap met de opleidingen belemmerd. Dit brengt spanningen teweeg. Terwijl de diffuse situatie waarin het opleiden in de school zich nu al enkele jaren bevindt voortduurt, ontwikkelen vooral de grotere besturen zich als zelfbewuste werkgevers die zich realiseren dat het opleidingsbeleid deel uit maakt van het personeelsbeleid. De ontwikkeling van het integrale personeelsbeleid, de schoolinnovatie, de ontwikkeling van de onderwijsberoepen zijn direct in relatie te brengen met het opleiden in de school. In de visie van de Raad van Bestuur van Ons Middelbaar Onderwijs is er zelfs een doorlopende lijn van opleiden naar de vroegprofessionele fase. Zorgpunt van de Raad van Bestuur is hierbij de downgrading van de opleidingen. Dit is immers een opmaat voor een downgrading van de sector.

Indien een bestuur de mogelijkheid wil hebben zelf op te leiden, zal er altijd een relatie blijven met deskundigen van opleidingen en met kenniscentra als het Ruud de Moorcentrum. Het is overigens aan te bevelen dat besturen partnerschappen sluiten met verschillende lerarenopleidingen. Het binden van een bestuur aan uitsluitend één regionale partner remt de ontwikkelingsmogelijkheden van het schoolgebonden opleiden, en veroorzaakt geen bewustwording binnen de lerarenopleiding om een vraaggerichte attitude te ontwikkelen.

Bij een geaccrediteerde schoolgebonden opleiding ontstaat er een ongekende impuls voor het opleiden in de school. Er zullen nieuwe didactieken ontstaan in het

opleiden in de school. Ook zal er sneller een relatie gelegd worden met doorlopende opleidingsroutes. Assessments die in de initieel-duale fase worden toegepast, zullen een directer effect hebben op de assessments die in de professionele fase zullen worden toegepast. De doorlooptlijnen kunnen beter worden ontwikkeld. Vaak wordt bepleit dat opleidingen zich ook bezig gaan houden met de doorlopende ontwikkeling van leraren. Juist door enkele schoolgebonden opleidingen te laten ontstaan, kan hier kennis worden opgedaan in velerlei opzichten. Uit experimenten op onze scholen blijkt dat er ook behoefte is aan nieuwe leerinhouden in het pedagogische en didactische programma. Wij nemen aan dat er van geaccrediteerde schoolgebonden opleidingen stimulans uitgaat voor de ontwikkeling van de opleiding en het beroep van leraar.

De kwaliteitszorg die de geaccrediteerde schoolgebonden opleidingen zullen ontwikkelen, zal ook van belang zijn voor de kwaliteitseisen voor het opleiden in de school in bredere zin. Het is duidelijk dat er een verder ontwerp nodig is voor de geaccrediteerde schoolgebonden opleiding.

5 TWEDEGRAADS LERARENOPLEIDINGEN OP WEG NAAR 2010

Partnerschap en profilering

Algemene Directeuren Educatieve Faculteiten (ADEF)

5.1 INLEIDING

Het landelijk overleg van directeuren van tweedegraads lerarenopleidingen heeft een koers uitgezet naar 2010. In deze bijdrage wordt geschetst:

- waar de tweedegraads opleidingen anno 2005 staan;
- welke stippen er te zien zijn aan de horizon van 2010;
- op welke wijze zij hun koers uit willen zetten.

Voordat we op weg gaan van '2005 naar 2010' maken we kort nog twee opmerkingen:

- stelselherziening

Voor de middellange termijn (2005-2010) hebben wij geen stelselherziening voor ogen. We pleiten wel voor optimale benutting van de experimenteeruimte, die de wet BIO⁷ ons biedt om in pilots ervaring op te doen met het opleiden ten bate van specifieke competentieprofielen bijvoorbeeld voor de beroepskolom. Het landelijk platform 'Beroepen in het onderwijs' zal de komende jaren aangeven of het wenselijk is het opleidingsstelsel te herzien.

- ontschotting

Het wegnemen van schotten tussen opleidingen voor de beroepen in het onderwijs is geen doel op zich. Juist wanneer partners in het opleiden hun krachten steeds meer bundelen, zijn de klanten (studenten en scholen) gediend met een transparant opleidingsstelsel. Concreet: pabo's leiden op voor primair onderwijs, 2e graads opleidingen voor onderbouw vo, vmbo en bve en 1e graads opleidingen voor vho en hbo. Vraaggericht opleiden vraagt echter wel dat drempels en onnodige obstakels tussen de opleidingen weggewerkt worden, zodat beter ingespeeld kan worden op de vraag naar flexibele opleidings- en professionaliseringstrajecten. Werkers in het onderwijs zullen vanuit hun visie op levenslang leren en in het kader van de ontwikkeling van hun loopbaan immers steeds meer om maatwerk vragen. Opleidingen dienen dan rekening te houden met elders verworven competenties en naar ruimte moeten zoeken om opleidingen op een klantvriendelijke manier te stapelen.

⁷ De wet BIO (beroepen in het onderwijs) biedt leraren mogelijkheden en kansen hun lerarenbekwaamheden systematisch te onderhouden en te ontwikkelen.

5.2 WAAR STAAN WE?

Bedrijfseconomisch gaat het redelijk met de 2e graads lerarenopleidingen. Met behulp van de convenantsmiddelen hebben we orde op zaken kunnen stellen. Middelen voor ontwikkeling en innovatie ontbreken echter waardoor het risico ontstaat dat we stilstaan en achteruit gaan. Ook de situatie rondom de kleine vakken is zorgelijk nu er geen convenantsmiddelen meer beschikbaar zijn. Uit de visitatie van 2003 kan geconcludeerd worden dat de 2e graads lerarenopleidingen het over het algemeen goed doen. Het aantal studenten neemt weer toe en scholen voelen zich meer betrokken bij het opleiden. Natuurlijk zijn er punten ter verbetering. Zo ligt er de vraag of de lerarenopleiding voldoende rekening houdt met het werken in de beroepskolom. Bovendien is er in verband met het volumebeleid zorg over het rendement van de lerarenopleidingen. Deze zorg wordt versterkt door het hoge percentage leraren dat uitstroomt uit het beroep na slechts een betrekkelijk korte periode als leraar werkzaam te zijn geweest. Het lerarentekort wordt momenteel verhuld door andere ontwikkelingen, maar bij ongewijzigd beleid bestaat het risico dat het lerarentekort vanaf 2007 onbeheersbaar wordt. Op het gebied van volumebeleid komen de lerarenopleidingen met een degelijke analyse en met voorstellen om voldoende leraren in het onderwijs te krijgen en te houden zonder concessies te doen aan kwaliteit.

In het kader van EPS⁸ zijn veel vernieuwingen in gang gezet:

- het schoolnabij opleiden;
- de ontwikkeling van een landelijke kennisbasis;
- productontwikkeling ten behoeve van competentiegericht begeleiden en beoordelen;
- de ontwikkeling van assessmentinstrumenten;
- ict-ontwikkeling, produceren en benutten van ict-producten (zoals digitale voortgangstoetsen en kennisbanken) en het verankeren van ict in het curriculum;
- nieuwe opleidingstrajecten zoals de kopopleiding.

Op basis van de behaalde resultaten bij de EPS-projecten en voortbouwend op de conclusies van het recente visitatierapport willen we gezamenlijk een aantal vervolgstappen zetten. Als directeuren van de educatieve faculteiten willen we samen met andere belanghebbenden, zoals scholen, de krachten bundelen met als doel in de nabije toekomst niet alleen voldoende maar ook kwalitatief uitstekende beroepskrachten voor het onderwijs te krijgen en te houden. Wat ons bindt is die ambitie. Waar mogelijk willen we de beschikbare expertise landelijk bundelen om

8 Educatief Partnerschap (EPS) was in eerste instantie een initiatief van de hogescholen van Utrecht, Amsterdam en Fontys. EPS werd al snel een landelijk project (2000-2004) onder leiding van dr. H. Coonen.

die vervolgens regionaal te concretiseren en uit te serveren: partnerschap en profilering! Hieronder schetsen we aan de hand van zeven stippen hoe we die toekomst zien. Vervolgens geven we aan hoe we te werk willen gaan en met wie we willen samenwerken.

5.3 WAAR GAAN WE NAAR TOE?

In de paragrafen 5.3.1 tot en met 5.3.7 worden zeven stippen aan de horizon gespot:

- regionale centra
- vraag en aanbod in evenwicht
- hoge kwaliteit
- kennisnetwerken
- positief imago
- internationaal
- gezonde bedrijfsvoering

5.3.1 REGIONALE CENTRA

De regionale centra voor de onderwijsberoepen zijn netwerkconcepten waarin relevante partners vanuit hun eigen organisaties tot productieve samenwerking komen. Ze hebben drie functies:

- opleiden onderwijsfunctionarissen (diverse functies voor alle schooltypen);
- professionaliseren onderwijspersoneel;
- innoveren van het onderwijs.

Producten en leveringsvoorwaarden van regionale centra zijn in een catalogus vastgelegd en inzichtelijk voor de klant. De regionale centra werken vraaggericht en kunnen flexibel inspelen op een heterogene vraag naar opleidingsarrangementen. In regionale centra is ruimte voor pilots om flexibele leerroutes te ontwikkelen. De regionale centra maken optimaal gebruik van ict zodat onderwijs in toenemende mate tijd en plaatsafhankelijk kan worden aangeboden en elders ontwikkelde producten (bijvoorbeeld door de Open Universiteit (OU) en de Digitale Universiteit (DU) een goede verspreiding krijgen. De regionale centra hebben hun eigen *identiteit* en kleuren daarmee de profielen van hun afgestudeerden. Verschillen in regio's worden zichtbaar:

- door aandacht voor ethische vraagstukken binnen de beroepscontext;
- door toevoeging van specifieke uitwerkingen aan de competentieset van SBL;
- door eigen onderwijsprogramma's afhankelijk van de gewenste profilering (bijvoorbeeld waardeneducatie of duurzaamheid);

- door specifieke afspraken met scholen en instellingen;
- door expert te zijn voor bepaalde vakken of leergebieden.

Op kleurrijke scholen werken kleurrijke mensen. In de regionale centra wordt de diversiteit van de omgeving zichtbaar. Zolang het onderwijspersoneel geen afspiegeling is van de schoolbevolking zullen de centra daar speciale aandacht aan besteden:

- door acties om studenten en personeel te werven uit de gewenste bevolkingsgroepen;
- door programma's te ontwikkelen die het samen leren in een multiculturele school positief beïnvloeden;
- door zowel regionaal als landelijk samen te werken met instellingen die hetzelfde doel beogen.

Onderwijs is weer een verantwoordelijkheid van de hele samenleving. De centra voor de beroepen in het onderwijs fungeren als spin in het web. Daar komt de maatschappelijke verankering van de opleidingen tot uiting doordat resultaatgerichte afspraken worden gemaakt over samenwerking:

- met scholen over opleiden, professionaliseren en innoveren;
- met instellingen voor kunst, cultuur en erfgoed over de wijze waarop de leraar van betekenis kan zijn als cultuurdrager;
- met overheden en instellingen over de wijze waarop de leraar als opvoeder van betekenis kan zijn bij het werken aan een betere samenleving;
- met regionale bedrijven over hun betrokkenheid bij het opleiden van leraren voor de beroepskolom;
- met regionale en landelijke instellingen voor onderzoek, innovatie en profilering zoals Deltapunt Techniek, Cultuurnetwerk Nederland, IVA.

De maatschappelijke betrokkenheid van de leraar is zichtbaar in zijn opleiding, bijvoorbeeld door een maatschappelijke stage.

5.3.2 VRAAG EN AANBOD IN EVENWICHT

Vraag en aanbod van onderwijspersoneel zijn regionaal in evenwicht. Binnen een regionaal centrum voor de onderwijsberoepen zijn de opleidingen voor de verschillende onderwijssectoren van elkaar onderscheiden:

- pabo voor po;
- 2e graads voor onderbouw vo/vmbo/bve;
- 1e graads voor vho/ho.

Afstemming en samenwerking zijn afhankelijk van de regionale situatie. Oriëntatie op aanpalende onderwijssectoren is wenselijk evenals doorlopende leerlijnen.

Tweedegraads lerarenopleidingen leiden op voor:

- de onderbouw van het voortgezet onderwijs: brede basis en differentiatie naar vak of leergebied;
- de beroepskolom: eveneens brede basis en differentiatie in beroepscontext.

De inbedding van de lerarenopleidingen binnen de hogeschool biedt de mogelijkheid om direct samen te werken met andere opleidingen. Minoren (bijvakken) bieden niet alleen kansen voor nadere profilering maar ook voor:

- samenwerking met pabo en 1e graads opleidingen;
- samenwerking met andere verwante opleidingen zoals pedagogiek, speciaal onderwijs, kunsten, maatschappelijk werk.

Regionaal vindt afstemming plaats over op te leiden functies. Het opleiden gebeurt in nauw overleg met de scholen. Certificering geschiedt door het opleidingscentrum.

5.3.3 HOGE KWALITEIT

Het niveau van het hoger onderwijs wordt geborgd door:

- landelijk vastgestelde kennisbasis (periodiek geactualiseerd);
- evenwicht tussen vakmanschap en meesterschap (extra aandacht voor ontwikkeling van expertise op het terrein van vak- en vakdidactiek);
- gecertificeerde opleidingsscholen;
- geaccrediteerde regionale centra voor de onderwijsberoepen;
- institutionele kwaliteitszorg met behulp van landelijk beschikbaar gestelde instrumenten;
- landelijk vastgestelde kwalificatiestructuur;
- landelijk register van leraren (opleiders);
- standaardisatie van toetsing;
- gecertificeerde regionale assessmentcentra zowel voor assessments tijdens de opleiding als voor assessments in het kader van IPB;
- gebruik van ict-producten als digitale voortgangstoetsen, kennisbanken et cetera;
- verankering van ict in het curriculum volgens afgesproken standaarden, zodat afgestudeerden van de lerarenopleidingen ook in dit opzicht een innovatieve rol kunnen spelen in hun beroepenveld;
- een goede backoffice met daarin voorzieningen voor de kleine vakken en ict-zaken (zoals kennisbanken, voortgangstoetsen en kennisbasis);
- meer promovendi aan lerarenopleidingen zowel op vak- als onderwijskundig terrein.

5.3.4 KENNISNETWERKEN

Kennis wordt gedeeld en geïnnoveerd door:

- kenniskringen van lectoren binnen de educatieve sector waardoor een brug wordt geslagen tussen wetenschappelijke kennisontwikkeling en de innovatie van de onderwijspraktijk;
- samenwerking en afstemming van onderzoek en kennis- en productontwikkeling, een landelijke jaarkalender geeft aan welke instelling wat voor haar rekening neemt;
- landelijke standaarden onderwijsmateriaal;
- activiteiten voor de leraar als innovatieve kenniswerker;
- gezamenlijke initiatieven van lerarenopleiders;
- post hbo en postacademisch onderwijs voor zittende leraren;
- verbindingen te zoeken met onderzoek van medewerkers en studenten aan de 1e-graads opleidingen.

5.3.5 POSITIEF IMAGO

De centra voor de beroepen in het onderwijs dragen bij aan een positief imago van het onderwijs door:

- selectie aan de poort: niet iedereen is geschikt om leraar te worden;
- actieve participatie van studenten en alumni bij het innovatieproces;
- vraaggerichte werkwijze voortbouwend op eerder verworven competenties van studenten en andere klanten;
- eigentijdse leerarrangementen in uitdagende omgevingen waar studenten, samen met alumni en andere werkers uit de scholen een (onderwijs)leven lang blijven leren;
- flexibele opleidingstrajecten: voltijd, deeltijd, duaal, face to face, virtueel en combinaties daarvan;
- doorlopende opleidingsroutes voor verschillende onderwijssectoren;
- innovatieve, spraakmakende opleiders.

5.3.6 INTERNATIONAAL

Nederlandse regionale centra voor de onderwijsberoepen werken in een Europese context en onderhouden relaties met verwante opleidingen ook buiten Europa. Deze internationale dimensie is zichtbaar door:

- uitwisseling van studenten en medewerkers;
- samenwerking met Europese lerarenopleidingen (zoals in Velonverband);

- samenwerking met scholen bij internationale projecten;
- aandacht voor de rol van de leraar als Europees staatsburger;
- waar mogelijk uit te gaan van Europese standaarden.

5.3.7 GEZONDE BEDRIJFSVOERING

De regionale centra voor de onderwijsberoepen zijn bedrijfseconomisch gezond doordat:

- OCW extra middelen beschikbaar stelt voor ontwikkeling, innovatie en professionalisering;
- met collega-instituten wordt samengewerkt bij geringe studentenaantallen voor bepaalde programma's (zoals bij de kleine vakken);
- landelijke productontwikkeling optimaal op elkaar is afgestemd.

Hoe gaan we te werk en met wie werken we samen?

Er vindt afstemming plaats met de beleidsagenda van OC&W. We werken ontwikkelingsgericht. Het accent ligt op werken met scholen in de regio in de vorm van concrete pilots, uitgevoerd door mensen op de werkvloer. Deze regionale samenwerkingsverbanden worden ondersteund door ervaringsdeskundigen en andere experts uit regionale en landelijke netwerken. Vanuit de landelijke samenwerking wordt uitwisseling van kennis en producten georganiseerd (met name de producten ontwikkeld door de OU en in het kader van de DU). Deze uitwisseling heeft een tweeledig doel: de regionale centra dragen zorg voor een optimale benutting van OU- en DU- producten. Anderzijds ontvangen OU en DU voldoende signalen over de gebruiksmogelijkheden en kwaliteit van hun producten en kunnen de regionale centra hen verzoeken om nieuwe ontwikkelingen op te pakken. OU en DU kunnen hierop hun ontwikkelagenda baseren en aanpassen.

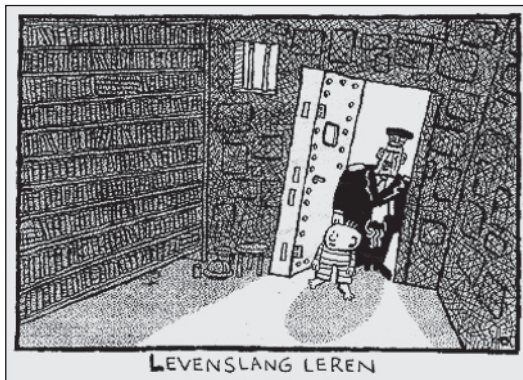
We werken dus samen met:

- de scholen in de regio;
- leraren in opleiding en alumni;
- lectoren binnen de educatieve sector;
- instellingen en bedrijven in de regio;
- vertegenwoordigers van het scholenveld (Schoolmanagers VO, BVE-Raad, landelijke lerarenorganisaties);
- alle collega-instituten die 2e graads leraren opleiden;
- andere opleidingsinstituten voor de beroepen in het onderwijs (pabo's, 1e graads opleidingen, opleidingen speciaal onderwijs);
- verwante hbo-opleidingen binnen de hogeschool;
- landelijke instellingen die verbetering en innovatie van onderwijs beogen (OU, DU, LPC, Onderwijsraad, Cito, SLO).

Er ligt een ontwikkelingsplan voor de periode 2005 – 2010. In dat plan staat ook hoe we het ontwikkelingsproces willen monitoren. Op basis van dit ontwikkelingsplan zijn er jaarkalenders vanaf studiejaar 2005-2006 met daarin de mijlpalen. In overleg met de hierboven genoemde samenwerkingspartners zetten we jaarlijks de klokken gelijk. We zijn vol vertrouwen op weg naar 2010, samen met onze partners.

6 DE VERKEERDE TOONZETTING

Marc Vermeulen



Cartoon Bas van der Schot (*Intermediair* nr. 33, 18 augustus 2005)

Teun, 12 jaar oud en de beste vriend van mijn buurjongen weet het zeker: om de volwassenen in z'n omgeving een plezier te doen gaat hij nog wel een paar jaar naar school en dan is het gewoon echt over-en-uit, hoewel hij het erg naar zijn zin heeft in de brugklas. Toen ik hem voorstelde dat je ook later nog van alles en nog wat moet leren, keek hij me uitermate glazig aan. Een leven-lang-leren is in de opvatting van Teun levenslang, zoals Bas van der Schot

dat in de *Intermediair* van 18 augustus 2005 tekende. En zoals bekend moet je in Nederland iets heel ergs gedaan hebben, voordat het levenslang wordt.

In de discussie over de toekomst van de opleiding van leraren hebben we het, als ik de andere bijdragen in dit stuk lees, naar mijn idee over de verkeerde vragen. Met een zekere mate van venijn wordt er een institutionele strijd gestreden over de vraag wie het beste is in het opleiden van leraren.

Voorafgaand aan de beantwoording van die vragen moeten we eerst een antwoord vinden op de volgende vragen:

- Hoe stralen we uit dat leren een essentiële rol speelt in onze samenleving (met andere woorden: hoe overtuigen we Teun);
- Hoe komen we tot een herstel van het aanzien van het leraarschap (met andere woorden: is Teun doordrongen van het feit dat hij met bijzondere mensen te maken krijgt);
- Waar halen we meer en goede leraren vandaan: de arbeidsmarkt (zou Teun zelfs zelf leraar willen worden?);
- Hoe komen we tot een kwaliteitsversterking van de professionalisering zowel initieel als post-initieel (en hoe zorgen we dat Teun een hele goede leraar wordt?).

The Bigger Picture

De discussie over de *inrichting* van de opleiding van leraren kan mijns inziens niet

los gezien worden van de kwalitatieve waardering voor leraren en leraarschap. Het feit dat het zo moeizaam lukt om jonge mensen voor het onderwijs te interesseren, heeft te maken met de verloren glans van het beroep. Overigens zijn de bevindingen op dit vlak niet eenduidig. Het lijkt erop dat leraren zelf en betrokken beleidsmakers somberder zijn dan de Nederlandse bevolking: die spreken overwegend hun waardering uit voor het leraarschap. Het vertaalt zich echter niet in meer mensen voor de klas.

Lerarenopleidingen zijn zwaar onder druk komen te liggen doordat feitelijk twee partijen zich afwendden: studenten en scholen/de zittende leraren. Op de studenten kom ik later in deze bijdrage terug. Voor mij zit de crux in het feit dat de beroepsgroep zélf, al dan niet georganiseerd in schools verband, de opleidingen in de steek gelaten heeft. Dit is op zich niet uniek voor het onderwijs: de betrokkenheid van bedrijven bij scholen en opleidingen volgt grofweg de bewegingen van de conjunctuurgolf. Zijn er tekorten dan gaan werkgevers hevig kloppen op de poorten van het onderwijs en komen er snel allerlei projecten tot stand om de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs op te krikken. Zijn er echter overschotten op de arbeidsmarkt, dan kiezen bedrijven terecht voor de gemakkelijker weg: ze kunnen hun personeel (als ze dat al nodig hebben) op de arbeidsmarkt werven en hoeven zich dus minder vroegtijdig met opleidingen te bemoeien. In de onderwijssector speelt iets vergelijkbaars: de betrokkenheid van scholen en besturen werd pas duidelijk merkbaar op het moment dat de problemen op de arbeidsmarkt manifest werden. Het is in dit verband opmerkelijk dat, bij het eerste zuchtje ontspanning op de arbeidsmarkt, scholen hun voorzieningen om medeverantwoordelijkheid te nemen in de opleiding alweer afbouwden. In de Randstad werd bijvoorbeeld de infrastructuur voor de opleiding van zij-instromers voor een deel weer ingepakt en opgeborgen: het was toch niet meer nodig.

Je kunt in dit verband heel kritisch zijn over het vermogen van scholen om te anticiperen. Het gaat om verduurzaming van opleidingsrelaties. Het personeelsbeleid op scholen is naar mijn idee nog te veel gericht op het koesteren van de zittende beroepsgroep en op de hier-en-nu situatie. Er zijn maar weinig scholen die vanuit een visie komen tot strategisch personeelsbeleid. Hieronder versta ik het samenspel van interventies om medewerkers te vinden, binden en ontwikkelen gericht op een langere termijn horizon (zeg 5 jaar) en in nauwe samenhang met opvattingen over richting waarin de school zich in bredere zin zal ontwikkelen. Daarnaast kun je ook vraagtekens zetten bij de rol van de overheid, die toch veel moeite heeft om los te laten. Eén van de gevolgen daarvan is dat vooroplopende scholen belemmerd werden en worden door regelgeving op hun weg om moderne arbeidsorganisaties te worden.

Beroepsgroep

Ook de beroepsgroep zelf laat het afweten. Leraren praten en denken negatief over hun eigen vak en de ontwikkeling daarin. Ze vormen nota bene zo'n beetje de enige beroepsgroep die in de gelegenheid is een rolmodel te presenteren aan jongeren van wat hun werk voorstelt. Het ziet er naar uit dat met name leraren in het voortgezet onderwijs er niet in slagen een aantrekkelijk voorbeeld te bieden voor hun leerlingen. Zeker, dat ligt aan omstandigheden als arbeidsverhoudingen, werkomgeving en dergelijke. Maar het ligt naar mijn stellige overtuiging nog meer aan het feit dat het elan dat de beroepsgroep zou moeten uitstralen te vaak ontbreekt. Hierbij zou wel eens een interessant generatieprobleem aan de orde kunnen zijn. Ik presenteer onderstaand daarvan - in navolging van de analyses die de Britse socioloog Ivor Goodson (2003) maakt en die we ook terugvinden in het werk van de Harvard-onderzoekster Susan Moore Johnson (2004) - een eerste opzet. Op dit moment werken er in het onderwijs mensen van verschillende instroom-cohorten. Laten we eens een hele grove vierdeling maken:

Gestart rond	1960	1980	2000	2010
Gevormd in de jaren van	Oorlog en wederopbouw	Grote welvaart	Neergang en onzekerheid	Welvaart, ICT, individualisme
Ideaal onderwijs	Hogerop komen, degelijkheid, hard werken	Emancipatie en individuele bevrijding; kennis=macht; solidariteit	Utilitair/functioneel; Je eigen plek vinden onder de zon	Ideaal ?

De groep die rond de jaren zestig gestart is, gaat nu de sector verlaten. Voor hen geldt dat onderwijs een enorme bron van sociale mobiliteit was. Dat hebben ze zelf ondervonden en dat was ook waar de kern van hun beroep uit bestond: zoveel mogelijk leerlingen die voorheen de kansen niet gekregen hadden, nu door laten stromen in het onderwijs. Het is de generatie die aan de basis heeft gestaan van de grote onderwijsexpansie, die zich binnen één generatie voltrokken heeft. De daarop volgende generatie (gestart rond 1980) streefde vooral naar (individuele) emancipatie en mondigheid van leerlingen. Voor beide generaties geldt dat ze duidelijke beelden hadden van de doelen van onderwijs. Overigens geldt voor beide generaties evenzeer dat ze in de loop van de tijd illusies verloren hebben. De grote vraag voor de nieuwste generatie leraren (die net gestart zijn of nu in opleiding zijn) is of er nog wel van dergelijke grote vergezichten zijn te schetsen voor onderwijs?

Studenten

De instroom van studenten in de lerarenopleiding is ontoereikend zowel in kwantitatief opzicht als in kwalitatief opzicht. Studenten hebben tegenwoordig veel meer te kiezen. Waar lerarenopleiding in het verleden veel 'verborgen talent' uit de lagere middenklasse en arbeidersmilieus wisten aan te boren, lukt dat nu veel moeilijker. Gevolg: minder studenten en vermoedelijk deels ook minder getalenteerde studenten bezoeken nu de lerarenopleidingen. Natuurlijk is dit beeld verschillend per sector. In de Pabo's hebben we geen grote kwantitatieve problemen, maar zie je de instellingen wel worstelen om met een sterke variatie in de instroom toch tot een kwalitatief hoogwaardige uitstroom te komen. In de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs lijken de kwaliteitsproblemen kleiner te zijn, maar schieten de aantallen tekort. Toch leidt ook dit tot ernstige bedreigingen in de kwaliteit, simpelweg omdat er te weinig te selecteren valt op de arbeidsmarkt als het zo door gaat.

Vermoedelijk speelt er ook nog iets anders: studenten lijken niet te motiveren te zijn om 'voor het onderwijs te gaan'. Hierbij spelen sociaal-economische motieven een rol. Het werk in de publieke sector heeft nogal aan glans verloren en met name tijdens de hoogconjunctuur eind jaren negentig bleken de arbeidsvoorwaarden niet concurrerend genoeg. Tegelijkertijd bieden scholen voor voortgezet onderwijs ook niet de inspirerende voorbeelden om in het onderwijs te gaan werken. Een vergrijsde staf die zich vaak tekort gedaan voelt en dit ook uitstraalt, traditionele arbeidsorganisaties en een zeer matige infrastructuur maken het beeld niet positief. Loop voor de aardigheid eens een school voor voortgezet onderwijs in en daarna een modern kantoorgebouw en zie wat de verschillen met u doen.

Jongeren zijn wel degelijk te motiveren om zich voor maatschappelijke doelen in te zetten. Kijk maar eens naar de belangstelling voor organisaties als Greenpeace. Scholen slagen er naar mijn idee onvoldoende in om een eigen pedagogisch ideaal te presenteren zodat ze daarmee jongeren en ouderen inspireren om in het onderwijs te gaan werken. Die onduidelijkheid (noem het een gebrek aan visie) maakt het er niet gemakkelijker op om voor het onderwijs te kiezen.

Op weg naar een nieuw verbindend perspectief

Naar mijn idee moet een nieuw verbindend perspectief gezocht en gevonden worden in de noodzaak om leren een veel belangrijkere plaats te geven gedurende de gehele (levens-)loopbaan. Scholen zijn te onzichtbaar in de leven-lang-leren-agenda. Daarmee lopen we een fors risico. De Amerikaanse onderwijsconoom Heckman (1999) zei ooit kernachtig: 'early success breeds later success' toen hij keek naar onderwijsdeelname op latere leeftijd. Als jonge mensen in het initieel onderwijs het idee oplopen dat onderwijs voor hen niet zinvol is (het meest duidelijk zien we

dat bij de voortijdig schoolverlaters) en als ze ook geen rolmodellen te zien krijgen van het nut van het leren op latere leeftijd, dan kunnen we er veilig van uitgaan dat ze zelf niet te motiveren zijn om later nog eens te gaan leren. Er is naar mijn idee wel degelijk één verbindend perspectief te schetsen dat voortvloeit uit de kennisintensivering in de samenleving. Scholen zouden de kernen moeten worden van leren op jeugdige leeftijd én daarna. Maar in discussies over kenniseconomie en een leven-lang-leren, blijft het opvallend stil in de scholen. Natuurlijk gaat het hierbij niet uitsluitend om binnenschools leren, maar daar ligt wel een belangrijke kern. Mijn pleidooi is dat scholen zich zo spoedig mogelijk meester maken van het onderwerp 'leren' en daaraan een nieuwe identiteit ontleenen. Als dat gebeurd is, hebben we ook weer een verbindend ideaal.

Ontwerpv variabelen voor de vormgeving van de opleiding van leraren

Wat betekent het voorgaande nu voor de inrichting van het systeem voor de opleiding van leraren? Naar mijn mening zijn er een zestal doelstellingen te onderscheiden die nagestreefd moeten worden bij de keuzes die er gemaakt moeten worden. Ik zal ze hierna kort aanduiden. De discussie over de vormgeving van de opleiding van leraren spitst zich nu toe op de vraag of het zwaartepunt in de school of in de opleiding moet liggen. Ik zal per doelstelling aangeven welke voor- en nadelen beide varianten kennen. Het is niet mijn bedoeling om tot een duidelijke keuze te komen. Eerder gebruik ik deze benadering als illustratie van het belang om eerst de goede vragen te stellen en dan pas over de invulling te gaan praten.

Aanzien

De opleiding van leraren moet meer aanzien krijgen dan nu het geval is. Dat zal enerzijds moeten door de toegankelijkheid restrictiever te maken: in zekere zin moet je zorgen voor enige schaarste, maar dan wel op kwalitatieve gronden. Als studenten bijvoorbeeld weten dat ze verzekerd zijn van een baan na een zware opleiding, verhoogt dit de aantrekkelijkheid. We moeten ook af van de gedachte dat een lerarenopleiding tweede keus kan zijn of dat je 'altijd nog naar de Pabo kunt'. Het aanscherpen van toelatingsprocedures moet wat dit betreft serieus overwogen worden. Wat duidelijk bewaakt moet worden is dat het leraarschap geen 'Jedermans Kwalification' mag worden: hoe flexibel de toeleidingstrajecten op zich ook mogen zijn en welke vormgeving ook gekozen wordt; de kwalitatieve eisen moeten simpelweg omhoog. Het (door-)leren voor leraar moet als een aantrekkelijk loopbaanprofiel neergezet worden. Dat gaat nadrukkelijk verder dan de initiële opleidingen. Juist ook in het post-initiële traject moeten doorstudeermogelijkheden komen. Zoals we nu in de managementopleidingen allerlei post-hbo of post-academische varianten zien groeien, moeten die ook op de kern van het leraarschap zelf vormgegeven worden.

Specialisten in...

Het moet duidelijk gemaakt worden in de institutionele vormgeving van de opleiding van leraren dat het gaat om de vorming van specialisten in leren: zij zijn de mensen die de sleutelpositie innemen als het gaat om de lerende samenleving omdat ze aan de basis staan van de leerprocessen bij jonge mensen. Dat wil overigens zeker niet zeggen dat we alleen maar pedagogen en onderwijskundigen nodig hebben. Vakinhoudelijke specialismen spelen hier een cruciale rol: het gaat om experts die aan jonge mensen kunnen laten zien hoe je expert kunt worden. Het maakt dan niet uit of dat 'expert' in klassieke talen of in installatietechniek is. In dat verband is het overigens belangrijk dat er een dubbele koppeling gelegd wordt: naar het leren én naar het vak. Dat betekent dat de experts die in de scholen werken een goede aansluiting moeten hebben met de vakbroeders en –zusters (binnen en) buiten de school. De leraar klassieke talen moet zich verbonden weten met de conservator van het oudheidkundig museum en de docent installatietechniek met de ingenieurs bij TNO die werken aan de ontwikkeling van duurzame verwarmingsinstallaties.

Kwantiteit

Er zal een paradoxale beweging gemaakt moeten worden in het onderwijsbeleid: de toegang beperken om op die manier meer mensen te interesseren voor het leraarschap. Het oplossen van knelpunten in de arbeidsmarkt door de toegangseisen te verlagen levert op de korte termijn weliswaar enige drukvermindering maar is op de langere termijn funest. Vanuit arbeidsmarktoogpunt is er zeker het een en ander voor te zeggen om de toegang tot het beroep beperkt te houden. Enerzijds verhoogt dit het aanzien en anderzijds beschermt dit ook de arbeidsmarktpositie van de net afgestudeerden: zij kunnen dan eisen stellen aan hun baan (arbeidsvoorwaardelijk en arbeidsorganisatorisch) en andersom moeten werkgevers zich inspannen om de goede kandidaten te krijgen. Ook de overheid moet onder druk gehouden worden om te voorkomen dat de arbeidsvoorwaarden weer onderwerp van bezuinigingen worden. We moeten af van de 'net genoeg'-planning van onderwijspersoneel. Daarmee bedoel ik dat we tevreden zijn als we net alle klassen weer voorzien hebben van een enigszins gekwalificeerde leerkracht. Mijn voorstel is om te plannen op een te groot aanbod en om dan te kunnen selecteren. We moeten het aanbod verruimen door meer en betere studenten te interesseren en door meer en betere zij-instromers aan te trekken. Aan dit ruime aanbod van potentiële kandidaten wordt dan een zwaarder opleidingsprogramma geboden hetgeen tot een zwaardere selectie leidt.

Kwaliteit/innovativiteit

Vanuit het voorgaande argument moet er een verbinding gelegd worden tussen de HRM⁹-agenda en de innovatie-agenda van onderwijs: onderwijs moet zichzelf

voortdurend vernieuwen en aanpassen aan snel wijzigende omstandigheden. De dragers van die veranderingen zijn de werkers in en voor de klas. Zij moeten in de gelegenheid gesteld worden deel te nemen in vernieuwingsprojecten, inzichten uit de wetenschap toe te passen en kritisch te toetsen en zelf ontwikkelactiviteiten te doen. De zogenaamde diepte-pilots en academische scholen gaan daarvoor voorbeelden bieden. Er zijn hiervan talloze voordelen, waarvan ik er maar enkele noem: o de kwalitatieve uitdagingen aan onderwijsgevendenden nemen toe: werk wordt moeilijker en daardoor interessanter;

- er ontstaan nieuwe doorstroommogelijkheden voor onderwijsgevendenden;
- het aanzien van het werk in de sector verbetert;
- innovaties worden veel vroeger in de praktijk getoetst en onderzocht.

Als dit systeem goed werkt lijkt het me ook verantwoord om te experimenteren met een andere inzet van personeel in scholen en te zoeken naar modellen en met minder mensen beter werk af te leveren. Met een herontwerp van arbeidsorganisaties, een betere inzet van ict en andere pedagogische concepten, lijkt dit binnen handbereik. Op andere plaatsen heb ik aangegeven dat dit op de lange termijn ons onderwijsbestel ten goede zal komen (zie Vermeulen, 2003 en 2005).

Eigenaarschap en beroepsbeeld

De lerarenopleidingen zijn nu van hogescholen en universiteiten en staan in organisatorische zin ver af van het veld. Instellingen voor hoger onderwijs zijn vaak grootschalig, een beetje sjiek en niet erg transparant en toegankelijk. Via werkveldcommissies et cetera proberen ze wel een beweging naar het scholenveld te maken, maar dat lukt vaak maar ten dele. De beroepsbeoefenaren zelf voelen zich ook niet echt verbonden met de opleidingen. Er zijn amper actieve alumni-netwerken en ik zie weinig leraren naar de opleiding in de buurt stappen als ze op zoek zijn naar innovatieve ideeën of naar oplossingen voor problemen. Daarmee kan het ook gebeuren dat lerarenopleidingen in de problemen komen zonder dat de beroepsbeoefenaren zelf zich daar al te druk over maken. Het leidt ook tot een veelvuldig heen-en-weer roepen van slecht onderbouwde opvattingen. Het leidt in ieder geval niet of veel te weinig tot een gemeenschappelijke agenda voor professionalisering. Ik zou daarom willen pleiten voor vormen van inhoudelijke en bestuurlijke betrokkenheid ('eigenaarschap') zodat opleiding en beroep minder vrijblijvend met elkaar omgaan. Daarvoor is het vermoedelijk óók nodig om een evenwichtige verdeling van invloed te vinden tussen schoolmanagers en leraren: de eerste groep slaagt er in het bestuurlijk spel steeds beter in z'n invloed te doen gelden terwijl dit voor de leraren - althans als het over *inhoudelijke aspecten* van de beroepsbeoefening gaat - veel minder geldt. Regionale netwerken van groepen leraren die zich actief bemoeien met de opleiding van aanstaande en zittende col-

⁹ Human Resource Management (personeelsbeleid)

lega's, kunnen hierin mogelijk verandering brengen. Opleiders zouden ook nog eens bij zichzelf te rade moeten gaan hoe interessant en uitnodigend ze nu eigenlijk zijn voor zowel schoolleiding als leraren.

Duurzaamheid en flexibiliteit

Er is behoefte aan een verduurzaming van de oplossingen, met andere woorden aan een lange termijn agenda. De opleiding van leraren wordt nu van incident naar incident gedreven, waarbij tekorten en overschotten op de arbeidsmarkt voor verschillen in benadering zorgen, financiële korte termijn belangen van de overheid en instellingen prevaleren en er ook een zekere hype-achtige wijze van het volgen van onderwijskundige vernieuwingen (sociaal constructivisme, competentiegerichte aanpak et cetera) bestaat. Ik zal de laatste zijn om te beweren dat er rust moet komen in de sector, maar een duidelijke richting is wel zeer wenselijk. Op die manier kunnen leerplanveranderingen daadwerkelijk ingevoerd worden, kan de noodzakelijke R&D¹⁰ hiervoor ook plaatsvinden, kunnen leermiddelen ontwikkeld worden enzovoort.

Die verduurzaming heeft ook betrekking op het relatienetwerk dat nodig is om leraren op te leiden. Het betreft dan met name de samenwerking tussen opleiding en school: die moet een behoorlijke mate van stabiliteit kennen, zeker als grotere delen van het leerplan in de scholen zélf uitgevoerd worden. De al eerder genoemde ervaringen met zij-instromers zijn wat dat betreft weinig hoopgevend: zodra de arbeidsmarkt enigszins ontspande, zagen we de samenwerkingsverbanden weer uit elkaar vallen.

Tegelijkertijd moet er binnen die duurzame arrangementen wel veel gelegenheid zijn om in te spelen op veranderende omstandigheden. De schoolwerkelijkheid kan vrij plotseling andere accenten krijgen, technologische doorbraken vergen snelle aanpassing van de inhoud van het leerplan en/of de onderwijskundige vormgeving daarvan et cetera.

In de school of in de opleiding

De vormgevingsdiscussie gaat over waar het zwaartepunt (onderwijskundig, in tijd, bestuurlijk enz.) van de opleiding van leraren moet liggen. De keuze is tussen de school en de opleiding. In het onderstaande schema heb ik deze binaire manier van redeneren overgenomen en uitgewerkt naar de eerder genoemde doelstellingen.

¹⁰ Research and Development

Doelstelling	In de school	In de opleiding
Aanzien	Risico dat lerarenopleiding als bedrijfsopleiding met te smal civiel effect wordt ontwikkeld.	Aanzien alleen te handhaven als opleidingen voldoende selectief en kwalitatief zijn.
Specialist in...	Opleiden in de school maakt zichtbaar dat leren voor alle betrokkenen en gedurende de hele loopbaan van cruciaal belang is. Vakinhoudelijke specialismen raken in de knel. Vakdidactiek krijgt wel kans om zich beter te ontwikkelen via intercollegiale kennisontwikkeling.	Leren is een 'specialisme' dat een eigen institutionele vormgeving vergt in aparte opleidingen. Vakinhoudelijke specialismen worden zichtbaar door de relatie met disciplines in het hoger onderwijs.
Kwantiteit	Risico van conjunctuurgevoeligheid: als er geen vacatures zijn wordt er te weinig opgeleid. Combinatie van studie en baan (inkomen) is aantrekkelijk voor jongeren.	Er kan meer 'op voorraad' opgeleid worden. De kennisinfrastructuur kan in stand gehouden worden ook als er even minder vacatures zijn. Inschrijvingen reageren vertraagd op situatie op arbeidsmarkt, waardoor 'varkenscycli' ontstaan.
Kwaliteit/innovatie	Systeem van kwaliteitsborging stelt hoge eisen aan schoolorganisaties. Praktijk nabije innovaties hebben grotere kans van slagen en worden eerder geïdentificeerd.	Via koppeling in HO-kwaliteitsstelsel zijn (minimum) kwaliteitseisen en onafhankelijkheid gegarandeerd. Echter deze eisen zijn systeemintern voor het HO en staan op gespannen voet met wat veld vraagt.
Eigenaarschap	Dicht bij de praktijk vergroot vermoedelijk inhoudelijke betrokkenheid van beroepsgroep. Men ziet beter wat er gebeurt en is daar zelf bij betrokken.	Risico van vervreemding van de praktijk. Anderzijds kan er wel professionalisering van de opleidingsfunctie plaatsvinden via gespecialiseerde opleidingsinstituten en daaraan gekoppelde R&D.
Duurzaamheid en flexibiliteit	Risico van conjunctuur-gevoelige betrokkenheid en voorop zetten eigen belang van werkgever. Korte lijnen naar de werkvloer, snelle aanpassingen mogelijk in zich wijzigende omstandigheden. Stabiliteit en fundamentele doordenking komen onder druk te staan.	Duurzame constructie in aparte institutie? Heeft risico in zich van inflexibiliteit en 'gaan voor de eigen toko'. Langere planninglijnen i.v.m. organisatorische rigiditeit bij opleiders. Wel tijd/gelegenheid om conceptueel stevig fundament te ontwikkelen hetgeen een stevige uitvalspositie voor aanpassingen biedt.

Het is natuurlijk een constatering met een hoog 'polder-gehalte' dat er geen eenduidige voorkeur uit het bovenstaande schema spreekt en dat de werkelijkheid ergens in het midden ligt. Negatiever geformuleerd: opleidingen en scholen zijn tot elkaar veroordeeld in de opleiding van nieuw personeel. Afhankelijk van welke doelstelling het zwaarste weegt is dan eens de ene en dan eens de andere partij meer voor de handliggend. Tegelijkertijd maakt dit duidelijk hoe nodig het is om terug te gaan naar de principiële vragen over wat we ook al weer beogen met leer-schap en hoe we dit het beste realiseren.

Slot

Van discussies over wie er nu het beste is in het opleiden van leraren wordt Teun nu (als brugklasser) en later (hopelijk als aspirant leraar) niet wijzer. In de ontwerp-leer kennen we het adagium 'form follows function': je bepaalt eerst waar het (echt) om gaat en daarna kies je de beste passende vormgeving. Met terugwerkende kracht moet ik toegeven dat we deze eerste stap eigenlijk overgeslagen hebben. Ik heb geprobeerd in dit artikel de schade in te halen en een aantal thema's te benoemen die de vormgeving van de opleiding mijns inziens zouden moeten domineren. Tegelijkertijd is ook duidelijk dat we geen tijd hebben voor lange fundamentele discussies over nut en noodzaak van leren en dat 'de winkel tijdens de verbouwing open moet blijven' Maar discussies over de vormgeving van de opleiding van leraren dienen te wortelen in een visie op leren en leraarschap. Misschien is het goed dat in de verdere uitwerking van de vormgevingsdiscussie betrokken partijen (scholen, opleiders, studenten) met elkaar het debat aangaan en ook eens beginnen te zoeken naar wat nu precies verbindt en verbreedert. Feitelijk doe ik hiermee ook een oproep om het debat te *ontpolitiseren*, waarmee ik bedoel dat er niet vanuit belangen maar vanuit idealen naar de vormgeving van de opleiding van leraren gekeken wordt. Het zou mij niet verbazen dat we dan veel sneller bij een gemeenschappelijk perspectief zijn dat sterk bindend werkt naar nieuwe en zittende collega's, dan wanneer we in de huidige toonzetting doordiscussiëren.

REFERENTIES

Goodson, I. (2003) Keynote lezing tijdens de 15de Onderwijs sociologische Conferentie: Lunteren: OOMO.

Heckman, J. (1999) Policies to Foster Human Capital. NBER Working Paper 7288.

Moore Johnson, S. (2004). Finders and Keepers. Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools. San Francisco (Jossey-Bass).

Vermeulen, M. (2003) Een meer dan toevallige casus Heerlen: Open Universiteit.

Vermeulen, M. (2005). 'Met geheven hoofd en de blik vooruit gericht' in: T. Moerkamp, J. Vedder, J. Vos (red.), Leraren leren, Den Haag (SBO).

OVER DE AUTEURS

Prof. dr. Hubert W.A.M. Coonen (1951) is deeltijdhoogleraar op de Fontys-leerstoel innovatiemanagement aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit Nederland te Heerlen. Hij is decaan van de Faculteit Gedragswetenschappen van de Universiteit Twente en voorzitter van het Landelijk Platform voor de Beroepen in het Onderwijs. Eerder was hij ondermeer algemeen directeur van een lerarenopleiding en vice-voorzitter van de Onderwijsraad.

Dr. Jos Hulsker (1954) is jarenlang leraar Nederlands geweest in het beroepsonderwijs (1978-1996). Van 1996 tot 2000 was hij vakgroepleider voor de studierichtingen Nederlands en Duits aan de Katholieke Leergangen (thans Fontys) te Tilburg. Sinds 2000 is hij verbonden aan Ons Middelbaar Onderwijs als projectleider. Hij publiceerde in de loop van zijn onderwijsloopbaan op het terrein van zijn dissertatie (historische fonetiek en fonologie), maar ook over het zeventiende-eeuwse onderwijs. In het CNV-blad v.o.-wijzer publiceert hij regelmatig over onderwijszaken. Ook verschenen er via OMO diverse publicaties met name op het terrein van opleiden op school. In begin 2006 komt er via OMO een boek uit over de achtergronden van assessment.

Drs. Marco Snoek (1961) is lector aan de Educatieve Hogeschool van Amsterdam van de HvA. Het thema van zijn lectoraat is 'De veranderingsbekwame leraar'. Hij is nauw betrokken geweest bij verschillende landelijke innovatieprojecten binnen de (tweedegraads) lerarenopleidingen. Tevens is hij bestuurslid van de Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland (VELON).

Prof. dr. Marc Vermeulen is hoogleraar-directeur van het Ruud de Moor Centrum voor professionalisering van onderwijsgeevenden van de Open Universiteit Nederland (www.ou.nl/rdmc). Daarnaast is hij academic director van de programma's voor strategisch onderwijsmanagement van de Tias Business School (Universiteit van Tilburg, www.tias.edu/mme) en lid van het dagelijks bestuur van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (www.lerarenweb.nl).

Reeds verschenen:

- 1 Het studiehuis
- 2 Werken in netwerken
- 3 Zorg om het studiehuis
- 4 De didactiek van leren leren
- 5 Ervaringen in netwerken
- 6 Toetsen in het studiehuis
- 7 Examens in het studiehuis
- 8 En nu de docent nog...!
- 9 Mediatheken en bibliotheken
- 10 Het Interactief Leergroepen Systeem (ILS)
- 11 Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 12 De hele school: één studiehuis!
- 13 Van schoolgebouw naar studiehuis
- 14 Een mediatheek in het studiehuis
- 15 Schoolboeken in het studiehuis
- 16 ICT in BVE
- 17 Planmatig werken bij onderwijsinnovaties
- 18 Het reguleren van leren
- 19 Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang
- 20 Leerlingen over het studiehuis
- 21 Omgaan met verschillen tussen leerlingen
- 22 Het examendossier
- 23 De onderwijskundig manager in de tweede fase
- 24 Zorg voor aansluiting
- 25 Mentoraat in het studiehuis
- 26 Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen
- 27 Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen
- 28 Zelfwerkzaamheid, didactiek en instrumenten in het agrarisch onderwijs
- 29 Professionele ontwikkeling van docenten
- 30 Wat gij niet wilt dat u geschiedt...
over communicatie, collegialiteit en coaching
- 31 Naar een doorlopende leerlijn in het onderwijs,
techniek als voorbeeld
- 32 Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren?
- wat ze denken en doen -
- 33 Functie- taak- en beloningsdifferentiatie
- 34 Zelfsturende teams
-ontwerpen van de organisatie bij onderwijsvernieuwing-
- 35 Inspiratie en ambitie
- 36 Krachtige leeromgevingen
- 37 Literatuuronderwijs en computers: (hoe) kan dat?
- een concept voor een digitale didactiek van het
literatuuronderwijs in de tweede fase -
- 38 Informatie over het vmbo
- 39 De functie van toetsen en examens
- 40 De invoering van een nieuw onderwijsconcept
- 41 Toekomstgerichte leermiddelen
- 42 Van tweede fase naar hoger onderwijs
- 43 Uitstelgedrag van leerlingen
- 44 Kennismanagement in het onderwijs
- 45 Een betere school - prikkels voor kwaliteitszorg -
- 46 Leerlingen in lessen activeren
- (activerende) didactiek in de praktijk -
- 47 Binding van scholieren
- 48 Competenties van docenten
- 49 Werkklimaat als aangrijpingspunt voor pedagogische
en didactische adviezen aan docenten
- 50 Het Studiehuis: de branding voorbij
- 51 De didactiek van digitaal leren
- 52 Talendocenten aan zet
- 53 De invloed van leeromgevingen op motivatie en
strategiegebruik voor zelfregulerend leren
- 54 Portfolio
- 55 Opvattingen van leerlingen over leren
- 56 Motivatie: psychologische verschillen tussen
leerlingen
- 57 Opvattingen van docenten over leren en onderwijzen
- 58 Ontwikkelen van teamteaching -een praktijkverslag-
- 59 Appreciative inquiry - perspectiefwisseling bij
vernieuwing in het onderwijs -
- 60 Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid
- 61 (On)voorstelbaar (on)voorspelbaar
- leerpraktijken in 2020 -
- 62 Voorbeeldgestuurd onderwijs, een opstap naar
abstract denken
- 63 Onderzoeken van onderwijsvernieuwingen
- stand van zaken in een vernieuwing -
- 64 Koersvast vernieuwen
- 65 Trends in het onderwijs



De "Studiehuisreeks"

is een uitgave van
MesoConsult b.v.
Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg
telefoon 013 - 456 03 11
fax 013 - 456 32 76
e-mail MesoConsult@wxs.nl
internet www.MesoConsult.nl

Werktitels voor volgende nummers:

Huisvesting
Het Nieuwe Leren
Herijking Tweede Fase
Scholen die samenwerken aan onderwijsvernieuwing
Het gebruik van ict door leerlingen