

Aan de minister en staatsecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

28 december 2014

Geachte mevrouw Bussemaker en meneer Dekker,

Bij het uitbrengen van de Lerarenagenda 2013-2020 heeft u er voor gekozen om u bij het proces van realisatie van de voornemens uit de Lerarenagenda te laten voeden door een groep kritische vrienden uit het werkveld.

Naar aanleiding van een gesprek op 15 september heeft u ons gevraagd om onze ideeën ten aanzien van de lerarenopleidingen nader uit te werken, zodat u deze kunt gebruiken bij verdere beleidsvorming.

Hierbij doen we u onze gedachten ten aanzien van de lerarenopleidingen toekomen. Deze zijn tot stand gekomen op basis van een analyse van dilemma's en knelpunten ten aanzien van de lerarenopleidingen en vervolgens vertaald naar aanbevelingen. Basis voor de analyse is de gezamenlijke kennis en ervaring die vanuit verschillende perspectieven en posities aanwezig is binnen de Kritische Vrienden.

Graag zijn we bereid om onderdelen van ons advies nader toe te lichten en verder met u hierover in gesprek te gaan.

We hopen dat dit een bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van de lerarenopleidingen en aan de realisatie van de Lerarenagenda 2013-2020.

Met vriendelijke groet,

De Kritische Vrienden van de Lerarenagenda,

Renée van Eijk, Jelmer Evers, Ferry Haan, Tingue Klapwijk, Ilja Klink, Bernie Kooistra, Leo de Kraker, Dominique Majoor, Jeanette van Ommen, Marco Snoek, Jaap Versfelt, Geert-Jan Wassink, Sjouke Wouda.

De lerarenopleidingen

Advies van de Kritische Vrienden Lerarenagenda aan de minister en staatssecretaris

December 2014

Op verzoek van de minister en staatssecretaris hebben de leden van de Kritische Vrienden Lerarenagenda¹ een analyse gemaakt van dilemma's en knelpunten ten aanzien van de lerarenopleidingen en deze vertaald naar aanbevelingen. Input hiervoor waren de voornemens van de bewindslieden zoals geformuleerd in de Lerarenagenda 2013-2020, een debat in De Balie op 24 november, recente discussies in de media, en een gesprek met medewerkers van het ministerie op 10 december 2014.

Achtergrond van dit advies is de cruciale positie van de lerarenopleidingen als het gaat om de kwaliteit van de leraar. Bij de analyse hebben we vooral gekeken naar systeemelementen in het beleid van overheid, opleidingen en scholen en minder naar lokale incidenten.

Context en ontwikkelingen

De lerarenopleidingen zijn de afgelopen jaren regelmatig onderwerp geweest van kritiek, discussies en van kwaliteitsagenda's. Daarbij lag de nadruk op de HBO-lerarenopleidingen. Zorgen over de kwaliteit van de opleidingen hebben geleid tot maatregelen van het ministerie en de Vereniging Hogescholen om de kwaliteit te borgen door middel van het vaststellen van landelijke kennisbases voor de pabo's en tweedegraads opleidingen. Daarbovenop heeft de Vereniging Hogescholen besloten om door middel van landelijke digitale kennistoetsen te borgen dat iedere afgestudeerde de kennisbasis daadwerkelijk beheerst. De eerste resultaten van de toetsen laten zien dat de toetsen serieus zijn en leiden tot afvallers en uitval. Ten aanzien van de lerarenopleidingen in het WO is er de laatste tijd in de media veel aandacht voor klachten ten aanzien van de organisatie en de inhoud van de opleidingen. Momenteel loopt het proces van accreditatie van de universitaire lerarenopleidingen en het accreditatierapport zal uitsluitsel geven of hier vooral sprake is van incidenten, vertekende beelden of van structurele knelpunten.

Tegelijk hebben de lerarenopleidingen in de afgelopen jaren belangrijke slagen gemaakt ten aanzien van de samenwerking met scholen. Door de nauwe en intensieve samenwerking met (academische) opleidingsscholen zijn curricula in toenemende mate samen met scholen ontwikkeld en afgestemd op behoeften van het werkveld.

Onderzoek heeft steeds meer aandacht gekregen in het curriculum van de opleidingen, zowel door de rol van lectoraten als door de samenwerking met academische opleidingsscholen.

¹ Zie <http://www.delerarenagenda.nl/meedenkers/kritische-vrienden/>

Op basis van maatschappelijke kritiek en behoeften uit het werkveld hebben lerarenopleidingen nieuwe routes ontwikkeld, zoals de universitaire/academische pabo, Eerst de Klas, Associate degree opleidingen voor onderwijsassistenten, etc.

Dit alles moet zich te vertalen in positieve uitslagen van visitaties en accreditaties. De eerste informele uitkomsten van de pabo-visitaties (inclusief de betrokken opleidingscholen) lijken dit te bevestigen.

Blijvende kritiek

Ondanks de hierboven genoemde ontwikkelingen is de kritiek op de lerarenopleidingen niet verstomd. Daar is een aantal oorzaken voor aan te wijzen:

- Een deel van de kritiek is te verklaren vanuit de oude beelden die nog overheersen uit het nabije verleden. Niet iedereen is op de hoogte van recente ontwikkelingen bij de lerarenopleidingen.
- Tegelijk kan een slechte interne organisatie of een weinig uitdagend curriculum bij een enkele opleiding grote invloed hebben op de beeldvorming van de hele sector.
- De recente maatregelen om de kwaliteit van de opleidingen te borgen hebben een keerzijde. De invoering van kennisbases leidt tot een verstarring van het curriculum. De nadruk op landelijke profielen en de toetsing daarvan leidt tot een steeds strakker vastgelegd uitstroomprofiel. Leraren worden hierdoor steeds eenvormiger, terwijl scholen steeds meer de nadruk leggen op een veelvormig docententeam.
Dit gaat ook ten koste van de flexibiliteit bijv. ten aanzien van het inspelen op vraagstukken van de toekomst (21^{ste} eeuwse vaardigheden). De kennisbases kunnen er toe leiden dat de lerarenopleidingen de leraren van vandaag opleiden in plaats van de leraren van de toekomst (cq. die van 2032).
- De invoering van landelijke digitale kennistoetsen versterkt dat probleem. De nadruk komt te liggen op het opleiden voor de toets, terwijl door het digitale karakter slechts een deel van de relevante vaardigheden afgedekt kan worden. De vragen zijn door hun karakter vooral gericht op de lagere beheersingsniveaus (productie) in plaats op het op complex niveau kunnen gebruiken van kennis in nieuwe (onderwijs)situaties. Daarmee bestaat het risico dat het niveau van de opleidingen verlaagd wordt in plaats van verhoogd.
- Ondanks de invoering van landelijke kennisbasis blijft er een voortdurende discussie over wat er nu wel en niet van afgestudeerde leraren verwacht mag worden en waar de focus moet liggen. Bijvoorbeeld:
 - De kennisbases leggen de nadruk op de (instrumentele) basisvaardigheden van het leraarschap (vakken, pedagogisch handelen en didactisch handelen), terwijl regelmatig de roep klinkt om meer academische vorming.
 - De tweede en eerstegraads lerarenopleidingen zijn gekoppeld aan traditionele schoolvakken, terwijl zowel in vmbo, mbo en de bovenbouw van havo/vwo steeds vaker met leergebieden gewerkt wordt.

De regelgeving maakt het lerarenopleidingen vaak onmogelijk om op deze vragen in te spelen.

- Als gevolg van de heftige kritiek op de kwaliteit van de lerarenopleidingen in het verleden zijn bestuurders in het HBO steeds meer op zeker gaan spelen. De toetsen zijn dominant geworden, en de scherpere rol van de examencommissies laat steeds minder ruimte voor individuele afwijkingen van het standaard curriculum. Gevolg is een toename van klachten van deeltijdstudenten en zij-instromers over het gebrek aan flexibiliteit en de lange starre routes die ze moeten volgen om aan de opleidingseisen te kunnen voldoen.

De kritiek op de lerarenopleidingen heeft geleid tot een verkramping van beleidsmakers en bestuurders en tot een focus op beheersings- en controlemaatregelen, terwijl er in onze ogen juist een tegenovergestelde reactie nodig is: lef en ondernemerschap om met studenten en scholen in voortdurend gesprek te gaan, om op zoek te gaan hun vragen en behoeften en om daar flexibele antwoorden op te organiseren. Dat vraagt ook het lef om knellende kaders en regelgeving ter discussie te stellen en om te buigen.

Kwaliteit van buitenaf of van binnen uit

De kritiek op de lerarenopleiding leidt tot een neiging om van buitenaf de kwaliteit van de opleidingen te borgen, bijvoorbeeld door de hierboven genoemde kennistoetsen. De angst voor negatieve publiciteit kan ook tot risicomijdend gedrag leiden door examencommissies dermate strak aan te sturen dat flexibiliteit en vormen van maatwerk voor individuele studenten onmogelijk worden.

Dergelijke krampachtige reacties kunnen een averechts affect hebben op de kwaliteit van opleidingen. De professionele dialoog binnen lerarenopleidingen wordt gefrustreerd wanneer regels het professionele debat en oordeelsvermogen gaan overheersen. Een interessante alternatieve aanpak is gekozen bij de eerstegraads lerarenopleidingen van het HBO. Daar is niet gekozen voor het invoeren van landelijke digitale kennistoetsen om het opleidingsniveau te waarborgen, maar voor collegiale audits waarin opleiders van verschillende instellingen elkaar bevragen over hun opleidings- en toetsingspraktijk. Dit creëert de ruimte voor een professionele dialoog waarin opleiders zich verantwoorden over hun curriculum en toetsing terwijl het tegelijk ruimte laat voor vernieuwende aanpakken in curriculum en toetsing. Op deze wijze krijgt kwaliteitsborging geen controlerend maar een lerend karakter.

We pleiten daarom voor het verbreden van dergelijke vormen van kwaliteitsborging: van binnenuit en op basis van een voortdurende professionele dialoog.

Op verschillende plekken in het onderwijs waar al ervaring is opgedaan met een dergelijke professionele dialoog blijkt dat het niet gaat om een vage intentie maar dat zo'n dialoog diep ingrijpt in het dagelijks werk binnen onderwijsorganisaties: samen lessen voorbereiden om het onderwijs te verbeteren, elkaars lessen bezoeken en elkaar constructieve feedback geven, en samen leerling/studentresultaten analyseren om op basis daarvan verbeteracties te bedenken en in te zetten. En dit niet af en toe maar elke week, niet met een paar enthousiastelingen maar allemaal en niet omdat het moet van boven maar omdat leraren dit zelf willen. Omdat binnen lerarenopleidingen lesgegeven wordt aan toekomstige leraren is er sprake van een extra dimensie in die professionele dialoog: het is immers belangrijk dat studenten deze professionele cultuur ook zelf zien en onderdeel

daarvan worden. Dat betekent bijvoorbeeld dat lerarenopleiders samen met hun studenten regelmatig nagaan of de lesdoelen gehaald is, dat lerarenopleiders om de paar weken het onderwijs met hun studenten evalueren en verbeteracties afspreken en dat lerarenopleiders met regelmaat de mening van studenten vragen en op basis daarvan verbeteracties inzetten. Zo leren de studenten al doende en via het goede voorbeeld van hun opleiders op de lerarenopleiding hoe het is om later als professional te werken in het onderwijs.

Systemische scheiding versus doorlopende leerlijnen voor leraren

Binnen het Nederlandse onderwijsstelsel kennen we een sterke scheiding tussen de initiële opleiding en het beroep. Het diploma van de lerarenopleidingen vormt daarbij de formele scheidslijn. Vóór die scheidslijn ligt de verantwoordelijkheid bij de lerarenopleiding en de student, daarachter bij de school en de leraar.

Die scheiding heeft verschillende implicaties:

- De systemische scheiding tussen de lerarenopleiding (verantwoordelijk voor de initiële opleiding) en de school (verantwoordelijk voor verdere ontwikkeling) leidt tot ongelijkwaardige relaties. Enkele voorbeelden:
 - Binnen de initiële opleiding is er veelal sprake van een nauwe samenwerking tussen opleidingsinstituten en opleidingsscholen, maar opleidingsinstituten zijn vaak geen vanzelfsprekende partners in professionaliseringstrajecten daarna.
 - De lerarenopleidingen werken steeds sterker aan profilering van opleidingstrajecten (jongere kind/oudere kind, avo/beroepsonderwijs), maar aan die specialisaties lijken weinig consequenties verbonden in scholen in de zin van (bij)scholingstrajecten als een leraar overstapt van lesgeven in de onderbouw naar lesgeven in de bovenbouw.
- De systemische scheiding wordt nog versterkt door de structuur van het beroep: Er is nauwelijks sprake van een geleidelijke groei in het beroep. Na het afsluiten van de opleiding draagt de beginnende leraar in één keer 100% verantwoordelijkheid, net zoveel als een leraar die met 20 jaar ervaring voor de klas staat. De impliciete boodschap is daarmee dat we verwachten dat leraren bij de start alles al weten. Die impliciete boodschap blijkt ook uit de standaardreactie dat als leraren niet goed functioneren of als geconstateerd wordt dat bepaalde kwaliteiten ontbreken, dat er naar de lerarenopleidingen gekeken wordt om dit op te lossen. Ook dat versterkt de druk op de lerarenopleidingen: alles moet afgedekt worden. Gevolg is dat de lerarenopleidingen zich sterk richten op het kunnen overleven in de eerste jaren van de beroepsuitoefening. Daarmee is in toenemende mate de nadruk komen te liggen op instrumentele vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische vaardigheden die nodig zijn om de eerste jaren te kunnen overleven.
- Gekoppeld aan het feit dat het lerarenberoep gekenmerkt wordt door een professioneel isolement, betekent dat dat leraren in de beginjaren op zichzelf terug geworpen worden en daardoor snel kiezen voor zekerheid en veiligheid binnen bestaande structuren. Dat leidt tot een beroep dat van zichzelf niet lerend ingericht is en het belemmert een cultuur die innovatief is.

In de afgelopen periode zijn verschillende initiatieven gestart die gericht zijn op het versterken van een leercultuur in scholen en op doorgaande professioneel ontwikkeling. Voorbeelden zijn de vele initiatieven rond inductie, de nieuwe CAO voor het primair onderwijs, en initiatieven zoals Leerkracht, DocentenOntwikkelTeams, professionele leergemeenschappen en lessonstudy. Bij verschillende van deze initiatieven zijn lerarenopleidingen actief betrokken. Ook het lerarenregister kan daar een rol in spelen wanneer dat gericht is op het bevorderen van de professionele dialoog in plaats van op externe controle.

Dergelijke initiatieven zouden nog sterker een rol kunnen spelen in het doorbreken van de systeemscheiding tussen opleiding en school door in netwerken, communities en professionele leergemeenschappen studenten, beginnende leraren, ervaren leraren en lerarenopleiders te laten samenwerken aan onderwijsontwikkeling.

Selectie aan de poort

In toenemende mate klinkt een pleidooi om te selecteren aan de poort van de lerarenopleidingen. Bij de pabo's is al een groot aantal selectie-instrumenten ingevoerd: de taal- en rekentoets en de recente toets ten aanzien van geschiedenis, aardrijkskunde en natuur & techniek. Bij de andere opleidingen zijn geen formele toelatingseisen anders dan die voor het reguliere hoger onderwijs gelden. Het pleidooi voor selectie aan de poort is ingegeven door de verwachting dat dit zou leiden tot betere en meer geschikte leraren en minder uitval tijdens de opleidingen. Selectie zou dan wel om meer moeten gaan dan alleen examencijfers, maar een weerspiegeling moeten zijn van de breedte van het beroep.

Tegenover het pleidooi voor selectie wordt regelmatig ingebracht dat er weinig bekend is over de voorspellende waarde van selectie-instrumenten, dat jongeren zich nog tijdens de opleiding moeten kunnen ontwikkelen, dat de (HBO)lerarenopleidingen al (genoeg) mogelijkheden hebben om ongeschikte studenten in het eerste jaar uit te selecteren, en dat er al allerlei aanscherpingen in de toelating hebben plaats gevonden.

We pleiten daarom voor de mogelijkheid om te experimenteren met selectie voor de poort, maar tegelijk voor voorzichtigheid ten aanzien van brede invoering zolang de effecten en waarde daarvan nog niet goed onderzocht is.

Een eenduidige definiëring van 'qualified teacher status' en andere markeringspunten

De overheid draagt een grondwettelijke verantwoordelijkheid voor het borgen van de kwaliteit van de leraar. Die borging is nu vooral geregeld via opleidingsroutes die aan kwaliteitstoetsen moeten voldoen (accreditaties). In toenemende mate is er echter in de afgelopen jaren een variatie aan routes ontstaan: Zij-instroom, Eerst de Klas, educatieve minoren, trajecten voor een didactische bevoegdheid voor de BVE, etc. Daarmee wordt het steeds lastiger en complexer om de kwaliteitsborging van routes te organiseren. Bovendien leidt het tot opleidingsroutes met een statisch karakter. Het is daarom de vraag in hoeverre we de kwaliteit moet blijven borgen via het definiëren (en accrediteren) van routes en niet eerder via het definiëren (en beoordelen) van

bekwaamheidsniveaus als duidelijke markeringspunten op basis waarvan iemand zich 'leraar' mag noemen.

Een dergelijk duidelijk markeringspunt geeft ruimte voor een grotere variatie aan (flexibele) routes omdat niet meer de routes de kwaliteit bepalen, maar het uiteindelijk bereikte niveau. Die flexibilisering vereist echter het loskoppelen van routes en niveauborging en dus om een leerwegaafhankelijk assessment voor alle kandidaten die een baan willen als leraar.

Op vergelijkbare wijze zouden ook op andere momenten in de loopbaan van de leraar markeringspunten gedefinieerd kunnen worden die leraren uitdagen om zich te blijven ontwikkelen naar de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Het masterniveau zou voor (bachelor) leraren zo'n markeringspunt kunnen zijn na 5 of 10 jaar beroepsuitoefening.

HBO of WO?

Nederland kent een binair stelsel met academisch en beroepsgericht hoger onderwijs. Hoewel de lerarenopleiding bij uitstek een beroepsgeoriënteerde opleiding is, gaan er vaak stemmen op dat de lerarenopleiding meer academisch cq. universitair zou moeten worden. Daarbij gaat het niet alleen om leraren in het VWO (waar een motie ligt dat daar alleen universitair opgeleide masterdocenten zouden mogen werken en geen HBO-opgeleide masterdocenten), maar ook om leraren in het basisonderwijs (getuige de vrijages tussen de VSNU en de PO-raad). Het aloude beeld dat universitair opgeleid beter zou zijn dan HBO-opgeleid lijkt daarbij op de achtergrond mee te spelen.

De discussie over HBO of WO opgeleide leraren lijkt vooral gebaseerd te zijn op sentimenten. Er zijn weinig harde gegevens over het verschil in de effectiviteit of kwaliteit van HBO- of WO-opgeleide leraren (al lijkt een recent proefschrift² aan te tonen dat HBO-opgeleide leraren meer leerlinggericht zijn en WO-opgeleide leraren meer vakgericht en dat dit een relatie heeft met mate waarin de leraar een lerende houding heeft: de HBO-er meer dan de WO-er). De huidige universitaire/academische pabo's die een combinatie zijn van een HBO-bacheloropleiding en een WO-bacheloropleiding zijn daarbij een interessant fenomeen: opleidingen die juist het beste van twee werelden met elkaar verenigen. Onduidelijk is bij deze opleidingen nog in welke mate afgestudeerden daadwerkelijk als leraar het onderwijs in gaan en daar ook langere tijd blijven.

De discussie over HBO- of WO-opgeleide leraren brengt de hogescholen en universiteiten in een concurrentiepositie t.o.v. elkaar. Dit leidt tot verkokering tussen sectoren, waarbij overwegingen ten aanzien van marktpositie soms inhoudelijke vraagstukken naar de achtergrond drukken. Interne overwegingen domineren dan boven het belang van het beroep en het onderwijs.

Impulsen van buiten

² De Vries, S. (2014). *Student orientation as a catalyst for career-long teacher learning: Beliefs about learning and teaching and participation in learning activities by experienced and student teachers in Dutch secondary education*. Doctoral dissertation. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

In de afgelopen jaren zijn er verschillende initiatieven ontwikkeld van buiten de lerarenopleidingen zelf om in de behoefte aan goed opgeleide leraren te voldoen. Soms gaat het daarbij om het aanboren van nieuwe doelgroepen, soms zijn dergelijke initiatieven geïnitieerd vanuit een ontevredenheid met bestaande opleidingen. Zo zijn schoolbesturen enige jaren geleden gestart met het Dutch Teachers College, later omgevormd tot het Nederlands Instituut voor Masters in Educatie (NIME). Dit initiatief is inmiddels opgeheven. Recent is De Nederlandse School gestart. De behoefte aan hoog-opgeleide en ambitieuze leraren heeft geleid tot Eerst de Klas, gericht op het werven van talentvolle academici.

Dergelijke initiatieven kunnen een aparte positie naast de bestaande lerarenopleidingen verwerven (wat internationaal bijvoorbeeld gebeurt rond de verschillende Teach for All/Eerst de Klas initiatieven), wat aanleiding kan zijn tot onderlinge concurrentie. Dergelijke initiatieven kunnen ook uitgevoerd worden in nauwe samenwerking met of door de bestaande opleidingen. In die situatie kunnen dergelijke initiatieven juist impulsen zijn voor vernieuwing van opleidingen. Dit is het geval bij Eerst de Klas en de NIME-masters.

Pleidooien

Op basis van de hierboven geschetste analyse concluderen we dat er behoefte is aan meer ruimte en verbeelding ten aanzien van het opleiden van leraren. Het stelsel van lerarenopleidingen is een directe afspiegeling van de onderwijsstelsel met een onderscheid in sectoren en vakken. De bestaande lerarenopleidingen kunnen daardoor vaak onvoldoende inspelen op nieuwe ontwikkelingen en initiatieven in scholen.

We pleiten daarom voor de volgende zaken:

- Creëer in de formele kaders voor de opleidingen ruimte voor hogescholen en universiteiten om nieuwe routes te ontwikkelen in nauwe samenwerking met scholen die bestaande (vak)bevoegdheidsstructuren doorbreken (bijvoorbeeld over vakken heen of over de grens PO-VO heen)
- Beperk daarbij de formele kaders tot een minimum: Zorg voor een eenduidige norm op basis waarvan iemand de titel 'startbekwaam leraar' mag voeren (met alle rechten, plichten en beloningen die daar bij horen), ongeacht opleidingsroute. Die norm zou moeten weerspiegelen dat het leraarschap meer vraagt dan instrumentele vaardigheid en ruimte moeten bieden voor de eigenheid van de (aankomende) leraar. Toets die norm op basis van een route-onafhankelijk assessment, waarbij assessoren afkomstig zijn uit opleidingsinstituten en scholen. Daarmee is er een duidelijk referentiekader voor nieuwe routes tot het leraarschap. Daarmee wordt het ook mogelijk dat mensen niet alleen via formele, maar ook via niet-formele routes toegang kunnen krijgen tot het beroep van leraar.
- Focus op systemen van kwaliteitsborging die lerend van karakter zijn: waarbij kwaliteitsborging niet via starre instrumenten van buitenaf georganiseerd wordt, maar plaats vindt op basis van een professionele dialoog van lerarenopleiders, leraren, studenten en schoolleiders (zie bijvoorbeeld de hierboven genoemde interne audits die bij de eerstegraads opleidingen worden georganiseerd als alternatief voor landelijke digitale kennistoetsen).
- Creëer geen tegenstelling tussen HBO- of WO-opgeleide (master)leraren. Erken hun verschillen en zoek in scholen naar een goed mix die recht doet aan de kracht van beide

typen leraren. Gebruik bij het opleiden van leraren de kracht van beide systemen, bijvoorbeeld door het stimuleren van hybride opleidingen.

- Creëer de mogelijkheid om te experimenteren met selectie voor de poort, maar wees voorzichtig met brede invoering zolang de effecten en waarde daarvan nog niet goed onderzocht is.
- Erken dat beginnende leraren niet dezelfde ervaring hebben als leraren die al vele jaren in het onderwijs werkzaam zijn. Formaliseer de beginnersfase in het leraarschap en beschouw startbekwaamheid niet als voldoende voor het onderwijs aan kinderen. Voer een 'qualified teacher status' in die verleend wordt na enkele jaren werkervaring en beoordeling. Biedt beginnende leraren doelgerichte begeleiding in het traject naar qualified teacher status en maak dat traject een gezamenlijk verantwoordelijkheid van scholen en opleidingen. Zorg dat ook beginnende leraren met invalsbanen hier een beroep op kunnen doen.
- Stimuleer dat ook na afloop van de initiële lerarenopleiding en de inductiefase markeringspunten worden geformuleerd als referentiepunten voor doorgaande professionele ontwikkeling.
- Stimuleer als spelbepaler van het speelveld rond het opleiden van leraren de gezamenlijkheid van sectoren en vermijd sector specifieke afspraken waar andere sectoren geen bijdrage aan hebben kunnen leveren.

De Kritische Vrienden van de Lerarenagenda bestaan uit:

Renée van Eijk, *Leraar Combinatie 70, Rotterdam en voorzitter Leraren met Lef*

Jelmer Evers, *Docent Unic, Utrecht*

Ferry Haan, *Docent Jac.P.Thijsse College, Castricum en publicist*

Tingue Klapwijk, *Leraar bovenbouw Montessorischool Valkenbos, Den Haag*

Ilja Klink, *Directeur De Nederlandse School*

Bernie Kooistra, *Directeur Eenbes basisschool St. Jozef, Geldrop*

Leo de Kraker, *Management coach vo*

Dominique Majoor, *Interim-directeur onderwijs en bedrijfsvoering Radboud docentenacademie*

Jeanette van Ommen, *Opleidingsmanager DLE en TC, Alfa College Hoogeveen*

Marco Snoek, *Lector Leren en Innoveren Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding HvA*

Jaap Versfelt, *Directeur Stichting Leerkracht*

Geert-Jan Wassink, *Coördinator Rijn IJssel Student Companies*

Sjouke Wouda, *Hoofd afdeling Sociale Vakken Instituut Educatie en Communicatie NHL*