

De toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland: collectief zelfbewustzijn of kop van jut?

Een jubileumnummer nodigt uiteraard uit tot terugkijken, maar het is ook van belang om vooruit te kijken. Waar staan de lerarenopleidingen nu en welke kant gaat het op in de komende jaren? Voorspellen van de toekomst zonder kristallen bol is onmogelijk, maar wel kunnen we aan de hand van thema's die de afgelopen jaren de ontwikkeling van de lerarenopleiding gedomineerd hebben, in kaart te brengen welke zekerheden en onzekerheden er voor de komende jaren zijn.

Inzicht in die zekerheden en onzekerheden kan helpen om sturing te geven aan de verdere ontwikkeling van de lerarenopleiding in een gewenste richting. Dat vraagt echter wel om een collectief zelfbewustzijn van de lerarenopleidingen vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid. Als dat collectieve zelfbewustzijn ontbreekt, zal de lerarenopleiding de komende jaren kop van jut blijven.

Inleiding

Een themanummer naar aanleiding van het vijftienvig jarig bestaan van het VELON-tijdschrift bevat uiteraard artikelen waarin teruggeblikt wordt naar de afgelopen vijftienvig jaar. Toch is het goed om in zo'n jubileumnummer ook vooruit te kijken: Wat hebben de komende jaren in petto voor de lerarenopleidingen?

Een artikel over de toekomst van de lerarenopleidingen past ook om een andere reden goed in een themanummer over 25 jaar opleidingshistorie. Toekomstbeelden moeten niet tot stand komen zonder historisch besef. De toekomst bouwt immers voort op het verleden. Zonder dat historisch besef lopen we het risico dat we verworvenheden en kwaliteit uit de afgelopen jaren veronachtzamen, wat niet alleen ten koste kan gaan van de inhoudelijke kwaliteit, maar ook van het imago van de lerarenopleidingen. Zo is in de afgelopen jaren in beleidsnotities van de overheid regelmatig het beeld opgeroepen dat de lerarenopleidingen zich grondig dienen te vernieuwen, zonder enige verwijzing naar de inhoudelijke

innovaties die de afgelopen jaren hebben plaats gevonden. Een typisch voorbeeld hiervan is de meest recente Beleidsagenda Lerarenopleidingen van het ministerie (OCW, 2005), waarin de prioriteiten voor de komende jaren beschreven worden zonder relatie te leggen met reeds in gang gezette vernieuwingen. Dit soort documenten roept het, in mijn ogen onterechte, beeld op dat de lerarenopleiding een sector is die inhoudelijk ernstig achter loopt.

In het eerste deel van dit artikel wil ik daarom stil staan bij de ontwikkelingen die afgelopen jaren hebben plaats gevonden binnen de lerarenopleidingen op politiek niveau (wie heeft het voor het zeggen?), op het niveau van het opleidingsstelsel en de kwalificatiestructuur (welke opleidingen en kwalificaties worden onderscheiden?), op inhoudelijk niveau (opleidingsdidactiek en inhoud) en op organisatorisch niveau (hoe zijn de lerarenopleidingen intern en extern georganiseerd en welke externe spelers zijn van belang?).

Of en hoe deze ontwikkelingen de komende jaren zullen doorzetten is bepalend voor de toekomst van de lerarenopleidingen. Middels verschillende scenariostudies is geprobeerd de ontwikkelingen in kaart te brengen door afhankelijk van het al of niet doorzetten van bepaalde trends verschillende toekomstscenario's uit te werken. In het tweede deel van dit artikel worden drie van dergelijke scenariostudies gepresenteerd.

Op basis van die scenariostudies is een aantal terreinen te identificeren waarop nog sprake is van onzekerheid over de toekomstige invulling binnen de lerarenopleidingen. Op basis hiervan worden in het derde deel kanttekeningen gemaakt bij de ontwikkelingen die in het eerste deel van dit artikel geschetst zijn. Die kanttekeningen maken duidelijk dat het niet vanzelfsprekend is dat de huidige ontwikkelingen zich zullen doorzetten. Dat maakt de toekomst ongewis. In het slot van dit artikel wordt niet geschetst hoe de toekomst er uit zal zien of er uit moet zien en welke

AUTEUR(S)

Marco Snoek
Educatieve Hogeschool
van Amsterdam

keuzes daarvoor gemaakt moeten worden, maar komt vooral de vraag aan de orde wie die keuzes zal maken. Zijn dat de lerarenopleidingen of zijn dat anderen? Als de lerarenopleidingen er niet in slagen om gezamenlijk keuzes te maken, dat zullen anderen dat voor hen doen.

Ontwikkelingen in de afgelopen jaren

Dat de lerarenopleidingen niet stil hebben gezeten, wordt zichtbaar als we kijken naar de ontwikkelingen die de afgelopen jaren hebben plaats gevonden. Die ontwikkelingen hebben, zoals gezegd, betrekking op verschillende niveaus: politiek, opleidingsstelsel & kwalificatiestructuur, inhoud en organisatie. Op politiek niveau is er sprake van een proces van *deregulering*, waarbij de autonomie van schoolbesturen toeneemt. Gevolg is dat besturen meer verantwoordelijkheid gekregen hebben op zowel inhoudelijk als organisatorisch niveau. Voor de lerarenopleidingen betekent dat dat de werkgevers (de schoolbesturen) een belangrijker rol hebben gekregen met betrekking tot de professionele ontwikkeling van leraren en zich daardoor meer bemoeien met het opleiden van leraren.

De autonomie van hogescholen en universiteiten zelf is ook toegenomen. Als gevolg van de deregulering kan de overheid nauwelijks meer direct ingrijpen maar geeft ze haar verantwoordelijkheid vorm door controle achteraf op resultaten. De instellingen zijn dus weliswaar autonomer geworden, maar moeten dus in toenemende mate verantwoording afleggen over hun kwaliteit. Binnen het hoger onderwijs is die controle uitbesteed aan de onafhankelijke Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie. Omdat de minister echter verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs in Nederland en dus ook voor de kwaliteit van leraren, blijft de minister zich, meer dan met andere sectoren in het hoger onderwijs, inhoudelijk en organisatorisch bemoeien met de lerarenopleidingen. De beleidsvrijheid van lerarenopleidingen is daardoor niet echt toegenomen.

Het *stelsel van opleidingen* is de afgelopen jaren een voortdurend punt van discussie geweest. Aanleiding voor deze discussie is kritiek op de kwaliteit van de lerarenopleidingen (onder andere vanuit visitatiecommissies), exploitatieproblemen (vooral bij de tweedegraads lerarenopleidingen) en behoeften vanuit de scholen (bijv. met betrekking tot specifieke leraarsprofielen voor het VMBO). Ondanks die discussie is er afgelopen jaren weinig veranderd in het stelsel van opleidingen. In 1998 is een poging gedaan om binnen de tweedegraads lerarenopleidingen weer meervakkigheid in te voeren. Dit is echter gestrand in de Tweede Kamer. Al meer dan tien jaar woedt de discussie of er een aparte leraar moet komen voor het funderend onderwijs, het VMBO of het beroeps-onderwijs in brede zin (zie bijvoorbeeld EPS, 2000). In het afgelopen decennium is ook voortdurend geprobeerd om de kloof tussen de verschillende typen lerarenopleidingen te dichten door de vorming van *'educatieve faculteiten'*, *schools of education of regionale expertisecentra*. Zo stond in het regeerakkoord van 1994 reeds dat 'lerarenopleidingen en verzorgings-

structuur zullen samengaan in educatieve faculteiten, door middel van integratie of nauw samenwerkingsverband' en staat in de nieuwe beleidsagenda lerarenopleidingen (OCW, 2005) het streven centraal om regionale expertisecentra te vormen. Hoewel individuele lerarenopleidingen wel initiatieven op deze terreinen genomen hebben, heeft het nog niet geleid tot structurele wijzigingen in het stelsel van opleidingen.

Op inhoudelijk niveau is er de afgelopen jaren veel aandacht besteed aan de *kwaliteit van de leraar*. Een belangrijke impuls hiervoor is gegeven door de Commissie Toekomst Leraarschap onder leiding van André van Es (CTL, 1993). Voor wat betreft de lerarenopleidingen leidde dit onder andere tot de invoering van de LIO-fase en de vaststelling van *bekwaamheidseisen*. Op het terrein van het curriculum is in eerste instantie een poging gedaan om een gemeenschappelijk curriculum vast te stellen (PmL, 1998a en 1998b), de laatste tijd is veel meer nadruk komen te liggen op *zelfsturing en keuzevrijheid voor de student*, waarbij de eindkwalificaties vast liggen (in de vorm van de bekwaamheidseisen en een vastgestelde kennisbasis), maar de route daarnaar toe kan variëren. De meeste opleidingen maken daarbij gebruik van competentiegerichte opleidingsmodellen en competentiegerichte beoordelingsinstrumenten zoals portfolio-beoordeling en assessments.

Met betrekking tot de organisatie van de lerarenopleiding is in de afgelopen jaren *de rol van de school* bij het opleiden van leraren enorm toegenomen. Mede als gevolg van de toegenomen autonomie van scholen en het lerarentekort zijn scholen zich gaan zien als 'mede-eigenaar' van de lerarenopleidingen. In Maatwerk 2 formuleerde toenmalig minister Hermans het zelfs als volgt: 'personeelsbeleid wordt in belangrijke mate ook opleidingsbeleid' (OCW, 2000, p. 31). Het streven dat scholen professionele organisaties dienen te worden vroeg ook om een omslag in de rol die instellingen uit de ondersteunende educatieve infrastructuur (lerarenopleidingen, schoolbegeleidingsdiensten, onderzoeksinstellingen, pedagogische centra, CITO, SLO) spelen. Het innovatieprogramma voor de tweedegraads lerarenopleidingen EPS (Educatief Partnerschap) heette binnen het Ministerie dan ook 'Regeling omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO'. Als gevolg van deze omslag en als gevolg van de pogingen van de lerarenopleidingen om de kloof tussen theorie en praktijk van de opleiding te dichten, heeft het opleiden in de school een grote vlucht genomen. Er zijn weinig sectoren in het hoger onderwijs waar op dit moment de samenwerkingsrelatie met het werkveld zo intensief is als binnen de lerarenopleidingen. De samenwerkingsrelaties met scholen hebben ook geleid tot meer aandacht voor de rol van de lerarenopleidingen bij onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. In 'Teacher educators matter' (VELON, 2005) wordt gepleit voor een meer centrale rol van de lerarenopleidingen in de educatieve kennisinfrastructuur. De eerste aanzetten daartoe zijn te vinden in verschillende samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld rond lectoraten.

Voor wat betreft de organisatie van de lerarenopleidingen is er de laatste tijd ook veel nadruk komen te liggen op *flexibiliteit* in het curriculum, om maatwerk-routes te kunnen bieden voor specifieke doelgroepen. De tekorten in het onderwijs hebben de behoefte aan flexibele opleidingsroutes nog versterkt. Nieuwe routes zoals zij-instroom, kop-opleidingen, tele-opleidingen en ander varianten voor specifieke doelgroepen zijn hier het resultaat van.

Sommige van deze ontwikkelingen zijn geïnitieerd vanuit de overheid, sommige vanuit de lerarenopleidingen zelf en vaak namen beide vrijwel gelijktijdig het initiatief. Het poldermodel speelt hier een grote rol: veel initiatieven vanuit de overheid krijgen vorm door intensief overleg met de opleidingen. De opleidingen op hun beurt hebben bij veel innovaties ook hun eigen belang (een financieel belang, bijvoorbeeld met betrekking tot het binnen halen van innovatiegelden, een inhoudelijk belang of een imagobelang). Gevolg is dat veel innovaties in de afgelopen jaren pro-actief opgepakt zijn in tegenstelling tot bijvoorbeeld landen als Engeland of Portugal, waar lerarenopleidingen en overheid vaak fel tegenover elkaar staan (zie bijvoorbeeld Edwards, Gilroy & Hartley, 2002 en Fino & Sousa, 2002).

Scenario's voor de toekomst

De hierboven geschetste ontwikkelingen zijn nog niet afgerond en de vraag is hoe ze zich in de komende tien à twintig jaar zullen ontwikkelen. Hoe gaat het verder met opleiden in de school, met flexibilisering en maatwerk, met deregulering en marktwerking, met vraaggerichtheid, met aandacht voor competenties, voor vakinhoud of andere zaken en hoe ziet het stelsel van opleidingen er over tien jaar uit? Zijn het hypes van voorbijgaande aard of staan we pas aan het begin?

Vooruitblikken is echter een hachelijke onderneming. De toekomst is immers onbekend en afhankelijk van een groot aantal factoren en keuzes. Om die onzekerheden te omzeilen krijgen veel vooruitblikken daarom snel het karakter van het beschrijven van één gewenste toekomst. Een snelle zoektocht op internet met als zoekterm 'future of teacher education' leidt eigenlijk alleen maar tot dit soort documenten: adviezen, beleidsdocumenten, stellingnames of reflecties over hoe de toekomst voor de lerarenopleiding er uit moet zien. Dat zijn geen toekomstvoorspellingen, maar vooral politieke agenda's of innovatieprogramma's. Het benoemen van die agenda's en innovatieprogramma's als de 'toekomst van de lerarenopleidingen' is meer een vorm van 'wishful thinking' dan van een serieuze poging om de toekomst te schetsen op basis een analyse van huidige trends en ontwikkelingen. Dergelijke 'toekomstschetsen' zijn vaak ook erg afhankelijk van het perspectief of vooropgezette doel van waaruit ze beschreven zijn. Zo heeft de overheid andere doelen dan hogescholen en universiteiten of dan scholen. En zo kan het schetsen van een doomscenario of juist een successenario behulpzaam zijn om bepaalde politieke doelen te bereiken (Cochran-Smith, 2005).

Wanneer het doel is om op basis van huidige trends en ontwikkelingen een schets te geven van de toekomst, ontcom je er niet aan om verschillende mogelijke toekomst in kaart te brengen. Een groot deel van de huidige ontwikkelingen in de samenleving en het onderwijs kenmerken zich immers door een grote mate van onzekerheid over de richting waarin zaken zich in de komende jaren zullen ontwikkelen. Dit leidt tot verschillende mogelijke toekomst die zich laten beschrijven als alternatieve toekomstscenario's, afhankelijk van het al of niet doorzetten van bepaalde trends.

Het benoemen van politieke agenda's of innovatieprogramma's als de 'toekomst van de lerarenopleidingen' is meer een vorm van 'wishful thinking' dan van een serieuze poging om de toekomst te schetsen op basis een analyse van huidige trends en ontwikkelingen.

Door het beschrijven van alternatieve toekomstscenario's wordt zichtbaar dat de toekomst fundamenteel onzeker is en afhankelijk is van een groot aantal keuzes die beïnvloed worden door maatschappelijke ontwikkelingen en politieke, beleidsmatige en onderwijsinhoudelijke overwegingen.

Er zijn verschillende toekomstanalyses in de vorm van scenario's voor de lerarenopleidingen beschikbaar. Aan de hand van drie recente scenario-studies kom ik tot een aantal thema's die bepalend zijn voor de toekomstige invulling van de lerarenopleidingen.

OECD-scenario's

In 2001 heeft de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling OESO/OECD zes scenario's voor de toekomst van de school ontwikkeld (OECD, 2001). Deze scenario's zijn eenvoudig te vertalen naar de lerarenopleidingen en in alle zes scenario's zijn actuele ontwikkelingen rond de lerarenopleidingen in Nederland zeer herkenbaar, wat ze zeer goed voorstelbaar maakt (zie figuur 1).

VELON-scenario's

In 2003 zijn vanuit het bestuur van de VELON vier scenario's ontwikkeld voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland (Snoek, Van der Wolk, Den Ouden, 2003). Hierin stonden twee beleidsthema's centraal: de ruimte die scholen hebben om hun eigen eisen te stellen aan leraren en hun opleiding en de ruimte die studenten hebben om eisen te stellen aan hun leerroute en opleidingsprogramma. De vier scenario's die hier het resultaat van waren hebben de vorm gekregen van een metafoor van een busreis naar Rome. De scenario's zijn uitgewerkt door de lerarenopleidingen te vergelijken met een touringcarbedrijf dat busreizen organiseert. Op deze wijze geven de scenario's inzicht in de rol van de lerarenopleiding (het touringcarbedrijf), de lerarenopleider (de chauffeur), de student (de passagier), de school (de lokale parochie) en de overheid (de bisschop) in de verschillende scenario's. (Zie figuur 2.)

OECD: The Future of Schooling

The 'status quo extrapolated'	The 're-schooling' scenarios	The 'de-schooling' scenarios
Scenario 1: Robust bureaucratic school systems	Scenario 3: Schools as core social centers	Scenario 5: Learner networks and the network society
Scenario 2: Extending the market model	Scenario 4: Schools as focused learning organizations	Scenario 6: Teacher exodus – the 'meltdown' scenario

1. Het eerste scenario gaat uit van de voortzetting van scholen als bureaucratisch geïnstitutionaliseerde systemen die resistent zijn tegen verandering. Binnen de lerarenopleidingen is dit scenario herkenbaar in de wijze waarop lerarenopleidingen onderdeel zijn van mega-instellingen met een scheiding tussen opleiders en beleidsmakers en waarin de rethoriek van de directie soms ver staat van de realiteit in het onderwijsproces. Het is ook herkenbaar in de kritiek vanuit overheid, inspectie of scholen dat lerarenopleidingen vaak erg intern gericht zijn en niet adequaat inspelen op de noden van scholen en samenleving.
2. Het tweede scenario gaat uit van een toekomst waarin de marktwerking in het onderwijs nog verder doorgevoerd is dan op dit moment. Dat scenario is binnen de lerarenopleidingen herkenbaar in de mate waarin het imago van de instelling van belang is in de strijd om de student of de opleidingsscholen, de wijze waarop hogescholen en lerarenopleidingen met elkaar concurreren en waarop onderlinge samenwerking in sommige gevallen belemmerd wordt door instellingsbelangen, maar ook in de mate waarin commerciële aanbieders de mogelijkheid hebben om hun diensten aan te bieden aan scholen (bijv. op het terrein van nascholing en dienstverlening).
3. In het derde scenario heeft de school een spilfunctie in de lokale gemeenschap door haar sterke banden met verschillende sociale partijen in haar omgeving. Voor de lerarenopleiding is de parallel te trekken met de regionale netwerken waarin lerarenopleidingen zitten en de nauwe samenwerking met scholen en andere educatieve ondersteuners in de regio.
4. In scenario 4 heeft onderwijs een hoge maatschappelijke waarde en heeft het leraarschap een hoge status. Scholen zijn krachtige leerorganisaties waar veel kennis en expertise beschikbaar is. Vertaald naar de lerarenopleidingen hebben in dit scenario de lerarenopleidingen een hoog aanzien: kenniscentra waar kennis over het leren van leraren beschikbaar is en verder ontwikkeld wordt. De lerarenopleiding is in dit scenario een expertise- en assessmentcentrum voor professionele ontwikkeling van leraren.
5. In het vijfde scenario heeft de traditionele school afgedaan. Leren vindt voor het grootste deel plaats in informele netwerken, regionaal, nationaal of internationaal georganiseerd. Vanuit het perspectief van de lerarenopleidingen betekent dit scenario dat zij als formele instituten hebben afgedaan. Het leren van leraren kan vorm krijgen door informele kennisgemeenschappen van leraren en door informeel leren op de werkplek. Scholen organiseren de professionalisering van hun personeel binnen de eigen organisatie en hebben daar geen lerarenopleiding voor nodig.
6. Het laatste scenario is een doom-scenario: 'Meltdown': Door de lage status van het leraarschap ontstaat een groot lerarentekort, waardoor de kwaliteit van het onderwijs terugloopt en de status verder afneemt. Er is een uitstroom uit het beroep en door de behoudendheid van het onderwijs is er weinig bereidheid om te investeren in het bestaande onderwijssysteem. Vanuit het perspectief van de lerarenopleidingen is dit scenario voorstelbaar: door het imago dat de lerarenopleidingen weinig vernieuwend zijn en achterlopen op maatschappelijke ontwikkelingen, ontstaat er een verlies van vertrouwen vanuit de samenleving, terugloop van de instroom van studenten en verminderde bereidheid om in de lerarenopleiding te investeren.

Figuur 1: OECD-scenario's over de toekomst van de school

LERARENOPLEIDING ALS MAATSCHAPPELIJKE VOORZIENING	
<p>De Rooms-katholieke Touringcar Organisatie RKTO</p> <p>De RKTO is een busorganisatie die geheel verzorgde busreizen naar Rome verzorgt. Opdrachtgever is de Nederlandse bisschop, die de bestemming heeft bepaald en eisen stelt met betrekking tot kwaliteit en prijs. De route ligt vast en de chauffeurs zijn op hun taak voorbereid.</p> <p>Dat betekent voor de chauffeur (de opleider) dat hij de route kent, onderweg wat te vertellen heeft (lieft een onderhoudend type), plaspauzes inlast (zicht heeft op de noden van de passagiers), kan improviseren (files, ongelukken) en een leuke video heeft voor de ontspanning.</p> <p>Mogelijk heeft hij een hostess bij zich en een duo-partner zodat ze afwisselend kunnen rijden, eventueel geselecteerd op expertise (iemand speciaal voor de bergen bijvoorbeeld).</p> <p>De reiziger (de student) maakt zich niet druk over de route want dat is het werk van de chauffeur. Hij heeft weinig idee van het totale traject, de landkaart, de reisproblemen. Als het maar gezellig is. Zo mogelijk samen uit samen thuis. Eventueel kun je een latere bus nemen als je onderweg wat uitgebreider ergens bij wilt stil staan</p>	<p>Het Rooms-katholieke Reisbureau RKR</p> <p>De RKR is de afgelopen jaren geconfronteerd met reizigers die eigen wensen hadden met betrekking tot de reis, alternatieve routes wilden, reeds een deel van de reis zelf hadden afgelegd en halverwege wilden opstappen of juist uitstappen.</p> <p>De reizen vinden nog steeds plaats onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse bisschop, zodat eindbestemming, kwaliteit en prijs nog steeds vastliggen. De chauffeurs zullen echter ook bekend moeten zijn met andere routes en de bijzonderheden daarvan. Ze zullen passagiers op verschillende punten moeten kunnen afzetten. De passagiers hebben zich meestal behoorlijk in de route verdiept en verzoeken soms om een speciale route om een voor hen interessante bezienswaardigheid te kunnen bekijken. Sommigen willen een toeristische route, anderen een expressbus.</p> <p>Soms zullen privé-reizen georganiseerd moeten worden om reizigers van bepaalde punten te kunnen oppikken en naar Rome te kunnen brengen.</p> <p>De chauffeurs zijn bijgeschoold om de nieuwe routes te kunnen rijden. Tegelijk heeft de administratie forse problemen om voor alle verschillende passagiers adequate routes te kunnen organiseren en het geheel betaalbaar te houden.</p>
<p>CURRICULUM CENTRAAL</p> <p>De Touringcar Organisatie voor Rooms-katholieke Reizen TORKR</p> <p>De Rooms-katholieke wereld heeft een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Lourdes, Santiago de Compostella, etc. De TORKR heeft nu een breed assortiment aan reizen met verschillende bestemmingen, prijsklassen, routes, kwaliteit en comfort. De TORKR bepaalt de routes, maar de chauffeurs moeten wel in staat zijn om op verschillende bestemmingen te rijden. Het aantal deelnemers per reis kan verschillen, afhankelijk van het aantal deelnemers per parochie en het aantal parochies dat voor eenzelfde bestemming kiest. De bus rijdt altijd bij een minimum aantal passagiers. Als het aantal onder het minimum komt, kan de reis in overleg met de parochie toch doorgaan, maar dan voor een hogere prijs per persoon.</p>	<p>COMPETENTIES CENTRAAL</p> <p>Het Advies- en Organisatiebureau voor Rooms-katholieke Reizen AORKR</p> <p>Ook in dit scenario heeft de Rooms-katholieke wereld een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Santiago de Compostella, Lourdes, etc. De lokale parochies bepalen niet alleen zelf de bestemming, maar ook de route, het soort vervoer, etc. De lokale priester kan meegaan als reis Leider en een parochiaan die in het dagelijks leven vrachtwagenchauffeur is, bestuurt de bus. Het reisbureau is veel meer een bemiddelingsorganisatie en expertisecentrum, die haar expertise kan inzetten om lokale parochies te ondersteunen bij het organiseren van de reizen. De mate van ondersteuning kan zeer verschillen.</p> <p>De AORKR heeft nu een breed assortiment aan ondersteuningsmogelijkheden, variërend van het organiseren en verzorgen van complete reizen, tot het geven van advies over routes en het opleiden van priesters tot reis Leiders. Hiervoor maakt de AORKR zelf weer gebruik van een breed netwerk van deskundigen op verschillende terreinen die zij, al naar gelang de behoefte van de klant, voor korte klussen inhuurt.</p>
LERARENOPLEIDING ALS MARKTACTIVITEIT	

Figuur 2: Toekomstscenario's voor de lerarenopleidingen volgens de VELON

VIJF TOEKOMSTSCENARIO'S VOOR DE LERARENOPLEIDINGEN

1 *Back office voor de kleine vakken*

Om de problemen van de lerarenopleidingen voor de kleine vakken op te lossen worden landelijke expertisecentra voor de kleine vakken gecreëerd. Deze expertisecentra zijn verantwoordelijk voor het onderwijs in de vakinhoud binnen de verschillende lerarenopleidingen in het land, voor onderzoek en voor ontwikkeling. Studenten komen naar de centraal gelegen vakcentra toe of medewerkers van de vakcentra vliegen uit om op de verschillende lerarenopleidingen de vakinhoudelijke colleges te verzorgen. De regionale hogescholen blijven de rest van het (vakonafhankelijke) curriculum verzorgen (i.s.m. scholen).

2 *Regionale expertisecentra*

De lerarenopleidingen worden omgevormd tot regionale centra voor beroepen in het onderwijs, waar tweedegraads lerarenopleidingen, pabo's, universitaire lerarenopleidingen's en regionale opleidingscentra samenwerken. Deze expertisecentra dragen zorg voor opleiding, ontwikkeling, onderzoek en nascholing. Door de samenwerking ontstaat schaalvergroting en daardoor een grotere efficiëntie. De expertisecentra werken regionaal samen met het scholenveld t.b.v. de bestrijding van de arbeidsmarktproblematiek.

3 *De school centraal*

Het primaat voor opleiding en professionalisering van leraren ligt bij de school. De student heeft vanaf het begin een aanstelling bij een school. Voor de opleiding van aankomende en zittende leraren sluit de school contracten met lerarenopleidingen. De lerarenopleidingen zijn daarmee educatieve dienstverleners geworden, waarbij de school bepaalt welk deel zij willen inkopen. Examinering blijft een opleidingsverantwoordelijkheid.

4 *Profileren en samenwerken*

In dit scenario is geen sprake van een landelijk model, maar kiezen lerarenopleidingen lokale oplossingen voor hun exploitatieproblematiek, in samenwerking met andere HBO-opleidingen, universiteiten, scholen, etc. Door de nadruk op lokale autonomie en profilering ontstaat veel diversiteit tussen instellingen.

5 *De student centraal*

In dit scenario worden de schotten binnen de kwalificatiestructuur en het opleidingsstelsel doorbroken: het onderscheid tussen de leraar primair onderwijs, de tweedegraads leraar en de eerstegraads leraar verdwijnt. Er is sprake van één brede bevoegdheid voor leraren, waarbinnen studenten verschillende profileringen kunnen kiezen, bijv. gericht op vak(domein), leeftijd of onderwijskundige thema's. De student kiest een eigen profiel en de school bepaalt welke mix aan profielen zij binnen een team wil hebben. Dit scenario vereist een grote mate van flexibiliteit in de organisatie van de lerarenopleidingen en de opbouw van het curriculum.

Figuur 3: Toekomstscenario's gebruikt tijdens de Scheveningenconferentie nov. 2004

'Scheveningen' scenario's

In november 2004 organiseerde het ministerie van OCW in samenwerking met de HBO-raad een strategische conferentie over de toekomst van de lerarenopleidingen. Input voor die conferentie waren vijf scenario's over hoe de lerarenopleidingen in de toekomst georganiseerd zouden kunnen worden (HBO-raad/OCW, 2004). Belangrijk aandachtspunt daarbij was de betaalbaarheid van de (tweedegraads) lerarenopleidingen (zie figuur 3). Mede op basis van de besprekingen tijdens deze strategische conferentie heeft de minister in samenspraak met de HBO-raad en de vereniging van samenwerkende Nederlandse universiteiten (VSNU) haar beleidsagenda lerarenopleidingen geschreven (OCW, 2005).

Deze drie scenariostudies zijn zeer verschillend van aard. De OECD studie is breder van opzet en neemt meer dan de andere twee studies brede maatschappelijke ontwikkelingen als vertrekpunt. Door de systematische extrapolatie van maatschappelijke trends (zoals de opkomst van informele netwerken) wijken sommige van de OECD-scenario's ingrijpender af van de huidige realiteit. Doordat de VELON-scenario's en de Scheveningen-scenario's de lerarenopleidingen als vertrekpunt hebben worden de lerarenopleidingen zelf niet ter discussie gesteld en blijven deze scenario's dicht bij de huidige praktijk.

Zowel de OECD-scenario's als de VELON-scenario's zijn gebaseerd op de systematische uitwerking van trends en dilemma's in de samenleving of het onderwijs.

De Scheveningen-scenario's kennen een dergelijke analytische benadering niet, maar zijn uitwerkingen en verdere doordenkingen van verschillende, regelmatig genoemde, oplossingsrichtingen voor de huidige problematiek van de lerarenopleidingen.

Ondanks deze verschillen in achtergrond en aanpak kunnen de drie scenario-studies wel gebruikt worden om belangrijke thema's op het spoor te komen die de toekomst van de lerarenopleidingen zullen beïnvloeden. Elke scenariostudie is een vereenvoudiging van de werkelijkheid, doordat er gefocust wordt op een beperkt aantal aspecten. Door de drie scenario-studies naast elkaar te leggen ontstaat echter een breed beeld van de ontwikkelingen die voor de toekomst van de lerarenopleidingen relevant zijn.

Alle drie scenario-studies staan stil bij politieke dimensies zoals de vraag wie sturing geeft aan de lerarenopleidingen: de overheid of de school (VELON, Scheveningen), en de mate waarin er sprake zal zijn van marktwerking in het onderwijs (OECD, VELON, Scheveningen).

Op het niveau van het opleidingsstelsel en de kwalificatiestructuur geven vooral de VELON-scenario's en de Scheveningen-scenario's aan dat er andere keuzes gemaakt kunnen worden dan nu het geval is, waarbij de overheid op dit moment de kwalificaties en daarmee de opleidingen definieert. Die keuze kan ook gelegd worden bij de school (VELON) of de student (Scheveningen).

Op inhoudelijk niveau gaan alle drie de scenario-studies in op de vraag in hoeverre de bekwaamheids-eisen vastgelegd zijn voor elke student of in hoeverre de student de keuze heeft zelf zijn gewenste bekwaamheden te bepalen. De VELON-scenario's gaan daarnaast ook in op de didactiek van de opleiding.

Op organisatorisch niveau gaan alle scenario's in op de vraag welke spelers in de omgeving van belang zijn: scholen (OECD, VELON, Scheveningen), andere instellingen voor hoger onderwijs (Scheveningen), lokale gemeenschappen, commerciële aanbieders of informele netwerken (OECD). Ook gaat het daarbij om de vraag in hoeverre er sprake is van landelijke samenwerking of regionalisering (Scheveningen) en de mate waarin de lerarenopleidingen er in slagen om zich te positioneren als kennis- en expertisecentra (OECD, Scheveningen). In de OECD-scenario's gaat het tenslotte ook om de vraag in hoeverre de opleidingen kwaliteit blijven leveren en flexibel in kunnen spelen op maatschappelijke behoeften of dat er sprake zal zijn van een ernstig verlies aan maatschappelijk vertrouwen. In de volgende paragraaf gaan we nader op deze thema's in.

(On)zekerheden in de komende jaren

Op basis van de drie scenario-studies is een aantal terreinen te identificeren waar nog sprake is van onzekerheid over de toekomstige invulling binnen de lerarenopleidingen. Het feit dat er verschillende toekomstscenario's geschetst kunnen worden maakt duidelijk dat het niet vanzelfsprekend is dat de huidige ontwikkelingen die geschetst zijn in het eerste deel van dit artikel zich zullen doorzetten. In deze paragraaf worden de onzekerheden rond die terreinen nader uitgewerkt.

Autonomie, marktwerking en vraagsturing

Met betrekking tot de rolverdeling tussen overheid, opleidingen en scholenveld zijn er nog veel onzekerheden. Duidelijk is dat de overheid steeds meer terugtreedt.

Een terugtrekkende overheid leidt automatisch tot meer beleidsruimte voor de besturen van hogescholen en universiteiten. Die toegenomen autonomie kan echter ook leiden tot effecten die in de ogen van velen ongewenst zijn. Marktaandeel en eigen profilering wordt steeds belangrijker. De opsplitsing van de Educatieve Faculteit Amsterdam door de beëindiging van de samenwerking tussen de HvA en Hogeschool INHOLLAND is een gevolg van de toegenomen behoefte van hogescholen om zich te profileren. Hoewel de opsplitsing in de ogen van het ministerie, de Tweede Kamer, de Inspectie en scholen ongewenst was, was geen van deze partijen in staat om, gegeven

de huidige autonomie van bestuurders, opsplitsing tegen te houden. Naarmate de samenleving dit soort processen maatschappelijk ongewenst vindt, is de kans groter dat er een tegenbeweging komt om de autonomie weer in te dammen. De plannen van staatssecretaris Rutte voor een nieuwe wet op het hoger onderwijs en onderzoek wijzen vooralsnog echter alleen nog op een verdere toename van de autonomie van instellingen.

Het feit dat er verschillende toekomstscenario's geschetst kunnen worden maakt duidelijk dat het niet vanzelfsprekend is dat de huidige ontwikkelingen zich zullen doorzetten.

De lerarenopleidingen hebben echter een uitzonderingspositie in dit proces van deregulering. De verantwoordelijkheid van de minister voor de kwaliteit van het onderwijs en van de leraar leidt tot een intensieve bemoeienis van het ministerie met de lerarenopleidingen. Voor geen enkele sector in het hoger onderwijs zijn zoveel beleidsnota's en convenanten opgesteld als de lerarenopleidingen. Hoewel de inspectie geen formele bemoeienis meer heeft met het hoger onderwijs, liepen er afgelopen jaren verschillende evaluatieprogramma's binnen de lerarenopleidingen (over de invoering van bekwaamheidseisen in het primair onderwijs, over de kwaliteit van assessmentscentra en maatwerkprogramma's voor zij-instromers, over de resultaten van innovatieprogramma's zoals Educatief Partnerschap en over de opbrengsten van het Convenant kleine vakken). Vanuit de verantwoordelijkheid van de overheid is het niet verbazingwekkend dat de alarmsignalen op rood gaan als de NVAO aangeeft dat zij verwacht dat slechts weinig lerarenopleidingen een positieve accreditatie zullen krijgen. De overheid kan het zich bij de huidige prognoses met betrekking tot het lerarentekort niet veroorloven dat er op basis van accreditatie-uitkomsten een aantal lerarenopleidingen geen studenten meer zouden mogen inschrijven. Vanuit die zorg is de beleidsagenda lerarenopleidingen geschreven.

Een ander gevolg van de toegenomen concurrentie tussen opleidingen is dat hogescholen en universiteiten instellingsbelangen laten prioriteren boven collectief belang. Branche-overleggen zoals het landelijk overleg van de Lerarenopleidingen Basisonderwijs (LOBO), het overleg van de directies van de tweegraads lerarenopleidingen (ADEF) en het overleg van de universitaire lerarenopleidingen (ICL) zijn de afgelopen jaren weinig daadkrachtig geweest. ADEF heeft een opleving gehad tijdens de EPS-periode, maar na de beëindiging van de additionele financiering voor de innovatienetwerken, lijkt er steeds minder bereidheid om in gezamenlijke ontwikkeling en samenwerking te investeren. Ook hier is de vraag of er tegenkrachten zijn die sterk genoeg zijn om deze ontwikkeling te keren en die de nadruk leggen op collectiviteit, samenwerking en krachtenbundeling. In de nieuwe beleidsagenda lerarenopleidingen vanuit het ministerie wordt een sterk pleidooi gehouden voor samenwerking. Het gaat hier echter niet om

samenwerking op landelijke schaal, maar op regionale schaal in regionale expertisecentra.

Onderlinge concurrentie tussen lerarenopleidingen wordt ook versterkt door de nadruk op marktwerking en vraagsturing: de lerarenopleidingen dienen zich op te stellen als dienstverleners in de richting van de scholen en in te spelen op hun vragen en behoeften. Imago en PR spelen in toenemende mate een rol, zeker op die onderdelen waarbij het geld bij de scholen zit (nascholing, dienstverlening, zij-instroom).

Als deze ontwikkeling doorzet, kan dat leiden tot een situatie waarbij lerarenopleidingen meer en meer bedrijfsopleidingen voor de scholen worden. De lerarenopleidingen onderscheiden zich dan weinig van commerciële, private dienstverleners. Tegelijk valt te constateren dat de formele regelgeving nog niet bij die situatie past. Door beperkingen in kwalificatiestructuur, bekwaamheidseisen en bekostiging kunnen lerarenopleidingen niet echt inspelen op vragen van scholen. Opleidingsroutes voor onderwijsassistenten in het voortgezet onderwijs en instructeurs in de BVE die op verzoek van scholen waren gestart, moesten gestopt worden omdat ze niet pasten binnen de bekostigingsregels. Het is de vraag of de overheid zich wel zover wil terugtrekken en of scholen voldoende in staat zijn om hun vragen en behoeften te formuleren. Behalve een model waarbij de lerarenopleiding aanbodgericht opereert (al of niet onder controle van de overheid) of een model waarbij de lerarenopleiding vraaggericht opereert is er nog een derde model mogelijk: een model waarbij er sprake is van partnerschap en gedeelde verantwoordelijkheid. Het model van de Professional Development School en opleidingsschool past in dit model. Bij dit model is het echter de vraag of de scholen voldoende in staat en bereid zijn om te investeren in opleiding, onderzoek en ontwikkeling. Het ligt niet voor de hand dat scholen een beroep kunnen doen op de budgetten van de lerarenopleiding, omdat dat de lerarenopleidingen in een uitzonderingssituatie zou plaatsen in het hoger onderwijs: nergens in het hoger onderwijs betalen opleidingen werkgevers voor begeleiding van studenten. Dat betekent dat dit model alleen kans van slagen heeft als er vanuit de overheid structureel fondsen beschikbaar komen voor scholen die zo'n partnerschap willen vormgeven.

Bekwaamheidseisen en kwalificaties voor leraren

Met de wet Beroepen in het Onderwijs zijn de bekwaamheidseisen stevig in de wet verankerd. Het ligt niet voor de hand dat de aandacht voor de kwaliteit van de leraar op korte termijn zal verminderen. Toch zijn er ook op dit terrein nog behoorlijk wat onzekerheden. Allereerst heeft de ambitie van de Europese Unie geleid tot een toegenomen aandacht voor het onderwijs. De kwaliteit van de leraar wordt op Europees niveau gezien als een van de sleutelfactoren om enerzijds de Europese concurrentiepositie te versterken en anderzijds de sociale cohesie binnen Europa te waarborgen. Vanuit de Europese Commissie worden daarom activiteiten ondernomen om gemeenschappelijke uitgangspunten te beschrijven voor de kwalificaties van leraren (Europese Commis-

sie, 2004). Deze uitgangspunten kunnen ook een grote impact krijgen op de bekwaamheidsbeschrijvingen in Nederland. Door het ontbreken van heldere procedures voor de tot stand koming van formele documenten, is onduidelijk hoe deze Europese uitgangspunten tot stand komen, welke overwegingen daarbij een rol spelen en hoe dwingend ze aan de lidstaten opgelegd zullen worden.

Een tweede onzekerheid is de nadruk die gelegd wordt op het profiel van de leraar als generalist of specialist. Enerzijds zijn er bewegingen naar een meer generalistisch profiel, waarbij bijvoorbeeld de leraar in het vmbo meerdere vakken moet kunnen verzorgen en waarbij een leraar die een pabo afgerond heeft ook in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moet kunnen werken. Als deze ontwikkeling voortzet zou dat uiteindelijk kunnen leiden tot één leraarsbevoegdheid, waarbij studenten hun eigen profiel kunnen kiezen, gericht op een specifieke leeftijdscategorie of vakinhoudelijk profiel en waarbij scholen bepalen welke profielen nodig zijn binnen het schoolteam (scenario 5, Scheveningen).

Tegelijk is er ook een neiging om specialismen af te bakenen. Dat specialisme kan betrekking hebben op een schooltype (bijvoorbeeld een aparte leraar voor het vmbo of het beroepsonderwijs) of een vakspecialisme. In de afgelopen jaren heeft de Tweede Kamer zich voortdurend hard gemaakt voor de vakinhoudelijke deskundigheid van de leraar in het voortgezet onderwijs en daarmee het eenvakkige profiel van de docent in het voortgezet onderwijs beschermd. De weerstand van de minister tegen een vmbo-leraar is ook daarvanuit te verklaren.

Deze onzekerheid is direct gekoppeld aan de kwalificatiestructuur. De discussie over kwalificatiestructuur en het stelsel van opleidingen loopt al vele jaren zonder dat dit tot enige wijziging geleid heeft. Tegelijk is de druk op het ministerie aan het toenemen zowel vanuit scholen als (individuele) lerarenopleidingen. De bal ligt nu bij het nieuwe landelijk platform Beroepen in het Onderwijs.

Opleidingsinhoud & didactiek

Hoewel momenteel competentiegericht opleiden de dominante opleidingsvorm lijkt binnen de lerarenopleidingen zijn er ook tegengeluiden te horen. De discussie over competentiegericht opleiden in het VELON tijdschrift in 2004 (zie bijvoorbeeld Korthagen, 2004), maar ook discussies binnen opleidingen laten zien dat competentiegericht opleiden niet voor iedereen vanzelfsprekend is. Velen vrezen dat bij het centraal stellen van competenties bepaalde zaken buiten beeld verdwijnen. De een vreest dat vakkennis niet meer aan de orde is, de ander is bang dat persoonlijke overtuigingen of attitudes onvoldoende aandacht krijgen.

De bekwaamheidseisen zijn op dit moment vooral geformuleerd in competentie-achtige beschrijvingen. De kritiek op het kennisniveau van de leraar kan echter makkelijk leiden tot een revival in de aandacht voor vakinhoudelijke kennis. Deze revival kan versterkt worden als de lerarenopleidingen er niet in slagen om valide assessmentinstrumenten te ontwikkelen die overheid en scholen voldoende overtuigen van de kwaliteit van afgestudeerden.

De kritiek die Hogeschool INHOLLAND in het voorjaar over zich heen gekregen heeft laat zien dat studenten competentiegericht opleiden, activerende didactiek en zelfverantwoordelijk leren niet zonder meer vanzelfsprekend vinden.

In die zin is er een parallel te trekken met de heftige discussies in de media rond natuurlijk leren en de Iederwijs scholen: nieuwe didactieken roepen snel een tegenreactie op.

Het is dus de vraag of competentiegerichte opleidingsconcepten, waarbij persoonlijke leerplannen en eigen verantwoordelijkheid centraal staan, door zullen zetten of dat er een tegenbeweging op gang komt, waarbij er sprake is van een vastgelegd en vooraf duidelijk gestructureerd curriculum. De VELON-scenario's gebruikten deze onzekerheid als één van de assen voor de vier scenario's.

Kwaliteit, flexibiliteit en randvoorwaarden

Er is de afgelopen jaren regelmatig kritiek geweest op de kwaliteit van de lerarenopleidingen en op de kwaliteit van de afgestudeerden. De NVAO heeft op grond van die kritiek al gewaarschuwd dat bij accreditatie de lerarenopleidingen door het ijs zouden kunnen zakken. Er zijn verschillende mogelijkheden om de kwaliteit van afgestudeerden te verhogen: het algemene niveau van de opleidingen verhogen, instroomeisen verhogen, meer mogelijkheden voor specialisatie creëren. Verhoging van het opleidingsniveau heeft echter het risico dat het rendement van de opleidingen, dat toch al laag is, verder terugloopt. Er zou dan een uitstroommogelijkheid moeten zijn voor studenten die het beoogde eindniveau niet halen¹. Verhoging van de instroomeisen heeft het risico dat de instroom in de lerarenopleidingen terugloopt, wat bijdraagt aan een verdere toename van het lerarentekort. Specialisatie wordt op dit moment belemmerd door de inhoudelijke eisen aan de opleidingen: de opleidingen moeten zowel voldoen aan de eisen voor het bachelor- respectievelijk masterniveau als aan de bekwaamheidseisen voor leraren voor een brede sector. Die combinatie kan er de oorzaak van zijn dat het nauwelijks lukt om studenten binnen de vastgestelde opleidingsduur te laten voldoen aan de kwalificaties. Vooralsnog krijgen de lerarenopleidingen de opdracht mee om het niveau te verhogen, terwijl de rendementen ook omhoog moeten, de instroomeisen niet mogen veranderen, en er sprake moet zijn van een brede bevoegdheid, zonder dat er onderzocht wordt wat de oorzaak is van het 'lage niveau'. Zolang de lerarenopleidingen binnen deze kaders moeten blijven opereren is de kans groot dat de kritiek zal aanhouden.

Door de toename van het gebruik van de school als leerplek komt ook de vraag op hoe de kwaliteit van de leeromgeving op de school gewaarborgd kan worden. Vanuit de overheid wordt gewerkt aan de ontwikkeling van criteria voor een keurmerk 'erkende opleidingsschool'. Hoewel de opleidingen zich tijdens accreditaties moeten verantwoorden over de kwaliteit van de stageplekken, is nog onduidelijk welke rol de lerarenopleidingen zullen spelen bij het verstrekken van dat keurmerk. Ook is onduidelijk welke rol dat keurmerk zal krijgen: zullen in de toekomst stagiaires

alleen nog maar verbonden mogen zijn aan 'erkende opleidingsscholen' (zoals in het MBO het geval is met de 'erkende leerbedrijven')?

Hoewel flexibilisering één van de sleutelwoorden is binnen de lerarenopleidingen is de werkelijke flexibiliteit van de opleidingen nog erg beperkt. De beoogde flexibiliteit heeft tot doel om studenten ruimte te bieden om de opleiding in meer of mindere mate naar eigen wens in te vullen, waarbij bijvoorbeeld rekening gehouden kan worden met reeds aanwezige bekwaamheden of preferente leerstijlen. Het vormgeven aan maatwerkroutes ten behoeve van zijinstromers heeft veel moeite gekost en in veel gevallen is er nog steeds sprake van routes die in grote mate voorgestructureerd zijn. De individuele ruimte zit dan niet zozeer in de keuze tussen modules, maar in de keuze binnen modules. Binnen de voltijdopleidingen is nog veel sterker sprake van voorgestructureerde curricula. De oorzaak voor deze gebrekkige flexibiliteit is allereerst gelegen in het belang dat door opleiders gehecht wordt aan een gedegen didactische opbouw. Daarnaast worstelen veel opleidingen met de vraag hoe de beoogde flexibiliteit logistiek georganiseerd kan worden in lokalenroosters en takenplaatjes van opleiders. Tenslotte zijn de mogelijkheden om echt keuzeruimte en maatwerk aan te bieden zeer beperkt binnen de huidige financiële kaders. De beperkte financiële randvoorwaarden voor de lerarenopleidingen levert vooral bij de tweedegraads lerarenopleidingen grote knelpunten op. In de afgelopen drie jaar is er fors gesleuteld aan de bedrijfsvoering van de tweedegraads lerarenopleidingen met als gevolg dat de exploitatie van deze opleidingen verbeterd is, maar dat ook de ruimte voor ontwikkeling en innovatie vrijwel geheel verdwenen is. Voornemen van het ministerie is dat bij de invoering van het nieuwe bekostigingsstelsel voor het hoger onderwijs de lerarenopleidingen in de hoogste bekostigingscategorie zullen vallen, maar wanneer dat in zal gaan is nog onbekend.

De toegenomen diversiteit in de instroom stelt als eis dat de opleidingen flexibel inspelen op de verschillende achtergronden van studenten.

De diversiteit van de studenten is voor een deel veroorzaakt door de tekorten op de arbeidsmarkt. Het ministerie heeft de ontwikkeling van nieuwe opleidingsroutes dan ook fors gestimuleerd. Het is de vraag in hoeverre die diversiteit bij veranderingen in de onderwijsarbeidsmarkt blijvend is en in hoeverre de vele nieuwe routes die ontwikkeld zijn stand zullen houden bij conjuncturele veranderingen. Voor een aantal van die routes blijkt het nu al moeilijk om ze overeind te houden omdat het aantal belangstellenden terugloopt.

Opleiding, innovatie en kennisontwikkeling

Innovaties in scholen vragen vaak nieuwe vaardigheden van leraren. Innovatie en opleiding dienen elkaar daarom aan te vullen. De adviezen voor de vernieuwde Basisvorming bevatten daarom expliciet adviezen met betrekking tot scholing van leraren en de inrichting van de lerarenopleiding. Daarbij wordt de nadruk gelegd op professionele leergemeenschappen, waarin innovatie, kennisontwikkeling en profes-

sionalisering hand in hand gaan. Dit soort ambities spelen ook een rol bij de ontwikkeling van Professional Development Schools.

Voor een dergelijke ontwikkeling is het noodzakelijk dat de lerarenopleidingen zich verbreden van opleidingsinstituut naar een expertisecentrum op het terrein van onderwijsinnovatie, opleiding en kennisontwikkeling. De lerarenopleidingen worden dan (al of niet in samenwerking met andere partners zoals de pedagogische centra of schoolbegeleidingsdiensten) een aantrekkelijke partner voor scholen.

Die ontwikkeling is echter niet vanzelfsprekend. Het aantal experimenten met het concept van Professional Development School is nog erg gering. Veel projecten rond opleiden-in-de-school beperken zich nog tot de opleidingskant, staan vaak los van onderwijskundige innovaties in de school en besteden weinig aandacht aan kennisontwikkeling. Opvallend is ook dat er nauwelijks een relatie is tussen de initiële opleiding van leraren en post-initiële professionalisering van leraren.

Het creëren van leergemeenschappen vraagt veel van scholen, zowel qua inhoudelijke prioriteiten als qua beschikbare middelen, als ook van lerarenopleidingen, die niet in staat zijn om met alle scholen in de regio even intensieve contacten te onderhouden. Ook hier is het dus weer de vraag in hoeverre de ontwikkeling met betrekking tot de integratie van opleiding, innovatie en kennisontwikkeling doorzet. Die ontwikkeling stelt ook eisen aan het type onderzoek dat plaatsvindt op de lerarenopleidingen. Dat moet praktisch bruikbare kennis opleveren voor innovaties binnen scholen. Voor universiteiten is dat lastig. Zij willen enerzijds voldoen aan de vragen en behoeften van scholen, maar moeten zich anderzijds ook conformeren aan internationale academische kwaliteitsstandaarden voor onderzoek, willen zij op internationaal niveau kunnen mee tellen. De lectoren binnen de hogescholen hebben meer bewegingsvrijheid, maar ook daar is soms de neiging om de academische onderzoekstraditie te imiteren (met promotietrajecten en deelname in de onderzoeksscholen).

Daarmee komt de vraag op over wiens toekomst we het eigenlijk hebben; de toekomst zoals de scholen die voor ogen hebben, zoals het ministerie die voor ogen heeft of zoals de lerarenopleidingen die voor ogen hebben.

Wie bepaalt de toekomst?

In het voorgaande hebben we allereerst enkele actuele ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen geschetst. Op basis van drie scenariostudies kan echter de conclusie getrokken worden dat het niet vanzelfsprekend is dat die ontwikkelingen zich in de komende jaren zullen voortzetten. Deze onzekerheden maken duidelijk dat de toekomst niet vast ligt.

Zicht op die onzekerheden maakt het echter mogelijk om de ontwikkelingen te beïnvloeden door positie te

kiezen met betrekking tot een meest wenselijke richting en om gevoeligheid te ontwikkelen voor signalen met betrekking tot het al of niet het doorzetten van een bepaalde ontwikkeling. Op basis daarvan kunnen organisaties anticiperen of proberen ontwikkelingen te keren.

Veel hangt dus af van keuzes die in de samenleving, politiek, scholen en lerarenopleidingen gemaakt worden. En die keuzes zijn te beïnvloeden. Daarmee komt de vraag op over wiens toekomst we het eigenlijk hebben; de toekomst zoals de scholen die voor ogen hebben, zoals het ministerie die voor ogen heeft of zoals de lerarenopleidingen die voor ogen hebben. In het recente beleidsmanifest van de VELON 'Teacher educators matter' wordt gepleit voor erkenning van de eigenstandige positie van de lerarenopleidingen, als tegenwicht tegen de belangen van scholen en politieke belangen. Het beleid van scholen wordt immers soms bepaald door de noodzaak om korte termijn oplossingen te vinden voor concrete problemen binnen de school, terwijl binnen de politiek partij-belangen, politieke hypes en conjuncturele wis-selingen soms domineren (VELON, 2005).

Alleen wanneer de lerarenopleidingen hun krachten bundelen en in staat zijn om gezamenlijk belang boven instituutbelangen te stellen, kunnen de lerarenopleidingen invloed uitoefenen op hun eigen toekomst.

De lerarenopleidingen kunnen zich vanuit een collectief zelfbewustzijn hard maken tegen de soms wat al te makkelijke kritiek en karikaturen die de beeldvorming rond de lerarenopleidingen domineren (Snoek, 2005). Wanneer dat collectieve zelfbewustzijn ontbreekt, maken de lerarenopleidingen zichzelf te makkelijk tot een kop van jut.

Vanuit dat zelfbewustzijn moeten de lerarenopleidingen zich inzetten voor kwaliteit, transparantie, betaalbaarheid, civiel effect en continuïteit van de opleiding van leraren. Daarmee zijn ze een volwaardig gesprekspartner. Dat vraagt echter wel een expliciete en gezamenlijke visie op de toekomst en daarvanuit een expliciete stellingname op de onzekerheden die hierboven genoemd zijn.

En daarmee zijn we bij de laatste onzekerheid: in welke mate zullen de lerarenopleidingen en lerarenopleiders hun krachten bundelen en vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid en collectief zelfbewustzijn een partij vormen in de toekomst van de lerarenopleidingen? De impact van deze onzekerheid is groot: wanneer de lerarenopleidingen verdeeld blijven kunnen ze geen serieuze gesprekspartner vormen. Belangrijke besluiten over kwaliteiten voor leraren en het stelsel van opleidingen zullen dan genomen worden buiten de lerarenopleidingen om. De lerarenopleidingen zullen dan blijven kampen met een problematisch imago.

Zo hebben de lerarenopleidingen in het voorjaar bij de totstandkoming van de beleidsagenda lerarenopleidingen het initiatief aan het ministerie overgelaten. Gevolg is een onevenwichtige agenda die geen recht

doet aan de ontwikkelingen die afgelopen jaren hebben plaats gevonden (Snoek, 2005). Ook bij de verdere invulling van de activiteiten in het kader van de beleidsagenda lijkt de HBO-raad zich meer te laten leiden door de doelen die het ministerie gesteld heeft dan door een eigen expliciete visie op de toekomst van de lerarenopleidingen. De VELON heeft die expliciete visie verwoord in 'Teacher Educators matter', de pabo's in 'Koersen op Meesterschap' (Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleidingen Primair Onderwijs, 2004) en de universitaire lerarenopleidingen in haar sectorplan 2005-2010 (ICL, 2005). Het zou een kleine moeite moeten zijn om daar een gezamenlijke visie voor de gehele sector van te maken.

Alleen wanneer de lerarenopleidingen hun krachten bundelen en in staat zijn om gezamenlijk belang boven instituutbelangen te stellen, kunnen de lerarenopleidingen invloed uitoefenen op hun eigen toekomst. Een expliciete stellingname maakt het mogelijk dat de lerarenopleidingen zich hard maken voor wat zij verstaan onder kwaliteit van leraren en het opleiden van leraren en daarover het gesprek aan gaan met andere stakeholders. Dan kan ook op een volgend VELON-congres een serieus gesprek gevoerd worden met de minister in plaats van een vriendelijk kabbelende conversatie waarin zij alle gelegenheid krijgt om de lerarenopleidingen te vertellen wat zij moeten doen.

NOOT

- ¹ Bijvoorbeeld in de vorm van een 'Associate degree' tussen MBO en HBO-Bachelor in.

LITERATUUR

- Cochran-Smith, M. (2005). The politics of teacher education and the curse of complexity. *Journal of teacher education*, 56(3), 181-185.
- Commissie Toekomst Leraarschap CTL (1993). *Een Beroep met Perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Den Haag, Commissie Toekomst Leraarschap.
- Edwards, A.; Gilroy, P. & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education; collaborative responses to uncertainty*. Londen, RoutledgeFalmer.
- EPS (2000). *Advies Werkgroep Verkenning Opleiding leraar funderend onderwijs*. EPS-reeks nr. 1. Utrecht, EPS. (<http://www.leroweb.nl/docs/eps/brochure01.pdf>)
- Europese Commissie (2004). *Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications*. Brussel, Europese Commissie. (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleidingen Primair Onderwijs (2004). *Koersen op Meesterschap. Herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging*. LOBO/HBO-raad, Den Haag.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2002). *Portugal: Manifest for the Republic Education or teacher education under scrutiny. Paper gepresenteerd tijdens de 27ste ATEE Conferentie*, Warschau.
- HBO-raad/OCW (2004). *Startnotitie conferentie toekomst lerarenopleidingen 22 en 23 november 2004*. Den Haag, HBO-raad.

- ICL (2005). *Kennis deugt, leren loont; Wat universitaire lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de kenniseconomie. Sectorplan 2005-2010*. Den Haag, VSNU.
- Korthagen, F. (2004). Zin en Onzin van Competentiegericht Opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1) 13-23.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). *Maatwerk 2, Vervolgnota over een open onderwijsarbeidsmarkt*. Zoetermeer: OC&W.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005 – 2008*. Den Haag: OCW.
- OECD (2001). *Schooling for Tomorrow, What schools for the future* (Paris, OECD).
- Procesmanagement Lerarenopleidingen PmL (1998a). *Gemeenschappelijk curriculum PABO*. (Den Haag, PmL)
- Procesmanagement Lerarenopleidingen PmL (1998b). *Gemeenschappelijk curriculum Tweedegraads opleidingen*. (Den Haag, PmL)
- Snoek, M.; Wolk, W. van der, Ouden, J. den (2003). *Een busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleidingen*. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(4), 14-23.
- Snoek, M. (2005). *Steun in de rug of dolkstoot? Gevraagd: concrete steun voor de lerarenopleidingen*. *TH&MA*, 4, 9-63.
- VELON (2005). *Teacher educators matter; over het belang van lerarenopleiders*. Discussie-document van het bestuur van de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland over het opleiden van leraren in Nederland. Eindhoven, VELON.