

# We gaan er niet over, maar toch...'

## Europese prikkels voor het beroep van lerarenopleider

Marco Snoek, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam<sup>1</sup>

Samenvatting

*In Nederland en Vlaanderen is het in de afgelopen jaren normaal geworden om te spreken over lerarenopleiders als zijnde een aparte beroepsgroep, met eigen kwaliteitsstandaarden, een eigen beroepsorganisatie (VELON en VELOV) en eigen kwaliteitsprocedures. Dat is in veel andere landen minder vanzelfsprekend. In internationale beleidsnotities over onderwijs en kwaliteit van leraren wordt daarom wel regelmatig gesproken over de kwaliteit van lerarenopleidingen, maar nauwelijks over de kwaliteit van lerarenopleiders. Vanuit de Europese Commissie zijn in de afgelopen drie jaar verschillende initiatieven gestart om in beleidsdiscussies in de lidstaten meer aandacht te krijgen voor het beroep van lerarenopleider. In dit artikel worden deze initiatieven geschetst en wordt nagegaan welke lessen daaruit te leren zijn voor lerarenopleiders en beleidsmakers in Nederland en Vlaanderen.*

*In het eerste deel van het artikel ga ik in op de vraag in welke mate 'lerarenopleider' beschouwd kan worden als een apart beroep, en in welke mate dat zich vertaalt in een (collectieve) beroepsidentiteit en in specifieke aandacht voor lerarenopleiders in onderwijsbeleid. In het tweede deel wordt ingegaan op de specifieke rol en werkwijze van de Europese Commissie in (het stimuleren van) onderwijsbeleid in het algemeen. In het derde deel wordt beschreven tot welke resultaten deze werkwijze geleid heeft met betrekking tot lerarenopleiders.*

*In het laatste deel verken ik tenslotte de mogelijke implicaties voor beleid van overheid, beroepsgroep en bestuurders en managers van lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen aan de hand van vier punten: de balans tussen borging en ontwikkeling van de kwaliteit van lerarenopleiders, meer systematische aandacht voor professionalisering van lerarenopleiders tijdens de beroepsuitoefening, meer aandacht voor onderzoek naar kwaliteit en (collectieve) identiteitsontwikkeling van lerarenopleiders, en tenslotte meer aandacht voor dialoog en samenwerking tussen de verschillende aanspraakmakers (stakeholders) rond het beroep van lerarenopleider.*

## Lerarenopleiders in Europa: Achtergrond en context

Binnen de school is de leraar de meest bepalende factor voor het leren van leerlingen. Deze stelling wordt onderstreept door een behoorlijke hoeveelheid onderzoek (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Hattie, 2009). De verleiding is groot om de stelling door te trekken naar de lerarenopleider: de lerarenopleider is (wellicht) de meest bepalende factor bij het leren van (aankomende) leraren. Er is echter nauwelijks onderzoek bekend dat deze variant van de stelling kan onderbouwen (Brouwer, & Korthagen, 2005). Natuurlijk kun je bij de initiële opleiding beweren dat er veel overeenkomsten zijn tussen het leren in het voortgezet onderwijs en het leren in het hoger onderwijs, maar dat blijft een niet-onderbouwde bewering. Een analyse van de uitkomsten van studenttevredenheidsonderzoeken binnen de lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam laat zien dat na de 'inhoud van de opleiding' de 'kwaliteit van de docent' de

<sup>1</sup> De auteur maakt, namens het Nederlandse Ministerie van OCW, deel uit van de Thematic Working Group Professional Development of Teachers. In deze werkgroep van de Europese Commissie zitten vertegenwoordigers namens de nationale overheid van de meeste Europese (kandidaat)lidstaten en EFTA landen.

meeste invloed heeft op het uiteindelijke rapportcijfer dat de studenten geven. Maar de perceptie van studenten is nog wat anders dan harde gegevens t.a.v. leeropbrengsten. Het wordt nog lastiger als we kijken naar het leren van leraren die al in de school werkzaam zijn. In een reviewstudie naar het leren van leraren (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010) worden verschillende aspecten genoemd die belangrijk zijn bij het leren van (werkende) leraren, maar de lerarenopleider cq. nascholer ontbreekt daar.

Toch is er, weliswaar meer gebaseerd op intuïtie dan op harde bewijzen, de laatste tijd veel aandacht voor de kwaliteit van de lerarenopleider. In Nederland is onlangs de beroepsstandaard voor lerarenopleiders herzien, is een kennisbasis voor lerarenopleiders ontwikkeld, wordt gewerkt aan een aanpassing van de registratieprocedure zodat meer lerarenopleiders zich inschrijven in het beroepsregister, worden directies van lerarenopleiders aangesproken op hun aandacht voor HRM- en professionaliseringsbeleid, en wil de overheid dat iedere lerarenopleider minimaal een master heeft en VELON-geregistreerd is (Ministerie van OCW, 2008, 2013). In Vlaanderen is door de VELOV onlangs een Ontwikkelingsprofiel voor lerarenopleiders ontwikkeld (Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen, 2012) dat momenteel bij studiebijeenkomsten ingezet wordt als referentiekader voor professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. De ontwikkeling van beroepsstandaarden, ontwikkelingsprofielen en registratieprocedures veronderstelt dat er zoiets is als een 'lerarenopleider' en dat daar (door overheid, beroepsgroep of werkgevers) beleid op gemaakt kan en moet worden.

De eerste vraag is of er dus zoiets is als onderscheidende categorie van 'lerarenopleiders', een docent die bijdraagt aan de professionalisering van (aankomende) leraren. Diverse auteurs benadrukken dat docenten die docenten opleiden uniek zijn en zich onderscheiden van andere docenten in het primair, voortgezet of hoger onderwijs: de lerarenopleider is een tweede-orde professional (Murray, 2002) die zijn eigen beroep hanteert om nieuwe beroepsbeoefenaren op te leiden en die zich daarbij voordurend (bewust of onbewust) als rolmodel inzet. Dit heeft zowel betrekking op lerarenopleiders die werkzaam zijn binnen hogescholen of universiteiten, binnen (opleidings)scholen, of binnen organisaties die nascholing verzorgen.

Voor wetenschappers is deze unieke positie aanleiding om onderzoek te doen naar de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van lerarenopleiders en naar de overgangsfase (inductie) van leraar naar lerarenopleider. Dat heeft geresulteerd in boeken (zoals Berry, 2008; Swennen & Van der Klink, 2009; Ben-Peretz, 2013), proefschriften (zoals Koster, 2002; Swennen, 2012; Van Velzen, 2013), en special issues van wetenschappelijke tijdschriften waarin de focus ligt op de professionele ontwikkeling of professionele identiteit van de lerarenopleider (zoals *European Journal of Teacher Education* 2008-2, *Professional Development in Education* 2010-1/2, *Journal of Education for Teaching* 2011-3, en ook dit themanummer van het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*).

Het besef van een unieke positie is voor lerarenopleiders zelf aanleiding geweest om zich te organiseren in beroepsverenigingen zoals de VELON, de VELOV en de Association for Teacher Education in Europe en bij te dragen aan de verdere profilering en versterking van (de 'beroepsgroep' van) lerarenopleiders, door middel van een beroepsstandaard, een ontwikkelingsprofiel, een kennisbasis, en professioneel tijdschrift of bovengenoemde publicaties. Het bestaan en de organisatiegraad van deze verenigingen kan gezien worden als een maat waarin lerarenopleiders zichzelf zien als en identificeren met een specifieke beroepsgroep. In Europa zijn er voor zover ik kan overzien slechts drie georganiseerde verenigingen voor lerarenopleiders: de Hongaarse vereniging van lerarenopleiders heeft zo'n 400 leden, de Vlaamse VELOV heeft

tussen de 200 en 300 leden en de Nederlandse VELON heeft circa 1500 leden. Dit geeft aan dat binnen Europa Nederland behoorlijk uniek is als het gaat om een gedeelde identiteit van opleiders en dat in verreweg het grootste deel van Europa lerarenopleiders zichzelf niet beschouwen als aparte beroepsgroep.

Gevolg hiervan is dat er weinig specifieke sturing is op de kwaliteit van lerarenopleiders. Uit een onderzoek onder beleidsmakers in 28 Europese landen bleek dat beleid rond de kwaliteit van lerarenopleiders vaak samenvalt met beleid rond de kwaliteit van docenten in het hoger onderwijs in het algemeen, zonder specifieke aandacht voor het werken in de context van het opleiden van leraren (Snoek, Swennen & Van der Klink, 2011). Dat heeft drie risico's:

- ▶ de aandacht die er is voor de kwaliteit van lerarenopleidingen wordt vooral vertaald in maatregelen m.b.t. het curriculum of de structuur en niet in maatregelen m.b.t. de kwaliteit van de lerarenopleiders,
- ▶ de aandacht die er is beperkt zich tot lerarenopleiders die verbonden zijn aan universiteiten en hogescholen, en
- ▶ in de politieke belangen die er zijn t.a.v. de kwaliteit van de lerarenopleidingen zijn hogeschool- en universiteitsbesturen de belangrijkste gesprekspartners voor de overheid, terwijl de inbreng van de lerarenopleiders zelf vaak geen duidelijk kanaal heeft en daardoor ontbreekt.

Mede naar aanleiding van het hierboven genoemde onderzoek onder beleidsmakers, zijn binnen de Europese Commissie deze drie risico's onderkend en worden pogingen ondernomen om het thema 'lerarenopleiders' meer prominent op de beleidsagenda van de lidstaten te krijgen.

## Subsidiariteit, zachte sturing en peer learning

In het jaar 2000 is de Europese Unie gestart met een ambitieus programma ten aanzien van onderwijs: Education & Training 2010 (European Council, 2001) met als doel Europa te laten uitgroeien tot *"the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion"* (p. 4). Toen dat in 2010 nog niet bereikt was, is besloten tot een vernieuwd strategisch raamwerk voor Europese samenwerking op het terrein van onderwijs: Education & Training 2020 (European Council, 2009b).

Onder ET2010 en ET2020 ligt de overtuiging dat onderwijs van cruciaal belang is om binnen Europa tot een economisch en sociaal duurzame samenleving te komen. Een van de sleutelthema's daarbij is 'improving the quality and efficiency of education and training' en de kwaliteit van leraren is daarbij een essentiële factor. Hoewel de ambities op dit terrein dus hoog zijn, zijn de handen van de Europese Raad (vertegenwoordigd door de gezamenlijke vergadering van onderwijsministers) en haar uitvoerend orgaan de Europese Commissie, gebonden. Voor onderwijs geldt immers het 'subsidiariteitsbeginsel': dat wat beter op een lager politiek niveau geregeld kan worden, moet niet op een hoger niveau geregeld worden. Dat betekent dat onderwijs een zaak is van nationale overheden en dat de Europese Unie daar geen formele zeggenschap over heeft. Desondanks heeft de Europese Raad wel mogelijkheden om vorm te geven aan de ambities van Education & Training 2010 en 2020, namelijk door middel van de Open Method of Co-ordination (OMC). Deze Open Method of Co-ordination houdt in dat er verschillende beleidsinstrumenten worden ingezet om beleidsontwikkeling op nationaal niveau te stimuleren (Büchs, 2007; European Commission, 2007). Allereerst wordt gestreefd naar het

gezamenlijk (door de Onderwijsministers) vaststellen van ambities, die vervolgens worden vertaald in termen van kwantitatieve indicatoren, een tijdschema en streefcijfers. Die worden door iedere lidstaat op hun beurt weer vertaald naar nationale streefcijfers. Het monitoren van ontwikkeling richting de beoogde streefcijfers vindt plaats door middel van benchmark-onderzoeken waarin de voortgang per lidstaat in kaart wordt gebracht en dus ook voorlopers en achterblijvers zichtbaar worden. Een soort van competitieve ranglijsten dus, die ervoor zorgen dat landen hun best doen om bij de top 5 te komen. Tegelijk is er het besef dat het feit dat je als lidstaat op een bepaalde positie in een ranglijst staat, nog geen informatie geeft over hoe je nu beter kunt worden en dus ook nog geen handvatten geeft om nationaal beleid te verbeteren. Om die reden is de Open Method of Co-ordination aangevuld met een proces van peer learning, waarin lidstaten ervaringen met succesvolle en minder succesvolle beleidsaanpakken uitwisselen. De methode wordt dus gekenmerkt door een vorm van zachte sturing, zonder sancties, maar met een normatieve en kwantitatieve insteek, een competitie-element en aandacht voor wederzijds leren.

Op het terrein van lerarenbeleid zijn er verschillende documenten waarin de Onderwijsministers zich op een gezamenlijke ambitie vastleggen (European Council, 2007; European Council, 2009a). Die ambitie is nog niet vertaald naar kwantitatieve indicatoren. Wel is er via het Teaching and Learning International Survey (TALIS) onderzoek van de OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009) een internationale benchmark beschikbaar gekomen waarin gegevens over leraren en professionalisering van leraren vergeleken kunnen worden. En ten behoeve van peer learning tussen lidstaten op het terrein van lerarenbeleid is sinds 2005 een thematische werkgroep actief rond 'Professional Development of Teachers', waarin vertegenwoordigers van Europese lidstaten rond verschillende subthema's informatie uitwisselen en ervaringen delen (Snoek, Uzerli, & Schratz, 2008). Een belangrijke activiteit van de werkgroep is het organiseren van kleinschalige thematische peer learning activiteiten (PLAs): werkconferenties waarin thema's worden uitgediept op zoek naar gemeenschappelijk beleidslessen en aanbevelingen en naar concrete opbrengsten voor elke afzonderlijke lidstaat<sup>2</sup>. De PLAs zijn intensief en kleinschalig: 4 dagen met 2 vertegenwoordigers uit 8 tot 10 landen: één uit de beleidshoek/ ministerie die in staat moet zijn om de kritische succesfactoren voor overheidsbeleid in kaart te brengen, en één uit de praktijkhoek die in staat is om de kritische factoren t.a.v. praktijkimplementatie in beeld te brengen.

Tot 2009 lag binnen de werkgroep de nadruk op lerarenbeleid en de lerarenopleidingen in het algemeen. Dat veranderde toen in 2009 de Europese Raad in haar Council Conclusions van 2009 voor het eerst aandacht besteedde aan het belang van beleid rond de kwaliteit van lerarenopleiders: *"Those responsible for training teachers — and indeed for training teacher educators — should themselves have attained a high academic standard and possess solid practical experience of teaching, as well as the competences which good teaching requires."* (European Council, 2009a, p8), waarna de Europese Commissie werd uitgenodigd *"to prepare a study of the existing arrangements in Member States for selecting, recruiting and training teacher educators."* (European Council, 2009a, p9).

Daarmee kwam de lerarenopleider formeel op de Europese beleidsagenda te staan en werd beleid rond lerarenopleiders onderwerp van peer learning.

<sup>2</sup> Een overzicht van PLA thema's en uitkomsten is te vinden op [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm)

## Peer learning rond lerarenopleiders

### *Peer learning Activity in juni 2010 Reykjavik<sup>3</sup>*

In juni 2010 vond een eerste peer learning conferentie plaats waarin beleidsmakers en lerarenopleiders uit zeven Europese landen op basis van beleidservaringen in verschillende lidstaten en input van experts op zoek gingen naar mogelijke beleidsinstrumenten die zouden kunnen bijdragen aan versterking van de kwaliteit van lerarenopleiders.

Door de hele conferentie heen speelde de vraag of dat nou wel nodig was, speciaal aandacht voor lerarenopleiders. Het antwoord op die vraag blijkt erg afhankelijk van het perspectief dat gekozen wordt. Zo wordt in landen waar het beleid rond lerarenopleidingen ondergebracht is bij een afdeling hoger onderwijs van een ministerie minder behoefte gevoeld om apart aandacht te besteden aan lerarenopleiders dan in landen waar de opleidingen binnen het ministerie zijn ondergebracht in een afdeling primair of voortgezet onderwijs of (zoals in Nederland) een aparte afdeling lerarenbeleid. Argumenten om speciaal aandacht te besteden aan lerarenopleiders lagen vooral in:

- ▶ Het feit dat de kwaliteit rond het opleiden van leraren van groot maatschappelijk belang is en de bijzondere verantwoordelijkheid van ministeries betekent dat iedere beleidsmaatregel die kan bijdragen aan versterking van de kwaliteit van leraren en lerarenopleidingen waardevol is.
- ▶ Lerarenopleiders zijn de dragers van de kwaliteit van het onderwijs en van innovaties in scholen (of zouden dat moeten zijn)
- ▶ De dubbele opdracht van lerarenopleidingen om zowel bij te dragen aan de kennisbasis van leraren als aan hun pedagogisch didactische bekwaamheid maakt de opleiding complex. Duidelijk moet zijn dat alles in dienst staat van het voorbereiden van de student op zijn toekomstige rol als leraar. Dat vraagt van iedere lerarenopleider een commitment t.a.v. het toekomstige beroep.

De definitie van 'lerarenopleider' is op grond hiervan ruim genomen: iedereen die een actieve bijdrage levert aan het leerproces van aankomende en zittende leraren. Dit betekent dat zowel lerarenopleiders aan hogescholen en universiteiten, opleiders in de school en nascholers meegenomen zijn in de definitie.

Er was sterk het besef dat niet iedereen die aan deze definitie voldoet zich zelf ook 'lerarenopleider' voelt. Verschillende strategieën zijn daarom besproken om het commitment aan de beroepsidentiteit en de beroepsgroep te versterken.

Het algemene gevoel was dat de PLA in Reykjavik vooral een eerste verkenning van het thema was, die daarom nog niet direct kon uitmonden in concrete aanbevelingen voor beleid.

### *Peer learning conferentie in maart 2012 in Brussel<sup>4</sup>*

De conferentie in Reykjavik kreeg om die reden in maart 2012 een vervolg in een grootschaliger conferentie in Brussel waar 140 deelnemers uit 25 Europese landen beleidservaringen ten aanzien van lerarenopleiders uitwisselden en deelden.

<sup>3</sup>. De conclusies van de PLA zijn te vinden op [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf).

<sup>4</sup>. Voorbereidingsdocumenten en presentaties van deze peer learning conferentie zijn te vinden op [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator_en.htm)

Doel van de conferentie 'Education<sup>2</sup>: Policy Support for Teacher Educators' was om het thema verder uit te diepen, maar ook om het thema nadrukkelijker op de agenda te zetten in de verschillende lidstaten en om het debat daarover in de lidstaten te stimuleren. Alle lidstaten waren daarom uitgenodigd om met een gemengde delegatie van ongeveer vijf mensen aanwezig te zijn, afkomstig van ministeries, werkgevers van lerarenopleiders en de beroepsgroep zelf. Vooraf hadden op nationaal niveau in de meeste landen voorbereidingsbijeenkomsten plaatsgevonden. De conferentie had een sterk interactief karakter: veel discussie in groepen om thema's uit te diepen, geïnspireerd door korte presentaties van beleidsvoorbeelden uit verschillende lidstaten.

Die beleidsvoorbeelden gingen o.a. over een aparte onderzoeksschool voor lerarenopleiders in Noorwegen, een teacher educator academy in Hongarije, standaarden en registratie voor nascholers en schoolondersteuners in Oostenrijk, expertisenetwerken van lerarenopleiders in Vlaanderen, de integratie van de rol van opleider en onderzoeker in Finland, en de rol van de beroepsgroep in het bewaken en ontwikkelen van beroepskwaliteit in Nederland. Aan het eind van de conferentie zijn de discussies samengevat in 7 aanbevelingen voor beleidsmakers in de Europese lidstaten:

- 1 Versterk bij alle relevante aanspraakmakers het bewustzijn t.a.v. de unieke sleutelpositie van lerarenopleiders en het belang om beleid op dit terrein te ontwikkelen;
- 2 Om de professionele gemeenschap van lerarenopleiders te versterken is het nodig de diversiteit in rollen en profielen van (groepen) lerarenopleiders te identificeren, te erkennen en te waarderen.
- 3 Om kwaliteitsverbetering en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders te ondersteunen is er behoefte aan de ontwikkeling van competentieprofielen of een landelijk kader voor lerarenopleiders dat ondersteunend is bij leven lang leren en de (verdere) ontwikkeling van de kwaliteit en het eigenaarschap van de professie;
- 4 Faciliteer en ondersteun onderzoek naar lerarenopleiders en de kwaliteit van hun werk, om daarmee bij te dragen aan de kennisbasis van en beleid rond lerarenopleiders;
- 5 Zorg voor een aanbod van verschillende op maat gesneden manieren waarop lerarenopleiders kunnen werken aan hun professionele ontwikkeling, waaronder (deelname aan) onderzoeksprojecten, gelegenheid voor job-rotation en mobiliteit en voor netwerken in professionele gemeenschappen;
- 6 Organiseer in de lidstaten een professionele dialoog tussen de belangrijkste aanspraakmakers om van daaruit te komen tot een gedeelde visie en heldere taken en verantwoordelijkheden, bijvoorbeeld rond de kwaliteit van het beroep van lerarenopleiders;
- 7 Nationale regeringen dienen de ontwikkeling van een georganiseerde beroepsgroep te ondersteunen om zo lerarenopleiders vertegenwoordigd te laten zijn in de professionele dialoog.

In het laatste deel van de conferentie keken de verschillende landendelegaties in hoeverre deze aanbevelingen om concrete actie in een land vroegen, al gedekt waren door adequaat beleid of al of niet van toepassing waren in een specifieke nationale context. Binnen de Nederlandse delegatie<sup>5</sup> was de inschatting dat aanbeveling 1, 2, 3 en 7 al voldoende gerealiseerd zijn, maar dat op

<sup>5</sup> Saskia van Caem (ASKO/VELON), Jurrien Dengerink (VU/VELON), Quinta Kools (Fontys), René van Schalkwijk (Horizon College/MBO-raad), Marco Snoek (HvA/VELON), Nathan Soomer (OCW), Anja Swennen (VU).

aanbeveling 4, 5 en 6 nog slagen te maken zijn. Bij stelling 4 werd geconstateerd dat lerarenopleiders sterker een rol zouden kunnen en moeten vervullen als bruggehoofd tussen onderzoek en lespraktijk. Ten aanzien van aanbeveling 6 was de analyse dat er weliswaar sprake is van overleg tussen verschillende aanspraakmakers (overheid, beroepsgroep, werkgevers), maar dat dat overleg nog vooral bilateraal plaatsvindt. Overlegtafels waar alle aanspraakmakers tegelijk rond de tafel zitten zijn er nog nauwelijks. Tenslotte kwam de vraag op in hoeverre opleidingstrajecten of het VELON (her-)registratietraject voor lerarenopleiders (vooral als het gaat om schoolopleiders) een rol kunnen spelen in het kader van het lerarenregister.

In Vlaanderen is de situatie enigszins anders. Op het ogenblik van de conferentie gaf de Vlaamse delegatie<sup>6</sup> vooral aan dat de meeste aanbevelingen in Vlaanderen nog niet of slechts gedeeltelijk gerealiseerd waren. Enkel voor de zesde aanbeveling (= social dialogue) werd aangegeven dat dit in Vlaanderen al gerealiseerd was. Sinds de conferentie is het beleid rond lerarenopleiders in Vlaanderen wel sterk in beweging. VELOV profileert zich sterker, er zijn verschillende vormingssessies over het ontwikkelingsprofiel en het thema van de lerarenopleider is expliciet aan bod gekomen bij de visitatie van de specifieke lerarenopleidingen en in de beleidsevaluatie van alle lerarenopleidingen.

Verskillende landen hadden moeite met de aanbeveling om professionele standaarden voor lerarenopleiders te ontwikkelen en waren bang voor een keurslijf. Andere twijfel was er bij de oproep aan overheden om (beginnende) beroepsgroepen te ondersteunen. Dit had te maken met het feit dat 'ondersteuning' voor veel mensen een financiële invulling had en dat er voor gewaakt moet worden dat beroepsgroepen financieel afhankelijk worden van de overheid.

In de slotsessie waarschuwde Graham Donaldson, hoogleraar in Schotland voor een te sterke compartimentering van het beroep van lerarenopleider, door anderen buiten te sluiten.

#### *Supporting the Teaching Professions, november 2012*

De uitkomsten van het peer learning proces zijn samengevat in het document 'Supporting the teaching professions for better outcomes' (European Commission, 2012a), wat in november 2012 uitkwam als bijlage bij 'Rethinking Education', het nieuwe beleidsdocument van de Europese Commissie rond onderwijs (European Commission, 2012b). Onder de 'teaching professions' worden in dit document drie beroepen verstaan: dat van leraar, dat van schoolleider en dat van lerarenopleider. Daarmee worden lerarenopleiders heel expliciet gepositioneerd. Het document bouwt voort op de conclusie van de bijeenkomsten in Reykjavik en Brussel en houdt een pleidooi om competentieprofielen voor lerarenopleiders op te stellen, om systematisch aandacht te besteden aan inductie en professionalisering van lerarenopleiders, om door middel van onderzoek de kennisbasis rond het opleiden van leraren te versterken en om het organiseren van lerarenopleiders in nationale beroepsgroepen te stimuleren:

*"There is large scope to improve the general quality of teaching by targeting those who educate teachers. Policy actions should start by clarifying who can and should perform these tasks. Further steps should include defining their competences including explicit and competence-based entry criteria and improving the ways they are selected and educated. In each education*

<sup>6</sup>. Tinne Auwerkerken (KdGHogeschool), Lucas de Cocker (Expertisenetwerk Gent), Pieter Dewitte (Erasmushogeschool), Monika van Geit (Departement Onderwijs), Liesbeth Hens (Departement Onderwijs), Wouter Hustinx (PHL), Frederik Maes (Associatie KULeuven).

*system, there should be a place for professional development opportunities, conceived specifically to meet the needs of teacher educators. Effective professional collaboration between teacher educators working in different settings (HE discipline departments, HE education departments, schools, local authorities, private sector) needs to also be actively promoted by education authorities.” (European Commission, 2012a, p. 59)*

### Vervolgactiviteiten

Welke invloed dit pleidooi heeft op beleid in de verschillende lidstaten moet nog blijken. Dat het peer learning proces bijgedragen heeft aan bewustwording bij beleidsmakers blijkt echter uit de keuze van Ierland om in het kader van haar Europese voorzitterschap in februari 2013 een strategische conferentie rond het beroep van lerarenopleider te organiseren<sup>7</sup>. Onder de titel ‘Integration, Innovation and Improvement – the professional identity of teacher educators’, werden beleidsmakers uit ministeries, lerarenopleiders en wetenschappers met elkaar in gesprek gebracht, met als doel om bij te dragen aan een gedeeld besef dat er in beleid aandacht moet zijn voor wat tijdens de conferentie de ‘hidden profession’ genoemd werd:

*“relating to a very heterogeneous group and to many different realities: higher education staff who teach pedagogy or didactics, university lecturers in all the different subjects that future teachers study, researchers in education and allied fields, teaching practice or school placement supervisors, heads of department, curriculum developers, experienced teachers who act as mentors to beginning teachers in schools, professionals who offer continuing professional development training courses for teachers and school leaders, policy makers and more. All of these play a part in educating our teachers” (Conferentiebundel, p. 4).*

Om dit gedeelde besef te vertalen naar concreet beleid is meer nodig. De groep die de twee peer learning conferenties georganiseerd heeft<sup>8</sup>, heeft daarom de uitkomsten van het peer learning proces rond lerarenopleiders vertaald naar concrete inzichten en aanbevelingen voor ministeries, beroepsgroepen en directies van lerarenopleidingen, in de hoop zo concrete handvatten te bieden voor versterking van het beleid rond de kwaliteit van de beroepsgroep van lerarenopleiders in Europa (Thematic Working Group Teacher Professional Development, 2013).<sup>9</sup>

### Implicaties voor Nederland en Vlaanderen

Aan het begin van dit artikel heb ik aangegeven dat er in Nederland en Vlaanderen al een sterk besef is dat lerarenopleiders een aparte beroepsgroep vormen en dat het van belang is om in beleid vanuit overheid, opleidingsinstituten of de beroepsgroep apart aandacht te besteden aan de kwaliteit van die beroepsgroep. Dat roept de vraag op of de uitkomsten van het Europese peer learning proces nog wel waardevolle inzichten opleveren voor de Nederlandse en Vlaamse context.

<sup>7</sup> Achtergrondmateriaal van deze conferentie is te vinden op <http://www.teachingcouncil.ie/teacher-education/eu-presidency-conference-2013.1587.html> en <http://www.education.ie/en/Press-Events/Conferences/Ireland-s-Presidency-of-the-EU/Conference-18-19-February-2013/>

<sup>8</sup> Francesca Caena (Europese Commissie), Liesbeth Hens (Vlaanderen), Paul Holdsworth (Europese Commissie), Sygurjon Myrdal (IJsland), Michael Schratz (Oostenrijk), Marco Snoek (Nederland), Csilla Steger (Hongarije).

<sup>9</sup> De publicatie *Supporting teacher educators for better learning outcomes* is te vinden op [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/support-teacher-educators_en.pdf)



Ik probeer hierna die vraag te beantwoorden, mede geïnspireerd door een rondetafel-discussie tijdens het Congres voor Lerarenopleiders in Groningen in maart dit jaar, aan de hand van de vier punten die ook in het document 'Supporting the teaching professions' genoemd worden.

### *Beroepsidentiteit en standaarden*

In Nederland en Vlaanderen is de beroepsidentiteit van lerarenopleiders relatief sterk ontwikkeld. In beide landen bestaat er een beroepsgroep die zich de kwaliteit van de lerarenopleiders aantrekt en daartoe een beroepsstandaard en –register (VELON), cq. een ontwikkelingsprofiel (VELOV) ontwikkeld heeft. Daarbij wordt de definitie van lerarenopleider breed opgevat: de standaard en het profiel zijn zowel voor lerarenopleiders aan hogescholen en universiteiten bedoeld als voor opleiders in de school. Toch lijken zowel de VELON als de VELOV zich vooral te richten op de lerarenopleiders binnen de initiële opleiding. In het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en op het Congres voor Lerarenopleiders lijkt (nog) weinig te halen voor nascholers.

De vraag kan gesteld worden in welke mate de beroepsstandaard en het ontwikkelingsprofiel daadwerkelijk door lerarenopleiders ervaren worden als een (normatief) kwaliteitskader voor de beroepsuitoefening. In Nederland is slechts een fractie van de opleiders geregistreerd. Daarmee is er nog een discrepantie tussen de ambitie van de georganiseerde beroepsgroep en die van de individuele lerarenopleiders. In de conferentie in Ierland kwam die discrepantie terug in een discussie over de wijze waarop de kwaliteit geborgd en ontwikkeld zou kunnen worden. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen een statische opvatting waarbij het beroep wordt vastgelegd in standaarden, registers, kennisbasis en opleiding, en een meer dynamische opvatting van het beroep, waarbij het beroep zich voortdurend ontwikkelt door collectief leren, onderzoek en dialoog. Dit verschil weerspiegelt zich in de terminologie en procedures die in Nederland en Vlaanderen gebruikt worden: waar het in Nederland gaat over standaarden en het streven naar (verplichte of vanzelfsprekende) registratie van alle opleiders, hanteert Vlaanderen de term 'ontwikkelingsprofiel' en kiest men niet voor registratie als instrument. In de Nederlandse discussies over de rol van het beroepsregister gaat het ook precies over die tegenstelling: in eerste instantie was het register vooral ontwikkelingsgericht ingestoken, terwijl momenteel de vraag speelt of het niet meer een beoordelingsinstrument zou moeten worden om daarmee zowel naar binnen toe als naar de buitenwereld de kwaliteit van de beroepsgroep te borgen. Vraag is of deze twee perspectieven met enerzijds een focus op normatieve kaders, beoordeling en verantwoording en anderzijds een focus op individuele ontwikkeling en groei, op een vruchtbare manier samengebracht kunnen worden. Die uitdaging is relevant omdat de overheid als aanspraakmaker t.a.v. de kwaliteit van lerarenopleiders eerder normatieve kaders zal willen hanteren.

### *Professionalisering*

In de Europese beleidsdiscussies is veel aandacht voor professionalisering van lerarenopleiders. Voor lerarenopleiders bestaat geen initiële opleiding. Dat betekent dat de eerste fase van de beroepsuitoefening cruciaal is in het ontwikkelen van een beroepsidentiteit als lerarenopleider en van de essentiële competenties als tweede orde professional, en dat ook professionele ontwikkeling gedurende de loopbaan van groot belang blijft. Hogescholen en universiteiten hebben hun personeelsbeleid met aandacht voor begeleiding van beginnende opleiders en voor functioneren en beoordelen, de beroepsverenigingen bieden met hun Tijd-

schrift, conferenties en studiedagen en met een kennisbasis voor lerarenopleiders ondersteuning bij professionele ontwikkeling van opleiders. Toch lijkt er weinig systematische aandacht voor professionele ontwikkeling, voor ontwikkel- en loopbaanpaden en voor explicitering van leeropbrengsten van allerhande informele leertrajecten. Als lerarenopleiders die zoveel aandacht besteden aan de ontwikkeling en evaluatie van professionele kwaliteit van leraren, zichzelf serieus nemen, dan ligt het voor de hand om, zowel individueel als collectief meer aandacht te besteden aan ontwikkeling en evaluatie van de eigen professionele kwaliteit. Verschillende initiatieven laten overigens zien dat die professionele ontwikkeling niet geïsoleerd hoeft plaats te vinden, maar ook kan in netwerken van leraren en lerarenopleiders (bijvoorbeeld in academische opleidingsscholen, communities of practice, vakontwikkelteams, kenniskringen, etc.) en in internationale netwerken en communities. De voorbeelden van good practice tijdens de peer learning conferenties laten zien dat er veel interessante initiatieven elders in Europa zijn.

### *Onderzoek*

De Europese Commissie houdt een pleidooi voor het versterken van de kennisbasis rond het opleiden van leraren door middel van onderzoek. Het Nederlandse initiatief om de kennisbasis voor het opleiden van leraren te beschrijven is een belangrijke stap om de beschikbare kennis te ontsluiten. Daarnaast is er in toenemende mate aandacht voor verder onderzoek naar het opleiden van leraren en naar de lerarenopleider. Recente proefschriften rond opleiden in de school en rond lerarenopleiders getuigen hiervan, evenals lectoraten die expliciet aandacht besteden aan lerarenopleiders. Toch geldt dat het meeste onderzoek naar lerarenopleiders vooral gericht is op de individuele lerarenopleiders. Er is nog nauwelijks onderzoek dat zich richt op de beroepsgroep als geheel en op effectief beleid ten aanzien van lerarenopleiders. Voor de verdere ontwikkeling van het beroep van lerarenopleider is het van belang om ook voor deze onderzoeksthema's aandacht te hebben.

### *Dialogo en samenwerking*

In de verschillende peer learning activiteiten is benadrukt dat lerarenopleiders zelf een belangrijke partij zijn in het formuleren, uitvoeren en bewaken van beleid rond de kwaliteit van lerarenopleiders. Dat betekent dat lerarenopleiders daar ook op aanspreekbaar moeten zijn. Een georganiseerd verband in de vorm van een beroepsgroep en betrokkenheid in een sociale dialoog met werkgevers en overheid zijn daarvoor noodzakelijk. In Nederland en Vlaanderen bestaat er een dergelijke georganiseerde beroepsgroep die daarmee aanspreekpunt kan zijn voor andere aanspraakmakers. Toch zijn hier verbeterlagen te maken. Voor zover ik kan zien verloopt het overleg tussen VELOV en de Vlaamse overheid niet altijd even soepel, en gaat het gepaard met de nodige achterdocht. In Nederland weten beleidsmakers bij OCW en de VELON elkaar regelmatig te vinden. Daar valt echter op dat het overleg tussen overheid, beroepsgroep en directies van lerarenopleidingen vooral bilateraal is en nauwelijks met alle drie stakeholders gezamenlijk. In die zin is de sociale dialoog nog te verbeteren.

Tenslotte, de dialoog en samenwerking hoeft zich niet tot de landsgrenzen te beperken. Beroepsgroepen en expertisecentra rond lerarenopleiders hebben ook internationaal veel uit te wisselen, getuige de interessante voorbeelden die tijdens de peer learning conferenties langskwamen. Ook hier geldt weer dat die uitwisseling zich niet alleen hoeft te beperken

tot individuele contacten, maar ook uitgebreid kan worden tot formelere contacten tussen beroepsgroepen uit Hongarije, de VS of Israël (waar het MOFET instituut, een sterk expertise-centrum rond lerarenopleiders, zit).

Op het moment dat via peer learning beleidsmakers uit verschillende landen zich meer bewust worden van het belang om lerarenopleiders als een aparte groep te beschouwen en beleid te ontwikkelen om de kwaliteit van die groep te borgen en te versterken, zullen lerarenopleiders zich ook sterker gezamenlijk moeten manifesteren, om zichtbaar te blijven als belangrijke gesprekspartner met uitgesproken opvattingen over wat de kernelementen zijn van het beroep van lerarenopleider en hoe die kwaliteit verder te ontwikkelen is.

## Referenties

- Ben-Peretz, M. (ed) (2013). *Teacher educators as members of an evolving profession*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching. Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Büchs, M. (2007). *New governance in European social policy: The open method of coordination*. Palgrave Macmillan.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- European Commission. (2007). *The open method of coordination in education and training*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2012a). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Commission staff working document*. (SWD (2012) 374). Strasbourg: European Commission.
- European Commission. (2012b). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. (COM (2012) 669). Strasbourg: European Commission.
- European Council. (2001). *The concrete future objectives of education systems. Report from the education council to the European council*. Brussels: European Council.
- European Council. (2007). Conclusions of the Council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, (C300), 6-9.
- European Council. (2009a). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union*, (C302/04), 6-10.
- European Council. (2009b). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020“). *Official Journal of the European Union*, (C119), 2-10.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Londen: Routledge.
- Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep. De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Ministerie van OCW (2008). *Krachtig Meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW

- Murray, J. (2002). Between the chalkface and the ivory towers? A study of the professionalism of teacher educators working on primary initial teacher education courses in the English university sector. *Collected Original Resources in Education*, 26(3), 1-530.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Parijs: OECD.
- Snoek, M., Swennen, A., & Van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Snoek, M., Uzerli, U., & Schratz, M. (2008). Developing teacher education policies through peer learning. In B. Hudson, & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. (pp. 135-155). Umeå: University of Umeå.
- Swennen, A., & Van der Klink, M. (2009). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders (proefschrift)*, Vrije Universiteit Amsterdam. <http://dare.uvu.nl/handle/1871/38045>.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Velzen, C. (2013). *Guiding Learning Teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.
- Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen (2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider*. VELOV.