

INITIEEL OF NIET-INITIEEL – THAT’S THE QUESTION **Masteropleidingen in Europees perspectief**

*Marco Snoek
Hogeschool van Amsterdam Onderwijs & Opvoeding*

Ze komen als paddestoelen uit de grond, nieuwe masteropleidingen voor leraren. Waar de master traditioneel voorbehouden was aan eerstegraads leraren, zijn er in het afgelopen jaar mastertrajecten ontwikkeld rond speciaal onderwijs, Leren & Innoveren, schoolleiders en recent de mastertrajecten vanuit het NiME. Die ontwikkeling vindt niet alleen in Nederland plaats, maar ook op andere plekken in Europa. Toch zijn er wezenlijke verschillen tussen de ontwikkelingen in Nederland en elders in Europa. Het meest kenmerkende verschil heeft betrekking op de keuze voor initiële masters of voor post-initiële masters: wordt de master beschouwd als een startniveau voor leraren of als een carrièrestap ergens in een loopbaan? Hieronder wordt eerst ingegaan op de Nederlandse context. In het tweede deel wordt beschreven hoe de discussie rond masters elders in Europa speelt. Tenslotte worden kanttekeningen geplaatst bij de Europese trend.

Educatieve Masters als loopbaanstap in Nederland

In 2006 publiceerde de Algemene Onderwijsbond haar Masterplan (AOB, 2006). Kern van dat plan was dat iedere leraar in het basis- en voortgezet onderwijs gedurende zijn loopbaan het recht moest hebben om een masterkwalificatie te behalen. Achtergrond van die wens was de zorg van de AOB dat in vrijwel alle beroepssectoren het gemiddelde opleidingsniveau stijgt, maar niet in het onderwijs (de Grip & Dijkman, 2004). In hogere functies in de journalistiek, het personeelswerk, techniek en management is er sprake van een forse groei van het opleidingsniveau en worden steeds meer academici aangetrokken, terwijl de onderzoekers in de pedagogische sector het tegendeel constateerden: daar is sprake van downgrading: minder universitair opgeleide eerstegraden en meer ondersteunende functies. Dit gaat volgens de AOB ten koste van de kwaliteit en de status van het leraarschap.

Het AOB Masterplan en initiatieven van hogescholen om educatieve masters te ontwikkelen waren voor het ministerie aanleiding om het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs te vragen om een advies uit te brengen over de wenselijkheid om (bekostigde) educatieve masters op te nemen in de kwalificatiestructuur voor het onderwijs. In dit advies (LPBO, 2006) constateert het LPBO dat er behoefte is aan een educatieve masteropleiding met een generiek inhoudelijk en specifiek didactisch profiel. Die behoefte aan dit type educatieve master wordt gelegitimeerd vanuit de noodzaak om de huidige (complexe) beroepspraktijk zodanig te verbeteren dat de maatschappelijke opdracht van de leraar beter kan worden vervuld. Een aanbod aan educatieve

masters is volgens het LPBO een wenselijke voorziening voor de professionalisering van leraren en verhoogt de status van het leraarsberoep.

Dit was voor de hogescholen aanleiding om hun ontwerp van een Master Leren & Innoveren (HBO-raad, 2006) voor te dragen voor bekostiging door de overheid. Ook de Commissie Leraarschap (Rinnooy Kan) kwam bij haar adviezen over de aantrekkelijkheid en kwaliteit van het beroep van leraar uit op de master. In haar rapport pleit de commissie voor betere loopbaanmogelijkheden voor leraren door de salarisstructuur te koppelen aan kwalificatieniveau's. In een dergelijk stelsel kan elke onderwijsgevende zich door het volgen van een opleiding en het halen van diploma's kwalificeren voor een hogere leraarstatus.

De werkgevers lieten zich gelden via het Dutch Teachers College en later het NiME. Schoolbesturen spraken gezamenlijk de intentie uit om te investeren in de opleiding van top-docenten. Daartoe is het Nederlands instituut voor Masters in Educatie opgericht met als doel om 'excellente leraren in staat te stellen optimaal te investeren in de eigen beroepsontwikkeling en in het vergroten van hun loopbaanperspectief door, in samenwerking met hogescholen en universiteiten, een maatgerichte en praktijkgerichte opleiding te bieden die leidt tot een erkende Master-degree'.

De behoefte bij vakbonden, werkgevers en HBO-instellingen en de adviezen van LPBO en Rinnooy Kan waren voor de minister aanleiding om de Lerarenbeurs in te stellen. Leraren kregen de mogelijkheid om rechtstreeks (los van de werkgever) een subsidie aan te vragen voor het volgen van een opleiding die leidde tot een nieuwe kwalificatie. Het volgen van een masteropleiding werd zo een concrete mogelijkheid voor veel leraren en de wens van de AOb uit 2006 ging in vervulling.

In vrijwel alle discussies en publicaties rond educatieve masters worden masteropleidingen gezien als een stap in de professionele ontwikkeling van leraren. Een verdieping van professionaliteit gedurende de loopbaan die leidt tot kwaliteitsverbetering van het handelen. Die verdieping zou ook gekoppeld kunnen en (volgens sommigen) moeten worden aan salarisconsequenties (schaal 12). Opvallend is echter dat op Europees niveau andere keuzes gemaakt worden en masterkwalificaties niet in het licht van carrière-ontwikkeling gezien worden.

Initiële masteropleidingen als Europese kwaliteitsslag

Bij het analyseren van ontwikkelingen op Europees niveau is het van belang om te beseffen dat 'Europa' geen zeggenschap heeft op het gebied van onderwijs. Onderwijs is een nationale zaak die bewust buiten de beleidsgebieden gehouden is waar de Europese Commissie zeggenschap heeft. Dat geeft wel een probleem. De ambities van 'Europa' zijn immers groot. In 2002 is uitgesproken dat Europa in 2010 de meest concurrerende kenniseconomie van de wereld zou moeten zijn. Al snel groeide het besef dat om die ambitie te behalen het

noodzakelijk was om te investeren in onderwijs. Maar dat kan dus niet door rechtstreekse maatregelen vanuit 'Europa'. De enige mogelijkheid om besluiten te nemen is door gezamenlijke consensus van (de ministers van Onderwijs van) alle lidstaten. Het Bologna verdrag waarbij besloten is om binnen Europa in het hoger onderwijs de Bachelor-Master structuur in te voeren is op deze wijze tot stand gekomen. Als alternatief voor rechtstreekse sturing is gekozen voor de Open Methode van Coördinatie. Die methode houdt in dat er gezamenlijk (met de lidstaten) doelstellingen geformuleerd zijn, dat rond die doelstellingen concrete resultaatafspraken (targets) zijn gemaakt en dat vervolgens de voortgang op die doelstellingen gemonitord wordt door vergelijkingslijsten (benchmarks) waarin de prestaties van de verschillende lidstaten vergeleken worden. Deze aanpak is behoorlijk effectief omdat onderprestatie van een lidstaat publiekelijk zichtbaar wordt en geen enkel land wil onderaan in een lijst bungelen. Voorbeelden van effectieve benchmark-instrumenten zijn de PISA- en TIMSS-onderzoeken naar taal- en rekenvaardigheden van leerlingen. Tegenvallende prestaties in bijvoorbeeld Duitsland en Portugal haalden de landelijke media en leidden tot kamervragen en soms fundamentele wijziging van beleid. Andere beleidsinstrumenten zijn vormen van 'peer-learning' waarbij lidstaten effectieve beleidsaanpakken uitwisselen om zo van elkaar te leren rond effectief onderwijsbeleid.

Gegeven deze beperkte mogelijkheden voor (indirecte) sturing op Europees niveau is het opvallend dat in de afgelopen anderhalf jaar op Europees niveau een groot aantal formele documenten rond onderwijs en kwaliteit van leraren en lerarenopleidingen is verschenen. De Europese Commissie durft meer initiatief te nemen om concrete voorstellen te doen die vervolgens voorgelegd worden aan de Europese Raad van (onderwijs)ministers.

Eerste document betrof het advies van de Europese Commissie getiteld 'Improving the Quality of Teacher Education' van augustus 2007. Een belangrijk aandachtspunt in dit document is het kwalificatieniveau van leraren: "In 18 Member States, initial Education courses for upper secondary teachers last at least five years and lead to a university level qualification (ISCED 5A); for lower secondary teachers 12 Member States require initial education at university level or at least five years. Consideration could be given to moving to a higher level qualification policy, as already adopted in some countries". In de conclusies is dit vertaald naar de aanbeveling dat "teacher education programmes should be available in the Master and Doctorate (as well as the Bachelor) cycles of higher education".

In de conclusies van de onderwijsministers n.a.v. het document van de Europese Commissie is het wat voorzichtiger geformuleerd: de lidstaten komen overeen "zich te beraden op de aanneming van maatregelen ter verhoging van de kwalificatienormen en de mate van praktische ervaring die nodig zijn voor het beroep van leraar" (Raad van de Europese Unie, 2007). Ook in de verwachtingen die er zijn ten opzichte van kwaliteiten van leraren klinkt door dat de Europese Commissie leraren het liefst op masterniveau ziet: leraren "should

receive adequate training in research methods and incentives to undertake research and action research throughout their careers, seeing this as part of professional good practice” (European Commission, 2008).

Het zijn allemaal omzichtig opgestelde teksten, die echter een duidelijke onderliggende boodschap hebben: Lidstaten, zorg dat je het opleidingsniveau van je leraren opkrikt naar Master.

Het (voorzichtige) pleidooi van de Europese Commissie en de Raad heeft zijn effect in Europa. Finland wordt voortdurend als lichtend voorbeeld genoemd omdat zij hoog in de onderwijsbenchmarks scoren. De verklaring voor deze hoge prestatie wordt gezocht in het feit dat alle leraren in Finland een master-opleiding hebben met een sterke onderzoeksoriëntatie. Verschillende landen hebben hier hun conclusie uit getrokken en de aanbevelingen van de Europese Commissie en Raad letterlijk genomen door de initiële opleiding om te zetten van het bachelorniveau naar het masterniveau. Voorbeelden zijn Tsjechië, Estland, Portugal (sinds 2007), Slovenië (sinds 2007), IJsland (m.i.v. 2011), Hongarije (nog beperkt tot het vo vanaf 2006) en Spanje (nog beperkt tot het vo vanaf 2009). In een aantal landen wordt er nog volop gediscussieerd over de vraag of dit een wenselijke weg is (bijv. Noorwegen). De Engelse overheid heeft in 2007 bepaald dat het beroep van leraar een ‘master level profession’ moet zijn, maar zijn daarin vrij creatief: de lerarenopleidingen (PGCE) leiden niet op tot een master-kwalificatie, maar moeten wel (deels) modules op ‘master-niveau’ bevatten. Daarnaast wordt op dit moment in Engeland een Master Teaching & Learning ontwikkeld die bedoeld is als post-initiële opleiding in de eerste jaren van de loopbaan en mogelijk op termijn verplicht gesteld gaat worden.

Recent hebben ook de vakbonden zich in de discussie over het kwalificatieniveau gemengd. De koepelorganisatie van Europese onderwijsvakbonden ETUCE (waar ook de AOb en de onderwijsbond CNV deel van uit maken) heeft in april 2008 een beleidsstuk aangenomen over lerarenopleidingen in Europa. ETUCE is van mening is dat de initiële lerarenopleidingen op masterniveau moet. Dit is volgens ETUCE noodzakelijk omdat het ruimte geeft voor verdiepte vakkennis en grotere pedagogische vaardigheden, er meer aandacht kan zijn voor onderzoeksvaardigheden, leraren in staat zijn om een grotere autonomie te hebben en ze hun onderwijs beter kunnen aanpassen aan de behoeften van individuele leerlingen (ETUCE, 2008). In het ETUCE document speelt mee dat een kwalificatie op masterniveau kan leiden tot een verhoging van de status van leraren en een betere betaling (over de hele breedte van de onderwijssector).

In al deze ontwikkelingen op Europees niveau is het uitgangspunt dat het masterniveau niet een stap is in de loopbaanontwikkeling van leraren, maar een voorwaarde is voor toetreding tot het beroep van leraar. Opvallend is dat dat uitgangspunt in Nederland (en Vlaanderen) geen onderwerp van discussie is. Alle discussies over de kwaliteit van de leraar die de media in de afgelopen paar

jaar hebben gedomineerd hebben niet geleid tot de conclusie dat het kwalificatieniveau van leraren bij de aanvang van hun loopbaan omhoog moet.

Initieel of niet-initieel, that's the question

Wanneer het Nederlandse debat en het Europese debat met elkaar vergeleken worden, lijkt het er op dat Nederland een stuk minder ver gaat in maatregelen om de kwaliteit van leraren te verhogen. De Nederlandse aanpak leidt niet tot een situatie waarin alle leraren beschikken over een masterkwalificatie. Terwijl we in Nederland het standpunt aanhouden dat je als bachelor een bekwaam leraar bent, zijn andere landen ambitieuzer. Bachelorniveau is voor hen niet voldoende. Vraag is dus of het ook in Nederland niet een stapje ambitieuzer mag.

Toch is de Nederlandse insteek verdedigbaar. Ik wil hieronder een aantal kanttekeningen maken bij de Europese insteek om uit te gaan van een initiële lerarenopleidingen op masterniveau.

Masterkwalificatie als loopbaaninstrument

In de Nederlandse discussies worden masteropleidingen gezien als carrière-instrument: prikkels voor loopbaanontwikkeling en verdere scholing. In Nederland zijn weinig prikkels voor leraren om zich te blijven scholen. Scholing is niet verplicht en levert leraren vaak weinig op in termen van beloning of waardering. In het rapport *LeerKracht!* werd daarom voorgesteld om een koppeling te leggen tussen kwalificatieniveau's en salarisschalen om zo een prikkel te geven voor een leven lang leren. Kwalificatieniveau's zijn relatief eenvoudige maatstaven om salaris- of loopbaanbeslissingen aan te koppelen en masteropleidingen leiden ook tot maatschappelijk erkende kwalificaties. Veel ingewikkelder is het om scholingsactiviteiten via complexe puntenstelsels te waarderen en te belonen. Wanneer de initiële lerarenopleiding op masterniveau zou zijn, zal gezocht moeten worden naar nieuwe en andere prikkels voor levenslang leren van leraren en criteria voor loopbaan- en salarisbeslissingen in scholen.

Scholen als heterogene arbeidsorganisaties

De meeste onderwijsorganisaties hebben een eenzijdige personeels-samenstelling. Bijna al het personeel heeft eenzelfde opleiding gehad. Binnen basisscholen heeft vrijwel iedereen bij de pabo een bachelor diploma behaald, op een enkele onderwijsassistent na. Binnen scholen voor voortgezet onderwijs is iets meer variatie: leraren zijn tweedegraads (bachelor) of eerstegraads (academische of professionele master) opgeleid. Onderwijsassistenten kom je daar nauwelijks tegen. Deze situatie leidt tot weinig functiedifferentiatie en daarmee weinig flexibiliteit in scholen. In Nederland is de laatste tijd veel aandacht geweest voor functiedifferentiatie. Binnen scholen ontstaan in toenemende mate teams met uiteenlopende opleidings- en functieniveau's, wat recht doet aan de diversiteit aan taken en functies binnen scholen. De ontwikkeling van de associate degree, een kwalificatieniveau tussen dat van het MBO en de hbo-bachelor, past daarin. In dat beeld zou het ook mogelijk moeten

zijn om tweedegraders (bachelors) in te zetten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Wanneer de norm wordt dat alle leraren op masterniveau opgeleid zijn, wordt daar feitelijk mee ontkend dat er ook activiteiten binnen scholen zijn die door een professional op bachelorniveau (of AD- of MBO-niveau) kunnen worden uitgeoefend. ETUCE neemt het standpunt in dat je kwalificaties die onder het masterniveau liggen geen 'leraar' mag noemen, maar dat verlegt de discussie alleen maar. De discussie over kwalificatieniveau's mag niet los gezien worden van de vormgeving van de schoolorganisatie als totaal. Een organisatie waarin onderwijs gezien wordt als teamverantwoordelijkheid zal altijd taken hebben die kwalificaties vragen op verschillende niveau's.

Het lerarentekort

Er is nog geen zicht op de consequenties die het upgraden van lerarenopleidingen naar masterniveau in verschillende landen gehad hebben op de instroom en uitstroom van de lerarenopleidingen in dat land. Het is een illusie om te verwachten dat alle studenten die momenteel instromen in een lerarenopleiding op bachelorniveau, in staat zullen zijn om ook het masterniveau te behalen. Dat betekent dat toelating tot de lerarenopleiding selectiever moet worden. Upgrading naar masterniveau zal daardoor onherroepelijk leiden tot een verschuiving in de instroom. De potentiële doelgroep voor een lerarenkwalificatie wordt kleiner, wat een groot risico is in een situatie waarin er sprake is van een lerarentekort.

De veelgehoorde aanname is dat het ook zal leiden tot een verhoging van de status van het leraarschap en de lerarenopleiding, waarmee de lerarenopleiding en het beroep van leraar aantrekkelijker worden voor talentvolle havisten en vwo-ers. Het veel geciteerde McKinsey rapport (Barber & Mourshed, 2007) legt een direct verband tussen hoge toelatingseisen voor de lerarenopleidingen, de aantrekkelijkheid van de opleiding, de status van het leraarschap en het niveau van het onderwijs in een land. Of verhoging van het kwalificatieniveau voor leraren in Nederland daadwerkelijk zal leiden tot meer belangstelling voor lerarenopleidingen, is echter nog onduidelijk. Er zijn nog geen ervaringen bekend vanuit landen in Europa die op dit moment de omslag maken.

Scholen als inspirerende omgeving voor masters?

Het upgraden van het opleidingsniveau van leraren stelt ook hoge eisen aan scholen. Niet voor niets stelde Theo Wubbels bij de start van de 'academische pabo' in Utrecht dat de afgestudeerden van deze opleiding niet op elke basisschool zouden passen. De werkomgeving en werkcultuur binnen veel scholen daagt weinig uit om een onderzoekende houding te hebben of te ontwikkelen.

Leerkrachten in het basisonderwijs die zich wilden verdiepen en kozen voor een universitaire studie Onderwijskunde, hebben in veel gevallen de basisschool verlaten omdat die hen na afronding van de opleiding intellectueel te weinig

uitdaging bood. Tijdens voorlichtingsbijeenkomsten voor de NiME-masters kwam ook regelmatig de vraag aan de orde wat het behalen van een masterkwalificatie leraren opleverde: Zal hun werk er door veranderen? Krijgen ze andere taken binnen de school?

Verhoging van het opleidingsniveau van leraren kan dus niet op zichzelf staan. Het vraagt van scholen ook om na te denken over de leer- en werkomgeving die zij aan leraren bieden. Als scholen geen uitdagender leer- en werkomgeving bieden en als van leraren verwacht wordt de lesmethode te volgen, hebben leraren er weinig aan om op masterniveau opgeleid te zijn.

De kwaliteit van lerarenopleidingen en lerarenopleiders

Upgrading van lerarenkwalificaties stelt ook hoge eisen aan lerarenopleidingen. Om masteropleidingen vorm te kunnen geven is minimale voorwaarde dat opleiders een masterkwalificatie hebben, maar bij voorkeur hoger. Binnen tweedegraads lerarenopleidingen heeft het gros van de opleiders een masterkwalificatie, maar bij technische lerarenopleidingen en pabo's heeft nog een behoorlijk aantal lerarenopleiders een opleiding op bachelorniveau.

Voor een lerarenopleiding op masterniveau is een masterkwalificatie voor de opleiders echter niet voldoende. Dat zou te vergelijken zijn met een basisschool waar alle leraren op basisschoolniveau zijn opgeleid. Op dit moment is er veel aandacht voor promoties van docenten in het hbo, maar de inspanning die dit vereist van docenten en organisatie is enorm. Upgrading van het kwalificatieniveau van opleiders zal vooral tot stand moeten komen door bij natuurlijk verloop voorrang te geven aan gepromoveerden. De huidige vergrijzing van het personeelsbestand van de lerarenopleidingen biedt momenteel kansen om versneld een slag te maken.

Aan de andere kant ontstaat er ook spanning met de behoefte om de praktijkgerichtheid van de opleidingen te versterken. Vanuit dat perspectief ligt het voor de hand om opleiders met een grote werkveldervaring aan te stellen als opleider. Maar daar zitten nauwelijks gepromoveerden bij.

Tot slot

Zijn de kanttekeningen hierboven nu voldoende reden de Europese ambitie om de initiële lerarenopleiding op masterniveau te brengen, terzijde te schuiven? Het eerste argument (masterkwalificaties en levenslang leren) daagt vooral uit tot meer creativiteit bij het bedenken van prikkels en beloningen voor leraren om zich te blijven scholen en ontwikkelen.

De laatste drie argumenten (het lerarentekort, de kwaliteit van de leer- en werkomgeving binnen scholen en de kwaliteit van de lerarenopleidingen) zijn vooral argumenten om zorgvuldig om te gaan met een eventuele omslag van de lerarenopleiding van bachelor- naar masterniveau. Die omslag kan niet op zichzelf staan, maar heeft consequenties voor het hele onderwijsstelsel: de

onderwijsarbeidsmarkt, de status van het beroep, de leer- en werkomgeving in scholen en de kwaliteit van (de opleiders binnen) de lerarenopleidingen. En dat geldt ook al voor de post-initiële masters die op dit moment in Nederland in ontwikkeling en uitvoer zijn: ook die stellen eisen aan leer- en werkomgevingen in scholen en kwaliteiten van lerarenopleiders en lerarenopleidingen.

Het tweede argument is een fundamentele en heeft betrekking op de visie op schoolorganisaties en taken en rollen binnen die organisaties. Die visie kan reden zijn om niet de weg op te gaan die veel landen in Europa nu kiezen. Maar die visie kan er ook toe leiden om nog eens goed en creatief na te denken over de wijze waarop het onderwijs in scholen nu georganiseerd is en gekoppeld is aan taken en functies. Hoewel het niet wenselijk lijkt om te sturen op een al te eenzijdig personeelsbestand van alleen masters in scholen, mag er wel iets meer ambitie in het huidige beleid rondom masters. Weinig scholen hebben zich concrete doelen gesteld (bijvoorbeeld in termen van '50% masters in 2016'). Maar dan is het wel noodzakelijk dat er ook een ruim opleidingsaanbod is. En daarbij zou er ook ruimte zijn om naast de bestaande initiële bacheloropleidingen en post-initiële masteropleidingen voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs ook initiële master-opleidingen te ontwikkelen voor die onderwijssoorten. Naast de academische pabo (op bachelor-niveau) die nu her en der ontwikkeld is, zou dat ook aanleiding kunnen zijn om een dergelijke opleiding op masterniveau aan te bieden.

Eigenlijk is er nog heel weinig bekend over de directe relatie tussen kwalificatieniveau en onderwijskwaliteit. Vraag is of de goede prestaties van Finland direct te herleiden zijn tot het feit dat de lerarenopleiding daar op masterniveau is. Daarmee is er op dit moment een uiterst interessante context voor onderzoek: verschillende landen kiezen verschillende aanpakken en het zou interessant zijn om de ontwikkelingen rond kwalificatieniveaus die zich op dit moment in verschillende landen voltrekken nauwkeurig te volgen. Vraag is hoe de verschillende landen omgaan met de hierboven genoemde aandachtspunten:

- Wat is het effect op de instroom van de lerarenopleidingen?
- Zijn de huidige lerarenopleidingen in staat om de upgradering te realiseren en welke maatregelen zijn genomen om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verhogen?
- Hoe matchen kwalificaties van afgestudeerden met de ruimte en uitdaging die de leer- en werkomgeving binnen scholen biedt?
- Welk effect heeft upgradering van het instroomniveau van leraren op differentiatie van taken en rollen binnen scholen?

En tenslotte de meest belangrijke vraag: leidt de upgradering die zich momenteel in een aantal Europese landen voltrekt daadwerkelijk tot verhoging van de kwaliteit van het onderwijs?

AOb (2006). *Masterplan Onderwijs*. AOb, Utrecht

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the best performing school systems come out on top*. McKinsey, London.

ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe, An ETUCE policy paper*. ETUCE, Brussels.

European Commission (2007a). *Improving the Quality of Teacher Education; communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. COM(2007) 392 final. European Commission, Brussels.

European Commission (2008). *Improving Competence for the 21st century. An agenda for European cooperation on schools. Commission staff working document accompanying the Communication from the Commission of the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. COM(2008) 425. European Commission, Brussels

Grip, A. de & S. Dijkman (2004). *Winnaars en verliezers op de arbeidsmarkt 1995-2000. Naar een kenniseconomie? Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 20-1, p. 169-181.

HBO-raad (2006) Eindrapportage programmaliijn masters. In: *Kwaliteit vergt keuzes; Bestuurscharter Lerarenopleidingen. Bijlagen*. (p. 76-150)

LPBO (2006). *Educatieve Masteropleidingen: beeld van een behoefte*. LPBO, Utrecht.

Raad van de Europese Unie (2007). *Conclusies van de Raad en de vertegenwoordigers van de regeringen der lidstaten, in het kader van de Raad bijeen van 15 november 2007, over het verbeteren van de kwaliteit van de lerarenopleiding*. Publicatieblad van de Europese Unie, 12.12.2007, pag. C 300/6-C300/9

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren bij de Hogeschool van Amsterdam Onderwijs & Opvoeding. Daarnaast maakt hij namens het ministerie van OCW deel uit van het Cluster Teachers & Trainers van de Europese Commissie. Hij is bestuurlid van de VELON en de Association for Teacher Education in Europe (ATEE).

M.Snoek@hva.nl
www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/lereneninnoveren