

Zolang we het leraarschap als statisch blijven zien, zullen we de problemen rond de lerarenopleidingen niet structureel kunnen oplossen. Het perspectief van een beroep waarin leraren zich gedurende hun loopbaan professioneel blijven ontwikkelen zou dan ook leidend moeten zijn voor de inrichting van de opleiding.

Geen eindpunt, maar een startpunt

De paradox van kwaliteit en flexibiliteit

Marco Snoek & Jan van Tartwijk

Hogeschool van Amsterdam, Universiteit Utrecht

Nieuwe inzichten en behoeftes, bijvoorbeeld op het vlak van digitalisering of het niveau van basisvaardigheden, worden relatief langzaam en op veel verschillende manieren verwerkt in [leraren]opleidingen en professionaliseringsactiviteiten. Behoeftes en wensen vanuit het onderwijs en de brede maatschappij worden onvoldoende in samenhang gewogen. (...) Dit vraagt om meer sturing vanuit de minister gericht op harmonisatie van curricula en op een snellere en effectievere kenniscirculatie. Via het landelijk coördinatiecentrum en curriculumberaad kan de minister als opdrachtgever meer samenhangend sturen op het proces van vernieuwing van de inhoud en niveau van de lerarenopleidingen, inductie en daaraan verbonden voortgaande professionaliseringsmogelijkheden. Hiermee wordt beoogd dat (aankomende) leraren goed zijn voorbereid op het leraarschap. Ook kan er verdergaand meer worden gestuurd door het curriculum wettelijk vast te leggen.' (OCW, 2022)

Dit citaat illustreert de kritiek op de lerarenopleidingen die de afgelopen periode weer regelmatig klinkt. De opleidingen zouden te weinig flexibel zijn in het inspelen op actuele vraagstukken ten aanzien van lerarentekorten en een dalend niveau aan basisvaardigheden, het opleidingsaanbod is niet transparant (Inspectie, 2020) en niet alle opleidingen zouden van voldoende kwaliteit zijn. Die kritiek was voor de ministers van en voor Onderwijs aanleiding om een voorstel te doen om tot een landelijk curriculumberaad voor de lerarenopleidingen te komen, meer overheidsregie op de lerarenopleidingen te nemen en de Onderwijsraad te vragen een advies uit te brengen over de inrichting van de lerarenopleidingen (Kamerbrief OCW, 2023).

Deze kritiek vertoont opvallende overeenkomsten met de kritiek op de lerarenopleiding van ruim vijftien jaar geleden (OCW, 2005; 2008). Toen was een belangrijke aanleiding daarvoor een serie zorgwekkende rapporten van visitatiecommissies. Nu zijn de visitatierapporten overwegend positief, dus vanuit dat perspectief is er op zich weinig aanleiding voor dergelijke kritiek. De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) en de visitatiecommissies die haar adviseren baseren hun oordeel echter op de bestaande kwaliteitskaders en regelgeving. De logische vraag is dan of de huidige kritiek zich richt op de kwaliteit van de lerarenopleidingen zelf (en daarmee op de oordelen van de NVAO, die onterecht te positief zouden zijn), of dat deze eigenlijk meer gericht is op de kwaliteitskaders en

De huidige kritiek

vertoont opvallende

overeenkomsten met die

van vijftien jaar geleden

Lerarenopleidingen – Nederland

de regelgeving waarbinnen lerarenopleidingen opereren. Dat laatste blijkt het geval.

Drie kwesties

In het landelijke debat over lerarenopleidingen spelen drie kwesties momenteel een rol: de overdaad aan opleidingsroutes, de borging van de kwaliteit van opleiding en afgestudeerden, en het vermeende gebrek aan flexibiliteit van opleidingen om in te spelen op actuele ontwikkelingen.

Veelheid aan routes

In haar analyse 'Routes naar het leraarschap' telt de Inspectie van het Onderwijs maar liefst 33 bevoegdheden en 384 bestaande routes die studenten daarvoor opleiden (Inspectie, 2020). Dit grote aantal bevoegdheden is een logisch gevolg van de inrichting van het Nederlandse stelsel van onderwijsbevoegdheden. Voor het voortgezet onderwijs ligt daarin de nadruk op bevoegdheden voor één vak, met daarbinnen vaak een onderscheid tussen tweede- en eerstegraadsniveau. Een poging om naar aanleiding van een advies van de Onderwijsraad (2018) het bevoegdhedenstelsel te herzien is mislukt, onder meer doordat de beroepsgroep vreesde voor erosie van het vakinhoudelijk niveau van leraren als de bevoegdheden per vak zouden worden losgelaten. Daarmee blijven de 'eenvakkige' bevoegdheden het wettelijk kader waarbinnen lerarenopleidingen opereren en bepalen zij dus het uitstroombestand voor studenten aan de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs. Voor het primair onderwijs is het bevoegdhedenstelsel overzichtelijker, al is er in de politiek een debat gaande over de vraag of we aparte bevoegdheden in het leven moeten roepen voor het lesgeven aan jongere en oudere leerlingen.

384 routes voor het behalen van een van de bevoegdheden: het is een indrukwekkend aantal. Het ontstaan van deze veelheid aan routes is het logische gevolg van de oproep vanuit de samenleving en de politiek om in tijden van lerarentekorten zo veel mogelijk belangstellenden voor het beroep op maat te kunnen bedienen. Een oproep

384 routes voor het behalen van een bevoegdheid: het is een indrukwekkend aantal

Voor wie leraar wil worden creëert het een onoverzichtelijk speelveld

waaraan de lerarenopleidingen gehoor hebben gegeven. Zo bestaan er van veel opleidingen zowel voltijd- als deeltijdvarianten; in de deeltijdvariant kunnen studenten de opleiding combineren met bijvoorbeeld een baan of een vakinhoudelijke studie. Daarnaast zijn er specifieke varianten voor zijinstromers die kiezen voor het beroep en na een intake-assessment een maatwerktraject krijgen in combinatie met een aanstelling bij een school. Verder bestaan er eenjarige kopopleidingen voor studenten die al een andere bachelor hebben afgerond met een sterke verwantschap met een schoolvak, en educatieve minoren en modules voor studenten die tijdens of na een universitaire bachelor een begin willen maken met de voorbereiding op het beroep. En ook zijn er voor specifieke doelgroepen nieuwe routes om leraar in het basisonderwijs te worden; zo zijn er aparte routes voor de pabo (pedagogische academie voor het basisonderwijs) voor mensen met een vwo-diploma (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) en kandidaten die al een bachelor op zak hebben, academische/universitaire routes, *double degree*-routes (zoals pabo-ALO (academie voor lichamelijke opvoeding), pabo-social work en pabo-pedagogiek) en specialiseringsroutes zoals de vrijeschoolpabo. Aan de ene kant is het grote aantal routes een teken dat de opleidingen actief inspelen op de vraag vanuit de samenleving en de politiek. Aan de andere kant leidt het tot spanningen: voor kandidaten die leraar willen worden en voor scholen creëert het een onoverzichtelijk speelveld; voor hogeronderwijsinstellingen leidt het tot een hoge mate van versnippering, met alle bedrijfseconomische risico's van dien.

Kwaliteitsborging

De kritiek op de kwaliteit van de lerarenopleidingen die in de periode 2005-2008 klonk (OCW, 2005; 2008) riep de vraag op hoe de lerarenopleidingen – met name in het hbo (hoger beroepsonderwijs) – het vertrouwen weer konden terugwinnen. De minister was hier duidelijk over: 'Het eindniveau van de opleidingen wordt duidelijk vastgelegd. Hiertoe ontwikkelen de opleidingen in samenwerking met het afnemende veld een gezamenlijke kennisbasis,

Lerarenopleidingen – Nederland

eindtermen en examens. Om geen twijfel te laten bestaan over het niveau en de relevantie zullen de voorstellen van de opleidingen extern worden gelegitimeerd' (OCW, 2008). De Vereniging Hogescholen gaf gehoor aan de opdracht van de toenmalige minister door het programma 'rovoordeleraar' in het leven te roepen. Dit programma heeft landelijke kennisbases beschreven op basis waarvan lerarenopleidingen vastlegden over welke kennis studenten aan het eind van de opleiding dienen te beschikken. Om vast te stellen of studenten dat inderdaad doen, zijn er landelijke kennistoetsen ontwikkeld die voorwaardelijk zijn voor het afstuderen, en die daarmee een extra horde creëren voor studenten aan het einde van de opleiding.

De implementatie van de kennisbases en kennistoetsen van rovoordeleraar heeft drie effecten gehad:

1. De kennisbases vormden een dwingend kader voor opleidingscurricula (zoals ook examenprogramma's het curriculum in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in belangrijke mate bepalen);
2. Het werd transparant over welke inhoudelijke kennis afgestudeerden minimaal beschikken;
3. De kwaliteit van de opleiding en het herstel van het maatschappelijk vertrouwen in de kwaliteit van afgestudeerden hebben een impuls gekregen.

Met het instellen van de kennisbases en de bijbehorende toetsing is er een extra element toegevoegd in de systemen voor kwaliteitsborging. Gevolg is dat er geen sector in het hoger onderwijs is waar zo veel kwaliteitskaders het curriculum bepalen als bij de lerarenopleidingen. 'Het palet aan kwaliteitsborgingsinstrumenten bestaat uit onder andere de interne hogeschoolaudits, proefvisitaties en procedures van de examen- en opleidingscommissies. Binnen de opleidingen zelf zijn diverse vormen van formatieve en summatieve evaluatie-instrumenten in gebruik. Naast het accreditatiesysteem van de NVAO bestaan ook de instrumenten van rovoordeleraar, zoals het systeem van de landelijke kennisbases, de landelijke kennistoets en de peerreview' (Kessels, 2019).

Kessels constateert dat er tussen al deze instrumenten weinig samenhang en afstemming bestaat, mede door het grote aantal actoren dat een rol hierbij heeft (de Vereniging Hogescholen, bestuurders, directeuren, landelijke vakoverleggen, examen-, toets- en curriculumcommissies, opleidingsteams et cetera). En die kaders bestaan voor elk van de opleidingen die opleiden tot de 33 bevoegdheden, en al deze actoren spelen een rol bij de kwaliteitsborging van elk van de 384 routes. Het is dan ook de vraag wat de minister nog aan extra (wettelijke) kwaliteitswaarborgen zou willen toevoegen aan dit toch al overladen geheel.

Flexibiliteit: catch 22

De roep om kwaliteitsborging en de roep om flexibilisering zijn moeilijk met elkaar te verenigen. De opleidingen zitten gevangen tussen aan de ene kant de vraag van studenten

en scholen om opleidingen op maat en het niet te 'bureaucratisch' omgaan met regels en protocollen, en aan de andere kant de combinatie van de vele vormen van kwaliteitsborging. Bij iedere poging die de lerarenopleidingen doen om in te spelen op de behoeften van de (aspirant-) studenten, scholen of de samenleving, moet het resultaat een curriculum of opleidingstraject zijn dat past binnen de kwaliteitskaders en waarin de instellingen kunnen garanderen dat de bekwaamheidseisen en de kennisbases gedekt zijn. Dit maakt de manoeuvreerruimte voor opleidingen uiterst beperkt.

Uit het lopende onderzoek 'Samen vernieuwend opleiden' (gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) blijkt dat de knellende curriculumkaders een belangrijke belemmering zijn bij het vernieuwen van opleidingen; ze laten weinig ruimte om in te spelen op ontwikkelingen in de scholen en de samenleving. Voor studenten beperkt dit de ruimte om eigen curriculumkeuzes te maken; voor scholen betekent het dat lerarenopleidingen onvoldoende (kunnen) inspelen op hun behoeften.

De keerzijde van de focus op kwaliteit is dus een gebrek aan flexibiliteit. De lerarenopleidingen proberen uit deze catch 22 te ontsnappen door steeds meer routes naar het beroep te organiseren, waarvoor telkens aparte wet- en regelgeving nodig is en waarvoor ze telkens nieuwe administratieve processen moeten inrichten.

De spanning die dit oproept is ook binnen de opleidingen zichtbaar: een deel van de opleidingsteams is op zoek naar meer ruimte en nieuwe invullingen, terwijl een ander deel vooral hamert op het voldoen aan de kwaliteitskaders. Wat daarbij niet helpt, is het feit dat er verschillende opvattingen zijn over wat de 'kwaliteit van de leraar' bepaalt. Is dat vooral diens vakinhoudelijke expertise, pedagogische vaardigheid of innovatief vermogen, of nog iets anders? Iedere actor heeft daarover zijn eigen opvatting, wat niet helpt om tot een consensus te komen. Daarvoor kan een nationaal curriculumberaad meerwaarde hebben, waarin verschillende actoren samen tot overeenstemming komen over de vraag wat de kern van de opleiding moet zijn – het

**De keerzijde van
de focus op kwaliteit
is dus een gebrek
aan flexibiliteit**

Lerarenopleidingen – Nederland

‘wat’. Het ‘hoe’ zou dan aan de opleidingen zijn. Alleen zijn we er daarmee nog niet.

Onderliggend probleem

De structuur van het huidige jaarklassysteem in het onderwijs heeft als consequentie dat leraren in veel gevallen vanaf het begin van hun loopbaan alleen voor de klas staan en verantwoordelijk zijn voor de gang van zaken en het resultaat. Ze moeten dan dus direct in staat zijn zelfstandig en in de volle breedte van het beroep volwaardig te presteren. Van lerarenopleidingen verwachten we dan ook dat ze leraren opleiden die hiertoe volledig zijn toegerust. Om dit te waarborgen zijn er wettelijke bekwaamheidseisen geformuleerd waaraan leraren *bij de start van hun loopbaan* moeten voldoen. Deze focus op volledig toegeruste beginnende leraren weerspiegelt zich ook in het feit dat leraren na het afronden van de opleiding hun leven lang bevoegd zijn om onderwijs te geven, zonder enige verplichting tot verdere competentie-ontwikkeling of regelmatig bekwaamheidsonderhoud. Het leraarschap is daardoor niet ingericht als een beroep waarin een professional zich ontwikkelt, en discussies over de kwaliteit van het onderwijs eindigen dan ook vaak met een eis aan de initiële opleidingen (Snoek, 2021).

Er zijn weinig andere domeinen waarin professionals na het afronden van een opleiding de facto geacht worden uitgeleerd te zijn. Onderzoek naar expertiseontwikkeling laat zien dat het jarenlang gericht blijven werken aan de verbetering van routines zelfs noodzakelijk is om uiteindelijk een expertniveau te bereiken (Ericsson, 2006). In die zin zou je het afronden van een lerarenopleiding en het verkrijgen van een bevoegdheid dan ook moeten zien als een markeringspunt, en niet als een eindpunt in de professionele ontwikkeling van leraren.

Initiatieven om leraren die net van de opleiding komen in de eerste fase van hun loopbaan te begeleiden tot vakbekwaamheid in de volle breedte van het beroep zijn dus niet alleen luxe, maar ook noodzaak. En ook daarna zou de ontwikkeling niet stil moeten staan. Onderzoek laat zien dat professionals – en dus ook leraren – die de ontwikkeling van hun expertise niet onderhouden, later in hun professionele leven vaak minder effectief worden (Day, 2008). Een beroep waarin je na afloop van de opleiding weinig systematisch werkt aan expertiseontwikkeling is voor de huidige generatie jongeren ook minder aantrekkelijk in vergelijking met andere mogelijkheden.

Curse of complexity

Vraagstukken rond het opleiden van leraren staan dus niet los van de wijze waarop het beroep is georganiseerd, het bevoegdheidsstelsel, opvattingen over de kwaliteit van leraren en opvattingen over ontwikkeling in het beroep en de loopbaan van leraren. Beelden van het leraarschap als een

statisch beroep zijn diepgeworteld in het onderwijs en de systemen eromheen, en bepalen de discussies, de onderliggende mentale modellen, maar ook de beroepsopvattingen en de professionele identiteit van alle verschillende actoren in het onderwijs: leraren, schoolleiders, bestuurders, beleidsmakers en lerarenopleiders. Dat maakt het veranderen van die structuren zo lastig. Bij het opleiden van leraren hebben we immers te maken met wat Cochran-Smith *the curse of complexity* noemt: ‘The curse is particularly vexing when many of the critics of university-based teacher education feel no such need to acknowledge uncertainty and complexity and in fact, are quite ready to provide uncomplicated statements about how to solve simultaneously – through ‘rational’ and ‘commonsense’ approaches – the many problems related to teacher recruitment, preparation and retention.’ (Cochran-Smith, 2005).

Omdat het probleem te complex is om op te lossen, focust de beleidsagenda vaak slechts op één onderdeel. Daarmee laat je de relatie tussen de rol van de lerarenopleiding, de rol van de overheid, de behoeften en verwachtingen van leraren als professionals, de wet- en regelgeving, de rol en verwachtingen van scholen, de verwachtingen en problemen van studenten et cetera buiten beschouwing. Zolang we niet bereid zijn om vanuit een systemischer perspectief naar het complexe plaatje te kijken en ons alleen blijven focussen op de lerarenopleidingen als geïsoleerd fenomeen, zullen we de problemen niet structureel kunnen oplossen. Voor lerarenopleiders is de consequentie dat ze zich zullen moeten blijven inspannen om binnen de bestaande kaders op basis van nieuwe behoeften en vragen nieuwe routes te ontwikkelen, maar in het besef dat er ontevredenheid zal blijven bestaan over de lerarenopleidingen.

Geen gescheiden werelden

Een systemischer perspectief kan ontstaan vanuit het perspectief van een beroep waarin leraren zich gedurende hun loopbaan professioneel blijven ontwikkelen. Dat zou leidend moeten zijn voor de inrichting van de lerarenopleiding, de inrichting van begeleidingsprogramma’s voor starters,

Beelden van het leraarschap als een statisch beroep zijn diepgeworteld

loopbaanmogelijkheden, het humanresourcesbeleid binnen scholen en de regelgeving en kwaliteitskaders vanuit de overheid. De opleiding is dan een startpunt voor ontwikkeling en geen eindpunt. Niet alle leraren hoeven dan alles meteen te kunnen en niet alles hoeft in de opleiding te worden geregeld. Opleiding en professionele ontwikkeling zijn dan logischerwijs geen gescheiden werelden, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid van instelling, scholen en de beroepsgroep.

Dat vraagt een helder beeld van wat ‘startbekwaam leraarschap’ inhoudt: wat kunnen we redelijkerwijs van starters verwachten na een initiële opleiding en wat nog niet? Daarmee kun je veel scherper formuleren wat een plek moet krijgen in het traject na de opleiding in het kader van de ontwikkeling naar ‘vakbekwaam leraarschap’. Dat betekent wellicht ook dat we een aantal eisen die we nu aan studenten stellen kunnen overhevelen naar postinitiële trajecten. Dat creëert lucht in het curriculum – niet om de opleiding makkelijker te maken, maar om meer ruimte en flexibiliteit te creëren voor opleidingen om in te spelen op behoeften en vragen van scholen, de samenleving en studenten. Maar ook om meer diepgang te bereiken.

De onlangs toegekende Groeifondsaanvraag Nationale Aanpak Professionalisering Leraren biedt hiervoor een belangrijke kans. Deze aanpak gaat uit van een continuüm van ontwikkeling van leraren met een onderscheid tussen startbekwaam, vakbekwaam en specialist, en moet de komende tijd vorm krijgen. Al bestaande en goedlopende partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen voor samen opleiden bieden daarbij een goede organisatorische omgeving in de diverse onderwijsregio's. En het mooie daarbij is dat de regie niet bij het ministerie alleen ligt, maar bij alle actoren gezamenlijk.

Marco Snoek

is lector *Leren & Innoveren aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam*

Jan van Tartwijk

is hoogleraar *educatie en pedagogie*, en directeur van de *Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht*

Literatuur

- Cochran-Smith, M. (2005). The politics of teacher education and the curse of complexity. *Journal of teacher education*, 56(3), 181-185.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (red.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Routes naar het leraarschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Wat kunnen we redelijkerwijs van starters verwachten na een initiële opleiding en wat nog niet?

Kessels, J. (2019). *Duurzame kwaliteitsborging tweedegraadslerarenopleidingen. Contouren van een gezamenlijke agenda voor verandering en onderzoek*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

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

OCW (2008). *Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011: Krachtig meesterschap*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OCW (2022). *Koersen op kwaliteit en kansengelijkheid. IBO Sturing op kwaliteit van onderwijs*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OCW (2023). *Kamerbrief voortgang lerarenstrategie 20 juni 2023*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OCW (2023). *Werkplan op hoofdlijnen: Samen voor het beste onderwijs*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Snoek, M. (2005). Steun in de rug of dolkstoot? Gevraagd: concrete steun voor de lerarenopleidingen. In: M. Dresen, W. Wijnen & J. Zuylen, *Studiehuisreeks 66: Opleiden van leraren*. 27-38.

Snoek, M. (2021). Educating quality teachers: How teacher quality is understood in the Netherlands and its implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 309-327.

Noot

- 1 www.fontys.nl/Onderzoek/Wendbare-onderwijsprofessionals/Samen-vernieuwend-Opleiden.htm