

De educatieve faculteit: ontwikkelingen en tendensen

Inleiding

De ontwikkelingen met betrekking tot de educatieve faculteit, zoals die zich in grote lijnen afspelen bespreken wij in deze bijdrage in drie delen:

- 1 De voorgeschiedenis en de eerste ontwikkelingen. Dit gedeelte wordt behandeld aan de hand van eerste ministeriële stukken en van het themanummer 'Educatieve Faculteiten' van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders (jaargang 13(3), 1992).
- 2 De ontwikkelingen die sindsdien plaats vonden, waarvoor wij uit voortgangsverslagen van samenwerkingsverbanden putten, uit stukken van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en uit rapportages van de Inspectie van het Onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 1993, 1994a en 1994b).
- 3 Een blik vooruit met daarin een taxatie van mogelijke verdere ontwikkelingen, hun sterke en hun zwakke kanten.

1 De voorgeschiedenis en de eerste ontwikkelingen

Hoewel de idee van meer samenwerking tussen instituten van docentopleidingen, begeleidingsinstellingen en researchcentra reeds veel eerder regelmatig gepropageerd (en ook veelvuldig in praktijk gebracht) werd, wordt het begin van de educatieve faculteit algemeen in het jaar 1988 gelegd, toen het kamerlid Franssen een samenwerkingsverband tussen de diverse docentopleidingen voor regulier en speciaal onderwijs voorstelde. Dat instituut zou met universitaire instituten moeten samenwerken en zich moeten richten op de nascholing en de begeleiding van docenten. In een latere uitwerking door het Ministerie van O. en W. (1990b) werd ook het Cito in dat samenwerkingsverband betrokken, terwijl de relatie met research-instituten wat lossier gedacht werd.

De gedachte van hechtere samenwerkings-

verbanden kwam natuurlijk niet zomaar uit de lucht vallen. Behalve een bezorgdheid betreffende een optimale samenwerking hebben twee ontwikkelingen mede daaraan ten grondslag gelegen. Allereerst werd in 1976 wettelijk de nascholing een taak van de docentopleidingen, waardoor scholing en nascholing meer hand in hand gingen en ten tweede ontstond er (mede door het eerstgenoemde) een steeds groter overgangsgebied tussen nascholing en onderwijsverzorging (zie Köllen, 1992).

In zijn brief van 31-10-1990 aan de Tweede Kamer neemt de staatssecretaris van O. en W. de draad op (daarbij trouwens voortbordurend op een ministeriële schrijven d.d. 20-02-1990, (1990a) en op een discussie van de onderwijscommissie van de kamer waarin als sturingsdoel bundeling en concentratie van lerarenopleidingen en verzorgingsinstellingen werden gesteld) met zijn voorstel om een samengaan van scholing, nascholing en onderwijsondersteuning te bevorderen door instellingen te stimuleren samen educatieve faculteiten te vormen. De staatssecretaris wilde deze ontwikkeling niet van bovenaf opleggen, maar wel een start van onderaf met behulp van enige subsidiëring stimuleren. De uiteindelijke doelen van deze ontwikkeling zijn samenwerking (liefst op basis van een gemeenschappelijke beleidsvisie), een tegengaan van verkokering van deskundigheden, een sterke koppeling van theorie en praktijk en voor scholen één adres om zich tot te richten. Een en ander zou wel binnen de huidige wettelijke kaders moeten plaats vinden en fusie-processen werden nadrukkelijk niet nagestreefd. De participerende instellingen zouden op zich zelfstandig moeten blijven en de samenwerking zou een federatief karakter moeten krijgen. (Overigens blijft in alle brieven op dit punt onduidelijkheid: de term Faculteit suggereert een hechte organisatie binnen een uitgewerkte, meer omvattende institutie en niet een federatie met een lichte bestuursconstructie). De staatssecretaris benadrukte in zijn subsidiëeringsplan duidelijk dat hij brede verbanden van samenwerking voor ogen heeft (enkele projecten van samenwerking tussen alleen Pabo's en SBD's werden dan ook door hem niet gesubsidiëerd), dat de samenwerking in concrete projecten gestalte moet hebben en dat er een vorm van bestuurlijke paraplu moet bestaan.

Uit in het themanummer *Educatieve Faculiteiten van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders* gebundelde artikelen blijkt dat er verschillend gereageerd werd op het staatssecretariële initiatief. Sommigen (Slangen, Frik) reageerden vrij positief, anderen (Kok, Van den Broek) reageerden genuanceerder en voorzichtiger. Belangrijke vragen die men zich stelde waren:

- Hoe zwaar mag, moet of zal de bestuurlijke overkapping zijn, dit met name ook gezien de onduidelijkheid over wat het ministerie aan organisatiestructuur werkelijk voor ogen staat.
- Is een samenwerking van al de genoemde instellingen mogelijk en functioneel.
- Is samenwerking op een andere wijze niet zinvoller en efficiënter te realiseren.

Overigens is een aantal instellingen met het opbouwen van een educatieve faculteit van start gegaan en hebben 9 van hen start- en later vervolgsubsidies van het ministerie ontvangen.

2 De ontwikkelingen in 1992 en 1993.

- *Het initiatief*

De initiatieven tot het creëren van een regionale educatieve faculteit blijken in veel gevallen uit te zijn gegaan van het HBO, en met name van de docentopleidingen. Deze initiatieven gaan in drie richtingen: naar begeleidingsinstanties, naar universitaire instellingen en vakgroepen en naar andere lerarenopleidingen.

Een tweede bron van initiatieven wordt gevormd door, vaak reeds bestaande samenwerkingsverbanden van SBD's en Pabo's. In tegenstelling tot de hierboven aangeduide initiatieven van het HBO betreft het hier echter meestal smallere samenwerkingsverbanden.

- *De start*

De voortgangsverslagen van de diverse initiatieven om tot een educatieve faculteit te komen en de samenvatting daarvan in het inspectierapport 1993 geven aan dat veel energie en tijd gestoken is in het op één lijn brengen van de uitgangspunten en de doelstellingen van de participanten en in het zoeken naar een gemeenschappelijke visie op het fenomeen Onderwijs. Daarnaast heeft de bestuurlijke vormgeving veel tijd en energie gekost.

- *Bestuurlijke organisatie*

De meeste educatieve faculteiten hebben tot nu toe gekozen voor een lichte bestuurlijke dak- of paraplu-constructie binnen de bestaande wettelijke kaders en niet tot faculteiten in de gebruikelijke zin. Bestuurlijk zijn intenties uitgesproken en globale samenwerkingsafspraken gemaakt, men heeft de financiële zaken geregeld en bepaald welke eenheden en personen in de algehele samenwerking betrokken zouden zijn, met welke tijdsinvestering en met welke onderlinge verdeling van de verantwoordelijkheden en taken.

De bestuurlijke vergaderfrequentie heeft men in het algemeen gering weten te houden tot enkele keren per jaar tenzij er zich problemen voordoen en men delegerde de werkzaamheden naar leiders van vakgroepen, afdelingen van opleidingen en secties voor nascholing.

In de startfase is, zo blijkt uit de rapportage van de inspectie van 1993, ondanks de pragmatische aanpak toch 10 tot 35% van de verkregen subsidies aan de bestuurlijke activiteiten en vormgeving besteed.

- *Ontwikkeling van daadwerkelijke samenwerking*

Het bleek (en blijkt nog steeds) niet gemakkelijk concrete projecten op te zetten. Het kiezen van projecten onder een algemene noemer was nog niet zo moeilijk, maar de staatssecretaris eiste terecht concreetheid van projecten: scherp omschreven projectdoelen, een argumentatie voor de keuze daarvan, een opgave van de participanten en hun rol in het project, een duidelijk uitvoeringsplan met een schema voor de financiering en een goed evaluatieprogramma.

Het inspectierapport van 1994 concludeert dat hierin het verst ontwikkeld zijn (maar als zodanig voor wat de subsidiëring betreft door het ministerie in eerste instantie dus toch te smal bevonden) de samenwerkingsverbanden tussen Pabo's en SBD's. Van deze samenwerkingsverbanden, waarvan diverse overigens reeds meerdere jaren bestonden, vervullen de SBD's meestal een loket-functie, waarschijnlijk omdat basisscholen reeds gewend zijn zich bij problemen en met vragen tot de SBD's te wenden. De ontwikkeling van deze samenwerkingsverbanden is zeker vergemakkelijkt door dat Pabo's en SBD's zich op hetzelfde onder-

wijsniveau richten: het primaire onderwijs en doordat beide meestal reeds lang met basis-scholen uit dezelfde regio samenwerken en elkaar daar regelmatig ontmoeten.

3 Terug- en vooruitblik

3.1 Terugblik

- In het algemeen kan gesteld worden dat samenwerking van instituties die zich op hetzelfde onderwijsniveau richten, het best en het gemakkelijkst van de grond gekomen is en nog komt. Een probleem voor de doelstelling: samenwerking door allen, is dat de genoemde instanties niet werken binnen een differentiatie op één dimensie, maar binnen een kruis van twee dimensies. De ene dimensie is die van de fase van onderwijs: primair, secundair en/of tertiair. De andere dimensie is die van de aard, de soort van activiteiten: scholing, nascholing en/of (docent- of leerling-)begeleiding. Coöperatie op één van beide dimensies is niet zo moeilijk te realiseren, maar samenwerking op beide dimensies tegelijk schept veelal grote problemen. Allereerst problemen van coördinatie-aard. De inspectie concludeert dan ook in het onderwijsverslag over 1993 dat een belangrijk deel van het ingebrachte overheidsgeld besteed wordt aan coördinatie en onderlinge communicatie. Daarnaast problemen van interessen en georiënteerdheid van instituties en problemen in het opzetten van met name concrete projecten (Zie ook de brief van de minister dd. 30-11-94).

- Daar komt bij dat problematieken en activiteiten bij de verschillende niveaus van onderwijs wel veelal dezelfde naam hebben, maar dat zij inhoudelijk toch heel verschillend kunnen zijn. De wijze van lesgeven in het primair onderwijs heet didactiek en hetzelfde geldt bij het W.O. Maar inhoudelijk is er een zeer groot verschil tussen beide: de gelijke naam dekt niet een gelijke lading. Hetzelfde geldt voor de term begeleiding; De problemen waarmede docenten uit het primair onderwijs worden geconfronteerd verschillen in veel opzichten van die van het tertiaire onderwijs en zaken als leerlingbegeleiding en correctie van leerproblemen verschillen dan ook voor de beide fasen van onderwijs inhoudelijk en methodisch zo veel dat er weinig gemeenschappelijks aan is en dat daarmede weinig grond voor een ge-

meenschappelijk project bestaat. Deze omstandigheden maken het begrijpelijk dat het onderwijsverslag 1993 "de oogst tot nu toe mager" noemt.

- Een belangrijke complicatie voor wat de medewerking van universitaire instituten betreft, wordt gevormd door de specifieke gerichtheid van veel van deze instituten. Iedere vakgroep ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en onderwijskunde heeft zijn eigen onderzoeksprogramma en zijn eigen deskundigheid. Het beleid van de universiteiten (en vele jaren ook dat van SVO) is juist gericht op deze spreiding van specificiteiten en van deskundigheden. Dat kan betekenen dat een samenwerkingsverband in het zuiden van het land voor haar gekozen en ontwikkelde projecten de eventueel noodzakelijk geachte wetenschappelijke deskundigheid beter kan vinden in het noorden dan in de eigen regio.

3.2 Vooruitblik

- De projectkeuze

De ervaringen tot nu toe doen de vraag rijzen of het niet verstandig zou zijn niet primair te zoeken naar samenwerking van alle betrokkenen in een regio maar

- a naar samenwerking van betrokkenen binnen één fase of een overgang tussen twee fasen van onderwijs en/of
- b naar samenwerking inzake één thematiek, bij voorkeur nog onder de conditie a of hoogstens van betrokkenheid op twee aangrenzende fasen voor wat deskundigheid en werkerterrein betreft. Dergelijke samenwerkingen hebben minder pretenties dan een samenwerking tussen allen, maar de realiseringkansen en het nut ervan zijn ongetwijfeld groter.

Ook de inspectie stelt zich, gegeven de derde aanbeveling in haar voortgangsverslag van 1993, blijkbaar deze vraag en in het onderwijsverslag over 1993 heet het dat "van een meerwaarde ten opzichte van de oude situatie slechts in zeer voorzichtige termen en op onderdelen gesproken kan worden".

De minister van O. en W., die na het vertrek van de staatssecretaris het beleid inzake de educatieve faculteiten overgenomen heeft, is overigens tot hetzelfde inzicht gekomen. Blijkens brieven aan de Tweede Kamer in 1993 en 1994

(1993a en 1994) wil hij in wat hij noemt de tweede fase in de ontwikkeling van educatieve faculteiten de projecten meer specifiek richten op de coöperatie en de verbetering van de docentopleidingen. Eventuele samenwerking met onderwijsbegeleidingsdiensten en universitaire centra dient ook binnen deze doelbeperking plaats te vinden.

- *De projectontwikkeling*

Beziet men overigens de projecten die in 1992 en 1993 zijn gestart en verder ontwikkeld, dan blijkt de praktijk van het veld ook de richting van de beperkte samenwerking ingegaan te zijn: samenwerkingsverbanden tussen SBD's en Pabo's, tussen lerarenopleidingen van het HBO en WO en tussen nascholingsinstanties. Wel plaatst men de projecten veelal binnen een groter organisatorisch kader, maar onduidelijk is of zulks uit een eigen interne motivatie gebouwd is en op duidelijke inhoudelijke gronden van het project of omdat men weet dat men anders mogelijk geen subsidie zou krijgen.

- *De brievenbusfunctie*

Eén brievenbus, één adres waartoe men zich kan wenden voor al zijn problemen en vragen lijkt een heel mooi doel, maar er doemen problemen op die het dubieus maken of dit doel zinvol en bereikbaar is.

Allereerst moet een adres-instantie goed op de hoogte zijn van de deskundigheden en de hulpmogelijkheden van alle aan de betreffende educatieve faculteit deelnemende instellingen. Temeer waar deze intake-figuur ook vragen en problemen van vragers moet kunnen taxeren en aldus moet kunnen bepalen naar wie hij of zij hen moet doorsturen. Dat betekent dus een persoon van een behoorlijk hoog deskundigheidsniveau. Dat moet betaald worden en dat betekent voor de projecten-realisatie produktie-arme kosten.

Maar bovendien bestaat er in deskundigheden een redelijke overlap tussen de aan de educatieve faculteiten deelnemende instellingen en die instellingen zijn praktisch allemaal krap bij kas en verwerven dus heel graag opdrachten. Dat kunnen zij op twee manieren trachten te realiseren. Of door scherp met offertes met elkaar te concurreren of door samen te werken en met een deel van de revenuen tevreden te zijn in ruil voor een verminderd risico van het

verliezen van de concurrentiestrijd. Deze laatste strategie wordt uiteraard binnen een educatieve faculteit verwacht. Maar dit betekent wel dat de intake-instantie iedere schijn van bevoordeling moet vermijden en een strikt eerlijke doorverwijzing moet realiseren. Zo iets is meer vanzelfsprekend dan gemakkelijk. Het vraagt ervaring, gezag en wijsheid en personen, met deze eigenschappen begiftigd, zijn er niet in overvloed en bovendien ook vrij duur.

Een andere werkwijze van de intake-instantie om deze moeilijkheid te vermijden bestaat uit het enkel intaken en niet doorverwijzen. Voor de intaker is deze werkwijze veilig, maar de consequentie is wel weer veel kostbaar vergaderen en overleggen van de samenwerkende instellingen.

Hoe men ook te werk gaat, de ambivalente relatie tussen partijen van partner en concurrent zijn blijft, de inspectie stelt dit terecht, spanning geven (zeker indien zoals bij het verwerken van nascholingsopdrachten de één met aanbod- en de ander met vraagfinanciering werkt).

Eén intake-adres klinkt dus mooi en heeft ook zekere voordelen, maar de complicaties zijn vele en een bevredigende realisatie is moeilijk en veelal kostbaar. Bovendien moet men zich afvragen of scholen wel zo'n behoefte hebben aan één adres. Scholen weten meestal vrij goed bij wie zij terecht kunnen met een vraag of via wie zij eventueel bij de juiste instantie kunnen komen. Schooldirecties kennen hun regio meestal goed. Overigens lijkt de minister voor wat de tweede fase in de ontwikkeling van de educatieve faculteit betreft, de brievenbusfunctie ook niet meer zo belangrijk te achten. De functie krijgt ten minste geen aparte aandacht meer (1994).

- *De coördinatie en interne communicatie*

Zowel in het geval van grote projecten, waaraan vele personen en instellingen meewerken als in het geval van een gezamenlijke intakeverwerking worden hoge management-eisen gesteld. Iemand of enkele personen moeten zorgen voor een goede onderlinge afstemming, voor een heldere communicatie en voor een efficiënte bedrijfsvoering. Het werk moet vaart hebben en de kosten-produktenverhouding moet in orde zijn. De ervaring met grotere onderzoeksprojecten heeft geleerd dat de manage-

menteisen hoog zijn en dat het management moeilijker is naarmate het project omvangrijker is en de heterogeniteit van de betrokkenen groter. Het is eigenlijk heel begrijpelijk dat in het onderwijsverslag 1993 geconstateerd wordt dat "een belangrijk deel van het ingebrachte overheidsgeld besteed wordt aan de coördinatie en de onderlinge communicatie". In dit soort situaties moet men zich op een gegeven moment afvragen of vergroting van een project of een samenwerkingsverband niet tot te hoge managementkosten leidt en daarom ongewenst is en ook of bijv. 2 kleinere projecten en samenwerkingsverbanden niet efficiënter is dan één groot. In zijn brief dd. 30-11-1994 lijkt de minister niet ongevoelig voor deze overweging.

- Slot

Betekent het voorgaande nu dat het experiment Educatieve Faculteit als mislukt beschouwd en dus afgewezen moet worden? Dat niet. Er zijn nieuwe samenwerkingsverbanden en -projecten in diverse regio's gerealiseerd (zie Inspectie van het Onderwijs, 1993 en 1994b) en het stimuleringsbeleid van het ministerie heeft deze gang van zaken zeker bevorderd. De reserve die wij desondanks blijven houden, concentreert zich op een aantal punten.

Ten eerste blijft het onduidelijk wat het ministerie wil: een samenwerking van op zich zelfstandige of in een ander organisatieverband werkende instellingen, of een echte faculteit. Weliswaar maakt de minister in zijn brief van 30-11-1994 onderscheid tussen educatieve netwerken (de grootste samenwerkingsmogelijkheden) en educatieve faculteiten (op lerarenopleiding betrekking hebbende kleinere combinaties), maar zonder aan de wettelijke kaders te willen tornen blijft hij over faculteiten spreken en ook over "een principiële heroverweging van de institutionele structuur van de lerarenopleidingen". Maar voor een hechte en duurzame samenwerking is het noodzakelijk dat medewerkers en besturen weten waar zij aan toe zijn (zeker in een tijd van voortgaande bezuinigingen en personeelskrimpelingen). Het is veel helderder om de term faculteit helemaal te schrappen en voortaan te spreken over (ruime) educatieve netwerken en (specifiek op lerarenopleidingen gerichte) educatieve federaties. Daaraan kan de minister dezelfde eisen

van samenwerking, concreetheid van projecten enz. stellen.

Verder vragen brede samenwerkingen en grote projecten een heel deskundig management, willen zij soepel (blijven) verlopen en niet bijv. veel vergadertijd vragen. Bij kapitalisering van die vergaderingen blijkt hoe duur zij zijn. Kleinere en meer omschreven projecten, zoals de minister thans blijkbaar ook meer nastreeft, stellen in dit opzicht minder hoge eisen en zijn dan ook vaak zinvoller.

Vervolgens is er de vraag of de door de educatieve faculteiten beoogde samenwerking en het benutten van elkaars kennis en kundigheden niet op een andere meer efficiënte wijze ook en wellicht beter bevorderd kunnen worden. Bijv. door het subsidiëren van interdisciplinaire congressen, door het bevorderen van deelname aan conferenties die niet alleen op de eigen kring gericht zijn, door het steunen van breder gerichte onderwijskundige tijdschriften, door het verstrekken van concrete opdrachten enz. Er bestaan vele, vaak ook goedkope en zeker bestuurlijk minder belastende wegen om verbetering van deskundigheid en intensivering van samenwerking te bevorderen. Als voorbeeld noemen wij oa. de Velonconferenties die voor alle categorieën docenten bedoeld zijn en de ORD-dagen die naast een wetenschappelijke ook een duidelijke marktfunctie hebben. Zie ook het samenwerkingsverband tussen de Open Universiteit en de Pabo (Open Universiteit, 1994).

En ten slotte is de vraag of het niet verstandig is de doelen van de educatieve faculteiten principiëel bescheidener te stellen: naar 2 of 3 brievenbussen te streven en ook kleinere samenwerkingen, bijv. die tussen Pabo's en SBD's (zie de inspectierapporten), tussen tweede- en eerste-graads lerarenopleidingen en tussen nascholingsinstanties te steunen. Deze doelen zijn niet zo pretentief, vormen geen monumenten, maar zij voorzien vaak in praktische behoeften en de projecten zijn dan ook meestal heel concreet, gericht op directe vragen vanuit het onderwijs en zij vereisen doorgaans weinig vergadertijd. Het zijn met andere woorden geen Educatieve Faculteiten, maar zij zijn wel educatief nuttig. Dat de minister, blijkens de brief van 30-11-1994 in twee lijnen gaat werken, één lijn voor de lerarenopleidingen en één voor de begeleidingsdiensten en dat

hij voor de eerste, de lijn van de educatieve faculteiten, de doelen inperkt tot de kwaliteitsverbetering van de lerarenopleidingen, vinden wij dan ook een juiste beslissing. Daarbij zou overigens niet meer gesproken moeten worden over faculteiten maar over federaties.

Onze *slotconclusie* kan een variant zijn op de titel van een eerder artikel (1992): De Educatieve Faculteit: vooruit, maar bescheiden, onder een andere vlag en met aandacht voor efficiëntie en alternatieven.

P. van den Broek, emeritus-hoogleraar onderwijspsychologie R.U. Leiden
Universitaire Lerarenopleiding IVLO

Literatuur

- Broek, P. van den (1992). De educatieve faculteit: vooruit, maar voorzichtig. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 29-33.
- Frik, A. (1992). Educatieve faculteiten: een stap in de goede richting. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 19-26.
- Giesbers, J. (1992). Educatieve Faculteit: papieren tijger of serieuze onderwijsvernieuwing. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 3-6.
- Inspectie van het Onderwijs (1993). *Een voortgangsrapportage educatieve faculteiten*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1994a). *Onderwijsverslag over het jaar 1993*. Den Haag: S.D.U.
- Inspectie van het Onderwijs (1994b). *Educatieve Faculteiten, tweede tussenrapport*. Breda: Inspectie van het Onderwijs.
- Kok, J. (1992). Educatieve faculteiten: oplossing of probleem. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 13-17.
- Kölln, E. (1992). Samen scholen en verzorgen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 7-12.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990a). *Beleidsnotitie Beroepsvereisten voor Leraren*. Zoetermeer: Min. van O. en W.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990b) *Brief betreffende Educatieve faculteiten*, dd. 31-10-1990. Den Haag: Min. van O. en W.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Brief betreffende Educatieve faculteiten*, dd. 28-02-1992. Den Haag: Min. van O. en W.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Brief van de minister van onderwijs en wetenschappen*, dd. 15-11-1993. Den Haag: S.D.U.
- Ministerie van O. en W. (1993). *Brief van de minister van onderwijs en wetenschappen*, dd. 15-09-1993 ter aanbieding van de beleidsnota "Vitaal Leraarschap", hoofdstuk 5 "de opleiding van leraren". Den Haag: S.D.U.
- Ministerie van O. en W. (1994). *Brief van de minister van onderwijs, cultuur en wetenschappen aan de voorzitter van de tweede kamer*. Zoetermeer: 30-11-1994.
- Open Universiteit (1994). De Open universiteit als partner van de PABO. *Modulair 1994*, 9(3).
- Slangen, F. (1992). Samen op weg naar de best denkbare leraar. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(3), 34-37.