

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος και επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών:
μια κριτική ανάλυση λόγου**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΟΛΓΑ ΚΟΥΤΣΙΜΠΕΛΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2023

Υπεύθυνη δήλωση λογοκλοπής

Η Όλγα Κουτσιμπέλη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος και επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών: Μια κριτική ανάλυση λόγου» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα
Όλγα Κουτσιμπέλη

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Ευχαριστίες	7
Εισαγωγή	
1^ο Κεφάλαιο: Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος	11
1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	11
1.2. Ταυτότητα διεθνών οργανισμών	11
1.3. Διεθνείς οργανισμοί και διακυβέρνηση στην εκπαίδευση	12
1.4. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών	16
1.5. Εκπαιδευτικός λόγος και διεθνείς οργανισμοί	18
1.6. Η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» ως ρυθμιστικός εκπαιδευτικός λόγος	19
1.6.1. Δείκτες και επίπεδα αναφοράς	21
1.6.2. Δείγματα καλής πρακτικής	24
1.7. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	24
1.8. Αποτίμηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας: η περίπτωση ΟΟΣΑ	28
1.9. Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση	35
2^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματισμός και επαγγελματικοποίηση	41
2.1. Επαγγελματισμός και επαγγέλματα	41
2.2. Τεχνοκρατικός και δημοκρατικός-συλλογικός επαγγελματισμός	44
2.3. Επαγγελματικότητα και απο-επαγγελματικοποίηση	45
2.4. Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών	47
2.5. Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική	50
3^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική μάθηση και ταυτότητες εκπαιδευτικών	52
3.1. Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση: προσεγγίσεις	52
3.1.1. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	52
3.1.2. Επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών	56

3.2. Η μετασηματιστική επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών	57
3.3. Επαγγελματισμός και επαγγελματική ταυτότητα	61
3.3.1. Απόπειρες ορισμού των ταυτοτήτων	61
3.3.1.1. Η προσωπική ταυτότητα	62
3.3.1.2. Η κοινωνική ταυτότητα	62
3.3.1.3. Η ταυτότητα ρόλου	63
3.3.1.4. Το κεφάλαιο ταυτότητας	63
3.3.2. Επιστημολογικές προσεγγίσεις στη συγκρότηση της ταυτότητας	64
3.3.3. Ψυχολογικές προσεγγίσεις	64
3.3.4. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις	65
3.3.5. Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις	65
3.3.6. Μεταδομιστικές προσεγγίσεις: ταυτότητες λόγου	66
3.3.7. Διαλογικές προσεγγίσεις: η διαλογική προσέγγιση του Bakhtin	67
3.4. Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού	68
3.4.1. Ορισμός και σπουδαιότητα της επαγγελματικής ταυτότητας	68
3.4.2. Ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών	69
3.4.3. Ταξινόμια επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών	70
3.4.4. Η τυπολογία των ταυτοτήτων κατά Φρυδάκη	71
3.4.5. Συζήτηση για τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών	79
3.4.6. Στοιχεία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας	81
3.4.7. Ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών	82
3.5. Επαγγελματική χειραφέτηση των εκπαιδευτικών	83
3.5.1. Προσωπική & θεσμική χειραφέτηση των εκπαιδευτικών	83
3.5.2. Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών	84
3.6. Προσεγγίσεις περί ταυτότητας	85
3.6.1. Οι προ-νεωτερικές προσεγγίσεις	85
3.6.2. Οι νεωτερικές προσεγγίσεις	85
3.6.3. Οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις	85
3.7. Η ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού	86
3.7.1. Προ-νεωτερικό παράδειγμα: συμπαγής ταυτότητα	86
3.7.2. Νεωτερικό παράδειγμα: σταθερή και αντιφατική ταυτότητα	86
3.7.3. Μετανεωτερικό παράδειγμα: δυναμική και ευάλωτη ταυτότητα	87
3.8. Ερευνητικές προσεγγίσεις στις επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών	88
3.8.1. Έρευνες με επαγγελματική οπτική	88

3.8.2. Έρευνες με βιογραφική οπτική	88
3.8.3. Έρευνες με στοχαστική οπτική	88
3.8.4. Έρευνες με κonstrouκτιβιστική οπτική	89
3.8.5. Έρευνες με κριτική/κοινωνικο-πολιτισμική οπτική	89
3.9. Επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού και λογοδότηση	89
4^ο Κεφάλαιο: Η κριτική ανάλυση λόγου ως μέθοδος ανάλυσης κειμένων	92
4.1. Ορίζοντας την κριτική ανάλυση λόγου	92
4.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή	94
4.3. Η κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση του Fairclough	95
4.4. Η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday	97
4.5. Κριτική ανάλυση λόγου και άλλες προσεγγίσεις ανάλυσης λόγου	98
4.6. Μεθοδολογικές επιλογές ανάλυσης λόγου	100
4.7. Στρατηγικές ανάλυσης λόγου της έρευνας	103
5^ο Κεφάλαιο: Κριτική ανάλυση κειμένων ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου	109
6^ο Κεφάλαιο: Κριτική ανάλυση κειμένων διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου	135
7^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	160
7.1. Σημεία ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου	160
7.2. Σημεία διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου	165
7.3. Σύγκριση ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου	170
Βιβλιογραφία	176

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) σε κείμενα ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, και συγκεκριμένα κειμένων της ΕΕ και του ΟΟΣΑ σχετικά με τη δημιουργία, (ανα)συγκρότηση και προβολή των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη συγκριτική κριτική ανάλυση λόγου -κυρίως μέσω της κριτικής θεωρίας του Fairclough- συνολικά έξι κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής, τριών κειμένων της ΕΕ και τριών κειμένων του ΟΟΣΑ, τα οποία -κατά την άποψή μας- λειτουργούν ως μη ανταγωνιστικοί ηγεμονικοί λόγοι (discourses). Την ίδια στιγμή, τα εν λόγω κείμενα προβάλλουν ποικίλες και αντιφατικές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών για την μεν ΕΕ σχετιζόμενες με τις παραδοσιακού και νεωτερικού τύπου ταυτότητες σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, το σχολικό περιβάλλον ως περιβάλλον εργασίας και συνεργατικό χώρο εργασίας και για τον δε ΟΟΣΑ ως μετα-νεωτερικού τύπου ταυτότητες άμεσα σχετιζόμενων με την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης», ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης» και ως κατόχων «γνωσιο-κεντρικών» και «ικανο-κεντρικών» ταυτοτήτων. Εν τέλει θεωρούμε ότι τόσο ο ευρωπαϊκός όσο και ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος δρουν μη ανταγωνιστικά μεταξύ τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία συμπληρωματικών κυρίαρχων και ηγεμονικών λόγων για την (ανα)συγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Επομένως, θεωρούμε τις προβαλλόμενες και επιβαλλόμενες ταυτότητες του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου ως «ταυτότητες νομιμοποίησης» (legitimizing identities) και όχι ως «ταυτότητες αντίστασης», οι οποίες απέχουν από τις «μετασχηματιστικού» τύπου ταυτότητες των αφηγηματικών κατασκευών των ταυτοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: ευρωπαϊκός/διεθνής εκπαιδευτικός λόγος, κριτική ανάλυση λόγου, εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών

Abstract

The purpose of this research was to do critical discourse analysis of the discourse of European and international texts of educational policy and particularly of EE texts and OECD texts in reference with the teachers' professional development and learning and particularly in reference with the creation, (re)organisation and projection of teachers' professional identities in contemporary European and international educational context. The research was focused in comparative critical discourse analysis – mainly based in the critical theory of Fairclough- of six texts of educational policy, three of EE and three of OECD, who according to our opinion function as non-competitive hegemonic discourses, project various conflicting teachers' professional identities, for the EE in reference with the traditional and modern types of identities and particularly with the object of teaching, with the school environment as environment of work and co-operative work place and for the OECD as transformative professional identities, related with the representation of teachers as «knowledge workers», as «life-long learning professions» and as owners of «knowledge-based» and «competence-based» identities. Finally, we consider that both European and international educational discourse function as non-competitive discourses, contributing in creation of complementary dominant and hegemonic discourses for the (re)construction of teachers' professional identities. Therefore, we consider the teachers' projection and imposed identities of the European and international educational discourse as «legitimizing identities» than «defence identities», which are long away from the transformative identities of the narrative constructions of identities.

Keywords: European/international educational discourse, critical discourse analysis, educational policy, teachers' professional identities

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται στον επιβλέποντα της έρευνας Αριστοτέλη Ζμα για την καθοδήγηση και στήριξη του κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της και της μύησής μου στον κόσμο της συγκριτικής εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τον διευθυντή μου στο ΣΔΕ Λαμίας Δημήτρη Μπατζάκα και τον φίλο Ιωάννη Γαλαντόμο για τις συζητήσεις μας και τις συμβουλές τους. Τέλος, σε προσωπικό επίπεδο οφείλω να ευχαριστήσω τον Χρήστο Παπαδήμα για την έμπνευση και τη μητέρα μου Ελισάβετ για την υπομονή της κατά τη συγγραφή της παρούσης.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αντλεί από τον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επαφή με το πεδίο της συγκριτικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στόχος ήταν η διερεύνηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει μέσα από τα κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου (discourse), σε σύγκριση με τα αντίστοιχα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου. Συγκεκριμένα αναλύθηκαν τρία κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως αναπαραστάσεις του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου, και τρία κείμενα του ΟΟΣΑ ως αναπαραστάσεις του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis) και κυρίως μέσω της γλωσσικής προσέγγισης του Fairclough (1992) στην κριτική ανάλυση λόγου, με στοιχεία των λογοαναλυτικών προσεγγίσεων (Reisigl & Wodak, 2020) και της κοινωνιογνωσιακής προσέγγισης (Van Dijk, 2020).

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, όπως προκύπτει μέσα από την έννοια των διεθνών οργανισμών και της έννοιας των διεθνών οργανισμών σε σχέση με τη διακυβέρνηση στην εκπαίδευση. Επίσης, αναλύονται κριτικά οι εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών, ο εκπαιδευτικός λόγος σε σχέση με τους διεθνείς οργανισμούς και η «ανοιχτή μέθοδος συντονισμού ως ρυθμιστικός εκπαιδευτικός λόγος». Επιπλέον, αναλύονται οι δείκτες, τα επίπεδα αναφοράς και οι καλές πρακτικές σε σχέση με τα παραπάνω. Ταυτόχρονα, αναλύονται στοιχεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στη μετά-Μάαστριχτ εποχή σε σχέση με τη στρατηγική της Λισαβώνας και επιχειρείται αποτίμηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας μέσω της περίπτωσης ΟΟΣΑ και των στόχων του ΟΟΣΑ, έχοντας ως βάση το πρόγραμμα PISA. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση των ευρωπαϊκών θέσεων για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται οι παραπάνω όροι σε σχέση με τα ζητήματα του επαγγελματισμού και των επαγγελματών, της διάκρισης μεταξύ τεχνοκρατικού και δημοκρατικού/συλλογικού επαγγελματισμού, της επαγγελματικότητας και της απο-επαγγελματικοποίησης, της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της σχέσης της με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής μάθησης, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών, η μετασχηματιστική επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης του Hargreaves. Επίσης, επιχειρούνται απόπειρες

ορισμού των ταυτοτήτων, αναλύονται οι επιστημολογικές προσεγγίσεις στη συγκρότηση της ταυτότητας με ιδιαίτερη έμφαση στη διαλογική προσέγγιση του Bahktin. Επιπλέον, εξετάζονται ζητήματα ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ταξινομίας των εκπαιδευτικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και της τυπολογίας τους με έμφαση στις αφηγηματικές κατασκευές των επαγγελματικών ταυτοτήτων τύπου Φρυδάκη. Επίσης, αναλύονται στοιχεία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής του χειραφέτησης. Τέλος, διερευνώνται οι ερευνητικές προσεγγίσεις στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και ζητήματα επαγγελματικής αυτονομίας και λογοδότησής τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται ζητήματα ορισμού της μεθόδου και της ιστορικής της αναδρομής, αναλύεται η κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση του Fairclough και η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday (1994) ως πόροι κειμενικής ανάλυσης. Στη συνέχεια, εξετάζονται άλλες προσεγγίσεις ανάλυσης λόγου, οι μεθοδολογικές επιλογές τους και οι στρατηγικές ανάλυσης λόγου της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τρία κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, βάσει της τριπλής ανάλυσης του Fairclough (1992): α) ο λόγος ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), β) ως πρακτική λόγου (ερμηνευτική ανάλυση) και γ) ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση) και συνδυαστικά με στοιχεία από τις λογοαναλυτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, αναλύονται στοιχεία τροπικότητας και σημειωτικής δεικτικότητας των κειμένων από τη γραμματική του Halliday (1994), συνδυαστικά με προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής, της συγκριτικής εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τρία κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ, βάσει της τριπλής ανάλυσης του Fairclough (1992): α) ο λόγος ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), β) ως πρακτική λόγου (ερμηνευτική ανάλυση) και γ) ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση) και συνδυαστικά με στοιχεία από τις λογοαναλυτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, αναλύονται στοιχεία τροπικότητας και σημειωτικής δεικτικότητας των κειμένων από τη γραμματική του Halliday (1994), συνδυαστικά με προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής, της συγκριτικής εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο επιχειρείται σύγκριση α) του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου όπως αναπαρίσταται στα αναλυθέντα κείμενα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και β) του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, όπως αναπαρίσταται στα αναλυθέντα κείμενα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής του

ΟΟΣΑ. Αφού αναλυθούν τα σημεία σύγκρισης μεταξύ των δύο προαναφερθέντων λόγων (discourses), παρατίθενται σε πίνακες οι αναπαραστάσεις των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και συζητούνται κριτικά βάσει των αρχών και της σχετικής βιβλιογραφίας της συγκριτικής εκπαίδευσης και ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από την κριτική συγκριτική ανάλυση των κειμένων του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου που αναλύθηκε στα προαναφερθέντα κεφάλαια προκύπτουν ενδείξεις ενσωμάτωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου στον ισχυρότερο διεθνή εκπαιδευτικό λόγο περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Ασφαλώς παρατηρείται απομάκρυνση από τις αφηγηματικές κατασκευές των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και προβολή των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης», ως «επαγγελματιών διά βίου μάθησης» και ως κατόχων «γνωσιο-κεντρικών» και «ικανο-κεντρικών» ταυτοτήτων. Εν τέλει οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών προβάλλουν ως «ταυτότητες νομιμοποίησης» ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών, παρά ως «ταυτότητες αντίστασης» (Castells, 2010), απο-επαγγελματικοποιώντας τους εκπαιδευτικούς σε ένα «επάγγελμα ελεγχόμενης πειθαρχίας» παρά σε ένα «επάγγελμα επιστημονικής ελευθερίας και κοινωνικής χειραφέτησης» (Πασιάς, 2015: 279).

1^ο Κεφάλαιο: Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ως διεθνής εκπαιδευτικός λόγος νοείται μία συστηματοποιημένη δέσμη εκπαιδευτικών θεμάτων και δημοφιλών «ηχηρών λέξεων» (buzz words) σε παγκόσμιο επίπεδο (Ζμας, 2007: 14). Ο διεθνής λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει συνδέσει την εκπαίδευση με έννοιες επιχειρηματικής και οικονομικής προέλευσης όπως ανταγωνιστικότητα, απόδοση λόγου, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ρυθμιστικότητα κλπ (ό.π.: 15). Επίσης, ως τρόπος αντιμετώπισης των ποικίλων κρίσεων στον παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό κόσμο προβάλλεται η ενίσχυση της ιδιαιτερότητας των σχολικών μονάδων, οι οποίες πλέον εκλαμβάνονται ως «μαθητευόμενοι οργανισμοί» (ό.π.: 16). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταστήσουν αναγνωρίσιμη την «ποιότητα» των προσφερόμενων υπηρεσιών τους και μάλιστα ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες παρά ως δημόσιοι υπάλληλοι (ό.π.: 17).

1.2. Ταυτότητα διεθνών οργανισμών

Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος ασκείται από υπερεθνικούς οργανισμούς με κυριότερους τον ΟΟΣΑ, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Παγκόσμια Τράπεζα. Επίσης ως διεθνείς ή υπερεθνικοί οργανισμοί λειτουργούν η Ουνέσκο και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Μέσω της εφαρμογής των πολιτικών των παραπάνω υπερεθνικών οργανισμών επιτελείται παρεμβατισμός στην εκπαίδευση των χωρών και επομένως παρεμβατισμός στα εκάστοτε εθνικά συστήματα εκπαίδευσης (ό.π.: 7).

Οι προαναφερθέντες διεθνείς οργανισμοί ασχολούνται με την οικονομική ανάπτυξη και άλλων παγκόσμιων ζητημάτων σε συνάρτηση με την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση ασχολείται με ζητήματα των οικονομικών της εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» ως προώθησης του εαυτού της στην ίδια την ΕΕ αλλά και παγκοσμίως. Ο ΟΟΣΑ ασχολείται, με τη σειρά του, με ζητήματα ανθρώπινου κεφαλαίου (π.χ. εκπαίδευση και κατάρτιση υποψήφιων εκπαιδευτικών, συγκριτικές αποτιμήσεις μεγάλων ερευνών όπως η PISA κλπ), καθώς και ζητήματα ανεργίας και εκπαίδευσης. Το Συμβούλιο της Ευρώπης ασχολείται με ζητήματα εκπαίδευσης μεταναστών, ΑΜΕΑ και με τη σύνταξη σχολικών εγχειριδίων. Η Ουνέσκο ασχολείται κυρίως με ζητήματα εκπαίδευσης των παιδιών φτωχών χωρών και ζητήματα προώθησης της διά βίου μάθησης.

1.3. Διεθνείς οργανισμοί και διακυβέρνηση στην εκπαίδευση

Ορισμένοι διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΗΕ, η Ουνέσκο και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου καλύπτουν ολόκληρο τον πλανήτη, ενώ άλλοι διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη. Ο ΟΟΣΑ που είχε αρχικά αποκλειστικά ευρωπαϊκό προσανατολισμό, σήμερα έχει μεικτό χαρακτήρα, δηλαδή διεθνή και ευρωπαϊκό. Οι δραστηριότητες των διεθνών οργανισμών διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ειδικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη τους στις περιοχές που δραστηριοποιούνται οι Οργανισμοί αυτοί. Για παράδειγμα, από τους διεθνείς οργανισμούς ο ΟΗΕ δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως θεμελιώδες δικαίωμα του ανθρώπου. Κατά τον ίδιο τρόπο η Ουνέσκο επικεντρώνεται σε ζητήματα αναλφαβητισμού ενηλίκων και εξασφάλισης βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ενώ παράλληλα ενδιαφέρεται για την εξασφάλιση της ποιότητας της «διασυννοριακής εκπαίδευσης», της εξαγωγής δηλαδή εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τρίτες χώρες. Τέλος, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου ενδιαφέρεται για την προώθηση συνθηκών ελεύθερου και ισότιμου ανταγωνισμού στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών ως εξαγόμενων εμπορεύσιμων υπηρεσιών.

Στην Ευρώπη ο προσανατολισμός των διεθνών οργανισμών έχοντας ως κύριο φορέα της ευρωπαϊκής πολιτικής την ευρωπαϊκή ένωση χαρακτηρίζεται από δύο κατευθύνσεις: την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το τελευταίο ζήτημα σχετίζεται άμεσα και με τα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εφόσον η παιδεία θεωρείται πλέον ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην Ευρώπη η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την πραγμάτωση του νέου κοινωνιακού τύπου, της λεγόμενης κοινωνίας της γνώσης, όπως θα συζητηθεί και παρακάτω (Τσαούσης, 2007: 32-34).

Επομένως, ο ρόλος των διεθνών οργανισμών ως «αυτόνομων παικτών» στη διεθνή σκηνή έχει σημαντικά μεταβληθεί και πλέον δεν γίνεται λόγος για απλή έκφραση απόψεων, διαμόρφωσης συμμαχιών και αναζήτησης τρόπων και μορφών συμβιβασμού αντικρουόμενων συμφερόντων. Οι διεθνείς οργανισμοί κατά τον Τσαούση (ό.π.: 39) τείνουν να προσλάβουν την μορφή συλλογικών οργάνων αντιμετώπισης κοινών προβλημάτων και επιδίωξης κοινών μέσων επίλυσής τους. Εδώ η εκπαίδευση είναι το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα. Αναλυτικότερα σημειώνονται τα παρακάτω (ό.π.: 40):

Οι Διεθνείς Οργανισμοί δεν διαμορφώνουν μια δική τους αυτοτελή πολιτική, την οποία προσπαθούν να επιβάλουν στα κράτη-μέλη τους. Η πρώτη και σημαντικότερη συμβολή τους είναι η επισήμανση κοινών προβλημάτων, η δεύτερη είναι η αναζήτηση μεθόδων ανάλυσης των προβλημάτων αυτών, η Τρίτη είναι η πρόταση λύσεων για την αντιμετώπισή τους, η τέταρτη, τέλος, η προώθηση της συνεργασίας των κρατών-μελών τους για την επίλυση των προβλημάτων αυτών στο πλαίσιο της δικαιοδοσίας του κάθε Οργανισμού, όπως αυτή ορίζεται από τον Καταστατικό του Χάρτη. Η ιδιαίτερη πολιτική των Διεθνών Οργανισμών έχει επομένως δύο κεντρικούς προσανατολισμούς. Ο πρώτος είναι η πραγματοποίηση των σκοπών και στόχων που προβλέπονται από τον Καταστατικό τους Χάρτη. Ο δεύτερος είναι η εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής συναίνεσης των κρατών-μελών στην πραγματοποίηση των σκοπών αυτών. Η επιβολή από τους Διεθνείς Οργανισμούς της εφαρμογής μιας συγκεκριμένης πολιτικής από τα κράτη-μέλη τους, ιδιαίτερα σε θέματα που συνδέονται άμεσα με θέματα εθνικής κυριαρχίας, όπως η εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη.

Οι Διεθνείς Οργανισμοί διαμορφώνουν ένα κλίμα, προσδιορίζοντας επιδιωκτέους στόχους, διαμορφώνουν ένα πλέγμα μέσων και διαδικασιών για την επιδίωξη και την πραγματοποίησή τους και προωθούν συνεργασίες για την εφαρμογή τους. Όσο λιγότερο εσωστρεφής είναι ο προσανατολισμός των κρατών-μελών των Διεθνών Οργανισμών τόσο ευχερέστερα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις να εκμεταλλευτούν τις νέες προοπτικές που διανοίγονται προς όφελος των πολιτών τους. Όσο περισσότερο εξωστρεφής ο προσανατολισμός τους και πιο ευέλικτη και ευπροσάρμοστη η εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η προπαρασκευή των μελών της κοινωνίας τους για την αντιμετώπιση και προσαρμογή τους στις αλλεπάλληλες ραγδαίες ρήξεις του παρόντος με το παρελθόν και του μέλλοντος με το παρόν.

Πολιτικές και πρακτικές του διεθνούς περιβάλλοντος διαχέονται στο εθνικό επίπεδο και ασκούν καθοριστικές επιδράσεις στα ζητήματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της διοίκησης, της διαχείρισης και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και των διαδικασιών της μάθησης των μαθητών/τριών (Πασιάς, 2016). Επιπλέον, οι διεθνείς οργανισμοί αποτελούν τις βασικές δομές της «παγκόσμιας διακυβέρνησης» (global governance) στο αλληλοεξαρτώμενο παγκόσμιο σύστημα (ό.π.: 75). Ο όρος διακυβέρνηση σημαίνει «συντονισμός, συνεργασία και ύπαρξη ποικίλων μηχανισμών που λειτουργούν σε πολλαπλές κλίμακες χωρίς την ύπαρξη μιας ευρύτερης πολιτικής εξουσίας» (ό.π.:75). Η διακυβέρνηση ασκείται ουσιαστικά μέσω των ειδικών/εμπειρογνομόνων (experts/technocrats) και βασίζεται στην εξειδικευμένη γνώση παρά στην άσκηση κρατικής εξουσίας. Οι ειδικοί είναι αυτοί που εισηγούνται αλλαγές «αξιολογικού και εξεταστικού» χαρακτήρα, προωθώντας επιλογές μέσω της άσκησης πολιτικών όπως η πολιτική της συγκλίνουσας στοχοθέτησης, η πολιτική των

πινάκων κατάταξης (league tables) και η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» (Ζμας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός λόγος της ΕΕ προτάσσει την Ευρώπη του «ανταγωνισμού», «της διά βίου μάθησης», «της κινητικότητας», «της διαπολιτισμικότητας», «της εκπαίδευσης και κατάρτισης». Τα θεματικά πεδία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου υφαίνονται βάσει των εννοιών της «οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» και βάσει ενός παγκοσμιοποιημένου ή εθνικά και τοπικά προσαρμοσμένου κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου. Ειδικότερα, κατά τον Πασιά (2016: 77-78) οι σύγχρονες θεωρήσεις αναφέρονται στα εξής:

- Παρατηρείται ένα πλήθος εθνικών και διεθνών, πολυεθνικών και διακρατικών, κυβερνητικών και μη κυβερνητικών, κερδοσκοπικών και μη κερδοσκοπικών, θεσμικών και μεμονωμένων δραστών, οι οποίοι εμπλέκονται στις διαδικασίες της διακυβέρνησης.
- Παρατηρείται ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης. Παράλληλα ασκούνται πιέσεις για την απομείωση του ρόλου του κράτους και το άνοιγμα των δημόσιων υπηρεσιών στον ιδιωτικό ανταγωνισμό σε εσωτερικό και διεθνές επίπεδο.
- Παρατηρείται η προώθηση μορφών «χαλαρής διακυβέρνησης» (self governance) με έμφαση στις διαδικασίες «διακυβέρνησης εξ αποστάσεως» και με ενίσχυση των διεθνών οργανισμών παρακολούθησης και διασφάλισης της ποιότητας (steering/governance at a distance).
- Ο εκπαιδευτικός χώρος ελέγχεται από «ειδικούς εμπειρογνώμονες» (experts) και κυριαρχείται από τις πολιτικές των αριθμών (policy by numbers). Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ποσοτικών μεθόδων και ερευνών που βασίζονται σε δείκτες, μετρήσιμα δεδομένα (evidence-based logic) και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων.
- Παρατηρείται διαφοροποίηση στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων κρατών όπως αυτές εκφράζονταν παραδοσιακά μέσα από την έννοια του «εκπαιδευτικού δανεισμού».
- Μετασχηματίζεται η ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι σύγχρονες διαδικασίες που αναπτύσσονται στον ευρωπαϊκό χώρο (διαδικασία της Μπολόνια για τον ευρωπαϊκό χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης) και στον διεθνή χώρο (Προγράμματα PISA, TIMMS) έχουν προκαλέσει εκτενείς δημόσιες συζητή-

σεις σχετικά με τις προκλήσεις που δέχονται τα κράτη στην χάραξη της πολιτικής για να αναπροσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Σύμφωνα με τον Πασιά (2016) μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα κράτη έχουν διττό ρόλο: αφενός λειτουργούν ως «αυτόνομοι συντελεστές σε εθνικό επίπεδο» και αφετέρου λειτουργούν ως «κόμβοι» «σε ένα όλο και πιο πυκνό πλέγμα διεθνών και διακρατικών δικτύων που αναπτύσσονται σε διαφορετικές κλίμακες, με διαφορετικές και ανισομερείς σχέσεις οι οποίες καθιστούν τη διακυβέρνηση του διεθνούς συστήματος περισσότερο ασταθή και πολύπλοκη» (ό.π.: 79).

Αναλυτικότερα, οι διεθνείς οργανισμοί διαμορφώνουν «λόγους» και χαράσσουν πολιτικές. Θέματα τα οποία παλαιότερα αποτελούσαν προνόμια των εθνικών κρατών πλέον αποτελούν τη λεγόμενη ατζέντα της διακυβέρνησης. Η διαδικασία της διακυβέρνησης προωθείται μέσω των ακόλουθων διαδικασιών: α) μέσω συντονισμού, β) μέσω της διαμόρφωσης της κοινής γνώμης και γ) μέσω «εργαλείων-οργάνων» (Martens & Balzer, 2004: 3):

- Η διακυβέρνηση μέσω «συντονισμού» αναφέρεται στη δημιουργία κινήτρων, ανάληψη πρωτοβουλιών, εκπόνηση προγραμμάτων κ.ά. Οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες μέσω της οργάνωσης των προγραμμάτων και γενικότερα των διαδικασιών άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Η διακυβέρνηση μέσω της «διαμόρφωσης της κοινής γνώμης» αναφέρεται στην παραγωγή «λόγου», οραμάτων και αξιών με σκοπό τη δημιουργία πιέσεων για μεταρρυθμίσεις και υιοθέτηση νέων προτύπων. Επίσης, αναπτύσσονται πρότυπα αξιολόγησης, διαδικασίες αμοιβαίου ελέγχου και διάχυσης καλών πρακτικών.
- Η διακυβέρνηση μέσω «εργαλείων» αναφέρεται στις δεσμεύσεις και στους πόρους των οργανισμών και επιπλέον στα νομικά κείμενα που τους προσδιορίζουν. Επομένως ο διεθνής οργανισμός μέσω αυτών των εργαλείων παράγει κανονιστικά πρότυπα τα οποία προσδιορίζουν με τη σειρά τους τη συμπεριφορά των κρατών.

Παράλληλα, προωθείται η δημιουργία μιας «παγκόσμια δομημένης εκπαιδευτικής ατζέντας» (Dale, 2000), στα σπλάχνα της οποίας δημιουργούνται νέες κατηγορίες και παράγοντες που προωθούν νέα παγκόσμια μοντέλα εκπαιδευτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Σειρά εκπαιδευτικών πολιτικών προωθείται από δικτυωμένους ε-

θνικούς και διεθνείς οργανισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) με σκοπό την υπαγωγή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας (Πασιάς, 2016: 81).

1.4. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών

Οι διεθνείς οργανισμοί διαμορφώνουν την πολιτική τους και ασφαλώς και την εκπαιδευτική πολιτική τους βάσει των Καταστατικών Χαρτών τους, οι οποίοι ορίζουν τις αρμοδιότητές τους και βάσει των Αποφάσεων των αντιπροσωπευτικών τους οργάνων, τα οποία αποτελούνται από τους εκπροσώπους των κρατών-μελών τους. Οι διεθνείς οργανισμοί διαμορφώνουν ένα κλίμα, το οποίο τελικά ασκεί καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της πολιτικής των κρατών-μελών τους. Ακόμη και αν δεν νομιμοποιούνται να αρθρώσουν και να εφαρμόσουν μια δική τους πολιτική, ασκούν ωστόσο έντονη επιρροή και αποκτούν με αυτόν τον τρόπο μια έστω και επισφαλή νομιμοποίηση. Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική των εθνικών κρατών αρθρώνεται και υλοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα και ορισμένα πλαίσια. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι διεθνείς οργανισμοί προβλέπουν στους καταστατικούς τους χάρτες την δυνατότητα συνεργασίας και σύμπραξης των οργανισμών αυτών (Τσαούσης 2007: 23).

Όπως συζητήθηκε και παραπάνω οι διεθνείς οργανισμοί δεν νομιμοποιούνται να επιβάλουν στις χώρες-μέλη μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Αντίθετα αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών να καθορίζουν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Επομένως, το γεγονός ότι οι διεθνείς οργανισμοί αναγνωρίζουν το παραπάνω δικαίωμα στα κράτη-μέλη δεν συνεπάγεται αυτομάτως και τη μεταφορά πρακτικών στο εσωτερικό τους δίκαιο. Ωστόσο, παρά το γεγονός της μη άμεσης επιβολής πολιτικών και πρακτικών εκ μέρους των διεθνών οργανισμών, ισχύει η έμμεση επιρροή των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών βάσει των εξής: α) βάσει του καθορισμού προτεραιοτήτων, όρων και προϋποθέσεων για την παροχή τεχνικής βοήθειας στα κράτη-μέλη, β) βάσει της πρόσκλησης των ίδιων των κρατών-μελών για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων ή γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων και γ) βάσει της δημιουργίας ενός ευρύτερου κλίματος που αφορά την οργάνωση, το αντικείμενο και την λειτουργία της εκπαίδευσης (ό.π.: 25). Χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Τσαούσης (ό.π.: 26):

Από την αρχή όμως της δεκαετίας του 1990 και μετά, μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και ενόψει και της έναρξης του νέου αιώνα, οι Διεθνείς Οργανισμοί, και ιδιαίτερα η Ουνέσκο, αναλαμβάνουν ενεργό και έντονη δράση στον τομέα της εκπαίδευσης. Μια δράση που αποκτά σαφή χαρακτήρα προώθησης αλληλέγγυας και ελεγχόμενης πολιτικής δέσμευσης των κρατών-μελών τους για την εφαρμογή ομόφωνων συλλογικών αποφάσεών τους. Ο έλεγχος της προόδου εφαρμογής της αναληφθείσας πολιτικής δέσμευσης δεν έχει την μορφή επιβολής κυρώσεων, αλλά την μορφή της συνεχούς εφαρμογής και χρήσης μηχανισμών διακρίβωσης των αναγκών, καθορισμού των επιδιωκτέων στόχων και ποσοτικής αποτίμησης των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό μεταβάλλεται και η πολιτική διάσταση της τεχνικής βοήθειας, η οποία αποκτά ολοένα εντονότερα την διάσταση της ισότιμης μεταφοράς τεχνογνωσίας.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών ασκούνται ως εξής:

α) Η πολιτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης»: συνοδεύεται από συγκριτικές αξιολογήσεις (βλ. PISA για μαθητές/τριες και προτεινόμενη PISA εκπαιδευτικών), διάχυση και ανταλλαγή πρακτικών, χρονοδιαγράμματα, δείκτες προόδου και κριτήρια αναφοράς στο πλαίσιο της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού». Σκοπός της συγκεκριμένης πολιτικής είναι «να πετύχει μεγαλύτερη σύγκλιση προς τους κύριους στόχους της ΕΕ, βοηθώντας τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν προοδευτικά τις δικές τους πολιτικές για την επίτευξη αυτών των στόχων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002: 7).

β) Η πολιτική των «πινάκων κατάταξης»: συνοδεύεται από συλλογή στατιστικών δεδομένων, περιοδική δημοσίευση των παραπάνω στατιστικών δεδομένων και ιεραρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. PISA του ΟΟΣΑ).

γ) Η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών»: συνοδεύεται από γενναίες επιχορηγήσεις συνήθως της ΕΕ (βλ. ΕΠΕΑΕΚ, Erasmus, Σωκράτης, Leonardo Da Vinci) και αποσκοπεί στην άσκηση εμφανών πιέσεων στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης προκειμένου αυτά να προβούν στην ανασυγκρότησή τους.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικές πολιτικές των υπερεθνικών οργανισμών δέχτηκαν κριτική κυρίως ως προς τα παρακάτω σημεία:

- Δημιουργούν άνισους μαθησιακούς αγώνες τύπου «Champion League».
- Δημιουργούν το φαινόμενο των νικητριών και των ηττημένων χωρών σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.
- Δημιουργούν το φαινόμενο του άκριτου «εκπαιδευτικού δανεισμού», δηλαδή της άκριτης μεταφοράς του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στις

υπάρχουσες δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων, χωρίς να έχουν προηγηθεί οι διαδικασίες προσαρμογής του σε αυτές (Ζμας, 2007: 34).

- Δημιουργούν το φαινόμενο του «τηλεφωνικού δανεισμού» (phone policy borrowing) κατά το οποίο «αυτό που διαφαίνεται ως μεταφορά εκπαιδευτικών μοντέλων είναι στην ουσία απλή μεταφορά εκπαιδευτικού λόγου» (ό.π.: 36). Η πολιτική αυτή ενδέχεται «να διατηρήσει και να νομιμοποιήσει πεπαλαιωμένες και ταυτόχρονα αμφισβητούμενες δομές, εφόσον οι τελευταίες μπορούν να υπηρετήσουν τα κελεύσματα του νεοεισελθέντος από το ‘εξωτερικό’ εκπαιδευτικού λόγου» (ό.π.: 36).
- Νομιμοποιούν αμφιλεγόμενες πολιτικές, πχ «η ξένη χώρα ως επιχείρημα» (Ausland als Argument), τα «παραδείγματα από το εξωτερικό» (lessons from abroad), ή το «διεθνές επιχείρημα» (das international Argument), προκειμένου να νομιμοποιηθούν μη δημοφιλείς εθνικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.
- Δημιουργούν πληθώρα εμπειρικών δεδομένων και συχνά προκύπτουν ερμηνευτικές δυσκολίες των συγκεκριμένων δεδομένων σε τέτοιο βαθμό ώστε να προωθείται η γνώση των ειδικών/τεχνοκρατών έναντι της γνώσης των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Δημιουργούν χρηστική διάθεση ως προς τη σχολική γνώση, το φαινόμενο δηλαδή που ο Bernstein (1996) ονομάζει «αποταμιευτική αντίληψη της εκπαίδευσης» (banking education), κατά το οποίο οι μαθητές/τριες αποταμιεύουν στο παρόν τις γνώσεις σαν χρήματα προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν στο μέλλον διευρυμένες.

1.5. Εκπαιδευτικός λόγος και διεθνείς οργανισμοί

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και κυρίως το φαινόμενο της μεταφοράς του εκπαιδευτικού λόγου καταλήγουμε στο αποτέλεσμα της δημιουργίας μιας «παγκόσμιας γλώσσας για την εκπαίδευση». Σύμφωνα με τον Ζμα (2007), «κάθε μελέτη γύρω από τη σύγκλιση ή όχι των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει εκ των προτέρων να διακρίνει δύο θεματικούς άξονες προβληματισμού. Ο πρώτος στρέφεται γύρω από το περιεχόμενο του «εκπαιδευτικού δανεισμού [...] ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στις διαδικασίες μεταφοράς και προσαρμογής του δανειζόμενου λόγου εκ-

παιδευτικής πολιτικής στις προϋπάρχουσες εθνικές παραδόσεις» (ό.π.: 39-40). Επομένως, οδηγούμαστε στη δημιουργία της κατά Bernstein (1996) «αποπλαισίωσης» (decontextualization) του παιδαγωγικού λόγου και «αναπλαισίωσης» (recontextualization) των δανειζόμενων εκπαιδευτικών μοντέλων κατά τη διάρκεια «μεταμφύτευσής τους» στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Κατά συνέπεια το τελικό αποτέλεσμα της συνεχούς προσαρμογής του λόγου των διεθνών προταγμάτων των υπερεθνικών οργανισμών στο εθνικό και τοπικό συγκείμενο παραμένει άγνωστο διότι η διαδικασία της «αυτοχθονοποίησης» (indigenization) του εκάστοτε παιδαγωγικού λόγου εξακολουθεί να παραμένει μη προβλέψιμη. Παράγοντες όπως οι εθνικές πολιτικές, τα συνδικάτα, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, τα κόμματα, οι εκπαιδευτικές και πολιτιστικές παραδόσεις, οι θρησκείες κλπ ενδέχεται να υποστηρίζουν ή να αντιμάχονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές «ατζέντες» των υπερεθνικών οργανισμών ή και της παγκόσμιας διακυβέρνησης.

1.6. Η «Ανοιχτή μέθοδος συντονισμού» ως ρυθμιστικός εκπαιδευτικός λόγος

Ως ισχυρός εκπαιδευτικός λόγος ρυθμιστικού χαρακτήρα η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» υιοθετήθηκε για τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής σύγκλισης των κρατών-μελών της ΕΕ με τους στόχους της Λισαβόνας και κυριαρχεί στο γίγνεσθαι της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, διευκολύνοντας τη στενή συνεργασία και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των κρατών-μελών σε αποκεντρωτική βάση. Η συγκεκριμένη μέθοδος αν και ρυθμιστικού και κανονιστικού χαρακτήρα δεν κινείται «από πάνω προς τα κάτω» (top-down processes), αλλά αντίθετα «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up processes), ώστε να δίνεται η αίσθηση της ελάχιστης δυνατής παρέμβασης της ΕΕ στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών της. Στόχος είναι η σύγκλιση των εκπαιδευτικών στόχων σε ευρωπαϊκό επίπεδο με ταυτόχρονη ωστόσο διατήρηση των εθνικών και περιφερειακών ιδιαιτεροτήτων. Ουσιαστικά η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού μετατρέπεται σε ήπιο δίκαιο (soft law), προωθώντας την εκπαιδευτική δικτύωση των χωρών, χωρίς η εθνική τους κυριαρχία να απειλείται εμφανώς» (Ζμας, 2007: 94). Επομένως, η όποια συμμετοχή των κρατών βρίσκεται σε εθελούσια βάση και ενώ φαίνεται ότι κάθε κράτος-μέλος χαράσσει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική, ουσιαστικά όλα τα συμμετέχοντα κράτη-μέλη της ΕΕ τείνουν να συγκλίνουν στη χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα το ενδεχόμενο της εκπαιδευτικής απομόνωσης των κρατών-μελών που δεν συμμετέχουν στις διαδικασίες σύγκλισης εκλαμβάνεται από αυτά ως απειλή και επομένως τείνει να αποσοβείται.

Η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» προβλέπει τα ακόλουθα:

- Καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τίθενται.
- Προσαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, με τον προσδιορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων που να λαμβάνουν υπόψη εθνικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες.
- Καθορισμός διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών καθώς και σημείων αναφοράς προσαρμοσμένων στις ανάγκες των κρατών-μελών, ως μέσου σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, με τη μορφή αλληλοδιδακτικών δοκιμασιών (peer reviews) (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2000: 35).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τον τρόπο αυτό ενισχύει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων με μια διαδικασία συνεχούς παρακολούθησης της συντελούμενης προόδου και υποδηλώνει τη συνεχή αναπροσαρμογή της, ανάλογα με τα επιτεύγματα που σημειώθηκαν, τις δυσχέρειες και δυσκαμψίες που παρατηρήθηκαν, τις συνθήκες που μεταβλήθηκαν κλπ. (Τσαούσης 2007: 377). Ο ίδιος ερευνητής σημειώνει (ό.π.: 377-378) ότι η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού είναι επίσης αναγκαία, εξαιτίας του ό,τι παρά τους κοινούς στόχους που θέτουν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν μπορούν να συμβαδίσουν λόγω των διαφορετικών ιδιομορφιών της κάθε χώρας. Επομένως, η συγκεκριμένη μέθοδος οφείλει να είναι πράγματι ανοιχτή προς διάφορες κατευθύνσεις: όσον αφορά τον τρόπο ενέργειας, τους ρυθμούς, τις προτεραιότητες.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010» πρόβλεψε την κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής την άνοιξη του 2004 με τίτλο: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010: η επιτυχία της Στρατηγικής της Λισαβόνας εξαρτάται από επείγουσες μεταρρυθμίσεις», βάσει της οποίας καθιερώνεται η ανά διετία υποβολή της κοινής έκθεσης στο Συμβούλιο, με στόχο την συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και την επιτάχυνση των εργασιών. Προκειμένου να παρακολουθείται η συνεχής πορεία προόδου του παραπάνω προγράμματος αποτελεί προϋπόθεση η χρήση σταθερών και συγκρίσιμων στοιχείων και η εφαρμογή κα-

τάλληλων πρακτικών και διαδικασιών. Για τον σκοπό αυτόν προβλέπονται δύο διαδικασίες μέσω του παραπάνω προγράμματος: η καθιέρωση και η εφαρμογή συγκρίσιμων δεικτών και η διάδοση παραδειγμάτων «καλής πρακτικής» (ό.π.: 378).

1.6.1. Δείκτες και επίπεδα αναφοράς

Η δημιουργία και η χρήση δεικτών ως διαδικασία παρακολούθησης της πορείας της προόδου του προγράμματος παρουσιάζει σημαντικές δυσχέρειες λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας των συνθηκών, αλλά και του τρόπου επιλογής και επεξεργασίας των στοιχείων. Η τότε Απόφαση σημείωνε ότι:

Πολλοί από τους δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν υποστηρίζονται από τα υπάρχοντα σύγχρονα στατιστικά δεδομένα της UOE [δηλαδή την κοινή συλλογή δεδομένων της Unesco, του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής στατιστικής Υπηρεσίας (Eurostat)]. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα εθνικά δεδομένα υπάρχουν και μπορεί να υπολογιστεί η πρόοδος, όμως οι συγκρίσεις μεταξύ των χωρών θα είναι λίγο έως πολύ παράτολμες (sic). Ελάχιστοι νέοι δείκτες ενδέχεται ωστόσο να αναπτυχθούν (μεθοδολογία, κοινοί ορισμοί, συλλογή δεδομένων). Αυτή είναι μία δαπανηρή και χρονοβόρα διαδικασία και πρέπει να οριστούν οι προτεραιότητες, ώστε οι προσπάθειες να έχουν στόχο έναν μικρό αριθμό καλά καθορισμένων βασικών δεικτών.

Η υλοποίηση του προγράμματος εργασίας θα απαιτήσει συνεχώς διαρθρωμένη και συνεχή υποστήριξη από μια μόνιμη ομάδα για τους δείκτες και τις συγκριτικές αξιολογήσεις που θα αποτελείται από εμπειρογνώμονες διορισμένους από τις συμμετέχουσες χώρες. Η πραγματογνωμοσύνη των εταίρων της UOE, του Δικτύου Εκπαιδευτικών Πληροφοριών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) θα είναι επίσης χρήσιμη για την ομάδα.

Η εν λόγω ομάδα έχει ήδη συγκροτηθεί από την Επιτροπή. Ο ρόλος της είναι να παρέχει γνώμες και συμβουλές εμπειρογνομόνων για την χρήση των δεικτών και την συγκριτική αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνολικής διαδικασίας συντονισμού. Το πρώτο βήμα θα είναι η μελέτη και η αναθεώρηση του προτεινόμενου ενδεικτικού καταλόγου των δεικτών (...). Ο τελικός κατάλογος των προτεινόμενων δεικτών και της συγκριτικής αξιολόγησης θα προταθεί από την Επιτροπή και πρέπει να εγκριθεί από το Συμβούλιο (Εγγρ. 6905/04 EDU 43 του Συμβουλίου) 3.3.04).

Το Συμβούλιο της Ε.Ε. σε εφαρμογή των Συμπερασμάτων του Συμβουλίου της Λισαβόνας (2000) με την απόφασή του 8981/03 καθόρισε μια σειρά επιδιωκτών στόχων (benchmarks) ή «επιπέδων αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση», με σκοπό την περιοδική μέτρηση της προόδου που θα

είχε επιτευχθεί για την μέχρι το 2010 πραγματοποίηση των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου επισήμαναν αφενός ότι τα «επίπεδα αναφοράς πρέπει να βασίζονται σε συγκρίσιμα δεδομένα» και αφετέρου ότι «δεν ορίζουν εθνικούς στόχους και δεν υπαγορεύουν αποφάσεις τις οποίες οφείλουν να λάβουν οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών, καίτοι οι εθνικές δράσεις βάσει εθνικών προτεραιοτήτων θα συμβάλλουν στην επίτευξή τους». Οι επιδιωκτέοι στόχοι εντάχθηκαν στις ακόλουθες έξι βασικές κατηγορίες με τα αντίστοιχα επίπεδα αναφοράς, με ορίζοντα το 2010 (Τσαούσης, 2007: 379).

Στην Ενδιάμεση Έκθεση της Επιτροπής με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»-Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισαβόνας [COM (2003) 685 τελικό] διατυπώθηκαν οι ακόλουθες δυσοίωνες παρατηρήσεις σχετικά με τα παραπάνω κριτήρια αναφοράς:

Τα πέντε ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς (benchmarks) που υιοθέτησε το Συμβούλιο Παιδείας τον Μάιο του 2003 θα είναι στην πλειονότητά τους δύσκολο να εκπληρωθούν έως το 2010. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των Ευρωπαίων στην εκπαίδευση και την διά βίου μάθηση συνεχίζει να είναι περιορισμένη, ενώ η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός, με υψηλό ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό κόστος, παραμένουν ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες. Δεν υπάρχει εξάλλου καμία ένδειξη ότι αυξήθηκαν οι συνολικές επενδύσεις (κρατικές και ιδιωτικές) για το ανθρώπινο δυναμικό.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεχίζει να βρίσκεται σε σημαντική καθυστέρηση στον τομέα αυτόν σε σχέση με τους κύριους ανταγωνιστές της παγκοσμίως και κατατράχεται ειδικότερα από ιδιαίτερα χαμηλές ιδιωτικές επενδύσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην συνεχή κατάρτιση. Παράλληλα, πρέπει να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Εξάλλου, ελλείπει ελκυστικότητας και ικανοποιητικής ποιότητας, η επαγγελματική κατάρτιση δεν ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες της οικονομίας της γνώσης και της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Η Ένωση, επιπλέον, είναι αντιμέτωπη με τον αυξανόμενο κίνδυνο ελλείψεων σε εκπαιδευτικούς. Τέλος, δυσκολεύεται να ανακτήσει την θέση της, ως πρώτος προορισμός στις προτιμήσεις των σπουδαστών από τρίτες χώρες, θέση που έχασε από τις Ηνωμένες Πολιτείες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003: 4).

Το 2005 το Συμβούλιο επανήρθε στο θέμα των δεικτών και επιπέδων αναφοράς για την εκπαίδευση και κατάρτιση και επιβεβαιώνει και αναγνωρίζει και πάλι ότι:

Η περιοδική παρακολούθηση των επιδόσεων και της προόδου με την χρήση δεικτών και επιπέδων αναφοράς αποτελεί βασικό μέρος της διαδικασίας της Λισαβόνας,

δεδομένου ότι επιτρέπει τον εντοπισμό ισχυρών σημείων και αδυναμιών, με στόχο τη στρατηγική καθοδήγηση και κατεύθυνση των βραχυπρόθεσμων όπως και των μακροπρόθεσμων μέτρων της στρατηγικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2010.

Αναγνωρίζει ότι είναι επιθυμητή η εκπόνηση συνεκτικού πλαισίου δεικτών και επιπέδων αναφοράς για την παρακολούθηση των επιδόσεων και της προόδου στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η εκπόνηση των απαραίτητων δεδομένων για νέους δείκτες μπορεί να αποτελέσει μακροπρόθεσμο σχέδιο, ενδεχομένως διάρκειας 5-10 ετών, η ενίσχυση της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα μπορούσε να συμβάλει στον καθορισμό συνεκτικού πλαισίου δεικτών βάσει κατάλληλων πηγών δεδομένων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης πέραν των στόχων της Λισαβόνας για το 2010 και τέλος ότι η δημιουργία της «ερευνητικής μονάδας για τη διάβιου μάθηση» στο Κοινό Κέντρο Ερευνών (ISPRA) μπορεί να αυξήσει σημαντικά τις ικανότητες έρευνας της Επιτροπής όσον αφορά την εκπόνηση νέων δεικτών.

Επιπλέον, η ανάπτυξη νέων δεικτών δεν θα θίξει σε τίποτα την αρμοδιότητα των κρατών μελών στην οργάνωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και δεν θα πρέπει να επιφέρει περιττές διοικητικές ή οικονομικές επιβαρύνσεις για τους οργανισμούς και τα ιδρύματα που αφορά, ούτε να οδηγεί αναπόφευκτα σε αυξημένο αριθμό δεικτών για την παρακολούθηση της προόδου. (...)

Τέλος, το Συμβούλιο κάλεσε την Επιτροπή όσον αφορά τομείς δεικτών στους οποίους υπάρχουν ήδη συλλογές δεδομένων ή σχεδιάζονται μελέτες της Ε.Ε., να αναπτύξει περαιτέρω και να υποβάλει στο Συμβούλιο στρατηγικές στους ακόλουθους τομείς δεικτών: Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), κινητικότητα, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, κοινωνική ενσωμάτωση και ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη.

Όσον αφορά τους τομείς δεικτών στους οποίους δεν υπάρχουν συγκρίσιμα δεδομένα, το Συμβούλιο κάλεσε την Επιτροπή να υποβάλει λεπτομερείς προτάσεις μελετών για την κατάρτιση νέων δεικτών στους ακόλουθους τομείς: α) μεθοδολογία της απόκτησης γνώσεων, β) γλωσσικές γνώσεις και γ) σε όποιον άλλο τομέα ενδέχεται να αποδειχθούν χρήσιμες οι νέες μελέτες.

Όσον αφορά τους τομείς δεικτών στους οποίους είχαν εργαστεί άλλοι διεθνείς οργανισμοί (πχ Ουνέσκο, ΟΟΣΑ, Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση των Μαθητικών Επιδόσεων), να συνεργαστεί με διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της Ε.Ε. για πληροφορίες σε τομείς δεικτών όπως οι ΤΠΕ, οι δεξιότητες των ενηλίκων και η επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων, σε περίπτωση που άλλοι διεθνείς οργανισμοί συζητούν ήδη το ενδεχόμενο διεξαγωγής σχετικών μελετών (Τσαούσης, 2007: 379-380).

1.6.2. Δείγματα καλής πρακτικής

Σχετικά με τη δεύτερη διαδικασία, δηλαδή τα δείγματα καλής πρακτικής, η Απόφαση του 2002 παρατήρησε ότι:

Η σημαντικότερη πτυχή του έργου σε αυτόν τον τομέα συνίσταται στον εντοπισμό των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας της «ορθής πρακτικής» σε ορισμένες χώρες, περιφέρειες ή ιδρύματα. Αυτοί θα είναι ένα βασικό μέρος των εργασιών κάθε ομάδας-στόχου, προσφεύγοντας στις συμβουλές εμπειρογνομόνων και στις γνώμες από τις περιφέρειες. Η ανάλυση επιλεγμένων εμπειριών από εμπειρογνώμονες, περιλαμβάνοντας πιθανώς ένα περιορισμένο αριθμό επιτόπιων επισκέψεων, θα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τα ακόλουθα:

- Εντοπισμό ενός καταλόγου θετικών και καινοτόμων εθνικών, περιφερειακών ή τοπικών πρακτικών,
- Εντοπισμό των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας, δηλαδή ο λόγος επιτυχίας ενός δοκιμασμένου σχεδίου, ενός πειράματος ή μιας μεταρρύθμισης στο αρχικό πλαίσιο και ποια είναι τα βασικά στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να μάθουμε από τα διδάγματα της επιτυχίας και τελικά να την μεταφέρουμε σε ένα άλλο πλαίσιο,
- Διατυπώσεις των συστάσεων για καθένα από τα θέματα με βάση την ανάλυση που έγινε.

Η έννοια της αξιολόγησης από ομότιμους ειδικούς περιλήφθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε επίπεδο Αρχηγών κρατών και κυβερνήσεων στην Λισαβόνα ως ένα από τα διαθέσιμα εργαλεία μέσα στην ανοιχτή μέθοδο συντονισμού. Στην εκπαίδευση και την κατάρτιση θα χρησιμοποιούταν μόνο ύστερα από αίτημα του κράτους-μέλους (Τσαούσης, 2007: 381).

1.7. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Ο σημαντικότερος διεθνής οργανισμός στην Ευρώπη ασφαλώς είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, διότι είναι ο μόνος οργανισμός που έχει αρμοδιότητες και όργανα εφαρμογής και επιβολής πολιτικής. Κυρίαρχα όργανα είναι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Το κεντρικό όργανο εφαρμογής των πολιτικών αποφάσεων είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το όργανο που διασφαλίζει την εκτέλεση των αποφάσεων των οργάνων της Ένωσης είναι το Δικαστήριο, το οποίο θεμελιώνει

τις αποφάσεις του στην Συνθήκη σύστασης της Ένωσης, στην οποία προσδίδει την ιδιότητα Καταστατικού Χάρτη.

Σκοπός της αρχικής Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) ήταν η προώθηση της ισόρροπης και σταθερής οικονομικής και κοινωνικής προόδου των κρατών-μελών της. Στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής επιδίωξης, η συμβολή της Κοινότητας στην ανάπτυξη ενός καλά εκπαιδευμένου και υψηλής απόδοσης εργατικού δυναμικού αποτελούσε κεντρικής σημασίας στόχο. Ωστόσο, τα κράτη-μέλη κράτησαν τον αποκλειστικό έλεγχο του εθνικού συστήματος παιδείας. Από τη μία πλευρά η εθνική παιδεία συνδέεται άμεσα με την εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας και από την άλλη η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την παραγωγή και την οικονομία. Επομένως, υπάρχει υψηλή εκτίμηση της διανοήσης και υποβάθμιση της εκτελεστικής λειτουργίας στο πλαίσιο της παραγωγικής λειτουργίας της εθνικής οικονομίας και του εθνικού κράτους (ό.π.: 369). Ασφαλώς η παραπάνω συντηρητική άποψη παραβλέπει εντελώς την σημασία της τεχνολογίας στην ανάπτυξη που απαιτεί η σύγχρονη παραγωγική και οικονομική δραστηριότητα. Η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας αρχικά και της Ένωσης στην συνέχεια θα οδηγήσουν στην σταδιακή ανατροπή αυτής της αντίληψης.

Οι πρώτες προσπάθειες της ΕΟΚ να γεφυρώσουν την απόσταση μεταξύ παιδείας και επαγγελματικής εκπαίδευσης πήρε την μορφή προώθησης της αμοιβαίας συνεργασίας επιχειρήσεων και Πανεπιστημίων μέσω Προγραμμάτων πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών σε επιχειρήσεις, όπως τα Comett, Petra και Force. Επομένως, σημειώνονται ρήγματα στον κάθετο διαχωρισμό της παιδείας από την επαγγελματική εκπαίδευση: πλέον η πανεπιστημιακή παιδεία αποτελεί για την Ευρωπαϊκή Ένωση μια μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης, διότι σύμφωνα με την Απόφαση του 1998:

Η παρούσα απόφαση αποτελεί το επιστέγασμα μιας εξέλιξης όσον αφορά την βάση του κοινοτικού δικαίου υπαγωγή των πανεπιστημιακών σπουδών στην έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όπως το δικαστήριο έχει ήδη δεχθεί με την απόφασή του της 13^{ης} Φεβρουαρίου 1985, η κοινή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης στην οποία αναφέρεται το άρθρο 128 της Συνθήκης ΕΟΚ καθορίζεται σταδιακά. Βάσει ακριβώς της εξέλιξης αυτής, κατέστη δυνατόν να θεωρηθεί ότι η έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά το κοινοτικό δίκαιο καλύπτει και τις πανεπιστημιακές σπουδές που αποτελούν προπαρασκευή για την άσκηση επαγγέλματος ή απασχολήσεως (Επιθεώρηση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989: 205).

Μετά τη Συνθήκη ίδρυσης της ΕΕ που υπογράφηκε στο Μάαστριχτ (1992) οικοδομήθηκε μια νέα οικονομική, πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα βάσει της οποίας οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας συμπεριέλαβαν και τα εξής:

- Η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.
- Η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
- Η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του Ευρωπαίου πολίτη.
- Η προπαρασκευή των νέων για καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στην σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας
- Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουςών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αναπροσανατολισμό και την εξασφάλιση επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας.
- Η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των πολιτών των κρατών-μελών.
- Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή, με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αφενός και των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών ενώσεων αφετέρου.
- Η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού, υπό συνθήκες περιορισμένης ανανέωσης και εντεινόμενης γήρανσης του οικονομικά ενεργού πληθυσμού.
- Η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας, που καθιστά τη Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά και να διατηρεί ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και έντονου σκληρού ανταγωνισμού (ό.π.: 304-305).

Τα όργανα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ είναι το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και η Επιτροπή που έχουν αποφαντικές αρμοδιότητες. Στην διαμόρφωση της πολιτικής αυτής συμμετέχουν επίσης δύο άλλα όργανα της ΕΕ, η Κοινωνική και Οικονομική Επιτροπή και η Επιτροπή των περιφερειών που έχουν συμβουλευτικές αρμοδιότητες. Βασικός στόχος στη μετά Μάαστριχτ εποχή από το 1996 και εξής παραμένει η πραγματοποίηση της Κοινωνίας της Γνώσης και η Διά Βίου Μάθηση. Η Ευρώπη στοχεύει να καταστεί «μια ενιαία και ανοιχτή κοινωνία της γνώσης, που θα εξασφαλίζει σε όλους την ικανότητα συνεχούς αναπροσαρμογής και ένταξης σε ένα διαρκώς και με ταχύτατους ρυθμούς μεταβαλλόμενο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον» (ό.π.: 315).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ήδη από το 1996 κάνει λόγο για τη λεγόμενη «Κοινωνία της Γνώσης», όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ως buzz word (Ζμας, 2007), ως αποτέλεσμα των εξελίξεων στον τομέα της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συνήλθε το 2000 στην Λισαβόνα «για να συμφωνήσει ένα νέο στρατηγικό σχέδιο για την Ένωση προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η οικονομική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στην γνώση». Το Συμβούλιο της Λισαβόνας αποτελεί ορόσημο ως προς τις διαπιστώσεις και τις αποφάσεις του. Οι δύο κύριες διαπιστώσεις του είναι οι εξής:

Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από την γνώση. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας. Η Ένωση πρέπει να διαμορφώσει αυτές τις αλλαγές κατά τρόπο σύμφωνο με τις κοινωνικές της αξίες και αντιλήψεις, αλλά και με την επικείμενη διεύρυνση του νου.

Ο γρήγορος και επιταχυνόμενος ρυθμός των αλλαγών σημαίνει ότι είναι επείγον για την Ένωση να ενεργήσει τώρα, ώστε να αντλήσει το σύνολο των ωφελημάτων από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται. Για αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δήλωνε ότι (Τσαούσης, 2007: 376):

Η Ένωση έχει τάξει σήμερα έναν νέο στρατηγικό στόχο για την επόμενη δεκαετία: να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια συνολική στρατηγική που να στοχεύει:

- στην προετοιμασία της μετάβασης σε μια οικονομία και σε μια κοινωνία βασισμένες στην γνώση, μέσω καλύτερων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας και για την Έρευνα και Ανάπτυξη, καθώς και μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία και της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς.
- στον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού μοντέλου, την επένδυση στον άνθρωπο και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού,
- στην στήριξη της υγιούς οικονομικής προοπτικής και των ευνοϊκών προβλέψεων οικονομικής αύξησης με την εφαρμογή ενός κατάλληλου συνδυασμού μακροοικονομικών πολιτικών.

Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής θα επιτευχθεί με την βελτίωση των υφιστάμενων διαδικασιών, την εισαγωγή μιας νέας ανοιχτής μεθόδου συντονισμού σε όλα τα επίπεδα, συνδυασμένα με έναν ισχυρότερο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, ώστε να εξασφαλίζεται συνεκτικότερη στρατηγική διεύθυνση και αποτελεσματικός έλεγχος της προόδου. Μια Σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που θα πραγματοποιείται κάθε άνοιξη θα διατυπώνει τις σχετικές εντολές και θα εξασφαλίζει την παρακολούθηση της υλοποίησής τους.

1.8. Αποτίμηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας: η περίπτωση ΟΟΣΑ

Το 1960 ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας (ΟΕΟΣ) μετεξελίσσεται στον σημερινό Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) που αποτελεί διεθνή Οργανισμό με κύριο αντικειμενικό σκοπό την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ο νέος Οργανισμός περιελάμβανε μεταξύ των μελών του νέα κράτη, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και η Ιαπωνία. Σήμερα ο ΟΟΣΑ περιλαμβάνει τριάντα κράτη-μέλη και την Ευρωπαϊκή Ένωση και συνεργάζεται με περισσότερο από εβδομήντα αναπτυσσόμενες και μεταβατικές χώρες και με Διεθνείς Οργανισμούς, όπως η Ουνέσκο.

Ήδη στη Συνθήκη μετεξέλιξης του ΟΕΟΣ σε ΟΟΣΑ (14.12.1960) προβλέπεται ότι ο Οργανισμός θα προωθήσει πολιτικές που θα αποβλέπουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Συγκεκριμένα:

- Στην επίτευξη της μέγιστης βιώσιμης οικονομικής αύξησης και απασχόλησης και ενός ανερχόμενου επιπέδου ζωής στα κράτη-μέλη, με

ταυτόχρονη διατήρηση της νομισματικής σταθερότητας, και με τον τρόπο αυτόν στην συμβολή τους στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας.

- Στο επιστημονικό και το τεχνολογικό πεδίο θα προωθήσουν την ανάπτυξη των πόρων τους, θα ενισχύσουν την έρευνα και θα προωθήσουν την επαγγελματική κατάρτιση.

Τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική πολιτική ήταν κυρίως οι περιορισμένοι πόροι (οικονομικοί, διδακτικού προσωπικού και κτιρίων), η δυσκολία της εισαγωγής των αναγκαίων δομικών ποιοτικών μεταβολών, συμπεριλαμβανομένων και των παιδαγωγικών, σε εκπαιδευτικά συστήματα αγνώστου δεκτικότητας μεταβολής και τα συναφή καινοφανή προβλήματα διοίκησης και αποτελεσματικότητας σύνθετων και διευρυσμένων εκπαιδευτικών συστημάτων. Απαιτούσαν επομένως ικανοποιητικά εργαλεία ασφαλούς μέτρησης και αξιολόγησης τάσεων και προοπτικών και παρακολούθησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των λαμβανομένων μέτρων. Ένας άλλος βασικός τομέας του ΟΟΣΑ αποτελεί η δημιουργία των κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων συλλογής και επεξεργασίας των αναγκαίων δεδομένων για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, την αντιμετώπιση των οικονομικών διαστάσεων της και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της (Τσαούσης, 2007: 328-329).

Έννοιες όπως αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελούν πλέον μέρος της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας και του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου που εκφράζονται μέσω της εφαρμογής διεθνών προγραμμάτων αποτίμησης των επιδόσεων των μαθητών/τριών (PISA, TIMSS κλπ). Υποστηρίζεται ότι αυτό που επιδιώκεται είναι η δημιουργία ενός «παγκόσμιου εξεταστικού πολιτισμού» (global testing culture) ο οποίος βασίζεται σε μια εργαλειακή και τεχνοκρατική αντίληψη με έμφαση στις εξετάσεις, στην ποσοτική αξιολόγηση, στις τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες υψηλών αποδόσεων, τις συγκριτικές μελέτες επιδόσεων και τους διεθνείς πίνακες κατάταξης. Ουσιαστικά «οι λόγοι και οι πρακτικές των διεθνών οργανισμών στηρίζουν τις πολιτικές των αριθμών, προωθούν τη διακυβέρνηση εξ αποστάσεως και ενισχύουν τον ρόλο των ειδικών εμπειρογνομόνων και τεχνοκρατών (experts)» (Πασιάς, 2016: 81-83).

Με ορίζοντα την οικονομική αποτελεσματικότητα εισάγονται όροι και πρακτικές επιτήρησης, ελέγχου, εξετάσεων και λογοδοσίας στην εκπαίδευση (surveillance, audit and accountability regimes) (Pasiás & Rousakis, 2012). Το πιο χαρακτη-

ριστικό παράδειγμα συμμετοχής διεθνούς οργανισμού στην παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης είναι ο ΟΟΣΑ (OECD). Ο ΟΟΣΑ είναι «μια «τεχνοδομή» που λειτουργεί ως δεξαμενή σκέψης (think tank), παράγει «λόγο» και πρακτικές και συμβάλλει καθοριστικά στην συγκρότηση ιδεότοπων και την προώθηση εκπαιδευτικών και πολιτικών ροών (eduscapes, policyscapes)» (Πασιάς, 2016: 82).

Ο ΟΟΣΑ είναι οργανωμένος σε τμήματα, διευθύνσεις, επιτροπές, ειδικούς, ομάδες εργασίας κτλ. Σκοπός του είναι η παραγωγή πλείστων δημοσιεύσεων, μελετών, ερευνών, άρθρων κλπ για εκπαιδευτικά ζητήματα και μάλιστα για θέματα αιχμής (για παράδειγμα θέματα μεταναστευτικής εκπαίδευσης σε εποχή προσφυγικής κρίσης). Επίσης παράγει «εθνικές εκθέσεις» (national reports) και «θεματικές αναλύσεις» (thematic reviews) για εκπαιδευτικά ζητήματα, για παράδειγμα εθνικές εκθέσεις για εκπαιδευτικά θέματα στην Ελλάδα, την Ιταλία κλπ και θεματικές αναλύσεις για παράδειγμα σχετικά με την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην Ελλάδα κλπ. Παράλληλα εκπονεί συγκριτικές μελέτες των επιδόσεων των μαθητών/τριών (για παράδειγμα PISA, TIMMS) και των εκπαιδευτικών (TALIS) και δημοσιεύει αναλυτικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς δείκτες διεθνώς.

Ο ΟΟΣΑ εκκινώντας από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δίνει έμφαση στους δείκτες της οικονομικής ανάπτυξης, της επιστήμης και της τεχνολογίας με στόχο την προβολή της «οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης». Ο λόγος του αναπτύσσεται γύρω από τα κυρίαρχα θεματικά πεδία της ανταγωνιστικότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση, των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της διά βίου μάθησης. Ως λόγος της εξουσίας στοχεύει να επηρεάσει τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα κατά τέτοιο τρόπο ώστε αυτά να λειτουργούν «ως φορείς παροχής γνωστικών και ανθρωπίνων πόρων που απαιτούνται από τις παγκόσμιες αγορές» (Moutsios, 2010: 135-136).

Ο όρος «Κοινωνίες της Γνώσης» εισήχθη στα μέσα της δεκαετίας του 1990 προκειμένου να δηλώσει κάθε κοινωνία η οικονομία της οποίας στηρίζεται αφενός στην Τεχνολογία της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών και αφετέρου στην καινοτομία. Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα από δύο Ευρωπαϊκούς Διεθνείς Οργανισμούς, τον ΟΟΣΑ και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα και δεν περιορίζεται στις ευρωπαϊκές χώρες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσαούσης (2007: 28-30), «η κοινωνία της γνώσης διαφοροποιείται από την βιομηχανική κοινωνία δεδομένου ότι το κύριο βάρος της παραγωγής της είναι άυλα αγαθά, ενώ τόσο η παραγωγή των υλικών μέσων εφαρμογής τους, όσο και οι υπηρεσίες χρήσης τους μπορεί να είναι ε-

γκατεστημένα σε άλλες, τρίτες χώρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι ΗΠΑ, οι οποίες παρήγαγαν καινοτόμο τεχνολογία οι εφαρμογές της οποίας έχουν μεταφερθεί σε τρίτες χώρες, όπως οι χώρες της Νοτιοανατολικής Ασίας, που διαθέτουν φτηνή εργασία βιομηχανικής παραγωγής και/ή εφαρμογής της».

Ασφαλώς η κοινωνία της γνώσης στηρίζεται στην συνεχή ανάπτυξη της τεχνολογίας και της καινοτομίας και αυτό προσδίδει ρευστότητα στις μορφές απασχόλησης και του τρόπου ζωής. Η κοινωνία της γνώσης θα μπορούσε σε μεγάλο βαθμό επομένως να αντιμετωπιστεί ως ανοιχτή κοινωνία ελεύθερων ατομικών επιλογών. Σε σχέση με τα ζητήματα της εκπαίδευσης χαρακτηριστική είναι η στροφή του εργατικού δυναμικού προς τις υπηρεσίες και συνακόλουθα προς την αναζήτηση νέων ειδικοτήτων, με αποτέλεσμα την ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης του εργασιακού δυναμικού σε όλες τις βαθμίδες. Συζητά ο Τσαούσης τα παρακάτω (ό.π.):

Έτσι, το κύριο πρόβλημα τόσο της νέας αυτής μορφής κοινωνίας όσο και της οικονομίας της δεν είναι η εξασφάλιση επαρκούς αριθμού ανθρώπων που κατέχουν γνώσεις, αλλά επαρκούς αριθμού ανθρώπων ικανών να παράγουν νέες γνώσεις σε νέους κάθε φορά τομείς. Σε αυτό ακριβώς το πρόβλημα παραπέμπουν αφενός οι αναφορές της στην εκπαίδευση ως μέσου εξασφάλισης της απασχολησιμότητας του ενεργού πληθυσμού της και αντιμετώπισης του προβλήματος της ανεργίας και του συνακόλουθου κοινωνικού αποκλεισμού και αφετέρου η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια της συνεχούς εκπαίδευσης στην έννοια της διά βίου μάθησης. Η μετατόπιση αυτή συνεπάγεται σοβαρές ανατροπές τόσο στην φιλοσοφία της εκπαίδευσης ως λειτουργίας και ως διαδικασίας όσο και στην οργάνωση του εθνικού συστήματος και της σύνδεσης των λοιπών εκπαιδευτικών υπηρεσιών με το σύστημα αυτό. Συνεπάγεται όμως και δύο πρόσθετες ριζικές μεταβολές. Η μία αφορά την μετατόπιση της έννοιας της γνώσης, από την γνώση ως κατάκτηση στην γνώση ως ικανότητα του ενεργείν. Η άλλη αφορά την αναβάθμιση της έννοιας της κατάρτισης, την προσέγγιση των δύο μορφών εκπαίδευσης, της ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής και την συνακόλουθη τάση εξίσωσης του κοινωνικού τους γοήτρου. Εξελίξεις που επηρέασαν και διαφοροποίησαν τον προβληματισμό, τους στόχους και την άρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των Διεθνών Οργανισμών που εδρεύουν και δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη από εκείνη των Διεθνών Οργανισμών που δραστηριοποιούνται σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών/τριών (Programme for International Student Assessment-PISA) δημιουργήθηκε το 2000 από τα κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ και συντονίζεται από την Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Οργανισμού, «με σκοπό την μέτρηση κάποιων από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν απο-

κτήσει οι μαθητές/τριες που πρόκειται να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική ή βασική τους εκπαίδευση και οι οποίες είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία της γνώσης» (PISA-The OECD Programme for International Student Assessment, OECD, n.d.,σ. 4). Αντικείμενο του Προγράμματος είναι η ανά τριετία αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών ηλικίας 15 ετών, ηλικία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής ή βασικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στις περισσότερες χώρες του κόσμου.

Η πρώτη ερευνητική εφαρμογή του Προγράμματος έγινε το 2000 με αντικείμενο τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στην γενική παιδεία. Το 2003 επαναλήφθηκε με αντικείμενο την επίδοσή τους στα μαθηματικά και το 2006 με αντικείμενο τις θετικές επιστήμες. Σε αυτές συμμετείχαν 63 χώρες που καλύπτουν το 90% της παγκόσμιας οικονομίας. Οι 30 από αυτές ήταν μέλη του ΟΟΣΑ και οι υπόλοιπες 33 εταίροι του Οργανισμού (Τσαούσης, 2007: 329-330). Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν πιλοτικά το 2022 για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών σε μαθητές/τριες της Γ΄ γυμνασίου.

Εκτός από το Πρόγραμμα PISA, ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει σε ετήσια σχεδόν βάση μια ειδική έκθεση με τίτλο «Μια ματιά στην εκπαίδευση: Δείκτες του ΟΟΣΑ». Στην ελληνική περίληψη της έκδοσης για το 2006 σημειώνονται τα παρακάτω:

Η έκθεση «Μια ματιά στην εκπαίδευση» παρουσιάζει στους εκπαιδευτές, στους διαμορφωτές πολιτικής, στους μαθητές και τους γονείς τους μια πλούσια συλλογή δεδομένων που αφορούν σχεδόν κάθε ποσοτική και ποιοτική πτυχή των εκπαιδευτικών επιδόσεων και πολιτικών στις χώρες του ΟΟΣΑ, καθώς και σε πολλές χώρες μη εταίρους του Οργανισμού. Πέρα από τις πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις, τους πόρους, τα ποσοστά συμμετοχής και τον τρόπο εκπαίδευσης, η έκθεση παραθέτει εκείνες τις αντικειμενικές πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση θεμάτων όπως η σημασία που προσδίδεται στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων, το ιδανικό μέγεθος της σχολικής τάξης ή η διάρκεια του σχολικού έτους (Μια ματιά στην εκπαίδευση: Δείκτες του ΟΟΣΑ-Έκδοση 2006, Περίληψη στα ελληνικά, σ. 1).

Η παραπάνω έκδοση περιέχει ενδιαφέροντα στοιχεία που επιτρέπουν συγκρίσεις τόσο μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, όσο και με άλλες χώρες του κόσμου. Παρακάτω αναφέρονται επιγραμματικά οι Στρατηγικοί Στόχοι της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (OECD, 2006):

Στρατηγικός Στόχος I

Προώθηση της διά βίου μάθησης και βελτίωση της σύνδεσής της με την κοινωνία και την οικονομία

- Βελτίωση της προσχολικής αγωγής και μέριμνας
- Ανάπτυξη και μέτρηση ικανοτήτων των ενηλίκων
- Αύξηση της οικονομικής απόδοσης του ανθρώπινου κεφαλαίου
- Διερεύνηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της μάθησης

Στρατηγικός Στόχος II

Αξιολόγηση και βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης

- Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της σχολικής εκπαίδευσης
- Ανάπτυξη μεθόδων ποσοτικής σύγκρισης των συστημάτων
- Ανάλυση και βελτίωση των πολιτικών και των πρακτικών
- Σύνδεση της επιστήμης της μάθησης, της έρευνας του εγκεφάλου και της εκπαίδευσης

Στρατηγικός Στόχος III

Προώθηση της ποιοτικής διδασκαλίας

- Αναδιάρθρωση του έργου και της σταδιοδρομίας των δασκάλων
- Βελτίωση της σχολικής ηγεσίας
- Ανάπτυξη δεικτών διδασκαλίας και μάθησης

Στρατηγικός Στόχος IV

Επανεκτίμηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία

- Αξιολόγηση της πολιτικής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Παρακολούθηση της διεθνοποίησης και της εμπορίας της εκπαίδευσης
- Διεύρυνση της θεσμικής διοίκησης και διαχείρισης
- Βελτίωση των δεικτών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στρατηγικός Στόχος V

Προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης

- Βελτίωση της ισότητας ευκαιριών και αποτελεσμάτων
- Βελτίωση των αποτελεσμάτων για σπουδαστές με ειδικές ανάγκες

- Αποτελεσματική ανταπόκριση στην εθνική και πολιτιστική διαφορά
- Να καταστούν τα σχολεία ασφαλή και ακίνδυνα

Στρατηγικός Στόχος VI

Δημιουργία νέων προοπτικών για την εκπαίδευση

- Βελτίωση της διαχείρισης των γνώσεων στην εκπαίδευση
- Η σχολική εκπαίδευση για την επαύριον
- Διαμόρφωση νέων σεναρίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η συμβολή του ΟΟΣΑ δεν περιορίζεται ασφαλώς στην διατύπωση των παραπάνω Στρατηγικών Στόχων για την Εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται αφενός σε συνεργασίες σε θέματα εκπαίδευσης με άλλους Διεθνείς Οργανισμούς. Η δεύτερη σημαντική συμβολή του Οργανισμού εντοπίζεται στην ερευνητική και συμβουλευτική του δραστηριότητα σε θέματα παιδείας, σε επίπεδο Διεθνών Οργανισμών και Οργανώσεων, κρατών-μελών/μη μελών και της ευρύτερης διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, τα μέλη της οποίας συμμετέχουν ενεργά σε συμβουλευτικές επιτροπές, συναντήσεις και συνέδρια. Τέλος, η τρίτη συμβολή του Οργανισμού σημειώνεται στην εκδοτική του δραστηριότητα. Μεταξύ των εκδόσεών του περιλαμβάνονται πάνω από 300 Εθνικές Εκθέσεις, Επισκοπήσεις, Οδηγίες, Συλλογές Στατιστικών Δεδομένων και Δεικτών, Πρακτικά Εκδηλώσεων, Συνεδρίων και Συναντήσεων, Ειδικές Εκθέσεις κλπ.

Σύμφωνα με τον Τσαούση (2007: 336), ο ΟΟΣΑ χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα και διορατικότητα. Ευελιξία διότι δημιούργησε οργανωτικά χαλαρές δομές που περιλάμβαναν εκτός από τους μόνιμους υπαλλήλους του, κρατικούς λειτουργούς από τα κράτη-μέλη του και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες. Προσαρμοστικότητα διότι δεν λειτουργεί με βάση το οργανόγραμμα, αντίθετα οι επιμέρους μονάδες του μετεξελίσσονται κάθε φορά ανάλογα με τα αντικείμενα προς επεξεργασία. Τέλος, χαρακτηρίζεται από διορατικότητα διότι δεν περιορίζονταν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που είχαν ήδη ανακύψει αλλά επεκτείνονταν σε προβλήματα ή καταστάσεις που ήταν ήδη εμφανή ή ενδεχόμενα. Ασφαλώς το σημαντικότερο όλων παραμένει το γεγονός ότι ο Οργανισμός αυτός δεν λαμβάνει αποφάσεις πολιτικού χαρακτήρα, τις οποίες τα κράτη-μέλη καλούνται να αποδεχθούν και να εφαρμόσουν ή να ακολουθήσουν. Χαρακτηριστικά ο Τσαούσης (2007: 336-337) αναφέρει τα ακόλουθα για την λειτουργία του Οργανισμού:

Ο Οργανισμός αυτός είναι στην ουσία του ένας μηχανισμός παροχής αμοιβαίας βοήθειας σε κράτη που διέθεταν ήδη ένα κοινό πολιτικό και κοινωνικό πολιτισμό, μια προηγμένη μορφή διοικητικής οργάνωσης, ένα υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας, ένα υψηλό επίπεδο οικονομικής λειτουργίας και, τα κυριότερα από αυτά, κατείχαν ως παίκτες κεντρική θέση στην παγκόσμια σκηνή. Κοινό τους στόχο είχαν θέσει την εξασφάλιση μιας βιώσιμης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, όχι μόνο προς τα μέσα αλλά και προς τα έξω, προς τον περιβάλλοντα διεθνή χώρο, η ανάπτυξη του οποίου αποτελούσε τελικά την αναγκαία προϋπόθεση για την διατήρηση και ενδυνάμωση της δικής τους θέσης. Το γεγονός αυτό έδωσε στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης ένα συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων Διεθνών Οργανισμών. Ο Οργανισμός λειτουργούσε με βάση τα αιτήματα των ίδιων των κρατών-μελών, αλλά και κρατών-μη μελών, για την αντιμετώπιση προβλημάτων εκπαίδευσης και ανάπτυξης που συνδέονταν μεταξύ τους, άλλοτε ως εξαρτημένες ή ανεξάρτητες μεταβλητές, άλλοτε ως προϋποθέσεις και άλλοτε ως άμεσα ή έμμεσα επακόλουθα.

Στο πλαίσιο της λειτουργίας του, με την συναίνεση και/ή την πρόσκληση των επιμέρους κρατών, ο Οργανισμός μπορούσε να έχει όσο γίνεται πιο άμεση πρόσβαση σε στοιχεία, σε ασκούμενες πολιτικές, σε επιδιώξεις και ανησυχίες τους, με τελικό πάντα σκοπό να παράσχει στους ενδιαφερόμενους φορείς χρήσιμες υποδείξεις, συμβουλές και παραινέσεις για την επίλυση ή πρόληψη συγκεκριμένων κάθε φορά προβλημάτων. Αλλά και χωρίς να έχει αρμοδιότητα ελέγχου του βαθμού τήρησης των υποδείξεων ή εφαρμογής των οδηγιών από τα ενδιαφερόμενα κράτη. Μπορούσε έτσι να συγκεντρώνει δεδομένα που κανένας άλλος δημόσιος ή ιδιωτικός τομέας δεν θα μπορούσε ποτέ να συγκεντρώσει σε διεθνές και συγκρίσιμο επίπεδο, με την ίδια εκ μέρους των κρατών συναίνεση και διευκόλυνση.

Μέσα από την λειτουργία του αυτή ο Οργανισμός συνέβαλε στην δημιουργία νέων και εμπειρικά ελεγμένων ερευνητικών μεθοδολογιών και εργαλείων, που εξασφάλιζαν συγκρισιμότητα και διευκόλυναν έτσι τόσο την θεωρία όσο και την πρακτική της εκπαίδευσης, ως προϋπόθεσης και εργαλείου προώθησης της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, αλλά και την δυνατότητα των επιμέρους κρατών να ελέγξουν, με βάση ασφαλή διεθνή συγκριτικά δεδομένα, την πορεία τους, την αποτελεσματικότητα της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής τους, τις θετικές και αρνητικές προεκτάσεις της, τα σημεία που χρήζουν επανεξέτασης ή αναθεώρησης και τους επιδιωκτέους μελλοντικούς τους στόχους.

1.9. Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση

Μετά τη Σύνοδο της Λισαβόνας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission 2000) παρουσίασε τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης οι οποίοι αντιστοιχούν στους άξονες: α) επιδόσεις, β) επιτυχία και μετάβαση, γ) παρακολούθηση

της σχολικής εκπαίδευσης και δ) πόροι και δομές, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Οι Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας

Κατηγορία	Δείκτες
Επιδόσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Θετικές επιστήμες 4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών 5. Ξένες γλώσσες 6. Ικανότητα του μαθαίνειν 7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	<ol style="list-style-type: none"> 8. Εγκατάλειψη του σχολείου 9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	<ol style="list-style-type: none"> 11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	<ol style="list-style-type: none"> 13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών 14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Παράλληλα, το Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 περιλαμβάνει 3 στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι αναλύονται σε 13 συναφείς στόχους ως εξής:

1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ:
 - Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών
 - Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης

- Εξασφάλιση της πρόσβασης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για όλους
2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση διά βίου:
 - Ανοιχτό περιβάλλον μάθησης
 - Ελκυστικότερη μάθηση
 - Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής
 3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο:
 - Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας
 - Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος
 - Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών
 - Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών
 - Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας

Προτείνεται οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς να διορθώνονται βάσει των ακόλουθων οκτώ βασικών τομέων πολιτικής:

1. Περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση
2. Προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση
3. Πραγμάτωση της διά βίου μάθησης
4. Βασικές ικανότητες των νέων
5. Εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης
6. Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διαδικασία της Κοπεγχάγης)
7. Εκσυγχρονισμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διαδικασία της Μπολόνια)
8. Απασχολησιμότητα

Πίνακας 2: Είκοσι βασικοί δείκτες για την παρακολούθηση της προόδου όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

1. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση

2. Εκπαίδευση ειδικών αναγκών
3. Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο
4. Γραμματισμός στην Ανάγνωση, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες
5. Γλωσσικές δεξιότητες
6. Δεξιότητες ΤΠΕ
7. Ικανότητα του πολίτη
8. Δεξιότητες μεθοδολογίας της μάθησης
9. Ποσοστά ολοκλήρωσης της ανώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους νέους
10. Διαχείριση του σχολείου
11. Σχολεία ως πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης
12. Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
13. Διαστρωμάτωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης
14. Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
15. Διακρατική κινητικότητα των σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
16. Συμμετοχή των Ενηλίκων στη διά βίου μάθηση
17. Δεξιότητες ενηλίκων
18. Μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού
19. Επενδύσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση
20. Αποδόσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση

Από τα παραπάνω ενδιαφέρουν ιδιαίτερα σε σχέση με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ο δείκτης 13 σχετικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτών (Δεκαέξι δείκτες ποιότητας της Λισαβόνας), ο 1^{ος} στόχος Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών (Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010), ο 6^{ος} δείκτης Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διαδικασία της Κοπεγχάγης) και τέλος ο 12^{ος} δείκτης Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (σύννοδος της Λισαβόνας).

Αναφορικά με το ζήτημα της Ποιότητας στην Εκπαίδευση ο ένατος από τους γενικούς στόχους του Γενικού Πλαισίου Δράσης του Ντακάρ αναφέρεται στην βελτίωση της υπηρεσιακής κατάστασης, του ηθικού και του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού και συγκεκριμένα (Τσαούσης, 2007: 120-121):

Οι δάσκαλοι είναι βασικοί παίκτες στην προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, είτε αυτή προσφέρεται στα σχολεία είτε σε πιο ευέλικτα κοινοτικά προγράμματα. Είναι οι υπέρμαχοι και καταλύτες της αλλαγής. Καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει χωρίς την ενεργό συμμετοχή και την υιοθέτησή της από τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να απολαμβάνουν σεβασμού και ικανοποιητικής αμοιβής, να έχουν πρόσβαση στην κατάρτιση και την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και στήριξη, συμπεριλαμβανομένων της ανοιχτής εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης, και να είναι σε θέση να συμμετέχουν, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, στις αποφάσεις που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή τους και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να αποδεχτούν τις επαγγελματικές τους ευθύνες και να ελέγχονται τόσο από τους μαθητές όσο και από τις κοινότητες.

Πρέπει να τεθούν σε ισχύ σαφώς καθορισμένες και δημιουργικές στρατηγικές για την επισήμανση, προσέλκυση, εκπαίδευση και παραμονή στο επάγγελμα καλών δασκάλων. Οι στρατηγικές αυτές πρέπει να ανταποκρίνονται στον νέο ρόλο των δασκάλων να ετοιμάσουν τους μαθητές για την αναδυόμενη οικονομία που θεμελιώνεται στην γνώση και ωθείται από την τεχνολογία. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν την διαφορετικότητα σε ό,τι αφορά τον τρόπο μάθησης και την φυσική και διανοητική ανάπτυξη των μαθητών, και να δημιουργούν ενδιαφέροντα και συμμετοχικά περιβάλλοντα (World Education Forum, The Dakar Framework of Action: 20-21).

Για το ίδιο θέμα της ποιότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι χώρες της Ασίας και του Ειρηνικού Ωκεανού παρατηρούν ότι:

Η αντίληψη του κοινού για τους δασκάλους και την διδασκαλία πρέπει να βελτιωθεί. Πρέπει να δοθούν κίνητρα για τον εντοπισμό, την προσέλκυση και την παραμονή καλών δασκάλων, για παράδειγμα, πρέπει να εφαρμοστούν πολιτικές που να προστατεύουν τους μισθούς των δασκάλων, τα δικαιώματά τους και την κοινωνική τους ασφάλεια. Επιπλέον, πρέπει να εισαχθούν ισχυρά και συνεχή μέτρα στήριξης των δασκάλων, των επιθεωρητών και των διοικητικών υπαλλήλων και υπηρεσίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι πρέπει να ενεργοποιηθούν περισσότερο στην λήψη αποφάσεων που αφορούν την εργασία τους. Πρέπει να διατεθούν επαρκής χρόνος και επενδύσεις για την επανεκπαίδευση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού δυναμικού και την αναμόρφωση της προ- και της ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης(ό.π.: 50).

Παράλληλα, οι χώρες των αμερικανικών ηπείρων εστιάζουν στην ανάγκη να «εξασφαλιστούν για τους δασκάλους υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αναβάθμισης και πολιτικές υπηρεσιακής ανάπτυξης που θα βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους

και τις συνθήκες εργασίας τους και δεσμεύονται να προσφέρουν στους δασκάλους υψηλή ποιότητα ακαδημαϊκής κατάρτισης, που θα συνδέεται με την έρευνα και την ικανότητα παραγωγής καινοτομιών που θα τους προετοιμάζει να εκτελούν τα καθήκοντά τους σε διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά και τεχνολογικά πλαίσια» (ό.π.: 50).

Συμπερασματικά, οι διεθνείς οργανισμοί δεν μπορούν να διαμορφώσουν ένα συγκεκριμένο Πρόγραμμα Δράσης για τα κράτη-μέλη τους, ωστόσο μπορούν «να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις της φύσης και της έκτασης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη τους και να προκαλέσουν την εκ μέρους τους δέσμευση για την επίλυσή τους. Μπορούν επίσης να προκαλέσουν την συγκρότηση κοινά αποδεκτών οργάνων για την μελέτη των προβλημάτων αυτών και την πρόταση συγκεκριμένων στόχων για την αντιμετώπισή τους. Η αρμοδιότητα όμως αυτή των διεθνών οργανισμών συνιστά από τα πράγματα συγκρότηση και υποβολή εκ μέρους τους μιας πρότασης προσδιορισμού επιδιωκτέων στόχων και προτεραιοτήτων στο πλαίσιο μιας κοινά αποδεκτής πορείας για την επίτευξη ενός κοινού τελικού αποτελέσματος. Οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν επίσης να προτείνουν στα κράτη-μέλη τους μέτρα και μέσα ελέγχου της ακολουθούμενης πορείας για την επίτευξη των στόχων που έχουν γίνει κοινά αποδεκτοί και για την περιοδική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που έχουν επιτευχθεί» (ό.π.: 149-150)

2^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματισμός και επαγγελματικοποίηση

Στη βιβλιογραφία ο αγγλόφωνος όρος «professionalism» έχει αποδοθεί στην ελληνική ως επαγγελματισμός και αντίστοιχα ο όρος «professionality» έχει αποδοθεί ως επαγγελματικότητα, ωστόσο και οι δύο όροι προέρχονται από τον όρο «profession» (επάγγελμα). Ο τελευταίος όρος προέρχεται από τον αγγλοσαξωνικό χώρο και δηλώνει επαγγέλματα που προϋποθέτουν υψηλή εξειδίκευση και ειδημοσύνη, είναι αυτοδιοικούμενα, έχουν υψηλό κοινωνικό κύρος, προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην κοινωνία και έχουν αντίστοιχες απολαβές. Τα «professions» αποτελούν ειδικές, προνομιακές κατηγορίες επαγγελμάτων προσφοράς υπηρεσιών και η απόδοσή τους στα ελληνικά (και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες) ως «επαγγέλματα» είναι ανεπαρκής και προβληματική, διότι σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες αναπτύχθηκε παράλληλα ο όρος «office» που αποδίδεται στα ελληνικά ως δημόσιος λειτουργός και δηλώνει επίσης υψηλού κύρους εξειδικευμένους επιστήμονες, οι οποίοι στελεχώνουν δημόσιους θεσμούς. Οι δημόσιοι λειτουργοί προσφέρουν ποιοτικές υπηρεσίες, διέπονται από επαγγελματική δεοντολογία (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 128-129).

Η διαφορά μεταξύ του «profession» και του «office» έγκειται στο ό,τι στα μεν υπάγονται αυτοαπασχολούμενοι και αυτοδιοικούμενοι εξειδικευμένοι επιστήμονες, ενώ στα δε υπάγονται δημόσιοι λειτουργοί, οι οποίοι στελεχώνουν δημόσιες δομές και μισθοδοτούνται από το κράτος. Στην Ελλάδα ως δημόσιοι λειτουργοί αναγνωρίζονται από το σύνταγμα οι δικαστικοί και οι πανεπιστημιακοί, εντούτοις συχνά στον δημόσιο λόγο (discourse) οι εκπαιδευτικοί αποκαλούνται λειτουργοί. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίστηκαν ως «δημόσιοι λειτουργοί» μέσω των συνδικαλιστικών-επιστημονικών φορέων τους, διαφορετικής ιδεολογίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος (1873) και ο Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος (1914), όρος που χρησιμοποιήθηκε αργότερα στο καταστατικό της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, η οποία μάλιστα τον ενέταξε και στον τίτλο της. Ερωτήματα, όπως είναι φυσικό, γεννιούνται από τις τεράστιες αναντιστοιχίες που προκύπτουν μεταξύ της χρήσης του όρου «δημόσιος λειτουργός» για τους εκπαιδευτικούς και των συνθηκών εργασίας και των αμοιβών τους (ό.π. 130).

2.1. Επαγγελματισμός και επαγγέλματα

Εκτός των παραπάνω μεταφραστικών προβλημάτων του όρου «επάγγελμα» (profession), μεταφραστικές δυσκολίες υπάρχουν και για τους όρους «επαγγελματι-

σμός» και «επαγγελματική ταυτότητα» (για τον όρο αυτόν βλ. τρίτο κεφάλαιο). Είναι σαφές ότι ο όρος «επαγγελματισμός» δεν εκφράζει κάποιο κοινωνικό απόλυτο, αλλά μία κοινωνικά προσδιορισμένη και ιστορικά μεταβαλλόμενη έννοια (Popkewitz, 1994: 2· Evetts, 2006: 523). Επομένως, διαφορετικής επιστημολογίας ορισμοί δίνουν διαφορετικές απαντήσεις στα ερωτήματα για ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς, για ποιους μαθητές/τριες και για ποια κοινωνία απευθύνεται η διδασκαλία και η εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Ο όρος «επαγγελματισμός» (professionalism) αναφέρεται «στον τρόπο άσκησης επαγγέλματος που ανταποκρίνεται απόλυτα στις υψηλού επιπέδου νόρμες και ικανότητες του συγκεκριμένου επαγγέλματος (profession) (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 131). Η Evetts (2009: 20) ταξινομεί τις διαφορετικές νοηματοδοτήσεις της έννοιας σε τέσσερις κατηγορίες: α) Ο Επαγγελματισμός ως εργασιακή (occupational) αξία, β) Ο Επαγγελματισμός ως Ιδεολογία, γ) Ο Επαγγελματισμός ως συζήτηση (discourse) για τις επαγγελματικές αλλαγές και τον οργανωσιακό έλεγχο. Κατά τον Hoyle (1975) ο επαγγελματισμός δηλώνει την ιδεολογία, τις στρατηγικές και την επιχειρηματολογία που χρησιμοποιεί ένας επαγγελματικός κλάδος για να υπερασπιστεί το υψηλό επαγγελματικό status, το κοινωνικό κύρος, τις συνθήκες εργασίας και τα θεσμικά προνόμιά του. Ο επαγγελματισμός καθορίζει, επίσης, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις εισόδου στο επάγγελμα, τους εργασιακούς όρους άσκησης του επαγγέλματος, την επαγγελματική δεοντολογία κλπ. (στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 132).

Τα τέσσερα στοιχεία που επικρατούν στον ορισμό του επαγγέλματος είναι: α) η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, β) το υψηλό status, γ) η αυτονομία και δ) οι στάσεις και η συμπεριφορά όσων ασκούν το επάγγελμα. Ο επαγγελματισμός γενικά εκλαμβάνεται ως μία ιστορικά μεταβαλλόμενη έννοια, παρά ως ένα «κοινωνικο-επιστημονικό απόλυτο» (Evans, 2008: 2-5). Σύμφωνα με τον Day (2002: 48), ο επαγγελματισμός αναφέρεται στις νόρμες που μπορούν να ισχύουν αναφορικά με το να είναι και να συμπεριφέρεται κάποιος ως επαγγελματίας, στο πλαίσιο προσωπικών, οργανωτικών και λοιπών συνθηκών.

Ενώ ο όρος «professionalism» δηλώνει την παροχή υψηλού επιπέδου επαγγελματικών υπηρεσιών (Hoyle, 2001) και ταυτόχρονα το υψηλό επαγγελματικό κύρος, την επαγγελματική αυτονομία, τον κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας (Freidson, 2001), ο αντίστοιχος όρος «επαγγελματισμός» στα ελληνικά δηλώνει μόνο το πρώτο σκέλος (παροχή υψηλού επιπέδου επαγγελματικών υπηρεσιών), χωρίς απα-

ραίτητα να δηλώνει και το δεύτερο σκέλος περί επαγγελματικού κύρους και αυτονομίας κλπ.

Κατά την Παπαναούμ (2003: 53) η επαγγελματικοποίηση της διδασκαλίας τη δεκαετία 1980 και κατά συνέπεια ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ως εναλλακτικό «παράδειγμα» για τη βελτίωση της εκπαίδευσης σε αντιπαράθεση με τη γραφειοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης. Επομένως, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αντιμετωπίστηκε ως μέσο διασφάλισης της ποιότητας της διδασκαλίας και συνδέθηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, η επαγγελματικοποίηση της διδασκαλίας συνδέθηκε με αλλαγές στη δομή της διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως και με τον ανακαθορισμό ρόλων και ευθυνών, εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών.

Οι ιστορικές φάσεις εξέλιξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών διακρίνονται κατά τον Hargreaves (2000) στους εξής:

1. Ο προ-επιστημονικός επαγγελματισμός (pre-professional age), τέλη 19^{ου} - μέσα 20ού αιώνα, κατά τον οποίο κυριαρχεί ο επαγγελματισμός της κοινής λογικής και της κοινής εμπειρίας.

2. Ο επαγγελματισμός της ατομικής αυτονομίας (autonomous professional), 1960-1980.

3. Ο συλλογικός επαγγελματισμός (collegial professional), 1980-1990, στον οποίο κυριαρχούν οι προσωπικές νοηματοδοτήσεις.

4. Ο μετα-μοντέρνος επαγγελματισμός (post-professional, 21^{ος} αιώνας, κατά τον οποίο η αυτο-κριτική ανάλυση των εσωτερικευμένων παραδοχών και το χειραφετικό ενδιαφέρον τους επεκτείνεται.

Οι παραπάνω φάσεις εξέλιξης κατά τον Hargreaves (2000: 153) αναφέρονται σε χρονικές περιόδους των αγγλόφωνων εκπαιδευτικών συστημάτων, ωστόσο αποτυπώνουν τις διαδοχικές εξελικτικές φάσεις όλων των συστημάτων. Κατά τους Μαρσαγγούρα και Φερεσίδη (2019: 133-134), το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας «προβαίνει προς τον συλλογικό επαγγελματισμό, με την παραδοσιακή αντίληψη της ατομικής διαχείρισης της επαγγελματικής αυτονομίας να ανθίσταται». Η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική του τεχνοκρατισμού (managerialism) συμβάλλει σε αυτό, διότι η ατομική αυτονομία ενεργοποιείται ως αμυντική πρακτική στον επιβαλλόμενο τεχνοκρατισμό. Ωστόσο αρκετά συχνά στην Ελλάδα λειτουργεί και ως συντεχνιακή άμυνα.

Σχολιάζοντας το παραπάνω παραθέτουμε την άποψη του Apple (Sachs, 2001: 152), ότι δηλαδή ο επαγγελματισμός της παραδοσιακής ατομικής αυτονομίας δεν είναι η απάντηση στον τεχνοκρατισμό, αλλά ως απάντηση μπορεί να λειτουργήσει ο δημοκρατικός επαγγελματισμός, κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν εκτός των συλλογικών δράσεων να συνάψουν συμμαχίες με τα αποκλεισμένα κατά κανόνα μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή τους μαθητές/τριες και τους γονείς.

2.2. Τεχνοκρατικός και δημοκρατικός-συλλογικός επαγγελματισμός

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται δύο είδη επαγγελματισμού, με διαφορετικές επιστημολογικές και ιδεολογικές αφετηρίες, δηλαδή ο τεχνοκρατικός και ο συλλογικός ή δημοκρατικός επαγγελματισμός (Ματσαγγούρας 2001: 443-448), ενώ η Sachs χρησιμοποιεί αντίστοιχα τους όρους «managerial» και «democratic/activist» και η Evetts (2003, 2009, 2011) χρησιμοποιεί αντίστοιχα τους όρους «organizational» (οργανωσιακός επαγγελματισμός) που παραπέμπει στη γραφειοκρατική επιβολή του και «occupational» (εργασιακός επαγγελματισμός) που παραπέμπει στην ατομική αντίληψη του επαγγελματισμού.

Η Sachs (2000: 77-78), όπως συζητήθηκε ήδη, προτείνει την έννοια «ενεργός επαγγελματισμός» (activist professionalism) ως πολιτική διάσταση στον επαγγελματισμό. Επομένως, εκτός της κατοχής εξειδικευμένης γνώσης (expertise), του ηθικού ενδιαφέροντος (altruism) και της αυτονομίας, αναγνωρίζει: α) τη συνεργατική δράση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των ομάδων αναφοράς και β) τη διαχειριστική όψη (managerial), η οποία εμφανίζεται με τη μεταβίβαση εξουσίας και την αποκέντρωση (Παπαναούμ, 2003: 54-55).

Κατά την παραδοσιακή αντίληψη, η επαγγελματική αυτονομία θεωρείται ατομική και όχι συλλογική υπόθεση, ενώ στο πλαίσιο του δημοκρατικού επαγγελματισμού, η επαγγελματική αυτονομία θεωρείται συλλογική υπόθεση. Άλλωστε, ο τεχνοκρατικός επαγγελματισμός επιβάλλεται από τα εκπαιδευτικά συστήματα μέσω νεοφιλελεύθερων πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης, τρόπων οργάνωσης των συστημάτων, αξιολογήσεων σχολείων και εκπαιδευτικών βάσει των μαθητικών επιδόσεων και τρόπων απόδοσης λόγου (Sachs 2000, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 134-135).

Η επιβολή του τεχνοκρατικού επαγγελματισμού βασίζεται σε δύο παραδοχές: 1) ο επαγγελματικός τρόπος διαχείρισης μπορεί να επιλύσει όλα τα προβλήματα και 2) οι αποτελεσματικές για τον ιδιωτικό τομέα πρακτικές μπορούν και πρέπει να ε-

φαρμοστούν και στον δημόσιο τομέα και κυρίως σε σχέση με τα δημόσια σχολεία στον τομέα της σχολικής ηγεσίας (Sachs, 2001: 147).

Ο τεχνοκρατικός επαγγελματισμός επανέκαμψε ως πρακτική προς απάντηση σε υποτιθέμενες ή πραγματικές αποτυχίες σχολείων και εκπαιδευτικών, κατά τον Whitty (2015), έχοντας να αντιμετωπίσει «συντεχνιακές πρακτικές» του επαγγέλματος. Αντίθετα ο δημοκρατικός επαγγελματισμός αναπτύσσεται μέσα σε πλαίσια ερμηνευτικών προσεγγίσεων, για παράδειγμα οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στις οποίες επικρατεί ο διάλογος, η αμοιβαιότητα, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η συνδιερεύνηση (Sachs, 2001: 153) καθώς και οι προσωπικές αφηγήσεις εκπαιδευτικών εμπειριών (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 135· Φρυδάκη, 2015). Οι αφηγήσεις αυτές «εμπεριέχουν υπόρρητες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές παραδοχές και ως συμβολικά συστήματα αξιοποιούνται ιδιαίτερα για τις ανάγκες της κριτικής και της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής (Sachs 2001, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 135).

Ο Whitty (2000, 2015) τάσσεται υπέρ του δημοκρατικού επαγγελματισμού και αναπτύσσει τους λόγους για τους οποίους εγκαταλείφθηκαν οι παραδοσιακές πρακτικές της ατομικής επαγγελματικής αυτονομίας, καθώς και οι πρακτικές απόδοσης λόγου σε εξωτερικούς φορείς και μετακινήθηκαν σε πρακτικές συλλογικού και δημοκρατικού επαγγελματισμού. Επομένως, η αντιπαράθεση πλέον του δημοκρατικού επαγγελματισμού είναι διμέτωπη τόσο α) εναντίον του τεχνοκρατικού επαγγελματισμού, όσο και β) εναντίον του παραδοσιακού επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (occupational professionalism), με έμφαση στην ατομική διαχείριση της επαγγελματικής αυτονομίας.

Οι εκδοχές του συλλογικού και δημοκρατικού επαγγελματισμού οι οποίες έχουν απομακρυνθεί από την παραδοσιακή ατομική εξουσία και αυτονομία του εκπαιδευτικού και έχουν αναπτύξει νέους τύπους σχέσεων συνεργασίας με συναδέλφους (συλλογικός επαγγελματισμός) αποκαλούνται από τον Hargreaves (1994: 424) «νέος επαγγελματισμός». Τέλος, ο συλλογικός επαγγελματισμός εντάσσει στις συλλογικές διαδικασίες και τα κατά παράδοση αποκλεισμένα μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή τους μαθητές/τριες και τους γονείς.

2.3. Επαγγελματικότητα και απο-επαγγελματικοποίηση

Ο όρος «επαγγελματικότητα» (professionalism) δηλώνει στοιχεία επαγγελματικής συμπεριφοράς που αναφέρονται στις γνώσεις, τις ικανότητες και τις διαδικασί-

ες, τις κρίσεις, τις στάσεις και τις αξίες που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να επιτελέσουν με επαγγελματική αυτονομία και υψηλή επάρκεια, αλλά και υπευθυνότητα το έργο τους (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 136).

Στην προηγούμενη παράγραφο αναφερθήκαμε στους ορισμούς Hoyle (1975: 318) για τον επαγγελματισμό. Σε σχέση με την «επαγγελματικότητα» αναφέρει ότι εκείνη αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός εξελισσόμενου συνεχούς, αποκαλώντας τον χαμηλότερο βαθμό «περιορισμένη επαγγελματικότητα» και το υψηλότερο άκρο του συνεχούς «διευρυμένη επαγγελματικότητα». Η περιορισμένη επαγγελματικότητα βασίζεται στη διαίσθηση και στην εμπειρία των εκπαιδευτικών και σε θέματα που αφορούν την σχολική τάξη. Αντίθετα η διευρυμένη επαγγελματικότητα χρησιμοποιεί προσεγγίσεις οι οποίες έχουν διανοητικά επεξεργασμένη βάση και συμπεριλαμβάνει την αποτίμηση της εκπαίδευσης. Επομένως, ο εκπαιδευτικός στην τελευταία περίπτωση προσεγγίζει συστηματικά και τεκμηριωμένα μέσω ενός επεξεργασμένου παιδαγωγικού λόγου το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η Evans (2008, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη 2019: 136) ορίζει την επαγγελματικότητα ως εξής: «Η ιδεολογικά, κοινωνικο-συναισθηματικά (attitudinal) γνωστικά και επιστημολογικά προσδιορισμένη στάση του ατόμου έναντι του επαγγέλματος στο οποίο ανήκει και η οποία στάση διαμορφώνει τις επαγγελματικές του πρακτικές». Η επαγγελματικότητα ορίζεται κατά την Evetts (2011, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη 2019: 137) από τα εξής στοιχεία:

- Επαγγελματική ειδημοσύνη (professional expertise): η κατοχή σε υψηλό βαθμό εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας, που επιτρέπει στον κάτοχό της να εξειδικεύει τα γενικότερα σχήματα κατανόησης σε επιμέρους πολύπλοκες και απρόσμενες περιπτώσεις και καταστάσεις, τις οποίες και να διαχειρίζεται επιτυχώς, τηρώντας την επαγγελματική δεοντολογία.
- Επαγγελματική διάκριση (professional discernment): η ικανότητα αντίληψης διαφοροποιήσεων μέσα σε πολύπλοκες καταστάσεις και διατύπωσης ανάλογων κρίσεων, αποτιμήσεων και αποφάσεων.
- Επαγγελματικός εαυτός (professional self): οργανική συνένωση στο πρόσωπο του επαγγελματία τόσο της επαγγελματικής ειδημοσύνης και διάκρισης, όσο και των ατομικών επιθυμιών και επιδιώξεών του.

Τέλος, η Κριτική Εκπαιδευτική θεωρία προκειμένου να δηλώσει τον απόλυτο έλεγχο που ασκούν οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές χρησιμοποιεί τον όρο

«Απο-επαγγελματοποίηση» (deprofessionalization), ο οποίος ασκείται μέσω των κλειστών Προγραμμάτων Σπουδών και της χρήσης αντίστοιχων συστημάτων αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών (Day 2003: 40-43· Smyth & Dow 1998· Hayes, Mills, Christie & Lingard 2006, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 137).

2.4. Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της θεώρησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι παλιό στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία. Θα υποστηρίξουμε ότι κινείται αφενός μεταξύ της μιχγεβιοριστικής αντίληψης της επάρκειας, κατά την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται σε τυποποίηση των κριτηρίων και θεωρείται ταυτόσημη με την επιδίωξη συγκεκριμένων επαγγελματικών κριτηρίων (βλ. Ingvarson 1998) και αφετέρου της ολιστικής θεώρησης της επάρκειας, κατά την οποία η επιτέλεση του έργου εξαρτάται από τον επιτυχή συνδυασμό της γνώσης, της κατανόησης, της εμπειρίας καθώς και των δεξιοτήτων εκτέλεσης.

Κατά την Παπαναούμ (2003: 46-51) τα είδη της θεώρησης της διδασκαλίας από διαφορετικές οπτικές και ιδεολογίες και κατά επέκταση τα είδη της θεώρησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους επάρκειας είναι τα εξής:

- Η «τεχνοκρατική θεώρηση» της διδασκαλίας και της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, κατά την οποία η διδασκαλία νοείται ως «εφαρμοσμένη επιστήμη», ενώ ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει τις αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η επαγγελματική γνώση συνίσταται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, ενώ η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποβλέπει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων και παρατηρήσιμων διδακτικών δεξιοτήτων. Σε αυτή την περίπτωση ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών γίνεται βάσει κριτηρίων επάρκειας (competency-based teacher education).
- Η «πρακτική θεώρηση» πηγάζει από την πρακτική εμπειρία της τάξης ως συσσωρευμένης σοφίας που μεταδίδεται από τους παλιότερους στους νεότερους. Το έργο των εκπαιδευτικών είναι ασαφές και αβέβαιο, ενώ απαιτούνται εφευρετικότητα, ενόραση και δεξιοτεχνία. Στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται η εμπειρική μάθηση και η μαθητεία.
- Η «ακαδημαϊκή θεώρηση» κατά την οποία η διδασκαλία νοείται κυρίως ως μετάδοση γνώσεων και ανάπτυξη της κατανόησης. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί

τον ειδικό και τον πνευματικό ηγέτη του αντικειμένου διδασκαλίας του. Δεν αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις παιδαγωγικές σπουδές, αλλά στις εγκύκλιες σπουδές (liberal arts).

- Η «προσωποκεντρική θεώρηση» έχει ερείσματα στην Φαινομενολογία και την Εξελικτική Ψυχολογία και αποδίδει ενεργό ρόλο στον εκπαιδευτικό. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη ενηλίκων, οδηγεί σε σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών βάσει των αναγκών των εκπαιδευτικών και εντάσσει την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε ένα συνεχές.
- Η «διευρυμένη θεώρηση» στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η διδασκαλία αποτελεί κυρίως ερευνητική δραστηριότητα και κατεξοχήν διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσω διερεύνησης (βλ. απόψεις Dewey για «στοχαζόμενη δράση» στο Zeichner 1983, Ματσαγούρας 1995). Σκοπός είναι να αναπτυχθεί θετική στάση απέναντι στην κριτική διερεύνηση και κατά επέκταση εισάγονται μαθήματα ερευνητικής μεθοδολογίας στις σπουδές των εκπαιδευτικών και επιχειρείται ανάμειξή τους σε έρευνα δράσης (Carr & Kemmis 1986).
- Η «κριτική/κοινωνική θεώρηση» συνδυάζει ένα προοδευτικό, κοινωνικό όραμα με μια ριζοσπαστική κριτική του σχολείου. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τις δημοκρατικές αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν μετασχηματιστικά, διότι στο έργο τους αντανakλάται η πολιτική, κοινωνική και παιδαγωγική σημασία της εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη θεώρηση απηχούνται οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν πεδίο αντιπαραθέσεων, διότι συχνά απηχούν αντίθετες ιδεολογικές παραδοχές για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση. Κατά την Παπαναούμ (ό.π. 50) «μια προοπτική σύγκλισης των αντιτιθέμενων απόψεων για το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα αποτελεί το γενικευμένο αίτημα για ενίσχυση του επαγγελματισμού του. Μελετητές ορμώμενοι από διαφορετικές αφετηρίες, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω των ενώσεων τους βλέπουν στην επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών το μέσο για να κάνει η εκπαίδευση το άλμα προς τα εμπρός».

Επομένως, το ζήτημα της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα αφενός με τις σπουδές και την μετέπειτα επιμόρφωση των εκπαιδευτι-

κών και κατά επέκταση με την ίδια την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Στα κριτήρια της επαγγελματικής τους επάρκειας συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η επιστημονική γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, οι διδακτικές, διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, η ικανότητα διαχείρισης της τάξης, η ερευνητική διάθεση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η διά βίου μάθηση και ενεργητική συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Ξωχέλλης, 2005: 33-34· Beernaet, 1999: 324, στο Ζμας, 2009: 9).

Τα παραπάνω κριτήρια της επαγγελματικής ανάπτυξης και επάρκειας των εκπαιδευτικών περιγράφουν γνώσεις και δεξιότητες, εδραιώνοντας ταυτόχρονα τις αρχές της υπευθυνότητας και της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, τα παραπάνω ή τα όποια κριτήρια της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ενδέχεται να έχουν κανονιστικό χαρακτήρα και να περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Herzog, 2005, στο Ζμας, ό.π.: 9). Η παραπάνω κριτική συνεχίζεται με το επιχείρημα ότι ορισμένοι στόχοι παραμένουν μη μετρήσιμοι (παιδεία, παιδαγωγική αγάπη κλπ) και αποτρέπουν την καθολική αποτίμηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με πραγματιστικούς όρους. Επιπλέον, μέσω της αποκλειστικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσω κριτηρίων (standards) είναι δύσκολο να αξιολογηθεί η επαγγελματική τους ετοιμότητα. Επίσης, είναι πιθανό να επανέλθει η συντηρητική θεώρηση του εκπαιδευτικού ως εντολοδόχου που καλείται να υιοθετήσει άκριτα τις άνωθεν υποδείξεις (Tellez, 2003: 11, στο Ζμας, 2009: 10). Μάλιστα, σημειώνεται πιθανότητα μετεξέλιξης των εκπαιδευτικών σε μετα-φορντικούς εργάτες και υπηρεσιακούς διεκπεραιωτές πολιτικών αποφάσεων (Hodkinson 1997, στο Ζμας ό.π.). Χαρακτηριστικά για το θέμα αυτό ο Ζμας (ό.π.) επισημαίνει: «Η προοπτική αυτή αντικρούει την κονστρουκτιβιστική θεώρηση του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία, στον οποίο παρέχονται περιθώρια πρωτοβουλίας, καινοτομίας, δημιουργικότητας, ανατροφοδοτικού αυτοελέγχου και αμφισβήτησης παρωχημένων πολιτικών εκπαίδευσης».

Το γεγονός ότι επιχειρείται παγίωση των κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών δείχνει αφενός ότι οι εκάστοτε κυβερνήσεις επιχειρούν να ελέγξουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες των εκπαιδευτικών (με όχημα την ποιότητα) και αφετέρου ότι ασφαλώς επιχειρείται εφαρμογή νεοφιλελεύθερων πολιτικών στον χώρο της εκπαίδευσης. Επομένως, πίσω από αυτό ενυπάρχει κάποιο ιδεολογικό υπόβαθρο και ορισμένες πολιτικές προθέσεις και δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη εκλαμβάνεται

νεται ως επαγγελματική υποχρέωση για τους εκπαιδευτικούς σε πάνω από είκοσι ευρωπαϊκές χώρες (Ευρυδίκη, 2008: 47-53).

2.5. Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική

Με βάση όσα συζητήθηκαν παραπάνω για τη σύνδεση της επαγγελματικής επάρκειας με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορούμε να συμπεράνουμε τη σχέση των παραπάνω με την πολιτική των υπερεθνικών και διεθνών οργανισμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα κλπ, οι οποίοι μέσω των οργάνων και των υπηρεσιών τους προωθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές -μεταξύ άλλων- πολιτικές. Για παράδειγμα το ευρωπαϊκό δίκτυο Ευρυδίκη (Eurydice) λειτουργεί ως παγκόσμια δεξαμενή σκέψης (think tank), η οποία δίνει πληροφορίες μέσω συγκρίσεων και στατιστικών στοιχείων για διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Ήδη στις συγκριτικές αναλύσεις Eurydice 1986 αναγνωρίστηκε η ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης των εκπαιδευτικών μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ζμας, 2009: 12). Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία δεν είναι τυχαίο ότι στην ουσία συνεξετάζονται τα ζητήματα της επιμόρφωσης, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου τους (βλ. ενδεικτικά Ματσαγγούρας, 2019· Ξωχέλλης, 2018).

Η παγίωση των κριτηρίων επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί ως βάση νομιμοποίησης τα πορίσματα των διεθνών συγκριτικών ερευνών, όπως του δικτύου «Ευρυδίκη» που αναφέρθηκε προηγουμένως, καθώς και του ΟΟΣΑ, ο οποίος σε εκθέσεις του αναγνωρίζει ως πρόκληση για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα την προσέλκυση νέων εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα και την συνακόλουθη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών αυτών στα σύγχρονα ζητούμενα της εποχής, για παράδειγμα την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων. Οι έννοιες της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» των σχετικών συγκριτικών εκθέσεων για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα κινητοποιούν την όλη διαδικασία και μάλιστα όχι αποκλειστικά μέσω ενός «εκπαιδευτικού δανεισμού» μεταξύ των κρατών, αλλά πλέον μέσω ευρωπαϊκών δικτύων. Τέλος, η δυνατότητα συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης ανήκει στις λεγόμενες «δεξιότητες-κλειδιά» (key competences), τις οποίες καλούνται να διαθέτουν οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Η γενικότερη προσπάθεια θέσπισης δεικτών εντάσσεται ασφαλώς στο πλαίσιο χάραξης ενιαίων πολιτικών για την Ευρωπαϊκή Ένωση και όχι μόνο, εφόσον αποτελούν πλέον ενιαίους άξονες άσκησης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πολιτικής. Ανάμε-

σα στους δείκτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα συμπεριλαμβάνεται ο δείκτης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος της επαγγελματικής επάρκειάς τους πραγματοποιείται μέσω του δείκτη της επαγγελματικής τους εξέλιξης στην ουσία εναρμονίζοντας τις εθνικές πολιτικές των κρατών σε πιθανά σημεία σύγκλισης μεταξύ τους αλλά και με τις εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών οργανισμών (Ζμας, 2009: 15-16).

Όπως συζητήθηκε ήδη, τα κριτήρια επαγγελματισμού και επάρκειας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται συχνά ως εργαλείο γραφειοκρατικών ελέγχων με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες τυποποίησης του έργου τους. Στο σημείο αυτό εισάγονται ως «διεθνές επιχείρημα» οι συγκριτικές εκθέσεις, έρευνες και ανακοινώσεις των υπερεθνικών οργανισμών, προκειμένου να θεσπιστούν ανάλογα κριτήρια. Η αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας σε εθνικό επίπεδο βρίσκεται μεταξύ των ευρωπαϊκών επιδιώξεων και των εθνικών αναγκών. Επομένως, η όποια εθνική πολιτική σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών μελετάται σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική υπερεθνικών δικτύων και οργανισμών.

Σε κάθε περίπτωση κατά τον Ζμα (2009: 19) τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διατηρούν σε σημαντικό βαθμό τη διαφορετικότητά τους. Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της διείσδυσης σε εθνικό επίπεδο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου σχετικά με την παγίωση κριτηρίων επαγγελματισμού για τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις. Επομένως, σύμφωνα με τον Ζμα (ό.π.) «οι εικασίες για υποχώρηση των εθνικών πολιτικών και σύγκλιση των ποικίλων συστημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών παραμένουν μετέωρες».

3^ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική μάθηση και ταυτότητες εκπαιδευτικών

3.1. Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική μάθηση: προσεγγίσεις

3.1.1. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική μάθηση αντιδιαστέλλεται σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη, διότι η μεν πρώτη προκύπτει μέσω φυσικών διαδικασιών στο πλαίσιο ενδοσχολικών συνεργατικών δράσεων ή και επιμορφωτικών συναντήσεων, ενώ η δεύτερη προκύπτει μέσω επιμορφώσεων από φορείς με τη συμμετοχή ειδικών (Easton, 2008· Αυγητίδου, 2014: 20). Επομένως η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τη λεγόμενη μετασχηματιστική ανάπτυξη του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αντίληψη ακόμη και των παιδαγωγικών πανεπιστημιακών τμημάτων για το ζήτημα αυτό ποικίλλει μεταξύ τεχνοκρατικών, ερμηνευτικών και κριτικών προσεγγίσεων (Guskey, 2002: 381· Hargreaves, 1994: 436· Sachs, 2016: 419).

Οι τεχνοκρατικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό ως επάρκεια στη διαχείριση της τεχνολογίας της διδασκαλίας (Skinner, 1968), σκοπός της οποίας παραμένει η επίτευξη προκαθορισμένων επιδόσεων και ποσοτώσεων, σε περιορισμένου εύρους τομείς, χωρίς συσχετίσεις με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Ματσαγγούρας και Φερεσίδη (2019: 107) με τον τρόπο αυτό «ο εκπαιδευτικός αποεπαγγελματικοποιείται και μετατρέπεται σε τεχνολόγο διδακτικών δεξιοτήτων».

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις προσβλέπουν στην ανάπτυξη της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής σε κονστρουβιστικές δράσεις και μέσω της στοχαστικής ανάλυσης των προσωπικών εμπειριών τους με στόχο τη νοηματοδότησή τους και τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών του σχολείου προκειμένου να καταστεί επαγγελματική κοινότητα μάθησης η οποία θα προωθή την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας (Lingard, Ladwin, et al. 2001).

Οι κριτικές προσεγγίσεις αξιοποιούν τον διάλογο, τον αναστοχασμό και την συνεργασία προκειμένου αφενός να χειραφετηθούν οι εκπαιδευτικοί από τις εσωτερικές τους δεσμεύσεις και προκαταλήψεις και βέβαια από τις εξωτερικές τους δεσμεύσεις τύπου κλειστά Προγράμματα Σπουδών, κανονιστικές εγκύκλιοι κλπ και αφετέρου να κατακτήσουν νέες έννοιες, αντιλήψεις και πρακτικές οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη του επαγγελματισμού και της ταυτότητας. Επομένως, η επαγγελματική α-

νάπτυξη δεν αναφέρεται σε διαδικασίες «αύξησης» γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά σε μετασχηματισμούς οπτικών, παραδοχών, τρόπων σκέψης, γνώσεων ή ικανοτήτων, πρακτικών, σχέσεων, στάσεων, ρόλων και ταυτοτήτων (Grundy 2003: 212, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 107).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» (professional development) αντικατέστησε στα μέσα της δεκαετίας 1990 τον όρο ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση (in-service training) που επικεντρωνόταν κυρίως στις συμπληρωματικές γνώσεις και την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων. Άρα, έχουμε ήδη μια πρώτη μετασχηματιστική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και του ρόλου του την οποία και απαιτούν οι συνεχείς κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές (Ξωχέλλης, 2016: 103-107). Ωστόσο, σχετικά πρόσφατα αντιπροτάθηκε από τον Fullan (2007: 35) ο όρος «επαγγελματική μάθηση» ως μετα-νεωτερικό παράδειγμα επαγγελματικής μάθησης, το οποίο διαφεύγει του τεχνοκρατισμού και της τυπικότητας και απευθύνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών όπως εκείνα προωθούνται μέσα από συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες. Κατά συνέπεια ορισμένοι μελετητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν ήδη εγκαταλείψει τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» προς χάρη του όρου «επαγγελματική μάθηση» (Easton, 2008· Edwards & Nuttall, 2009· Αυγητίδου, 2014:20· Ζεμπύλας κ. άλ., 2015:8), ενώ παρατηρείται και εναλλακτική χρήση των όρων «επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη» (Timperley, 2008).

Ασφαλώς η αναφορά στον όρο «επαγγελματική μάθηση» αυξάνεται στη βιβλιογραφία και υπερτερεί έναντι του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» για τον πρόσθετο λόγο ότι η πρώτη έννοια θεωρείται ευρύτερη της δεύτερης. Ο Ματσαγγούρας (2019: 109) υιοθετεί και τους δύο όρους, τους οποίους θεωρεί διακριτούς αλλά συμπληρωματικούς προκειμένου να περιγράψει διαφορετικές συνθήκες και διαδικασίες (bottom-up, top-down). Επομένως, ο ρόλος και των δύο όρων είναι κοινός, διότι και οι δύο αποβλέπουν στον μετασχηματισμό του παιδαγωγικού λόγου και των εκπαιδευτικών στάσεων, πρακτικών, σχέσεων και ρόλων. Ο παιδαγωγικός λόγος (discourse) εκπληρώνεται κατά τον Ματσαγγούρα (ό.π.) μέσω α) της εκπαιδευτικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις, επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας με συγκεκριμένη θεματική, δειγματικές διδασκαλίες, ημερίδες κλπ) και β) της ακαδημαϊκής ανάπτυξης (επιπρόσθετες σπουδές, δημοσιεύσεις, συνέδρια).

Από τα προηγούμενα καθίσταται σαφής η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αλλά και η ευρύτητα του θέματος. Ήδη ο Freire (2006:

98-99) διατυπώνει την οπτική του στο θέμα αναφέροντας ότι «Η πολιτική, ηθική και επαγγελματική ευθύνη των δασκάλων τους υποχρεώνει να προετοιμάζονται και να καλλιεργούν τις ικανότητές τους, προτού προχωρήσουν στη διδακτική πράξη. Η διδασκαλία απαιτεί διαρκή προετοιμασία και επαγγελματική ανάπτυξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών». Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα και Φερεσίδη (2019: 110) «ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αξιοποιείται για να δηλώσει την εξελικτική επαγγελματική πορεία από το επίπεδο του αρχάριου στο επίπεδο του έμπειρου-ειδήμονα εκπαιδευτικού, κύρια χαρακτηριστικά του οποίου είναι η ειδημοσύνη (expertise), δηλαδή η κατοχή και αξιοποίηση οργανωμένης γνώσης, μεταγνωστικών ικανοτήτων και εμπειρίας για την κατανόηση και επιτυχή διαχείριση πολύπλοκων και ασαφών καταστάσεων και η διάκριση (discernment), δηλαδή η ικανότητα οξυδερκούς και ευαισθητοποιημένης ανάγνωσης ανεπαίσθητων διαφορών και ορθής κρίσης σε πολύπλοκες και ασαφείς καταστάσεις».

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στη διάκριση που γίνεται στη βιβλιογραφία μεταξύ «περιορισμένης επαγγελματικότητας» που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται κυρίως στην μαθητική και φοιτητική εμπειρία τους και «διευρυμένης επαγγελματικότητας» που σημαίνει διευρυμένη προβληματική για την αντίληψη της εκπαίδευσης και των παραμέτρων της (Hoyle, 1975: 318). Επομένως, οι ειδήμονες εκπαιδευτικοί διασχίζουν το παραπάνω θεωρητικό συνεχές του Hoyle και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του παιδαγωγικού λόγου ως θεωρητικού υποβάθρου της εκπαίδευσης.

Προϋπόθεση, ωστόσο, της άσκησης των ικανοτήτων της ειδημοσύνης και της διάκρισης αποτελεί η δυνατότητα άσκησης συλλογικά ή/και ατομικά της επαγγελματικής αυτονομίας την οποία τελικά ακυρώνουν οι τεχνοκρατικές αντιλήψεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 111). Προκειμένου να αντιστραφεί η παραπάνω αντίληψη στην εκπαίδευση, απαιτείται ανάπτυξη του παιδαγωγικού λόγου (discourse) για την ίδια την εκπαίδευση και τους σκοπούς της, τις στάσεις, τις δράσεις, τις πρακτικές, τις σχέσεις και τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών.

Όπως είναι φυσικό, η παραπάνω επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη μόνο των γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων τους, αλλά συμπεριλαμβάνει και τον διαρκή μετασχηματισμό όλων των παραπάνω συμπεριλαμβανομένων των παραδοχών, των οπτικών, των στάσεων, των κινήτρων, των αξιών, των τρόπων σκέψης και των κεντρικών εννοιών (attitudinal development,

Evans, 2008:31). Επομένως, έχοντας κατά νου όλα τα παραπάνω φθάνουμε στη διατύπωση του νεότερου και λειτουργικότερου ορισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως εξής: «Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στις διαδικασίες μετασχηματισμού του παιδαγωγικού λόγου (discourse) περί της εκπαίδευσης και των σκοπών της και περί των εκπαιδευτικών στάσεων, δράσεων και πρακτικών, σχέσεων και ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε ο εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός να ασκεί, με λογικότητα και υπευθυνότητα, την ειδημοσύνη, τη διάκριση και την επαγγελματική αυτονομία, στο πλαίσιο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου του, μέσα στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα» (Ματσαγούρας & Φερεσίδη, 2019: 111).

Όπως επισημαίνει ο Day (2003: 28-29), η επαγγελματική ανάπτυξη προωθείται τόσο φυσικά μέσω φυσικών μαθησιακών εμπειριών στο πλαίσιο του σχολείου (επαγγελματική μάθηση), όσο και τεχνοκρατικά μέσω σκόπιμων και σχεδιασμένων από αρμόδιους φορείς επιμορφωτικών δράσεων (επαγγελματική ανάπτυξη). Επομένως, για την πλήρη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προτείνονται δύο ειδών επιμορφωτικές δράσεις: τεχνοκρατικού και πρακτικού ενδιαφέροντος, αλλά και χειραφετικού κατά Habermas (1972, 1993).

Από τις παραπάνω αλλαγές επέρχεται ως φυσική απόρροια η συνεχής μετασχηματιστική ανάπτυξη του επαγγελματισμού και συνακόλουθα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Sachs, 2001: 157). Παρόμοια, η Lieberman (1995) αναφέρεται σε τρία διαφορετικά πλαίσια απόκτησης της επαγγελματικής ανάπτυξης που αντιστοιχούν σε τρία διαφορετικά πλαίσια δράσεων επιμορφωτικών παρεμβάσεων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη:

- την άμεση διδασκαλία μέσω κύκλου μαθημάτων, συνεδρίων και συμβουλευτικών συνεδριάσεων
- τη μάθηση στο σχολείο μέσω συναδελφικής καθοδήγησης και κριτικής, πρακτικής έρευνας, προγραμμάτων αξιολόγησης και συλλογικών εργασιών και
- τη μάθηση εκτός σχολείου μέσω εκπαιδευτικών δικτύων, διασχολικών συνεργασιών και συνεργασιών με πανεπιστήμια και επιμορφωτικά κέντρα (Lieberman, 1996 στο Day, 2003: 25-26, στο Ματσαγούρας & Φερεσίδη, 2019: 112).

Η ανάπτυξη του παιδαγωγικού λόγου είναι αναγκαία προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση «να κατανοεί και να ερμηνεύει τη φύση και τον σκοπό της εκπαίδευσης και του ρόλου του στη διαδικασία της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης καθώς και της δημιουργίας του πλέγματος σχέσεων και κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Ο παιδαγωγικός λόγος συμπεριλαμβάνει αντιλήψεις, πεποιθήσεις και παραδοχές και μία δέσμευση (commitment) σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές αξίες. Στην ουσία αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και συνεξέταση μαζί με τους συναδέλφους του της προσωπικής του θεωρίας για την εκπαίδευση, καθώς και για τη διδασκαλία και τη μάθηση ως βασικών πρακτικών της» (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 113).

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις δημιουργίας του κριτικού παιδαγωγικού λόγου απαιτείται η ανάδειξη και η διαχείριση της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης εστιάζοντας στις σχέσεις ισχύος, στις ηγεμονικές παραδοχές και στις ανισότητες και διακρίσεις (Brookfield, 2007: 159, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, ό.π.). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δράσεων και πρακτικών είναι δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία (Fullan, 2007), ορισμένες φορές και οδυνηρή (Mezirow, 2007: 48), διότι οι μετασχηματιστικές αλλαγές που προαναφέρθηκαν συνεπάγονται τον αναπροσδιορισμό του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Sachs, 2001: 157). Στη χειραφετική έρευνα δράσης, ωστόσο, η ίδια η ομάδα του επαγγελματία αναλαμβάνει την ευθύνη για την προσωπική της χειραφέτηση από τις επιταγές του παράλογου, της αδικίας, της αποξένωσης και του ανεκπλήρωτου διότι η εκπαιδευτική ανάπτυξη εκφράζει μια κοινή δέσμευση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών ως μορφών αλληλεπίδρασης (Carr & Kemmis, 1997: 267).

3.1.2. Επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών

Ο όρος «επαγγελματική μάθηση» προτιμάται έναντι του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» από πολλούς παιδαγωγούς, διότι αφενός δείχνει τον κονστρουκτιβιστικό χαρακτήρα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και αφετέρου αποφεύγει τον αρνητισμό που συνεπάγονται οι τεχνοκρατικές και γενικότερα οι παλιότερες παθητικές μέθοδοι εφαρμογής του.

Η λεγόμενη «τυπική επαγγελματική ανάπτυξη», σύμφωνα με τον Fullan (2007), είναι αναγκαία. Ωστόσο, αποδεικνύεται ανεπαρκής, διότι αδυνατεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να κατανοούν τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και να προβαίνουν σε ορθές επιλογές. Επομένως, η «τυπική επαγγελματική ανάπτυξη», η

οποία στηρίζεται σε προκαθορισμένα (fixed) προγράμματα επιμορφώσεων τύπου διαλέξεων, χωρίς συμμετοχή και βιωματικότητα αποτελεί ασφαλώς προσέγγιση περιορισμένων δυνατοτήτων. Ασφαλώς προκειμένου να προκύψουν διαδικασίες εσωτερικής εννοιών, αντιλήψεων και πρακτικών του συλλογικού νου απαιτούνται πρακτικού προσανατολισμού επιμορφωτικές δράσεις, στηριζόμενες στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης και συμπεριφοράς του Vygotsky, δηλαδή κοινωνικά προσδιορισμένες ατομικές διαδικασίες σχηματισμού και ανασχηματισμού εσωτερικών αναπαραστάσεων για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Wells, 2002).

Ως τρόπους απόκτησης της επαγγελματικής μάθησης αναφέρουμε τους παρακάτω: αθροιστική (cumulative), αφομοιωτική (assimilative), προσαρμοστική (accommodative) και μετασχηματιστική (transformative) (Illeris, 2014: 46). Σύμφωνα με τον ίδιο ο τύπος μάθησης που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι η μετασχηματιστική μάθηση, η οποία προϋποθέτει την αναπλαισίωση των προσωπικών παραδοχών των εκπαιδευτικών όπως και την αναπλαισίωση των κοινωνικο-γλωσσικών, ψυχολογικών και αξιακών πλαισίων αναφοράς τους (frames of reference, Mezirow, 2007: 20). Ωστόσο, η παραπάνω κατά Mezirow αναπλαισίωση μπορεί να είναι και επώδυνη διαδικασία, διότι οι μετασχηματιστικές διαδικασίες συνεπάγονται σημαντικές αλλαγές παραδοχών, αντιλήψεων και οπτικών.

Ως τρόποι ανάπτυξης της επαγγελματικής μάθησης συζητούνται, επίσης, στη βιβλιογραφία (βλ. Sachs 2007, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019) οι παρακάτω: 1) ανανέωση του διδακτικού εξοπλισμού (retooling), 2) ανανέωση γνώσεων και ικανοτήτων (remodeling), 3) νέες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική σκέψη και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (revitalising) και 4) παραγωγή νέας γνώσης (re-imagining). Σε όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις ο μετασχηματιστικός τρόπος προώθησης της επαγγελματικής μάθησης είναι και ο κυριότερος.

3.2. Η μετασχηματιστική επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης ενηλίκων (Mezirow, 2007: 58) οι ενήλικοι και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μέσα από τις μαθητικές, φοιτητικές και επαγγελματικές εμπειρίες τους και την αλληλοεπίδρασή τους με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον «οπτικές νοηματοδότησης» (meaning perspectives), «πλαίσια αναφοράς» (frames of reference) και «γνωστικές έξεις» (habits of mind), τα οποία χρησιμοποιούν σχεδόν αυτοματοποιημένα για να κατανοήσουν

και να διαχειριστούν εκπαιδευτικές καταστάσεις (Mezirow, 2007:55-58· Φρυδάκη, 2015: 155).

Τα παραπάνω κεντρικά στοιχεία της Μετασχηματιστικής Μάθησης, δηλαδή οι οπτικές, τα πλαίσια και οι έξεις των εκπαιδευτικών έχουν να αντιμετωπίσουν αφενός την εγκυρότητα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και αφετέρου την αποτρεπτικότητα των εκπαιδευτικών προς εναλλακτικές ή/και καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Κατά τον Mezirow (2007: 58) η πορεία προς τη μετασχηματιστική μάθηση συντελείται βάσει των παρακάτω τεσσάρων τρόπων: 1) της επεξεργασίας των υπάρχοντων πλαισίων αναφοράς, 2) της μάθησης νέων πλαισίων, 3) του μετασχηματισμού απόψεων και 4) του μετασχηματισμού νοητικών έξεων.

Ιδανικό πλαίσιο ανταλλαγής απόψεων, προτάσεων και συνεργασίας εναλλακτικών προσεγγίσεων αποτελεί το ενδοσχολικό πλαίσιο συναδέλφων με παρόμοιες αλλά και διαφορετικές οπτικές, έξεις και πλαίσια που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Dufour & Eaker, 1998· Hofman et al. 2009: 51, στο Ματσαγούρας & Φερεσίδη, 2019: 117). Ανοιχτό παραμένει το ερώτημα της μετατροπής μιας σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, διότι οι λεγόμενες θεωρίες του αποτελεσματικού σχολείου εστιάζουν κυρίως στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ οι ερμηνευτικές και κριτικές προσεγγίσεις εστιάζουν στους σκοπούς που προωθούν τα σχολικά αποτελέσματα.

Οι οπτικές νοηματοδότησης, τα πλαίσια αναφοράς και οι γνωστικές έξεις, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, μετασχηματίζονται μέσα από τις διαδικασίες του κριτικού αναστοχασμού και του κριτικού διαλόγου. Παρακάτω αναφέρονται οι προσφορότερες προσεγγίσεις για την απόκτηση μετασχηματιστικής επαγγελματικής μάθησης (Ματσαγούρας & Φερεσίδη, 2019: 118): 1) η σχολική μονάδα ως κοινότητα επαγγελματικής μάθησης (Darling-Hammond & Bransford, 2005), 2) η συμμετοχική έρευνα δράσης (Kemmis & McTaggart, 2008), 3) η μεντορική καθοδήγηση (City et.al. 2009) και 4) τα κοινωνικά δίκτυα επικοινωνίας (Carpenter & Krutka, 2015).

Στις δράσεις της μετασχηματιστικής επαγγελματικής μάθησης κεντρική θέση έχουν οι συλλογικές διερευνήσεις τύπου έρευνας δράσης, διότι παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν, να επανεξετάσουν και να ανασυγκροτήσουν τις υπόρρητες παιδαγωγικές και επιστημολογικές αντιλήψεις και παραδοχές τους (Sachs, 2001: 153· Ματσαγούρας, 2001: 369-398), οι οποίες συγκροτούν την προσωπική τους θεωρία όπως και τις στάσεις, πρακτικές, σχέσεις και ρόλους που απορρέουν από την προσωπική τους εμπειρία. Κατά τους Ματσαγούρα και Φερεσίδη

δη (2019: 118-119), η έρευνα δράσης (action research) αποτελεί αυθεντικό πλαίσιο για τη συνάντηση της θεωρίας με την πράξη, γεγονός που αναβαθμίζει την ποιότητα της παραγόμενης επαγγελματικής μάθησης.

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις επιχειρούν σύνθεση των γνωστικών και των συναισθηματικών διαστάσεων, της ατομικής χειραφέτησης και της κοινωνικής ανασυγκρότησης (Taylor & Cranton, 2012), ενώ παράλληλα ο Mezirow έχει επικριθεί για έντονο γνωστικισμό. Η κριτική που ασκήθηκε στον Mezirow εστιάζει στην επικοινωνία, στον διαλεκτικό διάλογο και στον συνδυασμό ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού. Στο επίκεντρο της κριτικής αυτής βρίσκεται η κοινωνική διάσταση της μάθησης, της επικοινωνίας και της αξιολόγησης και αξιοποιεί το δίκτυο των κοινωνικών και επαγγελματικών σχέσεων όπως και τις ατομικές και συλλογικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που συγκροτούν το λεγόμενο «επαγγελματικό κεφάλαιο» του κλάδου (Hargreaves & Fullan, 2012, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 119).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η μετασχηματιστική επαγγελματική μάθηση προκύπτει μέσα από ενδοσχολικές (bottom-up) επιμορφωτικές διαδικασίες για θέματα που απασχολούν προσωπικά τους εκπαιδευτικούς ή/και τη σχολική μονάδα γενικότερα. Μάλιστα έχει προταθεί στη σχετική βιβλιογραφία η σύνδεση μεταξύ των ενδοσχολικών επιμορφώσεων και των τριών μορφών αξιολόγησης (προκαταρτική, διαμορφωτική και τελική) (Μαυρογιώργος, 2000: 97).

Κατά τον Mezirow (2007), οι θεωρητικοί μετασχηματισμοί δεν αρκούν και για τον λόγο αυτόν προτείνεται κωδικοποίηση των «βασικών μερών που συγκροτούν μια μετασχηματιστική προσέγγιση στη διδασκαλία (Taylor, 2009: 9) ως εξής: 1) Προσωπικές εμπειρίες (individual experiences), 2) Κριτικός αναστοχασμός (critical reflection), 3) Διάλογος (dialogue), 4) Ολιστικός προσανατολισμός (holistic orientation), 5) Γνώση πλαισίου (awareness of context) και 6) Αυθεντικές σχέσεις (authentic relationships).

Για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ο Hargreaves (1994: 430) προτείνει τέσσερις αλληλοσυσχετιζόμενες θέσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί έχουν διά βίου επαγγελματικές ανάγκες οι οποίες καλύπτονται μόνο όταν εξασφαλιστεί συνέχεια και εξέλιξη.
- Προκειμένου να εξασφαλιστούν τα παραπάνω απαιτείται οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών να αξιολογούνται (assessed).

- Είναι αναγκαίο τα σχολεία να εκπονούν ένα συγκροτημένο σχέδιο ανάπτυξής τους και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους.
- Απαιτείται συνδυασμός των επαγγελματικών αναγκών που προκύπτουν από προσωπικές πηγές (π.χ. αξιολόγηση) με τις σχολικές ανάγκες που προκύπτουν από θεσμικές πηγές (π.χ. από το πλάνο ανάπτυξης του σχολείου).

Σκοπός είναι μέσα από συγκεκριμενοποιημένες (contextualized) διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν (βλ. Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 126-127):

- Εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και μορφές επαγγελματικής σκέψης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατάλληλων για τη σχολική τάξη και τη σχολική τους μονάδα.
- Προσωπικά σχήματα κατανόησης, ερμηνείας και ταξινόμησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων τόσο της σχολικής τους τάξης (μικροεπίπεδο), όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο).
- Συνεργατικές ικανότητες με συναδέλφους.
- Αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας και ευθύνης για επίλυση προβλημάτων και υλοποίηση καινοτομιών (Day, 2003:28-29· Ματσαγγούρας, 2005: 79).

Προκειμένου να αποφευχθεί η κατά Mezirow (2007: 43) απειλή του χάους απαιτείται αφενός ταξινόμηση των επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και αφετέρου ένταξη των νέων νοημάτων στα ήδη γνωστά. Επιπλέον το βασικό κίνητρο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να το παρέχει η ηθική και επαγγελματική τους υπευθυνότητα, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της διδασκαλίας τους επιδρούν μακροπρόθεσμα στις ζωές των μαθητών/τριών τους (Day, 2003: 52). Τέλος, δεν είναι αμελητέες οι αντίξοες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φτάνουν πολλές φορές στη λεγόμενη επαγγελματική εξουθένωση (burnout teachers, Day, 2003: 55-56), συμπεριλαμβανομένων της απο-επαγγελματικοποίησης του διδακτικού έργου, της μη ανανέωσης των κινήτρων και της ματαίωσης προσωπικών και επαγγελματικών προσδοκιών.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η επαγγελματική ανάπτυξη απαιτείται ταυτόχρονη υλοποίησή της με διαφορετικούς τρόπους και, επομένως, όχι μόνο με θεωρητική επιμόρφωση, εισηγήσεις και διαλέξεις αλλά μέσω της συμμετοχής τους σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και πράξης (communities of learning/practice) (Wenger, 1998: 85, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 128).

3.3. Επαγγελματισμός και επαγγελματική ταυτότητα

3.3.1. Απόπειρες ορισμού των ταυτοτήτων

Ο Epstein (1978/2009: 101) είναι ο πρώτος βασικός θεωρητικός των ταυτοτήτων, διατυπώνοντας τον ορισμό της προσωπικής ταυτότητας, κατά τον οποίο «η ταυτότητα είναι μία έννοια σύνθεσης, που δηλώνει τη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο επιχειρεί να ενσωματώσει τα ποικίλα επίπεδα κύρους και τους διαφορετικούς ρόλους του, καθώς και τις διαφορετικές εμπειρίες του σε μία συνεκτική εικόνα του εαυτού του». Ο ορισμός αυτών εξειδικεύεται και διαφοροποιείται σε άλλους ερευνητές άλλων ειδών ταυτοτήτων. Για παράδειγμα, η Φρυδάκη (2015: 89) επισημαίνει ότι η έννοια «επαγγελματική ταυτότητα» δηλώνει την αίσθηση που έχει ο εκπαιδευτικός για τον επαγγελματικό εαυτό του. Συζητείται το ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα από επιλεκτικούς συνδυασμούς, με κυρίαρχα τα στοιχεία συγκεκριμένης επιστημολογικής σχολής και ότι τα στοιχεία της ταυτότητας αλλάζουν κυρίως όταν το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (ό.π.: 167 στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 143).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, επομένως, αναπτύσσεται σε συγκεκριμένο επαγγελματικό πλαίσιο με ποικίλες αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυνατό να επιβλήθηκαν εξωτερικά ή από τα μέλη της κοινότητας των εκπαιδευτικών και βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση ή και σε δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων και διλημμάτων. Για τον λόγο αυτόν, άλλωστε, είναι δύσκολο να διατυπωθεί ορισμός των επαγγελματικών ταυτοτήτων που να τυγχάνει κοινής αποδοχής (Sachs, 2001· Beauchamp & Thomas, 2009).

Κατά τους Ματσαγγούρα και Φερεσίδη (2019: 144) «η επαγγελματική ταυτότητα αναφέρεται στην αυτοσυνειδησία του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου εντός της σχολικής τάξης, της σχολικής κοινότητας και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και ως συνδιαλεγόμενου με τους μαθητές του, τους συναδέλφους του, τους γονείς και τους συμπράττοντες στην εκπαίδευση υπηρεσιακούς θεσμούς και κοινωνικούς φορείς». Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους (ό.π. 145). Στη σχετική βιβλιογραφία ως σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης των επαγγελματικών ταυτοτήτων αναφέρονται οι παρακάτω:

- Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό του έργο, τη διδασκαλία και την επάρκειά του.

- Το αντικείμενο που διδάσκει και ο βαθμός κατοχής του
- Οι σχέσεις του με τους μαθητές/τριες
- Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τους ρόλους του στην πραγμάτωση των σκοπών της εκπαίδευσης.
- Ο βαθμός στον οποίο εκτιμά ότι είναι υπολογίσιμος από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους του (Beijaard, 1995: 282· Soder, 1991: 300-301· Ματσαγγούρας, 2001: 399-400, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 144).

3.3.1.1. Η προσωπική ταυτότητα

Σύμφωνα με τη θεωρία της ταυτότητας (identity theory) η προσωπική ταυτότητα είναι ένα πρωταρχικό επίπεδο επίγνωσης ότι ο εαυτός είναι μια μοναδική οντότητα, διαφορετική από τις άλλες. Η προσωπική ταυτότητα αποτελεί συνήθως αντικείμενο των ψυχολογικών προσεγγίσεων της έννοιας της ταυτότητας, οι οποίες εκφράζουν τη μοναδικότητα και την αυθεντικότητα του προσώπου, επομένως επισημαίνονται εδώ ατομικά χαρακτηριστικά του προσώπου ανεξάρτητα από καταστάσεις και επικοινωνιακά ή σχολικά περιβάλλοντα κλπ (Φρυδάκη, 2015: 33-34).

3.3.1.2. Η κοινωνική ταυτότητα

Η κοινωνική ταυτότητα του προσώπου διαμορφώνεται από ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές παραμέτρους και παραπέμπει στον σχηματισμό συλλογικοτήτων. Οι πιο αναγνωρίσιμες κατηγορίες κοινωνικών ταυτοτήτων είναι οι αμιγώς συλλογικές ταυτότητες (θρησκευτικές, εθνικές, πολιτικές) και οι ταυτότητες ρόλων (σύζυγος, μητέρα, δασκάλα, αθλήτρια, συγγραφέας). Η κοινωνική ταυτότητα συνιστά αντικείμενο των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων και της κοινωνικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τους Burke και Stets (2009), η κοινωνική ταυτότητα του εκπαιδευτικού εκφράζει την ταυτοποίησή του/της μέσα στην ομάδα. Στην πράξη η κοινωνική ταυτότητα μπορεί να επικαλύπτεται με τον κοινωνικό ρόλο. Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι κοινωνικός ρόλος, ωστόσο αυτό δεν συνιστά απαραίτητα ταυτότητα για κάθε άτομο που ασκεί αυτό το επάγγελμα (Φρυδάκη, 2015: 36).

Σύμφωνα με τον Gee (2001), η αλληλεπίδραση των ατόμων σε δεδομένα πλαίσια αναφοράς έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώρισή τους ως ορισμένα πρόσωπα ακόμη και διαφορετικών ειδών. Για παράδειγμα μία εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ταυτόχρονα και φεμινίστρια ή κοινωνική ακτιβίστρια ή γειτόνισσα. Κατά τον Gee

(ό.π.) η ταυτότητα έχει να κάνει με τον τρόπο εκδήλωσης του εαυτού σε αλληλεπιδράσεις συγκεκριμένων πλαισίων. Κατά τον Mockler (2011), η έννοια «ρόλος» ευθυγραμμίζεται με την τεχνική-ορθολογική αντίληψη για τη διδασκαλία, που αποτελεί κεντρικό σημείο των νεοφιλελεύθερων προσεγγίσεων. Σχετικά με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αυτή αναδεικνύεται ως σύνθετη, δυναμική, αμφίσημη, ασταθής, υποκείμενη σε μετασχηματισμούς και επομένως μη εύκολα μετρήσιμη και ελεγχόμενη (Φρυδάκη, 2015: 38).

3.3.1.3. Η ταυτότητα ρόλου

Ο όρος «ταυτότητα ρόλου» εκκινεί από τη θεωρία της ταυτότητας και δηλώνει «έναν αναστοχαστικό εαυτό, που αυτο-ταξινομείται σε κοινωνικές κατηγορίες αναγνωρίσιμες στην κοινωνία του, αλλά επιπλέον δρα και αλληλεπιδρά με τέτοιους τρόπους μέσα στην ομάδα, ώστε να συγχωνεύσει τις προσδοκίες από τον συγκεκριμένο ρόλο με τις δικές του αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις» (Φρυδάκη, 2015: 38). Οι συνιστώσες της ταυτότητας ρόλου είναι αυτές που δίνουν περιεχόμενο στον ρόλο και την ταυτότητα, δηλαδή ποιες είναι οι αντιλήψεις για τον ρόλο, ποιες δράσεις ενεργοποιούνται από τις αντιλήψεις αυτές κλπ. Η ταυτότητα ρόλου, για παράδειγμα γείτονας, γονιός, σύζυγος κλπ συνεκτιμάται με αντίστοιχες άλλες κοινωνικές ταυτότητες, για παράδειγμα επαγγελματικές κλπ. Κεντρική έννοια στη θεωρία της ταυτότητας είναι η έννοια της δέσμευσης (Meyer, 1998). Υψηλή δέσμευση σε μια ταυτότητα ρόλου σημαίνει επένδυση σε αυτή την ταυτότητα προσπαθειών και συναισθηματικά φορτισμένων προσδοκιών, που προέρχονται από προσωπικές οπτικές και πεποιθήσεις για τον ρόλο, για παράδειγμα τι σημαίνει κοινωνικά να είσαι «καθηγητής». Η ταυτότητα ρόλου καθίσταται πιο ενεργή και ενδυναμωμένη σε σχέση με τις δύο προαναφερθείσες ταυτότητες την προσωπική και την κοινωνική και σαφώς πιο δυναμική από τον κοινωνικό ρόλο (Φρυδάκη, 2015: 42).

3.2.1.4. Το κεφάλαιο ταυτότητας

Είναι γνωστό ότι δεν αποδίδεται ίση αξία και τιμή σε όλες τις ταυτότητες ή τα μοντέλα ταυτότητας. Όσοι εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά μιας «αξιόλογης» ή «πολύτιμης» ταυτότητας, φαίνεται να διαθέτουν ένα κεφάλαιο ταυτότητας (identity capital) (Cote & Levine, 2002). Ο όρος αναφέρεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή επιτεύγματα τα οποία θεωρούνται πολύτιμα προκειμένου τα άτομα να ενταχθούν σε συγκεκριμένα μοντέλα ταυτότητας, για παράδειγμα η απόκτηση υψηλών βαθμών στο

σχολείο ως χαρακτηριστικό του υψηλού γραμματισμού των μαθητών/τριών, στοιχείο πολύτιμο για μια κοινωνία (Φρυδάκη, 2015: 42). Επομένως, τα είδη των ταυτοτήτων είναι πολλαπλά, αλληλοδιαμορφούμενα και αναδιαμορφώνονται συνεχώς σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Κατά συνέπεια οι πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών συνεχώς αλλάζουν και μετατοπίζονται στα πλαίσια μιας ρευστής αλλά δυναμικής διαδικασίας η οποία μπορεί να ταυτιστεί ή και να τροποποιηθεί σε σχέση με τα κυρίαρχα μοντέλα ταυτότητας (Reed, Schallert, Beth & Woodruff, 2004).

3.3.2. Επιστημολογικές προσεγγίσεις στη συγκρότηση της ταυτότητας

Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι επιστήμες της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας ασχολούνται με το ζήτημα των ταυτοτήτων και των εκφάνσεών τους, «εγγράφοντας τη νεωτερική πεποίθηση σε έναν πραγματικό και ενιαίο εαυτό (real/unified self), με αυτόνομη συγκρότηση και δυνατότητα συνειδητής παρέμβασης στο περιβάλλον» (Φρυδάκη, 2015: 43). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, «οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις ξεπερνούν τις ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο ζήτημα των ταυτοτήτων και αποτυπώνουν τη μετανεωτερική σύλληψη ενός ασταθούς και πολλαπλού εαυτού, που δομείται, επαναδομείται αλλά και διακυβεύεται συνεχώς σε σχέση με τους λόγους, τους οποίους συγχωνεύει ή διαπραγματεύεται» (ό.π.: 43-44). Σε ένα τρίτο επίπεδο, «οι διαλογικές προσεγγίσεις με κορυφαία την προσέγγιση του Bakhtin, ορίζουν το εγώ ως διυποκειμενικό, σχεσιακό και ημιτελές: νοηματοδοτείται και δικαιώνεται μέσα από την ύπαρξη του άλλου, αλλά και παραμένει μόνιμα ανοιχτό σε νέες διαλογικές (διυποκειμενικές, κοινωνικοπολιτισμικές και ιστορικές) αλληλεπιδράσεις» (ό.π.: 44).

3.3.3. Ψυχολογικές προσεγγίσεις

Οι ψυχολογικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις της ταυτότητας υπάγονται στις νεωτερικές πεποιθήσεις σε έναν πραγματικό εαυτό (real self), ο οποίος κατανοεί τον εαυτό του και τον κόσμο και αναπτύσσει μια αυτόνομη ατομικότητα. Αναφορικά με τη συνεισφορά των ψυχολογικών προσεγγίσεων στην υποστήριξη της ανάπτυξης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών αυτή βρίσκεται στο ότι τους ενθαρρύνει να στοχάζονται κριτικά για τις πεποιθήσεις και τις παραδοχές τους σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον «καλό εκπαιδευτικό» (Mezirow, 2000· Merriam et al., 2007).

3.3.4. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Οι κοινωνιολογικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις της ταυτότητας προβάλλουν κυρίως τους κοινωνικοπολιτικούς όρους συγκρότησης της ταυτότητας. Η υποκείμενη παραδοχή για τον εαυτό είναι ότι αυτός είναι ένας πραγματικός (real), κοινωνικά δομημένος εαυτός (socially structured self), που μπορεί να γνωρίσει και να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι «οι πηγές του εαυτού» βρίσκονται στα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια στα οποία ζει το άτομο (Cunningham, 2000) σε αντίθεση ασφαλώς με τις ψυχολογικές προσεγγίσεις που τοποθετούν στο κέντρο τα ατομικά χαρακτηριστικά συγκρότησης των ταυτοτήτων. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας σαφώς εκβάλλει σε θετικιστικά πρότυπα, δεν επιτρέπει να αναδειχθεί η δυναμική της ταυτότητας, και επομένως διαθέτει περιορισμένα εργαλεία διαλόγου με σύγχρονες έννοιες όπως ταυτότητα λόγου κλπ (Φρυδάκη, 2015: 48).

Εδώ ανήκουν και οι μαρξιστικές προσεγγίσεις οι οποίες είναι ιδεολογικοπολιτικές. Στη συνέχεια βρίσκεται η θεωρία του Bourdieu (1986) ο οποίος υποστήριξε ότι «οι μετα-βιομηχανικές κοινωνίες εμπρόθετα αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς το κεντρικό καθήκον της μεταβίβασης πολιτισμικού κεφαλαίου και της κοινωνικοποίησης των νέων βάσει των κυρίαρχων κοινωνικών κανόνων» (Φρυδάκη, 2015: 48). Στον αντίποδα των παραπάνω διαπιστώσεων, ο Freire (1970) αφήνει στο άτομο τη δυνατότητα να απελευθερωθεί από τις αυταπάτες του, να διαφωτιστεί, να αφυπνίσει τη συνείδησή του, να αναλάβει δράση ενάντια στα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας και να γίνει φορέας του μετασχηματισμού του κόσμου, με τον όρο ότι θα δεχθεί μια χειραφετική, μετασχηματιστική εκπαίδευση (ό.π.: 49).

3.3.5. Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

Από τη διλημματική πόλωση ατομικού-κοινωνικού απομακρυνόμαστε με την κύρια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky (1997 [1978]), ο οποίος απορρίπτει τόσο τις ψυχολογικές, όσο και τις κοινωνιολογικές θεωρίες ως θεωρίες αποκλειστικότητας για την ερμηνεία του εαυτού. Κατά τη βιγκοτσιανή θεωρία ο εαυτός τοποθετείται και μέσα και έξω από το άτομο, αλλά αναπτύσσεται μόνο μέσα από τις κοινωνικές διαδράσεις στις οποίες συμμετέχει (Sawyer, 2002). Για τον Vygotsky η ταυτότητα συγκροτείται με την εσωτερίκευση των εσωτερικών προτύπων βάσει των οποίων οι διαπροσωπικές διαδικασίες μετασχηματίζονται σε ενδοπροσωπικές, για παράδειγμα η γλώσσα η οποία από διαπροσωπική μεταξύ παιδιού και εξωτερικού κό-

σμου μετασχηματίζεται σε ενδοπροσωπική διαδικασία (Φρυδάκη, 2015: 51). Άλλες σχολές της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι το άτομο και η κοινωνία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα και επομένως μπορούν να μελετηθούν μόνο σε πλαίσιοθετημένες (situated) συνθήκες δράσης, σε συνθήκες δηλαδή που ορίζονται κάθε φορά από τη δεδομένη κατάσταση (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1998: 45).

Ο Wenger (1998) θεωρεί τις κοινότητες πρακτικής ως ιδεώδεις τόπους συγκρότησης της ταυτότητας. Κάθε κοινότητα πρακτικής αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής μάθησης, τα μέλη του οποίου συμμετέχουν σε κοινές δράσεις, με δεσμεύσεις αλλά και διαπραγμάτευση των σκοπών, των μέσων και των τύπων αλληλεπίδρασης, μοιράζονται ένα ρεπερτόριο από μέσα, και συμβάλλουν με μια ποικιλία από αλληλοεξαρτώμενους τρόπους στην οικοδόμηση της μάθησης και της ταυτότητας κάθε ατόμου (Φρυδάκη, 2015: 52-53). Οι τρεις τρόποι συγκρότησης της ταυτότητας στις κοινότητες πρακτικής είναι: η εμπλοκή, η φαντασία και η ευθυγράμμιση (Wenger, 2002: 78-79). Έτσι, δημιουργούνται έννοιες όπως «οικονομία των νοημάτων», διαπραγματευσιμότητα (negotiability) κλπ.

3.3.6. Μεταδομιστικές προσεγγίσεις: ταυτότητες λόγου

Οι μεταδομιστικές (poststructuralist) προσεγγίσεις έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τη θεωρία του Foucault (1982, 1987), όπου η έννοια της ταυτότητας έχει ουσιαστικά αντικατασταθεί από την έννοια της υποκειμενικότητας. Κατά τον Foucault (1990), η ταυτότητα παράγεται, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ανασχηματίζεται μέσω των πρακτικών του λόγου (discursive practices). Επομένως, οι λόγοι (discourses) δεν καθορίζουν απλά την ταυτότητα αλλά και την συγκροτούν. Σύμφωνα με τον Gee (1999), ο λόγος αναφέρεται σε διάφορους τρόπους συγχώνευσης γλωσσικών και μη γλωσσικών υλικών, για παράδειγμα διαφορετικοί τρόποι σκέψης, ενέργειας, αλληλεπίδρασης, συμπεριφοράς κλπ ώστε οι ποικίλες ταυτότητες να είναι αναγνωρίσιμες και να τους αποδίδεται κάποιο νόημα βάσει των διασυνδέσεων και των εμπειριών μας.

Κατά τον Kress (1988:9) «οι λόγοι (discourses) συνιστούν συστηματικά οργανωμένα σύνολα παραδοχών που δίνουν έκφραση στα νοήματα και στις αξίες ενός θεσμού». Οι Kress και Gee θεωρητικοποίησαν τους όρους «ποικίλοι λόγοι» (discourses) και «πρακτικές λόγου» (discursive practices), όπως τους απέδωσε ο Foucault. Επομένως, τα άτομα διαμορφώνουν την ταυτότητά τους στις διασταυρώ-

σεις ποικίλων λόγων (της εκπαίδευσης, της πολιτικής, της οικονομίας, της αγοράς κλπ). «Όταν κάποιοι από αυτούς τους λόγους γίνονται «κυρίαρχοι», τότε «φυσικοποιούνται» μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, εμφανίζονται δηλαδή ως φορείς μιας φυσικής αλήθειας και διαμορφώνουν αντίστοιχα τις ταυτότητες των υποκειμένων που απορροφούν και έτσι εμφανίζεται ο όρος «ταυτότητες λόγου» (discursive identities), που υποδηλώνει του πώς τα άτομα αναγνωρίζονται και ταυτοποιούνται μέσα από τους λόγους στους οποίους εκτίθενται και μέσα από τους λόγους των άλλων υποκειμενικότητων που τους περιβάλλουν (Gee, 2000-2001· Brown, 2004, στο Φρυδάκη, 2015: 57-58). Οι ταυτότητες λόγου είναι κοινωνικά δομημένες ταυτότητες στα πλαίσια αλληλεπίδρασης των οποίων αναπτύσσονται τα μοντέλα ταυτότητας. Για παράδειγμα, το μοντέλο ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει ορισμένα σύμβολα ταυτότητας (γλώσσα, ενδυμασία, συμπεριφορά).

Στη μεταδομιστική προσέγγιση, οι επαγγελματικές και οι προσωπικές ταυτότητες συνδιαμορφώνονται ως στιγμιότυπα λόγων και συστημάτων δύναμης και γνώσης, που ρυθμίζουν και αποδίδουν κοινωνικές αξίες σε κάθε δραστηριότητα (κείμενα, εικόνες, χώροι) σε συγκεκριμένους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, θεσμούς κλπ (Foucault, 1982, 1990, στο Φρυδάκη, 2015: 60). Σύμφωνα με τους μεταδομιστές, ο λόγος και η γλώσσα γίνονται οι μοναδικοί χώροι παραγωγής του νοήματος, επομένως ολόκληρος ο επαγγελματισμός και η δουλειά του/της εκπαιδευτικού συγκροτείται μέσα από λόγους και συνίσταται σε λόγους.

3.3.7. Διαλογικές προσεγγίσεις: η διαλογική προσέγγιση του Bakhtin

Στη διαλογική προσέγγιση του Bakhtin κεντρική είναι η έννοια της «φωνής», που ορίζεται ως η «σκεπτόμενη προσωπικότητα», «της οποίας η ταυτότητα, η κοσμοαντίληψη και η σκέψη διαμορφώθηκε από τους λόγους στους οποίους αυτή συμμετείχε (Πουρκός, 2007: 174, στο Φρυδάκη, 2015: 62). «Η φωνή δεν ταυτίζεται με το πραγματικό πρόσωπο, συνδέεται, όμως, με την υποκειμενική προοπτική του ομιλητή, που συγκροτείται στο πλαίσιο του συνολικά και κοινωνικά διαμορφωμένου ορίζοντά του: σε πλαίσια κοινωνικο-ιστορικά, πολιτισμικά, πολιτικά, πραγματιστικά και διαπροσωπικά. Κάθε ένα από αυτά τα πλαίσια αναγκάζει το υποκείμενο σε αλληλεπιδράσεις, επομένως το αναγκάζει να εσωτερικεύει λόγους, που διαμορφώνουν μέσα του ένα βασικό αλλά και ετερόκλητο ρεπερτόριο ψυχολογικών ή νοητικών εργαλείων» (Φρυδάκη, 2015: 62). Ο Bakhtin κάνει λόγο, επίσης, για την «πολυφωνική δομή του εαυτού» που σημαίνει ουσιαστικά οικειοποίηση ποικίλων λόγων και διαφορετι-

κών φωνών από ένα ευρύτερο ρεπερτόριο εσωτερικευμένων λόγων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών υπάρχει σαφώς αυτή η πολυφωνική δομή του εαυτού και αναγνωρίζονται οι εσωτερικευμένοι λόγοι που φέρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα τους, για παράδειγμα ο λόγος των δικών τους δασκάλων, ο λόγος της υπηρεσίας τους κλπ. Αναγνωρίζονται μάλιστα οι φωνές των άλλων ως παρωδία, σαρκασμός κλπ (Wertsch et al., 1993).

Μέσω της παραπάνω πολυφωνικής δομής του εαυτού αναδεικνύεται η διυποκειμενική και διαλογική του φύση. Για τον Bakhtin δύο είναι οι κοινωνικοί λόγοι που παλεύουν να ενταχθούν στον ατομικό λόγο: α) ο επίσημος/εξουσιαστικός και β) ο εσωτερικά πειστικός λόγος. Από την πάλη αυτών των ειδών προκύπτουν οι λεγόμενες διαλογικές εντάσεις (dialogic tensions). Για παράδειγμα, είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να εσωτερικεύουν λόγους επίσημους/εξουσιαστικούς της επίσημης εκπαιδευτικής ιδεολογίας και ταυτόχρονα ορισμένοι από τους λόγους αυτούς να μετασχηματίζονται σε εσωτερικά πειστικούς λόγους που ενδεχομένως τους ταιριάζουν καλύτερα. Οι εναλλακτικοί λόγοι που θα συναντήσουν είναι εκείνοι που προκαλούν τη λεγόμενη διαλογική ένταση του Bakhtin και όλες μαζί οι φωνές αυτές συγκροτούν την ετερογλωσσία. Ενώ, δηλαδή, στις ταυτότητες λόγου (discursive identities), τα άτομα ταυτοποιούνται μέσα ακριβώς από τους λόγους στους οποίους εκτίθενται, στην μπαχτινική προσέγγιση τα άτομα τείνουν να διαπραγματεύονται μέσα από τους λόγους στους οποίους εκτίθενται. Επομένως, οι φωνές των εκπαιδευτικών μπορούν να ιδωθούν ως αποκρίσεις/απαντήσεις σε προηγούμενες εσωτερικευμένες φωνές για παράδειγμα των προ(σ)ταγμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής, την κουλτούρα του σχολείου κλπ. (Bakhtin, 1981).

3.4. Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού

3.4.1. Ορισμός και σπουδαιότητα της επαγγελματικής ταυτότητας

Σύμφωνα με τον Epstein (1978/2009: 101), «η ταυτότητα είναι μια έννοια σύνθεσης που δηλώνει τη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο επιχειρεί να ενσωματώσει τα ποικίλα επίπεδα κύρους και τους διαφορετικούς ρόλους του, καθώς και τις διαφορετικές εμπειρίες του σε μια συνεκτική εικόνα του εαυτού του». Ο παραπάνω ορισμός επιβεβαιώνει ότι ο πυρήνας της ταυτότητας παραμένει σταθερός σε αντίθεση με τα περιφερειακά στοιχεία που μεταβάλλονται ανάλογα με τις περιστάσεις (Day et al., 2006· Woods & Jeffrey, 2002). Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς ποικιλία ορισμών οι οποίοι εκφράζουν διαφορετικές διαστάσεις της ταυτότητας (Beijaard, Meijer &

Verloop, 2004). Για την Φρυδάκη (2015: 89) ο όρος επαγγελματική ταυτότητα «δηλώνει την αίσθηση που έχει ο εκπαιδευτικός για τον επαγγελματικό εαυτό του.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τον πυρήνα της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσα από επιλεκτικούς συνδυασμούς με κυρίαρχα τα στοιχεία συγκεκριμένης επιστημολογικής σχολής και ότι τα στοιχεία της ταυτότητας αλλάζουν με βάση την επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς και ιδίως όταν το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης» (ό.π. 167). Επομένως, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται στο επαγγελματικό τους πλαίσιο και σύμφωνα με τη Sachs (2001: 153) επιβλήθηκαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξωτερικά ή από τα μέλη της κοινότητας των εκπαιδευτικών. Άρα, είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός κοινής αποδοχής λόγω των εσωτερικών συγκρούσεων, αντιφάσεων και διλημμάτων (Day & Kington, 2008).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2019: 144) «η επαγγελματική ταυτότητα αναφέρεται στην αυτοσυνειδησία του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου εντός της σχολικής τάξης, της σχολικής μονάδας, της σχολικής κοινότητας και του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και ως συνδιαλεγόμενου με τους μαθητές/τριες του, τους συναδέλφους του, τους γονείς και τους συμπράττοντες στην εκπαίδευση υπηρεσιακούς θεσμούς και κοινωνικούς φορείς». Ως σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται οι εξής (ό.π.: 144):

- ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη φύση του βασικού του έργου, δηλ. της διδασκαλίας και της επάρκειάς του σε αυτή.
- το αντικείμενο που διδάσκει και ο βαθμός κατοχής του.
- οι σχέσεις του με τους μαθητές/τριες και την ανταπόκρισή τους.
- ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τους ρόλους του στην πραγμάτωση των σκοπών της εκπαίδευσης και τις κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές ευθύνες.
- ο βαθμός στον οποίο εκτιμά ότι είναι υπολογίσιμος από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους του (Beijaard, 1995: 282· Soder, 1991: 300-301· Ματσαγγούρας, 2001: 399-400).

3.4.2. Ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη βιβλιογραφία συνδέει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτό-

τητας (Φρυδάκη, 2015, στο Ματσαγγούρας, 2019: 145). Επίσης, αναφέρεται ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων η μετασχηματιστική μάθηση ορίζεται ως η «μάθηση που επιφέρει αλλαγή στην ταυτότητα του μαθητή/τριας» (Illeris, 2014). Αυτό που ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τις επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής, βάσει των οποίων τα μέλη των κοινοτήτων αυτών διαπραγματεύονται ρητά ή υπόρρητα τι σημαίνει να είσαι μέλος της συγκεκριμένης ομάδας, δηλαδή τι σημαίνει να διαπραγματεύεσαι την ταυτότητά σου (Wenger, 1998: 149). Στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικών ενεργοποιούνται τα παρακάτω (ό.π.: 145-146): α) η «εμπλοκή» (κοινές δράσεις, διάλογος, κοινή παραγωγή τεχνουργμάτων), β) η «φαντασία» (σύνθεση εικόνων του εαυτού μας, της κοινότητας, του κόσμου, προκειμένου να στοχαστούμε για τους εαυτούς μας και την κατάστασή μας και να διερευνήσουμε δυνατότητες) και γ) η «ευθυγράμμιση» (ευθυγράμμιση τυπικών δραστηριοτήτων μας με δραστηριότητες άλλων που είναι αποτελεσματικές).

Η Φρυδάκη (2015, στο Ματσαγγούρας 2019: 146) επισημαίνει ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί ζουν και εργάζονται «σε ένα αντιφατικό εκπαιδευτικό τοπίο, που απειλεί τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής επαγγελματικής ταυτότητας, συνθλίβει την επαγγελματική ανάπτυξη και συνακόλουθα υπονομεύει και τις δυνατότητες για ουσιαστική βελτίωση». Η αντιφατικότητα οφείλεται στην αντίφαση μεταξύ των νεωτερικών γνώσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών, των σχολικών οργανισμών και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των μετανεωτερικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών. Σε αυτό το πλαίσιο πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν λύσεις «ρουτίνας». Ακριβώς σε αυτό απαντά η Κριτική Σχολική Παιδαγωγική που επιχειρεί ρήξη με τις «ρουτίνες», ώστε να αναδειχθούν οι κρυφές ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες που τις καθιέρωσαν και να αναζητηθούν οι προεκτάσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shor, 1985: 115).

3.4.3. Ταξινόμια επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών

Ο Ματσαγγούρας (2005, 2009) χρησιμοποιεί την παρακάτω ταξινόμια των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών:

- Γνωσιο-κεντρικός τύπος, που αξιοποιεί τη γνώση του ακαδημαϊκού αντικειμένου
- Μεθοδο-κεντρικός τύπος, που αξιοποιεί την τεχνογνωσία της αποτελεσματικής διδασκαλίας

- Παιδο-κεντρικός τύπος, που αξιοποιεί την καλή γνώση του για το παιδί και αποβλέπει στην ομαλή και ισόρροπη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή του
- Κοινωνικο-κεντρικός τύπος, που αξιοποιεί έννοιες και αναλύσεις της κριτικής θεωρίας, για να αναπτύξει στους μαθητές/τριες συνείδηση κοινωνικής αλλαγής προς δημοκρατικότερα και δικαιότερα σχήματα (Ματσαγγούρας, 2019: 147).

Τα παραπάνω συνάδουν με την προσέγγιση του Schiro (1978) και από αυτόν φαίνεται να αντλεί και η Φρυδάκη (2015: 239-355) αναφερόμενη στις εξής επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών: α) ο Ειδικός του γνωστικού αντικειμένου, β) ο Δάσκαλος, γ) ο Υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης και δ) ο Στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση.

3.4.4. Η τυπολογία των ταυτοτήτων κατά Φρυδάκη

Σύμφωνα με την Φρυδάκη (ό.π.) η τυπολογία των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών έχει αναλυτικά ως εξής:

A) Ο Ειδικός του γνωστικού αντικειμένου

Ο Ειδικός του γνωστικού αντικειμένου θεωρεί ότι η κατοχή και μόνο του γνωστικού αντικειμένου του παρέχει επάρκεια διδασκαλίας και για τον λόγο αυτόν η γνώση του αντικειμένου έχει αναχθεί ως πρωταρχική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ειδικά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως παρατηρεί η Φρυδάκη σε αφηγηματοκεντρική έρευνά της (ό.π.: 252), οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν της συγκεκριμένης ταυτότητας θεμελιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο ως εξής: 1) Στέρεες θεωρητικές γνώσεις και συστηματική προετοιμασία, 2) Οργάνωση και προγραμματισμός του μαθήματος και 3) Έντονες επιφυλάξεις για τη μαθητοκεντρική στροφή. Συγκεκριμένα:

Τους «βλέπουμε» να προετοιμάζονται συστηματικά για την κάθε διδασκαλία τους, και να διδάσκουν ή να 'θέλουν να διδάσκουν' οργανωμένα, με στόχους, σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας, επαναληπτικά διαγωνίσματα· τους 'βλέπουμε' να αποφεύγουν τον διάλογο, και να οδηγούν τους μαθητές τους σε μια αναγκαστική υποταγή στους κανονιστικούς προσανατολισμούς και τον ρυθμιστικό τους λόγο. Στον λόγο και τις πρακτικές τους αποτυπώνεται η προσωπική τους θεωρία, που φαίνεται να απηχεί σε μεγάλο βαθμό τις παραδοχές της *Ακαδημαϊκής Θεωρίας* (Scholar Academic Ideology),

όπως ότι η γνώση καθαυτή βρίσκεται μέσα στην πραγματικότητα και στα γνωστικά αντικείμενα αλλά έξω από το γνωστικό υποκείμενο· ότι η εκπαίδευση οφείλει να μεταφέρει στους μαθητές την αποκτημένη πολιτισμική γνώση της ανθρωπότητας, για να ενταχθούν και αυτοί σ' έναν ιεραρχημένο ακαδημαϊκό κόσμο· ότι η μαθησιακή διαδικασία συνιστά μεταβίβαση και απόκτηση μορφωτικών αγαθών και όχι αλλαγή συμπεριφοράς ή διαμόρφωση τρόπων σκέψης (Shiro, 1978).

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει τη συγκεκριμένη επαγγελματική ταυτότητα ενδιαφέρεται κατά κανόνα για τη συνεχιζόμενη ενεργητική συμμετοχή του στο ερευνητικό/επιστημονικό γίγνεσθαι του πεδίου του. Η διδασκαλία του κατά κανόνα περιορίζεται στην αποτελεσματική διεκπεραίωση ενός κεντρικά σχεδιασμένου Αναλυτικού Προγράμματος και στην επιτυχία των μαθητών/τριών στις εξετάσεις. Κεντρικό ρόλο, επίσης, κατέχουν εδώ τα «κυρίαρχα προτάγματα μιας εργαλειακά προσανατολισμένης κοινωνίας, που εντάσσει όλο και βαθύτερα τη γλώσσα και τις αξίες της τεχνικής και της αγοράς στους εκπαιδευτικούς σκοπούς της (Hvolbek, 2013) και επιφέρει ως συνέπεια την έκπτωση της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης συγκριτικά με το κύρος των άλλων αντικειμένων που εκπροσωπούν την τεχνικά προσανατολισμένη γνώση» (Φρυδάκη, 2015: 255-256).

Κατά τον Beijjaard (1995) το κύρος του γνωστικού αντικειμένου έχει αναδειχθεί σε «ισχυρότερο παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας από την εγγενή αξία του ή την υποκειμενική νοηματοδότησή του από τους διδάσκοντες». Επομένως ορισμένοι κάτοχοι της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως ειδικού κατά βάσει δανείζονται στοιχεία επαγγελματικής συγκρότησης και ταυτότητας από τους τεχνοκράτες-ειδικούς των θετικών-τεχνολογικών επιστημών, βασιζόμενος το χαμένο τους κύρος στην κατοχή έγκυρης και εξειδικευμένης γνώσης ή αλλιώς στην κατοχή της εργαλειακής γνώσης του αντικειμένου.

Σύμφωνα με τον MacLure (1993), «η ταυτότητα νομιμοποιεί, εξηγεί και αποδίδει νόημα στην ύπαρξη, σε σχέση με άλλους ανθρώπους, μέσα στα περιβάλλοντα στα οποία ο καθένας ενεργοποιείται». Τελικά, η ταυτότητα του Ειδικού «φαίνεται να είναι μια σταθερή εκπαιδευτική ταυτότητα, νεωτερικών καταβολών, που στηρίζεται σε βασικούς πυρήνες πεποιθήσεων, αξιών και πρακτικών των συμμετεχόντων, σχετικά με το κύρος του γνωστικού τους αντικειμένου, τις αντιλήψεις για τον ρόλο τους, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Όπως διαπιστώνεται στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία (Φρυδάκη, 2015: 256), οι εκπρόσωποι αυτής της κατηγορίας, όταν επιχειρούν να αυτοπροσδιοριστούν, προβάλλουν την ανάγκη μιας συμπαγούς ταυτότη-

τας, χωρίς αντιφατικά στοιχεία, που συνδέεται με την κατοχή και το κύρος της έγκυρης γνώσης και της επιβολής της στους μαθητές/τριες.

Σχετικά με τον διεθνή παιδαγωγικό λόγο που προβάλλεται μέσα από τις αφηγήσεις τους, τα συγκεκριμένα υποκείμενα που απηχούν τον συγκεκριμένο παιδαγωγικό λόγο της επαγγελματικής τους ταυτότητας φαίνεται να ταυτοποιούνται περισσότερο μέσα από τους κυρίαρχους λόγους στους οποίους εκτίθενται. Δεν μπορούν να τους διαπραγματευτούν, διότι «ενδεχομένως αποφεύγουν να εκτίθενται σε εναλλακτικούς λόγους, που θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν τις διαλογικές εντάσεις. Έτσι, μετασχηματίζουν, μέσα τους, τους επίσημους σε εσωτερικά πειστικούς λόγους, διότι τους ταιριάζουν, τους παρέχουν ασφάλεια κλπ (Freedman & Ball, 2004· Bakhtin, 1981 στο Φρυδάκη, 2015: 257).

B) Ο Δάσκαλος-παιδαγωγός

Η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου ενσωματώνει τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά μιας πολύ αναγνωρίσιμης ταυτότητας στην Ελλάδα: του δασκάλου ως παιδαγωγού, ως υπεύθυνου για την ευημερία των μαθητών/τριών και ως φορέα αξιών και λιγότερο ως διαχειριστή προεπιλεγμένων γνώσεων ή/και διευκολυντή της μάθησης (ό.π.: 266). Ο παιδαγωγικός λόγος που εκφέρουν οι εκπρόσωποι της συγκεκριμένης ταυτότητας αρθρώνεται κατεξοχήν με παιδαγωγικούς, αξιακούς και ηθικούς όρους και λιγότερο με παραδοσιακές ή ανθρωπιστικές συνδηλώσεις. Συχνά ο συγκεκριμένος λόγος απέχει από χειραφετικές ή κοινωνικο-πολιτικές συνδηλώσεις.

Η κατηγορία αυτή είναι η μεγαλύτερη από τις τέσσερις που ανέδειξε η έρευνα της Φρυδάκη (2015) καθώς υπερβαίνει το ένα τρίτο του συνόλου των δεδομένων που αναλύθηκαν. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Φρυδάκη (ό.π.: 269), ότι «ο εκπαιδευτικός που αυτοπροσδιορίζεται ως δάσκαλος δεν συναντιέται με τους μαθητές του στο πεδίο των μαθησιακών τους αναγκών και υποχρεώσεων, αλλά στο πεδίο των αναγκών της διαπαιδαγώγησής τους». Αυτό που ενδιαφέρει στον συγκεκριμένο τύπο επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού είναι α) η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και β) η επιτυχημένη κοινωνική τους ένταξη. Είναι προφανής η δέσμευση στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, ωστόσο η δέσμευση αυτή ορίζεται με μια ευρύτητα που υποδηλώνει ποικίλες υποκείμενες παραδοχές και προσωπικές θεωρίες.

Τα μέλη αυτής της κατηγορίας ταυτοτήτων δεν επιμένουν τόσο στο να ορίσουν ποιες ακριβώς ηθικές ποιότητες θέλουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές/τριες,

για ποιο σκοπό και με τι τρόπο. Για τους Δασκάλους-παιδαγωγούς α) είναι αξιοπρόσεκτη η παρατήρηση ότι ο τρόπος με τον οποίο οι Δάσκαλοι ενεργούν και κατανοούν τη δουλειά τους είναι ιδιαίτερα συνεπής με τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται. Προηγούνται σε κάθε περίπτωση το όραμα και ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης, έπεται το γνωστικό αντικείμενο και με αρκετή διαφορά έπονται οι μαθησιακές διαδικασίες, β) εντοπίζεται το μοτίβο προτεραιότητας στις βιωματικές και αξιακές όψεις της διδασκαλίας, αλλά αλλιώς σημασιοδοτημένη. Εδώ σκοπός είναι η διαμόρφωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες, την οποία θεωρούν ως θεμελιώδη προϋπόθεση για να επιτευχθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί σκοποί. Ο Δάσκαλος στη συγκεκριμένη ταυτότητα λειτουργεί ως «δεύτερος γονιός», αφενός με την έννοια της δέσμευσης σε ηθικούς σκοπούς και αφετέρου με την έννοια της φροντίδας για την ανάπτυξη των μαθητών/τριών σε ένα ευρύ φάσμα ακαδημαϊκών, κοινωνικών, συναισθηματικών, πολιτικών κλπ διαστάσεων (Klaassen, 2012).

Σύμφωνα με τον Klaassen (ό.π.) η ανάπτυξη ενός Νέου Επαγγελματισμού στην εκπαίδευση συνδέεται με τρία χαρακτηριστικά: α) τη διατήρηση ορισμένων επαγγελματικών και ηθικών αρχών για την αντίστοιχη ανάπτυξη αρχών και αξιών στους μαθητές/τριες, β) την επιμονή στους σκοπούς της ευημερίας/προκοπής (well-being) των μαθητών/τριών, οι οποίοι αποτελούν προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι γνωστικοί, κοινωνικοί και ηθικοί σκοποί του σχολείου και γ) να έχουν την προθυμία να λειτουργούν ως ηθικά παραδείγματα. Ερώτημα παραμένει, εάν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην επαγγελματική ταυτότητα του Δασκάλου-Παιδαγωγού ασπάζονται όντως τις παιδαγωγικές θέσεις του Klaassen, όπως αναπτύχθηκαν παραπάνω ή εμπνέονται από φρονηματιστικές στοχεύσεις της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Τέλος, γ) αυτό που απουσιάζει εντελώς από το έργο των Δασκάλων, βάσει του πώς οι ίδιοι ενεργούν και κατανοούν τη δουλειά τους, είναι κατά τη Φρυδάκη (2015: 275), τα ζητήματα οργάνωσης και μεθοδολογίας της διδασκαλίας.

Συνοπτικά, η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου φαίνεται συνεκτική σε ένα πρώτο επίπεδο, χωρίς να λείπουν οι εσωτερικές αντιφάσεις ή οι πολλαπλές και ενδεχομένως αντικρουόμενες υποκειμενικές θέσεις (I-positions). Χαρακτηριστικά αναφέρει η Φρυδάκη (ό.π.: 279):

Ένα εμφανές συνεκτικό στοιχείο της [επαγγελματικής ταυτότητας του Δασκάλου] είναι ότι οι εκπρόσωποί της εμπνέονται από κάποιο όραμα για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο και μελλοντικό πολίτη, που υπερβαίνει τη μετάδοση γνώσεων ή δεξιοτήτων και

την παραγωγή μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων, και ότι δεσμεύονται στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους. Αλλά τόσο το όραμα όσο και η σημασιοδότηση της προσωπικής ανάπτυξης δεν έχουν αρκετά σαφές περιεχόμενο. Και τα δύο παρουσιάζονται περισσότερο ως ένα αντίπαλο δέος απέναντι στους μονόπλευρα γνωστικούς προσανατολισμούς του σημερινού σχολείου. Εφόσον, λοιπόν, δεν είναι γνωστικοκεντρικοί, δεν προκαλεί έκπληξη και η προτίμησή τους σε βιωματική προσέγγιση της μάθησης, που στηρίζεται στο παράδειγμα, τη συμβουλευτική/καθοδηγητική λειτουργία, σε μεθόδους παιδαγωγικές και όχι τεχνικές.

Ο λόγος των Δασκάλων φαίνεται κατά την Φρυδάκη (2015: 280) να απηχεί αρκετά από τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγού, όπως ορίζονται στις περισσότερες κλασικές θεωρίες των «πρακτικών» παιδαγωγών, όπως οι Pestalozzi, Montessori, Freinet κλπ. Σε αρκετά σημεία, ο λόγος τους θυμίζει την θεωρία της «ηθικής ηγεσίας», ως μια ηγεσία που επιθυμεί να αλλάξει τους μαθητές/τριες. Η έμφαση στην παιδαγωγική σχέση και η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση παραπέμπουν στη λεγόμενη «θεωρία της μόρφωσης» (bildung theory), η οποία αντλεί από την αρχαιοελληνική παιδεία και τον ανθρωπισμό. Η θεωρία αυτή ανθούσε και εξακολουθεί να ανθεί στις γερμανόφωνες σπουδές, δίνοντας έμφαση ενδεχομένως και στις «φωνές» των δασκάλων του δασκάλου που διδάσκει κατά τον Bakhtin.

Συνοπτικά, ο Δάσκαλος είναι «εκείνος που νοιάζεται, καθοδηγεί, προσπαθεί να αναπτύξει στους μαθητές/τριες του αξίες και ηθικές ποιότητες, οικοδομώντας σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους και βοηθώντας τους να αποδώσουν μια δική τους σημασία στο αντικείμενο της γνώσης» (ό.π.: 283). Τα ερωτήματα που ωστόσο παραμένουν αφορούν το ποιες συγκεκριμένες αξίες και ηθικές ποιότητες θέλει να αναπτύξει ο Δάσκαλος ως εκπρόσωπος της συγκεκριμένης επαγγελματικής ταυτότητας και με ποιο σκοπό. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής (ό.π.: 284):

Η αναδυόμενη ταυτότητα του δασκάλου παραπέμπει σε δύο εκδοχές ταυτότητας: α) σε μια συμπαγή ταυτότητα έως και προνεωτερικών καταβολών, που αντικατοπτρίζει εκείνους που εργάζονται για τη διατήρηση παραδοσιακών αξιών και 'οικουμενικών' αληθειών, προκειμένου να συνεχιστούν οι συλλογικοί κώδικες και η μνήμη των κοινωνιών και β) σε μια διαλογική ταυτότητα που δεν αναπαράγει, αλλά αντιπαράθεται στους τεχνο-γραφειοκρατικούς λόγους για το σύγχρονο σχολείο· εκείνους που περιορίζουν ολόενα τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού στη μετάδοση γνώσεων/δεξιοτήτων και στην παραγωγή μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στη δεύτερη εκδοχή ανήκουν οι φορείς ενός νέου παιδαγωγικού λόγου, που φέρνει πάλι στο προσκήνιο τις παιδαγωγι-

κές και ηθικές διαστάσεις της διδασκαλίας, επαναφέροντας το ερώτημα: «οι εκπαιδευτικοί πρέπει μόνο να διδάσκουν ή έχουν και κάποιο παιδαγωγικό καθήκον; Και αυτό το καθήκον πρέπει να νοηθεί πάλι ως μετάδοση κανόνων και αξιών ή ως κάτι διαφορετικό;» (Biesta & Miedema, 2002).

Γ) Ο Υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης

Η συγκεκριμένη επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από συχνές επικαλύψεις αλλά και διαφορές με την προηγούμενη, του Δασκάλου/Παιδαγωγού. Κατά την Φρυδάκη (2015: 299), «η επικάλυψη βρίσκεται στην κοινή τους αντίθεση στις τεχνικές όψεις της διδασκαλίας και στους τεχνοκρατικοί λόγους για το σχολείο. Η διαφορά βρίσκεται στο ότι εδώ η σχέση με την τάξη δεν διαμεσολαβείται από εκπαιδευτικά οράματα, προσπάθειες διαπαιδαγώγησης, ηθικούς ή κοινωνικο-πολιτικούς σκοπούς. Δεν παρουσιάζεται ως παιδαγωγική σχέση, αλλά ως καθαρή σχέση αλληλεπίδρασης, που ορίζεται από την προσφορά, την αγάπη, την ειλικρίνεια, την ανακάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών, τη δοτικότητα· σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να ορίζεται και από τη δική τους ανάγκη για προσωπική χαρά, ανανέωση και ελπίδα».

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί που φέρουν τον συγκεκριμένο τύπο επαγγελματικής ταυτότητας λειτουργούν περισσότερο ως δέκτες παρά ως πομποί στις αλληλοεπιδραστικές τους σχέσεις με τους μαθητές/τριες. Στην περίπτωση αυτή η μάθηση έχει περισσότερο συναισθηματικό χαρακτήρα (Nias 1993, 1996) και η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας αναδεικνύεται ως παράγοντας αποτελεσματικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Rogers: 1969, 1983). Οι εκπαιδευτικοί που εκπροσωπούν την ταυτότητα του υποστηρικτή λειτουργούν, επομένως, ως συναισθηματικοί υποστηρικτές των μαθητών/τριών τους και συχνά εκφέρουν έναν εξίσου φορτισμένο συναισθηματικό λόγο και υπερασπίζονται συχνότερα τις πεποιθήσεις για τον ρόλο τους από ό,τι οι υπόλοιποι μετέχοντες στα άλλα είδη ταυτότητας. Σε κάθε τύπο ταυτότητας, ο εξωτερικός λόγος μετασχηματίζεται σε αυτό που τελικά είναι πιο πειστικό για το άτομο, ώστε να του αποδώσει ένα προσωπικό νόημα (Freedman & Ball, 2004). Χαρακτηριστικά σημειώνονται τα παρακάτω (Φρυδάκη, 2015: 307):

Οι λόγοι (discourses) σχετικά με το συναίσθημα -όπως και η ίδια η ταυτότητα των εκπαιδευτικών- διαμορφώνονται σε σχέση με προσδοκίες και απαιτήσεις, που οδηγούν στην ανάδυση συγκεκριμένων συναισθηματικών στάσεων (και ταυτοτήτων) και

στη συμπίεση άλλων. Παλαιότερα λχ, ο κυρίαρχος λόγος ήταν ότι ο εκπαιδευτικός έπρεπε να αφήνει τα συναισθήματά του έξω από την τάξη, αν διεκδικούσε την αναγνώριση του επαγγελματισμού στη δουλειά του· η έκφραση συναισθημάτων για τους μαθητές/τριες θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επαγγελματικά ή προσωπικά ανάρμοστη. Μολονότι ο λόγος αυτός δεν έχει εκλείψει, σήμερα δεν είναι ο κυρίαρχος· ενισχύονται οι λόγοι που κατασκευάζουν διαφορετικούς συναισθηματικούς κανόνες, στους οποίους ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμορφωθεί· του ζητούν να εκδηλώνει φιλική διάθεση, εγγύτητα και αγάπη προς τους μαθητές/τριες. Ο συσχετισμός των νέων απαιτήσεων στο περιβάλλον ενός σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό, επιτρέπει πια να αναπτυχθούν και να εκφραστούν οι σχεσιακές και συναισθηματικές όψεις της διδακτικής σχέσης· επιτρέπει επομένως να αναδυθεί και η αντίστοιχη ταυτότητα.

Κατά την Φρυδάκη (2015: 312), στην εποχή μας είναι έντονες οι «κατασκευασμένες» συναισθηματικές εξομολογήσεις διότι η ζωή στις μετανεωτερικές και μετασυναισθηματικές (post-emotional) κοινωνίες (Mestrovic: 1997) δυσκολεύει την διάκριση μεταξύ κοινότοπων ή υπερβολικών συναισθηματικών σχημάτων λόγου από την μια πλευρά, και μιας κρίσιμης κατάθεσης συναισθημάτων ή ανησυχίας από την άλλη. Επομένως, στην συγκεκριμένου τύπου ταυτότητα ενυπάρχουν η αυθεντικά αλλά και η ναρκισσιστική διάσταση της συναισθηματικής-σχεσιακής επένδυσης στον εκπαιδευτικό λόγο. Τέλος, στις αφηγήσεις τους ενσωματώνουν τους λόγους που απηχούν πιο συνειδητές και παραγωγικές αντιλήψεις για τη σημασία της επικοινωνιακής σχέσης.

Δ) Ο Στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση

Σύμφωνα με την έρευνα της Φρυδάκη (2015), ο συγκεκριμένος τύπος επαγγελματικής ταυτότητας είναι ο τελευταίος σε αντιπροσωπευτικότητα: μόνο το 11,25% των αποσπασμάτων λόγου που αναλύθηκαν ανήκει εδώ, στη βάση μιας ουσιαστικής συνοδοιπορίας εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών στον δρόμο της μάθησης και της ανάπτυξης. Κατά τον Mezirow (1996) ο εκπαιδευτικός είναι προτιμότερο να λειτουργεί ως συνεργαζόμενος μαθητής/συνεργάτης στη μάθηση (collaborative learner) παρά ως διευκολυντής (facilitator).

Ο εκπαιδευτικός της περίπτωσης αυτής συνήθως εκκινεί από προσωπικές ανάγκες προς την κατεύθυνση της συνεχούς εγρήγορσης και αυτοανάπτυξης. Προσανατολίζεται, επίσης, στη συνεχή αυτο-εκπαίδευση και τις αναστοχαστικές διαδικασίες και κινείται βάσει των εσωτερικών του κινήτρων για εξέλιξη. Συνήθως δεν χαρακτη-

ρίζονται από βεβαιότητες για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, είναι σταθερά προσανατολισμένοι στη συνεχή διερώτηση και δοκιμαστική εφαρμογή ποικίλων τρόπων ενεργοποίησης της μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης. Όμοια, τείνουν προς αναστοχαστικές διαδικασίες και διαδικασίες ανάπτυξης μεταγνώσης. Χαρακτηριστικά η Φρυδάκη (2015: 330) συζητά τα παρακάτω:

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο θεωρίας Αναλυτικού Προγράμματος, οι λόγοι των Στοχαστικών Συνοδοιπόρων στη μάθηση αντικατοπτρίζουν, σε κάποιο βαθμό, το μοντέλο διαδικασίας (process model: Stenhouse, 2003), κυρίως ως προς τη θέση του ότι η διδακτική διαδικασία πρέπει να εκτυλίσσεται μέσα από τη συνεχή συζήτηση και τη διαπραγμάτευση. Αντικατοπτρίζουν, επίσης, το μετασχηματιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο «ένας από τους βασικούς μαθησιακούς πόρους πρέπει να είναι η γνώση και οι ικανότητες του ίδιου του μαθητή». Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει «να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να οικοδομεί πάνω σε μία ποικιλία τρόπων μάθησης, όσο και αν αυτές μπορεί να γίνονται αντιληπτές με όρους «τρόπων μάθησης» ή «πολλαπλής νοημοσύνης», για παράδειγμα (Kalantzis, 2009: 197). Διακρίνονται, επιπλέον, και εγγραφές μιας νέας συνθετικής θεώρησης του Αναλυτικού προγράμματος, που ανανοηματοδοτεί το πεδίο μελέτης του, εστιάζοντας στην ενεργό και δυναμική διάστασή του: εκείνη που αποκαλύπτεται όταν ρίχνουμε φως στη δράση και το υποκείμενό της, στα πρόσωπα που συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία, στις μαθησιακές εμπειρίες τους, και στον μετασχηματισμό που τα πρόσωπα επιφέρουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς ταυτόχρονα μετασχηματίζονται. Η συγκεκριμένη εναλλακτική προσέγγιση απαλλάσσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα από την κανονιστικότητα ενός «κειμένου με μεσσιανικές διαστάσεις που οφείλει να περιγράψει και, με αυτό τον τρόπο να ελέγχει ό,τι γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας» (Τσάφος, 2014: 289), και το επανασυνδέει με την Παιδαγωγική και τη διαδικασία της μάθησης.

Οι Στοχαστικοί συνοδοιπόροι στη μάθηση ρητά αναγνωρίζουν στην έρευνα της Φρυδάκη (ό.π.: 333) το πλαίσιο της εποπτείας των φοιτητών/τριών ως ιδανική συνθήκη επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, επεξεργάζονται την παραπάνω αλληλεπίδραση (μετά τους φοιτητές/τριες) με τους συναδέλφους τους, δημιουργώντας ορισμένες άτυπες κοινότητες μάθησης, μέσα στις οποίες οικοδόμησαν νέα επαγγελματική γνώση και μετασχημάτισαν κάποιες από τις παραδοχές τους. Οι απόψεις των παραπάνω εκπαιδευτικών συνηθούν ποικίλους λόγους (discourses) και θεωρήσεις για την εκπαίδευση, ως εξής: α) Η αντίληψη της έννοιας της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης: από κοινού με την έννοια της συνεχιζόμενης ή διαρκούς εκπαίδευσης (permanent or lifelong education), ως έννοια που πλέον καλύπτει όλο το φάσμα της τυπικής,

μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και τελικά μετατοπίζεται ως έννοια και ταυτίζεται με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Ασφαλώς οι Στοχαστικοί συνοδοιπόροι στη μάθηση ενδιαφέρονται για την συγκεκριμένη διά βίου μάθηση, β) Η αντίληψη του εκπαιδευτικού ως συνεργαζόμενου μαθητή/τριας αντί για διευκολυντή της μάθησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και γ) Η αντίληψη της μάθησης ως σχεσιακή (Freire & Macedo, 1987: 41), καθώς η γνώση δεν είναι κάτι τετελεσμένο που πρέπει να μεταφερθεί, αλλά παράγεται με την αλληλεπίδραση.

Οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών Συνοδοιπόρων στη μάθηση τελικά δεν ορίζονται από ισχυρά κοινωνικά προτάγματα και εσωτερικευμένους «επίσημους» λόγους. Ωστόσο φέρουν το στίγμα πολιτιστικών και βιογραφικών/προσωπικών διαμορφωτικών παραγόντων: ορίζονται από «*το υλικό του βιόκοσμου*» (Kalantzis, 2009: 186). Δεν προέρχονται από οικογένειες εκπαιδευτικών, ούτε είχαν ως πρότυπο τους δικούς τους δασκάλους, επομένως δεν έχουν μέσα τους παλαιούς εσωτερικευμένους λόγους για το σχολείο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος που ανταποκρίνονται στους κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένους λόγους δεν υπαγορεύονται από πρώιμες διαμορφωμένες πεποιθήσεις (Trent, 2014). Οι εκπαιδευτικοί-συνοδοιπόροι βρίσκονται σε συνεχή συνομιλία με τις πρακτικές τους και εντέλει δημιουργούν και αναδημιουργούν τις αναστοχαστικές και διαλογικές τους ταυτότητες επιδιώκοντας τη συνεργασία των μαθητών/τριών τους και των συναδέλφων τους. Αξιοποιούν την επαγγελματική καθοδήγηση και την εκπαιδευτική έρευνα ως αφετηρία για τις δικές τους διερευνητικές διαδρομές και συνδράμουν στον ορισμό ενός νέου επαγγελματισμού, διότι η ίδια τους η ταυτότητα παρουσιάζεται ως δείκτης αυτού του νέου επαγγελματισμού (Φρυδάκη, 2015: 343).

3.4.5. Συζήτηση για τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών

Οι παραπάνω τύποι επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποδίδουν κατά τη Φρυδάκη (2015: 356) τη ρευστότητα ενός αβέβαιου κοινωνικού ρόλου, ενώ ταυτόχρονα οι πολλαπλοί και συχνά αντιφατικοί λόγοι για την εκπαίδευση διαπερνούν τον παιδαγωγικό λόγο των εκπαιδευτικών. Οι όποιες βεβαιότητες των εκπαιδευτικών είναι ασφαλώς διάτρητες ή διαφορετικά σημασιοδοτημένες σε κάθε περίπτωση. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής (ό.π.: 360):

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκφέρουν διάτρητες ή διαφορετικά σημασιοδοτημένες βεβαιότητες αποτυπώνεται και στην ανάδυση ενός νέου είδους υποκειμενικότητας

τας, που διαχέεται σε όλες τις ταυτότητες: είναι οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να είναι ενεργοί διαμεσολαβητές ανάμεσα στους μαθητές/τριες και το σύμπαν του πολιτισμού ή ανάμεσα στους μαθητές/τριες και την κοινωνική πραγματικότητα, χωρίς, όμως, να αυτοπροσδιορίζονται ως φιλόλογοι· χωρίς δηλαδή να συνδέουν τις εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες με τα αντικείμενα της διδασκαλίας τους.

Επομένως, η νέα υβριδική υποκειμενικότητα που αναδύεται στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού έχει πάψει να αρθρώνεται μέσω κοινών ιδεολογικών, αξιακών και συμβολικών παραδοχών (Τσουκαλάς, 2010: 101), επιτρέποντας στα υποκείμενα (εδώ τους εκπαιδευτικούς) να επιλέγουν ορίζουσες αυτοπροσδιορισμού από ένα μεγάλο εύρος επιλογών). Άρα, νομιμοποιείται ο εκπαιδευτικός (ο φιλόλογος στην έρευνα της Φρυδάκη) να «νομιμοποιήσει» την όποια επαγγελματική ταυτότητα επιλέξει ως Δάσκαλος, Υπερασπιστής της Επικοινωνιακής Σχέσης, Στοχαστικός Συνοδοιπόρος κλπ και μάλιστα μέσω μιας μεγάλης αλλά ετερόκλητης ποικιλίας παλιών και σύγχρονων κυρίαρχων λόγων για την εκπαίδευση και επίσης μέσω μιας αντίστοιχης ποικιλίας παλιών και σύγχρονων κοινωνικών προταγμάτων για τον εκπαιδευτικό ρόλο. Ανάμεσα στις επιλογές που παρέχονται στον εκπαιδευτικό είναι και η επιλογή να «πάψει να αντιλαμβάνεται το γνωστικό του αντικείμενο ως κεντρική ορίζουσα της ταυτότητάς του» (Φρυδάκη, 2015: 360).

Κομβικής σημασίας είναι το γεγονός ότι μεταξύ των τύπων επαγγελματικών ταυτοτήτων που εντοπίζει η Φρυδάκη (ό.π.) στους αυτοπροσδιορισμούς των εκπαιδευτικών απουσιάζει ο τύπος «Τεχνικός της Διδασκαλίας και της Μάθησης», παρά το γεγονός ότι από ισχυρούς σύγχρονους παιδαγωγικούς λόγους -θεσμικούς και επιστημονικούς- θεωρείται ιδεατή επαγγελματική ταυτότητα. Οι συμμετέχοντες στην παραπάνω έρευνα «προβάλλουν αντιστάσεις και απαξιώνουν την προοπτική ενός αντικειμενικοποιημένου, τεχνο-γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που τους επιφυλάσσει 'διαχειριστικές' θέσεις μέσα σε αυτό. Μόνο στην ταυτότητα Α (ο Ειδικός του γνωστικού αντικειμένου) διακρίνεται μια μερική ενσωμάτωση αυτών των θέσεων στην αντίληψη για την ταυτότητα» (ό.π.: 363).

Η Alsup (2006) εντοπίζει, επίσης, στους λόγους για την ταυτότητα υποψήφιων εκπαιδευτικών το παραπάνω «προσωπικό» στοιχείο, το οποίο μπορεί και να αναλυθεί ως ηθική και συναισθηματική επένδυση στον εκπαιδευτικό ρόλο. Στην περίπτωση αυτή τα κέντρα κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας εντοπίζονται σε προσωπικούς, συναισθηματικούς και ηθικούς παράγοντες. Κατά τη Φρυδάκη (ό.π.)

το παραπάνω εύρημα προκαλεί έκπληξη, διότι σε άλλες σχετικές έρευνες φαίνεται ότι το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης της σχολικής ζωής δυσχεραίνει τη συναισθηματική σύνδεση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες και μάλλον πρόκειται για ‘ελληνική αντίδραση’ στις εντάσεις και τις πιέσεις της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, στην παραπάνω έρευνα αποτυπώνεται στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό λόγο των εκπαιδευτικών το λεγόμενο «προσωπικό όραμα για τη διδασκαλία» (teaching vision). Ωστόσο, αποτελεί ερώτημα κατά πόσο τα παραπάνω συνιστούν γνήσια αντίδραση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απέναντι στα γραφειοκρατικού τύπου «κελεύσματα» της εποχής μας ή αντιθέτως συνιστούν απλά διακηρύξεις. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα παρακάτω (ό.π.: 365):

Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπνέονται ιδιαίτερα από την ιδέα να συναντιούνται με τους μαθητές τους στο πεδίο των μαθησιακών τους αναγκών και υποχρεώσεων. Έχουν συνηθίσει να συναντιούνται σε άλλα πεδία, όπως αυτό της μεταβίβασης και της απόκτησης μορφωτικών αγαθών –ή απλώς της κάλυψης της ύλης- (*Ειδικοί*), το πεδίο των αναγκών της διαπαιδαγώγησής τους (*Δάσκαλοι*) ή εκείνο της αμοιβαίας ανάγκης εκπαιδευτικών και μαθητών για μια συναισθηματική, ευχάριστη και χαλαρή, επικοινωνιακή σχέση (*Υπερασπιστές της Επικοινωνιακής Σχέσης*). Μολονότι, λοιπόν, όλοι αυτοί διατυπώνουν κάποιο όραμα για τη διδασκαλία, δεν εστιάζουν στο πώς αυτό ενεργοποιείται στην πράξη και στο πώς συνδέεται με τη μάθηση και τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Εξαιρέση αποτελούν οι *Στοχαστικοί Συνοδοιπόροι στη Μάθηση*. Το δικό τους όραμα ενσωματώνει την πεποίθηση σε μια δυναμική προσέγγιση στη μάθηση, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές εξελίσσονται και μαθαίνουν μαζί, ακόμη και ο ένας από τον άλλον. Το όραμα αυτό συνδέεται και με αντίστοιχες προσπάθειες για να το πραγματώσουν, προσπάθειες που αναγνωρίζονται σήμερα ως ιδιαίτερα ενδεδειγμένοι τρόποι για την ενεργοποίηση της μάθησης: διαλογικά μαθησιακά περιβάλλοντα, διερευνητικές δοκιμές τρόπων προσέγγισης της γνώσης και διαρκής αναστοχασμός.

3.4.6. Στοιχεία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας

Ιστορικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανεξαρτοποιείται από το επάγγελμα του κληρικού και επαγγελματοποιείται μέσω των σπουδών σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Πυργιωτάκης, 1992) και ακολουθεί διαφορετική πορεία για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν στοιχεία για τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας από τρεις τομείς εξειδίκευσης που κατέχουν:

- Εξειδίκευση σε θέματα παιδαγωγικής (pedagogical expert) σχετιζόμενα με τον λεγόμενο παιδαγωγικό ρόλο
- Εξειδίκευση στο αντικείμενο που διδάσκουν (subject matter expert)
- Εξειδίκευση σε θέματα διδακτικής (didactical expert) σχετιζόμενη με εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.

Οι παραπάνω τομείς καθορίζουν και το πλαίσιο οργάνωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και μάλιστα η εξειδίκευση στο αντικείμενο σχετίζεται με την εξειδίκευση σε θέματα διδακτικής με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπλαισιώνει την ακαδημαϊκή γνώση των διδασκόμενων αντικειμένων σε «παιδαγωγικά διδάξιμη γνώση» (pedagogical content knowledge, Shulman: 1987, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 147-148).

3.4.7. Ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Nias, 1989: 224-225· Wenger, 1998· Sachs, 2001· Woods & Jeffrey, 2002: 90· Day & Gu, 2007· Sammons et al., 2007) αναπτύσσονται πέντε κύριες διαστάσεις του ρόλου της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (βλ. Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019:149-150):

- Η ταυτότητα αναπτύσσεται μέσα σε κοινωνικο-πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο και διαμορφώνεται και επαναπροσδιορίζεται μέσω των κοινωνικών σχέσεων.
- Το κοινωνικό υποκείμενο δημιουργεί πολλά είδη ταυτοτήτων και υποταυτοτήτων ή παράλληλων ταυτοτήτων εντός των οποίων είναι δυνατό να δημιουργούνται εντάσεις (Beijaard et al., 2004).
- Το περιεχόμενο των ταυτοτήτων δεν είναι σαφές και σταθερό αλλά βρίσκεται σε διαρκή αναπροσδιορισμό (Flores & Day, 2006).
- Η προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκονται σε αμοιβαία και στενή σχέση μεταξύ τους σε σημείο δυσδιάκρισης (Goodson & Cole, 1994: 88· Day & Kington, 2008).
- Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο άσκησης του έργου του και τον τρόπο με τον οποίο πορεύεται προς την επαγγελματική ανάπτυξη ή την επαγγελματική εξουθένωση.

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών διαωρίζουν παραδοσιακές αντιλήψεις και συμβατικές πρακτικές που καλούνται να διδά-

ξουν σε μη παραδοσιακούς μαθητές/τριες (Wink, 2014: 152). Κατά την Φρυδάκη (2015: 21), «όταν σχολικές δομές και εκπαιδευτικοί με νεωτερικές προδιαγραφές καλούνται να ανταποκριθούν σε καταστάσεις και ζητούμενα της μετανεωτερικότητας, δημιουργούνται αντιφάσεις στην εκπαίδευση και σύγχυση στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών».

Ζητούμενο παραμένουν οι επιχειρούμενες αλλαγές στους νέους ρόλους και στις νέες κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε κρίση ταυτότητας (Thomas & Beauchamp, 2011: 762). Οι αλλαγές στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών συχνά ενεργοποιούν αντιστάσεις και ενίοτε επιδεινώνουν ή αποσταθεροποιούν τις συμβατικές στρατηγικές επιβίωσής τους (Charlot, 1993: 27), οδηγώντας τους σε «κρίση ταυτότητας». Επομένως, οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να αποβλέπουν στην ενίσχυση των θετικών στοιχείων της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στη μείωση του επαγγελματικού άγχους (Woods et al., 1997· Woods & Jeffrey, 2002).

3.5. Επαγγελματική χειραφέτηση των εκπαιδευτικών

3.5.1. Προσωπική και θεσμική χειραφέτηση των εκπαιδευτικών

Στη σχετική βιβλιογραφία ο δημόσιος εκπαιδευτικός λόγος επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα θεσμικής χειραφέτησης του εκπαιδευτικού με την έννοια της λεγόμενης «υπαγορευόμενης παιδαγωγικής» (Wink, 2014: 80) που συνιστούν τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, οι κανονιστικές εγκύκλιοι κλπ και αναζητά τρόπους αποδέσμευσης των εκπαιδευτικών από αυτά. Ωστόσο, ζητούμενο παραμένει η εσωτερική αποδέσμευση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών. Επομένως οι προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών οφείλουν να γίνουν αντικείμενο συζήτησης και συλλογικών εκπαιδευτικών διαδικασιών. Έχοντας ως βάθος τη δουλειά του Freire (2006) σε σχέση με την χειραφέτηση των εκπαιδευτικών από προσωπικές και θεσμικές δεσμεύσεις, θα λέγαμε ότι κεντρική έννοια στο πεδίο των επαγγελματικών ταυτοτήτων αναδεικνύεται η έννοια της αυτογνωσίας.

Κατά τη διάρκεια της ατομικής και θεσμικής χειραφέτησης του εκπαιδευτικού η εστίαση μετατοπίζεται από τον εξωτερικό έλεγχο στην εσωτερική ευθύνη των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να υπόκειται στον δημόσιο έλεγχο και να αποδίδει δημόσιο λόγο για τις επιλογές και τις πράξεις τους. Επομένως, η ατομική και θεσμική χειραφέτηση και αυτονομία των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με την έννοια της υπευθυνότητας (Freire, 2006: 197-199· Luke, 2008: 14). Στο σημείο αυτό τίθεται στη

συζήτηση η έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης και των συμμετοχικών δικαιωμάτων όλων των εμπλεκόμενων φορέων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών και των γονέων τους. Προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική και θεσμική χειραφέτηση των εκπαιδευτικών προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία η υιοθέτηση της συλλογικής έρευνας δράσης αναστοχαστικού προσανατολισμού μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αναστοχαστικού προσανατολισμού, δηλαδή μέσω διαδικασιών αυτορρύθμισης και αυτοπροσδιορισμού σε συμμετοχικά και συλλογικά πλαίσια (Sachs 2000: 81). Μέσω της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί δεν καταναλώνουν απλά τις έρευνες άλλων, αλλά οι ίδιοι παράγουν τη δική τους έρευνα στα δικά τους επαγγελματικά πλαίσια (Sachs, 2016: 422). Επομένως, η χειραφετική διαδικασία επικεντρώνεται πρωτίστως στις προσωπικές προκαταλήψεις και δογματισμούς των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως στους θεσμούς και τις αποφάσεις τους. Εξάλλου μέσω των θεσμών υποβάλλονται αντιλήψεις και φυσικοποιούνται κοινωνικές κατασκευές και διαδικασίες (Carr & Kemmis, 1997: 184).

3.5.2. Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με όσα συζητήθηκαν παραπάνω κρίνεται απαραίτητη η άσκηση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, επομένως και η θέσπιση κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας (ό.π.: 22), όπως και η διερεύνηση της συλλογικότητας με τη συμμετοχή και των παρόχων (εκπαιδευτικοί, θεσμοί κλπ) και των αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Carr & Kemmis, 1997:24· Hargreaves, 1994). Η επαγγελματική αυτονομία θεωρείται προϋπόθεση για τα επιστημονικά επαγγέλματα (professions), προκειμένου να διασφαλίζουν ότι η προσφορά υψηλών υπηρεσιών θα αφορά και τα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα που αδυνατούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους (Carr, 2000). Προκειμένου, ωστόσο, να διασφαλιστεί η επαγγελματική και ηθική ακεραιότητα των εκπαιδευτικών (και όχι μόνο) απαιτείται η λεγόμενη απόδοση λόγου (accountability) και προς αυτόν τον σκοπό κινείται ο κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών. Ο εξωτερικός έλεγχος περιστέλλεται όσο αυξάνεται η εμπιστοσύνη της κοινωνίας προς συγκεκριμένα αυτόνομα επαγγέλματα. Αναφορικά με τις ενδοεπαγγελματικές σχέσεις ο Ματσαγγούρας (2004) επισημαίνει μεταξύ άλλων τα παρακάτω: 1) Η διαδικασία διαμόρφωσης ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας ενεργοποιεί συζητήσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συλλογικού ήθους, 2) Η ύπαρξη και η λειτουργία επαγγελματικού κώδικα συμβάλλει στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νέων μελών του κλάδου, 3) Η με-

τατροπή της λανθάνουσας και διάχυτης επαγγελματικής δεοντολογίας καθιστά τις δεοντολογικές αρχές περισσότερο δεσμευτικές, 4) Η διακήρυξη των αρχών του δεοντολογικού κώδικα αναβαθμίζει το ηθικό και την επαγγελματική αυτό-εκτίμηση του κλάδου και 5) Αναδεικνύει την ηθική βάση του διδασκαλικού επαγγέλματος.

3.6. Προσεγγίσεις περί ταυτότητας

3.6.1. Οι προνεωτερικές προσεγγίσεις

Εδώ οι ταυτότητες των ατόμων είναι κατά κύριο λόγο συλλογικές και μάλιστα θρησκευτικές. Έχουν, επίσης, ονομαστεί θεσμικές ταυτότητες (Gee, 2001, στο Φρυδάκη, 2015: 70). Εδώ οι κοινωνικές δομές χαρακτηρίζονται από σταθερότητα και αμεταβλητότητα και οι ατομικές ταυτότητες δεν έχουν ακόμη διαμορφωθεί.

3.6.2. Οι νεωτερικές προσεγγίσεις

Ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως ο κύριος συντελεστής των πολιτισμικών επιτευγμάτων, γεγονός που προκύπτει από τις πνευματικές κλπ κατακτήσεις της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού. Έννοιες, όπως δημοκρατία, ισονομία και εκπαίδευση, κατέχουν κεντρική θέση. Υπάρχει υπερβολική πίστη στην επιστήμη, την αλήθεια, τη λογική σκέψη και τη συνεχή ευημερία και πρόοδο του ανθρώπου. Ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου εμφανίζεται για πρώτη φορά, ενώ κλονίζονται οι όποιες σταθερές των ατόμων. Κατά τον Τσουκαλά (2010, στο Φρυδάκη, 2015: 73) «οι μηχανισμοί κοινωνικοποίησης που εδραιώθηκαν στον πυρήνα του νεωτερικού εκκοσμικευμένου κράτους με κυρίαρχο τον θεσμό της εκπαίδευσης ανέλαβαν να ‘εθίσουν’ το άτομο στις νέες σημασίες και αξίες, ώστε αυτές να εγκατασταθούν στο συλλογικό φαντασιακό και να διαγράψουν τα επιτρεπόμενα όρια του αυτοπροσδιορισμού».

3.6.3. Οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις

Οι θεωρητικοί της μετανεωτερικότητας με κυρίαρχο τον Foucault ερμήνευσαν την νεωτερικότητα ως δεσμευτική των συλλογικών αξιών (πχ δημοκρατία, δικαιοσύνη, εκπαίδευση). Αντίθετα, στις μετανεωτερικές «κοινωνίες της διακινδύνευσης» αποδομούνται οι συλλογικές αξίες και το άτομο αυτοδιαμορφώνεται. Η έννοια της ταυτότητας ρευστοποιείται και συντελεστές συγκρότησης της ταυτότητας γίνονται πλέον οι ποικίλοι λόγοι (discourses) και οι πρακτικές του λόγου (discursive practices), που περιέχουν υποκείμενες ιδεολογικές παραδοχές. Επίσης, αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα οι κυρίαρχοι λόγοι (dominant discourses) «φυσικοποιού-

νται» (Foucault, 1981), εμφανίζονται δηλαδή ως φορείς μιας φυσικής αλήθειας, επηρεάζοντας τις ταυτότητες των ατόμων (Φρυδάκη, 2015: 81).

3.7. Η ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού

3.7.1. Προνεωτερικό παράδειγμα: συμπαγής ταυτότητα

Ακολουθώντας την προσέγγιση της Φρυδάκη (ό.π.: 90) στις προνεωτερικές κοινωνίες υπήρχαν «σχολεία και δάσκαλοι και όχι εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτικοί». Σε αυτή την εποχή προέχει η ανθρωπιστική ιδεολογία, η αφηρημένη γνώση και η εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων οριοθετημένων σε αυστηρά δομημένα προγράμματα σπουδών, μαθήματα και βιβλία. Εδώ δεν ενδιαφέρουν οι επαγγελματικές ταυτότητες, αλλά η «αυθεντία» και το νομιμοποιητικό της κύρος. Επομένως, «ο καθηγητής» της εποχής διακρίνεται για τη συμπαγή του ταυτότητα και ασφαλώς για τις συμπαγείς υπό διαμόρφωση ταυτότητες των μαθητών/τριών.

3.7.2. Νεωτερικό παράδειγμα: σταθερή και αντιφατική ταυτότητα

Σε αυτό το στάδιο, η νεωτερική τεχνο-επαγγελματική ιδεολογία υποστηρίζει ότι η κύρια λειτουργία της εκπαίδευσης δεν είναι πολιτισμική ή πολιτική, παρά οικονομική: να αναπαράγει και να ανανεώνει πρότυπα οικονομικής ζωής, εγγενή σε μια νεωτερική τεχνοκρατική κοινωνία (Carr, 1998). Επομένως, εδώ η ακαδημαϊκή γνώση μετατοπίζεται από την εργαλειακή γνώση και τις πρακτικές δεξιότητες. Η τεχνο-επαγγελματική ιδεολογία παρομοιάζεται με τη λειτουργία ενός εργοστασίου: διδασκαλία ενός τυποποιημένου Αναλυτικού Προγράμματος, δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας κτλ. Ο/Η εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση αντιμετωπίζεται ως διαχειριστής συμπεριφορών. Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2015: 95), «ο/η εκπαιδευτικός-ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-υφίσταται και αυτός τη διαδικασία της απο-επαγγελματοποίησης της εργασίας, συχνά χωρίς επίγνωση. Συγκροτεί μια ταυτότητα με ισχυρή δημοσιόυπαλληλική διάσταση αλλά και με κάποιες αντισταθμιστικές διαστάσεις, όπως του/της ειδικού στο γνωστικό αντικείμενο, και του διαχειριστή-ελεγκτή της μάθησης των μαθητών/τριών του».

Επομένως, οι ενδογενείς αντιφάσεις της νεωτερικότητας παρεισφύουν στη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο ακόμη και αυτές οι νεωτερικές προσεγγίσεις στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών εντάσσονται στις παραδοσιακές προσεγγίσεις σε αντίθεση με τις μετανεωτερικές που ακολουθούν. Στο συγκεκριμένο νεωτερικό παράδειγμα η επαγγελ-

ματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού αναπτύσσεται «σε συνεχή και συνεπή στάδια, ενσωματώνει τις αντιθέσεις, επιλύει τις συγκρούσεις και καλύπτει τα κενά, φτάνοντας τελικά σε συνολική ενοποίηση και σταθεροποίηση. Η ταυτότητα του αρχάριου εκπαιδευτικού δημιουργείται και αυτή μέσα από πειραματισμούς, εντάσεις, συγκρούσεις και κρίσεις, που επιλύονται όμως με την πάροδο του χρόνου. Επιτυγχάνοντας τελικά τη συνολική σταθερότητα. Τότε μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να θεωρείται ειδικός και να έχει μια αναγνωρίσιμη επαγγελματική ταυτότητα (Φρυδάκη, 2015: 96).

3.7.3. Μετανεωτερικό παράδειγμα: δυναμική και ευάλωτη ταυτότητα

Σε αυτό το στάδιο, ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως «αυθεντία» αλλά ως «διευκολυντής» της μάθησης και αναμένεται να προσφέρει στους μαθητές/τριες όχι απλές «γνώσεις», αλλά ολοκληρωμένες «μαθησιακές εμπειρίες» και «τρόπος δόμησης της γνώσης» (ό.π.: 96). Εδώ, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται συχνά υπόθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως μη σταθερή, υβριδική, κατακερματισμένη και γεμάτη αντιφάσεις. Η επαγγελματική ταυτότητα χτίζεται με τη βοήθεια των σημαντικών άλλων (significant others) και συγκροτείται βάσει της εμπειρίας μας σε αφήγηση (ό.π.: 98). Παράδειγμα τέτοιου τύπου συγκρότησης αποτελούν οι λεγόμενες κοινότητες μάθησης/πρακτικής που λειτουργούν ως πρότυπα συνεργατικού σχεδιασμού επαγγελματικής ανάπτυξης (ό.π.: 100).

Κατά την Φρυδάκη (ό.π.) «η υποκειμενικότητα των αφηγήσεων και η απουσία κριτηρίων για τη σχέση τους με την αλήθεια, αποκαλύπτουν πόσο ευάλωτες μπορούν να γίνουν οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως μετανεωτερικών υποκειμένων, παρά την πολλά υποσχόμενη δυναμική τους φύση». Η συγγραφέας αναφέρεται στους δύο κινδύνους που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια των προσωπικών αφηγήσεων των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών: α) ο κίνδυνος εμπλοκής σε διαλόγους με τους ιδεολογικά «φυσικοποιημένους» λόγους των συστημάτων εξουσίας και γνώσης (Foucault, 2002), δηλαδή λόγων που αποβλέπουν σε έλεγχο και χειραγώγηση (π.χ. ο λόγος της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας) και β) ο κίνδυνος μιας ναρκισστικής αυτοαναφορικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή το φαινόμενο κατασκευής ατάρεσκων αφηγήσεων που εξωραΐζουν ή νομιμοποιούν σύνολα παραδοχών ή πλευρές της ταυτότητας αντί να διερωτηθούν για αυτές (Baudrillard, 1983).

3.8. Ερευνητικές προσεγγίσεις στις επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών

3.8.1. Έρευνες με επαγγελματική οπτική

Οι έρευνες με επαγγελματική οπτική αναπτύσσονται στη δεκαετία του 1990 και αναδεικνύουν τα τρία κύρια χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με α) το γνωστικό αντικείμενο, β) τη σχέση με τους μαθητές/τριες και γ) την αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη οπτική το πρωταρχικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι το γνωστικό τους αντικείμενο, το οποίο δεν είναι ουδέτερο, αντίθετα φέρει κύρος και κοινωνική εκτίμηση (Beijaard, 2004). Επίσης, οι πρότυποι ρόλοι (role model) οι οποίοι δημιουργούν «ποιότητες» σχέσεων με τους μαθητές/τριες και διαπροσωπικών εμπειριών αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα κατανόησης των ερευνών με επαγγελματική οπτική. Τέλος, η ίδια η αντίληψη του εκπαιδευτικού ρόλου δημιουργεί ερευνητικά δεδομένα με εστίαση στις επαγγελματικές όψεις της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

3.8.2. Έρευνες με βιογραφική οπτική

Σύγχρονες έρευνες προτάσσουν τη σημασία των αφηγήσεων και των ιστοριών ζωής των εκπαιδευτικών για τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, εκκινώντας από τη λεγόμενη αφηγηματική στροφή (narrative turn). Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις (Bruner, 2003) περιλαμβάνουν τις αφηγήσεις (narratives) και τις ιστορίες ζωής (life stories), οι οποίες αφενός αναδεικνύουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και αφετέρου τη συγκροτούν. Μέσω των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε τις προσωπικές διαδρομές των εκπαιδευτικών, τις παραδοχές και τις αντιλήψεις τους, όπως διαμορφώθηκαν μέσω της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σύμφωνα με την Φρυδάκη (2015: 108) «όταν οι εκπαιδευτικοί αφηγούνται ιστορίες για τον εαυτό τους, συγκροτούν και αφηγηματικές ταυτότητες, στις οποίες επαναπροσδιορίζουν την έννοια του εαυτού».

3.8.3. Έρευνες με στοχαστική οπτική

Οι στοχαστικές δράσεις των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τη συναισθηματική εμπλοκή και ηθική κρίση, επομένως και με το συναίσθημα της φροντίδας (care) για τους μαθητές/τριες και την ύπαρξη ή μη ηθικού σκοπού (moral purpose) (Nias, 1989). Κεντρικό ρόλο έχουν τα «συναισθήματα της διδασκαλίας», όπως η φροντίδα, η δέσμευση, η ικανοποίηση, η ευσυνειδησία κτλ). Η εστίαση σε τέτοιου τύπου έρευ-

νες αφορούν τις προσωπικές διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ερευνητές όπως ο Zembylas (2003) αμφισβητούν τα συναισθήματα ως αυθεντικές εκφράσεις της προσωπικής εμπειρίας και θεωρούν τα συναισθήματα ως πρακτικές λόγου, στο πλαίσιο κυρίαρχων κανόνων και σχέσεων ισχύος. Ο Foucault (1987 [1980]) υποστήριξε ότι οι λόγοι δημιουργούν τους όρους κατασκευής της ταυτότητας και, επομένως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών θεωρούνται εδώ προκαθορισμένες από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

3.8.4. Έρευνες με κονστρουκτιβιστική οπτική

Σε έρευνες που ακολουθούν την κονστρουκτιβιστική οπτική στην ανάπτυξη των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών κυρίαρχη είναι η αντίληψη ότι κάθε νέα γνώση οργανώνει την προϋπάρχουσα γνώση και, επομένως, διαμορφώνεται συνεχώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Nguyen, 2008· Varghese et al., 2005). Με αυτή την έννοια η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά μια διαδικασία διά βίου μάθησης, η οποία δεν σταματά ποτέ αλλά αντίθετα εμπλουτίζει και αναδιαμορφώνει την προϋπάρχουσα επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών.

3.8.5. Έρευνες με κριτική/κοινωνικο-πολιτισμική οπτική

Οι έρευνες με κριτική/κοινωνικο-πολιτισμική οπτική ανατρέπουν τα προηγούμενα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προτάσσουν την αναγκαιότητα διαχείρισης των πολιτικών, ηθικών και χειραφετικών διαστάσεων της ταυτότητας (Akbari, 2007). Ο εκπαιδευτικός ορίζεται ως «μετασημασιαστικός διανοούμενος» που ασκεί διανοητικές και παιδαγωγικές πρακτικές στηριζόμενες σε μορφές ηθικού λόγου και σε χειραφετικές δυνατότητες (Giroux & McLaren, 1986).

3.9. Επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού και λογοδότηση

Όπως συζητήθηκε και παραπάνω η επαγγελματική αυτονομία συνδέεται στη βιβλιογραφία με την απόδοση λόγου (accountability) (Ben-Peretz, 2012). Συγκεκριμένα η επαγγελματική αυτονομία συνδέεται με τα παρακάτω (βλ. Ματσαγούρας & Φερεσίδη, 2019: 139-140):

- της ατομικής χειραφέτησης των μαθητών/τριών από τη διδακτική εξουσία και τον ιδεολογικό εκδογματισμό τους.

- της εμπέδωσης στη σχολική τάξη συνθηκών δημοκρατίας, ισότητας επιτυχίας κλπ
- της εμπέδωσης σχέσεων συμμετοχής στον σχολικό λόγο και στις ομαδικές συνεργασίες των μαθητών/τριών

Σε αυτό το πλαίσιο, η παραδοσιακή αντίληψη της ατομικής διαχείρισης της επαγγελματικής αυτονομίας αμφισβητήθηκε (Sachs, 2001: 151) και έδωσε τη θέση της στην αντίληψη της συλλογικής διαχείρισης, που εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά και της δημοκρατικής διαχείρισης, που αναγνωρίζει λόγο και ρόλο σε γονείς, μαθητές και φορείς της κοινότητας (Zeichner, 1991· Whitty, 2000, 2008, 2015· Sachs, 2000, 2001, 2016· Whitty & Wisby, 2006, στο Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019: 139-140).

Ασφαλώς σε μία τόσο συμμετοχική και δημοκρατική διαδικασία ελλοχεύει ο κίνδυνος να εισχωρήσουν αντιπαιδαγωγικές και αντιδημοκρατικές αποφάσεις υπό την πίεση ομάδων ειδικών ενδιαφερόντων (Apple & Beane, 1999). Οι κριτικοί παιδαγωγοί Carr & Kemmis (1997: 288) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «η χειραφετική έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος με τον οποίο η δέσμευση του επαγγέλματος για την ευημερία των αποδεκτών των υπηρεσιών τους μπορεί να αναλυθεί κριτικά και να διερευνηθεί». Επομένως, στο πλαίσιο της επαγγελματικής αυτονομίας εξακολουθούν να υπάρχουν δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών έναντι της οικογένειας, της Πολιτείας και της κοινωνίας, ενώ, ταυτόχρονα τίθεται το γνωστό ζήτημα της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής αυτονομίας και απόδοσης λόγου, όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποδέχεται τον ρόλο και της αυτονομίας και της απόδοσης λόγου με την κυρίαρχη τάση κατά τους Ματσαγγούρα & Φερεσίδη (2019: 142) να απορρίπτει τόσο την ατομική διαχείριση της αυτονομίας (Apple 1996, στο Sachs 2001: 152), όσο και την εξωτερική απόδοση λόγου βάσει προκαθορισμένων μαθητικών επιδόσεων (Webb, 2005: 192). Η κυρίαρχη τάση προτείνει τη συλλογική διαχείριση της αυτονομίας, ως απόρροια του δημοκρατικού επαγγελματισμού και την απόδοση λόγου βάσει των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, των σχέσεων και των ρόλων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Η Sachs (2016:11) «αποκαλεί το είδος αυτό «ανταποκριτική απόδοση λόγου» (responsive accountability), επισημαίνοντας ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η λήψη αποφάσεων αφορά περισσότερο τη διαδικασία και λιγότερο τα αποτελέσματα, φροντίζοντας οι αποφάσεις να καλύπτουν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις, ενώ βασίζεται στην αυτορρύθμιση για την επί-

τευξη των στόχων» (Ματσαγούρας & Φερεσίδη, 2019). Σε κάθε περίπτωση, η αύξηση της αυτονομίας συνεπάγεται την αντίστοιχη αύξηση της ευθύνης (Carr & Kemmis, 1997:37· Luke, 2008).

4^ο Κεφάλαιο: Η κριτική ανάλυση λόγου ως μέθοδος ανάλυσης κειμένων

4.1. Ορίζοντας την κριτική ανάλυση λόγου

Η κριτική ανάλυση λόγου αντλεί από ποικίλες κοινωνικές θεωρίες με κυριότερες τον δυτικό μαρξισμό (Althusser, Gramsci, Habermas), τη φιλοσοφία της γλώσσας, την θεωρία της λογοτεχνίας με μαρξιστικές επιρροές (Volosinov, Bakhtin) και τη μεταδομιστική ανάλυση του Foucault (Στάμου, 2014: 150). Συγκεκριμένα, η γλωσσική χρήση γίνεται αντιληπτή ως λόγος (discourse), δηλαδή ως μορφή κοινωνικής πρακτικής και ο ρόλος της κριτικής ανάλυσης λόγου διερευνά πώς τα κείμενα και η ομιλία οικοδομούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες παγιώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας (ό.π.). Κατά τον Fairclough (1989), εφόσον οι ιδέες και οι αντιλήψεις διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τα κείμενα και την ομιλία, οι άνθρωποι δεν εξαναγκάζονται να κάνουν πράγματα, αλλά πείθονται να τα κάνουν μέσω της ιδεολογικής δράσης του λόγου, ενώ κατά τον van Dijk (2001: 352) η κριτική ανάλυση λόγου:

Μελετά πρωτίστως τον τρόπο με τον οποίο η κατάχρηση της κοινωνικής εξουσίας, η κυριαρχία και η ανισότητα θεσμοθετούνται, μπορούν και να αναπαράγονται και να αποτελούν αντικείμενο αντίστασης μέσω του κειμένου και της ομιλίας στο κοινωνικό και πολιτικό περικείμενο.

Η κριτική ανάλυση λόγου μελετά κυρίως θεσμοθετημένα και δημόσια κείμενα -στην περίπτωσή μας κείμενα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής- διότι σε αυτή την περίπτωση τίθενται συχνότερα ζητήματα κοινωνικής εξουσίας και ανισότητας. Η κριτική ανάλυση λόγου επικεντρώνεται σε κείμενα σχετικά με τα ΜΜΕ, την εκπαίδευση και τα δημόσια έγγραφα. Επομένως, ο χαρακτήρας των κειμένων της είναι ο γραπτός λόγος και για αυτό άλλωστε έχει επικριθεί αρκετές φορές ότι παραμελεί προφορικές και διαλογικές μορφές της επικοινωνίας.

Κατά τον Fairclough (2020: 55) οι λόγοι (discourses) είναι «σημειωτικοί τρόποι ερμηνείας πτυχών του κόσμου (του φυσικού, του κοινωνικού ή του ψυχικού) που μπορούν σε γενικές γραμμές να ταυτιστούν με διαφορετικές θέσεις ή οπτικές ποικίλων ομάδων κοινωνικών δρώντων». Επίσης τα κειμενικά είδη είναι «σημειωτικά είδη δράσης και αλληλεπίδρασης, όπως οι ειδησεογραφικές ή οι επαγγελματικές συνε-

ντεύξεις, τα ρεπορτάζ και τα κύρια άρθρα, οι τηλεοπτικές και οι διαδικτυακές διαφημίσεις. Μέρος μιας εργασίας ή της διακυβέρνησης μιας χώρας είναι η σημειωτική ή επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με συγκεκριμένους τρόπους και τέτοιες δραστηριότητες έχουν διακριτά σύνολα κειμενικών ειδών που σχετίζονται με την καθεμιά». Επιπλέον, κατά τον Fairclough (ό.π.) τα ύφη είναι ταυτότητες ή 'τρόποι ύπαρξης' από την σημειωτική τους πλευρά-για παράδειγμα, το να είσαι 'μάνατζερ', όπως συνηθίζεται σήμερα στις επιχειρήσεις και στα πανεπιστήμια, είναι εν μέρει ζήτημα ανάπτυξης του σωστού σημειωτικού ύφους. Τέλος, «οι τάξεις του λόγου είναι η σημειωτική διάσταση (δικτύων) κοινωνικών πρακτικών που απαρτίζουν κοινωνικά πεδία, θεσμούς, οργανισμούς κλπ» (Fairclough, ό.π.: 56). Επομένως, το πλέγμα των κοινωνικών πρακτικών που απαρτίζει το πεδίο της εκπαίδευσης ή έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό, συγκροτείται σημειωτικά ως τάξη του λόγου και με αυτήν την έννοια ο ΟΟΣΑ, όπως και κάθε διεθνής οργανισμός συνιστά από μόνος του μία τάξη του λόγου.

Οι λόγοι που προέρχονται από συγκεκριμένο πεδίο (π.χ. οικονομικό πεδίο) μπορούν να μεταφερθούν σε ένα άλλο πεδίο (π.χ. της εκπαίδευσης). Μπορούν, επομένως, να αναπλαισιωθούν σε άλλα πεδία. Για παράδειγμα, ο νεοφιλελεύθερος οικονομικός λόγος αναπλαισιώνεται σε νεοφιλελεύθερο παιδαγωγικό λόγο μέσω του λόγου των διεθνών οργανισμών άσκησης (και) εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά τους Chouliaraki και Fairclough (1999) η παραπάνω αναπλαισίωση μπορεί να γίνει αντιληπτή είτε ως «αποικισμός» ενός πεδίου ή θεσμού από έναν άλλον, είτε ως «οικειοποίηση εξωτερικών λόγων» ή ακόμη και ως «ενσωμάτωση λόγων» σε συγκεκριμένες ομάδες κοινωνικών δρώντων μέσα στο πεδίο αναπλαισίωσης.

Οι λόγοι (discourses) κατά τον Fairclough (2003) εμφανίζονται με τρεις τρόπους στις κοινωνικές πρακτικές: α) ως τρόπος δράσης και αλληλεπίδρασης σε ποικίλα κοινωνικά συμβάντα (social events), οι οποίοι αποτυπώνονται σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη, β) ως αναπαράσταση του κόσμου, δηλαδή ως συγκεκριμένοι τρόποι αναπαράστασης πτυχών του κόσμου και γ) ως συμπεριφορά που αντανακλά αλλά και συγκροτεί συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες. Στην παρούσα έρευνα θεωρούμε κάθε κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που εξετάζουμε αλλά και κάθε κείμενο γενικότερα ως κόμβο (nexus) (Scollon & Scollon, 2004) διαλογικότητας (Fairclough, 2003), όπου «διασταυρώνονται στοιχεία ποικίλων διεθνών ή τοπικών λόγων και όπου αποτυπώνονται ή ενεργοποιούνται συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες» (Κουτσογιάννης, 2020: 499). Επομένως, συγκεκριμένοι λόγοι (αναπαραστάσεις) πραγματώνονται με

συγκεκριμένα κείμενα και εξασκούν/προϋποθέτουν συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες (μαθητών, εκπαιδευτικών κλπ.), άρα και στην περίπτωση των κειμένων του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου που μελετάμε συγκεκριμένοι λόγοι πραγματώνονται μέσω των κειμένων αυτών ωθώντας στη δημιουργία συγκεκριμένων τύπων επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Τα προς μελέτη κείμενα, λοιπόν, αντιμετωπίζονται ως κόμβοι, δηλαδή ως διασταυρώσεις στοιχείων ποικίλων λόγων που οφείλουν να διευκρινιστούν.

4.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η πορεία συγκρότησης του πεδίου της κριτικής ανάλυσης λόγου έγινε στις αρχές του 1990, ως απόρροια ενός επιστημονικού συμποσίου στο Άμστερνταμ τον Ιανουάριο του 1991, με συμμετέχοντες τους ερευνητές/τριες Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak και Teun van Dijk με θέμα τις θεωρίες και μεθόδους κριτικών προσεγγίσεων στην κοινωνική μελέτη της γλώσσας (Wodak, 2001). Ωστόσο, η κριτική γλωσσολογία (critical linguistics) του 1970 θεωρείται ως προδρομική μορφή της κριτικής ανάλυσης λόγου και η κοινωνιογλωσσολογία έχει ήδη συγκροτηθεί από τη δεκαετία του 1960 ως ο κλάδος που μελετά τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας. Το αναλυτικό πλαίσιο της κειμενικής ανάλυσης της κριτικής γλωσσολογίας και της κριτικής ανάλυσης λόγου βασίστηκε στη συστημική λειτουργική γλωσσολογία (systemic functional linguistics) του Halliday (1994), από την οποία αντλεί ένα μεγάλο μέρος των θεωρητικών της εργαλείων και στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992).

Οι τρεις βασικές προσεγγίσεις της κριτικής ανάλυσης λόγου έχουν ως εξής: α) η κοινωνιο-πολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough (1992, 2003), η κοινωνιο-γνωσιακή (socio-cognitive) προσέγγιση του van Dijk (2001) και η λογοιστορική (discourse-historical) προσέγγιση της ομάδας της Βιέννης με επικεφαλής τη Wodak (Wodak, 2001). Στην έρευνά μας θα χρησιμοποιήσουμε κυρίως την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough, ωστόσο παρακάτω θα αναφερθούν επιγραμματικά οι κυριότερες θέσεις των δύο άλλων προσεγγίσεων, διότι θα αξιοποιήσουμε εν μέρει στοιχεία και από τις κοινωνικές προσεγγίσεις.

Αναλυτικότερα, η κοινωνιο-γνωσιακή προσέγγιση του van Dijk αναδεικνύει τον ρόλο των γνωσιακών διεργασιών που διαμεσολαβούν ανάμεσα στον λόγο και την κοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται στον λόγο δεν αναπαράγουν ή μετασχηματίζουν

τις κοινωνικές δομές απευθείας, αλλά αυτή η διαδικασία «φιλτράρεται» από τις νοητικές αναπαραστάσεις των ίδιων των ομιλητών/τριών (Στάμου, 2014: 157). Κατά βάση η προσέγγιση αυτή επιχειρεί να κάνει υποθέσεις για την πραγματική επιρροή που μπορεί να έχει ένα κείμενο στον αποδέκτη του, ανεξάρτητα από τις προθέσεις του παραγωγού του κειμένου, βασιζόμενη στις αντιλήψεις του αποδέκτη.

Η λογο-ιστορική προσέγγιση της ομάδας της Βιέννης, με επικεφαλής την Wodak εστιάζει στην υιοθέτηση μιας ιστορικής προοπτικής στην ανάλυση του λόγου, δηλαδή στη θεώρηση του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού και ιστορικού περιεχομένου των κειμένων. Η ιστορική αυτή προοπτική περιλαμβάνει τόσο την πορεία εξέλιξης των επικοινωνιακών συμβάντων, όσο και την ιστορία εξέλιξης του εκάστοτε θέματος. Εδώ μπορούν να μελετηθούν πρόσφατα αλλά και παλαιότερα κείμενα με το ίδιο θέμα από μια συγκριτική οπτική, προσφέροντας έτσι μια ιστορικά τεκμηριωμένη ανάλυση λόγου, βασιζόμενη σε πολλές διαφορετικές πηγές και εστιάζοντας κυρίως σε φαινόμενα διακειμενικότητας μεταξύ των κειμένων αναφοράς της έρευνας και αναπλαισίωσης των κειμένων (ό.π.: 158).

4.3. Η κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση του Fairclough

Η κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992, 2003) κινείται σε τρία επίπεδα ανάλυσης (τρειςδιάστατο μοντέλο ανάλυσης λόγου), προκειμένου να συνδεθεί η γλωσσική χρήση (μικρο-επίπεδο) με τις πρακτικές λόγου των κειμένων (μεσο-επίπεδο). Στο μοντέλο αυτό ο λόγος μελετάται τρειςδιάστατα ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), ως πρακτική λόγου (ερμηνευτική ανάλυση) και ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση). Αναλυτικότερα, η περιγραφική ανάλυση περιλαμβάνει τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων (γραμματική, λεξιλόγιο και κειμενική δομή) των κειμένων και σε αυτό το επίπεδο αξιοποιείται συνήθως η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday (1994), ως αναλυτικό πλαίσιο κειμενικής ανάλυσης.

Σε σχέση με την ερμηνευτική ανάλυση του κειμένου, αυτή αναφέρεται στη σύνδεση του κειμένου με το περιεχόμενο (context), αντιλαμβανόμενο ως καταστασιακό, γνωσιακό, γλωσσικό και κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον. Το καταστασιακό περιεχόμενο αναφέρεται στα άμεσα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής περίπτωσης (για παράδειγμα συμμετέχοντες, τόπος, χρόνος και σκοπός της επικοινωνίας), το γνωσιακό περιεχόμενο αναφέρεται στις γνώσεις και τις λογικές συνεπαγωγές με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψη κειμένων (για παράδειγμα αιτιακή

σχέση μεταξύ δύο περιόδων λόγου), το γλωσσικό περικείμενο περιλαμβάνει το άμεσο συγκείμενο (co-text), δηλαδή αυτό που προηγείται και αυτό που έπεται ενός γλωσσικού εκφωνήματος και τέλος το κοινωνιο-πολιτισμικό περικείμενο περιλαμβάνει τις γλωσσικές συμβάσεις της κοινότητας στην οποία εξελίσσεται η επικοινωνία. Εδώ εντάσσονται οι διακειμενικές σχέσεις των κειμένων με τα υπόλοιπα κείμενα της κοινότητας (Fairclough: ό.π.).

Κυρίαρχη θέση στην τρισδιάστατη ανάλυση του Fairclough (1989) κατέχει η ερμηνευτική ανάλυση, η οποία είναι κατά βάσει διακειμενική και θα εφαρμοστεί και στη δική μας έρευνα των κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου (discourse). Το γεγονός αυτό φανερώνει αφενός την σχέση της έρευνας με την έννοια της διακειμενικότητας του Fairclough (1989, 1992) αλλά και με την προγενέστερη έννοια της διαλογικότητας του Bakhtin (1981) και του Foucault (1972). Το παραπάνω κατά τον Fairclough (ό.π.) συνιστά τη λεγόμενη καταφανή διακειμενικότητα (manifest intertextuality) και διαφοροποιείται από τη λεγόμενη συστατική διακειμενικότητα (constitutive intertextuality) η οποία συνιστά διακειμενικότητα με ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις (για παράδειγμα όταν εντοπίζονται στον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο στοιχεία από τις συμβάσεις του επιστημονικού λόγου). Κατά τον Foucault (ό.π.) οι συμβάσεις αυτές συνδέονται με μια συγκεκριμένη κοινωνική πρακτική κάθε φορά και διακρίνονται σε λόγους (discourses), ύφη (styles) και κειμενικά είδη (genres).

Οι λόγοι (discourses) στην κριτική ανάλυση λόγου αφορούν αναπαραστάσεις του κόσμου μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, οι οποίες εκφράζουν τα νοήματα και τις αξίες μιας κοινωνικής πρακτικής (για παράδειγμα στην περίπτωση της επιστήμης ο λόγος της συμβατικής ιατρικής, ο λόγος της ομοιοπαθητικής κλπ). Τα ύφη (styles) αναφέρονται σε συμβατικοποιημένες γλωσσικές μορφές που εγγράφουν τους κοινωνικούς ρόλους και τις σχέσεις των υποκειμένων στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πρακτικής (για παράδειγμα ο τρόπος ομιλίας του εκπαιδευτικού και του μαθητή/τριας). Τέλος, τα κειμενικά είδη αφορούν τυποποιημένες μορφές κειμένων που απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες και τους σκοπούς των επικοινωνιακών περυστάσεων εντός μιας κοινωνικής πρακτικής (για παράδειγμα η αναπλαισίωση ενός δημοσιογραφικού άρθρου σε τηλεοπτική συνέντευξη) (Fairclough: ό.π.).

Κατά τον Foucault (ό.π.), η λεγόμενη τάξη του λόγου (order of discourse) αφορά το σύνολο των γλωσσικών συμβάσεων μιας κοινωνικής πρακτικής, καθώς και το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η τάξη του

λόγου της πολιτικής περιλαμβάνει ένα πλέγμα λόγων (π.χ. λόγος της δεξιάς/λόγος της αριστεράς), ένα πλέγμα υφών (π.χ. το ύφος ενός βουλευτή/το ύφος ενός συνδικαλιστή) και ένα πλέγμα κειμενικών ειδών (π.χ. η συνέντευξη τύπου του πρωθυπουργού, η προεκλογική ομιλία κλπ) (Στάμου, 2014: 166-167). Κατά τον Fairclough (ό.π.) μέσω της διακειμενικότητας αναδεικνύεται ο ρόλος του λόγου ως φορέα κοινωνικής αλλαγής και όχι μόνο ως φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής.

Τέλος, η επεξηγηματική ανάλυση αναφέρεται κατά την Στάμου (ό.π.: 170) στις εξωτερικές σχέσεις του κειμένου με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, δηλαδή την ιδεολογική επίδραση που έχει ένα κείμενο στην κοινωνία μέσω των αναπαραστάσεων του κόσμου που οικοδομεί. Μέσω της επεξηγηματικής ανάλυσης επιχειρείται η σύνδεση των πρακτικών λόγου με τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας που τις υποστηρίζουν. Ο ρόλος της γλώσσας αντιστοιχεί στην υλική έκφραση της ιδεολογίας, στην αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων και της ηγεμονίας (hegemony), ως συναινετικής μορφής άσκησης εξουσίας μέσω της ιδεολογίας.

4.4. Η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday

Η συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday (1994) στηρίζεται σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, ως πόρου κατασκευής νοημάτων. Η παραπάνω θεωρία εκκινεί από τη γλώσσα ως σύστημα σημασιών παρά ως γλωσσική δομή στο οποίο βασικό ρόλο έχει η έννοια της επιλογής, εφόσον η γλώσσα θεωρείται ένα δίκτυο λεξικογραμματικών επιλογών των εκάστοτε ομιλητών/τριών της. Σύμφωνα με τον Halliday (ό.π.), κατά τη γλωσσική χρήση επιτελούνται ταυτόχρονα τρεις λειτουργίες: α) η αναπαραστατική λειτουργία (ideational function) κατά την οποία ενώ μιλάμε κατασκευάζεται μια εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, β) η διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function) κατά την οποία διεπιδρούμε με τους συνομιλητές/τριές μας και γ) η κειμενική λειτουργία (textual function) κατά την οποία οργανώνουμε την πληροφορία με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Συγκεκριμένα, οι αναπαραστατικές σημασίες πραγματώνονται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας (transitivity), οι διαπροσωπικές σημασίες μέσω του συστήματος της διάθεσης (mood) και οι κειμενικές σημασίες μέσω του συστήματος του θέματος-ρήματος (theme-rheme). Αναλυτικότερα, η μεταβιβαστικότητα αφορά το σύστημα μέσω του οποίου οι χρήστες/τριες της γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα με κριτήρια αιτιότητας (agency). Αυτό γίνεται με τον καθορισμό των διαδικασιών (processes), των συμμετεχόντων (participants) και των περιστάσεων

(circumstances), στοιχεία τα οποία σε λεξικογραμματικό επίπεδο αντιστοιχούν οι μεν διαδικασίες σε ρήματα ή ουσιαστικοποιήσεις, οι συμμετέχοντες σε ουσιαστικά ενώ οι περιστάσεις σε προθετικές φράσεις ή επιρρηματικά σύνολα (Στάμου, 2014: 173).

Βάσει των σημασιολογικών χαρακτηριστικών των ρημάτων οι διαδικασίες διακρίνονται κατά Halliday σε υλικές (material), νοητικές (mental) και συσχετιστικές (relational). Οι υλικές περιγράφουν διαδικασίες που επιφέρουν αλλαγές στον κόσμο (π.χ. κάνω), οι νοητικές περιγράφουν διαδικασίες του εσωτερικού κόσμου (π.χ. φαντάζομαι, βλέπω, αγαπώ) και οι συσχετιστικές διαδικασίες δηλώνουν σχέσεις συμβολικού τύπου ανάμεσα σε οντότητες (π.χ. είμαι).

Το σύστημα της διάθεσης περιλαμβάνει λεξικογραμματικά στοιχεία που προσδιορίζουν τις σχέσεις μας με τους άλλους. Οι γλωσσικές πράξεις (βεβαιωτικές, δεσμευτικές, κατευθυντικές, διακηρυκτικές κλπ) αποτελούν κεντρικό μέρος του συστήματος της διάθεσης (Κανάκης, 2007). Στο σύστημα αυτό περιλαμβάνεται η τροπικότητα (modality), η οποία αναφέρεται στους γλωσσικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων εκφράζεται η στάση του ομιλητή σε σχέση με τα λεγόμενά του.

Η τροπικότητα μπορεί να είναι α) επιστημική (epistemic) σε περίπτωση που αφορά τον βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή προς τα λεγόμενά του, β) δεοντική (deontic) σε περίπτωση που αφορά τον βαθμό επιτακτικότητας και γ) αξιολογική (appreciative) σε περίπτωση που αφορά την συγκινησιακή φόρτιση του εκφωνήματος. Επίσης, στο σύστημα της διάθεσης συμπεριλαμβάνεται η προσωπική δείξη (personal deixis), η οποία πραγματώνεται μέσω της επιλογής προσώπου των αντωνυμιών και της χρήσης δεικτικών στοιχείων στα κείμενα προς οικοδόμηση συγκεκριμένων σχέσεων με τους εκάστοτε συνομιλητές (Μπέλλα, 2015).

Τέλος, το σύστημα θέματος-ρήματος που εφαρμόζεται στη συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday (ό.π.) αναφέρεται στην οργάνωση των πληροφοριών σε επίπεδο πρότασης. Το θέμα είναι η γνωστή πληροφορία για την οποία γίνεται λόγος στην πρόταση και το ρήμα αποτελεί τον σχολιασμό του θέματος που έπεται. Η σειρά αυτή αποτελεί την πιο ουδέτερη παρουσίαση του πληροφοριακού περιεχομένου της πρότασης που επιτρέπει στον αποδέκτη να επεξεργαστεί καλύτερα τις πληροφορίες. Ωστόσο, αυτό ποικίλλει από γλώσσα σε γλώσσα και εξαρτάται από τον βαθμό ελευθερίας των όρων της πρότασης σε κάθε γλώσσα.

4.5. Κριτική ανάλυση λόγου και άλλες προσεγγίσεις ανάλυσης λόγου

Οι δύο μεγάλες προσεγγίσεις ανάλυσης λόγου είναι οι γλωσσολογικές και οι

κοινωνιολογικές, οι οποίες μπορούν να επιμεριστούν περαιτέρω σε κειμενοκεντρικές/μη κειμενοκεντρικές (ανάλογα με το κατά πόσο εστιάζουν στη γλώσσα) και σε κριτικές/μη κριτικές (ανάλογα με το κατά πόσο εστιάζουν στην κοινωνία) (Fairclough, 1992). Στην περίπτωση των μη κειμενοκεντρικών φουκωικών μεταδομικών προσεγγίσεων, ο λόγος αποτελεί έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και οπτικής για τον κόσμο, επομένως αφορά τους κανόνες που ρυθμίζουν τα κείμενα (τις πρακτικές λόγου) και όχι τα ίδια τα κείμενα. Κατά τον Foucault, το κείμενο αντικατοπτρίζει τις πρακτικές λόγου και όχι το αντίστροφο και για τον λόγο αυτόν άλλωστε στις μελέτες του απουσιάζει η υλικότητα της γλώσσας, η γλώσσα ως πραγματωμένη ύλη. Το γεγονός αυτό ωθεί στην παραγνώριση του δυναμικού ρόλου του κειμένου να αναπαράγει αλλά και να επαναπροσδιορίζει τις πρακτικές λόγου από τις οποίες αντλεί. Αντίθετα για την κριτική ανάλυση λόγου το κείμενο αποτελεί απαραίτητο συστατικό της μελέτης του λόγου, μέσω του οποίου η γλώσσα αναπαράγει και μετασχηματίζει τις κοινωνικές δομές (Στάμου, 2014: 159).

Οι επικρίσεις που δέχτηκε η κριτική ανάλυση λόγου εστιάστηκαν κυρίως στον τρόπο που αντιμετωπίζει το περικείμενο, στο πώς ερμηνεύει τα ευρήματα της κειμενικής ανάλυσης και στον στρατευμένο χαρακτήρα και κοινωνικό ρόλο που αποκτά, επιθυμώντας την πολιτική χρήση της κοινωνικής έρευνας με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Στο σημείο αυτό υποστηρίζεται ότι πλήττεται η αντικειμενικότητα των επιστημονικών συμπερασμάτων (Στάμου, 2014: 163). Από την άλλη πλευρά βασικοί θεωρητικοί της κριτικής ανάλυσης λόγου (Fairclough, 2003) υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος έχει περιορισμένη ερμηνευτική ισχύ αν δεν συμπληρωθεί από άλλα μεθοδολογικά εργαλεία. Τέλος, ακόμη και η ίδια η επιστήμη στην κριτική ανάλυση λόγου αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική πρακτική (ό.π.: 164).

Απέναντι στις «κειμενικά προσανατολισμένες αναλύσεις λόγου» (textually oriented discourse analysis) του Fairclough (1992, 2003) τοποθετούνται οι κοινωνικά προσανατολισμένες κατευθύνσεις ως συμπληρωματικές των πρώτων. Οι δεύτερες προσεγγίσεις εκκινούν από κοινωνιολογικά και φιλοσοφικά ρεύματα, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ιδεολογίας στη συγκρότηση της πραγματικότητας και εξετάζοντας θέματα όπως οι σχέσεις εξουσίας και η κοινωνική διάκριση χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο συγκρότησης των κοινωνικών νοημάτων μέσω του λόγου (Σηφιανού, 2020:41). Οι δύο παραπάνω κοινωνικά προσανατολισμένες κατευθύνσεις θεωρούν ότι η γλώσσα συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία και στην αλλαγή των ταυτοτήτων και των κοινωνικών μας σχέσεων (Jørgensen & Philips, 2002).

Η κειμενική ανάλυση αποτελεί ένα μόνο κομμάτι της σημειωτικής ανάλυσης (της ανάλυσης λόγου). Κατά τον Fairclough (2020: 67), η κειμενική ανάλυση περιλαμβάνει τόσο την γλωσσική ανάλυση όσο και την διαλογική ανάλυση (ανάλυση των κειμενικών ειδών, λόγων και υφών που χρησιμοποιούνται καθώς και της μεταξύ τους συνάρθρωσης). Επιπλέον, η διαλογική ανάλυση αποτελεί ένα ενδιάμεσο «διεπίπεδο» που συνδέει τη γλωσσική ανάλυση με σχετικές μορφές κοινωνικής ανάλυσης.

4.6. Μεθοδολογικές επιλογές ανάλυσης λόγου

Εκκινώντας από κατασκευαστικές και λογοαναλυτικές προσεγγίσεις των κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στην παρούσα έρευνα αντιμετωπίζουμε τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως κοινωνικές δράσεις που πραγματώνονται σε συγκεκριμένα συγκείμενα. Επομένως, στην έρευνά μας σκοπεύουμε να συνδέσουμε το μικρο-επίπεδο της γλωσσικής χρήσης με το μακρο-επίπεδο των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας, έχοντας ασφαλώς ως ενδιάμεσο κρίκο το μεσο-επίπεδο των κοινωνικών πρακτικών του λόγου. Στη συγκεκριμένη κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση αναδεικνύεται ο ιδεολογικός ρόλος της χρήσης της γλώσσας και των ευρύτερων κοινωνικών πρακτικών. Σε αυτό το πλαίσιο θα χρησιμοποιήσουμε τους μηχανισμούς α) της διυποκειμενικότητας μέσω της οποίας ο εαυτός ορίζεται μέσω των άλλων, β) της τοποθέτησης μέσω της οποίας αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι ταυτότητες επομένως και οι επαγγελματικές ταυτότητες είναι πολλαπλές, διότι συναρτώνται με ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις και πρακτικές λόγου και γ) της σχεσιακότητας, καθώς τα άτομα -εδώ οι εκπαιδευτικοί- τοποθετούν συνεχώς τον εαυτό τους και τα άλλα άτομα σε ταυτότητες -εδώ αυτό το κάνουν οι διεθνείς οργανισμοί για τους εκπαιδευτικούς (Στάμου, 2020α: 41).

Η (κριτική) ανάλυση λόγου συνιστά κατά την σχετική βιβλιογραφία το κατεξοχήν θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των ταυτοτήτων, επομένως μελετώντας το τρίπτυχο γλώσσα-ιδεολογία-κοινωνία αναλύουμε στην ουσία τη γλώσσα ως μορφή κοινωνικής πρακτικής. Ο Bourdieu ανέπτυξε την έννοια της «έξης» (habitus), η οποία αναφέρεται στις κοινωνικοποιημένες νόρμες που καθοδηγούν τη σκέψη και τη συμπεριφορά των ατόμων (Bourdieu & Wacquant, 1992) και στηριζόμενος σε αυτή την κατασκευή ο Foucault (1991) μιλά για τις πρακτικές λόγου ως καθορισμένες συμβολικές συναρθρώσεις γνώσης και εξουσίας (βλ. την συναφή έννοια της κοινωνίας της γνώσης), τις οποίες εντάσσει στην έννοια της διακυβέρνησης (governmentality).

Το ενδιάμεσο, λοιπόν, μεσο-επίπεδο μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας ονομάζε-

ται στη θεωρία της κριτικής ανάλυσης λόγου «τάξη του λόγου» (order of discourse), το οποίο αποτελείται από το εξής δίκτυο συμβάσεων: λόγοι (discourses), ύφη (styles) και κειμενικά είδη (genres). Οι λόγοι κατά την Στάμου (ό.π.: 48) «αναφέρονται σε κατασκευές της κοινωνικής πραγματικότητας υπό ένα συγκεκριμένο πρίσμα, οι οποίες αποτυπώνουν τις αντιλήψεις και τα νοήματα του κοινωνικού θεσμού στον οποίο αντιστοιχεί η τάξη λόγου της οποίας αποτελούν μέρος αυτοί οι λόγοι». Από την άλλη πλευρά τα ύφη «απηχούν τον ευρύτερα γνωστό όρο ταυτότητες» και τα κειμενικά είδη «αναφέρονται σε συμβατικοποιημένους τύπους κειμένων που εγγράφουν τις λειτουργίες των περιστάσεων επικοινωνίας τις οποίες προϋποθέτει ένας θεσμός» (ό.π.). Με την έννοια αυτή η διαλογικότητα των κειμένων, η οποία θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα συνενώνει τα τρία παραπάνω στοιχεία.

Κατά τον van Dijk (2020: 108-109) στην επεξεργασία του λόγου λαμβάνουμε υπόψη δύο ειδών νοητικά μοντέλα: α) τα καταστασιακά μοντέλα (situational models) τα οποία αναπαριστούν την επικοινωνιακή κατάσταση την οποία αφορά ο λόγος στην οποία αναφέρεται και άρα μπορούν να ονομαστούν και σημασιολογικά μοντέλα (semantic models) και β) τα μοντέλα συγκείμενου (context models), τα οποία αναπαριστούν τη δυναμικά εξελισσόμενη επικοινωνιακή περίσταση ή εμπειρία στην οποία εμπλέκονται οι χρήστες της γλώσσας. Επειδή ακριβώς ορίζουν την καταλληλότητα του λόγου σε σχέση με την επικοινωνιακή περίσταση, μπορούν επίσης να ονομαστούν και πραγματολογικά μοντέλα (pragmatic models).

Για τις κριτικές σπουδές λόγου η γνώση αποτελεί πηγή σχέσεων εξουσίας και στην συγκεκριμένη έρευνα θα μας απασχολήσει η νοητική οργάνωση των ιδεολογιών και ο ιδεολογικός λόγος γενικότερα. Θα μας απασχολήσουν οι ιδεολογικές δομές λόγου όπως α) η Πόλωση (polarization): οι υποκείμενες ιδεολογίες δημιουργούν πόλωση μεταξύ μιας θετικής αναπαράστασης μιας εσω-ομάδας και μιας αρνητικής αναπαράστασης της εξω-ομάδας, β) οι Αντωνυμίες: οι χρήστες της γλώσσας (συμπεριλαμβανομένων των συλλογικών χρηστών όπως είναι οι οργανισμοί), χρησιμοποιούν συνήθως την «πολιτική» αντωνυμία «εμείς», γ) η Ταυτοποίηση (identification): η βασική κατηγορία ιδεολογιών των ομάδων είναι η ταυτότητά τους, δ) Έμφαση σε θετικές αυτοπαρουσιάσεις και σε αρνητικές ετεροπαρουσιάσεις: οι ιδεολογίες οργανώνονται γύρω από ένα θετικό προσωπικό νοητικό σχήμα. Ο ρητορικός συνδυασμός υπερβολικής έμφασης και απόκρυψης καλών και κακών χαρακτηριστικών από πλευράς εσω- και εξω-ομάδων ονομάζεται «ιδεολογικό τετράγωνο», ε) Δραστηριότητες: η δράση των ιδεολογικών ομάδων, στ) Νόρμες και αξίες: αξίες και αξιολογικές κρίσεις και ζ)

Συμφέροντα: ο ιδεολογικός λόγος περιλαμβάνει αναφορές στους βασικούς πόρους (τροφή, καταφύγιο και υγεία) και στους συμβολικούς πόρους (γνώση, κύρος και πρόσβαση στον δημόσιο λόγο) (Van Dijk, 2020: 120-123).

Για την λογο-ιστορική προσέγγιση στην ανάλυση λόγου (Reisigl & Wodak, 2020) τα κείμενα αποτελούν μέρη των λόγων, αντικειμενοποιούν γλωσσικές ενέργειες και διαμορφώνονται βάσει των διακειμενικών και διαλογικών τους σχέσεων (ό.π.: 152). Βασικές έννοιες στην λογο-ιστορική προσέγγιση της ανάλυσης λόγου αποτελούν: α) η «διακειμενικότητα»: σύνδεση μεταξύ κειμένων η οποία πραγματώνεται για παράδειγμα μέσω της «αναπλαισίωσης», δηλαδή μέσω της μεταφοράς συγκεκριμένων επιχειρημάτων σε νέο συγκεκριμένο ή της «αποπλαισίωσης», δηλαδή της απόσπασης ενός στοιχείου από ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο, β) η «διαλογικότητα»: σύνδεση λόγων μεταξύ τους με διάφορους τρόπους, για παράδειγμα θέμα-υποθέματα και γ) το «πεδίο δράσης»: αποτελεί το (μερικό) πλαίσιο ενός λόγου, για παράδειγμα το πεδίο της πολιτικής δράσης και των λειτουργιών του.

Στα εργαλεία ανάλυσης της λογο-ιστορικής προσέγγισης περιλαμβάνονται: α) η διεπιστημονική έρευνα με έμφαση στην ιστορική τοποθέτηση, β) η πολλαπλή τριγωνοποίηση ως μεθοδολογική αρχή που συνδυάζει διάφορες οπτικές, συμπεριλαμβάνοντας διαφορετικά δεδομένα (τριγωνοποίηση θεωριών), διαφορετικές μεθόδους (τριγωνοποίηση μεθόδων) και διαφορετικούς μελετητές (τριγωνοποίηση ερευνητών). Η συγκεκριμένη διεπιστημονική πρακτική συνδύασε τη γλωσσολογική ανάλυση με ιστορικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Η λογο-ιστορική προσέγγιση είναι τρισδιάστατη και περιλαμβάνει: α) το θέμα ενός συγκεκριμένου λόγου, β) τις στρατηγικές λόγου (discursive strategies) των κειμένων, γ) τα γλωσσικά μέσα (linguistic means) ως τύποι και οι γλωσσικές πραγματώσεις (linguistic realizations) που εξαρτώνται από το περιεχόμενο (ως δείγματα). Η λογο-ιστορική προσέγγιση στην ανάλυση λόγου χρησιμοποιεί ορισμένες βασικές στρατηγικές λόγου μεταξύ των οποίων: α) η ονομάτιση (nomination): κατασκευή δρώντων, αντικειμένων, φαινομένων, συμβάντων, διαδικασιών και δράσεων μέσα από τολόγο, β) κατηγορήση (predication): αξιολόγηση κοινωνικών δρώντων, αντικειμένων, φαινομένων, συμβάντων, διαδικασιών και δράσεων μέσα από τον λόγο (θετική ή αρνητική), γ) επιχειρηματολογία (argumentation): αιτιολόγηση και αμφισβήτηση των ισχυρισμών αλήθειας και της κανονιστικής ορθότητας, δ) προοπτικοποίηση (perspectivization): τοποθέτηση της άποψης του ομιλητή ή του συγγραφέα και έκφραση εμπλοκής ή αποστασιοποίησης και ε) όξυνση (intensification) ή άμβλυνση (mitigation): τροποποίηση της προσλεκτικής ισχύος και συνε-

πώς του επιστημικού ή δεοντικού κύρους των εκφωνημάτων. Βασικό ρόλο στην λογο-ιστορική ανάλυση έχει η ανάλυση των επιχειρημάτων και οι «τόποι» ως μέρη της επιχειρηματολογίας που ανήκουν στις απαραίτητες προκείμενες.

4.7. Στρατηγικές ανάλυσης λόγου της έρευνας

Στην έρευνά μας θα χρησιμοποιηθεί ένα συνθετικό πλαίσιο ανάλυσης των ταυτοτήτων στον λόγο, το οποίο συμπεριλαμβάνει διάφορες αναλυτικές κατηγορίες όπως τις στρατηγικές λόγου για την αυτο- και ετερο-παρουσίαση (discursive strategies for self- and other-presentation) των Reisigl και Wodak (2001), το ιδεολογικό τετράγωνο του van Dijk (1998) και την ανάλυση κοινωνικού δράντος (social actor analysis) του van Leeuwen (1996). Για το σύνολο των προτεινόμενων στρατηγικών λόγου (discursive strategies) προτιμώνται οι αντίστοιχες στρατηγικές λόγου των Reisigl και Wodak (ό.π.) σε συνδυασμό με το μοντέλο ανάλυσης ταυτοτήτων στη διεπίδραση (Bucholtz & Hall, 2005), το οποίο αντιμετωπίζει την ταυτότητα ως παραγόμενο προϊόν του λόγου, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι οι ταυτότητες (εδώ οι επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών) δεν αποτελούν μόνο προϊόντα του λόγου, αλλά διαμορφώνονται και από ευρύτερες κοινωνικές δομές.

Στην έρευνά μας οι στρατηγικές λόγου θεωρούνται ως σκόπιμες πρακτικές λόγου για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αξιοποιούνται η στρατηγική λόγου της ιδεολογικής προοπτικοποίησης (perspectivization) του μοντέλου Reisigl και Wodak (ό.π.), στο οποίο προστίθενται οι κατηγορίες της θεσιακότητας (positionality) και της σχεσιακότητας (relationality), κατηγορίες προερχόμενες από το μοντέλο των Bucholtz & Hall (2005), όπως αναλύονται από τη Στάμου (2020α). Συγκεκριμένα, η στρατηγική λόγου της θεσιακότητας αναφέρεται στο εύρος των ταυτοτήτων με τις οποίες κατασκευάζει ο ομιλητής τον εαυτό του και τα άλλα άτομα, καθώς και τις ταυτότητες που του αποδίδουν οι άλλοι. Οι ταυτότητες αυτές αναφέρονται τόσο σε μακροσκοπικές κατηγορίες (π.χ. φύλο, ηλικία, εθνικότητα), όσο και σε τοπικές κατηγορίες (π.χ. σε ταξικά προσδιορισμένες ταυτότητες ή σε στιγμιαίους συνομιλιακούς ρόλους, όπως αφηγητή/αποδέκτη, ομιλητή/ακροατή).

Κατά τον Zimmerman (1998) οι ταυτότητες τυποποιούνται σε: α) μεταφερόμενες (transportable) ταυτότητες, δηλαδή μακροσκοπικές ταυτότητες που είναι δυναμικά συναφείς σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση, β) καταστασιακές (situational) ταυτότητες, δηλαδή ταυτότητες που είναι συνδεδεμένες με συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους ανάλογα με την περίσταση (π.χ. εκπαιδευτικός/μαθητής) και γ) συνομιλιακές

(discourse) ταυτότητες, δηλαδή ταυτότητες ανάλογες των παραπάνω συνομιλιακών ρόλων. Επομένως, στην περίπτωση μας οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι ταυτόχρονα μεταφερόμενες, καταστασιακές και συνομιλιακές. Η στρατηγική λόγου της σχεσιακότητας αναδεικνύει το γεγονός ότι οι ταυτότητες κατασκευάζονται σε σχέση με τις ταυτότητες των άλλων. Τέλος, η στρατηγική της ιδεολογικής προοπτικοποίησης εξετάζεται αναφορικά με τις οπτικές που περιλαμβάνονται στα κείμενα καθώς και σε σχέση με την ιδεολογική προοπτική από την οποία κατασκευάζονται οι ταυτότητες στον λόγο (για παράδειγμα πώς συνομιλούν οι υπό ανάλυση επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών με τα υπό ανάλυση κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ). Σχετική με τα παραπάνω είναι και η έννοια της δεικτικότητας (indexicality) στον λόγο, που αφορά τη δημιουργία σημειωτικών δεσμών μεταξύ γλωσσικών/σημειωτικών στοιχείων και κοινωνικών νοημάτων, δηλαδή τη διαδικασία με την οποία συγκεκριμένες γλωσσικές/σημειωτικές μορφές παραπέμπουν σε συγκεκριμένες ταυτότητες (Στάμου, 2020α: 53-54).

Κατά τη Στάμου (ό.π.: 54), στη γλωσσική δεικτικότητα ανήκουν οι παρακάτω κατηγορίες: α) λεξιλογικές επιλογές, οι οποίες συχνά συνεξετάζονται με τα φαινόμενα της ονοματοδοσίας (wording) ή της λεξικοποίησης (lexicalization) για αναφορά στην κοινωνική πραγματικότητα (Fairclough, 1992), β) γλωσσικό ύφος/υφοποίηση (stylization), κατά τα οποία παρατηρείται υιοθέτηση ύφους ή φωνής για ρητορικούς συνήθως λόγους (π.χ. ειρωνεία) (Coupland, 2009), γ) μεταβιβαστικότητα (transitivity) κατά την οποία οι χρήστες μιας γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα ορίζοντάς την με κριτήρια αιτιότητας (Halliday, 1994). Η έννοια της μεταβιβαστικότητας αναλύεται σε διαδικασίες (processes), μετέχοντες (participants) και περιστάσεις (circumstances). Βάσει των σημασιολογικών χαρακτηριστικών των ρημάτων ο Halliday (ό.π.) διακρίνει σε υλικές (material), νοητικές (mental), συσχετιστικές (relational), λεκτικές (verbal) και υπαρκτικές (existential) διαδικασίες (ρήματα κατά την κλασική γραμματική). Τέλος, στη μεταβιβαστικότητα ανήκει ο δράστης (το πρόσωπο που ενεργεί), δ) προσωπική δείξη (personal deixis), κατά την οποία δηλώνεται η σύνδεση του προσώπου με τα λεγόμενά του (Μπέλλα, 2015), ε) γλωσσικές πράξεις (speech acts), οι οποίες αποτελούν επίσης δεικτικές διαδικασίες κατασκευής ταυτοτήτων στον λόγο, οπότε έχουμε τις αποφαντικές, τις κατευθυντικές και τις δεσμευτικές γλωσσικές πράξεις κατά Austin (1962) και τροπικότητα (modality), κατά την οποία ο ομιλητής εκφράζει τον βαθμό δέσμευσής του ως προς τα λεγόμενά του (Fairclough, 1992), οπότε έχουμε την επιστημική (epistemic) και την δεοντική (deontic) τροπικότητα και

στ) τη σημειωτική δεικτικότητα ως μη γλωσσική δεικτική διαδικασία κατασκευής ταυτοτήτων.

Στην έρευνά μας θα αξιοποιηθούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι έννοιες της διαλογικότητας και της πολυφωνίας κατά Bakhtin (1981), οι οποίες αναφέρονται στην ιδιότητα των κειμένων να ενσωματώνουν πολλαπλές οπτικές/φωνές (voices). Εκκινώντας από την θεωρία αυτή ο Fairclough (1992) ορίζει την καταφανή διακειμενικότητα (manifest intertextuality) ως μεταφορά των λεγομένων ενός ομιλητή στο κείμενο μέσω του ευθέως, πλαγίου ή ελεύθερου πλάγιου λόγου. Ταυτόχρονα, ορίζει ως συστατική διακειμενικότητα (constitutive intertextuality) την ιδιότητα των κειμένων να συνομιλούν όχι μόνο με άλλα συγκεκριμένα κείμενα, αλλά και με ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις /τάξεις λόγου, απηχώντας ενδεχόμενους ηγεμονικούς λόγους. Εδώ σημαντικό ρόλο έχουν οι φυσικοποιήσεις, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό πραγματοποιούνται μέσω των γενικεύσεων και των ισχυρών αποφαντικών γλωσσικών πράξεων με την απουσία επιστημικής τροπικότητας (Στάμου, 2010: 75). Τέλος, οι Halliday και Hasan (1976) χρησιμοποιούν την έννοια του διακειμενικού περιβάλλοντος για αναφορά στη σχέση του κειμένου με άλλα κείμενα και την έννοια του ενδοκειμενικού περιβάλλοντος για αναφορά στη συνοχή του ίδιου του κειμένου.

Ιδιαίτερα χρήσιμη αποδεικνύεται η διάκριση του Goffman (1981), μεταξύ των τριών ομιλιακών ρόλων: α) του εκφωνητή (animator), δηλαδή του προσώπου που παράγει τους ήχους, για παράδειγμα ο παρουσιαστής ενός δελτίου ειδήσεων, β) του συγγραφέα (author), δηλαδή του προσώπου που επιλέγει τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται σε ένα κείμενο (για παράδειγμα ο συντάκτης της είδησης που εκφωνεί ο παρουσιαστής του δελτίου ειδήσεων) και γ) ο αυτουργός (principal), δηλαδή του προσώπου του οποίου οι απόψεις και οι θέσεις προβάλλονται στο κείμενο, του προσώπου δηλαδή που έχει την ηθική ευθύνη του κειμένου (για παράδειγμα ο αρχισυντάκτης ή ο διευθυντής ειδήσεων στο παραπάνω παράδειγμα). Επομένως, στην περίπτωση των κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ που θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο, ο εκφωνητής θα μπορούσε να είναι ο αναγνώστης των κειμένων αυτός που τους δίνει φωνή, οι συγγραφείς συγκεκριμένα πρόσωπα που λειτουργούν ως εμπειρογνώμονες/επιστήμονες του ΟΟΣΑ και αυτουργός ο ίδιος ο ΟΟΣΑ ως ευρωπαϊκός και παγκόσμιος παράγοντας εξελίξεων στον εκπαιδευτικό τομέα.

Επιπλέον, στις στρατηγικές ανάλυσης λόγου της έρευνας εντάσσουμε την «αναπλασιώση» λόγων, η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή α) ως «αποικισμός» ενός πεδίου ή θεσμού από κάποιον άλλο αλλά και β) ως «οικειοποίηση» εξωτερικών λό-

γων ή και γ) ως «ενσωμάτωση» λόγων σε στρατηγικές που επιδιώκουν συγκεκριμένες ομάδες κοινωνικών δρώντων στο πεδίο της αναπλαισίωσης. Οι λόγοι αυτοί μπορούν να «λειτουργικοποιηθούν», δηλαδή να τεθούν σε εφαρμογή ως μια τριπλή διαλεκτική διαδικασία: α) να καθιερωθούν ως νέοι τρόποι αλληλεπίδρασης, β) να αποτυπωθούν ως νέοι τρόποι ύπαρξης (ταυτότητες) και γ) να υλοποιηθούν πρακτικά, για παράδειγμα ως νέοι τρόποι οργάνωσης του χώρου όπως στην αρχιτεκτονική (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Επομένως, σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, οι ταυτότητες ανήκουν στην διαλογική ανάλυση από κοινού με τις δράσεις και τις ερμηνείες (κειμενικά είδη, λόγοι και ύφη) και αποτελούν τμήμα της κειμενικής ανάλυσης, εφόσον η τελευταία συναποτελείται από την γλωσσική και τη διαλογική ανάλυση.

Στις παραπάνω στρατηγικές από κοινωνική, ωστόσο, οπτική αυτή τη φορά εντάσσονται, επίσης, στρατηγικές με στόχο την απο-πολιτικοποίηση και την απονομιμοποίηση, όπως η «εξουσιοδότηση» και η «εκλογίκευση», οι οποίες έχουν προταθεί ως στρατηγικές νομιμοποίησης (Van Leeuwen & Wodak, 1999· Van Leeuwen, 2007). Οι στρατηγικές αυτές, που αντιμετωπίζονται από την σχετική βιβλιογραφία ως πολιτικές και όχι ως σημειωτικές στρατηγικές (ή στρατηγικές λόγου), χρησιμοποιούνται στην έρευνά μας.

Ιδιαίτερη σημασία στην έρευνά μας έχει η διάκριση των ταυτοτήτων μεταξύ: α) ταυτοτήτων νομιμοποίησης (legitimizing identities) και β) ταυτοτήτων αντίστασης (resistance identities), που προτείνει ο Castells (2010). Οι ταυτότητες νομιμοποίησης «εισάγονται από τους κυρίαρχους θεσμούς μιας κοινωνίας για να διευρύνουν και να εκλογικεύσουν την κυριαρχία τους πάνω στους κοινωνικούς δράστες» (ό.π.: 8), ενώ οι ταυτότητες αντίστασης «δημιουργούνται από εκείνους τους κοινωνικούς δρώντες οι οποίοι, καθώς βρίσκονται σε θέσεις και περιστάσεις απαξιωμένες και στιγματισμένες από τη λογική της κυριαρχίας, οδηγούνται στην οικοδόμηση χαρακωμάτων αντίστασης και επιβίωσης στη βάση αρχών διαφορετικών ή αντίθετων από αυτές που διαπερνούν τους θεσμούς της κοινωνίας» (ό.π.). Επίσης, ο Castells (2010: 8) αναφέρεται στις γ) προβολικές ταυτότητες (project identities), οι οποίες αναδύονται «όταν οι κοινωνικοί δράστες κατασκευάζουν μια νέα ταυτότητα η οποία επαναπροσδιορίζει τη θέση τους στην κοινωνία, επιδιώκοντας τον μετασχηματισμό του συνόλου της κοινωνικής δομής» (ό.π.). Σε κάθε περίπτωση στην έρευνά μας οι ταυτότητες «νοούνται ως κοινωνικά επιτεύγματα στο πλαίσιο των γλωσσικών-και των άλλων σημειωτικών-διεπιδράσεων των ατόμων» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019: 37), εδώ ως κοινωνικά επιτεύγματα των λόγων (discourses) των διεθνών οργανισμών για τις επαγγελματικές

ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Στην σχετική βιβλιογραφία, η αφήγηση έχει αναδειχθεί ως ο κατεξοχήν «τόπος» κατασκευής ταυτοτήτων (De Fina, 2015) και δεν είναι τυχαία η εμφάνιση της ανάλυσης των ταυτοτήτων μέσω των μεγάλων ή μικρών αφηγήσεων. Τελευταία, η τάση είναι η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τις μεγάλες στις μικρές αφηγήσεις, για παράδειγμα η έρευνα της Φρυδάκη (2015) που ασχολείται με την κατασκευή των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από τις δικές τους αφηγήσεις/μικρο-αφηγήσεις. Ως εκ τούτου, οι μικρές αφηγήσεις παρέχουν τη δυνατότητα για ποικίλες κατασκευές ταυτοτήτων σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς στόχους και τις κοινωνικές διεπιδράσεις στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται (Αρχάκης, 2019). Στην έρευνά μας, ωστόσο, θα ασχοληθούμε με τις «μεγάλες αφηγήσεις» (big stories) των διεθνών οργανισμών σε σχέση με τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι τα κείμενα αυτά λειτουργούν στην περίπτωση μας ως «κείμενα ταυτότητας» (identity texts) (Cummins, 2004: 72· Cummins, 2009: 266), εφόσον μέσω των λόγων (discourses) των κειμένων αυτών κατασκευάζονται οι κοινωνικά ιδεατές και ενδεχομένως απαιτητές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Από την αφηγηματική ανάλυση δανειζόμαστε τις έννοιες των «κυρίαρχα ιδεολογικών λόγων» και των «κυρίαρχων αφηγήσεων» (master narratives) που αποτελούν φορείς πολιτισμικών αξιών και ιδεολογικών θέσεων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2019: 52).

Τέλος, στην έρευνά μας χρησιμοποιείται η ενδιαφέρουσα διάκριση του Freire (1970/2000) μεταξύ αφενός α) της αντίληψης της εκπαίδευσης ως «τραπεζικής δραστηριότητας» (the «banking» concept of education) και β) της αντίληψης της εκπαίδευσης ως διαλογικής επίλυσης προβλημάτων. Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί «καταθέτουν» τις γνώσεις τους στους μαθητές/τριες και οι μαθητές/τριες τις «αποταμιεύουν» για μελλοντική χρήση, ενώ στη δεύτερη εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες από κοινού επιλύουν τα προβλήματα μέσω του διαλόγου. Από την τελευταία μάλιστα αντίληψη αντλεί ολόκληρη η κριτική παιδαγωγική και η κριτική εκπαίδευση κυρίως μέσω του κριτικού γραμματισμού (Kalantzis et al., 2019).

Επομένως, στην συγκεκριμένη έρευνα θα μας απασχολήσει η τριπλή ανάλυση των κειμένων αναφοράς: α) η γλωσσική/σημειωτική ανάλυση, συμπεριλαμβανομένων των λεξικογραμματικών επιλογών, β) οι τάξεις του λόγου, ως ενδιάμεση κατηγορία ανάλυσης και γ) η κοινωνική (και εκπαιδευτική) ανάλυση των κειμένων. Ως στρατηγικές λόγου για την κατασκευή των ταυτοτήτων στον λόγο θα μας απασχολή-

σουν οι: α) η θεσιακότητα (positioning): ποιες ταυτότητες κατασκευάζονται, β) η σχεσιακότητα (relationality): ποιες ταυτότητες κατασκευάζονται σε σχέση (ομοιότητας ή διαφοράς) με άλλα άτομα, γ) η ιδεολογική προοπτικοποίηση: από ποια ιδεολογική προοπτική κατασκευάζονται οι ταυτότητες και δ) η δεικτικότητα (indexicality) των ταυτοτήτων: ποιοι γλωσσικοί/σημειωτικοί πόροι χρησιμοποιούνται για να δείξουν ποιες ταυτότητες (γλωσσική/σημειωτική δεικτικότητα) (Στάμου, 2020β: 536). Ωστόσο, καμία από τις προαναφερθείσες αναλύσεις δεν θα είναι εξαντλητική, διότι αφενός θα περιοριστούμε σε αναλύσεις που αφορούν τις αναδυόμενες ταυτότητες των εκπαιδευτικών μέσα από κείμενα διεθνούς παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου διότι ο στόχος αυτός υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια μιας μεταπτυχιακής διατριβής.

5^ο Κεφάλαιο: Κριτική ανάλυση κειμένων ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου

Η ανάλυση που ακολουθεί αποτελεί κριτική ανάλυση λόγου σε κείμενα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου και συγκεκριμένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Τα αυθεντικά κείμενα είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα και η ανάλυση εφαρμόζεται πάνω στα συγκεκριμένα πρωτότυπα κείμενα με τις ακριβείς παραπομπές τους.

1^ο κείμενο Ευρωπαϊκής Επιτροπής: «Supportive teacher competence development for better learning outcomes», 2013

Το κείμενο αυτό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013) έχει ως θέμα του την «υποστήριξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού για επαγγελματική ανάπτυξη» και μάλιστα με την υποσημείωση «για καλύτερες μαθητικές επιδόσεις», γεγονός που ευθύς εξαρχής παραπέμπει α) στα αποτελέσματα της διδασκαλίας και μάθησης και όχι στις διαδικασίες, άρα υπονοείται η αντίληψη της εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα και όχι ως διαδικασία και β) στις ηχηρές λέξεις (buzz-words), όπως υποστήριξη, ικανότητα, ανάπτυξη, αποτελέσματα σε σχέση με την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Ζμας, 2007).

Από δομική και μορφολογική άποψη υποστηρίζουμε τη θέση περί «δανεισμού» στοιχείων από άλλους «λόγους» (discourses), εδώ είναι εμφανής η προσπάθεια δανεισμού στοιχείων του επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου, όπως το εξώφυλλο, ο πίνακας περιεχομένων, η εισαγωγή, ο χωρισμός σε κεφάλαια/παραγράφους, οι υποσημειώσεις, τα γραφήματα, η συζήτηση/αποτελέσματα, η παράθεση των πινάκων, η βιβλιογραφία και τα απαριθμημένα παραρτήματα τα οποία επίσης συνιστούν μελέτες περίπτωσης/παραδείγματα-μαρτυρίες των όσων υποστηρίχτηκαν στο κυρίως κείμενο. Συνολικά πρόκειται για ένα κείμενο 59 σελίδων ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο διέπεται από λιτότητα και σαφήνεια σε γενικές γραμμές, ενώ παράλληλα διατηρείται η «αμφισημία» των όποιων «ηχηρών λέξεων», όπως ήδη συζητήθηκε.

Χαρακτηριστική παραμένει η σύνταξη των τίτλων του σε ερωτηματική μορφή και η ανάπτυξη του κυρίως κειμένου σε απαριθμημένες παραγράφους/απαντήσεις στα ερωτήματα του τίτλου, στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της λειτουργίας του κειμένου στο πλαίσιο του «ηγεμονικού λόγου» (Fairclough, 2020), του λόγου εποπτείας και γνώσης των «μοναδικών σωστών απαντήσεων» στα «μοναδικά σωστά ερωτήματα». Οι ηγεμονικοί λόγοι, κατά τον Fairclough (ό.π.: 79) «λειτουργικοποιούνται» σε νέες

δομές, πρακτικές, σχέσεις και θεσμούς και η λειτουργικοποίηση αυτή σχετίζεται με την ανάδυση και τη διάχυση κειμενικών ειδών και «δικτύων κειμενικών ειδών», επομένως το συγκεκριμένο κείμενο της ΕΕ όχι μόνο αποτελεί το ίδιο κομμάτι ηγεμονικού εκπαιδευτικού λόγου, αλλά παράλληλα συνδέεται με ένα δίκτυο άλλων συναφών κειμένων ή κειμενικών ειδών και επομένως συνδέεται άρρηκτα και με τα υπόλοιπα κείμενα του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου που εξετάζουμε στη συνέχεια.

Η ηχηρή λέξη «ικανότητες» και η ηχηρή έννοια «ικανότητες του εκπαιδευτικού» στη συνέχεια του κειμένου «λεξικοποιούνται» (lexicalize) βρίσκοντας αντιστοιχία με καταστάσεις του εκπαιδευτικού κόσμου και απηχώντας ηχηρές λέξεις/έννοιες, όπως η «ποιότητα του εκπαιδευτικού», η οποία και αναλύεται περαιτέρω στο κείμενο, αφενός μέσω του ορισμού της («what is a competence?», κείμενο 1 ΕΕ: 9-11) και αφετέρου μέσω της σύνδεσής της με την έννοια της επαγγελματικότητας / επαγγελματισμού («competence and professionalism», ό.π.: 11-14).

Στην παραπάνω σύνδεση της έννοιας της ικανότητας με την έννοια της επαγγελματικότητας/επαγγελματισμού προστίθεται η ανάλυση της σύνδεσης αυτής βάσει των αξόνων μάθησης/εκμάθησης των εξής συμπεριφορών: α) μαθαίνοντας να σκέφτονται ως εκπαιδευτικοί (learning to think as teachers), β) μαθαίνοντας να γνωρίζουν ως εκπαιδευτικοί (learning to know as teachers), γ) μαθαίνοντας να αισθάνονται ως εκπαιδευτικοί (learning to feel as teachers) και δ) μαθαίνοντας να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί (learning to act as teachers) (ό.π.: 12).

Μάλιστα παρέχεται το κριτήριο της διαπολιτισμικότητας, αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το πολιτισμικό του περιβάλλον ως α) αναστοχαστικό παράγοντα/δρώντα (reflective agent), αναπτύσσοντας επαγγελματική σκέψη και λόγο, στηριγμένα σε κατάλληλη παιδαγωγική γνώση και εμπειρίες β) ειδικό γνώσης (knowledgeable expert), που αφορά τόσο το γνωστικό αντικείμενο όσο και ευρύτερες οργανωσιακές δομές, γ) έμπειρο ειδικό (skilful expert), ώστε η γνώση, οι ικανότητες και οι συμπεριφορές να συμβαδίζουν με τη διαφορετικότητα και την συμπερίληψη, δ) παράγοντα/πρωταγωνιστή της τάξης (classroom actor), ώστε να προκύπτουν συνεργασίες και συμπεριφορές προσανατολισμένες στο διάλογο, ε) κοινωνικό δρώντα (social agent), ώστε να διαθέτει φαντασία και ενόραση, αποτελεσματική επαγγελματική σκέψη και δράση και στ) διά βίου μαθητή (lifelong learner), ώστε να συνδυάζει όλα τα πεδία σε ένα σύνολο σχετιζόμενο με την υπευθυνότητα και την αναπτυσσόμενη γνώση (ό.π.: 13).

Μέσω των παραπάνω «άχρονων» ενεστώτων και κυρίως μέσω της χρήσης της επιτακτικής τροπικότητας, διότι σημειώνονται στο κείμενο πολλές επιτακτικές κατηγορηματικές αποφαντικές γλωσσικές πράξεις με κοινοτοπίες, κατά Fairclough (1992, 2020: 85), όπως η συνεχής και σχεδόν αποκλειστική χρήση του ενεστώτα χρόνου (Halliday, 1994) και η χρήση επιτακτικότητας, για παράδειγμα «a distinction needs to be made...» (EE, 2013: 15).

Οι παραπάνω «ικανότητες» του εκπαιδευτικού συνδέονται άρρηκτα με τις έννοιες των επαγγελματικών standards και ορίζονται α) ως «μοιρασμένες αναπαραστάσεις οπτικών πρακτικής» (shared representations of visions of practice), για παράδειγμα ποια είναι τα παρεχόμενα μέσα στον καθορισμό των όσων αξίζουν στη διδασκόμενη γνώση και πρακτική και β) ως εργαλεία διαμοιρασμού της επαγγελματικής κρίσης (measuring tools for professional judgement), για παράδειγμα εργαλεία χρήσης σε κρίσεις και αποφάσεις σε συγκεκριμένα διαμοιρασμένων νοημάτων και αξιών (ό.π.: 15). Ωστόσο, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι παραδείγματα όπως τα παραπάνω συνιστούν επιβολή του «οργανωτικού επαγγελματισμού», μέσω του οποίου ασκούν έλεγχο οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές εκπαίδευσης και τελικά λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποεπαγγελματικοποιούν τους εκπαιδευτικούς (Whitty, 2015).

Στις εκπαιδευτικές πολιτικές διατυπώνονται δύο αντιτιθέμενες προσεγγίσεις σχετικά με τα standards στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: α) η γραφειοκρατική, «τεχνική» προσέγγιση των μετρήσιμων στόχων, με έμφαση στις μετρήσεις, στους ελέγχους, στις συγκρίσεις και στις ρυθμίσεις των συμπεριφορών και β) η «αναπτυξιακή προσέγγιση», με χαλαρούς ορισμούς των ικανοτήτων, των δεικτών εφαρμογής, προβάλλοντας αρχές και κώδικες πρακτικής (EE, 2013: 16). Στα σημεία αυτά, όπως και σε πολλά άλλα, η επίκληση της σχετικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας (Furlong et al., 2000· Hargreaves et al., 2001) λειτουργεί ενσωματώνοντας στοιχεία από τον ακαδημαϊκό/επιστημονικό λόγο, δημιουργώντας έναν υβριδικό λόγο μείξης ακαδημαϊκών κειμένων και κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής και προσδίδοντας τελικά με αυτόν τον τρόπο κύρος και αυθεντία στο εν λόγω κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ.

Προς επίρρωση των παραπάνω στοιχείων, η ενσωμάτωση των στοιχείων επιστημονικών ερευνών και συγκεκριμένα της έρευνας και των διεθνών συγκρίσεων, όπως της PISA και του TALIS λειτουργούν ενισχυτικά προς τη δημιουργία ηγεμονικού εκπαιδευτικού λόγου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Ευρωπαϊκής Ένωσης γενικότερα, κατά κάποιο τρόπο εισβάλλουν στον χώρο του σχεδιασμού της εκπαιδευ-

τικής πολιτικής στοιχεία ακαδημαϊκά προερχόμενα από τον λόγο (discourse) των επιστημών. Προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργούν και τα εθνικά παραδείγματα των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, τα οποία επίσης φυσικοποιούν (Fairclough, 1992· 2020) την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, παρουσιάζοντάς την ως φυσική συνέχεια των προηγούμενων εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και λειτουργούν ως στρατηγικές νομιμοποίησής τους (Van Leeuwen & Wodak, 1999· Van Leeuwen, 2007).

Στη συνέχεια του συγκεκριμένου κειμένου αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο (5^ο) στους τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατακτήσουν και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες στο πλαίσιο της καριέρας τους (ΕΕ, 2013: 33-42). Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο συνεχές της επαγγελματικής ανάπτυξης στο αναλυόμενο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ό.π.: 33) και θεωρείται «συνεχές επαγγελματικό καθήκον» (continuing professional development) στις 24 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μάλιστα η συμμετοχή στο παραπάνω συνεχές θεωρείται σε ορισμένες χώρες (Γαλλία, Λιθουανία, Ρουμανία και Σλοβενία) ως προαπαιτούμενο καριέρας και αύξησης μισθών των εκπαιδευτικών τους. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη επαγγελματική ανάπτυξη σε σύγκριση με αυτή που λαμβάνουν (OECD, 2009). Επομένως, τόσο τα παραδείγματα των ευρωπαϊκών χωρών, όσο και η αναφορά/επίκληση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε κείμενο του ΟΟΣΑ παραπάνω λειτουργούν ως τεκμήρια, ως λογικά επιχειρήματα και ως «τόπος» (topos) (Μπουκάλα, 2020), δηλαδή ως προκείμενες στο επιχείρημα, στον τρόπο πειθούς των αναγνωστών και κυρίως όσων λαμβάνουν αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής σε όποιο επίπεδο.

Στα πλαίσια τήρησης των λεγόμενων «καλών πρακτικών», οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως διά βίου μαθητές/τριες (ό.π.) και πολλά από τα τρωτά της σημερινής εκπαιδευτικής κατάστασης αποδίδονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν αποτελεσματική και αρκετή ανατροφοδότηση (feedback), προκειμένου να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Μάλιστα και πάλι εμφανίζεται ενισχυτικά το «παράδειγμα» ορισμένων χωρών (π.χ. Βουλγαρία, Λιθουανία και Σλοβακία) στις οποίες σημειώνεται σημαντική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

Έτσι, με τα λόγια του Ζμα (2007: 35) ‘η «ξένη χώρα ως επιχείρημα» (Ausland als Argument), τα «παραδείγματα από το εξωτερικό» (lessons from abroad), ή το «διεθνές επιχείρημα» (das internationale argument) χρησιμοποιούνται από κρατικούς

και τοπικούς ιθύνοντες για να νομιμοποιηθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην «πατρίδα», μεταρρυθμίσεις που στο σύνολό τους δεν είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες στο εσωτερικό τους. Με άλλα λόγια, όσο ευδιάκριτες είναι οι προστριβές γύρω από εκπαιδευτικούς στόχους και όσο εντονότερη είναι η αβεβαιότητα για την αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων, τόσο πιο επίμονα αναζητούνται λύσεις μέσω του «εκπαιδευτικού δανεισμού».

Επομένως, τα παραδείγματα αυτά λειτουργούν ως μελέτες περίπτωσης και σε τελική ανάλυση λειτουργούν ως επιχειρήματα, ως τεκμήρια και ως «τόποι» προκειμένου και οι υπόλοιπες χώρες να «δανειστούν» τις συγκεκριμένες «καλές πρακτικές». Στην ουσία ο δανεισμός αυτός δεν αποτελεί έναν ουσιαστικό δανεισμό στοιχείων, αποτελεί ωστόσο έναν εξωτερικό θα λέγαμε δανεισμό ύφους και ρητορικής που καταλήγει σε δανεισμό και μεταφορά εκπαιδευτικού λόγου (discourse). Η παραπάνω απλή μεταφορά εκπαιδευτικού λόγου έχει αναφερθεί στην σχετική βιβλιογραφία ως πολιτική του «τηλεφωνικού δανεισμού» (Ζμας, 2007: 36), η οποία ενδεχομένως διατηρεί και νομιμοποιεί προγενέστερες και αμφισβητούμενες δομές με στόχο την εισαγωγή του «ξενόφερτου» εκπαιδευτικού λόγου (discourse).

Στο παραπάνω συνεχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις διεθνείς έρευνες, εδώ στην έρευνα GTCE (2005) (ΕΕ, 2013: 34), σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματική μάθηση επιτυγχάνεται εντός σχολείου (school-based) και είναι συνεργατικής μορφής (collaborative). Μάλιστα η συνεργατική συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με την ατομική συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, διότι φέρει θετικές αλλαγές στις πρακτικές και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας τη μάθηση, τις συμπεριφορές ή τις στάσεις των μαθητών/τριών μέσα στις τάξεις τους (ό.π.). Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να συζητήσουμε δύο στοιχεία: α) το γεγονός ότι και εδώ (όπως και σε άλλα σημεία του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου) η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως «αποτέλεσμα», παρά ως «διαδικασία», παραπέμποντας με αυτόν τον τρόπο στον «τεχνοκρατικό επαγγελματισμό» (managerial professionalism) και επομένως και σε «επιχειρηματική επαγγελματική ταυτότητα» (managerial identity) (Sachs, 2001), σημείο άλλωστε αιχμής για την κριτική παιδαγωγική (Smyth, 1995· Smyth, 1996) και β) το γεγονός ότι προβάλλεται η συνεργατικότητα εντός σχολείου, στοιχείο που παραπέμπει θετικά στη συλλογική διαχείριση της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών και στον δημοκρατικό επαγγελματισμό (democratic professionalism) (Sachs, 2001· Sachs, 2003).

Ωστόσο, ο δημοκρατικός επαγγελματισμός που προβάλλεται εμμέσως σε σημεία όπως τα παραπάνω δεν είναι κάτι που «επιβάλλεται» μέσω εκθέσεων ή ερευνών των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση, αντιθέτως «αναδύεται» και «κατακτάται» μέσα από συλλογικές δημοκρατικές διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μάλιστα μέσα σε πλαίσια ερμηνευτικών προσεγγίσεων, για παράδειγμα μέσω των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Sachs, 2001: 158) και ασφαλώς όχι μέσω του παραδοσιακού επαγγελματισμού (occupational professionalism) των εκπαιδευτικών (Whitty, 2015), που εμμένει στην ατομική διαχείριση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. Άρα, η ΕΕ από τη μία πλευρά δεν προβάλλει τον παραδοσιακό επαγγελματισμό, ωστόσο από την άλλη πλευρά μέσω του συγκεκριμένου κειμένου «ενδύεται» εν μέρει τον δημοκρατικό επαγγελματισμό, εφόσον τον αντιλαμβάνεται και τον αναπαράγει ως «επιβολή» και όχι ως «ανάδυση» ή «επιλογή». Στην ουσία παραμένει ένας λόγος του «τεχνοκρατικού επαγγελματισμού» (Sachs, 2000).

Στη συνέχεια (ΕΕ, 2013: 35), «εισβάλλουν» στο κείμενο και άλλες «ηχηρές λέξεις» του λόγου (discourse) του τεχνοκρατικού επαγγελματισμού, όπως «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» (effective teacher), «ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου» (quality of teacher's work) και «σχολική αυτονομία» (school autonomy), από κοινού με άλλες «ηχηρές λέξεις» του δημοκρατικού επαγγελματισμού, όπως «ανακλαστικός εκπαιδευτικός» (reflective teacher), «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (professional learning communities) και τη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία (Darling-Hammond & Bransford, 2005· Hagger & McIntyre, 2006). Πρόκειται για μείξη των δύο λόγων (discourses) του επαγγελματισμού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός υβριδικού λόγου (hybridity) (Carney, 2013· Κληρίδης, 2013), λόγου δηλαδή μεικτού και δανειζόμενου στοιχεία από τους δύο άλλους λόγους, προκειμένου να προβάλλει τον τεχνοκρατικό λόγο με όχημα τον δημοκρατικό λόγο περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια του κειμένου του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου «εισβάλλουν» και άλλες «ηχηρές λέξεις», όπως «αξιολόγηση» (assessing), «αξιολογικά συστήματα» (assessment systems), «εσωτερική/εξωτερική αξιολόγηση» (assessment systems), διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment), τελική αξιολόγηση (summative assessment) (ΕΕ, 2013: 36-38), ως στοιχεία του τεχνοκρατικού επαγγελματικού λόγου των εκπαιδευτικών (discourse). Παράλληλα, εισάγονται και άλλες «ηχηρές λέξεις» του δημοκρατικού επαγγελματικού λόγου των εκπαιδευτικών, με κυ-

ριότερη τον «μετασχηματισμό» (transformation) στις εκπαιδευτικές πρακτικές, που αποτελεί κατά κάποιο τρόπο «την καρδιά» του σύγχρονου κριτικού παιδαγωγικού λόγου, εφόσον η μετασχηματιστική ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι αυτή που συνδέεται πράγματι με την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης (Lingard et al., 2001).

Μάλιστα ο παραπάνω μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών διαδικασιών εκλαμβάνεται ως συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου ως «οργανισμού που μαθαίνει», ή ως «τα σχολεία ως κοινότητες μάθησης» (schools as learning communities), ώστε αυτά να λειτουργήσουν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (professional learning community) (EE, 2013: 39). Το μοντέλο «κοινότητα επαγγελματικής μάθησης (Bolam et al., 2005· Supovitz, 2002· Vescio, Ross & Adams, 2008) συνδέεται άρρηκτα με την ενδοσχολική επιμόρφωση, με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού» (reflective teacher) (Elliot, 1995) ή με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «στοχαστικού συνοδοιπόρου στη μάθηση» (Φρυδάκη, 2015).

Ο νέος τύπος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ορίζεται από τον Hargreaves (1994: 424) ως μετα-τεχνοκρατικός, στον οποίο ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων και ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου γίνεται περισσότερο συνεργατικός, στοιχεία που απαντούν στον μεικτό, υβριδικό λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και κατά επέκταση για τον σχηματισμό και τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας. Τα στοιχεία αυτά ωστόσο που αποτελούν στοιχεία δημοκρατισμού ορίζονται ως «τοπικά» (local), ως συνακόλουθα των κύριων ρυθμιστικών και διεθνών/παγκόσμιων κατευθύνσεων που ορίζονται στο κείμενο αυτό ως αδιαμφισβήτητα, ρυθμιστικά και κυρίαρχα και αποτελούν στοιχεία τεχνοκρατισμού, στοιχεία ηγεμονικά και «παγκόσμια» (global).

Είναι εμφανής στο κείμενο αυτό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης και αξιολόγησης, στοιχείο άλλωστε που απαντά και στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2019). Ωστόσο, ενώ προβάλλεται η αντίληψη της συλλογικής επαγγελματικότητας (Hoyle, 1989· Hargreaves, 1994 & Webb et al., 2004), ως στοιχείου του δημοκρατικού εκπαιδευτικού λόγου, ταυτόχρονα υποβαθμίζεται από την «άνωθεν» παρουσία ηγεμονικών και ρυθμιστικών διαδικασιών που «επιβάλλονται» μέσω διεθνών ερευνών και διεθνών παραδειγμάτων, μέσω της χρήσης των εννοιών της «επιτυχίας» (success) και των

«ποιοτικών συστημάτων αξιολόγησης» (quality assessment systems), στα οποία ο συλλογικός και δημοκρατικός επαγγελματισμός, που διαμορφώνει συλλογικές μετασχηματιστικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο.

Ακολουθεί ως «μενού εστιατορίου» ή ως «χάρτης προσανατολισμού» ο προτεινόμενος ή και απαιτητός «κατάλογος» των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (ΕΕ, 2013: 45-46), ο οποίος στηρίζεται σε τρεις άξονες: α) ο άξονας της γνώσης και της κατανόησης (knowledge and understanding), β) ο άξονας των ικανοτήτων (skills) και γ) ο άξονας των διαθέσεων ως συμπεριφορών, αξιών, στάσεων και αυτοδέσμευσης (dispositions: beliefs, attitudes, values, commitment). Στον κατάλογο αυτό έχουν συμπεριληφθεί όλα εκείνα τα στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «στοχαστικο-κριτικού» επαγγελματία, όπως για παράδειγμα η «κριτική αυτο-επίγνωση» της διδασκαλίας μέσω των διαλογικών πρακτικών (critical attitudes to one's own teaching such discussing), η «αναστοχαστικότητα» (flexibility), η «αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας» (sense of self-efficacy) κλπ, στοιχεία που προέρχονται από τον σύγχρονο κριτικό παιδαγωγικό λόγο (discourse) περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η σχετική βιβλιογραφία και σε παράρτημα ακολουθούν ως «καλές πρακτικές» τα διεθνή παραδείγματα χωρών, όπως το Βέλγιο, η Ιρλανδία, η Ολλανδία, η Εσθονία και η Σουηδία. Τα παραδείγματα αυτά εντάσσονται αποπλαισιωμένα (decontextualized) ως «οδηγοί» και ως «πρότυπα» ανάπτυξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τις εθνικές και τοπικές συνθήκες που συναποτελούν το εκάστοτε εκπαιδευτικό «συγκείμενο» (context), σαν να πρόκειται για απλή μεταφορά καλών πρακτικών. Αντίθετα, στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για «συγκειμενοποιημένες» (contextualized) διαδικασίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την επαγγελματικότητά τους και διαμορφώνουν μετασχηματιστικά τις επαγγελματικές τους ταυτότητες (Day, 2003: 28-29).

Συγκεκριάζοντας, θα λέγαμε ότι στο συγκεκριμένο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών α) προβάλλεται ένας υβριδικός παιδαγωγικός λόγος (discourse), που χαρακτηρίζεται από τη μείξη στοιχείων του δημοκρατικού και του τεχνοκρατικού παιδαγωγικού λόγου, β) η μείξη αυτή είναι άνιση, διότι τα στοιχεία του δημοκρατικού παιδαγωγικού λόγου «υποβαθμίζονται» από την «άνωθεν» εισβολή των στοιχείων του τεχνοκρατικού παιδαγωγικού λόγου και γ) παρατηρείται «κενό» στη σύνδεση των δύο παραπά-

νω παιδαγωγικών λόγων, διότι αυτοί παρουσιάζονται και προτείνονται «αποπλαισιωμένα». Στη μείξη αυτή συμπεριλαμβάνονται στοιχεία του «επιχειρηματικού κόσμου της αγοράς», του «κόσμου της οικονομίας» κλπ. Επιπλέον, όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας αντιφατικής επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού διότι καλείται ταυτόχρονα να διαθέτει αντικρουόμενα επαγγελματικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του.

Έτσι, ενώ από τη μία πλευρά καλείται (και μέσω του συγκεκριμένου κειμένου) να συγκροτεί την επαγγελματική του ταυτότητα α) ως «ειδικός του γνωστικού αντικειμένου», ως «παιδαγωγός», ως «στοχαστικο-κριτικός» εκπαιδευτικός, ως «στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση», κλπ, ταυτόχρονα καλείται να συγκροτεί την επαγγελματική του ταυτότητα ως «τεχνικός της εκπαίδευσης/κατάρτισης (training)», ως «τεχνικός της μάθησης», ως «διεκπεραιωτής της μάθησης», ως «εξειδικευμένος τεχνικός διδακτικών εφαρμογών», ως «επιχειρηματίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων» κλπ. (Gitlin & Smyth, 1989· Walsh, 1987).

Στο σημείο αυτό αφενός επιβεβαιώνεται η θέση της Φρυδάκη (2015) περί αντίφασης στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας και αφετέρου επιβεβαιώνονται οι αντιλήψεις θεωρητικών (Wenger, 1998: 149), για τους τρόπους με τους οποίους η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οδεύει προς την επαγγελματική εξουθένωση (burn-out), παρά προς την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (well-being), ηχηρές λέξεις που ωστόσο απουσιάζουν από το αναλυόμενο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής.

2^ο κείμενο Ευρωπαϊκής Επιτροπής: «Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education», Education & Training, 2020-Schools Policy, 2015»

Το υπό ανάλυση κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι νεότερο από το προηγούμενο (2015) και σχετίζεται με τη διαμόρφωση των διαβίου προοπτικών στη διδασκαλία. Μάλιστα αυτοχαρακτηρίζεται ως «οδηγός σε πολιτικές προώθησης της Αρχικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών» και ανήκει, επίσης, στη σειρά «Education and Training» 2020. Πρόκειται για ένα αγγλόφωνο κείμενο 81 σελίδων, το οποίο μορφολογικά διαφέρει από το προηγούμενο λόγω της εμφανούς παρουσίας πολύ περισσότερων «μελετών-περίπτωσης» (case-studies), που λειτουργούν ως παραθέματα και ως τεκμήρια πειθούς του λεγόμενου «διεθνούς επιχειρήματος» (Ζμας, 2007: 35).

Χαρακτηρίζεται, επίσης, από την παρουσία σχετικών γραφημάτων και «πινάκων κατάταξης» των συγκρινόμενων χωρών (ΕΕ, 2015: 21) και των απαιτητών επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (ό.π.: 19), καθιστώντας το κείμενο «πολυτροπικό» από άποψη γλωσσικής ανάλυσης (Kalantzis & Cope, 2019). Ακόμη και οι «μελέτες περίπτωσης» που εμπεριέχονται ως διεθνή παραδείγματα «καλών πρακτικών», παρουσιάζονται «εμπλαισιωμένες» σε πίνακες προκειμένου να «διακριθούν» ως ξεχωριστά «χωρία» του κειμένου και να τους δοθεί η «πρέπουσα» προσοχή (για παράδειγμα, ΕΕ, 2015: 28 για την Κύπρο, 29 για την Φιλανδία, 30 για την Ιταλία και 32 για την Ισπανία).

Επίσης, όπως και στο προηγούμενο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, υπάρχει «παρείσφρηση» του επιστημονικού λόγου με στοιχεία όπως η βιβλιογραφία, οι εσωτερικές παραπομπές του κειμένου στη βιβλιογραφία, οι υποσημειώσεις, τα παραρτήματα κλπ. Επιπλέον, εδώ το ίδιο το κείμενο φιλοδοξεί να προβληθεί ως «πρότυπο» κείμενο, εφόσον αυτοχαρακτηρίζεται ως «οδηγός» των εκπαιδευτικών στον υπονοούμενο έναν «σωστό» και «μοναδικό» δρόμο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, επομένως και τρόπο συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Κατά τον ίδιο τρόπο, όπως και στο προηγούμενο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, χρησιμοποιούνται γενικεύσεις και ισχυρές αποφαντικές γλωσσικές πράξεις. Ειδικότερα, χρησιμοποιείται κατά αποκλειστικότητα σχεδόν ο «άχρονος ενεστώτας» (π.χ. «build capacity», Ε.Ε., 2015: 19), ως χρόνος που δεν παύει να ισχύει ποτέ, με ταυτόχρονη παρουσία της λεγόμενης «χαμηλής επιστημικής τροπικότητας» (epistemic modality) του ενεστώτα κυρίως (π.χ. «evidence shows that...», ό.π.: 31, «teachers are considered as...», ό.π.) που φανερώνει την σιγουριά και την αυτοπεποίθηση του συγγραφέα (εδώ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως όργανο σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής). Τέλος, παρατηρείται η παρουσία της λεγόμενης «υψηλής δεοντικής τροπικότητας» (deontic modality) των χρόνων (κυρίως του ενεστώτα) που φανερώνουν τη δέσμευση του συγγραφέα αναφορικά με το κατά πόσο είναι αναγκαίο να γίνει κάτι (π.χ. «needs to be», ό.π., «should recognize», ό.π.: 32) (Halliday, 1994). Τα παραπάνω στοιχεία απηχούν «ηγεμονικούς» και «φυσικοποιημένους» λόγους (discourses) (Fairclough, 1992), που μάλιστα «συνομιλούν» με άλλους λόγους και με ερύτερες γλωσσικές συμβάσεις/τάξεις λόγου, συντελώντας στη λεγόμενη «συστατική διακειμενικότητα» (constitutive intertextuality) (Fairclough, ό.π.).

Ταυτόχρονα, είναι εμφανής η παρουσία «ηχηρών λέξεων» (buzz words) (Ζμας, 2007) όπως «συνεχές επαγγελματικής ανάπτυξης» (continuing professional development), «συνεργατική μάθηση» (collaborative learning), «αρχική επαγγελματική εκπαίδευση» (initial teacher education), «επαγγελματικός αναστοχασμός και καινοτομία» (professional reflection and innovation), «τυπική/μη τυπική μάθηση» (formal/informal learning) κλπ σε μια προσπάθεια συστηματοποίησης της λεγόμενης «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», «καθώς τα εθνικά συστήματα προσανατολίζονται προς κοινούς στόχους, τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα» (ό.π.: 23). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, λοιπόν, δημιουργεί «οδηγούς», όπως το υπό ανάλυση κείμενο προκειμένου να λειτουργήσει ως «δεξαμενή σκέψης» (think tank), από την οποία θα αντλήσουν τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, άρα και της επαγγελματικής τους ταυτότητας οι εκπαιδευτικοί.

Προς αυτή την κατεύθυνση η Ευρωπαϊκή Επιτροπή λειτουργώντας ως παράγοντας (actor) κατασκευής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνει την υποστήριξη ευέλικτων δρόμων καριέρας (flexible career paths) (EE, 2015: 32) για τους εκπαιδευτικούς, σημειώνοντας χαρακτηριστικά:

Για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της ευελιξίας της καριέρας τους, όσοι λαμβάνουν αποφάσεις οφείλουν να αναγνωρίσουν την ευρύτητα των ρόλων και των σημείων εισόδου στο επάγγελμα και να δημιουργήσουν συμπεριληπτικές πολιτικές που αποτιμούν και πιστοποιούν διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες και παρέχουν ευκαιρίες για βήματα καριέρας, μέσα και έξω από την σχολική τάξη (ό.π., μτφρ. δική μου).

Σύμφωνα με το προαναφερθέν παράθεμα, οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να υποστηρίξουν ευέλικτους ρόλους στην πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, άρα και στην πορεία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, εντός και εκτός τάξης. Οι ρόλοι αυτοί εξειδικεύονται σε άλλο σημείο του κειμένου (ό.π.), ως εξής: «ενδοσχολικοί εκπαιδευτές» (school-based teacher educators), «εκπαιδευτικοί-ερευνητές» (teacher researchers), «εκπαιδευτικοί-ηγέτες» (teacher leaders), «συγγραφείς διδακτικού και πολυμεσικού υλικού» (authors of lesson materials and learning media) και «εκπαιδευτικοί-επιχειρηματίες» (teacher-entrepreneurs).

Στο σημείο αυτό «εισβάλλουν» πολλαπλοί λόγοι (discourses), πολλαπλές

«φωνές» (voices), με την έννοια των πολλαπλών οπτικών και της πολυφωνίας (polyphony) (Bakhtin, 1981), δημιουργώντας τη λεγόμενη «καταφανή διακειμενικότητα» (manifest intertextuality), κατά τον Fairclough (1992). Στους μεικτούς αυτούς λόγους (discourses) εντοπίζονται λόγοι από άλλα πεδία, με κυρίαρχο τον «λόγο της αγοράς» (market driven/oriented discourse), «ενταγμένου στο ευρύτερο πλαίσιο της επικράτησης του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στο διεθνές οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον και σε άμεση σχέση με το λόγο, τις αντιλήψεις και τις πολιτικές που προωθούνται/επιβάλλονται από τους διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς (WTO, OECD, WB, IMF)» (Πασιάς & Παντίδης, 2019: 260). Στο σημείο αυτό προβάλλεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «εκπαιδευτικού-επιχειρηματία».

Επιπρόσθετα, προβάλλει στο κείμενό μας η ανάγκη διάκρισης μεταξύ του «εκφωνητή» (animator) του κειμένου, του «συγγραφέα» (author) του κειμένου και του αυτουργού (principal) του κειμένου, διάκριση που χρησιμοποιείται εκτενώς στην κριτική ανάλυση λόγου (Goffman, 1981). Στην περίπτωση μας, εκ πρώτης όψεως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή λειτουργεί ως αυτουργός του συγκεκριμένου κειμένου (και όλων των υπολοίπων), διότι αποτελεί τον δρώντα (actor), του οποίου οι απόψεις και οι θέσεις προβάλλονται στο κείμενο, έχει δηλαδή την «ηθική ευθύνη» του κειμένου (Στάμου, 2020: 73). Ωστόσο, θα λέγαμε ότι δεν είναι τελείως ξεκάθαρος ο ακριβής ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην περίπτωση αυτή, διότι πιθανότατα σημειώνεται συμμετοχή της και στους άλλους δύο ρόλους, του εκφωνητή και του συγγραφέα. Θα μπορούσαμε, ωστόσο, να λειτουργήσουμε περισσότερο «καχύποπτα», διατυπώνοντας την άποψη ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποτελεί τον εκφωνητή και τον συγγραφέα του κειμένου και ότι ο πραγματικός αυτουργός δεν είναι η ίδια, αλλά πιθανόν ένα «δίκτυο οργανισμών», ένας ευρύτερος, παγκόσμιος κόμβος (nexus) που απηχεί τη μείξη και τη διασταύρωση ποικίλων λόγων (discourses) σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Επίσης, προβάλλονται οι υπόλοιπες προαναφερθείσες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε επαφή με λόγους άλλων πεδίων. Για παράδειγμα, οι επαγγελματικές ταυτότητες «ενδοσχολικοί εκπαιδευτές» και «εκπαιδευτικοί - ερευνητές» βρίσκονται σε επαφή με τον «λόγο της επιστήμης», η επαγγελματική ταυτότητα «εκπαιδευτικοί - ηγέτες» βρίσκεται σε επαφή με τον «λόγο της πολιτικής/διοίκησης» κλπ. Μάλιστα έχει διατυπωθεί η άποψη ότι «η αυξανόμενη διαπλοκή των σχέσεων εξουσίας-γνώσης και η ουσιαστική διαμεσολάβηση των «επιστημονικών κοινοτήτων» τόσο στη διαδικασία νομιμοποίησης και παραγωγής λόγου (policy talk), όσο και

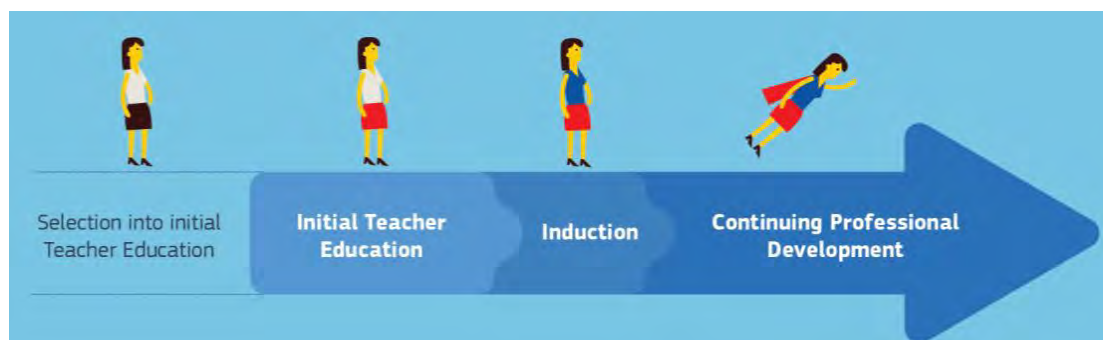
του σχεδιασμού και της εφαρμογής των πολιτικών πρακτικών (policy practices) χαρακτηρίζει τη διαμόρφωση «εκπαιδευτικού» λόγου» (ό.π.).

Παράλληλα, η προώθηση των «πολιτικών της γνώσης» (ό.π.) και της «οικονομίας της γνώσης» (Τσαούσης, 2007) μεταφέρουν την ιδέα του «ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου», ως κράματος που συγκροτείται από ετερογενή στοιχεία, όπως τα παραπάνω, και οδηγεί στη δημιουργία μιας πολλαπλά αντιφατικής εκπαιδευτικής ταυτότητας, διότι α) ο εκπαιδευτικός καλείται να δραστηριοποιείται όχι μόνο εντός αλλά και εκτός σχολείου, σε δραστηριότητες «ηγέτη», ή «εκπαιδευτή», ή «επιμορφωτή», οι οποίες έως πρότινος δεν υφίστατο και β) ο εκπαιδευτικός καλείται να ενσάρκωσε ρόλους από άλλα πεδία και κυρίως από το πεδίο της οικονομίας/αγοράς, ως «εκπαιδευτικός-επιχειρηματίας». Θα λέγαμε ότι ο σύγχρονος λόγος του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου έχει «εγκιβωτίσει» πρακτικές («τάξεις του λόγου» κατά Foucault, 2002), λόγους και ευρύτερες συμβάσεις από άλλους μη παιδαγωγικούς λόγους, ενσωματώνοντας τες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται επαγγελματική σύγχυση και επαγγελματική αντιφατικότητα ως προς το ποιο ακριβώς είναι οι ρόλοι και η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην άποψη ότι οι υπερεθνικοί οργανισμοί (εδώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως κυρίαρχο όργανο της Ευρωπαϊκής Ένωσης) λειτουργούν ως τα νέα κέντρα διάχυσης «καλών πρακτικών» στην εκπαίδευση (Πασιάς, 2016) και το γεγονός αυτό ασφαλώς δεν αφήνει ανεπηρέαστες τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίες σε μεγάλο βαθμό συγκροτούνται μέσω των προαναφερθέντων «καλών πρακτικών», οι οποίες στο κείμενό μας «λεξικοποιούνται» (Fairclough, 1992) και «υφοποιούνται» (Van Dijk, 2008), ως θετικά στιγματισμένες «λεξικοποιήσεις/ύφη» και ειδικότερα ως «συνεργατικοί εκπαιδευτικοί» (σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο), ως «ευέλικτοι εκπαιδευτικοί», ως «διαπολιτισμικοί εκπαιδευτικοί», ως «διά βίου μαθάνοντες εκπαιδευτικοί» (ΕΕ, 2015).

Από σημειωτική μάλιστα άποψη αξίζει να επισημανθεί το παρακάτω σχήμα ως γραφική αναπαράσταση του «συνεχούς του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού», το οποίο παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό αρχικά στην φάση «επιλογή στην αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού» (selection into initial teacher education) και αμέσως μετά σε τρεις συνεχόμενες φάσεις (φάσεις καλυπτόμενες από το βέλος του συνεχούς) και έχουν ως εξής: α) «αρχική επαγγελματική εκπαίδευση» (initial teacher education), β) «επαγωγή» (induction) και γ) «συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη» (continuing pro-

fessional development) (EE, 2015: 16).



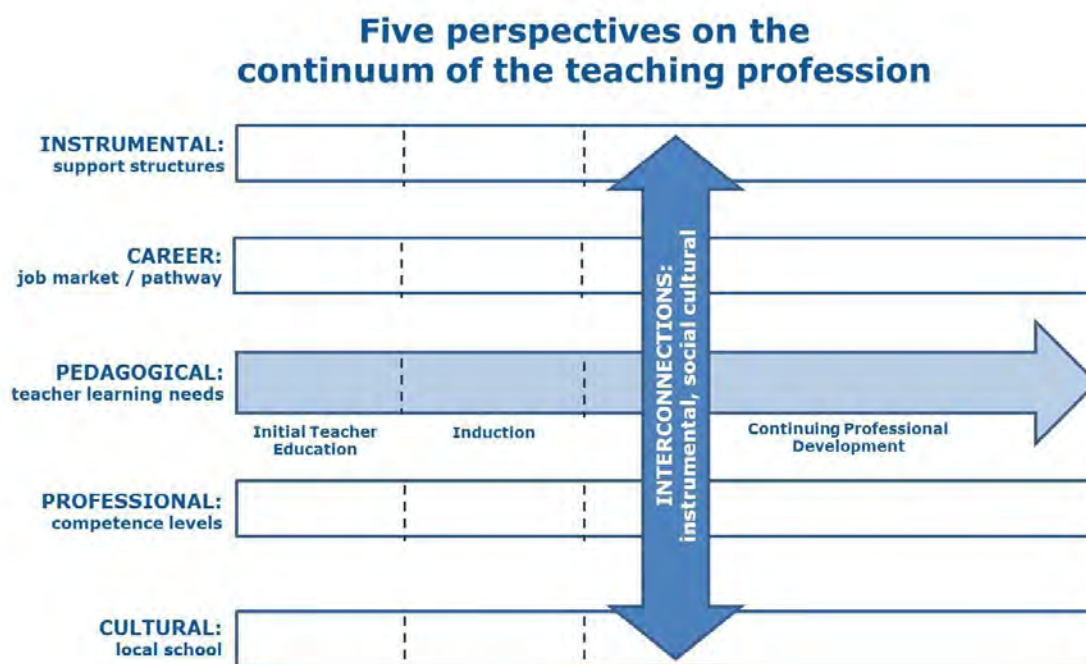
Σχήμα 1: Το συνεχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, Ε.Ε., (2015): 16

Επομένως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν κατασκευάζονται μόνο με γλωσσικά, αλλά και με σημειωτικά μέσα που δημιουργούν «ύφος» (Coupland, 2007). Η γλώσσα συνδυάζεται εδώ με το σημειωτικό σύστημα της εικόνας, συγκροτώντας με αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών όχι μόνο ως «επαγγελματιών-ανθρώπων», αλλά και ως «επαγγελματιών-υπερανθρώπων», τύπου σούπερμαν ή καλύτερα τύπου σουπεργούμαν, διότι είναι χαρακτηριστικό ότι «ο/η εκπαιδευτικός» αναπαρίσταται σημειωτικά ως «η εκπαιδευτικός» και μάλιστα ως «η εκπαιδευτικός σουπεργούμαν».

Ειδικότερα, η φιγούρα-εκπαιδευτικός παρουσιάζεται με τα εξής χαρακτηριστικά: α) εκτός βέλους διαθέτει διαφορετικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά ταυτότητας, τα οποία αναπαρίστανται με διαφορετικό χρώμα στην εικόνα (η εκπαιδευτικός φοράει μαύρη φούστα), ενώ εντός του βέλους αναπαρίσταται με κόκκινη φούστα, προφανώς ως αναπαράσταση των διαφορετικών επαγγελματικών χαρακτηριστικών ταυτότητας που έχει αποκτήσει, β) στις δύο τελευταίες φάσεις του βέλους η φιγούρα-εκπαιδευτικός αναπαρίσταται με μπλε μπλούζα (ενώ φοράει λευκή στις δύο προηγούμενες φάσεις) και γ) η φιγούρα-εκπαιδευτικός αναπαρίσταται με κόκκινη μπερτα τύπου σούπερμαν και είναι μάλλον αυτό την βοηθάει να πετάξει, όπως φαίνεται από τα ανασηκωμένα από το έδαφος πόδια της και από την πρόταξη του αριστερού της χεριού προς τα πάνω.

Στη συνέχεια του κειμένου παρουσιάζονται οι πέντε προοπτικές του συνεχούς του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως εξής: α) «η παιδαγωγική προοπτική: οι μαθησιακές ανάγκες του εκπαιδευτικού» (the pedagogical perspective: teacher learning needs), σε τρεις φάσεις, δηλαδή «ξεκινώντας να γίνεις εκπαιδευτικός» (becoming a teacher), «όντας εκπαιδευτικός» (being a teacher) και «παραμένοντας και μεγαλώνο-

ντας ως εκπαιδευτικός» (staying and growing as a teacher), β) «η εργαλειακή προοπτική: υποστηρίζοντας δομές» (the instrumental perspective: support structures), η οποία περιλαμβάνει δομές, πολιτικές και μηχανισμούς υποστήριξης που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στις αναστοχαστικές τους πρακτικές και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, γ) «η προοπτική καριέρας: επαγγελματική αγορά και δομές καριέρας» (the career perspective: job market and career structures), η οποία αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο η δομή καριέρας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί, δ) «η επαγγελματική προοπτική: επίπεδα ικανότητας» (the professional perspective: competence levels), τα οποία συνεχίζουν να αναπτύσσονται στη διάρκεια του επαγγελματικού βίου και ε) «η πολιτισμική προοπτική: η τοπική κουλτούρα του σχολείου» (the culture perspective: local school culture), στην οποία περιλαμβάνεται η τοπική κουλτούρα του σχολείου ως υποστηρικτής της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ΕΕ, 2015: 17-18).



Σχήμα 2: Οι πέντε προοπτικές του συνεχούς του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, Ε.Ε., (2015): 19

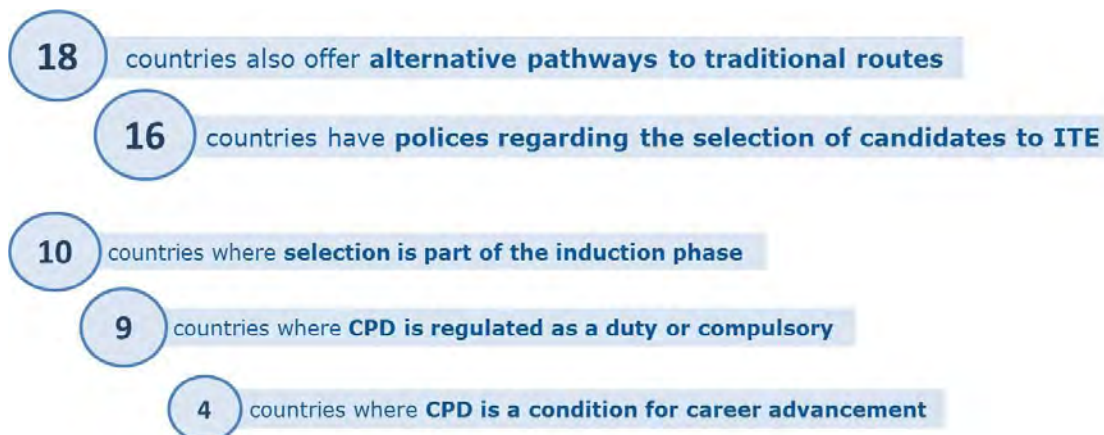
Στο παραπάνω σχήμα απεικονίζονται οι πέντε προαναφερθείσες προοπτικές συγκριτικά με δύο βέλη: το πρώτο βέλος (γαλάζιο) αναπαριστά την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Continuing Professional Development) και το δεύτερο βέλος (μπλε) αναπαριστά τις διασυνδέσεις (interconnections) ως εργαλειακές (instrumental), κοινωνικές (social) και πολιτισμικές (cultural). Τα δύο βέλη διασταυρώνονται στις φάσεις του συνεχούς, αποκαλύπτοντας τις αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις

που συγκροτούν το φάσμα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Οι παιδαγωγικές ανάγκες βρίσκονται στο μέσον μιας τέτοιας υποστήριξης, ενώ προηγούνται σαφώς οι εργαλειακές προοπτικές και οι προοπτικές καριέρας (σχετιζόμενες και με μισθολογική αναβάθμιση) και έπονται των παιδαγωγικών προοπτικών οι επαγγελματικές και οι πολιτισμικές προοπτικές.

Μία τέτοιου είδους αντίληψη της εκπαίδευσης αντανακλά την εργαλειακή λογική (κοινότητες πρακτικής, μελέτη μαθήματος, έρευνα-δράση, αυτο-επιμόρφωση και παρακολούθηση επίσημων μαθημάτων που οδηγούν στην ποιότητα) και τη λογική της αγοράς (εκτίμηση του εκπαιδευτικού/ανατροφοδότηση, αναγνώριση των προσωπικών αναπτυξιακών στόχων, πέρασμα των φάσεων-καριέρας) ως λογικές της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, ενισχύονται τα επίπεδα ανάπτυξης των προσωπικών επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (μέσω εκπαιδευτικών οργανισμών, διακυβέρνησης, τοπικών αρχών, ενώσεων εκπαιδευτικών και ενώσεων εργοδοτών). Επίσης, η τοπική κουλτούρα του σχολείου εκλαμβάνεται ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης (επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, εργασία σε ομάδες και ερευνητικά σχέδια δράσης).

Η αντίληψη αυτή παραπέμπει στη λεγόμενη «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης» (the banking concept of education) του Freire (1970/2000), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές (εδώ οι εκπαιδευτικοί) αποταμιεύουν τη γνώση (και κατά επέκταση την ανάπτυξη των ικανοτήτων, τις διασυνδέσεις, την ποιότητα ως εκπαιδευτικά προσόντα κλπ), προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν αργότερα σε ένα πρόσφορο περιβάλλον. Επομένως, απομακρυνόμαστε από τις επαγγελματικές ταυτότητες του εκπαιδευτικού ως «ο ειδικός του γνωστικού αντικείμενου», «ο παιδαγωγός», «ο υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης» και «ο στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση», όπως τις όρισε η Φρυδάκη (2015) και οδηγούμαστε σε νέου τύπου πολλαπλά νοηματοδοτημένες ταυτότητες του εκπαιδευτικού ως «αποταμιευτή γνώσεων και ικανοτήτων», ως «αυτο-επιμορφούμενο», ως «συνεργατικά συμμετέχοντα σε επαγγελματικές κοινότητες», ως «συνεργατικά συμμετέχοντα σε ενώσεις εργοδοτών», ως «δρώντα σε επίπεδο τοπικών αρχών», ως «δρώντα σε επίπεδο διακυβέρνησης», ως «εκπαιδευτικού-ερευνητή», και εν τέλει ως «εκπαιδευτικού-πολυτεχνίτη».

Ακολουθούν στο αναλυόμενο κείμενο (ΕΕ, 2015: 20-21) οι παρακάτω πίνακες ως ενδεικτικοί μιας συγκριτικής λογικής κατάταξης των ευρωπαϊκών χωρών ως προς τη διαχείριση του συνεχούς της επαγγελματικής ανάπτυξης των χωρών:



Σχήμα 3: Οι πολιτικές για την ανάπτυξη του συνεχούς του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, E.E., (2015): 20

Στο παραπάνω σχήμα οι ευρωπαϊκές χώρες ομαδοποιούνται ως προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους, προτάσσοντας τις ομάδες που υπερέχουν αριθμητικά στις επιλογές τους. Έτσι, παρουσιάζεται ως σημαντικό οι ευρωπαϊκές χώρες α) να διαθέτουν εναλλακτικές πολιτικές και β) να διαθέτουν πολιτικές σχετιζόμενες με την επιλογή υποψηφίων στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (EE, 2015: 20). Επιπλέον, παρουσιάζονται ως προτεινόμενες επιλογές α) το γεγονός ότι ορισμένες χώρες (10) εντάσσουν την φάση της επιλογής στη φάση της εισαγωγής των εκπαιδευτικών στην αρχική επιμόρφωση, β) το γεγονός ότι σε ορισμένες χώρες (9) η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται «καθήκον» ή «υποχρέωση και γ) το γεγονός ότι σε ορισμένες χώρες (4) η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται προϋπόθεση/συνθήκη επίτευξης καριέρας. Και εδώ προβάλλεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «διά βίου εκπαιδευόμενου».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές ανάπτυξης του επαγγελματικού συνεχούς των εκπαιδευτικών αναπαρίστανται μέσω του παρακάτω σχήματος, μέσω του οποίου επιχειρείται «σύγκριση» και «κατάταξη» των παρουσιαζόμενων χωρών:



Σχήμα 4: Οι συνδεδεμένες πολιτικές για την ανάπτυξη του συνεχούς του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, E.E., (2015): 21

Στο σχήμα αυτό προβάλλονται ως κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές εκείνες που σχετίζονται με την «ασφάλεια της ποιότητας» (quality assurance) και την «εκτίμηση της εξειδίκευσης» (appraisal of expertise) και μάλιστα αλληλοσυνδεδεμένες με της εκπαιδευτικές πολιτικές. Της, προβάλλονται ως προτεινόμενες «οι συνδέσεις μεταξύ των φάσεων» (connections between phases), η «σύνδεση θεωρίας και πρακτικής» (linking theory and practice) και η «διευκόλυνση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης» (stimulating and facilitating CPD). Στο σχήμα αυτό η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προβάλλει όχι μόνο ως «διά βίου εκπαιδευόμενου», αλλά και ως «διά βίου ποιοτικά εκπαιδευόμενου», ως «σύνδεσμος θεωρίας και πρακτικής» και ως «διευκολυντής επαγγελματικής ανάπτυξης», τύποι ταυτοτήτων που της παραπέμπουν σε άλλα πεδία, σε της λόγους (discourses), με κυρίαρχους «τον λόγο διά βίου μάθησης» (διά βίου εκπαίδευση) και «τον λόγο της οικονομίας και της αγοράς» (ποιότητα). Η ανάμειξη των λόγων αυτών δημιουργεί τον σύγχρονο «εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό λόγο», ως συγκερασμό ή ως ένωση διαφορετικών ή και αντικρουόμενων λόγων μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου.

Ακολουθούν στοιχεία από τον «λόγο των καλών πρακτικών» διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, με έμφαση σε παραμέτρους, όπως «επαγγελματικός αναστοχασμός και καινοτομία» (professional reflection and innovation), σε μείξη με τον «λόγο της επιχειρηματικότητας» και από τον «λόγο της τυπικής και μη τυπικής μάθησης» και τον

«λόγο των άτυπων μορφών μάθησης», ως «υπο-λόγων» του «εκπαιδευτικού/παιδαγωγικού λόγου» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Ευρωπαϊκής Ένωσης γενικότερα. Μάλιστα η λεγόμενη «μεικτή μάθηση» (blended learning) προβάλλει ως ιδανικός τύπος εκπαίδευσης (συνδυάζοντας διά ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεις) (E.E., 2015: 30). Προτείνονται της οι «διακρατικές συνεργασίες» ως βιώσιμες μορφές συνεργασιών (sustainable partnerships), οι «ευέλικτες καριέρες» (flexible career paths) και η «σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» (teacher development) και της «ανάπτυξης του σχολείου» (school improvement) (EE, 2015: 29-35).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη συνεργατική μάθηση (collaborative learning) και στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών μάθησης (the role of leadership in collaborative learning practices), με έμφαση στις πρακτικές της «κατανεμημένης ηγεσίας» (shared leadership) ως κυρίαρχης μορφής ηγεσίας (leaderful practice) (MacBeath & Townsend, 2011· Raelin, 2003) (EE, 2015: 38-39). Το συγκεκριμένο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συνεχίζει με την παράθεση «ερευνών» σε μείξη με τον «λόγο της επιστήμης», προκειμένου «να πείσει» της ενδιαφερόμενους, εμμένοντας της συνεργατικές πρακτικές ως «αναπτύσσοντας και ενδυναμώνοντας τις κουλτούρες συνεργασιακής δουλειάς» (developing and reinforcing collaborative work cultures), «συνεργασία ενσωματωμένη στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» (collaboration incorporated into ITE), «μέθοδοι 'ανοίγματος' των σχολείων και των θεσμών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στη συνεργασία» (methods of opening up schools and ITE institutions to collaboration), «αναπτύσσοντας την ικανότητα της ηγεσίας σε συνεργατικές πρακτικές» (developing capacity in the leadership of collaborative practices) (EE, 2015: 42-56).

Το συγκεκριμένο κείμενο αναδεικνύεται σε κείμενο «ηγεμονικού» και «κυρίαρχου» λόγου (discourse), διάσπαρτου από «ηχηρές λέξεις» (buzz words) (Ζμας, 2007) και επιβεβαιώνοντας ότι «ο συγκριτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης [ενισχύεται] μέσα από τη δημιουργία «think tanks» [δεξαμενών σκέψης], δικτύων συνεργασίας και την ουσιαστική εμπλοκή της επιστημονικής κοινότητας στη διαμόρφωση πολιτικού εκπαιδευτικού λόγου της Επιτροπής» (Πασιάς & Παντίδης, 2019: 257). Οι «πολιτικές της γνώσης» (καινοτομία, έρευνα, εκπαίδευση, κατάρτιση) αποκτούν καθοριστική σημασία για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, επομένως, και για τη συγκρότηση της επαγγελματικής της ταυτότητας. Πέρα τούτου

της «αποκτούν της καθοριστική σημασία για το μέλλον της Ευρώπης, καθώς αποτελούν την κινητήρια δύναμη της Κοινότητας στην προοπτική της οικοδόμησης της «Ευρώπης της γνώσης» (European Commission, 1997: 15-16).

Η σημειολογία του «ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου» ως discourse, δηλαδή ως ρητορεία και ως πρακτική κορυφώνεται στη δημιουργία μιας μετρήσιμης «Ευρώπης της γνώσης», της συζητήθηκε και παραπάνω, βασιζόμενη σε «τεχνολογίες επιτελεσματικότητας, απόδοσης, επιτήρησης, αξιολόγησης και λογοδοσίας» (Πασιάς & Παντίδης, 2019: 265). Στην περίπτωση της κορυφώνεται μέσω των «ηχηρών» εννοιών της «διακυβέρνησης» (governance) και της αυτονομίας (autonomy) (ΕΕ, 2015: 57-76). Ειδικότερα, η «διακυβέρνηση» ανάγεται σε ηγεμονική λέξη, που συνέχει το κείμενο στη λογική της ευρωπαϊκής συγκρότησής του και συμπεριλαμβάνεται τόσο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και στη συνεχή επαγγελματική της ανάπτυξη. Την ίδια στιγμή, σχετίζεται με της έννοιες του ελέγχου (monitoring), της εποπτείας (supervising) και της ποιοτικής αξιολόγησης (evaluating). Τα παραπάνω ασφαλώς δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού που επιπλέον επωμίζεται αντιφατικούς και ενδεχομένως αλληλοσυγκρουόμενους με το έργο του ρόλους, όπως ο εκπαιδευτικός «ως ελεγκτής», «ως επόπτης» και «ως ποιοτικός αξιολογητής».

3^ο κείμενο Ευρωπαϊκής Επιτροπής: «Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education», 2018

Το υπό ανάλυση κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι νεότερο από τα δύο προηγούμενα (2018) και συνολικής έκτασης 65 σελίδων. Παρά το γεγονός ότι δεν αυτο-προσδιορίζεται ως «οδηγός» των εκπαιδευτικών, όπως το αμέσως προηγούμενο κείμενο (ΕΕ, 2015), ήδη στον τίτλο του δηλώνει το περιεχόμενο και τον σκοπό του ως «καθοδηγητικές αρχές» (guiding principles) για την ανάπτυξη πολιτικής στη σχολική εκπαίδευση (for policy development in school education). Η πρωτοτυπία του σε σχέση με τα προηγούμενα κείμενα έγκειται α) στο γεγονός ότι αντιμετωπίζει ενιαία όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους διευθυντές/ηγέτες των σχολείων (school leaders) και β) στο γεγονός ότι τους παραπάνω δρώντες (actors) τους αντιμετωπίζει στα πλαίσια των σχολείων «ως οργανισμών που μαθαίνουν» (schools as learning organisations).

Μορφολογικά το κείμενο βρίσκεται σε μείξη με τον «επιστημονικό λόγο»,

όπως και τα δύο προηγούμενα, δανείζεται δηλαδή στοιχεία όπως τα περιεχόμενα, την εισαγωγή, τις μελέτες-περίπτωσης ως διεθνή επιχειρήματα, τα συμπεράσματα, το ευρητήριο και τη βιβλιογραφία. Επιπλέον, δανείζεται την «εξήγηση» (ΕΕ, 2018: 2) προκειμένου να «κατανοηθεί» σωστά το κείμενο, το οποίο από κειμενική άποψη συνιστά «αναφορά» (report), φανερώνοντας και πάλι την επαφή του με «λόγους» (discourses) της επιστημονικής κοινότητας. Η διαφορά εδώ είναι ότι η επιστήμη παρουσιάζεται εκλαϊκευμένα. Για τον λόγο αυτόν, άλλωστε, προτιμούνται οι ερωτηματικές προτάσεις, οι μοναδικές απαντήσεις, τα bullets και τα σχήματα αναπαράστασης των εκπαιδευτικών θεωριών και συμπερασμάτων. Όλα τα παραπάνω λειτουργούν ασφαλώς ως «διεθνή επιχειρήματα», τα οποία χτίζουν τη σημειολογία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού τύπου (scape) και λόγου (discourse) (Πασιάς, 2015).

Το συγκεκριμένο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2018) παρουσιάζει τα «επιστημονικά αποτελέσματα» της ομάδας εργασίας 2016-18 και βρίσκεται σε μείξη αφενός με τον «επιστημονικό λόγο», όπως έχει ήδη αναφερθεί και αφετέρου με τον «λόγο» προγενέστερων κειμένων της Επιτροπής (ΕΕ, 2015: 19), εφόσον «δανείζεται» εμφανώς τα γραφήματά τους (βλ. γράφημα 2 της παρούσας εργασίας αναφορικά με τις πέντε προοπτικές στο συνεχές του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών), συντελώντας στη λεγόμενη «καταφανή διακειμενικότητα» (manifest intertextuality), δηλαδή στη συνομιλία των κειμένων και στην ένταξη των «φωνών» της (Fairclough, 1992).

Ωστόσο, παρατηρείται και η λεγόμενη «συστατική διακειμενικότητα» (constitutive intertextuality) (ό.π.), κατά την οποία δεν συνομιλούν απλά κείμενα, αλλά ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις/τάξεις του λόγου, για παράδειγμα στην περίπτωση μας συνομιλούν ολόκληρες εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και τεμάχια λόγου, όπως οι ακόλουθες «νηγρές λέξεις» (buzz words): «επαγγελματικές ικανότητες» (professional competences), «αυτονομία» (autonomy), «αρχική επαγγελματική εκπαίδευση» (initial teacher education), «συνεχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» (continuum of the teaching profession), «επαγγελματική κουλτούρα» (professional culture), «αναστοχαστική πρακτική» (reflective practice) και «καινοτομία» (innovation). Επιπλέον, εισέρχονται στον εκπαιδευτικό λόγο της Επιτροπής και νέα σχήματα κατανόησης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι ως νέες «νηγρές λέξεις», όπως η «εκπαίδευση ως σύστημα μάθησης» (education as a learning system), η «συνεκτικότητα των πολιτικών» (coherence of policies), η «διαμοιρασμένη οπτική και κατανόηση» (shared vision and understanding), οι «διευθυντές/ηγέτες σχολείων και εκπαιδευτικοί που δομούν τα συ-

στήματα μάθησης» (school leaders and teachers shaping learning systems) και η «ικανότητα ηγεσίας» (leadership competence).

Στο κείμενο αυτό κυριαρχεί ο «λόγος της σχολικής ηγεσίας» ως «ηγεμονικός λόγος», ο οποίος συνέχει τους υπόλοιπους. Αναφορικά με την τροπικότητα (modality), δηλαδή την όψη των ρημάτων και των διαδικασιών κατά Halliday (1994), η οποία φανερώνει τη δέσμευση του ομιλητή/συγγραφέα ως προς τα λεγόμενά του (εδώ η ΕΕ), σαφώς υπερτερεί η λεγόμενη «δεοντική τροπικότητα» (deontic modality), με φράσεις του τύπου: «teachers and school leaders should be inspiring...», «systems should provide opportunities...» (ΕΕ, 2018: 6). Τέλος, η λεγόμενη «επιστημική τροπικότητα» (epistemic modality), η οποία φανερώνει τη δέσμευση του ομιλητή/συγγραφέα ως προς την αλήθεια των λεγομένων του είναι «υψηλή», διότι όλα παρουσιάζονται αδιαμφισβήτητα ως προς την αλήθεια τους.

Η σημειωτική δεικτικότητα (σχήματα) συμβάλλει στην κατασκευή μη γλωσσικών δεικτικών διαδικασιών κατασκευής των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η συνάρθρωση γνώσης και εξουσίας συντελεί στη λεγόμενη «διακυβέρνηση» (governmentality) κατά τον Foucault (1991), από την οποία προκύπτει η έννοια της «διακυβέρνησης» (governance), ως «ηχηρή λέξη» των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι «συμβουλευτικές παραινέσεις» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω κυρίως των «καλών πρακτικών» λειτουργούν ως «κανονιστικά πρότυπα», υποβάλλοντας και επιβάλλοντας ιδέες και τρόπους σκέψης. Αποτελεί ζητούμενο η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς των επιβολών (determination) που του τίθενται, αλλά και των επιλογών (choice) που του προσφέρονται κάθε φορά (Blommaert, 2005: 98).

Οι επαγγελματικές, λοιπόν, ταυτότητες των εκπαιδευτικών μοιάζει να διαφέρουν στο υπό ανάλυση κείμενο (ΕΕ, 2018) από τις αφηγηματικές αναλύσεις της ταυτότητας, τύπου Φρυδάκη (2015), διότι στην περίπτωσή μας δεν «χτίζουν» οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις ταυτότητές τους. Αντιθέτως, «άλλοι» τις «χτίζουν» για αυτούς. Επομένως, οι αναπαραστάσεις των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών δεν εκλαμβάνονται «ως επιλογή», αλλά ως «επιβολή» του κυρίαρχου και ηγεμονικού λόγου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία «χτίζει» ουσιαστικά την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ως λόγο και ως πρακτική (Πασιάς & Παντίδης, 2019).

Οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο κείμενο συνπροσδιορίζονται σε σχέση με τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου/ηγέτες, προβάλλοντας ιδιαίτερα τις συνεργατικές τους ικανότητες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ορίζεται ως «συνεργατικός εταίρος», ως «έχων την ικανότητα διαμοιρασμού ικανοτήτων», ως

«διά βίου συν-εκπαιδευόμενος», ως «ρυθμιστής μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας» (balance of autonomy and accountability), ως «έχων ήθος και όραμα» κλπ. (ΕΕ, 2018: 12), ιδιότητες τις οποίες μοιράζεται από κοινού με τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης. Επομένως, οι ταυτότητες του εκπαιδευτικού παρουσιάζονται εδώ διασπασμένες και διαμοιρασμένες, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να στερείται του δικαιώματός του όχι μόνο να ορίσει και να κατασκευάσει τις ταυτότητές του, αλλά και του δικαιώματός του να «αντισταθεί» σε όποια επιβολή, εφόσον αυτή παρουσιάζεται ως αδιαμφισβήτητη «καλή πρακτική» διακυβέρνησης.

Τονίζεται ιδιαίτερα η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «διά-βίου εκπαιδευόμενου», εφόσον τα σχολεία προσδιορίζονται ως «οργανισμοί που μαθαίνουν» (schools as learning organisations), εννοιακή μεταφορά από το πεδίο της οικονομίας, της επιχειρηματικότητας και της αγοράς. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως «διακειμενική», «ρευστή», «μεταλλασσόμενη» αλλά και «καθοδηγούμενη» μέσω ποικιλίας κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής και των συνομιλιών τους, μέσω συνεχών αλλαγών, αλλά και μέσω «υπακοής» σε ρυθμιστικά και κανονιστικά πρότυπα «διεθνών επιχειρημάτων». Το σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζει εν συντομία ορισμένες από τις «προτεινόμενες» επαγγελματικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες προέρχονται από τον κόσμο της οικονομίας και της επιχειρηματικότητας και μάλιστα σε «συνομιλία» με διεθνείς οργανισμούς, εφόσον πρόκειται για παράθεση κειμένου των ΟΟΣΑ/UNICEF (OECD/UNICEF, 2016: 5) που «παρεισφύει» στον εκπαιδευτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ, 2018: 41), δημιουργώντας έναν «υβριδικό» λόγο εκπαιδευτικής πολιτικής.



Σχήμα 5: «Τι κάνει ένα σχολείο έναν οργανισμό που μαθαίνει; Ένας οδηγός για όσους λαμβάνουν αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, στελέχη σχολείων και εκπαιδευτικών», ΟΕCD/UNICEF, (2016): 5.

Παραμένει εμφανής η προσπάθεια σύγκρισης μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών ως προς την αποδοχή ή όχι των «καλών πρακτικών», όπως και η ομαδοποίησή τους

βάσει τέτοιων κοινών χαρακτηριστικών. Αναφορικά με την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έμφαση δίνεται όχι μόνο στη συνεχιζόμενη, αλλά και στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα υπάρχει ειδική αναφορά στην περίπτωση της Ελλάδας (ΕΕ, 2018: 50-51), σχετικά με την «ανάπτυξη των ενδοσχολικών προσεγγίσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (developing school-based approaches to professional development). Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

Στην Ελλάδα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει σοβαρά επηρεαστεί από την οικονομική κρίση. Ο οικονομικός προϋπολογισμός για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών εκπαίδευσης έχει μειωθεί. Το Υπουργείο Παιδείας από κοινού με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αναπτύσσουν πλάνα για ένα νέο σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο θα είναι βιώσιμο και αποτελεσματικό και θα συνδυάζει «άνωθεν» (top-down) και «κάτωθεν» (bottom-up) πρακτικές για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης. Μία όψη του νέου συστήματος θα είναι να παρέχει την άμεση χρήση των νέων γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θα προσφέρεται με τη «μεικτή μορφή μάθησης» (blended learning methods) και «οργανώνοντας τους εκπαιδευτικούς σε κοινότητες πρακτικής και μάθησης (communities of learning and practice), με μέντορες και υποστηρικτές πιστοποιημένους εκπαιδευτές (educators) των εκπαιδευτικών. Θα χρησιμοποιηθούν διαδικασίες για την ανάπτυξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, την οργάνωση, τον διαμοιρασμό και την πιστοποίηση της κατάρτισης (training). Θα χρησιμοποιηθεί πλατφόρμα για την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία θα επιβεβαιώνει την βέλτιστη χρήση των ψηφιακών πηγών, την διαλειτουργικότητα (interoperability) των υπαρχουσών πλατφορμών και των αποθετηρίων (repositories), την διορατικότητα (visibility) και την επιλογή των ευκαιριών κατάρτισης (choice of training opportunities) (ΕΕ, 2018: 50-51) (σε δική μου μετάφραση).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, α) οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σε διαρκή αναπροσδιορισμό και ρευστότητα (Flores & Day, 2006) και β) φαίνεται να καταργείται το όριο μεταξύ των προσωπικών και των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (Goodson & Cole, 1994: 88· Day & Kington, 2008), εφόσον οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στους πολλαπλά αντιφατικούς ρόλους που τους αποδίδονται είναι αναγκασμένοι «να κόβουν» από την προσωπική τους ταυτότητα (χρόνο, χρήμα, διάθεση). Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκ-

παιδευτικών και άρα και στις επαγγελματικές τους ταυτότητες σχετίζεται -μεταξύ άλλων- και στο γεγονός ότι οι τελευταίες επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου (Wenger, 1998: 149).

Οι συντελούμενες αλλαγές είναι μεγάλες και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πολλαπλά νέους ρόλους και συχνά αντιφατικούς μεταξύ τους, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για «κρίση ταυτότητας» στους εκπαιδευτικούς (Thomas & Beauchamp, 2011: 762). Οι «υπαγορευόμενες παιδαγωγικές» (Wink, 2014: 80) στοιχειώνουν κατά κάποιο τρόπο το έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο βέβαια από τη φύση του είναι πολλαπλό ως διδακτικό, παιδαγωγικό, συμβουλευτικό κλπ.

Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία έχει συζητηθεί η άποψη για «πιθανή μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών σε μετα-φορντικούς εργάτες και υπηρεσιακούς διεκπεραιωτές πολιτικών αποφάσεων» (Hodkinson, 1997, στο Ζμας, 2009:10). Η θέση αυτή μοιάζει να επιβεβαιώνεται στις όψεις των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, διότι πλέον «αποεπαγγελματικοποιούνται» (deprofessionalization) και καθίστανται «απλοί πάροχοι εκπαιδευτικών υπηρεσιών». Η συλλογική επαγγελματικότητα χάνεται προς όφελος της ατομικής επαγγελματικότητας. Επομένως δίνεται «χώρος» στην αποδυνάμωση του επαγγέλματος. Ζητούμενο παραμένει η «συλλογική διαχείριση της επαγγελματικής αυτονομίας» ως πυλώνας στήριξης του επαγγέλματος.

Ο «λόγος» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, επομένως, και για τις ταυτότητές τους παραμένει ηγεμονικός και τεχνοκρατικός. Επίσης, φαίνεται να απομακρύνεται από τις ερμηνευτικού και χειραφετικού τύπου προσεγγίσεις. Ωστόσο, η απομάκρυνση αυτή φαίνεται να περνά μέσω των ερμηνευτικών και χειραφετικών προσεγγίσεων, διότι «δανείζεται» τον «λόγο» τους (discourse), μιλώντας για παράδειγμα για «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» ή για «αυτονομία». Μάλιστα η τελευταία ως «έννοια-ομπρέλα» περιλαμβάνει και χειραφετικές και ρυθμιστικές προσεγγίσεις, η αυτονομία ως χειραφετική πρακτική αλλά και ως κανονιστική πρακτική νεοφιλελεύθερου τύπου.

Επιπλέον στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία έχει συζητηθεί η άποψη ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι αυτή που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους (Ματσαγούρας, 2019: 145). Επομένως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την έννοια της ποιότητας, αλλά και της συνακόλουθης λογοδοσίας (accountability). Αυτό που αναδύεται από την κριτική ανάλυση λόγου των παραπάνω

τριών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι ο «νέος επαγγελματισμός», κατά Hargreaves (1994: 424), στον οποίο σημειώνεται «απομάκρυνση από την παραδοσιακή ατομική αυτονομία του εκπαιδευτικού και μετακίνηση προς νέους τύπους σχέσεων συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και μαθητές/τριες στο πλαίσιο των οποίων κυριαρχεί η διαπραγμάτευση» (Whitty 2015). Ζητούμενο παραμένει ποιος ελέγχει την διαπραγμάτευση, με ποια μέσα και για ποιους σκοπούς.

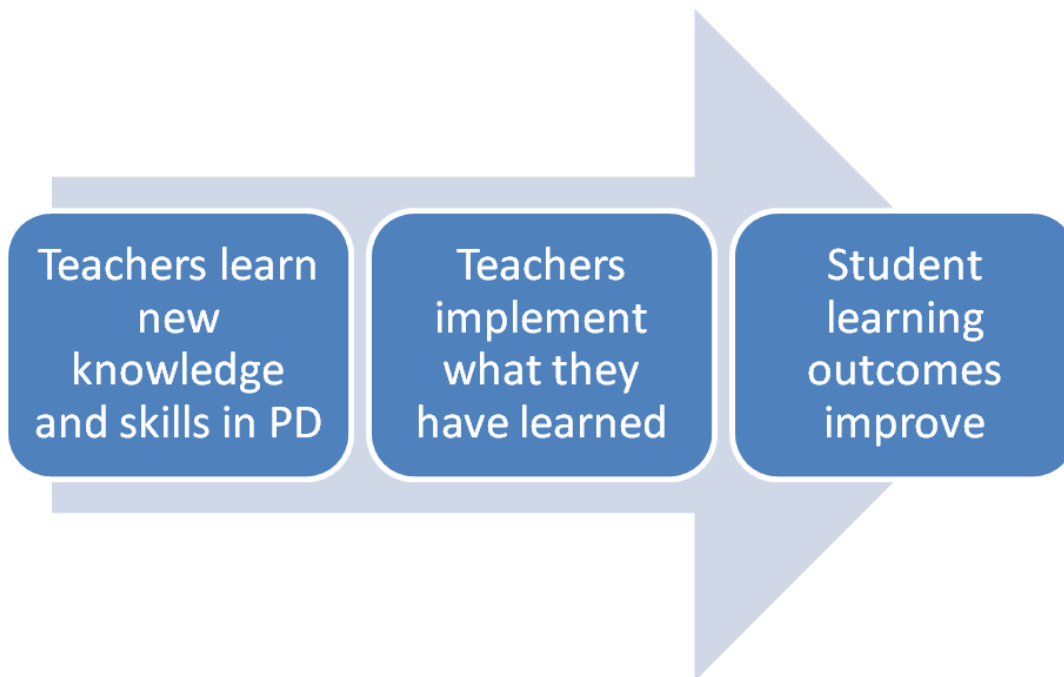
6^ο Κεφάλαιο: Κριτική ανάλυση κειμένων διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου

Η ανάλυση που ακολουθεί αποτελεί κριτική ανάλυση λόγου σε κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου και συγκεκριμένα του ΟΟΣΑ. Τα αυθεντικά κείμενα είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα και η ανάλυση εφαρμόζεται πάνω στα συγκεκριμένα πρωτότυπα κείμενα με τις ακριβείς παραπομπές τους.

1^ο κείμενο OECD: «Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013»

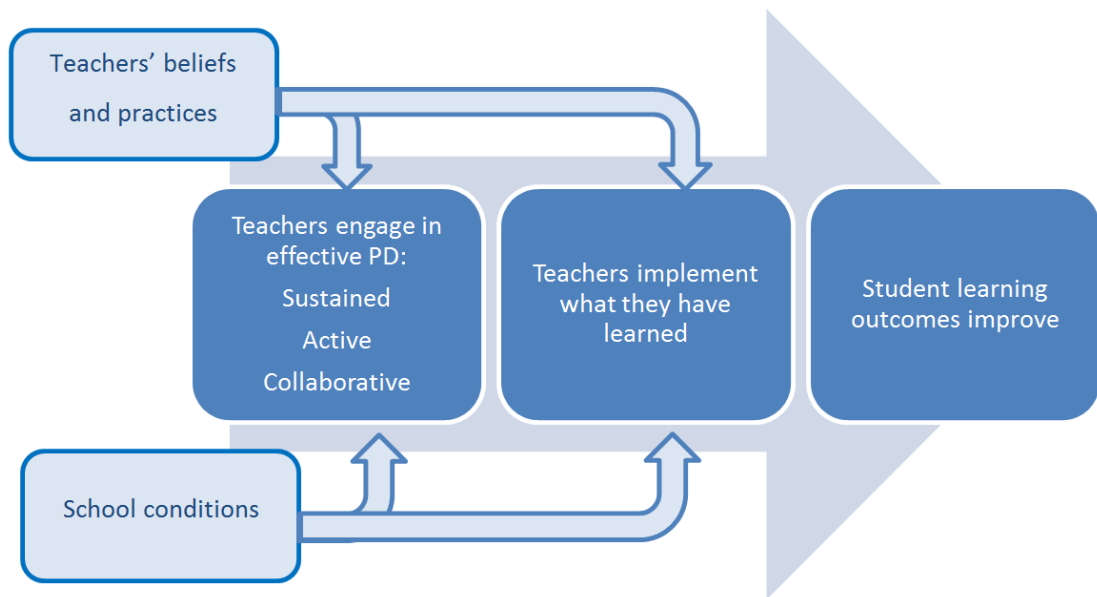
Το κείμενο αυτό έχει ως θέμα τις συνθήκες και τις πρακτικές που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το αποτύπωμά τους στο «TALIS 2013» (OECD, 2016), ανήκει στη σειρά «Education Working Papers» και αποτελεί συγγραφή ερευνήτριας (Darleen Opfer), η οποία προφανώς λειτουργεί ως επιστήμονας-τεχνοκράτης (technocrats), διότι μέσω του λόγου της κατασκευάζεται και αναπαράγεται ο εκπαιδευτικός «λόγος» του ΟΟΣΑ. Πρόκειται για ένα κείμενο συνολικά 57 σελίδων στο οποίο είναι εμφανής ο «επιστημονικός λόγος» τόσο σε μορφολογικά (εξωτερικά) χαρακτηριστικά όσο και σε εσωτερικά στοιχεία του κειμένου. Ειδικότερα, γίνεται χρήση του εξωφύλλου και του εσωφύλλου, των ευχαριστιών (acknowledgements), της δίγλωσσης περίληψης στις ισχυρότερες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: μία στην αγγλική γλώσσα (abstract) και μία στη γαλλική γλώσσα (rèsumè), του πίνακα περιεχομένων (table of contents), των πινάκων (table) και των σχημάτων (figure). Ακολουθεί η εισαγωγή και το κύριο κείμενο, η βιβλιογραφία με τις ακριβείς ψηφιακές παραπομπές και τέλος το παράρτημα με την παράθεση άλλων πολλαπλών αριθμητικών πινάκων.

Πρόκειται, επομένως, για «λόγο» (discourse), ο οποίος «δανείζεται» στοιχεία από τον «επιστημονικό λόγο» όπως τα παραπάνω και ακόμη περισσότερο «δανείζεται» το επιστημονικό λεξιλόγιο, τη σύνταξη και το ύφος ενός επιστημονικού κειμένου προκειμένου «να πείσει» για την ορθότητά του. Η βασική εννοιολόγηση (conceptualisation) του αντίκτυπου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται βάσει του Σχήματος 6 που ακολουθεί:



Σχήμα 6: Εννοιολόγηση (conceptualisation) του αντίκτυπου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στο σχήμα 6 (OECD, 2016: 8) το μεγάλο βέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνει τρία μικρότερα βέλη εκ των οποίων το α) αναπαριστά τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, το β) αναπαριστά την εφαρμογή στην τάξη όσων έμαθαν οι εκπαιδευτικοί και το γ) αναπαριστά τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών/τριών (student learning outcomes). Επομένως, καθίσταται σαφής η έμφαση που δίνεται στις «εκροές» της μαθησιακής διαδικασίας, διότι θεωρείται ότι η ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της εφαρμογής τους στη σχολική τάξη θα συμβάλλουν άμεσα και οπωσδήποτε στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών/τριών. Άρα, υπάρχει η σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των «αποτελεσμάτων» της διδασκαλίας και μάθησης, που εδώ είναι οι «επιδόσεις» των μαθητών/τριών, δηλαδή ένα εξωτερικό, μετρήσιμο και συγκρίσιμο μέγεθος (μετρήσιμη γνώση) στην «κοινωνία και οικονομία της γνώσης» (knowledge-based society) (Πασιάς, 2015).

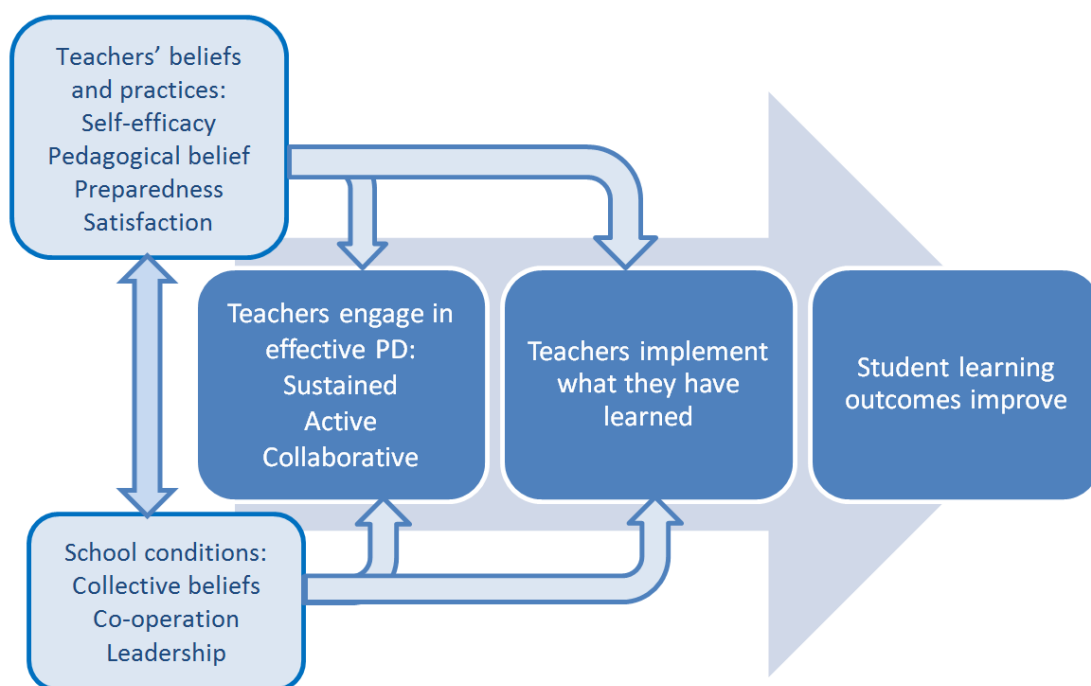


Σχήμα 7: Καταστασιακή εννοιολόγηση (situational conceptualization) του αντίκτυπου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στο Σχήμα 7 (ό.π.: 9) η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη αναπαρίσταται ως Συνεχής (Sustained), Ενεργητική (Active) και Συνεργατική (Collaborative). Επιπλέον, ρόλο στην αποτελεσματική επαγγελματική τους ανάπτυξη αναπαρίσταται στο σχήμα να έχουν α) οι πεποιθήσεις (beliefs) και οι πρακτικές (practices) των εκπαιδευτικών και β) οι σχολικές συνθήκες (school conditions). Επιπλέον, οι παράγοντες αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και του σχολείου παρουσιάζονται να επιδρούν όχι μόνο στο πρώτο βέλος, αλλά και στο δεύτερο που αφορά την επίδραση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στη σχολική τάξη. Και σε αυτή την περίπτωση, τα δύο επόμενα βέλη παραμένουν ίδια με αυτά του Σχήματος 6, στα οποία η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών/τριών, διαμέσου της εφαρμογής των «νέων γνώσεων» στη σχολική τάξη. Επομένως, δεν μιλάμε πια για «διδασκαλία», αλλά για «μάθηση», εφόσον δεν ενδιαφέρει η «διαδικασία» (για παράδειγμα η παιδαγωγική προσέγγιση και οι διδακτικές μέθοδοι), αλλά το «αποτέλεσμα», δηλαδή η επίτευξη των άμεσα μετρήσιμων στόχων. Άρα, βάσει των παραπάνω θα μπορούσαμε να προσδώσουμε την επαγγελματική ταυτότητα «εργαζόμενος της γνώσης» (knowledge worker) στον σύγχρονο (και επιθυμητό) εκπαιδευτικό (Πασιάς, 2015).

Στο σχήμα 8 (ό.π.: 11) που ακολουθεί παρατηρούμε μια περισσότερο προωθημένη αντίληψη του σχήματος 7: τα τρία βέλη παραμένουν ίδια, ωστόσο στο δεύτε-

ρο βέλος έχουν προστεθεί και άλλα στοιχεία «εμπλοκής» στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δηλαδή η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις (pedagogical belief), η ετοιμότητα (preparedness) και η ικανοποίηση (satisfaction). Από την πλευρά του σχολείου έχουν προστεθεί οι συλλογικές πεποιθήσεις (collective beliefs), η συνεργασία (co-operation) και η ηγεσία (leadership). Επιπλέον, έχει προστεθεί ένα βέλος μεταξύ των τελευταίων παραγόντων εκπαιδευτικού και σχολείου που αλληλεπιδρούν.



Σχήμα 8: Πλήρες εννοιολογικό μοντέλο (conceptual model) του αντίκτυπου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Σε όλα τα παραπάνω οι πόροι κατασκευής νοήματος είναι σε μεγάλο βαθμό σημειωτικοί (κατασκευάζονται με μη γλωσσικά μέσα, εδώ με σχέδια, τετράγωνα και βέλη), αναδεικνύοντας την κυριαρχία της λεγόμενης σημειωτικής δεικτικότητας (Στάμου, 2020: 68). Ωστόσο, βασικό ρόλο εξακολουθούν να έχουν οι γλωσσικοί τρόποι εκφοράς του μηνύματος, στην περίπτωση μας τα ρήματα (οι διαδικασίες κατά Halliday (1994) στη λειτουργική γραμματική), απουσιάζουν εντελώς από τα σχήματα, ωστόσο βρίθουν μέσα στο κείμενο. Αντίθετα, στα σχήματα παρατηρείται η αποκλειστική χρήση των ουσιαστικών, ως άμεσων φορέων αλήθειας και υλικότητας της γλώσσας. Η ερμηνεία της γλώσσας στην περίπτωση αυτή «απο-συγκειμενοποιείται» (de-contextualized) (Fairclough, 1992) και προβάλλεται ως να ισχύει παντού και πάντα η ίδια, άυλη και πανταχού παρούσα.

Μεταξύ των παραπάνω σχημάτων εντοπίζεται τόσο η λεγόμενη «καταφανής διακειμενικότητα» (manifest intertextuality), εφόσον υπάρχει εμφανής «συνομιλία» μεταξύ των σχημάτων (εμφανής προσθήκη λέξεων στις ήδη υπάρχουσες), όσο και η λεγόμενη «συστατική διακειμενικότητα» (constitutive intertextuality) (Farclough, 1992), εφόσον τα συγκεκριμένα κείμενα δεν συνομιλούν μόνο «φανερά» μεταξύ τους, αλλά και «κρυφά» μέσω ευρύτερων γλωσσικών συμβάσεων και τάξεων του λόγου (orders of discourse), όπως μέσω των εννοιολογήσεων (conceptualisations) της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα, τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις, την ετοιμότητα και την ικανοποίησή τους.

Ακολουθούν στο αναλυόμενο κείμενο (OECD, 2016: 12-13) πίνακες με ουσιαστικά προτεινόμενες δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον TALIS 2013, δύο κατηγοριών α) μη σχολικά ενσωματωμένη επαγγελματική ανάπτυξη (non-school embedded professional development), όπως «μαθήματα και εργαστήρια» (courses and workshops), «εκπαιδευτικά συνέδρια/σεμινάρια» (education conferences or seminars), «ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση σε επαγγελματικά κτίρια» (in-service training courses in business premises), «πιστοποιημένα προγράμματα σπουδών» (qualification programmes) και β) σχολικά ενσωματωμένη επαγγελματική ανάπτυξη (school embedded professional development), όπως «συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών» (participation in a network of teachers), «μεμονωμένη ή συνεργατική έρευνα» (individual or collaborative research), «υποστήριξη και καθοδήγηση» (mentoring and coaching), «παρακολούθηση των μαθημάτων μεταξύ συναδέλφων και παροχή ανατροφοδότησης» (observe other teachers' classes and provide feedback), «εργασία με συναδέλφους προς εξασφάλιση κοινών δεικτών αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών» (work with teachers to ensure common standards for assessing student progress) και «συμμετοχή σε συνεργατική επαγγελματική μάθηση» (take part in collaborative professional learning) (OECD, 2016: 12-13).

Είναι ενδεικτικό ότι από τις ποσοτώσεις που δίνει ο OECD (ό.π.), η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μεγαλύτερη συμμετοχή είναι η «εργασία με συναδέλφους προς εξασφάλιση κοινών δεικτών αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών» (work with teachers to ensure common standards for assessing student progress), όπου παρατηρείται η εμφάνιση των «νηχηρών λέξεων» (buzz words) (Ζμας, 2007): δείκτες (standards), αξιολόγηση (assessing) και επίδοση

(progress) (OECD, 2016: 13). Οι συγκεκριμένες «ηχηρές λέξεις» λειτουργούν ως ιδεότοποι (Πασιάς, 2015) και κατασκευάζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «εισηγητή δεικτών, αξιολόγησης και επίδοσης», ως «λάτρη των αριθμών, της στατιστικής και των κατατάξεων», ως «προωθητή των αποτελεσμάτων των αριθμών», ως «επαγγελματία γραφειοκρατίας και επιτελεστικότητας» (performativity) (ό.π.: 277), ως «τεχνοκράτη-εκπαιδευτικό» (technocrat), ως «δρώντα στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης» (governance of education), ως «αξιολογητή στη λογοδοσία» πρακτικών του ΟΟΣΑ, ως «εγγυητή της ποιότητας στην εκπαίδευση» (quality assurance), ως «ελεγκτή λογοδοσίας», ως «υπεύθυνο ανάπτυξης τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου» (Foucault, 1991) και σε σχέση με την ηγεσία του σχολείου ως «εισηγητή του νέου διευθυντισμού» (new managerialism). Με τα λόγια του Πασιά όλα αυτά συμβαίνουν «στα πλαίσια «υπαγωγής» του εκπαιδευτικού επαγγέλματος περισσότερο σε ένα αποστεωμένο «επάγγελμα ελεγχόμενης πειθαρχίας», παρά σε ένα επάγγελμα επιστημονικής ελευθερίας και κοινωνικής χειραφέτησης» (Πασιάς, 2015: 279).

Το κείμενο συνεχίζει με την παράθεση πολλών πινάκων και σχημάτων στα οποία οι χώρες του κόσμου (και όχι μόνο οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης) κατατάσσονται βάσει αριθμητικών επιδόσεων (ποσοστά και στατιστικές ράβδοι) συγκριτικά μεταξύ τους σε σχέση με τις ακολουθούμενες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους (OECD, 2016: 14-30). Είναι χαρακτηριστική η παράθεση του ρητορικού ερωτήματος «Έχει σημασία η συμμετοχή σε αυτούς τους διαφορετικούς τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης;» (does participation in these different types of professional development matter?) (ό.π.: 16), στο οποίο προφανώς η απάντηση είναι καταφατική εκ των προτέρων. Κατασκευάζοντας, λοιπόν, «λόγους πειθούς», το «συγκριτικό επιχείρημα» του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ «μετράει».

Τα συναφή ερωτήματα πληθαίνουν: α) «υπάρχουν σχολικά πλαίσια που υποστηρίζουν περισσότερο αποτελεσματικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης;» (are there school contexts that support more effective forms of professional development?), συνιστά ένα ακόμη ρητορικό ερώτημα με την απάντηση του ίδιου του συγγραφέα (εδώ ΟΟΣΑ) να ακολουθεί και β) «πως μπορούν οι σχεδιαστές πολιτικής να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που βελτιώνει τη διδασκαλία;» (how can policymakers support teacher professional development that improve teaching?), με τη «σωστή» απάντηση να ακολουθεί αμέσως μετά και να επιμερίζεται. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα επιμέρους ερωτήματα που εμπεριέχονται ως

προφανείς απαντήσεις στο α και β (OECD, 2016: 16-30) αποτελούν ερωτήματα που απευθύνθηκαν σε εκπαιδευτικούς βάσει της διεθνούς έρευνας TALIS 2013 (αντίστοιχη έρευνα κατάταξης των εκπαιδευτικών με αυτή της PISA για τους μαθητές/τριες), είναι «αποπλαισιωμένα» από όποιο εκπαιδευτικό, γλωσσικό, πολιτισμικό κλπ συγκείμενο, είναι ομογενοποιημένα και «αναπαριστούν» με αριθμητικό και στατιστικό τρόπο τις «απαντήσεις» των εκπαιδευτικών, κατασκευάζοντας με αυτόν τον τρόπο τις «ταυτότητές» τους.

Για παράδειγμα, στη σελίδα 18 (ό.π.) υπάρχει πίνακας προτάσεων αναπαράστασης της αντίληψης που υποτίθεται ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ετοιμότητα (preparedness), την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), την κονστρουκτιβιστική διδασκαλία (constructivist teaching) και την ευχαρίστηση (satisfaction) που λαμβάνουν από αυτή. Βρισκόμαστε ακόμη στη φάση κατά την οποία ο ΟΟΣΑ κάνει λόγο για διδασκαλία (teaching) και βελτίωσή της (OECD, 2016), διότι όπως θα συζητηθεί σε επόμενο κείμενο του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) πλέον γίνεται λόγος για «μάθηση» (learning) και όχι για «διδασκαλία» (teaching) ή «ανάπτυξη» (development), γεγονός που αναπαρίσταται και στους συναφείς τίτλους των κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ «συνεχής επαγγελματική μάθηση» (continuing professional learning) και όχι «συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη» (continuing professional development) ή «βελτίωση της διδασκαλίας» (improving teaching).

Η «διακειμενικότητα» και η «συνομιλία» των κειμένων είναι εμφανής τόσο σε σχέση με άλλα είδη κειμένων, εδώ με τη διεθνή έρευνα TALIS 2013, όσο και με προηγούμενα (κείμενα βιβλιογραφίας) ή επόμενα κείμενα (OECD, 2020). Ασφαλώς η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού χτίζεται ως «επάγγελμα διά βίου μάθησης» (Πασιάς, 2015: 267), διότι η έννοια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης/μάθησης αποτελεί έννοια-κλειδί στα συγκεκριμένα κείμενα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός προβάλλεται ως «εργαζόμενος σε clusters» (ομάδες εργασίας), τα οποία λειτουργούν βάσει της ανάπτυξης «δραστηριοτήτων αμοιβαίας εκμάθησης» (Peer Learning Activities/PLAs), της αξιοποίησης των «καλών πρακτικών» (best practices) και της διάχυσης της τεχνογνωσίας μεταξύ των κρατών-μελών (Alexiadou, 2007: 104). Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν τη λεγόμενη «Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού» και ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να κατασκευάσει μια πολλαπλά αντιφατική επαγγελματική ταυτότητα μεταξύ άλλων και ως προωθητής της παραπάνω μεθόδου, ως «προωθητής της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού». Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από το αναλυόμενο κείμενο, διότι ο εκπαιδευτικός αναπαρί-

σταται ως «επαγγελματίας που εργάζεται/αξιολογείται από ομοτέχνους/ομοτίμους» (peer review), στοιχείο που α) παραπέμπει στην παραπάνω «Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού» και β) στη λεγόμενη «διακυβέρνηση εξ αποστάσεως» (governance by distance).

Είναι χαρακτηριστική η παρουσία ερωτημάτων αυτο-αντίληψης, αυτο-αποτελεσματικότητας και εν τέλει αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων (OECD, 2016: 18-23), στα οποία είναι εμφανής η προσπάθεια σύνδεσης των μορφών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως η «επιμόρφωση» και η «εργασία/αξιολόγηση από ομοτίμους» με την αξιολόγηση και μάλιστα φαίνεται ότι η τελευταία «περνάει» μέσα από το αρχικό στάδιο της «αυτο-αξιολόγησης».

Τα παραπάνω φαίνονται αρχικά ως στοιχεία «επαγγελματικοποίησης» (professionalisation) των εκπαιδευτικών και των ταυτοτήτων τους, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που «επιλέγουν» τις πρακτικές της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και, επομένως, και των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων. Ωστόσο, αποτελούν εντέλει πρακτικές «αποεπαγγελματικοποίησης» (deprofessionalisation) των εκπαιδευτικών και των ταυτοτήτων τους, εφόσον η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται με πρακτικές αύξησης των μαθητικών επιδόσεων (outputs) και εν γένει με «συστήματα αξιολόγησης βάσει προκαθορισμένων επιδόσεων και ποσοστώσεων» (student outcomes-based approach), διότι «φυσικοποιούνται» (Fairclough, 1992) διαδικασίες επιβολής και ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία και τελικά τέτοιου είδους συστήματα θεωρούνται απρόσφορα για την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sinnema & Robinson, 2007). Επιπλέον, τα ερωτήματα που θέτει ο ΟΟΣΑ στους πίνακες αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών (OECD, 2016: 20-23) σχετίζονται με την ποσόστωση και τις στατιστικές μεθόδους διότι σχεδόν όλες αρχίζουν με την ερώτηση «Πόσο συχνά...;» (how often do you...? / how frequently did you...?) ή «σε τι βαθμό...;» (extent to which...) και συνοδεύονται από ανάλογα ποσοστά ομαδοποιήσεων (clusters) επαγγελματικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και αναπαραστάσής τους βάσει στατιστικών πινάκων κατάταξης ανά χώρα (ό.π.: 28). Μάλιστα στο τέλος της συγκεκριμένης έρευνας του ΟΟΣΑ υπάρχει σχετικό παράρτημα που λειτουργεί ως «τεχνικός πίνακας» των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενισχύοντας τον «τεχνοκρατικό» χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συμβάλλοντας στη συγκρότηση/ανασυγκρότηση τεχνοκρατικών επαγγελματικών ταυτοτήτων (ό.π.: 38-57).

Στη σχετική βιβλιογραφία έχει μάλιστα διατυπωθεί η άποψη ότι «η ατομική αυτοαξιολόγηση και η συναδελφική ετερο-αξιολόγηση, παρά τα προβλήματα της υποκειμενικότητας, αποτελούν άριστες διαδικασίες για την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Ματσαγγούρας, 2019: 241), γεγονός που συγκροτεί και ενισχύει τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «ατομικούς αυτοαξιολογητές» και ως «συναδελφικούς ετεροαξιολογητές». Αξίζει να σημειωθεί ότι απουσιάζουν επαγγελματικές ταυτότητες του τύπου «αναστοχαστικοί αξιολογητές», «χειραφετικοί αξιολογητές» ή «κριτικοί αξιολογητές», οι οποίες θα έδιναν μια περισσότερο συγκροτημένη διάσταση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών τουλάχιστον σε σχέση με την ερμηνευτική, χειραφετική και κριτική παιδαγωγική, οι οποίες βιβλιογραφικά θεωρούνται και ως δημοκρατικά παιδαγωγικά πλαίσια συγκρότησης/ανασυγκρότησης των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (Sachs, 2001). Οι αναδυόμενες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να εγγραφούν στο συνεχές του επαγγελματισμού ως «περιορισμένη επαγγελματικότητα», παρά ως «διευρυμένη επαγγελματικότητα» (Hoyle, 1975: 318).

2^ο κείμενο OECD: «Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data»

Στο συγκεκριμένο κείμενο του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) εξετάζονται οι πολιτικές στήριξης της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με αναφορά στα δεδομένα των ερευνών του ΟΟΣΑ. Πρόκειται για ένα κείμενο συνολικά 79 σελίδων, το οποίο αποτελεί κείμενο ανακοίνωσης επιστημονικών δεδομένων, επομένως ερευνητικό κείμενο, ομαδικής συγγραφής επιστημονικής ομάδας τεχνοκρατών (technocrats) (Luka Boeskens, Deborah Nusche, Makito Yurita) από τον ΟΟΣΑ για τον εαυτό του, πρόκειται δηλαδή για ένα αυτοαναφορικό κείμενο, εφόσον χρησιμοποιώντας τα εσωτερικά ερευνητικά του δεδομένα ουσιαστικά ενισχύει τη δική του συγκρότηση και ταυτότητα.

Στο κείμενο αυτό ενυπάρχουν όλες οι συμβάσεις του επιστημονικού γραπτού λόγου, όπως το εξώφυλλο και το εσώφυλλο, ο πίνακας περιεχομένων (table of contents), οι ευχαριστίες (acknowledgements), η περίληψη (abstract), η εισαγωγή (introduction), το θεωρητικό υπόβαθρο (background), η βιβλιογραφία (references) και τα 2 παραρτήματα (annexes) με τους ενσωματωμένους πίνακες (tables), σχήματα (figures) και πλαίσια (boxes), ενισχύοντας α) το λεγόμενο επιστημονικό «παράδειγμα» (paradigm) και β) τις διακειμενικές συνομιλίες και τη διαλογικότητα μεταξύ των επιστη-

μονικών λόγων (discourses), τα οποία απηχούν ευρύτερους ηγεμονικούς και κυρίαρχους λόγους του ΟΟΣΑ.

Έντονη παρουσία έχει στο κείμενο η σημειωτική δεικτικότητα (indexicality), που αφορά τη δημιουργία σημειωτικών δεσμών μεταξύ γλωσσικών/σημειωτικών στοιχείων και κοινωνικών νοημάτων (Στάμου, 2020: 53), δηλαδή την ιδεολογική διαδικασία με την οποία συγκεκριμένα γλωσσικά/σημειωτικά στοιχεία παραπέμπουν στη συγκρότηση συγκεκριμένων επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με τη στρατηγική λόγου της «ιδεολογικής προοπτικοποίησης» (perspectivization), κατά την οποία εξετάζονται οι ενσωματωμένες οπτικές/φωνές των κειμένων και η ιδεολογική προοπτική μέσω της οποίας κατασκευάζονται οι ταυτότητες στον λόγο (discourse), στην περίπτωσή μας οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (Bucholtz & Hall, 2005).

Επομένως, όταν ο ΟΟΣΑ χρησιμοποιεί τα δεδομένα των δικών του ερευνών και συγκεκριμένα του TALIS (OECD, 2016), χρησιμοποιεί α) την καταφανή διακειμενικότητα (manifest intertextuality) μεταξύ των κειμένων αναφοράς του -εδώ το συγκεκριμένο κείμενο συνομιλεί με όλα τα ερευνητικά κείμενα του ΟΟΣΑ που σχετίζονται με τον TALIS και β) τη συστατική διακειμενικότητα (constitutive intertextuality), κατά την οποία συνομιλούν όχι μόνο συγκεκριμένα κείμενα αλλά και ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις/τάξεις λόγου (Fairclough, 1992) - εδώ το συγκεκριμένο κείμενο συνομιλεί με τις ευρύτερες γλωσσικές και σημειωτικές συμβάσεις λόγου του ΟΟΣΑ και του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου γενικότερα που αφορούν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα η κατασκευή των συγκεκριμένων ταυτοτήτων ως «επαγγελματικών ταυτοτήτων διά βίου μάθησης».

Οι ενσωματωμένοι λόγοι (discourses) του ΟΟΣΑ αποτελούν «φυσικοποιημένους» ηγεμονικούς και κυρίαρχους λόγους (Foucault, 1991) οι οποίοι α) απορροφούν ποικίλους γλωσσικούς μηχανισμούς, όπως τις γενικεύσεις και τις ισχυρές αποφαντικές γλωσσικές πράξεις με την απουσία επιστημικής τροπικότητας (Halliday, 1994) και β) ενσωματώνουν τις λεγόμενες «αναπαραστάσεις ομιλίας» (speech representation) ή «αναφερόμενες ομιλίες» (reported speech) (Short, Semino & Wynne, 2002) σε επίπεδο γραπτού λόγου, εφόσον μέσω του συγκεκριμένου κειμένου παρουσιάζονται άλλα κείμενα περισσότερο ή λιγότερο διαυγή σε σχέση με τα αρχικά κείμενα, χωρίς ωστόσο η σχέση αυτή να καθίσταται σαφής διότι δεν γνωρίζουμε ποια στοιχεία αποσιωπούνται κάθε φορά σε κάθε κειμενική αναπαράσταση.

Το αναλυόμενο κείμενο του ΟΟΣΑ συμπεριλαμβάνει αλλαγές στο σύγχρονο

κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο (COVID-19), δημιουργώντας σύνδεση μεταξύ αυτών και των αναδυόμενων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών (studentsneeds) (OECD, 2020: 8). Παρέχει νέα δεδομένα αποτελεσματικών (ή λιγότερο αποτελεσματικών) πρακτικών CPL (Continuing Professional Learning), δηλαδή πρακτικών Συνεχούς Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών και εγκαταλείποντας τον παλιότερο όρο Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development-CPD), ο οποίος, ωστόσο, συνεχίζει να χρησιμοποιείται από την σύγχρονη διεθνή και ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2019).

Ιστορικά, ο όρος «επαγγελματική μάθηση» αντιπροτείνεται από τον Fullan (2007: 35), προκειμένου να καταδείξει τις νεωτερικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κατά τις οποίες οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών βρίσκονται στο επίκεντρο και συντελούνται μέσω συμμετοχικών και συλλογικών διαδικασιών, συνήθως εντός της σχολικής μονάδας (school-based approach). Αντίθετα με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη», ο οποίος ιστορικά συνδέεται με τον τεχνοκρατισμό (Lieberman, 1995: 595-6), αντικαθιστά τον παλιότερο όρο «ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση» (in-service training).

Παρά το γεγονός ότι στη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία από πολλούς ερευνητές προτιμάται, όπως ήδη συζητήθηκε, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» (Ματσαγγούρας, 2019), ο ΟΟΣΑ προτιμά σε κείμενά του από το 2020 και εξής τον όρο «επαγγελματική μάθηση», ενσωματώνοντας τον όρο «ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση» (in-service training) και συσχετίζοντάς τον με πρακτικές αποτελεσματικότητας και βασιζόμενης στο σχολείο προσέγγισης (school-based approach). Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ συσχετίζει την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες (new technologies) και την ποικιλότητα στις σχολικές τάξεις (diversity in to the classrooms) (OECD, 2020: 11-12), χρησιμοποιεί την ανάλυση των παραπάνω όρων και τη μετάβαση από τον όρο «ανάπτυξη προσωπικού» (staff development) σε «επαγγελματική μάθηση» (professional learning), προσδίδοντας κατά τα λεγόμενά του ενεργότερο ρόλο στους εκπαιδευτικούς μέσω μιας μακρόχρονης (long-term process) πλαισιοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (context-based process) (ό.π.: 15).

Στη συνέχεια του υπό ανάλυση κειμένου συζητούνται οι στόχοι (goals) και οι δρώντες-κλειδιά (key actors) της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με αναφορά σε βαθμούς τυπικότητας παραδειγμάτων που συνιστούν δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης (examples of professional learning activities), πλαισιοθετημένων (setting) ως ιδιωτικών (private), βασιζόμενων στο σχολείο (school-

based) και εξωτερικών (off-site) δραστηριοτήτων, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί.

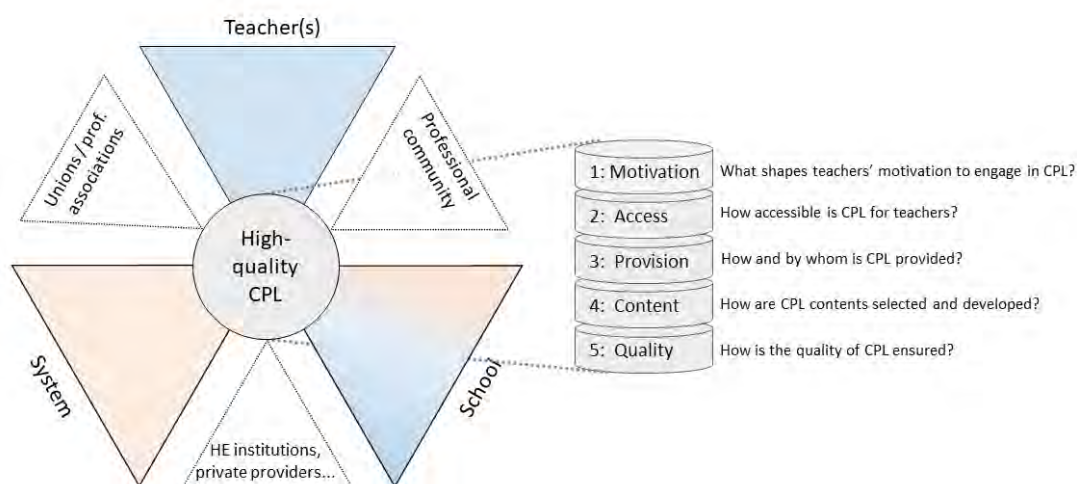
Setting	More formal	Less formal
Private	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Online courses and seminars ➤ Self-study with monitored outcomes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exchange on online platforms ➤ Self-study without monitored outcomes
School-based	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Workshops and on-the-job training ➤ Structured induction programmes ➤ Observation as part of formative appraisal ➤ Structured coaching and mentoring 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Professional learning communities ➤ Peer exchange and collaboration ➤ Peer and self-observation ➤ Ad-hoc coaching and mentoring
Off-site	<ul style="list-style-type: none"> ➤ External courses and seminars ➤ Qualification programmes ➤ Teacher conferences 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inter-school exchanges ➤ Teacher networks

Πίνακας 2: Παραδείγματα δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης (OECD, 2020: 19)

Ακολουθούν τα επίπεδα ανάλυσης (levels of analysis) και οι αναλυτικές διαστάσεις (analytical dimensions) της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης υψηλής ποιότητας (high quality CPL) με βάση τις διαστάσεις α) της παρώθησης (motivation), που αφορά τα κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών σε εμπλοκή με την CPL, β) της προσβασιμότητας (access), που αφορά τον βαθμό στον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν στην CPL, γ) της παροχής (provision), που αφορά στους τρόπους και στα πρόσωπα παροχής της CPL, δ) του περιεχομένου (content), που αφορά την επιλογή και την ανάπτυξη του περιεχομένου της CPL και ε) της ποιότητας (quality), που αφορά στη διασφάλιση της παρεχόμενης ποιότητας της CPL, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί (ό.π.: 38).

Ερωτήματα, όπως «πώς μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να δημιουργήσουν μια κουλτούρα στην οποία οι εκπαιδευτικοί προτεραιοποιούν την συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη σε σχέση με άλλες απαιτήσεις στον χρόνο

τους;» ή «πώς μπορούν οι δρώντες να διασχίσουν το σύστημα ώστε να συνεισφέρουν στην προώθηση και προσβασιμότητα της αποτελεσματικής CPL;» (ό.π.: 21), είναι κυρίαρχα στον ηγεμονικό λόγο (discourse) του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, γίνονται προσπάθειες σύνδεσης της CPL με τις διαστάσεις του κύρους και της επίτευξης καριέρας στο χώρο του σχολείου (linking CPL with teachers' appraisal and career advancement) (ό.π.: 22), με τη δημιουργία σχολικής κουλτούρας που υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών (school culture that supports teachers' collaborative learning) και με την προετοιμασία ηγετών στον χώρο της εκπαίδευσης (preparing teachers to become educational leaders) (ό.π.: 21-23).



Σχήμα 9: Επίπεδα ανάλυσης και αναλυτικών διαστάσεων της CPL

Οι προαναφερθείσες σχηματοποιήσεις απηχούν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης», ως «επαγγελματιών επίτευξης κοινωνικού κύρους και καριέρας», ως «συνεργατικά εργαζομένων επαγγελματιών» και ως «αναδυόμενων ηγετών» στον χώρο της εκπαίδευσης. Επομένως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται πλέον αποκλειστικά με τη σχολική τάξη και τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά σχετίζονται με τις διαστάσεις της διαχείρισης του ευρύτερου επαγγελματικού σχολικού χώρου, στον οποίο έχουν εισαχθεί οι έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συνεχούς βελτίωσης, έννοιες προερχόμενες κατά κύριο λόγο από το discourse της οικονομίας και της αγοράς, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης» στις κοινωνίες και τις οικονομίες της γνώσης (knowledge-based societies/economies).

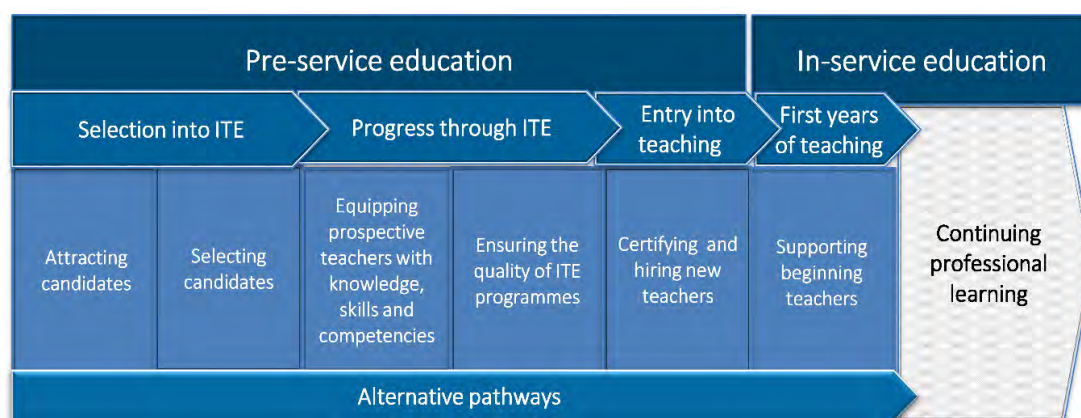
Ακολουθούν παραδείγματα καλών πρακτικών (best practices) (ό.π.: 34-36) τα οποία λειτουργούν ως μελέτες περίπτωσης (case studies), ενισχύοντας το λεγόμενο «συγκριτικό επιχείρημα», εφόσον συγκρίνοντας εκπαιδευτικές πρακτικές διαφορετικών χωρών, παρωθούν σε ανταγωνισμό διαφορετικά «πλαισιοθετημένα παραδείγματα» (situated paradigms) ποικίλων χωρών, ώστε να δράσουν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, επιτυγχάνοντας τους εκάστοτε αποπλαισιωμένους (decontextualized) εκπαιδευτικούς στόχους.

Πρακτικές όπως «ελέγχοντας την αποτελεσματικότητα διαφορετικών τύπων CPL» (monitoring the effectiveness of different types of CPL), «διαχέοντας πρακτικές CPL σε διαδικασίες βελτίωσης του σχολικού και συστημικού επιπέδου» (integrating CPL practices in to school and system-level improvement processes), «δημιουργώντας αποτελεσματικές δομές διασφάλισης ποιότητας και λογοδοσίας στους παρόχους CPL» (creating effective quality assurance and accountability structures for CPL providers» ενισχύουν τις κατασκευές των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «ελεγκτών», «διαχυτών» και «αποδεκτών» πρακτικών συνεχούς επαγγελματικής μάθησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα (outcomes) της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών που απηχούν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες, σχετιζόμενες με τις έννοιες της «ποιότητας», της «μάθησης και της ευημερίας των μαθητών/τριών» και κατά δεύτερο λόγο με την «ευημερία των εκπαιδευτικών» και την «επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών», όπως αναπαρίστανται στο αντίστοιχο σχήμα του ΟΟΣΑ (OECD, 2020: 40).

Ακολουθεί η αναζήτηση του «αποτυπώματος της CPL» (CPL impact) σε επίπεδο α) «διαδικασιών τάξης» (classroom processes), β) «ευημερίας των μαθητών/τριών» (students' well-being) και γ) «μαθητικής επίδοσης» (student achievement). Είναι χαρακτηριστικό ότι το «αποτύπωμα της CPL στην ευημερία των εκπαιδευτικών» (CPL impact on teachers' well-being and retention) εντάσσεται στα «υπόλοιπα αποτελέσματα» (other outcomes), από κοινού με το «αποτύπωμα στην κινητικότητα των...» (CPL impact on employeemobility and skills obsolescence), απηχώντας τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «δευτερεύουσας σημασίας» (ό.π.: 42-43).

Ακολουθεί η παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας - όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές συνοδεύονται από διαδικτυακή παραπομπή. Η συγκεκριμένη αναφορά του ΟΟΣΑ ολοκληρώνεται με την παράθεση δύο παραρτημάτων: α) το πρώτο αναπτύσσει την ιδέα του Σχήματος 10 που ακολουθεί (ό.π.: 66-67) και β) το δεύτερο

περιλαμβάνει δείκτες του ΟΟΣΑ και στοιχεία ερευνών σχετιζόμενα με την συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (ό.π.: 68-79).



Σχήμα 10: Εννοιολογική χαρτογράφηση της μελέτης της Αρχικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών (Initial Teacher Preparation/ITP) (OECD, 2020: 66).

Στο παραπάνω σχήμα αναπαρίσταται η εννοιολογική χαρτογράφηση της μελέτης της Αρχικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών (Initial Teacher Preparation/ITP) (2016-2018), πάνω στη οποία «χτίζεται» η Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών (Teachers' Professional Learning/TPL), η οποία επεκτείνεται μετά τα πρώτα έτη της διδασκαλίας και συμπεριλαμβάνει τη Συνεχή Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών (Continuing Professional Learning/CPL) (OECD, 2020: 66). Επομένως, είναι εμφανής τόσο η «καταφανής διακειμενικότητα» (manifest intertextuality) μεταξύ των κειμένων και των ερευνών του ΟΟΣΑ, όσο και η «συστατική διακειμενικότητα» (constitutive intertextuality) (Fairclough, 1992), εφόσον τα παραπάνω κείμενα α) συνομιλούν φανερά μεταξύ τους και «χτίζουν» το ένα πάνω στο άλλο και β) συνομιλούν ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις/τάξεις του λόγου (order of things) (Foucault, 1991), σχηματίζοντας με αυτόν τον τρόπο «συναρθρώσεις γνώσης και εξουσίας» που αναπτύσσουν την έννοια της «διακυβέρνησης» (governmentality) κατά τον Foucault (ό.π.). Για παράδειγμα το σχήμα αυτό και οι έρευνες που το συνοδεύουν «συνομιλούν» όχι μόνο με κείμενα του ΟΟΣΑ, αλλά και με σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως το σχήμα 1 του 5^{ου} κεφαλαίου της παρούσας έρευνας, συνκατασκευάζοντας τους λόγους (discourses) της δημόσιας και εκπαιδευτικής διακυβέρνησης.

Τα παραπάνω αναπτύσσονται στο πλαίσιο αντιμετώπισης των διεθνών οργανισμών ως «νέων κέντρων διάχυσης «καλών πρακτικών» (Πασιάς, 2016). Ωστόσο,

πρόκειται μάλλον για «κανονιστική διάχυση «καλών πρακτικών» σε διεθνές επίπεδο, χωρίς να συνυπολογίζεται το ξεχωριστό συγκείμενο της εκάστοτε χώρας» (Ζμας, 2021: 22). Οι «δανεισμοί» εφαρμόζονται στα πλαίσια «δια-κειμενικών συνομιλιών», όπως για παράδειγμα οι συνεχείς «ενδο-κειμενικές» αναφορές του ΟΟΣΑ σε έρευνές του, με κυρίαρχη την έρευνα του TALIS 2018 (Teaching and Learning International Survey), η οποία παρέχει κομβικής σημασίας ποσοτικά δεδομένα για την εμπειρία των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2020: 67). Επιπλέον, η έρευνα PISA 2018 (Programme International Students Assessment) παρέχει πρόσθετες ενδείξεις για τις πολιτικές και τις πρακτικές που συνδέονται με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών σε επίπεδο σχολείου σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ό.π.).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία «κατασκευάζουν», επομένως, τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις «μαθησιακές ταυτότητες των μαθητών/τριών», ορίζοντας μάλιστα ολόκληρες σχολικές μονάδες ως «οργανισμούς που μαθαίνουν» (schools as learning organisations). Η εννοιολόγηση αυτή εντάσσεται μάλιστα στις λεγόμενες «εννοιακές μεταφορές» (Lakoff & Johnson, 1980), εφόσον τα σχολεία αντιμετωπίζονται α) ως οργανισμοί και β) ως οργανισμοί «που μαθαίνουν», σαν να ήταν τα ίδια «άνθρωποι ή μαθητές/τριες που μαθαίνουν». Έχει, άλλωστε, διατυπωθεί η άποψη ότι μέσω της χρήσης των «εννοιακών μεταφορών» «διαμεσολαβείται η παγκοσμιοποίηση σε τοπικό επίπεδο» (Demossier, 2011: 687).

Η «αναπαράσταση», λοιπόν, των εκπαιδευτικών ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης» φαίνεται να «ταιριάζει» με την «αναπαράσταση» των μαθητών/τριών ως «υποκειμένων συνεχούς μάθησης» και όλα αυτά μαζί φαίνονται να εντάσσονται στην «αναπαράσταση» του σχολείου ως «οργανισμού συνεχούς μάθησης». Επομένως, ο κυρίαρχος και ηγεμονικός λόγος του ΟΟΣΑ μέσω της χρήσης γλωσσικών και εννοιακών διαδικασιών, όπως η «εννοιακή μεταφορά» «φυσικοποιεί» και «νομιμοποιεί» (Fairclough, 1992) αμφίβολες εκπαιδευτικές πρακτικές και μάλιστα διεθνοποιώντας τις. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη εννοιακή μεταφορά ενυπάρχει σαφώς η σύνδεσή της με τον λόγο (discourse) σύνδεσης της εκπαίδευσης και της «οικονομίας της γνώσης» (Fairclough & Wodak, 2008). Τα προαναφερθέντα στοιχεία εκλαμβάνονται στα πλαίσια σύνδεσης της εκπαίδευσης με πολιτικές νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης (neo liberal governmentality) (Rojo & DelPercio, 2019) και με πρακτικές του λεγόμενου «μεσοποιημένου λόγου» (mediatized discourse) (Castells, 2009), εφόσον τα συ-

μπεράσματα των παραπάνω διεθνών ερευνών συχνά «μιντιοποιούνται» προκειμένου να διαχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στους αποδέκτες της εκπαίδευσης.

Ακολουθούν τα σχετικά παραρτήματα πινάκων του ΟΟΣΑ (OECD, 2020: 68-78), τα οποία αναφέρονται στην ανάλυση ερωτηματολογίων του οργανισμού για τις συνήθειες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (εδώ επανέρχεται ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης και υποχωρεί αντίστοιχα ο όρος της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών), συνοδευόμενες από τις αντίστοιχες διαστάσεις και τα ποικίλα επίπεδα ανάλυσής τους, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές, για παράδειγμα σε συνάρτηση με την ατομική ή συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα (ό.π.: 68).

Ωστόσο, παρά την επιφανειακή πολυφωνία (polyphony) των κειμένων, τη διαλογικότητα, καθώς και τη διακειμενικότητά τους, όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία συγκλίνουν στην κατασκευή ενός τελικά «μονοφωνικού» (monophony) (Bakhtin, 1981) και μονοδιάστατου λόγου (discourse), εφόσον όλες οι υπόλοιπες «φωνές» (voices) των υπολοίπων δρώντων (actors) έχουν απορροφηθεί από το «νεωτερικό παράδειγμα» των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών ως «διά βίου μαθησόντων». Επιπλέον, τα προαναφερθέντα στοιχεία συντελούν στην κατασκευή του λεγόμενου «χαλαρού νόμου» (softlaw), όπως είναι εδώ οι «αναφορές» των ερευνών του ΟΟΣΑ, οι οποίες έμμεσα λειτουργούν ως «συστάσεις», ως «έλεγχος» και ως «αξιολόγηση» εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, συν-κατασκευάζοντας μέσω της λεγόμενης «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού» «πρότυπα πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης» (multi-level governance system) (Πασιάς, 2015: 237).

Σε επίπεδο, επομένως, συγκρότησης και ανασυγκρότησης των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, θα υποστηρίξαμε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω των συγκεκριμένων ταυτοτήτων αναπαρίστανται ως «τεχνοκράτες ιδεολόγοι» (technocrats), «διασφαλιστές ποιότητας» (quality assurance), «αξιολογητές ποιότητας» (quality assessment), «εγκαθιδρυτές τεχνολογιών επιτήρησης, επιτέλεσης, θέασης και λογοδοσίας» (Πασιάς, 2005), «προωθητές επιχειρηματικής λογικής» (entrepreneurial rationale) και «εισηγητές κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) (Strathern, 2000). Εν τέλει η συνολική επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναπαρίσταται ως «διαμορφωτής μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας», βασιζόμενη στις «νέες ταξινομίες της γνώσης» και στο λεγόμενο «ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης» (competence-based) (Πασιάς, 2015: 253-254). Σύμφωνα με τον Πασιά (ό.π.: 272-273), «ο

εκπαιδευτικός αποτελεί πεδίο αιχμής των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια κρίσιμη μάζα διαμεσολάβησης των σύγχρονων σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» ως «κάτοχοι» της νέας γνώσης, ως «φορείς» μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, ως «αξιολογητές» της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, ως «εκπαιδευτές» των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, ως «συμμέτοχοι στην αναπαραγωγή» σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, ως «ενεργοί πολίτες» και «κριτικοί διανοούμενοι» της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής.

3^ο κείμενο OECD: «Innovating teachers' professional learning through digital technologies»

Στο συγκεκριμένο κείμενο του ΟΟΣΑ (OECD, 2020b) εξετάζεται η καινοτομία της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω των νέων τεχνολογιών. Πρόκειται για ένα κείμενο συνολικά 42 σελίδων, το οποίο αποτελεί κείμενο ανακοίνωσης επιστημονικών δεδομένων. Επομένως, είναι ερευνητικό κείμενο, ατομικής συγγραφής τεχνοκράτη-επιστήμονα (technocrats) (Andreea Minea-Pic), το οποίο ανήκει στη σειρά Working Papers Series, όπως και τα δύο προηγούμενα κείμενα του ΟΟΣΑ που αναλύθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας.

Στο συγκεκριμένο κείμενο ενυπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου (discourse), όπως το εξώφυλλο και το εσώφυλλο της έρευνας, ο πίνακας περιεχομένων (table of contents), οι ευχαριστίες (acknowledgements), η περίληψη (abstract) και οι βιβλιογραφικές αναφορές (references). Επιπλέον, ενυπάρχουν ενσωματωμένες στο κείμενο πολλές μελέτες περίπτωσης (casestudies) και πολλά σχήματα, όλα προερχόμενα από έρευνες του ΟΟΣΑ, στοιχείο που ενισχύει τις διακειμενικές σχέσεις και τη διαλογικότητα (dialogism) (Bakhtin, 1981) μεταξύ των κειμένων αναφοράς και μάλιστα σε σημείο τέτοιο ώστε να μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το συγκεκριμένο κείμενο ως αυτοαναφορικό κείμενο, εφόσον «δείχνει» στις εσωτερικές έρευνες του ΟΟΣΑ, δημιουργώντας ένα δίκτυο αυτοαναφορικών κειμένων που ισχυροποιεί τη δυναμική και τον ηγεμονισμό του κυρίαρχου λόγου (discourse) του ΟΟΣΑ.

Ωστόσο, η προαναφερθείσα επιφανειακή πολυφωνία (polyphony) (Bakhtin, 1981) μετασχηματίζεται σε μονοφωνία (monophony) (ό.π.) και ηγεμονία συγκεκριμένου ιδεολογικού λόγου (discourse), εφόσον η παραπομπή αφορά έναν και μοναδικό

λόγο (discourse), εκείνον του κυρίαρχου ΟΟΣΑ. Η ιδεολογική χρήση του λόγου πραγματοποιείται μέσω της προβολής των κυρίαρχων λόγων (discourses) του ΟΟΣΑ, επομένως μέσω των πρακτικών λόγων ως καθορισμένων συμβολικών συναρθρώσεων γνώσης και εξουσίας, δηλαδή ως πρακτικών «διακυβέρνησης» (governmentality) (Foucault, 1991). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν μεταξύ των «επιβολών» του ΟΟΣΑ (determinations) και μεταξύ των «επιλογών» (choices) που προσφέρονται στη σχολική ζωή (Blommaert, 2005: 98).

Συγκεκριμένα και προς επίρρωση των προαναφερθέντων παρατηρούμε το μεγάλο ποσοστό ενδοκειμενικής ενσωμάτωσης μελετών περίπτωσης (casestudies) (OECD, 2020b: 8-10) εκπαιδευτικών πρακτικών χωρών που λειτουργούν ως «συγκριτικό επιχείρημα» ή ως «διεθνές επιχείρημα» προώθησης των εκπαιδευτικών πολιτικών του ΟΟΣΑ. Έτσι, οι ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές της Χιλής, της Κορέας και της Ισπανίας προβάλλονται ως «καλές πρακτικές» (bestpractices) ενίσχυσης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών πριν και μετά την πανδημία covid-19.

Ακολουθεί η μεταφορά όρων της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως ο όρος «μετασχηματιστικός» (transforming) σε λεξιλογικές συνάψεις του τύπου «μετασχηματιστική μάθηση του εκπαιδευτικού» (transforming teacher learning) (OECD, 2020b: 10), ο οποίος ωστόσο δεν συνοδεύεται από την αντίστοιχη μεταφορά του «περιεχομένου» της έννοιας «μετασχηματιστικός», όπως αναπτύσσεται στη σχετική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 2007) ή της παιδαγωγικής του μετανεωτερικού σχολείου, δηλαδή της κριτικής/χειραφετικής παιδαγωγικής κλπ. Πρόκειται για επιφανειακή μεταφορά όρων και όχι συνακόλουθων πρακτικών, αποτελεί δηλαδή μεταφορά του λεγόμενου «τηλεφωνικού δανεισμού» (phone policy borrowing) κατά Ζμα (2007: 36). Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού δανεισμού δανείζεται ουσιαστικά μόνο τον λόγο (discourse) και όχι τα εκπαιδευτικά μοντέλα ή τις εκπαιδευτικές πρακτικές άλλων χωρών/οργανισμών/πεδίων κλπ. και μάλιστα σε σημείο τέτοιο, ώστε ο συγκεκριμένος λόγος (discourse) να καταντά ένα «πουκάμισο αδειανό».

Στις λογο-αναλυτικές προσεγγίσεις οι στρατηγικές λόγου όπως η «αυτοπαρουσίαση» και η «ετερο-παρουσίαση» (discursive strategies for self- and other-presentation) των Reisigl και Wodak (2001), αποτελούν αναλυτικές κατηγορίες μελέτης των ταυτοτήτων. Στην περίπτωσή μας ο ΟΟΣΑ ετερο-παρουσιάζει τις επιθυμητές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τις αφηγηματικές κατασκευές των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών που κατασκευάζονται

μέσω του λόγου (discourse) των ίδιων (αυτο-παρουσίαση). Επομένως στην περίπτωση του λόγου του ΟΟΣΑ (2016, 2020a, 2020b) αξιοποιείται σχεδόν κατά αποκλειστικότητα η στρατηγική λόγου της «ιδεολογικής προοπτικοποίησης» (perspectivization), από το λογο-αναλυτικό πλαίσιο των Reisigl και Wodak (ό.π.), αναδεικνύοντας τον πολλαπλά ιδεολογικό ρόλο του ΟΟΣΑ.

Επιπρόσθετα, οι καταστασιακές (situational) ταυτότητες των εκπαιδευτικών (Zimmerman, 1998), αποτελούν ταυτότητες συνδεδεμένες με συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους -εδώ η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως κοινωνική ταυτότητα. Επιπλέον, έντονη είναι η παρουσία της δεικτικότητας (indexicality) που αφορά τη δημιουργία σημειωτικών δεσμών μεταξύ γλωσσικών/σημειωτικών στοιχείων και κοινωνικών νοημάτων (Στάμου, 2020a: 53), δηλαδή τη διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένες γλωσσικές/σημειωτικές μορφές παραπέμπουν σε συγκεκριμένες ταυτότητες. Επομένως, τόσο τα γλωσσικά στοιχεία όσο και οι σημειωτικοί πόροι (εδώ σχήματα) του κειμένου του ΟΟΣΑ (OECD, 2020b), παραπέμπουν στην συν-κατασκευή των επιθυμητών κατά ΟΟΣΑ επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τις πρακτικές ονοματοδοσίας και τους αξιολογικούς όρους αναφοράς στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, χαρακτηριστική είναι η αξιολογική χρήση του λεξιλογίου όπως «αξιολόγηση» (evaluation), «εκτίμηση» (appraisal) και «συναίσθημα» (affect) (Στάμου, ό.π. :59), τα οποία εξετάζονται και ως τμήμα της τροπικότητας (αξιολογική τροπικότητα/appreciative modality) (Fowler, 1991). Επομένως, στο συγκεκριμένο κείμενο –όπως και στα υπόλοιπα αναλυόμενα κείμενα του ΟΟΣΑ, η χρήση της αξιολογικής τροπικότητας είναι ισχυρή (για παράδειγμα «αναστοχασμός προσωπικής μάθησης» (reflection on own learning), «κοινωνικές σχέσεις» (social relationships), «αυτοπεποίθηση» (self-confidence), «ενθουσιασμός» (enthusiasm) (OECD, 2020b: 14-15) κλπ.

Προκειμένου να εξυπηρετηθεί η στρατηγική λόγου της «ιδεολογικής προοπτικοποίησης» (Reisigl & Wodak, 2001), όπως συζητήθηκε και παραπάνω αλλά και προκειμένου να κατασκευαστούν οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών επιστρατεύονται τόσο οι γλωσσικές πράξεις, όσο και οι τροπικότητες, οι οποίες πέραν της αξιολογικής, ενδέχεται να είναι επιστημικής (epistemic modality) ή δεοντικής (deontic modality) χροιάς. Η αναγκαιότητα δηλώνεται μέσω της χρήσης των αποφαντικών γλωσσικών πράξεων (επιστημική τροπικότητα) και η δεσμευτικότητα μέσω της χρήσης δεσμευτικών γλωσσικών πράξεων (δεοντική τροπικότητα) (Fairclough,

1992). Στην περίπτωση μας η χρήση της επιστημικής τροπικότητας είναι υψηλή (πρέπει, μπορεί κλπ).

Από την άποψη των φωνών (voices), υποστηρίζουμε την αβεβαιότητά μας ως προς το ποιος πράγματι είναι ο «εκφωνητής» (animator), ο «συγγραφέας» (author) και ο «αυτουργός» (principal) του κειμένου, σύμφωνα με την ανάλυση του Goffman (1981), διότι κατά την άποψή μας, ο ΟΟΣΑ μετέχει τριπλά στα κείμενα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (policy maker), ως «πρόσωπο που εκφωνεί», ως «πρόσωπο που επιλέγει τα γλωσσικά μέσα του κειμένου» και κυρίως ως «πρόσωπο του οποίου οι απόψεις και οι θέσεις προβάλλονται στο κείμενο, ως το «πρόσωπο που έχει την ηθική ευθύνη του κειμένου». Ωστόσο, είναι σαφές ότι οι προσωπικοί συγγραφείς (στο συγκεκριμένο κείμενο προσωπικός συγγραφέας) ως τεχνοκράτες-επιστήμονες μετέχουν τουλάχιστον ως «εκφωνητές» και ως «συγγραφείς» του κειμένου, αλλά γιατί όχι και ως «αυτουργοί» του κειμένου σε πιθανή αναζήτηση «ανάληψης της ηθικής ευθύνης» του κειμένου από τον ΟΟΣΑ.

Επιπλέον, ο απηχούμενος λόγος (discourse) του ΟΟΣΑ τείνει να αναπαρίσταται ως «φυσικοποιημένος», τείνει δηλαδή να «νομιμοποιείται» (Fairclough, 1992), όχι μόνο μέσω της διαλογικής υφής των ενσωματωμένων κειμένων (dialogism) (Bakhtin, 1981), που έχει ήδη συζητηθεί στην αρχή της ανάλυσης του 3^{ου} κειμένου του ΟΟΣΑ και αφορά την συνομιλία με άλλα κείμενα (καταφανής διακειμενικότητα/manifest intertextuality) (OECD, 2020b: 20-33), αλλά και την συνομιλία με ευρύτερες γλωσσικές συμβάσεις/τάξεις λόγου, συντελώντας στη λεγόμενη «συστατική διακειμενικότητα» (constitutive intertextuality) (Fairclough, 1992) (OECD, ό.π.).

Στο κείμενο αυτό η ψηφιοποίηση εκλαμβάνεται ως πρακτική ενίσχυσης των μαθησιακών ευκαιριών των εκπαιδευτικών μέσω του μετασχηματισμού της κατανομής των επαγγελματικών προγραμμάτων και των υλικών τους (digitalization can enhance teachers' learning opportunities by transforming the delivery of professional programmes and materials) και επίσης μέσω του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται μεταξύ τους και μεταφέρουν άλλες δραστηριότητες σχετιζόμενες με τη διδασκαλία (the way in which teachers connect to each other and conduct other-teaching-related activities) (OECD, 2020b: ό.π.).

Ταυτόχρονα, η ψηφιοποίηση μετασχηματίζει, κατά τον ΟΟΣΑ (ό.π.) τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, διεκπεραιώνουν τα εργασιακά τους καθήκοντα. Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες μετασχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο ορισμένα καθήκοντα διεκπεραιώνονται, επιτρέποντας

στους εκπαιδευτικούς να εξοικονομήσουν χρόνο για προσωπική μάθηση. Τα προαναφερθέντα προτάσσουν τις νέες τεχνολογίες ως το κυρίαρχο πεδίο/μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προτεραιοποιώντας τις ψηφιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών όχι τόσο ως «ακαδημαϊκές ικανότητες» (academic competencies), αλλά περισσότερο ως «εργασιακές ικανότητες» (workplace competencies) και ως «εγκάρσιες ικανότητες» (transversal skills) που δομούν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες (OECD, 2001).

Τα λεγόμενα «άυλα περιουσιακά στοιχεία» των εκπαιδευτικών αποτελούν το επαγγελματικό τους κεφάλαιο, το οποίο δομείται στη βάση του «γνωστικού τους κεφαλαίου» (knowledge capital), κατασκευάζοντας συν τοις άλλοις την «γνωσιοκεντρική» (knowledge-based) ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «εργαζόμενου της γνώσης» (knowledge worker) (Πασιάς, 2015: 259). Μάλιστα στη συνέχεια του κειμένου γίνεται διάκριση μεταξύ της «τυπικής» (formal), «μη-τυπικής» (non-formal) και «άτυπης» (informal) μάθησης των εκπαιδευτικών σε ψηφιακά εργασιακά περιβάλλοντα (digital work environments). Στη συνέχεια του κειμένου εμφανίζονται όροι-buzzwords, όπως «αποτελεσματική ψηφιακή μάθηση» (effective online learning), «εργαζόμενοι υψηλών ικανοτήτων» (high-skilled workers), «εμπλοκή σε τεχνολογικά-βασισμένες δραστηριότητες μάθησης» (engagement in technology-based learning activities), «ανοιχτή/εξ αποστάσεως μάθηση» (open/distance education), «ετοιμότητα μάθησης» (readiness to learn), «επάρκεια γραμματισμού» (literacy proficiency) κλπ. (OECD, 2020b: 19-25). Στα προαναφερθέντα παραδείγματα οι εκπαιδευτικοί εξισώνονται με εργαζόμενους της γνώσης άλλων ειδικοτήτων (ό.π.: 19), εφόσον «στις μετα-καπιταλιστικές κοινωνίες οι κοινωνικές τάξεις σχηματίζονται με βάση τους «εργάτες των γνώσεων» και τους «εργάτες των υπηρεσιών» (Drucker, 2000).

Ως πρακτικές προτεινόμενης μάθησης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών προβάλλονται γενικότερα στο κείμενο α) τα online μαθήματα, β) η πρακτική «Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα»/MOOCs (Massive Open Online Courses) και γ) οικoinότητες πρακτικής και μάθησης (communities of practice and learning) (Wenger, 1998) (OECD, ό.π.: 11-16), τα οποία σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (ό.π.: 12) προάγουν την αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, κατά τον ΟΟΣΑ, η συμμετοχή στις παραπάνω πρακτικές έχει αντίκτυπο (impact) (στα πεδία της επαγγελματικής ταυτότητας, της αναστοχαστικότητας της προσωπικής μάθησης, των κοινωνικών σχέσεων, της αυτοπεποίθησης και του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών) (ό.π.: 14).

Ως προαπαιτούμενα της ενίσχυσης της μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω των νέων τεχνολογιών θεωρούνται: α) η διασφάλιση της πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ensuring access to high-quality In-service Teacher Education/ICT for teachers), β) η ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών (enhancing teachers' digital competence) και γ) η υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικά-βασισμένες δραστηριότητες μάθησης (supporting teachers' engagement in technology-based learning activities) (ό.π.: 17-19). Επιπλέον, εξετάζονται παράμετροι όπως α) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανοιχτή/εξ αποστάσεως εκπαίδευση (open/distance education), β) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ανοιχτή/εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω επάρκειας ικανοτήτων (participation in open/distance education by skills proficiency), γ) η μαθησιακή ετοιμότητα μέσω επάρκειας γραμματισμού (readiness to learn, by literacy proficiency).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία κατασκευάζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «ικανο-κεντρική» (competence-based), βασισμένη κυρίως στις λεγόμενες «εγκάρσιες ικανότητες» (transversal skills), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απουσιάζουν οι «ακαδημαϊκές» (academic competences) ή «εργασιακές ικανότητες» (workplace competencies) (OECD, 2001). Οι «γνωσιο-κεντρικές» και οι «ικανο-κεντρικές» επαγγελματικές ταυτότητες αναδύονται μέσω του κειμένου του ΟΟΣΑ ως κυρίαρχες ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις παιδαγωγικού προσανατολισμού «μετασχηματιστικές ταυτότητες» (transformative identities) των εκπαιδευτικών, όπως αναπτύσσονται στις αφηγήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε αφηγηματικές αναλύσεις της ταυτότητας (Bamberg, 1997) και σε τοπικό συγκείμενο σε έρευνες τύπου Φρυδάκη (2015) κλπ.

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κείμενο ενσωματώνονται ποικίλα σχήματα σύγκρισης και κατάταξης χωρών ως προς τις ακολουθούμενες πρακτικές τους στο ζήτημα της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (bench marking), τα οποία επίσης λειτουργούν ως «καλές πρακτικές» και ως «διεθνή παραδείγματα» πειθούς με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας. Η «πολιτική των αριθμών» (policy by numbers) και η «μετρήσιμη παραγωγικότητα» συμβάλλουν στη λεγόμενη «επιτελεστικότητα» (performativity), επανασχηματίζοντας κατά κάποιο τρόπο τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης ενός «καθεστώτος τελετουργιών» (Πασιάς, 2015: 275), όπως οι ρουτίνες και η ενημέρωση βάσεων δεδομένων, οι οποίες επηρεάζουν το παρεχόμενο έργο των εκπαιδευτικών

και επομένως και τις επαγγελματικές τους ταυτότητες.

Μάλιστα κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατέχουν οι ευέλικτες ευκαιρίες μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, με την εισαγωγή «καινοτομιών» όπως τα «μικρο-διαπιστευτήρια» (micro-credentials), τα οποία αποτελούν πρακτικές «πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μετά από μαθησιακή εμπειρία μικρής διάρκειας, για παράδειγμα μετά από έναν σύντομο κύκλο μαθημάτων ή κατάρτισης» (OECD, 2020b: 34). Η δημιουργία ενός «οικο-συστήματος μικρο-διαπιστευτηρίων των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών» (αποτελεί κατά τον ΟΟΣΑ «ψηφιακή υπόσχεση» (digital promise), συνδεδεμένη με τις εκπαιδευτικές πολιτικές (ό.π.: 34-35), αλλά και με τον έλεγχο και την αναγνώριση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών.

Στο συγκεκριμένο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών προβάλλεται ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους στην εν γένει ψηφιακότητα, στην ανοιχτή και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και της συμμετοχής τους σε ψηφιακές επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης (Wenger, 1998). Ωστόσο, δεν προβάλλονται οι «βασισζόμενες στο σχολείο» (school-based) μαθησιακές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τόσο ως ενδο-σχολική όσο και ως δια-σχολική συνεργασία (Prengeretal., 2017).

Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της κριτικής σχολικής παιδαγωγικής και επιδιώκεται αφενός μέσω της αξιοποίησης της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και αφετέρου στο πλαίσιο ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων συνεργατικού, διερευνητικού και αναστοχαστικού προσανατολισμού (Day, 2002: 44-45· Whitty, 2015: 2). Απώτερος σκοπός είναι η μετασχηματιστική ανάπτυξη του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας, της χρήσης του στοχαστικού διαλόγου, του συλλογικού προγραμματισμού, της αλληλο-ανατροφοδότησης, της ετερο-παρατήρησης κλπ (Servage, 2008), αντιμετωπίζοντας το σχολείο πρωτίστως ως δημοκρατική κοινότητα. Ωστόσο, τα προαναφερθέντα στοιχεία δεν απηχούνται στο αναλυόμενο κείμενο ή απηχούνται, όπως συζητήθηκε και παραπάνω ως λόγιοι (discourses) και όχι ως πρακτικές (practices) και μάλιστα ενταγμένοι σχεδόν αποκλειστικά στην ψηφιακότητα.

Τέλος, σύμφωνα με τις ανάγκες της «νέας μάθησης» (new learning) (Kalantzis & Cope, 2012) η ατομικότητα και οι ελευθερίες των εκπαιδευτικών, επομένως και ο επαγγελματισμός τους, περιορίζονται στο όνομα της μετάβασης «από τη διδασκαλία

στη μάθηση» (OECD, 2020a). Πρακτικές της «νέας μάθησης» αποτελούν η «μάθηση για την αγορά εργασίας» και οι «κοινότητες μάθησης στο χώρο εργασίας» (Kalantzis & Core, ό.π.). Επομένως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ορίζονται ως «σχετιζόμενες με την αγορά εργασίας» και ως «σχετιζόμενες με τον χώρο εργασίας».

7^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Η συζήτηση που ακολουθεί αποτελεί κριτική ανάλυση λόγου σε κείμενα του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου και συγκεκριμένα στα τρία κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αναλύθηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας και στα τρία κείμενα του ΟΟΣΑ, τα οποία αναλύθηκαν στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας. Τα αυθεντικά κείμενα είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα και η ανάλυση εφαρμόζεται πάνω στα συγκεκριμένα πρωτότυπα κείμενα με τις ακριβείς παραπομπές τους.

7.1. Σημεία ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου

Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος αναπαρίσταται μέσω των τριών αναλυθέντων κειμένων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ως συμπαγής, ηγεμονικός λόγος (Fairclough, 2020), ο οποίος διακρίνεται ως εξής: α) βρίσκεται σε διαρκή επαφή με άλλους ηγεμονικούς λόγους και κυρίως με τον επιστημονικό/τεχνοκρατικό λόγο από τον οποίο δανείζεται πολλές εκπαιδευτικές ή άλλες μεταφορές, όπως η επιστημονική δομή των κειμένων του, β) βρίθεται των λεγόμενων «ηχηρών λέξεων» (Ζμας, 2007), όπως «αποτελεσματικότητα, ικανότητα, αυτονομία, έλεγχος, αξιολόγηση», γ) απαρτίζεται από ένα «δίκτυο» (network) συναφών κειμένων, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για «ενιαίο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο», εφόσον τα ίδια τα κείμενα της ΕΕ «συνομιλούν» μεταξύ τους, συγκροτώντας κυρίαρχες ιδεολογίες μέσω της «καταφανούς διακειμενικότητας» (manifest intertextuality) και της «συστατικής διακειμενικότητας» (constitutive intertextuality) (Fairclough, 1992), και δ) βρίσκεται σε διαρκή επαφή, «διαλογικότητα» (dialogism) (Bahktin, 1981) και «διακειμενικότητα» (intertextuality) (Fairclough, ό.π.) με κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΟΣΑ, συγκροτώντας ηγεμονικούς εκπαιδευτικούς λόγους για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών και επομένως και για την συγκρότηση και ανασυγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως «διά βίου επαγγελματιών».

Ασφαλώς μέσω της χρήσης στοιχείων της «τροπικότητας» (modality) (Halliday, 1994), των ποικίλων «λεξικοποιήσεων» (lexicalization) (Fairclough, 1992) και των κοινωνιογλωσσολογικών «υφοποιήσεων» (Van Dijk, 2008) των κειμένων, επιχειρείται η λεγόμενη «φυσικοποίηση» (Fairclough, 1992) των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η διάχυσή τους, για παράδειγμα ως «καλών πρακτικών» (best practices) ή

ως «δεξαμενών σκέψης» (think tank) (Ζμας, 2007), ώστε να εδραιωθούν ιδεολογικά ως επαναλαμβανόμενες «πολιτικά και εκπαιδευτικά ορθές πράξεις».

Η σημειωτική δεικτικότητα (σχήματα των αναλυθέντων κειμένων) συμβάλλει στην κατασκευή μη γλωσσικών δεικτικών διαδικασιών κατασκευής των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η συνάρθρωση γνώσης και εξουσίας συντελεί στη λεγόμενη «διακυβέρνηση» (governmentality) κατά τον Foucault (1991), από την οποία προκύπτει η έννοια της «διακυβέρνησης» (governance), ως «ηχηρή λέξη» των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι «συμβουλευτικές παραινέσεις» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω κυρίως των «καλών πρακτικών», όπως ήδη συζητήθηκε, λειτουργούν ως «κανονιστικά πρότυπα», υποβάλλοντας και επιβάλλοντας ιδέες και τρόπους σκέψης. Αποτελεί ζητούμενο η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς των επιβολών (determination) που τους τίθενται, αλλά και των επιλογών (choice) που τους προσφέρονται κάθε φορά (Blommaert, 2005: 98).

Συγκεκριμένα, στα τρία αναλυθέντα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών αναπαρίστανται σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

<p>European Commission, (2013). <i>Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Education and Training</i>. Brussels, July 2013.</p> <p style="text-align: center;">1^ο κείμενο ΕΕ Ο εκπαιδευτικός ως:</p>	<p>«ειδικός του γνωστικού αντικείμενου», «παιδαγωγός», «στοχαστικοκριτικός» εκπαιδευτικός, «στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση» VS «τεχνικός της εκπαίδευσης / κατάρτισης (training)», «τεχνικός της μάθησης», «διεκπεραιωτής της μάθησης», «εξειδικευμένος τεχνικός διδακτικών εφαρμογών», «επιχειρηματίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων»</p>
<p>European Commission, (2015). <i>Shaping Career-Long Perspectives on Teaching. A guide on Policies to Improve Initial Teacher Education. Education and Training 2020-Schools Policy</i>. Brussels, October 2015.</p>	<p>«ενδοσχολικός εκπαιδευτής», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «εκπαιδευτικός-ηγέτης», «εκπαιδευτικός-επιχειρηματίας», «επαγγελματίας υπεράνθρωπος», «εκπαιδευτικός</p>

<p style="text-align: center;">2^ο κείμενο ΕΕ Ο εκπαιδευτικός ως:</p>	<p>σουπεργούμαν», «αποταμιευτής γνώσεων και ικανοτήτων», «αυτοεπιμορφούμενος», «συνεργατικά συμμετέχων σε επαγγελματικές κοινότητες», «συνεργατικά συμμετέχων σε ενώσεις εργοδοτών», «δρών σε επίπεδο τοπικών αρχών», «δρών σε επίπεδο διακυβέρνησης», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «απλός πάροχος εκπαιδευτικών υπηρεσιών», «εκπαιδευτικός - πολυτεχνίτης», «διά βίου εκπαιδευόμενος», «διά βίου ποιοτικά εκπαιδευόμενος», «σύνδεσμος θεωρίας και πρακτικής», «διευκολυντής επαγγελματικής ανάπτυξης», «ελεγκτής», «επόπτης» και «ποιοτικός αξιολογητής»</p>
<p style="text-align: center;">European Commission, (2017). <i>Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations. Education and Training</i>. Brussels, September 2017.</p> <p style="text-align: center;">3^ο κείμενο ΕΕ Ο εκπαιδευτικός ως:</p>	<p>«συνεργατικός εταίρος», «έχων την ικανότητα διαμοιρασμού ικανοτήτων», «διά βίου συνεκπαιδευόμενος», «ρυθμιστής μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας», «έχων ήθος και όραμα», «διά-βίου εκπαιδευόμενος»</p>

Πίνακας 3: Οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στα αναλυθέντα κείμενα της ΕΕ

Οι επαγγελματικές, λοιπόν, ταυτότητες των εκπαιδευτικών μοιάζει να διαφέρουν στα αναλυθέντα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από τις αφηγηματικές αναλύσεις της ταυτότητας, τύπου Φρυδάκη (2015), όπως έχει ήδη συζητηθεί, διότι στην περίπτωση μας δεν «χτίζουν» οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις ταυτότητές τους. Αντιθέτως

«άλλοι» τις «χτίζουν» για αυτούς. Επομένως, οι αναπαραστάσεις των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών δεν εκλαμβάνονται «ως επιλογή», αλλά ως «επιβολή» του κυρίαρχου και ηγεμονικού λόγου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία «χτίζει» ουσιαστικά την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ως λόγο και ως πρακτική (Πασιάς & Παντίδης, 2019).

Στα αναλυθέντα κείμενα της ΕΕ τονίζεται ιδιαίτερα η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «διά-βίου εκπαιδευόμενου», εφόσον τα σχολεία προσδιορίζονται ως «οργανισμοί που μαθαίνουν» (schools as learning organisations), εννοιακή μεταφορά από το πεδίο της οικονομίας, της επιχειρηματικότητας και της αγοράς. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως «διακειμενική», «ρευστή», «μεταλλασσόμενη» αλλά και «καθοδηγούμενη» μέσω ποικιλίας κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής και των συνομιλιών τους, μέσω συνεχών αλλαγών, αλλά και μέσω «υπακοής» σε ρυθμιστικά και κανονιστικά πρότυπα «διεθνών επιχειρημάτων». Στον πίνακα που προηγήθηκε (πίνακας 3) αναπαρίστανται εν συντομία ορισμένες από τις «προτεινόμενες»/«προβαλλόμενες» επαγγελματικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες προέρχονται από τον κόσμο της οικονομίας και της επιχειρηματικότητας και μάλιστα σε «συνομιλία» με διεθνείς οργανισμούς. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η παράθεση κειμένου των ΟΟΣΑ / UNICEF (OECD & UNICEF, 2016: 5) που «παρεισφύρει» στον εκπαιδευτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ, 2018: 41), δημιουργώντας έναν «υβριδικό» λόγο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, α) οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σε διαρκή αναπροσδιορισμό και ρευστότητα (Flores & Day, 2006) και β) φαίνεται να καταργείται το όριο μεταξύ των προσωπικών και των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (Goodson & Cole, 1994: 88· Day & Kington, 2008), εφόσον οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στους πολλαπλά αντιφατικούς ρόλους που τους αποδίδονται είναι αναγκασμένοι «να κόβουν» από την προσωπική τους ταυτότητα (χρόνο, χρήμα, διάθεση). Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών -και άρα και στις επαγγελματικές τους ταυτότητες- σχετίζεται, μεταξύ άλλων και στο ότι οι τελευταίες επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου (Wenger, 1998: 149).

Οι συντελούμενες αλλαγές είναι μεγάλες και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πολλαπλά νέους ρόλους και συχνά αντιφατικούς μεταξύ τους, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για «κρίση ταυτότητας» στους εκπαιδευτικούς

(Thomas & Beauchamp, 2011: 762). Οι «υπαγορευόμενες παιδαγωγικές» (Wink, 2014: 80) στοιχειώνουν κατά κάποιο τρόπο το έργο των εκπαιδευτικών το οποίο βέβαια από την φύση του είναι πολλαπλό ως διδακτικό, παιδαγωγικό, συμβουλευτικό κλπ.

Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία έχει συζητηθεί η άποψη για «πιθανή μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών σε μετα-φορντικούς εργάτες και υπηρεσιακούς διεκπεραιωτές πολιτικών αποφάσεων» (Hodkinson, 1997, στο Ζμας, 2009: 10). Η θέση αυτή μοιάζει να επιβεβαιώνεται στις όψεις των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, διότι πλέον «αποεπαγγελματικοποιούνται» (deprofessionalization) και καθίστανται «απλοί πάροχοι εκπαιδευτικών υπηρεσιών». Η συλλογική επαγγελματικότητα χάνεται προς όφελος της ατομικής επαγγελματικότητας. Επομένως, δίνεται «χώρος» στην αποδυνάμωση του επαγγέλματος. Ζητούμενο παραμένει η «συλλογική διαχείριση της επαγγελματικής αυτονομίας» ως πυλώνας στήριξης του επαγγέλματος.

Ο «λόγος» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, επομένως, και για τις ταυτότητές τους παραμένει ηγεμονικός και τεχνοκρατικός. Την ίδια στιγμή, φαίνεται να απομακρύνεται από τις ερμηνευτικού και χειραφετικού τύπου προσεγγίσεις. Ωστόσο, η απομάκρυνση αυτή φαίνεται να περνά μέσω των ερμηνευτικών και χειραφετικών προσεγγίσεων, διότι «δανείζεται» τον «λόγο» τους (discourse), μιλώντας για παράδειγμα για «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» ή για «αυτονομία». Μάλιστα η τελευταία ως «έννοια-ομπρέλα» περιλαμβάνει και χειραφετικές και ρυθμιστικές προσεγγίσεις, η αυτονομία ως χειραφετική πρακτική αλλά και ως κανονιστική πρακτική νεοφιλελεύθερου τύπου.

Επιπλέον στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία έχει συζητηθεί η άποψη ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι αυτή που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους (Ματσαγούρας, 2019: 145). Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την έννοια της ποιότητας, αλλά και της συνακόλουθης λογοδοσίας (accountability). Αυτό που αναδύεται από την κριτική ανάλυση λόγου των τριών αναλυθέντων κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι ο «νέος επαγγελματισμός», κατά Hargreaves (1994: 424), στον οποίο σημειώνεται «απομάκρυνση από την παραδοσιακή ατομική αυτονομία του εκπαιδευτικού και μετακίνηση προς νέους τύπους σχέσεων συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και μαθητές/τριες στο πλαίσιο των οποίων κυριαρχεί η διαπραγμάτευση» (Whitty 2015). Ζητούμενο παραμένει ποιος ελέγχει την διαπραγμάτευση, με ποια μέσα και για ποιους

σκοπούς.

7.2. Σημεία διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου

Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος αναπαρίσταται μέσω των τριών αναλυθέντων κειμένων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ως συμπαγής εκπαιδευτικός ηγεμονικός λόγος (Fairclough, 2020), ο οποίος διακρίνεται ως εξής: α) βρίσκεται σε διαρκή επαφή με άλλους ηγεμονικούς λόγους και κυρίως με τον επιστημονικό/τεχνοκρατικό λόγο από τον οποίο δανείζεται πολλές εκπαιδευτικές ή άλλες μεταφορές, όπως για παράδειγμα η επιστημονική δομή των κειμένων του, β) βρίθεται των λεγόμενων «ηχηρών λέξεων» (buzz words) (Ζμας, 2007), όπως για παράδειγμα «αποτελεσματικότητα, ικανότητα, αυτονομία, έλεγχος, αξιολόγηση», γ) απαρτίζεται από ένα «δίκτυο» (network) συναφών κειμένων, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για «ενιαίο διεθνή εκπαιδευτικό λόγο του ΟΟΣΑ», εφόσον τα ίδια τα κείμενα του ΟΟΣΑ «συνομιλούν» μεταξύ τους συγκροτώντας κυρίαρχες ιδεολογίες μέσω της «καταφανούς διακειμενικότητας» (manifest intertextuality) και της «συστατικής διακειμενικότητας» (constitutive intertextuality) (Fairclough, 1992), και δ) βρίσκεται σε διαρκή επαφή, «διαλογικότητα» (dialogism) (Bahktin, 1981) και «διακειμενικότητα» (intertextuality) (Fairclough, ό.π.) με κείμενα ευρωπαϊκών οργανισμών, όπως της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, συγκροτώντας ηγεμονικούς εκπαιδευτικούς λόγους για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών και επομένως και για την συγκρότηση και ανασυγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως «διά βίου επαγγελματιών».

Συγκεκριμένα, στα τρία αναλυθέντα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών αναπαρίστανται σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

<p>OECD (2016a). <i>Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013</i>. Paris: OECD/CERI.</p> <p>1^ο κείμενο ΟΟΣΑ Ο εκπαιδευτικός ως:</p>	<p>«εργαζόμενος της γνώσης», «εισηγητής δεικτών, αξιολόγησης και επίδοσης», «λάτρης των αριθμών, της στατιστικής και των κατατάξεων», «προωθητής των αποτελεσμάτων των αριθμών», «επαγγελματίας γραφειοκρατίας και επιτελεσματικότητας», «τεχνοκράτης-εκπαιδευτικός» (technocrat), «δρών στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης» (governance of education), «αξιολογητής στη λογοδοσία» πρακτικών του ΟΟΣΑ, «εγγυητής της ποιότητας στην εκπαίδευση» (quality assurance), «ελεγκτής λογοδοσίας», «υπεύθυνος ανάπτυξης τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου», «εισηγητής του νέου διευθυντισμού», «εργαζόμενος σε clusters» (ομάδες εργασίας), «επαγγελματίας ελεγχόμενης πειθαρχίας», «επαγγελματίας που εργάζεται/αξιολογείται από ομοτέχνους/ομοτίμους» (peer review), «επαγγελματίας περιορισμένης επαγγελματικότητας»</p>
<p>OECD, (2020a). <i>Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD data</i>. Paris: OECD/CERI</p> <p>2^ο κείμενο ΟΟΣΑ Ο εκπαιδευτικός ως:</p>	<p>«επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «επαγγελματίας επίτευξης κοινωνικού κύρους και καριέρας», «συνεργατικά εργαζόμενος επαγγελματίας», «αναδυόμενος ηγέτης» στον χώρο της εκπαίδευσης, «εργαζόμενος της γνώσης», «ελεγκτής», «διαχυτής» και «αποδέκτης» πρακτικών συνεχούς επαγγελματικής μάθησης, «επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «τεχνοκράτης ιδεολόγος» (technocrat), «διασφαλιστής ποιότητας» (quality assurance), «αξιολογητής ποιότητας» (quality assess-</p>

	<p>ment), «εγκαθιδρυτής τεχνολογιών επιτήρησης, επιτέλεσης, θέασης και λογοδοσίας», «προωθητής επιχειρηματικής λογικής» (entrepreneurial rationale), «εισηγητής κουλτούρας ελέγχου» (audit culture), «διαμορφωτής μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας», βασιζόμενης στις «νέες ταξινομίες της γνώσης», «κάτοχος» της νέας γνώσης, «φορέας» μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, «αξιολογητής» της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, «εκπαιδευτής» των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, «συμμέτοχος στην αναπαραγωγή» σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, «ενεργός πολίτης» και «κριτικός διανοούμενος» της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής</p>
<p>OECD, (2020b). <i>Innovating Teachers' Professional Learning Through Digital Technologies</i>. (Education Working Papers No. 237). Paris: OECD/CERI.</p> <p>3^ο κείμενο ΟΟΣΑ Ο εκπαιδευτικός ως:</p>	<p>«κάτοχος άυλων περιουσιακών στοιχείων», «γνωσιο-κεντρική» και «ικανο-κεντρική» επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, «εργαζόμενος υψηλών ικανοτήτων» (high-skilled workers), «έχων εμπλοκή σε τεχνολογικά-βασισμένες δραστηριότητες μάθησης» (engagement in technology-based learning activities), «έχων εμπλοκή σε ανοιχτή/εξ αποστάσεως μάθηση» (open/distance education), «έχων ετοιμότητα μάθησης» (readiness to learn), «έχων επάρκεια γραμματισμού» (literacy proficiency), «εργαζόμενος της γνώσης», «επιτελεστική επαγγελματική ταυτότητα», «επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με την αγορά εργασίας» και «επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με τον χώρο εργασίας» VS «μετασχηματιστικές ταυτότητες» εκπαιδευτικών</p>

Πίνακας 4: Οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ

Στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών απηχούνται ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης», ως «επαγγελματιών επίτευξης κοινωνικού κύρους και καριέρας», ως «συνεργατικά εργαζομένων επαγγελματιών» και ως «αναδυόμενων ηγετών» στον χώρο της εκπαίδευσης. Επομένως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται πλέον αποκλειστικά με τη σχολική τάξη και τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά σχετίζονται με τις διαστάσεις της διαχείρισης του ευρύτερου επαγγελματικού σχολικού χώρου, στον οποίο έχουν εισαχθεί οι έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συνεχούς βελτίωσης, έννοιες προερχόμενες κατά κύριο λόγο από το discourse της οικονομίας και της αγοράς, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης» στις κοινωνίες και τις οικονομίες της γνώσης (knowledge-based societies/economies) (Πασιάς, 2015).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία «κατασκευάζουν», επομένως, τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις «μαθησιακές ταυτότητες των μαθητών/τριών», ορίζοντας μάλιστα ολόκληρες σχολικές μονάδες ως «οργανισμούς που μαθαίνουν» (schools as learning organisations). Η εννοιολόγηση αυτή μάλιστα εντάσσεται στις λεγόμενες «εννοιακές μεταφορές» (Lakoff & Johnson, 1980), εφόσον τα σχολεία αντιμετωπίζονται α) ως οργανισμοί και β) ως οργανισμοί «που μαθαίνουν», σαν να ήταν τα ίδια «άνθρωποι ή μαθητές/τριες που μαθαίνουν». Μάλιστα έχει διατυπωθεί η άποψη ότι μέσω της χρήσης των «εννοιακών μεταφορών» «διαμεσολαβείται η παγκοσμιοποίηση σε τοπικό επίπεδο» (Demossier, 2011: 687).

Η «αναπαράσταση», λοιπόν, των εκπαιδευτικών ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης» φαίνεται, όπως έχει ήδη συζητηθεί, να «ταιριάζει» με την «αναπαράσταση» των μαθητών/τριών ως «υποκειμένων συνεχούς μάθησης» και όλα αυτά μαζί φαίνονται να εντάσσονται στην «αναπαράσταση» του σχολείου ως «οργανισμού συνεχούς μάθησης». Επομένως, ο κυρίαρχος και ηγεμονικός λόγος του ΟΟΣΑ μέσω της χρήσης γλωσσικών και εννοιακών διαδικασιών όπως η «εννοιακή μεταφορά» «φυσικοποιεί» και «νομιμοποιεί» (Fairclough, 1992) αμφίβολες εκπαιδευτικές πρακτικές και μάλιστα διεθνοποιώντας τες. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη εννοιακή μεταφορά ενυπάρχει σαφώς η σύνδεσή της με τον λόγο (discourse) σύνδεσης της εκπαίδευσης και της «οικονομίας της γνώσης» (Fairclough & Wodak, 2008). Τα προαναφερθέντα στοιχεία εκλαμβάνονται στα πλαίσια σύνδεσης της εκπαίδευσης με πολιτικές νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης (neoliberal governmentality) (Rojo & DelPercio, 2019)

και με πρακτικές του λεγόμενου «μεσοποιημένου λόγου» (mediatized discourse) (Castells, 2009), εφόσον τα συμπεράσματα των παραπάνω διεθνών ερευνών συχνά «μιντιοποιούνται» προκειμένου να διαχυθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στους αποδέκτες της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά την επιφανειακή πολυφωνία (polyphony) των κειμένων, τη διαλογικότητα και τη διακειμενικότητά τους, όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία συγκλίνουν στην κατασκευή ενός τελικά «μονοφωνικού» (monophony) (Bakhtin, 1981) και μονοδιάστατου λόγου (discourse), εφόσον όλες οι υπόλοιπες «φωνές» (voices) των υπολοίπων δρώντων (actors) έχουν απορροφηθεί από το «νεωτερικό παράδειγμα» των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών ως «διά βίου μανθανόντων». Επιπλέον, τα προαναφερθέντα στοιχεία συντελούν στην κατασκευή του λεγόμενου «χαλαρού νόμου» (soft law), όπως είναι εδώ οι «αναφορές» των ερευνών του ΟΟΣΑ. Οι τελευταίες λειτουργούν έμμεσα ως «συστάσεις», ως «έλεγχος» και ως «αξιολόγηση» εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, συν-κατασκευάζοντας μέσω της λεγόμενης «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού» «πρότυπα πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης» (multi-level governance system) (Πασιάς, 2015: 237).

Σε επίπεδο, επομένως, συγκρότησης και ανασυγκρότησης των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, θα λέγαμε ότι στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ οι εκπαιδευτικοί μέσω των συγκεκριμένων ταυτοτήτων αναπαρίστανται ως «τεχνοκράτες ιδεολόγοι» (technocrats), «διασφαλιστές ποιότητας» (quality assurance), «αξιολογητές ποιότητας» (quality assessment), «εγκαθιδρυτές τεχνολογιών επιτήρησης, επιτέλεσης, θέασης και λογοδοσίας» (Πασιάς, 2005), «προωθητές επιχειρηματικής λογικής» (entrepreneurial rationale) και «εισηγητές κουλτούρας ελέγχου» (auditculture) (Strathern, 2000). Εν τέλει η συνολική επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναπαρίσταται ως «διαμορφωτής μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνοκουλτούρας», βασιζόμενη στις «νέες ταξινομίες της γνώσης» και στο λεγόμενο «ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης» (competence-based) (Πασιάς, 2015: 253-254).

Σύμφωνα με τον Πασιά (ό.π.: 272-273), «ο εκπαιδευτικός αποτελεί πεδίο αχμής των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια κρίσιμη μάζα διαμεσολάβησης των σύγχρονων σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» ως «κάτοχοι» της νέας γνώσης, ως «φορείς» μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, ως «αξιολογητές» της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, ως «εκπαιδευτές» των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, ως «συμμέτοχοι στην αναπαραγω-

γή» σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, ως «ενεργοί πολίτες» και «κριτικοί διανοούμενοι» της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής. Τα λεγόμενα «άυλα περιουσιακά στοιχεία» των εκπαιδευτικών αποτελούν το επαγγελματικό τους κεφάλαιο, το οποίο δομείται στη βάση του «γνωστικού τους κεφαλαίου» (knowledge capital), κατασκευάζοντας επιπλέον τη «γνωσιο-κεντρική» (knowledge-based) ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «εργαζόμενου της γνώσης» (knowledge worker) (Πασιάς, 2015: 259).

Στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ εμφανίζονται συχνά όροι, όπως «αποτελεσματική ψηφιακή μάθηση» (effective online learning), «εργαζόμενοι υψηλών ικανοτήτων» (high-skilled workers), «εμπλοκή σε τεχνολογικά-βασισμένες δραστηριότητες μάθησης» (engagement in technology-based learning activities), «ανοιχτή/εξ αποστάσεως μάθηση» (open/distance education), «ετοιμότητα μάθησης» (readiness to learn), «επάρκεια γραμματισμού» (literacy proficiency) κλπ. (OECD, 2020b: 19-25). Στα προαναφερθέντα παραδείγματα οι εκπαιδευτικοί εξισώνονται με εργαζόμενους της γνώσης άλλων ειδικοτήτων (ό.π.: 19), εφόσον «στις μετα-καπιταλιστικές κοινωνίες οι κοινωνικές τάξεις σχηματίζονται με βάση τους «εργάτες των γνώσεων» και τους «εργάτες των υπηρεσιών» (Drucker, 2000).

7.3 Σύγκριση ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου

Από την προαναφερθείσα ανάλυση των κειμένων του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου προκύπτουν σαφώς σημεία σύγκλισης/απόκλισης των δύο λόγων. Καταρχήν τα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ αποτελούν ασφαλώς «ισχυρότερα» κείμενα από άποψη πειθούς σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ, διότι, για παράδειγμα, παραπέμπουν σε συμπαγέστερο δίκτυο εσωτερικών και εξωτερικών κειμένων ή ενσωματώνουν επιτυχέστερα τα «συγκριτικά πλεονεκτήματα» άλλων χωρών. Δεύτερον τα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ συμπεριλαμβάνουν επιτυχέστερες περιπτώσεις υφοποίησης/προφορικοποίησης (VanDijk, 2008), επομένως και οικειοποίησης του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου σε σχέση με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό, διότι για παράδειγμα αποτελούν περιπτώσεις προσωπικής εκπόνησης (συγγραφείς) αναφορών, μελετών κλπ. Τρίτον στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ διαπιστώνεται «εντονότερη» συνομιλία, διαλογικότητα (dialogism) (Bakhtin, 1981) και διακειμενικότητα (intertextuality) (Fairclough, 1992), μεταξύ των δικτύων κειμένων στα οποία αναφέρονται ή τα οποία ενσωματώνουν, σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ, κυρίως διότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις «αυτοαναφορικότητας» των κειμένων του ΟΟΣΑ σε

σύγκριση με τα αντίστοιχα κείμενα της ΕΕ, τα οποία σαφώς διακρίνονται από μικρότερο βαθμό «αυτοαναφορικότητας» του δικτύου τους και μεγαλύτερο βαθμό αναφοράς σε «εξω-δικτυακά» κείμενα, με κυρίαρχα τα κείμενα του ΟΟΣΑ. Τέλος, στα «εσω-κείμενα» του κειμενικού δικτύου του ΟΟΣΑ διαπιστώνεται μεγαλύτερος βαθμός «σύγκρισης» σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ, διότι για παράδειγμα συμπεριλαμβάνονται «ισχυρές» από κειμενική άποψη στατιστικές αναλύσεις και «ισχυρότερες» μελέτες περίπτωσης από άποψη πειθούς.

Ασφαλώς τα αναλυθέντα κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ «εγκιβωτίζουν» και «ενσωματώνουν» τους λόγους και τις πρακτικές του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου, μέσω για παράδειγμα των ποικίλων «ενοσιολογοποιήσεων» (conceptualizations), όπως η «ικανο-κεντρική» (competence-based) και η «γνωσιο-κεντρική» (knowledge-based) ταυτότητα του εκπαιδευτικού, έννοιες μη συγκροτημένες στον αντίστοιχο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο, παρά το γεγονός της εκτενούς αναφοράς σε «σαφή οριοθετημένα προσόντα» (competences) σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2007). Κατά όμοιο τρόπο στα ισχυρότερα κείμενα του ΟΟΣΑ σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ προβάλλονται «ισχυρότερες» επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, σχετιζόμενες με την «κοινωνία και την οικονομία της γνώσης» (Τσαούσης, 2007), για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ως «εργαζόμενος της γνώσης», ως «έχων επιτελεστική ταυτότητα», ως «έχων επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με την αγορά εργασίας» και ως «έχων επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με τον χώρο εργασίας» (OECD, 2020b).

Τα αναλυθέντα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συγκροτούν τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως άμεσα συσχετιζόμενο:

A) Με τις παραδοσιακού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (για παράδειγμα «ειδικός του γνωστικού αντικειμένου», «παιδαγωγός», «στοχαστικο-κριτικός» εκπαιδευτικός, «στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση») και μάλιστα σε αντίθεση με τις νεωτερικές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (για παράδειγμα «τεχνικός της εκπαίδευσης/κατάρτισης (training)», «τεχνικός της μάθησης», «διεκπεραιωτής της μάθησης», «εξειδικευμένος τεχνικός διδακτικών εφαρμογών», «επιχειρηματίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων») (ΕΕ, 2013).

B) Με τις νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών, οι

οποίες αφορούν άμεσα το σχολικό περιβάλλον ως περιβάλλον εργασίας (για παράδειγμα «ενδοσχολικός εκπαιδευτής», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «εκπαιδευτικός-ηγέτης», «εκπαιδευτικός-επιχειρηματίας», «επαγγελματίας-υπεράνθρωπος», «εκπαιδευτικός σουπεργούμαν», «αποταμιευτής γνώσεων και ικανοτήτων», «αυτοεπιμορφούμενος», «συνεργατικά συμμετέχων σε επαγγελματικές κοινότητες», «συνεργατικά συμμετέχων σε ενώσεις εργοδοτών», «δρών σε επίπεδο τοπικών αρχών», «δρών σε επίπεδο διακυβέρνησης», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «απλός πάροχος εκπαιδευτικών υπηρεσιών», «εκπαιδευτικός-πολυτεχνίτης», «διά βίου εκπαιδευόμενος», «διά βίου ποιοτικά εκπαιδευόμενος», «σύνδεσμος θεωρίας και πρακτικής», «διευκολυντής επαγγελματικής ανάπτυξης», «ελεγκτής», «επόπτης» και «ποιοτικός αξιολογητής») (ΕΕ, 2015).

Γ) Με τις νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι κυρίως άμεσα συσχετιζόμενες με τον σχολικό χώρο ως συνεργατικό χώρο εργασίας και διά βίου μάθησης (για παράδειγμα «συνεργατικός εταίρος», «έχων την ικανότητα διαμοιρασμού ικανοτήτων», «διά βίου συν-εκπαιδευόμενος», «ρυθμιστής μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας», «έχων ήθος και όραμα», «διά-βίου εκπαιδευόμενος») (ΕΕ, 2017).

Από την άλλη πλευρά, τα αναλυθέντα κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ συγκροτούν τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως άμεσα συσχετιζόμενο:

Α) Με τις μετα-νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι άμεσα συσχετιζόμενες με την «κοινωνία και την οικονομία της γνώσης», με την αντίληψη των ρόλων των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών της γνώσης και των αριθμών και κυρίως με την αναπαράσταση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «εσω-ταυτότητες» των ιδεολογικών αναπαραστάσεων των ίδιων των κειμένων του ΟΟΣΑ (για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ως «εργαζόμενος της γνώσης», «εισηγητής δεικτών, αξιολόγησης και επίδοσης», «λάτρης των αριθμών, της στατιστικής και των κατατάξεων», «προωθητής των αποτελεσμάτων των αριθμών», «επαγγελματίας γραφειοκρατίας και επιτελεσματικότητας», «τεχνοκράτης-εκπαιδευτικός» (technocrat), «δρών στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης» (governance of education), «αξιολογητής στη λογοδοσία» πρακτικών του ΟΟΣΑ, «εγγυητής της ποιότητας στην εκπαίδευση» (quality assurance), «ελεγκτής λογοδοσίας», «υπεύθυνος ανάπτυξης τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου», «εισηγητής του νέου διευθυντισμού», «εργαζόμενος σε clusters» (ομάδες εργασίας), «επαγγελματίας ελεγχόμε-

νης πειθαρχίας», «επαγγελματίας που εργάζεται / αξιολογείται από ομοτέχνους / ομοτίμους» (peer review), «επαγγελματίας περιορισμένης επαγγελματικότητας») (OECD, 2016a).

Β) Με τις μετα-νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι άμεσα συσχετιζόμενες με τις έννοιες της «διά βίου μάθησης» και του «νέου διευθυντισμού» (για παράδειγμα οι επαγγελματικές ταυτότητες του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «επαγγελματίας επίτευξης κοινωνικού κύρους και καριέρας», «συνεργατικά εργαζόμενος επαγγελματίας», «αναδυόμενος ηγέτης» στον χώρο της εκπαίδευσης, «εργαζόμενος της γνώσης», «ελεγκτής», «διαχυτής» και «αποδέκτης» πρακτικών συνεχούς επαγγελματικής μάθησης, «επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «τεχνοκράτης ιδεολόγος» (technocrat), «διασφαλιστής ποιότητας» (quality assurance), «αξιολογητής ποιότητας» (quality assessment), «εγκαθιδρυτής τεχνολογιών επιτήρησης, επιτέλεσης, θέασης και λογοδοσίας», «προωθητής επιχειρηματικής λογικής» (entrepreneurial rationale), «εισηγητής κουλτούρας ελέγχου» (audit culture), «διαμορφωτής μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας», βασιζόμενης στις «νέες ταξινομίες της γνώσης», «κάτοχος» της νέας γνώσης, «φορέας» μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, «αξιολογητής» της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, «εκπαιδευτής» των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, «συμμέτοχος στην αναπαραγωγή» σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, «ενεργός πολίτης» και «κριτικός διανοούμενος» της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής) (OECD, 2020a).

γ) Με τις μετα-νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι άμεσα συσχετιζόμενες με τις έννοιες της «γνωσιο-κεντρικής» και της «ικανο-κεντρικής» θεώρησης των εκπαιδευτικών ταυτοτήτων και μάλιστα άμεσα συσχετιζόμενων με την αγορά εργασίας και με τον χώρο εργασίας (για παράδειγμα οι επαγγελματικές ταυτότητες του εκπαιδευτικού ως «κάτοχος άυλων περιουσιακών στοιχείων», «γνωσιο-κεντρική» και «ικανο-κεντρική» επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, «εργαζόμενος υψηλών ικανοτήτων» (high-skilled workers), «έχων εμπλοκή σε τεχνολογικά-βασισόμενες δραστηριότητες μάθησης» (engagement in technology-based learning activities), «έχων εμπλοκή σε ανοιχτή/εξ αποστάσεως μάθηση» (open/distance education), «έχων ετοιμότητα μάθησης» (readiness to learn), «έχων επάρκεια γραμματισμού» (literacy proficiency), «εργαζόμενος της γνώσης», «επιτελεστική επαγγελματική ταυτότητα», «επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες

με την αγορά εργασίας» και «επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με τον χώρο εργασίας») και μάλιστα σε αντίθεση με τις «μετασχηματιστικές ταυτότητες» των εκπαιδευτικών (OECD, 2020b).

Από την ανάλυση των κειμένων του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών που προηγήθηκε, φάνηκε να εκλείπουν οι «μετασχηματιστικές ταυτότητες», όπως αναπτύσσονται αρχικά στην μετασχηματιστική θεωρία της μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στον Mezirow (2000) και όπως εφαρμόζονται ερευνητικά στις αφηγηματικού τύπου κατασκευές της ταυτότητας (Φρυδάκη, 2015· Αρχάκης, 2019). Οι όποιες περιορισμένες αναφορές στις μετασχηματιστικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, γίνονται με τρόπο τέτοιο ώστε αυτές να «ενσωματώνονται» στις κυρίαρχες ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης», ως «επαγγελματιών διά βίου μάθησης» και ως «επαγγελματιών επιτελεστικότητας» (performativity) (Πασιάς, 2015).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι «διδασκτικο-κεντρικές», «παιδαγωγικο-κεντρικές» και «συμβουλο-κεντρικές» επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ως «ειδικός του γνωστικού αντικειμένου», ως «δάσκαλος», ως «υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης» και ως «στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση» (Φρυδάκη, 2015) να περνούν σε δεύτερη μοίρα. Αφορούν πλέον μόνο τις αφηγηματικές κατασκευές της ταυτότητας και τις αυτο-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παρά τις προβαλλόμενες, επιθυμητές και επιβαλλόμενες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, όπως αναπαρίστανται σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου.

Με αυτή την έννοια θεωρούμε ότι τόσο ο ευρωπαϊκός όσο και ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος δρουν μη ανταγωνιστικά μεταξύ τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία συμπληρωματικών κυρίαρχων και ηγεμονικών λόγων για την (ανα)συγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Επομένως, θεωρούμε τις προβαλλόμενες και επιβαλλόμενες ταυτότητες του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου ως «ταυτότητες νομιμοποίησης» (legitimizing identities) και όχι ως «ταυτότητες αντίστασης», κατά τη διάκριση Castells (2010).

Οι επιβαλλόμενες, λοιπόν, ταυτότητες των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως «ταυτότητες νομιμοποίησης», διότι «εισάγονται από τους κυρίαρχους θεσμούς μιας κοινωνίας για να διευρύνουν και να εκλογικεύσουν την κυριαρχία τους πάνω στους κοινωνικούς δράστες» (ό.π.: 8). Σε κάθε περίπτωση στον ενιαίο ευρωπαϊκό και διεθνή εκπαιδευτικό λόγο των αναλυθέντων κειμένων, απουσιάζουν οι λεγόμενες «προβολι-

κές ταυτότητες» (project identities) (ό.π.) των εκπαιδευτικών, οι οποίες «αναδύονται όταν οι κοινωνικοί δράστες κατασκευάζουν μια νέα ταυτότητα η οποία επαναπροσδιορίζει τη θέση τους στην κοινωνία και με τον τρόπο αυτό, επιδιώκουν τον μετασχηματισμό του συνόλου της κοινωνικής δομής» (ό.π.).

Από την άλλη πλευρά, διαμορφώνονται επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια ενός «πολλαπλού ανήκειν» (Παύλου, 2004: 83), δηλαδή υβριδικές ταυτότητες που περιλαμβάνουν σε μικρότερο βαθμό τις νεωτερικές προσεγγίσεις ταυτοτήτων, όπως τις «διδασκτικο-κεντρικές», «παιδαγωγικο-κεντρικές» και «συμβουλο-κεντρικές» επαγγελματικές ταυτότητες και σε μεγαλύτερο βαθμό τις μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις ταυτοτήτων, όπως τις «γνωσιο-κεντρικές» και «ικανο-κεντρικές», οι οποίες αναλυόμενες στο εφαρμοσμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο ενδεχομένως συμπεριλαμβάνουν επαγγελματικές ταυτότητες του τύπου «επιχειρηματο-κεντρικές», «επιτελεστικο-κεντρικές», «ποιοτικο-κεντρικές» και «λογοδοσιακο-κεντρικές».

Τα νέα πεδία επαγγελματικής ανάπτυξης, μάθησης και, επομένως, επαγγελματικής (ανα)συγκρότησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται, όπως συζητήθηκε και προηγουμένως, με τη διά βίου μάθηση, τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη διαχείριση ετερογενών περιβαλλόντων μάθησης και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιάς, 2012). Η επικυριαρχία της οικονομικής και τεχνοκρατικής θεώρησης της εκπαίδευσης και η ανάπτυξη τεχνολογιών διαχείρισης, ελέγχου, επιτελεστικότητας και λογοδοσίας συν-κατασκευάζουν τις υβριδικές αντιφατικές ταυτότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών ως «πεδίο πάλης» μεταξύ αντίροπων δυνάμεων. Τα παραπάνω δημιουργούν σαφώς αντιφάσεις και ρήγματα τόσο στην αυτοαντίληψη των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όσο και στην ετεροπαρουσίαση των συγκεκριμένων ταυτοτήτων από τους δρώντες και σχεδιαστές της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργώντας εν τέλει «επαγγελματίες ελεγχόμενης πειθαρχίας», παρά «επαγγελματίες επιστημονικής ελευθερίας και κοινωνικής χειραφέτησης» (Πασιάς, 2015: 279).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: a critical appraisal of reflective practice in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
- Alexiadou, N. (2007). The europeanisation of education policy: Researching changing governance and «new» modes of coordination». *Research in Comparative and International Education*, 2(2), 102-116.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(3), 335-342.
- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. Columbia University. New York: Semiotext.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity», *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 749-764.
- Ben-Peretz, M. (2012). Accountability vs. Autonomy. In C. Day, (Ed.). *Routledge Handbook of Teacher and School Development* (pp. 96-108). Abingdon: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Routledge.
- Biesta, G. & Miedema, S. (2002). Instruction or Pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 584-614.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. In J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Brown, B. (2004). Discursive identity: Assimilation into the culture of science and its implications for minority students. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(2), 810-834.
- Bruner, J. (2003). *Making stories: Literature, law, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 584-614.
- Burke, P.J. & Stets, J.E. (2009). *Identity theory*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Carney, S. (2010). Reading the global: Comparative education at the end of an era. In M. Larsen (Ed.). *New Thinking in Comparative Education* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Carpenter, J. & Krutka, D. (2015). Engagement through microblogging. *Professional Development in Education*, 41(4), 702-728.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Carr, W. (1998). The curriculum in and for a democratic society. *Curriculum Studies*, 6(3), 323-340.
- Carr, W. & Kemmis, F. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (2010). *The power of identity*. Malden: Wiley/Blackwell.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cote, J. E. & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency and culture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. (2009). The mediated performance of vernaculars. *Journal of English*

- Linguistics*, 37 (1), 284-300.
- Cummins, J. (2004). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. In K. Leithwood, P. McAdie, N. Bascia & A. Rodrigue, (Eds.). *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need* (pp. 68-74). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto and the Elementary Federation of Teachers of Ontario.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271.
- Cunningham, P. (2000). A sociology of adult education. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 573-591). San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(2), 677-692.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C. & Kington (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(2), 7-23.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dale, R. (2000). Globalisation and education: Demonstrating a «common world education culture» or locating a «globally structured educational agenda», *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- De Fina, A. (2015). Narrative and identities. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.). *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 351-368). Chichester: Wiley/Blackwell.
- Demossier, M. (2011). Beyond terroir: Territorial construction, hegemonic discourses and French wine culture. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 17(3), 685-705.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Easton, L.B. (2008). From professional development to professional learning. *Phil Delta Kappan*, 89(10), 755-759.
- Edwards, S. & Nutall, J. (2009). *Professional learning in early childhood setting*.

- Rotterdam: Sense Publishers.
- Elliot, J. (1995). Self-evaluation and teacher competence. *Irish Educational Studies*, 14(1), 1-12.
- Epstein, A. L. (2009). *Ethos and identity: Three studies in ethnicity*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- European Commission, (1997). Study Group on Education and Training, *Accomplishing Europe through Education and Training*, Report to European Commission. Luxembourg: 15-16.
- European Commission, (2000). *European Report on the Quality of School Education-Sixteen Quality Indicators*. Brussels.
- European Commission, (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Education and Training*. Brussels, July 2013.
- European Commission, (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching. A guide on Policies to Improve Initial Teacher Education. Education and Training 2020-Schools Policy*. Brussels, October 2015.
- European Commission, (2017). *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations. Education and Training*. Brussels, September 2017.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism. Challenges and occupational changes. *Current Sociology*, 54(4), 515-531.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism. In S. P. Gewirtz (Ed.). *Changing Teacher Professionalism* (pp. 32-40). London: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A New Professionalism? *Current Sociology*, 59(2), 406-422.
- Gee, J. (1999). *An Introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(2), 99-125.
- Goodson, I. & Cole, A. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 25-31.
- GTCE (General Teaching Council for England) (2005). *Continuing Professional Development*.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8(3-4), 381-391.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (2008). The Bologna process and the knowledge-based economy: Critical discourse analysis approach. In R. Jessop (Ed.). *Economy in Europe* (pp. 109-126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 19-232.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.). *Beyond Structuralism* (pp. 208-226). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality. Volume 2: The use of pleasure*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchel, C. Gordon & P. Miller (Eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2002). *The order of things*. London: Routledge.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism*. London: Polity Press.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Corporation.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35-36.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition*. Buckingham: Open University Press.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(2), 99-125.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 231-238.

- Gitlin, A. & Smyth, J. (1989). *Teacher evaluation: Educative alternatives*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Goodson, I. & Cole, A. (1994). Exploring the teachers' professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 154-162.
- Habermas, G. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., Earl, L. Moore, S. & Maning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). The New professionalism: The synthesis of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-38.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006), *Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance*. Sydney: Allen & Unwin Publishers.
- Hodkinson, P. (1997). Neo-Fordism and teacher professionalism. *Teacher Development*, 1(1), 69-82.
- Hofman, H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton (Ed.). *Management in education*. London: Open University.
- Hoyle, E. (1989). Teacher appraisal and collaborative professionalisation. In A. Evans & J. Tomlinson (Eds.). *Teacher Appraisal* (pp. 43-56). London: Kingsley.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management*

- and Administration*, 29(2), 139-152.
- Hvolbek, R. H. (2013). *Re-Calling the humanities. Language, education, and humans being*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 127-140.
- Jørgensen, M. & Philips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New Learning-Elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2008). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 103-115). Los Angeles: Sage.
- Klaassen, C. A. (2012). Just a teacher or also a moral example. In D. Alt & R. Reingold (Eds.). *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders* (pp. 11-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1989). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning-legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Lingard, B., Ladwing, J. (2001). *Queensland school reform longitudinal study*. Brisbane: Education Queensland.
- Luke, A. (2008). Another ethnic autobiography? In R. Hammer & D. Kellner (Eds.). *Critical Cultural Studies Reader* (pp. 56-73). New York: Peter Lang.
- MacBeath, J. & Townsend, T. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms and principles. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 26-37). Oxford: Oxford University Press.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Martens, K. & Balzer, C. (2004). *Comparing governance of international organizations-The EU, the OECD and educational Policy*. European Consortium for Political

- Research (ECPR): International Organizations and Policy Implementation, Uppsala, Sweden.
- Merriam, S. B., Cafarella, R. S. & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (Ed.). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Adult education and empowerment for individual and community development. In B. Connolly (ed.). *Radical Learning for Liberation 2* (pp. 152-161). Dublin: MACE.
- Meyer, J. P. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology*, 39(1), 83-93.
- Mockler, N. (2011). Beyond «what works»: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528.
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121-141.
- Nguyen, H. T. (2008). Conceptions of teaching by five Vietnamese American pre-service teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, 7(2), 113-136.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M.I. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.). *Perspectives on Teacher Professional Development* (pp. 155-171). London: Falmer Press.
- Nias, J. (1993). Changing times, changing identities: Grieving for a lost self. In R. G. Burgess (Ed.). *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice?* (pp. 139-156). London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- OECD, (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD.
- OECD, (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. (Education Working Papers No. 2). Paris: OECD/CERI.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications.
- OECD, (2016a). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013*. (Education Working Papers No. 138). Paris: OECD/CERI.

- OECD, (2016b). *High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from TALIS 2013*. (Education Working Papers No. 141). Paris: OECD/CERI.
- OECD, (2018). *Who Needs Special Education Professional Development? International Trends from TALIS 2013*. (Education Working Papers No. 181). Paris: OECD/CERI.
- OECD, (2020a). *Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD data*. (Education Working Papers No. 235). Paris: OECD/CERI.
- OECD, (2020b). *Innovating Teachers' Professional Learning Through Digital Technologies*. (Education Working Papers No. 237). Paris: OECD/CERI.
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). Who marks the bench? A critical review of the Neo-European educational «paradigm». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 127-141.
- Popkewitz, T. (1994). Professionalisation in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- Prenger, R., Poortman, C. & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 68(1), 77-90.
- Rojo, M. L. & Del Percio, A. (2019). *Language and Neoliberal Governmentality*. London/New York: Routledge.
- Raelin, J.A. (2003). *Creating leaderful organisation*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Reed, J. H., Schallert, D., Beth, A. D. & Woodruff, A. I. (2004). Motivated reader, engaged writer: The pole of motivation in the literate acts of adolescents. In T. L. Jetton & J. A. Dole (Eds.). *Adolescent Literacy Research & Practice* (pp. 251-282). Spring Street, NY: Guilford.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London: Routledge.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day (Ed.). *The Life and Work of Teachers* (pp. 34-42). London: Routledge.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-186.
- Sachs, J. (2016). Teacher Professionalism. *Teachers & Teaching*, 22(4), 413-425.
- Sammons, P. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Sawyer, K. (2002). *Unresolved questions in sociocultural theory: Analogies with contemporary sociological debates*. <http://lchc.ucsd>.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, 35 (1), 63-77.
- Short, M., Semino, E. & Wynne, M. (2002). Revisiting the notion of faithfulness in discourse presentation using a corpus approach. *Language and Literature*, 11(4), 325-355.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of teaching*. New York: Appleton.
- Smyth, J. & Dow, A. (1998), What's wrong with outcomes? *British Journal of Sociology in Education*, 19(3), 291-303.
- Smyth, J. (1995) (Ed.). *Critical discourses in teacher development*. London: Cassell.
- Smyth, J. (1996). Evaluation of teacher performance: Move over hierarchy, here comes collegiality. *Journal of Education Policy*, 11(2), 185-196.
- Smyth, J. & Dow, A. (1998). What's wrong with outcomes? *British Journal of Sociology in Education*, 19(3), 291-303.
- Sinemma, C. & Robinson, V. (2007). The leadership of teaching and learning. *Leadership & Policy in Schools*, 6(4), 319-343.
- Soder, R. (1991). The ethics and the rhetoric of teacher professionalization. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 295-302.
- Strathern, M. (Ed.) (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(2), 127-146.
- Van Dijk, T. A. (1998). Opinions and ideologies in the press. In A. Bell & P. Garrett

- (Eds.). *Approaches to Media Discourse* (pp. 21-63). Oxford: Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical Discourse Analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). London: Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.). *Texts and practices: Readings in critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), 91-112.
- Van Leeuwen, T. & Wodak, R. (1999). Legitimizing immigration control: A discourse-historical Analysis. *Discourse Studies*, 1(1), 83-118.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21-44.
- Taylor, E. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow & E. Taylor (Eds.). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. & Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning*. San Francisco: J. Wiley & Sons.
- Tellez, K. (2003). Three themes on standards in teacher education: Legislative expediency, the role of external review, and test bias in the assessment of pedagogical knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 9-18.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 762-769.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Geneva: International Academy of Education.
- Trent, J. (2014). When communities collide: the shared construction and defence of community and identity during a teaching practicum. *Teacher Development*, 18(1), 29-45.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 80-91.
- Walsh, J. (1987). Toward educative forms of teacher evaluation. *Educational Theory*, 40(1), 83-94.

- Webb, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20(3), 189-208.
- Wells, G. (2002). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural theory and practice of education*. Cambridge: U.K. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2002). Communities of Practice and social learning systems. In D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Eds.). *Knowing in organisations: A practice based approach* (pp. 76-99). New York: M.E. Sharpe.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E.A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 336-356). NY: Oxford University Press.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.). *Exploring Professionalism* (pp. 36-45). London: Bedford Way Press.
- Whitty, G. (2015). *Teacher Professionalism: What next?*
<https://www.researchgate.net/publication/268270952>
- Whitty, G. & Wisby, E. (2006). «Collaborative» and «democratic» professionalisms: Alternatives to «traditional» and «managerialist» approaches to teacher autonomy? *Educational Studies in Japan*, Yearbook 1 (1), 25-36.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about: A summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 1-13). London: Sage.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

- Zeichner, K. (1991). Contradictions and tensions in the professionalisation of teaching and the democratisation of Schools. *Teachers College Record*, 92(3), 363.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating teacher identity: Emotion, resistance and self-formation. *Educational Theory*, 53(2), 107-127.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.). *Identities in Talk* (pp. 87-106). London: Sage.

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι Επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρχάκης, Α. (2019). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2019 [2011]). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2000). *Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Beernaet, Y. (1999). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα στα δίκτυα συνεργασίας. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακράκης (επιμ.). *Ευρώπη και εκπαίδευση* (σσ. 322-331). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 35-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ. & Τσάκωνα, Β. (2014). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος.
- Charlot, B. (1993). Οι εκπαιδευτικοί μπροστά στο σχολείο που αλλάζει. Στο ΟΛΜΕ, *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*. Αθήνα.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Drucker, P. (2000). *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή μονάδα ΕΥΡΙΔΙΚΗ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της επιτροπής προς το συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*.

- COM (2007) 392 τελικό της 03.08.2007.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, G. (1993). Γνώση και διαφέρον. Στο Γ. Κουζέλης, (επιμ.). *Επιστημολογία* (σσ. 52-73). Αθήνα: Νήσος.
- Ζεμπύλας, Μ. κ. άλ. (2015). *Διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών λειτουργών*. Λευκωσία: Π.Ι.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: Ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ 48, 7-24.
- Ζμας, Α. (2021). Κράτος, εκπαιδευτική διακυβέρνηση και ελεγκτικοί μηχανισμοί. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ 27, 11-38.
- Kalantzis, M. (2009). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 181-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M., Core, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοσηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην πραγματολογία. Γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού πρώτου.
- Κληρίδης, Ε. (2013). Η Συγκριτική έρευνα στην εκπαίδευση: Παραδοχές, προβλήματα, προτεραιότητες. Στο Χ. Θεοφιλίδης & Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικοί προβληματισμοί και προσανατολισμός στην εκπαιδευτική πράξη* (σσ.148-182). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Προς μια κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου, Α.Γ. (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 491-523). Αθήνα: Νήσος.
- Kress, G. (1988). *Communication and culture: An introduction*. Kensington, Australia: University of New South Wales Press.
- Fairclough, N. (2020). Μια Διαλεκτική-σχεσιακή προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου στην κοινωνική έρευνα. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 51-100). Αθήνα: Νήσος.
- Fowler, R. (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. London: Routledge.

- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Τ. Λιάμπας (επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Από την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στη διά βίου εκπαίδευση. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση* (σσ. 35-48). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1(1), 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 46-57). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη & διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. & Φερεσίδη Κ. (2019). Επαγγελματική μάθηση, ανάπτυξη και ταυτότητα εκπαιδευτικών: Επαγγελματισμός και συλλογική διαχείριση επαγγελματικής αυτονομίας. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη & διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους* (σσ. 106-163). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές τους και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος (επιμ.). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 62-74). Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. & Σκιά, Κ. (2015) (επιμ.). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία. Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουκάλα, Σ. (2020). Κριτική ανάλυση λόγου και επιχειρηματολογία: Η πολιτική του φόβου και της ασφάλειας στον λόγο της Νέας Δημοκρατίας. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 289-321). Αθήνα: Νήσος.
- Ξωχέλλης, Δ. Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Ξωχέλλης, Δ. Π. (2016). *Κομβικοί σταθμοί στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Δ. Π. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιάς, Γ. (2005). Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ 5, 13-49.
- Πασιάς, Γ. (2012). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη της γνώσης. Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 108-120). Αθήνα: Πεδίο.
- Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο Κ. Φασουλής, Ε. Φυριππής, Γ. Πασιάς, Ι. Ρουσσάκης & Α. Σαμαρά (επιμ.). *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό πεδίο: Τιμητικός τόμος Δημήτρη Ματθαίου* (σσ. 69-90). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πασιάς, Γ. & Παντίδης, Σ. (2019). *Η ιδέα της Ευρώπης και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παύλου, Μ. (2004). Οι μετανάστες «σαν κι εμάς»: Όψεις της απόκρισης στο μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σσ. 39-87). Αθήνα: Κριτική.
- Πουρκός, Μ. Α. (2007). Η αφήγηση στην ψυχολογία: Προς μια διαλογική προσέγγιση. Στο Μ.Α. Πουρκός (επιμ.). *Λογοτεχνία, διαλογικότητα, ψυχολογία. Κριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 145-198). Αθήνα: Ατραπός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Shor, I. (1985). Θεωρία της κριτικής διδασκαλίας. Στο Ν. Ξυδάκης (επιμ.). *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Σηφιανού, Μ. (2020). Ανάλυση λόγου: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Σ. Μπουκάλα & Α.Γ. Στάμου (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 19-49). Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο

- της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (επιμ.). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου, Α.Γ. (2020α). *Γερμανικότητα-ελληνικότητα. Ταυτότητες στον λόγο της μαζικής κουλτούρας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Στάμου, Α.Γ. (2020β). Κριτική ανάλυση του τηλεοπτικού μυθοπλαστικού λόγου. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 525-556). Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου, Α. Γ. & Μπουκάλα, Σ. (επιμ.) (2020). *Κριτική ανάλυση λόγου. (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Foucault, M. (1987 [1969]). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Foucault, M. (1987 [1980]). *Εξουσία, Γνώση, Ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2020). Η λογο-ιστορική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 145-221). Αθήνα: Νήσος.
- Stenhouse, L. (2003 [1975]). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Van Dijk, T. A. (2020). Κριτικές σπουδές λόγου: Μια κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 101-143). Αθήνα: Νήσος.
- Vygotsky, L. S. (1997 [1978]). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Σ. Βοσνιάδου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wink, J. (2014). *Κριτική παιδαγωγική*. Κ. Γ. Καρράς (επιμ.). Αθήνα: Ίων.



Supporting teacher competence development

for better learning outcomes

This text draws on **the work of the Thematic Working Group 'Teacher Professional Development'** which comprised experts nominated by 26 European countries, and stakeholder organisations. More information can be found at: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm. Section one draws heavily on background research and reviews of literature undertaken by the Commission's consultant, **Dra. Francesca Caena**.

Table of Contents

0	Introduction	5
1	Teacher Competences: why are they important?	7
	Teacher quality is high on the agenda	7
	What is a competence?.....	9
	Competence and professionalism.....	11
	Teacher expertise and the development of competences.....	14
	Competences and professional standards.....	15
2	The value of frameworks of teacher competences	17
	Why define teachers' competences?	17
	Added value.....	18
3	Defining teacher competences: the current situation	19
	Defining teacher competences: examples from around Europe	19
	Using teacher competence frameworks: examples from around Europe	22
	Policy implications	23
4	Developing and implementing frameworks of teacher competences....	25
	The importance of the conceptual framework	25
	Ownership	26
	Purpose.....	27
	The process of defining teacher competences	27
	Key features of a framework	28
	Putting teacher competences into words.....	30
	Implementation.....	30
5	Helping teachers to acquire and develop professional competences throughout their careers.....	33
	Developing teacher competences: the current situation in Europe.....	33
	Supporting teachers' professional learning	34
	Stimulating teachers' engagement in professional learning and competence development.....	35
	Assessing the development of teachers' competences	36
	Providing the right opportunities for professional learning	38
	Conditions for policy success	40
6	Conclusions	43
	Annex 1 aspects of competence.....	45
	Annex 2 References	47
	Annex 3 Policy examples	53
	1. Belgium (Flanders).....	53
	2. Ireland	54
	3. The Netherlands	56
	4. Estonia.....	58
	5. Sweden	59

0 Introduction

1 Making sure that Europe's six million teachers have the essential competences they require in order to be effective in the classroom is one of the keys to raising levels of pupil attainment; encouraging teachers to continue developing and extending their competences is vital in a fast-changing world.

2 Further, as noted in the European Commission's communication 'Rethinking Education' (2012), the reform of education and training systems is essential to achieving higher productivity and the supply of highly skilled workers. In this context, it invited Member States to:

"revise and strengthen the professional profile of all teaching professions [by] reviewing the effectiveness as well as the academic and pedagogical quality of Initial Teacher Education, introducing coherent and adequately resourced systems for recruitment, selection, induction and professional development of teaching staff based on clearly defined competences needed at each stage of a teaching career, and increasing teacher digital competence". (European Commission 2012a)

3 Such reforms need to be founded upon a shared agreement in each education system about what it takes to be a high quality teacher: what competences (knowledge, skills and attitudes) they need, how these can be understood, described and deployed – and what policies and practical provisions can support teachers to acquire and develop them throughout their careers.

4 The Commission's document "Supporting the Teaching Professions' (European Commission 2012c) notes that a lack of clarity about what society can expect from its teaching staff can make it more difficult for Member States to ensure that the same high standards of teaching apply in all schools; it can hinder sound decisions about expenditure on staffing, including recruitment, selection and human resource development. This can also have a negative impact on the status and development of the profession. While many professions are built around consensus about general standards, as well as specific practices, in teaching such common ground is too often lacking; in most professions, new knowledge is accommodated by periodically revising practice guidelines – which is not generally the case in teaching.

5 Therefore, Member States increasingly acknowledge the need to define clearly what teaching staff are expected to know, and be able to do; such frameworks of teacher competences can then be the basis for:

- defining the learning outcomes of initial teacher education programmes,
- defining criteria for recruitment and selection to teaching posts,
- **assessing teachers' needs for in-service training**, and
- arranging the provision of professional learning opportunities so that teachers continue to develop their competences throughout their whole careers.

6 The guidance and advice expressed in the following pages stem from a process of 'peer learning' between experts on teacher education nominated by 26

countries and by European stakeholder bodies. Peer learning enables participants **to compare and contrast different policy approaches, learn from other countries'** practices, reflect critically on current arrangements in their own countries and draw shared conclusions about what makes for effective policies.

7 This document offers policymakers practical and reasonable advice that is underpinned by evidence from academic research and from the analysis of current policies in participating countries. It identifies key characteristics of successful policies and give practical examples. Recognising that every education system is unique, it does not make prescriptions about specific policy reforms, but provides a menu from which appropriate policy responses can be chosen and tailored to fit each national context. Specifically, it:

- explains what we mean by teacher competences [▶ Chapter 1 / Annex 1]
- explains why a focus on teacher competences is important for improving pupil attainment [▶ Chapter 1]
- explains the connections between competences and standards [▶ Chapter 1]
- discusses the benefits of frameworks of teacher competences [▶ Chapter 2]
- gives examples of the policy approaches to teacher competences currently in use in Europe [▶ Chapter 3 / Annex 3]
- explains how to develop and implement teacher competence frameworks [▶ Chapter 4]
- shows how systems can encourage teachers to further develop their competences [▶ Chapter 5]
- discusses ways of assessing the development of teachers' competences [▶ Chapter 5]
- discusses the provision of learning opportunities for teachers [▶ Chapter 5]
- defines the key factors that lie behind successful policies, [▶ Chapter 5]
- and gives key background references and policy examples [▶ Annexes]

1 Teacher Competences: why are they important?

This chapter:

- Explains the importance of teacher competences for the achievement of educational policy goals;
- Describes the complex and ever-evolving features of the competences that all teachers require to be effective;
- Reviews latest research in this field;
- Outlines the relationships between competences and standards;
- Looks at how teacher expertise develops over time; and
- Explains why action is needed now.

Teacher quality is high on the agenda

- 8 The roles of teachers and schools are changing, and so are expectations about them: teachers are asked to teach in increasingly multicultural classrooms, integrate students with special needs, use ICT for teaching effectively, engage in evaluation and accountability processes, and involve parents in schools (OECD, 2009). Furthermore, a recent World Summit on Teaching noted that teachers **need to help students acquire not only “the skills that are easiest to teach and easiest to test” but more importantly, ways of thinking (creativity, critical thinking, problem-solving, decision-making and learning); ways of working (communication and collaboration); tools for working (including information and communications technologies); and skills around citizenship, life and career and personal and social responsibility for success in modern democracies”** (OECD 2011).
- 9 When many teachers undertook their initial education, knowledge about learning and teaching was less developed, many teaching tools were not available and the role of education and training was more narrowly conceived. For example, the increased availability of educational resources via the worldwide web, including Open Educational Resources, means that both teaching staff and learners have, potentially, a much wider range of learning materials at their disposal and teachers will increasingly need the competences to find, evaluate and deploy learning materials from a wider range of sources, and to help learners acquire these competences (European Commission 2012c).
- 10 So teaching staff nowadays also need the competences to constantly innovate and adapt; this includes having critical, evidence-based attitudes, enabling them **to respond to students’ outcomes, new evidence from inside and outside the classroom, and professional dialogue, in order to adapt their own practices.**
- 11 The ETUCE describes quality teachers as equipped with the ability to integrate knowledge, handle complexity, and adapt to the needs of individual learners as well as groups. Teacher competences are built on 'a concept of teaching as praxis in which **theory, practice and the ability to reflect critically on one’s own**

and others' practice illuminate each other, rather than on a concept of teaching as the acquisition of technical skills' (ETUCE, 2008).

- 12 Teaching competences are thus complex combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes, leading to effective action in situation. Since teaching is much more than a task, and involves values or assumptions concerning education, learning and society, the concept of teacher competences may resonate differently in different national contexts.
- 13 The range and complexity of competences required for teaching in the 21st century is so great that any one individual is unlikely to have them all, nor to have developed them all to the same high degree. Attention must therefore be focused also on the competences or attributes of an education system or of a teaching team.
- 14 **The question of teachers' competences needs to be set in the wider context of the European Union's work to ensure that all citizens have the competences (knowledge, skills and attitudes) they require.** The European Parliament and the European Council in 2006 adopted a Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning; among the eight key competences, the importance of transversal competences (digital, learning to learn, civic competences) stands out - in particular, the meta-competence of learning to learn (adjusting to change, managing and selecting from huge information flows) (European Union 2006). Teachers should understand, deploy and assess key competences; this entails interdisciplinary collaboration skills, as underlined in the document Assessment of Key Competences in initial education and training (European Commission, 2012); teachers should model these Key Competences as well as helping learners to acquire them.
- 15 Ministers of Education, meeting in the Education Council, have on three occasions (European Union 2007, 2008, 2009) committed themselves to improving the whole continuum of teacher education: the recruitment and selection of teachers, the quality of initial teacher education, the systematic support to beginning teachers, the relevance and quality of career-long opportunities for professional development.
- 16 Concerning the competences of teachers, Ministers have recognised that:
The knowledge, skills and commitment of teachers, as well as the quality of school leadership, are the most important factors in achieving high quality educational outcomes. ... For this reason, it is essential ... to ensure that those recruited to teaching and school leadership posts are of the highest calibre and well-suited to the tasks they have to fulfilgreat care and attention should ... be devoted to defining the required profile of prospective teachers and school leaders, to selecting them and preparing them to fulfil their tasks. (European Union, 2009)
- 17 Although Ministers have not adopted a complete list of the competences teachers require, they have agreed that, as a minimum, teachers should have a specialist knowledge of the subject(s) they teach, plus the necessary pedagogical skills to teach them, including teaching to heterogeneous classes, making effective use of ICT, and helping pupils to acquire transversal competences. Ministers have also

noted specifically the need to promote certain key professional values and attitudes amongst teachers: reflective practice, autonomous learning, engagement in research and innovation, collaboration with colleagues and parents, and an involvement in the development of the whole school.

- 18 Likewise, the document *Supporting the Teaching Professions for better learning outcomes* (European Commission, 2012c) noted that teaching staff 'will increasingly need the competences to find, evaluate and deploy learning materials from a wider range of sources', as well as 'critical, evidence based attitudes, enabling them to respond to students' outcomes, new evidence from inside and outside the classroom, and professional dialogue, in order to adapt their own practices'.
- 19 There is general agreement that, for teachers, the acquisition and development of competences needs to be viewed as a career-long endeavour. Ministers of Education have recognised that:

No course of initial teacher education, however excellent, can equip teachers with all the competences they will require during their careers. Demands on the teaching profession are evolving rapidly, imposing the need for new approaches.

To be fully effective in teaching, and capable of adjusting to the evolving needs of learners in a world of rapid social, cultural, economic and technological change, teachers themselves need to reflect on their own learning requirements in the context of their particular school environment, and to take greater responsibility for their own lifelong learning as a means of updating and developing their own knowledge and skills. (European Union, 2009)

- 20 Teachers' continuous professional development is highly relevant both for improving educational performance and effectiveness, and for enhancing teachers' commitment, identity and job satisfaction. Although they are interconnected with the features and constraints of specific school contexts and national education systems (OECD, 2009), teachers' competences have powerful effects on student achievement: up to three quarters of school effects on student outcomes can be explained by teacher effects (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

What is a competence?

- 21 A competence is best described as 'a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world, in a particular domain' (Deakin Crick, 2008). *Competence* is therefore distinguished from *skill*, which is defined as the ability to perform complex acts with ease, precision and adaptability.
- 22 Teaching is, of course, much more than a 'task'. As Conway and colleagues (2009) point out, discussions about the competences needed by teachers, how they develop over time, and how they are evidenced and recorded, are bound up with wider discussions about:
- assumptions about learning;
 - the purposes of education;

- **society's expectations of, and demands on, the teacher;**
 - available resources, priorities and political will;
 - the status of the profession;
 - perceived external or international pressures;
 - existing traditions and culture;
 - the broader societal context and environment in which teaching and teacher education occur.
- 23 The concept of competence, in teaching, thus encompasses the following features:
- it involves tacit and explicit knowledge, cognitive and practical skills, as well as dispositions (motivation, beliefs, value orientations and emotions) (Rychen & Salganik, 2003);
 - it enables teachers to meet complex demands, by mobilising psycho-social resources in context, deploying them in a coherent way;
 - it empowers the teacher to act professionally and appropriately in a situation (Koster & Dengerink, 2008);
 - it helps ensure teachers' undertaking of tasks **effectively** (achieving the desired outcome) and **efficiently** (optimizing resources and efforts);
 - it can be demonstrated to a certain level of achievement along a continuum (González & Wagenaar, 2005).
- 24 It is also useful to distinguish between **teaching** competences and **teacher** competences (OECD, 2009). **Teaching** competences are focused on the role of the teacher in the classroom, directly linked with the 'craft' of teaching - with professional knowledge and skills mobilised for action (Hagger & McIntyre, 2006). **Teacher** competences imply a wider, systemic view of teacher professionalism, on multiple levels - the individual, the school, the local community, professional networks.
- 25 Although dispositions are fundamental for both competence sets, they play a decisive role for teacher competences, embracing attitudes to constant professional development, innovation and collaboration. Descriptions of the two sets of competences overlap and interweave, as they often do in theory and practice, since they are concerned with the professional lives and experiences of teachers.
- 26 The following aspects recur in the research (Feiman-Nemser, 2001; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008), generally broken down as **knowledge, skills and attitudes**.
- Teachers need a deep knowledge of how to teach their specific subject (Pedagogical Content Knowledge/PCK) (Krauss et al., 2008; Shulman, 1987), for effective practice in diverse, multicultural, inclusive learning environments (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008); **pedagogical content knowledge (PCK) is connected with students' learning** (Hill et al., 2005).
 - Teaching needs to be both effective (successful in producing learning) and good (morally and rationally sound) (Fenstermacher & Richardson, 2005).

- Because teaching is characterised by uncertainty, teachers require 'adaptive expertise': the ability to adapt their plans and practices to meet students' learning needs (Hatano & Oura, 2003; Vogt & Rogalla, 2009).
- Whatever their level of competences, teachers' actions and effectiveness are bounded by the social, cultural, institutional opportunities and constraints of their professional settings (Putnam & Borko, 2000).
- The act of teaching implies mediation with stakeholders about contents and methods, practices and choices in the classroom – negotiating skills are therefore crucial.
- There is an increasing recognition of the benefits of teachers themselves generating new knowledge about teaching, in schools seen as communities of practice and inquiry (Cochran-Smith & Lytle, 1993, 2009; Hagger & McIntyre, 2006).
- Reflective, interpersonal skills for learning in professional communities are important, together with research skills.
- Teachers need to have critical, evidence-based attitudes to their own practices, grounded in input from different sources - **students' outcomes**, theory and professional dialogue – in order to engage in innovation (Lave & Wenger, 1991; McLaughlin & Talbert, 2001; Wenger, 1998).

Competence and professionalism

- 27 Conceptualisations of teacher competences are linked with visions of professionalism, theories of teaching and learning, quality cultures and socio-cultural perspectives - with tensions between diverse approaches. The differences between theoretical traditions about teaching in (for example) the English-speaking and German-speaking worlds can offer valuable opportunities for dialogue and integration.
- 28 Insights into relevant features of teacher competences can be found in international studies, projects (Kelly & Grenfell, 2004; González & Wagenaar, 2005; ¹ OECD, 2009)² and literature (Feiman-Nemser, 2008; Williamson McDiarmid and Clevenger-Bright, 2008), concerned with teacher education, cognition and teacher effectiveness.
- 29 An overview of key aspects of teacher competences, underpinned by a literature review feeding into peer learning work (European Commission, 2011a), is given in annex 1 as a reference and starting point for dialogue in education and policy arenas.
- 30 **Teachers' ability to draw conclusions and take decisions collaboratively, collecting and analysing evidence (such as pupils' learning outcomes, or external**

¹ Kelly and Grenfell's European Profile of Language Teacher Education (2004) and the TUNING project (2005) both aim to develop shared reference guidelines about the competences of teachers. They provide reference frameworks for European teacher education programmes (and can express subject-specific perspectives); they also reflect international consensus on relevant aspects in describing teacher competences.

² OECD's TALIS International survey on Teaching and Learning deals with current perspectives and policies on teachers' effectiveness and professional development. It describes teacher quality as linked with pedagogical content knowledge, teaching philosophies and styles, self-efficacy and motivation, formative assessment and feedback (OECD, 2009, pp.19-28).

assessment or evaluation data) are fundamental for the development of an 'evidence culture' in education (Taylor & Nolen, 2004).

- 31 **An understanding of teacher competences as 'dynamic combinations of cognitive and meta-cognitive skills'** (González & Wagenaar, 2005) implies that there are four fundamental aspects: learning to *think, know, feel and act as teachers* (Feiman-Nemser, 2008).
- 32 **Learning to think as teachers** implies a critical examination of one's beliefs and the development of pedagogical thinking, i.e. linking objectives and means in teaching-learning processes. It implies not only analytical and conceptual thinking, but also the development of metacognitive awareness, i.e. thinking and deciding in teaching; reflecting and adapting practices (Anderson, 2004; Hay McBer, 2000).
- 33 **Learning to know as teachers** concerns the several aspects of knowledge required - **including knowledge generated by one's own practices. Competences** are dependent on sound frameworks of knowledge, supported by metacognitive skills and management strategies for swift retrieval and use (Feiman-Nemser, 2008). Deep subject knowledge and pedagogical content knowledge (PCK) are both needed; the knowledge of new technologies applied to subject teaching (PTCK-Pedagogical Technical Content Knowledge) is also fundamental in the digital age (Mishra & Koehler, 2006). Epistemological awareness is also necessary: the knowledge and understanding of historical, cultural and structural features of the subject area, linked with others across the curriculum. Knowledge of school curricula, class management, methodologies, education theories and assessment ought to be embedded in a wider awareness of the impact of educational aims (Darling-Hammond & Bransford, 2005).
- 34 **Learning to feel as teachers** is linked with professional identity: intellectual and emotional aspects (Hagger & McIntyre, 2006). It includes attitudes (commitment, confidence, trustworthiness, respect), expectations (initiative, drive for improvement, information seeking) and leadership (flexibility, accountability, passion for learning). It has to do with self-efficacy, self-awareness, and mediation between ideals, aims and school realities (Geijsel et al., 2009). Fundamental attitudes, which link skills and intentions, **guiding teachers to courses of action, include teachers' dispositions towards democratic values, towards collaboration with colleagues for shared educational aims, and towards maximising the learning potential of every student (through individualized teaching, high expectations, etc.)**(Feiman-Nemser, 2008; Council of Europe, 2008).
- 35 **Learning to act as teachers** entails integrating thoughts, knowledge and dispositions in practices that are informed by consistent principles. Effective teaching revolves around these variables: curriculum dimension, classroom management, teaching strategies, climate and evaluation/ feedback (Scheerens, 2007). However, the multidimensional, uncertain nature of teaching involves a wide range of activities, settings and actors. There is often a gap between beliefs and intentions and actual actions (Kennedy, 1999). Teachers need to deploy extensive repertoires of skills, strategies and action patterns eclectically, with the ability to judge and act in situation. Quality teaching requires adaptive skills,

and a systematic assessment of professional knowledge and actions - against a range of criteria coming from theories, research, professional experience and evidence - for improvement and innovation (Hagger & McIntyre, 2006).

- 36 Common ground across different cultures on the nature of teaching, teacher **learning and teachers' competences** can be outlined in six broad paradigms, which should be seen as integrated, complementary aspects of the profession (Paquay & Wagner, 2001):
- the teacher as a *reflective agent*
 - the teacher as a knowledgeable expert
 - the teacher as a *skilful expert*
 - the teacher as a *classroom actor*
 - the teacher as a *social agent*
 - the teacher as a *lifelong learner*.
- 37 Such a broad frame of reference can be a useful tool for analysis and dialogue, **according to a systemic view of the teacher's professional development**, in its tensions between person and institution, product and process, and what is desirable or possible. It echoes conceptualisations of six broad, interlocking areas of teacher expertise, which require both individual teacher learning and higher-level developments within the teaching-learning system (Schatz & Wieser, 2002; Schratz et al., 2007):
- **reflexivity** - developing professional thinking and discourse, based on situated pedagogic issues and experiences (Bastian & Helsper, 2000);
 - **professional awareness** - the conscious expertise of the teacher, as both subject-based and transversal, individual and within wider organizational structures (Bauer, 2000);
 - **individualization** - the knowledge, skills and attitudes to deal with diversity and inclusion – multicultural, gender and special needs issues – with a multi-perspective pedagogy based on appreciation of difference and respect (Prengel, 1995).
 - **cooperation** - the teacher's actions and attitudes oriented to dialogue and interaction in social contexts and professional communities - viewed as one of the aspects mostly needing development in school organizations (Bastian & Helsper, 2000; Terhart & Klieme, 2005);
 - **personal mastery** - a pre-requisite for the previous ones, entailing creativity and vision, in deliberate, informed, effective professional thinking, knowledge and action (Reh, 2004);
 - a **sixth integrating area**, combining all domains into a whole - **the teacher's specific action, situated in a specific context structure – with the teacher's responsibility in actively shaping it and developing knowledge** (Senge, 1996).
- 38 To sum up, the image below – an analogy with complex, flexible life structures - can convey an overall view of the competences of teachers, as embedded in multi-level systems characterized by diversity and change.

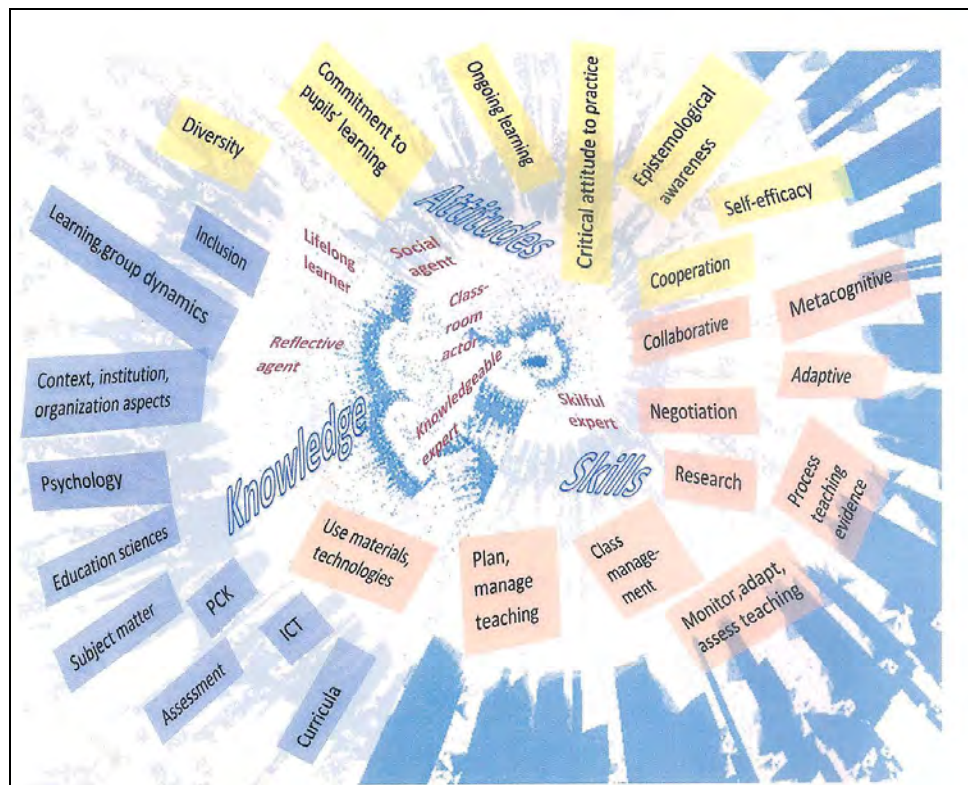


Figure 1 - Teacher competences: a fractal view (Caena & Margiotta, 2008; Paquay & Wagner, 2001)

Teacher expertise and the development of competences

39 Professional learning is a continuum starting in initial teacher education, carrying on through the induction phase and continuing throughout the rest of the career; in this context an issue for stakeholders and decision-makers concerns the possibility of reaching broad consensus on competence descriptions that span different levels of teacher expertise. Key aspects are:

- constant reflection in order to update practice, and
- membership of a professional community – a researcher, a receiver of feedback from colleagues, an innovator, an active collaborator of colleagues and principal (OECD, 2009).

40 Key features of teacher expertise, according to the literature, include:

- **routinisation** – i.e. the development of patterns of action and teaching repertoires; domain- and subject-specific expertise in recognising patterns (recurring situations) in the complexity of classroom life;
 - **sensitivity** to social demands and dynamics in the classroom;
 - understanding problems;
 - **flexibility** and improvisation;
- critical examination** of one's professional practice (in school and national contexts, as well as in professional dialogues) (European Commission, 2011b).

- 41 Two basic requirements are fundamental in the preparation of quality teachers:
- **the capacity to systematically assess one's own knowledge base and professional practices**, on the basis of a wide range of criteria coming from practice, theory and research; and
 - critical and responsive attitudes to innovation and professional improvement (Hagger & McIntyre, 2006).
- 42 The research suggests that the development of teacher expertise is quite slow, requiring at least three to five years; it implies teaching as a reflexive, purposeful practice and high quality feedback. The complex, mostly tacit nature **of teacher's practical thinking entails elaborate cognitive processes for professional knowledge to develop** (Hagger & McIntyre, 2006).

Competences and professional standards

- 43 A distinction needs to be made between definitions of teacher competences and professional standards. A *professional standard* endeavours to describe what teachers believe, know, understand and are able to do as specialist practitioners in their fields (Ingvarson, 1998). In particular, professional standards for teachers focus on *what teachers are expected* to know and be able to do. They are usually concerned with accountability and quality mechanisms, and are closely linked with the action of institutional and professional bodies. They can be defined as:
- *shared representations* of visions of practice, i.e. means for describing a consensus model of what is most valued in teaching knowledge and practice;
 - *measuring tools* for professional judgement , i.e. tools for making judgements and decisions in the context of shared meanings and values (Sykes and Plastrik, 1993), and/or instruments for providing specifications of levels of achievement (Kleinhenz & Ingvarson, 2007).
- 44 The purposes of professional standards can vary, according to the prevailing focus on one or more of the following aspects:
- *information*: they can be used as signals conveying information on teacher action and behaviour to diverse social groups
 - *guidance*: as principles directing the action of institutional and professional stakeholders
 - *modelling*: as model examples representing ideals of professional quality and practice for teachers, along different career stages
 - *management*: as uniform measures for relationships/transactions in teaching, teacher education and professional development
 - *monitoring*: as rules to be checked for compliance, by institutional and professional bodies.
- 45 The degrees of precision and prescriptiveness of standards can vary according to their subjects and uses. Since standards usually refer to systems of meanings and values as authority sources, standard setting entails creating political and technical consensus.

- 46 In educational policies, two contrasting approaches about standards can be found:
- a bureaucratic, 'technical' approach for accountability purposes, focused on measuring, monitoring, comparing and regulating individual behaviour; or
 - a 'developmental' approach, with loose definitions of competences indicative of performance, stressing principles and codes of practice.
- 47 The 'technical' approach focuses on observation, measuring and control; it is associated with a skills-based view of teaching and teacher quality, whose focus is on individual teachers' performance, rather than on overall professional development. It has been the object of some criticism; in the US, a preoccupation with technical standards has been viewed as 'education-draining' (Apple, 2005; Sergiovanni, 2000); in the UK, the risk of content overriding values, attitudes and personal qualities has been underlined (Furlong et al., 2000; Hargreaves et al., 2001).
- 48 By contrast, the 'developmental' approach to standards highlights values, purpose and agency in teaching - the ability to balance priorities about what is educationally desirable and make situated judgements, informed by theory and research (Biesta, 2009; 2010; 2011). It sees standards as descriptive tools for reflection, sense making and guiding professional action, helping to identify development opportunities and needs at individual, school level, and beyond (Conway et al., 2009; Darling-Hammond, 2000; Pyke and Lynch, 2005).
- 49 Some view standards as useful means for the legitimation of the knowledge base and profession of teachers, and thus for quality control and effective professional learning (Darling-Hammond, 2000; Kleinhenz & Ingvarson, 2007; Yinger & Hendricks - Lee, 2000). Critics of standards culture, on the other hand, warn against making linear, causal connections between teacher behaviour and student outcomes, which might overlook the nature of teacher competences as shared and context-bound (Ball, 2003; Conway et al., 2009; Pring, 2004). Instrumentalist approaches to standards for teachers as pedagogical technicians and knowledge testers might also underplay their role as independent, critical intellectuals and knowledge creators who respond to context and student needs (Hagger & McIntyre, 2006; Olssen et al., 2004). The variety, creativity and **autonomy of teachers' practices might also be reduced** by the use of standards for professional assessment and career incentives (Menter et al., 2010). Some argue that the presence of teacher standards is no guarantee of quality, since **"the devil is in the interpretation"** (Conway et al., 2009; Koster & Dengerink, 2008; Mahony & Hextall, 2000).
- 50 To sum up, studies on the functions and impact of the teacher standards culture in different countries show wide variations in the ways in which standards are implemented and used, according to the contexts and the responsibilities for judgement.

2 The value of frameworks of teacher competences

This chapter, which reports the outcomes of peer learning:

- Explains why education authorities, and the teaching profession, seek to define the competences required by teachers; and
- Outlines the benefits of doing so.

Why define teachers' competences?

51 There are many factors that may encourage governments (or others) to define the competences that they expect teachers to possess at different stages of their career. These include:

- the results of research and of international comparisons such as PISA and TALIS;
- international commitments such as the Bologna process of Higher Education reform or the development of Qualifications Frameworks;
- the desire to enhance the quality or effectiveness of education;
- other system developments, such as moves towards expressing school curricula in terms of learning outcomes, or reforming the system of teacher education;
- demand from parents or other stakeholders for greater accountability in education systems.

52 Concerning the teaching profession itself, motivating factors might include:

- the need to make the teaching profession more attractive and provide for career progression;
- **the desire to promote teachers' lifelong learning and engagement in continuing professional development;**
- demand for the professionalisation of teaching;
- **a desire to clarify teachers' roles;**
- the growing importance of the role of school leadership; and
- the need to assess the quality of teaching.

53 In some contexts, the move towards defining competences may be driven by a strong agent for change (e.g. a Teaching Council or other professional body). However, it is worthy of note that, by and large, in Europe teachers themselves seldom seem to be the driving force for this kind of change.

The policy example of Belgium (Flanders) (Annex 3.1) sees the implementation and revision of competence frameworks that have different functions, reflecting different stages and profiles of the teacher's career, within a web of reforms for educational quality by the government. Such competence frameworks aim to provide guidelines for teachers' and stakeholders' common understanding, awareness, discourse and practice, with a focus on lifelong professional development.

Added value

- 54 The process of bringing all the relevant stakeholders together in the common task of describing competences can, in itself, be beneficial by stimulating discussion and debate and by promoting shared understandings. But beyond this, other benefits of developing such frameworks include:
- Language: the process can help the teaching profession develop a common discourse that facilitates professional dialogue, making explicit that which is currently (only) implicit.
 - Such a framework can provide important support for teachers and can:
 - facilitate a discussion about what society can expect from teachers and what teachers can expect from society, thereby providing teachers with a sense of security in their roles;
 - highlight the professionalism / knowledge / skills that are unique to teachers;
 - provide teachers with a clear image of their profession and its role in society, leading to enhanced professional pride and social standing; and
 - be a starting point to encourage teacher self-reflection, and therefore point teachers towards possibilities for further professional development.
 - It can also provide useful benchmarks / baselines:
 - In the assessment of probationary teachers;
 - In the assessment of serving teachers.
 - In addition, in some contexts, competence frameworks have been used in the processes of:
 - granting or withdrawing licence to teach,
 - **the management of teachers' performance and / or professional development** (e.g. in regular discussions between the school leader and the teacher),
 - the design of programmes of initial teacher education (ITE), induction (early career support) and continuing professional development (CPD).
- 55 The purpose of a Framework needs to be clearly determined before the process starts, and needs to be kept under review throughout.
- 56 To sum up, if planned and undertaken appropriately, the development of comprehensive frameworks that define and describe the competences that teachers are expected to deploy, can bring numerous benefits to education systems. In particular, they can:
- **be effective ways to stimulate teachers' active engagement** in career-long competence development;
 - be instruments for assessing the development of teachers' competences, and
 - be a sound basis for the planning and provision of coherent, career-long provision of appropriate opportunities through which every teacher can acquire and develop the competences s/he needs.

3 Defining teacher competences: the current situation

This chapter is based upon a survey of members of the European Commission's Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers', carried out in 2011 and updated in 2013³. It outlines:

- the key features of current policies on teacher competences in EU Member States;
- the variety of ways in which they have been developed and are used; and
- some implications for policy.

Defining teacher competences: examples from around Europe

57 In national educational policies, there is a wide variety of approaches to defining the competences that teachers are required to be able to deploy, ranging from a 'light touch' to complex description; some examples are:

- government decrees on university qualifications, giving very general guidelines (e.g. Finland);
- general guidelines, defining the obligations and broad outcomes expected of teacher education curricula, without specific lists of competence (e.g. Croatia);
- legislation broadly defining qualifications, pre-requisites, training requirements, and outcomes of teacher education for specific levels of schooling (e.g. Luxembourg);
- legislation describing teacher competences and skills as expected outcomes of teacher education, within a national framework concerned with education, rather than with teacher quality as such (e.g. Denmark);
- national acts regulating the organization and definition of curricula, examinations and certifications in initial teacher education and professional development (e.g. Austria);
- legislation defining entry qualifications, employment, teacher status, in-service training, and quality criteria for performance assessment (e.g. Malta);
- university curricula for initial teacher education mentioning teacher standards, defined by ministry regulations (e.g. Poland, Slovenia).

58 General guidelines about the competences required for teaching (e.g. methodological or reflective competences) are usually embedded in national education curricula, as references for initial teacher education or continuous professional development (in Croatia, Cyprus, Denmark, Finland, Germany and Spain). Autonomy is then left to university or college providers to develop and apply detailed competence requirements in teacher education programmes, accordingly.

- 59 Broad, basic competence areas (e.g. assessment competences) can be found in other cases, as used in either initial teacher education and/or continuous professional development - e.g. in France, Hungary, Luxembourg (ISCED 2), Poland, Slovenia. A shift towards describing initial teacher education standards in terms of outcomes, rather than processes, can be found (Poland).
- 60 A list of broad competence areas can also be further broken down into specific subject profile requirements, to be included in teacher education programmes, as in Germany, where in some Länder the future development of a common framework linking competences in ITE (second phase) and CPD is also in view.
- 61 At the other end of the range, in a few countries there can be structured frameworks - detailed lists of specific competences (broken down as lists of skills, knowledge, attitudes or values; providing indicators or can-do statements; distinguished by subject area and/or school level), often linked to professional standards and career advancement (in Belgium (Flanders), Estonia, the Netherlands, UK (Scotland)). These frameworks generally describe different levels of expertise – **such as 'beginner' or 'advanced teacher'**.
- 62 A continuum perspective can increasingly be detected in policies about teacher competences - for instance in Ireland, where a policy for the continuum of teacher education is being implemented, or in Austria, where there is a programme for teacher professional development as a quality continuum (EPIK).
- 63 In several countries, a focus on teacher competence definitions is linked to reforms (e.g. Austria, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Germany, Hungary, Ireland, Latvia, Poland, Spain, Sweden).
- 64 In the case of Sweden, the development of competence descriptions for initial teacher education and induction (with detailed qualifications by school level and subject) has been going on since 2006, and implementation started in July 2011, with the aim of strengthening the continuum of teaching professional quality.
- 65 Spain has had an education framework describing teacher competences since a 2006 national law; initial teacher education is regulated by guidelines for university curricula that define teacher competences. There are ongoing discussions about employing competence descriptions for the assessment of **teachers' professional development as well**.
- 66 Hungary reports the recent introduction of teacher competence descriptions for initial teacher education, with Education Acts that define the programmes and outcomes of teacher education for different school levels.
- 67 Latvia has recently introduced descriptions of teacher competences in different areas, concerning continuous professional development, and is going on to focus on competences for initial teacher education as well.
- 68 In Germany, the Standing Conference of Ministers of Education and Culture (KMK) has recently agreed detailed standards in subject-specific matters, as well as in the so-called *Bildungswissenschaften* (including pedagogy, psychology and

³ Complementary information can be found in 'Key Data on Teachers and School Leaders: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

sociology); they are recommendations for policy makers in ministries of the different Länder. These standards, broken down into detailed lists of competences, are also the bases for recognition of final examinations across the Länder. The competences are meant as guidelines for study programmes for initial teacher education at Universities; they are in line with the competences to be developed in the Second Phase of teacher education and in CPD, especially in the Länder with a high awareness of the continuum of teacher education and an integrated approach. In 2009 the KMK published a concept note for the use of **these 'Bildungsstandards' for classroom management and development.**

- 69 Finally, the Netherlands and UK (Scotland) have a long-standing tradition of detailed, comprehensive competence frameworks; despite their culturally-connoted, **different visions of the teacher's role and profile, they may be useful** examples for a common discourse in Europe about teacher professionalism. The Dutch frameworks provide a three-level description for each of the seven key teacher competences. First there is the description of the visible aspects of the competence (what must be achieved, and how); then, there is the competence requirement, which implies specific professional attitudes, knowledge and skills; **finally, indicators describe concrete professional actions revealing the teacher's competence. Scotland's teacher standards, introduced in 2000 in government** guidelines about initial teacher education, are common to teachers of all levels and subjects (with minor differences), and specify features of different career stages and professional profiles. They build up a detailed, analytical framework, stressing the interaction and interdependence of the three competence dimensions – values, knowledge and skills, each broken down into lists of specific aspects - feeding into professional actions. The frameworks specify **requirements and indicators for each competence; 'can-do' statements give** examples for each aspect.
- 70 All the teacher competence descriptions - both detailed and general ones, either for the teacher education continuum or limited to initial teacher education, mirror concern with the development of the eight European key competences for lifelong learning and highlight the relevance of collaborative, research and reflective competences in teachers as adaptive experts and lifelong learners.
- 71 This analysis suggests that countries vary in:
- the **level of detail** in which teacher competences are described (or not),
 - whether competences are described only for initial teacher education, or as competences that are expected to grow and develop over the whole teaching career;
 - the **policy tools** used (legislation, regulation, guidelines, university curricula, specification of learning outcomes, requirements for entry into the profession, teacher certification);
 - the **actors** who are entrusted to implement policy (Government organisations, teacher education Institutions, professional bodies such as Teaching Councils); and
 - the **aims and uses** to which descriptions are put.

- 72 It can also be seen that not all countries have yet defined in detail the competences they require their teachers to possess or develop.

Using teacher competence frameworks: examples from around Europe

- 73 The presence of teacher competence descriptions does not, of course, in itself guarantee the quality of teaching, since what counts is their purposes and the way they are applied, which are embedded in specific cultural contexts and constraints. Finland, for instance has a long-standing culture of trust and autonomy in teacher education providers and teaching professionals, and does not show a pressing need for teacher competence frameworks or standards as linked to educational accountability. Equally, the obligation on teacher education Institutions to cover certain areas of teacher knowledge, or to equip new teachers with certain competences, does not necessarily ensure that this is actually done, given the wide cross-country variety in the degrees of autonomy of university providers, and in the effectiveness of quality control mechanisms.
- 74 Overall, descriptions of teacher competences (whether detailed, broad or general) seem to be currently used as references for the delivery, assessment and evaluation of initial teacher education programmes and outcomes; their relevance is also highlighted for continuing professional development and in-service training (for half of the respondents). They can be employed not only for summative or quality assurance purposes, but also for formative aims; for instance, self-assessment processes in induction (e.g. Estonia).
- 75 Different methods are used to filter the quality of teachers, mostly at the point when they leave initial teacher education institutions, e.g. through national examinations (Croatia, Slovenia); in a few countries there are entry selection filters to ensure that the best candidates enter the teaching profession, with responsibility placed at different levels (nationally in Cyprus, locally in Hungary), and different methods: interviews (Malta), orientation and/or counselling activities (Austria), threshold level requirements (Latvia).
- 76 In the Netherlands, selective national accreditation processes ensure the competence and quality of new teachers. In fact, countries with detailed teacher competence frameworks usually have external quality assurance processes in place (Belgium (Flanders), Estonia, Ireland, the Netherlands, UK (Scotland)).
- 77 In the Netherlands and Scotland, a long-standing tradition of teacher competence frameworks provides common orientations and a shared discourse between education stakeholders, linking initial and in-service training. Germany and Sweden have both been developing comprehensive policies to promote the continuum of teacher education - a common Educational Monitoring Strategy in Germany, and a policy focus on teacher competences in Sweden - which aim at teacher quality as connected to student learning and educational improvement.
- 78 As for policy approaches to ensure that teachers carry on developing their competences, the key role of professional development for teacher and teaching quality is increasingly acknowledged; continuous professional development is funded and compulsory in most cases, it is linked with career advancement, and its length prescribed.

- 79 In some cases, a teacher performance evaluation system is also being developed (Latvia, Spain); in Germany, economic and career advancement incentives are **linked with an external assessment of teachers' competences. Moreover, in some countries teachers are encouraged and supported to upgrade their competences and acquire higher academic qualifications (the Netherlands, Sweden).**
- 80 A shift can be detected in many countries, towards giving responsibility to school management for ensuring competence development and mastery in teachers. Within a scenario of decentralization and autonomy of school institutions, the latter become responsible actors for planning and providing relevant, in-service training that takes into account specific needs of the workforce (e.g. in Estonia and the Netherlands).

Policy implications

- 81 The need to define and develop reference frameworks of teacher competences is highlighted by the increasing focus of comprehensive policies and reforms, cross-nationally, on education improvement and quality, underpinned by a perspective that sees teacher competences as developing incrementally throughout a continuum from initial teacher education to career-long professional development.
- 82 Wide variety prevails, across European states, in the current approaches to teacher competences: in their definitions (general guidelines, broad competence domains or detailed descriptions); in the policy measures and regulations about their description, implementation and use; in their functions and purposes within national education policy strategies; in the roles and responsibilities of actors and stakeholders.
- 83 As the examples of some countries show, teacher competence frameworks can be useful reference points for ensuring quality in the selection of teachers, in their preparation and in their professional development, facilitating effective dialogue between different stakeholders about policy planning and implementation.

4 Developing and implementing frameworks of teacher competences

This chapter, based on peer learning:

- Outlines the conceptual basis which ought to underpin the development process of teacher competence frameworks;
- Discusses the ways in which a social consensus about the competences of teachers can be developed;
- Highlights some implications of the processes and roles in defining competences and implementing the framework.

84 A framework of teacher competences is not a panacea. It is but one of a number of instruments that can be used to support teachers' professional development, and to promote quality in education. Teachers work within systems; these need to enable teachers to deploy and develop their professional competences.

85 The development of teacher competence frameworks requires a method, based upon the stated purpose. Comparison of the approaches used in several European countries has shown that a range of factors needs to be taken into consideration when embarking on such an undertaking. These include:

- the conceptual basis,
- ownership,
- purpose,
- the process leading to a framework of teacher competences,
- the framework features , as well as
- putting complex teacher competences into words,

and they are discussed in greater detail below.

The importance of the conceptual framework

86 As for any proposed change in educational systems, it is important that there be a social consensus about what education, school, and indeed, teachers are *for*. Work also needs to be set in the context of the local or national understanding of the continuum of teacher education (encompassing initial teacher education, the induction or probationary period, early professional development, continuous professional development and leadership development) and the modern learning environment.

87 It is also important that those involved are aware of the national and international educational context including, for example, different cultural-linguistic assumptions (how we talk about *Bildung* and education, *Pädagogik* and learning-teaching, and so on), or different approaches to defining quality in education (e.g. outcome-oriented or process-oriented) (Biesta, 2011). Equally, there are different ways to understand 'teacher professionalism'.

- 88 It should be remembered that the broad spectrum of teachers' work can be described in many ways. Furthermore, not every aspect of teaching can be fully described or defined; aspects such as the teacher's professional values, dispositions and attitudes can be just as important as more measurable and quantifiable aspects. It is important to acknowledge, for example, teachers' ability to use wisdom, judgement or creativity in responding to different situations.
- 89 Conceptions of teacher competence may be situated along several continua, e.g.:
- teaching viewed as a 'craft' vs. teaching viewed as a 'profession';
 - 'centralisation' vs. 'autonomy' (of schools, teachers ...);
 - 'control' vs. 'trust';
 - 'stagnation' vs. 'growth';
 - 'teacher complacency' (passive acceptance and compliance regarding social and policy situations, e.g. top-down regulations) vs. 'teacher agency' (teachers proactively taking action to produce a desired result).
- 90 In short, the use of frameworks of teacher competence can develop in two broad directions: towards promoting teacher agency, empowerment and responsibility, or towards an intensified, external control of teachers that might have unintended, disempowering effects.
- 91 As noted in Chapters 1 and 2, there are closely-linked questions of language and meaning. The current terms 'competence' and 'standard' can be defined in several ways, which are sometimes overlapping or complementary. Each concept of teaching and learning implies conceptualisations of teachers' profession and competences, and vice versa; there may be implicit, competing values underlying different conceptual approaches.
- 92 In this context it should be recalled that there are as many different kinds of teaching as there are teachers; each of these has the potential to be of high quality; diversity in teaching can be valued as a strength; uniformity is not the aim.

Ownership

- 93 If the development of a framework of teacher competences is being considered, the issue of ownership needs to be addressed. The stronger and deeper the involvement of a significant proportion of teachers at all stages of the process of developing the framework, the more likely it is that they will feel ownership and accept the outcome. Involvement implies more than merely informing or consulting teachers; however, in many countries, teachers are not yet organised in a way to be able to take the lead. The process, for example, may be more easily accepted by teachers where there is already a culture of:
- teacher self-evaluation,
 - **teachers' reflection on their own work, and**
 - teacher professionalism.

- 94 Ownership can be promoted by:
- clear educational leadership at all levels within the profession and the education system;
 - bringing about change through consensus, in order to ensure active implementation;
 - using ever-wider circles of consultation and several opportunities for involvement, and
 - **ensuring that teachers' involvement in the process is facilitated (e.g. by being included in working time) and acknowledged.**

Purpose

- 95 It is important that all parties are clear from the outset about the stated purpose of any framework, as this will affect how it is conceptualised and described (e.g. low-stakes uses may require very different frameworks from high-stakes uses). Issues to be considered include:
- what needs the framework responds to;
 - **whose needs they are (teachers', pupils', institutions' ...), and**
 - the expectations of the different stakeholders from this exercise.
- 96 It should be noted that the purposes of the framework of teacher competences may well evolve over time. Furthermore, once established, it may be used for purposes for which it was not designed; this may have negative consequences.
- 97 It is also important for all parties to understand the potential consequences of going down this path. Starting to define and describe teacher competences may bring to the surface existing tensions, e.g. between the demands for external 'control' or performance management, and demands for teacher professional autonomy.

The process of defining teacher competences

- 98 Assuming that there is consensus around the purpose of the project, a comparison of the approaches used in several countries suggests that it can be facilitated by:
- a high level of long-term government commitment to the process;
 - securing the ownership of teachers and other stakeholders throughout;
 - advocacy for, and promotion of, the approach at all levels;
 - the roles of all the parties in the process being clearly stated;
 - allowing enough time to do the job well; a realistic time schedule with a clear end-point, and
 - undertaking several iterations (opportunities for all parties to comment).
- 99 Each country will find its own way to arrive at its first draft Framework of Teacher Competences. It is important at this point to consider who will be involved in the reflection and then the drafting process. The inputs into the process should also be considered; some countries have found it very helpful, for

example, to commission a review of the relevant literature, or cross-country comparisons, as a starting point, or a feedback for monitoring/improving quality in teaching and teacher education (e.g. Conway et al., 2009; Donaldson, 2010; Menter et al., 2010).

- 100 Whatever process is chosen, there always has to be a first draft; the content of this draft is less important than its use as a tool to start off the discussion, and to motivate all the stakeholders to get involved in an iterative process of development. It should also be recalled that the process does not end with the adoption of the first framework of descriptors – frameworks need to be implemented effectively, and kept under regular review.
- 101 Useful questions to ask about a process of defining competences include:
- To what extent are teachers (willing to be) involved in the process?
 - **Are teachers' perspectives sufficiently present in the text?**
 - What are the most effective ways of involving teachers in each national / regional context?
 - Who are the relevant stakeholders?
 - How are all stakeholders to be consulted / involved?
 - How should any framework be introduced (e.g. through a pilot phase? in stages? for certain purposes only?)
 - By what means will information be gathered about the impact of the new approach? How will this information be used to re-evaluate and revise it?
- 102 The list of relevant stakeholders will vary from country to country. As well as individual teachers, their associations and unions, other stakeholders might include: different levels of government, inspectors, teacher education Institutions, Teacher Educators, parents - and of course, pupils.

In Ireland (Annex 3.2) the development, implementation and revision of a competence framework, within a teacher education continuum embracing initial teacher education, induction and professional development, is managed by a professional body guaranteeing quality – the Teaching Council – and reflects the ownership and involvement of the profession throughout the process, by means of repeated consultation rounds. An instance of detailed competence descriptors spanning the three areas of knowledge, skills and competences is given in annex 3.2., reflecting the framework's revision following up educational reform.

Key features of a framework

- 103 Comparison of the approaches used in several countries shows that, to be successful, such a framework should:
- be grounded in the culture, including the educational culture, of the country;
 - be based upon a negotiated consensus about the purpose of teaching and about what constitutes successful teaching and learning;
 - be based on a clear statement of the underlying educational / teaching philosophy;

- **accommodate all the dimensions of teachers' professional work, in an integrated way;**
- be based on the understanding that teaching involves a cycle of self-evaluation and improvement;
- be consistent with (but not limited by) the desired learner outcomes (e.g. in national curriculum guidelines);
- have the key attributes of stability, durability and flexibility.

104 In particular, there are advantages in building flexibility into the framework of competences; e.g.:

- There may be a general framework that is interpreted locally;
- it can answer the need to be specific, yet leave room for creativity;
- it should not limit professional action / agency.

105 Key questions to be asked include the following:

- What philosophy / rationale underpins the framework? What vision:
 - of education?
 - of teaching?
 - of leading learning?
 - of teacher professionalism?
- How is the framework to be structured? (e.g. what headings, what taxonomy are used?)
 - It may be useful to describe the concepts underpinning the framework in a visual way (jigsaw, interlocking circles, etc.).
- Who formulated it?
 - There is a choice to be made about whether the impetus should come from above or below, from teachers or from other stakeholders.
 - However, all stakeholders need to be, and feel, fully involved throughout the whole process.
- Who is it for?
 - Possibilities include: pupils, parents, teachers themselves, school leaders, teacher educators, society as a whole, the labour market, employers...
- Are the competence descriptions to be:
 - **applied to all stages of the teachers' career?**
(e.g. will there be different levels of each competence for different career stages?)
 - applied to teachers at all levels of education?
(pre-primary, primary, lower secondary, upper secondary ...)
 - oriented to the present or the future?
- If teachers are to be required to offer evidence that they meet each competence, in what ways will they be able to do this?

Putting teacher competences into words

106 Defining and assessing teachers' professional knowledge and competence at any career stage is not simple or straightforward, neutral or universal, fixed or certain, but historically and culturally bound, subject to change and contestation. Therefore, competence statements, so as to recognise the multifaceted nature of teaching, and acknowledge the role of values, need to be clear and not over-elaborate (Conway et al, 2009). The processes of introducing a framework of teacher competences and writing the descriptors are inextricably linked, and need to happen in parallel.

107 Components of teacher competences often include *knowledge, skills and attitudes (or values)*. The descriptors should:

- reflect the culture and context in which they will be used;
- be expressed in a way that promotes teacher agency;
- be based on a culture of trust;
- motivate each teacher to grow as a professional;
- be of sufficient detail for the intended purpose;
- be dynamic, rather than too fixed (to ensure that they can be further developed in line with changing circumstances);
- use language in which teachers can recognise themselves and their school reality, and that is:
 - as concrete as possible,
 - unambiguous,
 - clear, simple, understandable by all users,
 - consistent,
 - empowering, affirming and positive,
 - action-oriented (e.g. can-do statements with examples of concrete **applications to teachers' daily work**).

108 For example, the experience of several countries suggests that it is helpful for the framework to be accompanied by texts that use professional exemplars based on real teaching situations to illustrate the meaning behind each descriptor.

Implementation

109 The process of implementing a framework of teacher competences needs to be carefully planned and agreed by all actors, and adequately supported throughout the education system. The implementation process needs to be coherent with the stated purpose of the undertaking. The choice of developing an all-encompassing framework or separate frameworks according to education levels, as well as the degree of detail in descriptions, should thus be viewed as embedded in the cultural context of each country, and dependent on specific needs.

110 Some key questions include:

- How will the relevant actors - including the teachers themselves - be prepared for the (possibly several) different ways in which the framework is to be used in your country?
- If the framework is to be used in any form of assessment, how will a common understanding be developed about the interpretations of the different descriptors? - e.g. by organising discussions between different users such as mentors, School Leaders, Teacher Educators (in some countries, inspectors as well), about what the descriptors mean).
- How will feedback from users during the first months be gathered and analysed?
- Based on this feedback, how will improvements be proposed and implemented? How will the framework be kept under continuous review?

The policy example from the Netherlands (Annex 3.3) represents an example of ownership and active involvement of main stakeholders, in the process of implementation and revision of teacher competence frameworks. Regular evaluation processes mirror active professional debate and responsibility for teacher quality and identity, as well as dialogue and consultations between the teachers' professional body, the government and other relevant stakeholders. This reflects a clear definition of stakeholders' roles and responsibilities in maintaining teacher quality and educational effectiveness.

5 Helping teachers to acquire and develop professional competences throughout their careers

This chapter presents and discusses:

- policy suggestions concerning effective ways of:
- **stimulating teachers' lifelong professional learning,**
- assessing their competences with consistent tools,
- tackling objectives and outcomes, and
- providing relevant learning opportunities for teacher competences development; and
- advice about key conditions for policy success in this field.

Developing teacher competences: the current situation in Europe

- 111 While policies to promote teacher professional development exist in most Member States, they remain rather limited in nature. Nearly 90% of teachers say they have recently taken part in professional development activities, but there is considerable country variation in the type of activity, its impact, the intensity of participation, and the age and proportion of teaching staff participating.
- 112 Continuing professional development (CPD) is considered a professional duty for teachers in 24 European countries or regions. In France, Lithuania, Romania and Slovenia, taking part in CPD is a prerequisite for career advancement and salary increases. Ten countries provide teachers with financial allowances for obtaining further CPD qualifications.
- 113 **However, teachers'** perceived need for professional development seems to be greater than the actual opportunities they have. Many teachers either do not find suitable professional development, or cannot attend because of conflicting work schedules. A considerable proportion of teachers feel that they require more professional development than they currently receive (OECD 2009).
- 114 Good practice increasingly views teachers as lifelong learners. In this context it makes sense to apply to teachers the same principles of individualised learning as they employ with learners. Member States thus need systematic programmes to assess teachers' learning needs, and provide relevant individualised training. **To be most effective, teachers' professional learning should be based upon an assessment of their specific learning needs and feedback about their teaching.**
- 115 Generally speaking, however, not enough teachers receive effective and regular feedback on their own teaching performance to support their professional development effectively. Some countries (e.g. Bulgaria, Lithuania and Slovak Republic) have made efforts in this direction. The absence of feedback is particularly acute for new teachers; many new teachers report never having

received feedback (e.g.: 55% in Italy, 45% in Spain, and 25% in Portugal and Ireland) (OECD 2009).

- 116 More than 13% of teachers report that they have never been appraised. Large numbers of teaching staff only receive appraisal and feedback once a year or less. What is more, even when teaching staff were appraised, they often did not receive relevant feedback on their performance. In Italy, Spain, Portugal and Ireland over a quarter of teachers said that they had not received feedback on their performance. At the other end of the scale, almost all teachers in Bulgaria, Lithuania and the Slovak Republic said they received feedback on their work.
- 117 Research shows that effective teacher learning is school-based and collaborative. Collaborative continuous professional development is more effective than individual learning in bringing about positive changes in **teachers’** practice, attitudes or beliefs, in **bringing improvements in pupils’ learning, behaviour or attitudes**, and in bringing positive changes in **teachers’** classroom behaviours and attitudes (GTCE 2005).

Supporting teachers’ professional learning

- 118 As noted in the previous chapter, every society needs to have a shared **understanding about what it means by ‘quality’ and ‘competence’ in teaching**. These are political and moral issues, whose key relevance – for a social profession underpinned by multiple views on aims and knowledge bases for practice – calls for consensus and intellectual rigour in professional preparation (Cochran-Smith, 2006; Hansen, 2008; Sockett, 2008).
- 119 Whatever understanding is arrived at in a given context, the ultimate purpose of systems of teacher education and professional development must be to support teacher learning - **and all learning has the development of the learner’s potential** as its aim. The system rationale for encouraging teacher learning is that it enables teachers, as adaptive experts, to be as effective as possible in supporting the learning of students in specific contexts (Hatano & Oura, 2003; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Knowledge about teaching is developed by teachers themselves, as they use theory and research to reflect upon their practices in professional learning communities (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Hagger & McIntyre, 2006).
- 120 But teachers need actively to maintain and further develop their professional competences throughout their careers, in an ongoing professional development process which at the same time supports the individual engagement and professional profiling of teachers. For teacher education systems to enable all teachers to acquire and develop the competences they need, three key system components are needed:
- **stimulating teachers’ active engagement in career-long learning and competence development**, in effective ways;
 - **assessing the development of teachers’ competences, with tools that are aligned with the purpose and design of the teacher competence model** being used in each system, and

- *providing* coherent, career-long appropriate and relevant learning opportunities, through which every teacher can acquire and develop the competences (s)he needs.

These key system components are each dealt with below.

Stimulating teachers' engagement in professional learning and competence development

- 121 It is possible to stimulate teachers to engage positively in developing their competences through a competence development plan that might:
- be based upon a clear model of teacher competence with sound theoretical underpinnings, on which there can be consensus;
 - **promote teachers' self**-reflection;
 - respect individual teachers' different starting points and levels of interest by offering a mix of options, incentives and requirements; and
 - leave room for school autonomy in implementing continuous professional development plans.
- 122 **A key question is: 'how to inspire teachers to be proactive, reflective professionals who take ownership of their own professional development?'** Teachers vary in their learning styles, their level of engagement and their understanding of the benefits of acquiring and developing their competences. Therefore, their focus on internal or external stimuli for engagement in professional development will vary.
- 123 Teacher engagement in competence development can be stimulated by offering a mix of *opportunities, incentives and requirements*. The opportunities for competence development should meet the following conditions:
- matching needs and demands at all levels – building a bridge between the needs of the teacher and those of the school (and education system);
 - accessibility, relevance and variety of opportunities on offer;
 - proper coordination between the content of ITE, induction and CPD, and the providers at each phase;
 - being based on dialogue with stakeholders (teachers and unions, school managers and employers, school authorities and national ministries, teacher educators and universities, CPD providers) at all levels, to secure commitment and shared understanding;
 - adequate provision of time and resources (e.g. substitute teachers to cover for training absences).
- 124 For teachers who are mainly stimulated by external factors, different material and non-material incentives can stimulate engagement in professional development; depending on the context, these may include:
- opportunities to develop as professionals;
 - opportunities to fulfil other roles and take on wider school responsibilities;
 - recognition by colleagues and education authorities;
 - seeing the success of their pupils;

- the appreciation of the school leader;
- the respect of the local community, including parents; and
- salary increases.

The Swedish policy example (Annex 3.5) suggests several ways to encourage teachers to acquire and develop professional competences throughout their careers – which can include, beyond competence-based initial teacher education degrees, a related teacher registration system requiring induction and assessment, as well as differentiated career pathways (academic or practical) linked to state grants or additional professional responsibilities.

Assessing the development of teachers' competences

- 125 Measures to assess the development of teachers' competences are important because they:
- can raise teacher's awareness of the need to develop her or his competences;
 - can support a transformation in teaching culture and practice;
 - permit the recognition of the (new) competences acquired or developed;
 - play a part in the quality assurance and control of training and development, thereby leading to its improvement and helping to achieve excellence;
 - can help to develop trust in the teaching workforce; and
 - can facilitate timely intervention to improve teaching.
- 126 The assessment of teachers' competences needs to be based upon a **shared understanding** about the competences required by teachers, such as a national framework of teacher competences. There needs to be a common understanding about what is being assessed.
- 127 An assessment framework should mirror the competence framework and include measures (e.g. the use of teacher portfolios) applicable in the initial teacher education, induction and continuing professional development phases of the **teacher's career, with coherence across the three phases. To facilitate the use of such frameworks in assessing competence development, and to encourage teachers to develop further, different levels** of achievement should be identified for each competence.
- 128 Some key choices to be made when establishing a competence assessment system include:
- a choice of focus on the individual, the school or the system;
 - the relationship between assessment systems and the quality assurance system;
 - whether the assessment system will concentrate on:
 - **supporting teachers' development (formative - on a continuous basis), or**

- on monitoring their progress (summative – possibly, with the recognition of a higher
 - competence level, or decisions on salaries/ new roles); and
 - whether it will **focus on the process or the outcome** of competence development.
- 129 Assessment systems that focus on the **process** of competence development take into account the amount of competence development activities that are **undertaken by individual teachers**. In some countries, teacher ‘career systems’ award higher salaries to teachers who have attended a certain number of hours of training, without assessing its possible impact. Even though such systems stimulate engagement in competence development activities, they focus on the **input** (attendance at a training course) but have a blank spot with respect to the **outcome** (the change in competences or the improvement in learner attainment). In this way, an important opportunity to use salary increments as an incentive to improve performance in the classroom is missed (OECD, 2009).
- 130 In the development of **assessment systems**, several issues ought to be taken into account:
- the need to find the right balance between trust and control;
 - the need to be fair, transparent and comparable (across schools, regions and educational systems);
 - the use of internal or external assessment;
 - **the focus on the teacher’s knowledge, skills and attitudes**;
 - the role of different stakeholders in the assessment process, (e.g. school leadership, peers, pupils, parents, inspectors, educational authorities, local and national government, employers and other stakeholders);
 - the level of assessment - e.g. individuals or groups of teachers; school institutions and networks; regional and system levels – at national or even international level.
- 131 The **tools and techniques** deployed in assessment systems are several and diverse, and can be chosen to fit the national context.
- **Formative** assessment tools and techniques (low stakes for the teacher) include:
 - regular meetings with principal or other staff – reviews of competences,
 - self-assessment,
 - critical friends groups,
 - peer review,
 - individual development plans (for a review or for auto-evaluation),
 - classroom observations by peers (for positive examples),
 - video analysis (filmed lessons),
 - written reflections/narratives,
 - reports,
 - portfolio (inputs/outputs),
 - action research (self-reflection),
 - student/parent feedback.

- **Summative** assessment tools and techniques (high stakes for the teacher) include:
 - examinations,
 - classroom observations,
 - micro teaching
 - video,
 - essays,
 - testing,
 - portfolio (showcase – i.e. displaying evidence of achievement/ qualifications/ outcomes).

Providing the right opportunities for professional learning

- 132 As Ministers have agreed, initial teacher education should provide all student teachers with the core of professional competences upon which they can build throughout their career. Beginning teachers should receive a **systematic programme of support** (induction) during their first years in the profession – in order to have opportunities to start the further development of these competences (European Commission, 2010). After the induction phase, all teachers need to be engaged in a **continuous process of assessing and developing their competences** further.
- 133 Providing possibilities for further professional development and education can be a useful policy tool to motivate teachers to stay in their profession and to attract qualified personnel to teaching and school leadership positions. There needs to be **coherence between the systems that concern the three phases of a teacher's career**, in terms of:
- an **incremental perspective** (e.g. initial teacher education promotes the necessary research based knowledge, professional attitudes and skills for lifelong learning, paving the way for effective competence development during induction and CPD);
 - **single frameworks of competence** covering all three stages; and
 - **structures** (e.g. political responsibility for teacher education, induction and continuing professional development under one Ministry/administrative body; unified networks of providers of teacher education and continuing professional development, and so on).
- 134 It is in this **career-long context** that opportunities for staff to develop their competences need to be planned and provided; the complexities of the teaching profession require a lifelong learning perspective to adapt to changes, evolving constraints or needs. However, international studies have shown that in-service training, considered as a professional duty in about a half of all European states, is in practice optional in many. Incentives to encourage participation in CPD are few (and penalties for no participation rare). Moreover, CPD activities appear loosely linked with instruction, evaluation and feedback; a stronger integration of different functional domains of schooling seems necessary (OECD, 2009).
- 135 A 'professional development opportunity' should entail much more than 'attending a course', and be understood to comprise a **wide range of formal, non-formal and in-formal learning activities**. It is important that all teachers in

schools are encouraged to reflect upon their own experiences in the light of different theoretical views, and experiment with new approaches, also in a wider concept of a European Teacher - as outlined by ENTEP (*European Network of Teacher Education Policies*).⁴

- 136 Taking stock of the weak impact of 'one-shot' professional development approaches, a '*change as professional learning*' perspective, inspired by theories of situated cognition and adult learning, sees the teacher as a reflective practitioner, responsible for learning to improve professional performance. Accordingly, there is the shift from a *technical-rational-top-down* approach, towards a more *cultural-individual interactive* approach (Anderson et al., 2000; Putnam & Borko, 2000; Slegers, Bolhuis & Geijssel, 2005; ten Dam & Blom, 2006).
- 137 The conditions for teacher learning include *psychological* factors (teacher cognition and motivation) and *organisational* factors (leadership, collaboration, staff relationships, communication, learning opportunities). The organisational factors are prerequisites for linking teacher and school development, with psychological factors as a mediating influence (Geijssel et al., 2009; Kwakman, 2003).
- 138 Participation in professional communities can be linked to improvement and continuous teacher development, within a cooperative school climate and evaluation/feedback mechanisms (Imants, Slegers & Witziers, 2001; OECD, 2009). *Schools as learning communities*, which actively engage teachers and pupils in self-directed learning, have been highlighted as favourable conditions for teachers' development. The '*professional learning community*' model entails *reflective inquiry*, with *collective learning and responsibility* (Bolam et al., 2005; Supovitz, 2002; Vescio, Ross & Adams, 2008).
- 139 *School leadership* plays a key role in mediating collective responsibility; in some countries, schools maintain a record of the continuing professional learning undertaken by each teacher, as a basis for the planning of individual and school development. In the main, policy and practice conditions across Europe seem to suggest that teachers' *collaborative learning* within a school, across different schools or even different countries, could be promoted further - as well as the potential of project work, classroom research, mentoring, or shadowing. The great challenge is to balance the increased focus on individualisation with the greater need for collaboration and team work among teachers.
- 140 The provision of continuing professional development activities for teachers - like the provision of learning opportunities for pupils - should respond to the needs of each individual teacher and cover a wide variety of content and delivery in activities (interactive, informal/non-formal), which:
- reflect the different stages in a teacher's professional development,
 - reflect different levels of competence, and
 - take into account outcomes of research on teacher learning.

⁴ See ENTEP website (<http://entep.unibuc.eu>).

141 A wide variety of formal and non-formal CPD activities would create the space for professional development plans to be planned and worked out locally, at school level, or regionally. One possibility is for the budget for national provision to be differentiated to cover for:

- individual needs (e.g. through individual vouchers),
- local needs (i.e. through school budgets), and
- national priorities.

142 At each stage of their careers, teachers need to have complete and accurate information about the many different possibilities for developing as professionals, both within and outside the school – which in the long run will contribute to a professional re-empowerment and thus strengthen the image of teachers as well.

In Estonia (Annex 3.4), induction represents a successful policy, in that it promotes the development of new teachers' competences at the critical stage of professional socialisation in the school context; it provides structured support and feedback by Teacher Educators, as well as opportunities for dialogue with peers and expert teachers in professional learning communities. The induction programme is also integrated in an overall competence-based approach to teaching and learning in education and training policies, based on the professional standards for teachers, as reflective lifelong learners.

In the Netherlands, the responsibility for teacher quality and professional development is clearly shared between government, school boards and individual teachers, against the background of the professional standards and register for teachers, with a leading role for unions and professional associations. Individual professional development records for each teacher are compulsory elements of the school's human resources budget plan; a bursary system and salary scales aim to promote the attainment of further qualifications.

Conditions for policy success

143 A number of **key principles** should underpin the planning and development of the provision of CPD opportunities for teacher competence development. A significant proportion of teachers think that professional development does not meet their needs and interests, in terms of quantity, quality and content, as the TALIS survey points out (OECD, 2009). Therefore, **provision** should:

- take into account the perspective of the specific school context and needs, as well as national demands, making a connection between the two – e.g. linking the needs of school development and curriculum development;
- be based on a vision, and an analysis of the local situation (e.g. the different stages of development of schools, and of individual teachers);
- be integrated into the wider school development plan;
- be negotiated, so that it connects school development with individual professional development;

- define priorities which are connected to a wider competence framework;
- be connected to teacher appraisal and feedback, to identify development needs and related CPD plans;
- consider CPD needs throughout the different stages of teachers' careers especially as they represent an ageing profession, and their skills and competences require constant updating, to keep up with social changes and expectations (European Commission, 2012).

144 **Conditions for success** of CPD provision include:

- politicians with a vision and with courage for change,
- strong School Leadership with a vision and trust in change,
- a focus on the impact of CPD on schools and pupils,
- a focus on active sharing with colleagues,
- room for experiential learning (freedom to experiment and freedom to learn from failure),
- the need for coordination and dialogue between stakeholders with different roles, possibly by means of a (semi-autonomous) agency, with the aim of safeguarding the conditions for success (quality assurance, overview of needs/demands, competence frameworks).

145 Developing provision for teacher competence development needs to strike the right balance in each national context between:

- provisions driven by supply, and provision driven by needs or demand from teachers;
- provision designed from the perspective of the individual teacher, and provision designed from the perspective of the school or educational authority, making the links between the two levels explicit for quality learning;
- national standards/frameworks, and the freedom to develop local solutions.

146 It is also important that teachers feel ownership of the processes for acquiring and developing competences.

147 **Quality assurance systems**, and value for money evaluations, should ensure that provision remains relevant to **teachers' needs**. **An important question should be: 'how did this professional development impact upon students' learning and attainment?'** This seems to suggest that such assessments could take place at the school or local/regional level.

148 Policies to ensure that the teaching workforce has the necessary competences cannot be designed in isolation from policies on school curricula, school assessment/ evaluation, and initial teacher education curricula; they require a **sound understanding about the knowledge base** underlying each competence. On a system level, such policies will be most effective if founded upon **sustained communication** between all those who deliver any form of teacher education or professional development, with **clarity about roles and responsibilities**. Logically, **responsibility for assessing teachers' competence and for developing competence** further needs to be shared between the individual teacher and the wider system.

6 Conclusions

- 149 In order to raise pupil attainment, Member States need their teachers to be able to deploy appropriately all the competences necessary to be effective in the classroom and school.
- 150 Teaching requires complex and dynamic combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes; their acquisition and development is a career-long endeavour that requires a reflexive, purposeful practice and high quality feedback.
- 151 There are as many different kinds of teaching as there are teachers; each of these has the potential to be of high quality; some important aspects of **teachers' professional work cannot be easily defined or assessed. Diversity in teaching can be valued as a strength.**
- 152 Effective systems for the education of new teachers and the professional development of serving teachers rely on a shared understanding of the competences that teachers need to deploy in different levels of schooling, or at different stages in their career. Such a profile or framework of teacher competences can also be used to improve the effectiveness of the recruitment and selection of candidates for teaching posts and assist teachers in planning their professional development.
- 153 Teacher Education policies cannot be designed in isolation from policies on school curricula, assessment and evaluation. This text has highlighted the many different ways in which competence frameworks can be used to improve the quality of teaching and therefore the attainment of learners. It has also identified the key factors in the successful development and implementation of a competences approach to teaching. The process of bringing stakeholders together to discuss these issues can, in itself, be beneficial, especially if it leads to an increased sense of ownership of the results and a commitment to their implementation.
- 154 The ultimate purpose of systems of teacher education and professional development must be to support learning by students. Enabling all teachers to develop their competences means **stimulating teachers' engagement in career-long learning, assessing the development of teachers' competences, and** providing appropriate and relevant learning opportunities for all teachers.
- 155 Professional development is increasingly understood to comprise a wide range of formal, non-formal and in-formal learning activities, often taking place within the school or another community of practice. CPD provision should respond to each **teacher's specific needs.** School leaders play a key role in encouraging and advising teachers about appropriate professional learning.
- 156 Teacher competence frameworks, when devised and implemented in ways that are relevant to each national context and consistent with other educational policies, can be powerful tools to improve educational quality.

Annex 1 aspects of competence

The following aspects of teacher competences encompass perspectives from policy and research discussed in previous chapters (research insights in chapter 1; policy insights in chapters 2-5).

They can be useful references for a shared discourse between stakeholders and experts, as well as a starting point for further developments in international arenas of educational policy and practice - as suggested in the Commission Staff Working Document 'Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes' (European Commission, 2012c) .

As argued in previous chapters, the breaking down of teacher competences – which are essentially dynamic and holistic - into separate areas and components only serves the analytical purpose of understanding the implications and assumptions that underlies them. Indeed, cross-cultural views of teaching and learning seem to highlight the need for a systemic, context-bound perspective of teachers' competence development and expertise (Schatz & Wieser, 2002).

Knowledge and understanding	Subject matter knowledge
	Pedagogical Content Knowledge (PCK), implying deep knowledge about content and structure of subject matter: <ul style="list-style-type: none"> - knowledge of tasks, learning contexts and objectives - knowledge of students' prior knowledge and recurrent, subject-specific learning difficulties - strategic knowledge of instructional methods and curricular materials
	Pedagogical knowledge (knowledge of teaching and learning processes)
	Curricular knowledge (knowledge of subject curricula – e.g. the planned and guided learning of subject-specific contents)
	Educational sciences foundations (intercultural, historical, philosophical, psychological, sociological knowledge)
	Contextual, institutional, organizational aspects of educational policies
	Issues of inclusion and diversity
	Effective use of technologies in learning
	Developmental psychology
	Group processes and dynamics, learning theories, motivational issues
	Evaluation and assessment processes and methods

S K I L L S	Planning, managing and coordinating teaching
	Using teaching materials and technologies
	Managing students and groups
	Monitoring, adapting and assessing teaching/learning objectives and processes
	Collecting, analysing, interpreting evidence and data (school learning outcomes, external assessments results) for professional decisions and teaching/learning improvement
	Using, developing and creating research knowledge to inform practices
	Collaborating with colleagues, parents and social services
	Negotiation skills (social and political interactions with multiple educational stakeholders, actors and contexts)
	Reflective, metacognitive, interpersonal skills for learning individually and in professional communities
	Adapting to educational contexts characterised by multi-level dynamics with cross-influences (from the macro level of government policies to the meso level of school contexts, and the micro level of classroom and student dynamics)
D i s p o s i t i o n s: b e l i e f s, a t t i t u d e s, v a l u e s, c o m m i t m e n t	Epistemological awareness (issues concerning features and historical development of subject area and its status, as related to other subject areas)
	Teaching skills through content
	Transferable skills
	Dispositions to change, flexibility, ongoing learning and professional improvement, including study and research
	Commitment to promoting the learning of all students
	Dispositions to promote students' democratic attitudes and practices, as European citizens (including appreciation of diversity and multiculturalism)
	Critical attitudes to one's own teaching (examining, discussing, questioning practices)
	Dispositions to team-working, collaboration and networking
Sense of self-efficacy	

The competences of teachers: perspectives from research and policy (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2001, 2008; Geijsel et al. 2009; González & Wagenaar, 2005; Hagger & McIntyre, 2006; Hatano & Oura, 2003; Kelly & Grenfell, 2004; Krauss et al., 2008; Mishra & Koehler, 2006; Williamson Mc Diarmid & Clevenger-Bright, 2008)

Annex 2 References

- Anderson, L.W. (2004), *Increasing Teacher Effectiveness*. (2nd edition) Paris: UNESCO, IIEP.
- Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. & Simon, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13.
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47: 11–29.
- Ball, D. L. (2003). *Mathematics in the 21st century: What mathematics knowledge is needed for teaching mathematics?* Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World’s Best Performing Schools Come Out on Top*. McKinsey report.**
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, S. & C. Schelle (Eds), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (167-192). Leske & Budrich.
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraarbeit. In J. Bastian, W. Helsper & C. Schelle, C. (Eds), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (55-72). Leske & Budrich.
- Berliner, D.C. (1987). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Biesta, G. (2009). *Values and ideals in teachers’ professional judgement*. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (eds.), *Changing teacher professionalism*. London: Routledge.**
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers, 2010.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19 (2), 175-192.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Caena, F. & Margiotta, U. (2008). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, 9 (3), 317-331.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993) *Inside Out: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, Practice, and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (Eds.) (2009). *Inquiry as Stance. Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teacher College Press.
- Conway, P.F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council of Ireland.
- Council of Europe (2008). *White Paper of Intercultural Dialogue: Living together as equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe .

- Dam, G. ten & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (2000). Curriculum forms: on the assumed shapes of knowing and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (6), 821-45.
- Darling-Hammond, L. (2000) (Ed.). *Studies of excellence in teacher education*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (2000) Curriculum Forms: on the assumed shapes of knowing and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 821-845.
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Rotterdam: Sense Publishers.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future - Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government. <http://scotland.gov.uk/Resource/Doc/337626/0110852.pdf>
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engestrom, Y. Miettinen, R. & Punamaki, R.-J. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (2007). Communication from the Commission to the European Parliament and Council: Improving the Quality of Teacher Education. COM (2007) 392 final. Brussels, 3.8.2007.
- European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document 538 final. Brussels.
- European Commission (2011a). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Author: Francesca Caena. Brussels, April 2011.
- European Commission (2011b). *Lirerature review: Quality in teachers' continuing professional development*. Author: Francesca Caena. Brussels, June 2011.
- European Commission (2012a) 'Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes' COM(2012) 669/3
- European Commission (2012b). Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 371 final.
- European Commission (2012c). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final.
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.
- European Union (2006) Key Competences for Lifelong Learning, a European Reference Framework. Brussels, 2006.
- European Union (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 C 300/6, 12.12.2007).
- European Union (2008). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member states, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools (Official Journal 2008/C 319/08, 13.12.2008)
- European Union (2009). Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (Official Journal 2009/C 302/04, 12.12.2009).

- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-215.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fullan, M (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London/New York: Routledge/ Taylor & Francis.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- GTCE (General Teaching Council for England) (December 2005) 'Continuing Professional Development'.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hansen, D.T. (2008). Values and purpose in teacher education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Maning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hatano, G. & Oura, Y. (2003) Commentary: reconceptualising school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.
- Hay McBer (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Research report No. 216*. Norwich: The Crown Copyright Unit.
- Hill, H., Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 371-406.
- Imants, J., Slegers, P. & Witziers, B. (2001). The tension between organisational sub-structures in secondary schools and educational reform. *School Leadership and Management*, 21, 289-308.
- Ingvarson, L. (1998). Professional standards: a challenge for the AATE? *English in Australia*, 122: 31-44.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton, UK.
- Kennedy, M. (1999). The role of pre-service teacher education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of teaching and policy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching. Theoretical Underpinnings and Applications*. New Zealand Teachers Council. www.teacherscouncil.govt.nz/communication/publications/research0012.pdf
- Koster, B. and Dengerink, J. J.(2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31:2, 135-149.

- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. & Jordan, A. (2008). Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716-725.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high-school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mahony, P. & Hextall, I. (2000). *Reconstructing Teaching*. London: Routledge.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new Framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OECD (2011) Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century - Lessons from around the world (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession)
- Ollsen, M., Codd, J. & O'Neill, A.M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L., Paquay, M., Altet, E., Charlier & Ph., Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Pring, P. (2004). Teaching and the good teacher. In Inglis, F. (Ed.) *Education and the Good Society*. (75-87). London: Palgrave Macmillan.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 2 (1), 4-15.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2nd ed.). Opladen: Leske & Budrich.
- Pyke, C. L. & Lynch, S. (2005). Mathematics and Science Teachers' Preparation for National Board of Professional Teaching Standards Certification. *School Science and Mathematics*, 105: 25-35.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (3), 358-72.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458. <http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/pages/files/uploads/teachers.econometrica.pdf>
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). Key Competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Scheerens, J. (2007). Conceptual framework for the development of the PISA 2009 context questionnaires and thematic reports. *OECD, paper for the PISA Governing Board*.
- Schratz, M. & Wieser, I. (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Eds). *Lehrerinnen und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!* (13-43). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/

- bildung. In C.,Kraler & M.,Schratz (Eds). *Wissen Erwerben, Kompetenz Entwickeln*. Münster: Waxmann Verlag.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- Slegers, P., Bolhuis, S. and Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (Eds). *International Handbook of Educational Policy*, 527-543. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In Cochran-Smith, M., Feiman- Nemser, S., Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Supovitz, J.A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104 (2), 127-146.
- Sykes, G., & Plastrik, P. (1993). Standard setting as educational reform. (Trends and Issues Paper no. 8). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education and American Association of Colleges for Teacher Education. ED 358 068
- Tatto, M.T. (1996). Examining Values and Beliefs about Teaching Diverse Students: Understanding the Challenges for Teacher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 155-180.
- Taylor, C. & Nolen, S. (2004). *Classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2005). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 163-166.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams. A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1051-1060.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Yinger, R.J. & Hendricks-Lee, M.S. (2000). The language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*, 14(1), 94-106. <http://epx.sagepub.com/content/14/1/94>
- Zeichner, K. & Conklin, H.G. (2008). Teacher Education programs as sites for teacher preparation. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

Annex 3 Policy examples

1. Belgium (Flanders)

In Flanders there are two sets of competence frameworks:

- a career profile: a competence framework for experienced teachers, who should strive towards these competences throughout their career
- basic competences: a competence framework which describes what a beginning teacher should be able to know and to do. These competences must be attained at the end of initial teacher education.

Both were introduced by law in 1996, and reviewed in 2007, as a result of the new decree on teacher education of 2006. The educational council is currently reviewing the frameworks again (2013), taking into consideration future developments in Flemish education (e.g. reform of secondary education, reform of the teaching profession, etc.).

Both the career profile and the basic competences are structured by the same set of **10 job components/ specifications:**

1. the teacher as guide in learning and development processes,
2. the teacher as educator,
3. the teacher as subject matter specialist,
4. the teacher as organiser,
5. the teacher as innovator and researcher,
6. the teacher as partner of parents,
7. the teacher as member of a school team,
8. the teacher as partner of external parties,
9. the teacher as member of the educational community,
10. the teacher as culture participant.

The main **purpose** of these competence frameworks is to provide a guideline for professional development, to enhance quality, to create a common language, as well as to stimulate teachers' **responsibility and awareness of their own professional development**.

2. Ireland

The Teaching Council (established in 2006 as the professional standards body) sees the *development of a teacher competency framework for all career phases* as key to building a stronger teacher education continuum in Ireland. The development of teacher competences has evolved over a number of years in key stages. The Teaching Council Act, 2001 provides the legislative framework. The stages in developing teacher competencies included the following aspects:

1. *Code of Professional Conduct*

The standards of teaching, knowledge, skill and competence, first published in 2007, were set out under five headings, as representative of roles, responsibilities and relationships central to the practice of teaching:

- the teacher and student,
- the teacher and parents,
- the teacher and curriculum,
- the teacher as learner,
- the teacher, the State, the community and the school.

2. *Review and Professional Accreditation of initial teacher education Programmes.*

The Teaching Council set about developing its Strategy for the Review and Professional Accreditation of initial teacher education Programmes in 2007, encompassing the review process and accreditation criteria (programme inputs, processes and outcomes). The draft strategy underwent a consultation process **started in 2008, with teacher education providers' recommendations about learning outcomes that should be general, limited in number, flexible and accessible.** The need for a distinction between programme level outcomes (competences) and student learning outcomes (achievable, measurable and assessable, mostly at module level) was also recommended, with the need for alignment with academic accreditation requirements.

3. *Criteria and Guidelines for initial teacher education Providers*

In 2010, the Council reviewed the criteria included in the draft Strategy, extracting them into a separate document. Following up feedback received in Stage 2, learning outcomes were revised in wording and mapped onto Level 8 of the National Framework of Qualifications (NFQ) strands of knowledge, skill and competence.

4. *Induction and Probation*

The Teaching Council then focused on the development of competences for the career entry stage: the Standards for Full Registration, included in the Career Entry Professional Programme consultation document, drafted in 2012. Feedback from consultations has led to new proposals for induction and probation; a final document scheduled for May 2013, on the pilot phase process of 2013/15, proposes high level standards for full registration, accompanied by more detailed standards developed on the basis of feedback from the profession.

Example of revised wording of learning outcomes for initial teacher education (2010)

Revised learning outcomes are re-arranged and broken down into three broad headings, in line with the NQF:

- 3.1. Knowledge (Knowledge-Breadth and Knowledge-Kind)
- 3.2. Skill (Know-How, Skill-Range and Know-How, Skill-Selectivity)
- 3.3. Competence (Competence-Context and Competence-Role; Competence-Learning to Learn; Competence-insight).

This is an example of revised wording for the aspect 'Communication and relationship-building', present in each of the three areas (Knowledge, Skill and Competence):

1. ***The graduate will demonstrate knowledge and understanding of:***
 - the importance of teacher-pupil relationships in the teaching/learning process;
 - strategies for developing positive relationships and communicating effectively with pupils, parents, colleagues, the school principal, school management, co-professionals and the wider community;
 - the roles of stakeholders and the importance of engagement and cooperation with them, contributing to the characteristic spirit of the school and developing a positive environment for teaching and learning.
2. ***The graduate will be able to:***
 - foster good relationships with and among pupils based on mutual respect and trust and meaningful interactions;
 - communicate effectively with pupils, parents, colleagues, the school principal, school management, co-professionals and the wider community by using appropriate skills, styles and systems to suit the given situation and setting;
 - enable children to resolve conflict;
 - understand and accommodate the concept of inclusion, equality and diversity;
 - **articulate and represent students' interests, as appropriate.**
3. ***The graduate will be able to:***
 - act as advocate on behalf of learners, referring students for specialised educational support, as required, and participating in the provision of that support, as appropriate.
4. ***The graduate will:***
 - actively participate in professional learning communities which engage in group reflection, learning and practice.

3. The Netherlands

The law regulating the quality of the teaching profession in the Netherlands (Education Professions Act 2006) prescribes that teachers have to meet competence requirements and that schools must facilitate teachers' continuing professional development. The first framework of teacher competences in the Netherlands was developed around 2004 and included in the 2006 Act. This framework defines the outcome requirements of initial teacher education and creates *a frame of reference for school boards' human resource policies, and for teachers' CPD activities*.

The Act provides that proposals for the revision of competence requirements are developed by the teaching profession every six years. In 2011 the revision process was started, based on a number of evaluations, which criticised the lack of priorities in the seven competences of the first framework. Teachers felt that teaching their subject area was the core of their professional identity and quality, while it was only one of seven competence framework areas. The proposed revision puts more emphasis on three key areas of teachers' daily work: subject expertise, teaching expertise and pedagogical expertise.

Upon invitation by the Ministry, the professional body for the teaching profession, the *Onderwijscoöperatie*, representing teacher unions and professional associations, has taken the lead in revising the competence framework. Proposals for revised requirements need to be approved by other stakeholders (i.e. organizations of school boards and parents). All teacher organizations and school boards have been actively engaged in the revision. This mirrors an increased awareness of the importance of teacher competences and CPD for educational quality. An important lesson from the framework revision is the need for more time to organise the engagement of all stakeholders, allowing for consultations within organizations. An ongoing formative evaluation of the implementation process with stakeholders is advisable and can in itself contribute to effectiveness.

Within Dutch teacher policies, *developing and maintaining teacher quality is seen as a responsibility of government, school boards and teachers*. In all policy measures a balance needs to be found between these three players, and their feeling of ownership, as this is seen as a vital condition for effective teacher policies in the Netherlands.

- As for *government*, the ministry of education defines the framework for teachers' professional development. The standards for teacher quality are defined by the 2006 Act. In the past two years, the Inspectorate looks more closely into the quality of human resource policies and of the teaching staff in a school as a whole.
- *school boards* have the responsibility of stimulating and facilitating the professional development of the teaching staff in their schools. They are provided with financial resources dedicated to human resource development, within a system of lump sum financing. Schools are expected to keep records of **each teacher's professional development**.
- *teachers* are expected to maintain their competences through professional development activities, which can take up 10% of their job time, according to collective working agreements. However, as there is no centralized control or

reward system, teachers depend on individual schools' management for support.

To reduce the dependence of teachers on their school boards, the ministry recently introduced a bursary system, with individual teachers' study grants for qualification courses at bachelor or master level. The bursary system covers the costs for study fees and replacement (up to half a day a week) for a maximum of three years. The annual budget is €40 million; since 2008, 26,000 teachers have applied. Different salary scales have been introduced to promote professional development and create career steps which, in many schools, are connected to master qualifications.

Following a recent policy paper, in the *Onderwijs-coöperatie*, teacher unions and professional associations have a leading role. To strengthen the responsibility and involvement of the profession in developing its members' competences, the task of this body is to set up a professional register for teachers - so far voluntary - based on development activities, for a minimum yearly amount of 40 hours.

4. Estonia

Teachers' competences have been a key issue in Estonian education policy in recent years. The competence expectations for teachers were first described in the Teachers' Professional Standard (2005) and in the Vocational Teachers' Professional Standard (2006). *Professional standards* have become the conceptual foundations of teacher education, used for compiling initial teacher training study programmes and organising the induction year, as well as teachers' continuing professional development.

The curricula for initial teacher education have been constantly updated on the basis of the professional standards. As of 1st September 2009, all higher education curricula include expected learning outcomes and take into consideration the acquisition and deployment of the knowledge and skills described in professional standards. Progress is being made in the recognition of prior learning and professional experience, as well.

The *induction process* for new teachers is a successful policy highlight: the purpose is to support new teachers in adapting to the school context, and promote professional skills development through continuous learning and analysis of practice, based on Teachers' Professional Standards. The focus of the Estonian induction model lies in the support by school mentors and university seminars; the mentor's role is to foster the new teacher's learning and development through dialogue and reflection, giving individual feedback.

University support seminars include group sessions guided by experienced teachers or teacher educators, providing group mentoring. New teachers come together four or five times a year to 1-2 seminar days (overall 80 hours) and discuss solutions to problems met during their first year of school employment. Topics include: management of group processes and relationships; classroom behaviour problem solving on different levels; cooperation and related factors; self-assertion attitudes and skills; verbal and non-verbal behaviour; self-analysis and self-assessment for personal development; motivation and feedback for a supportive learning environment; long-term planning and time management; assessment of learning outcomes.

Induction is formally concluded with the end of the support programme at university and a self-analysis report for further professional development, with the mentor's feedback. New teachers prepare individual development portfolios containing evidence of their work and self-analyses; there is no formal evaluation. Based on the mentor's report, the school leader states whether the new teacher has met professional standard requirements.

The Estonian Teachers' Professional Standard emphasizes the building of an attitude and understanding of the teacher as a reflective practitioner and a life-long learner. *The Estonian teacher is thus responsible for identifying and planning personal learning and professional development needs.* The new Schools Act establishes that a school's development plan must also include a plan for teachers' in-service training.

Competence-based teaching and learning is a new approach and a huge challenge for teachers, mentors and teacher educators. The main question is how to support and assess the acquisition of learners' competences; that is why the training and development of educational staff is critically important.

5. Sweden

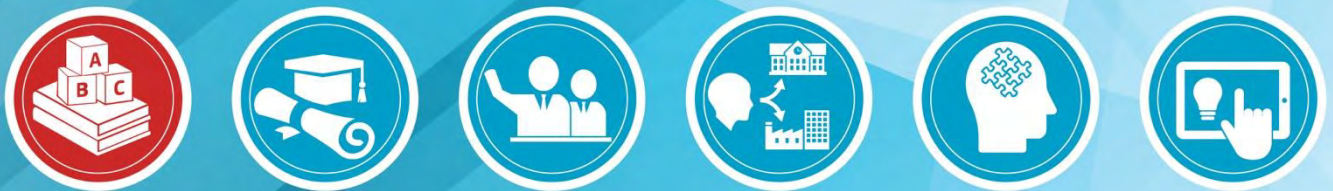
Research shows that teachers play a crucial role for effective learning and learning outcomes. It is therefore important to give *opportunities for teachers to develop their professionalism*, and Sweden offers several possibilities along a teacher's career.

First, there are *four professional degrees* in Swedish initial teacher education (pre-school education, primary school education with three specialisations, subject education with two specialisations, and vocational education). For each there is a specific Degree Ordinance with three different areas: knowledge and understanding; competence and skills; judgement and approach.

Secondly, on 1 July 2011 *a system for registering teachers* came into force, which is **compulsory, in the main; if a teacher is not registered (s)he can't teach, mark or get a post with conditional tenure**. Before a new teacher can be registered (s)he has to complete an induction period at a school, with the support of a mentor. The principal will then have to assess the teacher as professionally suitable to be fully registered. The National Agency for Education is responsible for registering teachers and judging what qualifications teachers have. The agency has also prepared competence profiles (or standards) for a competent and suitable teacher, which could be used by mentors, principals and other stakeholders. A teacher, when no longer suitable for the profession, **can't be registered; a disciplinary board decides about that**.

Thirdly, *two different pathways* will soon be available in Sweden, with the possibility of state grants by the Government for some options. One is a more academic way to develop teacher professionalism, while the other is more practical. A teacher who has a licentiate degree (an intermediate degree between master and PhD) and has shown that (s)he is a well-qualified and suitable teacher along a minimum period of four years, **can be appointed 'lecturer'**, while a teacher who has stood out as an excellent teacher in practice **can be appointed 'first teacher'**.

The main task for those teachers should still be teaching and tuition; it is essential for **students' education and outcomes that good teachers want to stay in the classroom**. However, the 'lecturers' and the 'first teachers' can have additional tasks, which should lead to further professional opportunities - mentoring, the responsibility for a special subject, or school development. The school organiser (in most cases the principal) **is free to decide about the teachers' tasks and areas of responsibility; it is the school organiser who makes the appointments, but local organisers can apply for a state grant which must be used for teachers' salaries**.



Education & Training 2020 - Schools Policy

Shaping career-long perspectives on teaching

A guide on policies to improve
Initial Teacher Education

EUROPEAN COMMISSION

Directorate-General for Education and Culture

Directorate B - Modernisation of Education II: Education policy and programme, Innovation, EIT and MSCA

Unit B.2 - Schools and educators; multilingualism

Contact: Thomas.PRITZKOW@ec.europa.eu

E-mail: EAC-UNITE-B2@ec.europa.eu[@ec.europa.eu](mailto:ec.europa.eu)

*European Commission
B-1049 Brussels*

Schools policy

Education & Training 2020

Shaping career-long perspectives on teaching

A guide on policies to improve
Initial Teacher Education

ET2020 Working Group on Schools Policy (2014/15)

Acknowledgments:

This document was written by the ET2020 Working Group on Schools Policy (2014-15) which comprised experts nominated by 30 European countries and European social partner organisations. To know more:
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

The European Commission would like to acknowledge the contributions from all Working Group members, and in particular the following: Liesbeth Hens, Hans Laugesen, Prof. Marco Snoek, Dr. Csilla Stéger and Dr. Daniela Worek.

In addition, it would like to **thank the Group's** research consultant, Dr. Francesca Caena, as well as Dr Gill Whitting, for editing the text, and Prof. Kay Livingston, for reviewing the Guide as a 'critical friend'.

***Europe Direct is a service to help you find answers
to your questions about the European Union.***

Freephone number (*):

00 800 6 7 8 9 10 11

(*) The information given is free, as are most calls (though some operators, phone boxes or hotels may charge you).

More information on the European Union is available on the Internet (<http://europa.eu>).

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015

© European Union, 2015

Reproduction is authorised provided the source is acknowledged.

Leading and supporting pupil learning requires every teacher to embark on a professional, social and personal journey that involves career-long professional development within collaborative learning environments.

Initial Teacher Education lays the groundwork and sets the direction for this journey.

National, regional and local governments and stakeholders have a shared responsibility to facilitate and sustain this in close collaboration.

ET2020 Working Group on Schools Policy
February 2014-October 2015

Table of Contents

1	Executive Summary	2
1.1	The urgent need to improve Initial Teacher Education (ITE)	2
1.2	Key principles	3
1.3	Suggested policy actions	4
1.4	Creating the Guide	8
2	Introduction	10
2.1	Initial Teacher Education: the first, crucial step in a journey	10
2.2	EU and international context	10
2.3	Policy challenges and opportunities	11
2.4	Background to the development of the Guide	12
2.5	The structure of this Guide	14
3	The continuum of the teaching profession	15
3.1	Key principles	15
3.2	Why the continuum of the teaching profession matters	15
3.3	Recent actions across countries	19
3.4	Key challenges	23
3.5	Measures to support change	24
3.6	Suggested policy actions	34
4	Collaborative learning in teacher education	36
4.1	Key principles	36
4.2	What is collaborative learning – and why it matters	36
4.3	Recent actions across countries	40
4.4	Key challenges	41
4.5	Measures to support change	42
4.6	Suggested policy actions	55
5	Governance of Initial Teacher Education	57
5.1	Key principles	57
5.2	Why governance of Initial Teacher Education matters	57
5.3	Recent actions across countries	59
5.4	Key challenges	64
5.5	Measures to support change	64
5.6	Suggested policy actions	75
6	References	77
7	Appendix	80

1 Executive Summary

1.1 The urgent need to improve Initial Teacher Education (ITE)

Education systems are complex and have never been easy to govern. Recent changes, including decentralisation of systems and further recognition of the role of education for societal values, economic performance and personal development are adding to the complexity. Roles and responsibilities of public authorities, schools, higher education institutions and other agencies are shifting and new demands are being placed on education systems to adapt to the changing needs of society and the economy.

Against this background, ITE has become a key policy area for attention and governments are increasingly focusing on developing policies to guarantee and increase its quality. Debates on the future of education often question current ways of teaching and call for a profound shift away from isolated classrooms towards new methods based on broad collaboration. Such approaches require changes towards genuine, system-wide focus on teacher education. Moreover, when teaching is considered simply as a static craft, there will be reduced incentives for professional learning. In such contexts, teaching is unlikely to be attractive to ambitious and high-calibre candidates, which is becoming a significant problem in an increasing number of education systems.

Initial Teacher Education is a fundamental area in which to support the shift towards **new working cultures and to lay the foundations for teachers' capacity to adapt** to changing contexts and circumstances. It is ideally positioned to play a key role in achieving two key goals: improving the development of teaching practices; and, attracting more high quality candidates to the teaching profession.

Enabling these changes requires robust but flexible teacher education policies based on close discussions and interactions between stakeholders. In most European countries the provision of ITE has been entrusted to higher education institutions with government regulation and supervision. While in most countries educational authorities are already engaged in some form of dialogue and cooperation with ITE providers and the research community, a significantly lower number engage in discussions with other bodies and organisations, including municipalities, schools and teachers (trade unions, professional associations). This hampers the possibility of creating a comprehensive approach to teacher development, which can in turn have a negative impact on the overall attractiveness of the profession.

Targeted policy actions are required in order to strengthen: the role of ITE in changing work practices and cultures; position of ITE within broader teacher education policies to create incentives for professional development; and, **ITE's** governance, by recognising new structures of participation and new responsibilities of stakeholders.

The main purpose of this Guide is to support such efforts by gathering and building on current practices, research, and the knowledge and advice of experts.

1.2 Key principles

The transformation or modernisation of (Initial) Teacher Education can be achieved through a number of targeted policy actions, as outlined in this Guide. The Working Group on Schools Policy agreed on a set of principles which supported the development of these actions by reflecting the broader policy context and underpinning the work undertaken.

1. Education policies should be based on the understanding of the teaching profession and the professional development of teachers as a coherent **continuum with several, interconnected perspectives, which include teachers' learning needs, support structures, job and career structures, competence levels and local school culture.**
2. Attractive possibilities for professional development and diversification of careers should be important elements of such approaches.
3. Teachers should be able to develop and maintain a mindset and a practical approach which are based on reflection and inquiry, and focused on ongoing professional development.
4. Initial Teacher Education needs to be considered as a starting point for this ongoing process of professional development. It lays the foundation for this mindset and this approach.
5. School leaders and providers of Continuing Professional Development (including ITE providers) have key roles to play in creating opportunities and environments for practice-oriented and research-based professional development that will strengthen the agency (capacity for action) of teachers for learner-oriented teaching and innovation.
6. The professionalism of teachers, teacher educators and leaders in education should incorporate collaborative practices, and a collaborative culture. Both should therefore be promoted in the content and process of ITE. Leadership of collaborative practices should be given particular attention.
7. Schools and ITE institutions should be supported in opening up so they can benefit from engaging in networks, professional learning communities and other partnerships. Policy actions should enable such collaborative learning environments, with flexibility to allow for different contexts.
8. Governance of ITE should be based on collaborative approaches that involve all stakeholders (including providers of ITE and Continuing Professional Development, professional bodies and associations, social partners) in the processes of decision making, steering and monitoring.
9. Governments and all stakeholders should all take responsibility for (parts of) the system and should be involved in dialogue and cooperation. This implies, where necessary, the development of stakeholder capacity to take responsibility within the system.
10. The governance cycle needs to create balance between decision making, steering and monitoring processes and needs to focus on internal coherence and sustainable policies; in particular, by making effective use of monitoring data on the processes and outcomes of policy measures.

1.3 Suggested policy actions

The continuum

The teaching profession needs to be regarded as an integrated continuum, bringing together five interrelated perspectives: addressing teachers' learning needs; support systems; career paths; the organisation of competence levels; and, the impact of school culture. The key challenge for policy-makers is to ensure continuity and coherence for each of these elements, and establish interconnections between them.

In this context, ITE needs to be considered as the first part of a longer and dynamic process, not as a stand-alone and complete phase. Its success will also depend on mechanisms allowing for interaction with later stages of teacher development and its position within broader policies affecting schools and teachers.

Strengthening the continuum of teacher education by linking the different phases

Policies can stimulate and incentivise professional growth when they strengthen the interconnection between the different phases of **teachers' professional development**: ITE, induction and Continuing Professional Development (CPD).¹

This could include official recognition of the different phases and changes in status, including a compulsory induction phase with trained mentors.

Achieving continuity through institutional partnerships

There should not be any gaps, but smooth transitions and links between ITE and Continuing Professional Development, and between pre-service and in-service teacher educators, as this will create the continuity that is important to a teacher's development. Policy action should create incentives and provide dedicated resources to support a variety of partnerships between teacher education institutions and schools.

Shared understanding and ownership through coherent competence levels

A coherent competence framework which identifies different competence levels throughout the continuum, strongly supports a teacher's development throughout their career. Through such competence frameworks, policies can create a shared understanding, shared ownership, and shared language between stakeholders and between different phases of the continuum.

Developing such frameworks could be delegated to national teacher bodies or arranged in an interactive process involving a wide variety of stakeholders that are involved in different stages of teacher education.

Creating a balanced offer of CPD with strong impact

To improve the offer and impact of Continuing Professional Development across the continuum, activities should be both teacher-initiated and inspired by expectations and requirements at different levels including the school and the education system. Compulsory and non-compulsory initiatives can be identified and put in place by different stakeholders, including central government, local authorities, schools and teachers.

Additional policies for ITE and Continuing Professional Development could direct resources to supporting particular areas of current need or low achievement in school education.

¹ Suggested policy actions are followed by examples (*in italics*) for possible actions which are further illustrated in the chapters of the Guide.

Teacher responsibility: self-directed learning for their own needs

To ensure high quality practice is maintained, teachers need the ability and sense of agency to assess their own learning needs and self-direct their learning. ITE curricula could include explicit objectives for teachers to identify and assess their own needs for Continuing Professional Development.

Recognising a wide range of professional development opportunities

Policies that aim to stimulate teacher development throughout the continuum need to recognise formal, as well as informal and non-formal, learning as valid and powerful means of professional development. This includes promoting group learning, experimental activities and the exchange of experience among teachers.

Alongside accredited ITE programmes, or formal courses that enable and officially recognise continuing learning, actions could include national networks or initiatives with local representatives that stimulate engagement in informal teacher inquiry projects and the sharing of good practice.

Improving practice through links with research

To achieve a creative and reflective teaching workforce, policies and actions should encourage student teachers and teachers to use and engage in new research in their learning and practice. While ITE lays the foundations for this, policy actions should foster innovative cultures in schools and ensure they have links with universities and other organisations that support research-informed development of teaching practices.

Making the connection between teacher development and school improvement

Professional development activities and human resource policies, where they are organised at school level, should be connected to the wider agenda of the school to strengthen the impact of all three.

In their dialogue with teachers, HR professionals and school leaders could consider how to link school improvement goals to Continuing Professional Development and teacher appraisal procedures.

Recognition of flexible career paths and multiple roles

To support teacher development and flexibility in teachers' careers, policy-makers should find ways of recognising the range of entry points and roles and create inclusive policies that value and certify different skills and experiences.

For example, ITE programmes and certificated CPD courses could focus on specific teaching roles (e.g. counsellor, digital specialist, school-based teacher educator, teacher leader) which may additionally support midcareer entrance or departure from the teaching profession.

Collaborative learning

While collaboration is an important and widespread expectation of teachers in Europe, a significant share of teachers has never experienced collaborative learning. Promoting it entails changes in practice, mindset and the development of new work cultures and environments. Building good relations and partnerships to support wider introduction of collaboration is a key challenge. It may require profound changes: collaboration needs to fit with both the context of the education system and the purpose of achieving particular learning goals.

Policymakers, educational leaders and all relevant stakeholders, including the social partners, should contribute to the preconditions required for a collaborative work culture by creating and strengthening mutual trust. This is a pre-condition for ensuring the effectiveness of particular measures and, more importantly, for designing system-wide adaptations.

From isolation to collaborative work culture

All relevant stakeholders should promote collaborative forms of teaching and learning so as to make them every day professional practice, widespread among teachers, teacher educators and educational leaders.

Measures could support reflection and ongoing professional dialogue on the characteristics and the effectiveness of different practices, not just within schools but between institutions and across the system.

Developing collaborative attitudes in ITE programmes

In order to prepare future teachers for collaboration, policy-makers and stakeholders should make sure that ITE programmes develop positive attitudes towards professional dialogue, sharing, collaborative critical thinking and peer learning. Teacher educators working within ITE and throughout the continuum should model collaboration themselves when providing education for (future) teachers.

Incentivising and supporting collaboration between institutions

When designing a new organisational or institutional structure, priorities should be given to solutions favouring collaboration both within the individual institution and between institutions - at the same level and across educational levels, and between educational institutions and the local community.

Supporting measures for ITE could include the creation of networks or clusters, or incentives such as credits or awards.

Autonomy and support for local collaboration

The best collaborative learning environments are those that are tailored to the local context and are accepted and monitored by local partners.

Policy-makers could ensure that school leaders have the freedom and support to establish and sustain close cooperation with social partners, institutions and organisations in the local community, other schools and educational institutions.

Supporting action research as a mode of collaboration

Action research may be aimed at finding a valid solution to a challenge in classroom practice. This should be promoted by stakeholders as a means to strengthen collaborative learning environments within and between schools and with providers of ITE.

Adequate and cost-effective investment

Initiating and sustaining collaborative work in teacher education typically requires investment: therefore, stakeholders should allocate adequate time and resources and avoid financial arrangements that are linked to individual achievements only.

This could be particularly important to encourage cooperation between schools in disadvantaged areas.

Supporting networking among teachers

Stakeholders should ensure that there is equality in direct networking among teaching professionals as a basis for collaboration and continued efforts for high quality practice.

This could be achieved not only by networks of innovative schools and ITE providers, but also through online platforms that offer e-learning courses and the sharing of resources.

Training for all teachers in collaborative

Effective collaborative learning is in part facilitated by collaborative – or 'distributed' – leadership involving teachers, and measures to include leadership in teacher education should

leadership

make provision for all teachers.

Measures could include school-based or external leadership programmes that draw on the skills of existing leaders and involve team working, to prepare professionals to lead collaborative practices.

Sharing good practice to advance collaborative approaches in ITE

To support future development of ITE, there should be a mutual sharing between policy-makers and education professionals of the benefits of and good practice in collaborative learning.

Digital tools may play a role in enabling those involved in ITE to exchange experiences, approaches and outcomes.

Governance

Initial Teacher Education is a complex field involving an increasing number of stakeholders and, in some countries, different levels of government. The system of ITE is defined by its institutional **framework, setting out the degree of providers' autonomy**, and the extent to which it is subject to governmental influence. The role of stakeholders in these activities varies between countries, and it is evident that the process of governance needs to take into account the differences between stakeholders. Nevertheless, whether a system is more centralised or decentralised, more regulated or deregulated, it can still be collaborative.

Involving different stakeholders to create stronger systems

Involving different stakeholders in the policy-making process, whilst **respecting each partner's autonomy**, leads to stronger ITE systems, based on collaborative governance.

This could include reforms which bring together the national and local coordination of ITE, cluster providers at regional level, or help institutions work together to establish a joint core curriculum and final examinations.

Developing methodologies for better regulation

In designing regulation, the perspectives and concerns of different stakeholders should be taken into account through a collaborative process. Different methodologies could help achieve consensus on what should be regulated through formal legislation and what might be regulated at the level of stakeholder groups or individual institutions.

This may be achieved with the help of an independent body and/or regional conferences.

Providing special funding for collaboration

To meet the changing needs and demands of ITE specific policies, incentives or reward schemes can help the promotion of collaboration.

Specific measures could include rewarding ITE providers for high quality study programmes or providing a budget to support networking among them.

Maintaining high quality through teacher selection criteria and competence frameworks

In order to maintain high quality in a teaching profession that is driven by continuous development, it is important that competence frameworks covering the whole continuum of the profession use similar structures and a shared language, and that they are used and recognised by all stakeholders.

This could include, for instance, measures to link up or integrate

frameworks for both academic and for professional competences, or to create similar frameworks for teacher educators.

Consistency of methodologies and benchmarks in order to achieve effective quality assurance of ITE

For effective quality assurance and monitoring of ITE performance, policy-makers should check for consistency between objectives, processes and evaluation of programmes. All levels of governance should support the use of common methodologies, criteria, indicators and benchmarks and should recognise the coordination mechanisms to improve monitoring and evaluation of ITE.

Measures could include surveys of the teacher workforce carried out jointly by stakeholders; dialogue between the education and employment sectors; the setting up of monitoring committees; or, the joint professional and academic accreditation of ITE programmes.

Promoting collaborative governance based on dialogue and consensus

All stakeholders – governments, ITE providers, school leaders, and teachers - should share the same goal of achieving high quality ITE through collaborative governance.

This could be achieved by the setting up of regular fora for dialogue (formal or informal) or the creation of independent bodies to regulate the teaching profession and oversee cooperation.

Shared responsibility to maintain effective governance of the education system

Collaborative governance of ITE faces challenges in decentralised systems. Governance will only be successful if both ministries and all other stakeholders share the ownership of decisions, actions and the consolidation of measures to translate policies into practice. Capacity building for each stakeholder will help them strengthen both their ability and willingness to take responsibility for ITE in a way that exceeds local, institutional or individual perspectives and focuses on the system as a whole.

This can, for instance, be addressed through input from independent education experts or the setting up of thematic policy groups of key stakeholders.

1.4 Creating the Guide

The Guide presents the findings of the European Union's ET2020 Working Group on Schools Policy (2014-15) on its priority theme 'ITE'.² The objective of this Working Group was to assist countries in improving school education by advancing policy development through mutual learning and the identification of good practices. Through discussions and peer learning in different forms (quarterly meetings, in-depth country focus workshops, questionnaires, reviews of research literature), the Working Group collected evidence on successful policy practice and reforms of ITE.

The main Guide summarises the findings on three themes – the Continuum of the teaching profession, Collaborative Learning, and Governance – combining a discussion of the key concepts with an examination of recent policy action across Europe, recent examples for measures to support change, and concluding with suggested policy actions.

² The ET2020 Working Group on Schools Policy was one of six Working Groups under the Open Method of Co-ordination in Education and Training in 2014/15, bringing together experts on two priority themes (Early School Leaving and Initial Teacher Education). For more information see http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

The Guide reflects the results of the joint work of representatives of national governments from 30 EU countries and associated European countries, and European social partner organisations. The European Commission would like to acknowledge the contributions from all Working Group members and, in particular, the following: Liesbeth Hens, Hans Laugesen, Prof. Marco Snoek, Dr. Csilla Stéger and Dr. Daniela Worek. **In addition, it would like to thank the Group's research consultant, Dr. Francesca Caena, as well as Dr Gill Whitting, for editing the text, and Prof. Kay Livingston, for reviewing the Guide as a 'critical friend'.**

2 Introduction

2.1 Initial Teacher Education: the first, crucial step in a journey

Education systems all over the world are under constant pressure to adapt to the changing needs of society and the economy. The decentralisation of education systems has led to an increased number and variety of partners with new roles and responsibilities. Stakeholders are more informed than ever about education and pupil achievement, while schools are urged to deliver the best possible education and meet **learners' needs**.

There is a wide consensus that the complexity of education is increasing and with it the expectation towards teachers. Therefore, the quality of how teachers are prepared for their role has become a focus for policy attention.

Initial Teacher Education (ITE) is the first and crucial stage in teachers' professional **journeys. By shaping future teachers' knowledge, skills and mindsets it lays the foundations** for their capacity to lead and facilitate successful student learning. To consolidate, further develop and share best practice, teaching needs to be considered as a continuum of lifelong learning, starting with ITE and followed by an induction phase during the early stages of the profession, continuing into and throughout career development.

Designing and implementing this continuum requires coherent policies and, where necessary, new approaches to support both collaborative modes of governance for ITE and collaborative learning environments for teachers. The development of collaborative learning environments is essential for cooperation between all stakeholders including government, ITE providers, teachers, parents, trade unions and other experts and networks. Governance of ITE and the policy process need to focus on the continuum and to support and sustain partnerships and collaborative learning.

2.2 EU and international context

Ensuring the quality and attractiveness of teaching, ITE and Continuing Professional Development (CPD) are recognised as priority objectives in the Strategic Framework ET2020 (European Council, 2009), which is the basis of EU cooperation in education and training, and in the Draft 2015 Joint Report on its implementation (European Commission, 2015).

In their 2014 Council Conclusions on effective teacher education, EU Education **Ministers agreed that** 'ITE should provide prospective teachers with the core competences required to deliver high quality teaching, as well as stimulate the motivation to acquire and update competences throughout their careers. While taking full account of national contexts, it should not only include subject knowledge and pedagogical competences reinforced by integrated periods of practical teaching experience, but also encourage both self-reflection and collaborative working, **adaptation to multicultural classrooms and acceptance of leadership roles.**' (Council of the European Union, 2014)

In *Rethinking Education* (European Commission, 2012a), the Commission highlighted actions to support teachers, school leaders and teacher educators among key policy pointers for enhanced efficiency, consistency and coordination in education systems (European Commission, 2012b).

The prominent role of teachers as powerful shapers of pupil achievement has been highlighted by research and underscored by recent reports from the Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2009; OECD, 2013). They confirm

that raising teacher quality is a key factor in what makes schools successful and the most relevant route to improved student outcomes (OECD, 2009). Teachers' instructional practices are associated with positive student attitudes to learning and complex problem-solving. Incentives for quality teachers, positive behaviour among teachers and better student-teacher relationships are generating higher academic results (OECD, 2013).

The PISA surveys indicated that countries with improved performance and equity in education had introduced tighter requirements for teaching qualifications and incentives to attract high achievers into teaching, motivate teachers to professional development and increase the attractiveness of the profession. Systems that attain high levels of educational equity also tend to engage all stakeholders in school self-evaluations about lessons, teachers and resources; in turn, meaningful interpretation and use of such feedback require effective leadership, trust and commitment within a school community.

In parallel, the voices of teachers and school leaders, through the Teaching and Learning International Surveys (TALIS), underscore the contribution of feedback and appraisal for improvement and change in instructional practices (OECD, 2014). In turn, they are related to leadership in decision making, which varies widely across countries. Increased institutional autonomy has a greater potential for improving learning outcomes when paired with higher levels of accountability (OECD, 2009).

The TALIS survey considers the integration of three key components for teachers in ITE: sound academic knowledge of the subject(s) to be taught; the theory of teaching, including teaching skills, support for pupils and learning; and, practical classroom experience. Out of teachers in the EU who completed an ITE programme, 80 % said that their training included all three components (Eurydice, 2015). In almost three-quarters of the European education systems surveyed in TALIS (2013), the proportion was even higher (OECD, 2014). A higher proportion of teachers in the EU feel very well prepared for their work in all of the three areas when they completed an ITE programme. However, the same survey also pointed to urgent needs for professional development on a range of topics (identified by teachers) and to relatively low levels of collaboration between teachers. All of this points to the need for teacher education, at all stages, to further adapt to changing circumstances.

2.3 Policy challenges and opportunities

The need to improve ITE and Continuing Professional Development and to make teaching a more attractive career is therefore not in dispute. How to do this is more contested. Different views about teaching and schooling are rooted in local and national cultures (Menter et al., 2010). These views shape arrangements for teacher education and the professional status of teachers and are dependent on social, economic and contextual factors that can vary across geographical areas and time periods.

There is increasing agreement that the best teaching practice involves working with others and not in isolation; being reflective and engaging with others in school; and, experimenting through **collaboration** and sharing ideas. The policy challenge here is how to promote effective partnerships, create and sustain learning communities and clarify roles and responsibilities between stakeholders. Policy challenges arise because of the diverse range of stakeholders in ITE and the variety of providers and training schools. Fragmentation can hinder the **coherence** and effectiveness of ITE, causing problems for communication and coordination. These issues are significant in achieving a balance between **regulation, accountability, trust** and **autonomy** in ITE.

Teacher **competence frameworks** can play a powerful part in enhancing consistency, coordination, collaboration and dialogue along the continuum of teachers' development throughout their career (European Commission, 2013a). The provision of **induction and mentoring** are also key policy challenges, especially in supporting teachers beginning their careers (European Commission, 2010; OECD, 2014). Across the EU, provision has been found to be uneven and far from universal.

Removing barriers to teachers' engagement in Continuing Professional Development has been recognised as a matter of priority for policies to enhance teacher quality (OECD, 2014). Achieving a continuum in teacher education requires creative policies that look across the institution and profession, promote networks and partnerships and cultivate professional communities across settings and organisations. The aim is to achieve a reciprocal flow of expertise and knowledge development about learning and teaching (Lauer et al., 2005). The best practice is about fostering **collective responsibility, leadership** and **agency** (capacity for action) among education professionals and stakeholders, as change makers and brokers of innovation in learning organisations. Such practice can be fostered through **governance** that values and promotes stakeholder consultation, ownership and involvement.

Quality assurance policies also need to respond to diverse provision across institutions associated with differences in varying forms of governance, regulation and institutional autonomy (Zgaga, 2013; Eurydice, 2013).

New actions and measures also need to be evaluated so that policy lessons can be learned from ITE practice (Hagger and MacIntyre, 2006). Practice in the **evaluation** of teacher education (in terms of its frequency, scope and criteria and the actors involved) differs widely across countries (Eurydice, 2006).

2.4 Background to the development of the Guide

The Guide presents the findings of the EU's ET2020 Working Group on Schools Policy (2014-15) on its priority theme, 'ITE'.³ The objective of the Working Group was to assist countries in improving school education by advancing policy development through mutual learning and the identification of good practices.

Through discussions and peer learning in different forms (quarterly meetings, in-depth country focus workshops, questionnaires, reviews of research literature), the Working Group collected evidence on successful policy practice and reforms of ITE.

Between September 2014 and March 2015 the Working Group conducted three In-depth Country Focus workshops on:

1. 'Governance of ITE', Zadar (Croatia), September 2014;
2. 'Collaborative Learning Environments – from ITE to professional school practice', Malta, November 2014; and,
3. 'ITE in the continuum of teacher education', Stavanger (Norway), March 2015.

The aim of the workshops was to help countries draw policy lessons from analysing, contrasting and comparing approaches in different countries. Following the approach of peer learning – involving government representatives and stakeholders from different countries in collaborative learning – the focus was on identifying policy

³ The Guide reflects the results of the joint work of representatives of national governments from 30 European countries, and European social partner organisations. The ET2020 Working Group on Schools Policy was one of six Working Groups under the Open Method of Co-ordination in Education and Training in 2014/15. For more information see http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

actions that could be drawn on by all countries, or groups of countries. Elements of peer review allowed countries to draw specific lessons from these exercises.

In order to maximise the impact of this work, it was the Working Group's final task to bring together all evidence and recommendations into one document addressed to policy makers. The 'Guide on ITE' was written and edited by members of the Working Group with the support of the European Commission.

The three principal themes covered by the Guide reflect **the Working Group's need to** prioritise and focus on the most relevant issues to be tackled during the given timeframe and are linked to the work carried out during the three in-depth country focus workshops. They do not claim to represent an exhaustive take on all relevant aspects of policies to improve ITE.

The work of this Working Group builds on and needs to be seen in conjunction with the outputs of previous EU Working Groups in the field of teacher education and professional development, which include policy guidance on closely related issues such as induction for beginning teachers (European Commission, 2010), the development of teacher competences (European Commission, 2013a) and support to teacher educators (European Commission, 2013b).

2.5 The structure of this Guide

This Guide focuses on challenges and policy actions in relation to ITE. It combines the analysis of research with findings from surveys and peer learning activities carried out by the Working Group on Schools Policy to suggest a range of possible policy actions.

It is divided into four main chapters:

- **Chapter 1: introduces the Guide**, its policy context and background, as well as the approach used.
- **Chapter 2:** analyses **the continuum of the teaching profession** from different perspectives and, in particular, how ITE can be linked with the **subsequent phases of teachers' professional development**.
- **Chapter 3:** explores **collaborative learning** and its potential contribution towards raising the quality of ITE and the teaching profession through a shift towards collaborative learning environments within ITE and school practice.
- **Chapter 4:** argues that **the governance of ITE** needs to be based on collaborative approaches involving stakeholders in decision-making, steering and monitoring in order to raise the quality and effectiveness of ITE.

Each of the **chapters** is structured in the following way:

1. It is introduced through a set of **key principles** which reflect the broader policy context and underpin the work undertaken by the Working Group.
2. It explains the **main concepts and why they matter** in the policy context for ITE.
3. It gives an overview of **recent actions across countries**, based on surveys carried out by the Working Group.
4. It sets out the **key challenges** in this policy field, raising questions of particular importance to policy-makers
5. It explores **measures to support change** in response to these challenges, illustrating them with country examples and a number of more in-depth case studies of policies from across Europe.
6. It concludes by summarising the **suggested policy actions**.

The key principles and suggested policy actions in this Guide summarise the salient, general policy measures drawn from the various sources of data referred to in the **Working Group's activities and which provided a guide for a series of animated discussions and meetings**.

The collation of these policy measures are offered as an **invitation to policy-makers** and other users of this Guide to reflect upon and consider ways in which ITE and the continuum of the teaching profession in their countries can be modified and improved.

The Guide also contains an appendix with a **glossary of key terms** used.

3 The continuum of the teaching profession

3.1 Key principles

- Education policies should be based on the understanding of the teaching profession and the professional development of teachers as a coherent continuum **with several, interconnected perspectives, which include teachers' learning needs**, support structures, job and career structures, competence levels and local school culture.
- Teachers should be able to develop and maintain a mindset and a practical approach which are based on reflection and inquiry, and focused on ongoing professional development.
- Initial Teacher Education needs to be considered as a starting point for this ongoing process of professional development. It lays the foundation for this mindset and this approach.
- School leaders and providers of Continuing Professional Development (including ITE providers) have key roles to play in creating opportunities and environments for practice-oriented and research-based professional development that will strengthen the agency (capacity for action) of teachers for learner-oriented teaching and innovation.

3.2 Why the continuum of the teaching profession matters

Teachers as learners?

Although the importance of career-long professional development is increasingly recognised in educational systems, it is not necessarily reflected as a coherent structure in the teaching profession.⁴

During a large part of their daily job, many teachers work in isolation in their own classrooms with full responsibility for designing and implementing their lessons and evaluating teaching and pupil outcomes. Newly qualified teachers who start working in schools often have full responsibility for their classes, in the same way as teachers who have many years of experience, and are expected to be able to carry out the tasks that experienced teachers perform. This creates a context in which ITE is expected to cover all qualities that teachers need, leaving little stimulus for further professional development after qualifying as a teacher.

These two characteristics – working in isolation and taking full responsibility from day one of their professional life – limit the learning culture in schools. The isolation of teachers prevents them from engaging with colleagues during their daily work and puts pressure on Initial Teacher Education as ITE is expected to cover all the possible competences required by teachers. This leads to a packed ITE curriculum and conflicting needs – between ensuring minimum standards of teacher graduates and understanding teaching as a creative, innovative profession (European Commission, 2013).

⁴ In this Guide we use the term 'continuum of the teaching profession' to indicate that becoming and being a teacher – therefore being a member of the profession – spans a period starting with the selection into teacher education, and continuing with Initial Teacher Education and career-long professional development. This continuum is not only one of professional development and professional growth, but also a continuum of support systems, career structures, competence frameworks and local school contexts, which all contribute to creating a profession that is focused on ongoing development.

This tension creates a challenge for educational policies, school development and teaching practice. To strengthen the professional development of teachers, teacher education needs to be considered as a continuum of lifelong learning, starting with ITE, continuing into the initial phases of the profession and then into career-long development of teachers.

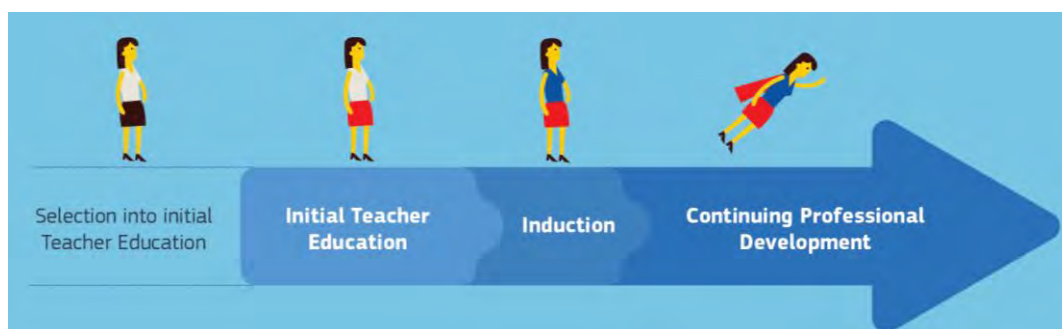
Achieving ITE qualifications should mark the beginning, not the end of a process of professional development and of relationships between ITE providers and new professionals. The reconceptualisation of a career in teaching 'as a journey and not a destination' (MacMahon et al., 2013) mirrors the growing awareness of policymakers and providers that the level of professionalisation required from teachers calls for the **development of a teacher learning 'continuum'**. This requires rethinking teacher education as a lifelong process and can contribute to more realistic expectations of ITE and relieve pressure from packed ITE curricula, extending professional learning expectations and support.

In addition, teacher development and school development are interconnected processes. The development of new skills, competences and qualities are expected to impact on daily practice in schools. Thus professional development is connected to school development, and these two processes need to be aligned as a way of strengthening each other.

Teaching as a continuum from different perspectives

The concept of a teacher education continuum spans formal ITE, induction and Continuing Professional Development. While each of these phases is unique in terms of learning needs, the notion of a continuum of learning implies a coherent integrated approach with each phase informed by the one before and influencing the one following (Schwille and Dembélé, 2007).

Figure 1: The continuum of the teaching profession



To create a coherent continuum for teacher development, it is necessary to address several perspectives of the educational process and their interconnections. Five of these perspectives are set out in Figure 2⁵ which takes into account that a newly qualified teacher is still developing after ITE completion and induction.

⁵ The figure is an outcome from the In-depth Country Focus workshop on ITE in the continuum of teacher education, organised by the Working Group on Schools Policy from 5 to 19 March 2015, in Stavanger, Norway.

Connecting different perspectives and stakeholders

The development of a profession that is founded on career-long learning presents challenges to teachers, governments and school authorities. It is essential to create career and support structures that recognise, reward and stimulate the different phases of the continuum. Therefore, it is important that all stakeholders – ITE providers, schools, education authorities, policymakers, as well as teacher unions and associations – work as partners at each phase and across these phases, aligning the different perspectives of the continuum. This can be considered as an overarching, **policy perspective** connecting the **five perspectives that will be discussed below**.

The policy perspective requires a shared vision, understanding and ownership based on a collaborative process.

i) The pedagogical perspective: teacher learning needs

The pedagogical perspective is at the core of the continuum and will therefore be dealt with first. It concerns the teacher and his/her learning needs, which can be characterised by different phases.

In the initial phase the focus is on *becoming a teacher*. Often, this phase is connected with the period of initial teacher training.

In the induction phase the focus is on *being a teacher*. This phase covers the first years of the profession, during which teachers develop their professional identity and confidence as a teacher. This intense period, which often influences whether teachers stay on in the **profession and what kind of teacher they become, is a time of 'survival'**, adaptation and discovery. It entails changes in role, identity, and attitudes to knowledge from formal theory to practice challenges. It is argued that new teachers may find themselves in a paradoxical, vulnerable situation where they must demonstrate skills that are not fully developed, and can only learn by beginning to do what they do not yet fully understand (Feiman-Nemser, 2001).

During the continuous professional development phase there is an emphasis on *staying and growing as a teacher*. In this phase, teachers usually undergo a phase of experimentation and consolidation, followed by a phase of mastery.

ii) The instrumental perspective: support structures

The support structure consists of structures, policies and support mechanisms that are in place to assist teachers in their reflective practice and development. This support structure begins in ITE during which student teachers are supported in becoming a teacher.

In the induction phase the support structure involves mentoring programmes and other activities. The focus of mentoring programmes is crucial in stimulating the development of teacher identity. Well trained mentors can support new teachers to move beyond an identity which is connected to teaching as a routine profession to an innovative identity in which teaching is considered as an inquiring and innovative profession.

The third element of support is career-long Continuing Professional Development. This period can cover a wide range of activities, including: learning from communities of practice, lesson study, action research, self-study and formal courses leading to qualifications. Support structures during this phase enable coherence between these different activities and relevance to the individual needs of teachers.

In all three phases, sources for learning come from **experience** (teaching and teaching practice), from **peers and other key stakeholders and providers** (in communities of practice and classroom observation) and from **theory**. Learning from theory is often limited in the teaching period after ITE. Theoretical ideas and research findings can help to build reflective teaching and this practice needs supporting. Career-long instruments, such as teacher portfolios can help to strengthen the continuum of teaching.

iii) The career perspective: job market and career structures

A career or job perspective refers to how the career structure affects the way teachers develop. Understanding the teaching profession as a continuum implies that the career structure should support continuous growth in several areas: growth in competence and qualities, in responsibilities, in tasks and functions, and in salary grades.

The career perspective initially refers to the qualification needed to be a teacher for **example Bachelor's or Master's degrees. In some countries the second step is a probation period** when a teacher works on a temporary basis in a school but is not yet granted the full teaching license that is acquired only after further assessment. The third step involves teacher appraisal and feedback; identification of personal development goals; and, moving through career phases.

iv) The professional perspective: competence levels

Formal recognition of competence levels begins with the qualifications that are expected from newly qualified teachers (NQTs). NQTs then continue to develop their individual competences while working as a teacher. Competence levels can be explicitly defined as landmarks for further development, connected with periodic teacher appraisal. These levels could be used as a framework to demonstrate learning **and development in teachers' portfolios and connect to a probation period, teacher registration, or to recognition as an excellent or chartered teacher or as a teacher leader. Monitoring learning outcomes as part of teachers' professional development gives direction to teachers' career paths, and specialisation. Other expectations which might be externally imposed on teachers can lead to alienation of teachers from their own professional development.**

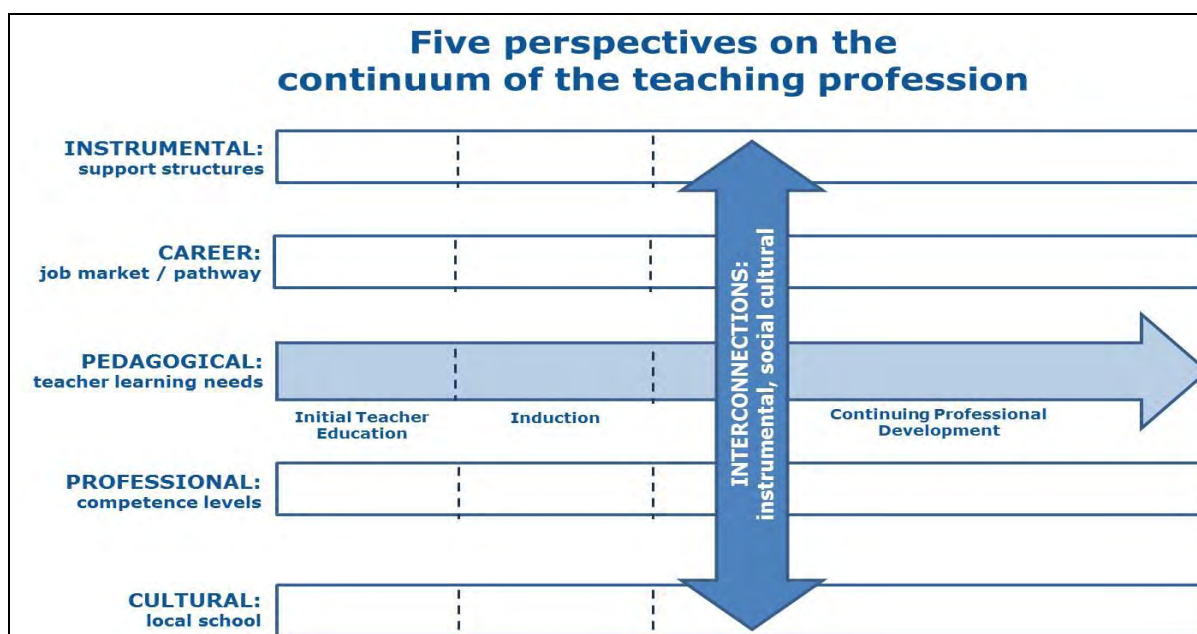
A coherent set of competences can strengthen the coherence of the profession. It is good practice to share language and agree frameworks for teacher development between the key institutions including training providers, educational organisations, government, local authorities, teacher associations, unions and employers.⁶

v) The cultural perspective: local school culture

Local school cultures support the continuing development of teachers. During ITE, the local culture is influenced by education providers and training schools and how far these organisations see themselves as partners in the education of new teachers and whether they invest in the training of mentors for student teachers. After ITE the local school culture is influenced by the extent to which learning and working as a teacher are integrated and stimulated through professional learning communities, team teaching and action research projects.

⁶ More background information on the importance of competence levels can be found at http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

Figure 2: Five perspectives on the continuum of the teaching profession



The next sections will focus on the opportunities for governments and stakeholders to strengthen career and support structures for teachers. Policies that build capacity across the continuum will help to build a sound profession. Such policies need to take account of the national context in terms of education traditions, the core tasks and challenges of teaching and learning at each phase, and the various dimensions and threads which achieve continuity.

3.3 Recent actions across countries

A survey on existing policies for the continuum of the teaching profession

Within Europe, the understanding that teacher education needs to be considered as a continuum with a close connection between ITE, induction and Continuing Professional Development is growing. This has led to a variety of policy initiatives at member state level to strengthen the continuum. To get an overview of the present situation regarding the continuum in European member states and to identify the differing extent to which policy and practice is developed, a **survey** has been conducted among the members of the Working Group Schools.

Twenty-three countries provided information about the **existence of actions in particular policy areas**, including:

- Selection of student entrants to ITE;
- Standard ITE routes, including types of qualifications and experiences;
- Alternative pathways, including flexible programmes;
- Induction programmes;
- Arrangements for continuing professional development;
- Teacher appraisal and evaluation; and,
- Arrangements of quality assurance for ITE, including organisation, roles and responsibilities.

With regards to **selection of students entering ITE**, 16 countries indicate that policies exist, while 10 countries also indicate that selection arrangements are part of the **induction phase**.⁷ Next to traditional routes into the teaching profession through ITE programmes at bachelor and master level, 18 countries also offer **alternative pathways**, creating opportunities for new groups to enter the profession.

The importance of **induction** is increasingly acknowledged through Europe. However, the length and intensity varies from one year to three years.

In most countries, **continuing professional development is regulated as a duty** or as compulsory (in 9 countries) or as a **condition for career advancement** (in 4 countries).

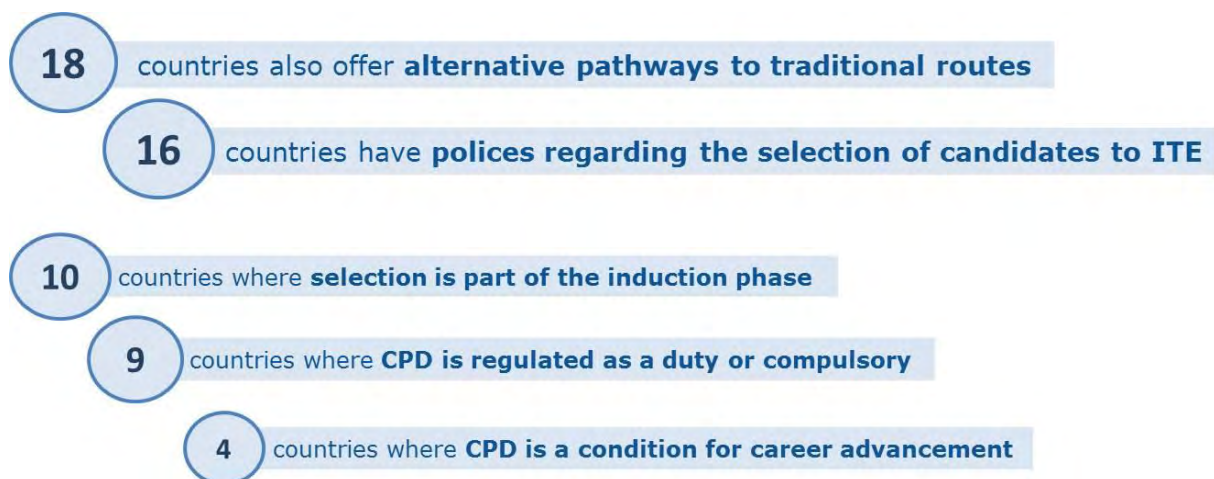
The **importance of networks and partnerships** in educating teachers is widely recognised; however, in most countries these partnerships and networks do not span the whole of the continuum.

Arrangements for **quality assurance** mostly differ in the different phases of the continuum, which hinders approaches that try to address the whole continuum.

Relevant examples of existing policies

The survey revealed several notable examples of existing policy action in countries (see Figure 3).

Figure 3 – Policy actions for a continuum of the teaching profession: (a) results of a survey of 25 European countries and (b) overview of examples by theme



⁷ More information on policies on selection into the teaching profession can be found in the Working Group report 'Policies to select the best for teaching' (2012): http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/best-for-teaching_en.pdf.



Connections between phases

The importance of making strong connections between different phases in the continuum of the teacher profession is recognised in **Luxembourg**, where a newly created National Institute for Teacher Training (IFEN) has been given the responsibility for Continuing Professional Development and induction, in cooperation with the University of Luxembourg. In **Estonia**, teacher educators working on subject didactics are required to keep in contact with the school context and the practice of teaching.

In **Estonia**, the link between ITE and induction is strengthened through the Innovation School Project which consists of 80 school mentors, who supervise student teachers for two years. This has resulted in a new school practice system which relies on 60 newly appointed mentors. The gap between theory and practice is bridged in Estonia where a Network of Innovation Schools, established at Tartu University, undertakes mutual learning and joint research (see text box in Chapter 3: Collaborative Learning).

In **Estonia**, the Estonian Lifelong Learning Strategy 2020⁸ has set up competence centres in universities that are responsible for the provision of ITE, induction and Continuing Professional Development, as well as educational research.

Stimulating and facilitating CPD

Within the TALIS survey, a large proportion of teachers indicate that they lack time to be engaged in CPD activities.

In **Italy**, time allowances and study leave are given for professional development. According to contract, teachers may make use of five days per year of their scheduled time for professional development activities of their choice. **According to the Workers'**

⁸ https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf

Statute, teachers may also apply for an exemption right from 150 hours of service per year, in order to obtain a further degree or academic qualification.

A 2015 law makes provision for an electronic "CPD card" for the value of EUR 500/year, which is issued to every teacher with permanent status. Teachers will be able to use the amount on this card according to their professional development needs and objectives. This includes buying materials, hardware or software, using the services of accredited providers, subscribing to professional journals, taking further courses or qualifications at higher education level, furthering their broad culture in the arts, or any other professional development purposes set out in the obligatory School Plan. The objective is to both foster the take-up of CPD and give teachers the opportunity to take on responsibility for their own development.

In **the Netherlands**, teachers can apply for a study grant for an in-service Master programme, covering study costs and a study leave of 1 day a week during two or three years.

In **Spain**, regional educational authorities offer teachers the possibility to apply for a one year non-remunerated leave for professional development purposes.

Linking theory and practice

Strengthening the link between theory and practice can help to develop an inquiry-based profession. Teacher inquiry and action research can be important methods for Continuing Professional Development of teachers.

To support the development of an inquiry mindset of student teachers, **Norway** has set up the Norwegian Graduate School in Teacher Education, where funded PhD programmes for teacher educators are run. In **Austria**, the new teacher education continuum strategy also entails developing research and development. The implementation of teacher education reform strategies, ITE improvement or teacher Continuing Professional Development can also be supported by resources from the European Social Fund.⁹

Quality assurance and appraisal of expertise

In **Norway**, when an ITE reform for elementary and lower secondary teacher education was initiated in 2010, a national panel was appointed for five years. The panel's mandate was to follow up on the implementation and to report on developments every year. This was an entirely new way of providing the Ministry, teacher educators, higher education leaders and schools with knowledge on teacher education and on how the reform was being introduced across the whole country. A system for mentoring newly educated teachers was developed and is being used in the municipalities. School management programmes exist and are reviewed by a research institute (NIFU, Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education)

In **Hungary**, a new teacher career scheme has recently been introduced, under which **teachers' competences are assessed before they enter a new career stage. A network of advisors and counsellors has been established in order to support teacher development and advancement under this scheme.**

In **Croatia**, a national competence framework for teachers is to be developed within an education reform strategy.

In **Germany** and **Hungary**, portfolios are used to assess the newly qualified teacher's practice and for further career advancement. Although there is considerable diversity in approaches to the appraisal of teachers throughout their career, formal appraisal

⁹ For more information see <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=51&langId=en>

can be voluntary or compulsory. The evaluation of ITE staff in **Romania** is linked to salary incentives.

Italy has very recently, in 2015, introduced an annual fund of EUR 200 million with which schools will be able to award a “merit bonus” to teachers whose work fulfils certain criteria established by the new Evaluation Committee each school is required to set up. The Evaluation Committee is made up by the school head, three teachers **selected by the teachers’ assembly and the school’s governing body, two parent representatives** (in primary education) or one parent and one pupil representative (in secondary education) selected by the governing body, as well as one external representative designated by the regional branch of the Ministry of Education. The aim is not only to provide teachers with economic incentives for good performance but also to introduce a form of teacher appraisal.

3.4 Key challenges

The survey and the examples presented above indicate that awareness about teaching as a journey or continuum is growing within European countries. Policy makers need to understand what makes the journey a successful one. Teaching is complex and a continuum of teacher career-long professional learning and development embraces multiple levels and interconnections. Knowing about the different phases and understanding how the different perspectives work together will help in devising measures that strengthen structures and improve outcomes.

To devise these measures, a number of key challenges, which address the five perspectives above, need to be met:

- How can policies strengthen the continuum by linking phases and perspectives?
- How can policies contribute to teachers’ **agency (capacity for action)**, so they can take responsibility for their own professional development?
- How can policies contribute to a support structure which meets the needs of teachers?
- How can policies contribute to a teaching profession that encourages teachers to be creative and reflective regarding their learning needs and professional growth?
- How can these support structures recognise a variety of learning activities, including formal and informal learning and non-formal approaches?
- What role can partnerships play in these support structures?
- How can career paths support the continuum of the teaching profession?
- **How can a framework of teacher standards support teachers’ continuing development?**
- How can collaborative teacher development in schools contribute to school improvement?

All stakeholders involved in ITE need to collaborate in helping to respond to these key challenges. In the next section we will elaborate on these key challenges.

3.5 Measures to support change

Starting from different practices in European countries, this section explores the conditions, enablers and obstacles for policies to tackle the key challenges outlined above.

Policy measures that address these key challenges and facilitate a continuum of teacher development require a shared vision and ownership of authorities and stakeholders and for a mutual understanding of the multiple interconnecting perspectives of the continuum. In this section we will elaborate on these key challenges, provide illustrations of how Member States try to answer these challenges and finally suggest possible policy actions to strengthen the continuum of the teacher profession.

Strengthening the continuum by linking the phases

To strengthen teacher development, policies need to target actions and instruments to different phases of the continuum, starting with ITE and supporting teachers with induction and mentoring schemes and CPD frameworks, and stimulating professional growth through career structures and incentives.

This could include legal measures to recognise different phases of teachers' development and changes in status; and, other legally based staff development initiatives, such as a compulsory induction phase with specially trained mentors.

Policies that aim to strengthen the continuum should take the five different perspectives of the continuum into account – **teachers' learning needs, support systems, career pathways, competence requirements and local school cultures and structures** – and ensure that these are interconnected and aligned with national structures and policies.

In the **Netherlands**, a coherent policy agenda for the teaching profession was introduced in 2013, covering the different phases of the profession and highlighting actions and instruments for the different phases of the profession. The policy agenda pays attention to: the selection of students into teacher education; the quality of the ITE curriculum; induction support for early career teachers; in-**service Masters'** programmes for teachers; and, the introduction of a professional register for teachers, where registration is based on a minimum annual amount of CPD activities. Addressing the different phases in a coherent policy agenda is a powerful catalyst for strengthening the continuum of the profession.

In **Germany**, there are more than 50 Centres of Teacher Education situated at universities all over the country. The aim is to strengthen the continuum of teacher education by linking its different phases. In addition, the Centres offer consulting and coordinating services and create links between teaching and research with the aim of lifting teacher education to a higher level.

In **Austria**, parallel to the introduction of a new teacher education programme, a new employment law for newly qualified teachers was issued, including a compulsory induction phase of one year. During this induction phase the newly qualified teachers will be supported by specially trained mentors who are staff at the schools. These mentors can also be 'teacher educators' in the parts of the ITE programme where school practice is relevant. These policy measures enable a connection to be made between different phases of a teacher's development through structures for legally-based staff development initiatives and through the involvement of teacher educators across different phases.

Case study: In **Switzerland**, the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK), representing the 26 Swiss cantons, agreed in 1999 on minimum requirements for ITE. These regulations have served as legal basis for a reform in teacher education implemented since 2000. The regulations also serve as a reference for accreditation of ITE programmes. Accreditation by EDK is a condition for the recognition of teaching diplomas (mutual recognition nation-wide and recognition of diplomas from other countries), which is necessary for employment.

The minimum requirements cover, *inter alia*, the objectives of ITE including the concepts of collaborative work and of teacher education as a continuum (through CPD). While there is no national regulation for induction, the cantons offer different types of induction programmes, mostly involving their ITE providers. The Universities of Teacher Education, as well as other institutions, offer a wide range of services, including continuing education, career consulting and supervising. Certificates of courses for school leaders, ICT counsellors in teacher education and counsellors for professional orientation on the lower secondary level can be recognised at the national level if they correspond to the profiles adopted by EDK.

More information: <https://swisseducation.educa.ch/en/coordination-area-universities-teacher-education>

In **Lithuania**, professional development of teachers is recognised and awarded by using career steps in the profession. After four years, a teacher can gain the status of Senior Teacher; after five, Teacher Supervisor; and, after six years Expert Teacher. This is to be decided jointly by the council of all school stakeholders and the school leader. **This recognition is based on external evaluation which takes teachers' mastery, pupil results and other criteria into account.** The status of Expert Teacher is based additionally on the evaluation of the teaching materials prepared, on mentoring and on other skills.

In **Croatia**, the law on teacher advancement recognises four stages in the careers of teachers: a teacher at the beginning of his or her career; a licensed teacher; a mentor; and, a teacher who has reached the stage of counsellor. These stages are also connected to salary grades. Advancement to the next stage requires the acquisition of qualifying Continuing Professional Development points and an assessment by the school based on observation criteria.

In **Slovakia**, teachers' careers are based on four grades that express the rate of development of their professional competences and the difficulty of teaching activity. The first grade comprises newly qualified teachers in their first employment, until completion of the adaptation education programme. Following this, teachers enter the **second grade as 'independent teachers'**. Teachers in the **third** grade need to pass a first attestation exam or have reached the third stage of university level education and have at least three years of teaching practice. Teachers who have passed the second attestation exam or have reached the third stage of university level education and have at least six years of teaching practice enter the fourth career grade. Teachers with first and second attestation can be mentors for newly qualified teachers.

The examples from **Lithuania, Croatia and Slovakia** illustrate how structures in the profession can strengthen the interconnection between teacher development, job structures and career steps, creating a stimulus for professional growth.

Teachers taking responsibility for Continuing Professional Development

For teachers to create the best learning opportunities for their pupils and to be able to assess their own learning needs for this challenge and to take responsibility for their own professional development, it is necessary that teachers have a mindset that is focused on growth. Policies should aim to support the development of this mindset through ITE curricula that support the development of teacher agency and the development of competences for self-directed learning.

The aims for ITE could include explicit objectives for teachers to identify and assess their own needs for Continuing Professional Development; and, a strategy where teachers are challenged to define their learning aims and study topics in all phases across the continuum, linking ITE to the acquisition of subject and pedagogical competences during the teaching career.

A teaching profession that is defined as one based on career-long learning relies on Continuing Professional Development. Whilst career and support structures and organisational structures in school are very important, the agency of teachers themselves is equally crucial. ITE must lay the foundation for teachers to adopt a mind-set of self-directed professional development and a sense of being able to make a change and take action.

During ITE, the curriculum needs to support student teachers to develop a growing awareness of professional values, norms, cultures and expectations. Therefore, it is good practice that the curriculum of teacher education continuously stimulates self-directed learning and agency of student teachers. Having this focus in ITE requires a curriculum where steps are taken to transfer responsibility to the students themselves, ensuring that student initiative and agency is fostered.

In **Slovenia**, ITE gives special attention to obtaining and developing the student's ability for professional development, independent work and personal initiative, as well as for cooperation with work and social environments. Set by the Slovenian Quality Assurance Agency for Higher Education, the national criteria for the accreditation of ITE programmes define the competences graduates must have acquired through these programmes. Besides other professional competences they also emphasise the ability of critical self-reflection and of improving the quality of work through self-evaluation and continuing education and training, active participation in research and development projects as well as cooperation with colleagues, parents and other professionals.

In **Switzerland**, one of the explicit objectives in ITE is to build the competence of teachers so that they are able to identify and assess their own needs for Continuing Professional Development and to self-direct and organise this competence.

In **Spain**, regional educational authorities, on an annual basis, offer teachers a series of possibilities to design their own Continuing Professional Development based at their schools. These take the form of on-site seminars, working groups or school training projects that suit the specific needs of teachers from that school, as well as the priorities set by the educational authorities for that year.

Initiating and supporting Continuing Professional Development

Policies need to create a balance between professional development initiatives that are both needs-driven and challenging, that are both teacher initiated and inspired by external expectations and requirements and that include both activities that are initiated and chosen by teachers themselves to meet individual learning needs, and activities that are initiated at the national or local level.

This could include compulsory and non-compulsory initiatives that are identified and put in place by different stakeholders, including central government, local authorities, schools and teachers: the compulsory part could be based on annual themes decided nationally; the non-compulsory part to be decided locally by schools and teachers.

To create the best opportunities for children in a constantly changing future, teachers need to learn and develop continuously. The concept of teaching that guides a **teacher's actions is influenced by ongoing learning experiences**, as well as by the culture of the school where a teacher is working. The culture of schools will influence:

- The minimum requirements that are asked of teachers;
- The type of career steps that are created in a system; and,
- The type of competences and qualities that are emphasised in different phases of the profession.

Professional development and professional learning should not be an optional choice. The ongoing satisfactory performance of teachers who 'do not face too many problems' in their classrooms can not imply that there is no need for CPD and should not be considered as acceptable by school teachers and leaders. Nevertheless, imposed programmes on their own run the risk of reducing the professional responsibility of teachers and even the overall quality of the teaching profession. Balancing teacher initiated learning activities with clear expectations and requirements is good practice.

In return, support structures must meet the specific needs of individual teachers and also assist teachers to continually improve. A balance is required between needs-driven approaches that focus on individual learning needs and tailor-made solutions, with approaches that challenge teachers to continuously improve and develop.

In **Sweden**, initiatives for professional development involve a mixture of government initiatives, local authority initiatives and opportunities coming from teachers themselves. The Education Act states that the responsible local authority should ensure that staff at pre-schools and schools receive opportunities for professional development. Even though decisions are taken by the local authority (i.e. the responsible head of institution), teachers and pre-school teachers may suggest continuing education needed for professional development. It is considered important and a responsibility of the local authority that pre-school teachers, teachers and other staff acquire the necessary insights into the regulation of the school system. The government regularly intervenes in important competence areas that require improvement. For example, there is currently extra support provided for literacy and mathematics.

In **Spain**, initiatives for Continuing Professional Development have been adopted in conjunction with different educational authorities. The National Strategy for Lifelong Learning, issued in 2015 by the Ministry of Education, Culture and Sport, and put forward in collaboration with all Spanish Autonomous Communities, aims at fostering innovation, increasing participation rates in CPD on new technologies and innovative teaching methods, as well as increasing the range of the offer.

In **Belgium (French Community)**, a distinction is made between compulsory and non-compulsory parts of Continuing Professional Development. The compulsory part, set down in two decrees adopted in 2002, is defined by a national institution, based on annual themes. Continuing training is organised by a specially created Institute for Continuing Training. Continuing training is targeted at all institutions organised or subsidised by the French Community, according to governmental priorities, which are defined every year to ensure consistency with the Decree on the Missions of Schools

and to tackle new emerging issues. Priorities also include transversal concepts such as inclusion, gender issues, participation and motivation both at network level and at school level. The non-compulsory part of CPD is a responsibility that rests with the school or at individual level.

Case study: In **Cyprus**, the Council of Ministers has recently approved a new policy for the professional learning of teachers, which is piloted during the school year 2015-2016. The Pedagogical Institute is the official body through which the professional learning and development of teachers take place, and its staff support schools as 'critical friends'.

To better address individual teachers' and schools' needs the focus of professional learning has been transferred to schools, through an individual and school-based professional learning plan. Teachers' professional learning is linked to the school improvement plan and is meant to be universal (i.e. addressed to all teachers), continuous and systematic. It is based on action research and requires most teachers to create individual portfolios.

Professional reflection and innovation

To achieve a creative and reflective teaching profession, policies and actions should support student teachers and teachers to use and engage in research in their learning and practice. They should enable an innovative teaching and learning environment in ITE and schools.

Specific organisations or measures could be established to promote collaboration between researchers and teachers and encourage teachers to analyse and critically evaluate their own work, either alone or with others.

Teacher progress can be strengthened through a shared understanding of the teaching profession as one that requires continuous reflection, innovation, improvement and development: also, one that can be made explicit in a set of professional rules and professional standards.

When teaching is considered simply as a static craft (the application of a fixed repertoire of skills that are learned during the phase of initial 'teacher training') or as a labour¹⁰ (following and implementing a given set of goals, lesson plans and skills that are designed by others), there will be reduced incentives for professional learning. In such contexts, there may be fewer career steps and teaching is unlikely to be attractive to ambitious professionals.

However, when teaching is seen as a profession (where teaching is considered as an adaptive process based on professional autonomy, responsibility and norms and also personal judgement) (See Biesta, 2014) or as an art (where teaching is considered as a continuous creative process of design and reflection), a teaching career is more likely to be an attractive and stimulating option. Teachers will be challenged to be innovative and entrepreneurial, to be critical and reflective, and to take responsibility for professional growth and improvement of teaching and learning.

¹⁰ The categories of teaching as a craft, labour, profession or art are based on Hoban (2002)

Case-study: Initial Teacher Education in **Finland** emphasises **reflection and problem solving**. ITE is research-based and the objective is to educate teachers to have the capacity to **utilise the most recent research** in the fields of education and the subjects taught. Teachers are required to have a Master's degree with the exception of kindergarten teachers and vocational teachers.

Teachers are professionally autonomous and they have opportunities to build their own work and the development of their work community. On a day-to-day basis this means that teachers should be capable of **analysing and assessing their own work**, and developing their work **alone as well as with others**. Reflection and the development of cognitive and metacognitive skills are regarded as very important considerations for managing the changing demands, environments and surroundings of today's teachers' work.

Universities decide independently on the content and curricula of teacher education. Students learn how to critically evaluate and interpret their observations and to investigate different phenomena themselves while adhering to the principles of research. **Collaboration between researchers and teachers** can be found in institutions such as the LUMA Centre, which was established to inspire and motivate children and youth into mathematics, natural sciences and technology through the latest methods and activities.

Formal and informal learning and non-formal approaches

Policies that aim to stimulate teacher development throughout the continuum need to recognise formal, informal and non-formal learning as valid and powerful means of professional development. It is essential that policies facilitate group learning, support experimental activities and promote exchange of experience between teachers.

Alongside accredited ITE qualification programmes or formal courses, measures that support teacher development throughout the continuum could include: face-to-face collaborative projects and on-line work to encourage informal and non-formal learning; a teachers' register where teachers need to show evidence of their continuing learning; and, national projects that stimulate engagement in teacher inquiry projects.

Systems of teacher appraisal and recognition of professional development can play an important role in strengthening the continuum of teacher development. Actual programmes and courses can significantly enhance professional development. However, professional learning can be both:

- formal programmes such as accredited qualification programmes or school-based training programmes; and,
- informal and non-formal learning activities such as engagement in action research, building professional learning communities, having peer support and giving feedback.

Within school, informal and non-formal learning activities which are team-based and directly related to the daily work context are the most prominent and most efficient and effective ways of learning (TALIS, 2014). Good practice learning activities are initiated in schools by teachers who take collective responsibility for their professional development. Such initiatives and arrangements need to be recognised as important levers for teachers' development.

In **Spain**, each regional education authority maintains a register of teachers' professional training to certify dates, length and names of courses taken by teachers. Upon completion of a set of hours within a six year period, certified and acknowledged by the regional authority, teachers serving at public schools receive an economic incentive.

In the **Netherlands**, a professional register for teachers was introduced in 2013 and the aim is to have all teachers registered by 2017. To be included, a teacher needs to show that he or she dedicates 40 hours on an annual basis to professional development. This can also include non-formal and informal learning and professional development activities initiated by schools and teams of teachers. Such activities can include, for example, engagements in processes of peer observation and peer feedback or engagement in research projects, and are judged by a panel of teachers.

Several countries, including **Finland**, **France**, **Germany** and **Italy**, emphasise the role of teacher inquiry as a means of professional development and learning throughout a teacher's career.

Case-study: In **Italy**, the notion of '**blended**' learning includes a **variety of informal and non-formal learning**. The Italian Ministry of Education launched an innovative up-skilling programme for secondary school teachers in the South of Italy (of Italian, mathematics, science, other languages and ICT), in which more than 12 000 teachers participated over three years. This constitutes a new model for teacher professional development in the country based on a 'blended' learning environment developed by the National Institute for Innovation and Research in Education (INDIRE). The programme involves groups of about 15 teachers meeting regularly together with a trained tutor/mentor in one of the schools in their region. Activities include sharing and **comparing teaching experiences and practices, engaging in experimental measures through action research** and carrying out other **online events**. About 25 hours of the 100-hour training programme are dedicated to face-to-face sessions, while the other 75 hours are for collaborative and individual online work. This programme emphasises **peer collaboration**. The programme has a 4-phase cycle, for which goals, activities, face-to-face meetings, tools, documentation and other outcomes are carefully designed. Phase I: Analysis and self-analysis; Phase II: Peer testing, making choices and planning; Phase III: Trying new practices out in class; Phase IV: Feedback. Monitoring of the project was carried out for the latest version of the programme (2012/2013). Analysis revealed strong participant satisfaction, a motivation to continue their professional development and a positive impact on students' educational success.

For more information: <http://formazionedocentipon.indire.it/>

For a free to use repository of didactic material and resources for CPD (in Italian) used in teacher education programmes and produced within PON:
<http://www.scuolavalore.indire.it/>

In **Germany**, there are mechanisms to link the different tiers of government in the coordination of ITE. The Kultusministerkonferenz (Standing Conference of Education Ministers) acts as a superior and connective institution linking the 16 **Länder**. Usually the coordination results from decisions, suggestions, agreements or conventions and involves only the main features and minimum standards. Still, the responsibility for the detailed regulations lies with the **Länder**. In order to realise shared goals and face similar challenges, peer learning activities have been implemented in some areas, such as the recognition of international teaching diplomas, with the aims of pulling

resources together throughout Germany and increasing teacher mobility throughout the country.

Sustainable partnerships

Policies should promote partnerships across the continuum: targeted actions should ease transitions and links between ITE and CPD and between different types of (pre-service and in-service) teacher educators; and, support this through incentives and dedicated resources.

This could include accredited and subsidised professional development bodies that support partnerships between teacher education institutes and schools; in-service training courses; and, programmes for developing and sharing educational materials.

Support structures are more coherent when the providers of initial and post-ITE programmes and schools work closely together to form long-term partnerships.

Three sources of influence are significant in supporting teachers' learning:

- Experience gained from teaching in schools
- Inspiration provided by colleagues, based on their feedback and input
- The contribution of theory and research, based on findings and reviews.

In many cases the influence of theory and research is restricted to formal accredited programmes. After graduation from ITE, the role of theory and research as an input into teaching and learning is limited in most schools.

In (post-initial) teacher learning, however, the scope for theory and research can be strengthened when ITE providers work closely together. Sustaining partnerships and collaborations throughout the continuum of teacher development with long-term partnerships works particularly well. Evidence shows that such partnerships are better when the collaboration is based on a mutual understanding of interdependency, rather than when the commitment is based on market approaches (where schools are consumers of services offered by the university or where services are negotiated through a formal contract). One way of achieving a balanced interdependency is where the role of the school is to create a support structure that is closely related to the specific context of the school and the needs of pupils and teachers, while the role of the university is to provide expertise and resources and to collect feedback on existing programmes.

In the **Netherlands**, long-term partnerships have been established between teacher education institutes and several schools that are identified as professional development schools. These schools receive an additional grant from the Ministry, to recognise their role in educating new teachers. Up to 40 % of the curriculum of ITE can take place in schools (mainly teaching practice and lectures and group work on teaching methodology). These schools are integrated into the accreditation procedure for teacher education. Several are also involved in research programmes and have their own research agenda where teachers can participate in practice oriented research projects. Teachers that are strongly involved in the supervision of student teachers are considered as school-based teacher educators and can be registered as teacher educators in the professional register of the Dutch Association of Teacher Educators.¹¹ These school-based teacher educators also play a key role in supporting professional development of colleagues within their school.

¹¹ <http://www.lerarenopleider.nl/velon/>

Case-study: In **Spain**, the Curricular Integration of Key Competences Programme (COMBAS) grew out of the **collaboration between the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport and the educational authorities of the Spanish autonomous communities**. Teachers in 150 primary and secondary schools participated in the programme. This was an in-service training initiative **helping teachers incorporate the development of students' key competences into their planning, teaching and assessment and to institutionalise key competence-based pedagogies in schools**. To do this, the programme promoted teacher training in networking, virtual media, face-to-face meetings and discussion forums. The **programme supported teachers' professional work and local educational policies by developing key competences in their curricula**. The programme also encouraged the development of educational materials by participating teachers and resulted in a wide range of good educational practices that integrated active methodologies. In the last phase of the programme, in order to disseminate the experience, the Ministry made the materials and resources available to the entire educational community.

These materials have been made available at:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16109> , where the guide "Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas" is also available.

The topic of sustainable partnerships will be elaborated in the chapter on Collaborative learning.

Supporting flexible career paths

To support teacher development and flexibility in teachers' careers, decision makers should recognise the range of roles and entry points to the profession and create inclusive policies that value and certify different skills and experiences and give opportunities for career steps, both within and outside the classroom.

Initiatives could focus on specific teaching roles (e.g. counsellor, ICT specialist, school-based teacher educator, teacher leader) through certificated Continuing Professional Development courses, or could focus on opening up the teaching profession by creating opportunities midcareer for entrance into or departure out of the teaching profession.

Professional development of teachers and growth in competences need to be recognised and rewarded within schools. This recognition and reward can be given through changes in roles and responsibilities or, where schools have an influence on this, through increased salaries or allowances. To benefit from increased competences of teachers, a single-minded focus on the traditional career step from teacher to school leader needs to be avoided. Within the teaching profession, challenging tasks and roles need to be created to keep excellent teachers in the classroom. Interesting career paths and appointments can vary, for example: teachers can have roles as school-based teacher educators, teacher researchers, teacher leaders, authors of lesson materials and learning media, or teacher-entrepreneurs.

Also, career schemes should avoid focusing only on the education sector. Closed and unidirectional perspectives on the profession are best avoided. Career paths in teaching are no longer one-dimensional, going from a novice to an expert.

Professionals can enter teaching mid-point in their careers or they can change over to other professional sectors during their careers. Different roles and tasks can be combined to enhance work experiences within schools and the professional world outside of education.

Newly qualified teachers bring unique qualities to a school. They should not be seen as teachers who are deficient in any way, for example lacking expertise, maturity or experience. New teaching graduates can also be an asset to schools as they bring fresh knowledge, often including skills, such as integrating ICT and new media and different perspectives on existing routines and cultures. The support programmes for newly qualified teachers should recognise that they still need to develop teaching skills but that they bring unique and fresh qualities, as well as the potential to innovate.

In **Switzerland and Germany**, different career steps and roles are recognised through certified Continuing Professional Development programmes which focus on specified roles such as counsellor, ICT specialist, and leadership roles.

Coherent frameworks of competence levels

A coherent competence framework which identifies different competence levels throughout the continuum, strongly supports a teacher's development throughout their career. Through such competence frameworks, policies can create a shared understanding, shared ownership and shared language between stakeholders and between different phases of the continuum.

Measures could involve the creation of coherent and detailed competence frameworks at different levels of performance, together with guidelines and legal requirements to encourage Continuing Professional Development; the development of such frameworks can be delegated to national teacher bodies or arranged in an interactive process involving a wide variety of stakeholders.

A framework of competence levels can help develop a shared language for all stakeholders throughout the continuum, connecting the different phases and perspectives. Coherent competence frameworks embrace the needs of all teachers including student, novice, experienced and expert or accomplished. If such a framework includes different levels of teacher attainment, it can act as a frame of **reference for teachers to identify a 'zone of proximal development'** (Vygotsky, 1978). This approach reinforces the teaching profession as a profession of continuous growth.

In several countries including **Belgium (Flemish Community)**, **Estonia** and **France**, coherent competence frameworks exist both for ITE and the wider teaching profession. These competence frameworks create a shared language between phases of the teaching profession and between stakeholder groups. In France these competence frameworks are developed into different competence levels with guidelines which encourage ongoing professional development.

In **the Netherlands**, the development and revision of such a competence framework is delegated to the national teacher body. In **Belgium (Flemish community)** and **Estonia**, the development of the competence framework for teachers was the result of an interactive process, involving many stakeholder groups.

Aligning with policies on school development and new agendas

Professional development activities and human resource policies, where they are organised at school level, should be connected to the wider agenda of the school to strengthen the impact of all three. In their dialogue with teachers, HR professionals and school leaders could consider how to link school improvement goals to Continuing Professional Development and teacher appraisal procedures.

This could be designed to achieve alignment between teacher development and school improvement and help to focus the goals of individual teachers on a day-to-day basis on the current issues for the school.

Teacher development and school development are interconnected processes. The development of new skills, competences and qualities are expected to impact on daily practice in schools. Thus professional development is connected to school development and these two processes need to be **aligned** as a way of strengthening each other. If this alignment is missing, it can be a source of frustration for teachers who have developed new qualities that they are unable to apply in their schools or are not recognised for having these qualities (Snoek, 2014). This implies that learning aims in professional development programmes are aligned with the change agenda of the school; that providers of CPD activities have a close interaction with the school; that school leaders are aware of the learning aims of their teachers; and, that teachers who are involved in professional development activities are challenged by school leaders and colleagues to apply the newly developed qualities in their daily practice.

In **Italy**, the 2010 law on ITE formally sets down that ITE programmes must provide student teachers with the necessary competences to contribute to the overall development and support of autonomy in the schools they will be operating in. This is meant to foster teacher agency for school development and improvement.

3.6 Suggested policy actions

As the teaching profession is increasingly regarded as an integrated continuum, the key challenge for policy makers is to make the overall journey and each phase within it, successful. Taking the five perspectives on the continuum of the teaching profession, there are different policies to be considered, addressing teachers' learning needs, the support systems, career paths, the organisation of competence levels and the impact of school culture, and the interconnection between these five perspectives.

Summarising the results of the previous section, suggested policy actions to meet the key challenges include:

Connecting phases and perspectives

- To strengthen teacher development, policies need to target actions and instruments to different phases of the continuum, starting with ITE and supporting teachers with induction and mentoring schemes and CPD frameworks, while stimulating professional growth through career structures and incentives.

Teacher learning needs

- For teachers to create the best learning opportunities for their pupils and to be able to assess their own learning needs for this challenge and to take responsibility for their own professional development, it is necessary that teachers have a mindset that is focused on growth. Policies should aim to

support the development of this mindset through ITE curricula that support the development of teacher agency and the development of competences for self-directed learning.

Support structures

- Policies need to create a balance between professional development initiatives that are both needs-driven and challenging and that are both teacher-initiated and inspired by external expectations and requirements. The initiatives should include both activities that are initiated and chosen by teachers themselves to meet individual learning needs, as well as activities that are initiated at the national or local level.
- To achieve a creative and reflective teaching profession, policies and actions should support student teachers and teachers to use and engage in research in their practice. They should enable an innovative teaching and learning environment in ITE and schools.
- Policies that aim to stimulate teacher development throughout the continuum need to recognise formal, informal and non-formal learning as valid and powerful means of professional development. It is essential that policies facilitate group learning, support experimental activities and promote exchange of experience between teachers.
- Policies should promote partnerships across the continuum: targeted actions should ease transitions and links between ITE and Continuing Professional Development and between different types of (pre-service and in-service) teacher educators; and, support this through incentives and dedicated resources.

Career paths

- **To support teacher development and flexibility in teachers' careers, decision makers** should recognise the range of roles and entry points to the profession and create inclusive policies that value and certify different skills and experiences and give opportunities for career steps both within and outside the classroom.

Competence levels

- A coherent competence framework which identifies different competence levels throughout the continuum and strongly supports a continuum of teacher development. Through such competence frameworks, policies can create a shared understanding, shared ownership and shared language between stakeholders and between different phases of the continuum.

School culture: the connection between teacher development and school improvement

- Professional development activities and human resource policies, where they are organised at school level, should be connected to the wider agenda of the school. HR professionals and school leaders in discussion with teachers could consider how to link school improvement goals to Continuing Professional Development and teacher appraisal procedures.

4 Collaborative learning in teacher education

4.1 Key principles

- The professionalism of teachers, teacher educators and leaders in education should incorporate collaborative practices, and a collaborative culture. Both should therefore be promoted in the content and process of ITE. Leadership of collaborative practices should be given particular attention.
- Schools and ITE institutions should be supported in opening up so they can benefit from engaging in networks, professional learning communities and other partnerships. Policy actions should enable such collaborative learning environments, with flexibility to allow for different contexts.

4.2 What is collaborative learning – and why it matters

What is collaborative learning?

Collaborative learning involves working together towards a common goal. Approaches include peer/team learning, collaborative learning communities (CLCs) and cooperative learning which all entail group work. In the literature, distinctions can be found between *collaborative* learning which is about the process of working or learning together and *cooperative* learning which is about achieving particular outcomes. In everyday practice, the two aspects often overlap (Johnson and Johnson 2009).

Collaborative learning requires two conditions. Firstly, it is vital that participants are **responsible** for each other's learning as well as their own. Secondly, participants **helping each other** to understand and learn, is a good way to reach desired goals.

Commitment to **the common good** and success represents a key value, as opposed to competitive drive or individualistic self-interest.

The practice of collaborative learning has strong foundations in cognition and sociocultural studies (Vygotsky 1978; Lave and Wenger 1991).

Why does collaborative learning matter?

Both research and international surveys point to the benefits of collaborative practice **for the quality of teachers' professional development and job satisfaction, as well as school climate**. The continuing development of teachers, discussed in Chapter 2, should therefore focus on collaborative learning. Where this develops into a cultural change, it reaches out to different levels, settings, actors and phases of career. The benefits of collaborative learning can impact on teachers, institutions, student outcomes and governance systems (Cordingley et al. 2003).

The most recent *Teaching and Learning International Survey* – TALIS (OECD 2014) **underscores the value of collaborative learning and research to boost teachers' innovation and confidence in their own abilities ('self-efficacy')**. It also highlights the need to further develop such approaches in several contexts, across countries: almost one fifth of teachers in the survey reported to have had no experience of collaborative professional learning. Collaborative attitudes and practices can represent the best fit for the complex competences required of teaching professionals (European Commission 2012b). **Furthermore, teachers' capacity to collaborate within and beyond the school context** - with education professionals, stakeholders, partners, and the local

community plays an important role in preventing early school leaving (Council of the European Union 2011).

Fostering collaborative learning environments is a challenge both for school and ITE leadership and governments and education authorities; but it is necessary in order to change the traditional school and ITE culture of teachers or academics working in isolation behind the closed doors of their classrooms.

A culture of collaborative learning is consistent with a continuum approach that sees teachers develop through ITE, induction and Continuing Professional Development. Schools can function as collaborative learning communities and partner with ITE providers to build collaborative learning environments (European Commission 2006, 2007; Feuerstein 2011; Mansbridge 1992; Stobart 2008).

Many studies underline the beneficial impact of collaborative learning on school outcomes (Johnson and Johnson 2009). Collaborative professional development helps **teaching practice target students' learning needs (Cordingley et al. 2003)**. Longitudinal studies suggest that students of teachers engaged in whole-school collaborative development show significant gains, when compared with students attending schools without professional communities (Johnson et al. 2007, cit. in Coughlin and Kajder 2009). In schools, sustained collaboration between teachers is a most effective method of teacher development. Teachers working in teams report a greater variety of good teaching skills, better knowledge of students, and greater self-esteem, motivation and professional commitment (Pounder 1999).

Initial Teacher Education, induction and continuing professional development together with mentoring and school leadership play key roles in promoting collaborative cultures. Teachers who share knowledge and practices are able to enhance school-based professional development and improve the instructional design of ITE (Admiraal et al. 2012). Cooperation is required in setting up **collaborative learning environments** and best practices include partnerships with clear responsibilities and structures for planning, managing and assessing practice. Collaborative approaches to peer mentoring schemes are effective for induction, early career support, ongoing professional development and meaningful workplace learning (OECD 2014).

What forms can collaborative learning take?

Collaborative learning environments in ITE cannot exist in the absence of networks or partnerships. In relation to teacher education practice, the creation of collaborative learning environments is a fundamental challenge. Traditionally teachers work in isolated environments, with minimal interference and personal, introspective reflection. But setting up or participating in networks that promote real collaborative learning, signals an interest in sharing, discussing, negotiating and learning together with the ultimate goal of making teaching more effective, and promoting better student learning. Far beyond process or practice, this is a profound shift away from isolation, and toward deprivatised practice, away from the traditional silos of classroom, school, district or region and toward a genuine, system-wide learning organisation. (Ontario Leadership Strategy 2010, p.2)

Several key factors contribute to successful networks, partnerships and networking. These include:

- having committed people as drivers of the networks or partnership;
- the type of networks compatible with the education system within a country;
- the feasibility of networks taking account of regulation frameworks and the degree of centralisation and decentralisation in the education system; and

- an environment that promotes rather than hinders partnerships and networks.

Environments which support collaborative learning in ITE

Environments which promote collaboration are driven by participants who:

- agree to get together because of a common interest and a shared vision;
- are willing to work together in order to improve themselves, their learning **contexts and their students' learning experiences;**
- develop relationships based on professional approaches, mutual understanding and trust which are possible because of the multi-disciplinary nature of the partnership/network;
- operate within environments and structures which allow for genuine support, flexibility and eclectic approaches; and
- share commitment, perseverance, patience and understanding.

In ITE, ideal collaborative learning environments bring together teacher educators, practitioners and student teachers. Collaborative learning environments also require frameworks and agreements between teacher education institutions and school authorities. Such agreements help to clarify the terms of reference within which collaboration can be managed. Issues related to time, resources and funding need to be discussed and resolved. Agreeing roles and responsibilities will ensure that contributions are suitably accredited and recognised.

The composition of networks varies depending on the need to be addressed, on the type of collaboration sought and on what is possible within specific education systems. Networks can include individuals within a tightly knit community, such as professionals within one school or ITE institution. Professionals and practitioners can also be brought together from wider contexts at different phases of their career or working at different levels within the education system. Networks can be local, extended to the community, regional, national or international. Irrespective of the status, position or size of the network, participants facilitate the collaboration through openness to discussion, the drive to make change happen, and willingness to share ideas and resources. Participants in networks therefore create the environment that promotes and facilitates collaboration.

The role of leadership in collaborative learning practices

Education institutions are *nested* organisations, where policies and actions at any level of the system can enable or constrain at next levels. The quality of social capital in institutions (shared knowledge and competencies in professional communities) is crucial for quality education and there is a key role for 'boundary brokers' - school principals, teacher educators, school mentors, department coordinators - who work, interact and collaborate in multiple contexts, crossing institutional boundaries. They can help transfer practices, improvement and innovation across the system (Resnik and Scherrer 2012).

For such *boundary crossings* to enhance a collaboration culture, the role of *leadership* - of boundary brokers and other education professionals and practitioners - can be critical spanning different levels and settings (OECD 2014).

This kind of leadership involves providing direction and taking responsibility for making it happen. Within schools, it is essential that leadership supports the learning process and that it is based on good working relationships. Reciprocal exchange

between teacher leaders and principals is recognised as a way of developing Teacher Leadership.

Shared leadership supports the idea of “leaderful practice” (MacBeath and Townsend 2011; Raelin, 2003). This refers to the principle of a broad distribution of leadership skills across schools and their communities, so that “all members of a school have something to contribute”. “A successful school is one in which a maximum degree of leadership is exercised by a maximum number of people including teachers, pupils, parents and support staff” (Serbgiovanni 2001).

A broad view of leadership refers to head teachers, deputies and managers fulfilling different roles such as leading on institutional or collaborative learning. The institutional leader can be a role model who promotes and sustains the collaborative learning climate and structure, and the collaborative leader helps to build bridges across boundaries.

Teachers can be informal leaders in collaborative learning environments across schools and institutions and play the important role of integrating a learning culture into a work culture.

4.3 Recent actions across countries

A recent **survey of 21 EU countries**¹² showed that collaboration is an important and widespread expectation of teachers in Europe. The policy documents of most countries explicitly refer to the collaborative aspect of teaching (Figure 4).

Figure 4 Survey by the Working Group on Schools: references to collaborative learning in different types of policy documents¹³

Reference to collaborative learning in policy documents concerning:	AUSTRIA	BELGIUM-FR	BELGIUM-NL	CYPRUS	CROATIA	CZECH REPUBLIC	DENMARK	ESTONIA	FINLAND*	FRANCE	GERMANY	GREECE	HUNGARY	ITALY	LITHUANIA	LUXEMBOURG	MALTA**	NORWAY	POLAND	ROMANIA	SERBIA	SLOVENIA	SPAIN	SWEDEN
Teacher requirements (competences)																								
School organisation, curricula, pupil's outcomes																								
Guidelines/regulations for ITE curricula																								
Guidelines/regulations for induction programmes																								
Guidelines/regulations for CPD																								
Teacher educator competences																								

- 16 countries to **School organisation curricular and pupil outcomes**
- 15 countries made reference to collaborative learning with respect to **Teachers' competence requirements**
- 12 countries to **Guidelines and/or regulations for ITE curricula**

¹² Survey taken in preparation for the In-depth Country Focus Workshop in Malta on *Collaborative learning environments – from Initial Teacher Education to professional school practice*. In addition, three countries (Belgium (French Community), Cyprus and Spain) have subsequently submitted data for this Guide.

¹³ Country notes:

*In Finland, due to a high level of professional autonomy there are no official regulations or guidelines.

**In Malta, the need for teachers to be able to work collectively is stipulated in the Teachers' Code of Ethics and Practice.

- 12 countries to **Guidelines and regulations for Continuing Professional Development**
- 11 countries to **Guidelines and/or regulations for induction programmes**
- 7 countries to **Teacher educator competences.**

Of the **six themes**, five were referred to in policy documents from **Austria, Belgium (French-speaking Community) and Luxembourg**; four themes were referred to by **Croatia, France, Germany, Lithuania, Romania and Spain**. Most of the remaining countries make reference to collaborative learning in two or three types of documents.

The majority of countries referred to the first three types of collaboration in their policy documentation, namely:

- Teacher competence requirements
- School organisation, curricula and pupil outcomes
- Guidelines and/or regulations for ITE curricula.

Only 5 of the countries surveyed (**Croatia, Czech Republic, France, Luxembourg and Serbia**) mentioned the existence of at least **partial report or evaluation** on existing collaborative practices within teacher education and professional development, and only **two countries (Croatia and France)** mentioned a **country wide survey**. This information suggests that reliable data on collaborative practices is scarce.

The overall picture is of a strong commitment by governments to emphasise collaboration as a means of achieving educational goals. Since sustained and in depth collaboration cannot be imposed, it is a challenge for governments, for ITE providers, for schools or for any other stakeholder groups to initiate collaboration. Providing the right conditions, initiatives and ongoing support are the main areas for promoting collaborative learning within ITE and ongoing professional development. The key challenges and possible focuses of action are described in the following subsections.

4.4 Key challenges

Competition often hinders collaboration in education just like in many other sectors. This applies to educational systems competing in international rankings and surveys, to individual institutions competing for students and staff and also to professionals competing for access to positions or status. It is hard to break out of the general paradigm and collaboration requires this change.

Leadership is also important when developing a successful collaborative learning environment. It is a challenge to tackle the tradition where teachers and teacher educators work in an isolated way behind the closed door of the classrooms. Measures need to signal a more 'open door' policy **in the individual teacher's classroom and need to emphasise more inspiring classroom practice and discussion about teachers' vision for teaching and learning.**

Collaboration calls for new ways of working and new challenges to be met. In ITE the strong autonomy of faculties can lead to low levels of collaboration between teachers in even one institution, as well as being a barrier to collaboration across different institutions. Barriers between institutions may also be strengthened by criteria used to **judge the performance of institutions and students' learning. A more favourable approach would be to include elements of collaborative learning in the curriculum and in teachers' competence frameworks.**

The following set of challenges linked to establishing and sustaining collaborative learning environments in teacher education are faced:

- How to transform the competitive work culture into a collaborative one in teaching?
- How can ITE prepare for collaborative practices?
- How can schools and ITE institutions be assisted in opening up for collaboration?
 - Establishing institutional structures
 - Supporting collaborative, practice based action research
 - Supporting networking
 - Gathering and dissemination of data on effective collaboration
- How to develop capacity in leadership of collaborative practices?
 - through leadership training and requirements and
 - with the help of change agents
- What are the policy preconditions enabling collaborative learning environments in local contexts?
- How to provide adequate resources?

4.5 Measures to support change

Starting from different practices in European countries, this section explores the conditions, enablers and obstacles for policies to tackle the key challenges outlined above.

Developing and reinforcing collaborative work cultures

Policymakers, educational leaders and the relevant stakeholders, including the social partners, should contribute to preconditions for collaborative work culture by creating and strengthening mutual trust. They should promote collaborative forms of teaching and learning in becoming every day, widespread professional practice for teachers, teacher educators and educational leaders.

This could be done through supporting reflection and ongoing professional discussions on the characteristics and the effectiveness of different practices, not just within schools but between institutions and across the system.

Teachers and teacher educators often think about collaboration as an activity they should be doing occasionally, and on top of their normal workload in order to meet professional expectations. On the contrary: their everyday teaching and learning should take place through a range of collaborative actions. This means that in order to realise the potential benefits that exist in collaborative learning practices a shift in work cultures is needed.

A precondition for a collaborative culture is an open, sharing and equal based relationship between partners based on mutual trust. Therefore policy makers and all stakeholders should pay attention to keeping and further building up trust within ITE and the education system.

Collaborative learning environments that are based on sharing and discussing practices become arenas for reflective analysis, enquiry and innovation. A reflective analysis and stakeholder dialogue on aspects that hinder collaboration is very useful.

In the **Netherlands**, an innovation project with 150 primary and secondary schools¹⁴ focused on rearranging the teaching and learning process in schools. Schools used a variety of strategies ranging from collaborative team teaching, where several teachers, supported by teacher assistants, had a shared responsibility for a larger group of pupils, to teams of subject teachers from different schools that have the responsibility to develop teaching materials which they could share. Evaluative research showed that these collaborative approaches resulted in a reduced workload for teachers leaving more time to discuss educational issues with colleagues and to pay **more attention to individual pupils' learning needs**.

In **Spain**, the Ministry of Education, Culture and Sport has created the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (INTEF), whose main priorities are the creation of new models of ITE and CPD to promote professional collaboration. The Institute provides a very ambitious offer of online courses for teachers, organised twice a year. Its offer for teachers includes opportunities to engage in on-site training, such as congresses, seminars and summer courses, as well as staff to exchanges with other European countries.

Case-study: In **Austria**, a recent pilot project aims at developing a collaborative learning culture – both with regards to teaching methods and didactics and to team-oriented learning settings for students. The pedagogical concept of “Learning/Lesson Studies” is based on the educational approach of Prof Mun Ling Lo (“Variation theory and the improvement of teaching and learning”) and is now being implemented in the whole continuum of teacher education.

The aim is to improve the effectiveness of teaching and enhance the professionalisation of teachers. A team of teachers work together at school over a period of some months: teachers collaboratively develop a teaching unit (research lesson) on a certain subject; they decide on what to teach and how to teach it; then they conduct the lesson in a process of peer observation and reflect on it collaboratively according to the tradition of action research. In order to assess students' learning achievement, there are pre-tests and post-tests which are then analysed. The teachers are supported by a group of experts from a University or University College of Teacher Education. The focus of the project is on creating ideal learning opportunities for students in a collaborative setting. This fosters a learning culture which supports the school in becoming a learning community. The method also creates a culture of common responsibility among classroom teachers for improving the learning outcomes of their students. Information about this concept is made available to head teachers and inspectors in the context of a school quality improvement programme, where collaborative work culture is, or will be, highlighted as one approach. The project is also embedded in the new Teacher Education Programme which commenced at the beginning of the academic year 2015/2016 and integrated in the curriculum where it is concerned with educational practice and methodology.

The entire approach fosters team work and a culture of collaboration among teachers across classes and schools. It aims to bring a new culture of teaching and learning into the school system by building a shared responsibility for the learning environment among students.

¹⁴ www.innovatieimpulsonderwijs.nl

Collaboration incorporated into ITE

In order to prepare future teachers for collaboration, stakeholders should make sure that ITE programmes develop positive attitudes towards professional dialogue, sharing, collaborative critical thinking and peer learning. Teacher educators working within ITE and along the continuum should model collaboration themselves when providing education for (future) teachers.

This could be done through incorporating collaborative methods and work culture in ITE and establishing networks between ITE institutions to coordinate teaching and research activities.

Since the roles of different actors, expectations, circumstances and contexts change over time, ITE should prepare student teachers for the unpredictable future with the ability of reflection, critical thinking, capability of action research and constant professional dialogue. A significant share of teachers in Europe has never experienced collaborative learning. It is important that the formal learning opportunities provided for them use collaborative methods, and encourage them to a collaborative work culture.

In **Norway**, the Teachers as Students (TasS)¹⁵ research project explores student teachers' learning in ITE. The project introduced collaborative inquiry as a method, and studied its effects. It involved teacher students, researchers and practice teachers. Results are very promising showing increased engagement from student teachers, increased emphasis on knowledge and on teaching, and that student teachers are better able to observe students' learning.

In **Estonia**, quality assurance at higher education institutions is based on self-evaluation. Teacher education programmes are led by Programme Managers who coordinate the study process. Programme Councils made up of representatives of all stakeholders, including students and employers also support these tasks. In order to begin and sustain co-operation between staff members, regular meetings, conferences, joint research projects and publications are initiated.

In **Norway**, partnerships have been set up between universities providing ITE in Tromsø and Oslo and schools in the respective regions in order to enable transitions between different learning environments. Teacher educators from both schools and universities collaborate to create best possible learning opportunities for students.

In the **Netherlands**, a strong collaboration has been established between teacher education institutes and partner schools¹⁶. Educating teachers is seen as a collaborative engagement where an institution-based teacher educator and a school-based teacher educator are jointly responsible for the part of the curriculum that is located at the school. In 'academic partner schools' the collaboration includes research activities where teachers, student teachers and teacher educators are engaged in practice oriented research projects aiming to support innovation in the school. The partner schools need to meet accreditation criteria and are financially supported by the Ministry. They mostly operate in consortia of multiple schools. There are now 62 consortia all across the country, and this will be increased in 2016.

¹⁵ <http://www.uis.no/research-and-phd-studies/research-areas/school-and-learning/teachers-knowledge-for-teaching/tass-teachers-as-students/>

¹⁶ www.steunpuntopleidingsscholen.nl

In **Belgium (Flemish Community)**, some teacher education institutions have introduced co-teaching for the practical classroom training of their students. Originally, a lack of training places at schools for student teachers, meant that a single place had to be filled with two students. However, this practice was later developed to become a conscious choice, with the aim of introducing students to co-teaching.

Methods of opening up schools and ITE institutions to collaboration

Establishing institutional structures that favour collaboration

When designing a new organisational or institutional structure priorities should be given to solutions favouring collaboration both within the individual institution and between institutions, at same level and across educational levels, and between educational institutions and the local community.

This could be done by connecting ITE providers and practice schools or teachers and teacher educators, or by linking up teachers in their early careers, through the creation of 'thematic' networks on teacher induction, for example, where mentors are trained by the ITE providers.

Organisational structures either bring together or separate stakeholders. An innovative institutional structure or an organisational solution that provides room for collaborative elements in work may by itself boost collaboration.

There is a long standing tradition of Training or Practicing Schools in **Finland** and in **Hungary** (Gyakorlóiskola). These schools are owned and run by higher education institutions providing ITE. This organisational structure ensures in depth cooperation between school based and higher education based teacher educators in planning, organizing and assessing ITE practice, and also collaboration in the development of subject didactics.

In **Sweden**, a pilot scheme (2014-19) of special teacher training schools for student teachers enrolled in some of the ITE programmes is an example of reinforcing collaboration between institutional structures. Underlining the central role of the teacher training school for teacher education, the aim of the pilot scheme is to establish even closer connection and collaboration between ITE providers, the schools and local authorities. A national institute for school research (The Swedish Centre for Educational Research) and a number of centres for subject didactics support this by building a common knowledge base for research-based teacher practice in schools.

In **Belgium (French Community)**, a reform was introduced in 2013 to support collaboration across ITE. **Five decentralised areas were created called "pôles académiques"**: Hainaut, Liège-Luxembourg, Namur, Leuven, Brussels. The main objective is to promote and support collaboration among institutions in order to offer and monitor a high quality service to students. The teaching is being reorganised based on a modular system within a credit-accumulation structure. With the "Academy of Research and Higher Education" (ARES), a structure was put in place to oversee the whole system. The main aims are to develop collaboration between institutions, **coordinate teaching and research activities and students' education and training pathways**. ARES also collaborates on international cooperation and representation, gathering and analysing statistics and providing guidance, information and advice on education.

In **Spain**, the Ministry of Education, Culture and Sport has been organising the National Education Awards for primary and secondary education since 2013. The Awards comprise several categories, including for the collaboration between institutions.

Case-study: In **Finland**, joint working in ITE is supported through a formal network. Teacher education institutions have established a **collaborative network** called Osaava Verme in order to support new teachers in their early careers. The network uses a peer group mentoring (PGM) model which was piloted using funding from the Finnish Work Environmental Fund in 2008-2010. Monitoring and development of this model is ongoing. A growing body of research literature on teacher induction is emerging in Finnish, Swedish and English languages. Peer group mentoring brings new teachers together to share and reflect on their experiences and discuss day-to-day problems and challenges. Mentors are trained regionally through collaboration between the teacher education departments of universities and the vocational teacher education institutions. The Osaava Verme network is also connected to an elective course of advanced studies in educational science called Paedeia Café. This course is a joint forum for newly qualified teachers and students in the final stages of teacher education. Paedeia Café meets 6-8 times during the academic year and is led by experienced teachers who have completed their mentor training. The aim is not only to share experiences and knowledge, but also to create new knowledge through collaboration.
<http://www.osaavaverme.fi/eng>

In **Switzerland**, Valais University of Teacher Education is located in the French part of the canton as well as in the German part and offers ITE in two separate curricula, in French and German. Every student of this institution aiming at a primary school teaching diploma has to spend one of three years in the other part of the canton where they follow the academic as well as the in-school programme in the local language. Thus, ITE students gain teaching experience with pupils in a foreign language. Most other Universities of Teacher Education in Switzerland offer exchange programmes on the national and the international level and have projects with other Swiss or foreign Universities and other institutions.

In **Spain**, the PROMECE project for the improvement of learning is part of the efforts to reduce early school leaving by changing school organisation and teaching methods. The Ministry of Education, Culture and Sport provides financial support to clusters of state funded schools belonging to at least to two different regions for jointly designing improvement plans.

Supporting collaborative, practice based action research

Action research is oriented at finding a valid solution to a problem in classroom practice. This should be promoted by stakeholders as a means to strengthen collaborative learning environments within and between schools and with providers of ITE.

This could be done through establishing networks between ITE providers, schools and teachers to develop projects aimed at collaboration in research projects to improve quality of teaching and focusing on the role of the teacher as a reflective practitioner.

Action research provides the knowledge base for practitioners' work at all levels of education but it is scarce in teacher educators' work. Practice based research can contribute to building a collaborative learning environment in a number of ways:

In **Serbia**, an EU funded action-research project called "Razvionica"¹⁷ aims to develop a sustainable system of collaboration between faculties of higher education institutions responsible for ITE and training schools that provide student practice. The project organises training for mentor-teachers within practice schools. Teacher educators are encouraged to collaborate with teams of mentor-teachers in conducting action research relevant for the practice school and the teacher-students' school practice. So far, the teachers participating in the training conducted 192 action research events to achieve collaborative learning. At the same time significant efforts were made to strengthen collaborative learning environments within and between schools and with providers of ITE.

In **Austria**, a university course based on action research focuses on the role of teachers and teacher educators as reflective practitioners. PFL (*Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen*, Pedagogy and subject didactics for teachers and teacher educators) is a university-based course for the professionalisation of in-service teachers and/or teacher educators. The participants who are supported by university experts (academics and practitioners) develop teaching and school development projects. The teachers are organised into teams and give each other feedback and support. The courses are available for German, foreign language learning, mathematics and science.

In **Croatia**, a one-year action research project¹⁸ involved a group of English teachers collaborating online and offline. They were supported by a university expert and an Education and Teacher Training Agency (ETTA) Senior Advisor responsible for English language teachers. Using action research techniques, the aim was to support practicing teachers to identify areas and ways for improving the quality of their **teaching, and methods for monitoring the changes introduced. Teachers' professional development** is provided through the Education and Teacher Training Agency (ETTA).

In **Cyprus**, the Pedagogical Institute initiated a project for teachers' professional learning, which was based on action research (2014/15). The project acknowledged that teachers are active subjects in a dynamic learning process, through which they shape their personal theory of teaching, based on concrete pedagogical theories and analysis of daily educational practice. Working with school coordinators and critical friends (staff of Pedagogical Institute) teachers completed a full cycle of action research moving from diagnosing needs, to planning, implementation, reflection and reacting.

Supporting networking

Stakeholders should ensure that there is equity in direct networking between teaching professionals as a basis for collaboration and continued efforts for high quality practice.

This could include setting up a network of innovation bodies to encourage links between ITE providers and schools, to create meeting points for teachers to discuss and exchange teaching practice, and to upgrade teaching quality through new collaborative learning projects.

¹⁷ <http://en.razvionica.edu.rs/our-mission/>

¹⁸ Action Research and the Professional Development of Teachers
http://www.azoo.hr/images/izdanja/Akcijsko_istrzivanje_web.pdf

Collaborative learning **networks** are usually self-organised and are run on the basis of being open and willing to share information and materials. They are usually based on a common aim and equal and inclusive principles and, with the support of ICT, are the natural environments for collaboration. Networking between members of the teaching profession (teachers, teacher educators and school heads) or student teachers may mean levelling the terrain for collaboration.

The following case study is a detailed example of a collaborative learning environment within a network of ITE institutions and schools¹⁹.

Case-study: In **Estonia**, in March 2013, the University of Tartu established a **Network of Innovation Schools**. The schools in this network include kindergartens (7), vocational schools (1), integrated elementary schools and gymnasiums (23), gymnasiums (4) primary schools (13), hobby schools (2) and schools for children with special needs (7). The schools are also very diverse in size (from 60 to 3500 students), in location (situated all over Estonia) and in language (Estonian and Russian speaking students).

The goal is to bridge the gap between theory and practice within the school and the **university and to work as equal members and benefit from each other's strengths**. University staff improve their awareness of practice-related problems and solutions. School teachers and principals improve their scientific thinking and become involved in educational research by conducting studies and writing research papers.

During the first years of the collaboration, the university is the initiator of different projects. One group of schools (Innovation Schools) conducts research and development work in teams and contributes to teaching, and another group of schools (Innovation Friends) implements innovations developed in the network and gives feedback on the ideas and outcomes.

There are four dimensions of collaboration between schools and universities: (1) traineeship, (2) professional development, (3) team teaching, and (4) research and development. After piloting the model for two years in one practice school, it was concluded that the synergy between these dimensions is leading to innovation.

The outcomes are published in two research papers in the European *Procedia Social and Behavioural Sciences* (Elsevier). The development activities of this model are supported by the European Social Fund.

In **Spain**, the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport (MECD) has created Procomún which is a **professional social network**. This network is a meeting point for teachers to exchange, evaluate and disseminate experiences and educational content, and discuss different aspects of professional performance. The network closely links users and educational resources through a tagging system, feedback, educational contexts, guidelines, and peer learning communities. The network allows teachers to find and use educational and learning resources through searches, within the framework of the so-called semantic web. This may be achieved by accessing the open digital educational resources repository of the MECD and the Autonomous Communities. The repository brings together more than 85,000 metadata standardised catalogued learning objects (LOM -ES standard), consistent with the

¹⁹ See Pedaste et al (2014)

Spanish pre-university curriculum. It also allows teachers to add educational resources of their own.

In **Greece**, the introduction of “NewSchool” is designed to meet the current needs and challenges in education through a collaborative learning project. Part of this initiative called the “National Programme of Teachers’ Training” is aiming to upgrade the quality of education. 150,000 public and private school teachers are being trained in the first instance. The methods will allow primary and secondary school teachers to take part regardless of their current skill base and extent of access to technology. The training programmes will allow maximum flexibility for students regarding time, distance and individual learning styles.

In **Poland**, a new initiative called 'the Bydgoszcz math bubble' was launched in 2012 to improve teaching of mathematics in the initial grades of elementary schools. Designed and implemented by the Institute of Educational Research (IBE) the initiative aimed to create a self-developing collaborative environment within the school system in Bydgoszcz, a medium-sized city in northern Poland. The project has been financed by the local authorities, who are responsible for the city schools. A group of 19 volunteer teachers started jointly working out more effective methods of teaching mathematics to the youngest pupils.

They were supported by mathematicians and psychologists from the Institute, mostly **by creating opportunities to build up teachers’ self-confidence** in smart experimenting and to facilitate free exchange of ideas among them. It took about a year to build enough trust within the collaborating group. After that, the students' learning outcomes have visibly improved and 'the bubble' has started growing - at present about 120 teachers across the city actively participate in the already self-sustaining collaborative programme.

Inspired by this positive experience, other local authorities decided to use the know-how to grow their own 'math bubbles'. A good example of an effective cooperation of the local authorities, a scientific institute and local teachers now spreads across the country, resulting in new 'bubbles' of productive collaboration communities among teachers.

In **Cyprus**, the Ministry of Education and Culture, through the Cyprus Pedagogical Institute, implements different projects to promote networking and collaboration amongst teaching professionals. The projects are linked to integrating ICT in learning, as well as Internet safety.

Gathering and dissemination of data on effective collaboration

There should be a mutual sharing between policy makers and education professionals of the benefits of and good practice in collaboration learning, including through the use of new technology to exchange good practice, experience and learning outcomes.

This could be done by collecting and disseminating existing good practices, or successes for example through online collaborative platforms and networks.

A shared understanding of the need for change, or common aim are preconditions for collaboration. In an ideal setting these are based on data **and evidence on what works well**. For this reason it is important to foster data and evidence gathering at all levels of the educational system.

Teachers and leaders will be able to influence a traditional school culture more readily when they themselves are inspired and learn about good examples from other schools. Policy measures to support this approach can help to transfer positive results between schools and institutions and between different educational levels. A constructive dialogue with other schools as well as teachers and leaders can assist

schools with the implementation of wider political and administrative initiatives. It may also strengthen feedback to inspectors about school practice and provide lessons for new policy initiatives.

Luxembourg has introduced a hospitation (job shadowing) concept in order to promote exchange between teachers on their practice and to thereby create opportunities to learn from each other. The concept provides teachers on a voluntary basis the possibility to visit other **teachers' classes**. **The visits are organised by the national institute for CPD**, which also offers preparatory sessions. Teachers are supposed to meet before the visit and agree on aims and questions to guide the observation and the feedback session. Teachers can also visit schools and classes in neighbouring countries.

The **sustainability** of collaborative learning environments is a challenge in education. Collaborative learning produces results on a rather long term basis, and priorities in educational systems often change with political cycles. Thus the sustainability of collaborative learning environments is of key importance. Stakeholders need to find resources to **evaluate** such projects in order to make decisions based on good evidence, identifying how and why the successful partnerships are working well.

The **dissemination** of good practice also remains a challenge in countries. Understanding how and why successful collaboration has come about, and what the possibilities are, is therefore a significant pre-condition for bringing about cultural change. Transferring good practices to different settings may be possible and can help to create a collaborative learning environment.

Developing capacity in the leadership of collaborative practices

To achieve collaborative leadership, policies should respond to the need for inclusive decision making and proposals for change. Measures should help initiate and support programmes that are designed for head teachers, senior management teams, development groups and other "informal" leaders in school.

This could include actions that draw on the skills of a variety of leaders and involve team working and developing Leadership programmes that prepare professionals to lead collaborative practices.

The significance of leadership in the success or failure of schools is now widely recognised²⁰. School leadership is increasingly becoming a priority in the policy agendas of many intergovernmental organisations and national governments.

A leadership discussion needs to take a broad view that includes school heads as well as other formal and informal leaders.

The different roles played include the **institutional** leader who could be perceived as a role model who promotes a collaborative learning climate and sustains a supportive structure; and the **collaborative** learning leader who helps to build bridges between stakeholders across formal boundaries. **Participative** leadership and distributive leadership styles are more in the spirit of collaboration. These involve being a head teacher with strong leadership skills but also being prepared to distribute leadership to individual teachers and teams of teachers. Strong leadership means that the school

²⁰ In 2008, OECD published a report (Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. 2008) on School Leadership following several years of consultation with stakeholders. School leadership has also been addressed in the International Summits on the Teaching Profession, and UNESCO has started to work on school leadership issues. At the European level the EU has established a policy network on school leadership and promoted peer learning activities for school leaders.

head needs to create a shared understanding of goals with clear priorities, objectives and targets. These leaders must secure similar priorities for the school budget and the **plans for teachers' professional development, and there needs to be clear leadership support for school staff in implementing goals.** **Distributive** leadership involves a dialogue with social partners and stakeholders and enabling ownership of the shared goals and commitment to implementation. Teachers should be encouraged to be **informal** leaders in their local collaborative learning environments whilst also helping to transform the work culture into a learning culture. Measures to encourage trust between leaders and teachers are critical in underpinning a learning culture.

Good leadership of learning draws on the skills of a variety of leaders within the school and supports horizontal and vertical collaboration and learning processes. Trying to adapt and amend formal structures to accommodate the learning perspective might not be sufficient on its own; the best practice is to develop a leadership structure that promotes the learning perspective.

In 2012, a bottom-up initiative was launched in **The Netherlands** to support school leaders in strengthening collaborative cultures in schools. In this project²¹, 16 schools began introducing new collaborative strategies, where teachers met weekly to develop **lesson plans in collaboration, observed each other's lessons and discussed pupils' learning outcomes. In staff rooms, data walls with pupils' learning outcomes were introduced, and staff meetings were restructured to stimulate active engagement.** During six months, school heads received support from one of the coaches, who were supplied by the Ministry, teacher unions, and national boards for primary and secondary schools and teacher education institutes. Through this approach a snowball effect was created with now more than 200 schools participating.

Case-study: In **Slovenia**, a special programme is in place to support leadership in schools as **head teachers must obtain a head teachers' license within one year of commencing their service.** The Preparatory Programme for Head Teachers and Aspiring Head Teachers consists of 144 contact lessons, job shadowing (1 day) and project work. Collaboration practice and culture is promoted throughout the training including the following modules: i) Organisational climate and culture; ii) Leading teaching and learning; and iii) Leading people. The Networks of Learning Schools programme has been running for 15 years. School development teams from 8–10 schools meet regularly and coordinate activities in their schools. A collaborative culture is developed within schools and also among school development teams from different schools. The programme is implemented at three levels:

- school development teams who are trained to organise workshops and coordinate activities;
- whole school staff who participate in workshops about implementation;
- head teachers who participate in workshops together within teams and in a special workshop only for them: aim is to discuss how to support collaboration among teachers.

Evaluations show that most schools identify collaboration between teachers as the most significant change. Some schools participate in the programme more than once as they benefit from sharing experiences and knowledge. Head teachers appreciate that collaboration is not something that can be taken-for-granted. It must be supported and sustained.

²¹ www.stichting-leerkracht.nl

Leaders and potential leaders need preparation in order to effectively identify possibilities for collaboration, organise and launch collaborative learning processes and then sustain collaborative efforts till the shared goals are reached.

Leadership training and requirements

In order to nurture leadership in all teachers, stakeholders should make provision for a wide range of professionals to benefit from relevant professional development.

This could include training in leadership of collaborative learning, resources to support and sustain collaborative learning activities and bring together change agents to provide practical inspiration.

Developing leaders to support collaborative learning takes time and requires the promotion of a collaborative culture, sustaining collaborative learning at school, and monitoring the process to ensure that there is progress towards goals.

Leaders need to have a deep understanding of pedagogies, of the learning process, and of the specific school culture. It is therefore important that school leaders themselves having been trained as teachers and/or educational professionals and also having proficiency in leadership skills. Good practice in embedding these skills would **be to include the 'collaborative learning environment' as a theme in pedagogical leaders' own initial and continuing professional development.**

In **Norway**, the government funds a collaborative leadership training programme for school leaders, covering such areas as pupils' learning processes, leadership and administration, co-operation and organisation development, development and change and leadership roles. The aim of this course is to strengthen the pedagogical leadership competence of head teachers and other school leaders in secondary schools. The tradition of strong teacher autonomy and the fact that many school leaders have been assigned new administrative duties are perceived as factors that could increasingly weaken the possibility for active leadership.

In **Germany**, all sixteen Länder are interested in high standards when it comes to leading positions at school. Due to the autonomy of the Länder there are different approaches to preparing teachers for new tasks linked to school leadership, especially for aspiring head teachers. These preparatory courses cover the expectations and challenges faced by school leaders, and support candidates in the decision of whether they want to follow this path. Candidates for school leadership are supported in preparing for that position and, once they become a newly qualified head teacher, they receive support from advisors and coaches through joint seminars with other newly qualified head teachers. This approach, which is becoming a common feature, supports the creation of networks among school leaders, regional partnerships of schools as well as links between experienced and new school leaders. The resulting structured collaboration benefits small schools, in particular, by helping them share good practice and find solutions to joint challenges.

In **Serbia**, a one year **headship development programme** involves a combination of workshops, peer coaching and project work for groups of 25-30 head teachers. Some workshops involve the whole group of teachers. Other training takes place in smaller groups of 4-6 head teachers working closely together to share good practices, identify challenges and search for solutions in school leadership.

In **Cyprus**, the Ministry of Education and Culture, through the Cyprus Pedagogical Institute, offers in-service training for newly promoted school leaders. The training takes place once a week throughout an entire school year.

The programme aims to enable school leaders to practice distributed leadership and to be a leader of change, organising, managing and mediating for the development of the school. The programme combines centrally organised seminars and school-based training with networking among school leaders and a mentoring scheme.

Change agents

Training all members of the teaching profession in the leadership of collaborative practices has wider benefits. It can be useful preparation for teachers who aspire to become school leaders and change agents in education. Positive outcomes will impact on local schools as well as the education sector as a whole. As **all teachers are leaders of the teaching and learning process**, arguably all would benefit from being trained in collaborative learning activities. Though this is a rather ambitious aim, the point to highlight is that people involved in collaborative learning leadership also need to engage with others who provide practical inspiration.

In **Lithuania** a recent leadership project involved 18,000 educational specialists during the period 2009-2015. The approach adopted starts with the assumption that leaders are not only principals of schools but also anyone who carries out assignments and who is able to generate a team approach to achieving high quality leadership. **Leaders are not therefore merely 'produced'**. The preferred approach is based on creating a safe environment for leaders to be nurtured. Leaders are encouraged to take responsibility, use external support and become supporters of others. The basic values are respect for individuals; maintaining professional rules and agreements; trust and empowerment. The aim is to establish a transparent system of responsibility and accountability.²²

Learning the lessons – enabling policy conditions

The best collaborative learning environments are those that are tailored to the local context and are accepted and monitored by local partners. Therefore policies should focus on these aspects of collaborative learning partnerships in order to build and keep the leadership required.

This could be done through ensuring professional flexibility for school leaders carrying out their managerial, administrative and pedagogical functions in schools and establishing/sustaining close cooperation between social partners, institutions in local community other schools and educational institutions.

When considering the role of schools in creating collaborative learning environments, their strategies benefit from greater chances of acceptance and success if they are **suited to the local situation**. This requires school leaders to have the right to exercise professional flexibility when carrying out their managerial, administrative and pedagogical functions at the schools. The quality of the local professional responsibility helps to develop wider collaboration with social partners, relevant institutions in the local community, other schools and educational institutions. Good practice is to establish a wider collaborative learning environment by forging partnerships that create a domino effect and increase the spread of professional collaboration and collaborative initiatives.

When relevant leaders are actively involved in this process they more easily become aware of any obstacles and it is easier to see the effects of different incentives. Monitoring and supporting the collaborative learning process works best if it is part of

²² See more at www.lyderiulaikas.smm.lt

a wider professional assessment process. Success needs to be based on a professional debate on what works and what is gained by implementing new activities.

In **Luxembourg**, primary schools do not have school based directors, but school committees. The members are elected by and from amongst the personnel of a school. The committee puts forward a proposal for school organisation, elaborates the 'school success plan' and approves the use of didactic material. The school committee is led by a president, who is elected, for a five-year period, by the teachers.

In **Italy**, as of the 2014-15 school year all schools are required to carry out a thorough self-evaluation exercise. One of the important process indicators on which schools are asked to reflect regards their ability to achieve greater synergy and collaboration with their local community and socio-economic environment in order to carry out their educational mission. School evaluation teams, also involving the school head, are asked to reflect on the extent to which their schools build partnerships and act as strategic partners of territorial networks, with the aim also of fostering collaboration and coordination with various local bodies sharing responsibility for local education policies.

Providing adequate resources

Initiating and sustaining collaborative projects takes time and money, therefore stakeholders should allocate adequate resources for making collaborative learning possible and avoid financial arrangements that are linked to individual achievements only.

This could include resources to encourage cooperation between schools in disadvantaged areas, promote innovative teaching practices, and enable teachers to improve their skills and pilot teacher education activities.

The envisioning and organisation of collaborative learning requires dedicated time and effort. Often the lack of time is the main obstacle to collaboration. Therefore stakeholders should pay attention to assuring that there is time and possibility in working arrangements for collaboration. The other often mentioned barrier to collaboration is the lack of funding for creating and sustaining collaborative learning environments. Also, financial arrangements are often linked to individual achievements only and thus demotivate teacher educators, teachers or student teachers in collaboration.

In **France**, resources are available to cover the costs of particular projects. For example, measures are in place to encourage cooperative activities in relation to 'priority education' (networks of primary and secondary schools with disadvantaged children, usually facing challenging circumstances). Secondary school teachers are able to devote 10% of their statutory teaching time for cooperation; in primary schools, 9 days per year will be set aside for the same purpose. The framework law on education also makes provision for the development of innovative teaching practices in schools. New projects in schools carried out in a cooperative way are eligible for remuneration on the basis of time spent.

Schools in **Italy** are able to bid for funds to enable teachers to improve their skills. Schools are encouraged to set up regional networks for teachers' professional development. This allows teachers to bid for Ministry funds within the National Plan. Bids can be submitted for teacher up-skilling in areas linked to school improvement, curriculum enhancement, safe learning environments, professional development and collaboration, student learning, home-school relations, learning through ICT, and partnerships with the local community. It is anticipated that schools will work together

to help selected teachers develop and enhance skills in these areas and equip them to act as “coaches” to other teachers in their own schools.

In **Spain**, training grants are available for University graduates to help to support schools. This pilot programme offers concrete support to low-achieving students in problematic state-funded schools. Selected university graduates carry out school and after-school activities in Primary Education (curricular accommodation plans, specific methodologies, individualised assessment). The programme is focused on students with special needs or low achievers, as well as students with school absenteeism above the Spanish average. Grant holders work closely together with teachers.

4.6 Suggested policy actions

Collaborative learning entails changes in practice, mindsets and the development of new cultures and environments. The building of good relationships and partnerships is a key challenge. Collaboration needs to fit with both the context of the education system and the purpose of achieving particular learning goals. Forms of leadership may need to adapt to provide direction and evaluation that is conducive to collaborative learning.

Summarising the results of the previous section, suggested policy actions to meet the key challenges include:

From a competitive to a collaborative work culture

- Policymakers, educational leaders and the relevant stakeholders, including the social partners, should contribute to preconditions for collaborative work culture by creating and strengthening mutual trust. They should promote collaborative forms of teaching and learning in becoming every day practice, widespread professional practice for teachers, teacher educators and educational leaders.

Collaboration incorporated into ITE

- In order to prepare future teachers for collaboration, stakeholders should make sure that ITE programmes develop positive attitudes towards collaboration and skills in professional dialogue, sharing, critical thinking and peer learning. Teacher educators working within ITE and throughout the continuum should model collaboration themselves when providing education for (future) teachers.

Opening up schools and ITE institutions to collaboration

- When designing a new organisational or institutional structure, priorities should be given to solutions favouring collaboration both within the individual institution and between institutions, at the same level and across educational levels, and between educational institutions and the local community.
- Action research is oriented at finding a valid solution to a problem in classroom practice. This should be promoted by stakeholders as a means to strengthen collaborative learning environments within and between schools and with providers of ITE.
- Stakeholders should facilitate and promote networking between teaching professionals in order to create equal based terrain for collaboration.
- Stakeholders should inform education professionals of the benefits of collaboration and enable the use of new technology to exchange good practice, experience and learning outcomes.

Leadership of collaborative practices

- To achieve collaborative leadership, policies should respond to the need for inclusive decision making and proposals for change. Measures could help initiate and support programmes that are designed for head teachers, senior **management teams, development groups and other “informal” leaders** in school.
- In order to nurture leadership in all teachers, stakeholders should make provision for a wide range of professionals to benefit from relevant professional development.

Preconditions for enabling collaborative learning environments

- The best collaborative learning environments are those that are tailored to the local context and are accepted and monitored by local partners. Therefore policies should focus on these aspects of collaborative learning partnerships in order to build and keep the leadership required.
- Initiating and sustaining collaborative projects takes time and money, therefore stakeholders should allocate adequate resources for making collaborative learning possible and avoid financial arrangements that are linked to individual achievements only.

5 Governance of Initial Teacher Education

5.1 Key principles

- Governance of ITE should be based on collaborative approaches that involve all stakeholders (including providers of ITE and Continuing Professional Development, professional bodies and associations, social partners) in the processes of decision making, steering and monitoring.
- Governments and all stakeholders should all take responsibility for (parts of) the system and should be involved in dialogue and co-operation. This implies, where necessary, the development of stakeholder capacity to take responsibility within the system.
- The governance cycle needs to create balance between decision making, steering and monitoring processes and needs to focus on internal coherence and sustainable policies; in particular by making effective use of monitoring data on the processes and outcomes of policy measures.

5.2 Why governance of Initial Teacher Education matters

A continuous and collaborative teaching profession grows out of ITE. This first, **preparatory stage of a teacher's career should lay the foundations** for a profession that strives for quality, efficiency and equity, and, as elaborated in the previous chapters, should build a culture of collaboration and continuous learning.

To ensure every novice teacher benefits from a start that is consistent with these ambitions for the profession as a whole, a priority objective for policy-makers should be to support the integration of such a continuous and collaborative approach into ITE. There is therefore a need for governance models and policies for ITE to **connect the different stakeholders, phases and perspectives**. A collaborative culture in ITE demands appropriate modes of governance, in which not only government, but also each stakeholder participates to share systemic responsibility.

Education systems, including ITE, are under constant pressure to adapt. This is generated by two forces. Firstly, although most governments (at different levels) are responsible for the performance of education systems, decentralisation has given schools and school leaders more responsibility and scope for decisions. Secondly, the contribution that education makes to a strong knowledge economy is increasingly recognised, and international comparisons including TALIS (OECD 2014) and PISA (OECD 2013) have increased the visibility and awareness of national circumstances.

There seems to be a wide consensus in the literature and among policy makers that the complexity of education is increasing. In many countries, education governance has shifted responsibilities from central government administration towards other regional and local levels leaving Ministries to steer by goals and objectives. In this context, new structures of collaboration, participation and networking are required (Hopfenbeck T. et al, 2013).

Against this background, ITE has become an area for policy attention. National governments have increasingly focused on developing policies to guarantee and increase the quality of ITE. In May 2014 EU Education Ministers agreed that ITE should provide prospective teachers with the core competences required to deliver high quality teaching. It was also acknowledged by the Council of the EU that **teacher education programmes should draw on teachers' own experience and seek to foster cross-disciplinary and collaborative approaches**. Ministers also agreed that dialogue and partnerships between teacher education providers and education institutions, as

well as with representatives of the labour market and the community, can provide useful insights into ideas when designing and delivering teacher education programmes (Council of the European Union 2014).

Understanding the governance process

The governance of ITE refers to:

- all processes, rules, structures and decisions that define actions and relationships, grant power and verify performance (e.g. about ITE curricula and routes, learning outcomes, roles and responsibilities, selection of teacher candidates, system management, quality assurance etc.),
- the way rules, mechanisms and actions are produced, sustained, adjusted and regulated (e.g. by stakeholder dialogue/consultations; by top-down and/or bottom-up processes), and
- the way collective interests are articulated, and rights/obligations established (with/without the involvement of stakeholders, professional bodies and external organisations) (Bevir 2012).

The governance process should be a cyclical process involving decision making, steering and monitoring:

- **decision making** includes decisions on new regulations, policy measures and implementation;
- **steering** such as strategic aspects of governance to make sure that decisions are implemented, regulations are followed and intended outcomes are reached. Communication and dissemination are key activities helping to raise awareness and support new regulations, reforms or initiatives.
- **monitoring** includes supervising, evaluating and checking system quality processes to ensure successful outcomes

In most European countries the provision of ITE has been entrusted to higher education institutions. ITE is, however, subject to government regulation. Higher education institutions typically cover matters such as study programmes, curricula and selection of candidates. Three dominant models of ITE governance can be distinguished: political, institutional and professional.

In the **political** model, government bodies dominate in terms of legal jurisdiction and authority, but also in terms of working with public officials in exercising this authority directly rather than delegating. In this model, the image of the teacher is that of a state agent, paid by the government to carry out the policy agenda for public education. This model mirrors a public policy agenda: an intensified interest of the state as the major funder, regulator and provider of services, and a proactive approach to ITE. The policy framework refers to setting/implementing general orientations and professional competences, coupled with programme accreditation and professional certification mechanisms.

In the **institutional** model, responsibility for governance is centred on the academic institutions in charge of ITE delivery and accountability structures. In this model, the image of the teacher is that of a public intellectual, informed by reflective practice, inquiry and the pursuit of social justice, and acting as a learner, leader and school reformer (Cochran-Smith and Fries 2005). In the faculties of education/ITE units, the university location can create tensions between conforming to academic expectations and remaining informed by practical school realities. The institutional model mirrors the value of critical inquiry, based on theoretically underpinned expertise and

knowledge, systemic inquiry for improved professional practice, and maintenance of a critical tradition (Bridge 1996).

In the **professional** model, the profession itself has a key role in controlling access into the profession through ITE. In this model, the image of the teacher is that of a member of a profession which draws on the embedded practical expertise of teaching. This reflects the value of professional self-regulation, with the underlying notion of a professional mandate to act on behalf of the state, in the best interest of citizens (Furlong et al. 2000). Public interest and protection from incompetence are addressed by the profession setting high entry standards and having a say in the provision and accreditation of ITE. The structures in place derive from governmental delegation of administrative authority to organisations whose governing bodies are mostly elected by the profession. The creation of these professional bodies can substantially alter existing patterns of ITE governance depending on the nature of relationships between key governance parties in a specific context.

The three governance models represent separate interests, expressed through specific structures and specific images of teaching. As a result, the reality of ITE governance, is often characterised by **competing claims of key parties** (government, ITE providers, the teaching profession, employers, trade unions and teacher education students). These competing claims might lead to a context for policy making as a one way process in which the role and influence of one stakeholder is dominant and the influence of other stakeholders is reduced. Alternatively, governance can be an interactive process in which several stakeholders are involved and influence the policy process and the desired outcomes. In other words, governance can be top down, bottom up, collaborative or interactive (Ansell and Gash 2007).

Since government, ITE providers and the profession each bring legitimate interests to ITE, it is important to develop systems of governance that effectively manage tensions between them, rather than assert the primacy of one governance model.

This chapter takes a closer look at the **governance system and the process of policy making** for ITE, including measures to support change and suggested policy actions.

5.3 Recent actions across countries

Levels of centralisation, standardisation and regulation

The balance between **regulation and autonomy** of ITE depends on national contexts and the different forms and terms of regulation and standardisation.

Centralised systems typically have one governing body at national government level directing guidance for ITE.

Most **decentralised systems** share the governance of ITE between the national and other levels, or distribute it to levels below the national level. This is most often the level of regions, provinces, *Länder* or territories (e.g. in Austria, Belgium, Germany, Spain, Switzerland and the UK). While in some countries the main responsibility for school education lies at the level of municipalities, this is rarely the case for ITE. In decentralised systems, agreement between local or regional authorities is necessary to ensure a certain level of mobility of teachers within the country.

In some countries, a distinction exists between public and private ITE providers. In such systems the governance role adopted by the ministry might differ between these two types of institutions.

In more **regulated systems** ITE is governed by detailed regulations and descriptions regarding the curriculum to ensure that each student meets the required qualities (steering by rules); while in more **deregulated systems** general guidelines for the output are given while the institutions providing ITE are autonomous and decide how to reach these outcomes (steering by goals). Deregulation in education systems can show variations, such as:

- the partial devolution of some powers, but with overall state control over budget and teacher recruitment (e.g. in France, Germany, Italy);
- the devolution of administrative and budgetary powers to education institutions and schools (e.g. the Netherlands, England).

Generally, across Europe, there is an increasing level of **deregulation with increased autonomy** for institutions in charge of ITE provision; they can take decisions about several aspects of high relevance for quality and effectiveness of ITE programmes.

Within different European countries various **mechanisms** are put in place **to regulate, steer and monitor ITE**. Figure 5 provides an overview of these mechanisms, with a particular focus on different elements of quality assurance for ITE²³.

Figure 5: Overview of mechanisms for the governance of ITE

	AUSTRIA	BELGIUM-FR	BELGIUM-NL	CROATIA	CYPRUS	DENMARK	ESTONIA	FINLAND	FRANCE	GERMANY	GREECE	HUNGARY	IRELAND	ITALY	LITHUANIA	LUXEMBOURG	MALTA	NETHERLANDS	NORWAY	POLAND	ROMANIA	SERBIA	SLOVENIA	SPAIN	SWEDEN
Regulation/ Legislation on ITE																									
Funding (incentives) targeting the governance of ITE																									
Teacher competence framework																									
Selection processes for teacher candidates																									
Policy evaluation																									
External evaluation of ITE provision																									
Structures for monitoring ITE																									
Dialogue/ Consensus																									

²³ Based on a questionnaire completed by 25 countries as part of the survey undertaken by the Working Group on Schools – *The Governance of Initial Teacher Education*.

Across countries it is common practice to base the governance of ITE on **legislation or regulation**, e.g. on curriculum areas, mandatory courses and delivery (reported by all countries).

Decisions were also taken to introduce **specific funding incentives** targeted towards ITE cation, but only 12 out of 25 countries reported these measures. As dedicated funding can be a powerful policy lever on ITE structure, planning and delivery, learning lessons from the initiatives currently in place will help to inform future practice in other locations.

Teacher competence frameworks are an important governance tool. These frameworks are recognised by 19 out of 25 countries as vital for ensuring shared quality structures and processes (e.g. as references for student teacher assessment and the design, evaluation and quality assurance of ITE programmes). However, teacher competence frameworks vary widely in their features, value, and level of detail, use and recognition.

Attracting high performing students is a priority in many countries, and **selection** processes focus on knowledge areas and the national development of standards and tests. Decisions about **ITE entry selection** processes were reported by 18 out of 25 countries.

Structures, roles and processes for **monitoring the ITE system** focus on continuously checking consistency between objectives, processes and outcomes. These steering mechanisms are less popular across the participating countries – 12 out of 25 countries.

Only 11 out of 25 countries reported the use of **policy evaluation** and monitoring, but 20 out of 25 reported a role for **external evaluation processes** as a part of ITE governance. All participating countries reported the use of **dialogue** as a steering mechanism. This is examined in the next section.

Cooperation and Dialogue

The governance of ITE needs to connect governments with different stakeholders. The following table provides an overview of which stakeholders are involved in cooperation and dialogue with the ministry and regional or local authorities to ensure the quality and effectiveness of ITE.

Figure 6: Overview of stakeholders involved in cooperation and dialogue on ITE policies in different countries²⁴

	AUSTRIA	BELGIUM-FR	BELGIUM-NL	CROATIA	CYPRUS*	DENMARK	ESTONIA	FINLAND	FRANCE	GERMANY	GREECE	HUNGARY	IRELAND	ITALY	LITHUANIA	LUXEMBOURG	MALTA	NETHERLANDS	NORWAY	POLAND	ROMANIA	SERBIA	SLOVENIA	SPAIN	SWEDEN
ITE providers/ institutions																									
(Teacher) Education researchers, research centres/communities																									
Professional organisations/ associations and bodies**																									
External bodies/organisations																									
School leaders, boards, committees involved in teaching practice																									

In all countries surveyed, education authorities are engaged in dialogue and cooperation with stakeholders in order to ensure the quality and effectiveness of ITE together with **ITE providers**. In most countries this also covers **professional organisations** (20 of 25 countries).

In the majority of countries, the **research community** on (teacher) education is seen as a partner (20 of 25 countries). Dialogue and cooperation on this subject with **schools and school leaders** is less common (17 of 25 countries).

Ten countries were involved with **external bodies and/or organisations**. The bodies/organisations that were mentioned are: associations of students, ITE providers, schools, teachers, school leaders, municipalities and accreditation/assessment bodies.

In seven countries (Flemish Community of Belgium, Estonia, Hungary, Italy, the Netherlands, Serbia and Sweden) all categories of stakeholders are involved in **discussion about the quality of ITE**, and even additional **external organisations were mentioned**. These included accreditation bodies and a range of umbrella organisations including networks representing school boards or ITE institutes, unions and NGOs.

Figure 7 summarises information from 25 countries about the measures in place to introduce improvements in ITE by **involving stakeholders** in different ways.

²⁴ Based on a questionnaire completed by 25 countries as part of the survey undertaken by the Working Group on Schools – *The Governance of Initial Teacher Education*.

Country notes: * In Cyprus, an Advisory Committee on Tertiary Education has been established in order to facilitate stakeholder dialogue in higher education (not specifically for ITE).

Figure 7: Mechanisms in place to use stakeholder feedback, monitoring and evaluation, data and research for ITE improvement in different countries²⁵

	AUSTRIA	BELGIUM_FR	BELGIUM-NL	CYPRUS	DENMARK	ESTONIA	FINLAND	FRANCE	GERMANY	GREECE	CROATIA	HUNGARY	IRELAND	ITALY	LITHUANIA	LUXEMBOURG	MALTA	NETHERLANDS	NORWAY	POLAND	ROMANIA	SERBIA	SLOVENIA	SPAIN	SWEDEN
Formal boards or committees for steering/monitoring/quality control																									
Liaison/communication/dialogue with professional organisations/external bodies																									
Commissioned policy reform analyses/studies/surveys																									
Other																									

In 14 of 25 countries **formal steering/monitoring/quality control committees or boards** are in place. 16 out of 25 countries identified **liaising and communication and/or dialogue with professional organisations/external bodies** as mechanisms in place to use stakeholder feedback. A minority of countries (11 of 25 countries) commissioned **policy reform analyses, studies or surveys**.

Of the seven countries which indicated the involvement of a large number of stakeholders (see Figure 6), only two identified all three principal mechanisms for stakeholder dialogue in place (**Flemish Community of Belgium and Sweden**).

In **Austria**, “other” mechanisms in place included ongoing communication and consultancy about curriculum planning and regional and national developments. These are especially in the field of cooperation between University Colleges for Teacher Education and Universities, and the results contributed to the National Development Plan and a new legal framework for teacher education.

In the **Flemish Community of Belgium**, “other” mechanisms included five “networks of expertise” with responsibility for the professionalisation of teacher educators, collaboration between teacher education institutes, research and organising seminars. In **Estonia**, “other” mechanisms included Advisory bodies of programmes or Programme Councils.

²⁵ Based on a questionnaire completed by 25 countries as part of the survey undertaken by the Working Group on Schools – *The Governance of Initial Teacher Education*.

A cyclical sustainable and long-term process

To create **sustainable policies in teacher education**, the governance process needs to be considered as a cyclical process, in which decision-making is followed through with steering measures and monitoring. This will trigger, in turn, a new cycle and move the system towards constant improvement of outcomes. However, in ITE policies the level of monitoring is often limited, resulting in a policy process which is only partly driven by data and evidence. Initiating new ad hoc policy initiatives, which may have little connection with previous measures, can disrupt the cyclical process of quality improvement.

Implementation of fundamental improvements or of a culture of quality is a slow process. This means that the cyclical approach to ITE governance needs to be based on a **long term vision and coherent strategy**.

As ITE is closely related to both school policy and teacher policy, sustainability can be increased when governance processes on school education and the teacher profession are coherent and integrated.

5.4 Key challenges

Education systems are complex and have never been easy to govern. Recent changes including decentralisation and further recognition of the role of education for economic performance are adding to the complexity. Roles and responsibilities of key institutions, schools and other agencies are shifting and new demands are being placed on governance systems.

At the same time, **all levels of government remain accountable** for ensuring high levels of quality and equity in education. Governments striving to create, maintain and develop a workforce of highly-qualified teachers face a **set of challenges** linked to the governance of ITE:

- How can the autonomy of ITE providers be balanced with the needs of teachers, schools, governments and society in this context?
- How can governance and policy processes steer, facilitate and monitor the quality of ITE, in particular in the following fields:
 - Regulation
 - Funding
 - Teacher competences and selection
 - Policy monitoring
 - Evaluating system performance
- How can **dialogue, consensus and collaboration** between governments and stakeholders be promoted and developed?
- What are the conditions, enablers and obstacles for **collaborative governance** of ITE?

5.5 Measures to support change

Starting from different practices in European countries, this section explores the conditions, enablers and obstacles for policies to tackle the key challenges outlined above.

How can the autonomy of ITE providers be balanced with the needs of teachers, schools, governments and society in this context?

*Governments should seek support from different stakeholders through both direct and indirect actions to steer ITE. Involving different stakeholders in the policy making process, while respecting each partner's autonomy, leads to stronger systems, based on **collaborative governance**.*

This could include, for example, reforms which bring together national and local coordination of ITE, cluster ITE providers at regional level or help institutions work together to establish a joint core curriculum and final examinations.

Generally, across Europe, there is a trend towards **deregulation** (or 're-regulation') **of ITE with increased autonomy** for providers; these institutions can take decisions about a range of aspects that are highly relevant for the quality and effectiveness of ITE programmes.

Whether a system for ITE is more centralised or decentralised, more or less regulated, it can still be collaborative. Examples of systems in which policies are based on an interactive and collaborative dialogue with stakeholders include the Flemish Community of Belgium, France, Ireland, the Netherlands and Norway. In these education systems, different concerns and perspectives are taken into account in a systematic way. The monitoring process is important in order **to collect data which feed back into the governance process**, making it a cyclical process with clear feedback loops.

Specific policy actions to support governance of ITE can be initiated by different stakeholders or levels of government and take various forms that include both **direct and indirect actions to steer the ITE system**.

Direct forms of steering involve the use of incentives to stimulate intended actions, or the use of sanctions on unwanted actions ('sticks and carrots'). The incentives can include **additional funding** (e.g. for a specific period or project) or **public recognition**. The sanctions can include a temporary reduction of the budget (e.g. based on underperformance), 'naming and shaming', intensified inspection or supervision.

More **indirect forms of steering** involve the following:

- the **building of consensus** and a shared understanding between stakeholders;
- **promoting ownership** by stakeholders through consultation, involvement and engagement;
- using forms of **peer pressure and peer review** e.g. through identifying forerunners that are used as examples of a good policy or good practice; and
- adopting an **evidence based approach** with pilots and evaluative research.

In 2002 a need was felt in **the Netherlands** for a teacher education system that was more responsive to the needs of schools. Through indirect steering the responsiveness of teacher education institutes has increased: in several national innovation projects, it was not universities that could apply for additional funding, but schools that could seek project funding, provided they had a collaboration agreement with a teacher education institute. This strategy, used in many innovation projects, stimulated closer cooperation between teacher education institutes and schools.

Initiated in 2013, an ambitious reform in **France** tries to bring together national as well as local coordination in a steering process which is:

- initiated, coordinated and supervised at local level by the regional director of **state education services (recteur d'académie)**;
- in partnership with the local university or universities and steered and supported at the highest political and administrative levels by the joint action of **Ministry's DG for Higher Education and Professional Insertion (DGESIP), DG for School Education (DGESCO)** and DG for Human Resources (DGRH);
- backed up by research through partnerships with, e.g. Institut Français de l'Éducation (independent research institute) and the Academy of Sciences; and
- organised in a network to share innovative ideas and good practice.

The goals of this reform are to raise qualification standards across the board (5-year Master's degree for both secondary and now also primary school teachers), to move from a consecutive to a concurrent ITE model and to better articulate training and research.

In **Cyprus**, the Ministry of Education and Culture places emphasis on **monitoring the impact** of the autonomy of Higher Education Institutions on the provision of ITE. The Ministry and all stakeholders acknowledge the need to provide a framework within which ITE providers can achieve their objectives. This is required because providers are granted considerable financial and organisational autonomy to decide on ITE curriculum balance, the number of mandatory courses, the length and design of teaching practice, and the process for assessing ITE.

In the **Netherlands**, institutions have autonomy over the structure of the curriculum. In 2004 quality evaluations revealed that the knowledge level of graduates from ITE needed to be raised, the Minister invited the national boards for higher education to address this challenge. The collective of teacher education institutes started a large scale project (funded by the government) in which knowledge bases for every teacher education programme and subject were being developed, indicating minimum requirements for teachers. In the light of the project results, presented in 2009, the Minister suggested that ITE providers arrange a system of quality assurance with regard to the knowledge levels of graduates in order to strengthen trust of society in the quality of teacher education programmes. Institutions responded by developing national subject knowledge tests for some programmes and a system of institutional peer review for others (www.10voordeleraar.nl).

In **Switzerland**, the conference of rectors of the Universities of Teacher Education (UTE) offers possibilities for cooperation and coordination between ITE providers on such issues as curriculum development, research, continuing education, diversity, and mobility. Experts in these fields are mandated by the conference. For example, a working group of foreign language experts from all UTE has defined a profile of competences for foreign language teachers.

Due to local culture, the policy making process takes different forms in different countries. To achieve the planned outcomes of governance of ITE, it is very important that policies are supported and/or initiated by different stakeholders and include both direct and indirect actions.

The focus on a collaborative and continuous profession in which different phases (ITE, induction and Continuing Professional Development) and levels are interconnected requires a distinctive governance system and policy process. This involves forms of **collaborative governance** which are based on a policy process which includes different stakeholders willing to take responsibility.

How can governance and policy processes steer, facilitate and monitor the quality of ITE?

There are different ways in which collaborative governance can be executed and different ways in which the processes of decision making, steering and monitoring can be applied. This section takes a closer look at processes such as regulation, funding, teacher competences and selection, policy monitoring and the evaluation of system performance.

Regulation

In designing regulation, the perspectives and concerns of different stakeholders should be taken into account through a collaborative process. Different methodologies could help achieve consensus on what should be regulated through formal legislation and what might be regulated at the level of stakeholder groups or individual institutions.

For example, an independent body could oversee regulation and dialogue, and regional conferences could act to achieve dialogue between stakeholders about decision making and regulation.

Having formal regulations on ITE as part of a legislative framework is necessary to safeguard the quality of ITE graduates and to create consistency between different phases and perspectives within the continuum. The framework of regulations and legislation creates a common starting point for all stakeholders. Regulations include laws and procedures (e.g. on teacher education curricula, selection of teacher candidates, establishing alternative pathways, recruitment, ITE financing, standards or competence frameworks, quality assurance, monitoring). All countries surveyed by the Working Group base the governance of ITE on regulation (see Figure 5).

Although formal decisions on regulation are taken by public authorities, the process of preparing and developing regulations and legislation can be interactive and collaborative in order to incorporate the perspectives and concerns of stakeholders. Collaborative governance also implies a shared consensus over what needs to be regulated through formal legislation and what can be regulated at the level of stakeholder groups or individual institutions.

In **Poland**, the Ministry sets the standards and expected learning outcomes of teacher education. These are obligatory for all higher education institutions that train teachers. Regional conferences create the opportunity for dialogue between the main **stakeholders about the Ministry's decision.**

In **Spain**, a change in the regulation laying down the contents and structure of the **Master's degree** required for practising as a teacher determines that programmes must include adequate scientific preparation, as well as pedagogical and didactic training. This must be complemented with tutoring and counselling for new teachers, delivered by experienced professionals, both from Universities and the schools where the practicum is held. Coordination between these two institutions is meant to maximise the quality of the training. This approach, along with an increase in the number of hours that students spend in schools as part of the practicum phase, is meant to enhance ITE.

In **Italy**, the Ministry of Education, among other things, establishes the framework and criteria for the composition of the coordinating teams responsible for setting up the teaching practice in ITE, as well as the accreditation of schools providing this training and the selection of expert teachers wishing to act as mentors to the trainees.

It determines which players are involved in the monitoring and quality assurance process and the ways in which consistency between ITE provision by higher education institutions and Ministerial regulations will be ensured.

In **Cyprus**, a new law was adopted in July 2015 to establish an Agency for the Quality Assurance of Higher Education in Cyprus. The objectives of the Agency will be, firstly, to ensure the quality of higher education and, secondly, to identify weaknesses and disadvantages of Cypriot higher education institutions with a view to enhancing their quality. The Agency will carry out periodic evaluation and accreditation of public and private universities and higher education colleges as well as their study programmes, publishing a list of all recognised institutions and their study programmes. It will also give higher education institutions the opportunity of offering qualifications abroad, through cross-border education.

Funding

To meet the changing needs and demands of ITE, especially outside of the legislative framework, specific policies, positive incentives or reward schemes can help the promotion of collaborative learning.

Specific measures could include rewarding ITE providers for high quality study programmes, giving bonuses to students who become teachers in priority subjects, and providing a budget to support networking between ITE providers.

Funding arrangements for ITE programmes involve different sources including government grants to ITE providers and tuition fees paid by students. Tuition fees can take various forms (from full cost-recovery and for-profit programmes, to fully funded tuition as a recruitment strategy). Funding also comes in different combinations: targeting only higher education institutions/teacher colleges, or covering also alternative pathways into teacher education, such as the "Teach for All" programmes.

The specific mix and choice of funding sources and ranges is a powerful policy lever on ITE governance.

Since ITE programmes have been placed within the control of higher education institutions and related regulatory frameworks in most European countries, funding for ITE provision generally follows the same arrangements as for higher education. However, 12 of the 25 countries that responded to the questionnaire acknowledged that ITE has a particular status with special funding arrangements. This takes the form of regulations allocating dedicated, specific funding mechanisms or sources which can be in lieu of standard higher education resources, or integrated with standard higher education resources.

In **Sweden**, since 2010 higher education institutions with high quality study programmes are rewarded with increased funds. The Swedish Higher Education Authority has the responsibility for on-going monitoring, analysis and evaluation of quality and performance in ITE and other higher education programmes.

Teacher competences and selection

In order to maintain high quality in a continuum of the teaching profession it is important that competence frameworks for the different phases of the profession use similar structures and a shared language, and that they are used and recognised by all stakeholders.

This could include, for instance, measures to link up or integrate frameworks for both academic and for professional competences, or to create similar frameworks for teacher educators.

The criteria and competence standards that newly qualified teachers must adhere to are another mechanism for steering and safeguarding the quality of education. In many countries these criteria and competence standards form part of the legislative framework (**see also 'Coherent frameworks of competence levels' in Section 2.5**).

Competence standards, procedures and criteria for regulating entrance into ITE and for selecting candidates for ITE and the profession can be used to **strengthen and steer the quality of the profession**. Some countries also have a competence framework for teacher educators.

In 2013, **Denmark** introduced a selection model for candidates to the ITE programme. The model consisted of a central grade point average (GPA) prerequisite combined with an interview-based entrance exam for those applicants that did not meet the new GPA demand. The decision to introduce the new model was made by parliament; however the concrete process of developing the entrance exam involved key stakeholders, including leaders of ITE programmes, teacher educators and the Ministry of Higher Education and Science. The entrance model is being evaluated annually by a steering group that consist of the above-mentioned stakeholders and also includes the national association of student teachers. The development of the model and the evaluation is jointly funded by the Ministry and the ITE providers.

In **Italy**, Ministry regulations specifically determine the process, criteria and procedures for selecting ITE candidates, which ITE providers are required to implement. The Ministry also annually sets the number of ITE candidates which authorised providers may enrol (in collaboration with the Finance Ministry & the Public Administration Ministry). Moreover, a 2015 law has established that 2010 legislation regulating ITE is to be overhauled and, among the elements to be realised soon, provision is to be made for the establishment of national standards for future teachers completing their traineeship and their specialist training diplomas.

In 2008, the **Flemish Community of Belgium** defined two competence frameworks:

Basic competences: the essentials that teachers starting out should know (the final competences provided through ITE)

Professional profile: what experienced teachers should strive for (the competences guiding Continuing Professional Development)

Both frameworks have been updated in 2007 (in conjunction with the reform of the teacher training programme).

Both profiles are based on 10 archetype functions, namely the teacher being:

- guide in the learning and developmental processes
- educator
- content expert
- organiser
- innovator and researcher
- partner of parents/carers
- member of a school team
- partner of outsiders
- member of the educational community
- participant in culture.

ITE providers are free to draw up their own curricula and education programmes as long as their students reach the basic competences upon graduation. This is evaluated through an external quality assurance process. School leaders in Flanders have to draw up a CPD plan for their teachers, and can use the professional profile as guidance.

To achieve coherent competence frameworks across the continuum frameworks should cover all phases of the continuum, as set out in Chapter 2. They should be used by all training providers across ITE and Continuing Professional Development. In order to accomplish this, governments should strive for modes of governance that enables stakeholders to participate in the developmental process.

Quality assurance and monitoring of system performance

For effective quality assurance and monitoring of ITE performance, ongoing checks of consistency between objectives, processes and outcomes and evaluation of programmes are a necessity. All levels of government and stakeholders should support the use of common methodologies, criteria, indicators and benchmarks and should recognise the coordination mechanisms to improve monitoring and evaluation of ITE as well as processes of feedback and learning.

Measures could include, for instance, periodic surveys of the teacher workforce carried out jointly by stakeholders, tripartite dialogue for the education sector to monitor labour market skill needs, the setting up of monitoring committees involving different levels, or the joint professional and academic accreditation of ITE programmes.

One of the key elements of the governance process concerns measuring system performance and quality. This covers three aspects:

First, the process of **policy implementation**: to what extent are new regulations and expectations implemented within the system and curriculum of ITE? Second, the actual **impact of the policy** on outcomes: to what extent do the policies lead to desired outcomes? What unanticipated effects can be observed? To what extent does the policy need to be adapted? Third, the **general performance of the ITE system**: To what extent does the ITE system lead to desired outcomes?

Policy evaluations are completed at system level, for example using ITE evaluation/monitoring data or policy evaluation studies, as a basis for policy reforms and ITE quality improvement.

In order to **monitor system performance**, ongoing checks of consistency between ITE objectives, processes and outcomes are a necessity. External evaluations of ITE are also conducted and can provide useful policy inputs. Both might include outside bodies and/or accreditation processes of ITE programmes and involve different stakeholders.

Austria provides reports on policy measures related to ITE quality monitoring, through the establishment of a **Quality Assurance Council** (including national as well as international experts) aimed at providing needs-oriented support for the development of new ITE programmes within recent reforms. The tasks of the Council include observing and analysing the development of teacher education and commenting on the curriculum, for example the extent to which it meets the needs of the profession (competence levels, qualifications and recruitment process).

In **France**, **monitoring at system level** is the responsibility of the Ministry for Schools, Higher Education and Research through a joint Schools Directorate/Higher Education Directorate committee. The Committee regularly meets and provides

support to directors of teaching academies. **Its aim is to identify opportunities and smooth out obstacles in the day-to-day implementation of reforms.** Accreditation of the teaching academies is for a limited period, varying in the transition phase from 3 to 5 years (with a few exceptions in the form of accreditations for one year only, usually pending further assurances).

Denmark organises their external examiners in associations called the 'Censor Corps'. The Corps for ITE collects data from all external examiners and all exams concerning **the students' general level of competence and the degree to which the exams at the ITE reflect the competence objectives of the education.** This data is collected in an annual report that is sent to the Ministry of Higher Education and Research. Other quantitative data in relation to the ITE programme is monitored, for example, information on applicants and accepted applicants, and graduates, including their subject specialisation. Forthcoming evaluations include an evaluation of competence-based curricula (2015) and a 360 degree evaluation of the whole ITE programme (2017/2018).

In **Ireland** the Inspectorate of the Ministry provides an assurance of quality and public accountability in the education system. It carries out inspections in schools and centres for education and conducts national evaluations. Advice is given to school leaders, teachers, boards of management and others in school communities about effective teaching and learning and good practice in the management and leadership of schools and school improvement in general. The Teaching Council provides professional accreditation for ITE programmes and the Higher Education Authority approves the academic accreditation of the programmes. The Teaching Council sets out the inputs, processes and learning outcomes for graduates of programmes of ITE and checks the consistency between them and provision by ITE providers. The learning outcomes encompass the standards of teaching, knowledge, skill and competence together with the values, attitudes and professional dispositions.

In **Ireland**, an international review panel carried out an evaluation of the Structure of ITE.

In the **Netherlands**, higher education institutions are responsible for the quality of their teaching and the systems they use to guarantee quality. Higher education courses have to be accredited by the Netherlands-Flanders Accreditation Organisation (NVAO) if they are to receive funding or recognition from the government. ITE institutions are required by law to train the students to the professionally required standard and within the accreditation process, the NVAO checks if the institution meets the standards. The Dutch Inspectorate of Education supervises the system as a whole including the functioning of the NVAO. A system-wide analysis will be made by the NVAO in 2015-2016, on the basis of accreditation of ITE institutions. Its outcomes **will feed into the Minister's discussions with the national boards for higher education** to identify necessary improvements.

Within collaborative governance, governments and stakeholders can take up responsibilities for evaluating the performance of some part(s) of the system and sharing the outcomes with other stakeholders. Stakeholders can evaluate to what extent the essential elements of the system are reached, which elements are missing or need more attention and which stakeholder or government can take responsibility for these elements.

How can dialogue, consensus and collaboration between governments and stakeholders be promoted?

National contexts define the composition and role of different stakeholders, but key stakeholders involved in ITE governance are: government, ITE providers, the teaching profession, employers and students. In collaborative governance of ITE all stakeholders should share the same goal and take up responsibility, in order to secure high quality ITE. Despite their differences, governments and stakeholders should act on the premise that they are dependent on each other; one cannot be successful without the others.

Measures could include the setting up of regular fora for dialogue, whether formal or informal, or the creation of independent bodies to regulate the teaching profession and oversee cooperation.

The role of stakeholders in ITE governance may differ from country to country; it depends on national contexts, cultures and the extent to which the governance process is seen as interactive and collaborative.

Key stakeholders include:

- The government/ministry level, with responsibility for education at national/regional/system level.
- ITE providers (mostly universities and university colleges)
- The teaching profession (for example represented by teacher unions or professional bodies), that can play a role with regards to entry into the profession
- Employers (for example local authorities, school boards or school leaders) that employ (newly-)graduated teachers and are concerned about the quality of graduates from ITE.
- The research community
- Teacher education students.

Within collaborative governance, policy making is understood as a **shared responsibility between stakeholders** who share the same long term goal: providing the best education possible for pupils and students. However, the stakeholders may have different perspectives, concerns, roles and responsibilities. Despite these differences, stakeholder groups are dependent on each other; one cannot be successful without the others.

In the **Flemish Community of Belgium**, ITE reform development is based on formal advice as well as formal and informal consultation with a wide array of stakeholders (the Flemish Educational Council, the Flemish socio-economic council, ITE providers, students' unions, teachers' unions, other educational institutions, policy groups). In addition to the formal social dialogue, which is obligatory for all regulatory initiatives affecting educational staff, there are multiple informal ways to enhance stakeholder involvement including policy groups, working groups, meetings with the (networks of) ITE providers.

In **Belgium (French Community)**, the Academy of Research and Higher Education (ARES) brings together all stakeholders responsible for higher education (Universities, Higher Schools, Higher Schools of Arts and Institutions for Social Advancement Education). The main aims are to develop collaboration between institutions, **coordinate teaching and research activities and students' education and training** pathways. ARES also collaborates on international cooperation and representation,

gathering and analysing of statistics and providing guidance, information and advice on education.

In **Italy**, partnerships for teaching practice are a crucial part of ITE programmes for student teachers preparing for all education levels, from pre-primary to secondary. Their pathways include a traineeship period carried out in schools including observation and active teaching under the guidance of mentors. The mentors' main task is to facilitate the trainees getting an insight into the organisational pattern and teaching methodologies adopted in class, to support and monitor the trainees' integration in the class as well as their understanding of management of processes. In addition, coordinating tutors, who are teachers working on a permanent basis selected and seconded to universities, collaborate with mentors, in particular for planning the traineeship project, monitoring and supervising its development as well as drafting the final report.

In **Norway**, The Norwegian Association of Higher Education Institutions (UHR), funded by Education authorities, is the most important cooperative body for Norwegian universities and colleges. Its purpose is to develop Norway as a knowledge-based nation of high international standard. UHR aims to be a central supplier of terms to the parliament and government and an important education and research policy player. Bringing together all deans of Teacher Education, the **National Council for Teacher Education** is one of five councils under the umbrella of UHR.

All changes to regulation in Norway are submitted to public hearings, and all stakeholders are especially invited to comment. New regulations ("frameworks plans") for all seven types of teacher education have been suggested and new regulations and guidelines for six of them have been introduced since 2010. **Panels** for monitoring implementation of the reforms are in place and have been established to report annually during 5 years on implementation for the two largest types of teacher education.

What are the conditions, enablers and obstacles for collaborative governance of Initial Teacher Education?

Collaborative governance of ITE will only be successful if all stakeholders and government share the ownership of decisions, actions and the consolidation of measures to translate policies into practice. Capacity building for each stakeholder will assist them to strengthen both their ability and willingness to take responsibility for ITE in a way that exceeds local, institutional or individual perspectives and focuses on the system as a whole.

This could include the development of strategies by a large number of independent education experts and stakeholders or the setting up of thematic policy groups of key stakeholders.

The **decentralisation of education**, that has taken place in many countries, has been accompanied by the involvement of an **increasing number of actors and stakeholders**, including teachers, parents and students. One aspect of this trend has been to move power to the periphery, while national ministries of education remain responsible for ensuring high quality, efficient, equitable and innovative education (Wilkoszewski and Sunbuy 2014). Not only has the number of stakeholders increased but the group of stakeholders has become more diverse.

The involvement of different stakeholders will lead towards gaining a common understanding and achieving goals and outcomes. Collaborative Governance is concerned with the way collective interests are articulated in ITE, and rights and

obligations are established; for example, where dialogue is part of ITE reform, where funding is offered and/or where permanent dialogue structures are created.

In **Serbia**, the preparation of the Strategy for Education Development in Serbia 2020 resulted from the cooperation of a larger number of independent education experts and stakeholders. The whole process was managed by the Project Council, consisted of the highest representatives of the Ministry of Education and Science and presidents of three national councils (for pre-university education, higher education and science). More than 200 renowned experts from different institutions (ministry, universities, schools, teacher associations, industry, NGOs) took part in the development of Strategy, managed by two leading experts (one for education and the other one for strategic planning). The draft version was reviewed by critical friends and the final proposal of the document was discussed in wide and informed public debates. While it is yet to be implemented, the Strategy is considered as one of the rare examples of a holistic approach to policy development in education in Serbia. It covers education from preschool to doctoral studies, and it integrates human development, economic sustainability, governance and human resources issues. Restructuring of ITE is seen as an important part of the Strategy. Nevertheless, the lack of continuous monitoring and evaluation of the implementation of the Strategy leads to difficulties in the assessment of its results on the ground.²⁶

In **Ireland**, the Teaching Council is the regulator of the teaching profession and oversees extensive stakeholder cooperation. It promotes professional standards in teaching. It acts in the interests of the public good while upholding and enhancing the reputation and status of the teaching profession through fair and transparent regulation. The Council sets up, organises and manages ongoing communication between key actors and roles and facilitates stakeholder dialogue and consultations on key reform planning and implementation. Members include ITE providers, primary and post-primary teachers, school management organisations, National Association of **Parents, Teacher Unions, Irish Business and Employers' Confederation, and the Ministry of Education and the Skills Inspectorate.**

Case-study: Flemish Community of Belgium: policy groups

The Flemish Community of Belgium recently completed a process of running policy groups **where all stakeholders jointly discussed and made policy proposals to the new government** (report presented in June 2014). There were six policy groups:

- Entrance into ITE
- Content of ITE and exit of ITE (diploma of teacher)
- In school practice during ITE
- Induction (after acquiring the diploma)
- Teacher educators
- Structure of ITE (level, which programmes to offer)

The policy groups consisted of delegations of teacher educators, teachers' unions, experts and educational networks (representing the school boards). They were supported by the department of Education and Training. These policy groups resulted from a policy evaluation on Initial Teacher Education (report was published in October 2013) carried out by an independent commission of experts (foreign teacher educators, school principals). This commission was supported by the Department of Education and Training.

More information: <http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/Beleidsgroepen-lerarenopleiding.htm>

To safeguard the quality and efficiency of ITE, it is essential that policies require the **ownership of decisions and actions to be shared** between the different stakeholders including actions **to ensure that policies are translated into practice**. It is vital that stakeholders feel valued as partners in policy making so that they are able to fulfil their commitments to the quality of ITE.

5.6 Suggested policy actions

Initial Teacher Education is a complex field involving an increasing number of stakeholders and, in some countries, different levels of government. The system of ITE **is defined by its institutional framework (setting out the degree of providers' autonomy)** and the extent to which it is subject to governmental influence. The role of stakeholders in these activities varies between countries and it is evident that the process of governance needs to take into account the differences between stakeholders.

Summarising the results of the previous section, suggested policy actions to meet the key challenges include:

Achieving collaborative governance

- Governments should seek support from different stakeholders through both direct and indirect actions to steer ITE. Involving different stakeholders in the **policy making process, while respecting each partner's autonomy, leads to stronger ITE systems, based on collaborative governance.**

Steering, facilitating and monitoring ITE

- In designing regulation, the perspectives and concerns of different stakeholders should be taken into account through a collaborative process. Different methodologies could help achieve consensus on what should be regulated through formal legislation and what might be regulated at the level of stakeholder groups or individual institutions.
- To meet the changing needs and demands of ITE, especially outside of the legislative framework, specific policies, positive incentives or reward schemes can help the promotion of collaborative learning.
- In order to achieve quality in a continuum of the teaching profession it is important that competence frameworks for the different phases of the profession use similar structures and a shared language, and that they are used and recognised by all stakeholders.
- For effective quality assurance and monitoring of ITE performance, ongoing checks of consistency between objectives, processes and outcomes and evaluation of programmes are useful. All levels of government and stakeholders should support the use of common methodologies, criteria, indicators and benchmarks and should recognise the coordination mechanisms to improve monitoring and evaluation of ITE as well as processes of feedback and learning.

Dialogue and consensus

- National contexts define the composition and role of different stakeholders, but key stakeholders involved in ITE governance are: government, ITE providers, the teaching profession, employers and students. In collaborative governance of ITE all stakeholders should share the same goal and take up responsibility, in order to secure high quality ITE. Despite their differences, governments and

stakeholders should act on the premise that they are dependent on each other; one cannot be successful without the others.

Conditions for collaborative governance

- Collaborative governance of ITE will only be successful if all stakeholders and government share the ownership of decisions, actions and the consolidation of measures to translate policies into practice.
- Capacity building for each stakeholder will assist them to strengthen both their ability and willingness to take responsibility for ITE in a way that exceeds local, institutional or individual perspectives and focuses on the system as a whole.

6 References

- Admiraal, W., Akkerman, S.F. and de Graaff, R. (2012) 'How to foster collaborative learning in communities of teachers and student teachers: Introduction to a special issue', *Learning Environments Research* (15), pp. 73-278.
- Ansell C. and Gash, A. (2008) 'Collaborative governance in theory and practice', *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(5) pp. 43-71.
- Bevir, M. (2012) *Governance: A very short introduction*, Oxford: OUP (published online Sept 2013).
- Biesta, G. J.J. (2014) *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers
- Bridges, D. (1996) 'Initial teacher education and the reconstruction of the university', in J. Furlong & R. Smith (Eds.), *The role of higher education in initial teacher training*, pp. 50-64. London: Kogan Page Ltd.
- Caena, F. (2014) 'Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice', *European Journal of Education*, Vol: 49, Issue 3, 311–331.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009) 'Inquiry on inquiry: practitioner research and students' learning', *Action in Teacher Education*, 31(2).
- Cordingley P., Bell M., Rundell B., Evans D. (2003) 'The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning', *Research Evidence in Education Library*, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Coughlin, E. and Kajder, S. (2009) *The Impact of Online Collaborative Learning on Educators and Classroom Practices*, Los Angeles: The Metiri Group for Cisco Systems.
- Council of the European Union (2014) *Conclusions on effective teacher education*. Accessed online at http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf
- Council of the European Union (2011) *Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*, 2011/C 191/01.
- Council of the European Union and European Commission (2012) *2012 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, 'Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe', 2012/C 70/85.
- European Commission (2015) *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*, 'New priorities for European cooperation in education and training', Brussels, 26.8.2015. COM(2015) 408 final.
- European Commission (2014) *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*, Background note for the ET2020 Working Group on Schools Policy, Author: F. Caena. Accessed online at http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
- European Commission (2013a) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, Brussels: EC. Accessed online at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- European Commission (2013b) *Supporting teacher educators for better learning outcomes*, Brussels: EC. Accessed online at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- European Commission (2012a) *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg, 20.11.2012, COM/2012/0669 final. Accessed

online at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>

European Commission (2012b) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 final.

European Commission (2010) *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*, SWD (2010) 538 final. Accessed online at http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

European Commission (2007) *Relationships between Teacher Education Institutions and Schools*, Report of a Peer Learning Activity in Copenhagen/Malmö, 7-11 October 2007

European Council (2009) *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*, 2009/C 119/02.

European Commission (2006) *Schools as learning communities for their teachers*, Report of a Peer Learning Activity in The Hague, 28 May-1 June 2006.

Eurydice (2015) *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*, Brussels: EACEA.

Eurydice (2013) *Key data on Teachers and School Leaders in Europe*, Brussels: EC.

Eurydice (2006) *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Brussels: EACEA.

Feiman-Nemser, S. (2001) 'From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching', *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feuerstein, A. (2011) 'The Politics of Accountability and Teacher Preparation', *Action in Teacher Education*, 33, 3-23.

Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., & Barton, L. (2000) *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* (p. p143), Buckingham: Open University Press.

Hagger H. and McIntyre D. (2006) *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*, Maidenhead: Open University Press.

Hattie J. (2003) Teachers make a difference – what is the research evidence? *Professional Learning and Leadership Development*, NSW DET.

Hoban, G. F. (2002) *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Maidenhead: Open University Press.

Hopfenbeck T., et al. (2013) 'Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A Governing Complex Education Systems Case Study', *OECD Working papers*, No. 97, OECD Publishing.

Johnson, D.W. and Johnson R.T. (2009) 'An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning', *Educational Researcher* 38 (5): 365–379.

Lauer P.A., Dean C.B. & Nelson R.W. (2005) *The Teacher Learning Continuum*, Denver, CO: McRel.

Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.

MacBeath, J., and Townsend, T. (2011) 'Leadership and learning: paradox, paradigms and principles', in: Townsend, T. and MacBeath, J. (eds.) *International Handbook of Leadership for Learning*.

Mansbridge, J. (1992) 'A deliberative theory of interest representation', in M. Petracca (Ed.), *The politics of interests*, (pp. 32-57), Boulder, CO: Westview Press.

- McMahon M., Forde C. & Dickson B. (2013) 'Reshaping teacher education through the professional continuum', *Educational Review*. Accessed online at: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.846298>
- Menter I., Hulme M., Elliot D. & Lewin J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*, Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research.
- OECD (2014) *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*, Paris: OECD publishing.
- OECD (2013) *PISA 2012 Results. Volume IV: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009) *PISA 2009 Results. Volume IV: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, Paris: OECD Publishing.
- Ontario Leadership Strategy (2013/2014) *Bulletin 3: Promoting Collaborative Learning Cultures*, Accessed online 25/8/15 at: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IdeasIntoActionBulletin3.pdf>
- Pedaste, M., Pedaste, K., Lukk, K., Villems, P. and Allas, R. (2014) 'A model of Innovation Schools: Estonian case-study', *The European Procedia Social and Behavioural Sciences* (418–427), Elsevier.
- Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership Vol 1: Policy and Practice*, OECD.
- Pounder, D. G. (1999) 'Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement', *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348.
- Raelin, J.A. (2003) *Creating Leaderful Organisation*, San Francisco: Berrett-Koehler.
- Resnik, L. and Scherrer, J. (2012) 'Social Networks in 'nested Learning Organizations' - a Commentary', *American Journal of Education*, 119, 183-192.
- Schwille J. and Dembélé M. (2007) *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*, Paris: UNESCO IIEP.
- Sergiovanni, T. (2001) *Leadership: What's in it for Schools?*, London: Routledge-Falmer
- Snoek, M. (2014) *Developing teacher leadership and its impact in schools*, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam
- Stobart, G. (2008) *Testing times*, London, UK: Psychology Press.
- Vygotsky, L. (1978) 'Interaction between learning and development', *Readings on the development of children*, 23(3), pp. 34-41.
- Wilkoszewski, H. and E. Sunbuy (2014) 'Steering from the centre: New modes of Governance in Multi-Level Education Systems', *OECD Working Papers*, No 109, OECD Publishing.
- Zgaga P. (2013) 'The future of European teacher education in the heavy seas of higher education', *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, Vol: 17(3), pp. 347-361, Taylor and Francis.

7 Appendix

Glossary of key terms²⁷

Continuing professional development (CPD)

Continuing professional development (also 'Continuous professional development' or 'in-service training') describes formal and non-formal professional development activities, which may, for example, include subject-based and pedagogical training. In certain cases, these activities may lead to further qualifications.

Induction

Induction (also 'Early career support') is a structured support phase provided for newly fully qualified teachers. During induction, new entrants carry out wholly or partially the tasks incumbent on experienced teachers, and are remunerated for their activity. Normally, induction includes training and evaluation, and a mentor providing personal, social and professional support is appointed to help new teachers within a structured system. The phase lasts at least several months, and can occur during the probationary period. For more information, see European Commission (2010).

Initial Teacher Education (ITE)

Initial Teacher Education (also referred to as 'pre-service training' or 'teacher training') is the first intensive phase of teacher preparation before becoming a fully responsible teacher. It is typically organised as a concurrent route – involving integrated work on candidates' intended school subject(s) and professional training – or a consecutive route in which professional training follows study of the subject(s) in question. For more information see Eurydice (2013; 2015) and European Commission (2014).

Social partners

At national level, employers' and workers' organisations in conformity with national laws and/or practices. At EU level, employers' and workers' organisations taking part in the social dialogue at EU level.

Teacher competence framework

Statements about what a teacher should know and be able to do. A more or less detailed description of skills and competences.

Teacher educator

A person actively facilitating the (formal) learning of student teachers. In a tertiary education institution, this can be a lecturer in a subject discipline whose classes are attended by future teachers of those subjects or a lecturer in specific disciplines, such as psychology, philosophy or pedagogy; staff in specialised teacher education institutions or any other tertiary staff supervising in-school placements or induction phases are also included in the definition, as are school-based mentors or tutors who support beginning teachers.

²⁷ This Glossary is based on a selection of entries from Eurydice publications, including "The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies"(2015); "Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013 edition"

HOW TO OBTAIN EU PUBLICATIONS

Free publications:

one copy:

via EU Bookshop (<http://bookshop.europa.eu>);

more than one copy or posters/maps:

from the European Union's representations

(http://ec.europa.eu/represent_en.htm);

from the delegations in non-EU countries

(http://eeas.europa.eu/delegations/index_en.htm);

by contacting the Europe Direct service

(http://europa.eu/europedirect/index_en.htm) or calling 00 800 6 7 8 9 10 11

(freephone number from anywhere in the EU) (*).

(*). The information given is free, as are most calls (though some operators, phone boxes or hotels may charge you).

Priced publications:

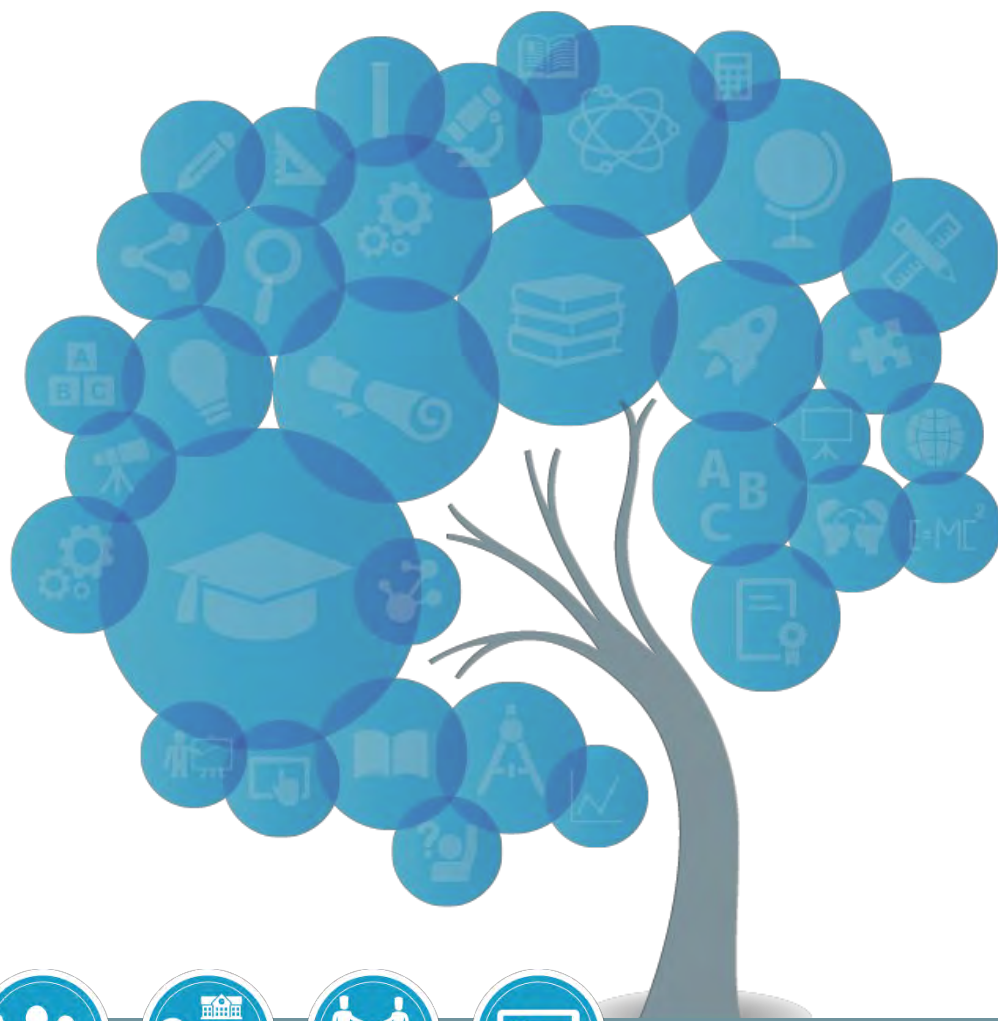
via EU Bookshop (<http://bookshop.europa.eu>).

Priced subscriptions:

via one of the sales agents of the Publications Office of the European Union

(http://publications.europa.eu/others/agents/index_en.htm).





Teachers and school leaders in schools as learning organisations

Guiding principles for policy development
in school education

Produced by the ET 2020 Working Groups

EUROPEAN COMMISSION

Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture
Schools and multilingualism

*Contact: EAC-WG-ON-SCHOOLS@ec.europa.eu
European Commission
B-1049 Brussels*

First published September 2017
Second edition April 2018

Teachers and school leaders in schools as learning organisations

Output of the ET2020 Working Group Schools 2016-18

Contents

1.	About	1
2.	Guiding Principles.....	3
2.1	About the principles	3
2.2	Values	3
2.3	Guiding Principles on policies to support teachers and school leaders in schools as learning organisations	4
3.	Context	7
3.1	Policy and research context	7
3.2	Working process	13
4.	Principles in action	14
4.1	Education as a learning system	15
4.2	Coherence of policies	18
4.3	Shared vision and understanding.....	22
4.4	Setting expectations	25
4.5	School leaders and teachers shaping learning systems.....	30
4.6	Professional culture	36
4.7	Research, reflective practice and enquiry.....	41
4.8	Professional competences, capacity and autonomy	45
4.9	Leadership competence	52
5.	List of boxes/policy examples	58
6.	References.....	61

1. About

ET2020 Working Group on Schools

Under its current mandate, the ET2020 Working Group on Schools¹ examined successful and emerging, or potential new, policy developments in Member States. These concern the governance of school education systems that can support and improve quality, inclusion and innovation. They focused on the capacity for systemic change in the four key interlinked areas: 1) quality assurance for school development; 2) continuity and transitions for learner development; 3) teachers and school leaders; and 4) networks.

Teachers and school leaders

The centrality of teachers and school leaders to the learning process in schools is self-evident. However schools are organised, and whatever pedagogies may have been introduced, pupils are ultimately dependent for their academic and social progress on the expertise, energy, inspiration and imagination of the adults to whom they are entrusted. Teachers generally are motivated by this privileged responsibility, but it is not an easy challenge. Societal and governmental expectations are demanding. They may reflect priorities, such as economic imperatives, that diverge from notions of a love of learning that teachers themselves might view as paramount. There may, too, be an awkward tension between the autonomy vested in teachers and school leaders, and the accountability that might reasonably be expected of them.

Against this background, the personal and collective identities that teachers and school leaders form are critical. If teachers and school leaders are respected and feel fully integrated into the wider education system, they can be motivated to improve that system, at local level, and potentially beyond. They will feel valued and committed to their own professional development as part of a learning community. They will want to contribute positively to their successful school as learning organisation. By contrast, if there is disconnect between the aims and ethos of schools and the goals of the communities, including the wider educational system that they serve, inefficiencies and a disenchanted work force will result. Communication and dialogue to shape the direction of education policy will make a considerable impact on the well-being and effectiveness of teachers and school leaders, while trust and delegation of authority and responsibility will help progressive education policy to be implemented at local level.

¹ Representatives from all Member States, EFTA and Candidate countries, plus social partners and stakeholder organisations.

This report

This report sets out guiding principles for policy development. Based on evidence from recent research in this area of school education the principles are the result of joint reflection and exchange by representatives of European education ministries and stakeholder organisations in the ET2020 Working Group on Schools. The principles are further illustrated with examples from countries.

The content comes from a series of meetings held in Brussels, and a Peer Learning Activity. Policy examples from countries and stakeholder organisations are contributions from Working Group members. The report was compiled and edited by Jonathan Allen (Consultant) and Thomas Pritzkow (European Commission) in May-August 2017 with review and validation by Working Group members. It was updated in April 2018.

How to read this report:

This report is structured around a set of nine Guiding Principles for policies to support teachers and school leaders in schools as learning organisations.

The report is aimed primarily at those making and shaping policies with an impact in and on education systems. It takes a broad perspective on the governance of school education systems, taking into account not only structures, but also relationships, capacity, culture and accountability at multiple levels.

There are clearly connections, or overlaps, between the nine principles. However, each one of them addresses considerations at different levels within the education system. Moving from principle No 1 to No 9 the focus broadly shifts from the system level, i.e. (central) authorities through schools to individual teachers and school leaders. This schema is set out in Figure 3.

Chapter 1 of the report explains the context of this report by the ET2020 Working Group on Schools and how it was produced

Chapter 2 introduces the Guiding Principles and explains which values underpin them

Chapter 3 puts the principles into the broad context of current policies and research thinking, and explains how they were developed

Chapter 4 looks at each of the nine principles in more detail.

Key references are listed at the end of the report.

2. Guiding Principles

2.1 About the principles

The statements – or ‘Guiding Principles’ - presented below (Section 2.3), highlight the key policy messages from the ET2020 Working Group on Schools (2016-18). They are based on recent research, policy experiences from European countries and joint peer learning. They provide a frame for the sharing and analysis of recent developments in countries, as discussed and reported by Working Group members.

2.2 Values

The view of the Working Group has been that learning is a pre-requisite for growth and development. Improving the experiences and outcomes of all learners are consequently the central of concern in pursuit of quality in school education.

Vision at the level of national and regional policy should value and respect the role of teachers and school leaders in the education system.

It is recognised that teachers and school leaders ultimately work in their local context, albeit set in a national or regional framework of governance for the education system. Teachers and school leaders have a real and immediate setting for their work. The concept of the school as learning organisation, discussed in more detail in section 3.1.1, is considered helpful, not least because the actors identified extend beyond school staff into the local community, including parents and employers, as well as networks of schools. All stakeholders are by definition important to the success of a school and should be enabled to share and implement progressive measures.

Policy should promote team learning and collaboration among all staff. Just as values of inclusivity and embracing diversity are considered important for the development of young learners, so they apply to teachers and school leaders. Staff should be encouraged to work as a team, with distributed leadership and an emphasis on peer-learning. Staff should feel at ease with each other in an atmosphere of trust and fairness, able to turn to colleagues for advice.

Sustainable innovation and inclusion are key aspects in the consideration of the work of teachers and school leaders. It is considered important to move beyond the more traditional concept of ‘school improvement’, which has narrower connotations associated with external inspection and assessment. The wide range of influences within the system is important, so the recruitment, retention and professional development of teachers and school leaders should not be considered in isolation.

It is implicit within all of the following Guiding Principles that:

- i. **Improving the experiences and outcomes of all learners**, also including teachers and school leaders, should be the central pursuit of school education policies. It is therefore important that **policies are both inclusive and flexible**;
- ii. Policies should involve all relevant stakeholders in partnerships to **create shared ownership and accountability**. This can be achieved by (a) building mutual trust and understanding, (b) articulating a shared vision, common aims and standards, (c) aligning budgets and decision-making structures, all with the learner at the centre;
- iii. **Developing the capacity and role of teachers and school leaders** is essential for schools to provide a clear strategic vision and leadership that guides and fully supports learners, and which enables effective communication with other practitioners and stakeholders.
- iv. In increasingly complex education systems, **different levels of governance matter** and will need to interact in order to improve education both globally and locally. This scope often includes the national, regional and local levels. The capacity for both leadership and organisational learning needs to be considered at all relevant levels.

2.3 Guiding Principles on policies to support teachers and school leaders in schools as learning organisations²

1. EDUCATION AS A LEARNING SYSTEM: **Education should be an inclusive learning system with a key role for teachers and school leaders.**

In school education, the learning system should function in an inclusive manner that respects diversity to ensure that no school, nor individual teacher, is isolated or is unable to participate effectively. Regular review of the system, involving national and local government as well as the schools themselves, should identify and strengthen connectors across networks, but allow sufficient time for change to take place and be embedded. The system should be open and provide opportunities to engage multiple stakeholders as part of the process, including social partners, pupils and their families.

2. COHERENCE OF POLICIES: **Policy-makers should aim to achieve coherence across the system, aligning different policies directly affecting teachers and school leaders and embedding them in wider school policies, to serve the ultimate objective of ensuring high quality education for all learners.**

Ensuring coherence, or continuity, between different policies (professional development, staff careers, support measures, leadership, curricula) avoids tensions and contradictions

² See Figure 3 for a schema illustrating how the nine Guiding Principles relate to each other.

and makes systems more effective. Coherent policies should also seek to create room for experiment and innovation. Engaging a broad range of stakeholders, including social partners, in meaningful dialogue may help achieve this coherence.

- 3. SHARED VISION AND UNDERSTANDING: Shared vision and understanding, which consider national, regional and local perspectives and priorities on school policy, give direction to the work of schools as learning organisations and to the systems by which they are supported.**

Developing a shared vision and understanding strengthens teachers' and school leaders' ability to develop effective learning and teaching, and to collaborate rather than compete. Ensuring opportunities for interpretation in the local context will help teachers and school leaders gain ownership of the vision and engage with the management of change.

- 4. SETTING EXPECTATIONS: Clear expectations for the engagement of teachers and school leaders that can be set through frameworks such as standards, competence frameworks and curricula, help to define roles within learning organisations.**

These expectations can guide the provision of appropriate support, whilst maintaining freedom to take risks, develop and innovate, have ownership, and stimulate collaboration within and across areas of curriculum and school development.

- 5. SCHOOL LEADERS AND TEACHERS SHAPING LEARNING SYSTEMS: School leaders and teachers should be acknowledged and respected for their expertise and their contribution to developing the education system at different levels.**

Through their own endeavours as learners, teachers and school leaders act as role models, adding to the development of the school as a learning organisation. But they should also be supported in their efforts to increase capacity to work across networks of schools and professionals. Involving teachers and school leaders in the design of new initiatives and reforms from the start will help improve the system and empower staff to engage in leadership, be innovative and take as well as manage risks.

- 6. PROFESSIONAL CULTURE: Education systems can help schools develop professional working and learning cultures that motivate teachers and school leaders.**

Fostering a desire and providing capacity in schools to learn and improve together will help teachers and school leaders better adapt to changing needs of learners and society. Motivation can be influenced by internal and external factors and should be taken into account when considering the recruitment and retention of staff. Collaboration, distributed leadership and networking offer significant potential for a professional culture that supports working and learning at school.

- 7. RESEARCH, REFLECTIVE PRACTICE AND ENQUIRY: Policies should support a culture of research, reflective practice and enquiry-based learning at school.**

Practice-oriented research and enquiry should be embedded along the continuum of school leaders' and teachers' professional development, including Initial Teacher Education. This will stimulate teachers' motivation and competence to engage in research with the purpose of informing and enabling action across the system. Researchers in schools, higher education institutions and other organisations should have opportunities to disseminate their work, share expertise, and exchange information and ideas.

- 8. PROFESSIONAL COMPETENCES, CAPACITY AND AUTONOMY: Teachers and school leaders should be supported in their professional development, autonomy and growth in a continuum spanning all phases of their careers.**

Teachers and school leaders should be trusted, supported and empowered as professionals who can be agents of change contributing to school development and who have the capacity to take responsibility and be accountable for the impact of their actions. Teachers and school leaders should be expected, enabled and encouraged to collaborate; their competences and capacities, as well as their autonomy and accountability should be considered not just individually but also collectively, as part of professional teams.

- 9. LEADERSHIP COMPETENCE: Systems should provide opportunities for school leaders and teachers to develop leadership competences that support them in strategic thinking and planning.**

Teachers and school leaders should be inspiring and be able to set priorities for self and others. They should be able, and enabled, to identify their own needs and opportunities for professional development, and to lead others in reflective practice as part of the process of change.

3. Context

3.1 Policy and research context

There is general recognition that change in education makes repeated demands on teachers and school leaders to develop new competences, and to work together in ways different to those accepted historicallyⁱ. Over recent years, considerable attention, supported by research, has been given to matters of policy in respect of teachers and school leaders.

Quality and equity in a school system require policies that enable school staff to work together constructively, and to contribute to school development. However, implementing such policies presents challenges of locus and control in systems that by past convention have been hierarchical, but are now increasingly moving towards more decentralised models, which often give more autonomy for schools and staff.

3.1.1 Recent research

Research that informs policy in Europe has explored a range of factors that influence the effectiveness of teachers and school leaders. The context of their work is now envisioned in the concept of the school as a learning community, or even more recently, as a learning organisation. In the latter model, which has gained traction in recent years, the school is seen operating at a number of levels: the individual; teams; and a level of organisation-wide practices. Together these efforts create an organic “learning culture”, characterised by a shared ethos of team working and the goal of fostering professional learning. Mutual trust is critical to the success of the model, and the capacity, freedom and time for inquiry, innovation and exploration are paramountⁱⁱ. Underpinning the model there is a strong identification of the importance of collaboration and cooperation, and of the benefits of schools being embedded in a supportive community^{iii, iv, v, vi}). The model is represented diagrammatically (Figure 1).

One implication is that professional development to a significant extent becomes local, generated from within the school and its immediate network. This perception gives rise to the “self-improving school system” of Hargreaves^{vii, see also viii}. The emphasis on flexibility and diversity is noteworthy. Parallels may be drawn from work carried out in the field of cognitive psychology on routine expertise and adaptive expertise (or “competence”), the latter being the ability to apply knowledge and skills creatively in a range of situations^{ix}. In the school as a learning organisation, in a perpetual state of change and flux, the ability to respond at a point along the continuum of routine and adaptive expertise would seem valuable for teachers in developing their pedagogical capability as learning professionals. It is also relevant to note that, while research on schools as learning organisations tends to address the consequences for schools and actors in schools, the Working Group aimed to consider the implications of the concept for governance systems and policy-making.

The model of the school as learning organisation is helpful in this context for a number of reasons:

- Schools are asked to respond to rapid changes of policy and ever higher quality expectations. The school as learning organisation engages all staff in meeting these challenges and avoids over-reliance on conventional hierarchies to ensure ownership in their implementation.
- The school as learning organisation encourages and enables teachers and school leaders to help shape policy and improve pedagogy through local research and networking that refine current practice.
- A prerequisite to success for the school as learning organisation is a culture of trust and shared commitment that supports collaborative effort. It was considered that these positive characteristics have become even more important and valuable as education systems decentralise and delegate responsibility.

This report, and the Guiding Principles, elaborate on the policies required to stimulate, support and facilitate the transformation of schools into learning organisations, and more specifically on the roles of policy makers, school leaders and teachers.

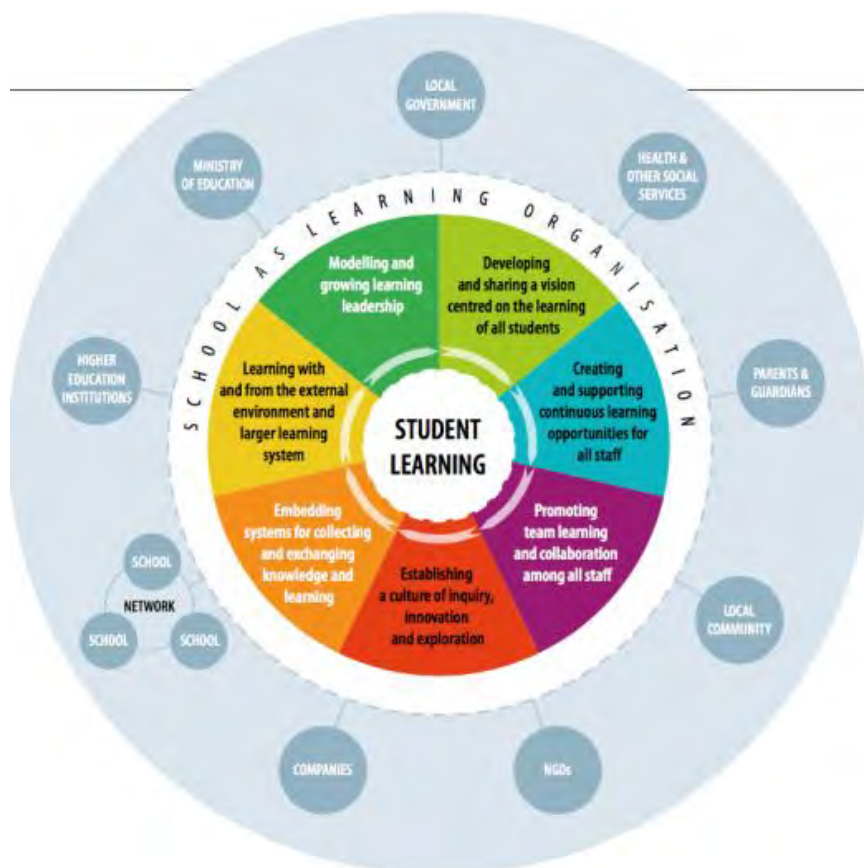


Figure 1: What makes a school a learning organisation? from OECD/UNICEF 2016, p.1^x. For a developed version of this, which was also adapted as part of the European Commission 2018 Study on Supporting school innovation across Europe, see section 3 of the Working Group’s final report, *European ideas for better learning: the governance of school education systems*.

Unsurprisingly, teacher education has been a focus of research in this context. For many reasons, not least financial, the best way of organising Continuing Professional Development (CPD) is a major policy concern and priority in many countries. There has been an associated trend to higher levels of formal qualifications for Initial Teacher Education (ITE), but also a trend towards more diversified forms of professional development than were available in the past^{xi}. Teacher education can usefully be seen as an element of the more general policy objective of increasing the attractiveness of the teaching profession^{xii}.

Under its 2014-15 mandate the ET2020 Working Group developed a conceptual model to describe, and argue for, policies that can effectively support the quality of teachers and teaching through a continuum of the teacher profession. This model links five interrelated perspectives, those of teachers' learning needs (a continuum of teacher education/professional development); (instrumental) support structures; career; professional competence levels; and the cultural (local) perspective of a school (Figure 2):

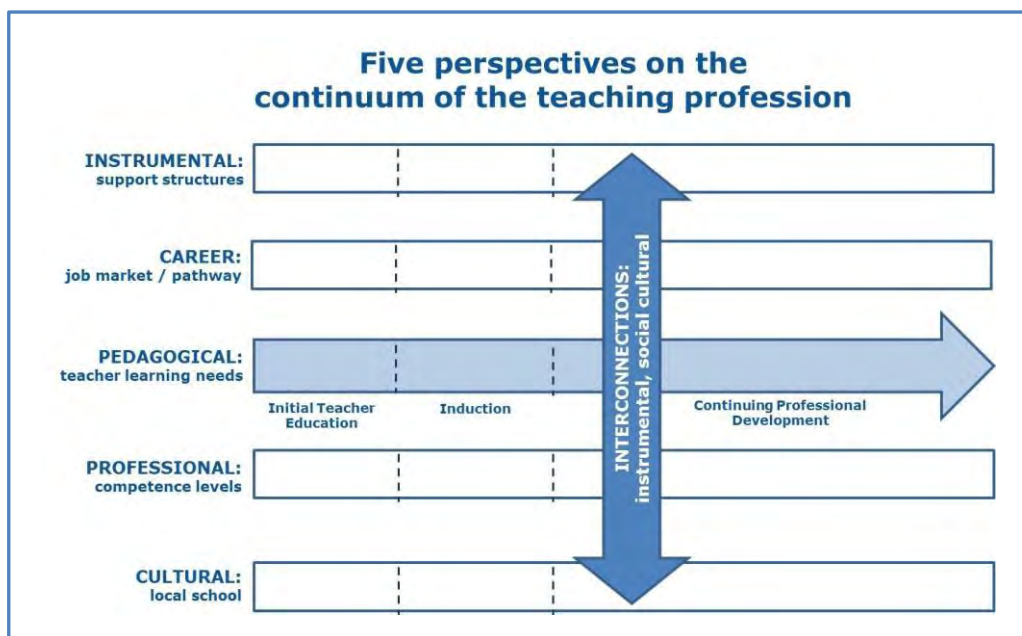


Figure 2: Five perspectives on the continuum of the teaching profession (from European Commission 2015b, p19^{xiii})

While all five perspectives matter in the context of the school as learning organisation, it is the fifth perspective that is of particular importance here: the impact of local school culture on teaching professionals at different stages of their career. From the ITE and induction stages, when local education providers and training schools support mentoring and are partners in the education of future or beginning teachers, through the wider networks of local learning communities and action research projects, energy and drive are derived from the local situation and local imperatives.

The part played by effective leadership has also received attention, and, in this paper and elsewhere, the critical importance of school leaders in introducing and implementing change

is acknowledged, as is the part that school leaders play as role models. In particular there has been endorsement of the practice of distributed leadership and the value of networks to enable the exchange of experience and cooperation^{xiv, xv}. Philosophically, this perception of shared endeavour is consistent with the concept of the school as learning organisation. Reflective practice, shared tasks and responsibilities, and from these the joint ownership of ethos, will involve the entire school as a professional learning community. The school head's role under this arrangement becomes one of delegation, encouraging and entrusting individuals and groups in their multi-discipline teamwork and professional collaboration^{xvi}. Policies that aim to build these emphases on teacher leadership capacity consequently have an important role. The provision of appropriate continuing professional development for school leaders is important, especially when it is considered that, conventionally, leadership rarely features in Initial Teacher Education programmes^{xvii}. In some countries, though, there is now in ITE an emphasis on notions of distributed leadership and teachers as leaders of learning across schools.

3.1.2 Structural considerations to inform policy

Ensuring the continuity of learner development as they go through different levels of education calls for new forms of co-operation across education systems. The OECD's 2016 report *Governing Education in a Complex World*^{xviii}, provided a useful backdrop to discussions on system structures.

There is great variation in the arrangements of national and regional school systems. These differences will be reflected in the extent to which policy makers are inclined or enabled to support teachers and school leaders in their efforts to adopt new ways of working. In most countries there will be financial limitations, but some obstacles may be structural, with constraints not so much of cost but from existing practice that is sub-optimal. Policy changes may be possible to alter how the system works without necessarily incurring significant additional expenditure. The following considerations illustrate this view.

There are several key areas in which policy may directly support teachers and school leaders. These include:

- **establishing participative processes** supported by legislation and implementation guidelines which will stimulate school development;
- **reconceptualising hierarchical structural interactions**, within and beyond school, into peer-to-peer relationships of the “critical friend”, characterised by shared goals and ethos;
- ensuring provision of **high quality, career long, continuous professional development** for teachers from the Initial Teacher Education phase onwards;
- ensuring preparation and support of visionary, inspirational **school leaders**
- introducing effective **quality assurance** processes which support teacher development as well as providing a mechanism for appraisal;

- providing the space, time and trust to **encourage school leaders and teachers to innovate.**

If the model of school as learning organisation is accepted, then the conditions for the school to flourish must be in place. There should be acceptance of local determination of shared beliefs, values and norms for continuous and collaborative learning, which will create the structural and cultural conditions for learning, experimentation and innovation. It must be acknowledged that the model infers that effective education goes beyond academic achievement to include ethical values, the ability to self-direct learning, and well-being.

A continuum of effective teacher education should extend across the phases of ITE, induction, and then the continuing professional development (CPD) of teachers and school leaders in terms of capability in pedagogy and management. However, beyond the central organisation of ITE, decentralised and devolved approaches to continuing professional development may currently often be unsystematic, lack consistency and be difficult to quality assure. Policy makers might consider how the education system as a whole should support the teacher education continuum, particularly after ITE. The urgency for action in this area is clear, in particular in countries where high numbers of teachers leave the profession prematurely. Yet an expectation of mentoring, particularly for beginning teachers, may be relatively easy to initiate. However, it cannot be assumed that all teachers will be effective mentors, and training for mentors should be a key component of any initiative in this area.

Professional development may be closely linked to career progression and working conditions. Policies on selection and recruitment, appraisal, salaries, management structure and school leadership have considerable impact on the actors involved. They should be rigorous and demanding, but they are also only likely to meet with success if they are perceived as fair and equitable. It is recognised that teacher education should be considered part of a broader policy objective to raise the attractiveness and quality of the profession. Selection, recruitment and retention, ITE, early career support, Continuing Professional Development, pedagogical feedback, and incentives all have their part to play^{xix}.

The qualities required for leadership are many and pose a test for recruitment and selection^{xx}. However, a more subtle challenge relates to the delegated autonomy that school leaders, and teachers in leadership roles too, may anticipate in their roles, as the degree of autonomy delegated will impact on their capacity to implement and manage innovation. Policies might be devised to promote autonomy by providing the latitude necessary to respond effectively to changing local conditions. School leaders' roles and responsibilities should be clearly defined and there should be arrangements in place for the required competences to be reinforced through professional development activities.

There is general acceptance that accountability is a requirement of schools, and there is a risk that, as such, it tends to be viewed negatively. The notion of "accountable autonomy" may be helpful here, as it suggests that accountability is not just a matter of control by the authorities

but that it relates to, and enhances, school leadership and professionalism at school. The use of effective quality assurance mechanisms, data and even interventions, all can make the school leader effective, and are not merely instruments of control^{xxi}. They enable the school and its leader(s) to develop and enhance the quality of the education that the learners receive.

In the model of school as learning organisation, school leaders may benefit from engagement with networks – locally, nationally or even internationally. If the system allows, they may also be able to contribute in a formal capacity to these networks as appointed system leaders, sharing their expertise by offering peer-to-peer support with leaders of other schools^{xxii}.

A recurring consideration posed to policy makers is the role of effective education systems in harmonising societal aims (the necessary knowledge, skills and attitudes for work and life), and individual aims (personal and parental ambition and aspiration). The question applies to young learners, certainly, but thought should also be given to how that balance is struck, so that teachers and school leaders contribute to the aims of the school, and the system in which it is situated, while at the same time the independence of these professionals as learners themselves is valued and respected.

The European Commission announced new proposals (May 2017) to support Member States in the field of school development and teaching. A *Study on policy measures to support, develop and incentivise teacher quality* is currently being conducted for the European Commission. A Eurydice report on teachers' careers in Europe was also published in February 2018.

3.1.3 Key aspects of governance

Key aspects of the governance of school education systems that may influence policy relating to teachers, school leaders and schools as learning organisations were identified by the Working Group in its deliberations. They include, but are not restricted to:

- the balance of autonomy and accountability;
- the relationship of schools with their external educational environment and community;
- ethos and vision (is it shared, based on trust and self-confidence?);
- cooperation and collaboration within school;
- leadership (is there distributed leadership and teacher leadership?);
- professional development of staff (are there considerations for its quality across a continuum?); and,
- the locus of ownership of policy and its implementation.

This report provides a basis for considering these elements and opportunities for system development, whilst acknowledging the diversity of system models.

Action to introduce new policy initiatives on teachers and school leaders could be at the national or regional level. However, as the concept of school as learning organisation is essentially rooted in local organisation and relationships, change might be implemented through local initiatives and pilot schemes in local networks. Assuming the success of these early trials, policies could be rolled out for wider adoption. In increasingly decentralised systems the local or municipal level may assume particular responsibilities for defining – or localising – the conditions in which schools operate (including important resource matters).

3.2 Working process

The formulation of the Guiding Principles and the accompanying examples of policy development was carried out in three ways:

Review of existing research and literature: A background paper of international sources exploring work concerning the topic was created for the Working Group's members.

Working Group meeting, Brussels: Using a blend of sub-group discussion, reporting, and full group reflection, the members explored the topic from different perspectives in working sessions at a two-day meeting. Input was received from Working Group members who shared case studies from their countries, and from guest organisation representatives³.

Peer Learning Activity: The policy challenges and principles set out in this report were developed in depth by eleven countries and four organisations attending a Peer Learning Activity (PLA) on 'Teachers and School Leaders', hosted in Leuven (**Flanders, Belgium**) by the Flemish Ministry of Education and Training (2-5 May 2017). The PLA focussed on system-level responses that can work towards supporting teachers and school leaders, and so impact positively on learners.

³ Marco Kools, Analyst, Policy Advice and Implementation Division, Directorate for Education and Skills, OECD: Schools as learning organisations: the role of teachers and school leaders; Petra Goran, European Commission: A whole school approach to inclusion: the role of teachers and school leaders. Results from the work of the ET2020 Working Group on Schools (2014/15); Prof Marco Snoek, Amsterdam University of Applied Sciences/Centre for Applied Research on Education, on Supporting teachers in innovative schools; Prof Kay Livingston (ATEE), on the Association for Teacher Education in Europe Research Project 'Factors that make for an Innovative Teacher'.

4. Principles in action

This chapter expands on the Guiding Principles for policy development relating to teachers and school leaders in schools as learning organisations. It incorporates discussion points and country examples contributed by members of the ET2020 Working Group on Schools, as well as references to other relevant policy guidance.

How to read this chapter:

Chapter 4 looks at each of the nine Guiding Principles in more detail. The nine corresponding sections in this chapter follow a common structure:

- A Guiding Principle is introduced
- A summary is given of the Working Group's reflections leading to the principle, lessons from research and previous peer learning underpinning it, including evidence on European education systems
- This overview is combined with policy examples from across Europe to illustrate possible avenues for policy-makers
- A summary of policy measures to consider concludes the section

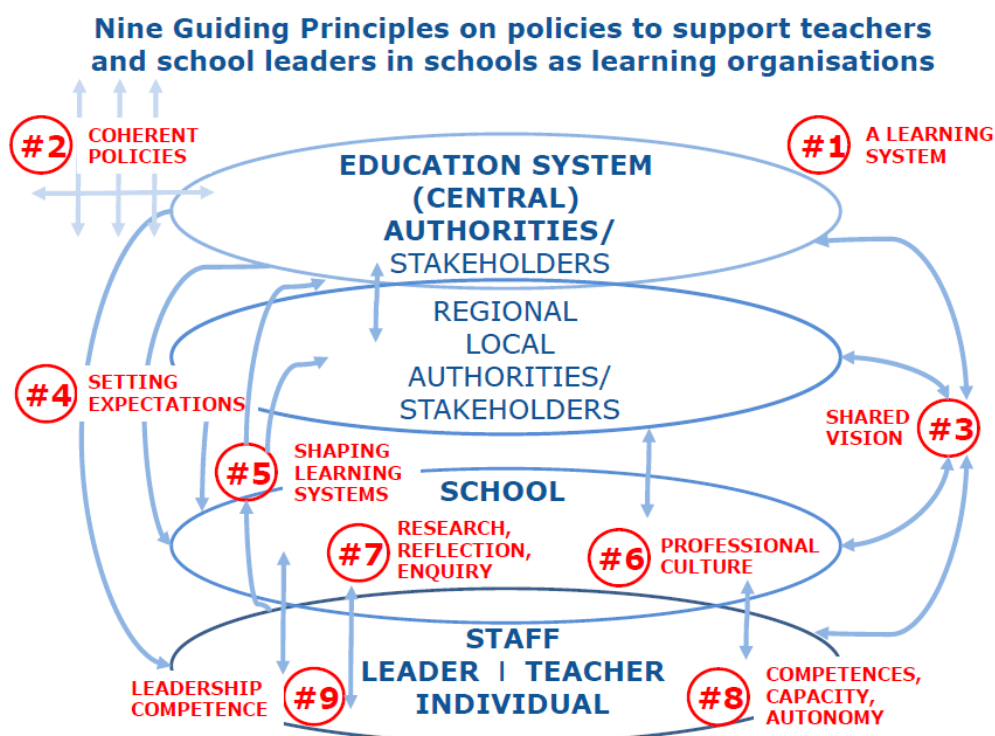


Figure 3: The nine Guiding Principles – how to read this report

4.1 Education as a learning system

Education should be an inclusive learning system with a key role for teachers and school leaders.

In school education, the learning system should function in an inclusive manner that respects diversity to ensure that no school, nor individual teacher, is isolated or is unable to participate effectively. Regular review of the system, involving national and local government as well as the schools themselves, should identify and strengthen connectors across networks, but allow sufficient time for change to take place and be embedded. The system should be open and provide opportunities to engage multiple stakeholders as part of the process, including pupils and their families, local actors and social partners.

Schools have never operated in isolation, but the world in which they are situated is changing dramatically and now demands different interactions from those accepted through the 20th century. National imperatives, such as preparing an effective workforce and responding to budgetary constraints, have had an increasing impact on how an education system is expected to operate. At the same time, responding to societal expectations, the development of a broad set of key competences has gained in importance (expressed through curricula and priorities for learner development), and action has been taken to support new approaches to teaching, learning and assessment. Inclusivity and diversity are valued, and there is recognition of the benefits of collaborative teamwork.

There have also been changes in national political philosophies, with, to varying degrees, trends towards decentralisation, devolution or “small government”. This shift has led to an associated increase in the influence and significance of regional and local stakeholders, as well as social partners – organisations, groupings or individuals such as employers and trade unions involved, typically at local level to mutual benefit with staff and pupils in schools. The extent of school autonomy and decentralisation differs from country to country. But against the background of a general trend towards allocating more responsibility with schools, networks are considered to be beneficial and effective mechanisms to avoid isolation at the level of school and its constituent teachers and leaders^{xxiii}.

At national and international levels there is recognition that schools will not successfully embrace change unaided. Policy-makers have responded to the challenge of supporting teachers and school leaders in various ways^{xxiv, xxv}. In return, there is an important role for teachers and school leaders themselves to contribute to the learning system at different levels, from local school development, through school networks to the formation of education policy (see 4.4).

The pace of change itself presents a challenge. Decisions can be taken quickly, and with the urgency that attends ministerial priorities. However the implementation of changes in policy direction may take time and the ramifications can be substantial. Stress and fatigue among

school staff are reported in consequence^{xxvi, xxvii, xxviii}. The complexity of the modern teacher's work has been recognised, and with it the importance of breaking down tendencies towards isolation in the classroom^{xxix}.

Box 1: Schools within learning systems – the stakeholder perspective

EU stakeholder organisations have made recommendations on policies that support schools as learning organisations, within learning systems:

Learning organisations require processes that involve all partners: pupils, teachers, school leaders, stakeholders, teacher educators, and ministries. This approach necessitates a common language, shared understanding; cooperation across all different institutions and cooperation within the school (leader, teacher, pupils, parents)

A culture of innovation and learning requires the development of all partnerships noted above; work on a new mind-set concerning education and its development; a shared vision (specific to every country); openness that allows schools to develop their own principles within a guiding framework

Start working with change leaders (innovative, flexible people) by identifying these change leaders; bringing them together (or working through self-organisation); making them visible; offering them support through ministries and research. Change leaders will understand the importance of engaging others through building trusting relationships

Consider the importance of time, recognising that change is a long process (not necessarily limited to a legislative period) and that learning is an ongoing process; making continuity possible (e.g. when governments change); reducing stress of too much change (beyond all other obligations)

Take national traditions into consideration (the current situation, the opportunities and the barriers)

Build an atmosphere of trust among all partners

Establish a culture of informed risk-taking on all levels, recognising that failures are occasions for learning

Recognise the complexity of change (and what this means for enacting change processes in different countries), including differences in starting points for change; the speed of change; policy contexts, learning and teaching environments; support structures and resources

Source: results of a joint reflection by European stakeholder organisations representing social partners, teacher educators and independent schools on the ET2020 Working Group Schools (ATEE, ECSWE; EFEE, ETUCE), at the Leuven Peer Learning Activity, May 2017

As we have seen, the model of school as learning organisation, in which individuals and teams create a learning culture at the level of organisation-wide practices, provides a particularly inclusive approach to cooperation across education systems. The idea of a shared vision is

strong, as is an ethos of team working. The goal of fostering professional learning is pre-eminent^{xxx}. The following examples from diverse administrations illustrate the adoption of system-wide approaches to educational development and progress (Box 2)

Box 2: System-wide approaches to educational development and progress

In **Austria**, the Education Ministry in 2010 launched a participatory consultation process with stakeholders to develop strategies for the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the field of education. Representatives from schools and school authorities, teacher education providers and researchers met with NGO representatives, self-advocacy groups and parents' associations to develop an innovative scenario for a step-by-step realisation of "Inclusive Model Regions". The overall aim of this approach is to improve the quality of education in inclusive settings to such an extent that special schools will not be necessary in future. The process requires not only a sensitive way of respecting and dealing with the traditions of special schools but also a lot of trust-building among stakeholders who may be reluctant to change.

Due to their specific experience and motivation to bring about change school inspectors, school heads and teachers take the role of change leaders in the three Austrian regions Carinthia, Styria and the Tyrol. Recognising the complexity of systemic changes, regional action plans and multi-professional networks have been created to support the continuity of sustainable innovation. Progress can already be seen – in Carinthia more than 90 % of pupils with special needs are already attending regular (inclusive) schools. Moreover, important experiences from inclusive model regions have been legally consolidated as part of the current education reform.

In **Slovenia**, when certain changes are planned for introduction in schools across the education system, school development teams are established to manage change at school level. For example, this strategy was adopted to support the modernisation of curricula, first in Gymnasiums, then also in VET schools, and to develop schools' self-evaluation. The teams are expected to act as agents of change within their schools and are trained both in the content of the changes introduced and in change management. Change management is also a compulsory element of the obligatory initial training all school leaders (head teachers) have to go through to acquire a headship license.

Eurocities, a network of local governments in major cities in Europe, reports that school leadership and school development are matters of intense debate among large local authorities responsible for school education. To increase the sustainability of school development locally, municipal education authorities in such cities as **Amsterdam, Rotterdam, Gothenburg and Antwerp** have undertaken deliberate efforts to support and build the capacity of school teams to tackle forthcoming challenges autonomously and to do so in a

cooperative, effective and sustainable way.⁴ It has been found that when schools turn to local authorities for support, determining the 'real' problem is often a first action before offering guidance and investing in tailor-made school development processes. Local authorities see an advantage in drawing on the broad, multi-disciplinary expertise of their own staff to support school teams.



Measures to consider include:

- **Build capacity for change management**, including the identification of change leaders at different levels of the education system (school, local, municipal/regional, system level), offering them professional development on change management, and other forms of support;
- **Set up broad and inclusive consultation processes**, to build trust and enhance support for reforms among stakeholders, and to inform policy-making;
- **Consider regional or local partnerships to stimulate school development or support the implementation of specific reforms**, e.g. model regions, local networks.

4.2 Coherence of policies

Policy-makers should aim to achieve coherence across the system, aligning different policies directly affecting teachers and school leaders and embedding them in wider school policies, to serve the ultimate objective of ensuring high quality education for all learners.

Ensuring coherence, or continuity, between different policies (professional development, staff careers, support measures, leadership, curricula) avoids tensions and contradictions and makes systems more effective. Coherent policies should also seek to create room for experiment and innovation. Engaging a broad range of stakeholders, including social partners, in meaningful dialogue helps achieve this coherence.

There is a range of policy areas that have a direct or indirect impact on the careers and working conditions of teachers and school leaders, and so affect schools' ability to turn themselves into work environments that fit the vision of the school as a learning organisation.

⁴ Eurocities organised a Critical Friends Review on this topic in May 2017. The report is expected to be published in September.

The motivation of staff to become involved in school development and act as change agents seems directly related with the attractiveness of the profession, both to serving staff and to potential new teachers.

A Study for the European Commission^{xxx} found that while making teaching more attractive as a profession is the stated objective of most European countries, only a handful have comprehensive strategies that go beyond piecemeal measures and aim to align different policies for this purpose. One example is **Norway** where significant central input and guidance is aimed at transforming the status, professionalism and capability of teachers (Box 3).

Box 3: A comprehensive strategies to raise teachers' competence levels

In **Norway** a strategy, "Promotion of the status and quality of teachers – joint effort for a modern school of knowledge," was launched in 2014. The objective of this comprehensive government programme is to enhance student learning through extensive efforts designed to develop and upgrade teachers' competences and increase their motivation.

The programme includes a number of measures with these goals in view:

All students should have teachers that are specialised in maths, English and Norwegian: While research points to positive impacts on learning when teachers know their subjects well, a high share of subject teachers do not have a formal specialisation. The government wants the current subject specialisation requirements for newly qualified teachers to apply to all teachers. Primary school teachers will therefore need at least 30 credits in the relevant subject in order to teach maths, English and Norwegian (at least 60 credits for secondary school teachers).

New teachers will require a 5-year Master's degree: The government has introduced a five-year Master's degree for teachers, starting in 2017. The aim is to raise the quality of Initial Teacher Education, with the result that newly qualified teachers should receive enhanced preparation for their careers.

Investment in continuing education for teachers: The government will sustain investment in continuing education in order to help all teachers obtain the qualifications they need. Almost 6 000 teachers (of approximately 92 000) are in formal education programmes in the school year 2016-2017. In total, the government will invest more than NOK 1.3 billion (EUR 140 million) in further formal education for teachers in 2017. That commitment will enable municipalities and county school owners to plan and organise the education programmes for their teachers, to ensure that they satisfy the new qualification requirements. Teachers who already fulfil the formal requirements will also be able to develop their competences.

New career paths for teachers will be piloted. There will be a focus on building up competences in counties, municipalities and head teachers in order to create a knowledge-rich education system. Efforts will be made to build teams and strong subject-based communities within schools

A national strategy for quality in teacher education was launched in May 2017. The strategy includes new quality measures, including a national framework for guidance and support for newly educated and appointed teachers.

More information:

<https://www.regjeringen.no/en/topics/education/innsikt/larerloftet/id2008159/>

The latitude for teachers and school leaders to take risks and make mistakes is important. In a system that features a large number of examinations, it becomes difficult to accept risk and innovate at either the organisational level or that of curricular management practices. However, if there is genuine alignment within the system, this problem can be alleviated to some extent. Staff should feel able to turn to each other for advice, and work in collaboration with each other in a relationship of mutual trust. European stakeholder organisations in the Working Group proposed steps that would create better policy coherence through the deeper involvement of stakeholders: the teachers themselves, the organisations representing them and the wider community (Box 4).

Box 4: Involving stakeholders to increase policy coherence

European stakeholder organisations recommended that policy-makers:

- involve relevant stakeholders in regular and open dialogue and collaboration that are not linked to negotiations (e.g. staff remuneration), to create more ownership by stakeholders and a shared vision as a basis for policy-making.
- consider the involvement of (European) stakeholder organisations for their extensive networks at national, regional and local levels (e.g. to test/receive feedback on peer learning results) and their broad expertise in school education (they are more than just interest groups). European stakeholder organisations pointed to their awareness of common challenges and cultural differences between countries.
- involve a broad range of stakeholders (beyond the groups represented at the PLA), also including student representatives, parent associations, local community representatives, industrial partners, art groups, pedagogical research at university level etc.

Joint reflection by European stakeholder organisations at the Peer Learning Activity (PLA) of the Working Group in Leuven, May 2017.

The following two examples, from **Romania** and the **Netherlands**, illustrate the importance of central leadership for the initiation of policies that then require for their success the ownership and commitment of actors at school level.

Box 5: Aligning teacher policies with broader school policies

In **Romania**, the Ministry of National Education has developed an action plan for desegregation and quality improvement in education, a public policy act that is intended to ban and eradicate any form of segregation in schools. One of the measures included in the plan is to change the law regarding school segregation, which will be enshrined in the initial education and continuous professional development of teachers, head teachers and other teaching staff. The action plan also comprises a revision of quality standards for schools on school desegregation, inclusive education and diversity. The legal basis for teacher salaries will be revised to introduce merit-based salary bonuses to teachers who record school progress of the most vulnerable groups of children in education. The Ministry is also seeking to develop broad partnerships with various educational partners for the implementation, and the monitoring of the implementation, of strategic measures included in the Action plan.

In the **Netherlands** a new inspection scheme was introduced in summer 2017. In the previous scheme, schools had to account for their quality based on a standardised list of minimum criteria. This approach created two problems: a lack of ownership by teachers and school leaders towards the criteria used, and little motivation for schools to perform above the minimum standards. In the new scheme, schools can establish their own ambitions and the goals they want to achieve, and indicate the criteria they want the inspectorate to use for the assessment of their performance against these aims. These criteria are added to the minimum criteria. Each school is given feedback on how to improve further.



Measures to consider include:

- **Consider comprehensive strategies to raise the quality in the teaching professions, including school leadership, and the attractiveness of careers at school**, covering such aspects as teacher competences, qualification requirements, a continuum of teacher education and professional development, teacher evaluation, career perspectives and working conditions;
- **Critically review policies on teachers and school leaders** in line with any major changes to curricula, assessment, school organisation and funding, quality assurance etc., and vice versa, to ensure coherence in line with central policy objectives in school education;
- **Involve stakeholder organisations in open and regular dialogue** to increase policy coherence and benefit from their experience and broad networks.

4.3 Shared vision and understanding

Shared vision and understanding, which consider national, regional and local perspectives and priorities on school policy, give direction to the work of schools as learning organisations and to the systems by which they are supported.

Developing a shared vision and understanding strengthens teachers' and school leaders' ability to develop effective learning and teaching, and to collaborate rather than compete. Ensuring opportunities for interpretation in the local context will help teachers and school leaders gain ownership of the vision and engage with the management of change. For this to happen, it is important that policies are based on an understanding of autonomy for schools and staff that is balanced with appropriate modes of accountability and support for building the capacity of staff to act locally.

Decentralisation of education systems in Europe has been accompanied by a general move towards greater autonomy for the school as a whole, and particularly for those assuming leadership roles^{xxxii}. The link between the degree of school autonomy and the potential positive impact of school leaders has been established^{xxxiii}.

In some education systems more power rests with the central authority, and political influence is more pronounced, than in other systems characterised by greater local autonomy. Policy actions will be different depending on the country context. Working Group members recognised these national variations, with some cultures demonstrating high levels of trust among actors, while others lacked this sense of shared endeavour. There is also a risk that autonomy is only nominal. If the view from inside the school is that autonomy has connotations of trust and empowerment then it will be embraced. However, if autonomy is primarily viewed as a means of pushing responsibility (but not necessarily authority) down a hierarchy onto schools, and possibly is just a cost-saving exercise, then the shift is less likely to be successful. Consequently, how policy makers communicate and enact autonomy becomes critical. Consideration should be given to how those teachers who may start from a position of demotivation can be encouraged.

Levels of autonomy should be considered alongside arrangements for accountability in the system. A balance of autonomy and accountability must be established in order to promote the possibilities of teachers and school leaders taking risks and making change happen, but at the same time being responsible for the actions taken and results achieved. An example from Portugal illustrates how devolution of responsibility can be successfully achieved (Box 6):

Box 6: Developing a widely shared vision on teachers' professional development

In **Portugal**, a new policy on teachers' Continuing Professional Development (CPD) underlines the need to combine individual and collective interests, with schools aiming to serve teachers' and departments' organisational needs through collective learning and self-reflection. CPD comprises small and long-term courses developed in, and by, the schools themselves and not necessarily by external trainers. It can take on characteristics of learning communities encouraging collective reflection. This policy is deeply embedded in a logic of school autonomy and empowerment, stressing the mechanisms of self-regulation and improvement.

The notion of “accountable autonomy” may be helpful. If this idea appears at first sight a contradiction, it is implicit that accountability is not simply a matter of control by the authorities but that it provides mechanisms through which a school leader’s performance is enhanced. Accountability should imply responsibility, and so the opportunity for individuals to change and improve the education system. In this way, accountability can be seen in a positive light.

The use of smart data, effective quality assurance mechanisms and tailored support, for example to develop measures for education institutions in disadvantaged areas, can all make school leadership more efficient and effective, and are not simply instruments of control^{xxxiv}.

The model of the school as learning organisation (Figure 1) gives primacy to a shared and inclusive vision centred on enhancing the learning experiences and outcomes of all students. Although vision is only one of seven dimensions of the model, it sits at its core. The vision is the outcome of a process involving all staff, to which students, parents, the external community and other partners are invited to contribute^{xxxv}. It should be emphasised that the school must work at a local level in order to secure ownership and sharing, within the context of a national or regional framework.

Box 7: Developing a shared vision through broad platforms and partnerships

In **Finland**, the Ministry of Education and Culture in January 2016 appointed a Teacher Education Forum to support the reform of Initial Teacher Education and Continuous Professional Development. Close to one hundred forum members and experts participated in work on the Teacher Education Development Programme. In addition, nearly 2 000 experts from the education sector, students and teachers, were involved through an online think-tank. The objective of this reform programme is to introduce a systematic, coherent structure for teachers' competence development spanning their entire career. The programme aims to ensure that teachers have opportunities for competence development at any point in their professional lives. Particular attention has been paid to building up the competences of beginning teachers and to offering them support during their first years in the profession. The programme will promote competence development in teams and networks, and make mentoring a more systematic element in the induction of novice teachers. Investment in

educational leadership aims at supporting schools towards becoming learning organisations. The Teacher Education Development Programme is implemented in broad co-operation through twenty innovative development projects starting in autumn 2017. It is part of the government's key project aiming to reform comprehensive school, learning environments and teachers' competence. To learn more:

<http://minedu.fi/documents/1410845/4183002/Teacher+Education+Development+Programme+2016>.

In many EU Member States, school education is organised by more than one type of provider, and relevant knowledge and experience are spread across several stakeholders. **Eurocities** reports on examples for platforms, initiated and supported at local level to foster cooperation and exchange between these partners, including school boards, providers of Initial Teacher Education, research institutions, trade unions as well as organisations in the fields of youth, care and culture. For instance, in **Antwerp, Belgium**, the city involves both local and national partners (e.g. Education Ministry, public employment services) in a platform dedicated to attracting more and better candidates into teaching (<http://www.onderwijstalent.be/>).

The model also proposes arrangements of distributed leadership. The notion of teachers' leadership of learning can be seen in this way, applying to a range of situations across and beyond their own school, in which teachers may act influentially. From the school head's perspective shared leadership within and between schools is a mechanism to ensure capacity; it is powerful but it results in leadership practices which are more complex and so present their own management challenge (OECD 2008)^{xxxvi}. An example of the systematic development of distributed leadership is provided by **Portugal** (Box 8).

Box 8: Creating broad partnerships to support reform initiatives

In **Portugal**, the National Programme for School Success Promotion, implemented in 2015/2017, used distributed leadership at system level, incorporating the following steps:

1. Defining broad guidelines by a task force at central level;
2. Training for trainers;
3. Training for school leaders, including head teachers and others;
4. Identifying areas for priority action within the framework for the autonomy of each school/cluster of schools;
5. Design of strategic plans in association with the mission and purposes of each school/cluster of schools;
6. Implementing, monitoring, evaluating, and redesign of the strategic plans;
7. External evaluation.



Measures to consider include:

- **Open fora or platforms to bring together perspectives from different levels of the system** including central authorities, national stakeholder organisations; regional/local authorities and stakeholders, practitioners at school, pupils with their parents and families, local communities;
- **Balance school autonomy with measures of accountability that support school development** and help teachers and school leaders to shape schools as learning organisations; review quality assurance systems and the role of inspection in this respect;
- **When defining policies and priorities for Continuing Professional Development**, consider balancing needs at system and school levels with those of individual teachers and school leaders.

4.4 Setting expectations

Clear expectations for the engagement of teachers and school leaders, that can be set through standards, competence frameworks or curricula, help to define roles within learning organisations.

These expectations can guide the provision of appropriate support and give staff good career perspectives, whilst maintaining a freedom to take risks, develop and innovate, have ownership, and stimulate collaboration within and across areas of curriculum and school development.

As teachers pass through different stages of their careers, their progress is intricately linked with their command over a set of competences required for effective practice, linking knowledge, skills, attitudes and values.⁵ Policy makers have a major role to play in setting up the expectations for the engagement of teachers and school leaders. An increasing number of education systems are making these expectations explicit with the help of competence frameworks or professional standards, or through curricula. If these tools provide the

⁵ Professional competences form one of the five interrelated perspectives of the continuum of the teacher profession introduced in section 3.1.1 above.

opportunity for dialogue, rather than serving as mechanistic tick-lists, they can help promote quality in the teaching profession by increasing transparency, by helping teachers deploy and develop their professional competences and by promoting teacher agency, empowerment and responsibility.⁶

While the majority of European countries now have frameworks that define and describe a set of competences teachers should possess, or develop over their career, in practice, such frameworks vary in terms of format, level of detail, value and use to which they are put. In some countries competence frameworks extend to guidelines for Initial Teacher Education, or define competences at different steps in a teachers' career and underpin criteria for career advancement. **Latvia** and **Poland** have both made recent changes to their standards for teachers, while the Steiner Waldorf schools in the Flemish education system (**Belgium**) have agreed a tailored system of standards for the evaluation of their schools with the Ministry of Education and Training (Box 9):

Box 9: Setting expectations through standards: for the profession, for teacher education and for school evaluation

In **Latvia**, a new standard for the teaching profession is being developed in accordance with the new competence-based approach to the curriculum. This standard describes the necessary skills and attitudes, professional knowledge and competences of teachers according to their professional activities and responsibilities. In the development of the content of the new standard the experience and examples of neighbouring Baltic states have been taken into account.

In **Poland**, new standards of teacher education based on learning outcomes were introduced in 2012 to enhance the quality and importance of pedagogical practice and to improve the link of theory with practice. Five years later a number of serious shortcomings were identified, including the absence of recruitment criteria for teachers, the low quality of candidates entering ITE, outdated programmes and the low social prestige of ITE qualifications. Consequently, in April 2017, the Minister of Education set up a working group to assess the situation, prepare a concept and make recommendations for changes needed in teacher education. The group consists of representatives from the Ministry, a range of educational bodies and agencies, higher education institutions and others.

Steiner Waldorf schools in the Flemish education system (**Belgium**), are inspected on the basis of their own standards. The Ministry of Education and Training carries out school inspections, but important guidance services are provided by the schools' umbrella organisations (in this

⁶ Policy guidance developed by the ET2020 Thematic Working Group on Teacher Professional Development discusses the variety of approaches, also warning that if competence frameworks are understood and employed as tools for intensified, external control of teachers they might have unintended, disempowering effects (European Commission 2013): *Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*

case *Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers*, OKO, the organisation covering all small education providers in the system). The Steiner Waldorf schools have developed their own standards for schools, based on pupils' learning outcomes, which the Flemish authorities have recognised as equal in value to the system-wide standards. Inspection is consequently carried out against the schools' own collective standards.

The pace of change noted under the previous principles (4.1, 4.2, 4.4) in turn demands regular review and, potentially, revision of the competences required for teachers, teacher educators and education leaders, and, in consequence, “strong action to support new approaches to teaching and learning”^{xxxvii}. These “new approaches” may, for instance, be linked to moves towards competence-based school curricula or a stronger focus on teacher collaboration. They may also require new types of teacher competences that are related to specific characteristics of the school as learning organisation. This includes, for example, innovation and risk taking, which are discussed here as part of other principles (4.2, 4.3, 4.4, 4.9). Enshrining these expectations in competence frameworks or standards can help make collaboration and a contribution to wider school development the norm.

In the context of the school as learning organisation there should also be consideration of the extent to which the ownership of standards and competence frameworks can be extended to schools, and to the teachers themselves. It is likely that a national or regional framework will be implemented, thereby promoting a degree of consistency across the system. However, at local level, teachers, school leaders and teacher educators may be anxious for balance and political neutrality and will observe the consultation process that informs the set of standards, as well as the constitution of the expert panels who formulate them. European policy guidance has resulted in recommendations on how ownership and purpose can be ensured.⁷

Whilst there is sense in establishing a set of national standards, the level at which their implementation is controlled and monitored is contentious. Leadership in the school as learning organisation can be suitably positioned to monitor and support a beginning teacher. However, for there to be fairness across the education system in terms of career progression, it may be advisable to have an external mechanism for the support and moderation of beginning teachers, so that such decision-making and responsibility does not lie exclusively with an individual school or member of school staff.

There are similar competence frameworks and standards for school leaders, but, between countries, those for teachers vary greatly in format, purpose and level of detail. The question has been raised whether these frameworks give sufficient attention to some of the aspects that may matter most for effective leadership, including the ability to motivate staff, to lead the development of teaching practice and teacher leadership.

⁷ Policy guidance developed by the ET2020 Thematic Working Group on Teacher Professional Development - see previous footnote.

Box 10: Defining and assessing school leaders' competences

In **Slovenia**, school leaders' responsibilities are defined in legislation, but there is currently no career promotion, comparable to that of teachers. The school councils evaluate school leaders' competences annually, but the criteria are mainly quantitative and serve as a basis for the annual financial reward. Guidelines for school leaders' promotion are currently being developed within a project funded through the European Social Fund ([Leading and Managing Innovative Learning Environments](#)) but wide consensus will be required if system-wide implementation is to be considered.

In **Italy**, a new system of evaluation of school leaders was introduced in 2017. In an annual exercise a team of evaluators gather evidence through an interview with the school leader and by assessing his/her obligatory individual portfolio. A final decision on the evaluation is taken by the Regional Education Office. The evaluation is made against the school's improvement objectives, established through a self-evaluation report, as well as national and regional objectives, and considers the school leader's specific contribution to achieving them. The evaluation of school heads is aimed at enhancing and improving their professionalism as part of broader policy efforts to increase the quality of the school service and in accordance with the National Evaluation System.

In its consideration of Quality assurance in school systems the Working Group explored the balance to be struck between appraisal of teachers as a mechanism for review and performance management, alongside a formative perspective that informs the identification of a programme of appropriate Continuing Professional Development. Current policy guidance emphasises the latter view. For example, the OECD report *Synergies for Better Learning* concludes unambiguously, "Without a clear link to professional growth opportunities, the impact of teacher appraisal on teaching and learning will be relatively limited"^{xxxviii}. Such opportunities are inextricably linked to a teacher's motivation and sense of being valued.

A recent research project by the Association for Teacher Educators in Europe (ATEE) looked into the qualities of innovative teachers and how to support them in schools (Box 11).

Box 11: What makes for innovative teachers: a research project by the Association for Teacher Education in Europe (ATEE)

ATEE's Research and Development Centre (RDC) on the Professional Development of Teachers, a network within the association, chaired by Professor Kay Livingston, undertook a research project which aimed to gain a deeper understanding of the characteristics and

qualities of innovative teachers and how they can be supported in developing their innovative qualities.

The project involved research being undertaken by 20 ATEE researchers from 11 countries (**Brazil, Canada, Croatia, Ireland, Malta, Netherlands, Norway, Portugal, Scotland, Sweden and Turkey**). Interviews were carried out with teachers, school leaders and teacher educators in these countries. The results of the research found that the innovative teachers displayed active agency in what they did. They showed a willingness to take risks and to pursue ways to develop their own learning and development.

The teachers, the school leaders and the teacher educators identified the following characteristics in innovative teachers: Inspirational; Risk-taker; Courageous; Independent thinker; Adaptive; Reflective; Self-confident; Eccentricity; Boldness; Curious; Open to new ways of doing things; Inclusive; Perseverance; Eager; Analytical; Creative; Commitment.

The interviewees provided practical examples of innovative approaches the teachers took in school such as:

Engaging Learners

- Being bold in choosing materials and strategies at the level of the classroom
- Understanding each student as an autonomous individual learner
- Understanding teaching as a dialogue with learners
- Turning failure into learning opportunities
- Understanding new technologies as a valuable learning resource

Connecting to real life context of students and extending teaching beyond subject disciplines and the space of the classroom and assessment requirements

- Openness to the outside world to apply new developments in the classroom
- Willing to take risks in trying new ways of doing
- Taking personal initiative beyond the requirements of the curriculum

Adaptive Professionals

- Demonstrates openness to broad conceptualisation of knowledge
- Demonstrates an inquiry-based approach to teaching and learning
- Seeking and receptive to new ways of doing things

Commitment to On-going professional Learning Teachers

- Engages actively in personal research to discover new approaches
- Shares materials and strategies actively with colleagues
- Recognises the value of collaboration and learning from others

In creating the conditions for teacher innovation in school the role of the school leader was recognised as essential. The importance of whole school commitment to innovation was

identified to enable teachers to develop trusting relationships, take risks and try new and different ways of developing learning and teaching for all learners in school.



Measures to consider:

- **Create transparency on the competences required from teachers at different stages of their careers** (such as graduation from ITE, end of induction, linked to later career steps) through competence frameworks or standards;
- **Involve teachers, teacher educators and other relevant stakeholders in the development and regular review of these tools** to ensure broad buy-in, relevance and usefulness;
- Ensure that expectations as set out in competence frameworks or standards for the teaching profession are **aligned with teacher education curricula, as well as with school curricula.**

4.5 School leaders and teachers shaping learning systems

Schools leaders and teachers should be acknowledged and respected for their expertise and their contribution to developing the education system at different levels.

Through their own endeavours as learners, teachers and school leaders act as role models, adding to the development of the school as a learning organisation. But they should also be supported in their efforts to increase capacity to work across networks of schools and professionals. Involving teachers and school leaders from the outset in the design of new initiatives and reforms will help improve the system and empower staff to engage in leadership, be innovative and take as well as manage risks.

Distributed leadership has a significant part to play within and between schools to ensure capacity. In complex organisations such as education systems hierarchies with a long chain of command lose their effectiveness. It is essential that many actors within the system assume individual responsibilities. Beyond the organisational benefits, the use of Michael Fullan's concept of "lateral capacity"^{xxxix} has virtues in maximising the use of proficiency of school staff. Teachers will have expertise in particular fields that can be shared with others. Others will learn or develop skills and understanding in consequence, but just as important may be

the enhanced self-respect accruing to the teacher who has an identified role in helping the development of his or her colleagues.

Again it should be emphasised that successful peer-mentoring will not just happen; it requires planning and support for the teacher who is to take on the role, and should go beyond social or technical support to focus unambiguously on improving learning and teaching.

Box 12: Tutor teachers in Finnish basic education

The goal of the national tutor teacher model is that all the basic education schools in **Finland** will have a tutor who supports and advises other teachers to introduce new curricula. The aim of tutoring is to support schools and teachers in the school reform. That support includes utilisation of innovative pedagogy and the promotion of digitalisation of teaching, using the new and wider learning environments. Tutors both instruct individual teachers and organise guidance and support for different teacher groups. Tutor teachers are networking with their counterparts in their own municipality and also regionally.

Tutor teachers started their work in spring 2017. Nearly 80% of municipalities nationwide are already involved in the first phase of the project. Tutoring will be expanded and strengthened in the years to come, increasing the number of participating municipalities. There are government subsidies available both to train the tutor teachers and to finance their work. There will also be regional co-ordination and development funds in the future, which will enable hiring regional coordinators to support municipalities in the region and further develop tutoring. Different models of tutoring will be collected and shared with all the schools in 2018.

The fulfilment that individual teachers may gain from this kind of opportunity should not be underestimated. Career diversification and the harnessing of lateral capacity can compensate for the inevitable funnelling and constriction of prospects that characterise conventional management hierarchies. If properly recognised and acknowledged, teachers may be very satisfied with the contribution that they have been enabled to make without necessarily progressing up the management ladder. See also 4.9 for further discussion of distributed leadership.

Using teachers' potential for school development

Several education systems can point to policy developments in which specific staff expertise has been identified, recognised and encouraged (Box 13).

Box 13: Recognising special expertise and competences within school teams

In the **Slovak Republic**, a teacher career system was introduced in 2009 to raise the quality and attractiveness of the profession, putting an emphasis on continuous professional growth. The system comprises four career stages (Novice teaching staff, Independent teaching staff,

Teaching staff with a first attestation and Teaching staff with a second attestation). At the different stages the system also offers opportunities for horizontal specialisation, including specific professional activities such as career counsellor, ICT coordinator or head of subject area, as well as leadership positions. The career system is currently being reviewed to build on strengths and address shortcomings. Among other proposals the government is considering stricter selection criteria for Initial Teacher Education, support for training (laboratory) schools closely linked to ITE faculties and a new incentive-based remuneration scheme for teachers.

The **Netherlands** introduced differentiated salary scales from 2009. Within primary schools this move created opportunities to appoint specialist teachers in mathematics, Dutch language and topics such as culture and the arts. These specialist teachers have several roles within a school: to develop the curriculum on that topic and to support colleagues. Within larger school boards, expert teachers from different schools collaborate across schools to develop new teaching and learning strategies using outcomes from research.

In **Slovenia**, teachers can occupy different roles, such as class tutors, heads of subjects or team leaders. Although these roles are defined either by central legislation or schools' internal acts, they are not formally recognised as career advancement, and do not lead structurally to more senior positions at the school level. However, being part of a teacher team or holding a (non-formal) position at school is part of distributed leadership practice and the promotion of teacher leadership. It serves to recognise and make use of individual teachers' talents and competences in contributing to change management and school development. Different forms of distributed leadership are currently being piloted within the project [Leading and Managing Innovative Learning Environments](#), supported through the European Social Fund.

Once mechanisms have been established to enable teachers to take on special roles besides classroom teaching, including leadership roles, they are in a position to make an enhanced contribution to school development. The following examples from **Luxembourg, Spain and Albania** (Box 14) indicate the power of this process.

Box 14: Supporting school development locally

In **Luxembourg**, an agency affiliated to the Education Ministry, SCRIPT (*Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques*), has just started offering systematic support and additional resources for local school development. As part of this support, the institute runs a network of resource teachers specialised in school development who assist and accompany schools in drawing up development plans. At the secondary level (*lycées*) the project also encourages the establishment of school development teams. The initiative underlines local school autonomy and the adaptation of school development to local

needs. To this purpose it encourages, and provides a legal framework for, broad collaboration within the school community. The offer to schools includes support in networking with other schools, a new project management system and CPD dedicated to school development.

In **Spain**, one of the main goals of the new Organic Law on Education is to promote the quality of educational establishments, by strengthening their autonomy and enhancing the role of management bodies. Measures envisaged include specific quality improvement programmes for schools that wish to improve their performance. These steps should be based on the understanding of the school as an organisation with shared responsibilities, and take as reference other innovative school management models that have previously proven successful in other countries of the EU. Participating schools are asked to draw up a strategic plan defining intended outcomes, strategic objectives, the management's vision and core values and a project implementation schedule.

In order to carry out this kind of programme, schools will be granted a greater degree of autonomy regarding curriculum and human resources as well as material and financial resources. The head teacher will be enabled to adapt teacher recruitment to specific requirements deriving from the implementation of the programme under the supervision of the educational administration of the Autonomous Community, which will be responsible for compliance with applicable regulations.

Schools in these programmes will be held accountable for their performance, as compared to their starting situation. Teachers involved in the programme can have their activities recognised as merits for teacher allocations as well as for professional development – provided the school receives a favourable project report.

In **Albania**, the initiative “School as a Community Centre - a friendly school for everyone” aims to build strong partnerships between schools, families and local communities. Supported by a range of international organisations, including the Council of Europe and UNICEF, it currently involves 225 schools across the country.

Schools' activities are assessed against standards issued by the central education authorities. School leaders and teachers play a central role in these transformation processes, leading, managing and supporting the work as part of a wider team that also involves representatives of parents, pupils, local government and other partners. Teachers' tasks can involve project work, local or international, the organisation of meetings and consultations with parents and pupils, and cultural activities. The initiative includes professional development activities for the teachers involved, both locally and within the region.

Both an external assessment by the UNDP and the internal monitoring of the initiative by the Ministry have pointed out the important role of the teachers in the process and underlined the importance of supporting them through professional development. The external assessment also identified that teachers considered their involvement in the scheme to be an

overload. Following its suggestion the Ministry introduced additional financial incentives for the teachers involved.

Beyond teachers' own school, their specialisation and expertise can be shared to wider benefit. Typically this input may be affected through networks. These links may be local in their organisation, or national, as the following two examples from Germany illustrate (Box 15).

Box 15: Spreading competence and experience across school networks

Each school in the network of **Steiner Waldorf schools** in **Germany** is expected to ensure high quality induction of beginning teachers. This includes mentoring through an experienced colleague, involvement in collegial support groups and tailored professional development. Mentors for each school engage in regional exchange groups with their peers. Regional groups are facilitated by teachers who in turn collaborate with peers in exchanges at national level facilitated by the German association of Steiner Waldorf schools.

In **Germany**, the most prestigious school award, the *Deutscher Schulpreis* (German School Award) has led to the creation of a network that bring together all schools that have received the award over recent years. The *Deutsche Schulakademie* (German School Academy) offers schools that have received the award the opportunity to exchange experiences. A separate award for excellent and innovative schooling in the non-academic tracks of Germany's school system, the *Starke Schule* (Strong school) award, links up 200 of its award-winning schools during 4 years for networking, professional development and the sharing of good practice.

Part of the role of school leaders is to facilitate the sharing process, matching expert practitioners with colleagues, either within their school or beyond into the networks in which they belong.

Leaders working to improve the system

Considerable expertise resides in school leaders and teachers and this is recognised by policy makers. For example, at the end of 2016, the Slovakian ministry undertook an analysis of the current situation of school management as part of a broader investigation into school climate.

Education systems - for example in **Finland, Belgium(Flanders), Austria** and the **United Kingdom(England)** - are now identifying "system leaders", who usually have been successful in their own schools and are in a position to support other local schools, or, indeed, become involved in an even wider network. The involvement of system leaders could be to support a school identified as weak, but equally, and more positively, the leader may be offering peer-to-peer support for other school leaders on developmental priorities or providing needs-based support for colleagues new in post^{xi}. These arrangements will be forward-looking and have a particular value through introducing fresh ideas and avoiding schools becoming

isolated or introspective. The four examples below reflect the diversity of opportunities that could be implemented (Box 16).

Box 16: Opportunities for teachers and school leaders to contribute to system development

In the **United Kingdom(Northern Ireland)**, education practitioners with a post of responsibility in their own school can contribute to enhancing and supporting the inspection process by the Education and Training Inspectorate (ETI) by becoming an Associate Assessor. Associate Assessors are appointed through public advertisement and interview, and must successfully complete induction training. Their initial period of tenure is three years and they will normally join at least two inspections or inspection activities each year.

By working with Associate Assessors, the inspectorate aims to enable others to share in the process of inspection; provide the opportunity for current practitioners to experience, and to contribute to the inspection process; bring a current practitioner's perspective to the inspection process and to its continuous improvement; develop the concept of self-evaluation and enable the assessors to have a deeper understanding of how the process of self-evaluation helps their own organisations.

In the **Netherlands**, the government supports the bottom-up initiative of a cross-school network of innovative teachers through funding and the invitation to provide input on teacher policies. The aim of the national network *Leraren met lef* is to connect innovative teachers, who feel isolated at their school for lack of a learning culture, with like-minded colleagues from other schools. Financial support is given to the network to organise national events and masterclasses (e.g. on sharing leadership at school). The network emphasises teacher agency and representatives were invited to contribute their ideas in the process of the development of the governments *Teacher Agenda 2013-2020* initiative. More information: www.lerarenmetlef.nl.

In **Norway**, the government is introducing plans to improve retention of good teachers in the classroom. New career pathways have been piloted in a limited number of municipalities since autumn 2015. The aim is to give teachers opportunities for taking on new challenges and develop themselves and their schools professionally, while they continue teaching. It is expected that the teachers themselves take part in analysing results, initiate professional development for the organisation and give guidance to colleagues. It has recently been decided to expand the pilots until 2019.

In **Latvia**, a range of projects addressing teacher education and competences is supported through the European Social Fund and ensure support for the implementation of education reforms. This includes projects on the implementation of competence-based approaches to curricula; prevention and intervention measures to reduce early school leaving; support to the development of students' individual competences; career guidance.



Measures to consider include:

- Create opportunities for school staff to diversify careers by **taking on additional roles to classroom teaching/school leadership, at school** (coordinating or leadership roles; support to colleagues, including mentoring, professional development, involvement in school development, (international) project work, extracurricular activities, co-operation with external partners);
- Create opportunities for school staff to **become involved in developing the education system** (school evaluation; policy dialogue; policy development etc.)
- Create opportunities for/encourage/support school staff to engage in **school-to-school networks to share expertise and teaching resources, spread innovation or support school development.**

4.6 Professional culture

Education systems can help schools develop professional working and learning cultures that motivate teachers and school leaders.

Fostering a desire and providing capacity in schools to learn and improve together will help teachers and school leaders better adapt to changing needs of learners and society. Motivation can be influenced by internal and external factors and should be taken into account when considering the recruitment and retention of staff. Collaboration, distributed leadership and networking offer significant potential for a professional culture that supports working and learning at school.

The school as a learning organisation is rooted in a shared ethos and culture around learning and improving collectively (see Figure 1). The school is characterised by its promotion of team learning and collaboration, which is seen as a defining direction in transforming practice. A range of dispositions among members of staff must be developed, and allowed to flourish:

PROMOTING TEAM LEARNING AND COLLABORATION AMONG ALL STAFF

- Staff learn how to work together as a team
- Collaborative working and collective learning – face-to-face and through ICTs – are focused and enhance learning experiences and outcomes of students and/or staff practice
- Staff feel comfortable turning to each other for consultation and advice
- Trust and mutual respect are core values
- Staff reflect together on how to make their own learning more powerful
- The school allocates time and other resources for collaborative working and collective learning

Source: OECD/UNICEF (2016): *What makes a school a learning organisation? A guide for policy-makers, school leaders and teachers*, p4^{xli}

Few would these aims, but in practice they may require a considerable cultural shift within an education system, which may disrupt existing practice and vested interests.

Self-confidence and some humility are required from individual teachers if they are genuinely to “feel comfortable turning to each other for consultation and advice.” If teachers are anxious about their work, or feel threatened and unable to speak openly about how the school might improve, they are unlikely to contribute effectively to its enhancement. The role of the outer ring of the school as learning organisation model – the community – is critical in nurturing the trust and mutual respect that underpins the model. Policy-makers at national and local levels have a major responsibility to support the advance of a positive shared ethos.

Depending on the degree of autonomy schools have in relation to hiring staff, the process of developing a collaborative culture can begin as early as the recruitment process, incorporating tasks that explore the inclination of candidates to subscribe to a school’s philosophy. The assessment of candidates’ responses to questions about competences (see 4.8) may provide useful indicators. The role of retention, to maintain the involvement and commitment of a valued colleague once they have joined the staff team, is important, too. The school as learning organisation will respect the beliefs and positions held by its members. Mentoring may play a valuable role in enhancing the individual teacher’s sense of self-worth, especially for newcomers (see 3.1.2, 4.4 and 4.5). In **Ireland**, the importance of a “bridge”, providing structure at the formal entry point into the profession, has been established for newly qualified teachers (Box 17).

Box 17: Building a bridge into the profession for beginning teachers

In **Ireland**, *Droichead* (Irish for 'bridge') is an integrated induction framework for newly qualified teachers (NQTs). It reflects the importance of the induction phase on the teacher's lifelong learning journey where the new teacher is formally welcomed into the profession of having completed Initial Teacher Education. It lays the foundations for subsequent professional growth and learning for the next phase of their career.

Droichead includes both school-based and additional professional learning activities. The first step in the Droichead process is to establish a Professional Support Team (PST). This is a team of registered and experienced teachers who work collaboratively to support the novice teachers during the Droichead process and who support his or her entry into both the school and the profession. A National Induction Programme for Teachers (NIPT) Droichead Associate provides follow-up support and professional development to the support team, newly qualified teachers and the school staff. It is important that there is a whole-school approach to Droichead as each staff member will support beginning teachers in different ways; from a tea or coffee and informal chat in the staff room, to co-planning and sharing resources and ideas to a more structured approach involving observation and feedback.

Droichead is a non-evaluative professional induction framework, which is markedly different from the traditional forms of post-qualification professional practice which applied in schools at primary (probation) and post-primary (post-qualification employment) levels in the past. The current model was launched in September 2016 and is planned to be the professional induction programme for all NQTs by the school year 2020/2021. Schools will have an interim period to transition into this model.

To learn more: <http://www.teachingcouncil.ie/en/Teacher-Education/Droichead/>

In **Malta**, all newly qualified teachers (NQTs), and teachers who return back to their profession after a long spell (career break), go through induction and mentoring. The induction course is jointly organised by the central education authority (the Directorate) and the teachers' College (local network of schools). It is followed by two years of mentoring through senior teachers and Heads of Departments with a focus on classroom practice and aspects related to teachers' tasks.

In the **Former Yugoslav Republic of Macedonia**, within a four-step career system, beginning teachers have the status of "teacher-trainee". They work with a mentor to develop their competences. In 2016, a working group with representatives of the Ministry of Education and Science, the Bureau for Development of Education, the state educational sector, the non-governmental sector, the teaching profession and school leaders, developed a range of guidelines and templates for the work of teachers and their mentors.

The importance of teacher education is already recognised at supranational level. The Council of the EU summarised its position in 2014, stating: "Teacher education should be seen as an integral part of the broader policy objective to raise the attractiveness and quality of the profession. This requires adequate selection, recruitment and retention policies, effective initial teacher education, early career support, career-long professional learning and development, pedagogical feedback and incentives for teachers."^{xlii}

Ministers also invited the Commission to "Build communities of teachers, in particular prospective and recently recruited teachers, by making use of existing European platforms for teachers such as eTwinning, with a view to further developing collaboration among peers on teaching practices across the EU" and "to support cooperation with partners, networks and organisations which can offer experience and know-how on designing effective teacher education programmes, in particular initial education programmes"^{xliii}. Examples from the **Netherlands, Slovenia** and **Croatia** (Box 18) describe the benefits of building communities among school staff:

Box 18: Promoting a culture of team learning and collaboration among all staff

In **the Netherlands**, an increasing number of schools have introduced collaborative strategies for team teaching and team learning with two examples being prominent:

Stichting Leerkracht (Teacher force) focuses on the collaborative work of teachers. Teachers meet regularly to prepare lessons, to observe each other's lessons and to discuss the outcomes of pupil learning. An increasing number of schools (now almost 500) have integrated this way of working in their weekly schedule.

An increasing number of schools practice *Lesson Study*, a learning process for teachers in which they collaboratively:

- define a concrete learning objective for pupils,
- design a lesson that will help pupils to gain the intended learning outcome,
- observe pupils during a lesson taught by one of the teachers,
- evaluate to what extent the design helped the pupils to gain the intended learning outcomes
- draw conclusions on the lesson design and the underlying assumptions.

This process can be repeated with a redesigned lesson. Often schools carry out Lesson Study in close collaboration with teacher education institutes.

In **Slovenia**, many policy initiatives encourage team learning and collaboration, both at school level and among schools. The initiatives typically establish teams of teachers and offer them training on running activities with their own colleagues at school. Among those involved are the Networks of Learning Schools coordinated by the National School for Leadership in Education (NSLE). Based on concepts of school improvement, collaborative culture and networking, each network consists of six to eight schools. Schools and NSLE jointly select topics. School development teams meet regularly and receive training on both the contents (cooperation with parents, classroom management, prevention of bullying, etc.) as well as the

process of managing change. This process is designed to enable them to act as change agents in their schools.

In **Croatia**, a major reform aims at making all schools digitally mature (e-Schools) by investing in infrastructure and digital competence development. This work is supported through virtual communities of practice linking and supporting teachers across the schools where this policy is piloted. Teachers are encouraged to communicate and collaborate by sharing examples of good practice in the use of ICT in education. Support to the community includes virtual meetings, webinars and face-to-face school visits.



Measures to consider include:

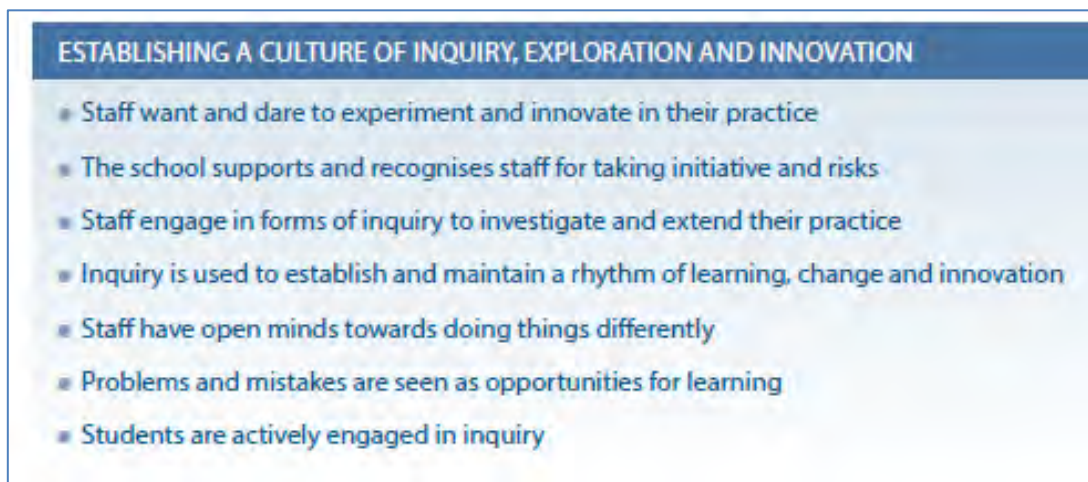
- **Encourage and support collaboration among staff for teaching** (e.g. team teaching; sharing of teaching resources) **and staff learning** (collaborative CPD, classroom observations; mentoring);
- **Consider cross-school networks and digital platforms** to support (a culture of) collaboration in the teaching profession;
- **Support a culture of collaboration by avoiding situations that could encourage counterproductive competition between individuals**, for instance by underlining collective/team elements in staff assessment/evaluation, objective setting, incentives and recognition;
- **Strengthen recruitment and retention of qualified staff**, where possible by giving schools the possibility to take school ethos or professional culture into account when recruiting new staff;
- **Encourage links between schools and providers of teacher education** to support a culture of continued learning among school staff;
- **Support systematic induction of beginning teachers, and teachers new to a school.**

4.7 Research, reflective practice and enquiry

Policies should support a culture of research, reflective practice and enquiry-based learning at school.

Practice-oriented research and enquiry should be embedded along the continuum of school leaders' and teachers' professional development, including Initial Teacher Education. This will stimulate teachers' motivation and competence to engage in research with the purpose of informing and enabling action across the system. Researchers in schools, universities and other organisations should have opportunities to disseminate their work and exchange information and ideas.

The concept of the school as learning organisation recognises the importance of a continuous process of learning for all members of its community, particularly teachers and their students. Establishing a *culture of inquiry, exploration and innovation* is one of the key dimensions of the concept, linked to the opportunities for staff to innovate, take risks and experiment in a spirit of inquiry and open-mindedness that leads to better learning.



Source: OECD/UNICEF (2016).: *What makes a school a learning organisation? A guide for policy-makers, school leaders and teachers*, p5.^{xliv}

However, this shift can present new challenges to staff in schools, and to the education system itself: how to ensure that high quality professional development still takes place when it is no longer provided nor necessarily closely monitored by the broader education system. There is a risk that decentralisation of teaching and learning may allow intellectual activity to become static. This can be avoided if policies support schools' efforts to make research, reflective practice and enquiry-based learning part of their everyday practice. The key is that the quest for evidence should be scientific and systematic.

In such an environment, teachers will work to shape their hypotheses. They will have the freedom to experiment, individually and together, as well as with colleagues in other schools, and to manage how their explorations progress. There may be a tendency towards action research, usually without the use of control groups but using approaches that are repeated with modification after analysis and reflection. Several countries have already formalised practice to encourage teacher-led research projects (Box 19):

Box 19: Teacher-led research projects

In **Bulgaria**, the 2016 educational law package introduced new national educational standards that set a new framework and outline expectations for schools as learning organisations. Among other things, the new framework envisages support for teachers and school leaders to act as researchers and innovators.

In the **Netherlands**, with financial support from the government, the Onderwijscoöperatie - the national body for the teaching profession - in 2015 launched the Teacher Development Fund (*LerarenOntwikkelfonds*) to support bottom-up innovative ideas. The funding programme helps teachers put innovative ideas into practice through small-scale school-based projects, without the constraints of the financial implications or the priorities of the school where they are employed. Project grants are accompanied by a support programme in which teachers are supported by a coach, both on the content of their innovation project and on issues concerning implementation and finding grass root support within their school.

To learn more: <http://lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl/>

These efforts clearly should not take place in a methodological vacuum. Co-operation and partnerships with researchers in higher education institutions help teacher-researchers to ensure that investigations are carried out with academic rigour (and also within appropriate ethical boundaries). Projects may be organised among co-enquirers in schools, universities and other organisations. This breadth of participation is likely to provide various outlets at national, regional and local level for knowledge sharing and transfer, for example through engagement in projects, then presentations and dissemination, thereby feeding into the wider education system and in return receiving further stimulus for research. Collaborative culture is then seen to work at the local level and on a larger scale, and there is a sense of collective ownership of the outcomes.

The OECD's TALIS survey found a positive correlation between teachers' professional development based on research, observation and exchange and their use of active teaching practices: "Teachers who report participating in professional development activities involving individual and collaborative research, observation visits to other schools, or a network of teachers are also more likely to use active teaching practices, such as small group work, projects requiring more than a week for students to complete and information and computer technology (ICT)." ^{xlv}

The Working Group consider that professional development embracing practice-oriented enquiry should be embedded from the ITE phase onwards. This expectation is realistic, especially where trends towards Master's level work are becoming a significant element of ITE.

Previously the Working Group has identified appropriate support structures as one of the five perspectives to consider in policies for a 'continuum of the teaching profession'. This '*instrumental perspective*' will include different elements depending on the phase concerned (future teacher/beginning teacher/serving teacher), but it was stressed that "in all three phases, sources for learning come from *experience* (teaching and teaching practice), from *peers and other key stakeholders and providers* (in communities of practice and classroom observation) and from *theory*. Learning from theory is often limited in the teaching period after ITE. Theoretical ideas and research findings can help to build reflective teaching and this practice needs supporting. Career-long instruments, such as teacher portfolios, can help to strengthen the continuum of teaching."^{xlvi}

Box 20: Supporting reflective practice

In **Italy**, a professional portfolio for teachers during their induction period will provide documentary evidence of their professional development, working directly on the on-line platform hosted in the portal of the Ministry of Education and Research. The portfolio will help teachers reflect on their practice and their way of designing and implementing teaching, enabling each to identify and illustrate the fields of activity and professional skills through which to provide the greatest contribution to the school institution in which they work.

In **Steiner Waldorf** schools, collective child study is a deeply embedded method of learner assessment and curriculum development that supports teachers' in their reflective practice. The method is commonly practised at faculty meetings and often involves teachers, therapists, school doctors, and occasionally parents, to draw up an individual education plan comprising diagnosis, therapy and further monitoring.

In the **Netherlands**, a bursary system for teachers to participate in Master's programmes (*Lerarenbeurs*) aims to contribute to a profession with a stronger focus on professional development, attitudes of inquiry and the use of research in schools. The scheme gives every teacher the opportunity to apply for a study grant for Master's (or a second Bachelor's) qualification. The grant covers the study fee for the duration of the programme (two or three years) and replacement costs for one day a week. Since its launch in 2008, 40 000 teachers have participated. Research showed that the in-service Master's programmes contribute to a stronger inquiring attitude of teachers and an increasing number of action research activities take place in schools. Some of the teachers get the opportunity to remain involved in action research and inquiry projects within their schools after finishing their Master's programme. However, their number is still limited as school leaders encounter difficulties in finding time and money for this activity within their budgets.

The Working Group report also recommended that, "to achieve a creative and reflective teaching workforce, policies and actions should encourage student teachers and teachers to use and engage in new research in their learning and practice. While ITE lays the foundations for this, policy actions should foster innovative cultures in schools and ensure they have links with universities and other organisations that support research-informed development of teaching practices." The group also recommended the promotion of action research as a way of finding valid solutions to challenges in classroom practice "promoted by stakeholders as a means to strengthen collaborative learning environments within and between schools and with providers of ITE."

In a majority of European countries, central guidelines indicate that Initial Teacher Education programmes should develop future teachers' knowledge and skills relating to educational research.⁸ These recommendations apply to programmes at both Bachelor's and Master's level. In countries where there are no central guidelines, in practice, providers may still include these elements in their programmes.



Measures to consider include:

- **Encourage the principle of using a teacher portfolios** as a way of supporting reflective practice and professional development; the portfolios can be introduced through Initial Teacher Education, and be part of the induction process or a tool to support serving teachers in their Continuing Professional Development and self-assessment;
- **Support teachers in gaining research qualifications and conducting research**, for instance by recognising and encouraging research as part of professional development; through grants for research projects or qualifications (e.g. PhD);
- **Support reflective practice** to develop learner-centred teaching and assessment strategies;
- **Reward and stimulate innovation in teaching, and school practice more generally**, for instance through grants, awards;
- **Create partnerships between schools and higher education institutions**, focused on research, feedback loops between theory and practice (involving both teacher education providers and faculties of educational science);
- **Ensure ITE programmes**, especially at Master's level, put sufficient focus on enquiry-based learning, reflective practice, innovation and research;
- **Instigate and develop training for peer-mentoring.**

⁸ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

4.8 Professional competences, capacity and autonomy

Teachers and school leaders should be supported in their professional development, autonomy and growth in a continuum spanning all phases of their careers.

Teachers and school leaders should be trusted, supported and empowered as professionals who can be agents of change contributing to school development and who have the capacity to take responsibility and be accountable for the impact of their actions. In collaborative learning environments their competences and capacities, as well as their autonomy and accountability should be considered not just individually but also collectively, as part of professional teams.

Teaching is a highly complex task. It requires a broad set of competences, the ability to apply them flexibly in a wide range of situations, and the readiness to develop them continuously. Many countries recognise that for competences to be effective, teachers first need high quality preparation and then a high degree of professional autonomy both in their practice and professional development. Similarly, the professional development and autonomy of school leaders is increasingly a matter of policy attention. This autonomy is increasingly accompanied with accountability, including school evaluation, individual appraisal and considerations of (external) student assessment.

A continuum of teachers' professional development

A considerable body of research describes the formal mechanisms that support teachers in their professional development. Schemas are likely to elaborate on phases of Initial Teacher Education, Induction and then Continuing Professional Development. There is a risk that these phases fragment and so become disconnected from each other^{xlvii}. Supported by more thoughtful policy and coordination, phases will provide a framework that continues to nurture teachers as their career develops. The phases thereby form a continuum of teacher education or professional development^{xlviii, 9}. An identifiable continuum is important for teachers, as it reinforces the sense that there is pattern and structure to their careers, and that their professional development serves them individually as well as responding to the priorities for the school.

An approach to the creation of a continuum of professional development through a central Teaching Council is provided by **Ireland** (Box 21).

⁹ See introduction, Figure 2. For a detailed discussion on policies to support a continuum of the teaching profession see the final report of the ET2020 Working Group on Schools in European Commission (2015), *Shaping Career-long Perspectives on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*.

Box 21: The Irish Teaching Council

In **Ireland**, a Teaching Council acts as the professional standards body for the teaching profession. The Council seeks to set and uphold high professional standards for teaching and teachers. Established in 2006, the Council has 37 members, 22 of whom are registered teachers. The Teaching Council ensures standards are upheld in the teaching profession by:

- setting the requirements for entry into teaching;
- maintaining a register of teachers who meet the Council registration requirements;
- establishing and monitoring standards for all phases of teacher education;
- developing and promoting a code of professional conduct; and
- investigating complaints regarding the fitness to teach of registered teachers.

Emphasising the local perspective in which schools operate may require some modification to conventional models of professional development in its different phases.

Initial Teacher Education

A few education systems, such as **United Kingdom(England)**, are moving towards school-centred or school-led Initial Teacher Education. Such decentralised arrangements are conceptually closer aligned with the school as learning organisation, but are associated with risks in ensuring high and consistent quality when apprenticeship models of teacher training dominate.

The majority of countries, where ITE is firmly rooted in higher education, are making efforts to reinforce school practice within ITE programmes and to strengthen partnerships between ITE providers such as universities or colleges of teacher education on the one hand and schools on the other. These partnerships can manifest themselves, for instance, in networks of practice schools. These approaches are consistent with the concept of the school as a learning organisation, by linking theory with practice and by involving experienced practitioners as teacher educators (see examples in Box 22).

Box 22: School-university partnerships

In the **Netherlands**, the Ministry of Education is stimulating and supporting close partnerships between universities and schools. The aim of these partnerships is to improve student teachers' workplace learning and to create shared responsibility for teacher education curricula.

Since 2005, the Ministry has supported these partnerships through specific subsidies to schools, and quality criteria have been developed that are now part of accreditation criteria for teacher education programmes. Within the partner schools, school based teacher educators have been trained, increasing both expertise on and awareness of teacher learning

within the partner schools. In the partner schools, the support of newly qualified teachers through induction programmes and the continuum of teacher development have also been strengthened.

In 2017, there are 92 schools involved in these partnerships with universities. The national representations of school boards of primary education, secondary education and the universities have jointly created a national support centre where experiences and outcomes of evaluations and research are shared through publications and networking conferences (www.steunpuntopleidingsscholen.nl).

In **Italy**, a legislative decree regarding Initial Teacher Education for secondary level teachers was approved in April 2017. These teachers will be required to pass an open competition in order to enrol in a one-year university specialisation course which will be followed by a two-year traineeship period during which they will gradually take on roles related to the teaching profession while reflecting on their practice through university tutoring. At the end of the three years, if they pass the assessment they are employed permanently. In this way theory is linked with practice and effective partnerships between universities and schools are established.

Induction for beginning teachers

Induction, where it is available to teachers, is mostly school-based. It may combine an introduction to the profession with that to the working methods and culture at a particular school. Besides raising the quality of teaching and helping new teachers through potentially difficult beginnings, induction programmes can also support professionalism in schools. This process will work best if newcomers are integrated into a culture that is open to new ideas and inspiration (note that this is intended as induction, not assimilation) and allows beginning teachers to be agents of change too. Recommendations for induction systems have been prepared on the basis of European peer learning activities (Box 23).

Box 23: Policy handbook on induction programmes for beginning teachers

Policy guidance developed at European level has suggested that any induction system should meet beginning teachers' needs for three basic kinds of support: personal, social and professional. In the policy handbook entitled '*Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*', a structure is proposed based on four interlocking sub-systems: mentoring, expert inputs, peer support and self-reflection.¹⁰

¹⁰ European Commission (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*, SWD (2010) 538 final. The document is based on the work of the Peer Learning Cluster 'Teacher and Trainers', a Commission expert group with representatives from European countries: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [available in English, French, German, Italian, Polish and Spanish]

Continuing Professional Development (CPD): accessible, needs based, collaborative

For schools to develop as learning organisations all teachers, not just the newcomers to the profession, need to have the opportunity, and be ready, to engage in the professional development they need. Defining professional development as a duty and ring-fencing these activities within the teachers' contracted working hours can help increase the uptake of CPD. Some countries support teachers in pursuing additional studies or qualifications (Box 24).

Box 24: Supporting teacher's professional development through diverse approaches

Norway has a strategy for credit bearing continuing education for teachers, first launched in 2009. Its aim is to increase the teacher's professional and didactic competence, in order to strengthen students' learning. This arrangement is a joint effort for which partners meet regularly to discuss the ongoing work and to adjust and give priorities. National education authorities distribute financial means, and are responsible for reporting, evaluation and coordination. The universities and university colleges develop practice-oriented educational programmes. The employee and employer associations inform and motivate their members to participate.

Teachers apply to participate after consulting with the school leader. The school owner/provider approves the application and has the final decision about participation. Teachers are released from some of their ordinary duties, but keep their salary during the training. National authorities finance 60 per cent of the cost of a substitute teacher for most subjects. School owners cover 15 per cent of the costs for substitute teachers. Teachers contribute by using some private time to study.

An additional grant scheme was introduced in 2015. Teachers apply for a grant to enrol in studies. The teachers study in their private time. The scheme can thereby give both teachers and schools more freedom to organise participation as it suits them best, also reducing the need for substitute teachers. The government is still evaluating the scheme, but preliminary findings suggest that teachers find it challenging to combine studies with a full time job. There has been an increased focus on the collective aspects of continuing education. To enhance student learning schools have to function as professional organisations. More information (Norwegian): <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/>

In **Latvia**, teachers and school leaders are required to undergo at least 36 hours of professional development every 3 years. Courses are offered in the form of "A" and "B" programmes, and since 2014 there has been state support for the participation in such programmes.

The shorter, A programme courses, are designed to cover specific needs (e.g. pedagogical knowledge, use of new technologies) and are offered and implemented by various state and

non-state providers, in co-ordination with the local government and often also with the teachers' methodological associations.

The B programme courses are designed to broaden teachers' specialisations through longer professional development programmes, provided by universities, leading to qualifications in a second subject or education level. From 2017, additional support from state funding for implementation of teacher education courses is provided for gymnasiums and special education institutions to share the professional experience.

In order to support new pathways into teaching, the government in 2014 amended the regulations on teacher education and professional qualification requirements, giving professionals and graduates of other higher education programmes the opportunity to join the teaching profession through a competitive programme called "Mission Possible".

In **Malta**, teachers can receive scholarships for further studies at Masters and PhD level. Within the past decade a number of initiatives (e.g. STEPS, Master IT, Endeavours) funded through EU funds, have encouraged teachers to continue to widen and deepen their theoretical perspectives by undertaking higher studies at Masters and PhD level, either at local accredited institutions or abroad. The response was positive, and many have successfully graduated either at Masters or PhD level thanks to this support. To make it easier for those who opt to continue with their higher studies, all teaching grades are now entitled to a sabbatical of one year to finish their studies.

Ensuring there are relevant and accessible opportunities available is a further consideration. The approach adopted requires a clear analysis of demands and the setting of priorities for professional development to avoid the mismatches witnessed in some countries.¹¹

In many countries schools and teachers are required to define their learning needs in development plans that link individual goals with those of the school and, possibly, the education system, for example to accompany major curricular reforms. It is important that by recognising teachers' interests and by building on their existing strengths, a deficit model can be avoided.

Box 25: CPD programmes to tackle national priority themes

In **Sweden**, *Matematiklyftet* ("Boost for Mathematics") is a large-scale CPD programme seeking to help mathematics teachers develop their practice, focusing on pedagogical content knowledge. The initiative combines collaborative learning among colleagues with support from an external tutor (advisor) and web-based material. Over the course of one year, teachers participate during their working hours in cycles of activities, including individual study, discussions with colleagues and practical application in the classroom. The initiative is

¹¹ The TALIS survey identified a mismatch between the topics teachers identified as their most urgent needs for professional development and the topics of the CPD in which they are engaged.

part of the national school development programmes, delivered by the Swedish National Agency for Education (*Skolverket*), alongside other professional development programmes on reading literacy, digital education and special needs education. Boost for Mathematics makes available state grants to stimulate participation in the training of supervisors and CPD for teachers, all building on collaborative learning. Designed to reach all schools in **Sweden**, and with a funding volume of €75m, the programme has seen the participation of more than 35 000 teachers (i.e. 8 out of 10 math teachers in Sweden) during 2012-2016. In addition, almost 1 700 tutors have been educated through the initiative, and close to 3 000 school leaders have taken part in a training.

In **Belgium(Flanders)**, every two years, the central government authorities decide on a number of themes for CPD projects that are needed to support the implementation of educational reforms. The training projects selected are then offered to schools free of charge. Intended initially for a small team of a school's teaching staff, courses last one year (with the possibility of an extension for one year to involve additional support from their pedagogical counselling service). Following this phase, participants are expected to transfer their newly gained expertise to their local school context, sharing with colleagues at their school.

In the **Czech Republic**, a project supported through the European Social Fund aims to support teachers in developing reading literacy, mathematical literacy and digital literacy and computational thinking (basic literacies) across curricula. The project covers both pre-schools and basic schools, and encourages reflective and collaborative practice. It also aims to foster a mutual view of quality in education across the school board and other relevant stakeholders.

The essential objective of CPD must be to create a lasting impact on student learning through improved teaching practice. This process requires sustained and targeted investment. By definition, learning organisations take great care that the positive impact of staff learning extends beyond the individual teacher and ultimately benefits the entire school and its development. Setting these priorities makes the case for collegial, school-based CPD, if not to replace then at least to complement traditional formats such as training courses or seminars away from school. Digital technologies and open education offer new opportunities for collaborative learning, professional learning communities or networks. The adoption of school-based CPD can have economic benefits as well as a positive impact on pedagogy (Box 26).

Box 26: Developing school-based approaches to professional development:

In **Greece**, CPD has been seriously affected by the economic crisis. Fiscal consolidation has diminished the budget for professional development of both teachers and school leaders. Previous major government initiatives on CPD had been discontinued due to the lack of funding. Now, the Ministry of Education, in cooperation with the Institute of Education Policy are developing plans for a new CPD system that is sustainable, cost-effective and state-of-the-art, and that combines top-down and bottom-up initiatives for teachers' and school leaders'

development and improvement. The aims are to establish a new culture of professional development that will also support the democratic organisation of schools ("school units"). One feature of the new system will be to promote the immediate use of teachers' new knowledge and skills in the education process. CPD will be offered using blended learning methods and by organising teachers into communities of learning and practice, mentored and supported by certified teacher educators. It will use common principles and procedures for the development of the training material, organisation, delivery and certification of training. It will be using a CPD platform/learning management system that will ensure optimum use of digital resources, interoperability of existing platforms and repositories, and visibility and choice of training opportunities.

In **Belgium(Flanders)**, schools and teaching staff are supported by pedagogical counselling services, which are set up by the educational umbrella organisations and funded by the Government. A decree sets out the tasks of Pedagogical counselling services, some of which specifically aim to support schools in becoming professional learning organisations, among other means by:

- promoting the establishment of networks and providing support to these networks;
- supporting and training managerial staff;
- supporting the professional competence of members of staff at school and cross-school level by focussing on beginning staff and staff charged with specific tasks in particular;
- reinforcing the policy powers of schools;
- supporting quality assurance within schools.

In **Cyprus**, teachers and school leaders have the primary responsibility for the implementation of the educational goals determined by the state and the educational authorities. Recent policies have aimed at further enhancing the pedagogical and administrative autonomy of schools; the Education Ministry has asked every school to set its own annual priorities for improvement according to its own annual action plan. This arrangement includes the annual planning of teachers' professional development.



Measures to consider include:

- Support a continuum of teacher education through **dialogue and partnerships between providers/teacher educators, school leaders, school owners/authorities** representing all phases of teacher education

- **Clarify the definition of CPD for school staff**, with a preference for a broad, open and inclusive concept that is operational at the same time (including formal, informal and non-formal forms of professional learning)
- **Consider making CPD an obligation/explicit duty**, and allocating working time to it
- **Align priorities with real needs at different levels** (teachers' individual learning needs, school level needs, system level needs) and **review systems of priority setting** if needed (at which level, by whom)
- **Encourage professional development cultures at school**: this may include reviewing decision-making on priorities and funding allocation; the use of CPD plans by schools/individual teachers; links to teacher appraisal
- **Support self-regulation of the profession** (e.g. through a teaching council or consultation processes)

4.9 Leadership competence

Systems should provide opportunities for school leaders and teachers to develop leadership competences that support their strategic thinking, planning and implementation.

Teachers and school leaders should be inspiring and be able to set priorities for self and others. They should be able, and enabled, to identify their own needs and opportunities for professional development, and to lead others in reflective practice as part of the process of change.

What is required of school leadership?

The Working Group understand that school leadership should be much more than management. The head, or principal, should be someone with vision for the school, who has both the competence and the charisma to support its staff. Accordingly, he or she should combine attributes of leader, manager, entrepreneur, and coach. The head should be involved in leading teaching and learning; fostering leadership capacity within the school; managing organisation; and leading school development. It was considered important for leaders to listen, and to have dialogue with teachers and other stakeholders. There should be space and time for the leader to initiate and supervise innovation and carefully judged risk-taking.

Defining and describing leadership roles

It is important to define the role of school leader at national level, and describe it. A quality or competence framework might be helpful for this purpose (see also 3.7). Members accepted that some desirable abilities – such as empathy, self-control open-mindedness and some social skills, including communication – are not easy to measure. Nevertheless, these qualities

may be important for success. **Greece** has already adjusted its approach to the selection of school leaders in recognition of these abilities (Box 27).

Box 27: Assessment of candidates for school leadership posts

In **Greece**, recent changes to the selection of school leaders see the introduction of interviews to test the candidates' 'personality and general background and their contribution to the education process'. This aspect of candidates' suitability was previously assessed by secret ballot of the assembly of school teachers. Interviews will be conducted by Regional Service Councils of Primary/Secondary Education and will take into consideration the opinion of the teachers' assembly as expressed through responses to a structured questionnaire provided by the Ministry.

Supporting school leaders

The role of school leader should be appreciated, and supported, in reciprocal relationships with staff, the educational system as a whole, parents and the local community and other stakeholders. There should be arrangements in place to ensure the developmental needs of school leaders are met. There have been moves in some jurisdictions to appoint school leaders from outside the education system, such that they have, already, management and leadership skills. It may remain more common for school leaders to have developed an understanding of how schools work through their own background in teaching. However, even for the latter route to leadership, it is worth keeping in mind that, in preparing teachers for the start of their career, ITE does not usually allocate much time to consideration of leadership. Consequently, it is probable that any move to school leadership will require tailored input and guidance to overcome deficits as the individual moves on to the next stage in his or her career in education.

Box 28: Norway's national strategy towards leadership education

In **Norway**, the Ministry of Education and Research founded a national leadership education in 2009. The national programme is organised by the Directorate of Education and Training, and is provided by six higher education institutions. Every year approximately 500 principals and other school leaders participate in the programme, which is funded by the national government.

The Ministry had given the Directorate the task of defining the requirements and expectations regarding an education provision for school leaders in lower and upper secondary schools, whilst conducting a tender for a national education provision. It was

pointed out that input should be related to practice, and that it could be part of a more extensive Master's programme within education or school management. The programme, provided through a series of workshops, should correspond to 30 credits within the university/university college system, and have duration of eighteen months to two years.

In terms of content, the various programme providers had a certain amount of autonomy in how the programme could be organised. However, it was a requirement that the input was related to 1) students' learning results and learning environment; 2) management and administration; 3) cooperation and organizational development; and 4) development and change, and that these should be reflected in the provisions. Increased confidence in the leadership role was a central aim of the scheme.

The participants experienced high pedagogic and didactical quality in the provision, and they rated the relevance of the programme as very good. When asked whether their initial expectations of the programme had been met, a large majority agreed. Another finding was that the capacity of the participants to change and develop as leaders had been strengthened as a result of the programme. The participants reported that they were more capable of undertaking a number of key leadership tasks after completing the programme, although the increase reported was relatively small. When asked whether the culture for learning in their own school had changed as a result of the programme, the participants reported a significant, though small, positive change.

Link to evaluation:

https://www.udir.no/contentassets/d973e55c8ab04dfd82eb0f91878f4de4/lede_final_report.pdf

Other countries have set up a national support body to raise the quality in school leadership across the system, in the form of a leadership academy (**Austria**) and a centre for school leadership (**Ireland**) (Box 29).

Box 29: National support bodies for school leadership

In **Austria**, the Leadership Academy is the national forum for continuing education at an executive level in schools. It offers innovation training for head teachers as well as for education management personnel from all types of educational institution. The Academy is based on an understanding of leadership that focuses on dialogue and providing excellent education and personal formation (Leadership for Learning). Leadership is regarded as the capacity to promote the quality of education on offer and to show initiative, creativity, courage, conviction, persuasiveness and confidence in the capacity for innovation already present in the system. The Leadership Academy (LEA) holds four three-day fora each year. At every forum, participants reach a new milestone on the way to membership of the Academy. Successful graduation and admission to membership of the Academy is decided on during the certification process at the fourth forum. The LEA course includes: Plenum meetings with

motivational impulse lectures (full assembly); Workshops in collegial coaching groups; reflection on innovation and development of project ideas (groups of six); Learning partnership sessions for the exchange of ideas and collegial brainstorming; Workshops in regional groups (Federal State) for regional net-working and for the presentation and exchange of ideas. The Academy began in November 2004 with 300 participants. The fourteenth generation starts in October 2017 and contributes to the creation of a large-scale LEA Membership Network, which links all the educational institutions in **Austria**. So far almost 3,000 professional educators have participated in the Leadership Academy. To learn more: <https://www.leadershipacademy.at/>

In **Ireland**, a Centre for School Leadership (CSL) has been established on a partnership basis between the Department of Education and Skills and the associations representing the country's school leaders in primary and secondary education. This move aims to facilitate the development of a coherent continuum of professional development for school leaders. It is the shared objective that the Centre will become a centre of excellence for school leadership and the lead provider of supports. The CSL's responsibility will extend across the continuum of leadership development commencing with pre- appointment training through to induction of newly appointed principals to Continuous Professional Development throughout the leader's career. The Centre will also advise the Department on policy in this area. During the initial phase, the Centre will have a particular focus on the needs of newly appointed principals and experienced principals experiencing professional difficulty and/or challenging situations. To learn more: <http://www.csfireland.ie>

Some countries recognise that just like teachers, beginning school leaders may experience a 'culture shock' when first confronted with the complexity and challenges of their new position. Examples from **Estonia** and **Slovenia** show how mentoring programmes can support novice school leaders (Box 30).

Box 30: Mentoring programmes for novice school leaders

In 2014, **Estonia** started a national professional training programme, designed to create a pool of mentors whose expertise is channelled to support newly appointed school leaders. The objective of the programme is twofold: to provide high-quality mentoring support to these school leaders and to promote internal mentoring systems at the mentors' own schools. There is a public competitive process to apply for the mentoring position. Applicants must have at least five years' experience and demonstrate very high motivation. The training for mentors is carried out by a private company in cooperation with Innove, a non-profit foundation governed by the Estonian Ministry of Education and Research. Training for mentors includes communication, needs analysis, coaching and feedback skills.

There is a special development programme to support the new principals during their first two years in the new position. It consists of eight two-day seminars, visits to schools, in **Estonia** and abroad, and meetings with experts and practitioners.

Mentoring is a major component of the programme. All participants are assigned a mentor who has graduated from the national mentoring programme. Mentors and mentees are matched according to the mentees needs. They are both prepared for the cooperation and jointly determine an individualised agenda. The mentor is supposed to act as a critical friend to the principal and uses coaching skills. Mentor and mentee meet at least once a month and have additional sessions via e-mail, phone etc. Mentors' expenses are covered and work remunerated.

At least once a year mentors in the national pool meet to discuss their experiences and receive additional training. During the first two years, the programme has offered mentors to 32 principals. The feedback shows that the relationship has been mutually beneficial.

In **Slovenia**, there is a specialised one-year mentoring programme for newly appointed school leaders. The National School for Leadership in Education (NSLE) coordinates the programme, and an experienced mentor accompanies each newly appointed school principal. The programme is a combination of face-to-face meetings and workshops where all participants and their mentors meet.

Distributed leadership

Effective school leadership cannot be limited to one individual or a small management team. Distributed leadership has proven beneficial for schools as places of learning and places of work for staff. The school as a learning organisation is based on the idea that "leadership is the essential ingredient that binds all of the separate parts of the learning organisation together". It is also closely linked with the idea that leadership roles should be distributed across a wider team of professionals, and also including learners.

MODELLING AND GROWING LEARNING LEADERSHIP

- School leaders model learning leadership, distribute leadership and help grow other leaders, including students
- School leaders are proactive and creative change agents
- School leaders develop the culture, structures and conditions to facilitate professional dialogue, collaboration and knowledge exchange
- School leaders ensure that the organisation's actions are consistent with its vision, goals and values
- School leaders ensure the school is characterised by a 'rhythm' of learning, change and innovation
- School leaders promote and participate in strong collaboration with other schools, parents, the community, higher education institutions and other partners
- School leaders ensure an integrated approach to responding to students' learning and other needs

Source: OECD (2016): *What makes a school a learning organisation? A guide for policy-makers, school leaders and teachers.* ^{xlix}

Box 31: Initiatives to strengthen teacher leadership

Since 2008, teachers in the **Netherlands** have been able to enrol on a Master's programme focusing on learning and innovation. This programme specifically aims to develop competences for teacher leadership in schools.

The support programme of the Dutch Teacher Development Fund (see the policy example in section 4.7) explicitly aims at strengthening teachers' leadership competences through coaching and peer networks. The support programme aims to increase teachers' agency in implementing change within their schools and engaging their colleagues and school leader in this process.

A review of policies across Europe found that while school leadership was shared to some extent in the majority of countries, this mostly concerned formal leadership teams and rarely involved innovative approaches¹.

For distributed leadership to work in practice teachers' leadership competences come into focus, in which case there is a strong argument for input on school leadership contributing to CPD programmes for all teachers. Under arrangements for distributed leadership, CPD on this theme would have relevance across all staff. The European Policy Network on School Leadership provides useful resources and tools in this area, including a toolkit for policy-makers and practitioners.¹²



Measures to consider include:

- **Create transparency on the competences required from school leaders**, for instance through competence frameworks or standards
- **Ensure transparency and common understanding on the leadership competences of teachers** (at different stages of their career)

¹² <http://toolkit.schoolleadership.eu/>

- **Review teacher education**, including ITE programmes and CPD available to ensure it addresses leadership competences
- **Promote forms of distributive leadership with broad involvement of staff at school**

5. List of boxes/policy examples

- ▶ **Box 1: Schools within learning systems – the stakeholder perspective** 16
Recommendations by **EU stakeholder organisations** on policies that support schools as learning organisations, within broader learning systems
- ▶ **Box 2: System-wide approaches to educational development and progress** 17
Policy examples from **Austria** (Inclusive model regions), **Slovenia** (School development teams) and member cities of **Eurocities** (capacity-building for school teams)
- ▶ **Box 3: A comprehensive strategies to raise teachers' competence levels** 19
Policy example from **Norway** (Policy strategy on status and quality of teachers)
- ▶ **Box 4: Involving stakeholders to increase policy coherence**..... 20
Recommendations from European stakeholder organisations
- ▶ **Box 5: Aligning teacher policies with broader school policies** 21
Policy examples from **Romania** (Action plan for desegregation and quality improvement) and **the Netherlands** (new inspection scheme)
- ▶ **Box 6: Developing a widely shared vision on teachers' professional development**..... 23
Policy example from **Portugal** (Policy on teachers' Continuing Professional Development)
- ▶ **Box 7: Developing a shared vision through broad platforms and partnerships**..... 23
Policy examples from **Finland** (Teacher education forum) and **Eurocities** (Antwerp, Belgium) (Local co-operation platform)
- ▶ **Box 8: Creating broad partnerships to support reform initiatives** 24
Policy example from **Portugal** (National Programme for School Success Promotion)
- ▶ **Box 9: Setting expectations through standards: for the profession, for teacher education and for school evaluation**..... 26
Policy examples from **Latvia** (new standard for the teaching profession), **Poland** (new standards for teacher education) and the network of **Steiner Waldorf schools** (school evaluation standards in Flanders)
- ▶ **Box 10: Defining and assessing school leaders' competences** 28
Policy examples from **Slovenia** (guidelines for the promotion of school leaders) and **Italy** (new system for the evaluation of school leaders)
- ▶ **Box 11: What makes for innovative teachers** 28
A research project by the **Association for Teacher Education in Europe** (ATEE)
- ▶ **Box 12: Tutor teachers in Finnish basic education**..... 31
Policy example from **Finland** (tutor teachers)
- ▶ **Box 13: Recognising special expertise and competences within school teams** 31
Policy examples from the **Slovak Republic** (teacher career system), **the Netherlands** (expert/specialist teachers) and **Slovenia** (special roles for teachers/distributed leadership)

- ▶ **Box 14: Supporting school development locally** 32
Policy examples from **Luxembourg** (Support to local school development), **Spain** (strengthening of school autonomy), **Albania** ('School as a Community Centre' initiative)
- ▶ **Box 15: Spreading competence and experience across school networks**..... 34
Policy examples from the network of **Steiner Waldorf schools** in Germany (Induction of beginning teachers) and **Germany** (*Deutscher Schulpreis* and *Starke Schule* awards)
- ▶ **Box 16: Opportunities for teachers and school leaders to contribute to system development**..... 35
Policy examples from **United Kingdom(Northern Ireland)** (Associate Assessors), the **Netherlands** (Network for innovative teachers *Leraren met lef*), **Norway** (Piloting of new career pathways) and **Latvia** (ESF supported projects on teacher education and competences)
- ▶ **Box 17: Building a bridge into the profession for beginning teachers** 38
Policy examples from **Ireland** (Induction for newly qualified teachers), **Malta** (Induction and mentoring), the **Former Yugoslav Republic of Macedonia** (beginning teachers in the career system)
- ▶ **Box 18: Promoting a culture of team learning and collaboration among all staff** 39
Policy examples from **the Netherlands** (*Stichting Leerkracht; Lesson Study*), **Slovenia** (Networks of Learning Schools) and **Croatia** (e-Schools)
- ▶ **Box 19: Teacher-led research projects**..... 42
Policy examples from **Bulgaria** (support to teachers as researchers) and **the Netherlands** (Teacher Development Fund, *LerarenOntwikkelfonds*)
- ▶ **Box 20: Supporting reflective practice**..... 43
Policy examples from **Italy** (professional portfolio for teachers), the network of **Steiner Waldorf schools** (Collective child study) and **the Netherlands** (teacher bursary system, *Lerarenbeurs*)
- ▶ **Box 21: The Irish Teaching Council**..... 46
Policy example from **Ireland** (Teaching Council as standards setting body for the profession)
- ▶ **Box 22: School-university partnerships**..... 46
Policy examples from **the Netherlands** (supporting for university-school partnerships) and **Italy** (School practice in ITE for secondary teachers)
- ▶ **Box 23: Policy handbook on induction programmes for beginning teachers** 47
Policy guidance developed at EU level has resulted in a **handbook for policy-makers** 'Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers' (2010)
- ▶ **Box 24: Supporting teacher's professional development through diverse approaches** .. 48
Policy examples from **Norway** (Continuing education for teachers), **Latvia** (Professional development programmes/new pathways into teaching) and **Malta** (Scholarships for continuing education)

▶ Box 25: CPD programmes to tackle national priority themes	49
Policy examples from Sweden (Boost for Mathematics, <i>Matematiklyftet</i> , CPD programme), Belgium(Flanders) (Priority CPD themes) and the Czech Republic (ESF-supported CPD project on basic literacies)	
▶ Box 26: Developing school-based approaches to professional development	50
Policy examples from Greece (New CPD system), Belgium(Flanders) (Pedagogical counselling services) and Cyprus (Enhancing school autonomy/annual action plans)	
▶ Box 27: Assessment of candidates for school leadership posts	53
Policy example from Greece	
▶ Box 28: Norway's national strategy towards leadership education	53
Policy example from Norway	
▶ Box 29: National support bodies for school leadership	54
Policy examples from Austria (Leadership Academy) and Ireland (Centre for School Leadership)	
▶ Box 30: Mentoring programmes for novice school leaders	55
Policy examples from Estonia (Pool of mentors) and Slovenia (Mentoring programme)	
▶ Box 31: Initiatives to strengthen teacher leadership	57
Policy examples from the Netherlands (Master's programme; Teacher Development Fund)	

6. References

- ⁱ European Commission (2012a) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 final.
Available from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- ⁱⁱ OECD (2016) *What makes a school a learning organisation? Education Working Paper No. 137*
Available from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en
- ⁱⁱⁱ OECD/UNICEF (2016) *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*
Available from: <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>
- ^{iv} OECD (2014a) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris
Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- ^v OECD (2014b) *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
Available from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-teachers-guide-to-talis-2013_9789264216075-en
- ^{vi} European Commission (2013) *Supporting teacher educators for better learning outcomes*, Brussels: EC.
Available from:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- ^{vii} Hargreaves (2012) *A self-improving school system in international context*, Nottingham, National College for School Leadership
Available from: <https://www.gov.uk/government/collections/david-h-hargreaves-thinkpieces-on-the-self-improving-school-system>
- ^{viii} European Commission (2006) *Schools as learning communities for their teachers*, Report of a Peer Learning Activity in The Hague, 28 May-1 June 2006.
Available from:
http://archive.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_schools_as_learning_communities.pdf
- ^{ix} Paletz, S.B.F., Kim, K.H., Schunn, C.D., Tollinger, I., and Vera, A. (2013) *Reuse and Recycle: The Development of Adaptive Expertise, Routine Expertise, and Novelty in a Large Research Team*, Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/acp.2928
Available from: <https://human-factors.arc.nasa.gov/publications/PaletzKimSchunnTollingerVeraAdaptExpACP2013.pdf>
- ^x OECD/UNICEF (2016) *op. cit.*, p1

^{xi} European Commission (2015a) *Strengthening teaching in Europe*. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf

^{xii} European Commission (2014) *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*, Background note for the ET2020 Working Group on Schools Policy, Author: F. Caena.

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf

^{xiii} European Commission (2015b) *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Report by the ET2020 Working Group on Schools (2014/15)

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf

^{xiv} European Commission (2015b) *ibid*.

^{xv} Council of the EU (2013) *Council conclusions on effective leadership in education*. Education, Youth, Culture and Sport Council meeting, Brussels, 25 - 26 November 2013

Available from:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/139715.pdf

^{xvi} Eurydice (2007) *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Eurydice

Available from:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf

^{xvii} Snoek (2014) *Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools*. PhD thesis

Available from: <http://dare.uva.nl/search?metis.record.id=418287>

^{xviii} Burns, T. and F. Köster (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and

Innovation, OECD Publishing, Paris.

Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>

^{xix} Council of the EU (2014) *Council conclusions on effective teacher education*. Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels, 20 May 2014

Available from:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf

^{xx} European Commission (2010) *School Leadership for learning*. Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus, 17 – 21 October 2010

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/learning-leader_en.pdf

^{xxi} Council of the EU (2013) *Council conclusions on effective leadership in education*. Education, Youth, Culture and Sport Council meeting, Brussels, 25-26 November 2013

Available from:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/139715.pdf

^{xxii} OECD (2008) *Improving School Leadership Volume 2: Case Studies on System Leadership*.

Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins. OECD Publishing, Paris.

Available from: <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>

^{xxiii} European Commission (2014) *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe (June 2014)*.

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/2014/talis_en.pdf

^{xxiv} European Commission (2012a) *op. cit.*

^{xxv} European Commission (2012b) *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012, COM/2012/0669 final.

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

^{xxvi} MacBeath, John (2012) *Future of Teaching Profession*. Education International Research Institute

Available from: [https://download.ei-](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf)

[ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf)

^{xxvii} Snyder, S. (2013), "The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory", *OECD Education Working Papers*, No. 96, OECD Publishing, Paris.

Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>

^{xxviii} Hooge, E., T. Burns and H. Wilkoszewski (2012), "Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability", *OECD Education Working Papers*, No. 85, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>

^{xxix} European Commission (2015a) *op. cit.*

^{xxx} OECD/UNICEF (2016) *op. cit.*

^{xxxi} European Commission (2013b) *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf

^{xxxii} Eurydice (2007) *op. cit.*

^{xxxiii} European Commission (2010) *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Directorate-General for Education and Culture, Brussels

Available from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/handbook0410_en.pdf

^{xxxiv} Council of the EU (2013) *op. cit.*

^{xxxv} OECD/UNICEF (2016) *op. cit.*

^{xxxvi} OECD (2008) *op. cit.*

^{xxxvii} European Commission (2012b) *op. cit.*, p11

^{xxxviii} OECD (2013) *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing, Paris, p323.

Available from:

http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf

^{xxxix} Fullan, M. (2005), *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

^{xl} OECD (2008) *op. cit.*

^{xli} OECD/UNICEF (2016) *op. cit.*, p4

^{xlii} Council of the EU (2014) *op. cit.* p2

^{xliii} Council of the EU (2014) *op. cit.* p5

^{xliv} OECD/UNICEF (2016): *op. cit.* p5.

^{xlv} OECD(2014) First results of TALIS2013, p23

^{xlvi} European Commission (2015b) *op. cit.*

^{xlvii} European Commission (2014) *op. cit.*, p4

^{xlviii} European Commission (2015b) *op. cit.*

^{xliv} OECD (2016) *op. cit.*

^l *European Commission/EACEA/Eurydice (2013) Key Data on Teachers and School Leaders. 2013 edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Available from:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf



OECD Education Working Papers No. 138

Conditions and Practices
Associated with Teacher
Professional Development
and Its Impact on Instruction
in TALIS 2013

Darleen Opfer

<https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>

Unclassified

EDU/WKP(2016)12

Organisation de Coopération et de Développement Économiques
Organisation for Economic Co-operation and Development

09-Aug-2016

English - Or. English

DIRECTORATE FOR EDUCATION AND SKILLS

**CONDITIONS AND PRACTICES ASSOCIATED WITH TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT AND ITS IMPACT ON INSTRUCTION IN TALIS 2013**

By Darleen Opfer, RAND Corporation

OECD Education Working Paper No. 138

This working paper has been authorised by Andreas Schleicher, Director of the Directorate for Education and Skills, OECD.

Contact:
Darleen Opfer, RAND Corporation, dopfer@rand.org

JT03399686

Complete document available on OLIS in its original format
This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.



EDU/WKP(2016)12
Unclassified

English - Or. English

OECD EDUCATION WORKING PAPERS SERIES

OECD Working Papers should not be reported as representing the official views of the OECD or of its member countries. The opinions expressed and arguments employed herein are those of the author(s).

Working Papers describe preliminary results or research in progress by the author(s) and are published to stimulate discussion on a broad range of issues on which the OECD works. Comments on Working Papers are welcome, and may be sent to the Directorate for Education and Skills, OECD, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgement of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to rights@oecd.org.

Comment on the series is welcome, and should be sent to edu.contact@oecd.org.

This working paper has been authorised by Andreas Schleicher, Director of the Directorate for Education and Skills, OECD.

www.oecd.org/edu/workingpapers

Copyright © OECD 2016.

ACKNOWLEDGEMENTS

This paper went through numerous reviews that improved the draft at each stage. I am grateful to all the reviewers, including Julie Belanger, Sonia Guerriero, Katarzyna Kubacka, Pablo Zoido, and others within the OECD Directorate for Education and Skills. Thanks also go to Emily Groves for formatting and editing the paper. The support provided by the Thomas J. Alexander Fellowship at the OECD made this paper and its analysis possible. The other fellows in the program contributed ideas, feedback on presentations, and a collegial environment that made working on this very enjoyable. Thanks also go to the leadership of RAND for giving me leave to accept the fellowship.

ABSTRACT

A key lever for improving teaching is provision of effective professional development. This paper uses TALIS 2013 data to consider personal and school-level factors associated with teacher participation in effective professional development and reports of impact on instruction. Results of the analyses indicate that levels of teacher co-operation and instructionally-focused leadership in schools are associated with higher levels of effective professional development participation and reported instructional impact. Systems also vary significantly on the percentage of teachers in schools with supportive conditions and this is associated with differences in teacher participation in professional development types and reported instructional impact.

RÉSUMÉ

Offrir des possibilités de formation continue constitue assurément un levier efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement. Ce document utilise les données issues de l'enquête TALIS 2013 pour étudier les facteurs, tant au niveau des individus qu'au niveau des établissements scolaires, qui interviennent dans la participation des enseignants à des programmes de formation continue. Il rend compte également de l'effet de ces programmes sur l'enseignement. Les résultats de cette étude indiquent que la coopération entre enseignants et un leadership des chefs d'établissement centré sur l'instruction sont associés à une plus grande participation des enseignants à des programmes de formation continue et à de plus grandes retombées pour l'enseignement. Le pourcentage d'enseignants qui bénéficient de conditions favorables dans leur environnement de travail varie de manière significative d'un système d'éducation à l'autre. Cette réalité est associée à des niveaux différents de participation à des programmes de formation continue et à des effets différents sur l'enseignement.

TABLE OF CONTENTS

ACKNOWLEDGEMENTS	3
ABSTRACT	3
RÉSUMÉ.....	3
CONDITIONS AND PRACTICES ASSOCIATED WITH TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS IMPACT ON INSTRUCTION IN TALIS 2013	6
Introduction.....	6
In what types of professional development activities do teachers report participating?.....	12
Does participation in these different types of professional development matter?	16
Are there school contexts that support more effective forms of professional development?	17
Do teachers participate in different types of professional development in different types of schools?	21
How can policy makers support teacher professional development that improves teaching?	28
Summary of recommendations	30
ANNEX: TECHNICAL APPENDIX.....	38
Identifying factors related to professional development for use in analysis	38
Identifying school types and their relationship to professional development type and impact	48

Tables

Table 1. Percentage of teachers indicating participation in non-school embedded professional development activities in the 12 months prior to TALIS 2013 administration.....	12
Table 2. Percentage of teachers indicating participation in school embedded professional development activities in the 12 months prior to TALIS 2013 administration.....	13
Table 3. Means and standard deviations for impacts on teaching knowledge and practice	17
Table 4. Teachers' beliefs about preparedness, self-efficacy, constructivist teaching and satisfaction with performance	18
Table 5. Pearson correlations (two-tailed) between teacher beliefs and school embedded and non-school embedded types of professional development.....	19
Table 6. Means and standard deviations for school condition items from TALIS 2013	20
Table 7. Correlations between school conditions and school embedded and non-school embedded professional development	21
Table 8. Distribution of teachers responding to TALIS 2013, by cluster membership	22
Table 9. Item means for school conditions items, by cluster membership	22
Table 10. Item means for teacher belief items, by cluster membership	23
Table 11. Summary of cluster descriptions	24
Table 12. Percentage of teachers in each cluster participation in non-school embedded professional development, by level of participation.....	25
Table 13. Percentage of teachers in each cluster participating in school embedded professional development, by level of participation.....	25
Table 14. Percentage of teachers reporting instructional impact from professional development participation, by level within each cluster	26
Table 15. Percentage of teachers in cluster, by system from TALIS 2013	26
Table A.1 Means and standard deviations for items in school conditions factor	38
Table A.2 Factor item loadings and fit statistics for school conditions factor	39

Table A.3	Means and standard deviations for teacher belief items	39
Table A.4	Item loadings and fit statistics for teacher beliefs factor	40
Table A.5	Means and standard deviations for items in school embedded professional development factor	41
Table A.6	Factor loadings and fit statistics for school embedded professional development.....	41
Table A.7	Means and standard deviations for non-school embedded factor items	42
Table A.8	Factor loadings and fit statistics for non-school embedded factor	42
Table A.9	Means and standard deviations for items in the professional development impact factor	43
Table A.10	Factor loadings and fit statistics for professional development impact factor.....	43
Table A.11	Fit statistics for each factor by system.....	44
Table A.12	Relationship between type of professional development and teacher reported impact, by system	45
Table A.13	Correlation between type of PD and teacher belief, by system	46
Table A.14	Correlation between type of PD and school conditions, by system.....	47
Table A.15	Welch test for equality of means for school conditions	48
Table A.16	Tukey's HSD test for differences between clusters for school conditions	49
Table A.17	Welch test of equality of means for teacher beliefs.....	51
Table A.18	Tukey's HSD test for differences between clusters for teacher beliefs	52

Figures

Figure 1.	Basic conceptualisation of professional development impact	6
Figure 2.	Revised conceptualisation of professional development impact	8
Figure 3.	Situational conceptualisation of professional development impact.....	9
Figure 4.	Full conceptual model of teach professional development impact.....	11
Figure 5.	Differences between systems in standardised amount of teachers reporting participation in non-school embedded professional development	14
Figure 6.	Differences between systems in standardised amount of teachers reporting participation in school embedded professional development.....	15
Figure 7.	Comparison of mean reported participation in both types of professional development, by system	16
Figure 8.	Illustration of the distribution of teachers across the clusters in each system graphically	28

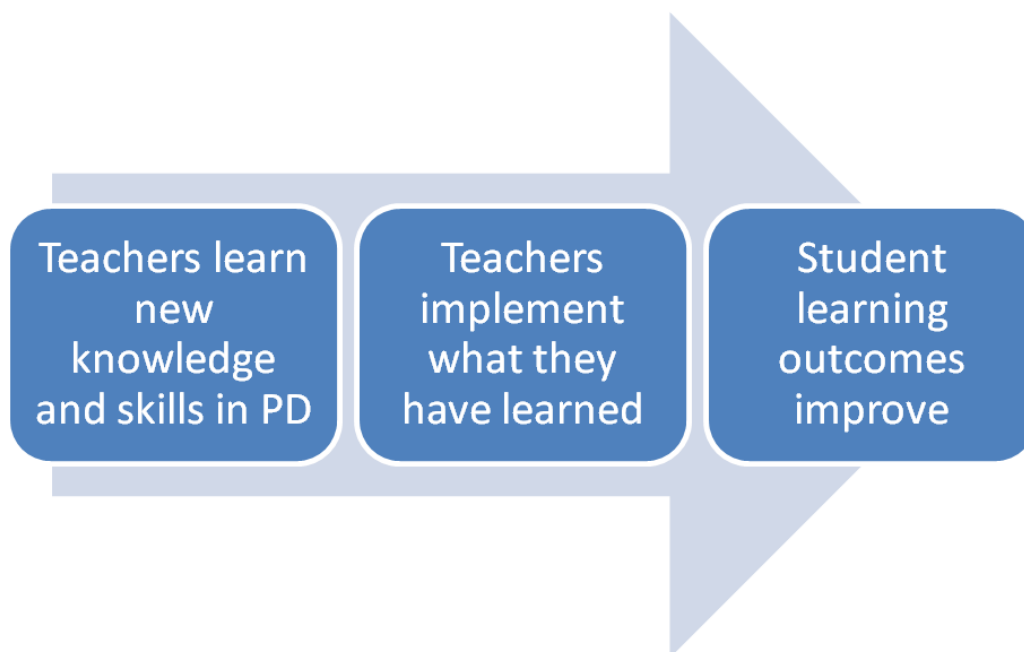
CONDITIONS AND PRACTICES ASSOCIATED WITH TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS IMPACT ON INSTRUCTION IN TALIS 2013

Introduction

Beyond initial teacher preparation, professional development is often considered the primary mechanism for improving teaching in many countries (Cohen and Hill, 2000; Darling-Hammond et al., 2009; Day and Sachs, 2005; European Commission, 2005; Fernandez, 2002; Guskey, 2003; Hassel, 1999; Hawley and Valli, 1998; Loucks-Horsley et al., 2003; National Commission on Teaching and America's Future, 1996; Timperley et al., 2007; Weiss and Pasley, 2009). Yet, despite its perceived importance, research on effective teacher professional development is scant (Weiss, 2009; Yoon et al., 2007) and much of the existing evidence criticises teacher professional development for failing to impact teachers' classroom practices and improve student achievement. This criticism is due, in part, because of the prevalence of single-shot learning opportunities that Hill (2009) has described as uninspired and of poor quality. Teacher professional development has also been criticised as "...intellectually superficial, disconnected from deep issues of curriculum and learning, fragmented, and noncumulative..." (Ball and Cohen, 1999: 3-4) and a "...patchwork of opportunities – formal and informal, mandatory and voluntary, serendipitous and planned..." (Wilson and Berne, 1999: 174) that lack coherence and a clear focus on classroom practices. Ingvarson (1998) describes this "traditional system of professional development" as in-service training where teachers have little control over learning and which is often disconnected from practical issues in the classroom.

Underlying this traditional notion of professional development is a very basic conceptualisation of how changes in teaching practice occur. Professional development opportunities that are disconnected from the school context assume that if teachers learn new knowledge and skills in these activities, they will go back to their classrooms, implement what they have learned, and students will be positively impacted (see Figure 1).

Figure 1. Basic conceptualisation of professional development impact



It should not be surprising that professional development with this simplistic understanding of the teacher change process has had disappointing results. As Yoon et al. (2007) have pointed out, improved student achievement will not result if one of these elements is weak or missing. Students cannot benefit from the teacher's professional learning if the teacher fails to learn new knowledge and skills or then fails to apply new learning in the classroom.

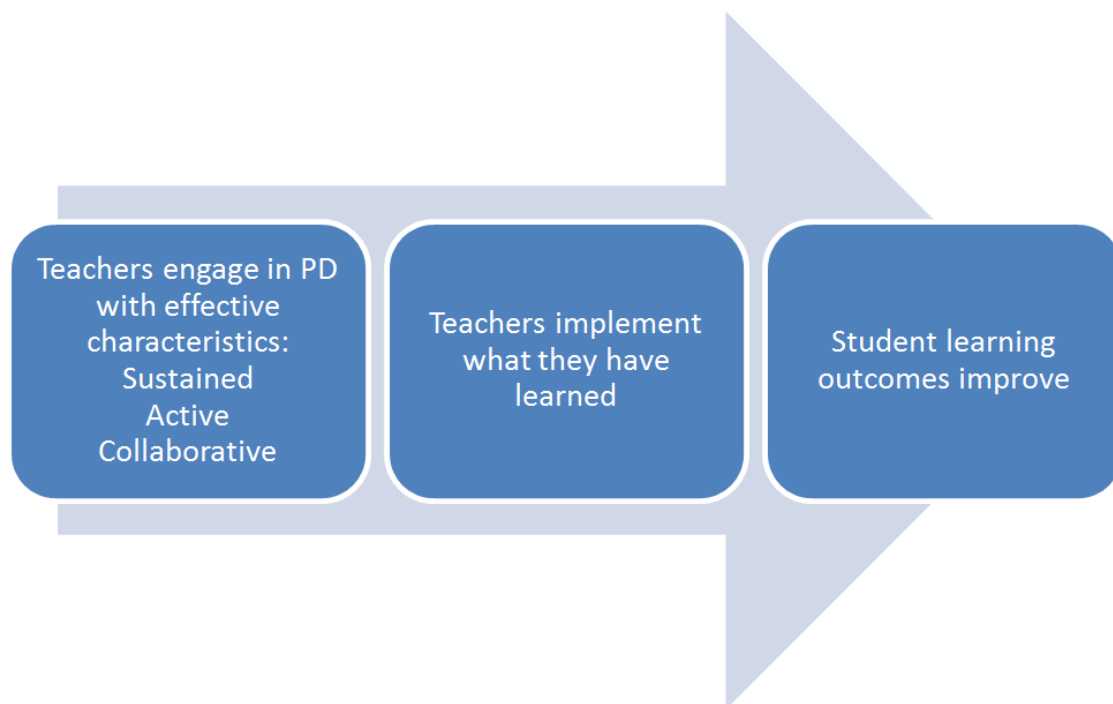
The majority of research on professional development has focused on understanding the elements of professional learning activities that ensure teachers gain knowledge and skills from the experience (Step 1 in the figure above). Often referred to as "effective professional development" or "high quality professional development", studies have focused on the characteristics of learning opportunities that lead to teachers implementing what they have learned.

Research has developed a consensus around characteristics of activities that make professional development more effective. One of the most researched characteristics is the relationship between duration of the activities and implementation of new teaching techniques. Teachers need time to learn, reflect, and accumulate new knowledge. Thus, professional development activities that are sustained over a period of time have been associated with improved teaching and student learning (Cohen and Hill, 2001; Desimone et al., 2002; Garet et al., 2001; McGill-Franzen et al., 1999; Supovitz, Mayer and Kahle, 2000, Weiss and Pasley, 2006). In a review of 1 300 professional development studies, Yoon et al. (2007) found that those activities which had 14 or more hours of learning had a positive effect on student learning. Unfortunately, few professional development opportunities meet the 14 hour standard for impact; Yoon and his colleagues (2007) found that only 9 out of 1 300 studies had activities of that duration.

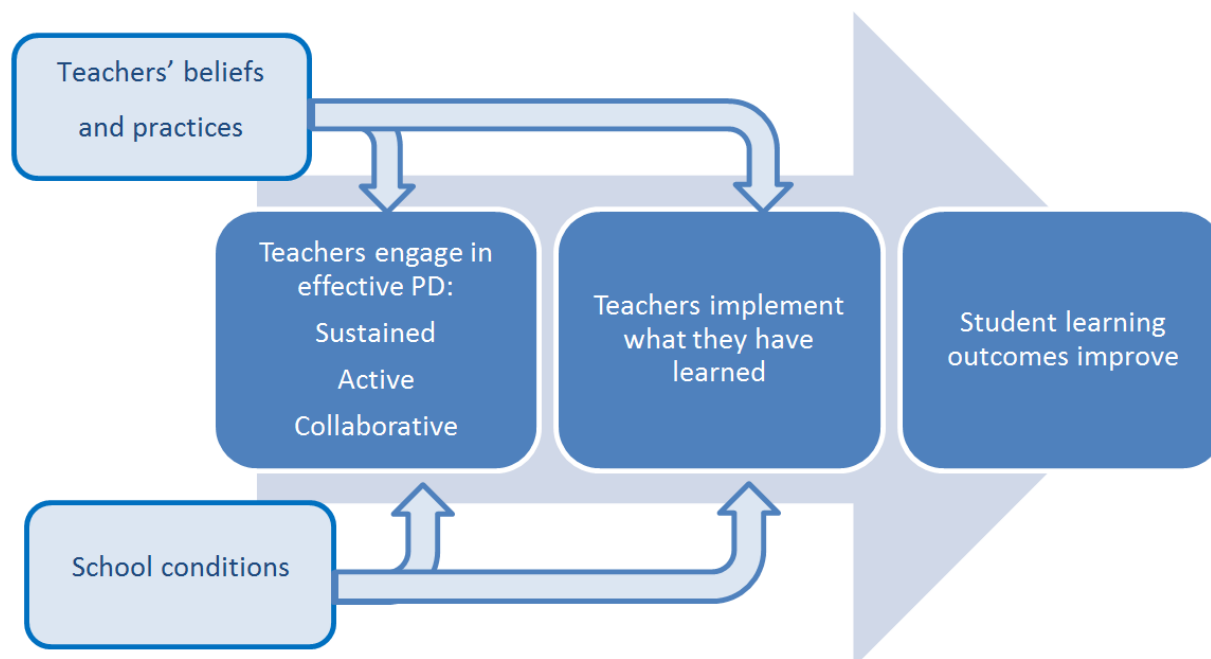
In addition to the duration of the activities, form has also been shown to matter. Professional development that is active has been associated with teaching improvement (Snow-Renner & Lauer, 2005). These types of activities allow teachers to practice new techniques and reflect on them (Carpenter et al., 1989; Cohen & Hill, 2001; Desimone et al., 2002; Garet et al., 2001; Penuel et al., 2007; Saxe, Gearhart and Nasir, 2001; Supovitz, Mayer and Kahle, 2000). Relatedly, studies of professional development content have shown that it is most effective when focused on "...concrete tasks of teaching, assessment, observation and reflection..." (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995: 598).

The importance of collaborative and collegial learning activities has also been identified as a characteristic of effective professional development (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Knapp, 2003). Teachers who engage in professional learning with colleagues from their school site become "...engaged in a powerful form of staff development that allows them to grapple with 'real' issues related to the new content and instructional processes..." (Killion, 1999: 180). School change that extends beyond classroom improvement has also been shown to follow from collaborative approaches to professional development (Hord, 1997; Joyce and Calhoun, 1996; Louis, Marks and Kruse, 1996; McLaughlin and Talbert, 2001; Newman and Wehlage, 1997). This results from collaborative professional development often being a part of a coherent school reform effort (Elmore and Burney, 1997; Cohen and Hill, 2001; Garet et al., 2001; Penuel et al., 2007; Supovitz, Mayer and Kahle, 2000).

Thus, much of the research on effective teacher professional development has identified activities that are intensive, sustained, collaborative, and focused on materials and problems of practice as having more impact on teachers' knowledge, classroom practices and student achievement (See Figure 2 for revised conceptual model) (Ball and Cohen, 1999; Day and Sachs, 2005; European Commission, 2005; Garet et al., 2001; Joyce and Showers, 1995; Loucks-Horsley, Stiles and Hewson, 1996; Timperley et al., 2007; Wilson and Berne, 1999; Yoon et al., 2007). As Elmore (2004) asserts, "...improvement above all entails 'learning to do the right things in the setting where you work'..." (2004: 73).

Figure 2. Revised conceptualisation of professional development impact

However, these effects have also been found to be mediated by prior teacher knowledge and practice in the classroom, a supportive school context and teacher beliefs that are conducive to learning and improvement (Cohen and Hill, 2000; Fishman et al., 2003; Garet et al., 2001; Guskey and Sparks, 2004; Hargreaves, 1998; Ingvarson et al., 2005; Kennedy, 1998; Loucks-Horsley and Matsumoto, 1999; Richardson, 2003a). Outside of the professional development literature, researchers have shown teaching and learning to be influenced by the context in which they occur (e.g. Anderson et al., 2000; Ball, 1997; Borko et al., 1997; Cobb and Bowers, 1999; Greeno, Collins and Resnick, 1996; Lave and Wenger, 1991; Leinhardt, 1988). Given this situational understanding, one must consider how both professional development activities and the implementation of the knowledge and skills gained are shaped by individual beliefs and practices, as well as school-level contexts (see Figure 3).

Figure 3. Situational conceptualisation of professional development impact

Richardson's (2003a) work has shown that the beliefs teachers bring to their work are shaped by three sources: personal experience, experience with school and instruction, and experience with formal knowledge (both subject and pedagogical). Likewise, Powell and Birrell (1992) and Novak and Knowles (1992) demonstrate that beliefs are heavily grounded in past and present experiences. These beliefs, in turn, impact teacher practices. In a survey of 1 212 primary and secondary teachers in 32 schools in England, United Kingdom, teachers were asked how often certain learning practices occurred and how important teachers believed these practices were for creating opportunities for students to learn. The analysis showed that differences in the gaps between teachers' own assessment of their beliefs and practices were indicative of varying levels of inquiry, collaboration, valuing of learning, and critical and responsive learning (James et al., 2007; Pedder, 2006; Pedder, James and MacBeath, 2005; Pedder and MacBeath, 2008). Thus the intersection of experience and belief creates a powerful combination that determines not only the instructional decisions that teachers make (Raths, 2001; Richardson, 1996), but also what they themselves are willing to learn (Opfer and Pedder, 2011).

Specific teacher beliefs, including self-efficacy, feelings of preparedness, beliefs about classroom pedagogy, and satisfaction with their performance, have all been shown to impact whether teachers participate in professional development and also whether that participation leads to changes in classroom practice (Gamage and Hansson, 2006; Gregoire, 2003; Grider, 2008; Grove, Dixon and Pop, 2009; Hardre and Sullivan, 2008; Hargreaves, 1998; Harrison et al., 2008; Ingvarson et al., 2005; Jurow, 2009; Kuskovski, 2008; Meirinka et al., 2009; Moore, 2008; Mueller et al., 2008; Richardson, 2003b; Richardson and Placier, 2001; Zambo and Zambo, 2008). The relationship between these teacher beliefs and participation in professional development is often shown in the literature to be curvilinear. That is, we might expect that teachers with less self-assurance in their teaching ability would be more likely to undertake activities to improve their teaching. However, the extant research has shown that just the opposite occurs. For example, teachers with low self-efficacy are less likely than teachers with average self-efficacy to engage in professional learning and improvement (Grove, Dixon and Pop, 2009; Jurow, 2009; Kuskovski, 2008; Zambo and Zambo, 2008). Teachers with extremely high levels of self-efficacy, feelings of preparedness, etc. are also less likely to engage in professional development.

Taken together, the literature on teacher beliefs about pedagogy, self-efficacy, preparedness, and satisfaction suggests that some teachers may have individual characteristics that lead them to be more amenable to professional learning and subsequent changes in their teaching practice than others. Teachers who hold constructivist pedagogical beliefs and who have typical levels of self-efficacy, feelings of preparedness for their teaching assignment and satisfaction with their teaching may participate in more learning activities and be more willing to try out new practices because they see teaching efficacy as incremental and changeable.¹ Teachers who hold transmissive pedagogical beliefs,² who suffer from low self-efficacy and feel unprepared or dissatisfied with their teaching, may be less interested in participating in professional development and also less willing to try new practices. Teachers with extremely high levels of belief in their teaching may also be less likely to participate in professional development because they hold static notions of teaching efficacy (Rodriguez et al., 2014).

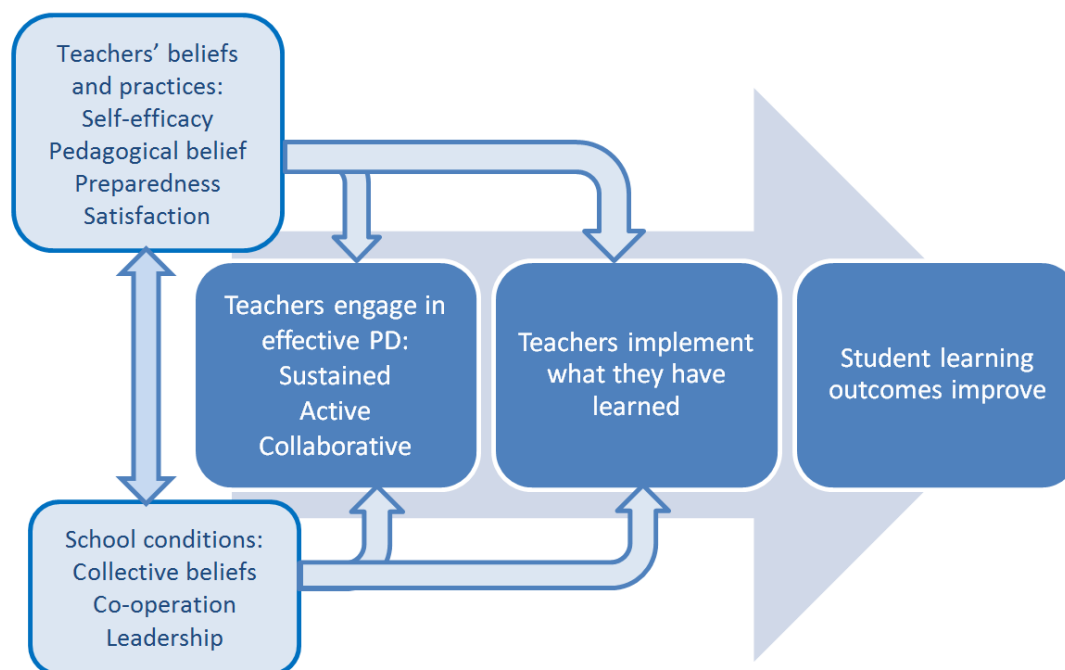
In addition to individual teacher beliefs, the norms of the school, its structures and practices, influence teachers' professional learning (Galloway et al., 1982; Mortimore et al., 1990; Pollard, 1985; Rutter et al., 1979; Woods, Jeffery and Troman, 1997). School-level beliefs influence both individual and collective behaviour by creating norms of action (Sampson, Morenoff and Earls, 1999). Coleman's (1990, 1987, 1985) research on normative control confirmed that a group of teachers will sanction an individual teacher's practice when that practice violates group pedagogical beliefs. New or inexperienced teachers are especially vulnerable to constraining their practice to fit with collective pedagogical beliefs (Chester and Beaudin, 1996; Woolfolk Hoy and Burke-Spero, 2005).

In addition to school-level beliefs about teaching and learning, Hollingsworth's (1999) longitudinal study of primary mathematics teachers' professional development demonstrated that teachers encountered difficulties in implementing new practices in their classrooms because of unsupportive conditions in their schools: a lack of co-ordination and leadership, little collegial activity, and no obvious commitment to professional development in mathematics. Additionally, research literature on school conditions has shown both the type of leadership and the degree of co-operation among teachers to be important in supporting teachers to undertake more effective forms of professional development (Keith, 2008; Leithwood, Steinbach and Jantzi, 2002; Loucks-Horsely et al., 2003; Loucks-Horsely et al., 1996; Loxley et al., 2007; Nir and Bogler, 2008; Scribner, 1999; Timperley et al., 2007). This research indicates that leadership that is instructionally focused³ is often associated with teacher participation in professional development (Keith, 2008; Leithwood, Steinbach and Jantzi, 2002). Likewise, it is not surprising that in schools where teacher collaboration is more prevalent, teacher participation in professional development that involves collaboration also occurs (Loucks-Horsley et al., 2003; Loucks-Horsley, 1996; Loxley et al., 2007).

-
1. Constructivist beliefs are those held by teachers who feel that learning occurs as learners are actively involved in a process of meaning and knowledge construction as opposed to passively receiving information.
 2. Transmissive pedagogical beliefs are those held by teachers who feel it is their duty to transmit their knowledge to their students. The primary teaching method for those who hold these beliefs tends to be lecture and learning is passive.
 3. Instructional leadership focuses on learning for both students and adults and measures the effectiveness of learning by improvement in instruction and in the quality of student learning (Center for Educational Leadership, University of Washington, <http://info.k-12leadership.org/4-dimensions-of-instructional-leadership>).

Although individual teachers' decisions about professional learning may result from a confluence of instructional practices, pedagogical beliefs, prior knowledge, and past experiences, school-level norms and decisions about professional learning may similarly play a role. To understand and explain why and how teachers learn, research suggests that in addition to focusing on the characteristics of the professional learning activities, we must also consider how a teacher's individual beliefs and practices interact with school-level beliefs and practices, and how both together may affect the activities and impacts of activities on teacher practices and student learning (see Figure 4 below).

Figure 4. Full conceptual model of teach professional development impact



This paper uses Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 data to explore the types of professional development activities in which teachers report engaging and the teacher beliefs and school norms and practices that influence whether this participation is associated with reported improved teaching practices. TALIS is an international, large-scale survey that focuses on the working conditions of teachers and the learning environment in schools. The analyses presented in this paper rely on data from the second cycle, TALIS 2013, which surveyed teachers and school leaders of lower secondary education in 34 countries and economies (OECD, 2014). The target sample size for TALIS is 200 randomly selected lower secondary schools per system, with 20 randomly selected teachers and 1 school leader per school resulting in a total sample size of 107 655 for TALIS 2013.

The paper is structured around answering a series of questions:

- In what types of professional development activities do teachers report participating?
- Does participation in these different types of professional development matter?
- Are there school contexts that support engagement in more effective forms of professional development?

- Do teachers report participating in different types of professional development in different types of schools?
- How can policy makers support engagement in teacher professional development that improves teaching?

In answering each question, data from TALIS are presented to consider patterns in response from teachers in general and teachers by system in order to understand how teacher professional development and its mediators vary internationally.

In what types of professional development activities do teachers report participating?

There are a wide variety of questions in TALIS that ask teachers about their prior participation in activities that could be considered professional development. As described in the technical appendix, these questions were factor analysed and two types of activities were identified. One type of activity includes the kinds of traditional professional development activities in which teachers have long participated: conferences, workshops, in-service training and qualification programmes. These activities often pull teachers out of their schools and classrooms in order for them to learn a new technique or skill. For the purposes of this paper, these kinds of activities will be referred to as “non-school embedded” professional development (see the technical appendix for factor fit statistics for the entire sample and for each system). Table 1 below shows the percentage of teachers who indicated they had participated in these activities in the 12 months prior to TALIS 2013 survey administration. Overall, teachers report having participated in these kinds of activities more than other kinds of professional development.

Table 1. Percentage of teachers indicating participation in non-school embedded professional development activities in the 12 months prior to TALIS 2013 administration

Professional development activity	Teachers indicating they participated in activity in previous 12 months
Courses and workshops	70.5%
Education conferences or seminars	43.6%
In-service training courses in business premises	15.5%
Qualification programme (e.g. a degree programme)	19.2%

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

The second type of professional development activities identified through factor analysis are those that more closely align with professional development literature indicating that ongoing, intensive, and collaborative activities, referred to here as “school embedded” professional development, have greater impacts on teaching practice (see the technical appendix for factor fit statistics for the entire sample and for each system). These kinds of activities include participating in professional development networks, undertaking collaborative research on problems of practice, peer observation and coaching, etc. Table 2 below shows the percentage of teachers who indicated they had participated in these activities in the 12 months prior to the TALIS 2013 survey administration.

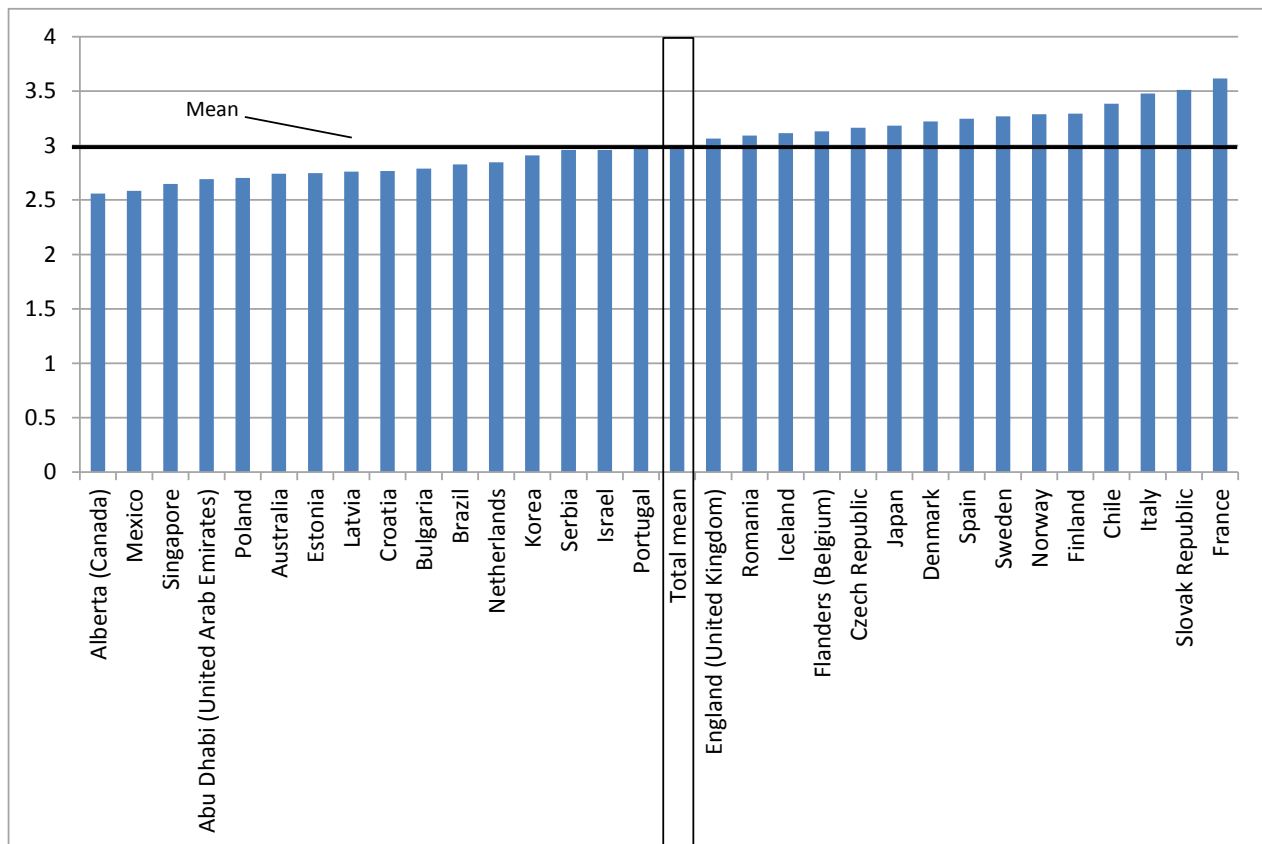
Table 2. Percentage of teachers indicating participation in school embedded professional development activities in the 12 months prior to TALIS 2013 administration

Professional development activity	Teachers indicating they participated in activity in previous 12 months
Participation in a network of teachers	36.7%
Individual or collaborative research	32.3%
Mentoring and coaching	30.5%
Observe other teachers' classes and provide feedback	33.1%
Work with teachers to ensure common standards for assessing student progress	79.7%
Take part in collaborative professional learning	61.0%

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Using the standardised factor scores for these two different types of professional development, we can compare the amount of each type of professional development participation as reported by teachers in TALIS 2013 participating countries and economies. Consistent with the item responses presented above, there is high participation in non-school embedded professional development activities in most countries and economies (mean = 3.0 on a scale of 0 to 4). However, the differences between the systems with the highest level of teachers participating in these activities (France) and the lowest (Alberta, Canada) is more than a standard deviation; indicating the existence of significant differences in participation between countries and economies. Figure 5 below demonstrates this variation across participating systems. In addition to France, teachers in Chile, Italy and the Slovak Republic indicate participating in non-school embedded professional development activities at much higher than average levels. Conversely, teachers in Abu Dhabi, United Arab Emirates; Mexico; and Singapore and indicate participating in these types of activities at lower than average levels.

Figure 5. Differences between systems in standardised amount of teachers reporting participation in non-school embedded professional development

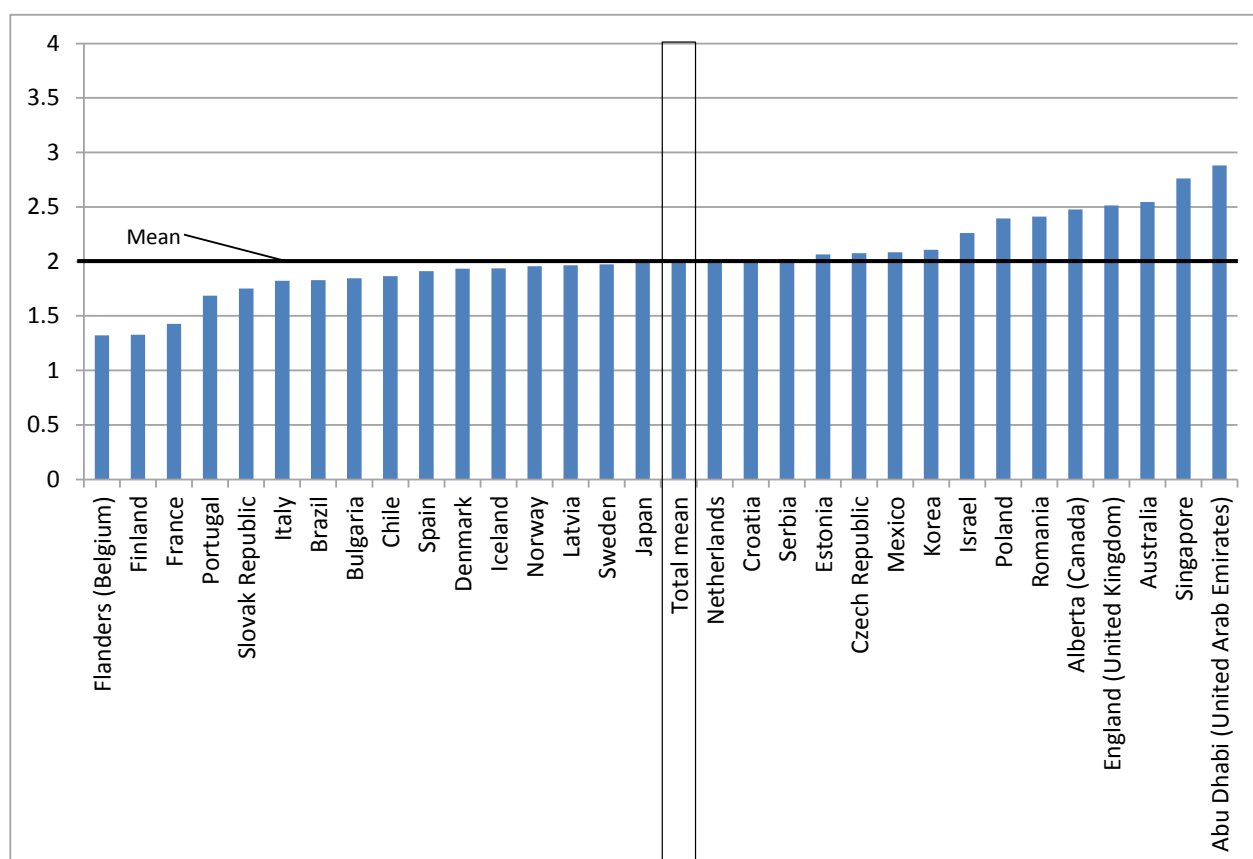


Countries and economies are ranked in ascending order, based on the mean reported participation in non-school embedded professional development.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

While there is a lower overall level of participation reported by teachers in school embedded professional development (mean = 2.0 on a scale of 0 to 4), as with non-school embedded professional development, there are significant differences between systems in levels of teachers' reported participation. Figure 6 below demonstrates this variation between systems. Teachers in systems such as Finland; Flanders, Belgium; France; and Portugal indicate significantly below average participation in these types of activities whereas teachers in Abu Dhabi, United Arab Emirates; Australia; England, United Kingdom; and Singapore all indicated significantly higher than average levels of participation in school embedded professional development activities.

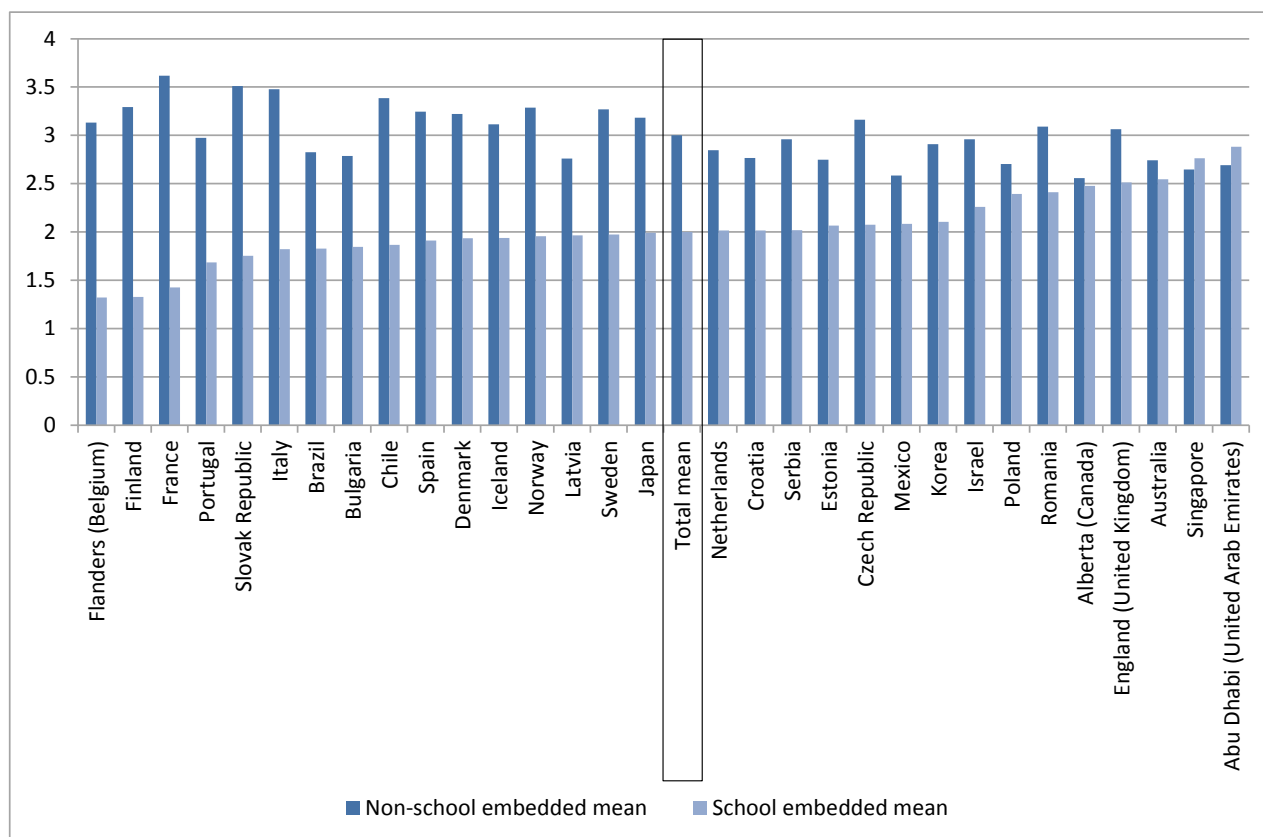
Figure 6. Differences between systems in standardised amount of teachers reporting participation in school embedded professional development



Countries and economies are ranked in ascending order, based on the mean reported participation in school embedded professional development.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

While it is the case that in most systems teachers report participating in non-school embedded professional development more often, the general trend is that there is an inverse relationship in participation between the two types. That is, if levels of participation in both types of professional development are overlayed (see Figure 7 below), systems where teachers report high levels of participation in school embedded professional development also tend to be the systems where teachers report lower levels of participation in non-school embedded professional development. In systems where teachers report high levels of participation in non-school embedded professional development, teachers also tend to report lower levels of participation in school embedded professional development.

Figure 7. Comparison of mean reported participation in both types of professional development, by system

Systems are ranked in ascending order, based on the mean reported participation in school embedded professional development.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Does participation in these different types of professional development matter?

As indicated previously, the research literature on professional development has shown that participation in school embedded professional development activities is more likely to have a positive impact on teaching than participation in non-school embedded activities. Results from TALIS 2013 further support these findings. Teachers were asked whether the professional development activities in which they participated during the prior 12 months had a positive impact on 14 aspects of their work. In addition to impacts related to teachers' knowledge and practice, teachers were asked about impacts on student behaviour, school management, and use of technology. Again using factor analysis techniques described in the technical appendix, a factor was identified that summarises the teachers' reported impact on areas related to teacher knowledge and practice (see the technical appendix for factor fit statistics for the entire sample and for each system). As with previous studies of professional development impact, teachers in TALIS 2013 report low levels of impact on instruction from their participation. Table 3 below provides the means and standard errors for each of the items included in the factor.

Table 3. Means and standard deviations for impacts on teaching knowledge and practice

Estimate the positive impact where 1 = no impact and 4 = large impact	Mean	Std. error
Knowledge and understanding of my subject field(s)	1.70	0.001
Pedagogical competences in teaching my subject fields(s)	1.67	0.001
Knowledge of the curriculum	1.66	0.001
Student evaluation and assessment practices	1.64	0.001
ICT (information and communication technology) skills	1.62	0.001
Student behaviour and classroom management	1.62	0.001
Teaching cross-curricular skills	1.61	0.001
Student career guidance and counselling	1.60	0.001

Note: The data in this table are based on 102 746 responses in each question.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Using this professional development impact factor, we can consider the association between the two types of professional development identified (school embedded and non-school embedded) and the perceived impacts on teacher knowledge and practice as indicated by teachers in TALIS 2013. Using a Pearson correlation (two-tailed), we find that school embedded professional development has a positive, significant association with teacher reports of impact (0.336, $p = 0.000$) whereas non-school embedded professional development activities have a significant, negative association with reported professional development impact (-0.413, $p = 0.000$). This same pattern holds at the system-level with all correlations significant where $p < 0.01$ (see the technical appendix for individual system correlations between professional development type and impact). Thus, while higher levels of participation in school embedded professional development are associated with higher levels of reported impacts on teaching knowledge and practice, just the opposite is the case with non-school embedded professional development. The more teachers participate in non-school embedded professional development, the lower the impact on teaching knowledge and practice that is reported.

Are there school contexts that support more effective forms of professional development?

Existing literature has identified both individual teacher beliefs and school conditions that mediate participation in more effective professional development, such as the school embedded types.

TALIS 2013 asked teachers about their feelings of preparedness, their beliefs about teaching and their satisfaction with their performance. For the most part, teachers reported high levels of preparedness, self-efficacy, constructivist beliefs and satisfaction with performance. On a scale of one to four, where one indicates strong disagreement or no belief and four indicates strong agreement or a lot of belief, teachers on TALIS 2013 had beliefs with means all above three (see Table 4 below), indicating agreement and quite a bit of belief in the statements.

Table 4. Teachers' beliefs about preparedness, self-efficacy, constructivist teaching and satisfaction with performance

Teacher belief items	Mean	Std. error
<i>Feelings of preparedness</i>		
Prepared for teaching content of the subject(s) I teach	3.53	0.000
Prepared for teaching pedagogy of the subject(s) I teach	3.30	0.000
Prepared for teaching classroom practice in the subject(s) I teach	3.36	0.000
<i>Self-efficacy</i>		
Extent to which you can craft good questions for students	3.22	0.000
Extent to which you can control disruptive behaviour in the classroom	3.25	0.000
Extent to which you can make expectations about student behaviour clear	3.37	0.000
Extent to which you can get students to follow classroom rules	3.29	0.000
Extent to which you can calm a student who is disruptive or noisy	3.21	0.000
Extent to which you can use a variety of assessment strategies	3.14	0.000
Extent to which you can provide an alternative explanation	3.38	0.000
Extent to which you can implement alternative instructional strategies	3.08	0.000
<i>Constructivist beliefs</i>		
Believe role as a teacher is to facilitate students' own inquiry	3.29	0.000
Believe students learn best by finding solutions to problems on their own	3.10	0.000
Believe students should be allowed to think of solutions themselves	3.23	0.000
Believe thinking and reasoning processes are more important	3.08	0.000
<i>Satisfaction with performance</i>		
Am satisfied with my performance in this school	3.16	0.000

Note: The data in this table are based on 102 746 responses for each item.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Not unexpectedly, when we look at the relationship between these beliefs and participation in the two types of professional development – school embedded and non-school embedded – we see statistically significant relationships. Table 5 below demonstrates that, while small, the relationship between beliefs and school embedded professional development participation is positive, whereas the correlations between beliefs and non-school embedded professional development are all negative. This indicates that teachers with positive beliefs in their preparedness, self-efficacy, constructivist role and satisfaction with their performance are more likely to engage in more school embedded professional development. In contrast, teachers with these positive beliefs are less likely to engage in non-school embedded professional development less often. These results are mirrored at the system-level with all correlations for each system significant, $p < 0.01$ (see the technical appendix for individual system correlations between professional development type and teacher beliefs). Consistent with the research literature then, teachers who have the most need for effective professional development – those that have low feelings of preparedness, low self-

efficacy, low constructivist teaching beliefs and low levels of satisfaction with their performance – are less likely to participate in the intensive, collaborative and school embedded type of professional learning.

Table 5. Pearson correlations (two-tailed) between teacher beliefs and school embedded and non-school embedded types of professional development (PD)

Teacher belief items	School embedded PD correlation	Non-school embedded PD correlation
<i>Feelings of preparedness</i>		
Prepared for teaching content of the subject(s) I teach	0.072	-0.041
Prepared for teaching pedagogy of the subject(s) I teach	0.149	-0.086
Prepared for teaching classroom practice in the subject(s) I teach	0.137	-0.083
<i>Self-efficacy</i>		
Extent to which you can craft good questions for students	0.107	-0.070
Extent to which you can control disruptive behaviour in the classroom	0.106	-0.043
Extent to which you can make expectations about student behaviour clear	0.099	-0.070
Extent to which you can get students to follow classroom rules	0.102	-0.041
Extent to which you can calm a student who is disruptive or noisy	0.101	-0.032
Extent to which you can use a variety of assessment strategies	0.178	-0.095
Extent to which you can provide an alternative explanation	0.113	-0.076
Extent to which you can implement alternative instructional strategies	0.195	-0.106
<i>Constructivist beliefs</i>		
Believe role as a teacher is to facilitate students' own inquiry	0.075	-0.070
Believe students learn best by finding solutions to problems on their own	0.060	-0.067
Believe students should be allowed to think of solutions themselves	0.073	-0.074
Believe thinking and reasoning processes are more important	0.069	-0.032
<i>Satisfaction with performance</i>		
Am satisfied with my performance in this school	0.124	-0.055

Note: All correlations are significant at the $p < 0.000$ level.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

TALIS 2013 asked teachers how often they engaged in co-operative activities with other teachers in their school. On a scale from one to four where one would be never and four would be very often, teachers responded with medium levels of co-operation (see Table 6 below). TALIS 2013 also asked school leaders how often they took instructionally focused action in their schools. Again on a scale of one to four (where one = never, four = very often), principals tended to rate their level of action higher than teachers rated their level of co-operation (see Table 6 below).

Table 6. Means and standard deviations for school condition items from TALIS 2013

School conditions items	Mean	Std. error
Teacher co-operation		
How often do you [teacher] exchange teaching materials with colleagues?	2.24	0.000
How often do you [teacher] engage in discussions about the learning development of specific students?	2.49	0.000
How often do you [teacher] attend team conferences?	2.20	0.000
Instructionally focused leadership		
How frequently did you [school leader] take action in supporting co-operation among teachers?	2.78	0.000
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for improving teaching skills?	2.84	0.000
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for learning outcomes	2.96	0.000

Note: Each of the means and standard errors reported in the table were calculated on 102 746 teacher observations.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

When we consider the correlations between these school conditions – teacher co-operation and instructionally focused leadership – and the two types of professional development, we see results consistent with previous research literature. The correlation between teacher co-operation and participation in school embedded professional development is moderately strong in the positive direction (0.326 - 0.343, Pearson, two-tailed correlation, $p = 0.01$). When higher levels of co-operation exist between teachers in a school, teachers are more likely to report participation in school embedded professional development (see Table 7 below). This is unsurprising given that school embedded professional development requires co-operation and co-ordination amongst teachers in a school.

The converse relationship is also present; when teachers report low levels of co-operation they also report higher levels of participation in non-school embedded PD. While not as strong, the relationship between instructionally focused leadership and participation in school embedded and non-school embedded professional development follows the same pattern (see also Table 7 below). Higher levels of instructionally focused leadership are associated with higher levels of teacher reported participation in school embedded professional development. Higher levels of instructionally focused leadership activity are also negatively correlated with teacher participation in non-school embedded professional development; indicating that teachers in schools with more instructionally focused leadership are less likely to participate in non-school embedded professional development.

This is the pattern for the international sample and within 21 of the systems and economies. In Australia, Chile, the Czech Republic, Italy, the Slovak Republic and Sweden, teacher co-operation and instructionally focused leadership had a positive association with both school and non-school embedded professional development. In Abu Dhabi, United Arab Emirates, these school conditions had a negative association with both school and non-school embedded professional development. In Serbia, these school conditions had a negative association with school embedded professional development and a positive relationship with non-school embedded. Neither Estonia nor Singapore had statistically significant associations between school conditions and either type of professional development.

Table 7. Correlations between school conditions and school embedded and non-school embedded professional development

School conditions items	School embedded PD	Non-school embedded PD
Teacher co-operation		
How often do you [teacher] exchange teaching materials with colleagues?	0.343	-0.090
How often do you [teacher] engage in discussions about the learning development of specific students?	0.326	-0.082
How often do you [teacher] attend team conferences?	0.332	-0.075
Instructionally focused leadership		
How frequently did you [school leader] take action in supporting co-operation among teachers	0.061	-0.033
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for improving teaching skills	0.089	-0.059
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for learning outcomes	0.091	-0.057

Note: Pearson, two-tailed correlations, all significant at the $p < 0.01$ level.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Results from TALIS 2013 are thus consistent with the available literature on conditions that support teacher participation in more effective types of professional development. When teachers have high levels of co-operation in a school, they tend to participate more often in professional development that is co-operative, sustained and focused on problems of their practice. Likewise, when there is more instructionally focused leadership action taking place in the school, teachers are more likely to participate in more effective types of professional development. When teachers lack these conditions, they are more likely to participate in less effective professional development that takes place outside of their school environment. The consistency of the relationships across these conditions suggests that there could be types of schools where engagement in different types of professional development activities takes place.

Do teachers participate in different types of professional development in different types of schools?

Cluster analysis allows us to group teachers by their responses on the school conditions and teacher beliefs items from TALIS 2013. These clusters of teacher responses give us profiles of the kind of schools in which teachers work (see the technical appendix for a more detailed discussion of the cluster analysis techniques used). Based on the grouping of teacher responses on the items about school conditions and those about instructional beliefs held by teachers, four school types can be identified. Teachers responding to TALIS 2013 are not evenly distributed across these clusters (see Table 8 below); approximately 60% of teachers are in Clusters 1 (teacher-led schools) or 2 (school leader-led schools) while 40% are in either Clusters 3 (balanced, collaborative schools) or 4 (leader-dominant schools).

Table 8. Distribution of teachers responding to TALIS 2013, by cluster membership

Cluster	Percent of teachers in cluster	Number of teachers in cluster
1	24.5%	24 582
2	34.3%	34 458
3	27.7%	27 797
4	13%	13 681

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Teachers in each cluster differ in how they responded to questions about their school conditions (see Table 9 below). Teachers in Cluster 1 reported higher than average levels of teacher co-operation, but their school leaders reported lower than average levels of instructionally focused leadership – what we might call a teacher-led school environment. In Cluster 2, teachers reported lower than average teacher co-operation and their school leaders reported above average instructionally focused leadership – a school leader-led school environment. Teachers and school leaders in Cluster 3 reported higher than average levels of both teacher co-operation and instructionally focused school leadership – a balanced, highly collaborative school environment. Finally, teachers in Cluster 4 reported lower than average teacher co-operation and the school leaders for these teachers reported very high levels of instructionally focused leadership – a leader-dominant environment.

Table 9. Item means for school conditions items, by cluster membership

School conditions items	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Total average
Teacher co-operation					
How often do you [teacher] exchange teaching materials with colleagues?	2.25	2.17	2.35	2.12	2.24
How often do you [teacher] engage in discussions about the learning development of specific students?	2.54	2.42	2.61	2.31	2.49
How often do you [teacher] attend team conferences?	2.32	2.12	2.28	2.00	2.20
Instructionally focused leadership					
How frequently did you [school leader] take action in supporting co-operation among teachers?	2.12	2.86	2.83	3.66	2.78
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for improving teaching skills?	2.03	2.96	2.92	3.84	2.84
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for learning outcomes?	2.22	3.05	3.05	2.86	2.96

Note: All differences are significant at the $p < .05$ level except between Cluster 2 and 3 on the leadership question concerning teacher responsibility for learning outcomes.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Teachers in each cluster also significantly differ in their perceptions of their preparedness, self-efficacy, constructivist beliefs and satisfaction with performance (see Table 10 below). However, these ratings are fairly consistent across these different types of beliefs. Teachers in Cluster 1 report, across all items, low levels of feelings of preparedness, self-efficacy, constructivist beliefs and satisfaction with performance. Teachers in Cluster 2 report the lowest levels of belief on all items. Teachers in Cluster 3

report very high levels of teacher belief. And teachers in Cluster 4 report moderate levels of belief across all items (while significant, only slightly above or below the average response for all teachers).

Table 10. Item means for teacher belief items, by cluster membership

Teacher beliefs	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Total average
Feelings of preparedness					
Prepared for teaching content of the subject(s) I teach	3.42	3.4	3.78	3.5	3.53
Prepared for teaching pedagogy of the subject(s) I teach	3.16	3.11	3.64	3.26	3.3
Prepared for teaching classroom practice in the subject(s) I teach	3.21	3.15	3.71	3.33	3.36
Self-efficacy					
Extent to which you can craft good questions for students	3.05	2.88	3.72	3.14	3.21
Extent to which you can control disruptive behaviour in the classroom	2.93	2.83	3.65	3.11	3.14
Extent to which you can make expectations about student behaviour clear	3.23	3.09	3.85	3.34	3.38
Extent to which you can get students to follow classroom rules	2.9	2.75	3.59	3.04	3.08
Extent to which you can calm a student who is disruptive or noisy	3.22	3.18	3.45	3.25	3.29
Extent to which you can use a variety of assessment strategies	3.02	3.02	3.22	3.11	3.1
Extent to which you can provide an alternative explanation	3.16	3.14	3.37	3.22	3.23
Extent to which you can implement alternative instructional strategies	3.03	3.01	3.2	3.05	3.08
Constructivist beliefs					
Believe role as a teacher is to facilitate students' own inquiry	3.07	2.95	3.65	3.19	3.22
Believe students learn best by finding solutions to problems on their own	3.11	2.94	3.74	3.2	3.25
Believe students should be allowed to think of solutions themselves	3.23	3.09	3.83	3.32	3.37
Believe thinking and reasoning processes are more important	3.13	2.98	3.78	3.24	3.29
Satisfaction with performance					
Am satisfied with my performance in this school	3.05	3	3.39	3.13	3.16

Note: All differences are significant at the $p < .05$ level.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table 11 below summarises for each cluster how teachers and school leaders perceive the school conditions and how teachers rate their own beliefs. Teachers in teacher-led schools (Cluster 1) with high teacher co-operation and low levels of instructionally focused leadership report low levels of teacher beliefs. Teachers in leader-led schools (Cluster 2) report low teacher co-operation, moderate instructionally focused leadership and very low levels of teacher belief. Teachers in balanced, collaborative schools (Cluster 3) report high levels of both teacher co-operation and instructionally focused leadership and very high levels of teacher belief. Teachers in leader dominated schools report low levels of teacher co-operation, very high levels of instructionally focused leadership and moderate levels of teacher belief. It is quite interesting that in teacher-led schools, teachers would report low levels of preparedness,

self-efficacy, constructivist beliefs and satisfaction with performance. It is only in the balanced, highly collaborative schools that teachers report high levels of these beliefs although teachers in leader dominated schools tend to have higher levels of belief than either the teacher-led or the leader-led schools.

These findings suggest that teacher beliefs are sensitive to teacher co-operation in a curvilinear way. Too much co-operation amongst teachers, where teacher co-operation dominates the environment, may cause teachers to be less assured as individuals. Too little teacher co-operation, as in the leader-led schools, may also lead to less assured teachers. Just the right amount of teacher co-operation – balanced by strong leadership (as in the balanced, collaborative schools) – results in high teacher instructional beliefs. The amount of leadership also appears to matter. Very high leadership (as in the leader dominated schools) may compensate for low levels of teacher co-operation to lead to moderate teacher beliefs. Otherwise, the relationship between teacher belief and instructionally focused leadership appears to be fairly linear with teacher beliefs rising as instructionally focused leadership raises.

Table 11. Summary of cluster descriptions

	Teacher co-operation	Instructionally focused leadership	Teacher beliefs
Cluster 1 - teacher-led	High	Low	Low
Cluster 2 - school leader-led	Low	Moderate	Very low
Cluster 3 - balanced, highly collaborative	High	High	High
Cluster 4 - leader dominant	Low	Very high	Moderate

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Given these differences in conditions, which have been shown to support professional development of teachers, we would expect to see differences between the clusters in participation of teachers in school embedded and non-school embedded professional development. Table 12 below shows the percentage of teachers in each cluster at different levels of participation in non-school embedded professional development. With one being a low level of participation and four being a high level of participation, we see that teachers in the teacher-led and leader-led school clusters have the highest levels of participation in non-school embedded professional development. The teacher-led cluster had 62% of its teachers' participation in non-school embedded professional development at levels three and four. Teachers in the school leader-led schools had 62.4% of their teachers participating at these levels. Teachers in the balanced, collaborative school cluster (Cluster 3) have more teachers reporting the lowest level of participation in non-school embedded professional development (10.1%), with teachers in the leader-dominant (Cluster 4) schools reporting slightly less participation at the lowest level (9.4%) than those in the balanced, collaborative cluster, but still at higher levels than the teacher- (Cluster 1) (5.8%) and school leader-led (Cluster 2) clusters (6.5%).

Table 12. Percentage of teachers in each cluster participation in non-school embedded professional development, by level of participation

Level of teacher participation	Non-school embedded professional development by cluster			
	1 – teacher led	2 – leader led	3 – balanced, collaborative	4 – leader dominant
1 = low	5.8%	6.5%	10.1%	9.4%
2	31.9%	31.0%	34.3%	31.8%
3	37.7%	36.3%	34.6%	35.3%
4 = high	24.6%	26.1%	21.0%	23.4%

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table 13 below shows the percentage of teachers in each Cluster at different levels of participation in school embedded professional development. Again, with one being a low level of participation and four being a high level of participation, we see that teachers in the teacher-led (23.8%) and leader-led (23.3%) clusters have the lowest levels of participation in school embedded professional development. Teachers in the balanced, collaborative cluster (Cluster 3) report the highest levels of participation in school embedded professional development (37.1%). Teachers in the leader-dominant cluster (Cluster 4) also report higher levels of participation in school embedded professional development (29%) than teachers in either the teacher- (Cluster 1) or leader-led (Cluster 2) clusters, but lower than teachers in the balanced, collaborative cluster (Cluster 3).

Table 13. Percentage of teachers in each cluster participating in school embedded professional development, by level of participation

Level of teacher participation	School embedded professional development by cluster			
	1 – teacher led	2 – leader led	3 – balanced, collaborative	4 – leader dominant
1 = low	38.6%	37.5%	27.9%	35.1%
2	37.7%	39.2%	35.0%	35.9%
3	18.1%	17.7%	24.9%	20.0%
4 = high	5.7%	5.6%	12.2%	9.0%

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

The same pattern across the cluster types emerges when we consider teacher reports of instructional impact from professional development participation. Table 14 below demonstrates that teachers in the balanced, collaborative cluster (Cluster 3) report the highest levels of instructional impact from professional development participation (58.6%). Fewer teachers in the teacher- (Cluster 1, 50.6%) and leader-led (Cluster 2, 50.6%) clusters report high levels of professional development impact and greater numbers of them report low levels of instructional impact from professional development participation.

Table 14. Percentage of teachers reporting instructional impact from professional development participation, by level within each cluster

Level of reported instructional impact	Percentage of teachers reporting professional development impact by cluster			
	1 – teacher led	2 – leader led	3 – balanced, collaborative	4 – leader dominant
1 = low	32.2%	32.3%	27.0%	30.2%
2	17.1%	17.1%	14.4%	16.0%
3 = high	50.6%	50.6%	58.6%	53.8%

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table 15. Percentage of teachers in cluster, by system from TALIS 2013

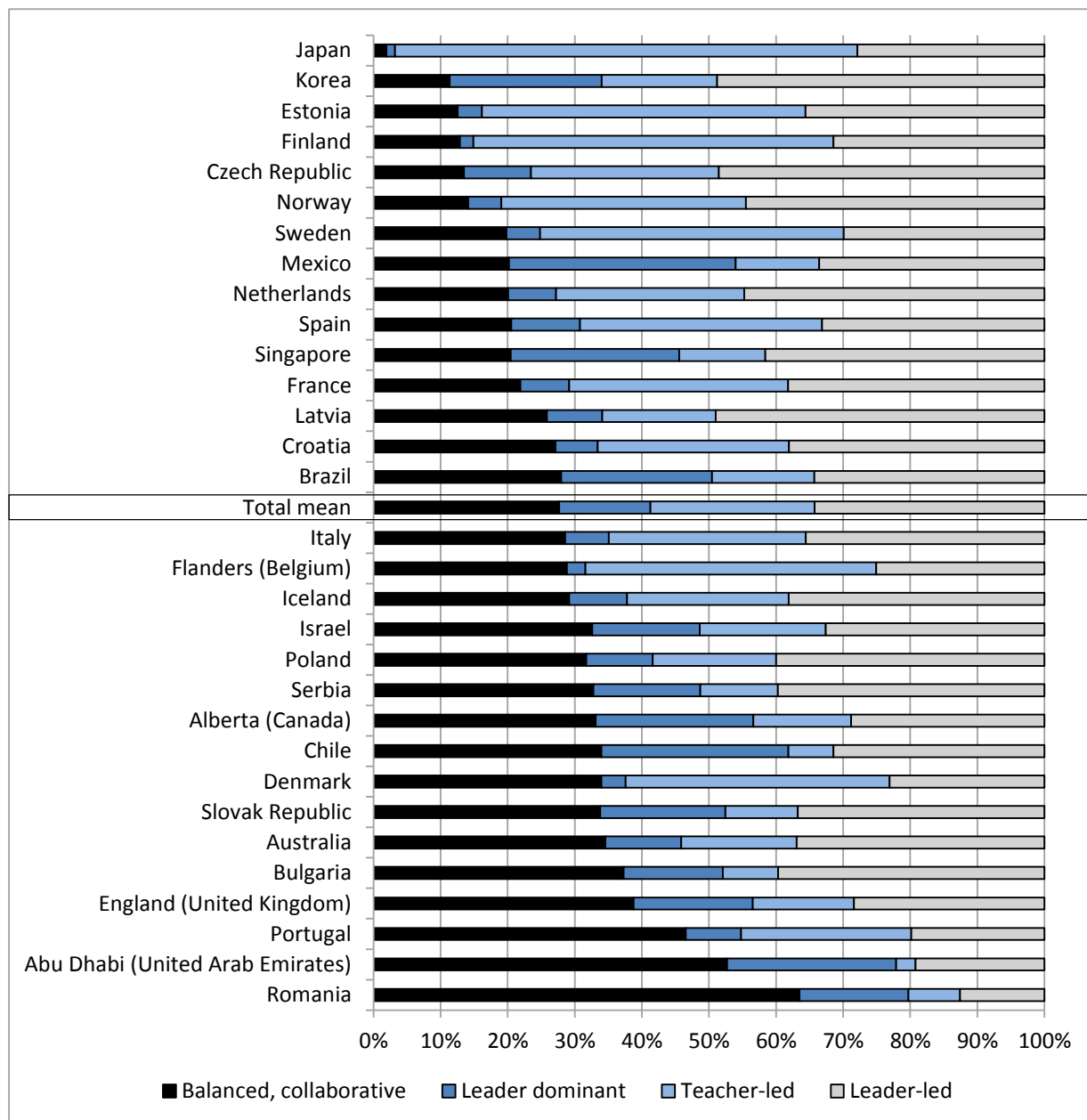
System	Percentage of Teachers in Each Cluster			
	3 – balanced, collaborative	4 – leader dominant	1 – teacher-led	2 – leader led
Romania	59.5	15.2	7.2	11.8
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	45.6	21.8	2.5	16.6
Portugal	44.6	7.9	24.3	19
England (United Kingdom)	37.7	17.3	14.7	27.6
Bulgaria	36.7	14.6	8.1	39.1
Australia	33.7	11	16.8	36
Slovak Republic	33.2	18.3	10.6	36.1
Denmark	33	3.5	38.2	22.4
Chile	32.5	26.7	6.4	30.1
Alberta (Canada)	32.3	22.9	14.2	28.1
Serbia	32.1	15.6	11.3	38.9
Poland	31.4	9.8	18.2	39.6
Israel	30.7	15.1	17.7	30.7
Iceland	28.8	8.5	23.8	37.6
Flanders (Belgium)	28.3	2.7	42.6	24.6
Italy	28.2	6.4	29	35.1
Total mean	27.7	13.6	24.5	34.3
Brazil	27.5	22.1	15	33.7
Croatia	26.8	6.2	28.2	37.6
Latvia	25.7	8.2	16.8	48.7
France	21.8	7.2	32.5	38
Singapore	20.2	24.8	12.7	41.1
Spain	20.2	10.1	35.5	32.6
Netherlands	19.9	7.1	27.8	44.4
Mexico	19.8	33.1	12.2	32.9
Sweden	19.6	5	44.8	29.6
Norway	14.1	4.9	36.4	44.4
Czech Republic	13.4	9.9	27.8	48.2
Finland	12.8	2	53.4	31.3
Estonia	12.4	3.6	47.7	35.2
Korea	11.2	22.4	17	48.2
Japan	1.9	1.3	68.8	27.8

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

There are statistically significant differences between systems in the percentage of their teachers in each of these school clusters. Table 15, above, provides this information and is sorted to highlight the systems with the largest percentage of teachers in Cluster 3, the balanced, collaborative schools. The percentages of teachers in the leader-dominant schools are shown second with percentages of teachers in teacher-led and leader-led schools appearing last.

Figure 8, below, shows these results graphically. It illustrates that some systems such as Abu Dhabi (United Arab Emirates), Portugal and Romania, have a statistically significant, greater proportion of teachers in Cluster 3 – balanced, co-operative schools – than other systems. While overall there tend to be fewer teachers in leader dominated (Cluster 4) schools in most systems; Abu Dhabi, United Arab Emirates; Alberta, Canada; Brazil; Chile; Korea; and Mexico are exceptions to this trend and all have higher than average numbers of teachers in Cluster 4 schools. As shown previously, the majority of teachers work in Cluster 2 – leader-led – schools; however, the Czech Republic, Korea, Netherlands, Norway, and Singapore have significantly more teachers in these schools than many other systems. Flanders, Belgium; Finland; Japan; and Sweden have a significantly larger percentage of teachers in Cluster 1 – teacher-led – schools than in other systems. Thus, some systems have higher percentages of teachers in schools with conditions that support both teacher participation in school embedded professional development and the higher level of impact on classroom practice that is associated with these activities, while other systems have a higher percentage of teachers in less supportive schools.

Figure 8. Illustration of the distribution of teachers across the clusters in each system graphically



Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

How can policy makers support teacher professional development that improves teaching?

The patterns in the TALIS 2013 data are consistent with the available literature on effective professional development. As shown in other studies, teachers in TALIS reported lower participation rates in the kinds of professional development that has shown to be effective. Teachers participate most often in non-school embedded professional development activities, such as workshops and qualification courses. They participate less often in school embedded professional development that involves teacher collaboration on activities within their school.

These differences in participation of teachers in these two types of professional development matters. Participation in school embedded professional development is positively associated with teacher reports of professional development impact; whereas participation in non-school embedded professional development is negatively associated with teacher reported impact of professional development. This would indicate that the more teachers participate in these non-school embedded forms of professional development the less likely it is that they will be positively impacted.

In addition to the type of professional development making a difference for teachers' professional learning, their instructional beliefs and school conditions also influence whether they will be impacted by professional learning activities. While teachers may learn new knowledge and skills by participating in professional development, whether or not they implement what they learn is dependent upon their own beliefs and the school environment. The analyses in this paper showed that teacher beliefs, such as feelings of preparedness, self-efficacy, constructivist pedagogical beliefs, and satisfaction with performance is associated with the reported impact of professional development. However, the relationship between these beliefs and reported impact of professional development is not always linear. When teachers have too little (for example, not being confident enough) or too much (being overly confident) of these beliefs, they can be less likely to implement new knowledge and skills in their classrooms. Teachers with moderate levels of these beliefs are the most likely to implement new knowledge and skills acquired through professional development.

Additionally, school conditions, such as teacher co-operation and the presence of instructionally focused leadership, can influence the impact of professional development for teachers. Taken together, these school conditions create four different profiles of schools:

1. teacher-led schools with high levels of co-operation and low levels of instructional leadership
2. leader-led schools with low levels of co-operation and moderate levels of instructional leadership
3. balanced, collaborative schools that are characterised by high levels of both co-operation and instructional leadership
4. leader-dominant schools with very high levels of instructional leadership, but low levels of co-operation among teachers.

These school types are associated with teachers' beliefs about themselves, with those in teacher- and leader-led schools reporting low levels of preparedness, self-efficacy, constructivist pedagogical beliefs and satisfaction. Those in leader-dominant schools reported moderate levels of these beliefs, while those in balanced, collaborative schools reported high levels of these beliefs. These types of schools also matter for both the type of professional development in which teachers engage and the impacts these activities have. Teachers in teacher-led schools and leader-led schools report low levels of participation in school embedded professional development and low levels of impact from the activities. Teachers in leader-dominant schools report higher levels of participation in school embedded professional development and higher impact than either teacher- or leader-led schools. Teachers in balanced, collaborative schools report both the highest participation in school embedded professional development and the highest impact levels.

Thus, "effective" teacher professional development that has an impact on teachers' instructional practices are activities that take place in schools and allow teachers to work over time, in collaborative groups, on problems of practice. These types of activities are most likely to occur in schools that are characterised by co-operation amongst teachers and strong instructional leadership. Policy makers can encourage participation in more effective professional development by first attending to the culture of schools. Structures and processes are needed that encourage teachers to co-operate. This often means

providing time and opportunity for teachers to do so. Policy makers should also emphasise and support leaders in ways that allow them to focus on instruction. This support may mean reducing the focus on the managerial aspects of the position and incentivising school leaders to work more closely with teachers. With the right school conditions in place, policy makers should also increase the amount and variation of school embedded professional development offerings. These activities may include teacher initiated research projects, teacher networks, observation of colleagues, and mentoring and coaching. Teacher participation in non-school embedded professional development should be limited and not make up the primary professional development offerings. By supporting the conditions and activities most associated with effective professional development, we can increase the likelihood that students are impacted positively.

Summary of recommendations

- Develop structures and processes that encourage teachers to co-operate.
- Emphasise and support the instructional focus of school leaders.
- Increase the amount and variation of school embedded professional development offerings.
- Non-school embedded professional development should be limited to situations where teachers need to develop new knowledge and used infrequently when teachers are expected to engage in new teaching techniques.

REFERENCES

- Anderson, J.R. et al. (2000), “Perspectives on learning, thinking and activity”, *Educational Researcher*, Vol. 29(4), pp. 11-13.
- Ball, D.L. (1988), “Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: Examining what prospective teachers bring to teacher education”, unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Ball, D. L. (1997), “From the general to the particular: Knowing our students as learners of mathematics”, *Mathematics Teacher*, Vol. 90(9), pp. 732-737.
- Ball, D.L and D.K. Cohen (1999), “Developing practices, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development”, in G. Sykes and L. Darling-Hammond (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 30-32.
- Birman, B. et al. (2007), “State and local implementation of the No Child Left Behind Act, volume II—Teacher quality under NCLB: Interim report”, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Washington, D.C., www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2007/RAND_RP1283.pdf.
- Borko, H. (2004), “Professional development and teacher learning: Mapping the terrain”, *Educational Researcher*, Vol. 33(8), pp. 3-15.
- Borko, H., et al. (1997), “Teachers’ developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13(3), pp. 259-278.
- Campoy, R.W, and A. Hoewisch (1998), “Moral and instructional influences of teachers in professional development schools”, *Professional Educator*, Vol. 20(3), pp. 7-23.
- Carpenter, T.P. et al. (1989), “Using knowledge of children’s mathematical thinking in classroom teaching: An experimental study”, *American Educational Research Journal*, Vol. 26, pp. 499-532.
- Center for Educational Leadership, University of Washington (2015), “4 Dimensions of Instructional Leadership”, <http://info.k-12leadership.org/4-dimensions-of-instructional-leadership> (accessed 24 January 2015).
- Chester, M. and B.Q. Beaudin (1996), “Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools”, *American Educational Research Journal*, Vol. 33, pp. 233-257.
- Cobb, P. and J. Bowers (1999), “Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice”, *Educational Researcher*, Vol. 28(2), pp. 4-15.
- Cohen, D. K., and H. C. Hill (2001), *Learning Policy: When State Education Reform Works*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Cohen, D.K. and H.C. Hill (2000), “Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California”, *Teachers College Record*, Vol. 102(2), pp. 294-343.

- Coleman, J.S. (1985), "Schools and the communities they serve", *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, pp. 527-532.
- Coleman, J.S. (1987), "Norms as social capital", in G. Radnitzky and P. Bernholz (eds.), *Economic Imperialism: The Economic Approach Applied Outside the Field of Economics*, Paragon, New York, NY, pp. 133-155.
- Coleman, J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Darling-Hammond, L. and M.W. McLaughlin (1995), "Policies that support professional development in an era of reform", *Phi Delta Kappan*, Vol. 76(8), pp. 597-604.
- Darling-Hammond, L. et al. (2009), "Professional Learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad", National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University, <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>.
- Day, C. and J. Sachs (2005), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, Open University Press, McGraw-Hill, Maidenhead, Berkshire.
- Desimone, L.M. et al. (2002), "Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 2, Summer 2002, pp. 81-112.
- Elmore, R.F. and D. Burney (1997), "Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement: Community School District 2, New York City", National Commission on Teaching and America's Future and Consortium for Policy Research in Education, New York, N.Y.
- Elmore, R.F. (2004), *School Reform from the Inside Out*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, (2005), "CPD for teachers and trainers", report of a Peer Learning Activity, held in Dublin, 26-29 September, 2005.
- Fernandez, C. (2002), "Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study", *Journal of Teacher Education*, Vol. 53(5), p. 393.
- Fishman, B.J. et al. (2003), "Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform" *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19, pp. 643-658.
- Galloway, D. et al. (1982), "Sources of stress for classroom teachers", *National Education*, Vol. 64, pp. 166-169.
- Gamage, D. and P. Hansson (2006), "A comparative study of profiles and perspectives on professional development of school leaders in Australia and Sweden", *Education and Society*, Vol. 24(3), pp. 61-81.
- Garet, M.S. et al. (2001), "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers", *American Educational Research Journal*, Vol. 38(4), pp. 915-945.

- Greeno, J.G., A.M. Collins and L. Resnick (1996), "Cognition and learning", in D. C. Berliner and R.C. Calfree (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15–46), Simon & Schuster Macmillan, New York, NY.
- Gregoire, M. (2003), "Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change", *Educational Psychology Review*, Vol. 15(2), pp. 147-179.
- Grider, A.T. (2008), "Elementary, middle, and high school teachers' perceptions of professional learning community and sense of efficacy", *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol. 69(4-A).
- Grove, C.M., P.J. Dixon and M.M. Pop (2009), "Research experiences for teachers: Influences related to expectancy and value of changes to practice in the American classroom", *Professional Development in Education*, Vol. 35(2), pp. 247-260.
- Guskey, T.R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10).
- Guskey, T.R. (2002), "Professional development and teacher change", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 8(3/4), pp. 381-391.
- Guskey, T. and D. Sparks (2004), "Linking professional development to improvements in student learning", in E.M. Guyton and J.R. Dangel (eds.), *Research Linking Teacher Preparation and Student Performance: Teacher Education Yearbook XII*, Kendall/Hunt, Dubuque, IA, pp. 233-247.
- Hardré, P. L. and D. Sullivan (2008), "Classroom environments and student differences: How they contribute to student motivation in rural high schools", *Learning and Individual Differences*, Vol. 18, p. 471.
- Hargreaves, A. (1998), "The emotional practice of teaching", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, pp. 835-854.
- Harrison, C. et al. (2008), "Evidence-based professional development of science teachers in two countries", *International Journal of Science Education*, Vol. 30(5), pp. 577-591.
- Hassel, E. (1999), *Professional Development: Learning From the Best*, North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), Oak Brook, IL.
- Hawley, W.D, and L. Valli (1998), "The essentials of effective professional development: A new Consensus", in L.S. Darling-Hammond and G. Sykes (eds.), *The Heart of the Matter: Teaching as a Learning Profession*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 86-124.
- Hill, H.C. (2009), "Fixing teacher professional development", *Phi Delta Kappan*, Vol. 90, No. 7, March, pp. 470-477.
- Higgins, J. and R. Parsons (2009), "A successful professional development model in mathematics: A system-wide New Zealand case", *Journal of Teacher Education*, Vol. 60(3), pp. 231-242.
- Hollingsworth, H. (1999), "Teacher professional growth: a study of primary teachers involved in mathematics professional development", thesis, http://works.bepress.com/hilary_hollingsworth/15/.

- Hord, S. (1997), "Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement", Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX, www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf.
- Ingvarson, L. M. Meiers and A. Beavis (2005), "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13(10), pp. 1-28.
- Ingvarson, L. (1998), "Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14(1), pp. 127-140.
- James, M. et al. (2007), *Improving Learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*, Routledge, London, UK.
- Joyce, B., and E. Calhoun (1996), "School renewal: An inquiry, Not a prescription", in B. Joyce and E. Calhoun (eds.), *Learning Experiences in School Renewal: An Exploration of Five Successful Programs*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, OR, pp. 175-190
- Joyce, B. and B. Showers (1995), *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of School Renewal*, 2nd edition, Longman, New York.
- Jurow, S. (2009), "Cultivating self in the context of transformative professional development", *Journal of Teacher Education*, Vol. 60(3), pp. 277-290.
- Keith, D. L. (2008), "Principal desirability for professional development", *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol. 69(4-A).
- Kennedy, M. (1998), "Form and substance of inservice teacher education", Research Monograph No. 13, National Institute for Science Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- Killion, J. (1999), "What works in the middle: Results-based staff development" National Staff Development Council, Oxford, OH.
- Knapp, M.S. (2003), "Professional development as policy pathway", *Review of Research in Education*, Vol. 27(1), pp. 109-157.
- Kuskovski, V.D. (2008), "Relationship between professional development and teacher efficacy in teachers of international schools in Switzerland", *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol. 69(2-A).
- Lave, J. and E. Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Leinhardt, G. (1998), "On the messiness of overlapping goals and real settings", *Issues in Education*, Vol. 4(1), pp. 125-132.
- Leithwood, K., R. Steinbach and D. Jantzi (2002), "School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38(1), pp. 94-119.
- Loucks-Horsely, S. et al. (2003), *Designing Professional Development for Teachers Of Science And Mathematics*, Sage, Thousand Oaks, CA.

- Loucks-Horsley, S. and C. Matsumoto (1999), "Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene", *School Science and Mathematics*, Vol. 99(5), pp. 258-271.
- Loucks-Horsley, S., K. Stiles and P. Hewson (1996), "Principles of effective professional development for mathematics and science education: A synthesis of standards", NISE Brief, Vol. 1, No. 1, May, University of Wisconsin at Madison, National Institute for Science Education, Madison, WI, pp. 1-5.
- Louis, K.S., H.M. Marks and S. Kruse (1996), "Professional community in restructuring schools", *American Educational Research Journal*, Vol. 33(4), pp. 757-798.
- Loxley, A. et al. (2007), "The role of whole-school contexts in shaping the experiences and outcomes associated with professional development", *Journal of In-service Education*, Vol. 33(3), p. 21.
- Lydon, S. and C. King (2009), "Can a single, short continuing professional development workshop cause change in the classroom?", *Professional Development in Education*, Vol. 35(1), pp. 63-82.
- McGill-Franzen, A. et al. (1999), "Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient", *The Journal of Educational Research*, Vol. 93(2), pp. 67-74.
- McLaughlin, M.W. and J.E. Talbert (2001), *Professional Communities and the Work of High School Teaching*, University Of Chicago Press, Chicago.
- Meirinka, J.A. et al. (2009), "Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25(1), pp. 89-100.
- Moore, F.M. (2008), "Positional identity and science teacher professional development", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 45(6), pp. 684-710.
- Mortimore, P. et al. (1990), *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Wells, UK.
- Mueller, J. et al. (2008), "Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration", *Computers and Education*, Vol. 51(4), pp. 1523-1537.
- National Commission on Teaching & America's Future (1996), *What matters most: Teaching for America's future*, National Commission on Teaching & America's Future, New York, NY, <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf>.
- Newman, F. and G. Wehlage (1997), "Successful school restructuring: A report to the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools", Wisconsin Center for Education Research, Madison, WI.
- Nir, A.E. and R. Bogler (2008), "The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24(2), pp. 377-386.
- Novak, D. and J.G. Knowles (1992), "Life histories and the transition to teaching as a second career", paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, 20-24 April 1992.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Opfer, V.D. and D. Pedder (2011), “Conceptualizing teacher professional learning”, *Review of Educational Research*, Vol. 81(3), pp. 376-407.

Pedder, D. (2006), “Organizational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn”, *Research Papers in Education*, Vol. 21, pp. 171-200.

Pedder, D., M. James J. MacBeath (2005), “How teachers value and practice professional learning”, *Research Papers in Education*, Vol. 20, pp. 209-243.

Pedder, D. and J. MacBeath (2008), “Organisational learning approaches to school leadership and management: Teachers’ values and perceptions of practice”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19, pp. 207-224.

Penuel, W. et al. (2007), “What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation”, *American Educational Research Journal*, Vol. 44(4), pp. 921-958.

Pollard, A. (1985), *The Social World of the Primary School*, Holt, Reinhart & Winston, London, UK.

Powell, R. and J. Birrell (1992), “The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers”, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, 20-24 April 1992.

Raths, J. (2001), “Teachers’ beliefs and teaching beliefs”, *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 3(1),

Richardson, V. (2003a), “Preservice teachers’ beliefs”, in J. Raths and A.C. McAninch (eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education, Volume 6: Advances in Teacher Education*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 1-22.

Richardson, V. (2003b), “The dilemmas of professional development”, *Phi Delta Kappan*, Vol. 84(5), pp. 401-406.

Richardson, V. (1996), “The role of attitudes and beliefs in learning to teach”, in J. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education, Second Edition*, Macmillan, New York, pp. 102-119.

Richardson, V. and P. Placier (2001), “Teacher change”, in V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th edition, American Educational Research Association, Washington, DC, pp. 905-947.

Rodríguez, S. et al. (2014), “Teacher self-efficacy and its relationship with students’ affective and motivational variables in higher education”, *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 7(2), July-December, pp. 107-120.

Rutter, M. et al. (1979), *Fifteen Thousand Hours*, Open Books, London, UK.

Sampson, R. J., J.D. Morenoff and F. Earls (1999), “Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children”, *American Sociology Review*, Vol. 64, pp. 633-660.

- Saxe, G., M. Gearhart and N.S. Nasir (2001), “Enhancing students’ understanding of Mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support”, *Journal of Mathematics Teacher Education*, Vol. 4, pp. 55-79.
- Scribner, J.P. (1999), “Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35(2), pp. 238-266.
- Snow-Renner, R. and P. Lauer (2005), “Professional development analysis”, MCREL Insights, Mid-Content Research for Education and Learning, Denver, CO.
- Supovitz, J.A., D.P. Mayer and J.B. Kahle (2000), “Promoting inquiry based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform”, *Educational Policy*, Vol. 14(3), pp. 331-356.
- Timperley, H. et al. (2007), “Teacher professional development: Best evidence synthesis iteration”, Ministry of Education, Wellington, New Zealand, <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>.
- Weiss, I.R. and B. Miller (2009), “Determining what we know and how well we know it: The promises and perils of knowledge management”, presentation at Math and Science Partnership (MSP) Learning Network Conference: Research Findings in Teacher Education: New Approaches > Transformative Possibilities?, Washington, DC, January 25-27, 2009, http://hub.mspnet.org/index.cfm/msp_conf_2009.
- Weiss, I.R. and J.D. Pasley (2009), *Mathematics and Science for a Change: How to Design, Implement, and Sustain High-Quality Professional Development*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Weiss, I.R. and J.D. Pasley (2006), “Scaling up instructional improvement through teacher professional development: Insights from the local systemic change initiative”, *CPRE Policy Briefs*, March, 2006, http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/32.
- Wilson, S.M. and J. Berne (1999), “Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development”, *Review of Research in Education*, Vol. 24, pp. 173-209.
- Woods, P., B. Jeffery and G. Troman (1997), *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*, Open University Press, Buckingham, UK.
- Woolfolk Hoy, A. and R. Burke-Spero (2005), “Changes in teacher efficacy during the early years if teaching: A comparison of four measures”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, pp. 343-356.
- Yoon, K. S. et al. (2007), “Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement”, *Issues & Answers Report*, REL 2007-No. 033, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, Washington, DC, http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf.
- Zambo, R. and D. Zambo (2008), “The impact of professional development in mathematics on teachers’ individual and collective efficacy: The stigma of underperforming”, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 35(1), pp. 159-168.

ANNEX: TECHNICAL APPENDIX

The first step in conducting analyses presented in this paper was preparing the data. After removing teachers who had not participated in any professional development in the 12 months prior to the survey (approximately 3%) the final sample for analysis was 102 746 teachers (from 34 systems and economies). An analysis of missing data was then conducted and data were found to be missing at random. Fully conditioned specification (MCMC) was used with 10 iterations to create 5 imputed data files.

Identifying factors related to professional development for use in analysis

One of the five imputed data files was used for exploratory factor analysis in Amos V20. With a large sample size the X^2 goodness-of-fit measure becomes problematic; as a result, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) was relied on to determine best model fit for factors. Factors with theoretical coherence and the lowest RMSEA identified in Amos were then confirmed with the other four data sets using confirmatory factor analysis with SPSS V20. Barlett scores were saved as new variables and used in subsequent analyses.

Using these procedures, five new factors were created:

- School conditions that support professional development
- Teacher beliefs that support professional development
- School embedded professional development
- Non-school embedded professional development
- Professional development impact on instruction.

The school conditions factor includes six items. Means and standard deviations for the items are in Table A.1 below. Factor loadings for each item and the factor fit statistics are shown in Table A.2.

Table A.1 Means and standard deviations for items in school conditions factor

School conditions factor items	Mean	Std. deviation
How often do you [teacher] exchange teaching materials with colleagues?	2.24	0.733
How often do you [teacher] engage in discussions about the learning development of specific students?	2.49	0.643
How often do you [teacher] attend team conferences?	2.20	0.749
How frequently did you [school leader] take action in supporting co-operation among teachers?	2.78	0.701
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for improving teaching skills?	2.84	0.693
How frequently did you [school leader] take action to ensure teachers feel responsibility for learning outcomes?	2.96	0.699

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table A.2 Factor item loadings and fit statistics for school conditions factor

Item	Factor loadings
Exchange teaching materials with colleagues	-0.086
Engage in discussions about the learning development of specific students	-0.15
Attend team conferences	-0.179
Support co-operation among teachers	0.776
Ensuring teacher responsibility for improving teaching skills	0.874
Ensuring teacher responsibility for improving learning outcomes	0.82
Fit statistics	
Eigenvalue	2.099
% Variance	34.985
α	0.535
CFI	0.995
RMSEA	0.031
Chi Sq	624.87
DF	6
sig.	0.000

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

The teacher beliefs factor includes 16 items. Means and standard deviations for the items are in Table A.3 below. Factor loadings for each item and the factor fit statistics are shown in Table A.4.

Table A.3 Means and standard deviations for teacher belief items

Items	Mean	Std. deviation
Prepared for teaching content of the subject(s) I teach	3.53	0.652
Prepared for teaching pedagogy of the subject(s) I teach	3.30	0.702
Prepared for teaching classroom practice in the subject(s) I teach	3.36	0.726
Extent to which you can craft good questions for students	3.22	0.663
Extent to which you can control disruptive behaviour in the classroom	3.25	0.692
Extent to which you can make expectations about student behaviour clear	3.37	0.650
Extent to which you can get students to follow classroom rules	3.29	0.661
Extent to which you can calm a student who is disruptive or noisy	3.21	0.704
Extent to which you can use a variety of assessment strategies	3.14	0.710
Extent to which you can provide an alternative explanation	3.38	0.639
Extent to which you can implement alternative instructional strategies	3.08	0.739
Believe role as a teacher is to facilitate students' own inquiry	3.29	0.617
Believe students learn best by finding solutions to problems on their own	3.10	0.695
Believe students should be allowed to think of solutions themselves	3.23	0.624
Believe thinking and reasoning processes are more important	3.08	0.697
Am satisfied with my performance in this school	3.16	0.578

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table A.4 Item loadings and fit statistics for teacher beliefs factor

Item	Factor loadings
Prepared to teach content of subjects I teach	0.421
Prepared to teach pedagogy of subjects I teach	0.486
Prepared to teach classroom practices in subjects I teach	0.493
Role as a teacher is to facilitate students' inquiry	0.276
Students learn best by finding solutions to problems on their own	0.184
Students should be allowed to think of solutions themselves	0.236
Thinking and reasoning processes are more important	0.196
Craft good questions for students	0.645
Control disruptive behaviour	0.696
Make my expectations about student behaviour clear	0.694
Get students to follow classroom rules	0.716
Calm a student who is disruptive or noisy	0.703
Use a variety of assessments	0.693
Provide alternative explanations	0.705
Implement alternative instructional strategies	0.66
Satisfied with performance in this school	0.44
Fit statistics	
Eigenvalue	4.857
% Variance	30.354
α	0.83
CFI	0.997
RMSEA	0.016
Chi Sq	2158.967
DF	72
sig.	0.000

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

The resulting teacher belief factor had negative skewness. A log10 transformation was conducted after which skewness was within acceptable estimates.

The school embedded professional development factor contains six items. Means and standard deviations for the items are in Table A.5 below. Factor loadings for each item and the factor fit statistics are shown in Table A.6.

Table A.5 Means and standard deviations for items in school embedded professional development factor

Items	Mean	Std. deviation
Participation in a network of teachers	1.34	0.473
Individual or collaborative research	1.32	0.467
Mentoring and coaching	1.29	0.453
Observe other teachers' classes and provide feedback	1.42	0.635
Work with teachers to ensure common standards for assessing student progress	2.19	0.738
Take part in collaborative professional learning	1.79	0.702

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table A.6 Factor loadings and fit statistics for school embedded professional development

Item	Factor loadings
Participation in a network of teachers	0.52
Individual or collaborative research	0.46
Mentoring and coaching	0.59
Observe other teachers' classes and provide feedback	0.54
Work with other teachers to ensure common standards for assessing progress	0.55
Take part in collaborative professional learning	0.67
Fit Statistics	
Eigenvalue	1.871
% Variance	31.18
α	0.554
CFI	0.994
RMSEA	0.023
Chi Sq	285.902
DF	5
sig.	0.000

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

The non-school embedded professional development factor contains four items. Means and standard deviations for the items are in Table A.7 below. Factor loadings for each item and the factor fit statistics are shown in Table A.8.

Table A.7 Means and standard deviations for non-school embedded factor items

Items	Mean	Std. Deviation
Courses and workshops	1.33	0.471
Education conferences or seminars	1.58	0.493
In-service training courses in business premises	1.84	0.363
Qualification programme (e.g. a degree programme)	1.80	0.402

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table A.8 Factor loadings and fit statistics for non-school embedded factor

Item	Factor loadings
Courses and workshops	0.69
Conferences and seminars	0.66
In-service training at businesses	0.55
Qualification programme	0.50
Fit Statistics	
Eigenvalue	1.467
% Variance	36.680
α	0.422
CFI	0.992
RMSEA	0.033
Chi Sq	117.479
DF	1
sig.	0.000

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

The factor for impact of professional development on instruction contains eight items. Means and standard deviations for the items are in Table A.9 below. Factor loadings for each item and the factor fit statistics are shown in Table A.10.

Table A.9 Means and standard deviations for items in the professional development impact factor

Items	Mean	Std. deviation
Knowledge and understanding of my subject field(s)	1.70	0.459
Pedagogical competences in teaching my subject fields(s)	1.67	0.469
Professional development/Topic of activities/Knowledge of the curriculum/Impact	1.66	0.475
Student evaluation and assessment practices	1.64	0.479
ICT (information and communication technology) skills	1.62	0.486
Student behaviour and classroom management	1.62	0.486
Teaching cross-curricular skills	1.61	0.488
Student career guidance and counselling	1.60	0.490

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Table A.10 Factor loadings and fit statistics for professional development impact factor

Item	Factor loadings
Professional development had a positive impact on knowledge and understanding of my subject field(s)	0.885
Professional development had a positive impact on pedagogical competencies in teaching my subject field(s)	0.883
Professional development had a positive impact on knowledge of the curriculum	0.863
Professional development had a positive impact on student evaluation and assessment practices	0.857
Professional development had a positive impact on ICT skills for teaching	0.816
Professional development had a positive impact on student behaviour and classroom management	0.846
Professional development had a positive impact on teaching cross-curricular skills (e.g. problem solving, learning-to-learn)	0.844
Professional development had a positive impact on student career guidance and counselling	0.828
Fit statistics	
Eigenvalue	5.820
% Variance	72.744
α	0.946
CFI	0.999
RMSEA	0.020
Chi Sq	503.912
DF	11
sig.	0.000

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Eigenvalues and percent variance explained for each of the reported factors by system can be found in Table A.11 below.

Table A.11 Fit statistics for each factor by system

System	School conditions		Teacher beliefs		Non-job embedded PD		Job embedded PD		PD impact	
	Eigen	%	Eigen	%	Eigen	%	Eigen	%	Eigen	%
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	2.328	38.80	4.858	32.38	1.770	44.24	2.436	40.60	6.080	76.00
Alberta (Canada)	2.290	38.17	4.242	28.28	1.281	32.01	1.845	30.75	4.272	53.40
Australia	2.325	38.75	4.529	30.20	1.358	33.95	1.832	30.53	4.442	55.52
Brazil	2.145	35.75	4.163	27.75	1.704	42.61	1.933	32.22	6.020	75.26
Bulgaria	1.840	30.67	3.720	24.80	1.746	43.67	1.827	30.46	6.363	79.54
Chile	2.076	34.60	4.738	31.59	1.686	42.16	2.190	36.50	6.889	86.12
Croatia	1.934	32.24	4.056	27.05	1.249	31.23	1.646	27.43	5.054	63.18
Czech Republic	2.078	34.63	3.850	25.67	1.479	36.97	1.753	29.22	5.735	71.68
Denmark	2.033	33.89	4.085	27.23	1.377	34.43	1.716	28.60	5.551	69.39
England (United Kingdom)	2.078	35.63	4.452	26.68	1.346	33.66	1.961	32.68	4.971	62.14
Estonia	1.893	31.54	3.705	24.70	1.444	36.09	1.903	37.72	4.925	61.56
Finland	1.922	32.04	3.941	26.27	1.314	32.84	1.746	29.10	5.471	68.39
Flanders (Belgium)	2.213	36.89	3.827	25.51	1.260	31.50	1.653	27.54	5.497	68.71
France	1.908	31.80	3.218	21.45	1.219	30.47	1.661	27.68	6.072	75.90
Iceland	2.009	33.48	4.346	28.97	1.532	38.29	1.777	29.61	5.929	74.11
Israel	2.140	35.67	4.340	28.93	1.335	33.37	1.887	31.45	5.771	72.14
Italy	1.963	32.72	4.033	26.89	1.440	36.01	1.698	28.30	6.276	78.45
Japan	2.044	34.06	4.731	31.54	1.463	36.57	1.946	32.43	6.107	76.33
Korea	2.012	33.53	5.000	33.33	1.589	39.72	2.123	35.38	6.238	77.97
Latvia	1.797	29.96	3.774	24.96	1.318	32.96	1.897	31.62	4.845	60.57
Mexico	2.037	33.94	3.489	23.26	1.497	37.41	1.963	32.72	5.822	72.78
Netherlands	1.993	33.22	3.681	34.54	1.369	34.23	1.748	29.14	4.965	62.06
Norway	2.246	37.43	4.152	27.68	1.293	32.32	1.620	26.99	5.715	71.43
Poland	1.806	30.11	4.145	27.63	1.421	35.52	1.805	30.08	5.168	64.61
Portugal	2.123	35.38	3.971	26.47	1.512	37.81	1.505	25.08	6.293	78.66
Romania	2.061	34.53	4.159	27.73	1.344	33.61	1.717	28.61	6.437	80.47
Serbia	1.908	31.80	3.971	26.74	1.238	30.96	1.811	30.18	6.062	75.78
Singapore	2.130	35.40	4.889	32.59	1.278	31.94	1.871	31.18	4.520	56.50
Slovak Republic	1.830	30.50	4.038	26.92	1.444	36.11	1.841	30.68	6.624	82.80
Spain	2.074	34.60	3.897	25.98	1.360	34.01	1.632	27.21	5.924	75.05
Sweden	2.080	34.66	3.846	25.64	1.342	33.55	1.630	27.17	5.387	67.33

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Pearson, two-tailed correlation was used to understand the association between professional development type and teacher reported impact. These relationships reported by system appear in Table A.12 below. All correlations were significant for all systems at $p < 0.01$.

Table A.12 Relationship between type of professional development and teacher reported impact, by system

System	Professional development impact	
	School embedded PD	Non-school embedded PD
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	0.384	-0.397
Alberta (Canada)	0.172	-0.152
Australia	0.187	-0.152
Brazil	0.338	-0.317
Bulgaria	0.342	-0.526
Chile	0.273	-0.519
Croatia	0.304	-0.292
Czech Republic	0.297	-0.515
Denmark	0.293	-0.457
England (United Kingdom)	0.290	-0.328
Estonia	0.299	-0.347
Finland	0.264	-0.476
Flanders (Belgium)	0.188	-0.447
France	0.354	-0.511
Iceland	0.286	-0.286
Israel	0.309	-0.326
Italy	0.327	-0.522
Japan	0.464	-0.469
Korea	0.349	-0.407
Latvia	0.181	-0.335
Mexico	0.363	-0.400
Netherlands	0.276	-0.326
Norway	0.300	-0.443
Poland	0.288	-0.378
Portugal	0.314	-0.478
Romania	0.347	-0.369
Serbia	0.369	-0.371
Singapore	0.216	-0.204
Slovak Republic	0.407	-0.566
Spain	0.363	-0.482
Sweden	0.297	-0.435

Note: Pearson, two-tailed correlation. All results significant at $p < 0.01$.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Pearson, two-tailed correlation was used to understand the association between professional development type and teacher beliefs. These relationships reported by system appear in Table A.13 below. All correlations were significant for all systems at $p < 0.01$.

Table A.13 Correlation between type of PD and teacher belief, by system

System	Teacher belief	
	School embedded PD	Non-school embedded PD
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	0.368	-0.303
Alberta (Canada)	0.215	-0.083
Australia	0.221	-0.117
Brazil	0.210	-0.175
Bulgaria	0.220	-0.077
Chile	0.153	-0.126
Croatia	0.257	-0.106
Czech Republic	0.232	-0.099
Denmark	0.136	-0.103
England (United Kingdom)	0.246	-0.143
Estonia	0.222	-0.085
Finland	0.206	-0.115
Flanders (Belgium)	0.167	-0.080
France	0.106	-0.077
Iceland	0.251	-0.197
Israel	0.283	-0.122
Italy	0.176	-0.012
Japan	0.192	-0.091
Korea	0.302	-0.183
Latvia	0.221	-0.138
Mexico	0.202	-0.109
Netherlands	0.190	-0.091
Norway	0.199	-0.123
Poland	0.179	-0.056
Portugal	0.208	-0.139
Romania	0.254	-0.098
Serbia	0.246	-0.098
Singapore	0.197	-0.113
Slovak Republic	0.217	-0.089
Spain	0.215	-0.103
Sweden	0.172	-0.074

Note: Pearson, two-tailed correlation. All results significant at $p < .01$.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Pearson, two-tailed correlation was used to understand the association between professional development type and school conditions. These relationships reported by system appear in Table A.14 below. Significant correlations are all $p < 0.01$.

Table A.14 Correlation between type of PD and school conditions, by system

System	School conditions	
	School embedded PD	Non-school embedded PD
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	-0.038	-0.027
Alberta (Canada)	0.218	-0.043
Australia	0.080	0.086
Brazil	0.115	-0.051
Bulgaria	0.267	-0.129
Chile	0.145	0.041
Croatia	0.155	-0.076
Czech Republic	0.020	0.017
Denmark	0.114	-0.075
England (United Kingdom)	0.111	-0.036
Estonia	0.012 ^x	-0.002 ^x
Finland	0.055	-0.009 ^x
Flanders (Belgium)	0.000 ^x	0.028
France	0.067	-0.008
Iceland	0.088	-0.030 ^x
Israel	0.245	-0.093
Italy	0.042	0.030
Japan	0.067	-0.032
Korea	0.198	-0.047
Latvia	0.100	-0.025
Mexico	0.075	-0.014
Netherlands	0.200	-0.003 ^x
Norway	0.085	-0.102
Poland	0.165	-0.039
Portugal	0.082	-0.034
Romania	0.153	-0.107
Serbia	-0.064	0.038
Singapore	-0.015 ^x	0.000 ^x
Slovak Republic	0.055	0.010 ^x
Spain	0.144	-0.073
Sweden	0.059	0.001 ^x

Note: Pearson, two-tailed correlation. ^x indicates non-significant results.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Identifying school types and their relationship to professional development type and impact

Both the teacher beliefs factor and the school conditions factor were used in a two-step cluster analysis to identify school types. The two-step procedure in SPSS was used because of the large sample size, a lack of clarity about the number of clusters present in the data, and the use of continuous variables in the analysis. Four clusters emerged with good model fit (silhouette measure of cohesion = 0.5). The clusters had a ratio of 2.52 largest to smallest. Cluster one had 24.5% of teachers, cluster two 34.3%, cluster three 27.7%, and cluster four 13.6%. Both the school embedded professional development and non-school embedded professional development factors were used as evaluation factors in the model in order to see how each of the clusters identified varied for these two outcomes. All predictors in the model performed well: school conditions, teacher beliefs and school embedded professional development at 1.00 and non-school embedded professional development at 0.58.

Analysis of variance was then used to compare item level responses by teachers between each of the identified clusters. Levene's test of homogeneity was significant for items related to both teacher co-operation and instructionally focused leadership. Welch test for equality of means is, therefore, reported below and is significant.

Table A.15 Welch test for equality of means for school conditions

Welch robust tests of equality of means				
	Statistic*	df1	df2	Sig.
How often do teachers exchange teaching materials with colleagues?	390.244	4	14819.086	0.000
How often do teachers engage in discussions about the learning development of specific students?	662.534	4	14900.825	0.000
How often do teachers attend team conferences?	643.053	4	14809.423	0.000
How frequently did the school leader engage in supporting co-operation among teachers?	20918.604	4	14497.403	0.000
How frequently did the school leader engage teachers in responsibility for improving teaching skills?	46967.253	4	14412.296	0.000
How frequently did the school leader engage teachers in responsibility for learning outcomes?	30988.862	4	14588.916	0.000

Note: * Asymptotically F distributed.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Tukey's HSD (honest significant difference) test indicates significant differences between clusters on most of the school conditions related items at the 0.05 level (see Table A.16 below). No difference in means was found between teachers in Clusters 2 and 3 on the item asking school leaders how often they engaged teachers in responsibility for learning outcomes.

Table A.16 Tukey's HSD test for differences between clusters for school conditions

Tukey HSD multiple comparisons							
Dependent variable			Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% confidence interval	
						Lower bound	Upper bound
How often do teachers exchange teaching materials with colleagues?	1	2	0.080 [*]	0.006	0.000	0.06	0.10
		3	-0.099 [*]	0.006	0.000	-0.12	-0.08
		4	0.137 [*]	0.008	0.000	0.12	0.16
	2	1	-0.080 [*]	0.006	0.000	-0.10	-0.06
		3	-0.179 [*]	0.006	0.000	-0.20	-0.16
		4	0.057 [*]	0.007	0.000	0.04	0.08
	3	1	0.099 [*]	0.006	0.000	0.08	0.12
		2	0.179 [*]	0.006	0.000	0.16	0.20
		4	0.236 [*]	0.008	0.000	0.22	0.26
	4	1	-0.137 [*]	0.008	0.000	-0.16	-0.12
		2	-0.057 [*]	0.007	0.000	-0.08	-0.04
		3	-0.236 [*]	0.008	0.000	-0.26	-0.22
How often do teachers engage in discussions about the learning development of specific students?	1	2	0.118 [*]	0.005	0.000	0.10	0.13
		3	-0.065 [*]	0.006	0.000	-0.08	-0.05
		4	0.227 [*]	0.007	0.000	0.21	0.25
	2	1	-0.118 [*]	0.005	0.000	-0.13	-0.10
		3	-0.183 [*]	0.005	0.000	-0.20	-0.17
		4	0.109 [*]	0.006	0.000	0.09	0.13
	3	1	0.065 [*]	0.006	0.000	0.05	0.08
		2	0.183 [*]	0.005	0.000	0.17	0.20
		4	0.292 [*]	0.007	0.000	0.27	0.31
	4	1	-0.227 [*]	0.007	0.000	-0.25	-0.21
		2	-0.109 [*]	0.006	0.000	-0.13	-0.09
		3	-0.292 [*]	0.007	0.000	-0.31	-0.27
How often do teachers attend team conferences?	1	2	0.197 [*]	0.006	0.000	0.18	0.21
		3	0.042 [*]	0.006	0.000	0.02	0.06
		4	0.324 [*]	0.008	0.000	0.30	0.35
	2	1	-0.197 [*]	0.006	0.000	-0.21	-0.18
		3	-0.155 [*]	0.006	0.000	-0.17	-0.14
		4	0.127 [*]	0.007	0.000	0.11	0.15
	3	1	-0.042 [*]	0.006	0.000	-0.06	-0.02
		2	0.155 [*]	0.006	0.000	0.14	0.17
		4	0.282 [*]	0.008	0.000	0.26	0.30
	4	1	-0.324 [*]	0.008	0.000	-0.35	-0.30
		2	-0.127 [*]	0.007	0.000	-0.15	-0.11
		3	-0.282 [*]	0.008	0.000	-0.30	-0.26

Table A.16 Tukey's HSD test for differences between clusters for school conditions – continued

Tukey HSD multiple comparisons							
Dependent variable			Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% confidence interval	
						Lower bound	Upper bound
How frequently did the school leader engage in supporting co-operation among teachers?	1	2	-0.741*	0.004	0.000	-0.75	-0.73
		3	-0.711*	0.005	0.000	-0.72	-0.70
		4	-1.538*	0.006	0.000	-1.55	-1.52
	2	1	0.741*	0.004	0.000	0.73	0.75
		3	0.031*	0.004	0.000	0.02	0.04
		4	-0.797*	0.005	0.000	-0.81	-0.78
	3	1	0.711*	0.005	0.000	0.70	0.72
		2	-0.031*	0.004	0.000	-0.04	-0.02
		4	-0.827*	0.006	0.000	-0.84	-0.81
	4	1	1.538*	0.006	0.000	1.52	1.55
		2	0.797*	0.005	0.000	0.78	0.81
		3	0.827*	0.006	0.000	0.81	0.84
How frequently did the school leader engage teachers in responsibility for improving teaching skills?	1	2	-0.920*	0.004	0.000	-0.93	-0.91
		3	-0.883*	0.004	0.000	-0.89	-0.87
		4	-1.806*	0.005	0.000	-1.82	-1.79
	2	1	0.920*	0.004	0.000	0.91	0.93
		3	0.038*	0.003	0.000	0.03	0.05
		4	-0.886*	0.004	0.000	-0.90	-0.87
	3	1	0.883*	0.004	0.000	0.87	0.89
		2	-0.038*	0.003	0.000	-0.05	-0.03
		4	-0.923*	0.004	0.000	-0.94	-0.91
	4	1	1.806*	0.005	0.000	1.79	1.82
		2	0.886*	0.004	0.000	0.87	0.90
		3	0.923*	0.004	0.000	0.91	0.94
How frequently did the school leader engage teachers in responsibility for learning outcomes?	1	2	-0.834*	0.004	0.000	-0.85	-0.82
		3	-0.831*	0.004	0.000	-0.84	-0.82
		4	-1.641*	0.005	0.000	-1.66	-1.63
	2	1	0.834*	0.004	0.000	0.82	0.85
		3	0.003	0.004	0.939	-0.01	0.01
		4	-0.807*	0.005	0.000	-0.82	-0.79
	3	1	0.831*	0.004	0.000	0.82	0.84
		2	-0.003	0.004	0.939	-0.01	0.01
		4	-0.810*	0.005	0.000	-0.82	-0.80
	4	1	1.641*	0.005	0.000	1.63	1.66
		2	0.807*	0.005	0.000	0.79	0.82
		3	0.810*	0.005	0.000	0.80	0.82

Note: * The mean difference is significant at the 0.05 level.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Analyses of variance were also run to consider differences in means between clusters for items related to teacher beliefs. The Levene Test was also significant for these items, therefore, Welch Robust Tests of Equality of Means are reported (see Table A.17 below) and all were significant.

Table A.17 Welch test of equality of means for teacher beliefs

Welch robust tests of equality of means				
	Statistic*	df1	df2	Sig.
Prepared for teaching content of the subject(s) I teach	5425.439	4	22070.857	0.000
Prepared for teaching pedagogy of the subject(s) I teach	8497.760	4	20062.112	0.000
Prepared for teaching classroom practice in the subject(s) I teach	8127.535	4	20978.875	0.000
To what extent can you craft good questions for my students?	13305.614	4	18309.833	0.000
To what extent can you control disruptive behaviour in the classroom?	16413.279	4	20096.078	0.000
To what extent can you make my expectations about student behaviour clear?	14258.068	4	19269.422	0.000
To what extent can you get students to follow classroom rules?	18034.117	4	20244.640	0.000
To what extent can you calm a student who is disruptive or noisy?	16778.269	4	19124.377	0.000
To what extent can you use a variety of assessment strategies?	16609.686	4	18527.127	0.000
To what extent can you provide an alternative explanation?	16258.257	4	19826.432	0.000
To what extent can you implement alternative instructional strategies?	16393.555	4	18843.544	0.000
My role as a teacher is to facilitate students' own inquiry	2987.335	4	16064.231	0.000
Students learn best by finding solutions to problems on their own	1359.935	4	15208.130	0.000
Students should be allowed to think of solutions themselves	2025.471	4	15487.767	0.000
Thinking and reasoning processes are more important	1087.514	4	15106.391	0.000
I am satisfied with my performance in this school	4978.975	4	15645.030	0.000

Note: * Asymptotically F distributed.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Tukey's HSD test indicates significant differences between clusters on all of the teacher belief related items at the 0.05 level (see Table A.18 below).

Table A.18 Tukey's HSD test for differences between clusters for teacher beliefs

Multiple comparisons							
Tukey HSD							
Dependent variable			Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% confidence interval	
						Lower bound	Upper bound
Prepared for teaching content of the subject(s) I teach	1	2	0.023 [*]	0.005	0.000	0.01	0.04
		3	-0.362 [*]	0.005	0.000	-0.38	-0.35
		4	-0.077 [*]	0.007	0.000	-0.09	-0.06
	2	1	-0.023 [*]	0.005	0.000	-0.04	-0.01
		3	-0.385 [*]	0.005	0.000	-0.40	-0.37
		4	-0.100 [*]	0.006	0.000	-0.12	-0.08
	3	1	0.362 [*]	0.005	0.000	0.35	0.38
		2	0.385 [*]	0.005	0.000	0.37	0.40
		4	0.285 [*]	0.007	0.000	0.27	0.30
	4	1	0.077 [*]	0.007	0.000	0.06	0.09
		2	0.100 [*]	0.006	0.000	0.08	0.12
		3	-0.285 [*]	0.007	0.000	-0.30	-0.27
Prepared for teaching pedagogy of the subject(s) I teach	1	2	0.053 [*]	0.006	0.000	0.04	0.07
		3	-0.472 [*]	0.006	0.000	-0.49	-0.46
		4	-0.097 [*]	0.007	0.000	-0.12	-0.08
	2	1	-0.053 [*]	0.006	0.000	-0.07	-0.04
		3	-0.525 [*]	0.005	0.000	-0.54	-0.51
		4	-0.149 [*]	0.007	0.000	-0.17	-0.13
	3	1	0.472 [*]	0.006	0.000	0.46	0.49
		2	0.525 [*]	0.005	0.000	0.51	0.54
		4	0.376 [*]	0.007	0.000	0.36	0.39
	4	1	0.097 [*]	0.007	0.000	0.08	0.12
		2	0.149 [*]	0.007	0.000	0.13	0.17
		3	-0.376 [*]	0.007	0.000	-0.39	-0.36
Prepared for teaching classroom practice in the subject(s) I teach	1	2	0.055 [*]	0.006	0.000	0.04	0.07
		3	-0.496 [*]	0.006	0.000	-0.51	-0.48
		4	-0.123 [*]	0.007	0.000	-0.14	-0.10
	2	1	-0.055 [*]	0.006	0.000	-0.07	-0.04
		3	-0.552 [*]	0.006	0.000	-0.57	-0.54
		4	-0.178 [*]	0.007	0.000	-0.20	-0.16
	3	1	.0496 [*]	0.006	0.000	0.48	0.51
		2	0.552 [*]	0.006	0.000	0.54	0.57
		4	0.373 [*]	0.007	0.000	0.35	0.39
	4	1	0.123 [*]	0.007	0.000	0.10	0.14
		2	0.178 [*]	0.007	0.000	0.16	.20
		3	-0.373 [*]	0.007	0.000	-0.39	-0.35

Table A.18 Tukey's HSD test for differences between clusters for teacher beliefs – continued

Multiple comparisons							
Tukey HSD						95% confidence interval	
Dependent variable			Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	Lower bound	Upper bound
To what extent can you craft good questions for my students?	1	2	0.117 [*]	0.005	0.000	0.10	0.13
		3	-0.589 [*]	0.005	0.000	-0.60	-0.57
		4	-0.125 [*]	0.006	0.000	-0.14	-0.11
	2	1	-0.117 [*]	0.005	0.000	-0.13	-0.10
		3	-0.706 [*]	0.005	0.000	-0.72	-0.69
		4	-0.241 [*]	0.006	0.000	-0.26	-0.23
	3	1	0.589 [*]	0.005	0.000	0.57	0.60
		2	0.706 [*]	0.005	0.000	0.69	0.72
		4	0.464 [*]	0.006	0.000	0.45	0.48
	4	1	0.125 [*]	0.006	0.000	0.11	0.14
		2	0.241 [*]	0.006	0.000	0.23	0.26
		3	-0.464 [*]	0.006	0.000	-0.48	-0.45
To what extent can you control disruptive behaviour in the classroom?	1	2	0.175 [*]	0.005	0.000	0.16	0.19
		3	-0.631 [*]	0.005	0.000	-0.65	-0.62
		4	-0.083 [*]	0.006	0.000	-0.10	-0.07
	2	1	-0.175 [*]	0.005	0.000	-0.19	-0.16
		3	-0.806 [*]	0.005	0.000	-0.82	-0.79
		4	-0.258 [*]	0.006	0.000	-0.27	-0.24
	3	1	0.631 [*]	0.005	0.000	0.62	0.65
		2	0.806 [*]	0.005	0.000	0.79	0.82
		4	0.548 [*]	0.006	0.000	0.53	0.57
	4	1	0.083 [*]	0.006	0.000	0.07	0.10
		2	0.258 [*]	0.006	0.000	0.24	0.27
		3	-0.548 [*]	0.006	0.000	-0.57	-0.53
To what extent can you make my expectations about student behaviour clear?	1	2	0.140 [*]	0.005	0.000	0.13	0.15
		3	-0.599 [*]	0.005	0.000	-0.61	-0.59
		4	-0.094 [*]	0.006	0.000	-0.11	-0.08
	2	1	-0.140 [*]	0.005	0.000	-0.15	-0.13
		3	-0.739 [*]	0.005	0.000	-0.75	-0.73
		4	-0.234 [*]	0.006	0.000	-0.25	-0.22
	3	1	0.599 [*]	0.005	0.000	0.59	0.61
		2	0.739 [*]	0.005	0.000	0.73	0.75
		4	0.505 [*]	0.006	0.000	0.49	0.52
	4	1	0.094 [*]	0.006	0.000	0.08	0.11
		2	0.234 [*]	0.006	0.000	0.22	0.25
		3	-0.505 [*]	0.006	0.000	-0.52	-0.49

Table A.18 Tukey's HSD test for differences between clusters for teacher beliefs – continued

Multiple comparisons							
Tukey HSD						95% confidence interval	
Dependent variable		Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% confidence interval		
					Lower bound	Upper bound	
To what extent can you get students to follow classroom rules?	1	2	0.152 [*]	0.005	0.000	0.14	0.17
		3	-0.649 [*]	0.005	0.000	-0.66	-0.63
		4	-0.106 [*]	0.006	0.000	-0.12	-0.09
	2	1	-0.152 [*]	0.005	0.000	-0.17	-0.14
		3	-0.801 [*]	0.005	0.000	-0.81	-0.79
		4	-0.258 [*]	0.006	0.000	-0.27	-0.24
	3	1	0.649 [*]	0.005	0.000	0.63	0.66
		2	0.801 [*]	0.005	0.000	0.79	0.81
		4	0.543 [*]	0.006	0.000	0.53	0.56
	4	1	0.106 [*]	0.006	0.000	0.09	0.12
		2	0.258 [*]	0.006	0.000	0.24	0.27
		3	-0.543 [*]	0.006	0.000	-0.56	-0.53
To what extent can you calm a student who is disruptive or noisy?	1	2	0.172 [*]	0.005	0.000	0.16	0.19
		3	-0.668 [*]	0.005	0.000	-0.68	-0.65
		4	-0.087 [*]	0.006	0.000	-0.11	-0.07
	2	1	-0.172 [*]	0.005	0.000	-0.19	-0.16
		3	-0.840 [*]	0.005	0.000	-0.85	-0.83
		4	-0.259 [*]	0.006	0.000	-0.28	-0.24
	3	1	0.668 [*]	0.005	0.000	0.65	0.68
		2	0.840 [*]	0.005	0.000	0.83	0.85
		4	0.581 [*]	0.006	0.000	0.56	0.60
	4	1	0.087 [*]	0.006	0.000	0.07	0.11
		2	0.259 [*]	0.006	0.000	0.24	0.28
		3	-0.581 [*]	0.006	0.000	-0.60	-0.56
To what extent can you use a variety of assessment strategies?	1	2	0.101 [*]	0.005	0.000	0.09	0.11
		3	-0.719 [*]	0.005	0.000	-0.73	-0.70
		4	-0.177 [*]	0.007	0.000	-0.19	-0.16
	2	1	-0.101 [*]	0.005	0.000	-0.11	-0.09
		3	-0.820 [*]	0.005	0.000	-0.83	-0.81
		4	-0.277 [*]	0.006	0.000	-0.29	-0.26
	3	1	0.719 [*]	0.005	0.000	0.70	0.73
		2	0.820 [*]	0.005	0.000	0.81	0.83
		4	0.543 [*]	0.006	0.000	0.53	0.56
	4	1	0.177 [*]	0.007	0.000	0.16	0.19
		2	0.277 [*]	0.006	0.000	0.26	0.29
		3	-0.543 [*]	0.006	0.000	-0.56	-0.53

Table A.18 Tukey's HSD test for differences between clusters for teacher beliefs – continued

Multiple comparisons							
Tukey HSD							
Dependent variable			Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% confidence interval	
						Lower bound	Upper bound
To what extent can you provide an alternative explanation?	1	2	0.143 [*]	0.005	0.000	0.13	0.16
		3	-0.616 [*]	0.005	0.000	-0.63	-0.60
		4	-0.110 [*]	0.006	0.000	-0.13	-0.09
	2	1	-0.143 [*]	0.005	0.000	-0.16	-0.13
		3	-0.759 [*]	0.004	0.000	-0.77	-0.75
		4	-0.253 [*]	0.006	0.000	-0.27	-0.24
	3	1	0.616 [*]	0.005	0.000	0.60	0.63
		2	0.759 [*]	0.004	0.000	0.75	0.77
		4	0.506 [*]	0.006	0.000	0.49	0.52
	4	1	0.110 [*]	0.006	0.000	0.09	0.13
		2	0.253 [*]	0.006	0.000	0.24	0.27
		3	-0.506 [*]	0.006	0.000	-0.52	-0.49
To what extent can you implement alternative instructional strategies?	1	2	0.156 [*]	0.005	0.000	0.14	0.17
		3	-0.684 [*]	0.006	0.000	-0.70	-0.67
		4	-0.136 [*]	0.007	0.000	-0.15	-0.12
	2	1	-0.156 [*]	0.005	0.000	-0.17	-0.14
		3	-0.840 [*]	0.005	0.000	-0.85	-0.83
		4	-0.291 [*]	0.007	0.000	-0.31	-0.27
	3	1	0.684 [*]	0.006	0.000	0.67	0.70
		2	0.840 [*]	0.005	0.000	0.83	0.85
		4	0.549 [*]	0.007	0.000	0.53	0.57
	4	1	0.136 [*]	0.007	0.000	0.12	0.15
		2	0.291 [*]	0.007	0.000	0.27	0.31
		3	-0.549 [*]	0.007	0.000	-0.57	-0.53
My role as a teacher is to facilitate students' own inquiry	1	2	0.041 [*]	0.005	0.000	0.03	0.05
		3	-0.233 [*]	0.005	0.000	-0.25	-0.22
		4	-0.033 [*]	0.006	0.000	-0.05	-0.02
	2	1	-0.041 [*]	0.005	0.000	-0.05	-0.03
		3	-0.274 [*]	0.005	0.000	-0.29	-0.26
		4	-0.073 [*]	0.006	0.000	-0.09	-0.06
	3	1	0.233 [*]	0.005	0.000	0.22	0.25
		2	0.274 [*]	0.005	0.000	0.26	0.29
		4	0.201 [*]	0.006	0.000	0.18	0.22
	4	1	0.033 [*]	0.006	0.000	0.02	0.05
		2	0.073 [*]	0.006	0.000	0.06	0.09
		3	-0.201 [*]	0.006	0.000	-0.22	-0.18

Table A.18 Tukey's HSD test for differences between clusters for teacher beliefs – continued

Multiple comparisons							
Tukey HSD							
Dependent variable		Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% confidence interval		
					Lower bound	Upper bound	
Students learn best by finding solutions to problems on their own	1	2	0.004	0.006	0.960	-0.01	0.02
		3	-0.198*	0.006	0.000	-0.21	-0.18
		4	-0.087*	0.007	0.000	-0.11	-0.07
	2	1	-0.004	0.006	0.960	-0.02	0.01
		3	-0.202*	0.006	0.000	-0.22	-0.19
		4	-0.091*	0.007	0.000	-0.11	-0.07
	3	1	0.198*	0.006	0.000	0.18	0.21
		2	0.202*	0.006	0.000	0.19	0.22
		4	0.111*	0.007	0.000	0.09	0.13
	4	1	0.087*	0.007	0.000	0.07	0.11
		2	0.091*	0.007	0.000	0.07	0.11
		3	-0.111*	0.007	0.000	-0.13	-0.09
Students should be allowed to think of solutions themselves	1	2	0.022*	0.005	0.000	0.01	0.04
		3	-0.207*	0.005	0.000	-0.22	-0.19
		4	-0.057*	0.007	0.000	-0.08	-0.04
	2	1	-0.022*	0.005	0.000	-0.04	-0.01
		3	-0.230*	0.005	0.000	-0.24	-0.22
		4	-0.080*	0.006	0.000	-0.10	-0.06
	3	1	0.207*	0.005	0.000	0.19	0.22
		2	0.230*	0.005	0.000	0.22	0.24
		4	0.150*	0.006	0.000	0.13	0.17
	4	1	0.057*	0.007	0.000	0.04	0.08
		2	0.080*	0.006	0.000	0.06	0.10
		3	-0.150*	0.006	0.000	-0.17	-0.13
Thinking and reasoning processes are more important	1	2	0.023*	0.006	0.001	0.01	0.04
		3	-0.168*	0.006	0.000	-0.18	-0.15
		4	-0.025*	0.007	0.005	-0.05	-0.01
	2	1	-0.023*	0.006	0.001	-0.04	-0.01
		3	-0.191*	0.006	0.000	-0.21	-0.18
		4	-0.048*	0.007	0.000	-0.07	-0.03
	3	1	0.168*	0.006	0.000	0.15	0.18
		2	0.191*	0.006	0.000	0.18	0.21
		4	0.143*	0.007	0.000	0.12	0.16
	4	1	0.025*	0.007	0.005	0.01	0.05
		2	0.048*	0.007	0.000	0.03	0.07
		3	-0.143*	0.007	0.000	-0.16	-0.12

Table A.18 Tukey's HSD test for differences between clusters for teacher beliefs – continued

Multiple comparisons								
Tukey HSD								
Dependent variable			Mean difference (I-J)	Std. error	Sig.	95% confidence interval		
						Lower bound	Upper bound	
I am satisfied with my performance in this school	1	2	0.051 [*]	0.005	0.000	0.04	0.06	
		3	-0.332 [*]	0.005	0.000	-0.35	-0.32	
		4	-0.072 [*]	0.006	0.000	-0.09	-0.06	
	2	1	-0.051 [*]	0.005	0.000	-0.06	-0.04	
		3	-0.383 [*]	0.004	0.000	-0.40	-0.37	
		4	-0.123 [*]	0.006	0.000	-0.14	-0.11	
	3	1	0.332 [*]	0.005	0.000	0.32	0.35	
		2	0.383 [*]	0.004	0.000	0.37	0.40	
		4	0.260 [*]	0.006	0.000	0.24	0.28	
	4	1	0.072 [*]	0.006	0.000	0.06	0.09	
		2	0.123 [*]	0.006	0.000	0.11	0.14	
		3	-0.260 [*]	0.006	0.000	-0.28	-0.24	

Note: * The mean difference is significant at the 0.05 level.

Source: OECD (2013), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database*, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.



OECD Education Working Papers No. 235

Policies to support teachers'
continuing professional
learning: A conceptual
framework and mapping of
OECD data

**Luka Boeskens,
Deborah Nusche,
Makito Yurita**

<https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en>

DIRECTORATE FOR EDUCATION AND SKILLS

**POLICIES TO SUPPORT TEACHERS' CONTINUING PROFESSIONAL
LEARNING: A CONCEPTUAL FRAMEWORK AND MAPPING OF OECD
DATA**

OECD Education Working Paper No. 235

By Luka Boeskens, Deborah Nusche and Makito Yurita

This Working Paper has been authorised by Andreas Schleicher, Director of the Directorate for Education and Skills, OECD.

Deborah NUSCHE, Senior Analyst, deborah.nusche@oecd.org (+33 (0)1 45 24 78 01);
Luka BOESKENS, Analyst, luka.boeskens@oecd.org (+33 (0)1 45 24 75 84);
Makito YURITA, Analyst, makito.yurita@oecd.org (+33 (0)1 85 55 45 48).

JT03467094

OECD EDUCATION WORKING PAPERS SERIES

OECD Working Papers should not be reported as representing the official views of the OECD or of its member countries. The opinions expressed and arguments employed herein are those of the author(s).

Working Papers describe preliminary results or research in progress by the author(s) and are published to stimulate discussion on a broad range of issues on which the OECD works. Comments on Working Papers are welcome, and may be sent to the Directorate for Education and Skills, OECD, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

The use of this work, whether digital or print, is governed by the Terms and Conditions to be found at <http://www.oecd.org/termsandconditions>.

Comment on the series is welcome, and should be sent to edu.contact@oecd.org.

This Working Paper has been authorised by Andreas Schleicher, Director of the Directorate for Education and Skills, OECD.

www.oecd.org/edu/workingpapers

© OECD 2020

Table of Contents

Acknowledgements	5
Abstract	6
1. Introduction	7
2. Background: Context and trends	8
2.1. Changing learning objectives and student needs	8
2.2. New evidence on effective (and less effective) CPL practices	9
2.3. New technologies and modes of CPL delivery	11
2.4. Greater diversity in teachers' pathways into the classroom	12
2.5. Increasing emphasis on resource efficiency in education systems	12
3. Analytical framework	13
3.1. Theoretical background and definitions: From continuing professional development (CPD) to continuing professional learning (CPL)	13
3.2. Scope of the framework	19
3.3. Analytical dimensions and key policy issues	19
3.4. Levels of analysis	37
3.5. CPL outcomes	39
4. Mapping available OECD data to the TPL Framework	43
4.1. Motivation: What shapes teachers' motivation to engage in CPL? (Dimension 1)	44
4.2. Access: How accessible is CPL for teachers? (Dimension 2)	46
4.3. Provision: How and by whom is CPL provided? (Dimension 3)	48
4.4. Content: How are CPL contents selected and developed? (Dimension 4)	49
4.5. Quality: How is the quality of CPL ensured? (Dimension 5)	51
5. Methodology of the TPL Study	52
5.1. Modes of participation	52
5.2. Main components of the study	53
5.3. Provisional timeline for the study:	55
5.4. Outputs	56

References	57
Annex A. Background – Building on the Initial Teacher Preparation (ITP) study and other OECD work	66
Annex B. OECD indicators and survey items related to teachers’ continuing professional learning	68
Tables	
Table 3.1. Examples of professional learning activities	19
Table 4.1. OECD instruments covering the dimensions of the TPL Study	44
Table 4.2. OECD instruments covering Dimension 1 (Motivation)	44
Table 4.3. OECD instruments covering Dimension 2 (Access)	46
Table 4.4. OECD instruments covering Dimension 3 (Provision)	48
Table 4.5. OECD instruments covering Dimension 4 (Content)	49
Table 4.6. OECD instruments covering Dimension 5 (Quality)	51
Table 5.1. Indicative timeline for the participation in a TPL country diagnosis (Strand II)	54
Table B.1. TALIS 2013 survey items related to teachers’ professional learning	68
Table B.2. TALIS 2018 survey items related to teachers’ professional learning	70
Table B.3. PISA 2015 survey items related to teachers’ professional learning	73
Table B.4. PISA 2018 survey items related to teachers’ professional learning	75
Table B.5. OECD School Resources Review questionnaire items related to teachers’ professional learning	77
Table B.6. INES indicators related to teachers’ professional learning	78
Figures	
Figure 3.1. Levels of analysis and analytical dimensions	38
Figure 3.2. Outcomes of continuing professional learning	40
Figure A.1. Conceptual framework of the ITP study	66
Boxes	
Box 3.1. Notes on terminology: From “staff development” to “professional learning”	14
Box 3.2. Examples of CPL quality assurance systems in OECD countries	34

Acknowledgements

The authors would like to thank participants of the inaugural and second project meetings of the Teachers' Professional Learning (TPL) Study and participants of the 22nd OECD NESLI Meeting for their feedback on earlier versions of this Working Paper. The manuscript also benefited from valuable feedback from Philippa Cordingley (CUREE) and OECD colleagues, Yuri Belfali, Nóra Revai, Simon Roy and Karine Tremblay. The authors also thank Paulo Santiago and Andreas Schleicher for their guidance, and Claire Berthelier, Cassandra Morley and Rachel Linden for their help in formatting and publishing the document.

Abstract

While teachers' initial education is key to ensuring that new teachers are prepared for their work, it is only one piece in the continuum of teachers' professional growth. Continuing professional learning is vital for teachers to broaden and deepen their knowledge, keep up with new research, tools and practices and respond to their students' changing needs. It also plays a key role in building collaborative school cultures and supporting the collective improvement of the teaching profession. While the importance of continuing teacher learning is widely recognised, building efficient, equitable and sustainable professional learning systems is far from trivial. The OECD Teachers' Professional Learning (TPL) study seeks to support the development of effective TPL policies and practices in schools and school systems. This paper proposes a theoretical and analytical framework for the study, systematically maps available OECD indicators to this framework and identifies information gaps and areas for future comparative work.

1. Introduction

Effective teaching is at the heart of successful education systems, and there is growing recognition that teachers' professional learning (TPL) is critical to foster such teaching. Professional learning enables teachers to develop the knowledge, skills and practices necessary to be effective educators, support their peers, contribute to the collective improvement of the profession and gain the trust, status and self-efficacy to carry out their work with a high degree of professionalism.

While the selection into the teaching career and teachers' initial education are key to ensuring that new teachers are competent and prepared for their work, initial preparation alone cannot prepare teachers for all of the challenges they will face during their career. Continuing professional learning is therefore vital for teachers to refresh, develop and broaden their knowledge, and to keep up with changing research, tools and practices to respond to students' needs.

For school systems, continuing professional learning is critical to complement teachers' initial preparation, continue improving the quality of teaching and learning, and retain effective staff over time. The growing diversity of learners and learning needs, the increasing use of information and communication technologies (ICT) and the changing requirements of the modern workplace all demand that teachers continuously update their knowledge and skills. A lifelong learning approach to TPL that connects initial teacher preparation (ITP) and continuing professional learning (CPL) systems is therefore essential.

While the importance of effective teacher learning is widely recognised, building efficient, equitable and sustainable TPL systems is far from trivial. For example, evidence from research suggests that professional learning has the potential to be more effective when it involves a wide range of formats (Jensen et al., 2016^[1]; Hoban and Erickson, 2004^[2]). However, the latest data from the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) reveal that, while a large share of teachers participate in courses and/or seminars, teacher participation is still low for other types of learning that use more teacher-centred and collaborative formats (OECD, 2019^[3]).

Likewise, many schools have yet to embrace a culture of collaborative learning and to build the structures necessary to sustain it. In many contexts, teachers are still working in relative isolation from each other with limited opportunities for collaboration. Creating a school culture that stimulates peer observation, constructive feedback and mentoring or coaching structures requires skilled pedagogical leadership at the school level. Moving towards a culture of continuous professional growth also has profound implications for the teaching profession. It calls for policies and school organisations that create the conditions for teachers to embrace a professional growth mind-set, to actively shape their own learning process and to create learning opportunities for themselves and their peers. Recognising teachers' self-initiated efforts and engagement in professional learning is an important part of such policies. The active role of teachers in the learning process, both individually and collectively, is at the heart of the TPL study's vision for "professional learning" (see Box 3.1).

At the system level, reforming TPL systems requires effective system leadership and collaboration with different groups, not least given the complexity of TPL systems and the wide range of stakeholders that co-construct them. These include not only governments, schools and teachers, but also teacher education institutions, research organisations, teacher unions, professional associations, private actors and civil society. For a sustainable improvement of TPL systems, these stakeholders need to work together as actors to reflect

on, develop, evaluate and reform practices, as well as to monitor the quality of ITP and CPL and create active feedback loops to drive continuous improvement.

The OECD Teachers' Professional Learning (TPL) study seeks to help countries in addressing these challenges and to support the development of effective teacher learning systems at both the system level and the school level. Following an OECD study on initial teacher preparation completed in 2019 (Annex A), this paper sets out a proposed theoretical and analytical framework to study teachers' continuing professional learning. It also systematically maps available OECD indicators to this framework and identifies information gaps and areas for future comparative work. Annex A situates the TPL study within the OECD's wider work on teachers and teaching.

2. Background: Context and trends

A number of contextual developments and trends have increased the importance of teachers' continuing professional learning for policy makers in many OECD countries. While some of these trends have given rise to challenges that TPL systems are expected to address, others have created new opportunities that TPL systems can capitalise on. A selection of these trends and developments are discussed below.

2.1. Changing learning objectives and student needs

Teachers need to be prepared to respond to changing learning objectives and student needs, which affect both what and how we expect them to teach. In 2020, the COVID-19 pandemic and the related disruption of schooling across the world has highlighted the many demands that are being put on teachers to support student learning, development and well-being in a context of rapid change. It has brought renewed attention to the breadth of teachers' roles and responsibilities beyond the transmission of knowledge and skills, including the facilitation of students' engagement in learning and the co-ordination of resources such as parental involvement, socio-emotional support and innovative instructional tools and materials. At the same time, the crisis has exposed the challenges involved in preparing, supporting and equipping all teachers to adapt to change, be it of a sanitary, social, economic or technological nature.

Global developments over the past decades have put universal subjects like environmental education and global citizenship high on school systems' agenda. Moreover, the United Nations' Sustainable Development Goals have reaffirmed a strong commitment to the inclusion of children with special educational needs and supporting vulnerable children and those with migration backgrounds (United Nations, 2015^[4]). Similarly, in some systems national school curricula undergo frequent changes as governments seek to operationalise their manifestos, respond to socio-economic changes and newly emerging evidence. The accelerating pace of social change is likely to translate into growing pressures for a constant evolution of school curricula (OECD, 2018^[5]). Although we only start to understand how curricula changes can be implemented so as to lead to meaningful pedagogical change in the classroom, we know that teachers and their professional learning systems must be at the heart of this process (OECD, 2019^[6]).

Teachers and schools also play a central role in preparing children for an increasingly technology-rich world and evidence suggests that teachers' own digital competence is instrumental for their students' capacity to make the most of these trends. There is a significant positive relationship between teachers' problem-solving skills in technology-rich environments and students' performance in computer problem solving and computer mathematics. At the same time, teachers are currently less likely than other

tertiary-educated graduates to possess these skills. Amidst an increasing expectation to work with data in the classroom and integrate technology in their pedagogical practices, many teachers report needing training in ICT skills for teaching. There is therefore a growing consensus that governments need to shift their approach from squarely focusing on investments in digital resources to ensuring teachers have the necessary training and tailored support to use these tools effectively (OECD, 2019, p. 180^[7]).

2.2. New evidence on effective (and less effective) CPL practices

Over the course of recent decades, a wealth of new evidence on the effects of CPL has caused a paradigmatic shift in the way we conceive of effective forms of professional learning (more on this in Section 4). Traditionally, professional development (PD) has often taken the form of single or short series of externally provided learning courses. Many have expressed concerns regarding the effectiveness of these forms of professional development, and evaluations frequently find that they fail to produce meaningful improvements in teaching quality or student outcomes (Glazer et al., 2010^[8]; Jacob and Lefgren, 2004^[9]; Harris and Sass, 2011^[10]; Garet et al., 2016^[11]; Garet et al., 2008^[12]). At the same time, there is little doubt that unlocking the full potential of professional learning can help teachers improve their practice throughout their career (Kraft and Papay, 2014^[13]; OECD, 2018^[14]).

To overcome the shortcomings of traditional professional development formats, various new approaches to supporting teachers' learning have emerged and there is evidence to suggest that some of them are more effective in improving learning outcomes than others. This includes school-based, teacher-led improvement projects that focus on classroom practices and emerge directly from teachers' and their students' needs, but also different forms of collaboration (Opfer, 2016^[15]) and individualised instructional coaching, based on designated teacher coaches (Blazar and Kraft, 2015^[16]; Kraft and Blazar, 2017^[17]) or matching effective teachers with less effective ones (Papay et al., 2016^[18]).

In a systematic review of the empirical literature, Darling-Hammond et al. (2017^[19]) find that successful professional development with demonstrated benefits for student learning generally displays one or more of the following seven characteristics:

1. It is content-focused.
2. It incorporates active learning utilising adult learning theory.
3. It supports collaboration, typically in job-embedded contexts.
4. It uses models and modelling of effective practice.
5. It provides coaching and expert support.
6. It offers opportunities for feedback and reflection.
7. It is of sustained duration.

A significant body of research continues to refine our understanding of the features that make CPL activities effective and of the mechanisms that might explain why and when specific features of professional learning matter the most. Yet, despite significant progress, there is no consensus on a set of necessary or sufficient characteristics that could ensure the success of teachers' learning (Sims and Fletcher-Wood, 2020^[20]). In fact, recent evidence has cast doubt on the notion that specific design features could be reliable predictors of the success of professional learning programmes across contexts (Kennedy, 2016^[21]). Notably, recent rigorous evaluations have shown several professional learning interventions in the United States to have had no positive impact on student achievement

and – in some cases – on teacher knowledge, even though they were sustained in duration, active, collaborative, content-focused and drew on outside expertise (Jacob, Hill and Corey, 2017^[22]; Garet et al., 2016^[11]; Garet et al., 2011^[23]).

Recent meta-reviews by Kennedy (2019^[24]; 2016^[21]) looking only at rigorous studies using randomised control groups have echoed concerns about the effectiveness of formal PD programmes. Many interventions with popular design features were found to have no effect on student achievement, or smaller effects than cost-free interventions that encouraged teachers to engage in informal peer support (Papay et al., 2016^[18]). Those professional learning interventions that were effective tended to be adapted to local conditions (rather than “pre-packaged”) and they tended to focus on teachers’ ability to think strategically and autonomously about how students learn and behave (rather than focusing exclusively on teaching practices or content knowledge) (Kennedy, 2019^[24]).

Other reviews have focused on teachers’ collective participation and collaboration as a design feature, pointing to the varied effectiveness of learning communities, depending on the content they discuss and the nature of their intellectual work (Kennedy, 2016^[21]), as well as the methodological challenge of identifying the effects of teacher collaboration (Sims and Fletcher-Wood, 2020^[20]). A review of professional learning programmes found that effective interventions tended to involve teachers in communities that allowed them to plan and examine the impact of their practice collaboratively. However, collaboration was not sufficient and its impact usually hinged on collaboration to be highly structured and focused around aspirations for pupils (Cordingley et al., 2015^[25]; Timperley et al., 2007^[26]).

Several reviews have also called for a closer examination of the timing and duration (or intensity) of learning activities. A meta-analysis of professional learning interventions in English-speaking countries found most impactful learning activities to be characterised by an extended duration and frequent contacts with providers, which allowed for an iterative approach to learning. Nevertheless the authors concede that shorter time spans were sufficient and sometimes desirable for activities with narrowly defined learning goals or high intensity (Timperley et al., 2007^[26]). Furthermore, an extended duration alone was no guarantor of effectiveness. What differentiated successful programmes was less their duration than the way time was used and how adapted the programmes were to the rhythm of school life (Cordingley et al., 2015^[25]).

Involving external expertise in teachers’ professional learning activities is usually considered an effective means to introduce teachers to fresh perspectives and challenge established orthodoxies both at the individual and at the school level. Most reviews find external input to be a common feature of successful professional learning initiatives. The type of input they provide and their relationship with teachers varies though, sometimes working in tandem with internal specialists to engage in modelling, to provide observation and feedback, or to act as instructional coaches (Cordingley et al., 2015^[25]). Of course, the effective use of external specialists also depends on the alignment between their expertise and the learning activities in question.

In general, the most rigorous reviews of available evidence suggest that no single particular form of learning activity was universally effective. Typically, the activity’s content and its alignment with the intended learning goals was more important than its format. Including a variety of activities can reinforce messages and allow teachers to test and interrogate their practice from multiple angles (Timperley et al., 2007^[26]).

In sum, the research described above may be taken to suggest that the most promising path towards greater effectiveness in teachers’ CPL is not the mechanic compliance with a list of design features, but rather developing a better understanding of the way teachers learn, what motivates them to learn, and how, why and when specific design features can support

this process (Kennedy, 2016^[21]). It is also clear that – while there may not be a definitive set of professional learning practices that work, or a single scale to measure the effectiveness of different professional learning activities – the research overwhelmingly supports a shift away from passive, standardised, one-off seminar-style courses. Learning opportunities that fail to provide teachers with structured opportunities to understand, practice and reflect on the implications of the new approaches and practices they learned are unlikely to be effective (Cordingley et al., 2015^[25]). Nevertheless, evidence from TALIS 2018 suggests that teachers’ participation in activities that involve peer or self-observation, coaching and collaboration remains comparatively low (OECD, 2019^[3]). Translating the mounting evidence on effectiveness in CPL practices into meaningful change on the ground thus remains a challenge for school systems to address.

2.3. New technologies and modes of CPL delivery

Over the last decade, technological innovations have provided new avenues for teachers’ professional learning. A broad range of digital, online and open educational resources (OERs) are now freely available to support teachers’ work and massive open online courses (MOOCs) offer new modes of delivering education. In the United States, teachers already account for a large share of MOOC participants (Seaton et al., 2015^[27]) and as the European Commission’s Joint Research Centre has documented in a recent inventory of innovative teacher CPL practices, some school systems have already started to embrace these innovative forms of online delivery and blended formats to support their teachers’ professional growth (Vuorikari, 2018, p. 22^[28]).

The use of technology in teachers’ professional learning was further accelerated across the world with the COVID-19 pandemic, which has disrupted teachers’ face-to-face professional learning in many education systems and created urgent needs for professional learning related to remote teaching and distance learning. In this context, many governments, higher education institutions and other professional development providers have made learning resources available for teachers or provided training online to support teachers in adapting to the new teaching and learning situation. Online professional learning communities have also received renewed attention.

The adaptability of OERs has arguably allowed teachers to tailor educational resources to the educational environment in which they teach and facilitate collaboration around the production and application teaching resources. At the same time, experience shows that teachers’ require guidance, training and explicit support to effectively use OERs for their professional development (Orr, Rimini and van Damme, 2015^[29]; Seo and Han, 2013^[30]). Likewise, relatively little is known about the quality of MOOCs and their effects on skills development, but they appear to hold promise as a tool to facilitate teachers’ lifelong learning (OECD, 2019^[7]).

If the necessary infrastructural conditions (e.g. fast broadband internet) are in place, open education resources and MOOCs also hold the potential to mitigate geographical and other inequalities arising from the absence of high-quality teacher trainers and resources. At the same time – as for most forms of adult education and training – those who are most likely to participate in MOOCs are the highly educated and highly skilled (OECD, 2019^[7]). Systems therefore face several challenges, including to better understand how online learning opportunities can help all teachers in their professional development, to define standards and good practices, to find ways to measure and signal their quality and to effectively integrate them into TPL systems alongside both traditional and collaborative modes of CPL (OECD, 2019^[7]).

2.4. Greater diversity in teachers' pathways into the classroom

Although the majority of teachers in most OECD countries enter the profession after having completed a tertiary teacher education programme, some countries, including the United States, have seen a growth of “alternative pathways” to teaching over the past decades. This includes alternative certification processes, which tend to involve short-term trainings lasting anywhere from a few weeks to a few months or employment-based residency training. Some of these programmes are aimed at second-career teachers, while others are intended to attract high-skill recent tertiary graduates with non-teaching degrees (e.g. Teach for All, a network of teacher recruitment and development programmes in 58 countries) (OECD, 2019, p. 281^[31]).

In some OECD countries, these alternative pathways represent a notable share of new entrants into teaching. In TALIS 2018, at least 13% of teachers in Colombia, the Flemish Community of Belgium, England (United Kingdom), Estonia and Lithuania, who had completed their formal teacher education in the last five years reported to have done so through a fast-track or specialised programme (OECD, 2019, pp. 207, Table I.4.12^[31]). These alternative pathways can be an effective means to address general teacher shortages, to fill vacancies in high-need areas or to attract high-calibre candidates who might not have otherwise considered a career in teaching.

However, there are also concerns that a greater reliance on alternative pathways into teaching carries the risk of diminishing the value of initial teacher education and its ability to instil a common set of standards and competences in beginning teachers (OECD, 2019^[6]). Continuing professional learning can be a means to mitigate these risks and to help teachers who enter the profession laterally develop the pedagogical skills that enable them to translate their passion and expertise into student success. The Teach for All (TfA) programmes, for example, aim to provide their teachers with extensive coaching and continuing professional development (Clark and Isenberg, 2020^[32]). For a more comprehensive discussion of alternative pathways into teaching, see the recent reports *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools* (OECD, 2019^[31]) and *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems* (OECD, 2019^[6]).

As more teachers are entering the profession through alternative pathways, countries not only need to devise different mechanisms to safeguard the quality of beginning teachers, but also reflect on the role that CPL should play in responding to the needs of a more heterogeneous teacher workforce. Mid-career professionals making a lateral move into teaching will have very different needs than graduates of fast-track university courses. Teachers' CPL systems therefore face the challenge of providing each teacher with learning opportunities that are accessible and relevant without assuming their grounding in a common initial teacher education.

2.5. Increasing emphasis on resource efficiency in education systems

While effective public spending is always important, ensuring value for money is particularly high on governments' agendas when they are facing increased fiscal pressures. In the aftermath of the global financial crisis of 2008, a range of countries have implemented austerity measures impacting their school systems. Between 2005 and 2015, the share of government expenditure on primary to tertiary education decreased by 0.5 percentage points on average across OECD countries and in more than 70% of the countries with available data. Although 27 of 35 OECD countries with available data have increased their overall government expenditure between 2011 and 2015, in 18 of them the

growth in education spending has not kept up. In six OECD countries, absolute spending on education even dropped over the course of this period while overall government expenditure rose (OECD, 2018, pp. 290, Table C4.3^[33]).

While at the time of writing this paper, there is uncertainty about the extent to which the COVID-19 pandemic will affect government education budgets in the medium and long term, it is clear that the economic shock associated with the pandemic is likely to be among the worst experienced by OECD countries in a century. While governments may opt for different strategies drawing on lessons learned, it can be expected that the impact of the pandemic on education budgets will show some similarities to past crises. Even if education budgets are initially protected, substantial resources will continue to be needed for the health sector, social services and the economic recovery, and economic and finance ministries will be faced with complex choices in seeking to balance short-term and long-term economic and social goals.

When systems' and schools' budgets come under pressure, there is a risk for professional development to be one of the areas of investment that will suffer first, given that it is a "soft target" or that it can be seen as teachers' own responsibility. The negative impact of cuts or insufficient support may take a relatively long time to materialise. At the same time, stakeholders have raised justified concerns whether resources for professional development are spent where they matter the most and the evidence clearly indicates that some CPL investments are more effective than others in supporting teachers' professional growth. Making a strong case for the importance of investing in professional learning – especially at a time when budgets are under pressure – therefore requires a particular focus on its effectiveness to achieve the best possible outcomes for teachers and teaching.

3. Analytical framework

3.1. Theoretical background and definitions: From continuing professional development (CPD) to continuing professional learning (CPL)

The discussion of teachers' continuing professional learning has an intellectual lineage that can be traced back at least as far as the early 20th century. John Dewey, for example, influentially argued for the importance of preparing teachers to be "thoughtful and alert students of education [...]. Unless a teacher is such a student, he may continue to improve in the mechanics of school management, but he cannot grow as a teacher, an inspirer and director of soul-life" (Dewey, 1904^[34]).

The renewed interest in teachers' CPL during the second half of the 20th century comes in the context of a wider recognition that modern societies need to provide educational opportunities throughout adult life. This case was notably made by UNESCO's 1972 Faure Report (Faure et al., 1972^[35]), which popularised the concept of lifelong education (*education permanente*), as well as its successor, the 1996 Delors Report (Delors et al., 1996^[36]), which put forward a vision for lifelong learning (*education tout au long de la vie*).

The study of such "lifelong", or at least "career-long", professional learning requires a different approach than that of initial teacher preparation systems. The structure of ITP systems lends itself to a framework based on a model of linear progression and an assumption of relative homogeneity. The overarching goals and contents of ITP programmes are typically agreed on at the system level and formal course settings play an important role in the delivery of programmes. Initial teacher preparation has a clearly defined starting point (teachers' entry into initial teacher education (ITE)), an end

(teachers' entry into the classroom or completion of induction programmes) and parallel trajectories for the majority of teachers (although alternative pathways are increasingly common in some OECD countries).

By contrast, continuing professional learning is a process with varying degrees of (dis)continuity and lacks a pre-defined end point. In addition, continuing professional learning may be undertaken in the pursuit of various goals set at the teacher, school or system level and an important share of it may take the form of informal, unstructured or collaborative activities. CPL can take very different shapes from one teacher to another and its trajectory will depend on the particular contexts in which teachers work. Hence, a useful framework for the analysis of CPL systems needs to be sufficiently flexible to accommodate significant variation in the goals, methods and actors involved.

Drawing on definitions advanced by the OECD's TALIS survey (OECD, 2016, p. 86^[37]) and the *Education at a Glance* data collection (OECD, 2015, p. 502^[38]), the TPL study proposes, at this stage, to adopt a broad definition of teachers' continuing professional learning as "formal and informal activities that aim to update, develop and broaden the skills, knowledge, expertise and other relevant characteristics of in-service teachers".

On the basis of this definition, the study seeks to reflect recent advancements in the theory and practice of teachers' CPL. It aims to do so by (1) using a broad definition of CPL goals to account for teachers' (and students') diverse and changing needs; (2) including informal and non-formal settings and formats such as personal study and collaborative learning; and (3) going beyond the teacher's role as a recipient of CPL to focus on teachers' agency in the learning process, and shifting the emphasis from the individual teacher towards teachers' collective capacity.

The TPL study seeks to avoid a dichotomy between formal professional development (PD) and everyday professional learning (PL), which are sometimes treated separately in the literature (Webster-Wright, 2009^[39]). Rather, the term CPL is used broadly to include various forms of learning for professional growth. Traditional professional development courses or seminars are seen as one component within a much larger ecosystem of continuing professional learning opportunities. Professional development initiatives may or may not lead to professional learning but they are not identical with it (see Box 3.1).

Box 3.1. Notes on terminology: From "staff development" to "professional learning"

The term "professional learning" (PL) has become increasingly popular and used in educational policy, practice and research since the 2000s. Some have argued that PL has become a "buzzword" of the 21st century, to the extent that it is now sometimes used interchangeably with the term "professional development" (Mockler, 2013^[40]). However, it appears relevant for the TPL study to disentangle important nuances between the two terms as they are articulated in the educational research literature.

In the first half of the 20th century, teachers' in-service education was typically conceptualised as "staff development". This term tended to be associated to development in its passive sense, where units of knowledge were delivered to members of staff in settings such as workshops, seminars and conferences. The responsibility for ensuring such staff development was typically seen to lie with institutions or system leaders (Lieberman, 1995^[41]; O'Brien and Jones, 2014^[42]).

Over time, the term "professional development" (PD) widely replaced that of staff development, often in a context of career progression and desired improvement of teachers' skills in line with professional standards and/or system-wide reforms. In policy

contexts of accountability and managerial interpretations of professionalism, professional development has emerged as an important means to ensure public confidence in teachers' competence in relation to goals and standards, typically set at higher levels of the system (Sachs, 2016^[43]; Hoyle, 2001^[44]; Ozga, 1995^[45]; Sockett, 1996^[46]; Troman, 1996^[47]) and McClelland (1990, cited in (Evetts, 2003^[48])). The focus of research on professional development has typically remained on the activities that deliver knowledge and expertise to teachers, rather than on the particular contexts in which teachers apply such knowledge (Webster-Wright, 2009^[39]; Timperley, 2011^[49]).

The term "professional learning" was initially coined to distinguish more active and contextualised forms of learning, inquiry and reflection from the passive connotation of professional development (Lieberman, 1995^[41]). The term is typically used in more contextually defined interpretations of teachers' professionalism that highlight the importance of teachers' own agency in contributing to defining and achieving objectives for their students, their school, the community, the system and the profession itself (Sachs, 2016^[43]; Evans, 2008^[50]; Newman and Clarke, 1997^[51]; Day and Sachs, 2005^[52]) and McClelland (1990, cited in (Evetts, 2003^[48])). From a review of relevant research, the following characteristics appear particularly important in distinguishing the concept of professional learning from that of professional development (Doyle, 1990^[53]; Timperley and Alton-Lee, 2008^[54]; Bleicher, 2013^[55]; Timperley, 2011^[56]; Cordingley et al., 2020^[57]; Timperley, 2011^[49]):

- An **active role for teachers** (individually and collectively) who are considered to be reflective professionals;
- A **context-based process** that recognises the importance for teachers to be responsive to the particular learning needs of their students and for schools to serve the particular needs of their communities;
- A **strong evaluative dimension** with teachers systematically examining the effectiveness of their own practice;
- A **long-term process** that is integrated into regular school life and includes systematically planned opportunities to promote professional growth;
- A process that **leads to change** in teachers' knowledge bases, beliefs and practice or capacity for practice.

3.1.1. Goals

The TPL study seeks to recognise the importance (1) for systems to set and pursue overall goals for teachers' professional competence, (2) for school leadership teams to adapt wider system goals to the needs of their school community and (3) for teachers to have agency in improving their own teaching practice and meeting their students' needs.

Countries set different goals and priorities for their CPL systems. While there is an overall consensus that CPL should seek to improve the quality of teaching, the definition and measurement of quality teaching varies across countries (see also Section 3.5). Besides quality teaching, countries often set broader objectives for CPL systems, such as enhancing teacher professionalism (see Box 3.1) and teacher well-being. Countries also differ with respect to the actors involved in setting objectives and in the extent to which stakeholders have a common vision around the goals for teachers' continuing learning. Understanding the broader goals and the context in which CPL systems are operating is essential for analysing their strengths and weaknesses.

At the same time, while the goals for school education vary across the OECD, the objective to improve student outcomes – whether broadly or narrowly defined – is at the heart of all OECD systems. Timperley (2008_[58]) highlights the importance of ensuring that all actors involved understand valued outcomes for students to be the rationale for and focus of teachers' professional learning. From this perspective, professional learning can be considered successful if it has a positive impact on student outcomes and helps teachers link particular teaching strategies to their students' learning experience. The goal of professional learning is then not just to help teachers master particular strategies, but to help them develop, implement or adapt strategies based on how their diverse students learn and respond to them.

The focus on student outcomes as the key motivation for teachers' professional learning requires particular attention to student assessment at all levels of the system (Timperley, 2008_[58]). While system-level assessments can help identify overall learning gaps and inequities in the system, more thorough assessments at the school and classroom level are essential to identify the learning needs of students in each school (OECD, 2013_[59]). Based on student assessment and school evaluation results, school leaders and teachers can define goals at the school, classroom and student levels that should inform professional learning in their school.

It is important to note that in most education systems, valued student outcomes include more than just academic achievement or test scores. Summarising the evidence on continuing professional development and learning, Cordingley et al. (2020_[57]) highlight the importance for school leaders to build CPL in their schools around a shared sense of accountability among all staff, not just for student achievement, but also for their well-being. As highlighted in OECD (2019_[31]), collaboration of school staff across classrooms, grade levels and extracurricular activities can help ensure that teachers are more knowledgeable about the academic, social and emotional needs of their students. Based on such knowledge of their students' holistic needs, teachers, school leaders and others can then engage in relevant professional learning to better address them.

3.1.2. Key actors

A wide range of actors can lead CPL activities and teachers themselves initiate or steer much of their private professional learning. In doing so, they may draw on resources provided by third parties, such as the research community, textbook publishers, peers and other organisations. Steering their own professional learning allows teachers to identify, communicate and address their needs while assuming greater collective responsibility for their school's improvement. As described in more detail in OECD (2019_[31]), professional autonomy is a key dimension of job characteristics that affect individuals' motivation, satisfaction and sense of self-efficacy; in the school context it has also been shown to affect turnover rates among some groups of teachers (Ingersoll and May, 2012_[60]). Fostering trusting relationships that allow professionals to individually or collectively take control over their learning can thus generate positive outcomes at the individual, organisational and system level.

Some types of CPL – particularly those based on collaboration and exchange – rely on peers or groups of teachers to initiate the learning experience. This can take the form of private exchanges in online discussion forums, school-based mentoring, peer observation or exchange in informal teacher networks but also in more formalised school-based professional learning activities (Stoll et al., 2006_[61]). In particular, school leaders and their teams play a critical role in facilitating school-based CPL activities. At the interface between their schools and the wider system, school leaders typically have a dual role of (1) aligning professional learning in the school to requirements set at the system level and

(2) respond to their specific school's needs by connecting staff to evidence and opportunities for professional learning beyond the school.

In contexts of school autonomy, leadership teams can choose approaches that fit best the needs of their schools and surrounding communities, provided that they have the necessary resources and supports. Schools can also provide other schools with peer learning opportunities, for example by inviting staff from other providers to observe their practices or – in some systems – offer CPL services to other schools. While the benefits of collaborative professional cultures in and across schools are widely recognised, there is still limited knowledge regarding the policies that best support them. As discussed in the OECD School Resources Review's synthesis report on human resource policies (2019_[31]), imposing professional collaboration "from above" may be counter-productive and overload teachers' schedules with requirements that take time away from potentially more impactful teacher-led initiatives and innovations. On the other hand, relying only on professional agency without providing supports may reinforce inequities between schools and lead to some teachers and schools being isolated, or reinventing the wheel when developing improvement strategies.

Expecting practitioners to take responsibility for their own learning in response to students' needs requires a culture where they are supported in gaining context-relevant expertise and experimenting with different teaching practices to support student learning. Policy makers at different levels of the system can provide such support by forecasting and identifying learning needs at the system level, monitoring the effectiveness of different types of CPL, supporting school leaders and teachers in navigating the offer of learning resources, setting quality standards for professional development provision and materials, accrediting providers, sharing evidence-based resources, allowing dedicated time for professional learning and scaling and sustaining innovative models (see Section 4.3). In many countries, they engage in such roles in partnership with various actors at the system level, including teacher education institutions, research organisations, teacher unions, professional associations, private actors and civil society organisations.

3.1.3. Settings, formats and degrees of formality

Teachers pursue professional learning activities in a range of settings, including in their private time in settings of their choice (e.g. at home or in a library), on site in their own school, or off site (e.g. in training institutes, higher education institutions or teacher professional organisations). Of course, the extent to which teachers engage in private study at home depends on how they are expected to spend their non-teaching time. In systems where it is required or common for teachers to spend their non-teaching time in their school and where the necessary facilities are available, a significant share of self-study might take place on school premises. Likewise, some types of CPL combine activities taking place in different settings, involving for example a combination of peer observation with subsequent self-study, or blending on-site training with online courses.

The literature on professional learning frequently characterises activities based on their degree of formality (Werquin, 2010_[62]). On this spectrum, the most formalised learning involves actors' intentional participation in organised, structured activities with the explicit goal to promote the acquisition of knowledge, skills and competences. In the context of teachers' professional learning, these activities tend to be initiated by schools or education authorities and – whether mandated or not – they tend to be officially recognised and to yield evidence of teachers' participation. Examples of professional learning activities with a typically high degree of formality include the attendance of courses or seminars, the pursuit of formal qualification programmes, formal coaching, structured induction

programmes, and observations embedded in teachers' formative appraisal cycle (see Table 3.1).

By contrast, the most informal forms of teachers' professional learning emerge from the daily activities related to their work. They are not organised or structured with pre-determined objectives and are not necessarily perceived or intentionally initiated as learning activities by those who engage in them. Examples for learning practices with a typically low degree of formalisation include ad-hoc peer exchange on professional matters, teachers' exchange on online platforms or the participation in teacher networks and informal mentoring arrangements. These autonomous learning activities, although they are often hidden from the view of policy makers, are integral to teachers' professional growth and in some cases, what begins as informal learning evolves into or sparks more formal learning experiences later on.

Between these two poles are a wide range of professional learning practices with intermediate degrees of formality that are sometimes characterised as “non-formal activities” (Werquin, 2010^[62]). These are usually initiated by teachers or groups of teachers and are often intentionally conceived as learning opportunities. Their goals and structures tend to be developed by those who engage in them and may evolve over time. Although participation in these non-formal learning activities may be externally supported, it is usually not regulated or covered by teachers' official learning requirements or entitlements. Examples for learning activities with such intermediate degrees of formality may include teachers' self-directed study and participation in online courses, meetings in professional learning communities or grassroots teacher-led learning events.

It is worth noting that any given type of learning activity can exhibit varying degrees of formality depending on the policy environment and context in which it is embedded. On-the-job mentoring, for example, can take the informal form of ad-hoc advice based on personal relationships between colleagues and without a formal framework or guidelines. In other contexts, mentorship may take more structured forms and could be carried out by individuals with formal mentoring responsibilities and resources, and whose practice is monitored by schools in compliance with a central regulatory framework. Likewise, learning activities can undergo a process of formalisation over time, for example when structures become established through protocols and other means of codification or when teachers' engagement becomes officially recognised and validated.

To account for the rich and changing landscape of teachers' continuing professional learning and its heterogeneity across countries, the TPL study proposes to take a comprehensive approach. Many of the learning activities that matter for teachers' professional growth stay under the radar of policy makers or emerge from practices that are not officially recognised or formally structured. The TPL study therefore seeks to consider the full spectrum of CPL, including both formal and more informal learning activities. Table 3.1 provides a tentative, non-exhaustive list of learning activities that could be considered by the TPL study, organised based on the setting in which they usually occur and their typical degree of formality. As described below, in the context of this study and for the purpose of this illustration, formality is considered as a continuum along which learning activities can be situated, rather than a set of clear-cut categories.

Table 3.1. Examples of professional learning activities

Setting	more formal ←	Typical degree of formality	→ less formal
Private	Online courses and seminars Self-study with monitored outcomes		Exchange on online platforms Self-study without monitored outcomes
School-based	Workshops and on-the-job training Structured induction programmes Observation as part of formative appraisal Structured coaching and mentoring		Professional learning communities* Peer exchange and collaboration Peer and self-observation Ad-hoc coaching and mentoring
Off-site	External courses and seminars Qualification programmes Teacher conferences		Inter-school exchanges Teacher networks

Note: *Professional learning communities (PLC) refer to school-based groups involving staff in collaborative professional development activities to improve teaching practices. They may be based on subject areas or grade levels and tend to involve sharing and critically interrogating practices in an ongoing, reflective, collaborative, learning-oriented way (Stoll et al., 2006^[61]).

3.2. Scope of the framework

While the focus of traditional continuing professional development has often been on short-term, externally provided formal learning courses, the TPL study seeks to include, in a comprehensive way, informal, school-based and collaborative practices, as well as teachers' private learning activities that may require system-level support and empowerment. Following the definition proposed above, the study's proposed analytical framework focuses on practising teachers and does not cover the professional learning of non-teaching, administrative and leadership staff who are not engaged in classroom instruction. However, school leaders and middle-leadership staff who exercise their roles on a part-time basis or engage in a significant amount of classroom instruction for other reasons (e.g. in small schools) may be included within the scope of this framework insofar as their teaching-specific CPL is concerned.

The study covers the professional development of teachers in school education from the primary to upper secondary level (ISCED 1-3), although countries engaging in a country diagnosis may choose to focus on one or more of these levels, based on their interests and needs. Likewise, while the proposed analytical framework is designed to apply generally to CPL across all school education, individual country diagnoses could be tailored to place greater emphasis on the challenges and practices of a specific sector. This could include, for example, professional learning in the vocational sector, in Special Educational Needs (SEN) education, or the differences between public and publicly funded private schools.

Following the definitions above, the proposed analytical framework covers any CPL aimed at developing the skills, knowledge, expertise and other relevant characteristics of teachers. It also covers activities aimed at developing leadership skills in practising teachers, which may include both pre-service training for aspiring school leaders, but also activities aimed at strengthening the leadership capacity of classroom teachers as part of more broadly defined forms of distributed leadership.

3.3. Analytical dimensions and key policy issues

Based on a review of prior OECD work and relevant research, the TPL study proposes to organise its analysis of teachers' professional learning around five dimensions: motivation, access, provision, content, and quality (see Figure 3.1 for an illustration). These broad areas of analysis are suggested to underpin the study's analytical framework and to guide the collection of qualitative information through Country Background Reports (CBRs).

The following sections describe each of the five analytical dimensions and outline a non-exhaustive set of policy issues to illustrate the types of questions that might be addressed under each of the dimensions. Around each of these issues, the study proposes to facilitate peer exchange and identify common challenges, strengths and innovations in order to support participating jurisdictions in developing policy responses. In addition to the policy issues pertaining to each of these five dimensions, several questions at the heart of the TPL study require a comprehensive, multi-dimensional approach and can guide the policy diagnosis within each of the five dimensions. These cross-cutting issues include:

- What **vision and strategic objectives are guiding CPL policies and practices**, who is involved in setting them, and how are various stakeholders' goals aligned?
- What is the **understanding of teacher professionalism** underlying CPL policies and practices, and is this understanding shared across various stakeholders?
- How can school systems adapt to new forms of CPL and support a **re-orientation towards the most effective practices** at all levels?
- Which policies and resourcing strategies can **ensure that teachers in all schools benefit from relevant CPL** that addresses their needs and helps them to improve their practice?

The TPL study's objective is to help countries improve their professional learning systems in order to support their educational goals related to quality teaching and, ultimately, improved student outcomes. In so doing, the study seeks to be mindful of countries' own definitions of these terms and objectives, of their different educational priorities and of the other goals they may hope their professional learning systems to accomplish (e.g. teacher professionalism and teacher well-being).

3.3.1. Motivation: What shapes teachers' motivation to engage in CPL? (Dimension 1)

Providing teachers with the right incentives to engage in CPL, while recognising the importance of their self-initiated and autonomous engagement in professional learning activities, is a central challenge in building holistic CPL systems. Coming to a nuanced understanding of teachers' motivation and taking it seriously has come to be seen as an important – if often overlooked – step to increase the success of professional learning (Kennedy, 2016^[21]). Mindful of the diversity of individual teachers' approaches to and motivations for engaging in professional growth, the TPL study seeks to investigate both the extrinsic and intrinsic factors that motivate teachers to learn.

Extrinsically motivated behaviour is typically understood to refer to activities that actors engage in for instrumental reasons, i.e. due to their association with a desired consequence (including both tangible rewards and implicit approval). Intrinsically motivated behaviour, by contrast, is autonomous and driven solely or primarily by the actor's interest in or enjoyment of a given activity. Although activities that are not interesting or enjoyable in and of themselves generally require some extrinsic motivation, in practice, many forms of behaviour are driven by a combination of both intrinsic and extrinsic motivation. This is the case, for example, where externally defined goals associated with an activity are in line with the actors' own values and beliefs (Gagné and Deci, 2005^[63]).

On the one hand, this dimension therefore covers the factors that shape teachers' extrinsic motivation to engage in CPL through incentives or requirements. This includes, for example, formal appraisal or certification processes, as well as direct and indirect links between professional development and teachers' career progression or compensation.

On the other hand, the dimension considers the factors that stimulate teachers' intrinsic motivation to engage not only in formalised CPL but also in private and self-initiated autonomous learning practices. Intrinsic motivation is an important factor driving teachers to prioritise engagement in CPL over many other professional and personal demands on their time. Intrinsic motivation can be the product of teachers' professional environment, their personal dispositions, affinities, perceived needs and the satisfaction derived from professional learning. It is also shaped, however, by teachers' interaction with extrinsic incentives and their alignment with teachers' self-selected goals, values and beliefs.

Reviews of professional learning initiatives suggest that they can be successful whether they are voluntary or obligatory, and that the more important factor is whether the activities themselves manage to instil and maintain a shared sense of purpose among participating teachers (Cordingley et al., 2015, p. 5_[25]). Successful CPL systems are likely to strike a balance and effectively combine elements of external control with teacher ownership and agency emerging from within the profession. The TPL study therefore seeks to consider teachers' motivation holistically and capture policy approaches and systems that shape teachers' extrinsic motivation to engage in CPD alongside those that strengthen teachers' intrinsic motivation. It also considers how systems can build trust and overcome cultural barriers that may impede teachers' willingness to open their classrooms up to peer learning and collaboration. In addition, the dimension covers the incentives for other actors, including schools, professional organisations, higher education (HE) institutions and private actors to engage in or promote the provision of CPL. Relevant questions to be addressed in this dimension include:

- How can systems foster trust and other norms that support teachers' willingness to engage in professional learning, both individually and collectively?
- How can systems create a culture in which teachers (and their workplace) prioritise CPL in relation to other demands on their time?
- How can systems create a culture in which teachers are willing and open to engage in different forms of professional learning, including on externally set priorities and content?
- How can teachers be provided with meaningful incentives to participate in CPL without crowding out their intrinsic motivation to develop their practice?
- How can actors across the system be incentivised to contribute to the promotion and provision of effective CPL?

Examples of policy issues and questions for analysis (Dimension 1: Motivation)

Fostering teacher's intrinsic motivation to engage in CPL

Lower secondary teachers in the majority of OECD countries are either mandated system-wide or required by their schools to engage in professional development during their statutory working time (OECD, 2018, pp. 395, Table D4._[33]). Although requirements for teachers' engagement in CPL are relatively minimal in most OECD countries, some countries require teachers to engage in a significant amount of CPL or provide them with strong extrinsic incentives to do so (e.g. by making teachers' salary progression, promotion or re-certification conditional on the completion of a given number of training hours) (OECD, 2014, pp. 528, Table D7.1c_[64]). Experience has shown that such incentives are not always effective and may risk turning CPL into a bureaucratic checklist to complete, rather than an opportunity for true skill and capacity development. In the worst cases, formal requirements may crowd out teachers' intrinsic motivation to learn (Bénabou and Tirole,

2003^[65]; Christian, Jacobsen and Andersen, 2013^[66]; OECD, 2019^[31]). In addition, it is widely acknowledged that many of teachers' professional learning activities are informal, self-initiated or happen in private settings. However, not all systems have adequate means to formally recognise the value of these activities for teachers' professional growth and to support them in their autonomous learning activities.

Linking CPL with teachers' appraisal and career advancement

Teachers' regular formative appraisal provides an opportunity for school leaders and teachers to engage in an ongoing exchange to identify the learning opportunities that might help teachers at all levels of experience to maximise their potential for professional growth. Nevertheless, in many systems, the formative function of appraisal, as a tool to build capacity and inform teachers' professional learning, is underdeveloped. In some systems, formative appraisal occurs rarely, not at all, or only on a voluntary basis (OECD, 2019^[31]). In other systems, evaluations are conducted more frequently, but fail to inform teachers' professional learning effectively (OECD, 2013^[59]). Even where these links exist, there is a risk that teachers perceive their evaluation as a high-stakes accountability tool, rather than an opportunity for developmental growth (Santiago et al., 2016^[67]; OECD, 2019^[31]).

Links between teachers' appraisal and their CPL have traditionally focused on the identification and remediation of teachers' perceived weaknesses. In 2015, 10 of 19 OECD countries with available data reported that their systems follow up on teachers' negative appraisal results with compulsory training. Although this deficit-oriented approach is still dominant in many systems, the appraisal process can also assume more growth-oriented forms and give teachers greater agency in shaping their professional learning trajectories. Five of 19 OECD systems reported that their systems reward teachers' positive appraisal results with additional opportunities for in-service professional development (OECD, 2015, pp. 496, Chart D7.2^[38]). Rather than informing the individual teacher's CPL activities, appraisal results can also be aggregated to generate topics for collective professional development plans at the school level. This approach recognises the broader school context in which educators work and acknowledges that teachers improve most when they work alongside peers seeking to improve on similar dimensions (Johnson, Kraft and Papay, 2012^[68]; OECD, 2019^[31]).

Schools and school systems may also seek to link teachers' engagement in professional development activities to their professional advancement. In 2015, 16 of 28 countries with available data reported that participation in professional development activities had a high or moderate influence on the career advancement of lower secondary teachers (OECD, 2015, pp. 503, Table D7.6^[38]). Linking CPL to teachers' career advancement in the form of input-based requirements (e.g. the completion of a given number of hours of training) risks creating the perception that CPL activities are mere requirements, with little intrinsic value. However, links between CPL and career advancement may be more indirect and output-based, e.g. where promotions are granted based on a rigorous appraisal of the skills that teachers may have built through CPL.

Fostering trust and a school culture that supports teachers' collaborative learning

Despite the long-standing emphasis placed on teachers' continued improvement, a substantial body of historical education research has documented the limited opportunities that teachers have had for ongoing learning and collaboration. In the 1980s and early 1990s, the research and policy community became increasingly aware of the isolated nature of teachers' work and the limited opportunities for peer feedback and collaboration. In response, significant interest developed in the conditions that can promote professional

learning by facilitating cross-teacher and cross-school collaboration (Little, 1993^[69]; Garet et al., 2001^[70])

Teachers' engagement in peer observation, feedback and collaborative learning communities holds significant promise for improving teaching practices (Stoll et al., 2006^[61]). Learning communities can provide safe environments for teachers to challenge tacit assumptions on what works and why (Timperley et al., 2007^[26]). Collaboration also helps to build up trust and social capital in schools that enables teachers to reflect on their habits, to develop new understandings and practices, and to solve collective action problems (Burns and Cerna, 2016^[71]). For teachers to engage in these effective forms of collaborative development, they require not only opportunities and resources, but also a professional culture that supports these practices. In some systems, teachers are not used to engaging in peer learning and may be reluctant to open up their classroom to peers, mentors or school leaders. The experience of countries like Denmark has also shown that external support for collaborative practices is most effective in schools whose school leaders are already promoting a horizontal culture and explicitly make time available in teachers' schedules for collaboration (Nusche et al., 2016^[72]).

Creating a school culture that tolerates and encourages constructive peer-to-peer feedback between colleagues and suggestions to attempt different instructional strategies is not easy. Scholars have long pointed to the risk that administratively imposed forms of collaboration can create "contrived collegiality," rather than a genuinely collaborative culture (Hargreaves and Dawe, 1990^[73]). Leadership and facilitation can certainly play a role in creating the conditions for teachers to develop collaborative relationships with their peers, but interventions that are seen as intrusive and controlling can be counter-productive. Hence, it seems that a careful balance needs to be struck between promoting teachers' ownership and responsibility for their professional learning and ensuring there is sufficient time and structure to allow for effective collaborative practices.

Preparing teachers to become educational leaders

Professional development activities that permit teachers to expand their professional responsibilities can also play an important role in motivating teachers to engage in CPL. Cultivating leadership capacity is a particularly important aspect of CPL in this regard. Given the significant effect that well-prepared school leaders can have on their students' learning outcomes (Fryer, 2017^[74]), researchers and policy makers increasingly recognise the importance of providing principals with appropriate training before they assume their role. Effective CPL systems therefore ensure that teachers who aspire to, or are on track to, becoming school leaders have access to learning opportunities that prepare them for leadership before they actually assume leadership roles. While TALIS 2018 finds that school leaders benefit from, and intensively participate in, continuing professional learning activities once they are on the job, they often lack pre-service training on leadership-specific skills prior to taking up their duties (OECD, 2019^[3]). Some systems, such as Austria and the Slovak Republic, have sought to address this problem by offering CPL opportunities to aspiring leaders and requiring prospective school principals to engage in part of their training prior to appointment (Nusche et al., 2016^[75]; Santiago et al., 2016^[76]).

At the same time, leadership training need not have the sole aim of preparing teachers to assume formal school leader roles. Building on a broader conception of leadership (Bierly, Doyle and Smith, 2016^[77]), many countries have embraced the value of fostering leadership skills among classroom teachers, to empower them to become leaders of learning and teaching and to use their experience to support others. Education Scotland's "Professional Learning and Leadership Directorate", for example, offers dedicated leadership programmes targeted at all teachers (Education Scotland, 2020^[78]).

3.3.2. Access: *How accessible is CPL for teachers? (Dimension 2)*

Many teachers and principals report barriers and constraints that prevent them from engaging in collaborative or self-directed CPL and from accessing learning opportunities provided by external actors. This dimension considers where these barriers and constraints arise, as well as the policies that can enable schools and teachers to overcome them. The analysis will cover, among other things, (1) which entitlements and requirements exist around teachers' engagement in CPL, (2) the barriers that individual teachers face, e.g. due to time or resource constraints, and (3) the policies that can help alleviate these barriers and ensure that all teachers have access to professional learning opportunities adapted to their needs and working conditions (including those of part-time teachers).

The analysis will investigate both the quantity and quality of the learning opportunities available to teachers, schools and other institutions, and whether the right conditions are in place for teachers to shape and access the types of professional learning that are most effective and relevant for their needs. The dimension also considers how the funding of CPL can exacerbate or alleviate inequities in access and what policies can ensure that teachers can engage in high-quality CPL, regardless of their school size, location or backgrounds. Finally, the dimension looks at how teachers are guided and supported in their own engagement in professional learning and in their search to access CPL that matches their personal needs, as well as those identified by schools and the wider education system. Relevant questions to be addressed in this dimension include:

- How can systems design CPL entitlements/requirements to support and steer access to learning opportunities for teachers at different career stages and in different working arrangements?
- How can systems diversify access to (or diversify the providers of) CPL opportunities, so that schools and teachers have the possibility to choose learning opportunities relevant to their development needs and desires?
- What policies can help teachers to overcome time and financial constraints that inhibit their engagement in collaborative learning or access to training?
- What policies can ensure that socially and geographically disadvantaged schools have the capacity, financial and material resources to let their teachers access high-quality CPL?
- What information and guidance can support teachers in navigating the CPL offer to access the most relevant training?
- How can systems use ICT and online platforms to support teachers' access to CPL and ensure their meaningful engagement?

Examples of policy issues and questions for analysis (Dimension 2: Access)

Lifting barriers that inhibit individual teachers' engagement in CPL

Alongside a perceived lack of incentives and prohibitive participation costs, scheduling conflicts and a lack of time are the most widely reported barriers to CPL participation in countries participating in TALIS (OECD, 2019, pp. 177, Figure I.5.14_[3]). Creating time in teachers' schedules is an important precondition for promoting their engagement in both formal and informal forms of professional learning. Not all systems ensure that teachers have sufficient or dedicated time to engage in CPL and self-directed learning often happens in teachers' free time. In addition, some schools may experience challenges in securing substitute teachers to permit staff to leave their classrooms for professional learning

activities, even where they may be formally entitled to a given amount of CPL. At the same time, creating time in teachers' schedules will not be sufficient to foster collaborative professional learning practices in and of itself, since it needs to be accompanied by supportive structures, teacher leadership, protocols and attention to school culture (Charner-Laird et al., 2017^[79]; Kraft and Papay, 2014^[13]).

Barriers to access CPL may be more pronounced for some teachers than for others. For example, entitlements and supports may be more restricted for teachers on non-permanent contract types or for those working as substitutes. Likewise, time constraints and scheduling difficulties may be particularly acute for teachers working on a part-time basis or under flexible working arrangements, thus reducing the amount or quality of their training and learning opportunities. This worrying pattern holds not only in the teaching profession. Across the EU, only 19% of part-time employees working 11-20 hours reported access to opportunities for training in 2005 (compared to 28% of full-time workers) and only 10% of those working less than 10 hours reported access. The same pattern held for employees' perceived opportunity to learn something new at work (Sandor, 2011^[80]). This lack of learning opportunities associated with part-time work can create a dynamic of entrapment in the longer term (OECD, 2017, p. 65^[81]). Since teachers' engagement in part-time work or flexible working arrangements at some point in their careers is the norm in many countries and at some levels of education, ensuring that CPL opportunities are available to all teachers is an important policy priority.

Overcoming school-level inequities in CPL access

Schools vary with respect to their teachers' learning needs, but also their capacity and resources to support CPL activities that foster teachers' professional growth. There is some evidence to suggest that teachers in high-performing schools benefit from greater capacity and support systems for active and collaborative professional learning than teachers in poorly performing schools (Darleen Opfer and Pedder, 2011^[82]). Conversely, not all schools have the facilities for teachers to engage in collaboration during the school day and those with excessive teacher turnover or staff shortages may face additional challenges in providing their teachers with the continuity and time to engage in effective, sustained collaboration and peerlearning. Likewise, schools serving disadvantaged student populations and, in some countries, those in rural areas often have less experienced teachers who may have greater development needs (Echazarra and Radinger, 2019^[83]). Geographic inequities in the access or proximity to training providers can reinforce these challenges.

Inequities in schools' access to high-quality CPL can exacerbate existing discrepancies in teaching quality, with damaging consequences for the learning outcomes of students in disadvantaged schools. System-level policies can play an important role in identifying and addressing some of the sources of these inequities. Needs-based funding systems, for example, may be designed to ensure that all schools have the capacity, and financial and material resources, to support their teachers' engagement in high-quality CPL responding to their development needs. External learning consultants or targeted training to strengthen principals' pedagogical leadership can be used to similar effect. Authorities can also support networks of schools to collaborate on professional learning programmes or share resources to increase their collective capacity and provide their teachers with richer opportunities for professional learning and exchange. There is a risk, however, that performance management and accountability systems that target failing schools can lead to a narrowing, rather than an expansion of their professional learning culture if not well-implemented (Darleen Opfer and Pedder, 2011^[82]). Finally, new technologies, such as blended or online learning and digital platforms for professional exchange, where

appropriately used, can help teachers with limited access to or opportunities for face-to-face interactions with peers.

Designing effective funding mechanisms for CPL

Although an increasingly wide range of opportunities for teachers' self-directed professional learning is accessible online and available for free, some of the most effective forms of professional learning are resource-intensive and require substantial investments. School systems therefore need to devise funding mechanisms to raise and allocate resources for these activities and ensure that they are used equitably and to the greatest effect. This is particularly relevant since a substantial proportion of teachers describe costs as a barrier to their professional development (OECD, 2019^[31]).

It is also important to note that teachers engaging in CPL may encounter both direct costs (e.g. course participation fees or the cost of learning materials) and indirect costs in the form of time spent on CPL outside of paid working hours. Many systems are moving towards the use of online platforms as a means to lower teachers' costs in participating in CPL. However, when teachers use online platforms to engage in CPL outside of their paid working hours, system costs are passed on to individual teachers. Teachers' engagement in CPL outside of their paid working hours is not free, however, and it is important to consider the costs of teachers' engagement in CPL, whether it occurs within or outside of their regular working hours.

In around half of OECD and partner countries with available data, teachers receive paid leave for their absence during compulsory CPL. Likewise, all countries reported that the cost of teachers' compulsory professional development at the lower secondary level was either fully subsidised or shared by the government (14 countries) or partially subsidised (8 countries). Nevertheless, the mechanisms that systems use to fund teachers' development activities vary considerably (OECD, 2014, pp. 522 ff., Charts D7.3a and D7.3b^[64]). In some countries, for example, funding for professional development is allocated to schools in staff expenditure block grants with a high level of spending discretion at the local level. Teachers in some such systems without earmarked CPL funding have reported difficulties in accessing resources for professional development (OECD, 2017^[84]).

Likewise, most systems expect teachers to cover some of the cost of non-compulsory professional development (OECD, 2014, pp. 522 ff., Charts D7.3a and D7.3b^[64]) and public financial support may be restricted to specific types of CPL, or those offered by officially recognised providers. In contrast to attendance of courses, workshops and conferences, for example, teachers are more frequently required to pay some or all of the cost of participating in qualification programmes (OECD, 2016^[37]). Authorities at multiple levels of administration may be involved in decisions concerning the allocation of CPL resources (OECD, 2018, pp. 141, Table D6.8^[33]) and policy makers need to be mindful of potential inequities that can arise at both the school and the teacher level, as well as unintended consequences that funding conditions may have on teachers' CPL engagement.

Supporting teachers in navigating the CPL offer to access the most relevant training

CPL systems must ensure that each teacher can engage in learning opportunities that correspond to their needs and contribute to their professional growth. This requires systems to individualise the CPL offer, but also support teachers in finding the right CPL for their needs. There are different mechanisms for doing so, e.g. by linking the choice of CPL to their ongoing appraisal process (see above). Ensuring that teachers and school leaders have

sufficient information about the formal professional learning activities on offer is also critical, particularly where they are expected to make autonomous decisions on which compulsory or non-compulsory learning opportunities to pursue. In 2013, nearly all OECD and partner countries reported that school management plays a role in circulating information about professional learning activities and, in around two-thirds of countries, central/state education authorities played a role in the dissemination process (OECD, 2014, pp. 527, Table D7.4c_[64]).

Enhancing accessibility while ensuring the quality of CPL

Rapid technological advancements in ICT and availability of high-speed internet connections have led to the use of online platforms for teachers to engage in CPL. CPL using online platforms has a substantial advantage in lifting the constraints of time and place for teachers accessing CPL. It also allows teacher collaboration across different schools, without geographical constraints, which is particularly important for teachers of minor subjects. In this respect, online platform are an attractive option for many systems as they can offer potential savings in terms of travel costs, venues, substitute teachers and other expenses.

Having CPL online may increase teachers' accessibility to CPL materials and opportunities, but better accessibility carries no guarantee of quality. The existing literature on CPL based on online teacher collaboration has been largely limited to practices involving facilitated collaboration; many of them, in fact, have researchers involved in facilitating the collaboration (Coughlin and Kajder, 2009_[85]). Some of the practices observed in teachers' online professional learning communities have been criticised for the limited room for teachers' engagement and dialogue in the in the knowledge-building process (Brown and Munger, 2010_[86]), and their potential to lead to a "deprofessionalisation" of teaching (Seo and Han, 2013_[30]).

3.3.3. *Provision: How and by whom is CPL provided? (Dimension 3)*

This dimension looks into the ways in which CPL is provided in different systems, including teachers' role in its delivery and their level of agency in designing and shaping CPL activities. It considers teachers both as recipients and as providers of CPL, both individually (e.g. as coaches, mentors and team teachers) and collectively (e.g. via networks, professional associations and unions). The analysis will focus on both the provision of formal professional development and the process of understanding and supporting effective CPL activities that are led by school-level actors and practiced in private and/or informal spaces.

The means by which teachers engage in professional learning – its setting, format, frequency and providers (including the level of their training or quality) – has a significant impact on teacher learning and development. A central question for school systems is how they can systematically re-orient and extend their CPL systems to support teachers to engage in the types of provision that meet both teacher needs and the system goals. The dimension analyses the various actors involved in providing CPL, the terms on which they engage in its provision and the co-ordination between them. It also examines how various formal and informal ways of engaging in CPL – in schools and in private settings – interact, how they can be effectively combined and how teachers can be supported in drawing on the full continuum of activities to pursue their continuous professional growth. Relevant questions to be addressed in this dimension include:

- How can different forms of CPL provision be supported at different levels?

- How can the format, timing and duration of CPL activities be adapted to support different learning goals and content types most effectively?
- What structures can facilitate teachers' engagement in individual or collaborative CPL practices within, outside and between schools, in both formal and informal settings?
- How can systems ensure sufficient capacity for the provision of relevant learning opportunities, including the supply and training of teacher educators?
- What rules should govern different CPL providers' engagement in the market for teacher training?

Examples of policy issues and questions for analysis (Dimension 3: Provision)

Reorienting provision towards school-based, collaborative CPL formats

Traditionally, professional development offered by public education authorities, teacher education institutions and other tertiary education institutions, professional organisations or private and non-governmental providers has often taken the form of single or short series of externally provided learning courses. Many have questioned and expressed concerns about the effectiveness of these types of provision in influencing teachers' professional learning and development (Garet et al., 2001^[70]; Stecher et al., 2018^[87]). Results from the OECD's TALIS survey and the research literature concur to suggest that school-based and collaborative forms of professional learning have more promising effects on teaching practices and student achievement (Stoll et al., 2006^[61]). Learning with peers from different subjects areas can lead to a stimulating exchange of perspectives and groups that include both novice and experienced teachers facilitate the intergenerational transmission of knowledge. This includes not only the mentoring of novice teachers by experienced peers, but also young teachers sharing new ideas and methods acquired during their initial teacher education with senior colleagues (Geeraerts, Vanhoof and Van den Bossche, 2016^[88]).

Nevertheless, participation in activities like peer/self-observation, coaching and networking remains comparatively low. Among the countries participating in TALIS 2018, only about 40% of teachers participated in training based on peer learning and networking, compared to participation rates of over 70% in out-of-school types of training, such as courses or seminars (OECD, 2019, pp. 208, Table I.5.7^[3]). In addition, although teachers play a critical role in initiating, collectively shaping and providing collaborative learning opportunities to their peers, many systems fail to recognise and support teachers' role in this process. This often results in a lack of structural supports to facilitate their engagement in sustained, collaborative CPL practices within and across schools.

OECD school systems have pursued a range of different strategies to promote and support teachers' engagement in collaborative CPL, as well as teachers' participation in networks within or beyond their school, which are increasingly recognised as an important location for self-directed collaborative CPL (European Commission, 2017^[89]). Given the great variety of forms that these collaborative networks can take (online, blended, offline, local or cross-border networks), it is likely that different strategies are needed to support them. Encouraging collaborative learning through system-level policies will also require authorities to consider the supports that need to be in place for the successful design and implementation of CPL at the school level. Local initiatives are often best placed to ensure that the focus of their training is responding to locally identified needs and takes account of the context of specific schools.

In some systems, such as the French Community of Belgium and Chile, authorities have sought to encourage collaborative work within schools by requiring them to develop strategies on collaboration as part of their school development plans (Santiago et al., 2017^[90]; International Relations Directorate of the Federation Wallonia-Brussels, 2016^[91]). Other systems, such as Ontario, Canada, have developed large-scale approaches to facilitate effective collaboration within and between schools by codifying such practices through protocols and technical support (OECD, 2019^[31]). Other approaches may include investments in school-level personnel with responsibilities to encourage and develop teamwork opportunities.

Recognising teachers' participation in informal or non-traditional CPL (e.g. as counting towards required Professional Development hours), can be another means of encouraging teachers' participation in these practices and lend recognition to their efforts. In Iceland, for example, education authorities are now officially recognising teachers' participation in *Education Plaza*, which offers a variety of social media-based activities that bring together educators, educational administrators, policy makers, the academic community and other stakeholders working in communities of practice, both online and in physical spaces (Vuorikari, 2019^[92]).

Scaling and sustaining innovative models of CPL

Education systems have an interest in encouraging school or teacher-driven initiatives as a means to develop effective models of CPL that are responsive to local contexts and needs, as well as in identifying and spreading good practices and innovative ideas. Scholars have pointed to the inherent tensions involved in such efforts to formalise and “scale up” successful practices and the risk of large-scale standardised reforms displacing locally initiated innovation (Giles and Hargreaves, 2006^[93]).

Some forms of CPL, such as intensive coaching, have proven difficult to scale up. A recent meta-analysis of 62 studies employing causal designs to estimate the effects of coaching on teachers' instructional practice and student learning outcomes documents improvement on the order of 0.49 standard deviations on instruction and 0.18 standard deviations on achievement (Kraft, Blazar and Hogan, 2018^[94]). However, the benefits of coaching were substantially reduced in larger programmes serving over 100 teachers at a time (Kraft, Blazar and Hogan, 2018^[94]). Several explanations may account for this variation across coaching programme size. One problem is that teachers' buy-in and motivation to engage in coaching programmes becomes more difficult to sustain once they expand beyond a self-selected group of motivated teachers or schools, e.g. by making participation mandatory or providing strong incentives, which may reduce their effectiveness. Another challenge in scaling up effective coaching programmes is to identify high-quality coaches for larger numbers of teachers. The selection and preparation of trainers and teacher educators can constitute a significant challenge for the provision of high-quality learning opportunities, particularly in new and emerging subjects areas, as well as in regions with less developed infrastructure for professional learning (OECD, 2019^[31]).

Governing the market for CPL providers

Many different providers are involved in supporting teachers' professional learning. The market for formal off-site CPL is particularly diverse and differs markedly across systems. In most of the 34 OECD and partner countries with available data for 2013, professional development for lower secondary teachers was provided by both educational institutions (higher education, specialised initial teacher education institutions and schools) and commercial providers. In about two-thirds of countries, public agencies for teachers' professional development, teachers' professional organisations, teacher unions and local

education authorities also provided professional development, and in around a quarter of countries, school inspectorates also played a role in professional development provision (OECD, 2014, pp. 527, Table D7.4c_[64]).

Many countries see an increasingly diverse set of CPL providers, including third-party suppliers, competing for public funding and teachers' resources (or, at a minimum, for their limited time). In many cases, teachers are drawing on a range of sources to access materials that support them in their self-directed learning, including online resources, discussion groups, videos, more traditional formats (e.g. guidebooks) and commercial training services. Likewise, schools may find themselves confronted with an increasingly extensive and difficult to navigate set of training options to support their teachers in their school-based CPL practices.

Limited capacity or a desire to encourage greater efficiency and innovation can motivate authorities to enter into partnerships with third-party providers, to officially recognise their activities or to more broadly encourage market dynamics in the provision of CPL. If done effectively, this could help school systems to respond more effectively to changing demands for professional development, especially on newly emerging topics (Vuorikari, 2019, p. 56_[92]). To guarantee that training providers and programmes comply with minimum quality requirements, countries might develop certification mechanisms or labels that signal their quality and help teachers or schools to make informed choices about their training investments (OECD, 2019_[95]). In some countries, the licensing of programmes or accreditation of providers can also serve as a means to decide on the official recognition of training opportunities or the financial support for teachers' participation. Such licensing or certification procedures can be developed in close collaboration with teachers' professional associations and other stakeholder groups.

3.3.4. Content: How is CPL content selected and developed? (Dimension 4)

In light of changing learning objectives and student needs, school systems need to ensure that CPL content remains relevant and respond to the needs of teachers, schools and the system as a whole. This dimension therefore addresses how the content of CPL is developed and selected, as well as the mechanisms by which it is matched to different actors' learning needs. In particular, this dimension examines the process by which teacher, school and system-wide training and learning needs are identified or forecast and translated into corresponding developmental activities. While some learning needs arise from system-wide processes (e.g. curriculum reforms and other policies that place new demands on teachers), others are identified by teachers themselves and emerge from their specific professional environment and practices. This dimension therefore looks at how various stakeholders are involved in the co-creation of CPL content and how they strike a balance between learning goals arising at the system or school level and teachers' individual learning interests. The dimension also considers how system-wide training content can be aligned (and the role, e.g. of professional standards and competence frameworks in this process) to ensure their internal consistency and their complementarity with ITP.

While the central development of learning content is an effective means to mobilise research capacity, respond to central directives and generate efficiencies, drawing on the richness of teachers' local knowledge and practices is critical for any successful TPL system. This dimension therefore seeks to investigate different strategies to codify and mobilise effective teaching practices and how the tacit knowledge that emerges from teachers' professional experience can benefit professional learning in the wider teaching community. This includes a range of processes and actors to identify effective practices and determine their generalisability or the particular school contexts and communities in which they are applicable. While causal research designs on the effectiveness of teaching

practices are costly and time-intensive, an intermediate level of evidence may consist of collecting insights from multiple teachers and schools (OECD, 2019_[31]). In this context, the study will consider the availability of systems to share professional learning content within and across schools, and whether teachers are supported in collaborating across different levels and sectors. There are also questions about how teachers are supported in interpreting CPL content, making them relevant to their own context and applying them in their classroom. Relevant questions to be addressed in this dimension include:

- How can emerging professional learning needs be identified and forecast at different levels of the system, and which actors / stakeholders should be involved in the process?
- What mechanisms can steer the content of the CPL offer to ensure their alignment with these changing needs?
- What role can the CPL offer play in codifying and spreading teachers' tacit knowledge?
- How can teachers be supported in transferring CPL content to their classrooms and applying them in practice?

Examples of policy issues and questions for analysis (Dimension 4: Content)

Forecasting and identifying CPL needs at different levels of the system

The identification of teachers' training needs is a crucial prerequisite to supporting teachers in their professional learning activities and to designing relevant training opportunities (Opfer and Pedder, 2011_[96]). In the TALIS 2018 survey, teachers report significant and increasing needs for training, especially on teaching students with special needs, the use of ICT and teaching in a multicultural or multilingual setting. Both the participation rate and the need for training in these areas are reported to have increased over the last five years (OECD, 2019, pp. 165, Figure I.5.6_[31]). Further evidence suggests that these training needs are not evenly distributed across the teaching population. The 2013 TALIS survey, for example, suggests that teachers working with SEN students expressed particularly high levels of CPL needs (Cooc, 2018_[97]). These training needs may arise for a range of reasons, including changing student needs, technological innovation, changes in teachers' initial education and educational reforms. Many OECD countries have also recognised the importance of promoting students' acquisition of "21st century skills," which will require changes across many elements of the education system, including teacher education and professional development (Guerriero, 2017, p. 247 ff._[98]).

Different mechanisms can help school systems to identify such development needs as they arise, to effectively respond to them, and to feed them into the development of the CPL offer by different actors and across all levels of the system. Some systems have used sector-wide Training Needs Analyses (TNA) to identify gaps in teachers' knowledge and skills to be addressed by CPL (The Education and Training Foundation, 2018_[99]) or conducted teacher surveys to this end (Vuorikari, 2019_[92]). Since many education reforms (e.g. inclusion policies or curricula reforms) place new demands on teachers, designing tailored learning opportunities to accompany their implementation can be a critical factor in their success (Vuorikari, 2019, p. 57_[92]).

Matching CPL content to different actors' needs

To ensure that teachers' learning supports their professional growth requires CPL content to be responsive to teachers' externally identified training needs in line with system goals

and to their personal learning interests. Steering the development of the formal CPL offer along these lines requires effective channels to communicate teachers', schools' and system needs to the actors and institutions responsible for the development and provision of formal training.

Some education systems steer the development of the CPL offer by aligning funding decisions with national priority areas for development. To create a better match between CPL content and teachers' or schools' immediate needs, some are also supporting school-based development initiatives and place a greater emphasis on learning opportunities developed by teachers for teachers. Colombia, for example, recently launched the Scholarships for Teaching Excellence programme, which supports teachers' further studies and encourages them to develop and implement improvement projects centred on classroom practices in their own schools (Radinger et al., 2018_[100]). The autonomy that both schools and teachers have in deciding which professional learning content to seek out (or develop themselves) is another important factor that shapes a system's ability to match learning opportunities to teachers' need (OECD, 2014, pp. 520, Table D7.3c_[64]).

Building links between initial and continuing teacher education

Although teachers' initial education, induction and CPL have historically been thought of and developed independently, a growing body of research calls for strengthened links between them and their development as part of a continuum of teachers' professional learning (Paniagua and Sánchez-Martí, 2018_[101]). Although it is still the exception rather than the norm, some countries have undertaken efforts to ensure that the curricula of ITP, induction programmes and CPL are consistent, well connected and complementary. This holistic approach to teacher education may require systems to systematically develop or strengthen relationships between the stakeholders involved. This can include the establishment of consultation processes, feedback loops between relevant stakeholders and – if these responsibilities are shared across several entities – collaboration between the different actors and stakeholders of initial teacher preparation and continuing professional learning systems (OECD, 2019_[6]).

However, there may be limits to the extent to which CPL can build on the skills and knowledge acquired in initial teacher education, since not all teachers can be assumed to have received the same ITE (due to changes in the content and structure of ITE over time, or due to alternative teacher preparation pathways). In these cases, CPL may also need to serve as a means to take stock of what teachers already know and do and close knowledge gaps if necessary. The alignment between CPL and ITP therefore needs to be flexible and differentiated to account for variation in teachers' ITE experience and prior knowledge (OECD, 2019_[6]).

Codifying and disseminating teachers' knowledge through CPL

It is important for schools and school systems to codify the knowledge they gain about quality teaching practices in order to enable educators to retain and build on this knowledge base, even when staff transitions occur (OECD, 2019_[31]). Continuing professional learning plays an important role in systems' ability to foster both the internal and external development of teachers' knowledge. CPL activities can support each teacher in "making their beliefs, ideas and practices explicit" (Cordingley, 2008_[102]), that is, in codifying their tacit knowledge. At the same time, CPL practices can spread effective pedagogical practices by drawing on a knowledge base that practitioners can actively contribute to alongside the research community and other stakeholders. Research findings on the nature of student learning and teaching thus form part of a dynamic knowledge base that is

transferred to, and co-constructed by, teachers through their individual and collective learning (Guerrero, 2017, p. 261^[98]).

Strengthening the role of CPL in the codification and dissemination of teachers' knowledge requires strong links and an ongoing exchange between teachers and their professional organisations, the research community and teacher training institutions (OECD, 2019^[31]). It may also involve the use of knowledge brokers facilitating this exchange (e.g. in the form of pedagogical advisory networks), or ICT platforms that allow teachers to codify their knowledge and disseminate it across schools. In Austria, for example, the federal ministry of education facilitates learning among New Secondary Schools (*Neue Mittelschulen*) through its Centre for Learning Schools (*Bundeszentrum für Lernende Schulen*), which provides a virtual networking and learning space to connect teacher leaders and empower them to exchange their knowledge and expertise in the areas of curriculum and instructional development (Nusche et al., 2016^[75]).

3.3.5. *Quality: How is the quality of CPL ensured? (Dimension 5)*

This dimension is concerned with how education authorities, schools and teachers can assess and raise the quality of CPL. To use available resources to the greatest possible effect, it is critical to ensure the quality of professional learning. However, this presents a range of challenges, given the variety of CPL goals, settings, providers, actors and formats. In light of these difficulties, this dimension considers (1) how the various providers and actors in CPL systems define the objectives and desired quality of professional learning activities, (2) how they measure and evaluate the results of CPL activities, and (3) how policy approaches and measures to improve CPL systems are developed on this basis.

The dimension examines, for example, how guidelines and standards for high-quality CPL are developed across diverse providers and actors, for different types of provision and applied at different levels of the system. It also covers the use of accountability and quality assurance mechanisms, including the accreditation of external providers as well as the evaluation of programmes, materials and school-based initiatives. The TPL study will also consider how external quality assurance mechanisms are linked to individual, school and system-wide (self-)evaluation and improvement plans. Striking a balance between the reliance on external accountability and professional self-regulation, as well as balancing a focus on outcomes with attention to learning inputs will be important challenges to consider in this context. Relevant questions to be addressed in this dimension include:

- What are the goals of CPL and what parameters can be used to measure its effectiveness?
- How can different stakeholders contribute to setting these goals, identifying these parameters and evaluating the quality of CPL?
- How can CPL practices be integrated into a culture of continuous growth at the level of the teacher, the school and beyond?
- What systems are best suited to monitor the quality of different types of CPL, including new formats like MOOCs (and for teachers to monitor their self-directed CPL)?
- What accountability structures around CPL should exist for teachers (e.g. appraisal), schools (e.g. inspections) and external providers (e.g. accreditation)?

*Examples of policy issues and questions for analysis (Dimension 5: Quality)***Developing standards for high-quality CPL**

For teachers' CPL to have the desired effect on teaching practices and student learning, it needs to be of high quality, regardless of the format it takes or the setting in which it occurs. In some OECD countries, central teacher development institutions play an important role in steering the provision of CPL, maintaining oversight and ensuring quality by co-ordinating and accrediting the supply. In various systems, however, there is uncertainty about the quality of the professional learning provisions and the processes designed to ensure it. In some cases, these challenges are aggravated by the decentralised development of learning contents and the highly fragmented landscape of professional development providers. The examples presented in Box 3.2 illustrate how quality assurance systems can support effective professional learning in the context of both centralised and decentralised provision.

Developing standards for high-quality professional learning in close collaboration with schools and other stakeholders, in particular teachers themselves, may be a powerful means to guide the development of CPL practices and align different quality assurance instruments to raise the quality of teachers' CPL. Nevertheless, the use of standards for professional learning is less widespread than e.g. in initial teacher education (Révai, 2018_[103]). In light of the great diversity of CPL practices, effective standards would not only need to take into account a range of different desirable outcomes, but also to meaningfully apply to different forms of CPL engagement, including new formats like MOOCs. Not all forms of professional development are equally amenable to a standards-based approach. Nevertheless, even teachers' self-directed learning can be supported through guidelines and supports that help teachers in assessing the quality of their learning process, in monitoring their progress and ultimately in improving the effectiveness of their self-directed CPL. Professional standards, for example, can help teachers to identify their learning needs and constitute a reference point that they can measure their progress against.

Box 3.2. Examples of CPL quality assurance systems in OECD countries**Using a national framework for high-quality professional learning in Australia**

Australia offers a model of comprehensive application of the professional standards to facilitate teachers' high-quality professional learning toward improving students' learning outcomes.

Australia has developed the Australian Professional Standards for Teachers (the Standards), which stands as a public statement for what constitutes quality teaching, and articulates what teachers are expected to know and be able to do at different stages of their career. Developed by the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), the Standards are a nationally agreed quality assurance mechanism to provide a common understanding and language between teachers, schools, teacher educators and the public across Australia. Since Australia functions on a model of federalism, the responsibility for education falls between the federal government and states/territories. Hence, not all states and territories use the Standards for formal accreditation of teachers' professional learning. However, the Standards are linked to teacher registration requirements throughout Australia, and help teachers engage in professional learning that is aligned with the quality and common criteria elaborated in the Standards.

Australia also invested in exploring approaches to measure teacher impact on student learning and attainment, as well as the use of such measurement tools to improve teacher practice. To provide a framework for teacher assessment tools, the University of Melbourne, for example, has investigated key characteristics of effective teachers and teaching. This research provides references for school systems, leaders and teachers as well as the broader educational research community, to assist the development of policies and systems that support teachers to identify ways to continually improve their practice and impact. With the aim to promote excellence in the teaching profession and school leadership, the Australian government funded AITSL to develop and test practical applications of these findings so that teachers are well supported to determine their proficiency against the Standards and identify areas for improvement.

AITSL has also developed national policies to support the high-quality professional learning of teachers, including the Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders (the Charter) and the Australian Teacher Performance and Development Framework (the Framework). The Charter defines the characteristics of high-quality professional learning for teachers; the Framework supports school leaders to develop a positive performance and development culture in their school. The Charter and Framework align to support the development of conditions that enable high-quality professional learning for the improvement of teaching, and the benefit of students.

AITSL also offers online resources to help teachers engage in high-quality professional learning aligned to both the Standards and teachers' individual needs. For example, AITSL has launched an online Teacher Self-Assessment Tool with which teachers can review their practice against the Standards using a 30-minute questionnaire, and receive personalised feedback. The tool may be used for informal purposes of self-reflection, identifying strengths and areas for further development, professional learning planning or to set career goals. It can also be used as part of formal processes, such as performance and development goal-setting, performance reviews and certification at Highly Accomplished and Lead Teacher levels of the Standards.

More recently, AITSL has published the 'Improving teacher professional learning' webpage, which includes a suite of resources supporting the central 'High-Quality Professional Learning cycle.' The cycle defines a process through which teachers can identify their learning needs, select and undertake professional learning, apply it in their context, and evaluate its impact. Resources supporting implementation of the cycle include practical guides, video case studies and research reports underpinning the evidence for AITSL's work in the teacher professional learning space.

Today, AITSL works in collaboration with states and territories to scope and develop an online community for teachers where teachers can learn from each other by drawing on quality resources. Furthermore, under the COVID-19 pandemic, AITSL also provided a best practice evidence guide for teachers to learn how to set up online learning and what advice to offer to students and parents learning from home.

Quality assurance under Norway's decentralised in-service competence development model

In 2017, Norway introduced a new model for teachers' in-service competence development, which emphasises the local analysis of training needs and collective forms of professional learning. National authorities provide financial support to teachers engaging in credit-giving further education on priority topics, as well as to local authorities organising collective in-service professional development. Under the new model, local "school owners" are responsible for identifying their teachers' professional

development needs and drawing up professional learning plans in co-operation with local universities. These plans are then discussed at “collaboration forums” of stakeholder representatives (local universities, municipality associations, teacher representatives and local businesses) convened by governors at the county level. Once training priorities are agreed, county governors allocate the funding to local authorities. This decentralised scheme is complemented by a follow-up scheme, which provides state support and guidance to municipalities and county authorities that report weak results in key education and training areas. A third pillar of the model is an innovation scheme which brings together municipalities and research communities to develop and test learning interventions in line with evaluation and quality requirements defined by the state.

To evaluate and improve the effectiveness of the decentralised professional learning initiatives, the Norwegian Directorate for Education and Training has developed a set of five quality criteria to guide its discussions with providers and stakeholders: Sustained duration; opportunities for active learning; coherence with teachers’ knowledge; beliefs and education policies, opportunities for collaborative learning; and a focus on subject content and pedagogical content knowledge. County governors provide annual reports and the Directorate conducts surveys for school owners, school leaders and teachers to elicit information on their involvement in continuing professional learning. This information is complemented with data on students’ learning outcomes and surveys on their learning experience, all of which schools can draw on to evaluate their teachers’ professional learning needs. In addition, the Directorate commissioned an external evaluation to assess the impact of the New Competence Development Model.

Sources: Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011^[104]), *Australian Professional Standards for Teachers*, AITSL; Melbourne; Révai, N. (2018^[105]), “What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore”, *OECD Education Working Papers*, No. 174, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/flcb24d5-en>; OECD (2019^[106]), *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/179d4ded-en>.

Monitoring the effectiveness of different types of CPL

Monitoring the quality of CPL provisions and providers can be a challenging task, given the great variety of different CPL formats and intended outcomes as well as the difficulty to obtain high-quality information on many aspects required for a thorough evaluation. Many countries lack strong systems for tracking their teachers’ engagement in CPL, let alone for analysing its quality and impact (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017, p. 22^[19]; Shewbridge et al., 2016^[107]). Nevertheless, efforts to monitor the effectiveness of CPL can make an important contribution to improving the quality of teachers’ professional learning. Effective monitoring mechanisms can be a means to evaluate whether teachers’ learning needs are met, to increase the accountability of providers, and to empower teachers, school leaders and others to choose the right form of CPL to match their needs. A critical condition for monitoring the quality of teachers’ professional learning are strong channels of communication and feedback loops between relevant stakeholders, including teacher training institutions and teachers’ professional associations.

Another challenge in monitoring the effectiveness of CPL is defining an adequate set of parameters to evaluate its success, given the diversity of its formats and the wide range of potentially desired outcomes. Many evaluations of CPL programmes focus on student achievement gains in standardised tests as the primary indicator of effectiveness (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017^[19]), which may be too narrow to capture its impact on

other student outcomes, but also other desirable effects on teacher's beliefs, attitudes or classroom practices (Vuorikari, 2019^[92]). Likewise, many informal forms of professional learning, such as teachers' self-directed study or engagement in professional learning communities (PLCs) and peer feedback currently elude the systematic evaluation of their effectiveness and may require different, teacher-driven approaches to monitoring, e.g. by supporting teachers' self-evaluation practices.

Integrating CPL practices into school and system-level improvement processes

The professional growth of teachers is closely connected to the improvement of the school they are working in and that of the system as a whole. Integrating CPL practices into improvement plans at the level of the teacher, the school and beyond can ensure that teachers' learning practices are informed by both their individual needs and those of their schools and the system more widely (OECD, 2013^[59]). It also ensures that colleagues can collaborate based on a shared set of goals and actively contribute to their school's improvement. Conversely, making CPL an explicit part of schools' improvement plans can ensure that their goal-setting goes hand in hand with the development of embedded learning opportunities that help teachers and leaders gain the skills and knowledge to achieve these goals (OECD, 2019^[31]). While many school systems expect principals to create yearly or multi-year strategies to improve learning outcomes for students, it is less common for them to create a corresponding professional development plan for their school (OECD, 2016, p. 455 and Table D6.3 and D6.4^[108]). Such development plans might involve additional collaboration time in teachers' schedules, ongoing professional development courses, support networks of school sharing similar learning goals, electronic teaching libraries, and other tools.

Creating effective quality assurance and accountability structures for CPL providers

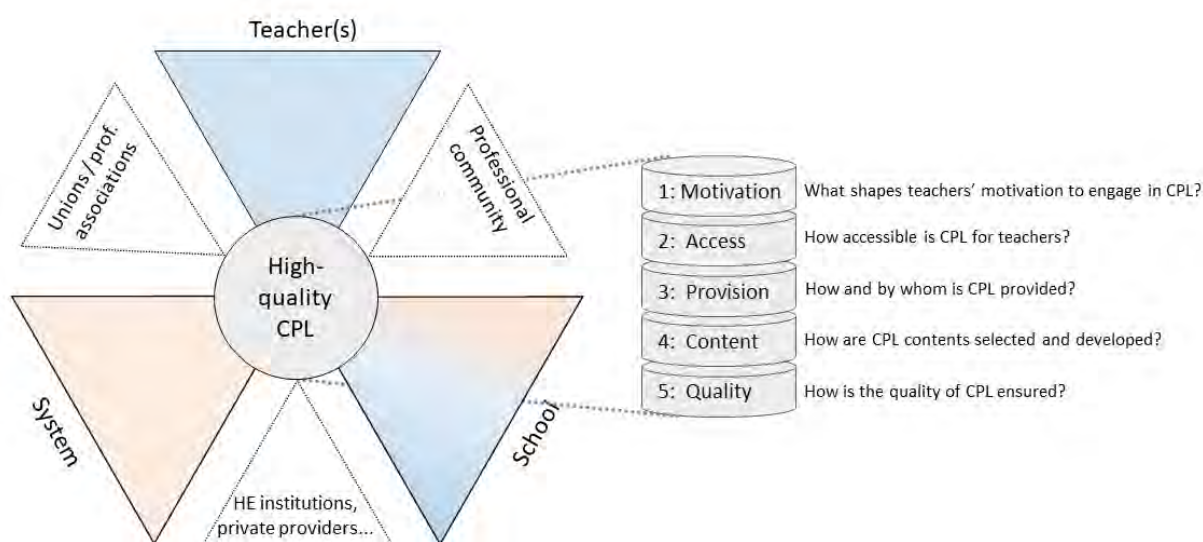
Systems can use a range of mechanisms at different levels to hold CPL providers to account for the quality of their offer. Effective accountability structures may look different depending on the type of CPL offer in question, but also the terms upon which teachers access these learning opportunities. In a number of countries, the use of public funding for professional learning activities is restricted to programmes provided by a few organisations (teacher education institutions or agencies specialising in professional development). Especially in those countries where participation in professional development is mandated, there may be little incentives for CPL providers to engage in innovation and quality improvement unless there are complementary quality assurance mechanisms (e.g. accreditation or licensing standards for programmes and providers). Other systems rely on an open market for formal professional development activities or encourage teachers to draw on the services of private providers in order to stimulate quality improvements through competition. For these mechanisms to work effectively, however, teachers and school leaders may need to be provided with sufficient information on the quality of CPL programmes in order to make empowered choices in this context (OECD, 2014, p. 523^[64]; OECD, 2005^[109]).

3.4. Levels of analysis

To understand teachers' professional learning, it is important to acknowledge the reciprocal relationships and complex interactions between actors at all levels contributing to the process (Opfer and Pedder, 2011^[96]). For each of the five analytical dimension described above, the TPL study's framework considers three levels of analysis: A) teachers – individually and collectively – who can be both recipients and providers of TPL, for

example through peer coaching, professional learning communities or teacher networks, B) the school, including its leadership team and C) the system, including a range of actors who shape teachers' professional learning, such as different levels of the school administration, higher education institutions, teacher unions or professional associations and private training providers (see Figure 3.1).

Figure 3.1. Levels of analysis and analytical dimensions



3.4.1. Teacher(s)

Although individual teachers may be primarily thought of as recipients of CPL who interpret and respond to incentives in light of their practice and career development (Dimension 1), they can play a critical and active role across all dimensions of the TPL study's analytical framework. Teachers are important providers of CPL, e.g. through formal or informal mentorship activities (D-3); they can shape the content of CPL by providing feedback on their needs or actively engaging in the development of learning contents (D-4); they face and work to overcome barriers and invest resources to access CPL (D-2); and they can contribute to quality assurance by providing feedback on the quality of their CPL through different channels, including their formative appraisal (D-5).

Teachers also play a vital *collective* role in CPL systems. The professional teacher community plays a central role in creating a vision for teacher professionalism and creating an ethos of continuous improvement that motivates teachers to engage in CPL (D-1). The teacher community is also an important co-creator and provider of professional learning opportunities (D-3). This can take various forms, ranging from informal professional exchange in schools or online platforms to collaborative work in professional learning communities, and formalised training provided by teachers' professional associations and unions. The TPL study will also consider the role of the organised teacher profession as a stakeholder representing teachers' professional interests and engaging in the policy-making process, as well as the responsibilities they assume for communicating teachers' professional needs (D-4) and helping teachers access learning opportunities, e.g. through inter-school teacher networks (D-2).

3.4.2. Schools and leadership teams

Schools are an important site to build trust among teachers and foster a culture of continuous improvement. Teachers' training needs and the successful translation of their professional learning into school-wide improvement are highly context-dependent. Therefore, it is important that teachers' professional learning activities are closely linked to their school contexts, even when these activities are externally provided. At this school-system interface, school leadership teams are a key intermediary responsible for ensuring that teachers acquire new expertise required by system-level policies while also ensuring teachers' continuous learning to respond to local and school priorities. School leadership teams have an important share of responsibility for ensuring that teachers remain motivated to engage in professional growth (D-1). Schools are also one of the sites where teachers' professional learning takes place and they play an important role in its delivery. As part of their instructional leadership role, principals and their leadership teams may play an important role in assigning or proposing development opportunities and initiating school-based learning activities (D-3) based on the identified needs of their teachers (D-4). The TPL study also considers inequities in the access to professional learning opportunities across schools and how school-level decisions (e.g. on the management of staff time) affect teachers' opportunities to engage in collaborative practices and other forms of peer learning (D-2). Finally, schools occupy a central position in the quality assurance process. They can be held accountable for the improvement of their staff while at the same time exercising their role in monitoring and evaluating their continuous professional growth (D-5).

3.4.3. Systems

At the system level, the TPL study will consider the role of educational authorities, as well as HE institutions and other external CPL providers. These actors can take a wide range of roles in CPL systems. HE institutions, for example, are an intermediate actor between education authorities and schools, often bringing nationally defined content to schools while also working with schools to understand and mobilise knowledge that emerges within schools. Central governments, regional and local authorities play a critical role setting policies and making decisions that affect teachers' continuing professional learning. This may include legislation or key strategic documents setting out the vision and priorities for teachers' professional learning. It may also include policies affecting teachers' requirements to engage in CPL or their entitlements to do so, as well as any links to compensation and career progression (D-1). Authorities at the central, regional and local level can be important providers of teachers' professional learning, too. This includes training in schools (e.g. through the deployment or funding of instructional coaches and learning consultants) and off site, e.g. in the form of formal qualification courses, training seminars or certification programmes, which may be delivered centrally through HE institutions and various other providers (D-3). In many systems, authorities at different levels of the system also play an important role in supporting teachers' access to CPL by designing funding mechanisms for teachers' engagement in continuing education or providing accessible information on available CPL opportunities (D-2). System-level authorities can also directly intervene in the quality assurance process through accreditation requirements for CPL programmes and providers; or indirectly by setting frameworks for quality assurance processes at the school level (e.g. through the criteria included in school inspection frameworks) (D-5).

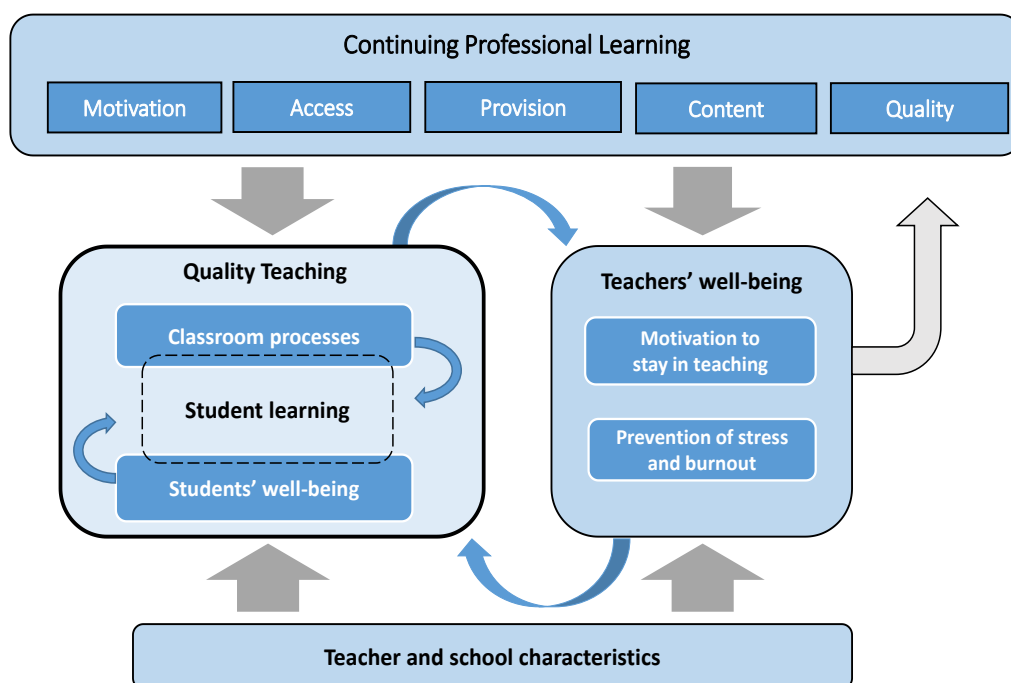
3.5. CPL outcomes

On average across TALIS 2018 countries, 83% of teachers report that professional development activities have had a positive impact on their teaching practices in the past

12 months (ranging from 69% to 92% across countries) (OECD, 2019, pp. 208, Table I.5.15_[3]). These teacher self-reports appear to stand in contrast with the growing sense that some widespread approaches to teachers' professional learning have failed to deliver on their promises and high-profile reports highlighting the limited evidence on the effectiveness of traditional teacher professional development (Yoon et al., 2007_[110]; TNPT, 2015_[111]). At the same time, while traditional models of large-scale, top-down development based on short-term courses may be of limited effectiveness, recent research has provided cause for optimism and generated convincing evidence that some forms of CPL do increase teacher effectiveness. This particularly includes context-specific and school-based interventions that are sustained over time and involve individualised coaching (Papay et al., 2016_[18]; Powell et al., 2010_[112]; Allen et al., 2011_[113]). Strong professional learning environments in schools have also shown to help teachers improve their effectiveness well beyond the first ten years on the job, thus challenging the widely held conception that teachers reach a "performance plateau" after about five years of experience (Kraft and Papay, 2014_[13]).

Besides quality teaching, CPL can have a range of desirable secondary effects, e.g. related to teachers' well-being and other desirable outcomes, such as improved job satisfaction and retention. While many of these secondary effects in turn influence teachers' capacity to engage in quality teaching, they are also important for their own sake. The TPL study therefore proposes to consider them as distinct outcomes. As illustrated in Figure 3.2 and elaborated below, improved teachers' well-being may also – in turn – affect their motivation to engage in further professional learning. The following sections are aligned with and draw on definitions developed as part of the OECD Teacher Well-being for Quality Teaching Project (Viac and Fraser, 2020_[114]).

Figure 3.2. Outcomes of continuing professional learning



Note: Adapted from Viac, C. and P. Fraser (2020), "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.

3.5.1. *Quality teaching*

Quality teaching here denotes the teachers' ability to be effective in the workplace and positively influence student learning and other desired non-cognitive outcomes (such as student well-being and motivation). The ability of teachers to provide quality teaching is widely recognised as one of the most important factors for the success of education systems (Schleicher, 2018_[115]; Darling-Hammond et al., 2017_[116]). Research indicates that effective teachers can improve not only students' educational outcomes (Rivkin, Hanushek and Kain, 2005_[117]), but also their long-term economic outcomes (Chetty, Friedman and Rockoff, 2014_[118]), as well as their self-efficacy and their happiness (Blazar and Kraft, 2017_[119]). Continuing professional learning, in turn, can help teachers to improve in some of the areas most closely associated with their effectiveness, including their content knowledge and their pedagogical content knowledge (Opfer, 2016_[15]; Guerriero, 2017_[98]; Metzler and Woessmann, 2012_[120]).

For the purpose of this study, the notion of student learning is defined broadly to encompass their acquisition of academic skills but also that of social, emotional and ethical skills. Beyond this, teachers are expected to encourage students' engagement and responsibility, to respond to students from different backgrounds with different needs, and to ensure that students feel valued and included (OECD, 2019_[6]). Following the OECD Teacher Well-being for Quality Teaching Project, quality teaching is expected to promote student learning through its positive influence on *classroom processes* and *students' well-being*.

CPL impact on classroom processes

Classroom processes here refers to all teacher practices in the classroom that may lead to sustaining or improving students' learning. Over the past decade, research has consistently shown that the variance in pupil outcomes is greater at the classroom level than at the school level and that much of the classroom-level variance can be explained by what teachers do in the classroom (Muijs et al., 2014_[121]). Based on a recent literature review (Viac and Fraser, 2020_[114]), the classroom processes that matter the most for students' learning are 1) students' active engagement with teachers; 2) the reinforcement of content and feedback; 3) the classroom climate; and 4) teacher co-operation. The TPL study is therefore interested in the extent to which teachers' CPL can help them acquire the knowledge, skills, and practices necessary to put these four classroom processes into practice.

Evidence from TALIS 2018 suggests that teachers who participated in impactful professional development are more confident in their teaching ability. Teachers who received training focused on teaching in diverse classrooms also report higher levels of self-efficacy in teaching in diverse environments. In addition, teachers participating in training focusing on the implementation of pedagogical practices tend to report a more frequent implementation of effective practices (OECD, 2019, pp. 208, Table I.5.14_[3]). Since the effects of CPL have been shown to be mediated by the school environment as well as teachers' prior knowledge and beliefs, it will be important to consider these contextual school and teacher characteristics (Opfer, 2016_[15]; Richardson, 2003_[122]; Fishman et al., 2003_[123]).

CPL impact on students' well-being

Students' well-being here refers collectively to the desirable outcomes of instruction for students – following the OECD Teacher Well-being for Quality Teaching Project. This includes students' academic performance but also their motivation, confidence and life satisfaction. Building strong and supportive relationships with their teachers allows students to feel safer in the school setting, feel more competent, form more positive

connections with their peers, and make greater academic gains. In contrast, conflictual relationships with teachers may impede students' ability to draw on the academic and social resources offered within classrooms and schools, setting them on a trajectory towards school failure (Pianta and Hamre, 2009^[124]). A recent literature review has identified four areas affected by students' well-being: 1) their achievement; 2) their motivation and attitude towards learning; 3) their self-efficacy; and 4) their subjective well-being (Viac and Fraser, 2020^[114]). Accordingly, the TPL study will consider teachers' ability to foster students' well-being as an important outcome of effective CPL.

CPL impact on student achievement

Student achievement is affected by a great variety of factors, many of which are beyond the control of teachers (e.g. students' socio-economic status and access to support at home). As described above, insofar as teachers do have a profound impact on student achievement, it operates primarily *through* their ability to improve classroom processes and students' well-being. This ability of teachers, in turn, can be enhanced through CPL. The impact of CPL on student achievement is therefore not direct, but rather the product of a variety of mediated effects with different underlying mechanisms. Nevertheless, student achievement has been the primary and often the only outcome considered in empirical studies of CPL effectiveness. The TPL study seeks to widen this perspective by explicitly acknowledging the complexity of this relationship and contextualising student achievement within a structure of related (and potentially independently desirable) CPL outcomes that tend to receive less attention.

3.5.2. Other outcomes

CPL impact on teachers' well-being and retention

In teaching, as in any other professional domain, opportunities for training and learning are an important part of what makes a job fulfilling and satisfying. The OECD's *Guidelines for Measuring the Quality of the Working Environment*, for example, consider on-the-job training as one of the major job resources, alongside work autonomy, perceived opportunity for career advancement, and intrinsic rewards. These resources contribute to the quality of the working environment by helping employees to balance their professional demands and thereby avoid job strain (OECD, 2017^[81]). Evidence from TALIS 2018 and previous OECD research confirm that teachers' participation in impactful professional development is associated with an improved sense of confidence and job satisfaction (OECD, 2016^[37]; OECD, 2014^[125]; OECD, 2019, p. 160^[3]). This may increase teachers' motivation to invest in their long-term professional growth and their willingness to engage in additional CPL, thereby creating a virtuous circle of improvement (Viac and Fraser, 2020^[114]). Teachers' well-being also has a range of desirable corollaries related to their capacity to engage in high-quality teaching and willingness to stay in the profession. Excessive teacher turnover can be profoundly disruptive and impairs student learning, especially in schools serving disadvantaged communities (Ronfeldt, Loeb and Wyckoff, 2013^[126]). High-quality induction programmes have been shown to reduce dropout rates among early career teachers (OECD, 2019^[6]). By extension, CPL may help to motivate and retain effective teachers throughout their career by boosting their efficacy and job satisfaction.

CPL impact on employee mobility and skills obsolescence

Within the wider economy, training and learning opportunities for adults (both on and off the job) are crucial to prevent skill obsolescence, to increase employees' professional upwards-mobility and to reduce their risk of unemployment (OECD, 2017, p. 140^[81]).

Although building skills that can be applied outside of the teaching context is not usually a focus of teachers' CPL, it can play an important role in preparing teachers for positions in school leadership or educational administration. Similar considerations might also be at play in systems that seek to expand teachers' horizontal career structures and permit them to engage in specialised roles within the school (e.g. as librarians or ICT specialists). While these roles may be assumed on a part-time basis and not spell the end to a teacher's career in school education, they may require skills that go beyond conventional teaching practice.

4. Mapping available OECD data to the TPL Framework

In this section, available OECD survey and indicator data will be mapped to the TPL study's conceptual framework. This exercise serves to explore how existing data might be mobilised to inform the study's diagnoses and to identify gap areas that are not currently covered by OECD data. Based on the results of the mapping, the TPL study will calibrate its own data collection to complement existing information with the help of Country Background Reports, stakeholder interviews, desk research and data from national data and international sources, such as the European Commission's Eurydice Network.

The following OECD data sources were considered in the mapping exercise:

- Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013;
- Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018;
- Programme for International Student Assessment (PISA) 2015;
- Programme for International Student Assessment (PISA) 2018;
- Indicators of Education Systems (INES)/OECD Education at a Glance (EAG);
- OECD School Resources Review.

The following sections provide a broad overview of the availability of OECD indicators and questionnaire items related to each of the TPL study's five analytical dimensions. All indicators and questionnaire items were classified according to the dimension(s) they relate to and the level(s) of analysis that they inform.¹ The full list of coded OECD indicators and questionnaire items related to teachers' continuing professional learning is presented in Annex B. Table 4.2 to Table 4.6 in the sections below summarise this information and present the number of OECD indicators or survey items related to each level of analysis. The shading of the cells indicates the distribution of instruments related to this dimension across sources and levels of analysis (with green for higher counts and red for lower counts). Since each indicator or survey item can relate to more than one level of analysis, the overall sum of the cell counts may not be equal to the number of indicators and survey items included in the analysis.

The summary heat map presented in Table 4.1 below provides an overview of the distribution of OECD instruments from all sources across all five dimensions of the TPL Study. It is important to stress that the number of indicators related to each dimension does not, in and of itself, provide sufficient ground to infer much about the breadth or depth of

¹ The level of analysis is not used to refer to the level at which the data is collected, but rather whether the collected information is about actors or policies at the system, school or individual level. At times, the relevant level of analysis was ambiguous or could not be identified with certainty. In the TALIS survey, for example, teachers' response that they "received scheduled time for activities that took place during regular working hours at this school" could be indicative of a system-wide policy or a school-level practice.

their coverage. Yet, some of the patterns visible in this heat map, e.g. the relatively small number of indicators related to Dimension 5 (Quality), do correspond to gap areas that will be important for the TPL Study to address.

Table 4.1. OECD instruments covering the dimensions of the TPL Study

Level of analysis	Dimension					Total
	1	2	3	4	5	
System	27	52	43	9	6	137
School	29	34	34	24	18	139
Teacher	30	74	80	141	40	365
Total	86	160	157	174	64	

Sources: see Annex B.

The coverage of the indicators and survey items presented below varies across the OECD sources, both with respect to the levels of education and the countries and economies that are included: INES indicators cover OECD members and partner countries. While a limited set of INES indicators related to professional learning have been collected repeatedly over the years, many relevant indicators were collected in a one-off in-depth data collection for EAG 2014. Data collected through the School Resources Review covers the 18 countries and economies that participated in the study's qualitative data collection. TALIS 2013 data covers 24 OECD countries and 10 partner countries and economies, while TALIS 2018 data covers 31 OECD countries and 17 partner countries and economies. TALIS data focuses on ISCED 2, although some countries also administered the questionnaire to teachers at the primary and upper secondary level.

Data collected through the PISA 2015 principal questionnaire covers all 35 OECD member countries at the time, as well as 37 partner countries and economies. Data collected through the PISA 2018 principal questionnaire covers all 36 OECD countries as well as 43 partner countries and economies. However, since the PISA teacher questionnaire was only administered by a subset of countries and economies (19 countries and economies in 2015 and 2018 respectively), the coverage of many questions related to teachers' professional learning is more limited. The data collected through PISA refers to the teachers and schools of 15-year-old students.

4.1. Motivation: What shapes teachers' motivation to engage in CPL? (Dimension 1)

Table 4.2. OECD instruments covering Dimension 1 (Motivation)

Source	Level of analysis			Total
	System	School	Teacher	
TALIS 2013	1	5	5	11
TALIS 2018	1	4	7	12
PISA 2015	0	3	3	6
PISA 2018	0	0	1	1
INES	20	16	12	48
SRR	5	1	2	8
Total	27	29	30	

Note: SRR refers to data collected through the OECD School Resources Review.

Sources: see Annex B.

4.1.1. Coverage

OECD survey data and indicators cover a range of important aspects included under the TPL study's Dimension 1 (Motivation). The majority of available data are system-level indicators collected by the OECD's INES programme and published through *Education at a Glance*. This includes information on central requirements for teachers' engagement in PD (EAG 2018), the minimum duration required and its impact on promotions or the renewal of certifications (EAG 2014). INES indicators also cover financial rewards, such as salary increases, that may incentivise teachers to engage in PD, as well as the actors responsible for determining teachers' eligibility for these rewards (EAG 2019) and their size (EAG 2015). More recently, the School Resources Review has systematically collected in-depth information on the financial and career incentives for teachers' participation in learning activities. In addition, countries participating in the review provided information on the training that aspiring principals are required to undergo prior to their appointment. Finally, OECD system-level indicators include information on whether teachers are required to support their peers, serving as mentors for new teachers or offering induction activities.

This information is complemented by some limited survey data, including teachers' reports of whether they are required to engage in PD activities (PISA 2015) and the salary supplements, salary increases or non-monetary professional benefits they receive for their participation (TALIS 2013 and 2018). In addition, TALIS asked teachers whether their participation was circumscribed by a lack of incentives (TALIS 2013 and 2018).

Other TALIS survey items tap into the extent to which teachers' professional learning is embedded within the school evaluation and teacher appraisal cycle. This includes questions, such as whether each teacher received a training plan following their appraisal, whether weaknesses in teaching and measures to remedy them were discussed with teachers and whether schools appointed mentors to help teachers improve following their appraisal (TALIS). Other survey items track the extent to which schools implemented measures in the area of teachers' continuing professional learning based on their last internal school evaluation (PISA 2015).

Both TALIS and PISA also provide some insight into principals' efforts to instil a sense of responsibility or intrinsic motivation for professional growth among their teachers: Principals were asked whether they seek to ensure that teachers take responsibility for improving their teaching skills (TALIS 2013 and 2018) and whether they build a school culture of continuous improvement (PISA 2015). Conversely, TALIS also asks teachers whether their participation was hindered by a lack of employer support (TALIS 2013 and 2018).

4.1.2. Data limitations and gaps

The data mapping exercise shows that there is no internationally comparable OECD data on a number of subjects falling under the TPL study's Dimension 1 (Motivation). Most of the data collected relates to requirements and incentives aimed at motivating teachers' engagement in specific professional learning formats (usually formal, externally provided training courses). By contrast, incentives oriented towards the outcomes (rather than the inputs) of professional learning or aimed at fostering the autonomous engagement of teachers have received less attention in existing data collections. At the same time, most indicators focus on system-wide incentives while few provide an insight into school-level practices and the ways in which principals may encourage their teachers to take part in professional learning.

Although OECD survey data provides some insight into the types of learning that teachers considered impactful, as well as some of the reasons for their limited engagement in professional development, we have little information on what positively motivates teachers to engage in different kinds of learning activities and the sense of responsibility or ownership they feel for their continuous improvement. This extends to the different ways in which education authorities or the profession itself can shape the cultural and normative expectations around teachers' continuing improvement, e.g. by emphasising its importance in professional standards or competence frameworks.

The topic of leadership-oriented training has also received relatively little coverage in OECD data collections and has only been addressed indirectly, despite the motivation that teachers may derive from seeing professional learning as a path to leadership. TALIS asked principals whether they received instructional leadership training prior to their appointment and the School Resources Review collected data on pre-service training requirements for school leaders. Yet, there is no data on teachers' access to or engagement in learning or training activities that would allow them to cultivate and exercise leadership capacity, broadly conceived.

Finally, there is little information on the incentives that may motivate other actors in the system, including schools, professional organisations, HE institutions and private actors have to engage in or promote the provision of CPL.

4.2. Access: How accessible is CPL for teachers? (Dimension 2)

Table 4.3. OECD instruments covering Dimension 2 (Access)

Source	Level of analysis			Total
	System	School	Teacher	
TALIS 2013	9	8	22	39
TALIS 2018	9	7	25	41
PISA 2015	4	4	4	12
PISA 2018	8	5	11	24
INES	14	6	9	29
SRR	8	3	1	12
Total	52	33	72	

Sources: see Annex B.

4.2.1. Coverage

The OECD's indicators collections and teacher surveys (particularly TALIS, but also the latest wave of PISA) provide critical comparative information on some central aspects of the TPL framework's Dimension 2 (Access). Most importantly, this includes rich data on teachers' reported engagement in various professional learning formats – both school-embedded and external – as well as the time they engage in PD each week (TALIS 2013 and 2018). TALIS also asked teachers whether they have access to some specific learning formats, such as mentorship, independent of whether or not they take advantage of them. INES indicators provide additional system-level data on the proportion of teachers engaged in PD and their average number of PD days (EAG 2014). However, this information is only available for a few countries.

The OECD teacher surveys provide information on some of the barriers that individual teachers report to encounter when engaging in professional learning, such as high costs,

scheduling conflicts or conflicting responsibilities. In addition, TALIS 2013 asked teachers whether they had to cover some or all of the cost of their professional development themselves.

There is also some data on the system-wide supports intended to help teachers overcome these barriers and widen their access to professional learning opportunities. These notably include the financial assistance that teachers receive, as well as non-monetary support in the form of reduced teaching hours, scheduled PD time or study leave (TALIS 2013 and 2018). Teachers' reports on the availability of these financial supports are triangulated with INES indicators on corresponding system-level policies, covering both compulsory and non-compulsory PD (EAG 2014).

In addition, INES collected data on the actors responsible for circulating information about PD activities, which can be an important condition for its accessibility (EAG 2014), and the School Resources Review complements INES data on teachers' PD requirements with an indicator on teachers' *entitlements*. These entitlements can be an important guarantor of access in systems without mandated PD engagement and in contexts where teachers' might otherwise receive less training than they need.

4.2.2. *Data limitations and gaps*

Available OECD data will allow for the empirical analysis of teachers' engagement in professional learning activities and any differences across schools and groups of teachers that may be indicative of inequities in access. Yet, system-level data on teachers' financial support for PD has not been collected since 2013 (for EAG 2014). In addition, there is limited information on the policies and regulations that might explain variations in access at the system and school level. This includes, for example, information on whether part-time and temporary teachers enjoy the same entitlements, requirements and supports for professional learning as their full-time counterparts, or inequities that may arise from the funding mechanisms used to support PD in schools.

Compared to the barriers that limit teachers' access to learning opportunities, there has been more limited coverage of the difficulties that individual schools may face when trying to provide their teachers with a rich array of high-quality learning opportunities. Exceptions are TALIS 2013, which asked principals whether their effectiveness was limited by the lack of support for teachers' professional development, and the School Resources Review which collected information on system-wide programmes and resources supporting team work within schools and cross-school collaboration. Beyond this, there is little information on school-level barriers to access and the kinds of decisions (e.g. related to the management of staff time) that moderate them.

System-level frameworks for the funding of professional development are another area with limited internationally comparable information. EAG 2018 includes indicators on the level of administration that takes decisions on the allocation and use of resources for PD in schools. Yet, more information is needed on the extent to which schools are responsible for funding or providing PD, as well as the mechanism through which these funds are distributed (the School Resources Review has collected some information on earmarked PD funding among participating countries). There is also no comparable information on the level or proportion of funding that school systems invest in teachers' continuing professional learning.

Finally, although online professional platforms and digital learning contents play an increasingly important role in widening access to tailored professional development opportunities, information on their availability and use remains limited.

4.3. Provision: How and by whom is CPL provided? (Dimension 3)

Table 4.4. OECD instruments covering Dimension 3 (Provision)

Source	Level of analysis			Total
	System	School	Teacher	
TALIS 2013	8	8	26	42
TALIS 2018	9	8	27	44
PISA 2015	5	6	11	22
PISA 2018	9	5	14	28
INES	3	2	2	7
SRR	9	5	0	14
Total	43	34	80	

Sources: see Annex B.

4.3.1. Coverage

The OECD's teacher surveys offer a considerable amount of information on the various formats in which teachers are provided with or engage in professional learning. This includes their participation in centrally-provided courses, workshops and seminars, but also learning opportunities provided by peers and external experts in their school (e.g. through structured peer observation, collaborative learning, mentoring or coaching arrangements). Teachers' responses to TALIS 2013 also provide some indication of their PD activities' mode of delivery, beyond its general format, including the number of days the PD activities lasted. Teachers were also asked whether the activities involved a group of colleagues, whether they included active learning components and whether the activities covered an extended time-period (TALIS 2013 and 2018).

Although system-level indicators related to this dimension have been relatively few in number, INES collected valuable information on the landscape of PD providers in 2013 (for EAG 2014). It indicates whether professional learning activities in a given system are provided by higher education institutions, ITE institutions, schools, dedicated agencies, local authorities, private companies and teachers' professional organisations or unions. In addition, both TALIS and EAG have included a question on the availability of mentoring systems and teachers' requirements to serve as mentors, which offers some information on the role of teachers in providing professional learning opportunities for their peers.

Internationally comparable information on system-level policies and resources that support school-based learning provisions remains limited. The School Resources Review has collected data on the central support of teacher collaboration across schools (e.g. through programmes, regulations, the deployment of trainers or funding) in participating countries. It also collected information on the existence of networks for teacher development that support collaborative learning formats and whether there is central support for teamwork and collaboration within schools. This information is complemented by TALIS survey items investigating principals' support for co-operation among teachers in their school.

4.3.2. Data limitations and gaps

Although OECD indicators offer some comparative data on PD providers in OECD countries, it was last collected in 2013 and includes no information on the types of training that different providers offer, their relative market share or the competitive dynamics between them. Another area with scant information is the process by which different forms

of provision, including school-based and teacher-led learning activities, are officially recognised (e.g. as counting towards teachers' required PD hours). This includes the actors responsible for taking these decisions and the criteria employed in the process. There is equally little international information on the policies governing the professional development market, including the processes and responsibilities for accrediting PD programmes and the rules of engagement for third-party and private providers.

In light of new evidence on effective professional learning practices, many systems have sought to re-orient their provision and incorporate more active learning elements, to ensure that learning experiences are sustained in duration and embedded in practical contexts. Nevertheless, comparative information on the timing, duration and pedagogical methods employed in teachers' learning activities remains limited. (The time spent on individual PD activities was covered in TALIS 2013, but not 2018).

Another central topic in the provision of professional learning opportunities that has been insufficiently covered by the OECD's data collections is the supply and qualification of teacher educators (e.g. whether they need to be licensed/accredited to be recognised as providers of compulsory or formal PD). These questions are relevant as countries seek to ensure sufficient capacity for the provision of relevant learning opportunities while guaranteeing the quality of teacher training.

4.4. Content: How are CPL contents selected and developed? (Dimension 4)

Table 4.5. OECD instruments covering Dimension 4 (Content)

Source	Level of analysis			Total
	System	School	Teacher	
TALIS 2013	1	6	35	42
TALIS 2018	1	5	37	43
PISA 2015	0	3	21	24
PISA 2018	0	2	44	46
INES	7	8	4	19
SRR	0	0	0	0
Total	9	24	141	

Sources: see Annex B.

4.4.1. Coverage

OECD survey data and indicators cover a range of important aspects included in the TPL study's analytical Dimension 4 (Content), particularly at the level of the teacher and – to a lesser extent – that of the school. Both TALIS and PISA elicited detailed responses from teachers, describing the types of contents (and subject fields) covered by their professional development activities. This includes whether any of their training was focused on content knowledge, subject-specific pedagogical competences, or one of a series of general pedagogical topics (such as the use of ICT or student assessment practices). In addition, PISA provides an insight into the proportions of teachers' learning dedicated to their subject (the respective survey's focus domain), to the pedagogy of their subject and to general pedagogical knowledge.

The same teachers were asked whether they were in need of additional training in any of the areas above, thus providing some measure of unmet learning needs, insofar as they are identified by teachers. While these unmet needs are not necessarily indicative of a

misalignment between learning contents and teachers' needs, OECD surveys also asked teachers explicitly whether a lack of relevant PD constituted a barrier to their participation (TALIS) and whether their principals were aware of their needs (PISA 2014).

Furthermore, OECD surveys addressed the alignment of PD contents by asking principals whether they ensure that teachers' learning activities are in accordance with their school's teaching goals (PISA 2015) and whether they develop training plans for the school and individual teachers (TALIS). Both of these activities are likely to have some bearing on the selection and alignment of teachers' learning contents.

OECD system-level data collected through the INES programme casts some light on the process by which teachers select or are assigned the contents of their professional learning. Indicators specify, for example, which actors are responsible for deciding, proposing and validating compulsory and non-compulsory PD activities for individual teachers. In addition, they describe whether the contents of teachers' compulsory PD are defined by or aligned with central standards (both of these indicators were last updated in 2013 for EAG 2014).

4.4.2. Data limitations and gaps

While OECD data collections provide relatively exhaustive information on individual teachers' learning contents, their coverage is limited when it comes to the system-level processes by which teachers', schools' and system-wide learning needs are identified or forecast and translated into corresponding developmental activities. There is no information, for example, on the actors involved in the development of professional learning contents (including the mechanisms by which effective teaching practices and knowledge that emerge from teachers' professional experience are identified, codified and spread). Similarly, no data has been collected on the existence of system-wide processes to identify teachers' learning needs and/or development needs (e.g. through surveys or the consultation of professional bodies).

While there is some data on principals' efforts to align PD with identified needs at the school level, there is no internationally comparable information on whether and how central regulations steer CPL contents in order to align them with the curriculum, the system's educational priorities, professional standards or initial teacher education.

Finally, while the OECD's teacher surveys provide an insight into the perceived relevance and effectiveness of professional learning activities, they provide less information on the support teachers receive in transferring learning contents to their classrooms and applying them in practice.

4.5. Quality: How is the quality of CPL ensured? (Dimension 5)

Table 4.6. OECD instruments covering Dimension 5 (Quality)

Source	Level of analysis			Total
	System	School	Teacher	
TALIS 2013	0	5	21	26
TALIS 2018	1	4	14	19
PISA 2015	0	2	1	3
PISA 2018	0	0	0	0
INES	5	7	4	16
SRR	0	0	0	0
Total	6	18	40	

Sources: see Annex B.

4.5.1. Coverage

The OECD's large-scale surveys provide some indication of the quality of professional learning based on teachers' own estimation and items that could serve as proxies for quality. In TALIS 2018, for example, teachers were asked whether their professional development activities overall have had a positive impact on their practice during the last year, as well as the characteristics and topics covered by the professional learning activities that they considered most impactful. Other items track the extent to which professional learning is planned within the context of wider school improvement strategies. Some more indirect information on the perceived quality of professional learning or adequacy of provision may be gleaned from the importance teachers attach to increasing spending on high-quality PD (TALIS 2018).

System-level information is relatively sparse when it comes to the quality of teachers' professional learning and the central policies and resources intended to support it. Yet, in 2013 and 2014, the OECD's INES programme collected data on some system-level indicators, mostly mirroring the school-level practices investigated in TALIS. This includes whether central policies mandate compulsory and non-compulsory PD to be planned in the context of school development priorities (EAG 2014) and the extent to which professional learning is integrated into teachers' appraisal process, either as an outcome or as the subject of evaluations (EAG 2015). INES also collected data on the actors responsible for setting standards for PD activities (EAG 2014).

4.5.2. Data limitations and gaps

The internationally comparable data related to the TPL study's analytical Dimension 5 (Quality) is subject to significant limitations. While surveys elicit teachers' direct and indirect perspectives on the effectiveness of their PD activities, previous OECD data collections have included little information on system-wide quality assurance mechanisms for PD. This includes how countries define objectives and quality standards for CPL, how they measure and evaluate its effectiveness, and which measures they take to improve its provision as a consequence.

As far as accountability structures around the quality of PD are concerned, the focus has primarily been on the teacher, rather than the school or the system as a whole. While INES data covers the appraisal of teachers' engagement in professional learning at the individual level, for example, there is no systematic information on the role of PD in school inspection

frameworks and on whether schools are held to account for providing teachers with high-quality learning opportunities. Likewise, there is no systematic information on the role that accreditation processes or funding mechanisms may play in evaluating and ensuring the quality of PD providers or programmes.

The limited available data on quality assurance has also primarily focused on centrally-provided PD. It will therefore be important to obtain further information on the way in which teachers can self-evaluate and monitor the quality of their autonomous learning practices, for example through guidelines or standards. The INES programme collected data on the actors that set standards for continuing professional learning, but it is not clear how these standards are used, how binding they are and whether they relate to the quality or merely the content covered by the teachers' PD. It would also be important to know whether and how national guidelines, standards or goals for high-quality PD are adapted to apply to different providers, different formats (incl. collaborative or online learning) and learning contexts (e.g. different levels of education or teachers' career stages).

5. Methodology of the TPL Study

The methodology of the TPL study is designed to explore countries' challenges and strengths, provide them with timely advice and opportunities for peer learning based on a strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOT) policy diagnosis approach that has been tested and refined during the ITP study (2016-2018). The sections below describe the different ways in which countries can engage in the TPL study and provide a detailed description of its main components, methodology and timeline.

5.1. Modes of participation

5.1.1. Three levels of participation

Participation in the TPL study is open to all OECD member countries, invitees and observers to the Education Policy Committee, as well as other partner countries. Countries can choose between three levels of participation:

- **Attendance of project meetings:** Contribution to peer learning and policy exchange during the annual project meetings.
- **Country background report (CBR):** Preparation of a CBR by the concerned country, which will feed into the comparative analysis and peer learning.
- **Country diagnosis:** Organisation of a country diagnostic visit by the OECD Secretariat, which provides an external diagnosis to the concerned country.

Participation in a country diagnosis requires the preparation of a CBR. Countries preparing a CBR or engaging in a country diagnosis appoint a national co-ordinator to oversee their participation in the study. The national co-ordinator is encouraged to attend the annual project meetings, which guide the methods, timing and principles of the project. Participation in the project meetings is optional and countries are free to send other or additional representatives if they wish.

5.1.2. Two thematic strands for country-specific work

The TPL study is comprised of two thematic strands covering the full cycle of teachers' professional learning. Strand I covers initial teacher preparation (ITP), building on the framework analysis developed in the the OECD ITP study conducted in 2016-2018 (see 0).

Strand II covers continuing professional learning (CPL) as conceptualised in this framework paper. Participating countries can choose to engage in a country diagnosis of one of the two strands, or both.

This section outlines the methodology for countries participating in only one of the strands. Country diagnoses that combine Strand I and II would require an adapted methodology that accounts for their greater scope. They would likely require the preparation of a more extensive country background report, adjustments to the length of the diagnostic visits, a broader selection of stakeholders, as well as the commitment of additional resources. The process, methodology and costs for combined diagnoses will be defined in close collaboration with interested countries.

5.2. Main components of the study

5.2.1. Identification of key policy issues and questions for analysis

The first phase of the TPL study serves to develop the analytical framework for country diagnoses and identify key policy issues and questions to guide the analysis. This document constitutes the first step of this preparatory work and presents a selection of policy issues for discussion, drawing on a targeted literature review and synthesis of quantitative and qualitative evidence on CPL. It also proposes an analytical framework for the analysis of teachers' continuing professional learning systems.

The TPL study's launch event on 27-28 June 2019 gave countries the opportunity to comment on the proposed analytical framework and discuss key policy issues and questions for analysis. The study's design and implementation plan was revised based on this feedback and will guide the OECD Secretariat's analyses and help it in identifying the information it needs to collect from participating countries prior to diagnostic visits.

5.2.2. Country background reports

All countries engaging in a country diagnosis will complete a country background report (CBR) following the study's conceptual framework and detailed guidelines. The CBR is designed to assist the expert team to understand the national context prior to the diagnostic visit and to target their questions accordingly. The CBRs' common framework will also facilitate comparative analyses and create opportunities for countries to learn from each other. The CBR should include contextual information on the education system in general and teachers' ITP/CPL in particular. It should also include information on relevant recent reforms, innovations, concerns and challenges. Guidelines for the completion of the CBR have been published on the project website (<http://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study>), following delegates' review and comments.

5.2.3. Country diagnostic visits

The Secretariat works with national co-ordinators of participating countries to establish an itinerary for a diagnostic visit. The OECD visit team is comprised of two members of the OECD Secretariat and two international experts selected based on their expertise in one or more of the TPL study's thematic areas. In addition, national co-ordinators of other participating countries can participate in the country visit as observers if the host country agrees. A critical friend within the OECD Secretariat may provide general policy insights and feedback on preparatory documentation.

The country visits will span a period of four days and a fifth day reserved for the presentation of initial findings (see below). During the visit, the OECD visit team will conduct site visits and interview a wide range of stakeholders based on protocols covering

each of the study's key areas. Relevant stakeholders may include, among others, officials in national ministries, officials in municipalities/states/boards of education, new teachers, experienced teachers, mentor teachers, second-career teachers, school boards, school leaders, researchers in teacher training institutions, trainers and teacher educators, as well as teacher unions.

The information collected during the visit will inform a diagnosis of the system's key strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOT diagnosis) related to teachers' continuing professional learning.

5.2.4. Workshop / webinar on initial findings

Following the visit, the OECD team presents the initial findings of the SWOT policy diagnosis and facilitates an informal discussion of its results. Countries can choose to host the discussion of initial findings in the form of a workshop or a webinar:

- **Workshops** would take place on Day 5 of the OECD team visit.
- **Webinars** would take place in the week following the OECD team visit.

Shortly after the event, the OECD visit team adjusts its initial findings in light of the discussions and submit the draft (in bullet point format) to national co-ordinators. The OECD visit team then develops a more detailed diagnosis of the country's professional learning system, which is included in the country's national diagnostic report (see below).

5.2.5. National diagnostic reports

Within two months following a country visit, the SWOT diagnoses and analysis resulting from the visits are compiled into national diagnostic reports of about 30-50 pages that allow countries to see all information pertaining to their TPL systems at a glance and easily share them.

Table 5.1 provides an indicative timeline for a country's participation in Strand II of the TPL study.

Table 5.1. Indicative timeline for the participation in a TPL country diagnosis (Strand II)

Time from the agreed start date	Output/process stage
Months 1-3	Preparation of the CBR (can be adjusted in line with country needs)
Month 3	Revisions to the CBR and country visit preparation
Month 4	Country visit (5 days)
At the end of the diagnostic visit	Workshop / webinar on initial findings
Month 6	National diagnostic reports shared with country (and potentially on interactive platform)

5.2.6. Synthesis phase and final comparative report

In 2022, if at least five countries have joined the project, the OECD Secretariat will prepare a comparative report and convene a webinar or conference to present and discuss the study's findings. The final report will focus on Strand II of the study, covering teachers' continuing professional learning and thereby complement the ITP study's final report on initial teacher preparation (OECD, 2019^[6]). The comparative report will describe common challenges in designing and sustaining systems for teachers' continuing professional learning and present promising strategies to address them, based on international evidence

and practices identified in the study. The report will serve as a resource for policy makers, teacher educators, educational leaders, teachers and the research community.

5.2.7. Project meetings

The TPL study was launched at an international meeting on 27-28 June 2019 at the OECD premises in Paris. In addition, the OECD Secretariat convenes annual project meetings to facilitate peer exchange and allow countries to share their lessons and experiences related to teachers' professional learning. The meetings also serve to guide the methods, timing and principles of the project and to provide feedback on its comparative outputs. Participation in the project meetings is open to all OECD member countries and observers to the Education Policy Committee (EDPC) and – subject to the EDPC's permission – to other interested countries as well as to the Trade Union Advisory Committee to the OECD (TUAC) and the Business and Industry Advisory Committee to the OECD (BIAC).

For each project meeting, the OECD Secretariat proposes a set of substantive policy issues related to the project's initial teacher preparation strand or the continuing professional learning strand for discussion. Participants are invited to present their countries' experience of the issue, related challenges and policy initiatives.

5.3. Provisional timeline for the study:

The following provisional timeline for the TPL study is based on a scenario in which at least five countries participate in the study.

June 2019 – May 2020

- The Secretariat convenes the launch meeting of the Teachers' Professional Learning (TPL) study (27-28 June 2019).
- The Secretariat refines the analytical framework and CBR guidelines based on the feedback received at the launch meeting.
- The first set of countries confirm their participation.

June 2020 – May 2021

- The Secretariat convenes a second project meeting (23 June 2020).
- Countries prepare CBRs.
- The Secretariat schedules country visits in consultation with countries.
- OECD visit teams conduct a first round of country visits and deliver their findings.
- Results of country visits (SWOT diagnoses and case studies) and Country Background Reports are disseminated.
- Additional countries confirm their participation.

June 2021 – December 2022

- The Secretariat organises annual project meetings to facilitate peer exchange and review the study's progress.
- The Secretariat conducts a second round of country visits.
- The Secretariat prepares and publishes a final comparative report.
- The Secretariat convenes a launch event or webinar.

5.4. Outputs

The TPL study will produce a number of outputs:

- An analytical framework for the analysis of CPL systems;
- Country background reports providing information on ITP/CPL systems;
- Workshops or webinars with national co-ordinators and ministry officials to present and discuss the country visits' initial findings;
- National diagnostic reports presenting case studies and the results of the TPL study's SWOT diagnoses;
- Annual project meetings to facilitate peer exchange and to review the study's progress;
- A dedicated project website presenting key information on the TPL study and the results from both the ITP strand and the CPL strand (<http://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study>);
- Depending on the participation of at least five countries with a Country Background Report or a country diagnosis, a final comparative report that will draw out key lessons for policy makers to improve their CPL systems.

References

- Allen, J. et al. (2011), “An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement”, *Science*, Vol. 333, pp. 1034–1037, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1206954>. [113]
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *Australian Professional Standards for Teachers*, AITSL, <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>. [104]
- Bénabou, R. and J. Tirole (2003), “Intrinsic and extrinsic motivation”, *Review of Economic Studies*, Vol. 70/3, pp. 489-520, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-937X.00253>. [65]
- Bierly, C., B. Doyle and A. Smith (2016), *Transforming schools: How distributed leadership can create more high-performing schools*, Bain & Company, Boston, https://www.bain.com/contentassets/228ddab6ab224e9bbb2d0b9ae9cf77b1/bain_report_transforming_schools.pdf (accessed on 11 October 2018). [77]
- Blazar, D. and M. Kraft (2017), “Teacher and teaching effects on students’ attitudes and behaviors”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/1, pp. 146-170, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373716670260>. [119]
- Blazar, D. and M. Kraft (2015), “Exploring mechanisms of effective teacher coaching: A tale of two cohorts from a randomized experiment”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 37/4, pp. 542-566, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373715579487>. [16]
- Bleicher, R. (2013), “A collaborative action research approach to professional learning”, *Professional Development in Education*, Vol. 40/5, pp. 802-821, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.842183>. [55]
- Brophy, J. (ed.) (2008), *Teacher professional learning and development*, International Academy of Education & International Bureau of Education, <http://www.ibe.unesco.org/en/document/teacher-professional-learning-and-development-educational-practices-18>. [58]
- Brown, R. and K. Munger (2010), “Learning Together in Cyberspace: Collaborative Dialogue in a Virtual Network of Educators”, *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 18/4, pp. 541-571, <https://www.learntechlib.org/p/29529/>. [86]
- Burns, T. and L. Cerna (2016), “Enhancing effective education governance”, in *Governing Education in a Complex World*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-13-en>. [71]
- Charner-Laird, M. et al. (2017), “Gauging goodness of fit: Teachers’ responses to their instructional teams in high-poverty schools”, *American Journal of Education*, Vol. 123/4, pp. 553-584, <http://dx.doi.org/10.1086/692663>. [79]
- Chetty, R., J. Friedman and J. Rockoff (2014), “Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood”, *American Economic Review*, Vol. 104/9, pp. 2633-2679, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>. [118]
- Christian, B., J. Jacobsen and L. Andersen (2013), “Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation”, *Public Administration*, Vol. 92/4, pp. 790-806, <http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024>. [66]

- Clark, M. and E. Isenberg (2020), “Do Teach For America corps members still improve student achievement? Evidence from a randomized controlled trial of Teach For America’s scale-up effort”, *Education Finance and Policy*, Vol. 15/4, pp. 1-25, http://dx.doi.org/10.1162/edfp_a_00311. [32]
- Cooc, N. (2018), “Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013”, *OECD Education Working Papers*, No. 181, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en>. [97]
- Cordingley, P. (2008), “Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 38/1, pp. 37-52, <http://dx.doi.org/10.1080/03057640801889964>. [102]
- Cordingley, P. et al. (2015), *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*, Teacher Development Trust, London. [25]
- Cordingley, P. et al. (2020), *Developing Great Leadership of CPDL*, <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/Developing%20Great%20Leadership%20CPDL%20-%20final%20summary%20report.pdf>. [57]
- Coughlin, E. and S. Kajder (2009), *The Impact of Online Collaborative Learning on Educators and Classroom Practices*, Metiri Group, http://technologiesforteaching.weebly.com/uploads/1/6/3/3/16335480/metiri_teacher_collaboration_research.pdf. [85]
- Darleen Opfer, V. and D. Pedder (2011), “The lost promise of teacher professional development in England”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 34/1, pp. 3-24, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>. [82]
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco. [116]
- Darling-Hammond, L., M. Hyler and M. Gardner (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (accessed on 26 March 2019). [19]
- Day, C. and J. Sachs (2005), “Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development”, in Day, C. and J. Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, McGrawHill Education, New York, NY. [52]
- Delors, J. et al. (1996), *Learning: The Treasure Within*, UNESCO Publishing, Paris, http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF (accessed on 15 May 2019). [36]
- Dewey, J. (1904), “The relationship of theory to practice in education”, in *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, Public School Publishing Company, Bloomington, IL. [34]
- Echazarra, A. and T. Radinger (2019), “Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature”, *OECD Education Working Papers*, No. 196, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>. [83]
- Education Scotland (2020), *Professional Learning and Leadership*, <https://education.gov.scot/education-scotland/what-we-do/professional-learning-and-leadership/professional-learning-and-leadership-directorate/> (accessed on 28 July 2020). [78]

- European Commission (2017), *Networks for Learning and Development Across School Education: Guiding Principles for Policy Development on the Use of Networks in School Education Systems*, European Commission, Brussels, https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs5-networks-learning_en.pdf (accessed on 19 June 2019). [89]
- Evans, L. (2008), “Professionalism, professionalism and the development of education professionals”, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 56/1, pp. 20-38, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>. [50]
- Evetts, J. (2003), “The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world”, *International Sociology*, Vol. 18/2, pp. 395-415, <http://dx.doi.org/10.1177/0268580903018002005>. [48]
- Faure, E. et al. (1972), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, Paris. [35]
- Fishman, B. et al. (2003), “Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19/6, pp. 643-658, [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3). [123]
- Fryer, R. (2017), “Management and student achievement: Evidence from a randomized field experiment”, *NBER Working Paper*, No. 23437, <http://dx.doi.org/10.3386/w23437>. [74]
- Gagné, M. and E. Deci (2005), “Self-determination theory and work motivation”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, pp. 331-362, <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>. [63]
- Garet, M. et al. (2008), *The Impact of Two Professional Development Interventions on Early Reading Instruction and Achievement*, US Department of Education, Institute of Education Sciences, <http://www.edpubs.org>. (accessed on 13 July 2020). [12]
- Garet, M. et al. (2016), *Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development (NCEE 2016-4010)*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. [11]
- Garet, M. et al. (2001), “What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers”, *American Educational Research Journal*, Vol. 38/4, pp. 915-945, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038004915>. [70]
- Garet, M. et al. (2011), *Middle School Mathematics Professional Development Impact Study: Findings After the Second Year of Implementation (NCEE 2011-4024)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114024/pdf/20114024.pdf> (accessed on 13 July 2020). [23]
- Geeraerts, K., J. Vanhoof and P. Van den Bossche (2016), “Teachers’ perceptions of intergenerational knowledge flows”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 56, pp. 150-161, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.024>. [88]
- Giles, C. and A. Hargreaves (2006), “The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 41/1, pp. 124-156, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05278189>. [93]
- Glazerman, S. et al. (2010), *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study (NCEE 2010-4027)*, U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences. [8]

- Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>. [98]
- Hargreaves, A. and R. Dawe (1990), “Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6/3, pp. 227-241, <https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf> (accessed on 19 June 2019). [73]
- Harris, D. and T. Sass (2011), “Teacher training, teacher quality and student achievement”, *Journal of Public Economics*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>. [10]
- Hoban, G. and G. Erickson (2004), “Dimensions of Learning for Long-term Professional Development: Comparing Approaches from Education, Business and Medical Contexts”, *Journal of In-Service Education*, Vol. 30/2, pp. 301-324, <https://doi.org/10.1080/13674580400200247>. [2]
- Houston, W., M. Haberman and J. Sikula (eds.) (1990), *Themes in teacher education research*, Macmillan. [53]
- Hoyle, E. (2001), “Teaching: Prestige, status and esteem”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 29/2, pp. 139-152, <http://dx.doi.org/10.1177/0263211X010292001>. [44]
- Ingersoll, R. and H. May (2012), “The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 34/4, pp. 435–464, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373712454326>. [60]
- International Relations Directorate of the Federation Wallonia-Brussels (2016), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for the French Community of Belgium*, International Relations Directorate of the Federation Wallonia-Brussels, <http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm>. [91]
- Jacob, B. and L. Lefgren (2004), *The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago*, <http://dx.doi.org/10.2307/3559005>. [9]
- Jacob, R., H. Hill and D. Corey (2017), “The impact of a professional development program on teachers’ mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement”, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, Vol. 10/2, pp. 379-407, <http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2016.1273411>. [22]
- Jensen, B. et al. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf>. [1]
- Johnson, S., M. Kraft and J. Papay (2012), “How context matters in high-need schools: The effects of teachers’ working conditions on their professional satisfaction and their students’ achievement”, *Teachers College Record*, Vol. 114/10, pp. 1-39, https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf (accessed on 8 January 2019). [68]
- Kennedy, M. (2019), “How we learn about teacher learning”, *Review of Research in Education*, Vol. 43, pp. 138-162, <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X19838970>. [24]
- Kennedy, M. (2016), “How does professional development improve teaching?”, *Review of Educational Research*, Vol. 86/4, pp. 945-980, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800>. [21]

- Kraft, M. and D. Blazar (2017), “Individualized coaching to improve teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence”, *Educational Policy*, Vol. 31/7, pp. 1033-1068, <http://dx.doi.org/10.1177/0895904816631099>. [17]
- Kraft, M., D. Blazar and D. Hogan (2018), “The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence”, *Review of Educational Research*, Vol. 88/4, pp. 547-588, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654318759268>. [94]
- Kraft, M. and J. Papay (2014), “Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 36/4, pp. 476-500, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373713519496>. [13]
- Lieberman, A. (1995), “Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning”, *Phi Delta Kappan*, Vol. 76/8, pp. 591-596, <https://eric.ed.gov/?id=EJ501258>. [41]
- Little, J. (1993), *Teachers’ professional development in a climate of educational reform*, <http://dx.doi.org/10.3102/01623737015002129>. [69]
- Metzler, J. and L. Woessmann (2012), “The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation”, *Journal of Development Economics*, Vol. 99/2, pp. 486-496, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.002>. [120]
- Mockler, N. (2013), “Teacher professional learning in a neoliberal age: Audit, professionalism and identity”, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 38/10, <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>. [40]
- Muijs, D. et al. (2014), “State of the art - teacher effectiveness and professional learning”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/2, pp. 231-256, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>. [121]
- Newman, J. and J. Clarke (1997), *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*, Sage, London. [51]
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [75]
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>. [72]
- O’Brien, J. and K. Jones (2014), “Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? Changing terminology, policy and practice”, *Professional Development in Education*, Vol. 40/5, pp. 683-687, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.960688>. [42]
- OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en>. [6]
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. [131]
- OECD (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264311756-en>. [95]
- OECD (2019), *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/179d4ded-en>. [106]

- OECD (2019), *OECD Skills Outlook 2019 : Thriving in a Digital World*, OECD Publishing, Paris, [7]
<https://dx.doi.org/10.1787/df80bc12-en>.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, [128]
 Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, [3]
 TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD [31]
 Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD (2018), *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*, Implementing Education [14]
 Policies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264307193-en>.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [33]
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, [129]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (2018), *The Future of Education and Skills - Education 2030: The Future we Want*, [5]
[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (accessed on
 29 May 2019).
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [130]
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2017), *OECD Guidelines on Measuring the Quality of the Working Environment*, OECD [81]
 Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264278240-en>.
- OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of [84]
 School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [108]
<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD [37]
 Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [38]
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [64]
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, [125]
 OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, [59]
 OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris,
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD [109]
 Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19901496>.

- Opfer, D. (2016), “Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013”, *OECD Education Working Papers*, No. 138, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>. [15]
- Opfer, V. and D. Pedder (2011), “Conceptualizing teacher professional learning”, *Review of Educational Research*, Vol. 81/3, pp. 376-407, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609>. [96]
- Orr, D., M. Rimini and D. van Damme (2015), *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247543-en>. [29]
- Ozga, J. (1995), “Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the New Managerialism”, in Busher, H. and R. Saran (eds.), *Managing Teachers as Professionals in School*. [45]
- Paniagua, A. and A. Sánchez-Martí (2018), “Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?”, *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en>. [101]
- Papay, J. et al. (2016), “Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data”, *NBER Working Papers*, No. 21986, <http://dx.doi.org/10.3386/w21986>. [18]
- Pianta, R. and B. Hamre (2009), “Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity”, *Educational Researcher*, Vol. 38/2, pp. 109-119, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09332374>. [124]
- Powell, D. et al. (2010), “Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/2, pp. 299-312, <http://dx.doi.org/10.1037/a0017763>. [112]
- Radinger, T. et al. (2018), *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264303751-en>. [100]
- Révai, N. (2018), *What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/flcb24d5-en>. [105]
- Révai, N. (2018), “What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore”, *OECD Education Working Papers*, No. 174, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/flcb24d5-en>. [103]
- Richardson, V. (2003), “The dilemmas of professional development”, *Phi Delta Kappan*, Vol. 84/5, pp. 401-406, <http://dx.doi.org/10.1177/003172170308400515>. [122]
- Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), “Teachers, schools, and academic achievement”, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>. [117]
- Roberts-Hull, K., B. Jensen and S. Cooper (2015), *New Approach: Reforming Teacher Education*, Learning First, Melbourne, <http://www.learningfirst.org.au>. (accessed on 29 May 2019). [127]
- Ronfeldt, M., S. Loeb and J. Wyckoff (2013), “How teacher turnover harms student achievement”, *American Educational Research Journal*, Vol. 50/1, pp. 4-36, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212463813>. [126]

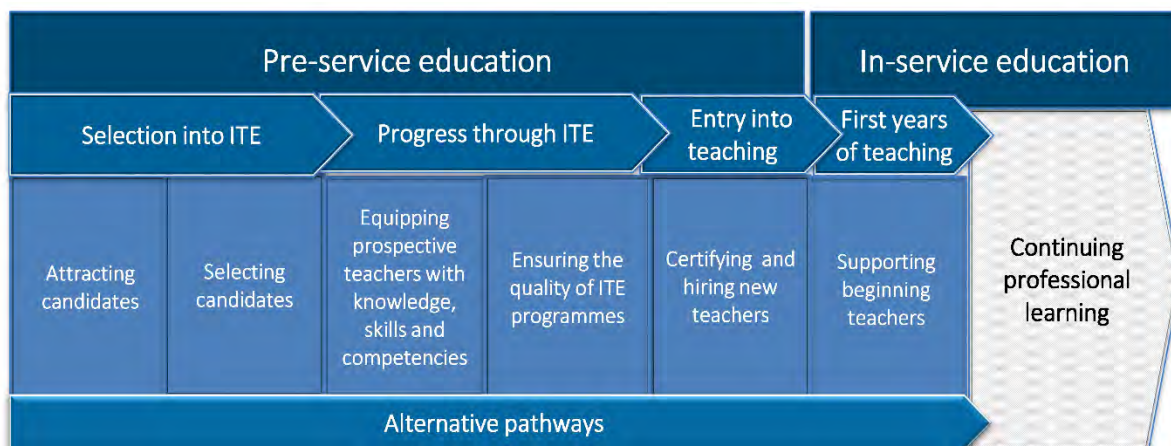
- Sachs, J. (2016), “Teacher professionalism: Why are we still talking about it?”, *Teachers and Teaching*, Vol. 22/4, pp. 413-425, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>. [43]
- Sandor, E. (2011), *Part-Time Work in Europe: European Company Survey 2009*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2806/116>. [80]
- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>. [67]
- Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en>. [90]
- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en>. [76]
- Schleicher, A. (2018), *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>. [115]
- Seaton, D. et al. (2015), “Teacher enrollment in MITx MOOCs: Are we educating educators?”, *EDUCAUSEreview*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2515385>. [27]
- Seo, K. and Y. Han (2013), “Online Teacher Collaboration: A Case Study of Voluntary Collaboration in a Teacher-Created Online Community”, *KEDI Journal of Education Policy*, Vol. 10/2, pp. 212-242, <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/kjep/pubList.do>. [30]
- Shewbridge, C. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Czech Republic 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264262379-en>. [107]
- Sims, S. and H. Fletcher-Wood (2020), “Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review”, *School Effectiveness and School Improvement*, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>. [20]
- Sockett, H. (1996), “Teachers for the 21st century: Redefining professionalism”, *NASSP Bulletin*, Vol. 80/580, pp. 22-29, <http://dx.doi.org/10.1177/019263659608058004>. [46]
- Stecher, B. et al. (2018), *Improving Teaching Effectiveness: Final Report*, RAND Corporation, Santa Monica, CA, <http://dx.doi.org/10.7249/RR2242>. [87]
- Stoll, L. et al. (2006), “Professional learning communities: A review of the literature”, *Journal of Educational Change*, Vol. 7/4, pp. 221–258, <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>. [61]
- The Education and Training Foundation (2018), *Training Needs in the Further Education Sector*, https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2018/04/1331_Training-Needs-Analysis-Final-.pdf (accessed on 5 June 2019). [99]
- Timperley, H. (2011), *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne. [49]
- Timperley, H. (2011), *Realizing the Power of Professional Learning*, Open University Press. [56]
- Timperley, H. and A. Alton-Lee (2008), “Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners”, *Review of Research in Education*, Vol. 32/1, pp. 328-369, <http://dx.doi.org/10.3102/0091732x07308968>. [54]

- Timperley, H. et al. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, New Zealand Ministry of Education, Wellington, <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES> (accessed on 26 March 2019). [26]
- TNPT (2015), *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*, https://tnpt.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf (accessed on 7 June 2019). [111]
- Troman, G. (1996), “The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers’ work and professionalism”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17/4, pp. 473-487, <http://dx.doi.org/10.1080/0142569960170404>. [47]
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. [4]
- Viac, C. and P. Fraser (2020), “Teachers’ well-being: A framework for data collection and analysis”, *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>. [114]
- Vuorikari, R. (2019), *Innovating Professional Development in Compulsory Education: An analysis of practices aimed at improving teaching and learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2760/948518>. [92]
- Vuorikari, R. (2018), *Innovating Professional Development in Compulsory Education: Examples and cases of emerging practices for teacher PD*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <http://dx.doi.org/10.2760/734136>. [28]
- Webster-Wright, A. (2009), “Reframing professional development through understanding authentic professional learning”, *Review of Educational Research*, Vol. 79/2, pp. 702-739, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308330970>. [39]
- Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264063853-en>. [62]
- Yoon, S. et al. (2007), *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (accessed on 6 June 2019). [110]

Annex A. Background – Building on the Initial Teacher Preparation (ITP) study and other OECD work

The OECD Teachers’ Professional Learning (TPL) study builds on the OECD Initial Teacher Preparation (ITP) study (2016-2018) and expands its scope beyond the first years of teaching to include teachers’ continuing professional learning (CPL). The results of the ITP study are documented on the *Teacher Ready!* platform (www.oecdteacherready.org) and in the report *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems* (OECD, 2019_[6]). This document proposes a conceptual framework and methodology for the analysis of teachers’ continuing professional learning systems. It thus builds on the Teacher Education Pathway model (Roberts-Hull, Jensen and Cooper, 2015_[127]), which formed the conceptual framework of the ITP study (Figure A.1) and expands it to include in-service education beyond the first years of teaching.

Figure A.1. Conceptual framework of the ITP study



Sources: OECD (2019_[6]), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>, adapted from Roberts-Hull, K., B. Jensen and S. Cooper (2015), *A New Approach: Reforming teacher education*, Learning First, Australia.

In addition to the ITP study, the Teachers’ Professional Learning (TPL) study complements and build on a broad range of projects and evidence generated within the Directorate for Education and Skills and elsewhere in the OECD.

The TPL study draws on INES/NESLI system-level indicators related to teacher’s professional learning reported in recent volumes of *Education at a Glance*. The internationally comparative data covers aspects related to requirements and incentives for teachers’ participation in professional development (EAG 2014, 2015, 2016, 2018), its role in appraisal frameworks (EAG 2015), PD providers (EAG 2014), the governance of PD contents and the process for determining the activities undertaken by individual teachers (EAG 2014), as well as the funding of PD (EAG 2014, 2018) (OECD, 2014_[64]; OECD, 2016_[108]; OECD, 2018_[33]; OECD, 2015_[38]).

The OECD's **2018 Teaching and Learning International Survey (TALIS)** provides vital quantitative data on teachers' experience engaging in PD, which the TPL study draws on for secondary analyses. Volume I of TALIS 2018 covered teachers' initial education, induction, and continuing professional learning. It includes questions on the content, format, quantity and perceived effectiveness of teachers' professional development, their educational needs, as well as barriers and supports for their participation (OECD, 2019^[3]). The TPL study also complements the development of the **TALIS Video Study** report on teacher practices and the Global Teaching InSights digital initiative, which seeks to make quality teaching practices from around the world visible through video.

Results from **PISA 2018** provide additional evidence on the policies and practices associated with students' educational achievement and equity, including school-level practices around teachers' professional development (OECD, 2019^[128]). The TPL study also adds to the discussion of effective PD practices in PISA's previous thematic work on teacher policies in high-performing school systems (OECD, 2018^[129]).

The TPL study also builds on the Directorate's in-depth thematic research on policies related to teachers and teaching. These includes *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2005^[109]) and the **OECD School Resources Review's** comparative report on human resources (OECD, 2019^[31]), which analyses policies to support the development of school professionals within the context of resource trade-offs. It also complements work conducted by the OECD on **Schools as Learning Organisations (SLOs)**.

The TPL study benefits from and feed into the **Education 2030** project, which is working to develop a teaching framework to build a common understanding of the knowledge, skills, attitudes and values that teachers will need to prepare their students for the world of the future.

In light of the OECD's wider work on teachers, the main added value of the TPL study is to systematically analyse system-level policy environments related to ITP and CPL. The study combines country-specific diagnoses and international comparative research to identify policies that can systematically promote the success of teachers' professional learning. In addition, the study provides opportunities for countries to engage in peer learning based on common strengths and challenges.

Annex B. OECD indicators and survey items related to teachers' continuing professional learning

Table B.1. TALIS 2013 survey items related to teachers' professional learning

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
Principal questionnaire									
TC2G06A	Principals receive school administration or principal training programme / course prior to appointment		2		4		x	x	
TC2G06C	Principals receive instructional leadership training / course prior to appointment		2		4		x	x	
TC2G20B	Principals develop a professional development plan for their school				4	5	x		
TC2G21C	Principals support co-operation among teachers to develop new teaching practices			3			x		
TC2G21D	Principals ensure teachers take responsibility for improving their teaching skills	1					x	x	
TC2G26G	Lack of opportunities and support for teachers' professional development		2	3			x		
TC2G29B	Principals develop development or training plans for each teacher following appraisal	1			4	5	x		
TC2G29D	Mentors are appointed to help teachers improve their teaching after appraisal	1		3		5	x	x	
TC2G36	Teachers have access to a mentoring system		2	3			x	x	
Teacher questionnaire									
TT2G14(A-M)4	Subject fields covered in teachers' in-service training or professional development				4			x	
TT2G20A	Teachers have an assigned mentor		2	3				x	
TT2G20B	Teachers serve as assigned mentors for others			3				x	
TT2G21A1-A2	Participation in courses and workshops (and no. of days)		2	3			x	x	
TT2G21B1-B2	Participation in education conferences or seminars (and no. of days)		2	3			x	x	
TT2G21C1-C2	Participation in observation visits to other schools (and no. of days)		2	3			x	x	
TT2G21D1-D2	Participation in observation visits to businesses, public organisations, NGOs (and no. of days)		2	3			x	x	
TT2G21E1-E2	Participation in in-service training courses in businesses, public organisations, NGOs (and no. of days)		2	3			x	x	
TT2G21F	Participation in a qualification programme		2	3			x	x	
TT2G21G	Participation in a PD network of teachers		2	3			x	x	
TT2G21H	Participation in individual or collaborative research		2	3				x	
TT2G21I	Participation in mentoring, peer observation and or coaching as part of formal school arrangement		2	3			x	x	
TT2G22A1	PD covered knowledge and understanding of teacher's subject field(s)				4			x	
TT2G22B1	PD covered pedagogical competences in teacher's subject field(s)				4			x	
TT2G22C1	PD covered knowledge of the curriculum				4			x	
TT2G22D1	PD covered student evaluation and assessment practices				4			x	
TT2G22E1	PD covered ICT skills for teaching				4			x	
TT2G22F1	PD covered student behaviour and classroom management				4			x	

Unclassified

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
TT2G22G1	PD covered school management and administration				4			x	
TT2G22H1	PD covered approaches to individualised learning				4			x	
TT2G22I1	PD covered teaching students with special needs				4			x	
TT2G22J1	PD covered teaching in a multicultural or multilingual setting				4			x	
TT2G22K1	PD covered teaching cross-curricular skills				4			x	
TT2G22L1	PD covered developing cross-occupational competencies				4			x	
TT2G22M1	PD covered new technologies in the workplace				4			x	
TT2G22N1	PD covered student career guidance and counselling				4			x	
TT2G22A2	Impact of PD covering knowledge and understanding of teacher's subject field(s)				5			x	
TT2G22B2	Impact of PD covering pedagogical competences in teacher's subject field(s)				5			x	
TT2G22C2	Impact of PD covering knowledge of the curriculum				5			x	
TT2G22D2	Impact of PD covering student evaluation and assessment practices				5			x	
TT2G22E2	Impact of PD covering ICT skills for teaching				5			x	
TT2G22F2	Impact of PD covering student behaviour and classroom management				5			x	
TT2G22G2	Impact of PD covering school management and administration				5			x	
TT2G22H2	Impact of PD covering approaches to individualised learning				5			x	
TT2G22I2	Impact of PD covering teaching students with special needs				5			x	
TT2G22J2	Impact of PD covering teaching in a multicultural or multilingual setting				5			x	
TT2G22K2	Impact of PD covering teaching cross-curricular skills				5			x	
TT2G22L2	Impact of PD covering developing cross-occupational competencies				5			x	
TT2G22M2	Impact of PD covering new technologies in the workplace				5			x	
TT2G22N2	Impact of PD covering student career guidance and counselling				5			x	
TT2G23	Teachers pay for their PD (covering none, some or all costs)	2				?	?	x	
TT2G24A	Teachers receive scheduled time for PD during working hours	1	2			?	?	x	
TT2G24B	Teachers receive a salary supplement for PD outside working hours	1	2			?	?	x	
TT2G24C	Teachers receive non-monetary support for PD activities outside working hours (reduced teaching, days off, study leave, etc.)	1	2			?	?	x	
TT2G25A	PD activities included group of colleagues from the school/subject			3	5			x	
TT2G25B	PD activities included active learning			3	5			x	
TT2G25C	PD activities included collaborative learning or research with other teachers			3	5			x	
TT2G25D	PD covered an extended time-period			3	5			x	
TT2G26A2	Need for PD covering knowledge and understanding of teacher's subject field(s)				4			x	
TT2G26B2	Need for PD covering pedagogical competences in teacher's subject field(s)				4			x	
TT2G26C2	Need for PD covering knowledge of the curriculum				4			x	
TT2G26D2	Need for PD covering student evaluation and assessment practices				4			x	
TT2G26E2	Need for PD covering ICT skills for teaching				4			x	
TT2G26F2	Need for PD covering student behaviour and classroom management				4			x	
TT2G26G2	Need for PD covering school management and administration				4			x	
TT2G26H2	Need for PD covering approaches to individualised learning				4			x	
TT2G26I2	Need for PD covering teaching students with special needs				4			x	
TT2G26J2	Need for PD covering teaching in a multicultural or multilingual				4			x	

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
	setting								
TT2G26K2	Need for PD covering teaching cross-curricular skills				4			x	
TT2G26L2	Need for PD covering developing cross-occupational competencies				4			x	
TT2G26M2	Need for PD covering new technologies in the workplace				4			x	
TT2G26N2	Need for PD covering student career guidance and counselling				4			x	
TT2G27A	Barriers to participate (lack of pre-requisites)	2					x	x	
TT2G27B	Barriers to participate (too expensive/unaffordable)	2					x	x	
TT2G27C	Barriers to participate (lack of employer support)	2					x	x	
TT2G27D	Barriers to participate (conflicts with work schedule)	2					x	x	
TT2G27E	Barriers to participate (family responsibilities)	2						x	
TT2G27F	Barriers to participate (no relevant PD on offer)		3	4			x	x	
TT2G27G	Barriers to participate (no incentives to take part)	1					x	x	
TT2G31D	Development or training plans are established for teachers in the school	1			4	5		x	
TT2G31G	Measures to remedy weaknesses in teaching are discussed w/ teachers in the school	1				5		x	
TT2G31H	Mentors are appointed to help teachers improve in the school		3				x	x	
TT2G33B	Frequency of observing other teachers' classes and providing feedback		3					x	
TT2G33F	Frequency of working with other teachers to ensure common standards for assessing student progress		3					x	
TT2G33H	Frequency of participating in collaborative professional learning		3					x	
TT2G49B	Teachers have been abroad for professional purposes (language learning)		3	4				x	
TT2G49C	Teachers have been abroad for professional purposes (learning of other subject areas)		3	4				x	
TT2G49E	Teachers have been abroad for professional purposes (establishing contact with schools abroad)		3					x	
TT2G49F	Teachers have been abroad for professional purposes (teaching)		3					x	

Sources: OECD (2014^[125]), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>; TALIS 2013 Teacher Questionnaire (<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf>); TALIS 2013 Principal Questionnaire (<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Principal-questionnaire.pdf>) (all accessed on 19 October 2020).

Table B.2. TALIS 2018 survey items related to teachers' professional learning

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
Principal questionnaire									
tc3g06a	Principals receive school administration or principal training programme / course prior to appointment		2		4			x	x
tc3g06c	Principals receive instructional leadership training / course prior to appointment		2		4			x	x
tc3g22k	Principals develop a professional development plan for their school				4	5		x	

Unclassified

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis			
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher	
tc3g22d	Principals support co-operation among teachers to develop new teaching practices			3				x		
tc3g22e	Principals ensure teachers take responsibility for improving their teaching skills	1						x	x	
tc3g08e	Principals need PD in designing professional development for/with teachers				5			x		
tc3g25b	Principals develop development or training plans for each teacher following appraisal	1		4	5			x		
tc3g25d	Mentors are appointed to help teachers improve their teaching after appraisal	1		3	5			x	x	
tc3g34	Teachers have access to a mentoring system		2	3				x	x	
Teacher questionnaire										
tt3g18g	Time teachers spent on PD activities last week		2						x	
tt3g21a	Teachers have an assigned mentor as part of a formal arrangement			3				x	x	
tt3g21b	Teachers serve as assigned mentors for others as part of a formal arrangement			3				x	x	
tt3g22a	Participation in courses and workshops attended in person		2	3				x	x	
tt3g22b	Participation in online courses/seminars		2	3				x	x	
tt3g22c	Participation in education conferences		2	3				x	x	
tt3g22d	Participation in formal qualification programme		2	3				x	x	
tt3g22e	Participation in observation visits to other schools		2	3				x	x	
tt3g22f	Participation in observation visits to business premises, public organisations, non-governmental organisations		2	3				x	x	
tt3g22g	Participation in formal peer/self-observation and coaching as part of a formal school arrangement		2	3				x	x	
tt3g22h	Participation in a PD network of teachers		2	3				x	x	
tt3g22i	Participation in reading professional literature			3					x	
tt3g23a	PD covered knowledge and understanding of teacher's subject field(s)				4				x	
tt3g23b	PD covered pedagogical competences in teacher's subject field(s)				4				x	
tt3g23c	PD covered knowledge of the curriculum				4				x	
tt3g23d	PD covered student assessment practices				4				x	
tt3g23e	PD covered ICT skills for teaching				4				x	
tt3g23f	PD covered student behaviour and classroom management				4				x	
tt3g23g	PD covered school management and administration				4				x	
tt3g23h	PD covered approaches to individualised learning				4				x	
tt3g23i	PD covered teaching students with special needs				4				x	
tt3g23j	PD covered teaching in a multicultural or multilingual setting				4				x	
tt3g23k	PD covered teaching cross-curricular skills				4				x	
tt3g23l	PD covered analysis and use of student assessments				4				x	
tt3g23m	PD covered teacher-parent/guardian co-operation				4				x	
tt3g23n	PD covered communicating with people from different cultures or countries				4				x	
tt3g24a	Teachers receive release from teaching duties for PD during regular working hours		2					?	?	x
tt3g24b	Teachers receive non-monetary support for PD activities outside working hours		2					?	?	x
tt3g24c	Teachers receive reimbursement or payment of costs for PD		2					?	?	x

Unclassified

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
tt3g24d	Teachers receive materials needed for PD activities		2				?	?	x
tt3g24e	Teachers receive monetary supplements for PD activities outside working hours	1	2				?	?	x
tt3g24f	Teachers receive non-monetary rewards for PD activities (e.g. classroom resources/materials, book vouchers, software/apps)	1	2				?	?	x
tt3g24g	Teachers receive non-monetary professional benefits for PD activities	1	2				?	?	x
tt3g24h	Teachers receive increased salary for PD activities	1	2				?	?	x
tt3g25	PD activities had a positive impact on teachers' practice during last 12 months					5			x
tt3g26a	Impactful PD built on prior knowledge				4	5			x
tt3g26b	Impactful PD adapted to personal development needs				4	5			x
tt3g26c	Impactful PD had a coherent structure					5			x
tt3g26d	Impactful PD focused on content needed to teach my subjects				4	5			x
tt3g26e	Impactful PD provided opportunities for active learning			3		5			x
tt3g26f	Impactful PD provided opportunities for collaborative learning			3		5			x
tt3g26g	Impactful PD provided opportunities to practise/apply new ideas and knowledge in my own classroom			3		5			x
tt3g26h	Impactful PD provided follow-up activities					5			x
tt3g26i	Impactful PD took place at the school			3		5			x
tt3g26j	Impactful PD involved most colleagues of the school			3		5			x
tt3g26k	Impactful PD took place over an extended period of time			3		5			x
tt3g26l	Impactful PD focused on innovation in my teaching				4	5			x
tt3g27a	Need for PD covering knowledge and understanding of teacher's subject field(s)				4				x
tt3g27b	Need for PD covering pedagogical competences in teacher's subject field(s)				4				x
tt3g27c	Need for PD covering knowledge of the curriculum				4				x
tt3g27d	Need for PD covering student assessment practices				4				x
tt3g27d	Need for PD covering ICT skills for teaching				4				x
tt3g27f	Need for PD covering student behaviour and classroom management				4				x
tt3g27g	Need for PD covering school management and administration				4				x
tt3g27h	Need for PD covering approaches to individualised learning				4				x
tt3g27i	Need for PD covering teaching students with special needs				4				x
tt3g27j	Need for PD covering teaching in a multicultural or multilingual setting				4				x
tt3g27k	Need for PD covering teaching cross-curricular skills				4				x
tt3g27l	Need for PD covering analysis and use of student assessments?				4				x
tt3g27m	Need for PD covering teacher-parent/guardian co-operation				4				x
tt3g27n	Need for PD covering communicating with people from different cultures or countries				4				x
tt3g28a	Barriers to participate (lack of pre-requisites)		2				x		x
tt3g28b	Barriers to participate (too expensive/unaffordable)		2				x		x
tt3g28c	Barriers to participate (lack of employer support)		2					x	x
tt3g28d	Barriers to participate (conflicts with work schedule)		2					x	x
tt3g28e	Barriers to participate (family responsibilities)		2						x
tt3g28f	Barriers to participate (no relevant PD on offer)			3	4		x	x	x
tt3g28g	Barriers to participate (no incentives to take part)	1					x	x	x

Unclassified

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
tt3g33b	Frequency of observing other teachers' classes and providing feedback			3					x
tt3g33f	Frequency of working with other teachers to ensure common standards for assessing student progress			3					x
tt3g33h	Frequency of participating in collaborative professional learning			3					x
tt3g55g	Perceived importance of spending more on high-quality PD for teachers			3		5	x		
tt3g57b	Teacher has been abroad for professional purposes (language learning)			3	4				x
tt3g57c	Teacher has been abroad for professional purposes (learning of other subject areas)			3	4				x
tt3g57e	Teacher has been abroad for professional purposes (establishing contact with schools abroad)			3					x
tt3g57f	Teacher has been abroad for professional purposes (teaching)			3					x

Sources: OECD (2019^[3]), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>; TALIS 2018 Teacher Questionnaire (<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>); TALIS 2018 Principal Questionnaire (<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Principal-Questionnaire-ENG.pdf>) (all accessed on 19 October 2020).

Table B.3. PISA 2015 survey items related to teachers' professional learning

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
School questionnaire									
SC009Q02TA	Principals ensure that teachers' PD activities are aligned with the school's teaching goals				4	5		x	x
SC009Q10TA	Principals engage teachers to help build a school culture of continuous improvement	1						x	x
SC037Q08TA	Teacher mentoring (based on policy or on school's initiative)			3			x	x	x
SC025Q01NA	% of teaching staff that attended a formal PD programme		2	3			x		x
SC027Q01NA	Teachers in the school co-operate by exchanging ideas or materials		2	3				x	
SC027Q02NA	Schools invite specialists to conduct in-service training for teachers		2	3			x	x	
SC027Q03NA	Schools organise in-service workshops dealing with school-specific issues		2	3				x	
SC027Q04NA	Schools organise in-service workshops for specific groups of teachers		2	3				x	
SC040Q12NA	Schools implemented measures in the area of teacher PD based on last internal school evaluation	1				5		x	
General and science teacher questionnaires (optional)									
TC020Q01NA	Participation in a qualification programme		2	3			x		x
TC020Q02NA	Participation in a PD network of teachers		2	3			x		x
TC020Q03NA	Participation in individual or collaborative research		2	3					x
TC020Q04NA	Participation in mentoring, peer observation or coaching as part of a formal school arrangement		2	3				x	x

Unclassified

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
TC020Q05NA	Participation in reading professional literature			3				x	
TC020Q06NA	Participation in informal dialogue with colleagues on how to improve teaching			3				x	
TC046Q08NA	Frequency of engaging in collaborative professional learning			3				x	
TC046Q02NA	Frequency of observing other teachers' classes and providing feedback			3				x	
TC046Q06NA	Frequency of working with other teachers to ensure common standards for assessing student progress			3				x	
TC021Q01NA	Requirement to engage in PD activities (Yes/No)	1						x	
TC030Q01NA	% of PD dedicated to <Broad science> and technology content matter			4				x	
TC030Q02NA	% of PD dedicated to pedagogy of <school science>			4				x	
TC030Q03NA	% of PD dedicated to general pedagogical knowledge			4				x	
TC045Q01N	PD covered knowledge and understanding of teacher's subject field(s)			4				x	
TC045Q02N	PD covered pedagogical competences in teacher's subject field(s)			4				x	
TC045Q03N	PD covered knowledge of the curriculum			4				x	
TC045Q04N	PD covered student assessment practices			4				x	
TC045Q05N	PD covered ICT skills for teaching			4				x	
TC045Q06N	PD covered student behaviour and classroom management			4				x	
TC045Q07N	PD covered school management and administration			4				x	
TC045Q08N	PD covered approaches to individualised learning			4				x	
TC045Q09N	PD covered teaching students with special needs			4				x	
TC045Q10N	PD covered teaching in a multicultural or multilingual setting			4				x	
TC045Q11N	PD covered teaching cross-curricular skills			4				x	
TC045Q12N	PD covered student career guidance and counselling			4				x	
TC045Q13N	PD covered internal evaluation or self-evaluation of schools			4				x	
TC045Q14N	PD covered use of evaluation results			4				x	
TC045Q15N	PD covered teacher-parent co-operation			4				x	
TC175Q01HA	Time teachers spend reading for work outside of classes		2					x	
TC060Q04NA	Teachers report that the principal is aware of their needs			4			x	x	
TC060Q06NA	Teachers report that the principal inspires new ideas for their professional learning	1		4			x	x	

Sources: PISA 2015 School Questionnaire (http://www.oecd.org/pisa/data/CY6_QST_MS_SCQ_CBA_Final.pdf); PISA 2015 Teacher Questionnaires (http://www.oecd.org/pisa/data/CY6_QST_MS_TCQ_Final.pdf) (all accessed on 19 October 2020).

Table B.4. PISA 2018 survey items related to teachers' professional learning

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
School questionnaire									
SC025Q01NA	% of teaching staff that attended a formal PD programme	2	3				x	x	x
SC037Q08TA	Teacher mentoring (based on policy or on school's initiative)		3				x	x	x
SC155Q08HA	Resources for teachers to learn how to use digital devices	2		4				x	
SC156Q08HA	Schools schedule time for teachers to meet and work on pedagogical uses of digital devices	2	3	4				x	
General and test language teacher questionnaires (optional)									
TC020Q01NA	Participation in a qualification programme	2	3				x		x
TC020Q02NA	Participation in a PD network of teachers	2	3				x		x
TC020Q03NA	Participation in individual or collaborative research	2	3						x
TC020Q04NA	Participation in mentoring, peer observation or coaching as part of a formal school arrangement	2	3					x	x
TC020Q05NA	Participation in reading professional literature		3						x
TC020Q06NA	Participation in informal dialogue with colleagues on how to improve teaching		3						x
TC021Q01NA	Requirements for teachers to engage in PD (Yes/No)	1							x
TC045Q01N	PD covered knowledge and understanding of my subject field(s)			4					x
TC045Q02N	PD covered pedagogical competences in teacher's subject field(s)			4					x
TC045Q03N	PD covered knowledge of the curriculum			4					x
TC045Q04N	PD covered student assessment practices			4					x
TC045Q05N	PD covered ICT skills for teaching			4					x
TC045Q06N	PD covered student behaviour and classroom management			4					x
TC045Q07N	PD covered school management and administration (skills)			4					x
TC045Q08N	PD covered approaches to individualised learning			4					x
TC045Q09N	PD covered teaching students with special needs			4					x
TC045Q10N	PD covered teaching in a multicultural or multilingual setting			4					x
TC045Q11N	PD covered teaching cross-curricular skills			4					x
TC045Q12N	PD covered student career guidance and counselling			4					x
TC045Q13N	PD covered internal evaluation or self-evaluation of schools			4					x
TC045Q14N	PD covered the use of evaluation results			4					x
TC045Q15N	PD covered teacher-parent co-operation			4					x
TC045Q16N	PD covered second language teaching			4					x
TC045Q17N	PD covered communicating with people from different cultures or countries			4					x
TC045Q18N	PD covered teaching about equity and diversity			4					x
TC046Q06NA	Frequency of working with other teachers to ensure common standards for assessing student progress		3						x
TC175Q01HA	Time spent reading for work (out of classes)	2							x
TC185Q01HA	Need for PD covering knowledge and understanding of teacher's subject field(s)			4					x
TC185Q02HA	Need for PD covering pedagogical competences in teacher's subject field(s)			4					x
TC185Q03HA	Need for PD covering knowledge of the curriculum			4					x
TC185Q04HA	Need for PD covering student assessment practices			4					x

Unclassified

Question No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
TC185Q05HA	Need for PD covering ICT skills for teaching				4			x	
TC185Q06HA	Need for PD covering student behaviour and classroom management				4			x	
TC185Q07HA	Need for PD covering school management and administration				4			x	
TC185Q08HA	Need for PD covering approaches to individualised learning				4			x	
TC185Q09HA	Need for PD covering teaching students with special needs				4			x	
TC185Q10HA	Need for PD covering teaching in a multicultural or multilingual setting				4			x	
TC185Q11HA	Need for PD covering teaching cross-curricular skills				4			x	
TC185Q12HA	Need for PD covering student career guidance and counselling				4			x	
TC185Q13HA	Need for PD covering internal evaluation or self-evaluation of schools				4			x	
TC185Q14HA	Need for PD covering use of evaluation results				4			x	
TC185Q15HA	Need for PD covering teacher-parent co-operation				4			x	
TC185Q16HA	Need for PD covering second language teaching				4			x	
TC185Q17HA	Need for PD covering communicating with people from different cultures or countries				4			x	
TC185Q18HA	Need for PD covering teaching about equity and diversity				4			x	
TC193Q01HA	Participation in courses and workshops	2	3			x		x	
TC193Q02HA	Participation in education conferences or seminars	2	3			x		x	
TC193Q03HA	Participation in observation visits to other schools	2	3			x	x	x	
TC193Q04HA	Participation in observation visits to businesses, public organisations, NGOs	2	3			x		x	
TC193Q05HA	Participation in in-service training courses in businesses, public organisations, NGOs	2	3			x		x	
TC204Q01HA	% of PD dedicated to <reading literacy> domain				4			x	
TC204Q02HA	% of PD dedicated to pedagogy of <reading literacy>				4			x	
TC204Q03HA	% of PD dedicated to general pedagogical knowledge				4			x	
TC206Q01HA	Teachers received training on intercultural communication				4			x	
TC206Q02HA	Teachers received training on conflict resolution strategies				4			x	
TC206Q03HA	Teachers received training on confronting discrimination				4			x	
TC206Q04HA	Teachers studied culturally-responsive teaching approaches and techniques				4			x	
TC206Q05HA	Teachers received training on teaching in multicultural classrooms				4			x	

Sources: PISA 2018 School Questionnaire (http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_SCQ_NoNotes_final.pdf); PISA 2018 Test Language Teacher Questionnaire (http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_TCQ-TL_NoNotes_final.pdf); PISA 2018 General Teacher Questionnaire (http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_TCQ-G_NoNotes_final.pdf) (all accessed on 19 October 2020).

Table B.5. OECD School Resources Review questionnaire items related to teachers' professional learning

Table No.	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
Report: The Funding of School Resources									
3.A1.1. / 3.A1.2	Funding mechanisms used to distribute earmarked resources for PD	2					x	x	
Report: Working and Learning Together									
2.1	PD as a requirement for career stage advancement (Yes/No)	1					x		
4.3 and A.5 (web)	Requirements to engage in PD (incl. amount)	1					x		x
4.3 and A.5 (web)	Entitlements for PD participation (incl. amount)	2					x		x
4.3 and A.5 (web)	Incentives for PD participation (e.g. financial incentives or career advancement)	1					x		x
4.4	Providers of professional development activities	3					x	x	
4.5 and A.5 (web)	System-wide support for team work within schools (Requirements for school plans)	1	3				x	x	
4.5 and A.5 (web)	System-wide support for team work within schools (Policies or programmes)	2	3				x	x	
4.5 and A.5 (web)	System-wide support for team work within schools (Dedicated resources)	2	3				x	x	
4.5 and A.5 (web)	System-wide support for team work within schools (Structures or roles)	3					x	x	
4.6 and A.5 (web)	System-wide support for collaboration across schools (Central facilitation)	2	3				x		
4.6 and A.5 (web)	System-wide support for collaboration across schools (Policy, programme or funding)	2	3				x		
4.6 and A.5 (web)	System-wide support for collaboration across schools (Online platforms)	2	3				x		
4.6 and A.5 (web)	System-wide support for collaboration across schools (Teacher union or association)	2	3				x		
4.7 and A.6 (web)	Training requirements for school leaders (pre-appointment)	1					x		

Notes: Data limited to countries and economies participating in the OECD School Resources Review (<http://www.oecd.org/education/school-resources-review/>); External professional development refers to any formalised professional learning activities. In different country contexts, these may refer to single-session courses, academic-term long classes or a defined set of ongoing learning activities occurring within a primary or secondary school setting; Teacher team work within schools refers to allocated resources (e.g., structures, scheduled time, programmes) allowing teachers to work together on curricular, pedagogical, cultural or administrative tasks; Networks for teacher collaboration beyond the school include resources and structures that provide support to teachers and allow them to share knowledge (e.g. on curricular and pedagogical issues). It includes programmes, associations, and digital platforms.

Sources: OECD (2017^[84]), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>; OECD (2019^[31]), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

Table B.6. INES indicators related to teachers' professional learning

EAG issue and table	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
2014 D7.1 (a-d)	Requirements for teachers' engagement in PD	1					x		
2014 D7.1 (a-d)	Who decides/proposes/validates COMPULSORY PD activities undertaken by individual teachers?	1			4		x	x	x
2014 D7.3 (a-d)	Who decides/proposes/validates NON-COMPULSORY PD activities undertaken by individual teachers?	1			4		x	x	x
2014 D7.1 (a-d)	Compulsory PD fin. support: Costs subsidised or shared by the government		2				x	x	x
2014 D7.1 (a-d)	Compulsory PD fin. support: Participation cost covered		2				x	x	x
2014 D7.1 (a-d)	Compulsory PD fin. support: Paid teachers' leave of absence		2				x	x	x
2014 D7.1 (a-d)	Compulsory PD fin. support: Cost of substitute teachers covered		2				x	x	
2014 D7.1 (a-d)	Compulsory PD fin. support: Separate school budget allocated		2				x	x	
2014 D7.2 (a-d)	Requirements for PD planning				4	5	x	x	x
2014 D7.2 (a-d)	Compulsory PD planned in the context of school development priorities				4	5		x	
2014 D7.2 (a-d)	(Central) specification of required contents for compulsory PD				4		x		
2014 D7.2 (a-d)	Who sets standards/content areas of compulsory PD activities?				4	5	x	x	
2014 D7.3 (a-d)	Non-compulsory PD fin. support: Costs subsidised or shared by the government	1	2				x	x	x
2014 D7.3 (a-d)	Non-compulsory PD fin. support: Participation cost covered	1	2				x	x	x
2014 D7.3 (a-d)	Non-compulsory PD fin. support: Paid teachers' leave of absence	1	2				x	x	x
2014 D7.3 (a-d)	Non-compulsory PD fin. support: Cost of substitute teachers covered		2				x	x	
2014 D7.3 (a-d)	Non-compulsory PD fin. support: Separate school budget allocated		2				x	x	
2014 D7.3 (a-d)	Non-compulsory PD planned in the context of school development priorities				4	5		x	
2014 D7.4 (a-d)	Providers of professional development activities				3		x	x	
2014 D7.4 (a-d)	Circulation of information about PD activities		2		4		x	x	
2014 D7.4 (a-d)	Percentage of teachers participating in PD per year		2						x
2014 D7.4 (a-d)	Average number of days per year for those who participated		2						x
2014 D7.3 (a-d)	PD activities (tasks and no. of hours) required as part of total working time and/or working time at school	1					x	x	x
2015 D3.7 (a-d) 2016 D3.7	Completed PD affects teachers' base salaries (or additional payments)	1					x	x	x
2018 D3.7 2019 D3.7	Completed PD [with success] affects teachers' base salaries (or additional payments)	1					x	x	x
2015 D3.8 (a-d) 2016 D3.8	Who decides if completed PD affects teachers' base salaries (or additional payments)	1					x	x	
2018 D3.8 2019 D3.8	Who decides if completed PD [with success] affects teachers' base salaries (or additional payments)	1					x	x	
2015 D3.8 (a-d)	Who decides how completed PD affects teachers' base salaries (or additional payments) [1]	1					x	x	
2015 D3.8 (a-d)	Who decides how completed PD affects teachers' base salaries (or additional payments) [2]	1					x	x	
2015 D7.4 (a-c)	PD is covered by teachers' appraisal frameworks	1				5	x	x	x
2015 D7.5 (a-c)	Appraisal informs teachers' PD	1			4	5	x	x	x
2015 D7.5 (a-c)	Positive appraisal can lead to extra PD as reward	1	2				x	x	x
2015 D7.5 (a-c)	Negative teacher appraisal can lead to compulsory training	1				5	x	x	x
2015 D7.6	PD completion influence on career progression	1					x		x
2015 D7.6	PD completion influence on salaries	1					x		x

Unclassified

EAG issue and table	Topic	Dimension(s)					Level(s) of analysis		
		1	2	3	4	5	System	School	Teacher
2016 D3.7 2018 D3.7 2019 D3.7	Mentoring/induction for new teachers affects teachers' base salaries (or additional payments)	1					x	x	x
2016 D3.8 2018 D3.8 2019 D3.8	Who decides if mentoring/induction of new teachers affects teachers' base salaries (or additional payments)	1					x	x	
2016 D4.3 2017 D4.3 2018 D4.3	Requirements for teachers to help in mentoring/induction for new teachers	1		3			x	x	x
2018 D4.3	Requirements for teachers to participate in PD	1					x	x	
2018 D6.8	Decisions on allocation of resources for PD to schools		2				x	x	
2018 D6.8	Decisions on use of resources for PD in schools		2				x	x	

Note: Indicators of relevance to multiple dimensions of the TPL framework are listed repeatedly.

Sources: OECD (2014^[64]), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>; OECD (2015^[38]), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>; OECD (2016^[108]), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>; OECD (2017^[130]), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>; OECD (2018^[33]), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>; OECD (2019^[131]), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.



OECD Education Working Papers No. 237

Innovating teachers'
professional learning
through digital technologies

Andreea Minea-Pic

<https://dx.doi.org/10.1787/3329fae9-en>

DIRECTORATE FOR EDUCATION AND SKILLS

INNOVATING TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES

OECD Education Working Paper No. 237

By Andreea Minea-Pic

This Working Paper has been authorised by Andreas Schleicher, Director of the Directorate for Education and Skills, OECD.

Deborah NUSCHE, Senior Analyst, deborah.nusche@oecd.org (+(33-1) 45 24 78 01)

Andreea MINEA-PIC, Analyst, andreea.minea@oecd.org (+(33-1) 45 24 92 78)

JT03469354

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

OECD EDUCATION WORKING PAPERS SERIES

OECD Working Papers should not be reported as representing the official views of the OECD or of its member countries. The opinions expressed and arguments employed herein are those of the author(s).

Working Papers describe preliminary results or research in progress by the author(s) and are published to stimulate discussion on a broad range of issues on which the OECD works. Comments on Working Papers are welcome, and may be sent to the Directorate for Education and Skills, OECD, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

The use of this work, whether digital or print, is governed by the Terms and Conditions to be found at <http://www.oecd.org/termsandconditions>.

Comment on the series is welcome, and should be sent to edu.contact@oecd.org.

This Working Paper has been authorised by Andreas Schleicher, Director of the Directorate for Education and Skills, OECD.

www.oecd.org/edu/workingpapers

© OECD 2020

Table of contents

Acknowledgements	5
Abstract	6
1. Introduction	7
2. The potential of new technologies for transforming teacher learning	10
2.1. Effective online learning for teachers and other adults: What we know from research	11
2.1.1. Research and evidence on teachers' learning: Online courses, MOOCs and communities	11
2.1.2. Research and evidence on adult learning more generally: Online courses and MOOCs	15
3. Prerequisites for enhancing teacher learning through new technologies	17
3.1. Ensuring access to high-quality ICT for teachers	17
3.2. Enhancing teachers' digital competence	17
3.3. Supporting teachers' engagement in technology-based learning activities	19
3.3.1. How teachers engage in open or distance education relative to other high-skilled workers	19
3.3.2. How teachers engage in online professional learning	24
4. Conclusion	35
References	37
Figures	
Figure 2.1. Teachers' formal, non-formal and informal learning in digital work environments	11
Figure 3.1. Teachers' participation in open/distance education	20
Figure 3.2. Participation in open/distance education by skills proficiency	21
Figure 3.3. Readiness to learn, by literacy proficiency	22
Figure 3.4. Participation in open/distance education – reasons and time	24
Figure 3.5. Teachers' engagement in learning activities delivered on line	25
Figure 3.6. Teachers' engagement in induction and professional development activities on line, by country	26
Figure 3.7. Teachers' participation in online courses/seminars for professional development, by age and experience	27
Figure 3.8. Teachers' participation in online courses/seminars for professional development, by school location and subject taught	28
Figure 3.9. Participation in other professional development activities, by engagement in online courses/seminars	30
Figure 3.10. Incidence of formal, non-formal and informal job-related learning among teachers, ICT professionals and other high-skilled workers	32

Boxes

Box 1.1. Enhancing teachers' professional learning using digital technologies before and during the COVID-19 disruption	8
Box 3.1. Enhancing teachers' digital competence in Latvia – recent reforms	18
Box 3.2. Online teacher-led professional learning: bottom-up initiatives for teacher professional learning	31
Box 3.3. Recognising teachers' skills acquired on line: Micro-credentials and teacher professional learning in the United States	34

Acknowledgements

The author would like to thank participants of the second project meeting of the Teachers' Professional Learning (TPL) Study for their feedback on an earlier version of this Working Paper. The author is very grateful to Deborah Nusche for her valuable guidance, advice and comments on the manuscript. The paper also benefitted from fruitful exchanges with and feedback from Makito Yurita. The author also thanks Paulo Santiago and Andreas Schleicher for their guidance and support, and Cassandra Morley and Rachel Linden for their help in the editorial and publication processes.

Abstract

Digital technologies offer immense potential for transforming teacher learning and the delivery of professional development activities throughout teachers' careers. As the COVID-19 pandemic has made face-to-face professional learning challenging or impossible for teachers to attend in many contexts, online professional learning options for teachers have been receiving renewed attention. This paper puts forward research evidence on the effectiveness of various forms of online learning for teachers and adults, and examines prerequisite conditions for enhancing teacher learning through digital technologies. Teachers' engagement in online learning activities, as captured by OECD surveys, remained limited in many OECD countries before the COVID-19 pandemic. This paper provides a basis for investigating how policies can support teachers' engagement in professional learning using digital technologies and help strike a balance between system-level provision of online teacher professional learning opportunities and the facilitation of teacher-led initiatives.

1. Introduction

As, in many countries, the 2020 disruption of schooling related to the COVID-19 pandemic has made face-to-face professional learning either very difficult or impossible for teachers to attend, online professional learning options for teachers have been receiving renewed attention. Many governments and higher education institutions, but also the private sector, have made learning resources available for teachers or provided professional development options on line to support teachers in adapting to remote teaching, and new opportunities to build online professional learning communities are being explored.

Data from a recent Harvard Graduate School of Education - OECD survey revealed that the provision of professional support and advice to teachers has been one of the key instruments of governments' education continuity strategies during the disruption of schooling caused by the COVID-19 crisis (Reimers and Schleicher, 2020^[1]). Such support has mainly included the provision of access to resources and peer networks, and has mostly been online-based (e.g. digital platforms). In some systems, there has been work on the development of massive open online courses (MOOCs) or intensive training for teachers dedicated to the creation of distance learning courses (Box 1.1). A majority of respondents in the recent Harvard Graduate School of Education - OECD survey also indicated that training and counselling for teachers are part of school reopening plans in their country.

New technologies bring immense potential for transforming teacher learning and the delivery of professional development activities throughout teachers' careers. Teachers can browse the Internet for relevant information, use open education resources to support their work, participate in MOOCs or engage in online communities to share resources and experiences with other teachers. Descriptive analyses based on TALIS (2018) data show that teachers who use information and communications technology (ICT) more frequently in the classroom and those who feel more at ease supporting student learning using new technologies, are more likely to have participated in online courses or seminars as part of their professional development activities. ICT can also provide new solutions for preparing lessons, assessing student learning or completing administrative tasks more effectively, thereby allowing teachers to save time for their own learning. At the same time, many gaps remain in research related to teachers' professional learning on line, and there is room for countries to learn from each other.

This paper brings together background information on the opportunities and challenges brought by new technologies for teachers' professional learning. In particular, it puts forward research and analytical work on what is already known on teachers' use of ICT for professional learning prior to the COVID-19 pandemic in order to provide a basis for exchanging on the current situation and on how well countries are prepared for ensuring the continuity of teachers' learning. The paper first presents research evidence on the effectiveness of various forms of online learning for teachers and for adults more generally. It then examines prerequisite conditions for enhancing teacher learning through new technologies, focusing on teachers' access to ICT and digital competence. Teachers' engagement in online learning activities, as captured by OECD surveys, provides a basis for investigating how policies can support teachers' engagement in professional learning on line.

In line with the conceptual framework of the Teachers' Professional Learning (TPL) Study, teacher professional learning is defined as "formal and informal activities that aim to update, develop and broaden the skills, knowledge, expertise and other relevant characteristics of in-service teachers" (Boeskens, Nusche and Yurita, 2020^[2]). Online professional learning covers therefore learning activities in a broad way, whether these are

formal online degrees or exchanges in online communities that allow teachers to enhance their skills.

Box 1.1. Enhancing teachers' professional learning using digital technologies before and during the COVID-19 disruption

Chile

Part of the Ministry of Education in Chile, the *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP) is responsible for teachers' professional learning, and in particular, for strengthening initial teacher education and supporting the professional development of teachers. CPEIP develops standards for the teaching profession, provides training to teachers and school leaders, and develops digital tools for teachers' professional learning.

Given the COVID-19 disruption, CPEIP has refocused its activities on the use of digital technologies to help teachers adapt to online teaching and ensure the continuity of their professional learning. It has organised webinars in the form of free weekly online conferences with national and international experts on topics of relevance in the COVID-19 context (e.g. strategies for online teaching, teacher well-being, students' socio-emotional development). It has also developed a new platform, *Desarrollo docente en línea* ("Online Teacher Development"), to provide free access to online courses and digital resources to teachers and school leaders, focusing on the following areas: social-emotional learning, digital tools and curricular prioritisation. The platform includes guidelines, videos and other material to support teacher professional development, as well as digital tools to help teachers design and manage online classes, online assessment and develop collaborations with other teachers.

In addition, the Ministry of Education has also incorporated a section devoted to teachers – *AprendoenlíneaDocente* – into the platform *Aprendoenlínea* ("I learn on line"), in order to support teachers as they implement the prioritised school curriculum developed after suspension of classes (CPEIP, 2020^[3]). The platform contains more than 20 000 pedagogical resources, including guides, formative evaluation activities, pedagogical files, videos, webinars and orientation documents.

Korea

In Korea, a wide range of institutions, including primary and secondary education training institutes and distance education institutes, provide in-service training to teachers (Ministry of Education, 2020^[4]). Teacher training based on e-learning was introduced at the beginning of 2000 (KERIS, 2015^[5]), and by 2015, 58 online teacher-training centres (both private and public) had been authorised, providing both purely online and blended learning experiences (Kang, 2016^[6]). The Korean Education and Research Information Service (KERIS), under the Ministry of Education, has acted as a Remote Education Training Support Centre since 2009, checking the quality of remote training centres (KERIS, 2018^[7]). KERIS manages a range of projects related to the use of ICT in school education and the education system (e.g. Edunet e-learning site, Wedorang online school/class community for teachers, educational administration data services, support for the cyber education system). On the Edunet T-CLEAR (Teacher Curriculum, Learning, Evaluation and Activity Resources) portal operated by KERIS, teachers can access information regarding teaching resources as well as training sessions

and a range of online services (e.g. online classroom platforms, digital textbooks) (KERIS, 2020^[8]).

Among OECD countries with available data, Korea displays the highest share of teachers engaging in online professional development (Figure 3.6.) and around 68% of lower-secondary teachers engage in peer networks (relative to 40% on average across OECD countries). While participation levels are high, the quality of online training could be further enhanced, for instance by expanding practical exercises, increasing interactions between instructors and learners and moving beyond a model of simple knowledge delivery (Lee, 2019^[9]).

Supporting teachers' capacity-building has been one of the main pillars of the governments' preparation for full-scale online learning during the COVID-19 pandemic. 495 schools became pilot schools for online learning, sharing both their expertise in this area with teachers and supporting them in addressing issues faced while teaching on line. The government also launched the "School-On" platform that teachers could use to share educational and teaching resources and materials (e.g. videos, student assignments) regarding distance education, while the "Teacher-on" platform provided support on the use of online contents (real-time online class counselling, 1:1 troubleshooting, etc.) (Ministry of Education, 2020^[10]).

The Korean government also created the Community of 10,000 Representative Teachers to support teachers in adapting to online teaching during the COVID-19 crisis and help them address problems experienced during online schooling or while using learning management systems software. One teacher, proficient in online teaching, was selected from each school and the Community allowed for real-time exchanges between the Provincial Offices of Education, the 10,000 representative teachers and the Ministry of Education (Ministry of Education, 2020^[10]). The online provincial communities collected suggestions from teachers and delivered them to the Ministry so that issues signalled by teachers could be addressed or solved. A group chat in which Ministry officials also participated was created to foster real-time communication between teachers and representatives of national authorities and thereby enhance teacher engagement in the community.

Spain

Part of the Ministry of Education and Vocational Training, the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (INTEF) is responsible for the integration of ICT in school education and teacher training. In 2019, INTEF provided the majority of its training activities on line, including MOOCs (12% of training activities), Nano-MOOCs (NOOCs) (28%) and online tutored courses (35%) (INTEF, 2019^[11]). Online tutored courses encompass around 60-70 hours of training, last two months and rely on expert tutors and co-ordinators who guide participants in the course. The catalogue of courses is updated yearly, and teachers who complete a course receive a certification for the training hours undertaken (INTEF, n.d.^[12]). In the case of MOOCs and NOOCs, training hours are not certified, but digital micro-credentials are issued to recognise learning upon completion and stored in an "INTEF Badges" backpack. Open digital meta-credentials that recognise teachers' learning paths can be issued when teachers collect several micro-credentials (INTEF, n.d.^[12]). In addition, INTEF has also developed a micro-learning app (Edu-pills), accessible by tablet or mobile phone, to help teachers develop their digital competencies. The micro self-learning activities ("pills") are categorized according to the five areas of INTEF's Educational Digital Competency Framework (INTEF, n.d.^[12]).

Before the COVID-19 disruption, INTEF and teacher-training centres at the regional level were carrying out many teacher professional learning activities related to innovative pedagogies using new technologies (e.g. Moodle use, flipped classrooms, virtual reality, coding). While these training activities supported teachers in using technology in their classrooms, the COVID-19 disruption led to the implementation of online training activities to help teachers adapt to remote teaching.

In this context, INTEF has focused on the design of open education resources and the provision of online courses for teachers, to help teachers design their own teaching resources and to co-ordinate ICT projects. In addition, at the national level, the web portal *Aprendo en casa* (“I learn at home”) provides educational resources, training tools and apps for teachers, families and students. In their dedicated section, teachers can share resources, access training and receive support, as well as benefit from a number of initiatives and tools (e.g. platforms for distance learning, educational materials) put forward by private and public sector entities.

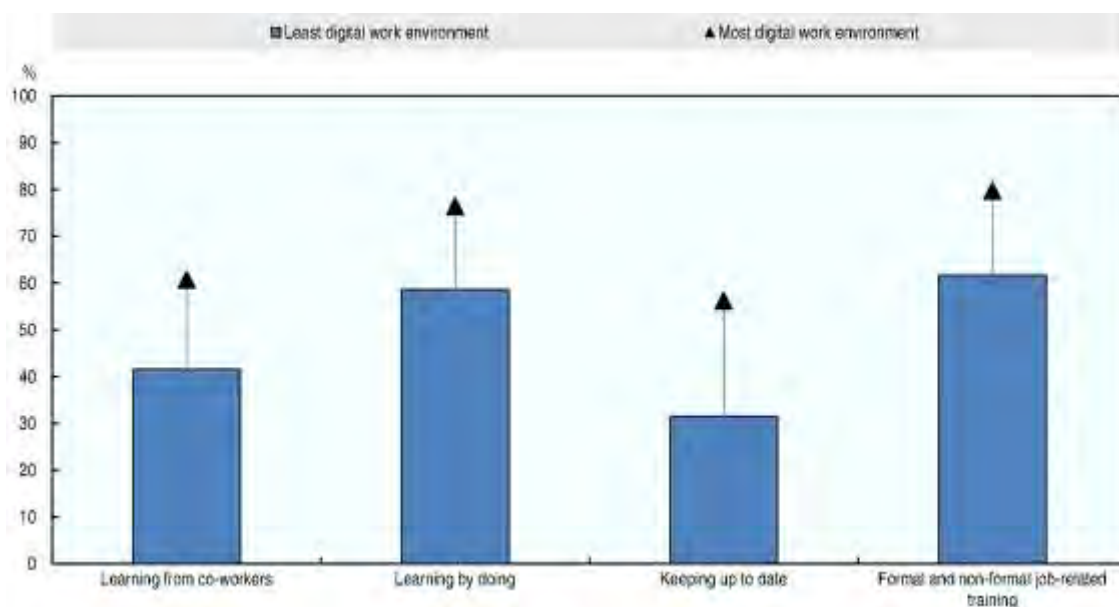
2. The potential of new technologies for transforming teacher learning

Digitalisation can enhance teachers’ learning opportunities, by transforming the delivery of professional programmes and materials but also the way in which teachers connect to each other and conduct other teaching-related activities. Online delivery of professional development can allow for reaching a greater number of teachers more rapidly and from anywhere, diversifying the design of traditional professional development courses in terms of duration, depth and topics covered, providing new certification options (Vuorikari, 2018^[13]) and offering new opportunities to expand teacher-centred collaborative learning opportunities in the virtual space.

At the same time, digitalisation also transforms the way workers, including teachers, carry out their tasks at work. Some tasks can be automated, whereas others can be performed differently or more efficiently thanks to the use of digital tools (OECD, 2019^[14]). For teachers, new technologies have the potential to transform the way some tasks (e.g. administrative work, assessments) are carried out, allowing teachers to free up time to devote to their own learning. In addition, workers evolving in more digitally-intensive environments are more likely to maintain their skills, tend to learn more from co-workers, learn more by doing and keep up to date; and this is also the case for teachers (Figure 2.1). As workers and teachers increasingly use technology in the workplace, they perform tasks differently and this impacts the way they develop their own skills (OECD, 2019^[14]).

Figure 2.1. Teachers' formal, non-formal and informal learning in digital work environments

Share of teachers performing each type of learning activity, by work environment type



Notes: Each bar displays the share of teachers performing each type of learning activity in a least digital work environment (below median of the 1-digit occupation in both non-routine and ICT intensities). Each triangle displays the share of teachers performing each type of learning activity in a most digital work environment (above median of the 1-digit occupation in both non-routine and ICT intensities). Teachers are defined based on the population of adults aged 25-65 years old. Teachers are adults self-reporting working in the following two-digit occupations as classified by the International Standard Classification of Occupations (ISCO-08): Teaching Professionals (ISCO 23). The non-routine intensity of jobs indicator is computed following the methodology proposed by Marcolin, Miroudot and Squicciarini (2016^[15]), and builds on items that capture the extent to which one's job is codifiable and sequentiable. It is close to 0 when the job is routine-intensive and close to 1 when the job is not routine-intensive. The ICT intensity of jobs indicator was developed in work by Grundke et al. (2017^[16]) and describes tasks associated with ICT use, from reading and writing emails to using word-processing or spreadsheet software, or a programming language. It is close to 0 when the job is not ICT-intensive and close to 1 when the job is ICT-intensive.

Source: Adapted from the OECD (2017^[17]) *Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2017)* (database), <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (accessed on 15 May 2020).

2.1. Effective online learning for teachers and other adults: What we know from research

2.1.1. Research and evidence on teachers' learning: Online courses, MOOCs and communities

Research on teachers' online learning has relied on a diversity of methodological approaches, but many gaps remain in the area. Existing studies tend to suggest that the principles and features that enhance the effectiveness of traditional professional development can also guide the design and assessment of online teacher professional learning (Vuorikari, 2018^[13]; Prestridge and Tondeur, 2015^[18]; Philipsen et al., 2019^[19]). While the type and features of technology (e.g. personalisation, designs based on gamification) can enable the organisation of new forms of training that can better support teachers in their learning, technology alone cannot be a sufficient driver for the quality or effectiveness of online teacher professional development (Dede et al., 2016^[20]). Factors such as the context of technology-based professional development activities (e.g. the policy

environment, the characteristics of teachers and schools), their nature (e.g. blended or virtual) or duration equally shape the outcomes of online professional learning activities (Dede et al., 2016^[20]).

To design effective professional learning for teachers, there is a need to understand how teachers learn, how they are motivated to learn, and how and in which context can specific features facilitate their learning (Boeskens, Nusche and Yurita, 2020^[21]). A series of characteristics have been associated with successful professional development – content focus, active learning, modelling of effective practice, provision of coaching, expert support and opportunities for feedback, sustained duration, and embeddedness in collective practice (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017^[21]). However, recent evidence emphasises that an automatic compliance with a set of specifically defined design features is not sufficient to ensure the effectiveness of teacher professional learning and that no specific type of learning activity is universally effective (for a detailed review of the literature on the effectiveness of teacher professional learning design, see Boeskens, Nusche and Yurita (2020^[21])). At the same time, research reviews have also illustrated a shift away from passive, one-off learning experiences and the need to provide teachers with the appropriate opportunities to reflect and practice in structured ways. Involving external expertise has also been found by most reviews as one of the common features of effective teacher professional learning opportunities, while collaborative activities tend to be effective when well-structured and focused on aspirations for students. In a similar vein, while professional learning of sustained duration tends to be associated with more impactful learning, shorter learning experiences can also be successful when learning goals are narrowly defined (Boeskens, Nusche and Yurita, 2020^[21]).

An inventory of innovative practices of teacher professional learning¹ analysed in relation to the key features of effective professional development, (Vuorikari, 2018^[13]) shows that all identified practices rely on active learning, and a great number of them are based on modelling effective practices and support collaboration in job-embedded contexts. Coaching and expert support were less recurrent. Other evidence emphasises that online programmes aimed at teacher learning should account for teachers' background (experience, skills, needs), be aligned with the curriculum and include design features (e.g. interactive videos) that stimulate teacher motivation to remain engaged with the course (Qian et al., 2018^[22]).

As teachers represent a large share of MOOC learners and as MOOCs providers are progressively shifting their model towards online professional degrees and credential programmes (more on this below), there is increasing potential for teacher professional learning to expand in online formats (Seaton, Coleman and Daries, 2014^[23]; Reich and Ruipérez-Valiente, 2019^[24]; Littenberg-Tobias, Slama and Reich, 2020^[25]). Yet, research on the effectiveness of MOOCs for teachers and educational professionals is still emerging. Evaluating their effectiveness is complex, given that MOOCs face the double challenge of designing standard content to be delivered on a large-scale while at the same time aiming to provide the flexibility for teachers to link this content to their own practice and context (Littenberg-Tobias, Slama and Reich, 2020^[25]).

A mixed-methods study of four MOOCs on change-leadership for educators implemented in the United States (Littenberg-Tobias, Slama and Reich, 2020^[25]) emphasised that course content and in particular, “hooks” to teachers' own practices, providing them with opportunities to relate the content to their own activities, were important elements in driving transformations in practices. The flexibility of the course design is crucial, as it enables MOOCs to easily connect content designed for large-scale audiences to learners'

¹ All these practices are not necessarily technology-based.

own context. The context in which teachers or education professionals worked also mattered for how learners adapted to the course requirements (e.g. teachers in less supportive school environments tended to rely more on online collaboration with other learners rather than on sharing resources and collaborating with teachers in their own school, but it did not lead to more limited changes in teacher practices). Teachers adapted their interaction with the course content based on their specific contexts and needs. In addition, teachers' skills and previous experience in online environments also shape their engagement in MOOCs. Without guidance and a design that supports less-experienced teachers, MOOC environments can be challenging for novice participants who may face difficulties in engaging or navigating through resources (Karlsson and Godhe, 2016^[26]).

Beyond the opportunity to expand knowledge, engagement in MOOCs, as well as in other forms of online learning, can enable teachers to be part of wider communities, with potential effects on a variety of social and organisational outcomes. While most teachers engage in courses or seminars as part of their professional development, participation in professional development networks or peer-observation is not widespread, despite increasing evidence on the effectiveness of the latter (OECD, 2019^[27]). In this respect, online communities provide teachers with enhanced opportunities for exchanging, sharing resources and learning collaboratively.

Data on participants in informal online communities and networks collected from a number of studies between 2009 and 2016 showed that online community members were more likely to be women, aged 40-59 years-old and especially motivated by the potential to enhance their teaching practices thanks to exchanges with other teachers and emotional support (Macià and García, 2016^[28]). Teachers engage in online communities and networks in a diversity of digital environments (e.g. wiki, networking sites, platforms, learning management systems) and rely on various tools (e.g. forums, instant messaging, podcasts) to interact with each other (Macià and García, 2016^[28]; Cranefield and Yoong, 2009^[29]).

Both formal and informal teacher communities can be useful at enhancing supportive and collegial professional practices and be valuable sources of professional learning. Recent research reviews of empirical literature on online communities provide evidence that teachers tend to engage in such communities primarily for topics related to teaching with technology or other educational technology issues (Lantz-Andersson, Lundin and Selwyn, 2018^[30]; Macià and García, 2016^[28]). Typically, there is a lot of variation in the intensity with which teachers engage in online communities, with a minority of them participating actively and thereby influencing the way the community unfolds its exchanges, whereas most teachers act as more passive users or consumers.

A case study on a Korean teacher-created online community brings an illustration of these findings, as teachers use the online community more as a resource bank rather than for collaboratively developing teaching materials (Seo and Han, 2013^[31]). Teaching materials created by less than 1% of teachers in the community were massively used by the remainder of teachers, without any changes made to these materials after their use in class. The community led to a standardisation of teaching practices, especially since teachers rarely criticised materials posted by other teachers. In fact, teachers' reluctance to criticism in the online space tends to replicate similar attitudes observed in face-to-face collaborations whereby teachers seek to avoid disagreements, which may also translate into reduced benefits teachers can derive from exchanging with their peers (Dooner, Mandzuk and Clifton, 2008^[32]).

Indeed, online communities, and in particular, informally-developed ones, have been found to often serve as a means for teachers to filter information thanks to their colleagues (Lantz-Andersson, Lundin and Selwyn, 2018^[30]). However, information sharing or exchanges appear to be done quickly or in superficial ways, and discussions often occur in consensual

forms, conforming to, rather than challenging, community norms. At the same time, communities can also benefit from more silent participants or “lurkers”, as passive participation can be a first step to engaging more actively (e.g. posting material, participating in discussions). In the Korean teacher-created online community, teachers who posted materials frequently reported having been passive users at first (Seo and Han, 2013^[31]). More research is needed on the impact of more passive or superficial forms of interaction, both on teacher learning and on teaching practices, but also on how different types of users (active or passive) benefit from these exchanges and on how time affects participation. Similarly, many gaps remain with respect to how different types of technological configurations, applications or platforms shape teachers’ practices in online communities (Lantz-Andersson, Lundin and Selwyn, 2018^[30]).

Participation in online communities or networks can be shaped by a variety of factors. A first precondition relates to the quality of the ICT infrastructure that underpins it, including the presence of appropriate and varied collaborative online tools and a well-designed, user-friendly platform (Dede et al., 2016^[20]). When it comes to how online communities are designed, blended models of online communities that combine virtual and in-person interactions appear to be preferred by teachers relative to purely virtual ones (McConnell et al., 2013^[33]), and also to translate into stronger member relationships and participation. Such models tend to be associated with higher levels of trust and sociability between community members, which favour knowledge sharing and exchanges but are more difficult to foster when participants only meet on line (Matzat, 2010^[34]; Matzat, 2013^[35]). In addition, moderators play a key role in encouraging member participation, and in guiding and ensuring the continuity of the community (without dominating exchanges) (Lantz-Andersson, Lundin and Selwyn, 2018^[30]; Macià and García, 2016^[28]). The time they need to support the community, as well as their skills and experience in the area of online community building are likely to shape the extent to which they are able to effectively co-ordinate and moderate the community. Time constraints can, in fact, be a significant barrier for teacher engagement in both formal and informal communities, either because such activities take place during teachers’ free time and amplify their work burden, or because of the difficulty in organising synchronous activities with teachers from different time zones, or who lack the skills to rapidly navigate in the virtual environment (Lantz-Andersson, Lundin and Selwyn, 2018^[30]).

Evidence on the extent to which engagement in online forms of learning, and in particular in online communities, translates into actual changes in teacher practices remains scarce and is often based on teacher self-reports. In a randomised experiment, Dash et al. (2014^[36]) show that while participation in an online professional development course of sustained duration translated into enhanced pedagogical content knowledge and changes in pedagogical practices, it did not lead to higher student achievement. Given the evaluation design, teachers are likely to have had only limited opportunities to actually implement the learning material content in the classroom, despite measured changes in indicators of self-reported practices. In contrast, Choi and Morrison (2014^[37]) rely on classroom observation data, together with threaded online discussions, to investigate changes in classroom practice and teacher perceptions following a blended professional development programme for teachers. Participation in the professional development programme was found to be associated with positive changes in classroom practices.

At the same time, outcomes derived from participation in online learning activities can extend beyond the more conventional set of professional development activities related to improvements in teacher knowledge and changes in teaching practices (Yurkofsky, Blum-Smith and Brennan, 2019^[38]). While participation in online learning can allow teachers to enhance their content knowledge and skills, it can also impact on other types of outcomes (e.g. professional identity, reflection on own learning, social relationships, self-confidence

and enthusiasm for own work) (Karlsson and Godhe, 2016^[26]; Beach, 2017^[39]) (Lantz-Andersson, Lundin and Selwyn, 2018^[30]). Examining teacher participation in a technology-related MOOC, Yurkofsky, Blum-Smith and Brennan (2019^[38]) find evidence that the course provided teachers with new ways of engaging with colleagues and administrators (e.g. by constructing similar courses for colleagues in their area), as well as to connect and construct virtual communities (e.g. with teachers from other places) for sharing resources, building their identity and solving issues they encounter in the classroom. Teachers reported feeling less isolated, as they could locate their own work in a wider community. Similar evidence from research on online communities shows that teacher engagement in such networks can be particularly beneficial to novice teachers in terms of building their professional identity and confidence (Macià and García, 2016^[28]).

2.1.2. Research and evidence on adult learning more generally: Online courses and MOOCs

General research on effective adult learning on line can also provide insights relevant for teachers' professional learning specifically. A range of experimental studies have examined the effectiveness of both more conventional online courses - either as part of online degrees or as modules of in-person degrees combining online and in-person learning - as well as emerging forms of online learning in the form of MOOCs (Escueta et al., 2017^[40]).

Online courses offer the possibility of both reducing costs associated with the implementation of face-to-face learning as well as providing flexibility for learning for those who would otherwise not engage due to time or location constraints. Experimental and quasi-experimental studies on online courses unfolded at the post-secondary level tend to find, however, that purely online learning environments are less beneficial to learners than in person, in terms of participants' achievement and further progression (Escueta et al., 2017^[40]; Bulman and Fairlie, 2016^[41]).

There is also evidence that learning outcomes from online courses appear to be weaker, particularly among students with lower academic achievement (Xu and Jaggars, 2016^[42]) (Bettinger et al., 2017^[43]). Xu and Jaggars (2016^[42]) focus on students from community and technical colleges in the United States, and show that performance gaps associated with participation in online courses were wider for students with lower grade point averages (GPAs), but also for students in some specific subjects (e.g. social sciences and applied professions). Bettinger et al. (2017^[43]) study the performance of students in more than 700 courses at a large for-profit university in the United States that delivers both online and in-person courses. Participation in online courses translated into lower academic success and progression (grades in future courses and likelihood of remaining enrolled a year later) compared to in-person courses. Its negative impact is also higher for students with lower prior GPA.

In contrast, blended environments that combine online courses with face-to-face ones enable similar learning outcomes to in-person courses and may represent a suitable option allowing to decrease costs while ensuring high-quality delivery of learning (Escueta et al., 2017^[40]) Alpert, Couch and Harmon. (2016^[44]) simultaneously examine the effectiveness of online, blended and in-person course formats for students in economics at a large public university in the United States, thanks to a randomised experiment. In the blended format, students met with an instructor for a discussion period and had access to the online lecture material. In the online setting, asynchronous discussion took place via Facebook groups, the level of participation being part of the course grade. Students who attended the online course displayed poorer learning outcomes than those in the face-to-face format, whereas those engaged in the blended format performed on a par with students attending the face-to-face format.

Classroom time matters even when learning material is available for students on line. In an earlier study, (Joyce et al., 2015^[45]) examined the effect of class time on college students' performance in a setting where students also had access to online course material. The study was performed at a public university in an urban area (in the United States) attended by many students who commuted. Students who benefitted from more face-to-face instruction (2 classes of 75 minutes per week in person with the teacher for the duration of the course) displayed higher learning outcomes than those enrolled in a compressed version (one class of 75 minutes per week); but non-cognitive measures (related to effort) were similar for both groups.

Little is known, however, on the success of online courses in expanding participation to those who would not have engaged in such learning activities otherwise. Goodman, Melkers and Pallais (2019^[46]) provide first evidence in this respect, focusing on an Online Master of Science in Computer Science and showing that online delivery of education increases the number of individuals who pursue education. Flexibility in terms of location and time was an essential feature attracting candidates to the degree, even more than the lower costs relative to the in-person version. The online degree expanded overall educational enrolment, attracting mid-career individuals who would have not enrolled otherwise, while the in-person version drew younger applicants. Displaying lower costs than its in-person version, the online degree provided high-quality instruction and online students slightly outperformed those who attended in-person. In addition, surveys of applicants showed that the online degree had not substituted for non-degree options, but that the programme had increased total training participation.

Since 2012, the number of MOOC courses has been on a steady rise, and in 2019, there were more than 110 million MOOC learners around the world, excluding China (Class Central, 2019^[47]). Since their inception, however, MOOCs have constantly displayed low retention and completion rates, and, similar to more traditional forms of adult education, have tended to draw learners who are highly educated, and from wealthier neighbourhoods and countries (Reich and RUIPÉREZ-VALIENTE, 2019^[24]; OECD, 2019^[14]). MOOCs targeted at teachers have displayed similar issues in terms of low retention (Ericson et al., 2016^[48]; Castaño-Muñoz et al., 2018^[49]). At the same time, individuals may engage in MOOCs for a variety of reasons and non-completion may also reflect that individuals obtained the information they needed from the course without completing it. Similarly, early dropout may also be an indicator of the low quality of certain courses or their mismatch with learners' needs. Indeed, very little information is available on the quality of MOOCs and their effectiveness in enhancing learner' outcomes.

Research on adults' participation in MOOCs has therefore focused more on enhancing the MOOC experience, so that those who engage make the most of it. The experimental and quasi-experimental literature has examined interventions that seek to enhance effort and completion. Interventions based on social comparisons, by which learners receive information related to the performance of other learners, have been effective at improving MOOC learners' outcomes (performance and completion) (Escueta et al., 2017^[40]). Davis et al. (2017^[50]) develop a personalised feedback system that allows learners to compare themselves with previous learners who have been successful in the course. While completion rates increase, feedback benefitted more the highly-educated. Other studies have found that commitment devices seeking to minimise distraction and reduce procrastination, as well as planning prompts students receive at the beginning of the course and that encourage them to plan their course participation from the onset, were successful at enhancing completion rates (Patterson, 2018^[51]; Yeomans and Reich, 2017^[52]).

3. Prerequisites for enhancing teacher learning through new technologies

3.1. Ensuring access to high-quality ICT for teachers

Access to new technologies is the first prerequisite for teachers, similarly to other adults, to make the most of digitalisation for developing skills, especially when the employer does not ensure the provision of such learning activities or teachers engage independently in such training. Whether learning activities take place in schools or at teachers' home, having the necessary digital devices, a good-quality Internet connection and the skills to rely on these tools to unfold more complex activities are required to allow teachers to engage in online learning activities.

Little is known, however, about teachers' access to digital tools and Internet connection outside of the school premises. While the digital divide in terms of access has progressively narrowed across OECD countries, inequalities in access remain, especially between rural and urban areas. Rural areas are lagging behind urban ones in all OECD countries in terms of their access to fixed broadband with a sufficient speed to allow using advanced connected devices and services (OECD, 2019^[53]). Similarly to other individuals, teachers living in rural areas are likely to be affected by the lower quality of Internet connections and hence, to experience more difficulties in using online learning resources to their best advantage.

In addition, the COVID-19 pandemic has emphasised the importance of having access to a computer or a digital device to continue teaching and learning from home. According to a teacher survey run on the School Education Gateway, the most frequently mentioned challenge in switching to online or distance learning during the COVID-19 disruption was access to technology (computers, software, stable Internet connection, etc.), whether by pupils (mentioned by 49.2% of respondents) or by teachers (34.3% of respondents) (School Education Gateway, 2020^[54]). One in two high-income and upper-middle income countries have thus supported teachers during the COVID-19 crisis by providing them with ICT tools and free Internet connectivity to ease their work during the school closures (UNICEF, 2020^[55]). In 2017, on average across 25 OECD countries with available data, 65% of households with income in the bottom quartile reported having access to a computer at home in contrast to more than 96% of households with income in the top quartile (OECD, 2020^[56]). Teachers' salaries display wide variability both across and within OECD countries (OECD, 2019^[57]), and while data on teachers' connectivity from home are often lacking, some teachers may not have the resources to afford high-quality digital tools to engage in more sophisticated Internet activities.

3.2. Enhancing teachers' digital competence

In addition, teachers' skills are equally crucial to ensure they can tap into the potential of new digital tools for learning. The digital divide, which had initially focused on gaps in Internet access, increasingly relates to divides in the ways individuals use digital devices and the Internet. Skills are important drivers of such gaps. Higher cognitive skills – literacy, numeracy or problem-solving skills in technology-rich environments, or a mix of them – enable individuals who go on line to move from elementary uses of Internet to more complex and diverse uses (OECD, 2019^[14]). In OECD countries with available data in the OECD Survey of Adult Skills (PIAAC), the share of teachers with low problem-solving skills in technology-rich environments ranges from less than 5% in Australia to 31% in Israel (OECD, 2019^[14]). Substantial differences across countries are also observed in terms of teachers' literacy and numeracy skills (Hanushek, Piopiunik and Wiederhold, 2014^[58]).

Box 3.1. Enhancing teachers' digital competence in Latvia – recent reforms

In Latvia, the COVID-19 crisis has accelerated and refocused a number of education policy reforms already in progress and related to curriculum, teacher education and the transition to digital education. In 2018, the government approved a new curriculum to be introduced progressively in schools from September 2020 and that integrated a series of transversal skills, including digital skills that would be provided starting with the first grade (Eurydice, 2019^[59]). As digital skills are meant to be developed across all curricular areas, teacher professional learning and the development of teachers' digital competence have been brought to the forefront of efforts for implementing curricular reform.

In the context of the COVID-19 pandemic, teachers in Latvia have benefitted from a number of measures to support their transition to distance learning activities. The Ministry of Education and Science designed guidelines for distance education, and teachers could rely on a number of online platforms (e.g. *E-klase* school management platform) already available before the crisis. Teachers received support from IT specialists and online teacher professional learning activities were provided to them on relevant topics in the context of school closures (e.g. video lessons creation).

In Latvia, teacher professional learning courses are funded based on thematic priorities defined yearly at the national level. In 2020, the Ministry of Education and Science allocated additional budget for training activities, to be unfolded both on line and in person, aimed at developing teachers' digital competence. The Ministry developed the thematic framework for teacher professional learning courses in the area of ICT based on the identified skills gaps in a survey carried out in 2019 regarding teachers' digital self-efficacy. The improvement of teachers' digital competence has thus represented almost one-third (500 000 euros) of the total budget for developing teachers' professional competence in 2020 (Eurydice, 2020^[60]). Teachers can engage for free in professional development courses to enhance their digital skills in the e-environment for the use of educational technologies. The courses target a large variety of teachers and school leaders, from pre-school to vocational education and training teachers and teachers of various school subjects (e.g. languages, mathematics, and biology). Teachers can engage with the content flexibly, at their own pace (Eurydice, 2020^[60]).

While low-skilled teachers tend to display similar shares of participation in open or distance education as high-skilled ones (Figure 3.2), mere participation does not guarantee that teachers are actually effective in their online learning experience. Evidence on teacher engagement in online courses, MOOCs or online communities indicates that there is a need to enhance teachers' digital competence in order to allow them to participate in and seize the benefits of online learning (Dash et al., 2014^[36]; Macià and García, 2016^[28]). Teachers with higher digital competence or capacity to quickly navigate online resources, and make critical uses of them, are likely to be more efficient in their learning, progress faster and achieve desired goals in less time. In addition, higher-skilled teachers may also choose their online learning sources better, targeting higher quality courses or resources, and moving into more complex uses of such resources. Once teachers engage in online learning activities, the way they use these learning sources and the type of benefits they derive from them are likely to be dependent on their skills.

Expanding access to professional learning opportunities on line is unlikely to be sufficient in reaching more teachers in need of professional learning or be effective for those who already go on line for learning activities, if teachers' skills are insufficient for them to make

the most of these new learning resources. However, little is known on teachers' ability to access and use digital tools, and while the OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) measures proficiency in problem solving in technology-rich environments, the assessment's primary focus is on the cognitive dimensions of problem solving rather than on digital skills per se.

3.3. Supporting teachers' engagement in technology-based learning activities

The COVID-19 crisis has brought digital resources and the online provision of training to the forefront of policy solutions to ensure the continuity of teacher professional learning in the absence of face-to-face training options. Enhancing teacher engagement in technology-based learning activities can pave the way for more effective uses of digital resources by teachers for their own learning, as they become more familiar with a wealth of resources, methods and ways of learning and can make more productive uses of such resources.

There are currently many gaps in terms of data and research related to teacher enrolment, but also related to the profile of teachers engaging in online forms of professional learning, particularly from a cross-country comparison perspective. OECD surveys such as the OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) and the Teaching and Learning International Survey (TALIS) allow providing some contributions in this area.

3.3.1. How teachers engage in open or distance education relative to other high-skilled workers

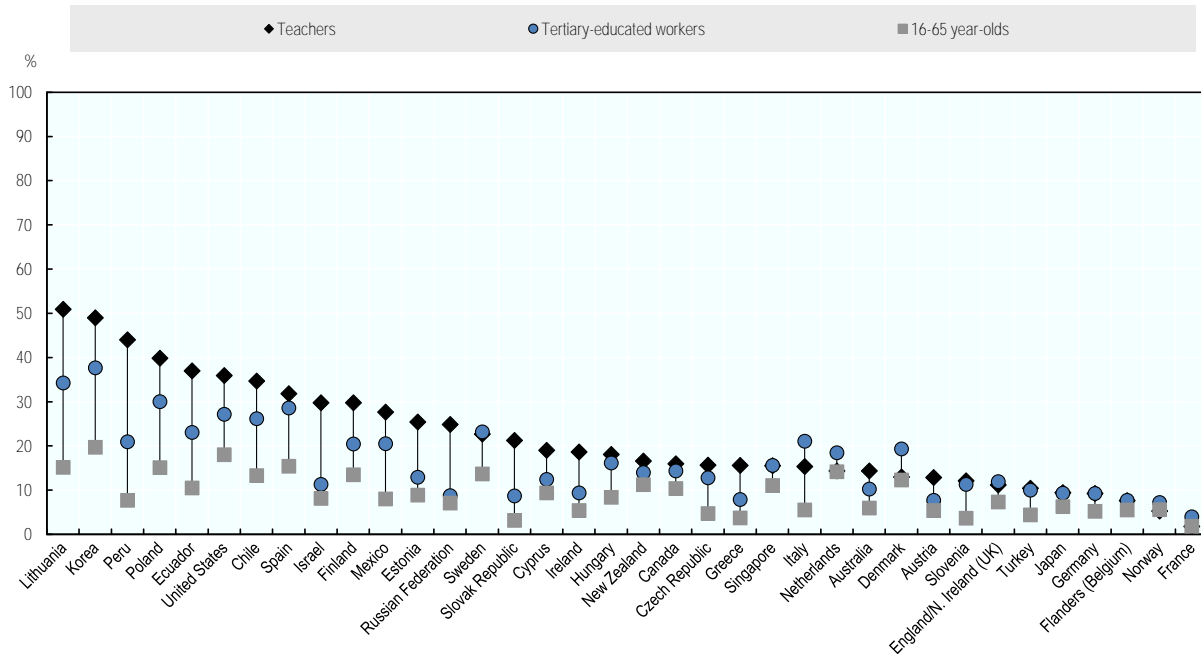
The OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) contains questions related to adults' participation in open or distance education. Open or distance education is defined as not leading to formal qualification and covers courses that are "similar to face-to-face courses but take place via postal or correspondence or electronic media, linking together instructors, teachers and tutors or students who are not together in the classroom" (OECD Survey of Adult Skills (PIAAC), n.d.^[61]). Countries participating in the Survey of Adult Skills (PIAAC) were surveyed in three rounds - 2012, 2015 and 2017. Hence, open or distance education participation is more likely to capture engagement in MOOCs rather than in more traditional forms of open education in 2015 and 2017 rather than in 2012, when MOOCs were only beginning.

When it comes to teachers' engagement in open or distance education, teachers display higher participation rates than other tertiary-educated adults (Figure 3.1) and a similar pattern is observed for MOOCs (Seaton, Coleman and Davies, 2014^[23]). Among OECD countries with available data in the Survey of Adult Skills (PIAAC) around 21% of teachers had participated in open or distance education in the 12 months before the survey, in comparison to 16% among high-skilled workers and less than 10% in the entire 16-65 year-old population covered by the survey. In countries with lower levels of engagement in open or distance education, teachers are as likely and sometimes less likely than other adults to participate in such courses. In contrast, in Korea, one in two surveyed teachers reported having participated in open or distance education in the year preceding the survey.

Adults' participation in open or distance education tends to reproduce existing inequalities in participation in more standard forms of adult learning. Younger, more educated or skilled adults are more likely to engage in such forms of flexible training. In this respect, the potential of open education at reaching those adults most in need of training could be further explored (OECD, 2019^[14]).

Figure 3.1. Teachers' participation in open/distance education

Percentage of each population category having participated in open or distance education in the 12 months before the survey²



Notes: In the PIAAC questionnaire, open or distance education is defined as not leading to formal qualification. It covers courses that are similar to face-to-face courses but take place via postal or correspondence or electronic media, linking together instructors, teachers and tutors or students who are not together in the classroom. Teachers and tertiary-educated workers are defined based on the population of adults aged 25-65 years old. Teachers are adults self-reporting working in the following two-digit occupations as classified by the International Standard Classification of Occupations (ISCO-08): Teaching Professionals (ISCO 23). Tertiary-educated workers are all adults in employment with a tertiary education as defined by 1997 International Standard Classification of Education (ISCED): Tertiary (ISCED 5B, 5A, 5A/6). Chile, Greece, Israel, Lithuania, New Zealand, Singapore, Slovenia and Turkey: Year of reference 2015. Ecuador, Hungary, Mexico, Peru and United States: Year of reference 2017. All other countries: Year of reference 2012.

Source: Adapted from the OECD (2017^[17]) *Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2017)* (database), <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (accessed on 15 May 2020).

At the same time, in the teacher population, lower-skilled and higher-skilled individuals tend to display similar engagement in open or distance education. Participation rates are comparable for low-performing and top-performing teachers in literacy or problem solving in technology-rich environments (Figure 3.2): teachers want to learn, upgrade and expand on their skills, suggesting a high willingness to learn, even when they are low-skilled. Indeed, low-skilled teachers, similarly to other tertiary-educated adults, display a higher readiness to learn than other low-skilled individuals do (Figure 3.3). Low-skilled teachers may want to bridge a gap in skills by additional training and open or distance education can provide them some flexibility.

² Note by Turkey:

The Information in this document with reference to “Cyprus” relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the “Cyprus issue”.

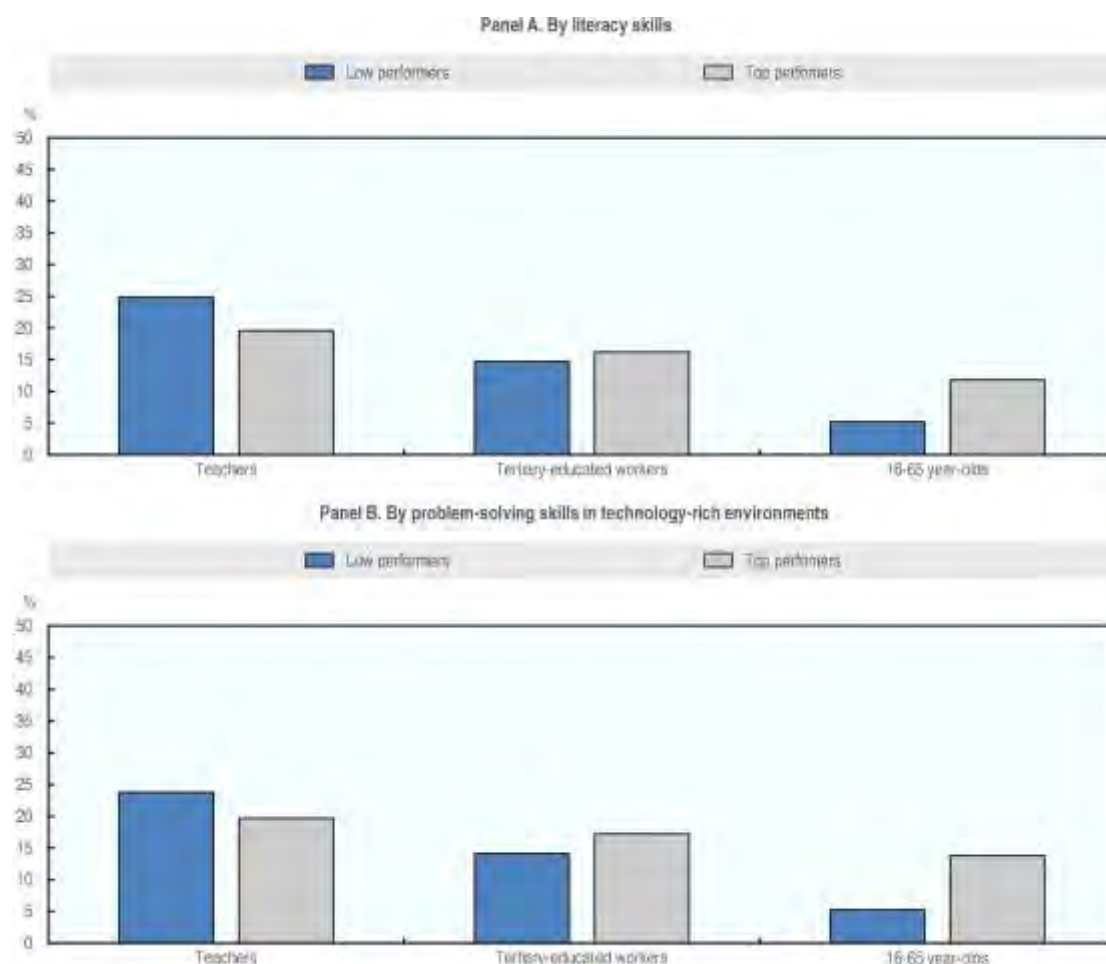
Note by all the European Union Member States of the OECD and the European Union:

The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

Teachers' participation in open or distance education alone does not guarantee, however, that teachers make the most of these technologies and use them at their full potential, so that they are actually impactful. These data do not allow capturing the outcomes of participation and whether these vary by teachers' skills. Returns to such forms of training may end up being higher for those who are already high-skilled.

Figure 3.2. Participation in open/distance education by skills proficiency

As a percentage of each category



Notes: Poor performers in literacy score at most *Level 1* (inclusive), while top performers score at least *Level 3* (inclusive). Poor performers in problem solving in technology-rich environments are defined as scoring at most *Below Level 1* (inclusive) in problem solving (including failing ICT core and having no computer experience), while top performers score at least *Level 2* (inclusive).

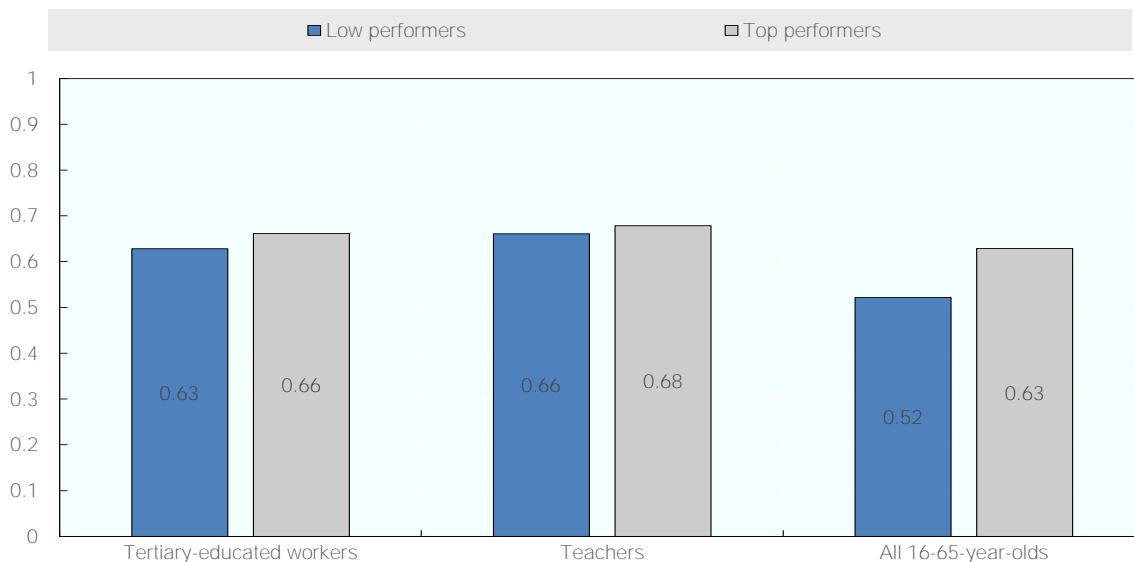
Source: Adapted from the OECD (2017^[17]) *Survey of Adult Skills (PIAAC)* (2012, 2015, 2017) (database), <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (accessed on 15 May 2020).

In addition, the similar shares of engagement in open/distance education displayed by teachers of varying skills proficiency emphasises the importance of matching online professional development materials or sources to teachers' background. The design of online professional development needs to account for teachers' previous experience with online learning and their skills. A study of teacher participation in online professional development courses in mathematics (Dash et al., 2014^[62]) found that the large dropout rate from the course was mostly due to teachers who were less experienced with online

professional development. In fact, teachers' experience in online environments was the only significant difference in terms of teacher characteristics between teachers who remained engaged and those who dropped out of the course.

Figure 3.3. Readiness to learn, by literacy proficiency

Average readiness to learn



Notes: Using the methodology of (Grundke et al., 2017^[16]), the index of readiness to learn is built based on the following survey items: I like to get to the bottom of difficult things; If I don't understand something, I look for additional information to make it clearer; When I come across something new, I try to relate it to what I already know; When I hear or read about new ideas, I try to relate them to real life situations to which they might apply; I like learning new things; I like to figure out how different ideas fit together. A higher score is associated with a higher readiness to learn.

Source: Adapted from the OECD (2017^[17]) *Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2017)* (database), <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (accessed on 15 May 2020).

Teachers engage in open/distance education overwhelmingly for job-related reasons: 91% of them (and 81% of tertiary-educated workers) reported that their participation in open/distance education was job-related and more than half of them found it very useful for their job. Doing better at their job and/or improving career prospects is the main reason driving teachers' participation (59% of teachers), even more than for other tertiary-educated workers (49%) (Figure 3.4).

While teachers engage in open/distance education mostly for job-related reasons, these activities tend to take place outside of their working hours, in contrast to other tertiary-educated workers. More than 60% of teachers surveyed in the Survey of Adult Skills (PIAAC) reported that they had engaged in open/distance education only outside working hours and another 20% that they had done so mostly outside working hours. In contrast, for one-third of tertiary-educated workers, participation in open/distance education occurred only during working hours.

Digitalisation increasingly expands the opportunities for learning flexibility as well as for novel forms of on-the-job training. At the same time, when work-related professional learning increasingly takes place outside of school hours, there is a risk that it may add on to teachers' workload and negatively affect their well-being. For instance, the provision of professional learning activities outside of working hours as well as requirements set by

public authorities (e.g. renewal of teacher registration or re-certification programmes conditional on teachers undergoing a given number of professional learning hours) in some contexts can over-burden teachers by constraining them to use their personal time for these activities. Time devoted to training constitutes one of the main challenges for teachers' participation in professional development, and across OECD countries, more than 54% of teachers agree or strongly agree that conflicts with their work schedule are a barrier that prevents them to engage in such forms of learning (OECD, 2019^[27]).

In these conditions, engagement in professional learning becomes increasingly possible only outside of teachers' working hours and similarly to in-person training, equity considerations should be integral to the design and implementation of online professional learning opportunities as well. When teachers increasingly participate in professional learning, whether online, blended or in-person, in their own time, those who hold family or caring responsibilities are likely to engage or benefit less from their learning experience.

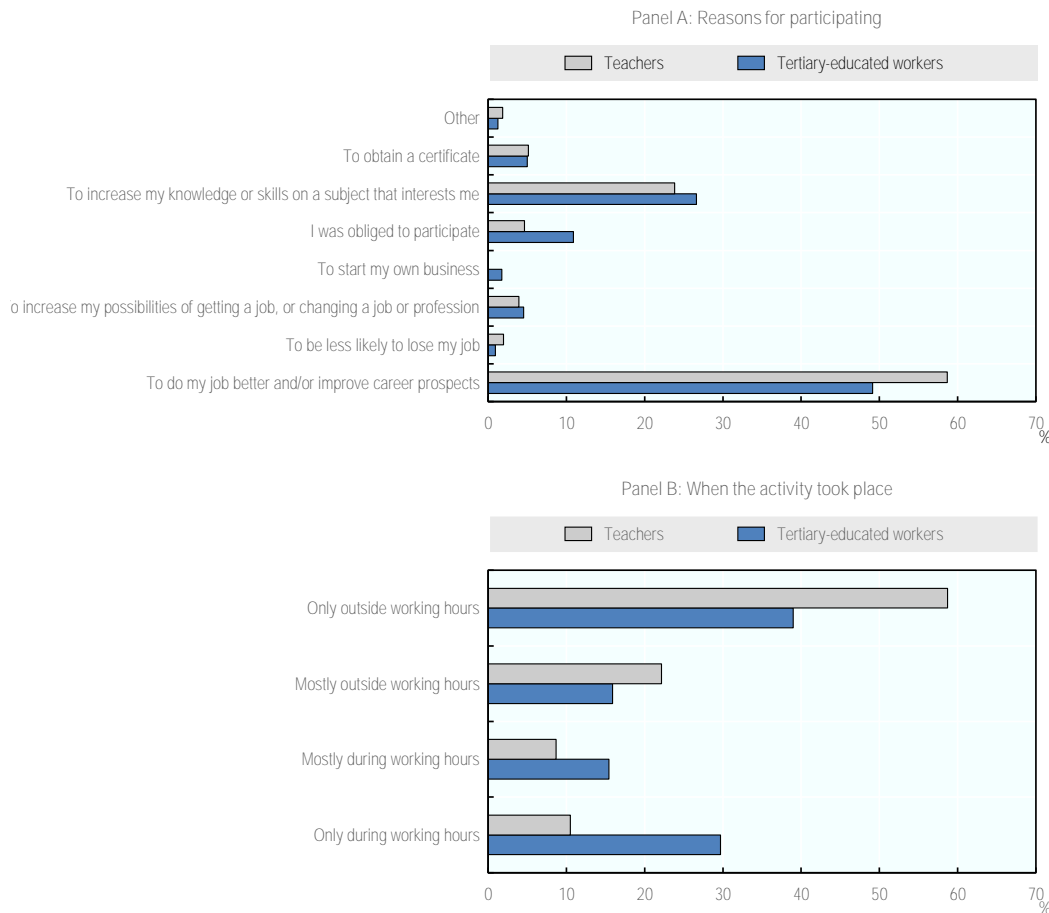
In addition, the design of online or blended learning activities needs to strike the right balance between providing teachers with valuable and sufficient resources for their professional growth and avoiding overloading them. The COVID-19 pandemic has highlighted even more this challenge as teachers have been provided with a wealth of online resources, platforms or tutorials to support them in adapting to remote teaching. Navigating the multitude of available learning and teaching resources, while balancing many activities and an extended teaching practice has often resulted in an increased sense of "COVID-19 fatigue".

In this respect, finding an equilibrium between teacher autonomy and the provision of central guidance to help teachers navigate resources, particularly more in a context of changing skills requirements, has been essential. Supporting teachers in curating information, and adapting the design of learning opportunities to facilitate an efficient use by teachers is required to ensure that teachers make the most of these learning activities. The online sphere opens access to and brings possibility to diffuse an abundance of learning resources (e.g. courses, tools, articles) with enhanced flexibility and no scale limitations. However, due to the time constraints inherent to the teaching profession, teachers are likely to lack the necessary time to navigate and choose from the wealth of available information and sources (Trust and Horrocks, 2017^[63]). In a study of a blended teacher community in the United States, many teachers reported feeling overwhelmed by the amount of online resources and events (Trust and Horrocks, 2017^[63]).

Shorter online course formats are likely to better accommodate participants' existing workload and grant them more flexibility, even if these entail participation in several shorter courses to cover all the material associated with an area of expertise or competence. Evidence from Spain shows that completion rates were significantly higher for teacher participation in NOOCs (25%) rather than MOOCs (6%), suggesting that the format, structure and length of the training activity are likely to matter (Castaño-Muñoz et al., 2018^[49]). NOOCs provided by the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (INTEF) enabled participants to focus on exploring and learning about a key element of a competence or knowledge area, with an estimated effort time of 3 hours (Box 1.1).

Figure 3.4. Participation in open/distance education – reasons and time

For individuals who have participated in distance/open education in the 12 months before the survey



Notes: Panel B: The question on “When the activity took place” refers to the “degree that the activity takes place during working hours meaning that the working hours are used to attend the activity instead of working. It also includes the case where a number of working hours are being replaced by the learning activity even if the activity itself takes place outside normal working time of the respondent. If the learning activity takes place outside working time and the respondent has received payment for the hours, the activity should be coded as during working hours. The answer should only reflect the participation in the course itself and not homework.”. *Source:* Adapted from the OECD (2017_[17]) *Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2017)* (database), <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (accessed on 15 May 2020).

3.3.2. How teachers engage in online professional learning

In TALIS, professional development is defined as “activities that aim to develop an individual’s skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher” (OECD, 2018_[64]). It can therefore cover both formal and non-formal types of activities undertaken by teachers after their initial education or training to enhance their skills. Items related to engagement in professional development activities in TALIS do not allow distinguishing whether these activities were a part of a formal programme or searched for independently by teachers. Professional development activities as defined in TALIS should be thus understood in a broad sense, as activities in which teachers engage to expand their skills after their initial education or training, whether these are formally provided to teachers by schools or public education authorities, or undertaken by teachers independently at home (e.g. MOOCs).

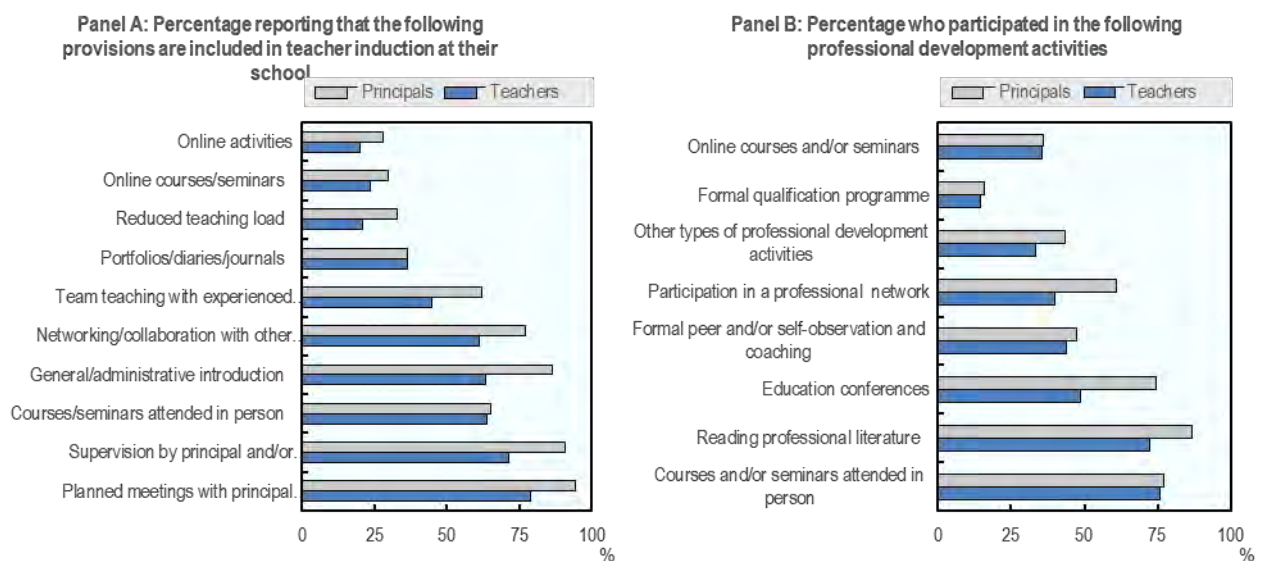
The professional development section of TALIS also comprises information on the induction activities in which teachers engaged when they joined their current school. Induction activities are “designed to support new teachers’ introduction into the teaching profession and to support experienced teachers who are new to a school, and they are either organised in formal, structured programmes or informally arranged as separate activities” (OECD, 2018^[64]). Such induction-related provisions can therefore be offered at the system or school-level (or both) (OECD, 2019^[27]).

Patterns of teacher participation in online professional learning

Data from TALIS (2018) show that teacher engagement in online forms of professional learning is not widespread (Figure 3.5). Across OECD countries with available data, around 34% of lower-secondary teachers, and a similar share of school principals, had participated in online courses/seminars as part of their professional development activities. Online courses/ seminars are among the least recurrent forms of professional development reported by teachers in OECD countries with available data in TALIS (2018). A similar picture emerges when it comes to induction activities proposed to teachers as they joined their current school: less than one in five teachers reported having benefitted from online courses/seminars and online activities (e.g. virtual communities) as part of their induction provisions.

Figure 3.5. Teachers’ engagement in learning activities delivered on line

Percentage of lower-secondary teachers



Source: OECD (2019^[27]), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (accessed on 15 May 2020).

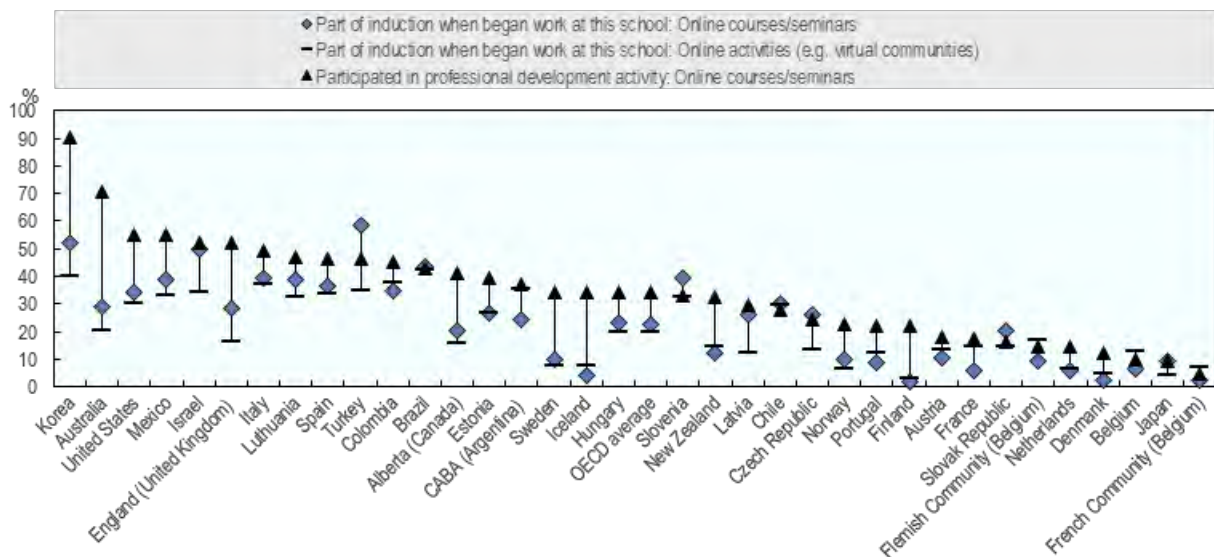
Principals are more numerous to report teacher engagement in online forms of induction activities. Indeed, the provision of online-based induction activities is likely to have increased in recent years, and hence to be reflected in principals’ reports about what is currently being provided in their schools. By contrast, teachers who have been in the school for a long time already may be less likely to have benefitted from such forms of induction at the time they joined their current school. Discrepancies between teachers and principals’ reports for other forms of induction activities may also stem from the fact that some

provisions may not be necessary for all teachers joining the school (e.g. reduced teaching load for more experienced teachers) or all teachers may not be encouraged to engage in them (OECD, 2019^[27]).

These figures hide large cross-country variations in participation levels (Figure 3.6). In Korea, professional development unfolded through online courses or seminars is the type of professional development activity reported by most lower-secondary teachers. More than 90% of teachers in Korea reported having engaged in such activities in the year prior to the survey, in contrast to fewer than 15% of lower-secondary teachers in Belgium, Denmark, Japan and the Netherlands. While Belgium, Denmark and the Netherlands, are ahead of most other OECD countries in terms of the digitalisation of their economies and societies (OECD, 2019^[14]), reliance on ICT tools for teacher professional development is less recurrent. Korea also displays the highest shares of teachers reporting to have engaged in online forms of induction activities.

Figure 3.6. Teachers' engagement in induction and professional development activities on line, by country

Share of lower-secondary teachers



Source: Adapted from OECD (2018^[65]), *TALIS 2018 Database*, <http://www.oecd.org/education/talis/> (accessed on 15 May 2020).

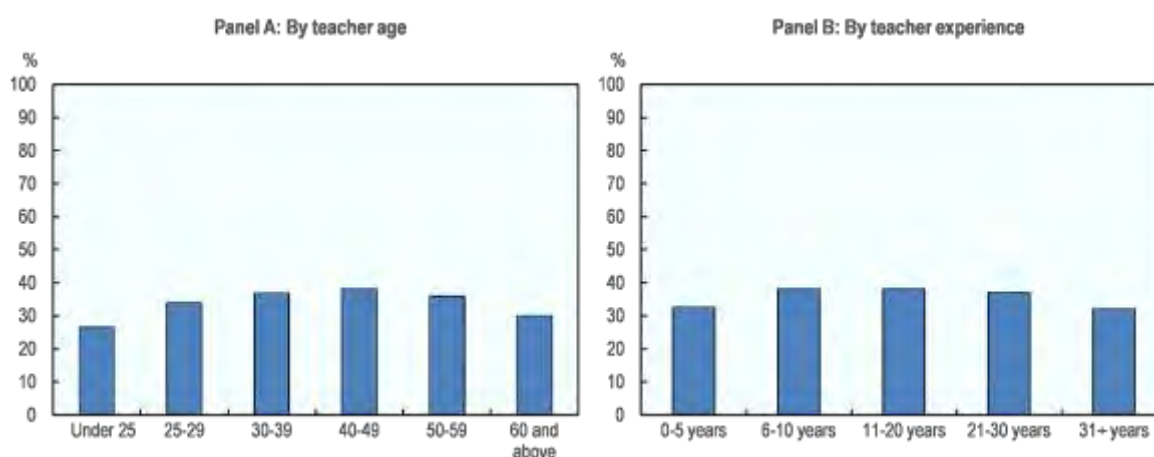
While participation in induction activities unfolded on line is likely to be determined by the level of provision of such activities at the school or system level, engagement in professional development activities may depend on a variety of factors. However, data from TALIS show that teacher participation in online professional learning is rather homogeneous across various teacher and school-level characteristics.

For instance, perhaps surprisingly, the share of lower-secondary teachers reporting to have participated in online courses or activities as part of their professional development is relatively similar at different levels of experience or teacher age (Figure 3.7). Participation is quite evenly distributed across ages and, if any, middle-aged teachers are more likely to engage. This may reflect that these teachers may be more at ease with teaching but also more likely to be curious about new forms of professional development, since they have already had the opportunity to engage in other types of professional development activities.

The contents/programmes offered online may also be more aligned to their needs in terms of deepening subject or pedagogical content knowledge. In contrast, younger teachers often need more induction-type of professional learning for classroom teaching. As such, contents and opportunities offered on line may be less suitable for inexperienced or entry-level teachers. For older teachers, while levels of participation are slightly lower, these may reflect an overall lower level of participation in teacher professional development (since these teachers are likely to have already benefitted from substantial learning opportunities before) but also potentially insufficient skills to make the most of new technologies. In addition, more experienced teachers are more likely to have higher administration workload than others, and perhaps there is no or little content aligned to administrative learning needs on line.

Figure 3.7. Teachers' participation in online courses/seminars for professional development, by age and experience

Share of lower-secondary teachers



Source: Adapted from OECD (2018^[65]), *TALIS 2018 Database*, <http://www.oecd.org/education/talis/> (accessed on 15 May 2020).

Participation rates in online professional development also appear to be evenly distributed across teachers working in rural and urban areas, although in Mexico, Spain and the United States – countries that also display high levels of participation in online professional development – teachers from rural schools are more likely to engage in online forms of professional development than those from cities (Figure 3.8). In these latter countries, the provision of online teacher professional learning, whether formal or informal, can bridge geography gaps that may prevent teachers from more remote areas to engage in professional development. While on average across OECD countries, similar shares of teachers from different subjects engage in online courses or seminars, participation is significantly higher among science teachers in France, Sweden and the United States, whereas modern languages teachers are significantly more likely to participate in such activities in England (United Kingdom) and New Zealand.

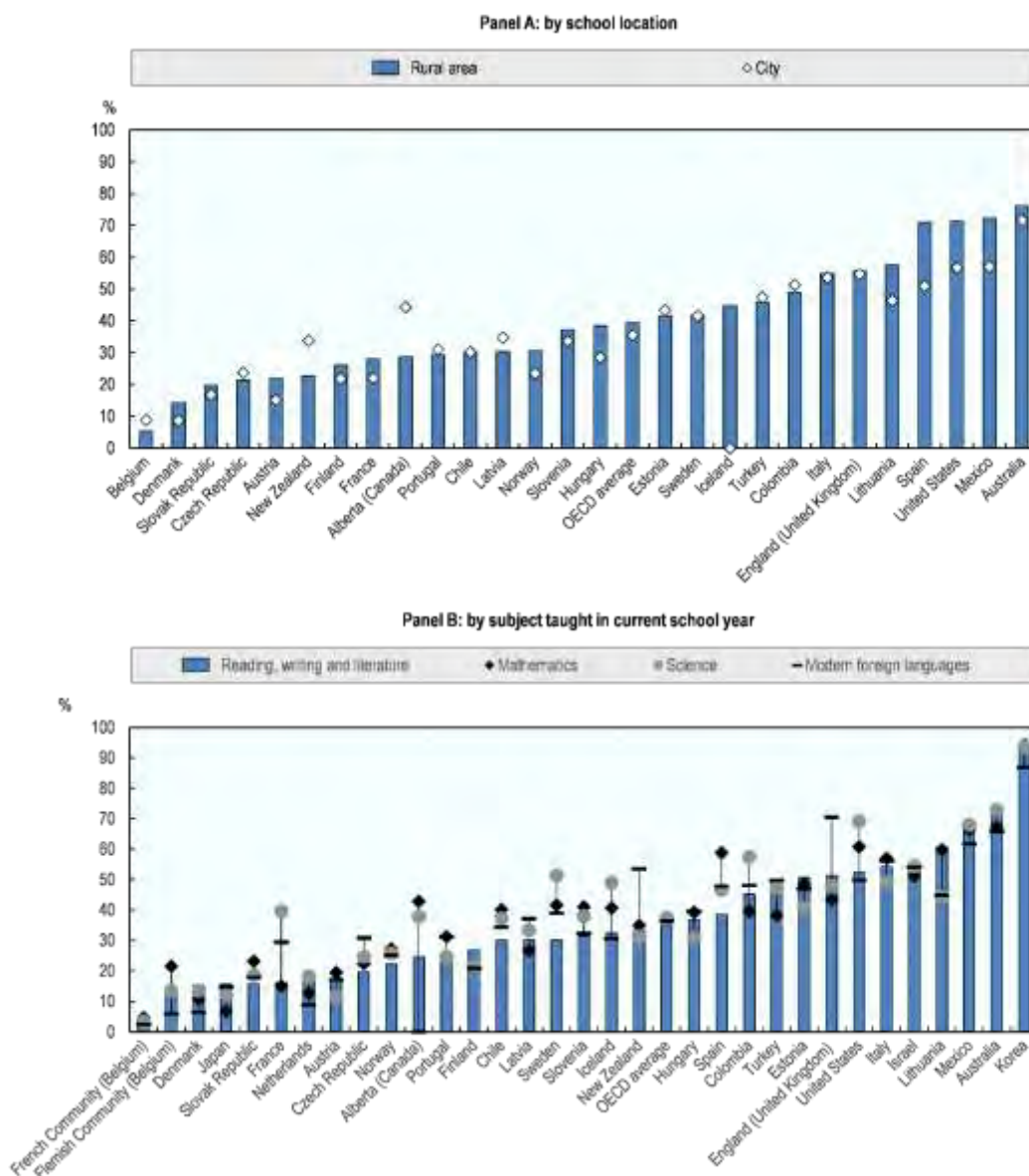
On the contrary, the share of disadvantaged students in the school or reported shortages that hinder the provision of quality instruction do not appear to shape teachers' participation in online courses or seminars. Nor is participation influenced by teachers reporting specific barriers to professional development (although it is important to note that teachers report general barriers to professional development and not barriers linked to a specific type of

professional development activity). Participation rates are also similar for primary, lower-secondary and upper-secondary teachers in countries with available data at all education levels in TALIS (2018).

While teachers are more likely to engage in online forms of learning than other high-skilled adults are, participation in online teacher professional learning remains limited within the teaching profession. There is wide variability within the teaching profession in terms of participation, and data from TALIS suggests that the vast majority of teachers do not engage in online professional development.

Figure 3.8. Teachers’ participation in online courses/seminars for professional development, by school location and subject taught

Share of lower-secondary teachers



Source: Adapted from OECD (2018_[65]), *TALIS 2018 Database*, <http://www.oecd.org/education/talis/> (accessed on 15 May 2020).

Balancing system-level provision of online professional learning with teacher-led, bottom-up initiatives

Figures from the previous section reflect that engagement in online forms of professional development is likely to be a combination of teachers' own motivation and curiosity as well as of the wider provision or spread at the system-level of such forms of learning. Data from TALIS (2018) show that teachers who participate in online courses/seminars are more likely to engage in other types of professional development activities as well (Figure 3.9), suggesting a potentially higher readiness to learn and in particular, with new technologies, than teachers who do not engage in these forms of training. In addition, teachers who participate in online courses/ seminars are particularly more likely to have also participated in networks of teachers as part of their professional development, perhaps through online communities. Around 54% of lower-secondary teachers who had engaged in online professional development had participated in networks of teachers, in contrast to 40% among those who had not participated in online professional development. Participation in teacher networks has been found to be more effective for teacher learning than for more traditional forms of professional development (courses or seminars) and digitalisation offers novel opportunities for teachers to engage in such impactful forms of learning.

Teachers who engage in online professional learning are thus potentially more motivated, display higher readiness to learn, or are more curious about learning activities unfolded using digital technologies. Evidence from Spain, on a MOOC initiative supported by the government for teacher professional development, supports these hypotheses (Castaño-Muñoz et al., 2018^[49]). In Spain, teachers generally found information on MOOCs while going on line for their own purposes or based on their personal contexts. Few reported to obtain information about MOOCs from their colleagues, in a professional context.

At the same time, in countries with higher levels of engagement in online forms of professional learning, the provision of online professional learning activities may also be organised more systematically or teachers may receive more incentives and/or support to engage. Evidence from European countries on participation in ICT-related professional development shows that most teachers learn about ICT in their personal time, while engagement in compulsory ICT training is less widespread (European Commission, 2019^[66]). Differences in participation levels most likely also reflect the extent to which teachers are supported and incentivised in engaging in professional learning using new technologies.

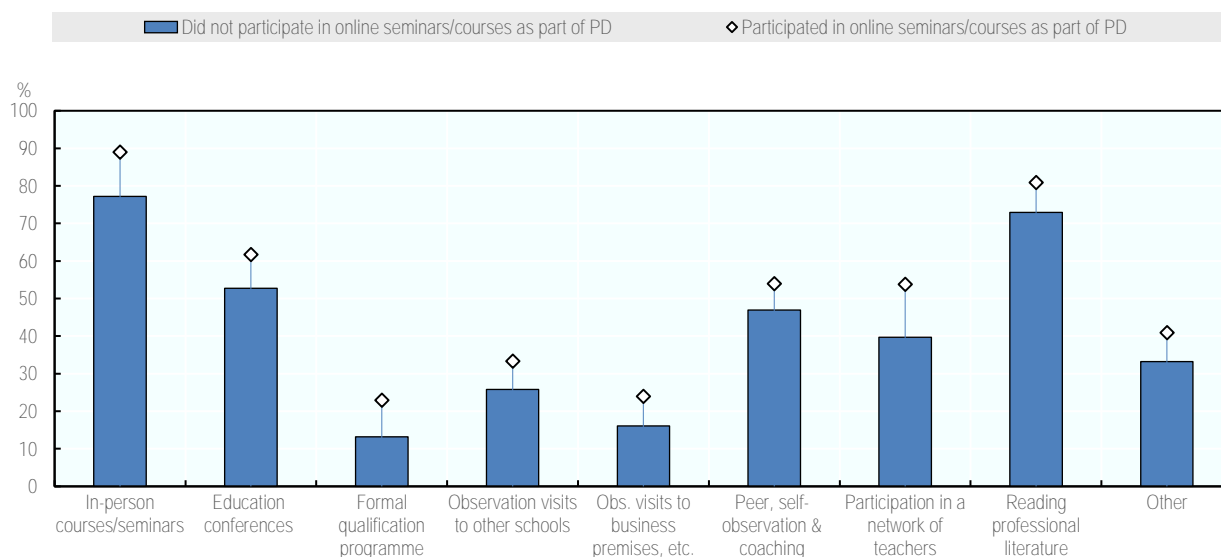
The level of provision of ICT-based professional learning activities stemming from the formal teacher-training system, their formats, frequency and design are important drivers of teachers' potential participation in such forms of learning. Simultaneously, as many teachers undergo such learning activities in their own time outside of working hours, stimulating teachers' intrinsic motivation and engagement in self-initiated autonomous learning practices is critical. In this context, a major challenge for continuous professional development systems relates to how countries can organise the provision of ICT-based teacher professional learning but also develop strategies to facilitate a more systematic teacher engagement in such forms of learning.

Indeed, a number of online professional learning activities are likely to be initiated by teachers themselves, beyond mere engagement in online courses or seminars (Box 3.2). *KlasCement*, the educational resources network managed by the Flemish Department of Education and Training, provides an interesting example. This online network was initiated as a teacher-led initiative and was run by a non-profit organisation on a voluntary basis for over a decade. It continues to rely on a support team composed of teachers, functioning as a community for and by the teachers (Mineia-Pic, 2020^[67]). Other similar initiatives can,

however, easily go undocumented when they originate from the “bottom” rather than through “top-down” approaches.

Figure 3.9. Participation in other professional development activities, by engagement in online courses/seminars

Share of lower-secondary teachers having participated in each type of professional development (PD), among those who engaged or not in online courses/seminars



Source: Adapted from OECD (2018^[65]), *TALIS 2018 Database*, <http://www.oecd.org/education/talis/> (accessed on 15 May 2020).

Research on teacher communities for professional development (not necessarily online) shows that some top-down influence or involvement in the implementation of such initiatives (e.g. to facilitate the establishment of the community, provide funding or professional support) can be beneficial (Vangrieken et al., 2017^[68]). Teacher communities can lie on a continuum from top-down, governmental initiatives to teacher-led ones, with a number of communities in between, depending on the level of top-down influence and involvement. While some purely top-down approaches have been associated with positive outcomes as reported by teachers, they have not always resulted in long-lived communities. In contrast, a balance between top-down and bottom-up influence appears desirable to ensure the community reaches its goals, while continuing to be driven by its members’ desire to learn and thereby achieve some form of sustainability (Vangrieken et al., 2017^[68]). Online communities can experience similar challenges. In Korea, the Community of 10 000 Representative Teachers (Box 1.1), initiated by the government to address challenges associated with the COVID-19 crisis, faced difficulties in drawing active participation at its start. In addition, as the challenges associated with the COVID-19 disruption were progressively addressed, teacher participation in the community decreased significantly, emphasising the need to potentially rethink the role of the community in order to ensure its sustainability beyond the COVID-19 emergency context.

Box 3.2. Online teacher-led professional learning: bottom-up initiatives for teacher professional learning

While education systems around the world have adopted a series of measures (e.g. provision of professional development, enhanced access to ICT resources or teaching content) to support teachers in the transition to remote schooling during the COVID-19 crisis, teachers have equally taken an active role in developing their skills to adapt to the new context. From following online tutorials to exchanging questions and solutions with other teachers in teacher forums or platforms, teachers have found new ways to learn and support each other in their professional learning during the COVID-19 crisis.

Teacher-led initiatives for professional learning using digital technologies are however not new, although such bottom-up initiatives are more likely to go undocumented than governmental or top-down ones. There is scope for further investigating how to create the framework environment for the development and sustainability of such bottom-up initiatives as well as to identify and spread good practices or successful local initiatives (Vuorikari, 2018^[13]; Boeskens, Nusche and Yurita, 2020^[2]).

In the **Flemish Community of Belgium**, **KlasCement** is an educational resources network that was initiated in 1998 from a teacher-led initiative (Minea-Pic, 2020^[67]). It was subsequently run for more than a decade by a non-profit organisation before being incorporated in 2013 in the Flemish Agency for Educational Communication. KlasCement has put trust in teachers and the materials they share at the core of its functioning and a team composed of teachers manages the network. Before the COVID-19 disruption, more than 200 000 members were using KlasCement, including teachers from the Netherlands. Between mid-March and end of April 2020, around 22 000 new members joined the platform and around 500 new learning resources were shared every week. The newly redesigned teacher forum also enabled more than 50 discussions to be initiated and teachers supported each other by exchanging with other teachers or experts around relevant questions for the COVID-19 context (engaging children from socio-economically disadvantaged backgrounds facing difficulties during the school closure, using specific online tools, etc.).

In **Lithuania**, **iKlasė** is a teacher network that began as an online blog of a Lithuanian teacher on smart technology for education and that has progressively evolved in the last decade towards a teacher community with more than 2 000 members on a social networking platform (Vuorikari, 2018^[13]). The iKlasė informal network allows teachers to share on topics or subjects they are interested in and has also attracted teachers from the other Baltic States. iKlasė has provided a starting point for other teacher initiatives (e.g. a provision of workshops or seminars by a small group of teachers) and for partnerships with the private sector (Vuorikari, 2018^[13]). More recently, the founder of iKlasė has also taken the role of community administrator for the **iMokytojai!** (iTeachers!) virtual community of teachers (iMokytojai!, n.d.^[69]). On iMokytojai!, teachers share innovative ideas for enhancing learning activities with digital technologies and creating meaningful learning environments in classrooms, including ideas and IT tools for organising distance education, newly discovered educational methods and ways to apply them, descriptions of successfully implemented lessons or projects (local or international), etc.

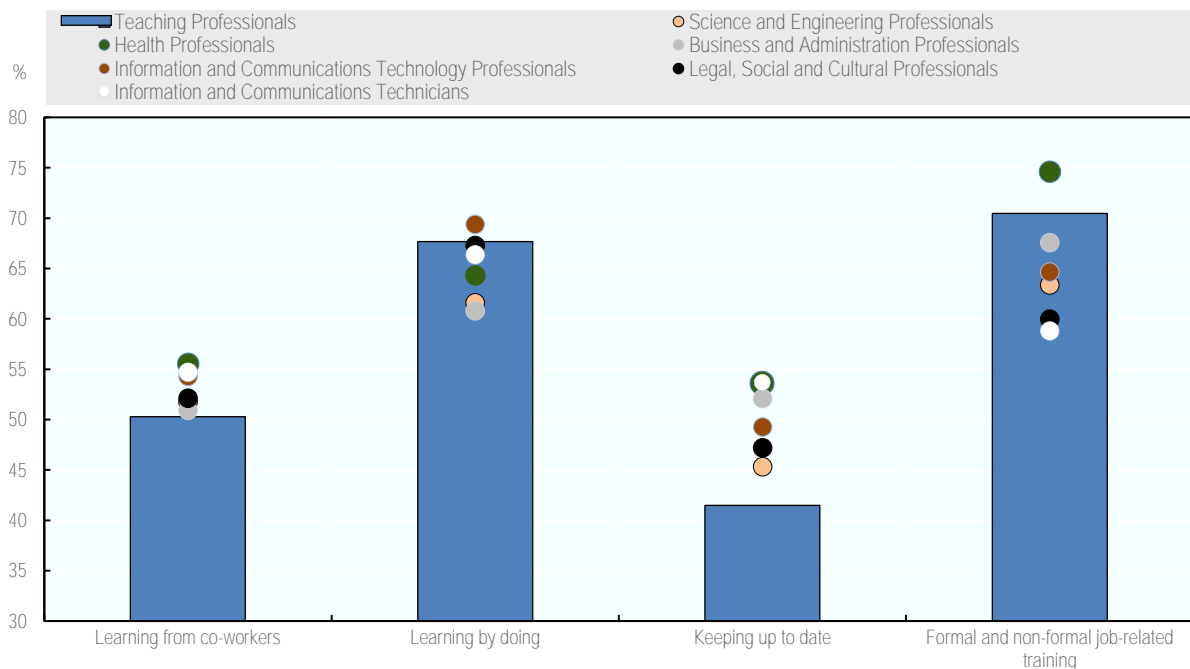
At the same time, while a number of online learning initiatives may stem from teachers themselves, teachers appear to be less likely than other professionals to learn new things by keeping up to date with new products and services (Figure 3.10). In increasingly digital

work and school environments, and particularly in the context of the COVID-19 crisis that has triggered a rise in online or hybrid teaching, teachers are likely to experience stronger challenges than other professionals are if they are less required or used to keeping up the pace with new tools and products. While a large share of teachers engage in formal and non-formal job-related learning and learn informally by doing, fewer teachers report that their jobs require them to keep up to date on a regular basis in contrast to other high-skilled workers, whether health, administration of ICT professionals (Figure 3.10). In addition, teachers are also less likely to learn from co-workers than other high-skilled professionals are.

Evidence from the adult learning literature shows that high performance work-organisation practices combining worker autonomy, teamwork and regular exchanges with peers can enhance informal learning and amplify its returns (Fialho, Quintini and Vandeweyer, 2019^[70]). There is a need to further investigate the types of policies or initiatives that can foster collaborative professional cultures in and beyond schools, and support teachers in becoming active learners. OECD education systems have adopted different strategies to promote teachers’ engagement in collaborative professional learning formats (investments in school-level personnel to facilitate teamwork opportunities, recognition of teachers’ participation in such continuous professional learning, etc.) and effective school leadership and facilitation hold great potential in this respect (Boeskens, Nusche and Yurita, 2020^[21]).

Figure 3.10. Incidence of formal, non-formal and informal job-related learning among teachers, ICT professionals and other high-skilled workers

Share of workers engaging in each learning type



Notes: Informal job-related learning refers to learning from others, learning by doing, or keeping up to date with new products or services at least once per week. Formal and non-formal job-related training refers to having participated in formal or non-formal adult education and training for job-related reasons in the 12 months preceding the survey.

Source: Adapted from the OECD (2017^[17]) *Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2017)* (database), <http://www.oecd.org/skills/piaac/> (accessed on 15 May 2020).

Monitoring and recognising teachers' professional learning using digital technologies

Teachers' participation in online forms of professional development also raises the question of monitoring, recognising and certifying teachers' skills acquired using digital technologies and in a variety of online formats or settings (e.g. online communities, MOOCs). While transforming the way teachers and individuals learn, digitalisation has also brought about many new forms of certification (e.g. open badges, micro-credentials) that allow covering a broader range of skills than formal qualification frameworks (OECD, 2019^[14]).

Technology-based solutions can enable easier monitoring and recognition of teachers' online and offline learning experiences. In Wales, the Professional Learning Passport (PLP), a digital tool funded by the government, enables recording and supporting teachers' active engagement in continuous professional learning, in line with the new Professional Standards for Teaching and Leadership (Education Workforce Council, n.d.^[71]). Teachers can upload materials, lesson plans or other resources to showcase their professional learning to leadership or their peers on the PLP, but also use the app to engage in collaborative work or dialogue with colleagues or the PLP. Using the PLP is mandatory for newly qualified teachers who can provide evidence in the PLP about how they are meeting the Professional Standards (Education Workforce Council, n.d.^[71]).

In addition, some education systems are already relying on emerging technology-based forms of recognising and certifying teachers' skills acquired on line, through online courses provided by Education Ministries and authorities (e.g. micro-credentials in Spain - Box 1.1), or engagement in networks of teachers (e.g. badges provided by Education Plaza in Iceland or the National Science Teaching Association Learning Centre in the United States) (Vuorikari, 2018^[13]; Dede et al., 2016^[20]). Such technology-enabled recognition tools can be useful not only for credentialing learning experiences, but also stimulating teachers' motivation to learn and further personalising teachers' learning experiences (as digital badges can provide meta-data for learning analytics) (Dede et al., 2016^[20]).

At the same time, while digital technologies offer new opportunities for recognising teachers' skills acquired through online professional learning, emerging forms of certification may not be acknowledged as part of formal qualifications or official professional development. Providing teachers with the appropriate incentives to engage in online professional learning also requires reflecting on how emerging forms of certification can be recognised as part of official teacher professional development schemes, but also for teachers' career progression (Box 3.3) and compensation (Vuorikari, 2018^[13]; Diamond and Gonzalez, 2014^[72]). While open badges or MOOC certificates may stimulate teachers' motivation to begin engaging in such forms, they may not be sufficient for maintaining sustained and effective teacher participation in online professional learning if teachers do not acquire a more formal recognition of their invested time and efforts.

Box 3.3. Recognising teachers' skills acquired on line: Micro-credentials and teacher professional learning in the United States

Digitalisation has enabled the emergence of new forms of skill certification, among which micro-credentials are providing novel opportunities for supporting teacher professional learning. While definitions of micro-credentials differ across OECD countries, they generally tend to present micro-credentials as sub-units or learning activities that are smaller than a degree and thereby imply the existence of a connected, wider, credential (Kato, Galán-Muros and Weko, 2020^[73]). In this respect, they can be seen as digital certifications that recognise an individual or teacher's specific skill or competence (Digital Promise, 2020^[74]).

The fact that micro-credentials allow dividing learning activities and eventually competences into smaller parts has been perceived as one of their core advantages relative to more standard forms of skills certification (DeMonte, 2017^[75]). For teachers, they bring about personalised learning opportunities that can fit each teacher's specific needs, recognise their agency in their own professional learning and can be subsequently shared (e.g. through open badges). Teachers can choose a specific skill they have developed or choose to develop, gather the evidence that supports their mastery of that specific skill (e.g. student materials, instruction videos), upload that evidence into the credentialing platform and have it scored by a reviewer. As each micro-credential corresponds to a narrowly defined skill or competence, teachers can earn several micro-credentials to certify their mastery of an area of teaching.

In this respect, micro-credentials could help address some of the shortcomings of traditional teacher professional development formats that are less content-focused or are based on one-shot learning activities (DeMonte, 2017^[75]; Crow and Pipkin, 2017^[76]). While research on the effectiveness and conditions for success of micro-credentials remains in its infancy, existing evidence based on teacher surveys in the United States suggests that teachers value these learning opportunities and consider they have a positive impact on their students' learning (DeMonte, 2017^[75]).

Digital Promise: Building an eco-system of micro-credentials for teacher skills

In the United States, Digital Promise, an independent organisation authorised by the United States Congress as the National Centre for Research in Advanced Information and Digital Technologies, has developed an eco-system of more than 400 micro-credentials for educator skills based on research evidence and that are provided by more than 50 organisations (e.g. higher education institutions, non-profit organisations, school districts) (Brown, 2019^[77]). For instance, in the area of deeper learning, the platform offers 40 micro-credentials to demonstrate teachers' ability of engaging students in deeper learning. Micro-credential topics on deeper learning include "Mapping concepts", "Kind critiquing" or "Active Listening" that feed into each of the six wider indicators used by the platform to define deeper learning (e.g. Think critically and solve complex problems, Work collaboratively, Communicate effectively) (Digital Promise, 2018^[78]). Digital Promise offers micro-credentials directly to teachers but also collaborates with schools and districts on the design of teacher professional learning structures based on micro-credentials. During the COVID-19 disruption, Digital Promise put forward a list of micro-credentials that did not require student work or interactions and was equally relevant for a remote teaching context in order to support the continuity of teacher professional learning.

Micro-credentials and teacher policies

Developing and promoting micro-credentials among teachers is intrinsically linked to the extent to which such new forms of certification matter for teachers' career and professional learning (e.g. licensing renewal, further qualifications or professional development, salary increases). Micro-credentials are digital certifications that recognise teachers' acquired skills and can thereby serve as a basis for a variety of teacher-related policies (Brown, 2019^[77]). In the United States, 29 states have micro-credential policies through legislation of their Department of Education (Digital Promise, n.d.^[79]). In 2017, eight states enabled teachers to rely on micro-credentials for fulfilling their continuing education requirements (DeMonte, 2017^[75]). Other states (e.g. Tennessee, Louisiana) have experimented or are experimenting with the use of micro-credentials in the context of teacher licensure, while Virginia passed a bill to introduce a micro-credential programs allowing teachers to complete new training in areas that need more qualified teachers (e.g. science, technology, engineering, and mathematics). In the context of its efforts to promote teacher leadership, Tennessee has also developed a Teacher Leader Network whose members have access to relevant leadership micro-credentials and in a number of states, micro-credentials allow the identification of teachers for more advanced leadership activities (Brown, 2019^[77]).

Evidence from states that have adopted micro-credentials at different levels emphasises the importance of several factors for a successful implementation of such certifications (DeMonte, 2017^[75]):

- establishing a clear goal for micro-credentials use (e.g. expanding and personalising the professional development offer, providing a new approach for teacher licensure)
- starting with pilot programmes
- selecting relevant micro-credential topics depending on their intended goal
- designing quality assurance mechanisms (e.g. training the scorer who reviews teachers' evidence portfolio to ensure the quality of the scoring process)
- communicating with and involving relevant stakeholders.

4. Conclusion

New technologies have brought about countless opportunities for teacher professional learning but also many challenges. Low retention and completion rates have characterised not only general MOOCs but also those dedicated to teachers. Designing content that is appropriate for teacher needs, aligned to curricula or that teachers can link to their own practice has not been straightforward. In addition, while online communities have provided new opportunities for teacher collaboration, many teachers have acted as passive consumers.

While relying on a variety of methodological approaches and displaying many remaining gaps, evidence from the research literature has put forward a number of key features that can inform the design of effective online teacher professional learning. The principles that enhance the effectiveness of professional learning outside of the digital sphere (e.g. content focus, active learning, sustained duration, embeddedness in collective practice, coherence with teachers' knowledge) can also guide online teacher professional learning. When it

comes to features specific to digital learning, behavioural and motivational interventions have provided successful solutions for enhancing engagement and completion rates. In addition, blended (learning) environments (whether for courses or communities) appear to be more beneficial to but also preferred by teacher learners than purely virtual ones. Such blended formats help foster higher levels of trust and thereby participation and sociability between members of online communities. The effectiveness of the latter is, however, also dependent on community moderators whose skills, expertise and time are instrumental in encouraging and guiding members' participation and ensuring the continuity of the community.

Several preconditions need to be met to support teachers in seizing the potential of digital tools for their learning, from ensuring teachers have access to high-quality ICT and are digitally competent, to enhancing their participation in online forms of professional learning. While a number of countries have organised a more systematic provision of teacher professional learning in online forms, evidence from OECD surveys shows that teacher participation in online professional development has remained limited across OECD countries.

In this respect, the COVID-19 disruption has brought renewed attention to the provision of online professional learning for teachers, acting as a catalyst for policy reforms in this area as well as regarding the development of teachers' digital literacy. Indeed, as countries have turned to digital tools to ensure the continuity of learning, teaching and teacher professional development, policies that can support a more effective and/or systematic reliance on ICT resources for teacher professional learning have benefitted from novel interest.

A series of policy questions and gaps emerge in this context. Given the relatively moderate levels of teacher engagement in online professional development on average across OECD countries, the way in which countries organise and support the provision of ICT-based teacher professional learning (e.g. formats, actors, main providers) could be further explored. The reaction of professional learning systems to emerging needs for teacher distance learning during the recent COVID-19 crisis has triggered novel interest in strategies to more systematically provide teacher professional learning in online formats. Investigating how to design such strategies, but also effective measures and initiatives to facilitate teachers' engagement in online teacher professional learning (e.g. access to high-quality ICT, development of teachers' digital competence, funding, incentives) is critical as countries prepare for more hybrid models of education and training. The design itself of policies that can support blended models of teacher professional learning is equally an area of enhanced interest. At the same time, supporting teacher engagement is also largely dependent on stimulating teachers' intrinsic and extrinsic motivation to participate in such learning activities. How to recognise and certify teacher skills and knowledge acquired as part of online-based learning becomes therefore a critical question to address.

Finally, as many resources and tools have been developed to support the continuity of teacher professional learning during the COVID-19 disruption (e.g. MOOCs, open education resources, online platforms), monitoring the quality of online teacher professional learning is ever more important. How to ensure the quality of online forms of professional learning, when teachers can engage in individual or collective learning, in formal or informal ways, and through a variety of formats (e.g. MOOCs, online communities) remains a core challenge for continuous professional development systems. The role of data collection and evaluations can be further investigated, especially as novel technologies and tools (e.g. learning analytics, big data) provide increased opportunities for refining analyses regarding the effectiveness of teachers' online learning practices and for supporting the personalisation of their professional learning.

References

- Alpert, W., K. Couch and O. Harmon (2016), “A Randomized Assessment of Online Learning”, *American Economic Review: Papers & Proceedings*, Vol. 106/5, pp. 378-382, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.p20161057>. [44]
- Beach, P. (2017), “Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers’ online learning experiences”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 61, pp. 60-72, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.007>. [39]
- Bettinger, E. et al. (2017), “Virtual Classrooms: How Online College Courses Affect Student Success †”, *American Economic Review*, Vol. 107/9, pp. 2855-2875, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.20151193>. [43]
- Boeskens, L., D. Nusche and M. Yurita (2020), “Policies to support teachers’ continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data”, *OECD Education Working Papers*, No. 235, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en>. [2]
- Brown, D. (2019), *Research and Educator Micro-credentials*. [77]
- Bulman, G. and R. Fairlie (2016), “Technology and Education: Computers, Software, and the Internet”, in *Handbook of the Economics of Education*, <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00005-1>. [41]
- Castaño-Muñoz, J. et al. (2018), “Who is taking MOOCs for teachers’ professional development on the use of ICT? A cross-sectional study from Spain”, *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 27/5, pp. 607-624, <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2018.1528997>. [49]
- Choi, D. and P. Morrison (2014), “Learning to get it right: understanding change processes in professional development for teachers of English learners”, *Professional Development in Education*, Vol. 40/3, pp. 416-435, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.806948>. [37]
- Class Central (2019), *By The Numbers: MOOCs in 2019 — Class Central*, <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2019/> (accessed on 13 December 2019). [47]
- CPEIP (2020), *BOLETÍN DOCENTE: Recursos y apoyo para la enseñanza*, https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/06/Boleti%CC%81n_Mineduc_CPEIP.pdf (accessed on 27 July 2020). [3]
- Cranefield, J. and P. Yoong (2009), “Crossings: Embedding personal professional knowledge in a complex online community environment”, *Online Information Review*, Vol. 33/2, pp. 257-275, <http://dx.doi.org/10.1108/14684520910951203>. [29]
- Crow, T. and H. Pipkin (2017), *Micro-credentials for Impact: Holding Professional Learning to High Standards*, Learning Forward and Digital Promise, <http://www.learningforward.org> (accessed on 12 October 2020). [76]
- Darling-Hammond, L., M. Hyler and M. Gardner (2017), *Effective Teacher Professional Development*. [21]
- Dash, S. et al. (2014), “Impact of Online Professional Development on Teacher Quality and Student Achievement in Fifth Grade Mathematics”, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 45/1, pp. 1-26, <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2012.10782595>. [36]

- Dash, S. et al. (2014), “Online Professional Development or Teacher Quality and Student Achievement in Fifth Grade Mathematics”, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 45/1, pp. 1-26, <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2012.10782595>. [62]
- Davis, D. et al. (2017), “Follow the Successful Crowd: Raising MOOC Completion Rates through Social Comparison at Scale *”, <http://dx.doi.org/10.1145/3027385.3027411>. [50]
- Dede, C. et al. (2016), *Teacher Learning in the Digital Age: Online Professional Development in STEM Education*, <https://www.hepg.org/hep-home/books/teacher-learning-in-the-digital-age> (accessed on 30 July 2020). [20]
- DeMonte, J. (2017), *Micro-credentials for Teachers: What Three Early Adopter States Have Learned So Far*, American Institute for Research, <https://openbadges.org/about/>. (accessed on 12 October 2020). [75]
- Diamond, J. and P. Gonzalez (2014), *Digital badges for teacher mastery: an exploratory study of a competency-based professional development badge system*, Education Development Center, Inc.| Center for Children & Technology, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561894.pdf> (accessed on 13 August 2020). [72]
- Digital Promise (2020), *Micro-credentials*, <https://digitalpromise.org/initiative/educator-micro-credentials/> (accessed on 12 October 2020). [74]
- Digital Promise (2018), *Developing a System of Micro-credentials: Supporting Deeper Learning in the Classroom*. [78]
- Digital Promise (n.d.), *Micro-credential Policy Map - Digital Promise*, <https://digitalpromise.org/initiative/educator-micro-credentials/micro-credential-policy-map/> (accessed on 13 October 2020). [79]
- Dooner, A., D. Mandzuk and R. Clifton (2008), “Stages of collaboration and the realities of professional learning communities”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24/3, pp. 564-574, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>. [32]
- Education Workforce Council (n.d.), *Professional Learning Passport*, <https://www.ewc.wales/site/index.php/en/professional-development/professional-learning-passport.html#capturing-your-experiences> (accessed on 10 November 2020). [71]
- Ericson, B. et al. (2016), *Identifying Design Principles for CS Teacher Ebooks through Design-Based Research*, <http://dx.doi.org/10.1145/2960310.2960335>. [48]
- Escueta, M. et al. (2017), “Education Technology: An Evidence-Based Review”, <http://www.nber.org/papers/w23744>. [40]
- European Commission (2019), *2nd Survey of Schools: ICT in Education - Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <http://dx.doi.org/10.2759/23401>. [66]
- Eurydice (2020), *National Reforms related to Transversal Skills and Employability* | Eurydice, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-related-transversal-skills-and-employability-34_en (accessed on 18 November 2020). [60]
- Eurydice (2019), *National Reforms in School Education - Latvia*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-34_en (accessed on 28 July 2020). [59]

- Fialho, P., G. Quintini and M. Vandeweyer (2019), “Returns to different forms of job related training: Factoring in informal learning”, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 231, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b21807e9-en>. [70]
- Goodman, J., J. Melkers and A. Pallais (2019), “Can online delivery increase access to education?”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 37/1, pp. 1-34, <http://dx.doi.org/10.1086/698895>. [46]
- Grundke, R. et al. (2017), “Skills and global value chains: A characterisation”, *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2017/05, <https://dx.doi.org/10.1787/cdb5de9b-en>. [16]
- Hanushek, E., M. Piopiunik and S. Wiederhold (2014), “The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student”, *NBER Working Paper Series*, No. 20727, <http://www.nber.org/papers/w20727> (accessed on 13 April 2018). [58]
- iMokytojai! (n.d.), *iMokytojai! – Inovatyvių, išradingų ir iniciatyvių mokytojų bendruomenė.*, <https://imokytojai.lt/> (accessed on 10 November 2020). [69]
- INTEF (2019), *Informe anual de indicadores 2019*, https://intef.es/wp-content/uploads/2020/02/2019_ANUAL_Infografia_INTEF_05.pdf (accessed on 24 July 2020). [11]
- INTEF (n.d.), *Aprendizaje en línea - INTEF*, <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/aprendizaje-en-linea/> (accessed on 27 July 2020). [12]
- Joyce, T. et al. (2015), “Does classroom time matter?”, *Economics of Education Review*, Vol. 46, pp. 64-77, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.02.007>. [45]
- Kang, M. (2016), *A Korean Model for Using ICT in Education: Human Resources Development*. [6]
- Karlsson, N. and A. Godhe (2016), “Creating a Community Rather than a Course--Possibilities and Dilemmas in a MOOC.”, *Education Sciences*, Vol. 6. [26]
- Kato, S., V. Galán-Muros and T. Weko (2020), “The emergence of alternative credentials”, *OECD Publishing, Paris*, No. 216, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-emergence-of-alternative-credentials_b741f39e-en (accessed on 12 October 2020). [73]
- KERIS (2020), *COVID-19 Response by South Korea and KERIS Through Online Distance Learning for K-12 (Q&A)*. [8]
- KERIS (2018), *White Paper on ICT in Education, Korea*. [7]
- KERIS (2015), *Features - Policies to Promote e-Learning Teacher Training: Korean case*, <https://www.keris.or.kr/eng/na/ntt/selectNttInfo.do?mi=1186&nttSn=35651&bbsId=1066> (accessed on 29 July 2020). [5]
- Lantz-Andersson, A., M. Lundin and N. Selwyn (2018), “Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 75, pp. 302-315. [30]
- Lee, D. (2019), *A Study on the International Comparison of Teachers, Principals, and Teaching and Learning -Results from TALIS 2018*, <https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/bbs/B0000006/list.do?menuNo=200014>. [9]
- Littenberg-Tobias, J., R. Slama and J. Reich (2020), “Large-Scale Learning for Local Change: The Challenge of MOOCs as Educator Professional Learning”, <http://dx.doi.org/10.35542/OSF.IO/QRWBE>. [25]

- Macià, M. and I. García (2016), *Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review*, Elsevier Ltd, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>. [28]
- Marcolin, L., S. Miroudot and M. Squicciarini (2016), “Routine jobs, employment and technological innovation in global value chains”, *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2016/1, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm5dcz2d26j-en>. [15]
- Matzat, U. (2013), “Do blended virtual learning communities enhance teachers’ professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison”, *Computers and Education*, Vol. 60/1, pp. 40-51, <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.006>. [35]
- Matzat, U. (2010), “Reducing Problems of Sociability in Online Communities: Integrating Online Communication With Offline Interaction”, *American Behavioral Scientist*, Vol. 53/8, pp. 1170-1193, <http://dx.doi.org/10.1177/0002764209356249>. [34]
- McConnell, T. et al. (2013), “Virtual Professional Learning Communities: Teachers’ Perceptions of Virtual Versus Face-to-Face Professional Development”, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 22/3, pp. 267-277, <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-012-9391-y>. [33]
- Minea-Pic, A. (2020), *Flemish Community of Belgium: KlasCement*, Education continuity stories series, OECD Publishing, Paris, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/11/Flemish-Community-Belgium-KlasCement.pdf>. [67]
- Ministry of Education (2020), *Responding to COVID-19 : Online Classes in Korea*, http://www.mofa.go.kr/eng/brd/m_22747/view.do?seq=15&srchFr=&srchTo=&srchWord=&srchTp=&multi_itm_seq=0&itm_seq_1=0&itm_seq_2=0&company_cd=&company_nm=&page=1&titleNm= (accessed on 30 July 2020). [10]
- Ministry of Education, R. (2020), *Teacher Education and Finance*, <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020109&s=english> (accessed on 29 July 2020). [4]
- OECD (2020), *ICT Access and Usage by Households and Individuals database*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=ICT_HH2. [56]
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. [57]
- OECD (2019), *Going Digital: Shaping Policies, Improving Lives*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264312012-en>. [53]
- OECD (2019), *OECD Skills Outlook 2019 : Thriving in a Digital World*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/df80bc12-en>. [14]
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [27]
- OECD (2018), *TALIS 2018 Database*, <http://TALIS 2018 Database>. [65]
- OECD (2018), *TALIS Teacher Questionnaire*. [64]
- OECD (2017), *Survey of Adults Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2017), (database)*, <http://www.oecd.org/skills/piaac/>. [17]
- OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) (n.d.), *International Master Questionnaire*, http://www.oecd.org/skills/piaac/BQ_MASTER.HTM (accessed on 17 November 2020). [61]

- Patterson, R. (2018), “Can behavioral tools improve online student outcomes? Experimental evidence from a massive open online course”, *Journal of Economic Behavior and Organization*, Vol. 153, pp. 293-321, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2018.06.017>. [51]
- Philipsen, B. et al. (2019), “Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review”, *Educational Technology Research and Development*, Vol. 67/5, pp. 1145-1174, <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>. [19]
- Prestridge, S. and J. Tondeur (2015), “Exploring Elements That Support Teachers Engagement in Online Professional Development”, *Educ. Sci.*, Vol. 5, pp. 199-219, <http://dx.doi.org/10.3390/educsci5030199>. [18]
- Qian, Y. et al. (2018), “Who Needs What: Recommendations for Designing Effective Online Professional Development for Computer Science Teachers”, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 50/2, pp. 164-181, <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2018.1433565>. [22]
- Reich, J. and J. Ruipérez-Valiente (2019), *The MOOC pivot*, American Association for the Advancement of Science, <http://dx.doi.org/10.1126/science.aav7958>. [24]
- Reimers, F. and A. Schleicher (2020), *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. [1]
- School Education Gateway (2020), *Survey on online and distance learning – Results*, <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm> (accessed on 24 July 2020). [54]
- Seaton, D., C. Coleman and J. Daries (2014), “Teacher Enrollment in MIT MOOCs: Are We Educating Educators?”, *SSRN Electronic Journal*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2515385>. [23]
- Seo, K. and Y. Han (2013), “Online teacher collaboration: A case study of voluntary collaboration in a teacher-created online community”, *KEDI journal of educational policy*, Vol. 10/2, pp. 221-242, https://www.researchgate.net/publication/287315935_Online_teacher_collaboration_A_case_study_of_voluntary_collaboration_in_a_teacher-created_online_community (accessed on 3 June 2020). [31]
- Trust, T. and B. Horrocks (2017), “‘I never feel alone in my classroom’: teacher professional growth within a blended community of practice”, *Professional Development in Education*, Vol. 43/4, pp. 645-665, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>. [63]
- UNICEF (2020), *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. [55]
- Vangrieken, K. et al. (2017), *Teacher communities as a context for professional development: A systematic review*, Elsevier Ltd, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>. [68]
- Vuorikari, R. (2018), “Innovating Professional Development in Compulsory Education Examples and cases of emerging practices for teacher professional development”, *JRC Technical Reports*, <http://dx.doi.org/10.2760/734136>. [13]
- Xu, D. and S. Jaggars (2016), “The Journal of Higher Education Performance Gaps between Online and Face-to-Face Courses: Differences across Types of Students and Academic Subject Areas”, <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2014.11777343>. [42]
- Yeomans, M. and J. Reich (2017), “Planning Prompts Increase and Forecast Course Completion in Massive Open Online Courses”, <http://dx.doi.org/10.1145/3027385.3027416>. [52]

Yurkofsky, M., S. Blum-Smith and K. Brennan (2019), “Expanding outcomes: Exploring varied conceptions of teacher learning in an online professional development experience”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 82, pp. 1-13, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.002>.

[38]