

José van Vonderen

Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school

Deze brochure (oplage 250 exemplaren) wordt uitgegeven door het Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap van de HBO-raad en wordt in een beperkt aantal gratis verspreid onder de lerarenopleidingen. U kunt deze brochure ook vinden op de EPS-website: www.educatiefpartnerschap.nl/publicaties

Voorwoord

In deze publicatie beschrijft onderwijsjournalist José van Vonderen vijf vernieuwingsprojecten, waarmee de hbo-lerarenopleidingen laten zien hoe de samenwerking met de scholen kan worden versterkt. Deze projecten hebben een voorbeeld-functie, doordat men er aanpakken aan kan ontle-nen die het partnerschap tussen lerarenopleidingen en scholen ten goede komen.

Bij alle vernieuwingsprojecten speelt de vraag of en hoe de opgedane ervaringen structureel kunnen worden benut. Anders gezegd: welke voorwaarden moeten worden vervuld, wil het hele stelsel van lerarenopleidingen profijt kunnen trekken van de beschreven aanpakken? Deze kwestie klemt te meer daar de bekostiging van de lerarenopleidingen en van hun samenwerkingsrelaties met het onderwijsveld al jaren onder druk staat. De visitatiecommissie voor de tweedegraads lerarenopleidingen, onder leiding van oud-staatssecretaris Nel Ginjaar-Maas, heeft al in maart 1996 haar grote zorg over dit probleem uitgesproken (*Ginjaar-Maas e.a. 1996*). De instroomcijfers in hoofdstuk 2 van deze publicatie laten zien dat de materiële positie van de

tweedegraads opleidingen sindsdien verder is ver-slechterd. Desondanks tonen deze opleidingen met hun vernieuwingsinspanningen een opmerkelijk innovatief vermogen. In de educatieve infrastructuur vervult de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen een sleutelrol. Deze samenwerking is essentieel voor de kwaliteit van het onderwijs, maar staat thans op het spel: terwijl door het toenemende lerarentekort de samenwerking met scholen belang-rijker is dan ooit, wordt het voor de leraren-opleidingen in het hbo, gezien hun slechte materiële positie, steeds moeilijker om deze samenwerking structureel te verankeren. De samenwerking behoeft dan ook dringend strategische investeringen. In een volgende publicatie zal verslag worden gedaan van flankerend onderzoek naar de nieuwste ontwik-kelingen in de didactiek van het opleiden van lera-ren, met name de trend naar dualisering en werk-plekleren. Ook op dit vlak tonen de leraren-opleidingen hun vermogen om een innovatieve bijdrage te leveren, aan zowel het secundair onder-wijs als het hoger onderwijs. Nog wel.

Dr. C.N. Brouwer

Prof. drs. D. van Veen

Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

Leeswijzer

Anstaande leraren worden in toenemende mate in de school opgeleid. Deze ontwikkeling komt niet uit de lucht vallen. Het afgelopen decennium is de samenwerking tussen scholen en opleidingsinstituten al uitgebreid. Onder invloed van het lerarentekort is deze samenwerking geïntensiveerd met als doel nieuwe, flexibele en duale leerwegen naar het leraarschap te ontwikkelen en nieuwe doelgroepen voor het leraarsberoep te interesseren. Hiertoe worden allerlei interessante vernieuwingsprojecten uitgevoerd onder de noemer Educatief Partnerschap (EPS). (hoofdstuk 1)

Voor het welslagen van de vernieuwingen is het van belang dat lerarenopleidingen over voldoende innovatiecapaciteit beschikken. Een cijfermatige analyse laat echter zien dat het met de materiële positie van de hbo-lerarenopleidingen slecht is gesteld als gevolg van de dalende instroom (hoofdstuk 2). De instroom is zelfs tot een zodanig dieptepunt gedaald dat een groot aantal opleidingen onrendabel is geworden. Het wordt steeds moeilijker om voor alle schoolvakken opleidingen in stand te houden.

Ondanks de ernstige bedrijfseconomische problemen zijn alle zeven hbo-lerarenopleidingen, zonder één uitzondering, bezig met vernieuwingsprojecten. Dat blijkt uit een inventarisatie die ter voorbereiding van deze publicatie is uitgevoerd. Uit de veelheid van vernieuwingsprojecten zijn vijf casussen geselecteerd (hoofdstuk 3), die illustreren hoe de samenwerking met de scholen kan worden versterkt en die inspirerend kunnen zijn voor andere instellingen. De casussen worden beschreven (hoofdstuk 4 tot en met 8) vanuit de vraag: welke voorwaarden moeten worden vervuld om de vernieuwingen te implementeren en de samenwerking te verankeren?

De hamvraag is of de samenwerkingsverbanden standhouden als het lerarentekort is verminderd of opgelost. Om ervoor te zorgen dat de geïntensiveerde samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen wordt verankerd in het onderwijsbestel moet een aantal voorwaarden worden vervuld. Deze voorwaarden liggen op het vlak van de bekostiging en het personeelsbeleid (hoofdstuk 9).

Inhoud

1. Lerarenopleidingen blijven vernieuwen	pag. 5
2. Educatieve infrastructuur en kleinschaligheid van opleidingen	pag. 8
3. Een palet van vernieuwingsprojecten	pag. 18
4. Werkveldoriëntatie: opleiders op stage	pag. 23
5. Noordelijk lio-convenant: twee lio's op één vacature	pag. 31
6. Eerstejaars studenten als onderwijsassistent	pag. 37
7. Lerarenopleidingen van hbo en universiteit in één instituut	pag. 46
8. De school als investeerder in het opleiden van leraren	pag. 52
9. Verankering van vernieuwingen	pag. 59
Literatuur	pag. 63
<i>Bijlagen:</i>	
1. Landelijke instroom tweedegraads lerarenopleidingen 1995 t/m 1999, per cluster van vakken, uitgesplitst naar deeltijd en voltijd	pag. 65
2. Vernieuwingsprojecten met betrekking tot samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen	pag. 73
Colofon	pag. 76

Hoofdstuk 1 • Lerarenopleidingen blijven vernieuwen

De bestrijding van het lerarentekort vereist dat een aanzienlijk deel van het opleiden van leraren in de school plaatsvindt. Lerarenopleidingen en scholen intensiveren hun samenwerking met als doel nieuwe, flexibele leerwegen naar het leraarschap te ontwikkelen, waarin het werkplekleren een grote plaats inneemt en die nieuwe doelgroepen voor het leraarsberoep kunnen interesseren. Hiertoe worden allerlei interessante vernieuwingsprojecten uitgevoerd onder de noemer van Educatief Partnerschap.

Be ziet men de ontwikkeling van de lerarenopleidingen, dan kan men constateren dat in het afgelopen decennium de opleidingen steeds praktijkgericht zijn geworden. De stages zijn geleidelijk uitgebreid, zowel bij de eerstegraads als bij de tweedegraads opleidingen. De laatste etappe in deze ontwikkeling wordt gemarkeerd door het succesvolle lio-project. Met de invoering van de lio-stage in de eindfase van de opleiding krijgt de leraar-in-opleiding (lio) gelegenheid zich als zelfstandig functionerend beroepsbeoefenaar te bekwamen. De lio-stage slaat een brug tussen opleiding en beroepspraktijk (zie Koetsier 1991).

Door deze ontwikkeling worden aanstaande leraren in toenemende mate in de school opgeleid. Mede onder invloed van het inmiddels ontstane lerarentekort wordt de lio-stage steeds vaker een betaalde stage.

Maatwerk

Eveneens onder invloed van het lerarentekort wordt in de nota Maatwerk voor morgen (OCenW 1999) gepleit voor een meer diverse instroom in het leraarsberoep en een nog sterker op de arbeidsmarkt-vraag gerichte opstelling van lerarenopleidingen. Zij zouden in samenwerking met scholen nieuwe, flexibele en duale wegen naar het leraarschap moeten ontwikkelen. Het begrip 'zij-instroom' werd geïntroduceerd, waarmee wordt verwezen naar mensen die vanuit een andere functie naar het onderwijs willen overstappen.

Inmiddels is de interimwet zij-instroom van kracht, die het mogelijk maakt iemand zonder lesbevoegdheid in dienst te nemen. Kandidaten moeten een hbo- of wo-opleiding hebben afgerond.

Met een assessment wordt vastgesteld over welke bekwaamheden de kandidaat al beschikt en aan welke bekwaamheden hij of zij nog moet werken. Op basis daarvan wordt in samenspraak tussen kandidaat, school en lerarenopleiding een maatwerktraject vastgesteld van maximaal twee jaar, dat grotendeels in de school wordt uitgevoerd en dat moet leiden tot een onderwijsbevoegdheid. De vervolgnota Maatwerk 2 (OCenW 2000) introduceerde het begrip ‘opleidingsschool’: een school die niet alleen leverancier is van stageplaatsen en stagebegeleiders, maar die als mede-opleider van leraren ook medeverantwoordelijk is voor het curriculum en de uitvoering daarvan.

Educatief Partnerschap

In krap twee jaar is er heel wat gebeurd. De zeven lerarenopleidingen in het hbo kwamen met het gezamenlijk innovatieplan Educatief Partnerschap (EPS, 1999). Twee belangrijke thema’s daarin zijn de omslag naar ‘competentiegestuurde’ curricula (inclusief het gebruik van assessment en portfolio) en naar ‘vraaggestuurde’ opleidingen, waarbij scholen een belangrijke rol hebben als mede-opleider. De lerarenopleidingen werken in EPS samen in

diverse netwerken onder het landelijk programma-management EPS. In dit kader heeft elke lerarenopleiding in een eigen innovatieplan geformuleerd wat ze de komende jaren wil realiseren. In de EPS-projecten wordt samengewerkt met schoolleiders en docenten van scholen in de regio.

Schema 1 De projecten en netwerken van Educatief Partnerschap

De projecten van Educatief Partnerschap

- Assessment en portfolio in de opleiding
- Assessment en portfolio voor lerarenopleiders
- Ontwikkeling kennisinfrastructuur/digitale kennisbank
- Flankerend onderzoek
- Communicatie

De netwerken van Educatief Partnerschap

- Dualisering van de opleiding
- Maatwerkprogramma’s
- Informatie- en communicatietechnologie (ict)
- Professionalisering lerarenopleiders
- Expertisecentra
- Samenwerking met scholen
- Assessmentcentra
- Programmavernieuwing

Samenwerking met partnerscholen

Inmiddels hebben alle lerarenopleidingen raamovereenkomsten en samenwerkingscontracten gesloten met partnerscholen in zowel het voortgezet onderwijs als het beroepsonderwijs en de volwasseneducatie (bve). Deze raamovereenkomsten moeten leiden tot bilaterale contracten tussen lerarenopleiding en school, waarin afspraken worden gemaakt over thema's waarop wordt samengewerkt, afhankelijk van de wensen en mogelijkheden van de school. De strategie is om met een beperkt aantal scholen te beginnen, waarmee het concept van opleidingsschool wordt uitgewerkt, waarna het aantal opleidingsscholen langzamerhand wordt uitgebreid.

Hoofdstuk 2 · Educatieve infrastructuur en kleinschaligheid van opleidingen

De versterkte samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen en de vernieuwingen die daaruit voortkomen, moeten bijdragen aan de oplossing van het lerarentekort. De komende jaren moeten duizenden nieuwe leraren extra worden opgeleid. Een eenvoudige opgave is dit niet, want de instroom in de lerarenopleidingen is tot een zorgwekkend dieptepunt gedaald. Dit stelt de opleidingen voor ernstige bedrijfseconomische problemen.

[De auteur dankt Niels Brouwer voor zijn bijdrage aan dit hoofdstuk.]

De minister van OCenW schreef op 19 maart 2001 aan de Tweede Kamer dat het aantal vacatures in het voortgezet onderwijs is gestegen van ongeveer 2.900 voltijdbanen in het schooljaar 1999/2000 naar ruim 3.700 voltijdbanen in 2000/2001. Ook het percentage on(der)bevoegden dat wordt ingezet op reguliere vacatures, is in de ge-

noemde periode gestegen: van 22 procent tot 28 procent.

Volgens de Arbeidsmarkteffectrapportage onderwijs 2000 zal tot 2004 het percentage onvervulde vacatures blijven stijgen. Jaarlijks komen in het voortgezet onderwijs 5.700 tot 6.000 volledige banen vrij, in de bve 2.500 à 3.000 volledige banen. Het aantal afgestudeerden van de lerarenopleidingen is volstrekt onvoldoende om aan deze vraag te voldoen. Wat voor soelaas de zij-instroom biedt, moet nog blijken. Momenteel wordt, in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, een evaluatieonderzoek uitgevoerd naar de bemiddeling van zij-instromers. Maar het is zeer onwaarschijnlijk dat de zij-instroom het gat tussen vraag en aanbod op korte termijn kan vullen.

In dit hoofdstuk schetsen we eerst het stelsel van lerarenopleidingen in Nederland en kijken we naar de landelijke instroom in de tweedegraads opleidingen. Tegen deze achtergrond laten we het dilemma zien waarvoor het ministerie van OCenW en het onderwijsveld staan: een educatieve infrastructuur in stand houden die kan voorzien in voldoende aantallen goed opgeleide leraren, terwijl tegelijkertijd een toenemend aantal lerarenopleidingen niet kostendekkend kan draaien.

Het Nederlandse stelsel van lerarenopleidingen

Het stelsel van lerarenopleidingen is een rijk geschakeerd geheel dat de diversiteit aan schoolvakken weerspiegelt in het voortgezet onderwijs en de bve. In totaal gaat het om 55 opleidingen (in voltijd en/of deeltijd) voor schoolvakken (in het eerstegraads en/of tweedegraads gebied), die te verdelen zijn in zeven inhoudelijk verwante leergebieden of clusters. De meeste lerarenopleidingen voor deze vakken komen zowel in het hbo als in het wetenschappelijk onderwijs voor (zie schema 2).

Schema 2 Schoolvakken waarvoor in Nederland lerarenopleidingen bestaan

Talen

- Arabisch
- Duits
- Engels
- Frans
- Fries
- Italiaans*
- Klassieke talen*
- Nederlands
- Nederlandse gebarentaal/tolkenopleiding
- Russisch
- Spaans
- Turks

Exact

- Biologie
- Natuurkunde
- Scheikunde
- Wiskunde

Gezondheid

- Lichamelijke opvoeding
- Omgangskunde
- Verpleging
- Verzorging

Maatschappij

- Aardrijkskunde
- Algemene Economie
- Bedrijfseconomie
- Filosofie*
- Geschiedenis
- Godsdienst/Levensbeschouwing
- Islam
- Maatschappijleer
- Pedagogiek

Kunst

- Audiovisueel
- Dans
- Drama
- Handvaardigheid
- Kunstgeschiedenis*
- Mime
- Muziek*

- Tekenen
- Textiele werkvormen

Techniek

- Bouwkunde
- Bouwtechniek
- Consumptieve techniek
- Elektrotechniek
- Grafische techniek
- Installatietechniek
- Mechanische techniek
- Motorvoertuigentechniek
- Techniek (in de basisvorming)
- Werktuigbouw

Agrarisch

- Agrarische economie
- Agrarische techniek
- Bloemsierkunst
- Levensmiddelentechnologie
- Plantenteelt
- Tuin en landschap
- Veehouderij

* *alleen in het wetenschappelijk onderwijs*

Bron: HBO-Raad en VSNU

Landelijke instroom in de tweedegraads opleidingen

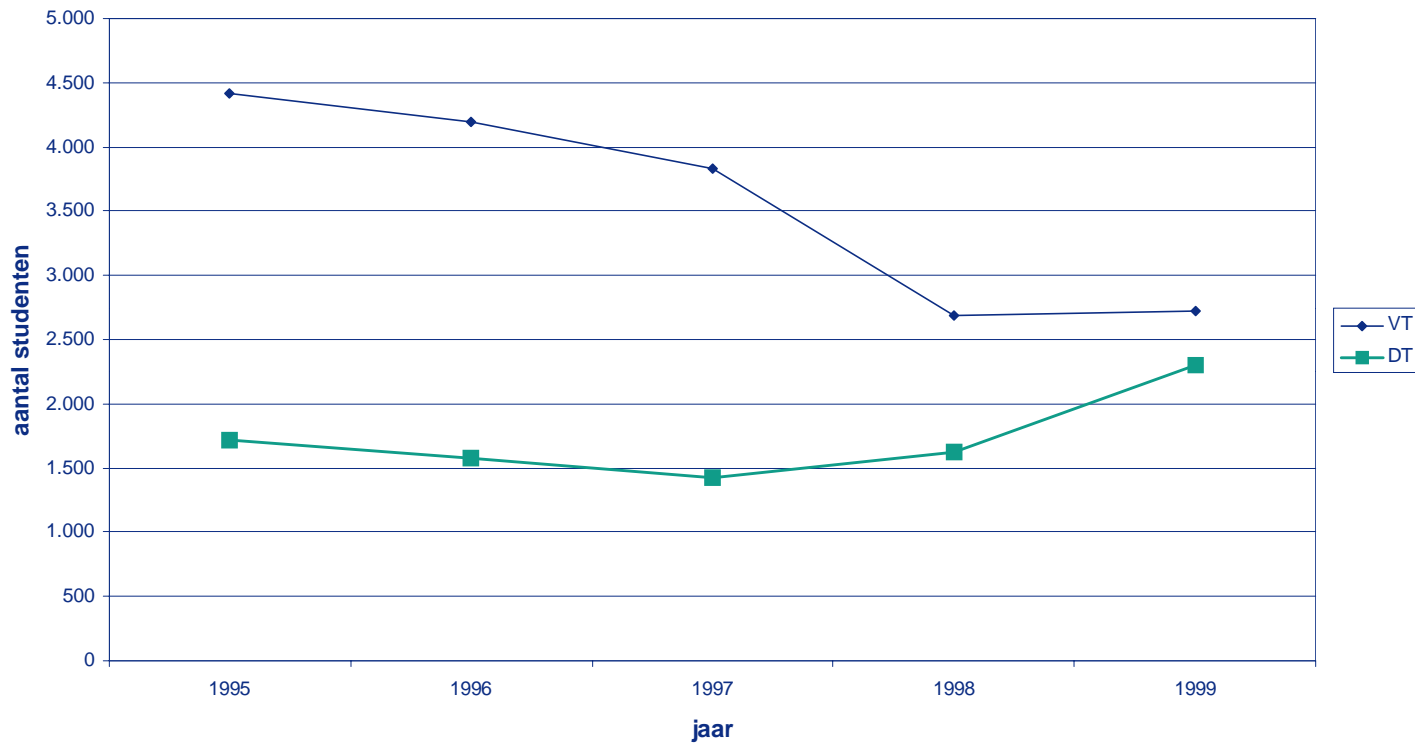
In 1997 signaleerde de toenmalige visitatiecommissie voor de tweedegraads lerarenopleidingen dat de instroom in deze opleidingen dalende was (Ginjaar-Maas e.a. 1997, par. 5.7). Deze ontwikkeling heeft sindsdien doorgezet. Uit cijfers van de HBO-raad over de periode 1995 tot en met 1999 komt een alarmerend beeld naar voren.

[Met dank aan Patrick Cramers en Elly van der Zwart voor de verstrekking respectievelijk bewerking van deze gegevens.]

Deze cijfers betreffen de instroom en het totaal aantal ingeschreven studenten in de voltijd- en deeltijdopleidingen in heel Nederland (*Het hbo ontcijferd*, 2000). Het gaat hierbij om lerarenopleidingen voor 44 verschillende vakken (de cijfers over de kunstvakken betreffen alleen de beeldende, niet de muzische vakken).

De algehele trend in de ontwikkeling van de instroom en van het totaal aantal ingeschrevenen is dalend. (Zie schema 3 op pagina 12.)

Schema 3 Landelijke instroom tweedegraads lerarenopleidingen 1995 t/m 1999, uitgeplitst naar voltijd en deeltijd



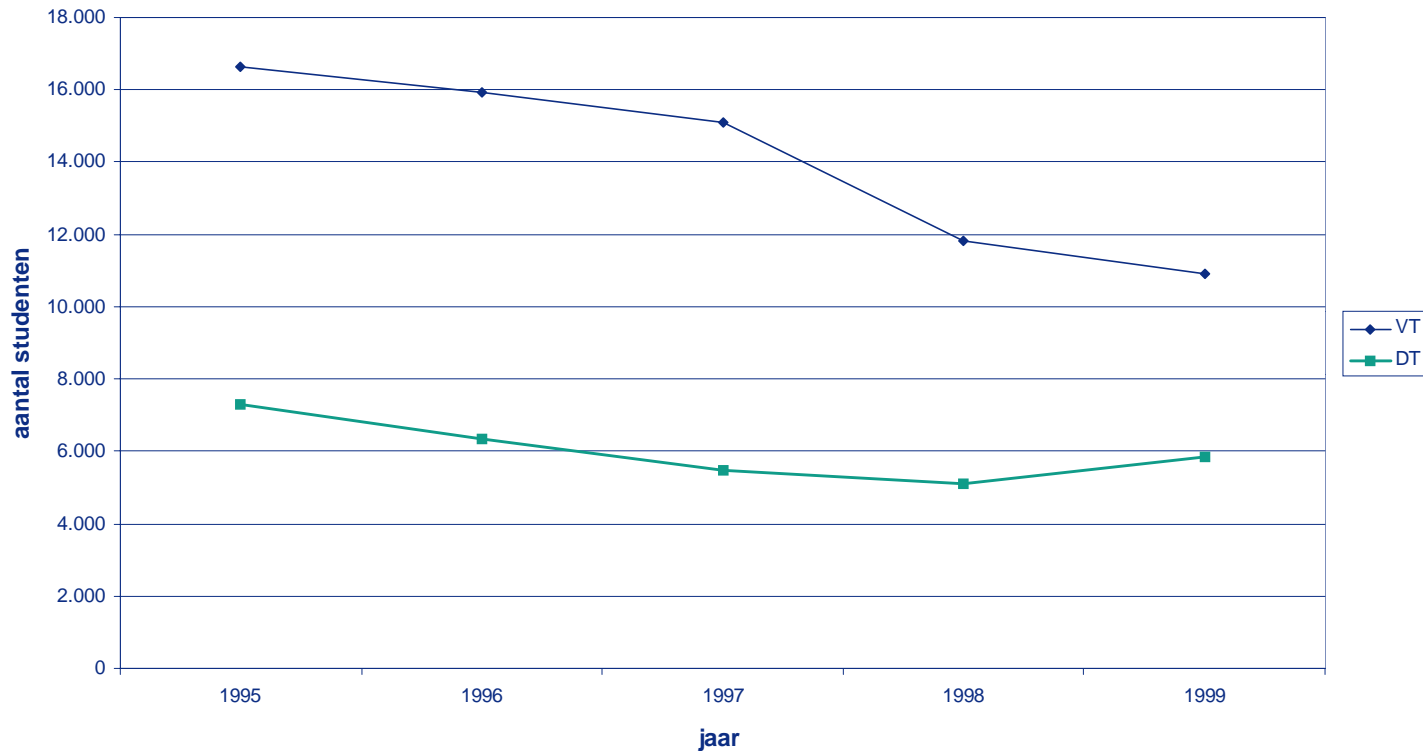
Zoals in schema 3 is gevisualiseerd, is de totale instroom in de tweedegraads lerarenopleidingen gedaald van 6.100 studenten in 1995 tot 4.300 studenten in 1998. In 1999 steeg de belangstelling voor het eerst weer: toen schreven zich bijna 5.100 nieuwe studenten in.

Deze toename van de instroom is vrijwel geheel toe te schrijven aan de groei van het aantal deeltijdstudenten: 2.300 in 1999 tegenover 1.600 in 1998. Bij sommige vakken is het aantal deeltijdstudenten onder de eerstejaars nagenoeg gelijk aan of zelfs groter dan het aantal voltijders, onder meer bij enkele agrarische, technische en economische vakken en bij Duits, natuurkunde, wiskunde, maatschappijleer en verzorging.

Kijkt men naar het totaal aantal studenten dat in de genoemde periode stond ingeschreven, dan doet zich een vergelijkbaar beeld voor: een algehele daling met een lichte stijging van de deeltijd (zie schema 4 op pagina 14).



Schema 4 Totaal aantal ingeschrevenen tweedegraads lerarenopleidingen 1995 t/m 1999, uitgesplitst naar voltijd en deeltijd



In 1995 stonden bij de tweedegraads lerarenopleidingen in totaal 23.938 studenten ingeschreven. In 1999 waren dat er nog maar 16.785. De studentenaantallen verschillen sterk per vak. De vijf grootste vakken, met duizend studenten of meer, zijn Engels (1.711 studenten), geschiedenis (1.250), Nederlands (1.217), tekenen (1.083) en wiskunde (1.001).

- 6 vakken hebben 500 tot 1000 studenten;
- 22 vakken hebben 100 tot 500 studenten;
- 11 vakken hebben minder dan 100 studenten: agrarische economie, agrarische techniek, grafische techniek, installatietechniek, levensmiddelen-technologie, Arabisch, Turks, islam-godsdienst, Fries, beeldende vorming en bouwkunde.

De absolute studentenaantallen variëren niet alleen sterk per vak, maar ook per cluster van vakken. Ook de ontwikkeling van de studentenaantallen loopt per cluster uiteen (zie bijlage 1, waar de landelijke instroom van 1995 t/m 1999 per cluster van opleidingen is uitgesplitst naar voltijd en deeltijd).

Over het geheel genomen lijkt het dal in de instroom in 1998 te zijn bereikt. De absolute aantallen blijven echter gering. Verder moet men voorzichtig zijn met het interpreteren en extrapoleren van de gegevens. Uit de cijfers kan niet worden afgeleid of voor de komende tijd een stabilisatie of zelfs een stijging mag worden verwacht.

Bedrijfseconomische problematiek

De daling in de instroom heeft in de tweedegraads lerarenopleidingen aanzienlijke bedrijfseconomische problemen veroorzaakt. Deze worden versterkt doordat de studentenaantallen regionaal gespreid zijn over de instellingen. Dit betekent dat een lerarenopleiding vaak niet meer dan enkele tientallen studenten per vak heeft. Het komt zelfs voor dat er minder dan tien studenten staan ingeschreven bij een opleiding of dat de instroom per jaar op één hand is te tellen.

Over het thema kleinschaligheid schreef de visitatiecommissie voor de tweedegraads lerarenopleidingen in haar eindrapport: 'De instroom van studenten is bij een aantal opleidingen, met name bij de exacte vakken, de laatste jaren gedaald tot minieme aantallen. Opleidingen met een jaarlijkse instroom van tien of zelfs minder

studenten zijn voor de vakken scheikunde en natuurkunde eerder regel dan uitzondering. Dit geeft grote zorg rond de vraag of de behoeften van het werkveld op termijn kan worden gedekt. Deze problematiek wordt voornamelijk veroorzaakt door factoren die buiten de invloedssfeer van de faculteiten/sectoren liggen. Het beroep van leraar blijkt in een moeilijke concurrentiepositie te zitten ten opzichte van andere beroepen.' (*Ginjaar-Maas e.a. 1997*).

Zoals uit de hier gepresenteerde cijfers blijkt, is sinds de commissie dit schreef, de instroom in de lerarenopleidingen nog verder gedaald. Daardoor verergeren de bedrijfseconomische problemen zich. Lerarenopleidingen willen graag een zo breed mogelijk aanbod in stand houden om de scholen in hun regio goed te kunnen bedienen, maar door de geringe studentenaantallen wordt dat steeds moeilijker. In maart 2001 lieten de gezamenlijke colleges van bestuur van de hogescholen met lerarenopleidingen de minister weten dat het eigenlijk onverantwoord is onrendabele opleidingen nog langer open te houden. Het is dus voor de hogescholen een financieel onmogelijke opgave geworden om in alle regio's lerarenopleidingen voor alle schoolvakken in stand te houden.

Tegelijkertijd blijft het van onverminderd belang dat het Nederlandse onderwijs in elke regio over een educatieve infrastructuur beschikt die het mogelijk maakt om leraren in alle schoolvakken op te leiden. Hoe is dit dilemma op te lossen? Vormt clustering van opleidingen binnen vakinhoudelijk verwante studierichtingen wellicht een oplossing?

Een antwoord op deze vraag werd - in het voetspoor van de visitatiecommissie - voorgesteld door het Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL).

In verband met de bekostiging van de lerarenopleidingen bepleitte het PmL samenvoeging van opleidingen in aangrenzende regio's. Hierbij werd een verantwoorde minimumomvang voor een tweedegraads lerarenopleiding gesteld op honderd ingeschreven studenten (*PmL, 1997*).

De uitwerking van deze voorstellen en normen op het stelsel van lerarenopleidingen is getoetst in een bedrijfseconomische analyse (*Janssen e.a. 1997*).

Hierbij werd nagegaan hoeveel tweedegraads lerarenopleidingen er zouden voortbestaan in het geval van clustering zoals voorgesteld door het PmL.

De uitslag luidde:

'Het [reken]model laat zien dat van de 46 voltijdse opleidingen .. er in 2001 nog maar 22 overblijven. ...

Daarvan halen er slechts tien de minimumnorm van

honderd ingeschreven studenten. In totaal neemt door het opheffen van studierichtingen het totale aantal ingeschreven vol- en deeltijdstudenten binnen de regio af van circa 3350 tot 2350. ... De conclusie kan niet anders zijn dan dat de door het Procesmanagement voorgestelde aanpak voor regionale samenwerking leidt tot een extreme taakverdeling en concentratie van studierichtingen.' (Janssen e.a. 1997, p. 3)

Een actualisering van deze analyse heeft dezelfde uitkomst opgeleverd (persoonlijke mededeling Janssen maart 2001). Clustering leidt tot minder studenten, terwijl er juist meer leraren moeten worden opgeleid. Een en ander betekent dat de tweedegraads lerarenopleidingen nog steeds in hun bestaan worden bedreigd door het hardnekkige probleem van kleinschaligheid. In de regionale educatieve infrastructuur staat een dekkend aanbod van schoolvakken onder grote druk, juist nu het lerarentekort oploopt. Wanneer steeds meer opleidingen niet meer kostendekkend zijn en hun infrastructuur - met name de faciliteiten voor samenwerking met scholen en voor professionalisering - verslechtert, dan ondergraaft dit het stelsel van opleidingen als zodanig (vergelijk in dit verband ook de rapporten

in opdracht van de Onderwijsraad over de educatieve infrastructuur).

Of en hoe deze problematiek kan worden opgelost, hangt mede af van politieke besluitvorming over additionele investeringen en de mogelijkheid van bodembekostiging zoals in de afgelopen jaren bepleit door de HBO-raad. De oproep van de colleges van bestuur van de hogescholen maakt duidelijk dat zulke besluitvorming nu dringend noodzakelijk is

Hoofdstuk 3 · Een palet van vernieuwingsprojecten

geworden.

In weerwil van de bedrijfseconomische problemen, zoals beschreven in het vorige hoofdstuk, zijn de lerarenopleidingen in het hbo erin geslaagd in korte tijd een aantal belangwekkende vernieuwingsprojecten op de rails te zetten en uit te voeren. In de volgende hoofdstukken worden vijf vernieuwingsprojecten beschreven. Op welke gronden zijn deze casussen geselecteerd?

Ter voorbereiding van deze publicatie is in het najaar van 2000 een inventarisatie uitgevoerd onder de zeven hbo-lerarenopleidingen. Daaruit blijkt dat alle opleidingen, zonder één uitzondering, bezig zijn met vernieuwingsactiviteiten. Het is niet de bedoeling van deze publicatie om daarvan een uitputtend overzicht te geven. Wel willen wij enkele initiatieven in beeld brengen die in verschillende opzichten interessant zijn en inspirerend kunnen werken voor het ontwikkelwerk in andere instellingen. Alle cases betreffen één of meer aspecten van (intensivering van) de samenwerking tussen opleidingsinstituut en school. Ook is bij de selectie

van de casussen gestreefd naar spreiding over het land. (Zie bijlage 2 voor andere vernieuwingsprojecten waarin lerarenopleidingen en scholen samenwerken.)

Lerarenopleidingen hebben altijd gestreefd naar een hechte samenwerking met scholen: ten behoeve van stagebegeleiding, integratie van theorie en praktijk en van vakstudie en beroepsvoorbereiding, maar ook met het oog op de nascholing van reeds werkzame leraren. Een probleem hierbij was en is dat de vergoeding voor stagebegeleiders in de school bij lange na niet kostendekkend is (zie Brouwer & Van den Heuvel 1986). Vanwege het lerarentekort tonen scholen een grotere bereidheid dan voorheen om te investeren in de samenwerking met de opleidingsinstituten. Deze bereidheid betreft niet alleen de begeleiding van stagiaires van de reguliere lerarenopleidingen, maar ook de begeleiding van werkplekleren door zij-instromers. Deze ontwikkeling schept kansen om ook op andere terreinen de samenwerking te intensiveren. De casussen illustreren dit.

In de volgende hoofdstukken worden de vijf geselecteerde vernieuwingsprojecten uitvoerig beschreven. Hieronder eerst een korte schets van elke casus.

Werkveldoriëntatie: opleiders op stage

Veel lerarenopleiders kennen de scholen waar voor ze opleiden vanuit hun vroegere werk als leraar. Zij hebben echter weinig gelegenheid om hun praktijkkennis te actualiseren. Vooral de hoge werkdruk is daaraan debet. Binnen het instituut hebben lerarenopleiders allerlei taken te verrichten: verzorging van onderwijs, begeleiding van stagiaires, beoordeling van studievoortgang, curriculum-ontwikkeling, onderwijsinnovatie, training van schoolpracticumdocenten. Opleiders worden hierdoor zo opgeslokt dat het er niet van komt om langere tijd achtereen in een school door te brengen. Het blijft bij kortstondige bezoeken.

De lerarenopleiding van de Hogeschool van Utrecht beproeft nu een oplossing die de belemmering van de werkdruk doorbreekt. Opleiders worden van al hun taken in het instituut vrijgesteld om zich een paar maanden volledig te kunnen onderdompelen in een school voor voortgezet onderwijs of een roc. Zo kunnen ze aan den lijve ervaren wat een leraar in huis moet hebben om in de school van nu professio-

neel te kunnen werken.

Deze werkveldoriëntatie is een intensieve vorm van deskundigheidsbevordering die naar verwachting een indringender effect heeft dan kortdurende cursussen of studiedagen die voornamelijk op informatie-overdracht zijn gericht. De eerste ervaringen laten al zien dat de werkveldoriëntatie veel nieuwe ideeën en inzichten oplevert en de deelnemers inspireert en motiveert om aan de vernieuwing van de lerarenopleiding te werken. Ook ontstaan uit de werkveldoriëntatie allerlei vormen van samenwerking tussen opleiders en docenten.

Noordelijk lio-convenant: twee lio's op één vacature

Eind jaren negentig is in het basisonderwijs geëxperimenteerd met twee soorten leraren-opleiding: de lio-stagiaire en de lio-werknemer. In dit verband wordt ook wel gesproken van de onbetaalde respectievelijk betaalde lio-stage. Uit de evaluatie van het experiment is gebleken dat zowel het betaalde als onbetaalde lio-schap voordelen biedt ten opzichte van de stage-oude-stijl, maar dat de betaalde variant de voordelen versterkt (*Van der Neut e.a.* 1998). Lio-werknemers voelen zich doorgaans

meer als collega geaccepteerd en hebben een uitgebreider takenpakket, met ook veel niet-lesgebonden taken, dan de lio-stagiaires. Ze draaien volledig mee in de schoolorganisatie. Door de leerervaringen die dit oplevert, zal na het afstuderen de overgang naar de beroepspraktijk soepeler verlopen.

De salariskosten voor de lio-werknemer stelt de scholen wel voor financiële problemen. De lerarenopleidingen van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de Universiteit van Groningen hebben een formule bedacht waarmee de financiële problemen kunnen worden opgelost. Met deze formule, het zogeheten 1=2-model, kunnen scholen zonder noemenswaardige extra kosten twee lio's voor één vacature aanstellen.

Het bijzondere van deze casus is ook dat alle scholen, zowel scholen voor voortgezet onderwijs als roc's, in de drie noordelijke provincies zich hebben verplicht lio's aan te stellen, ook als ze geen vacatures hebben. Dit waarborgt een ruim aanbod van leerwerkplekken. Studenten in de afstudeerfase moeten zich kunnen toeleggen op een deelsector van het tweedegraads gebied: de basisvorming, het vmbo of de bve. Met een ruim aanbod van leerwerkplekken zijn er volop mogelijkheden om hen in het onderwijstype van hun voorkeur te plaatsen.

Eerstejaars studenten als onderwijsassistent

Een aanzienlijk deel van de studenten begint aan de lerarenopleiding vanuit interesse voor een vak, niet zozeer vanuit het motief om leraar te worden. De geringe belangstelling voor de beroepsvoorbereidende componenten van de opleiding leidt tot studievertraging en uitval. De studenten die wel het diploma halen, gaan lang niet altijd het onderwijs in.

Het rendement van de lerarenopleiding kan wellicht worden verhoogd door studenten al in de propedeuse uitgebreid gelegenheid te bieden zich in de school te oriënteren op het leraarschap. Zo kunnen ze vroegtijdig ontdekken of het beroep iets voor hen is. Het project duale opleidingen van de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA) laat zien dat een uitgebreide stage in het eerste jaar een sterk motiverend effect heeft. Van de 28 studenten die er aan hebben meegeedaan, gingen 24 door naar het tweede jaar, terwijl normaliter rond de 40 procent in de propedeuse uitvalt.

Het doel van het EFA-project is om voor alle studie-jaren een duale variant te ontwikkelen, waarbij de student een betaalde deeltijdaanstelling krijgt op een

school. Uit de eerste ervaringen blijkt dat het werknemerschap van de student de stage minder vrijblijvend maakt. De school wil immers waar voor haar geld en de student voelt zich verantwoordelijk om goed werk te leveren. Tegelijkertijd doet de student leerzame ervaringen op die hem of haar helpen om de noodzakelijke competenties te verwerven. Dit vereist wel dat de taken die de student in de school kan uitvoeren, zodanig worden gedefinieerd dat ze zowel nuttig zijn voor de school als leerzaam voor de student.

Lerarenopleidingen van hbo en universiteit in één instituut

Elke hbo-lerarenopleiding werkt op enigerlei wijze samen met de universitaire lerarenopleiding in haar regio. De Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en de Katholieke Universiteit Nijmegen hebben als eerste deze samenwerking geïnstitutionaliseerd door hun lerarenopleidingen samen te voegen in het Instituut voor Leraar en School (ILS). Zo ontstaat één expertisecentrum voor het opleiden van leraren en één aanspreekpunt voor de scholen in de regio. Daarmee kan de samenwerking met scholen gemakkelijker worden gerealiseerd en beter op hun vragen

en behoeften worden ingespeeld, waarbij beide typen lerarenopleidingen van elkaars deskundigheden kunnen profiteren.

De samenvoeging biedt volop mogelijkheden om gemeenschappelijke modules te ontwikkelen, het hbo- en universitaire programma op onderdelen te integreren en gezamenlijk flexibele maatwerktrajecten te creëren voor specifieke doelgroepen, zoals zij-instromers. Het uiteindelijke doel is een samenhangend stelsel van opleidingen voor zowel het eerste- als tweedegraads gebied, waarin alle doelgroepen optimaal kunnen worden bediend en vanuit eenzelfde concept worden opgeleid. Het samengaan van de hbo- en universitaire lerarenopleiding leidt ook tot meer massa. Dit kan voor een deel de organisatorische en financiële problemen oplossen waar de lerarenopleidingen als gevolg van de kleinschaligheid mee kampen.

De school als investeerder in het opleiden van leraren

Het lerarentekort is alleen aan te pakken als er op allerlei fronten maatregelen worden genomen. Vanuit die overtuiging is een breed project opgezet door Ons Middelbaar Onderwijs (OMO), een

bestuur van circa vijftig scholen voor voortgezet onderwijs in Brabant, en de Fontys-leraren-opleidingen in Tilburg.

Een deel van dit project richt zich op het herontwerpen van de stageprogramma's, waarbij de stages worden uitgebreid en beter afgestemd op de curriculumonderdelen van het opleidingsinstituut. Daarnaast gaat OMO betaalde stages invoeren vanaf het eerste studiejaar en stelt het bestuur stipendia beschikbaar voor ex-leerlingen die naar de leraren-opleiding gaan. Om de reeds werkzame leraren meer ontwikkelingsmogelijkheden te bieden richt de samenwerking met Fontys zich ook op een na- en omscholingsaanbod voor deze groep.

De ambitie van OMO is om mede-opleider van leraren te worden. Drie OMO-scholen zijn aangewezen om zich tot opleidingsschool te ontwikkelen. Op elk van deze scholen is een opleidingsdocent benoemd, die de stages coördineert en de stagiaires begeleidt vanuit een vakoverstijgende invalshoek. In de toekomst zal de opleidingsdocent ook curriculumonderdelen binnen de school verzorgen.



Hoofdstuk 4 · Werkveldoriëntatie: opleiders op stage

In de loop van twee jaar gaan tachtig medewerkers van de lerarenopleiding van de Hogeschool van Utrecht op werkveldoriëntatie (WVO) op een school of roc. Niet alleen opleiders, ook de trainers en adviseurs van de contractafdeling Cento doen er aan mee. Ze worden tien aaneengesloten weken vrijgemaakt voor deze stage. WVO is een intensieve vorm van professionalisering. Het belangrijkste doel is dat de deelnemers hun kennis van de praktijk actualiseren en van daaruit een bijdrage leveren aan de vernieuwing van de opleiding.

De feitelijke werkveldoriëntatie beslaat zeven weken, voorafgegaan door een gemeenschappelijke training van twee weken en afgesloten met een week gezamenlijke afronding. Tijdens de WVO worden de deelnemers gekoppeld aan een docent of andere begeleider bij een partnerschool. Dat kan een school voor voortgezet onderwijs zijn of een roc. Zo kunnen ze zeven weken lang meedraaien in de schoolorganisatie: lessen observeren en zelf lesgeven, lesmateriaal ontwikkelen, gesprekken voeren met leerlingen en docenten, vergaderingen bijwonen, zich

oriënteren op onderwijsvernieuwingen. Kortom, ze kunnen alles meemaken wat een docent meemaakt. De WVO kent drie inhoudelijke speerpunten:

- opleidingsdidactiek (competentiegericht leren en activerende didactiek)
- werken in de multiculturele school
- implementeren van ict.

De opleiding heeft een zogeheten Reflector ontwikkeld waarmee de deelnemers hun beginsituatie ten aanzien van de speerpunten kunnen bepalen. De Reflector geeft aan over welke competenties men moet beschikken, waarbij een onderscheid is gemaakt in vijf ontwikkelingsfasen. Door het beantwoorden van vragen kan men zichzelf in een van de fasen plaatsen.

Ook kunnen deelnemers de Reflector laten invullen door hun leidinggevende, een collega en een student. Op basis van de uitkomsten stelt elke deelnemer vervolgens een persoonlijk ontwikkelingsplan op, waarin wordt geformuleerd aan welke competenties men tijdens de werkveldoriëntatie wil gaan werken.

Blok of lint

De eerste ideeën over werkveldoriëntatie dateren van een jaar of drie geleden. Educatief Partnerschap bood het kader waarin het kon worden gerealiseerd. Niet iedereen was bij voorbaat enthousiast. De lerarenopleiders vonden het bezwaarlijk dat ze tien weken lang geen contact met hun studenten zouden hebben. De meesten voelden daarom meer voor de lintvariant, waarbij men gedurende een langere periode één dag per week op een school zou rondlopen.

Toch heeft de opleiding vastgehouden aan het blokmodel van tien aaneengesloten weken, omdat dit de mogelijkheid biedt om je volledig in de praktijk van de school onder te dompelen. Nu de eerste groep de werkveldoriëntatie achter de rug heeft, weet WVO-projectleider Marleen van de Wouw zeker dat het blokmodel wordt gehandhaafd. ‘De onderdompeling blijkt erg waardevol. Je hebt niets anders aan je hoofd dan in de school te zijn en deel te worden van die organisatie.’

De opleiders hadden er ook weinig vertrouwen in dat hun vervanging goed geregeld zou worden. Dat is inderdaad een van de grote zorgpunten geweest. ‘We hebben het opgelost door met taken te schuiven,

mensen van de contractafdeling bij de opleiding in te zetten en soms door collega’s van andere hogeschoolen in te schakelen. Maar bij de tweede groep heeft dit al veel minder hoofdbrekens gekost.

De teams hebben de vervanging zelf geregeld.’

De werkdruk waarmee men na afloop van de werkveldoriëntatie wordt geconfronteerd, vindt Van de Wouw een veel groter probleem. ‘De mensen zijn tien weken lang overvoerd met nieuwe indrukken; de maandag daarop moeten ze weer lesgeven en ligt er een stapel werk klaar. Er is geen tijd om de nieuwe indrukken te verwerken, want je wordt weer onmiddellijk opgeslokt door het onderwijs. Men voelt dat als druk, druk, druk. Daar hebben we niet direct een oplossing voor.’

Voorwaarden voor werkveldoriëntatie

De werkveldoriëntatie was oorspronkelijk voor alle 160 medewerkers bedoeld. Dit bleek financieel niet haalbaar. De vervangingskosten gedurende tien volle weken zouden te hoog oplopen. Uiteindelijk is er voor gekozen om de helft van het personeel op WVO te laten gaan. In ieder geval doen alle medewerkers mee die participeren in een van de werkverbanden die de opleiding heeft opgericht voor vmbo, havo/vwo en bve. Verder is deelname aan

WVO op vrijwillige basis. Wel moeten deelnemers tenminste een vijf/tiende aanstelling hebben. Deze eis is gesteld opdat ze na afloop van de WVO een substantiële bijdrage kunnen leveren aan de vernieuwing van de opleiding.

Ook met tachtig deelnemers betekent de werkveldoriëntatie een forse investering. Om die kosten te rechtvaardigen mag de WVO geen individuele aangelegenheid zijn; de resultaten moeten aan de hele organisatie ten goede komen. Daartoe is een aantal maatregelen getroffen. Allereerst wordt van de deelnemers verwacht dat zij hun WVO-ervaringen delen met collega's: via presentaties tijdens teambijeenkomsten en via artikelen in het faculteitsblad. Daarnaast brengen de WVO-deelnemers hun ervaringen in de werkverbanden vmbo, havo/vwo en bve in. De achterliggende idee van deze werkverbanden is dat men meer gaat opleiden voor een onderwijstype in plaats van voor een vak. Daarom zijn in de werkverbanden alle vakgroepen vertegenwoordigd. Ook partnerscholen participeren hierin. De werkverbanden hebben een adviserende functie ten aanzien van de vernieuwing van de opleiding. Ze krijgen bijvoorbeeld een belangrijke inbreng bij de ontwikkeling van duale trajecten. De ervaringen van werkverbandleden die op WVO zijn geweest, krijgen in die advie-

zen een plek. Eveneens wordt ernaar gestreefd dat WVO-deelnemers zoveel mogelijk gaan participeren in EPS-projecten, zodat ook hier hun ervaringen een vertaling kunnen krijgen.

Partnerschap

De verwachting was dat de werkveldoriëntatie een inspirerende en motiverende werking zou hebben op medewerkers. Volgens Marleen van de Wouw is dat effect nu al zichtbaar. 'Er ontstaan allerlei vormen van samenwerking tussen opleiders en docenten, als vervolg op de werkveldoriëntatie. Het wordt meer vanzelfsprekend om de partnerscholen bij ontwikkelingen te betrekken. De werkveldoriëntatie bevordert ook intern partnerschap, dankzij de gemengde samenstelling van de WVO-groepen. De schotjes tussen vakgroepen, maar ook tussen opleiders en contractmedewerkers worden geslecht.'

Een punt dat nog verbetering behoeft is het persoonlijk ontwikkelingsplan. Niet alle deelnemers van de eerste WVO-groep hebben zo'n plan opgesteld en wie dat wel heeft gedaan, is vaak niet aan de uitvoering toegekomen. Ook de relatie tussen persoonlijke ontwikkeling en teamontwikkeling verdient meer aandacht.

Het is de bedoeling dat teamontwikkelingsplannen worden opgesteld waarin de speerpunten - opleidingsdidactiek, de multiculturele school en ict - een plaats krijgen. Dit betekent dat bij de teamleiders onderwijskundig leiderschap, maar vooral ook marktgerichtheid en ondernemerschap moeten worden bevorderd.

Om dit te bereiken gaan ook teamleiders, zij het in minder intensieve vorm, op werkveldoriëntatie, waarbij ze worden gekoppeld aan leidinggevenden van partnerscholen. 'Daardoor zal de samenwerking met die scholen een extra stimulans krijgen', verwacht Van de Wouw. 'De teamleiders gaan in het veld bekijken wat men daar nodig heeft en wat wij voor de scholen kunnen betekenen. Vervolgens motiveren ze hun team om daarvoor producten en diensten te ontwikkelen. Omdat van zo'n team ook een aantal op werkveldoriëntatie is geweest, geeft dit alles bij elkaar een nieuw elan.'

Voorbeelden van werkveldoriëntatie

Het beeld dat lerarenopleiders hebben van scholen, klopt niet altijd met de werkelijkheid. Dat geldt met name voor het vmbo en de bve. Deze schooltypen zijn bij veel opleiders onbekend, omdat ze vooral gericht zijn op havo/vwo. Daarom ligt het accent van de werkveldoriëntatie op het beroepsonderwijs. De twee belangrijke partners hierbij zijn de Bestuurscommissie Voortgezet Onderwijs Utrecht en ROC Utrecht.

Kloof tussen opleiding en school overbruggen

Onder de Bestuurscommissie Voortgezet Onderwijs (BCVO) vallen negen Utrechtse scholen met een vmbo-afdeling. 'Het zijn scholen met een multiculturele samenstelling en de daarbij behorende problematiek', zegt Frans Mulder, die voorheen schoolleider was van het Montessori College in Utrecht en nu een bovenschoolse functie heeft als projectleider vmbo bij de BCVO. 'De vmbo-docenten zeggen dat in hun opleiding het accent sterk op het vak lag, terwijl in het vmbo juist een groot beroep wordt gedaan op pedagogische en didactische kwaliteiten. Hoe ga je om met de verschillen tussen

leerlingen? Wat zijn de achtergronden van deze leerlingen? Wat beweegt ze? Hoe leg je contact met ze? Hoe kun je ze tot leren motiveren? Welke rol speelt taalvaardigheid? Daar besteedt de opleiding te weinig aandacht aan.'

Niet alleen tussen de opleiding en de school is er een grote afstand, maar ook tussen Cento en de school, meent Monique van de Laarschot. Als trainer/ adviseur bij Cento, de contractafdeling van de lerarenopleiding, heeft ze ervaren dat een zekere afstand nodig is. 'Dat geeft een frisse kijk op zaken. Maar wil je voor docenten geloofwaardig zijn, dan moet je je ook kunnen inleven in hun zorgen en problemen. De werkveldoriëntatie draagt daartoe bij.' Van de Laarschot behoort tot de eerste groep die op werkveldoriëntatie is gegaan. Ze heeft daarbij een koppel gevormd met Frans Mulder. Mulder had er behoefte aan om de stand van zaken rondom de invoering van de leerwegen in de negen vmbo-locaties van de BCVO op een rijtje te zetten. Ook voor Van de Laarschot was het nuttig om een actueel beeld te krijgen van de vmbo-vernieuwingsoperatie, zodat het dienstenpakket van Cento daarop kan worden afgestemd. Is er een didactisch concept? Hoe worden de leerlingengroepen ingedeeld? Zijn alle docenten op de hoogte van de nieuwe examen-

programma's? Hoe wordt het vernieuwingsproces aangestuurd? Aan de hand van een checklist met dergelijke vragen hebben Mulder en Van de Laarschot gesprekken gevoerd met alle schoolleiders, leden van de stuurgroepen vmbo en enkele docenten.

Om de nieuwe ontwikkelingen te kunnen blijven volgen, is Van de Laarschot gaan deelnemen aan het vmbo-overleg van de BCVO, terwijl Mulder participeert in het werkverband vmbo van de opleiding. Daarnaast willen beiden de samenwerking continueren op het gebied van activerende didactiek. 'Elke school ziet dit als een speerpunt, maar eigenlijk weet niemand hoe je dat voor vmbo-leerlingen moet aanpakken', aldus Mulder. 'Allereerst willen we met de docenten het begrippenkader vaststellen. Wat verstaan we onder zelfstandig en actief leren voor deze groep leerlingen? Vervolgens is de vraag welk didactisch repertoire ervoor kan zorgen dat leerlingen zelfstandiger en actiever worden.' Dit moet leiden tot een trainingsaanbod van Cento, dat zowel inhoudelijk als qua vorm samen met de scholen is bepaald.

Spannend

Ok Henriëtte de Bruijn, lerarenopleider biologie, is op werkveldoriëntatie gegaan op een vmbo-school van de BCVO. Zij wil de opvatting bestrijden dat voor een vmbo-docent kennis van het vak minder belangrijk is dan pedagogische en didactische capaciteiten. 'Juist als je veel weet van het vak, kun je ermee spelen en met voorbeelden komen die vmbo-leerlingen aanspreken. Maar natuurlijk zijn pedagogiek en didactiek ook heel erg belangrijk. Ik ben vooral geïnteresseerd in activerende didactiek. Daar doe ik al veel aan, maar ook de docent aan wie ik was gekoppeld, laat haar leerlingen vaak zelfstandig werken. We hebben dus veel kunnen uitwisselen. Ik heb een aantal vormen van activerende didactiek in de lessen kunnen uitproberen, wat ik ook weer in mijn eigen onderwijs kan benutten.' 'Ik heb een groot enthousiasme gekregen voor het vmbo. Zelf heb ik ooit lesgegeven op de mavo-afdeling van een brede scholengemeenschap. Maar dat is toch een heel andere situatie dan een vmbo-school met een hoog percentage allochtone leerlingen. Wat moet je studenten aan bagage meegeven om in zo'n situatie professioneel te kunnen werken?'

Om dat aan den lijve te ondervinden heb ik veel tijd in de klassen doorgebracht. Ik heb dat ongelooflijk spannend gevonden: al die culturen die af en toe met elkaar botsen en de rollen van jongens en meisjes daarin.'

Al met al heeft Henriëtte de Bruijn de werkveldoriëntatie heel inspirerend gevonden. 'Je hebt even afstand kunnen nemen van de dagelijkse sores en erover kunnen nadenken hoe je je onderwijs kunt verbeteren. Daarna ga je er weer op een andere manier tegenaan.'

'Werkveldoriëntatie levert beide partijen winst op'

'Je hoort nogal eens dat lerarenopleiders van de praktijk zouden zijn vervreemd. Dat vind ik een misvatting. Je komt nog best veel op scholen, bijvoorbeeld als stagebegeleider. Daardoor houd je toch voeling.' Ad van Woudenberg, lerarenopleider techniek, zegt toch veel van zijn werkveldoriëntatie bij ROC Utrecht te hebben geleerd. 'Omdat je in een andere rol en gedurende een langere periode in zo'n school rondloopt. Het begeleiden van een stagiaire levert weinig op voor je eigen professionaliteit,

terwijl je tijdens de WVO voorbeeldige lessituaties kunt observeren van een professionele docent.’ ‘Omdat wij als taak hebben om de leraren van de toekomst op te leiden, ben ik vooral op zoek gegaan naar de didactische innovatie. Ik was voornamelijk in theoretische zin op de hoogte. Nu heb ik een veel beter beeld van hoe het in de praktijk werkt. Wat ik beoog is om de veelheid van didactische werkvormen in ons eigen onderwijs in te zetten. Volgens het principe: *practice what you preach*. De werkvormen die studenten moeten leren gebruiken, moeten we ook zelf hanteren, zodat studenten op een natuurlijke manier daarmee kennis maken.’

Verschillen

Ad van Woudenberg is een van de weinige opleiders met ervaring in het mbo, maar het is al weer tien jaar geleden dat hij voor het laatst voor de klas stond. Sindsdien is er veel veranderd. Fusies en reorganisaties hebben geleid tot grote roc's, die weer zijn opgesplitst in units. Van Woudenberg is vooral de enorme variatie binnen het bve-veld opgevallen. Niet alleen is er een groot verschil tussen het mbo en de educatie-poot van het roc, er zijn ook grote verschillen tussen de vakgebieden en de vier niveaus waarvoor het mbo opleidt. De assistenten-

opleiding (niveau 1) van het mbo kende Van Woudenberg niet uit eigen ervaring. ‘Ik had er wel een beeld bij, maar dat heb ik flink moeten bijstellen. In de klassenpraktijk gaat het er vaak niet om wat leerlingen, vanuit de eindtermen gezien, zouden moeten leren; sociale vaardigheden en houdingsaspecten zijn belangrijker.’

De unit Techniek van ROC Utrecht, waar Van Woudenberg was gestationeerd, is bezig met de implementatie van probleemgestuurd onderwijs. Van Woudenberg heeft veel gepraat met docenten, allen oude rotten in het vak, om te horen hoe zij dit veranderingsproces ondergaan. ‘Probleemgestuurd onderwijs heeft op alles invloed, niet alleen op het didactisch handelen, maar ook op de schoolorganisatie. Docenten moeten in teams leren werken; dat is een hele cultuuromslag. Sommige docenten haken af. Is dat onwil of onmacht? Wat heb je nodig om in zo'n verandering te kunnen meegaan? Daaraan zou je in de lerarenopleiding ook aandacht moeten besteden.’

Contactpersoon voor de werkveldoriëntatie bij ROC Utrecht is Henk Aalberts, senior beleidsmedewerker voor onderwijsinnovatie en ict. Hij constateert dat de WVO-deelnemers grotendeels onbekend zijn met de bve-sector. ‘De bve verschilt in een aantal opzich-

ten van het voortgezet onderwijs. Onze studenten brengen bijvoorbeeld veel tijd in de praktijk door en voeren daar een deel van het leerprogramma uit. Dat moet de docent op afstand begeleiden en hij moet controleren of de werkplek voldoende bijdraagt aan het bereiken van de eindtermen. Ook is onze populatie wezenlijk anders. Het gaat om jong-volwassenen, die niet meer leerplichtig zijn. Dat vereist een andere opstelling van de docent. Voor ons type onderwijs hebben beginnende docenten dus extra competenties nodig. Met de werkveldoriëntatie hopen we te bereiken dat de lerarenopleiding haar studenten daarop gaat voorbereiden.'

Waardevol

Omdat de ervaringen met de eerste WVO-groep (twee opleiders en drie trainers/adviseurs) gunstig zijn geweest, zal ROC Utrecht binnenkort een tweede groep, ditmaal van vijf lerarenopleiders, ontvangen. Aalberts: 'Elke deelnemer komt binnen met een eigen doelstelling. De één wil bijvoorbeeld de ict-ontwikkelingen bekijken, een ander gaat zich bezighouden met doorlopende leerlijnen van vmbo naar mbo, een derde is geïnteresseerd in de wijze waarop wij allochtone deelnemers begeleiden. Het onderwerp bepaalt in welke unit iemand zijn werk-

plek krijgt. Maar al gauw gaat men het hele roc door om een zo breed mogelijk beeld van het veld te krijgen. Wij laten ze op alle mogelijke manieren in de keuken kijken. Dat is voor hen zelf heel verhelderend, maar voor ons is het ook waardevol.'

'Het gaat om mensen die met een deskundig oog kijken naar wat wij doen en daarop feedback geven in gesprekken en verslagen. Wij krijgen ook mogelijke verbeterpunten aangereikt. Vaak worden vervolgafspraken gemaakt. Er ontstaan netwerken van opleiders en docenten rondom specifieke gebieden, zoals begeleiding van allochtonen en probleemgestuurd onderwijs. Zo levert de werkveldoriëntatie beide partijen meteen winst op.'

Hoofdstuk 5 · Noordelijk lio-convenant: twee lio's op één vacature

De lerarenopleidingen van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) en de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) hebben een raamovereenkomst gesloten met alle scholen voor voortgezet onderwijs en de vijf roc's in de drie noordelijke provincies. Het convenant verplicht de onderwijsinstellingen betaalde lio's (leraren-in-opleiding) aan te stellen. Het uitgangspunt is twee lio's voor één vacature. Het resultaat is dat alle 232 lio's van de twee lerarenopleidingen in 2000/2001 een betaalde baan hebben gekregen. Uiteraard is het convenant niet van de ene op de andere dag tot stand gekomen. Wat ging eraan vooraf, wat zijn de motieven en hoe is het betaalde lio-schap geregeld?

De lerarenopleidingen van de NHL werken al jarenlang intensief samen met het Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding (Uclo) van de RUG. Daarmee is de eerste voorwaarde voor de invoering van betaald lio-schap vervuld. 'We hebben dezelfde scholen nodig voor de leerarbeidsplaatsen en die moet je op gelijke wijze benaderen', aldus Jaap Buitink, hoofd Opleidingen bij het Uclo. 'We moeten naar een samenhangend opleidingsstelsel voor heel

het voortgezet onderwijs, waarbij je vanuit één concept opleidt en waar mogelijk de eerste- en tweedegraads opleiding integreert.'

Niet alleen in het hbo, ook aan de universiteiten zijn de lerarenopleidingen bezig met een vernieuwings-slag. De universitaire lerarenopleiding, voorheen een volledige postdoctorale studie, is voor een deel naar de pre-doctoraal fase verschoven. Bij de RUG krijgen studenten in het derde jaar een oriënterende cursus. In het vierde jaar worden ze voorbereid op het lio-schap, onder meer via een stage die vergelijkbaar is met de derdejaars stage van de NHL-opleiding. Vervolgens worden zowel de vierdejaars van de NHL als de postdoctoraal studenten van de RUG als leraar-in-opleiding in de scholen geplaatst. Buitink: 'De hogeschool en universiteit hebben nu dus vergelijkbare groepen studenten. Dit heeft het mogelijk gemaakt dat we met elkaar zaken konden doen.'

De volgende stap was het creëren van draagvlak bij de scholen. Vijf schoolleiders, die participeerden in de werkgroep betaald lio-schap, hebben daarin een

cruciale rol vervuld. 'Schoolleiders kunnen het beste de haalbaarheid van ideeën toetsen en andere scholen motiveren', aldus Toine van den Bogaart, directeur van het Instituut Educatie en Communicatie van de NHL. Ook een open overleg noemt hij van essentieel belang. 'We discussiëren heftig, maar zonder enige vorm van vliegen afvangen. Vanuit het uitgangspunt: ieder heeft zijn eigen deskundigheid en samen komen we verder. Wij nemen de scholen serieus. Daarom hebben we veel krediet.'

1=2-model

Ook is overleg gevoerd met de vakbonden en besturenorganisaties, al voordat de onderhandelingen over de laatste cao voor het voortgezet onderwijs begonnen. Dat heeft ertoe geleid dat de cao zodanig is vormgegeven dat de plannen over betaald lio-schap daarin passen. Een probleem dat bijvoorbeeld getackeld moest worden is de leeftijdscorrectie in de lumpsum financiering. De hoogte van de lumpsum is mede afhankelijk van de gemiddelde leeftijd van het lerarencorps van een school: hoe hoger de gemiddelde leeftijd hoe hoger de lumpsum. Met veel jonge lio's in dienst, zou de lumpsum dus dalen. Om dit ongewenste effect te voorkomen is in de cao opgenomen dat lio's niet meetellen bij de

leeftijdscorrectie. Verder is bepaald dat de lio een aanstelling krijgt van 50 procent gedurende tien maanden. Van die vijftig procent is de helft bedoeld voor werken en de helft voor leren. De lio werkt dus een kwart van de weektaak en krijgt dan ook een kwart maand-salaris. Op die manier kost de lio de school circa 10.000 gulden.

Het salaris van de lio is gelijk aan wat een bevoegde, startende docent met een vergelijkbare lestaak verdient. Maar door de kortere aanstellingsduur (tien maanden in plaats van een jaar) en de besparing in de lumpsum is de lio toch 8000 tot 9000 gulden goedkoper. Dat betekent dat de school met een beetje extra kosten, 1000 à 2000 gulden, twee lio's voor één vacature kan aanstellen. Dit noemt men in het Noorden het 1=2-model.

De financiële problemen zijn dus oplosbaar gebleken. Slechts in een enkel geval kon een school de lio niet betalen en hebben de lerarenopleidingen bijgelegd, hoewel ook zij moeten woekeren met het geld. Van den Bogaart constateert wel dat scholen moeten leren omgaan met het 1=2-model. 'Scholen zijn gewend aan jarenlange bezuinigingen. De angst om in financiële problemen te raken zit ongelooflijk diep. Het is dan een hele omslag om iemand aan te stellen voor tweemaal het aantal uren dan waarvoor je

vacatures hebt. Elke school wil uitrekenen of dit financieel wel echt klopt.'

Motieven

Buitink heeft de overtuiging dat de lerarenopleiding door het betaalde lio-schap een stuk aantrekkelijker wordt voor studenten. Het Uclo heeft daar al ervaring mee. 'Begin jaren negentig was er een faciliteitenregeling voor de eerstegraads opleidingen, die het mogelijk maakte om postdoctoraal studenten betaald aan te stellen in tekortvakken. Zo konden ze 10.000 gulden netto verdienen, met behoud van studiefinanciering. Toen is het aantal studenten bij de lerarenopleiding duidelijk toegenomen.'

Van den Bogaart verwacht een dergelijk effect niet op de hbo-lerarenopleiding. Hier zijn het immers geen ouderejaars, maar schoolverlaters die de opleiding instromen. Voor hen is het lio-schap, betaald of niet betaald, nog een ver-van-het-bed-show. Maar Van den Bogaart heeft genoeg andere argumenten voor betaald lio-schap. 'Een lio zonder salaris wordt in de school niet voor vol aangezien. Hij blijft in de ogen van docenten een stagiaire. Met een salaris heb je alle lusten en lasten van het leraarschap. Dat maakt het compleet. Het werknemerschap zorgt er ook voor dat het vrijblijvende karakter van de stage verdwijnt.

Beide partijen zullen eisen stellen: de school dat de student goed werk levert, de student dat hij goed door de school wordt begeleid.'

Op die manier wordt bovendien een ontwikkeling in gang gezet die leidt tot de school als lerende organisatie. Wie zich bezighoudt met de ontwikkeling van aanstaande leraren, krijgt ook oog voor de professionalisering van het zittende personeel. 'Die signalen krijgen we al. Schoolleiders kloppen bij ons aan om over de begeleiding van leraren in de eerste jaren van hun loopbaan te praten.' Tenslotte heeft het lio-convenant de samenwerking tussen de scholen en lerarenopleidingen versterkt, aldus Van den Bogaart. 'Wij zijn één club en gaan dit waarschijnlijk formaliseren in de vorm van een vereniging die gezamenlijk door de scholen, roc's en opleidingen wordt bestuurd. Dat betekent dat wij, naast de stages en het lio-schap, meer verantwoordelijkheden met de scholen gaan delen.'

'Betere voorbereiding op het beroep'

De lerarenopleiding was zo'n beetje de enige sector in het hbo die geen vergoeding gaf voor de eindstage. Mary Post, personeelsfunctionaris bij het Linde College in Wolvega, is blij dat het lio-convenant daar nu een eind aan heeft gemaakt. 'Lio's doen volwaardig werk dat gehonoreerd moet worden.' Post erkent dat met de krappe arbeidsmarkt scholen eerder bereid zijn om lio's een salaris te geven. Maar ze kan zich niet voorstellen dat die bereidheid verdwijnt als de arbeidsmarkt weer ruimer wordt. 'Betaalde lio's doen verplicht overal aan mee en krijgen dus een betere voorbereiding op het beroep. Dan hoef je bij beginnende docenten minder tijd te investeren in het wegwerken van hiaten. Bovendien leg je zo een kweekvijver aan; je zit op de eerste rij als je nieuwe leraren nodig hebt.'

Jan Postmus, plaatsvervangend rector van de Christelijke Scholengemeenschap Bogerman in Sneek, verwacht dat door het betaalde lio-schap meer wisselwerking tot stand komt tussen opleiding en school. 'Dat zie je al gebeuren. Opleiders kwamen niet of nauwelijks in de school. Nu loopt een opleider stage bij ons. Je gaat veel meer delen.' Postmus vindt het van groot belang dat de school invloed kan

uitoefenen op de inhoud van de opleiding.

'Wij hebben beeldende vorming als geïntegreerd leergebied, terwijl de opleiding de kunstvakken nog steeds apart aanbiedt. Zo loopt de lerarenopleiding vaker achter bij ontwikkelingen in het onderwijs. Met de school als mede-opleider kan sneller op nieuwe ontwikkelingen worden ingespeeld.' Het Linde College en de Scholengemeenschap Bogerman hebben, met acht andere scholen in de regio, een docent vrijgemaakt voor het volgen van een training 'opleider in de school'. Deze training hebben de NHL en het Uclo in opdracht van het ministerie van OCenW ontwikkeld. De training omvat méér dan het kunnen begeleiden van lio's. De opleidingsdocent moet ook in staat zijn om collega's tot coach van lio's op te leiden en om opleidingsonderdelen te verzorgen. Het komend schooljaar zullen de eerste leraren als opleidingsdocent kunnen gaan werken.

Men heeft in Leeuwarden en Groningen uit de ervaringen met het lio-convenant lering getrokken. Ook zijn er problemen die nog om een oplossing vragen.

Match van vraag en aanbod

In principe worden lio's in vacatures geplaatst. Hierbij kost het nogal wat hoofdbreken om vraag en aanbod te matchen. Dit probleem wordt kleiner naarmate de school groter is, omdat men dan gemakkelijker intern met personen kan schuiven. Ook het 1=2-model (twee lio's voor de prijs van één docent) geeft flexibiliteit. De tweede lio hoeft immers niet in een vacature te worden geplaatst, maar kan worden ingezet om een leraar te vervangen. De leraar kan dan in de uren dat hij geen les hoeft te geven, andere taken op zich nemen, zoals het begeleiden van lio's. Scholen kunnen ook vacatures creëren, bijvoorbeeld door een docent op een project te zetten. Zo zijn er meer taken te verdelen waarvoor vaak uit andere potjes middelen kunnen worden gevonden. Daarnaast nemen scholen soms lio's aan zonder dat ze vacatures hebben.

Tekortvakken

Uiteraard wil elke school lio's voor vakken waarvoor een groot tekort aan leraren bestaat. Voorkomen moet worden dat scholen elkaar daarop gaan beconcurreren. Daarom is afgesproken dat

scholen die een groot aantal lio's opnemen, ook meer lio's krijgen voor de tekortvakken. Als eenmaal een lio aan een school is toegewezen, mag een andere school deze lio niet weggopen.

Eén stagebureau

De lerarenopleidingen van Leeuwarden en Groningen hebben ieder een centrale stage-coördinator. In verband met de match wil men naar één centrale coördinatie voor beide opleidingen. 'Hoe groter het aanbod van lio's vanuit één punt, hoe gemakkelijker de match gemaakt kan worden', aldus Van den Bogaart. 'Het voordeel voor scholen is bovendien dat ze dan bij één persoon met al hun vragen terecht kunnen.'

Personeelsplanning

Scholen zouden ruim voor de zomervakantie het formatieplaatje klaar moeten hebben. Ook zou dan het totale aanbod van lio's in kaart gebracht moeten zijn. Een groot knelpunt is echter dat elke school een eigen ritme heeft qua personeelsplanning en roostering, waardoor vacatures op wisselende momenten bekend zijn, soms pas na de zomervakantie. Ook de lerarenopleidingen hebben hun eigen

ritme. De NHL kan al in maart het aantal lio's redelijk prognosticeren. Op de universiteit is dit veel lastiger. Buitink: 'Bij ons is het allemaal wat minder schools en strak. De cultuur bij universitaire studenten is om zich pas in te schrijven als het programma al is begonnen. Dit is een extra argument voor één centraal stagebureau. Maar het probleem kunnen we er niet helemaal mee oplossen.'

Kwaliteit van de begeleiding

Vroeger regelden vakdidactici de stageplekken. Ze hadden hun eigen netwerk van schoolpracticumdocenten en wisten precies welke secties goede begeleiding boden. Nu lio's in vacatures worden geplaatst, kunnen ze in secties terecht komen die hen (nog) niet goed kunnen begeleiden. In dat geval probeert de lerarenopleiding de coach zo snel mogelijk te trainen. Een andere mogelijkheid is dat de lio wordt begeleid door een leraar van een verwant vak. Ook kan de begeleiding vanuit het instituut worden versterkt.

De lerarenopleidingen van de NHL en RUG hebben gezamenlijk een scholingsprogramma ontwikkeld voor coaches, dat al jaren draait en nu is geïntensiveerd. Het plan is om een 'train-de-trainers'-cursus op te zetten. Buitink: 'Wij trainen iemand in de

school die op zijn beurt collega's kan trainen. Het interessante is dat zo iemand ook andere taken kan uitvoeren in het kader van personeelsbeleid, bijvoorbeeld beginnende docenten begeleiden of docenten die iets anders willen met hun loopbaan.'

Hoofdstuk 6 · Eerstejaars studenten als onderwijsassistent

De leraar-in-opleiding raakt al aardig ingeburgerd: de student die het vierde studiejaar grotendeels in een school doorbrengt, zelfstandig lesgeeft en volledig meedraait in de schoolorganisatie. De ervaringen met dit duaal leren, ofwel leren op de werkplek, zijn zeer positief. Zou je het werkend leren dan ook niet in andere studiejaars moeten invoeren? Gerard Nijsten meent van wel. 'Het past helemaal in het idee van de opleidingsschool. Wil je de school echt medeverantwoordelijk maken voor de opleiding en begeleiding van aanstaande leraren, dan moet je de hele opleiding aan een duaal model onderwerpen.'

Nijsten was bij de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA) leider van het project duale opleidingen, dat beoogt een duale variant van de lerarenopleiding te ontwikkelen, te beginnen bij het eerste studiejaar. Aanvankelijk werd het hem van alle kanten afgeraden. Lerarenopleiders brachten er tegen in dat je er studenten mee zou wegjagen. Er zijn immers ook studenten die de lerarenopleiding binnenkomen voor het vak, niet voor het leraarsberoep. Als ze meteen in het eerste studiejaar in een school worden geplaatst, zouden ze worden afge-

schrikt. Scholen voerden aan dat ze eerstejaars geen zinvolle taken kunnen laten uitvoeren. In tegenstelling tot lio's, die al drie studiejaars achter de rug hebben, weten en kunnen eerstejaars immers nog niet veel.

Maar in oktober 1999 kreeg Nijsten een experiment in de schoot geworpen. Het Europa College (economisch-administratief mbo), onderdeel van ROC ASA in Amsterdam, had net projectonderwijs ingevoerd. Daaruit ontstond behoefte aan begeleiding van leerlingen door onderwijsassistenten. Die vraag is bij EFA neergelegd, die 28 eerstejaars heeft ingezet, studenten van de lerarenopleiding economie en maatschappijleer. Deze zijn een jaar lang voor een dag per week in dienst geweest van het Europa College als onderwijsassistent van een bepaalde klas.

De klas krijgt telkens acht weken voor een project, waaraan de leerlingen een dag per week werken. De dag begint met uitleg en inhoudelijke aanwijzingen van de vakdocent, waarbij ook de student aanwezig is. Vervolgens gaan de leerlingen in groepjes aan de slag en wordt de klas aan de student overgedragen.

‘Hij houdt toezicht en bewaakt de voortgang’, aldus Sjoerd Boersma, opleidingsmanager bij het Europa College. ‘De student let vooral op het proces. Hoe verloopt de samenwerking? Zijn de groepjes serieus bezig en levert elke individuele leerling een bijdrage?’ De leerlingen houden een logboek bij, waarin ook de student zijn bevindingen noteert. Na acht weken vindt een beoordeling plaats door de docent van zowel het product als het proces. Ook hierbij speelt de student een rol. Boersma: ‘Hij maakt de leerlingen de hele dag mee en moet dat terugkoppelen naar de docent.’

Werknemerschap

Boersma constateert dat de eerstejaars erg aan hun rol van onderwijsassistent hebben moeten wennen. ‘Ze zijn nauwelijks ouder dan onze leerlingen en ze hebben nooit eerder in zo’n situatie gewerkt. Wat doe je met lastige leerlingen? Hoe krijg je leerlingen aan het werk? Daar moet je de studenten behoorlijk in begeleiden. We hebben coaches aangesteld bij wie ze met al hun vragen terecht konden. De student had op z’n werkdag vrijwel altijd een individueel gesprek met zijn coach en een paar keer per jaar voerden we gesprekken met de hele groep studenten.’ Ook moesten de studenten wennen aan

hun rol van werknemer. ‘Ze moeten bijvoorbeeld altijd exact op tijd zijn. Dat kost studenten weleens moeite. Maar te laat komen is niet acceptabel, want je hebt een voorbeeldfunctie voor de leerlingen.’ Toch is Boersma tevreden over het experiment. ‘In de regel ontstaat er een goede samenwerking tussen de student en de klas en voor de studenten zelf is het een geweldige ervaring.’

Nijsten meent dat het werknemerschap, met het bijbehorende salaris, heeft bijgedragen tot het welslagen van het experiment. ‘De school wil waar voor zijn geld en heeft er dus belang bij dat de studenten zinnige taken uitvoeren en kwaliteit leveren. En de studenten voelen zich verantwoordelijk omdat ze worden betaald. Omdat ze in dienst zijn van de school en dus collega van de andere personeelsleden, horen ze er bij. Dat helpt om de draai op school te vinden. Vanwege al deze voordelen hebben we besloten om van alle trajecten betaalde trajecten te maken.’

Ook de lerarenopleiders waren enthousiast. Ze merkten dat het duale traject de motivatie bij studenten verhoogt. Ligt de uitval in de propedeuse normaal gesproken rond de 40 procent, van de 28 studenten die het duale traject hebben gevolgd, gingen er maar liefst 24 door naar het tweede jaar.

‘Omdat ze op school verantwoordelijke taken hebben, zijn ze ook in hun studiehouding meer volwassen. Ze werkten harder dan we gewend zijn van studenten’, aldus Nijsten. Een belangrijk neveneffect vindt hij dat de studenten vragen gaan stellen over het curriculum. ‘Ze komen in de praktijk problemen tegen waarop de opleiding hen nog niet heeft voorbereid. Met andere woorden, zij toetsen het curriculum op zijn relevantie. Zo ontstaat vanuit de studenten druk om de opleiding te vernieuwen. Ik verwacht dat dit op lerarenopleiders meer effect heeft dan wanneer vernieuwing door het management wordt opgelegd.’

Uitbreiding

Al met al is het experiment op het Europa College een grote stimulans geweest voor het project duale opleidingen. Nijsten: ‘Daarmee hadden we iets concreets waarnaar we konden verwijzen. Dan trek je mensen gemakkelijker over de streep dan wanneer je in het abstracte moet praten.’ Inmiddels is het project uitgebreid. Zeven opleidingen van EFA en twaalf onderwijsinstellingen (naast het Europa College nog vier bve-instellingen en zeven scholen voor voortgezet onderwijs) doen eraan mee. In 2000/2001 volgen 143 EFA-studenten een betaald duaal traject: 24 studenten van de eerste lichting, nu

tweedejaars, die ditmaal bij een school voor voortgezet onderwijs zijn aangesteld, en een nieuwe groep van 119 eerstejaars, die deels bij de roc’s en deels bij de vo-scholen in dienst zijn. Ze hebben allemaal een tijdelijk dienstverband van een jaar voor één dag per week.

Eén van de deelnemende scholen is de Dalton-scholengemeenschap Helen Parkhurst in Almere, een nevenvestiging van Openbare Scholengemeenschap Echnaton. De twee vestigingen hebben in totaal 26 studenten in dienst, zowel eerste- als tweedejaars. Rob Haks, directeur personeel en financiën van de school: ‘Het is in ons eigen belang om medeverantwoordelijkheid voor de opleiding te dragen. Het docentschap leer je niet alleen op het instituut, maar vooral ook door in scholen actief te zijn en met leerlingen om te gaan. Bovendien kunnen studenten zo vroegtijdig ontdekken of het beroep wel bij hen past. Uiteindelijk plukken wij daar de vruchten van. Verder heeft het voor ons directe voordelen. Je hebt extra menskracht in de school; dat zorgt voor taakverlichting. Plus dat het werk van de docent interessanter wordt als routinetaken aan studenten kunnen worden gedelegeerd.’

Ook de wisselwerking tussen studenten en docenten levert winst op, vindt Haks. ‘Je krijgt jonge mensen

in huis, met nieuwe ideeën en een verse kijk op zaken. Dat is een verrijking voor de school. De vragen die studenten stellen, zet docenten tot nadenken over hun eigen functioneren. Waarom doe ik de dingen die ik doe en waarom doe ik ze op deze manier? Dat houdt je alert.'

Breed inzetten

Op Helen Parkhurst zijn de studenten als les assistent bij een afdeling aangesteld en vallen ze onder de verantwoordelijkheid van de afdelingscoördinator. Dat is een groot verschil met de stage-oude-stijl, zegt Trijnie Potze, docente Engels en afdelingscoördinator onderbouw. 'Ik begeleid de studenten niet als vakdocent; ze kunnen een keuze maken uit allerlei activiteiten, die niet allemaal een directe relatie hebben met hun vak. Dan zien ze dat je als docent niet alleen met je vak bezig bent. Maar sommige studenten zijn zo op hun vak gefocust dat ze het wel moeilijk vinden om zo breed te worden ingezet.'

Daarnaast heeft Potze gemerkt dat er grote verschillen zijn tussen de studenten wat betreft initiatief, durf en flexibiliteit. 'Ik heb een studente van zeven-tien. Ze heeft met leerlingen te maken die maar drie jaar jonger zijn. Dat maakt haar onzeker. Zij heeft

duis veel begeleiding nodig en is pas na een paar maanden toe aan meer verantwoordelijke taken. Maar er zijn ook studenten die alles aanpakken wat op hun weg komt. Met die verschillen moet je als begeleider goed kunnen omgaan.'

De studenten beginnen met een aantal observatie-opdrachten, waarbij ze een dag meelopen met een docent, een klas of een leerling. Ook werken ze een dag mee op de administratie en wonen ze vergaderingen bij. Na een aantal weken gaan de studenten ondersteunende activiteiten uitvoeren, binnen en buiten de lessen. Bijvoorbeeld leerlingen begeleiden bij groepsopdrachten, toetsen afnemen en nakijken, surveilleren, ondersteuning verlenen bij een practicum, of meehelpen bij de organisatie van een feest. Een programma heeft Potze niet.

'Per dag spreek ik met de studenten af wat ze gaan doen en aan het eind van de dag is er altijd een nabespreking. Hoe hebben ze het ervaren? Wat zouden ze de volgende keer anders doen? Ze kunnen dan ook aangeven wat ze de volgende keer willen leren. Ik wil voorkomen dat we ons door de waan van de dag laten leiden. Er zijn situaties waarin de student de school uit de nood kan helpen. Als er bijvoorbeeld een docent ziek is, kan de student in die klas een proefwerk afnemen of een oogje in het zeil

houden bij het zelfstandig werken. Maar dat mag niet ten koste gaan van het leerdoel dat de student zich heeft gesteld. Het is altijd zoeken naar de juiste balans van activiteiten die leerzaam zijn voor de student en nuttig voor de school.'

Haken en ogen

Aan het dualiseren van een opleiding zitten veel haken en ogen. 'Je kunt niet verwachten dat na twee jaar alles al goed op de rails staat', aldus Sjoerd Boersma, opleidingsmanager bij het Europa College. Rob Haks, directeur personeel en financiën bij Scholengemeenschap Helen Parkhurst, formuleert het nog scherper: 'Er moet nog veel gebeuren voordat de basiscondities goed zijn vervuld. Dat hoor ik ook van andere scholen. Er zijn nog veel stappen te zetten.' Ook Gerard Nijsten, die het EFA-project duale opleidingen heeft opgezet, geeft toe dat er nog veel voor verbetering vatbaar is. Hieronder gaan we op een aantal punten in.

Matching van vraag en aanbod

De afstemming van het aanbod van studenten en de vraag van de scholen gaat met veel logistieke problemen gepaard. Scholen moeten al in een vroeg stadium kunnen aangeven hoeveel studenten ze

willen ontvangen, op welke dagen van de week en voor welke vakken. De opleidingen moeten vroegtijdig prognosticeren hoeveel eerstejaars ze het komend jaar verwachten. Zo ontstaat vóór de zomervakantie een voorlopig beeld van vraag en aanbod. Vervolgens is de vraag hoeveel studenten per vak aan het duale traject willen meedoen. EFA heeft op 30 augustus een informatiemarkt gehouden voor eerstejaars. Daar konden ze praten met studenten die al eerder het duale traject hebben gevolgd, en met vertegenwoordigers van de scholen. Ook is er een boekje gemaakt waarin de scholen zich presenteren. Als ze zich aldus een indruk hebben kunnen vormen, maken studenten kenbaar of ze aan het duale traject willen meedoen. Als er voor een vak meer gegadigden dan beschikbare plaatsen zijn, maakt de opleiding een selectie op basis van de schriftelijke motivatie die studenten hebben ingeleverd.

Plaatsing van studenten bij de scholen

EFA verdeelt de studenten over de scholen. Als een student een duidelijke voorkeur heeft voor een bepaalde school, wordt daarmee zoveel mogelijk rekening gehouden. Nijsten: 'Maar natuurlijk heeft ook de school daarin zeggenschap. We hebben alle scholen een lijstje met kandidaten gegeven waaruit ze kunnen kiezen.'

Rob Haks had het liefst een vrije keuze uit het totale aanbod van studenten gehad, maar realiseert zich dat dit EFA voor teveel organisatorische problemen zou hebben geplaatst. 'Om toch invloed te kunnen uitoefenen hebben we zowel een sollicitatiebrief als een sollicitatiegesprek als voorwaarde gesteld. De studenten worden niet zomaar aangenomen; dat geeft ook hun het gevoel dat het een serieuze zaak is.' EFA had de afspraak met de scholen gemaakt dat de sollicitatiegesprekken twee weken na de informatiemarkt zouden plaatsvinden. Maar dat is anders verlopen. 'Pas kort voor de herfstvakantie werd duidelijk welke studenten we zouden krijgen. De oriëntatie op de schoolkeuze heeft teveel tijd gekost.' Als oplossing oppert Haks om voor de eerstejaars een oriëntatieperiode in te bouwen tussen zomer en herfst, waarin ze een soort snuffelstage kunnen lopen op de school van hun keuze, nog niet op basis van een formeel dienstverband. Dit geeft de school ook meer ruimte om de formele zaken op een correcte manier af te handelen.

Sjoerd Boersma ziet wel wat in zo'n introductieperiode, waarin volgens hem ook de opleiding de studenten moet voorbereiden op hun rol in de school. 'Nu komen eerstejaars wel heel erg blanco de school binnen.'

Leerarbeidsovereenkomst

De studenten krijgen een leer-arbeidsovereenkomst, die zonodig wordt aangepast aan de wensen van de school. Standaard bevat de overeenkomst een proeftijd van twee maanden, waarna een beoordeling door de school plaatsvindt. Is de beoordeling positief, dan wordt het dienstverband verlengd. Bij een negatieve uitkomst kan de school het dienstverband beëindigen. Ook de student kan, om welke reden dan ook, na de proeftijd besluiten om ermee te stoppen.

Op Helen Parkhurst voert de begeleider na de proefperiode een functioneringsgesprek met elke student, waarbij vooral wordt gelet op inzet en houdingsaspecten. Omdat dit een tijdrovende procedure is, voert het Europa College alleen gesprekken met studenten waarmee problemen zijn. Nijsten: 'Een andere mogelijkheid om de tijdsinvestering beperkt te houden, is een groepsgesprek. Wij vinden wel dat een student recht heeft op een functioneringsgesprek als hij dat zelf wil. Het kan best zijn dat de school het goed vindt gaan, terwijl de student zich ongelukkig voelt.'

Duidelijke omschrijving van taken

Studenten moeten in de school taken kunnen uitvoeren waarmee ze leerzame ervaringen opdoen. Boersma: 'Bij ons is de insteek het project-onderwijs, waarin we de eerstejaars goed als onderwijsassistent kunnen inpassen. Nu moeten we erover nadenken wat voor taken tweede-, derde- en vierdejaars in de school kunnen uitvoeren. Daar moet een duidelijke opbouw in zitten; de verantwoordelijkheden moeten toenemen totdat de student als zelfstandig docent aan de gang kan.'

Ook Nijsten vindt het scherp formuleren van taken van groot belang. 'Tot dusver hebben we globaal met de scholen afgesproken waarvoor ze studenten kunnen inzetten, maar dat biedt nog zoveel speelruimte dat er ontsprongen kunnen ontstaan. Het komt voor dat studenten opdrachten moeten uitvoeren waarvan ze niets leren.'

Idealiter heeft de opleiding per studiejaar competenties geformuleerd waaraan taken zijn gerelateerd die studenten helpen om de competenties te verwerven. EFA heeft al een paar jaar geleden de competenties beschreven. 'Maar we komen erachter dat ze niet altijd adequaat zijn geformuleerd, zodat je ze niet goed kunt operationaliseren in concrete activiteiten

en je niet goed kunt meten of iemand de competentie heeft verworven', aldus Nijsten. 'We zullen het competentiegericht opleiden beter moeten uitwerken. Ook realiseren we ons - met schaamrood op de kaken - dat we de competenties nooit met de scholen hebben besproken. We hebben nu de scholen uitgenodigd om daarover te praten. Wat versta je onder competenties? Hoe vertaal je die naar taken en stroken die met de taken die de school heeft?'

De consequentie voor de school is dat ze gaat denken in termen van functie- en taakdifferentiatie. Welke taken uit het pakket van de docent kunnen worden gedelegeerd naar studenten? Nijsten: 'Studenten zijn goedkope krachten. Maak daar gebruik van. Dan kan de school haar eigen docenten effectiever en efficiënter inzetten.'

Begeleiden in de school

De docent die de duale student begeleidt, moet een goed overzicht hebben van de eigen schoolorganisatie, maar ook kennis van het opleidingsprogramma. Welke competenties moet de student verwerven in een bepaalde fase van de studie? Met welke taken kun je de studenten helpen om dat te bereiken? Kennis op dat gebied ontbreekt nog bij de coaches.

Daarnaast dient de coach te beschikken over supervisie-achtige vaardigheden: goed kijken naar het functioneren van studenten en de juiste vragen stellen. Haks: 'Daarom hebben wij de afdelingscoördinatoren als begeleider gekozen. Die hebben die kwaliteiten al. Ze zijn gewend een team aan te sturen, op een bewuste manier te kijken naar iemands functioneren en functioneringsgesprekken te voeren.'

Bij derde- en vierdejaars zal de begeleiding meer vakgericht worden en worden de studenten gekoppeld aan een docent, van wie ze lesgevende taken overnemen. 'Maar ook dan blijft de student onder de verantwoordelijkheid van de afdelingscoördinator, die kan bijsturen en die de student beoordeelt', aldus Haks.

Helen Parkhurst heeft ook een begeleidingsprogramma voor beginnende docenten, dat door een senior docent wordt uitgevoerd. Haks kan zich voorstellen dat deze docent in de toekomst ook de begeleiding van studenten op zich neemt. 'De afdelingscoördinator zou dan op basis van voortgangsgesprekken de beoordeling moeten uitvoeren. Dan houd je begeleiding en beoordeling gescheiden en blijft de begeleiding veilig. In begeleidingsgesprekken moet de student open en vrij

kunnen spreken, zonder bang te hoeven zijn voor een negatief effect op de beoordeling.'

Organisatorische en financiële obstakels

Het Europa College heeft in het tweede jaar waarin ze aan het EFA-project deelneemt, 57 studenten in dienst. Boersma noemt het geen sinecure om er in één klap zoveel werknemers bij te krijgen. 'Er moeten nogal wat stappen worden gezet voor je iemand formeel kunt aanstellen. Allerlei bescheiden moeten worden overlegd. Ook voor de salarisadministratie betekent het nogal wat. Daarnaast wil je de studenten natuurlijk zo goed mogelijk opvangen, wegwijs maken in de schoolorganisatie en begeleiden bij hun taken. We gaan ons afvragen wat wij als organisatie aankunnen. Wat is nog behapbaar?'

Ook Rob Haks noemt het duale traject een grote belasting voor de school, temeer daar Helen Parkhurst een groeischool is met veel beginnende docenten, die ook moeten worden begeleid. Daarnaast ziet Haks het duale traject als een financieel risico. Het salaris dat de studenten krijgen (schaal 6.0 van de cao, ruim 3000 gulden bruto bij een fulltime baan), kost de school ruim 1,5 ton.

'Dat is niet erg, als we er maar wel voldoende voor terugkrijgen. Je mag wat van de studenten eisen, want ze worden betaald. De veronderstelling is dat hun salaris zich terugverdient door de taken die ze uitvoeren. Maar de eerstejaars zullen ons altijd geld blijven kosten, omdat ze maar beperkt inzetbaar zijn. Als we straks ook studenten uit de hogere leerjaren op school hebben, die al les mogen geven, zullen de kosten en baten waarschijnlijk beter in evenwicht



Hoofdstuk 7 · Lerarenopleidingen van hbo en universiteit in één instituut

zijn.'

In september 1999 zijn de lerarenopleidingen van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) en de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN) samengegaan in het Instituut voor Leraar en School (ILS). Eén instituut voor opleiding, onderzoek en dienstverlening voor het voortgezet onderwijs, zowel het eerste- als tweedegraads gebied.

In alle onderwijssoorten - basisvorming, vmbo, tweede fase en bve - zijn vernieuwingen aan de gang en spelen dezelfde kwesties. Denk aan zelfstandig leren en ict. De nieuwe onderwijsopvattingen vragen om een nieuw type leraar, die breed is opgeleid, die bereid en in staat is om buiten de grenzen van zijn eigen vakgebied te kijken en die heeft geleerd om samen te werken. Door de eerste- en tweedegraads opleidingen in zich te verenigen denkt het ILS beter te kunnen inspelen op deze ontwikkelingen en eveneens de samenwerking met scholen

gemakkelijker te kunnen realiseren.

Het ILS is niet uit een fusie ontstaan. Het betreft een samenvoeging op grond van artikel 8.1 van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. 'Dat geeft genoeg mogelijkheden voor samenwerking, zonder dat we van alles overhoop hoeven te halen. We hebben één directie, één medezeggenschapsreglement en één instituutsraad', zegt Ad Frik, voorheen directeur van de faculteit Educatie van de HAN. Samen met Eus Schalkwijk, voormalig directeur van de KUN-lerarenopleiding, vormt Frik de directie van het ILS. 'We hebben nog wel aparte werkplekken; gemeenschappelijke huisvesting is voorzien in 2003, op de campus van de KUN', aldus Schalkwijk. 'Maar we hebben bewust de directieportefeuilles dwars door de eerste- en tweedegraads opleidingen verdeeld. Dat voorkomt dat wij eenzijdig vanuit het eerstegraads of

tweedegraads gebied denken.’

Wat wel gescheiden blijft zijn de financiële stromen en personele posities. Het personeel blijft bij de HAN dan wel bij de KUN in dienst en valt onder de hbo-cao respectievelijk de universitaire cao. Maar de medewerkers worden wel over en weer ingezet. Zo is er ook één begroting. De innovatiegelden van de universitaire en hbo-lerarenopleiding zijn bijvoorbeeld bij elkaar gevoegd en alle innovatieprojecten zijn onder een gezamenlijk innovatiemanagement gebracht. Ook in die projecten werken HAN- en KUN-medewerkers samen.

Voor de scholen is het voordeel dat ze nog maar met één loket te maken hebben. Er is bijvoorbeeld een gemeenschappelijk belpunt, in samenwerking met Arbeidsvoorziening Gelderland, waar zowel vacatures als kandidaten kunnen worden gemeld, en een gemeenschappelijk assessmentcentrum. Ook is er een gemeenschappelijk stagebureau, van waaruit de scholen worden benaderd voor stageplaatsen voor zowel hbo- als universitaire studenten.

De commerciële dienstverlening voor het onderwijs wordt uitgevoerd door NDO (Nascholing en Dienstverlening Onderwijs). Deze maakt geen deel uit van het ILS, maar is onderdeel van de faculteit Educatie van de HAN. Wel is er een nauwe relatie met het ILS.

In opdracht van en in overleg met het ILS voert NDO taken uit die zijn gericht op de professionele ontwikkeling van leraren en de schoolontwikkeling. Daarnaast heeft NDO het belpunt in beheer en is ook het assessmentcentrum hier ondergebracht.

Onderwijs

De eerste- en tweedegraads opleidingen zijn niet alleen op verschillende locaties gehuisvest, ook inhoudelijk zijn ze niet geïntegreerd. ‘Het idee is nooit geweest om alles in elkaar te schuiven’, zegt Ans Gielen, hoofd van de tweedegraads opleidingen. ‘We bekijken waar samenwerking wenselijk en praktisch haalbaar is.’

De opzet van de universitaire en hbo-opleiding verschilt sterk van elkaar. Universitaire studenten volgen eerst drie jaar een vakstudie en beginnen pas in het vierde jaar (via een oriëntatiefase van drie maanden) aan de lerarenopleiding, die na het doctoraal doorloopt. Terwijl hbo-studenten van meet af aan de lerarenopleiding volgen. Universitaire studenten lopen dus in vakvaardigheden voorop, hbo-studenten in beroepsvaardigheden. Gielen denkt dan ook dat in de eerste fase van de studie slechts op onderdelen integratie mogelijk is.

Andere categorieën - hbo-vierdejaars, deeltijd-

studenten van de eerstegraads hbo (DAV-1: deeltijd algemene vakken), post-doctoraal studenten en zij-instromers - zouden wel heel goed dezelfde modules kunnen worden aangeboden. 'HAN heeft bijvoorbeeld een module intercultureel onderwijs ontwikkeld, dus hoeft de universiteit dat niet meer te doen', aldus Piet-Hein van de Ven, hoofd van de eerstegraads opleidingen. Waar het kan en nodig is (in verband met kleine studentenaantallen) worden in de toekomst studentengroepen gecombineerd.

Het uiteindelijke doel is een samenhangend stelsel van opleidingen, waarin alle doelgroepen optimaal kunnen worden bediend en vanuit eenzelfde concept worden opgeleid. In de huidige fase in de ontwikkeling van het ILS vinden Gielen en Van de Ven het vooral van belang dat HAN- en KUN-opleiders gaan samenwerken, in de hoop dat ze tot gemeenschappelijke curriculumonderdelen komen. Voorbeelden zijn daar al van: op het terrein van ict, natuur- en milieu-educatie en zelfstandig leren worden gezamenlijk cursussen ontwikkeld en op beide locaties uitgevoerd. De stages van de eerste- en tweedegraads opleidingen zijn in opzet en inhoud op elkaar afgestemd. Eerste- en tweedegraads stagiaires nemen deel aan gemeenschappelijke intervisie-

groepen. Ook de zij-instromers in de eerste- en tweedegraads opleidingen worden vanaf komend studiejaar gezamenlijk opgevangen.

Van de Ven noemt de vernieuwing van de DAV-1 opleidingen, waarvan het ILS er vijf in huis heeft, een mooi voorbeeld van samenwerking. Met Gielen heeft hij een format voor die opleidingen gemaakt, waarin de didactische uitgangspunten zijn vastgelegd.

'Vervolgens hebben we vijf ontwikkelgroepen samengesteld met zowel HAN- als KUN-medewerkers en een vertegenwoordiger van het voortgezet onderwijs. Ook in de uitvoering zijn bij elk vak universitaire docenten betrokken.'

Door die samenwerking kunnen ook cultuurverschillen worden overbrugd. 'Universitaire opleiders zijn gewend om alles wat ze zeggen te onderbouwen, liefst met resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Hbo-opleiders houden meer van al doende leren. Zo kunnen universitaire opleiders de indruk krijgen dat hbo-opleiders 'maar wat doen'. Omgekeerd kunnen hbo-opleiders denken dat universitaire opleiders willen imponeren of interessant willen lijken', aldus Gielen. Volgens Van de Ven is er vaak onbegrip voor iets dat elders anders is. 'Wat men niet kent, wordt vaak op voorhand als negatief gezien. Daarom hebben we de samenwerking

het afgelopen jaar sterk aangezwengeld. We zijn ook bezig met een gezamenlijk professionaliserings-traject voor eerste- en tweedegraads opleiders.'

Onderzoek

Via het Onderzoekscentrum (voor onderzoek en onderwijsontwikkeling) van het ILS komt onderzoek nu ook beschikbaar voor hbo-opleiders. Flankerend onderzoek wordt verricht in de innovatieprojecten. Eus Schalkwijk: 'We willen iedereen die bij innovatie is betrokken, onderzoeksmatig laten werken. Vanuit de universiteit worden hbo-opleiders getraind in onderzoeksvaardigheden, toegespitst op het project waarmee ze op dat moment bezig zijn.'

Het ILS probeert een cyclisch onderzoeksproces te bereiken door theorie en praktijk steeds met elkaar te confronteren. Praktijkonderzoek levert nieuwe inzichten op die een vertaalslag krijgen in de opleiding. Dat moet leiden tot ander gedrag van docenten, waaruit weer nieuwe onderzoeksvragen kunnen ontstaan. 'Overigens is deze werkwijze niet nieuw', zegt Schalkwijk, 'maar wel voor het tweedegraads gebied.' Het HAN-deel van het ILS participeert in de wetenschapscommissie van het Onderzoeks-

centrum, hetgeen garandeert dat ook vanuit het tweedegraads gebied onderzoeksvragen worden geformuleerd.

Frik noemt het uniek dat in gezamenlijkheid de kennisbehoefte voor zowel het eerste- als tweedegraads gebied in kaart wordt gebracht. Op basis daarvan worden onderzoeksfuncties gecreëerd. Het ILS beschikt al over een hoogleraar met als leeropdracht de professionele ontwikkeling van leraren; een tweede leerstoel ligt in het verschiet. Ook wil het ILS enkele bijzondere leerstoelen instellen met betrekking tot vakdidactiek en vak-overstijgende domeinen. Het is eveneens de bedoeling om lectoren aan te stellen: senior hbo-docenten met de speciale opdracht kennis ten aanzien van een bepaald thema te genereren en te verspreiden.

Ook docenten uit het voortgezet onderwijs participeren in de innovatieprojecten van het ILS en worden in dat kader in onderzoeksvaardigheden getraind. Het ILS noemt dit de onderzoekswerkplaats. Buiten de innovatieprojecten om biedt de onderzoekswerkplaats aan vo-docenten, maar ook aan leraren-in-opleiding, de mogelijkheid hun eigen praktijk te onderzoeken. 'Iedereen kan

daar een onderzoeksvraag kwijt', aldus Schalkwijk. 'De enige eis is dat het onderzoek is gericht op het beter functioneren van docenten, op klas- en schoolniveau, want dat is het centrale thema van ons onderzoeksprogramma.'

In de eerstegraads lerarenopleiding, zowel de universitaire als de vernieuwde DAV-1 opleidingen, is praktijkonderzoek een verplicht onderdeel van het afstudeerproject. Voor de studenten van de tweedegraads opleidingen is praktijkonderzoek nog optioneel, maar het voornemen is om het ook voor hen verplicht te maken. Frik: 'We willen alle leraren een onderzoekshouding meegeven, zodat zij de kwaliteit van hun onderwijs continu kunnen verbeteren en blijvend aan hun eigen professionele ontwikkeling werken.'

Streefbeeld

Het ILS is nu nog een experiment, dat een looptijd heeft van vijf jaar. Het streven is dat in 2004 een substantieel deel van de opleiding in de scholen plaatsvindt, zowel voor reguliere studenten (in de afstudeerfase) als voor andere doelgroepen, zoals zij-instromers. In het project 'Het optimale samenspel' werkt het ILS met vier partnerscholen aan de ontwikkeling van het concept opleidingsschool. Welke

inhoud krijgt de opleiding in de school en hoe is daarbij de taakverdeling met het opleidingsinstituut? Welke eisen stelt dat aan de opleidingschool en de opleidingsdocent? Welke voorwaarden moeten in de school worden vervuld, organisatorisch, personeel en financieel?

Uiteindelijk moet het ILS zich ontwikkelen tot een expertisecentrum met een kleine kern van opleiders, die teams vormen met de docentopleiders in de scholen. Het ILS leidt de docentopleiders op en bewaakt, als eindverantwoordelijke, de kwaliteit van de gehele opleiding.

Frik ziet het ILS als eerste stap in de richting van een educatieve infrastructuur, waarin te zijner tijd alle opleidingen en dienstverlening voor de regio zijn ondergebracht, dus ook de twee pabo's, de opleiding Pedagogiek en NDO, nu allemaal nog onderdeel van de faculteit Educatie van de HAN. Maar bedreigingen zijn er ook. Schalkwijk: 'Stel dat het personeel een gemeenschappelijke cao zou afdwingen. Men doet immers hetzelfde werk, dus waarom dan ook geen gelijke voorwaarden? Dan moet je het beste van de twee cao's combineren, want niemand wil erop achteruit gaan. Dat wordt te duur.' De invoering van de bachelor-masterstructuur zou eveneens roet in het eten kunnen gooien. 'Het zou kunnen leiden tot

polarisatie tussen hbo en wo, terwijl we in het ILS hbo en wo juist willen integreren.' Tenslotte is het ILS afhankelijk van de personen die over het lot van het instituut beslissen. 'De CvB's van HAN en KUN



Hoofdstuk 8 · De school als investeerder in het opleiden van leraren

moeten dit echt willen.’

‘Onderwijs, een meesterlijke uitdaging’: zo heet het samenwerkingsproject van de Fontys-lerarenopleidingen in Tilburg en OMO, een bestuur met circa vijftig scholen voor voortgezet onderwijs in Brabant. Het project is breed en ambitieus van opzet. Doel is om het lerarentekort op een structurele manier aan te pakken: door te werken aan het imago van het leraarsberoep, door bij OMO-leerlingen belangstelling voor het leraarschap te wekken en de kwaliteit van de lerarenopleiding te verbeteren.

In eerste instantie werken Fontys en OMO-scholen gezamenlijk aan een betere organisatie en begeleiding van de stages. De volgende stap is dat OMO-scholen ook curriculumonderdelen gaan mede ontwikkelen en uitvoeren.

In samenspraak met de lerarenopleiding een beroepsopleiding ontwikkelen die dicht bij de beroepspraktijk staat: dit is het motief van rector

Margriet van Rooij van Scholengemeenschap Tongerlo in Roosendaal om mee te doen aan het samenwerkingsproject met Fontys. ‘We zien aan beginnende leraren dat studenten nog steeds onvoldoende worden voorbereid voor alle rollen die de docent moet vervullen. Daarbij zijn er grote verschillen tussen opleidingen, maar ook binnen eenzelfde opleiding per vakgebied. De ene stagiaire leert vaardigheden ontwikkelen bij leerlingen, terwijl de andere nog op de ouderwetse manier met kennisoverdracht bezig is. Er wordt niet vanuit één concept opgeleid.’

Binnen het project ‘Onderwijs, een meesterlijke uitdaging’ is Tongerlo een van de drie OMO-scholen die zijn aangewezen tot opleidingsschool. Dat aantal wordt het komende jaar waarschijnlijk met twee scholen uitgebreid. Behalve de motivatie om mede-opleider van leraren te willen worden, is het selectie-criterium dat het om brede scholengemeenschappen

moet gaan. Zo heeft Tongerlo alle sectoren in huis, van vmbo (alle leerwegen en sectoren, op landbouw na) tot en met gymnasium, inclusief leerweg-ondersteunend onderwijs en (met ingang van komend schooljaar) praktijkonderwijs. Dit biedt stagiaires de mogelijkheid om in allerlei onderwijs-situaties ervaring op te doen.

Elke opleidingsschool heeft een opleidingsdocent aangesteld, die door Fontys wordt getraind. De opleidingsdocent coördineert de stages en begeleidt alle stagiaires van de school vanuit een vak-overstijgende invalshoek in de vorm van collegiale consultatie. Daarbij vormt de opleidingsdocent een koppel met één stagecontactpersoon van Fontys. Daarnaast blijven de stagiaires op het gebied van vakdidactiek begeleid worden door schoolpracticum-docenten.

Herontwerp

Een deelproject is gericht op het door OMO en Fontys gezamenlijk herontwerpen van het stageprogramma. Op Tongerlo is dit jaar een pilot gestart voor de derdejaars. De komende jaren komen successievelijk de andere studiejaars aan de beurt. De stages krijgen een prominente plaats in de opleiding. De begeleiding van stagiaires wordt

geprofessionaliseerd en stage-opdrachten worden opnieuw ingevuld, gerelateerd aan competentiegebieden. Hieraan wordt per school gewerkt door een werkgroep met de opleidingsdocent, schoolpracticumdocenten en de Fontys-contactpersoon. De opleidingsdocenten van de drie OMO-opleidings-scholen vormen ook een netwerk met de contactpersonen van Fontys, waarin ervaringen worden uitgewisseld. Daarnaast is er een klankbordgroep van rectoren en Fontys-leidinggevenden, die de vorderingen volgt.

Van Rooij: 'Zo wordt heel pragmatisch een nieuw programma ontwikkeld, vanuit het beeld van wat een beginnende docent in huis moet hebben. Duaal leren kun je alleen maar goed organiseren als je duidelijk afspreekt wat de school en wat de opleiding daaraan bijdraagt. Er moet ook veel meer overleg zijn over wat wel en wat niet werkt.'

Tongerlo heeft de kennis en vaardigheden waarover de docent in de ogen van de school dient te beschikken, op papier gezet. Naast (1) de kerntaken - lesgeven en leerlingen begeleiden -, gaat het nadrukkelijk ook om andere kwaliteiten: (2) kunnen functioneren als lid van de sectie, het afdelingsteam en de schoolorganisatie, (3) het bijhouden van de eigen deskundigheid, en (4) persoonskenmerken als sociale en

communicatieve vaardigheden, invoelingsvermogen, kunnen samenwerken, innovativiteit en ondernemerschap. 'Op die vier aspecten begeleiden wij alle nieuwe docenten, of ze nu beginnend zijn of al jarenlang ervaring hebben. En rondom die vier aspecten willen we ook de begeleiding van stagiaires organiseren', aldus Van Rooij.

Zij vindt dat vooral meer aandacht aan persoonskenmerken moet worden besteed. 'Ik geloof niet dat het leraarschap een roeping is. Je kunt het leren, maar je moet het wel in je hebben. Je moet heel goed weten hoe je zelf in elkaar zit. Hoe beïnvloeden jouw persoonskenmerken je wijze van werken? In de nieuwe stage-opzet komt dit aan de orde in intervisiebijeenkomsten en reflectie-opdrachten die stagiaires krijgen.'

Stipendia

OMO investeert het normbedrag van één fte per opleidingsschool. Om de lerarenopleiding actief onder de aandacht te brengen bij de eigen leerlingen en ex-leerlingen aan zich te binden, stelt OMO tevens stipendia beschikbaar. 'Over de voorwaarden denken we nog na', zegt OMO-projectleider Jos Hulsker. 'Waarschijnlijk zullen we eisen dat de student in vier jaar z'n studie afrondt en een jaar of vier als leer-

kracht bij OMO blijft.' De bursalen, maximaal 110 per studiejaar, krijgen in het eerste en tweede jaar van de opleiding 1.850 gulden, in het derde en vierde jaar 2.850 gulden. Daarnaast gaat OMO betaalde stages en leerarbeidsovereenkomsten invoeren om het voor studenten aantrekkelijker te maken hun stage bij een OMO-school in te vullen. Voor de eerste- en tweedejaars is de stagevergoeding 1.000 gulden. Aan de leerarbeidsovereenkomst zit een salaris gekoppeld van 3.242 gulden (derdejaars) en 13.908 gulden (vierdejaars).

In het schooljaar 2004/2005 moet dit volledig zijn gerealiseerd. 'Dan moeten nieuwe takenpakketten klaar liggen. Stagiaires moeten op een doordachtere en effectievere manier worden ingezet, zodat zij het beter naar hun zin hebben op school en tegelijkertijd de werkdruk van leraren wordt verminderd', aldus Hulsker. 'Wij moeten werk maken van taak- en functiedifferentiatie en daar het opleidingstraject bij laten aansluiten.'

Fontys ontwikkelt met het bve-veld een duale opleiding die uit vier fasen bestaat. Elke fase leidt tot een certificaat: onderwijsassistent, instructeur, junior docent en docent. Na elke fase kan men uitstromen naar de arbeidsmarkt. Zo'n traject zou er voor het voortgezet onderwijs ook moeten komen,

meent Hulsker. Plannen daarvoor zijn er al: Fontys gaat nu ook voor het voortgezet onderwijs de eindtermen voor een opleiding onderwijsassistent beschrijven. 'Dat biedt de mogelijkheid om een paar jaar deze functie te vervullen en later de studie te vervolgen. Wie niet verder wil studeren, heeft dan toch een kwalificatie voor een functie waarin hij kan blijven werken.'

Ambities

De ambities van OMO reiken verder dan een betere begeleiding en organisatie van de stages. De school moet ook het curriculum mede kunnen bepalen en uitvoeren. Dat betekent dat de opleidingsdocent in de school, die nu vooral als supervisor voor stagiaires fungeert, curriculumonderdelen gaat verzorgen. Zover is het echter nog niet, zegt Hulsker. 'De opleidingsdocent is daarvoor nog niet geschoold. Ten tweede zijn lerarenopleiders niet altijd bereid om een deel van hun taak af te staan. Dat is begrijpelijk. Wij willen de lerarenopleiding absoluut niet afschaffen; een aantal taken kan de school niet op zich nemen. Maar zeker is dat delen van de lerarenopleiding naar de scholen zullen verschuiven. Wij denken dat docenten heel goed leraren kunnen opleiden. Het is zelfs een noodzaak. Daarmee bied je

een carrièreperspectief en houd je het leraarsberoep vitaal.'

Volgens Hulsker is het lerarentekort alleen maar op te lossen als de leraar meer ontwikkelingsmogelijkheden worden geboden. Daarom richt de samenwerking met Fontys zich ook op een nascholingsaanbod voor zittende leraren. Wie wat anders wil na een aantal jaren lesgeven moet bovendien de kans krijgen om zich om te scholen. 'Wat ik vaak hoor is dat iemand best leraar wil zijn, maar niet een leven lang. We moeten dus ook stimuleren dat leraren naar andere sectoren uitstromen. Dat lijkt tegenstrijdig, want we hebben juist meer leraren nodig. Maar ik ben ervan overtuigd dat externe mobiliteit zo bevorderlijk is voor het imago van het leraarsberoep dat het netto-resultaat positief zal zijn.'

Op één lijn komen

Vooraf wil Thea Hermans, docent Frans en kersverse opleidingsdocent bij Scholengemeenschap Tongerlo, een aantal relativerende opmerkingen maken. Met een werkgroep van vijf schoolpracticumdocenten en een medewerker van de Fontys Hogeschool ontwikkelt Hermans een nieuw stageprogramma. 'Maar het gaat allemaal niet zo snel als je zou willen. Dit eerste jaar probeer ik vooral de

stages beter te organiseren en verder hebben we op experimentele basis een nieuwe stage-opzet voor de derdejaars. Voordat er werkelijk sprake kan zijn van een nieuw programma, moeten we eerst binnen de school en met Fontys op één lijn zien te komen. Daar hebben wij onze handen aan vol. Het is voor het eerst dat we allemaal met elkaar in gesprek zijn. Niet alle vakgroepen van Fontys zijn bij het project betrokken. Dus heb je veel tijd nodig om iedereen te informeren en draagvlak te creëren. Fontys moet de voorstellen van de school wel goedkeuren, want de opleiding blijft eindverantwoordelijk. Onze eigen kwaliteitseisen zouden op zich geschikt zijn als uitgangspunt voor de stagebegeleiding, maar die moeten ook sporen met de opvattingen van Fontys.' 'We zijn begonnen met een kennismakingsbijeenkomst met alle schoolpracticumdocenten en stagiaires, waarbij ook mijn contactpersoon van Fontys aanwezig was. Dat klinkt niet bijzonder, maar wij zien dat al als een enorme winst, want vroeger opereerden alle schoolpracticumdocenten op eigen houtje en was er tussen stagiaires nauwelijks contact. Ook de contacten met Fontys waren altijd op individuele basis. Nu loopt alles via die ene contactpersoon.'

De vakoverstijgende begeleiding die Hermans als opleidingsdocent de stagiaires biedt, bestond dit jaar uit drie intervisiebijeenkomsten, onder meer over de beroepsrollen van de leraar. 'Toen bleek dat studenten verschillende informatie hadden gekregen op Fontys. Dit soort dingen koppel ik dan terug naar de opleiding. Je moet natuurlijk wel een eenduidig begrippenkader hebben. Als ik het bijvoorbeeld heb over klassenmanagement, dan moeten alle studenten weten wat ik ermee bedoel en daar niet een verschillende interpretatie aan kunnen geven.'

Rolverdeling

Wat is de rol van de opleidingsdocent en wat zijn de taken van de schoolpracticumdocenten? Ook daarover is de werkgroep nog lang niet uitgedacht. Momenteel ziet Thea Hermans zich als coördinator van de stages, als intermediair tussen opleiding en school en 'een beetje' als coach van de schoolpracticumdocenten. 'Ik ben ook coach van de studenten, maar op afstand. Het is praktisch niet haalbaar om alle studenten te begeleiden. In de nieuwe stage-opzet zal van de schoolpracticumdocent veel meer worden gevraagd: niet alleen begeleiding op het vakgebied, maar ook bij de professionele ontwikkeling. In dit beroep gaat het

om interactie. De schoolpracticumdocent ziet hoe studenten in de klas functioneren en met leerlingen omgaan.'

'Fontys gaat assessment en portfolio invoeren. Daarbij krijgt de schoolpracticumdocent nadrukkelijk een rol. Waarin is de student sterk en waaraan moet hij nog werken? Door het stellen van de goede vragen kan de schoolpracticumdocent de student zelf tot bepaalde inzichten laten komen. Dat vereist nogal wat aan begeleidingsvaardigheden. Niet alle docenten willen of kunnen dat. Ook daar moeten we een bepaalde lijn in zien te vinden.'

De rolverdeling tussen school en opleiding is eveneens onderwerp van overleg. Pure vakkennis zal een taak van de opleiding blijven, denkt Hermans. Maar een heel groot deel van de didactiek en onderwijskunde zou zij in de stage geïntegreerd willen zien. 'De psychologie van de puber, leerproblemen, ADHD: dat alles gaat veel meer voor je leven als je het in de klas meemaakt, het geleerde ter plekke herkent en het meteen kunt toepassen. Daarover zijn we nu in gesprek: welke onderwijsmodules zouden we op school kunnen aanbieden? We beginnen met een paar onderdelen, die eerst nog door een lerarenopleider op school worden uitgevoerd, maar die we later samen kunnen doen.'

'Zo zal het later ook gaan'

Natasha Musters en Tamara Vermunt, studenten van de Fontys-lerarenopleiding Tilburg (respectievelijk natuurkunde en tekenen) behoren tot de eerste groep derdejaars die het nieuwe stageprogramma hebben gevolgd op Scholengemeenschap Tongerlo. Tamara is niet aan de lerarenopleiding begonnen om leraar te worden. Ze is van gedachte veranderd, vooral dankzij de stage. Dat geldt ook voor Natasha. 'Als de stage leuk is en je voelt dat het werkt, vallen dingen op hun plaats.' De studenten moesten minstens tachtig uur lesgeven (met de docent in de klas) en daarnaast opdrachten uitvoeren, zoals een dagdeel met een klas meelopen. Het verschil met voorgaande stages zit 'm vooral in de intervisiebijeenkomsten met de opleidingsdocent. Natasha: 'Op Fontys hebben we ook dit soort intervisiegesprekken, maar dan met studenten met hetzelfde vak die op verschillende scholen stage lopen. Nu hebben we allemaal verschillende vakken, maar zitten we op dezelfde school. Dat vind ik beter. Je praat over dezelfde klassen en dezelfde situaties. Je hoort dat leerlingen bij een andere student zich anders gedragen dan in je eigen les. Dat ligt dan of aan jezelf of aan het vak.'

Tamara: 'Je kunt je beter in elkaars problemen inleven als het over dezelfde leerlingen gaat. Het is ook leerzaam om te horen hoe een ander het aanpakt.'

De studenten hebben twee maanden vier dagen per week op de school rondgelopen. Ook dat is een kenmerkend verschil met voorgaande stages, die maar een dag per week in beslag namen. Natasha vindt dat wel een goede opbouw. 'Je moet het vak eerst enigszins beheersen, wil je je zeker kunnen voelen voor de klas.' Voor Tamara hadden de stages al veel eerder uitgebreider mogen zijn. 'Ik heb de stage nu pas zinvol gevonden. Je kunt wel in theoretische zin over problemen praten, maar je leert er pas in de praktijk mee omgaan. En omdat je bijna elke dag op school bent, hoor je er een beetje bij. Je wordt niet meer als stagiaire gezien; je hebt veel meer contact met docenten. Bovendien moest ik tussen twee locaties heen en weer pendelen en soms wel zes uur achter elkaar lesgeven. Zo zal het later ook gaan.'



Hoofdstuk 9 · Verankering van vernieuwingen

De in de vorige hoofdstukken beschreven casussen laten zien dat steeds meer opleidingsonderdelen worden uitgevoerd in de vorm van werkplekleren. Uit de casussen blijkt ook dat daar veel haken en ogen aan kleven. De problemen betreffen vooral de organisatie van het werkplekleren, de kwaliteit van de begeleiding en de bekostiging. Om ervoor te zorgen dat de vernieuwingen slagen en dat de versterkte samenwerking tussen opleiding en school wordt verankerd in ons onderwijsbestel, moet een aantal voorwaarden worden vervuld.

Het is al gebruikelijk dat de vierdejaars student zich via een lio-schap in de school bekwaamt als zelfstandig beroepsbeoefenaar, in andere studie-jaren neemt de stage in omvang en belang toe. Bij zowel lerarenopleidingen als scholen heerst de overtuiging dat de integratie van theorie en praktijk, van opleiding en beroep, een betere voorbereiding biedt op het leraarschap.

De tendens is ook om studenten een betaalde aanstelling te geven. Dit geldt niet alleen voor lio's, maar ook voor stagiaires uit andere leerjaren.

De verplichtingen die voortvloeien uit het werkgeverschap van de school en het werknemerschap van de student, komen de kwaliteit van het werkplekleren ten goede. Door studenten betaalde stages te bieden krijgen lerarenopleidingen bovendien een sterkere concurrentiepositie tegenover andere hbo-opleidingen.

Het gezamenlijk opleiden van leraren was al veel langer een ideaal (zie Brouwer 1989), maar door het lerarentekort is dit een gemeenschappelijk belang geworden. In dit opzicht is het lerarentekort een stimulans voor de huidige intensivering van de samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen. Men maakt in zekere zin van de nood een deugd.

De hamvraag is echter of de samenwerkingsverbanden standhouden, wanneer het lerarentekort is verminderd of opgelost. Wellicht zijn scholen minder bereid om te investeren in het opleiden van leraren, als het weer gemakkelijker is om voldoende docenten aan te stellen. Hoe kunnen we er dan voor zorgen

dat een intensieve samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen wordt verankerd in het onderwijsbestel?

Een eerste voorwaarde is een adequate bekostiging: van de organisatie en begeleiding van het werkplekleren in het bijzonder en van de lerarenopleiding in het algemeen, niet alleen voor de uitvoering van het onderwijs, maar ook voor de innovatie ervan. Die voorwaarde is nu niet vervuld, mede door de kleinschaligheid van de opleidingen, zoals we in hoofdstuk 2 hebben laten zien.

Een tweede cruciale factor is het personeelsbeleid van de opleidingen en de scholen. Hieronder noemen we enkele maatregelen op dit vlak die de samenwerking kunnen bevorderen.

- **Uitwisseling van medewerkers**

Dit kan men op verschillende manieren realiseren: door detacheringen over en weer, door medewerkers parttime in een school en parttime in de lerarenopleiding aan te stellen, of via een stage waarbij docenten en opleiders een paar maanden bij elkaar in de keuken kunnen kijken. Door op elkaars werkplek te functioneren, ook op het niveau van lesgeven, ontstaat een gemeenschappelijke basis van ervaringen

van waaruit men tot een vruchtbare afstemming van opleiding en beroepspraktijk kan komen.

- **Taak- en functiedifferentiatie**

Binnen de scholen bestaat al langer een trend naar taak- en functiedifferentiatie. Eén van de nieuwe taken zou kunnen zijn dat de docent in het voortgezet onderwijs mede-opleider van leraren wordt. Een docent die zich heeft geprofessionaliseerd in het begeleiden en opleiden van aanstaande leraren, zou bovendien andere taken kunnen uitvoeren, zoals het begeleiden van beginnende docenten of docenten die na een aantal jaren lesgeven iets anders willen met hun loopbaan. Dit alles verbreedt het beroepsperspectief, wat het imago van het leraarschap ten goede zal komen.

- **Scholing**

De docent die wil doorgroeien naar de functie van mede-opleider dan wel opleidingsdocent, zal aan een aantal kwaliteitseisen moeten voldoen. Om de student te kunnen begeleiden in zijn of haar professionele ontwikkeling moet de opleidingsdocent in ieder geval beschikken over begeleidings- en beoordelingsvaardigheden. Ook dient hij inzicht te hebben in de te bereiken leerdoelen: welke competen-

ties moet de student verwerven in een bepaalde fase van de studie en welke werkervaringen in de school kunnen de student helpen om dat te bereiken? Verder vervult de opleidingsdocent de rol van begeleider van de coaches in de school en kan hij eventueel collega's trainen tot coach. Ook kan het tot de taken van de opleidingsdocent behoren dat hij curriculum-onderdelen mede-ontwikkelt en in de school uitvoert.

Voor het goed uitvoeren van deze opleidingstaken dient een trainingstraject te worden ontwikkeld, waarbij de school en de lerarenopleiding intensief samenwerken.

Naar de opleidingsschool

Als deze voorwaarden zijn vervuld, wat is dan het perspectief? Hoe ziet de opleidingsschool van de toekomst eruit? Daarvoor zijn verschillende modellen denkbaar.

1. De school als werkplek: een ervaren leraar is coach van de leraar-in-opleiding.
2. School met een centrale begeleider: deze coördineert de begeleiding van op te leiden leraren en begeleidt de coaches in de school.

3. Opleider in de school: deze verzorgt curriculumonderdelen, heeft de supervisie over de op te leiden leraren, richt zich op de professionele ontwikkeling van op te leiden leraren, en traint en begeleidt de coaches.
4. Opleider in de school als leider van een opleidingsteam: dit team, dat bestaat uit coaches die vakdidactisch zijn geschoold, verzorgt de opleidingsonderdelen die betrekking hebben op het concrete handelen als docent en de professionele ontwikkeling.
5. Opleiden door de school: de gehele opleiding wordt door de school verzorgd. De lerarenopleiding functioneert als een tweedelijns instituut, dat zich richt op het opleiden van de opleiders in de school en op de ontwikkeling van vakdidactiek en opleidingsdidactiek.

(Ontleend aan de projectbeschrijving Opleiden in de school, een samenwerkingsproject van de lerarenopleidingen van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de Rijksuniversiteit Groningen. Zie ook bijlage 2.)

Welk model uiteindelijk de overhand zal krijgen, is moeilijk te voorspellen. Zeker is echter dat taken en verantwoordelijkheden anders over leraren-opleidingen en scholen verdeeld gaan worden.



Literatuur

Arbeidsmarkteffectrapportage 2000 (2001), Researchcentrum voor onderwijs en arbeidsmarkt / Ministerie van OC&W, Maastricht / Den Haag

Bal, J.M. en J.E.M. de Jonge (1994), Wie gaat er in het onderwijs werken?, Research voor Beleid, Leiden

Brouwer, C.N. (1989), Geïntegreerde lerarenopleiding; principes en effecten. Een longitudinaal onderzoek naar organisatie, didactiek en leereffecten van de Utrechtse universitaire lerarenopleiding (stage-onderzoek PDI-RUU 1982-1986), Amsterdam

Brouwer, C.N. en S. van den Heuvel (1988), Roeien zonder riemen. Een rapport over de gevolgen van bezuiniging op het schoolpracticum in de universitaire lerarenopleiding (1982-1986), PDI-RUU, Utrecht

Educatief Partnerschap, Innovatieplan tweedegraads lerarenopleidingen(1999), HBO-Raad, Den Haag

Ginjaar-Maas, N. e.a. (1996), Beleidsthema's voor de tweedegraads lerarenopleidingen. Tussentijdse notitie, HBO-Raad, Den Haag

Ginjaar-Maas, N. e.a. (1997), Kwaliteit op 254 percelen. Eindrapport van de visitatierapport tweedegraads lerarenopleidingen, HBO-Raad, Den Haag

Het hbo ontcijferd 2000 (2000), HBO-Raad, Den Haag
Interim-wet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs (2000), Onderwijsraad, Den Haag (advies 990782/508)

Janssen, A.W.H. e.a. (1997), Vitale voorwaarden voor een vitale lerarenopleiding, HAN, Faculteit Educatie, Nijmegen

Koetsier, C.P. (1991), Een brug tussen opleiding en praktijk; een studie naar de individuele eindstage als brug tussen lerarenopleiding en praktijk, WCC, Utrecht

Lerarenbeleid: kwaliteit voor vandaag én morgen (1999), Onderwijsraad, Den Haag

Luijten, M.C.G., J.E. Marinus en J.M. Bal (1995), *Wie gaat er in het onderwijs werken?*, Research voor Beleid, Leiden

Maatwerk voor morgen; het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt (1999), Ministerie van OC&W, Zoetermeer

Maatwerk 2; vervolgnota over een open onderwijsarbeidsmarkt (2000). Ministerie van OC&W, Zoetermeer

Maatwerk voor morgen?, Tweede versie van de stand van zaken, kwalitatief en kwantitatief, voorafgaand aan de innovatie van Maatwerk voor morgen bij de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen in het hbo (2000), Inspectie van het onderwijs, Utrecht

Neut, I. van der, H. Senders, M. Vermeulen en M. Wiekeraard (1998), *De lio-werknemer en -stagiair: evaluatie van een experiment in het basisonderwijs*, IVA, Tilburg

Samenhangend geheel lerarenopleidingen (2000), Onderwijsraad, Den Haag (advies 20000236/480) Scholen voor de toekomst. Plan van aanpak van het Procesmanagement Lerarenopleidingen (1996), HBO-Raad, Den Haag

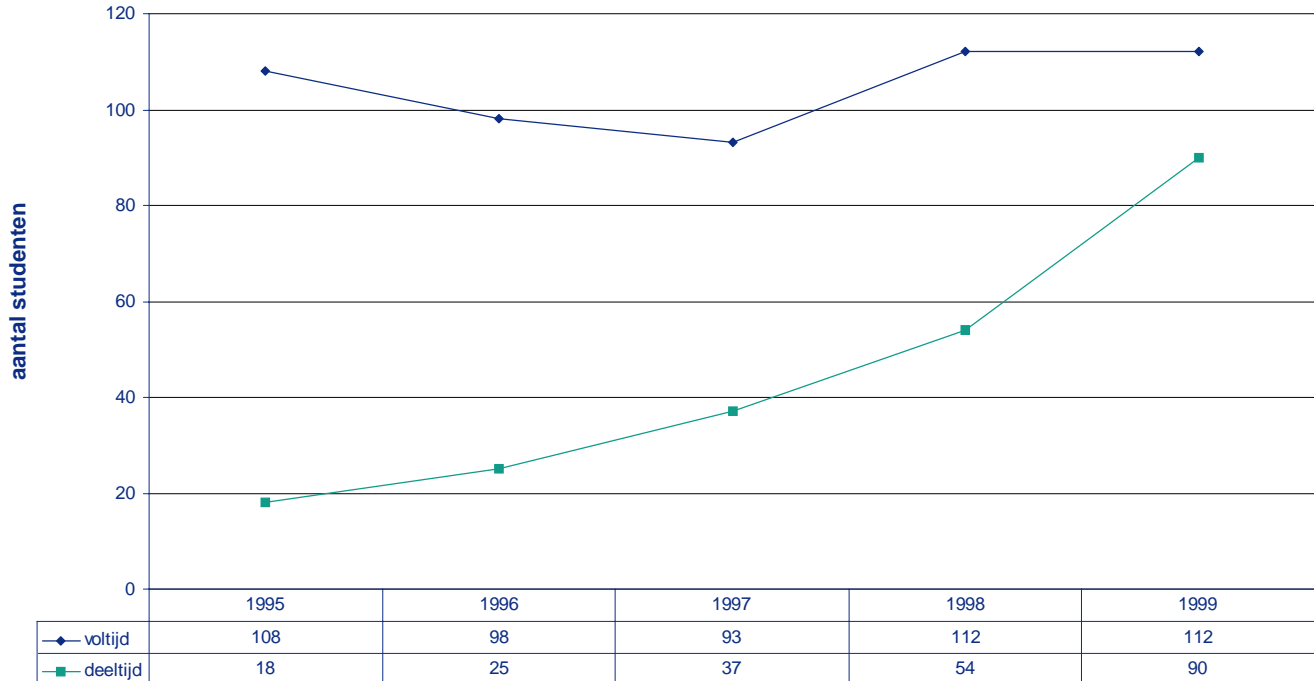
Sennema, E.J., *Wie gaat er in het onderwijs werken?*, Research voor Beleid, Leiden
Toekomst leraren (1998), Onderwijsraad, Den Haag (advies 980364/309)

***Bijlage 1: Landelijke instroom tweedegraads leraren-
opleidingen 1995 t/m 1999, per cluster van vakken,
uitgesplitst naar deeltijd en voltijd***



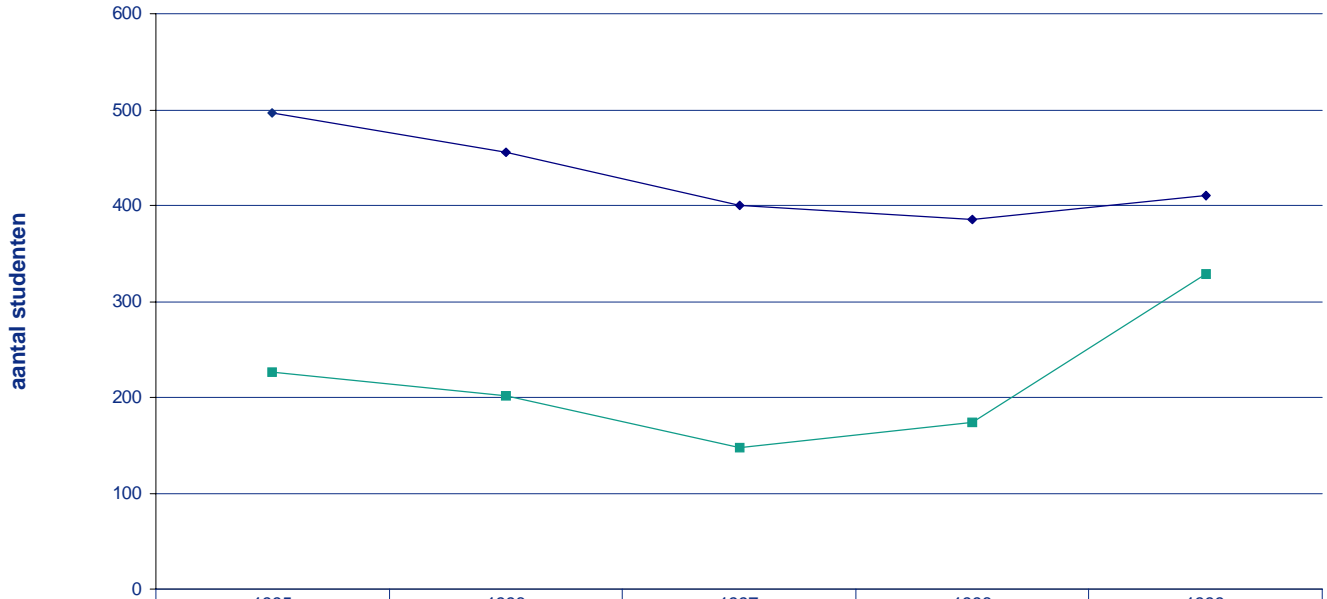
Instroom Agrarisch

—◆— voltijd —■— deeltijd



Instroom Exact

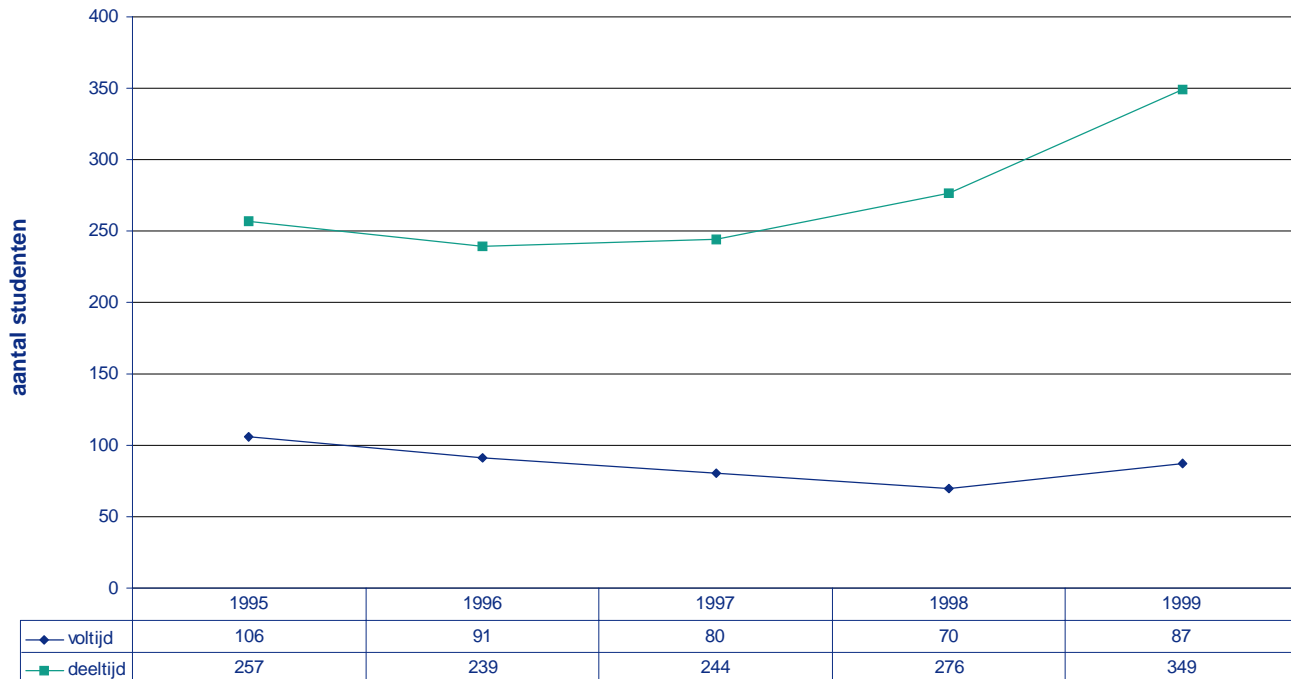
—◆— voltijd —■— deeltijd



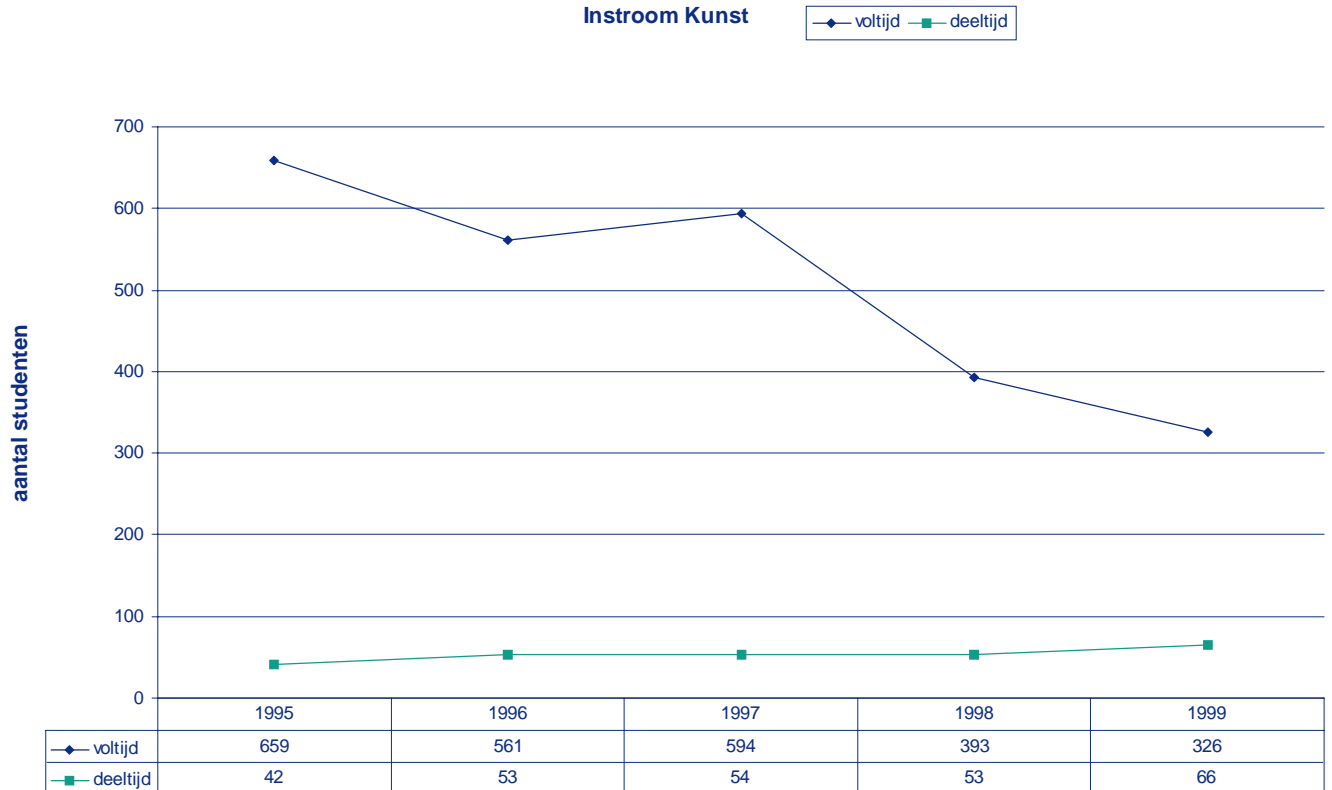
	1995	1996	1997	1998	1999
—◆— voltijd	497	456	400	386	410
—■— deeltijd	226	202	148	174	329

Instroom Gezondheid

—◆— voltijd —■— deeltijd



Instroom Kunst



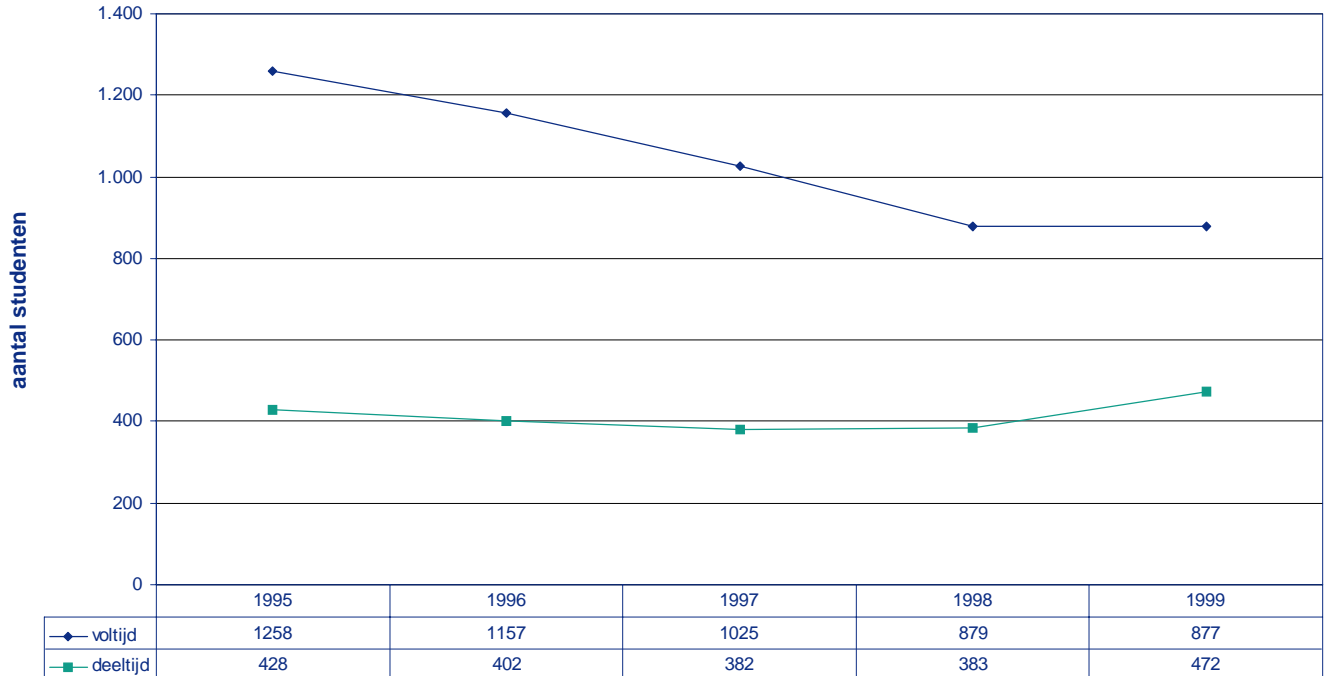
Instroom Maatschappij

—♦— voltijd —■— deeltijd



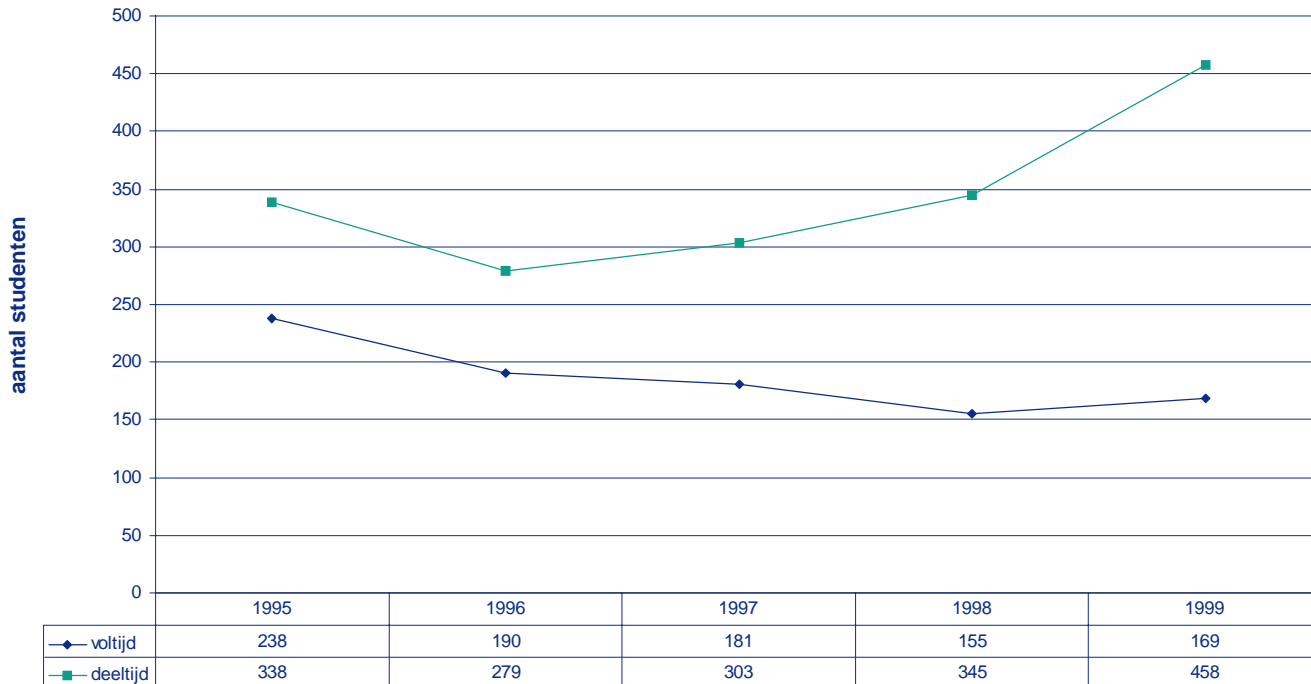
Instroom Talen

—♦— voltijd —■— deeltijd



Instroom Techniek

—◆— voltijd —■— deeltijd



Bijlage 2: Vernieuwingsprojecten met betrekking tot samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen

De in deze publicatie beschreven casussen zijn slechts een selectie van de vernieuwingsprojecten waarin lerarenopleidingen en scholen samenwerken. Hieronder volgt een overzicht van overige samenwerkingsprojecten die in 2000 gaande waren of op de rails zijn gezet.

Opleiden in de school

Uitvoerders: NHL, Uclo, zes scholen, VELON en een platform samengesteld vanuit en door de beroepsgroep

Zowel door de zij-instroom als door de dualisering van reguliere opleidingen ontstaat er een andere verdeling van taken en verantwoordelijkheden tussen lerarenopleiding en school. In dit project worden taken en competenties van de opleider in de school vastgesteld en een trainingsprogramma voor de opleider in de school ontwikkeld en uitgevoerd dat overdraagbaar is naar andere lerarenopleidingen.

Duale opleiding onderwijspersoneel bve

Uitvoerders: Fontyshogescholen en roc's

Feitelijk is dit een pre-EPS project dat is gestart met geld uit het hbo-vernieuwingsfonds en nu wordt verder ontwikkeld onder EPS. De Fontyshogescholen ontwikkelen met roc's een duale vierjarige opleiding die uit vier fasen bestaat. Elke fase leidt tot een certificaat: onderwijsassistent, instructeur, junior docent en docent. Na elke fase kan men uitstromen naar de arbeidsmarkt. Voor elke functie worden competenties beschreven. Dit moet leiden tot een opleidingsmodel voor de hele bve dat is gelegitimeerd door de Bve Raad. Andere lerarenopleidingen - EFA, HvU, Windesheim (met de Christelijke Federatie Bve) en Stoas (met agrarische roc's) - werken aan een soortgelijk traject, waarbij met Fontys wordt afgestemd.

Vakmensen als deeltijdleraar vmbo

Uitvoerders: Fontys PTH Rotterdam/Amsterdam, Hogeschool Rotterdam en vmbo-scholen

In dit project wordt een tweejarig duaal traject ontwikkeld voor vakmensen met een mbo-opleiding en een functie in de metaalsector. Zij worden opgeleid tot leraar voor de technische vakken in het vmbo. De opzet is dat zij na het behalen van de bevoegdheid deels in hun bedrijf blijven werken en deels gaan lesgeven. Het project moet tevens ervaringen opleveren waarmee soortgelijke duale trajecten kunnen worden gerealiseerd voor andere praktijkvakken in het vmbo.

Versneld duaal opleiden van hoogopgeleide allochtonen

Uitvoerders: EFA, Fontys PTH Rotterdam/Amsterdam en ROC Amsterdam

Het project richt zich op allochtonen die in het buitenland een kwalificatie hebben gehaald die vergelijkbaar is met ons hbo- of wo-niveau. Kandidaten worden geworven onder educatie-deelnemers

van het roc en onder werkzoekende allochtonen. Ze worden via een maatwerktraject opgeleid voor een functie in de bve. De deelnemers krijgen op het ROC een baan als onderwijsassistent en kunnen binnen twee jaar de onderwijsbevoegdheid halen.

Het optimale samenspel: de begeleiding op de werkplek

Uitvoerders: ILS, vier scholen en Arbeidsvoorziening

Onder welke condities kan voor beginnende leraren een krachtige leeromgeving worden gecreëerd, waarbij de directe werkplekbegeleiding en beoordeling van die leraren door medewerkers van de school worden gerealiseerd? Dit is de centrale vraag in dit project. Het bestaat uit vijf deelprojecten: literatuurstudie, nieuwe werkwijze stagebureau, ontwikkeling van assessmentprocedures (voor zowel startassessment als eindassessment), opleiden en begeleiden van coaches in de school, begeleiding van lio's en beginnende leerkrachten (een nieuwe relatie en taakverdeling tussen coaches in de school en lerarenopleiders).



Eerder in deze reeks verschenen:

EPS-reeks 01 - oktober 2000 - “Advies Werkgroep Verkenning OPLEIDING LERAAR FUNDEREND ONDERWIJS”

EPS-reeks 02 - maart 2001 - “Het Zweedse model - Een nieuw systeem voor het opleiden van leraren”

EPS-reeks 03 - april 2001 - “Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap - Voortgangsrapportage 2000”

Colofon

publicatie: Programmamanagement EPS (i.s.m. HBO-raad)

tekst: José van Vonderen

(eind)redactie: Niels Brouwer · José van Vonderen · Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

vormgeving en productiebegeleiding: Jack of all Trades · Marion E. Vegter

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: juni 2001