

**Sanneke Bolhuis
Anja Doornbos
José van Vonderen**

Vakmensen als leraar in het vmbo

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

Ter bestrijding van het lerarentekort hebben werkgevers- en werknemersorganisaties in de metaalsector een bijzonder initiatief genomen: sinds maart 2000 worden in Rotterdam in samenwerking met scholen en tweedegraads lerarenopleidingen zij-instromers met een vooropleiding op mbo-niveau opgeleid tot leraar.

Deze aflevering van de EPS-reeks is de publieksversie van een advies over dit opleidingstraject, dat in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is opgesteld door Sanneke Bolhuis en Anja Doornbos, werkzaam bij de sectie Onderwijs en Educatie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Deze publieksversie is samengesteld door José van Vonderen. Zij heeft delen van het advies en aanvullende interviews met betrokkenen verwerkt. De volledige tekst van het oorspronkelijke advies is door OGenW uitgegeven onder de titel *Leren op de werkplek*, advies t.b.v. het pilot-project zij-instroom van vakmensen als leraar in het vmbo. Het is te bestellen bij de Postbus 51-infolijn (0800-8051) of via internet: www.postbus51.nl.

Deze brochure is om verscheidene redenen van belang voor de lerarenopleidingen.

De lezer vindt hierin een bondige en concrete presentatie van een zij-instroomtraject waaruit lessen te trekken zijn voor de ontwikkeling van alternatieve opleidingsroutes naar het leraarsberoep. Deze publicatie laat zien hoe in de lerarenopleidingen wordt gezocht naar een nieuw evenwicht tussen verschillende manieren van leren. In het beschreven zij-instroomtraject wordt de traditioneel dominante positie van leren door theorie ('studeren uit een boek') teruggedrongen ten gunste van leren door ervaring (in de praktijk van de vmbo-school) en leren door interactie (met medecursisten, met de coach, de leerlingen en de opleider).

Bijzonder in dit traject is verder de geleidelijke opbouw in drie fasen: oriëntatiefase, trainingsfase en opleidingsfase. Voordat het feitelijke werkplek-leren begint, hebben de cursisten uitgebreid kennisgemaakt met het leraarsberoep en zich getraind in voor dit beroep specifieke vaardigheden. Ook zij-instromers in andere trajecten zouden gebaat zijn bij een dergelijke voorbereiding. De oriëntatiefase en de trainingsfase bevatten bovendien veel assessmentelementen.

Het assessment is daardoor meer een proces dan een momentopname. Dit geeft de opleiders de gelegenheid zich een goed beeld te vormen van de bekwaamheden van de cursisten en het geeft de cursist voldoende tijd om inzicht te krijgen in de eisen die het leraarsberoep stelt.

Ten slotte wordt in dit project aandacht geschonken aan een type randvoorwaarde dat tot nog toe misschien onderbelicht is gebleven: de sociale zekerheid en de rechtspositie van de deelnemers aan het traject, die een ingrijpende stap in hun leven zetten.

Dr. C.N. Brouwer
Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

Inhoud

1. Achtergrond en doel van het project	pag. 5
2. Vier manieren van leren	pag. 8
3. Instrumenten voor het werkplek-leren	pag. 17
4. Het opleidingsmodel	pag. 23
5. Ervaringen van een cursist en zijn coach	pag. 29
6. Een opleiding in ontwikkeling	pag. 32
Bijlage 1. Samenstellen van een portfolio	pag. 40
Bijlage 2. Zelfevaluatie	pag. 42
Bijlage 3. Intervisie	pag. 47
Literatuur	pag. 49
Colofon	pag. 52

I • Achtergrond en doel van het project

Het project 'Zij-instroom van vakmensen als leraar in het vmbo' beoogt de instroom van vakmensen als (parttime) praktijkleraar in het vmbo via een leerweg waarin het leren op de werkplek, de vmbo-school, centraal staat. De cursisten hebben inmiddels een plaats in een vmbo-school en volgen een maatwerk-traject.

Een aantal factoren hebben tot dit initiatief geleid:

- het tekort aan leraren voor de technische vakken in het vmbo als gevolg van de krappe arbeidsmarkt;
- de zorg over een gebrekkige aansluiting tussen het vmbo-onderwijs en het bedrijfsleven en
- de behoefte aan nieuwe loopbaanperspectieven bij werknemers in de metaalsector.

Het project moet ook worden gezien tegen de achtergrond van nieuwe regelgeving die beoogt de onderwijsarbeidsmarkt te flexibiliseren, zoals aangekondigd in de nota 'Maatwerk voor morgen: het

perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt' (OCenW, april 1999). Eén van de activiteiten is het organiseren van zij-instroom in het beroep van leraar. Scholen benoemen zij-instromers na een beoordeling van hun geschiktheid door middel van een assessment-procedure. Aansluitend volgen de zij-instromers een opleiding-op-maat van maximaal twee jaar. Daarbij gaat het in het algemeen om mensen die een opleiding in het hoger onderwijs hebben voltooid en die worden opgeleid tot leraar in de algemene vakken. Het specifieke doel van dit project is het ontwikkelen van een nieuwe opleidingsweg die geschikt is om vakmensen met een mbo-opleiding en werkervaring in de metaal-sector tot leraar voor de technische vakken in het vmbo op te leiden. De pilot moet ervaringen opleveren om vergelijkbare leerwegen voor leraren in andere praktijkvakken in het vmbo te realiseren.

Deelnemers

Het project is een gezamenlijk initiatief van het ministerie van OCenW, de vakbond FNV Bondgenoten, de werkgeversorganisatie in de metaal FME-CNW, de Metaalunie en de opleidingsfondsen O+A en OOM in de metaalindustrie. De kosten worden gezamenlijk gedragen door de bedrijfstak en het ministerie van OCenW.

Het project wordt uitgevoerd in de regio Rotterdam/Rijnmond door de lerarenopleidingen van Fontys PTH Rotterdam en de Hogeschool Rotterdam. De twee lerarenopleidingen hebben ieder een cursusleider geleverd. In de loop van het project is daar een derde cursusleider bij gekomen: de coördinator onderwijs van het Zuiderpark College, een vmbo-school in Rotterdam, die voor twee dagen per week bij de PTH en de Hogeschool Rotterdam is gedetacheerd voor zij-instroomtrajecten, waaronder dit project.

Andere partijen die deelnemen aan het project, zijn de werkgevers die hun werknemer toestemming geven om de opleiding te gaan volgen, de vmbo-scholen die de vakmensen begeleiden bij het werkplek-leren, en last but not least de vakmensen

zelf.

Het project is in maart 2000 gestart met 22 kandidaten, die door FNV Bondgenoten zijn geworven. Van hen hebben zeven zich teruggetrokken, meestal vanwege werk- of privé-omstandigheden. Een enkeling is gestopt op advies van de cursusleider. Van de overgebleven vijftien deelnemers werken er twaalf in de metaal en drie in de elektrotechniek. Ze zijn tussen de 40 en 50 jaar oud. Ze worden door de opleiders gekarakteriseerd als 'niet de eersten de besten'. Het zijn goede vakmensen die in hun bedrijf een vooraanstaande positie hebben, bijvoorbeeld doordat ze als voorman werken, lid zijn van de medezeggenschapsraad, actief zijn in de vakbond of als begeleider functioneren van stagiaires en nieuwe werknemers. In hun privéleven hebben ze vaak functies in verenigingen en dergelijke. Het gaat dus om mensen die al ervaring hebben met begeleiding van jongeren of het omgaan met groepen. De bedoeling is dat de vakmensen na hun opleiding voor drie dagen per week in hun bedrijf blijven werken en voor twee dagen als praktijkleraar in het vmbo worden aangesteld. Hiervan wordt voor alle

betrokken partijen een meerwaarde verwacht:

- de vakmensen kunnen hun bekwaamheden uitbreiden en een nieuwe stap in hun loopbaan zetten;
- vmbo-scholen krijgen vakleraren met kennis van actuele bedrijfsontwikkelingen, hetgeen de kwaliteit van het praktijkonderwijs vergroot;
- voor leerlingen zijn praktijkmensen een inspiratiebron;
- De bedrijven versterken de band met het onderwijs, dat de leverancier is van toekomstig perso-



2 · Vier manieren van leren

neel.

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste kenmerken en problemen van vier onderscheiden manieren van leren besproken. In de opleiding van vakmensen tot vmbo-leraar krijgen ze alle vier een plaats. Daarbij worden de verschillende manieren van leren gecombineerd en geïntegreerd.

In het project staat het werkplek-leren centraal: de cursist brengt driekwart van de opleidingstijd in een vmbo-school door. Deze keuze heeft onder meer te maken met het type cursist. De vakmensen die tot praktijkdocent worden opgeleid zijn volwassenen, die al een deel van hun loopbaan achter de rug hebben en een ruime praktische ervaring in hun vak hebben opgedaan. Het zijn meer 'doeners' dan 'praters'. Verwacht wordt dat zij zich in de schoolpraktijk gemakkelijker en meer gemotiveerd hun nieuwe rol als leraar zullen eigen maken dan langs theoretische weg.

Het centraal stellen van werkplek-leren is ook gebaseerd op nieuwe inzichten ten aanzien van

leren, in het bijzonder leren gerelateerd aan de beroepsuitoefening. De werkplek is hier de vmbo-school of -afdeling, waarbinnen het praktijklokaal belangrijk is als plaats van handeling. Vooral daar leren de aankomende docenten hun nieuwe rol, onder andere door observatie van de gang van zaken, van leerlingen en hun aanstaande collega's door het oefenen van onderdelen van hun nieuwe rol, en door de begeleiding door hun coach en, meer op afstand, door de opleidingsdocent.

Oppervlakkig gezien heeft dit veel weg van de stage die onderdeel is van veel beroepsopleidingen. Werkplek-leren is echter complexer en omvattender dan het leren in de stage. Het behelst ook meer en andere processen dan het leren in een cursus of opleiding. Globaal kan onderscheid worden gemaakt tussen

- leren door directe ervaring,
- leren door sociale interactie,
- leren door theorie en
- leren door reflectie.

We laten in het hierna volgende de vier manieren van leren de revue passeren en geven telkens in een kader aan wat daarvan de consequenties zijn voor de

inrichting van het onderwijs.

Leren door directe ervaring

Directe ervaring kan worden opgedaan doordat men zich in een omgeving onderdompelt, deel gaat uitmaken van die omgeving en meemaakt wat er in die omgeving gebeurt. In deze vorm lijkt ervaringsleren passief, maar de indrukken die worden opgedaan kunnen evengoed een indringend leerresultaat vormen. Een meer actieve manier van leren door ervaring is zelf dingen doen en daarbij leren van wat er goed en fout gaat (trial and error). Een derde vorm van ervaringsleren is leren door het observeren van anderen, ook wel model-leren of observatie-leren genoemd. Modellen worden nagevolgd met wie de betrokkene een positieve persoonlijke band heeft of die hij als machtig en invloedrijk ziet. Maar modellen kunnen ook als negatief voorbeeld dienen, dat juist niet wordt nagevolgd.

Ervaringsleren is een belangrijke vorm van leren, niet in het minst bij het uitoefenen van een beroep.

Beroepsvaardigheden, -kennis en -houdingen, zowel met betrekking tot eigen taken als ten aanzien van het functioneren in de organisatie, worden mede verworven door het directe ervaringsleren. Ervaringsleren is echter niet zonder problemen. De vraag is of

door bepaalde ervaringen in een bepaalde situatie altijd het best mogelijke wordt geleerd. Is die situatie een positieve leeromgeving? Hoe goed zijn de voorhanden modellen?

Opvattingen en gewoonten die door ervaringsleren post vatten, kunnen minder gewenst zijn. Dat raakt het tweede probleem: bij ervaringsleren is er gewoonlijk geen expliciet leerdoel. Het leren gebeurt weinig bewust. Men draait mee in een bepaalde omgeving en raakt gewend om dingen op een bepaalde manier te doen. Dan is het niet vanzelfsprekend zich af te vragen of het anders zou kunnen en moeten.

Daarom is het belangrijk dat ervaringsleren wordt

gecombineerd met de andere manieren van leren.

Ervaringsleren

In de opleiding van vakmensen tot leraar verdient het aanbeveling om rekening te houden met het vele dat deze cursisten door allerlei ervaring hebben geleerd, maar waarvan ze zich niet zonder meer bewust zijn. Ten tweede is het belangrijk dat cursisten gedurende de opleiding van nieuwe ervaringen kunnen leren. Dit betekent dat de opleiding, in overleg met de betrokken vmbo-scholen die immers een centrale rol hebben in het werkplek-leren, aan de volgende punten aandacht besteedt.

- De opleiding en vmbo-school analyseren de school als werk- en leeromgeving en organiseren daarin zoveel mogelijk de gewenste leerervaringen.
- Opleiders en coaches zorgen ervoor dat cursisten zich bewust worden van de kracht van ervaringsleren. Ze helpen hen ook om bewust te leren van ervaringen en eerdere resultaten van ervaringsleren te expliciteren.
- Ze stimuleren cursisten om de school als leeromgeving voor hun leerlingen te analyseren.
- Ze leren cursisten om de school als professionele leeromgeving te analyseren.

De vmbo-scholen en de opleidingen moeten dus ook de tijd en middelen hebben om ervaringsleren te

organiseren.

Leren door sociale interactie

Leren door sociale interactie is leren waarbij actieve interactie tussen mensen een centrale rol speelt: leren met, van en door elkaar. Dat kan in uiteenlopende vormen:

- alledaagse conversatie, waarin allerlei ideeën en opvattingen op een terloopse wijze worden uitgewisseld;
- informatie (uitleg) vragen en geven;
- dialoog: samen verkennen van (nieuwe of betere) oplossingen, benaderingen, ideeën;
- brainstorm: in een groep zoveel mogelijk ideeën en benaderingen van een bepaald probleem genereren en vervolgens kritisch schiften om tot de beste oplossing te komen;
- discussie: bij verschil van mening de eigen mening verdedigen en uitleggen, meningen vergelijken en evalueren;
- samenwerken aan een bepaalde taak of probleem.

Het grote belang dat aan leren door sociale interactie moet worden gehecht, blijkt alleen al uit de overweldigende hoeveelheid trainingen en cursussen rond samenwerken en sociale vaardighe-

den in het bedrijfsleven.

Zaken als samen leren, serieus luisteren naar klanten, samen zoeken naar oplossingen zijn voor bedrijven van steeds groter belang om te overleven. Daarnaast speelt leren door sociale interactie een sleutelrol in cultuurveranderingen.

In het reguliere onderwijs wordt leren door sociale interactie ondergewaardeerd. De kennis die hiermee wordt opgedaan, lijkt van een lagere orde dan de kennis die door theoretisch leren wordt verworven. Voor de praktijkleraar in het vmbo is het leren door sociale interactie echter op diverse niveaus van belang. Het is een manier waarop ze niet alleen veel van collega's kunnen opsteken, maar ook van hun leerlingen. Wat gaat er (niet) goed met hen, wat houdt de leerlingen bezig, wat vinden ze moeilijk, wat vinden ze leuk, wat (de)motiveert hen? Sociale interactie is ook een manier waarop vmbo-leerlingen van elkaar en van hun leraren kunnen leren. Tenslotte speelt het leren door sociale interactie een belangrijke rol in de bedrijven waar de leerlingen stage lopen. Ook leerlingen moeten daarom leren om daar op een goede wijze mee om te gaan.

Leren door sociale interactie doet zich net als ervaringsleren in veel situaties voor, zonder dat

er per se sprake is van een vooropgezet leerdoel.

Wenselijke leerresultaten worden er niet vanzelf mee bereikt. Als het weinig bewust gebeurt kunnen juist dingen worden geleerd die minder gewenst zijn, bijvoorbeeld een manier van omgaan met conflicten, die het zoeken naar oplossingen belemmert of een wijze van samenwerken, waarbij niet iedereen voldoende aan bod komt.

Er zijn twee globale voorwaarden om op een productieve manier te leren door sociale interactie. In de eerste plaats moeten de betrokkenen zich op enig moment bewust zijn van hun leren, door vooraf, tijdens of achteraf erover na te denken, te evalueren en conclusies te trekken. Bewust ermee bezig zijn is belangrijk om zich tegen mogelijk ongewenste leerresultaten te kunnen verzetten en meer gewenste leerresultaten te kunnen bevorderen. De tweede voorwaarde is dat men in staat en bereid is om zich te verplaatsen in anderen, feedback te

geven en te krijgen, te luisteren en te observeren.

In de opleiding van vakmensen tot leraar verdient het aanbeveling rekening te houden met het vele dat deze cursisten door sociale interactie hebben geleerd, maar waarvan ze zich niet zonder meer bewust zijn. Ten tweede is het belangrijk om leren door sociale interactie (leren met, van en door elkaar) in te bouwen in de opleiding. Dat betekent dat de opleiding, in overleg met de vmbo-scholen die immers een centrale rol hebben in het werkplekleren, aan de volgende punten aandacht besteedt:

- Cursisten leren bewust te kijken naar de cultuur van hun omgeving, naar het leren dat daar in en door de sociale interactie plaatsvindt en dat de gezamenlijke gewoonten en opvattingen beïnvloedt.
- Opleider en coach stimuleren cursisten kritisch na te denken over deze gewoonten en opvattingen bij zichzelf en anderen en deze desgewenst ter discussie te stellen, voor zichzelf en met andere betrokkenen.
- Dit kritisch nadenken heeft niet alleen betrekking op de school, maar ook op het eigen bedrijf en de opleiding, evenals op verschillende actoren (collega-vakmensen, mede-cursisten, vmbo-

docenten, vmbo-leerlingen).

- Opleider en coach leren cursisten om verschillende vormen van sociale interactie voor het eigen leren te organiseren en om verschillende vormen van sociale interactie in te zetten voor het leren van de vmbo-leerlingen. Dat betekent een keuze maken die past bij de leer- en werkdoelen, de situaties en de betrokken leerlingen.
- Opleider en coach leren cursisten het leren door sociale interactie te combineren met andere vormen van leren.

Leren door theorie

Theorie is abstracte, gegeneraliseerde en gesystematiseerde kennis. Bij het leren door theorie (studeren) moet als het ware een vertaling worden gemaakt naar de werkelijkheid waarop de theorie betrekking heeft. Daarbij kan nogal wat mis gaan. Soms komt er geen of weinig verband tot stand, zodat het geleerde in de praktijk niet wordt toegepast. Het theoretische karakter van de informatie kan ook leiden tot het verkeerd begrijpen van de informatie, zodat de lerende zich een onjuiste voorstelling vormt van de werkelijkheid. Een volgend probleem is de dominante positie van theoretisch leren in het onderwijs.

Hierdoor wordt de impliciete aanname overgedragen dat theoretische informatie de enige 'ware', betrouwbare en belangrijke informatie is. Tenslotte kan leren door theorie desastreus zijn voor de leermotivatie. Dat geldt zeker voor vmbo-leerlingen, maar waarschijnlijk ook voor vakmensen die leraar in het vmbo willen worden.

Dit betekent niet dat theorie in het onderwijs en de lerarenopleiding moet worden afgeschaft. Het betekent wel dat serieus aandacht aan deze problemen moet worden besteed:

1. door theoretisch leren te combineren met andere vormen van leren: de theorie verbinden met en gebruiken in de eigen schoolpraktijk, met medecursisten bespreken, er kritisch over nadenken, er vragen over stellen aan opleider en/of coach;
2. door cursisten te leren hun voorkennis te exploreren (waar zou dit over gaan, weet ik daar iets van, wat vind ik ervan), zich vragen te stellen (wat zou ik hiervan willen weten), abstracte informatie te concretiseren (weet ik een voorbeeld, wat betekent dat in de praktijk), toepassingsmogelijkheden te zoeken (hoe zou ik dit kunnen gebruiken), hoofd- en bijzaken te onderscheiden (door schema's, samenvattingen te maken) en een

inschatting te maken van de waarde van de informatie (wat is de bedoeling, wat is de positie van de auteur, zijn er andere theorieën).

In de opleiding van vakmensen tot leraar in het vmbo is het volgende van belang met betrekking tot theoretisch leren:

- De traditioneel centrale plaats van theoretisch leren terugdringen ten gunste van andere vormen van leren en theoretisch leren steeds daarmee combineren.
- De mogelijke angst en onzekerheid van cursisten met betrekking tot theoretisch leren serieus nemen, deze helpen verminderen door cursisten de waarde van andere leervormen duidelijk te maken (te laten ervaren en expliciet te benoemen).
- De vraag aan de orde stellen hoe zij als leraar kunnen omgaan met mogelijke angst van vmbo-leerlingen voor theorie.
- Cursisten leren om productief te studeren: door voorkennis te exploreren, zich vragen te stellen, abstracte informatie te concretiseren, toepassingsmogelijkheden te zoeken, hoofd- en bijzaken te onderscheiden en een inschatting te maken

van de waarde van de informatie.

- Cursisten leren om het leren door theorie te combineren met andere vormen van leren.
- Cursisten leren hoe je de theorie kan vertalen naar het niveau van vmbo-leerlingen en hoe je vmbo-leerlingen kunt helpen bij het leren door theorie.

Leren door kritische reflectie

Leren door kritische reflectie - expliciteren (bewust maken), kritisch onderzoeken en evalueren - komt tot stand door zichzelf vragen te stellen. Kritische reflectie kan ook worden beoefend door elkaar te bevragen, dus in combinatie met sociale interactie. Kritische reflectie kan op verschillende gebieden betrekking hebben:

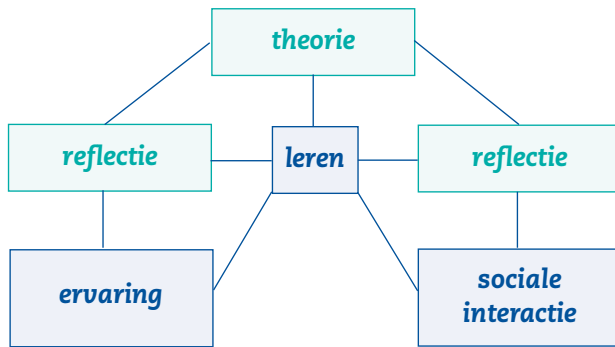
- Op de eigen ideeën, standpunten en gewoonten. Dat denk ik nou wel, maar waarom eigenlijk? Waarom doe ik dit op deze manier? Heb ik dat eigenlijk wel goed gedaan? Doe ik het misschien zo omdat ik niet beter weet?
- Op alles wat wordt geleerd: de informatie die in het leren door ervaring, door sociale interactie en door theorie wordt aangeboden.
- Op het eigen leerproces. Welke manieren van

leren vind ik prettig en waarom?

Wat zijn de sterke en zwakke kanten daarin? Is dit in dit geval de beste manier? Of zou ik dit beter anders kunnen aanpakken? Weet ik hoe ik hiermee verder kom, waar ik hulp zou kunnen krijgen?

- Op de werkomgeving en de daar heersende subcultuur: de ideeën, standpunten en gewoonten die daar dominant zijn. Waarom doen ze dat hier zo? Hoe praten de collega's over hun werk, over de leerlingen? Wat vind ik daarvan?

Voorkomen moet worden dat kritische reflectie een doel op zich wordt en er bij wijze van spreken een apart vak van wordt gemaakt. De zinvolheid wordt bepaald door de inhoud, datgene waarop de kritische reflectie betrekking heeft, en door de motivatie van de betrokkene om zich daarmee bezig te houden. Dan heeft kritisch reflecteren een belangrijke integrerende en evaluerende functie. Het brengt een koppeling tot stand tussen de verschillende leerprocessen: leren door ervaring, door sociale interactie en door theorie. Dit wordt weergegeven in figuur 1. Voor de opleiding betekent dit dat reflectie wordt ingebouwd als een activiteit die altijd samengaat met andere activiteiten.



Figuur 1 Leren door ervaring, sociale interactie en theorie, verbonden door reflectie

Opgemerkt moet worden dat reflectie op het ogenblik een toverwoord lijkt. Sommige opleidingen geven er overdreven veel aandacht aan, wat averechts kan werken. Als cursisten voortdurend gedwongen worden om reflectie-vragen te beantwoorden of reflectie-verslagen te schrijven, wordt eerder weerzin tegen 'geleuter' opgewekt dan dat een werkelijk reflectieve houding wordt aangeleerd. Bovendien kan de terminologie de indruk wekken dat

het om intellectuele hoogstandjes gaat. Dat is weinig motiverend voor praktisch ingestelde vakmensen. Misschien is het beter om over 'nuchter nadenken' te spreken.

Reflectief leren c.q. nuchter nadenken leer je niet doordat de opleidingsdocent of coach je vertelt dat je moet reflecteren en voorschrijft hoe je dat doet. De opleider of coach kan cursisten helpen om kritisch te leren reflecteren door model te staan en de cursisten daarbij te betrekken. Als de cursist bijvoorbeeld de coach aan het werk heeft gezien in het praktijk-lokaal, bespreekt de coach welke overwegingen hij had om op te treden en te reageren zoals hij deed. Hij stelt zichzelf daarover hardop vragen en denkt hardop na. Als cursisten zelf ervaringen opdoen, stelt de coach daarover hetzelfde soort vragen als hij zichzelf stelde en moedigt de cursist aan om erover na te denken en met anderen van gedachten te wisselen.

Dit is geen eenvoudige opgave. Het vereist durf om kritisch te zijn tegenover jezelf en anderen en werkelijk open te staan voor andere ideeën, benaderingen en oplossingen dan die je zelf hebt bedacht. Als docent ben je niet meer de autoriteit die alles hoort te weten en te kunnen. Dat betekent dat je met onzekerheid moet kunnen omgaan. Dat geldt voor

zowel de opleider en coach als voor de cursist. Leren door kritische reflectie betekent voor de opleiding van vakmensen tot leraar in het vmbo het volgende:

- De opleiding helpt aankomende docenten om een (zelf)beeld van het leraarschap te verwerven waarin plaats is voor onzekerheid zonder dat dit leidt tot een gevoel van onveiligheid.
- De opleiders en coaches staan daartoe model: zij laten cursisten zien en meemaken wat kritische reflectie (nuchter nadenken) in de praktijk van het leraarschap betekent voor het eigen leren en het leren van de leerlingen.
- De opleiding geeft kritische reflectie bij alle leervormen een begeleidende en verbindende rol, bijvoorbeeld bij ervaringen die cursisten opdoen, bij ervaringen die cursisten en coach samen in het praktijklokaal opdoen, bij het uitwisselen en bespreken van ervaringen tussen cursisten, bij het bespreken van theorie.
- De opleiding waakt ervoor dat reflectie als doel op zich gaat werken en daarmee het doel voorbij schiet.
- De opleiding leert cursisten hoe zij op hun beurt als model dienen voor hun leerlingen: hoe zij hun leerlingen kunnen voordoen wat 'nuchter naden-



3 • Instrumenten voor het werkplek-leren

ken' betekent.

Het portfolio en het persoonlijk ontwikkelingsplan zijn hulpmiddelen voor het vormgeven van de leerroute van de cursisten. Ze helpen de cursisten bij hun leerproces op weg naar de startcompetenties van de leraar, inclusief het vermogen om zich te blijven ontwikkelen in de beroepsuitoefening en het vermogen om zichzelf te beoordelen. In de tweede plaats zijn de instrumenten hulpmiddelen voor de opleiders en coaches, bij zowel de begeleiding van de cursisten als de beoordeling van hun leerresultaten.

De opleiding voor vakmensen die leraar in het vmbo willen worden, is gericht op maatwerk. Dat betekent dat een start-assessment inzicht moet geven in de bekwaamheden die de vakmensen eerder in hun leven hebben verworven, zodat de opleiding daarbij kan aansluiten. Hun ontwikkeling tijdens de opleiding dient zichtbaar gemaakt te worden door middel van tussentijdse assessments. Een instrument dat een functie kan hebben bij het

inzichtelijk maken van verworven bekwaamheden en bij de beoordeling daarvan, is het portfolio. Een portfolio is een overzicht van individuele leer- en werkervaringen. Een portfolio is voor de cursisten ook een leermiddel doordat zij bij het samenstellen daarvan kritisch reflecteren op het eigen leraarschap (en vakmanschap) en keuzes en overwegingen expliciet moeten maken.

De basis voor het portfolio is het persoonlijk ontwikkelingsplan. Hierin wordt vastgelegd welke bekwaamheden de cursist nog moet ontwikkelen, de wijze waarop deze verworven zullen worden, en de manier waarop getoetst wordt of de cursist de bekwaamheden beheerst. De werk- en leerervaringen worden vervolgens opgenomen in het portfolio. Het persoonlijk ontwikkelingsplan is een belangrijk instrument voor het leveren van maatwerk, omdat het expliciet ruimte biedt voor individuele verschillen tussen cursisten. De te verwerven bekwaamheden verschillen immers per cursist. Ook de wijze waarop en het tempo waarin de bekwaamheden

worden verworven, kunnen per cursist verschillen. Zowel cursisten als opleiders en coaches moeten ervaring opdoen in het gebruik van de instrumenten. Opleiders moeten zich vooraf bezinnen op doel en functie van de instrumenten. De cursisten moeten gelegenheid krijgen om met de instrumenten te leren omgaan: een toelichting krijgen, er ervaring mee opdoen, onderling bespreken, feedback geven en vragen. Dit herhaalt zich tot het gebruik vanzelfsprekend wordt.

De rol van de coaches en opleiders is enerzijds het begeleiden van cursisten bij dit leren omgaan met de instrumenten en anderzijds het beoordelen van de resultaten van het leren. Het beoordelen is ten eerste gericht op het bijsturen van het leerproces en ten tweede op het vaststellen van verworven bekwaamheden (assessment-momenten). Hoewel de opleiding verantwoordelijk is voor het toekennen van het diploma (de eind-assessment), moeten de cursisten in de loop van de opleiding steeds meer zelf verantwoordelijkheid leren nemen in het proces van

bijsturen en beoordelen van eigen bekwaamheden.

Portfolio

Op basis van literatuur (Tanner e.a. 2000; Van Tartwijk 1998) onderscheiden we de volgende aspecten als belangrijke kenmerken van een portfolio voor docenten:

- Het portfolio is gestructureerd rond docent-bekwaamheden die door de opleiding zijn gesteld.
- Het portfolio bevat zorgvuldig geselecteerde documenten en materialen die verwijzen naar de bekwaamheden: bewijsstukken waarmee de cursist aantoont dat hij de bekwaamheden heeft verworven.
- De inhoud is voorzien van commentaar en reflecties met betrekking tot de opgenomen documenten en materialen.
- Het portfolio wordt gebruikt als basis voor voortgangs- en beoordelingsgesprekken met de opleider.
- Het uiteindelijke doel is herkennen en vastleggen van de verworven bekwaamheden van cursisten.

Het is erg belangrijk het portfolio goed te introduceren en toe te lichten. Wat is bijvoorbeeld het hoofddoel? Leren of beoordeeld worden? Opleiders

dienen ook oog te hebben voor onwennigheid met het open karakter van het portfolio. Dit maakt cursisten onzeker. Gedurende het proces van samenstellen zal deze onzekerheid verminderen door reflectiemomenten en doordat het portfolio echt iets van de cursist zelf wordt.

Daarnaast dienen de opleiders cursisten te voorzien van een bepaalde structuur waaraan het portfolio moet voldoen, bijvoorbeeld: verplichte documentatiematerialen, inleverdata, specifieke momenten waarop portfolio's gedeeld kunnen worden met mede-cursisten, de opleider of coach voor constructieve feedback. Opleiders kunnen in een vroeg stadium van het opleidingstraject cursisten attent maken op mogelijke activiteiten binnen de opleiding en de school, die een product voor het portfolio kunnen opleveren. Ook kunnen opleiders (en eventueel coaches) zelf een portfolio maken en voorbeelden daarvan meenemen in de les. Zij staan dan model: zij laten cursisten zien wat het in de praktijk van het leraarschap betekent om het eigen leren en het leren van leerlingen te expliciteren.

Met het portfolio wordt een nieuwe manier van beoordelen geïntroduceerd. Dit kan problemen opleveren, wanneer het niet aansluit bij de ideeën

van cursisten over beoordeling. Het is belangrijk dat cursisten zich bewust worden van hun eigen opvattingen aangaande toetsing en bereid zijn om deze kritisch te bekijken. Daarnaast is het van het grootste belang dat de procedures van het beoordelen verhelderd worden. De cursisten mogen er niet aan twifelen dat de beoordelaar zich op basis van hun portfolio een volledig beeld kan vormen van hun kwaliteiten.

Beoordeling van portfolio's

In vergelijking met meer gestandaardiseerde beoordelingsinstrumenten (toetsen, examens) heeft een beoordeling van bekwaamheden op basis van een portfolio een belangrijke meerwaarde. Ten eerste wordt uitgegaan van activiteiten die door de cursist in een reële beroepssituatie zijn uitgevoerd. Dit geeft een authentiek beeld van de taakvervulling. Ten tweede laat het portfolio ruimte voor individuele profilering. Ervaringen die worden beschreven en bekwaamheden die daaruit kunnen worden afgeleid, zullen vaak van persoon tot persoon verschillen. Tenslotte is de beoordeling gebaseerd op gegevens die uit een veelheid van bronnen en over langere tijd zijn verzameld. Dit kan de validiteit van de beoordeling ten goede komen en bovendien kan groei in een

bepaalde richting worden aangetoond.

In het beoordelingsproces worden de in het portfolio verzamelde bewijzen getoetst aan de criteria uit een algemene standaard: de startcompetenties voor docenten voortgezet onderwijs. Hierbij zijn drie zaken van belang: de beoordelaar, de beoordelingscriteria en de beoordelingsmatrix.

De beoordelaars moeten beoordelen in welke mate de portfolio-documenten bekwaamheden laten zien.

Om de betrouwbaarheid te verhogen moeten zij hun ervaringen uitwisselen en gemeenschappelijke standaarden ontwikkelen.

Heldere beoordelingscriteria zijn noodzakelijk voor zowel de samensteller als de beoordelaar. Portfolio's zijn goed beoordeelbaar als ze worden gestructureerd naar de criteria voor de te toetsen bekwaamheden.

Helderheid over de beoordelingsprocedure en de wijze waarop de criteria daarin worden gehanteerd, zou de samenstellers moeten stimuleren om hun portfolio te structureren naar die criteria.

In een beoordelingsmatrix wordt aangegeven over welke docentbekwaamheden en aan de hand van welk materiaal door beoordelaars een oordeel wordt gegeven. Daarbij moet de beoordelaar er voortdurend op bedacht zijn om niet de vormgeving en de redactie van een portfolio, maar de relevante bekwaamheden

van de samensteller te beoordelen op grond van betrouwbare bewijzen. Het benoemen van kwaliteitsfactoren kan daarbij helpen. In de literatuur worden de volgende kwaliteitsfactoren onderscheiden:

- authenticiteit: de bewijzen van bekwaamheid hebben betrekking op werken in een reële beroepssituatie;
- actualiteitswaarde: de leeractiviteiten betreffen de actuele situatie in het vmbo;
- relevantie: de leeractiviteiten zijn karakteristiek voor de uitoefening van het beroep van praktijkleraar;
- kwantiteit: er is een voldoende hoeveelheid bewijzen van bekwaamheden;
- variatie: de variatie van het portfolio-materiaal is een afspiegeling van de variatie in docentbekwaamheden; het portfoliomateriaal heeft dus niet alleen betrekking op lesgeven, maar bijvoorbeeld ook op leerlingbegeleiding en ontwikkel-taken.

Een probleem bij beoordelingen op basis van portfolio's is hun vaak grote omvang. Dit vraagt een relatief grote tijdsinvestering. Bovendien zijn omvangrijke portfolio's eenvoudigweg fysiek moeilijk

hanteerbaar. Het gebruik van digitale portfolio's kan hiervoor een oplossing zijn.

Een belangrijker probleem is dat het beoordelen van portfolio's veel interpretatie door de beoordelaar vraagt. Eén van de sterke punten van het portfolio - het open karakter dat ruimte biedt voor verscheidenheid - is tegelijkertijd een zwakte: het gebrek aan uniformiteit bemoeilijkt eenduidige beoordelingen. Om de betrouwbaarheid van portfolio-beoordeling te verhogen zijn daarom vaak aanvullende beoordelingen noodzakelijk, bijvoorbeeld op basis van gestandaardiseerde praktijkopdrachten of interview- en observatielijsten.

(Zie verder bijlage 1, samenstellen van een portfolio.)

Persoonlijk ontwikkelingsplan

Een persoonlijk ontwikkelingsplan is een actiegericht plan dat het leren en de ontwikkeling van (aanstaande) docenten richting geeft. Het is een hulpmiddel voor de cursist om in samenspraak met zijn opleider en coach te bepalen in welke bekwaamheden hij zich verder zal ontwikkelen en hoe.

Persoonlijke ontwikkelingsplannen worden gebruikt binnen allerlei opleidings- en organisatiecontexten. Vele soorten zijn denkbaar, maar de rode lijn is altijd herkenbaar: vaststellen welke bekwaamheden men

wil ontwikkelen (al dan niet formeel opgelegd), leerstrategieën kiezen en beoordelen in hoeverre de leerdoelen zijn bereikt. Verschillen tussen persoonlijke ontwikkelingsplannen zitten onder andere in de wijze waarop leerdoelen worden vastgesteld. Gebeurt dat met behulp van een assessment of door middel van zelfonderzoek? Een ander verschil zit in de mate van begeleiding. Krijgt de betrokkene begeleiding bij het opstellen van het ontwikkelingsplan en het monitoren en toetsen van zijn leerproces? Of wordt het meer overgelaten aan eigen initiatief?

Het is van belang om bij het invoeren van het persoonlijk ontwikkelingsplan aan de volgende punten aandacht te besteden:

- De cursist krijgt inzicht in de reeds verworven bekwaamheden en de nog te ontwikkelen bekwaamheden.
- De cursist leert nagaan wat voor hem een goede manier is om bepaalde bekwaamheden te verwerven. Daarbij is het van belang dat hij de verschillende manieren van leren (zoals beschreven in het vorige hoofdstuk) kan omzetten in leeractiviteiten. Dat geldt ook voor opleiders. Zij kunnen dan de cursist ideeën geven voor passende leer-

activiteiten.

- De cursist weet welke leermogelijkheden de school en de opleiding bieden om het leertraject invulling te geven.
- De cursist neemt zelf verantwoordelijkheid en geeft leeractiviteiten zelf vorm, maar weet ook wanneer hij een beroep kan doen op anderen, zoals de opleider en de coach.
- De cursist heeft een beeld van de (tussen-



4 • Het opleidingsmodel

tijdse) toetsing en beoordelingsprocedure.

Er is nog praktisch geen ervaring met het opleiden van vakmensen tot leraar binnen het model van werkplekleren. Er moet dus al doende gezocht worden naar passende benaderingen en oplossingen voor problemen. Wat moet worden geleerd, hoe moet worden geleerd, hoe worden de leerresultaten beoordeeld? In dit hoofdstuk beschrijven we de uitgangspunten, de inhoud en werkwijzen van de opleiding.

Competentiegericht opleiden is een van de uitgangspunten van het programma. Onder competenties wordt verstaan het vermogen om in concrete beroepssituaties effectief te handelen. Dit handelen is gebaseerd op het op geïntegreerde wijze toepassen van kennis, vaardigheden en houding. Bovendien moet men kunnen reflecteren op dit handelen en verbeteringsvoorstellen kunnen formuleren en uitvoeren.

De opleiders zijn uitgegaan van de startcompetenties die door Stoas in opdracht van het ministerie zijn geformuleerd ten behoeve van zij-instroomtrajecten. De startcompetenties van de leraar vallen uiteen in

beroepsvaardigheden en vakvaardigheden. Omdat de vakvaardigheden in de Stoas-lijst slechts zeer summier zijn aangegeven, hebben de cursusleiders deze zelf beschreven op basis van het examenprogramma vmbo. Het blijkt dat ook aan deze vaardigheden de nodige aandacht moet worden besteed. De cursisten zijn weliswaar vakmensen, maar hebben niet met alle onderdelen van het vak ervaring. In de metaal bijvoorbeeld onderscheidt men verspanende technieken (draaien, frezen, boren, slijpen en schaven) en niet-verspanende technieken (zoals lassen, buigen en klinken). Vakmensen zijn in het een of het ander gespecialiseerd, maar zullen als leraar in beide moeten lesgeven. Of de vakvaardigheden voldoende worden beheerst, wordt beoordeeld aan de hand van vmbo-eindexamens-toetsen. Eisen daarbij zijn dat de cursist hoog scoort (minimaal een 8) en de toets in kortere tijd maakt

dan vmbo-leerlingen.

Assessment

Het opleidingstraject, dat maximaal twee jaar duurt, bestaat uit drie fasen:

- oriëntatiefase: drie dagen in maart 2000
- opleidingsfase 1: basistraining, tien dagen in de periode april/juli 2000
- opleidingsfase 2: werkplek-leren, twee dagen per week in de periode september 2000 tot maart 2002.

De oriëntatiefase is te beschouwen als een uitgebreid assessment. Het doel is tweeledig. Het moet de opleiders antwoord geven op de vraag: kunnen wij van deze cursisten goede praktijk-docenten maken, binnen de gestelde termijn van twee jaar en binnen het model van werkplek-leren? Daarbij is vooral van belang dat de cursisten het vermogen hebben om zichzelf te sturen en over voldoende communicatievaardigheden beschikken. Het tweede doel van de oriëntatiefase is dat cursisten een beeld krijgen van het leraarschap en inzicht in de eisen die dit beroep stelt. Zij moeten antwoord krijgen op de vraag: is het leraarschap iets voor mij? De oriëntatiefase wordt afgesloten met een advies-

gesprek met elke cursist.

De opleiders hebben zich dan nog geen oordeel gevormd. Het gaat er in dat gesprek om te evalueren hoe de cursisten de eerste kennismaking met het leraarsberoep hebben beleefd.

Ook opleidingsfase 1, de basistraining, bevat assessment-elementen. De opdrachten die de cursisten op school uitvoeren en de oefeningen die ze tijdens de opleidingsdagen doen, stellen zowel de opleider als de coach in staat de cursisten aan het werk te zien en zich van hen een beeld te vormen. Via deze observaties wordt in kaart gebracht over welke competenties de cursisten beschikken en waaraan nog moet worden gewerkt. Daarnaast geven de cursisten zichzelf een score op de lijst van beroeps-competenties en vakbekwaamheden. Twee diagnostische toetsen: een ict-instaptoets en een taaltoets, completeren het beeld.

Ook deze fase wordt afgesloten met een individueel adviesgesprek, waarin de opleiders hun eigen indruk vergelijken met de zelfevaluatie van de cursisten. Dit keer wordt door de opleiders wel een oordeel gegeven:

- opleidbaar binnen de gegeven tijd en binnen het opleidingsmodel
- twijfel over de opleidbaarheid

- niet opleidbaar binnen het gegeven kader.

Bij twijfel wordt het definitieve oordeel nog een half jaar uitgesteld. Dit was bij twee deelnemers het geval. Uiteindelijk zijn ze allebei toch afgevallen, de één wegens privé-omstandigheden en de ander omdat hij het advies heeft gekregen om te stoppen.

Oriëntatiefase

De oriëntatiefase omvat drie dagen, waarvan de ochtend op een school en de middag op de opleiding wordt doorgebracht. Het ochtendprogramma bestaat uit het observeren van lessen, gesprekken voeren met leerlingen en leraren, en het uitvoeren van een (deel van een) praktijkles. 's Middags wordt op de opleiding op de ervaringen gereflecteerd onder supervisie van de cursusleider. De cursisten krijgen dan ook al les in een aantal thema's: klassenmanagement, lesvoorbereiding, werkvormen en orde en regels. Tevens voert elke cursist een mini-les uit voor zijn medecursisten. Daar kunnen de opleiders al veel aan aflezen: hoe de cursist de les heeft voorbereid, hoe hij iets aanpakt en of hij voor een groep durft te staan. In de oriëntatiefase komt ook al het portfolio aan de orde, dat met de eerste documenten wordt gevuld: diploma's en andere bewijsstukken van verworven kennis en vaardigheden, een checklist start-

competenties en een checklist vakbekwaamheden.

Opleidingsfase 1: basistraining

De basistraining staat model voor de werkwijze die in de rest van het traject wordt gehanteerd: het werkend leren. Het principe van werkend leren, namelijk dat er een directe koppeling is tussen theorie en praktijk, wordt voor de cursisten in de loop van het programma verhelderd. Tijdens theorielessen wordt gebruik gemaakt van praktijkervaringen en slechts die theorie wordt aangeboden die functioneel is voor de praktijk en aansluit bij de te verwerven competenties. Een cursist die bijvoorbeeld een schoolonderzoek heeft gemaakt, legt deze aan de groep voor: zijn dit de goede vragen, waarom zijn dit de goede vragen of waarom juist niet? Een ander voorbeeld: over toetsing bestaat veel theorie, maar alleen die theorie wordt behandeld die nodig is om goede vragen te kunnen maken en werkstukken van vmbo-leerlingen te kunnen beoordelen. Ook is er aandacht voor vaardigheden die nodig zijn bij werkend leren: reflecteren op opgedane ervaringen, plannen van het eigen leerproces en het formu-

leren van persoonlijke leerdoelen.

De basistraining omvat tien dagen: zes dagen op de opleiding, drie dagen op school en één dag voor een afsluitende opdracht.

Op school 1) assisteren de cursisten tijdens praktijklessen en observeren ze hoe de docent met groepen omgaat, 2) observeren ze lessen aan de hand van een didactisch model, verdiepen ze zich in de gebruikte leermiddelen en voeren ze een (deel van een) les uit die ze zelf hebben voorbereid, en 3) observeren ze de manier waarop het praktijkdeel geëxamineerd wordt. Tijdens de opleidingsdagen worden deze stagedagen voorbereid en de stage-ervaringen nabesproken.

Tevens komt tijdens de opleidingsdagen de relevante theorie aan de orde met thema's als: omgaan met een groep, rollen van docenten, leerlingbegeleiding, didactiek (doelen van een les formuleren, beginsituatie bepalen, werkvormen kiezen) en communicatie (communicatie afstemmen op de doelgroep, geven van feedback). Ook het invullen van het portfolio en het maken van een persoonlijk ontwikkelingsplan worden toegelicht.

De theorie wordt aangeboden in de vorm van instructie, gevolgd door toepassing en oefening. De nadruk ligt op samenwerkend leren en werken in

subgroepen.

Elke dag wordt afgesloten met reflectie (wat heb ik geleerd? welke nieuwe ideeën heb ik opgedaan?) en het formuleren van leerpunten.

De afsluitende opdracht betreft het organiseren van een excursie naar het eigen bedrijf voor leerlingen of docenten van de stage-school. Dit betekent: zich op de hoogte stellen van de voorkennis van de doelgroep, kiezen van een werkvorm, geschikt materiaal verzamelen of (deels) zelf ontwerpen, een presentatie houden, de excursie nabespreken en evalueren. Van de leerervaringen die hiermee zijn opgedaan, maken de cursisten een verslag.

Opleidingsfase 2: werkplek-leren

In deze fase werkt de cursist drie dagen per week in zijn bedrijf en heeft hij twee dagen per week beschikbaar voor het opleidingstraject. De activiteiten zijn in drie categorieën te verdelen:

1. Op de opleiding volgen de cursisten een gezamenlijk programma (één dag per veertien dagen). Dit bestaat uit onderwijskunde en vakdidactiek, Nederlands, ethiek, digitaal rijbewijs, computertechnen, wis- en natuurkunde en intervisieactivitei-

ten. Ook kunnen cursisten een beroep doen op de helpdesk waar ze met individuele vragen terecht kunnen.

2. Eén dag per week wordt op school doorgebracht, waar de cursist taken uitvoert die kunnen worden samengevat onder de noemer werkend leren.
3. Eén dag per veertien dagen wordt besteed aan het oefenen in vakvaardigheden, waarvan op basis van het assessment is vastgesteld dat ze niet of in onvoldoende mate aanwezig zijn. Ook deze activiteiten zullen vrijwel altijd in de school plaatsvinden.

Persoonlijk ontwikkelingsplan en portfolio

Afgezien van het gezamenlijke programma volgen de cursisten een individueel traject. De activiteiten hierboven genoemd onder 2 en 3, worden bepaald door het persoonlijk ontwikkelingsplan dat de cursist in overleg met de docenten van de opleiding opstelt. Dit persoonlijk ontwikkelingsplan wordt geconcretiseerd in een leerwerkplan voor telkens acht weken. De cursist stelt zich concrete leerdoelen en taken en relateert deze aan de competenties. Daarbij gaat het om zowel de vakbekwaamheden als de onderwijskundige competenties. De laatste zijn

gegroepeerd in vijf taakgebieden:

- onderwijstaken: plannen van leerstof, activerende werkvormen, lesgeven en vakdidactiek;
- begeleidingstaken: gesprekstechnieken, werken met het leerlingvolgsysteem, leerproblemen;
- organisatietaken: klassenmanagement, helpen organiseren van een buiten-lesactiviteit;
- ontwikkeltaken: ontwikkelen van een les, materiaal maken, toetsen maken;
- persoonlijke en professionele taken: ontwikkelen van reflectief vermogen, bevorderen van algemene onderwijskennis, verbeteren van het eigen onderwijs.

Al deze taakgebieden moeten regelmatig aan de orde komen. Hiermee wordt bewaakt dat de leeractiviteiten voldoende variatie en kwaliteit hebben. De coach in de school begeleidt de cursist, geeft opdrachten, observeert, geeft feedback en beoordeelt de geleverde prestaties. Ook de opleiders, die eenmaal per maand de school bezoeken, observeren lessen en andere activiteiten die door de cursist worden uitgevoerd. Ze voeren dan ook een gesprek met de coach en de cursist en maken daarvan een verslag. Soms stuurt de opleiding leeractiviteiten aan. Een voorbeeld is samenwerkend leren. Omdat niet alle

coaches zich daarmee bezighouden, is dit onderwerp in de opleiding behandeld. Na een training in samenwerkend leren kregen de cursisten de opdracht om er in de les mee te oefenen en daar verslag van te doen.

Van alle activiteiten die in het kader van het leerwerkplan worden uitgevoerd, verzamelt de cursist bewijsmateriaal dat hij in zijn portfolio opneemt. De bewijsstukken kunnen van diverse aard zijn: verslagen, observaties, foto's, video-opnamen (bijvoorbeeld van een les), geluidsopnamen (bijvoorbeeld van een gesprek met een leerling), uitgewerkte producten. Hiermee toont de cursist aan dat hij de vereiste competenties heeft verworven.

Als de cursist bijvoorbeeld leerlingmateriaal (ontwikkeltaak) heeft gemaakt, dan komt in het portfolio: het product, de beoordeling van de coach, eigen commentaar na gebruik en commentaar van leerlingen. Als de cursist wil aantonen dat hij kan reflecteren op een les (persoonlijke en professionele taak), dan verzamelt hij in zijn portfolio: de voorbereiding van de les, de les zelf, het verslag van de les, overwegingen bij de voorbereiding, overwegingen tijdens de uitvoering, reflectie achteraf en een

interview met de coach over de les.

Na acht weken schrijft de cursist een zelfevaluatie (zie bijlage 2) aan de hand van de volgende vragen:

- Wat waren de activiteiten in de afgelopen periode?
- Wat heb je daarvan opgestoken?
- Wat viel mee, wat viel tegen?
- Wat zijn je sterke en zwakke punten?
- Op welke gebieden heb je je verder ontwikkeld en hoe kun je dit aantonen in je portfolio?
- Waaraan wil je in de volgende periode werken?

Vervolgens wordt het leerwerkplan voor de tweede periode van acht weken bijgesteld. Deze periode wordt afgesloten met een voortgangsgesprek dat de opleider met de cursist voert aan de hand van het portfolio. Ook dit leidt tot een bijstelling van het leerwerkplan. Er volgt een derde en een vierde periode van acht weken, waarna het tweede portfoliogesprek plaatsvindt. Aan het eind van het schooljaar voert de opleider met de coach een gesprek over de stand van zaken. Op basis daarvan stellen opleider, coach en cursist in samenspraak een leerwerkplan op voor de rest van het traject, dat dan nog ongeveer een half jaar in beslag neemt. Het is de bedoeling dat de cursist dan naar een andere school overstapt, zodat

5 • Ervaringen van een cursist en zijn coach

hij zijn ervaring kan verbreden.

Op het moment dat deze publicatie werd geschreven, was het project 'Vakmensen als leraar in het vmbo' voor driekwart uitgevoerd. We voerden een gesprek met cursist Bert Dammann en zijn coach Fred Buijtendijk over hun ervaringen.

Anders dan in andere zij-instroomtrajecten krijgen de cursisten in dit project niet meteen de volledige verantwoordelijkheid voor een klas. Ze zijn nog niet in dienst van de school. Er is dus sprake van een stage-model. De cursisten lopen met hun coach mee, assisteren in de les en voeren soms zelf een les uit onder toezicht van de coach. Fred Buijtendijk, hoofd van de afdeling metaal-techniek in het Zuiderpark College in Rotterdam, gaat echter niet achter in de klas zitten als zijn stagiaire Bert Dammann lesgeeft. 'Ik heb Bert kort na de basis-training in het diepe gegoooid. Misschien kan dat niet bij iedereen, maar ik wist dat hij die verantwoordelijkheid aankon. Zodra ik de klas uit ben, gaan leerlingen uitproberen tot hoever ze kunnen gaan.

Wat is toelaatbaar? Waar ligt de grens?

Die streep moet Bert zelf trekken. Dat kan ik niet voor hem doen.'

Het corrigeren van leerlingen, het bijsturen waar nodig, is inderdaad iets wat hij heeft moeten leren, erkent Dammann. 'Volgend jaar doe ik het anders. Ik ga in het begin veel duidelijker de regels van de school neerzetten en die ook streng hanteren.'

Bert Dammann (49) heeft lts-metaal gedaan en aanvullende opleidingen op het gebied van radiografie en geometrie. Universeel slijpen was oorspronkelijk zijn specialisatie, wat betekent dat hij met allerlei soorten machines kan werken. Later is hij geïnteresseerd geraakt in onderzoek gericht op het opsporen van gebreken in materialen. Momenteel is hij kalibratietechnicus bij ETMS, een dochter van Holland Signaal. Deze al veelzijdige ervaring heeft hij verbreed door ook buiten zijn werk actief te zijn; hij is kaderlid van FNV Bondgenoten en hij is voorzitter geweest van een jongerencentrum. Veelzijdigheid, zeker in het vakgebied, is volgens Dammann een belangrijke eigenschap voor een

praktijkdocent in het vmbo.

‘Anders sta je niet boven de stof en heb je geen gezag over leerlingen. Verder moet je flexibel zijn en niet tegen veranderingen opzien.

Ook organisatorisch moet je sterk zijn. En je moet je kunnen verplaatsen in leerlingen: je afvragen waarom ze op een bepaalde manier reageren en proberen in de les aansluiting te vinden bij hun belevingswereld.’

Dammann ziet zijn nieuwe beroep niet als een hogere stap in zijn carrière. Een nieuwe uitdaging was zijn motief om aan het project deel te nemen. Daarom is hij blij dat hij in het Zuiderpark College is geplaatst, naar eigen zeggen een moeilijke school, met 95 procent allochtone leerlingen, veel leerlingen met problemen in de persoonlijke omstandigheden, leerlingen voor wie het aanleren van sociale vaardigheden minstens zo belangrijk is als het verwerven van vakvaardigheden. ‘Toen ik aan het project begon, had ik eigenlijk helemaal geen beeld van het beroep van praktijkdocent. Nu ben ik me veel meer bewust van de problemen die in het onderwijs spelen. Dat daagt me uit om er iets mee te doen. In de opleiding heb ik nieuwe mogelijkheden verworven om proble-

men te herkennen en daarmee om te gaan.’

Het coachen van een zij-instromer is anders dan het begeleiden van een stagiair van een reguliere opleiding. In sommige opzichten zijn de vakmensen de meerdere van hun coach, bijvoorbeeld op het gebied van vakvaardigheden en kennis van het bedrijfsleven. Dat maakt de relatie tussen coach en stagiair meer gelijkwaardig. Ook zijn de vakmensen veel ouder dan reguliere stagiaires. ‘Door hun ruime levens- en werkervaring kunnen ze sneller verantwoordelijkheden aan’, zegt Fred Buijtendijk. ‘Ik zie Bert meer als een collega dan als een stagiair. Ik betrek hem bij van alles, we bellen vaak, we mailen.’ Dammann is elke maandag op de school aanwezig. Hij geeft dan eerst twee uur theorieles. Het derde en vierde uur doet hij mee aan de teamvergaderingen. ‘s Middags zijn er praktijklessen en bepaalt hij zelf welke docent hij gaat assisteren. Dan begeleidt hij leerlingen en helpt ze met hun werkstukken. Soms neemt hij een les over.

Dammann zegt van de teamvergaderingen veel te leren over het reilen en zeilen op school. Verder leert hij vooral door goed om zich heen te kijken, vragen te stellen en opdrachten van zijn coach uit te voeren. Zo heeft hij voor tweedeklassers die nog een richting

moeten kiezen in het vmbo, een opdracht bedacht waarmee ze een idee krijgen wat vmbo-metaal inhoudt. 'Het moest een eenvoudige opdracht zijn, uit te voeren in twee uur en met de machines en materialen die op school voorhanden zijn.' Daarnaast heeft Dammann tweemaal een PowerPoint-presentatie gemaakt. Daarmee moest hij aantonen dat hij kan presenteren en met nieuwe media kan omgaan. Over zowel het product als het proces (van opdracht tot concretisering) moest hij een reflectieverslag schrijven.

Het leren reflecteren noemt Dammann het belangrijkste leerproces dat hij heeft doorgemaakt. 'Dat geldt denk ik voor alle cursisten. Je bent dikwijls onbewust bezig. Nu hebben we bewust leren kijken naar hoe iets is verlopen: ik heb dit gedaan en dit heb ik ervan geleerd. Het denken in de ik-vorm was voor mij een hele grote stap.'

Wat Dammann nog zegt te missen is het inzicht in de eindtermen. 'Welke leerstof moet ik aanbieden om leerlingen tot het gewenste niveau te brengen? Waar zit ik nu met m'n groep en wat moet er nog gedaan worden? Dat weet ik nog niet omdat ik lessen van andere docenten overneem en dus niet zelf de lesstof hoeft te bepalen. Je leert het pas als je volledig in het onderwijs meedraait en een volwaardige taak hebt

als docent.'

Volgens Bert Dammann valt het programma de cursisten wel zwaar, temeer daar ze naast de opleiding nog parttime werken in hun bedrijf. 'Je hebt dus met drie partijen te maken: je bedrijf, de school en de opleiding. Dat was iets gemakkelijker voorgeschoteld dan het is. Ik moet ook avonden en weekenden aan de opleiding besteden. Toch ben ik er tevreden over omdat ik er veel van leer. Omdat ik in mijn bedrijf niet parttime kan blijven werken, moet ik een keuze

6 · Een opleiding in ontwikkeling

maken. Dan kies ik voor het onderwijs.'

In dit stadium van het project 'Vakmensen als leraar in het vmbo' gaat het om een opleiding in ontwikkeling. Wat voldoet wel, wat voldoet niet? Op grond van de ervaringen kan al worden geconstateerd dat het traject op sommige punten verbetering behoeft. Maar nog niet alle vragen zijn beantwoord, nog niet alle problemen opgelost. Wat zijn de knelpunten en ontwikkelpunten?

Allereerst vatten we het opleidingsmodel kort samen. De kernbegrippen zijn: competentiegericht opleiden, maatwerk en werkplek-leren. Op basis van assessment wordt vastgesteld welke startcompetenties en vakvaardigheden de cursist nog mist. Dat betekent dat de cursisten niet een standaard-curriculum van A tot Z doorlopen. Afgezien van het gezamenlijke programma tijdens de opleidingsdag volgen ze een individueel traject, waarvan de activiteiten plaatsvinden op de werkplek, de vmbo-school, onder begeleiding van de coach. De cursusleiding begeleidt op afstand en

bewaakt de kwaliteit van de leeractiviteiten.

De leeractiviteiten worden bepaald door het persoonlijk ontwikkelingsplan, dat de cursist in samenspraak met de opleiding opstelt en dat elke acht weken wordt geconcretiseerd in een leerwerkplan. De cursist verzamelt bewijzen van zijn voortgang in zijn portfolio. De tweede en vierde leerwerkplanperiode worden afgesloten met een beoordeling van de geboekte voortgang, waarbij de coach nadrukkelijk wordt betrokken. Deze werkwijze doet recht aan individuele verschillen tussen cursisten. Daarnaast biedt de opleiding mogelijkheden voor individuele training en hulp bij individuele vragen (helpdesk). De opleiding zorgt voor een evenwichtig samengaan en integratie van leren door directe ervaring (in de vmbo-school), leren door sociale interactie (met mede-cursisten, coach, leerlingen en opleider), leren door theorie (gezamenlijk programma en zelfstudie) en leren door kritische reflectie. Kritische reflectie is de verbindende schakel tussen de verschillende manieren van leren. De opleiding zorgt ervoor dat cursisten hun ervaringen onder woorden brengen en

dat zij deze zinvol koppelen aan theoretische inzichten. Koppelen aan theorie betekent ook: zoeken naar praktijksituaties waarin theoretische kennis kan worden toegepast.

In de loop van de opleiding krijgt de cursist steeds meer zelf verantwoordelijkheid voor zijn leerproces. Onderdeel van het leertraject is dat de cursist zijn eigen leerproces leert sturen met behulp van zijn persoonlijk ontwikkelingsplan en de eigen bekwaamheden en de ontwikkeling daarvan leert beoordelen. Naast deze zelfsturing vindt aansturing plaats middels de gesprekken die de opleider of coach met de cursist voert aan de hand van het portfolio, de verplichte spreiding van de leeractiviteiten over vijf taakgebieden waarin de startcompetenties zijn onderverdeeld en via gerichte opdrachten.

De opleiders zijn in het algemeen tevreden over dit opleidingsmodel. De vakmensen ontwikkelen zich vrij snel tot leraar. Alle vijftien deelnemers zullen naar verwachting binnen de gestelde tijd de eindstreep halen. Vier tot vijf deelnemers zullen zelfs een paar maanden eerder hun diploma krijgen. De opleiders denken ook dat het stramien bruikbaar is voor andere praktijkvakken in het vmbo. Voorbereidingen voor een soortgelijk project in de regio Twente

zijn al in een vergevorderd stadium, waarbij niet alleen onder technische vakmensen, maar ook onder bakkers en horeca-personeel deelnemers worden geworven. Daarnaast zijn er verkenningen voor een project in Amsterdam en Arnhem/Nijmegen en een tweede project in Rotterdam.

De projectleiding en de opleiders zijn wel van plan om in de nieuwe projecten een aantal zaken anders te gaan aanpakken. Dat wordt hieronder beschreven, waarbij we drie betrokkenen aan het woord laten: projectleider Cees Burger, afdelingsmanager technische vakken bij Fontys PTH Rotterdam; Gerard van Oyen, lerarenopleider bij de Hogeschool Rotterdam en cursusleider bij het project; en Henrique Dekkers, onderwijscoördinator bij het Zuiderpark College, een vmbo-school in Rotterdam, en voor dit project gedetacheerd bij de Hogeschool Rotterdam en Fontys PTH Rotterdam.

Intake en assessment

Zoals beschreven in hoofdstuk 4 bevat zowel de oriëntatiefase als de basistraining veel assessment-elementen. Gerard van Oyen zegt achteraf zeer tevreden te zijn over dit in de tijd verspreide assessment. 'Je maakt dan van het assessment een proces. Daardoor kunnen wij als opleiders de be-

kwaamheden van de cursisten goed inschatten. En het geeft de cursist voldoende tijd om inzicht te krijgen in wat de competenties eigenlijk inhouden. Dat is zeker voor vakmensen belangrijk. Ze krijgen met begrippen te maken die heel vreemd voor hen zijn.’

Wel vindt hij dat het intake-assessment sterk verbeterd moet worden. De kandidaten zijn geselecteerd door FNV Bondgenoten. De opleidingen waren daarbij niet betrokken. Dat moet de volgende keer anders. ‘Ik zou de mensen tijdens de intake al een proefles op een school willen laten doen, met een interview vooraf over de voorbereiding en een reflectie achteraf. Niet om te selecteren, maar om een goed beeld te krijgen van de bekwaamheden en van daaruit een heel goed advies te kunnen geven.’

Henrique Dekkers vindt eveneens dat je niet te streng aan de poort moet selecteren. ‘Dan loop je het risico dat je goed gekwalificeerde mensen niet laat doorgaan. We moeten wel meer aandacht besteden aan de verwachtingen en motieven van de deelnemers. Wat voor beeld hebben ze van het onderwijs? Wat is blijven hangen van hun eigen schooltijd? Wat willen ze bereiken met hun onderwijs? Dat bepaalt mede waaraan iemand in z’n traject moet werken en welke

school een goede werkplek voor hem is.’

Ook moeten kandidaten er beter op worden voorbereid dat het 3+2-model (drie dagen werken in het bedrijf en twee dagen opleiding) het programma zwaar maakt. Van Oyen: ‘Bij dit soort trajecten grijpen privé-, werk- en opleidingsomstandigheden op elkaar in. Overname of faillissement van het bedrijf of ziekte in het gezin kunnen ertoe leiden dat men de opleiding niet volhoudt. Dat is bij deze groep allemaal voorgekomen. Maar ook zonder bijzondere omstandigheden is de combinatie van deeltijd-opleiding en deeltijd-werk een zware opgave.’

De betrokkenen menen dat de duur van opleidingsfase 2 variabel moet zijn, met verschillende uitstroommomenten. Hoeveel tijd iemand nodig heeft om de startcompetenties van leraar te verwerven, is immers afhankelijk van zijn eerder verworven competenties en zijn tempo van leren. Dat verschilt van persoon tot persoon. Dat kan ertoe leiden dat de één de opleiding eerder voltooit dan de ander. Dus moeten de kandidaten op verschillende tijdstippen een eindbeoordeling kunnen krijgen. Dit zal geschieden op basis van een eind-assessment. Het eind-assessment zal waarschijnlijk bestaan uit een portfolio-gesprek, het observeren van een les, en

het observeren van een activiteit waaruit blijkt hoe de kandidaat in de schoolorganisatie functioneert.

Contacten met bedrijven

De opzet van het project is dat het 3+2-model wordt gecontinueerd na de opleiding: de vakmensen blijven drie dagen werken in hun bedrijf naast een parttime leraarschap in het vmbo. Zo wordt een dubbelslag gemaakt. Via de vakmensen, die naast hun eigen bedrijf wellicht andere bedrijven kennen, ontstaan contacten tussen de school en het beroepenveld. Dit schept nieuwe mogelijkheden voor leerling- en docentstages en voor bedrijfsexcursies voor leerlingen en docenten. Ten tweede blijven de vakmensen op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen in hun bedrijf en branche. Deze kennis kunnen zij als praktijkdocent doorgeven aan hun leerlingen en collega's.

Het 3+2-model blijkt echter problemen op te leveren. Cees Burger: 'Wat we niet hadden voorzien is dat de deelnemers anders in het leven gaan staan. Ze hebben kennis gemaakt met een andere wereld. Dat leidt ertoe dat sommigen vervreemden van hun bedrijf en de volledige overstap naar het onderwijs willen maken. Bovendien zijn ze voor het bedrijf minder interessant als ze maar drie dagen per week

beschikbaar zijn. De metaalsector is niet ingesteld op parttime werk. Dat is al tijdens de opleiding gebleken. De deelnemers komen voor bepaalde opdrachten niet meer in aanmerking. Dat komt erop neer dat ze de minder interessante klussen krijgen. Dat verhoogt de druk om fulltime voor het onderwijs te kiezen.'

Dekkers: 'De bedrijven hebben zich niet gerealiseerd wat de consequenties zijn. We moeten daar voortaan vanaf het begin van het traject duidelijk over zijn. Wij sturen op deeltijd af. Kan het bedrijf dit perspectief bieden? Kan de functie zodanig worden omgebouwd dat hij in deeltijd kan?'

Ook moeten bedrijven er bewust van worden gemaakt dat mensen kunnen veranderen door de opleiding, meent Van Oyen. 'Je kunt dat als een probleem zien, maar ook als een kans. De vakmensen hebben bijvoorbeeld een aantal sociale en communicatieve vaardigheden ontwikkeld die je ook in het bedrijf kunt benutten. Je moet synergie zien te bereiken.'

Pensioen en rechtspositie

Het 3+2-model leidt tot complicaties in verband met pensioenrechten en de rechtspositie in het algemeen. Als de cursist na de opleiding bij twee organisaties in

dienst is, het bedrijf en de school, wordt hij geconfronteerd met verschillen in salarissen en pensioenvoorzieningen. Financieel gaan de vakmensen er niet op vooruit. Vooral de secundaire arbeidsvoorwaarden zijn beter in het bedrijfsleven. Burger: 'Allerlei vergoedingen die je in het bedrijfsleven krijgt - koffiegeld, overurentoeslag, onregelmatigheidstoeslag, reiskostenvergoeding - moeten in het onderwijs met een hoger salaris worden gecompenseerd. Een andere mogelijkheid is dat de vakmensen volledig in dienst blijven van hun bedrijf en voor twee dagen per week gedetacheerd worden naar de school. Dan blijft de rechtspositie overeind. Daar wordt nu aan gewerkt. Mensen die volledig willen overstappen naar het onderwijs, krijgen met een pensioenbreuk te maken. Vooral voor 50-plussers is dat erg nadelig. Ook daar moeten we nog een oplossing voor vinden.'

Betrokkenheid van scholen en coaches

Volgens Burger heeft het veel tijd gekost om scholen te vinden waar de cursisten geplaatst konden worden. 'Ondanks het lerarentekort is het moeilijk om definitieve toezeggingen van scholen te krijgen. Ze willen zich niet graag voor twee jaar vastleggen om een cursist een plaats te geven en een leerkracht vrij te maken voor coachingstaken. We hebben tot

nu toe met mondelinge afspraken gewerkt. Het voornemen is om voortaan contracten te sluiten. Daarmee zou het commitment van de scholen kunnen worden verbeterd.'

Van Oyen meent dat scholen en coaches in een veel eerder stadium moeten worden betrokken bij het traject. 'Om de wederzijdse verwachtingen, verantwoordelijkheden en rollen helder te maken. Wat moet op de werkplek geleerd worden? Hoe moet het worden geleerd? Wat is de functie van het portfolio daarin? Wat is de rol van de coach en de opleider? Zodat je vanuit een gezamenlijk concept werkt. Nu we daar een keer ervaring mee hebben opgedaan, kan dat ook beter.'

Volgens Dekkers moet ook aan de kwaliteit van de coaches meer aandacht worden besteed. Coaches krijgen een training van vier dagen, maar het merendeel is niet alle dagen aanwezig geweest. Er is altijd tijdgebrek door de hoge werkdruk in het onderwijs. Maar juist in een opleidingsmodel dat is gebaseerd op werkplek-leren, zijn goede coaches van fundamenteel belang. 'Docenten die aangewezen worden als coach, zijn meestal gewend om stagiaires te begeleiden. Maar het coachen van een zij-instromer is iets heel anders dan het begeleiden van stagiaires.'

Daarin moeten ze getraind worden.

Als het traject start moeten de coaches zeker al een paar scholingsdagen achter de rug hebben.'

Elke school heeft niet meer dan één cursist. Overwogen wordt om in volgende projecten meer kandidaten in een school te plaatsen. 'Dan kun je de deskundigheden en faciliteiten bundelen en ga je een soort opleidingsschool creëren', aldus Van Oyen. 'Het voordeel van spreiding is weer dat je meer scholen bij het project betreft en draagvlak voor dit soort trajecten in de regio creëert.'

Opleidingsmodel

• Sturing versus zelfsturing

Dekkers: 'Het vraaggestuurde leren in extreme vorm werkt niet. Wat wil je leren? Met zo'n vraag kunnen vakmensen niet uit de voeten. Het andere extreme is een opleidingsmodel waarin je alles vastlegt. Het is voortdurend zoeken: waar moet je sturen, waar moet je vrijheid geven? Onze ervaring is dat je meer moet sturen dan we van te voren hadden gedacht. Meer structuur aanbrengen, meer begeleiden, bijvoorbeeld bij het formuleren van leerdoelen en het samenstellen van het portfolio.'

• Beoordeling op basis van portfolio

Het werken met portfolio is nieuw voor zowel opleider als cursist. De cursist moet aantonen dat hij de startcompetenties van de leraar beheerst. De startcompetenties vormen dan ook het uitgangspunt voor de indeling van het portfolio. De cursist verzamelt bewijsstukken die op deze competenties betrekking hebben.

'Waar we heel erg mee bezig zijn is dat het portfolio veel papierwerk met zich meebrengt', aldus Dekkers. 'We zeggen al gauw: schrijf op wat je hebt gedaan en wat je ervan hebt geleerd. Maar veel mensen hebben moeite met het schrijven van verslagen. Dit project is een mooie gelegenheid om te onderzoeken hoe je op een andere manier kunt aantonen dat je bepaalde vaardigheden beheerst.'

Bij de eerste bespreking van het portfolio, een half jaar na de start van de opleiding, hebben de opleiders vooral bekeken of de cursisten erin geslaagd waren een goede ordening in het materiaal aan te brengen, of ze voldoende materiaal hadden verzameld en of de variatie voldoende was. Van Oyen: 'Een aantal cursisten hebben we het materiaal laten herordenen en aanvullen. Toen kregen de meesten wel door wat de bedoeling van het portfolio is.'

Na een jaar vond een beoordeling plaats op basis van het portfolio. 'Per document hebben we nagegaan of het een goede representatie was van de bedoelde competentie. Bewijst het document adequaat dat de competentie aanwezig is? Daarnaast hebben we beoordeeld of er voldoende spreiding was over de verschillende competenties. Competenties die te maken hebben met het begeleiden van leerlingen, waren bij enkele cursisten bijvoorbeeld slecht vertegenwoordigd. We hebben ook het niveau van de documenten proberen te beoordelen. Dat is vooral vergelijkenderwijs gegaan, want we hebben nog geen harde criteria. Om de intersubjectiviteit te vergroten hebben we als opleiders enkele portfolio's met elkaar besproken die we als goed of juist als zwak beoordeelden. Waarom vind je iets goed of slecht? Dit heeft ons geholpen om criteria helder te krijgen. Bovendien wisselen de cursisten na een jaar van begeleider. Ook dat vergroot de intersubjectiviteit.'

Van Oyen is van mening dat de beoordeling zich niet moet beperken tot de competenties. 'Initiatief nemen, je kwetsbaar durven opstellen, met onzekerheid kunnen omgaan, flexibiliteit: over dit soort eigenschappen hebben we het ook gehad in de gesprekken met de cursist en de coach. Ook de visie op het leraarsberoep en de inspiratie van waaruit je

werkt, kwamen aan de orde. De meeste cursisten zagen in het begin de docent als instructeur, maar ze hebben duidelijk een bredere opvatting van professionaliteit gekregen, waarin de docent ook een maatschappelijke rol heeft, een rol als begeleider en als teamlid.'

• **Intervisie**

In opleidingsfase 2 van het traject is één dag per twee weken gereserveerd voor een gezamenlijk programma in het opleidingsinstituut. Deze dag begon oorspronkelijk met een uur intervisie. Dat is verwaterd; het programma was zo vol dat intervisie er bij inschoot. Het voornemen is om in het nieuwe schooljaar intervisie structureel in te roosteren. 'Vooral met het oog op het leren door sociale interactie en het kritisch reflecteren is dat belangrijk', zegt Van Oyen. 'De groep speelt in dit project een hele belangrijke rol. Het is een soort thuisbasis voor de deelnemers. Ze geven elkaar morele steun en kunnen elkaar trainen in vakvaardigheden; de een is goed in lassen, de ander in frezen. De groep is ook een belangrijke basis voor het werken aan persoonlijke groei. De confrontatie met andere inzichten en de onderlinge discussie kunnen de eigen ontwikkeling van de cursist verdiepen.'

(Zie ook bijlage 3: interview.)

- **De kwaliteit van de leeractiviteiten**

Aan welke eisen moet een taak voldoen wil deze bijdragen aan het leerproces van de cursist en passen in de school? Dat is een vraag waar de opleiders nog mee worstelen. Van Oyen: 'Hoe zorg je ervoor dat er een goede opbouw in de leertaken zit van eenvoudig naar complex en dat er een koppeling wordt gemaakt met de competenties? Dat doen we nu nog vooral intuïtief. Ik denk dat wij met de vmbo-scholen kenmerkende beroepssituaties moeten definiëren waarmee praktijkdocenten in ieder geval moeten kunnen omgaan. Bijvoorbeeld: de praktijkdocent moet met nieuwe media kunnen werken. Daaraan zou je een aantal activiteiten moeten relateren.'

- **Wisselen van school**

Het uitgangspunt dat de deelnemers halverwege opleidingsfase 2 van school wisselen, is lastiger te realiseren dan men had gedacht. De bereidheid daartoe is niet groot. De deelnemers hebben een bepaalde positie in de school verworven, ze zijn zich er thuis gaan voelen en hebben een band met de leerlingen gekregen.

Als de school tevreden is, staat deze ook niet te trappelen om een nieuwe cursist te ontvangen. Hoewel men het niet echt wil afdwingen, blijft rouleren het uitgangspunt. 'Ook dit moeten we voortaan duidelijker aangeven in het begin van het traject', aldus Dekkers. 'Een tweede school betekent een andere organisatie, een andere cultuur, een nieuwe coach, nieuwe leerlingen, nieuwe methodieken. Wij vinden dat cursisten daarmee moeten kennismaken. Het biedt nieuwe mogelijkheden om jezelf te ontplooien. Elke school heeft weer andere kwaliteiten en problemen waarvan kan worden geleerd.'

Bijlage 1 · Samenstellen van een portfolio

(Vrij naar Waterloo, *Assessment for learning*, 1993, p.28)

Vragen bij het samenstellen van een portfolio

- Wat is het doel van het portfolio?
- Is het doel voor iedere cursist hetzelfde?
- Moeten de documenten processen of producten laten zien?
- Waar wordt het portfolio voor gebruikt?
- Wanneer, hoe vaak en door wie wordt het portfolio beoordeeld?
- Welke materialen zijn verplicht en welke kan de maker zelf selecteren?
- Moeten de materialen individueel gemaakt worden of kunnen ze ook in groepsverband gemaakt worden?
- Gaat het alleen om het beste werk?
- Waar wordt het portfolio bewaard?
- Hoeveel materialen moeten worden opgenomen in het portfolio?

Suggesties voor het samenstellen van een portfolio

- Dateer elk document.
- Voeg zelfevaluaties toe.
- Voeg werk toe dat in ontwikkeling is en werk dat af is.
- Geef voorbeelden van goede portfolio's.
- Doe kopieën van werk dat door een groep is gedaan, in de portfolio's van ieder groepslid.
- Laat in de zoveel tijd cursisten hun favoriete document selecteren uit het portfolio en uitleggen waarom.

Voordelen van portfolio's

- De focus is op positieve aspecten van evaluatie.
- Het bevordert dat cursisten zelf controle over eigen leren nemen.
- Het bevordert dat cursisten zelf hun werk beoordelen.

- Het maakt groei inzichtelijk.
- Het is bruikbaar voor verschillende leerstijlen.
- Het bevordert een actieve rol voor cursisten in assessment.

Nadelen van portfolio's

- Het kost veel tijd voor maker en beoordelaar.
- Het is soms lastig te organiseren.
- Het is moeilijk te beoordelen.

Bijlage 2 • Zelfevaluatie

Eigen oordeel van de cursist over de gemaakte vorderingen als onderdeel van de voortgangsrapportage in het project ‘Vakmensen als leraar in het vmbo’, na de eerste acht weken van opleidingsfase 2.

Werkwijze

Neem voordat je gaat beginnen alle documenten door die je bij de rapportage kunt gebruiken. Noteer tijdens het bekijken voor jezelf in trefwoorden belangrijke, opmerkelijke dingen. Belangrijke documenten zijn:

- je persoonlijk ontwikkelingsplan voor deze periode
- lesvoorbereidingen
- eigen lesverslagen
- commentaar van je coach
- aantekeningen tijdens colleges
- gebruikte lesmaterialen
- reflecties op stage-activiteiten.

Lees voor je al je materiaal doorneemt eerst de vragen die je moet beantwoorden; je werkt dan gericht.

Er zijn twee mogelijkheden:

1. Een open versie: deze bestaat uit richtvragen die je kunt gebruiken bij het zelf uitwerken van je reflectie op je eigen manier.

Opdracht: schrijf in je eigen woorden een voortgangsverslag. Geef in maximaal twee pag. A4 een terugblik op de afgelopen periode. Geef een (be-knopt) overzicht van de door jou in het kader van het project uitgevoerde activiteiten. Dit kunnen activiteiten zijn die je op de stageschool gedaan hebt, thuis of op de opleiding. Schrijf een reflectie-verslag waarin je de afgelopen periode analyseert. Je kunt voor de structuur van je reflectieverslag gebruik maken van de elementen uit de reflectie-cirkel.

Richtvragen:

- Wat waren voor jou opmerkelijk leermomenten?
- Wat viel je mee?
- Wat viel je tegen?
- Wat wil je vasthouden?
- Op welke gebieden heb je je verder ontwikkeld en hoe kun je dit aantonen in je portfolio?

Beschrijf op basis van deze analyse ook waar je mee verder wilt in de volgende periode.

2. Een meer gesloten versie: deze omvat een aantal in te vullen vragen. Vul onderstaande vragen in.

1. Wat waren je activiteiten in de afgelopen acht weken?

Activiteiten:	Onderwerp:	Bijzonderheden:
Stageschool • lessen • overige activiteiten		
Heb je zelfstandig lesgegeven? Hoveel lessen?		
Activiteiten op tussenliggende woensdagen		
Cursorische onderdelen op woensdag		
Gebruik helpdesk op woensdag		

3. Wat zijn de belangrijkste dingen die je op de opleiding in het cursusprogramma hebt opgestoken?

Cursus of onderwerp:	Geleerd:
Onderwijskunde	
Ethiek	
Informatica	
Overige onderwerpen	

4. Wat zijn de belangrijkste dingen die je op de tussenliggende woensdagen hebt opgestoken?

2. Maak de volgende zinnen af:

• In mijn portfolio zitten de volgende dingen:

• Ik heb ook iets geleerd over mezelf, namelijk:

• Ik heb gemerkt dat een sterk punt van me is:

• Ik heb gemerkt dat een zwak punt van me is:

• Als ik terugkijk op de afgelopen periode ben ik tevreden over:

• Als ik terugkijk op de afgelopen periode ben ik minder tevreden over:

• In de volgende periode wil ik op de stageschool vooral aandacht gaan besteden aan:

• Verder wil ik nog kwijt:

Bijlage 3 · Intervisie

Intervisie is een georganiseerde vorm van leren door sociale interactie, waarbij het geven van feedback een belangrijke rol speelt. De kern van intervisie is dat onderling een probleem of ervaring wordt besproken die voor elk van de deelnemers van belang is voor de beroepsuitoefening. Ieder draagt vanuit eigen ervaringen, inzichten en ideeën bij aan het analyseren van het gekozen onderwerp en aan het vinden van alternatieven, andere en bij voorkeur betere benaderingen en oplossingen. Intervisie is niet zomaar een groepsdiscussie. Het gaat om het inhoudelijk zicht krijgen op wat het probleem is en welke mogelijke oplossingen de deelnemers zien. De inbrenger van het probleem beslist zelf wat hij daarmee doet, maar is daarop wel aanspreekbaar. De cursisten kunnen in kleine intervisie-groepjes werken. De opleider helpt in het begin cursisten vooral om zich het proces eigen te maken. Daarnaast kan de opleider inhoudelijke bijdragen leveren, maar moet daarbij waken voor een te centrale rol. De bedoeling is dat de cursisten zich deze werkwijze eigen maken als onderdeel van het professionele

leervermogen. Bij deskundigheidsontwikkeling van docenten in scholen is intervisie een aanbevolen werkwijze.

Om het onderwerp van intervisie zo duidelijk mogelijk te betrekken op het handelen in de klas, is het nuttig om gebruik te maken van stukjes video- of audio-opnamen van lessen.

Algemene spelregels

(Uit: 2 know how, architects of learning, 2000)

- Eén persoon bewaakt de tijd.
- Iedereen luistert actief, vat bijdragen van elkaar samen en reflecteert.

Stap 1 · Met welk probleem gaan we aan de slag?
(Max. 5 min. Spelregel: meeste stemmen gelden)

Stap 2 · Wat heeft de inbrenger over het probleem te vertellen?
(Max. 2 min. Spelregel: inbrenger mag niet onderbroken worden)

Stap 3 · Wat willen we nog meer weten?
(Max. 5 min. Spelregel: om beurten open vragen stellen, inbrenger beantwoordt vragen kort)

(GEEN DISCUSSIE)

Stap 4 · Hoe zien de anderen het probleem?

(Max. 6 min. Spelregel: eerst schrijft ieder een korte samenvatting (paar zinnen) op papier, daarna worden samenvattingen één voor één voorgelezen; de inbrenger onderbreekt niet)

Stap 5 · Wat herkent de inbrenger in deze schetsen?

(Max. 3 min. Spelregel: inbrenger haalt punten uit de probleemschetsen van de anderen (bedenkt geen nieuwe zaken) en wordt niet onderbroken)

Stap 6 · Hoe hebben de anderen een dergelijke situatie aangepakt?

(Max. 6 min. Spelregel: deelnemers vertellen om beurten (vrijwillig) en vatten bijdragen van elkaar samen)

Stap 7 · Wat neemt de inbrenger en wat nemen de anderen mee?

(Max. 3 min. Inbrenger is vrij in wat hij of zij meeneemt)

Literatuur

- Bolhuis, S. (2001). Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering. Bussum: Coutinho, tweede, herziene druk.
- Bolhuis, S. (2000). Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren? Wat ze denken en doen. Studiehuisreeks nummer 32, Van Ingen, G.J., Schut, R., Simons, P.R.J., Wijnen, W.H.F.W. & Zuylen, J.G.G. (red.). Tilburg: MesoConsult.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). Leren en werken. Deventer: Kluwer.
- Ebbens, S.O., Ettehoven, S. & Van Rooyen, J. (1996). Samenwerkend leren. Praktijkboek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Klarus, R. (2000). Verzilveren van hoe dan ook verworven competenties: een valide alternatief voor de op exclusiviteit en uitsluiting gerichte, schoolgebonden examens. Pedagogisch Tijdschrift, 25(1), 35-60.
- Korthagen, F. (1998). Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent. Reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs. L. Fonderie-Tierie and J. Hendriksen. Baarn, H. Nelissen: 43-56.
- Ministerie van OC&W (april 1999). Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt.
- Ministerie van OC&W (oktober 1999). Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs.
- Ministerie van OC&W (juni 2000). Nota Maatwerk 2.
- Onstenk, J. (2000) Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving: fundamenten voor een onderwijsconcept voor de bve-sector. s' Hertogenbosch: CINOP.
- Simons, P. R. J. (2000). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs: 31-45.

- Tanner, R., D. Longayroux, et al. (2000). Piloting portfolio's: using portfolio's in pre-service teacher education. *ELT Journal* 54(1): 20-30.
- Tartwijk, J. van and T. Wubbels (in druk). Evalueren van leervorderingen met portfolio's. *Onderwijskundig Lexicon*.
- Tartwijk, J. van (1998). Een model voor portfolio's met als doel beoordeelbaarheid en het stimuleren van reflectie. Eindrapportage van een ontwikkelingsonderzoek in de context van de invoering van onderwijskwalificaties binnen de Universiteit Utrecht. Interne publicatie.
- Vonderen, J. van (2001). Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school. *Educatief Partnerschap*, EPS-reeks no 4.



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”

EPS-reeks 04 - april 2001 - “Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school”

EPS-reeks 05 - oktober 2001 - “Beoordelen van competenties van docenten”

Colofon

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

(eind)redactie: Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

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

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: november 2001