

Fred Korthagen en Anke Tigchelaar (red.)
met medewerking van Bob Koster en Ko Melief

Duaal Opleiden: een evaluatie van vijf “best practices”

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

Sinds het leren van praktijkervaringen een wezenlijk deel van de lerarenopleiding is gaan uitmaken, werken lerarenopleiders aan organisatievormen en aan een opleidingsdidactiek die de afstemming tussen theorie en praktijk in de lerarenopleiding bevorderen. De noodzaak van die afstemming, maar ook de mogelijkheden ertoe zijn vergroot door de bestrijding van het lerarentekort. In nummer 4 van de EPS-reeks - Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school door José van Vonderen - is gerapporteerd over organisatievormen die nu in ontwikkeling zijn. In deze aflevering staat de opleidingsdidactiek centraal. Fred Korthagen en Anke Tigchelaar beschrijven met medewerking van Bob Koster, Ko Melief en een aantal opleiders van verschillende instellingen hoe in duale of gedualiseerde opleidingen gestalte kan worden gegeven aan ervaringsleren op de werkplek. Dit gebeurt aan de hand van vijf zorgvuldig geselecteerde opleidingsarrangementen.

Met 'dual' bedoelen we een opleidingsarrangement waarin leren en betaald werken samengaan op grond van een leerarbeidsovereenkomst tussen een aanstaand leraar, een school en een lerarenopleiding. Met 'gedualiseerd' bedoelen we een arrangement waarin onbetaalde stages en leeractiviteiten buiten de stageschool op elkaar worden afgestemd. De vijf cases in dit voor EPS uitgevoerde onderzoek zijn op grond van vooraf bepaalde criteria geselecteerd in samenwerking met het EPS-netwerk Dualisering (inmiddels met het netwerk Samenwerking met scholen opgegaan in het netwerk Opleidingsschool). In elke case zijn verschillende kenmerken van het dual/gedualiseerd opleiden van leraren op voorbeeldige wijze in praktijk gebracht. Van wat hier gerapporteerd wordt valt dus te leren. Met het oog daarop organiseert EPS op 18 januari 2002 een landelijke studiemiddag.

De opbrengst van de vijf case-beschrijvingen heeft de vorm van een aantal principes die richtinggevend kunnen zijn voor de praktijk van de lerarenopleiding. Men kan ook spreken van kwaliteitskenmerken aan de hand waarvan opleidingsarrangementen kunnen worden ontworpen en geëvalueerd.

De auteurs besluiten hun verslag dan ook met kanttekeningen en aanbevelingen waar leraren-opleiders direct hun voordeel mee kunnen doen. Wat opvalt in de onderzoeksresultaten is dat leraren-opleidingen in Nederland het leren in en van de onderwijspraktijk in hoog tempo aanpassen aan de eisen van de tijd. Wat dit betreft zien en grijpen zij hun kansen. Naast vele inspirerende ideeën voor opleiders komt uit de hier beschreven werkwijzen in ieder geval één belangrijk inzicht naar voren: hoe een leraar zijn of haar eigen praktijk leert overdenken en verbeteren hangt niet per se af van de plek waar dit gebeurt, een school of een instituut voor de leraren-opleiding. Waar het om draait is welke gelegenheid en stimulans de opleiding biedt om een kruisbestuiving tussen praktijkervaring en theoretisch inzicht te verwezenlijken.

Dr. C.N. Brouwer
Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

Inhoud

1.	Inleiding	pag. 7
2.	Duaal opleiden	pag. 9
2.1	Kader	pag. 9
2.2	Invloeden door het tekort aan leraren	pag. 10
2.3	Het ontstaan van een andere visie op opleiden	pag. 11
2.4	Samenvatting van de kenmerken van duaal opleiden	pag. 13
3.	Vijf keer best practice	pag. 15
3.1	De selectie van de cases	pag. 15
3.2	Korte beschrijving van de cases	pag. 17
4.	Wat laten de cases ons zien op het gebied van duaal opleiden?	pag. 21
4.1	Samenwerking tussen opleiding en school	pag. 21
4.2	De wisselwerking tussen werken en leren in de opleiding	pag. 25
4.3	De student als mede-verantwoordelijke voor de opleiding	pag. 29
5.	Eindconclusies en een blik in de toekomst	pag. 33
5.1	Kantttekeningen	pag. 33
5.2	Wat lukt nog niet zo goed of is wellicht moeilijk overreind te houden?	pag. 34
5.3	Andere aanbevelingen voor toekomstige ontwikkelingen	pag. 37
	Referenties	pag. 42

Bijlage 1	pag. 47
Bijlage 2	pag. 55
Bijlage 3	pag. 69
Bijlage 4	pag. 82
Bijlage 5	pag. 98
Bijlage 6	pag. III
Colofon	pag. I24

Leeswijzer

In het kader van het EPS-project Flankerend Onderzoek zijn in samenwerking met het netwerk Dualisering vijf cases bestudeerd die beschouwd kunnen worden als “best practices” op het gebied van duaal of gedualiseerd opleiden. Dit onderwerp wordt eerst ingekaderd met behulp van de internationale literatuur (hoofdstuk 2). Daarna volgen een toelichting op de selectie van de cases en een samenvattende beschrijving ervan (hoofdstuk 3). De onderzoeksopbrengst heeft de vorm van elf principes, die elk een aspect van “goed” duaal opleiden betreffen. Deze principes worden toegelicht (hoofdstuk 4) onder verwijzing naar de concrete cases (bijlagen II t/m VI; zie voor bijbehorende materialen www.educatiefpartnerschap.nl). Tot besluit worden enkele kritische kanttekeningen geplaatst bij de huidige ontwikkelingen rond duaal opleiden en worden algemene conclusies getrokken over de stand van zaken met betrekking tot duaal opleiden in Nederland. Hieruit volgen aanbevelingen voor de toekomst (hoofdstuk 5).

I • Inleiding

In dit document presenteren wij* een vergelijking en evaluatie van vijf case studies die uitgevoerd zijn in het kader van de deelstudie “Dualisering: programmering en opleidingsdidactiek” voor het EPS-project Flankerend Onderzoek. Deze deelstudie was gericht op het identificeren van best practices op het gebied van duale of gedualiseerde opleidingen. Het gaat in dit project om case studies naar opleidingsarrangementen waarin de student betaald werkt als leraar en parallel daaraan een opleiding voor het beroep volgt. Op basis van een aantal criteria (bijlage I) zijn vijf voorbeelden geselecteerd van veelbelovende opleidingspraktijken, waarbij op een interessante manier vorm wordt gegeven aan duaal opleiden. We spreken daarom over best practices. Ze zijn concreet beschreven opdat andere opleidingen hun voordeel kunnen doen met de in deze cases ontwikkelde ideeën, arrangementen, strategieën en instrumenten. De vijf case-beschrijvingen zijn als bijlagen II-VI aan dit document toegevoegd.

Teneinde de case-beschrijvingen zo goed mogelijk ten nutte van lerarenopleiders te laten komen, was de volgende stap in het project het maken van een vergelijking tussen de vijf cases. Dat is het doel van het voorliggende document. We zullen dan ook een aantal overall-conclusies trekken. Met dat laatste bedoelen we het volgende. In elke case-beschrijving wordt aandacht besteed aan de evaluatie van de specifieke case zelf, maar in deze overall-studie is de vraag: wat laten de vijf cases tezamen ons zien? Welke sterke en zwakke kanten komen uit de vijf cases als geheel naar voren? Wat zijn derhalve principes van “goed duaal opleiden”? En wat vertellen de cases ons over de stand van zaken ten aanzien van de ontwikkeling van duaal opleiden? In feite maken we daarmee de balans op van de stand van zaken van duaal leraren opleiden in Nederland. Op basis daarvan geven we ook richtingen aan voor verdere ontwikkelingen.



1 Wij, de auteurs van dit document, zijn Fred Korthagen en Anke Tigchelaar. We zouden dit document niet geschreven kunnen hebben zonder de hulp van velen. Met name bedanken wij de opleiders die een rol hebben gespeeld in de beschreven cases en die dikwijls een grote bijdrage hebben geleverd aan het beschrijven daarvan. Verder bedanken wij onze collega's Bob Koster en Ko Melief voor hun waardevolle bijdragen in de rol van mede-auteurs van de cases. Maarten Denters en Maarten Dolk bedanken wij voor de blikverruimende discussies over deze publicatie in onze "Rederijderskamer". Tenlotte mag niet onvermeld blijven dat Niels Brouwer, als coördinator van het EPS-project Flankerend Onderzoek, een belangrijke rol heeft gespeeld bij de organisatie en uitvoering van het project.

2 • Duaal opleiden

2.1 Kader

Onder duaal opleiden wordt in het EPS-project het volgende verstaan: een opleidingssituatie waarin de lerende op grond van een formele leer-arbeids-overeenkomst (krachtens een CAO of ander arbeids-contract) voor het grootste deel van de tijd betaald werkt en dit combineert met deelname aan primair op reflectie en leren gerichte activiteiten. Een dergelijke dualisering van de opleiding is in korte tijd gewoon geworden. Daarnaast kan geconstateerd worden dat er in de meeste lerarenopleidingen een trend zichtbaar is naar:

- uitbreiding van de stageomvang en
- het overgaan van alternerende op parallelle programmering van curriculumonderdelen in de school en het instituut (de ontwikkeling 'van blok- naar lintstages').

Hierbij is weliswaar geen sprake van dualisering in de strikte definitie zoals hierboven gegeven, maar spreekt het EPS wel van een gedualiseerde opleidings-situatie.

Vragen van opleiders die in dit verband ontstaan en die richting hebben gegeven aan dit EPS-project, zijn:

- Hoe leert de docent-in-opleiding het meest effectief?
- Waardoor wordt een werkplek leerzaam voor de docent-in-opleiding?
- Welke mix van contact- en afstandsonderwijs is functioneel?
- Welke bijdragen kunnen school en instituut het best (aan de begeleiding) leveren?

De vanuit het EPS geformuleerde onderzoeksvragen voor dit project waren:

- Welke kwaliteitskenmerken kunnen c.q. moeten er met betrekking tot duale of gedualiseerde opleidingstrajecten worden onderscheiden uit een oogpunt van inductieve opleidingsdidactiek?
- Hoe worden de geïdentificeerde kwaliteits-kenmerken geïmplementeerd en hoe kunnen ze in de toekomst worden geïmplementeerd?

- In welke opzichten bevorderen dan wel belemmeren verschillende kenmerken van duale/gedualiseerde opleidingsarrangementen de verwerving van onderwijsbekwaamheid?

Voordat we ingaan op de conclusies die uit de case studies getrokken kunnen worden, beschouwen we het duaal of gedualiseerd opleiden hieronder eerst vanuit een wat breder kader.

2.2 Invloeden door het tekort aan leraren

Duaal opleiden is geen nieuw fenomeen. Al jarenlang was met name bij de bètavakken het tekort aan leraren voor het voortgezet onderwijs zo groot, dat er van overheidswege regelingen kwamen om het mogelijk te maken dat studenten de lerarenopleiding volgden terwijl ze tegelijkertijd betaald werkten als docent. Naarmate het lerarentekort zich bij steeds meer schoolvakken begon voor te doen, werd het ook steeds gebruikelijker dat studenten al tijdens hun opleiding tot leraar een “betaalde stage” deden, dat wil zeggen in feite al in dienst werden genomen door een school. Daardoor kreeg de lerarenopleiding soms het karakter van een inservice-opleiding, een opleiding waarin werken en leren samen gaan.

Daarbij is het inzicht cruciaal dat er sprake is van verschillende actoren in het begeleidingsproces: opleiders op de school en opleiders op het instituut, die idealiter een nauwe samenwerkingsrelatie hebben. Deze mensen dienen hun rollen, taken en verantwoordelijkheden onderling ook goed af te bakenen. Er is hier en daar ook een tendens zichtbaar waarbij instituutopleiders veel meer een rol krijgen als begeleider of trainer van opleiders op de school (vgl. Koster e.a., 1998).

Meer recentelijk heeft het fenomeen van de zijinstromers (mensen die het onderwijs ingaan met elders verworven competenties) een definitieve omslag naar duaal opleiden bevorderd.

Het werd opleiders al snel duidelijk dat zo'n opleiding om een andere aanpak vraagt, om andere opleidingsdidactische strategieën. Waar het vroeger gebruikelijk was dat er in de opleiding theorie werd behandeld (bijvoorbeeld leertheorieën, didactische theorieën) met eventueel opdrachten om die theorie in de stage toe te passen, ontstond er al gauw een druk vanuit studenten die al in de praktijk werkzaam waren, om meer aan te sluiten bij hun vragen en problemen.

We spreken in dit verband wel over de omslag van deductief opleiden (namelijk vanuit de theorie) naar meer inductief (of realistisch) opleiden (Korthagen, 1998). Bij de laatstgenoemde benadering vormen de praktijkervaringen en daardoor ontstane concerns van studenten het vertrekpunt voor het onderwijsleerproces in de opleiding. Anders gezegd: de student komt veel meer centraal te staan. Daarmee wordt duidelijk dat een omslag naar duaal opleiden niet alleen een omslag is op het niveau van de organisatie van de opleiding en ook niet alleen een verschuiving behelst van het zwaartepunt van opleidingsinstituut naar de school. De omslag naar duaal opleiden impliceert ook een fundamentele verandering in de opleidingsdidactiek.

De noodzaak om meer aan te sluiten bij ervaringen en concerns van (aanstaande) leraren betekent uiteraard ook dat een groter beroep op opleiders gedaan wordt om maatwerk te leveren. De opleiding moet flexibeler worden, via een verscheidenheid aan trajecten inspelen op specifieke behoeften van de instromende groepen en daarbinnen ook op individueel niveau maatwerk leveren. Dit alles is een grote uitdaging, maar ook een belasting voor lerarenopleiders.

(Zie in dit verband ook het rapport “Zij-instromers, onze zorg” van de Projectgroep zij-instroom G4 Pabo’s.)

2.3 Het ontstaan van een andere visie op opleiden

De trend naar duaal opleiden ontstond niet alleen onder invloed van het lerarentekort van de laatste jaren. Al in de jaren zeventig werd de alarmbel geluid over de toen gebruikelijke deductieve visie op opleiden. Onderzoek op verschillende plaatsen in de wereld toonde aan dat beginnende leraren een zogenaamde “praktijkschok” meemaakten als ze na de opleiding het onderwijs in gingen (Müller-Fohrbrodt e.a., 1978; Corcoran, 1981). In ons eigen land werd dat onder andere aangetoond door Vonk (1982).

Niet alleen bleken de studenten weinig gebruik te maken van de theorie die hen in de opleiding was aangeboden, maar ze kwamen ook grote problemen tegen waar ze zich helemaal niet op voorbereid voelden. Er was grote kritiek op de opleidingen die te weinig oog zouden hebben voor de praktijk.

In Engeland leidde dat in de jaren negentig tot een ontwikkeling waarbij van overheidswege besloten werd dat het grootste deel van de opleiding op school moest gaan plaatsvinden. En niet alleen in Engeland, maar ook in veel andere landen werden alternative certification programs ontwikkeld: veelal korte inservice-achtige opleidingen waarbij aanstaande leraren vaak erg weinig theorie meekregen, maar de lerarenopleiding meer een introductie werd in de kneepjes van het vak van leraar. Zo verschoof op veel plaatsen de balans volledig van een nadruk op theorie naar een nadruk op praktijk. Al gauw werd duidelijk dat ook dat niet de oplossing is. Wideen, Mayer-Smith en Moon (1998) lieten bijvoorbeeld zien dat een grote nadruk op de praktijk in feite alleen maar leidt tot snelle socialisatie in het beroep, zonder dat er echt sprake is van professionele ontwikkeling. Dat proces creëert ook vaak een weerzin tegen reflectie en theoretische verdieping (Cole, 1997).

De kernvraag is dan ook niet of de nadruk moet liggen op de theorie of op de praktijk, maar hoe theorie en praktijk geïntegreerd kunnen worden. Brouwer (1989) deed een interessant onderzoek naar een Nederlandse opleiding waarin gepoogd werd zo'n integratie tot stand te brengen.

Een van de resultaten van dat onderzoek was dat de leereffecten bij studenten sterk bepaald werden door de mate waarin er in de opleiding een afwisseling was tussen stage-ervaringen en instituuts-bijeenkomsten. Er ontstond in dezelfde periode ook internationaal een streven om instituutsactiviteiten en activiteiten op de scholen meer op elkaar af te stemmen. Het meest duidelijk is dat het geval in de ontwikkeling naar professional development schools (PDS) die met name in de Verenigde Staten heel zichtbaar is (Darling-Hammond, 1994; Ross, 1995), maar die ook elders (in Engeland, Australië en in toenemende mate in Nederland) plaatsvindt. Het centrale idee achter deze trend naar opleidings-scholen is het creëren van samenwerkingsrelaties tussen het opleidingsinstituut en de school en te komen tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het opleiden van leraren. Darling-Hammond (1994) laat zien dat dit weliswaar een veelbelovende weg is, maar ook een weg die geplaveid is met problemen. Castle (1997, p. 221) concludeert dat “many of the problems stem from the reality that change of this nature involves individuals and relationships.” Opvallend is dat bij het zoeken naar de brug tussen theorie en praktijk reflectie een steeds centraler thema in opleidingsland geworden is.

Daar wordt veel over gepubliceerd en in de hele wereld is er bijna geen opleiding meer die het doel van leren reflecteren niet hoog in het vaandel heeft of benadrukt dat leraren een inquiry-oriented attitude dienen te ontwikkelen (vgl. Zeichner, 1983). Inderdaad kan het bevorderen van reflectie en van een onderzoeksmatige houding een belangrijk ingrediënt zijn voor het verbinden van praktische ervaringen met verdiepende inzichten en dus voor de zo belangrijke integratie van theorie en praktijk (Korthagen e.a., 2001).

Een ander begrip dat in het kader van duaal opleiden steeds belangrijker is geworden, is competentiegericht opleiden. Het idee daarachter is dat het formuleren van welomschreven competenties van leraren houvast biedt bij het ingewikkelde proces van samengaan van werken en leren, zowel voor de studenten als voor de opleiders die deze studenten moeten beoordelen. In dit verband zijn ook allerlei nieuwe instrumenten naar voren gekomen om handen en voeten te geven aan het competentiegericht leren en het beoordelen van de resultaten daarvan, zoals competentieprofielen, het persoonlijk opleidingsplan (POP) en portfolio's.

Tenslotte kan op basis van de literatuur geconstateerd worden dat in de nieuwe opleidingsdidactische aanpakken die aan het ontstaan zijn, op verschillende manieren ICT ingezet wordt. Zo wordt veel gebruik gemaakt van digitale kennisbestanden om het leveren van maatwerk te vergemakkelijken en wordt er op sommige plaatsen geëxperimenteerd met digitale portfolio's.

2.4 Samenvatting van de kenmerken van duaal opleiden

Samenvattend kunnen we op basis van internationale trends zoals weerspiegeld in de professionele literatuur, de volgende kenmerken formuleren van de tendens naar duaal opleiden:

1. Samengaan van werken en leren binnen opleidingstrajecten;
2. Het meer centraal staan van de student en zijn of haar praktijkervaringen en concerns;
3. Veranderende relaties tussen opleidingsinstellingen en scholen en een veranderende rol van de opleiders binnen instituten voor de lerarenopleiding;

4. Ontwikkeling van een opleidingsdidactiek die gericht is op integratie van theorie en praktijk, waarbij er veel aandacht is voor reflectie, competentieontwikkeling en het gebruik van ICT;
5. Nadruk op maatwerk en flexibilisering van de opleiding.

Tot zover onze theoretische inkadering. De in het kader van het EPS-project uitgevoerde case studies waren er vooral op gericht de huidige praktijk in Nederland te bestuderen: hoe wordt er in de praktijk nu daadwerkelijk vorm gegeven aan duaal of gedualiseerd opleiden?



3 • Vijf keer best practice

3.1 De selectie van de cases

Zoals gezegd is vanuit EPS het initiatief genomen om een aantal best practices te identificeren en beschrijven, waarin aan het idee van duaal opleiden op een veelbelovende manier is vormgegeven.

De eerste stap was het opstellen van een lijst criteria op basis van de literatuur, waarmee een verantwoorde selectie van een beperkt aantal cases gemaakt kon worden. De lijst met criteria met een korte verantwoording daarbij, is opgenomen in bijlage I. Door het EPS-netwerk dualisering, waarin opleiders van verschillende instituten participeren, werd vervolgens een lijst van potentiële cases samengesteld. Deze lijst werd aangevuld met de suggesties van enkele deskundigen op het gebied van opleiden. Met behulp van de criteria zijn uit de ontstane lijst vijf cases geselecteerd, te weten:

1. Competentiegericht opleiden met behulp van producerend leren; de duale opleiding voor onderwijspersoneel Beroeps- en Volwassenen-educatie (BVE) (Fontys, Tilburg/ Eindhoven).

2. Kenmerkende situaties in een duaal opleidings-traject voor zij-instromers (HvU, Utrecht).
3. Opleiden in samenspraak; instituutsbegeleiders, ervaren schoolcoaches en studenten werken samen aan een onderwijsprogramma voor de lio-stage (ILS/HAN, Arnhem/Nijmegen).
4. Het opleidingsmodel van Oxford; Professional Development Schools (Oxford University, Engeland).
5. Lio's leren lesgeven in een betaalde baan; ervaringsleren via een inductieve, banende didactiek (UCLO/NHL, Groningen/ Leeuwarden).

De selectie van de cases is, zoals gezegd, deductief tot stand gekomen, dat wil zeggen op basis van een aantal vooraf geformuleerde criteria die verantwoord werden vanuit de theorie over opleidingsdidactiek. Het is van belang op te merken dat geen van de cases uiteindelijk aan alle criteria voldeed. Dat was ook niet te verwachten.

Duaal opleiden staat in ons land nog in de kinderschoenen en het is veel gemakkelijker allerlei mooie theoretische eisen te formuleren, dan daar in de praktijk aan te voldoen. Toch beschouwden en beschouwen we de gekozen cases als veelbelovend. Bewust is daarom gekozen voor de term “best practices” in plaats van “good practices”. De cases laten op veelbelovende wijze zien hoe opleiders naar beste vermogen binnen de context van hun opleiding werken aan duale of gedualiseerde trajecten. In de beschrijving van de best practices hebben we vervolgens geprobeerd om de praktijk te laten spreken. De beschrijvingen zijn ontstaan in nauwe samenwerking met de betrokken opleiders. Zij leverden gedeelten van teksten, regelden interviews, organiseerden evaluaties onder betrokkenen en gaven commentaar op conceptversies van de case-beschrijvingen die leidden tot bijstellingen in de teksten. Met het laatste is voldaan aan wat in de methodologie van case studies member check heet. Waar mogelijk hebben we in de bijlagen bij de cases ook concreet illustratiemateriaal uit de praktijk toegevoegd. De cases zijn zoveel mogelijk beschreven vanuit de uitgangspunten van de betrokken opleidingen en opleiders. We probeerden de praktijk dus van binnenuit te beschrijven.

Op die manier probeerden we recht te doen aan dat wat de betrokkenen in hun praktijk relevant vonden. (Dit laatste wordt wel ecologische validiteit genoemd).

Hieronder willen we nu nog eens kritisch nagaan wat kenmerkend is voor de beschreven praktijken, wat is er veelbelovend aan, wat kunnen we er dus van leren? Maar ook: welke verbeteringen zijn er misschien nog mogelijk, niet alleen met het oog op deze vijf cases, maar ook ten nutte van andere opleidingsarrangementen die nu of binnenkort elders in Nederland uitprobeerde worden.

In de volgende paragraaf beschrijven we elke case kort. We doen dat aan de hand van de volgende vragen:

- Wat hebben de opleiders in deze case geprobeerd te doen op het gebied van duaal opleiden?
- Welk accent hebben zij gelegd in hun ontwikkelwerk?
- Wat is veelbelovend in de case?

3.2 Korte beschrijving van de cases

1. Competentiegericht opleiden met behulp van producerend leren

In de eerste case wordt de duale lerarenopleiding van Fontys, met name de opleidingen in Tilburg en Eindhoven, beschreven. Bij deze opleiding zijn tien Regionale Opleidingscentra (ROC's) betrokken uit Brabant en Limburg. Het duale opleidingsmodel is in nauwe samenwerking met deze ROC's ontwikkeld. Op het gebied van duaal opleiden hebben de betrokken opleiders naar aanleiding van personeelstekorten in het BVE-veld en de behoefte aan personeel dat vorm kan geven aan onderwijskundige vernieuwingen, een opleidingsmodel ontwikkeld dat gericht is op functie-differentiatie in het BVE-veld.

In deze duale opleiding laten de opleiders allereerst goed zien hoe zij op verschillende manieren een wisselwerking tussen het onderwijsdeel en het werkdeel van de opleiding tot stand brengen. Daarnaast staat in deze opleiding het verwerven van competenties centraal.

Interessant daarbij is dat het BVE-veld een duidelijke invloed gehad heeft, bijvoorbeeld op de fasering van de competentieverwerving.

Veelbelovend in deze case is de praktijk van het producerend leren. Hierbij werken de studenten aan producten die bruikbaar zijn voor de eigen werksituatie. De keuze voor het maken van bepaalde producten wordt zodanig gemaakt dat de student tijdens het uitvoeren ontbrekende competenties verwerft.

2. Kenmerkende situaties in een duaal opleidings-traject voor zij-instromers

Ook in de tweede case wordt competentiegericht gewerkt. In deze case gaat het om een verkort programma voor zij-instromers in het beroep, dat verzorgd wordt door de Hogeschool van Utrecht. In dit verkorte duale traject verkrijgen de cursisten de tweedegraads bevoegdheid. In deze case laten de opleiders zien hoe ze werken met een heterogene groep zij-instromers in het beroep. Zij kiezen er bewust voor om cursisten met verschillende achtergronden (verschillende vakken en verschillende schooltypen) bij elkaar in één groep te plaatsen. De case maakt duidelijk hoe dat in de praktijk vorm krijgt.

Bij de ontwikkeling van het opleidingsmodel is er, met het oog op het principe van competentiegericht opleiden, van meet af aan voor gekozen om de leervragen van de cursisten centraal te stellen. Daarnaast is er veel aandacht voor leren reflecteren en leren interviseren. De case laat verder opbrengsten zien op het gebied van werken met verschillende instrumenten: een intake-assessment, een Persoonlijk Opleidingsplan (POP) en een portfolio. Veelbelovend in deze case is het werken met kenmerkende situaties. Onder kenmerkende situaties worden die momenten in een les verstaan die regelmatig in een les terugkeren, zoals het begin van een les, het bespreken en opgeven van huiswerk, het toetsen van kennis en vaardigheden, enzovoorts. Deze kenmerkende situaties worden verbonden met de praktijk van de cursisten.

3. Opleiden in samenspraak

Ook in Nijmegen wordt gewerkt aan het werken met praktijkervaringen. In deze case laten opleiders van het Instituut voor Leraar en School, afdeling Hogeschool Arnhem/Nijmegen zien hoe zij een gedualiseerd onderwijsprogramma hebben vormgegeven tijdens de lio-stage voor wiskunde-studenten.

Interessant aan deze case is dat bij de ontwikkeling en de uitvoering van het onderwijs op de wekelijkse instituutsdag twee schoolcoaches betrokken zijn. De case laat zien hoe de opleiders gebruik maken van de verschillende deskundigheden die instituutsbegeleiders en schoolcoaches hebben.

Door hun werkwijze proberen de opleiders in deze case op verschillende manieren de ontwikkeling van de lio centraal te stellen. Het betrekken van schoolcoaches, praktijkbegeleiders, bij de opleiding is daar een eerste uitwerking van. De schoolcoaches krijgen daardoor een bredere rol dan voorheen de schoolpracticumdocent. Daarnaast werken de opleiders met een vorm van intervisie waarbij lio's leren om elkaar te begeleiden (collegiaal ondersteund leren).

Tot slot worden goede voorbeelden gegeven van een concrete werkwijze op het gebied van systematisch werken met ervaringen van studenten. Opleiders gebruiken daarbij een opleidingsdidactisch model waarbij ervaringen die lio's inbrengen, gekoppeld worden aan theoretische noties. Daarmee maken zij op een veelbelovende manier de praktijk van het inductief werken inzichtelijk en concreet.

Bovendien wordt expliciet gebruik gemaakt van het congruentieprincipe: de congruentie tussen onderwijsleerprocessen op de opleiding en op school.

4. Het opleidingsmodel van Oxford: Professional Development Schools

In de vierde case nemen we een kijkje in de keuken van een buitenlandse gedualiseerde lerarenopleiding, de lerarenopleiding van de universiteit van Oxford in Engeland. In Oxford heeft men al veel langer ervaring op het gebied van samenwerking tussen opleiders en schoolcoaches. De praktijk van de school-based teacher education is in Engeland al ongeveer tien jaar oud. Deze case illustreert dat we er in Nederland voor op moeten passen dat we het wiel van dual of gedualiseerd opleiden opnieuw proberen uit te vinden, terwijl er op andere plaatsen in de wereld al veel ervaring mee opgedaan is.

De kracht van het Oxfordse model is dat studenten in een reële schoolcontext het beroep van leraar leren terwijl daarbij tegelijkertijd in de opzet en de uitvoering rekening gehouden wordt met verschillende inzichten uit onderzoek naar het leren van beginnende docenten.

Kenmerkend voor de Oxfordse werkwijze is daarnaast dat men ervoor kiest om vanuit een duidelijke visie op opleiden te werken: opleiden is voortbouwen op wat studenten meebrengen aan ervaring en kwaliteiten.

In de beschrijving van het Oxfordse model staat de samenwerking met de betrokken scholen centraal, en hoewel het model op de universiteit ontwikkeld is, biedt het zeker ook goede aanknopingspunten voor tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland. Het centrale uitgangspunt in het Oxfordse model is partnership. Schoolbegeleiders en instituutsbegeleiders werken nauw samen aan het opleidingsprogramma. Interessant en veelbelovend voor de Nederlandse praktijk is de invulling van de verschillende taken, rollen en deskundigheden in de nauwe samenwerking tussen de school en het opleidingsinstituut.

Tenslotte is een interessant principe in het Oxfordse model dat men het schoolvak als motor van de professionele ontwikkeling beschouwt.

5. Lio's leren lesgeven in een betaalde baan: ervaringsleren via een inductieve, banende didactiek

In de vijfde case gaat het over een duaal traject waarin de samenwerking met de scholen ook een belangrijke plaats inneemt. In Groningen en in Leeuwarden werkt men sinds 2000 met een betaalde lio-stage, waarbij met verschillende scholen in de regio samenwerkingscontracten gesloten zijn. In deze case laten opleiders van de eerstegraads lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen, het Universitair Centrum voor Lerarenopleiding (UCLO) en de tweedegraads lerarenopleiding van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) zien hoe lio's op een goede manier een betaald werken-leren-traject doorlopen.

In deze case neemt het concept persoonlijke werktheorie een belangrijke plaats in. Lio's ontwikkelen in de dagelijkse praktijk een persoonlijke werktheorie, koppelen die theorie en hun praktijkervaringen aan meer theoretische achtergronden binnen het instituutsdeel van de opleiding en verbreden en verdiepen op die manier hun persoonlijke werktheorie.

Hierdoor vindt een constante wisselwerking tussen de praktijk, de persoonlijke werktheorie en de opleidingsinhouden plaats.

Deze case laat op veelbelovende wijze zien hoe structurele, geformaliseerde samenwerking tussen scholen en opleiding een positief effect heeft op de kwaliteit van de werkplek als leerlek. Het functioneren van de lio in de schoolorganisatie is in deze case bijvoorbeeld een structureel onderdeel van de opleiding en coaching op de werkplek vormt een stevig fundament van het opleidingsarrangement.

In de volgende paragraaf willen we aan de hand van concrete voorbeelden illustreren in welke opzichten de cases voorbeelden zijn van goed duaal opleiden.

4 • Wat laten de cases ons zien op het gebied van duaal opleiden?

De criteria en de selectie van de criteria zijn op theoretische gronden tot stand gekomen. In deze paragraaf gaan we empirisch te werk en trachten we vanuit de case-beschrijvingen de drie centrale vragen van dit project (zie 2.1) te beantwoorden.

Dat wil zeggen dat we op basis van de vijf cases principes formuleren van “goed duaal opleiden”, dat we verwijzen naar de case-beschrijvingen voor concrete illustraties (“operationalisaties”) van die principes en dat we stilstaan bij de vraag hoe die principes van invloed zijn op de verwerving van onderwijsbekwaamheid.

De cases laten tezamen zien dat opleiders die bezig zijn met duale trajecten, de grootste veranderingen ervaren op de volgende terreinen:

1. Samenwerking tussen opleiding en school.
2. De wisselwerking tussen leren en werken in concreet opleidingsonderwijs.

3. De student als mede-verantwoordelijke voor de opleiding.

We bespreken hieronder elk van deze drie terreinen.

4.1 Samenwerking tussen opleiding en school

Duaal of gedualiseerd opleiden waarbij de school als leer- en werkplek fungeert, betekende voor de betrokken opleiders in de cases dat er in de verhoudingen tussen het opleidingsinstituut en de scholen verschuivingen plaatsvinden. Op het gebied van de samenwerking tussen de opleiding en de school als werkplek worden in de verschillende cases drie interessante principes van goed duaal (gedualiseerd) opleiden naar voren gebracht. We beschrijven deze principes hieronder en illustreren ze aan de hand van een aantal voorbeelden.

Principe 1: Een goede afstemming op de behoeften van het afnemend veld vormt een stevige basis voor een goed duaal (of gedualiseerd) traject.

Goede duale of gedualiseerde trajecten zijn afgestemd op datgene wat voor het afnemende veld daadwerkelijk van belang is. Aan de hand van de Fontys-case kunnen we dit het beste laten zien. Daar hebben opleiders met behulp van vooronderzoek in kaart gebracht waar het afnemend veld behoefte aan heeft om op die manier hun traject te legitimeren. In de case van Fontys is zichtbaar hoe de opleiders een competentiegericht programma hebben ontwikkeld in nauwe samenwerking met tien ROC's uit het BVE-veld. Bij het ontwikkelen van het duale opleidingsmodel hebben de opleiders in de opzet van de opleiding vormgegeven aan de behoefte aan functiedifferentiatie in het afnemende BVE-veld. In de concrete uitwerking kunnen de studenten aan de opleiding een bevoegdheid halen voor de volgende kwalificatieniveaus: onderwijsassistent, instructeur, junior-docent en docent. Deze vier bevoegdheden afzonderlijk kunnen voor de studenten zowel de afronding van de opleiding betekenen (eindniveau) als een basis voor het behalen van een volgende bevoegdheid (doorstroomniveau).

Ook is in het BVE-veld legitimering gezocht voor de competenties en de opbouw van het programma. Uit documentatie- en herkenningsonderzoek kwam bijvoorbeeld naar voren dat het begeleiden van studenten voor de groep onderwijsassistenten BVE belangrijker werd gevonden dan de beheerscompetenties. Met het eerste wordt dan ook begonnen in het betreffende programma. Opleiders hantieren daarbij het concept producerend leren. Dat houdt in dat de studenten een daadwerkelijke bijdrage moeten leveren aan de praktijk. Belangrijk is dat het de opleiding is die daar verantwoordelijkheid voor neemt. De case Fontys geeft al met al een uitstekend praktijkvoorbeeld waarin naar voren komt dat een goede legitimering in het veld ervoor zorgt dat de duale opleiding ook daadwerkelijk gericht is op het ontwikkelen van die competenties die door het veld als relevant beschouwd worden.

Principe 2: Structurele, geformaliseerde samenwerking heeft een positief effect op het leren op de werkplek.

De UCLO/NHL-case is een krachtig voorbeeld van het positieve effect dat formalisering van structurele samenwerking met scholen heeft.

Door het maken van langlopende afspraken wordt een proces op gang gebracht waarin de betrokken scholen zich ook daadwerkelijk kunnen ontwikkelen als leer- en werkplekken, waar lio's geleidelijk in kunnen groeien in het beroep.

In het studiejaar 2000-2001 werd door de UCLO/NHL voor alle lio's een betaalde lio-stage afgesproken met 40 scholen in de noordelijke regio. Daarbij werden samenwerkingscontracten afgesloten. Met de scholen werden de volgende afspraken gemaakt:

1. De lio's worden na sollicitatie of een kennis-makingsprocedure aangesteld voor 0,25 fte en verzorgen 6-8 lessen per week;
2. Lio's verrichten alle werkzaamheden die behoren bij de taak van een leraar;
3. De school zorgt voor een coach die voldoende tijd en deskundigheid heeft om de lio te begeleiden;
4. Zonodig volgt de coach een cursus begeleidingsvaardigheden;
5. De coach bezoekt afstemmings- en beoordelingsvergaderingen;
6. De coach en de schoolleiding onderhouden contacten met het instituut;
7. De lio is anderhalve dag per week beschikbaar voor opleidingsactiviteiten op het instituut.

Deze case laat zien dat structurele, geformaliseerde samenwerking tot gevolg heeft dat betaald werken een structureel en conjunctuuraafhankelijk onderdeel van de opleiding kan worden en dat scholen zich op die manier aan opleidingen willen en kunnen verbinden. De combinatie van werken en leren in een authentieke omgeving wordt daardoor meer een echte gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor school en opleiding.

Principe 3: Samenwerking tussen opleiders en school-coaches bij de uitvoering van opleidingsonderwijs met daarin specifieke verantwoordelijkheden en deskundigheden vergroot de mogelijkheden om leren en werken, theorie en praktijk optimaal te integreren.

In Engeland kent men de structurele, geformaliseerde samenwerking met scholen, die hierboven beschreven is, al langer. Onder invloed van verschillende regeringsbesluiten heeft men al jaren nauwe samenwerkingsbanden met zogenaamde professional development scholen. De case uit Oxford voegt dan ook nog iets toe aan de best practice uit Groningen.

In de Oxford-case wordt de formele samenwerking tussen opleiding en school nader uitgewerkt.

Opleiders en schoolcoaches dragen een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het opleidingsprogramma en voor de uitvoering van het opleidingsonderwijs: opleiden is een kwestie van partnership. Daarbij heeft elke betrokken opleider een eigen specifieke deskundigheid die hij of zij gedurende het opleidings-traject inbrengt. Daarbij wordt enerzijds een onderscheid gemaakt tussen vakexpertise en algemene beroepsexpertise en anderzijds tussen praktijkkennis over lesgeven en formele, abstracte kennis over lesgeven. In Oxford onderscheidt men in samenhang daarmee vier typen opleiders. De mentor is de vakbegeleider in de school. Hij of zij begeleidt de studenten en is verantwoordelijk voor de klasgebonden leeractiviteiten van de student. Het is de mentor die bepaalt wanneer de student meer verantwoordelijkheden aan kan en kan functioneren in complexere situaties. De mentor werkt nauw samen met de vakdidacticus van de opleiding, de zogenaamde curriculum tutor. Samen organiseren en verzorgen zij de vakdidactische component van de opleiding. De tweede schoolbegeleider, de professional tutor is samen met de general tutor, de algemene begeleider van de lerarenopleiding, verantwoordelijk voor de algemene beroepscomponent.

De professional tutor coördineert in de school de leeractiviteiten die gerelateerd zijn aan algemene onderwerpen op het gebied van de didactiek, de pedagogiek en het functioneren in de schoolorganisatie. In schema:

	Vakexpertise	Beroepsexpertise
In de school (praktijkkennis)	MENTOR	PROFESSIONAL TUTOR
Op de universiteit (formele, abstracte kennis)	CURRICULUM TUTOR	GENERAL TUTOR

Een van de Nederlandse cases exploreert, evenals dat in Oxford gebeurt, een vorm van samenwerking waarbij schoolcoaches direct betrokken zijn bij het geven van opleidingsonderwijs op de opleiding.

Op de HAN werden dit jaar twee schoolcoaches betrokken bij de uitvoering van opleidingsonderwijs tijdens wekelijkse terugkomdagen voor wiskunde-studenten. In deze case komt duidelijk naar voren dat deze vorm van samenwerking een positieve uitwerking heeft op het vergroten van de samenhang tussen het leren op de werkplek en het leren op de opleiding.

Door alle cases heen wordt ook duidelijk dat coaching op de werkplek goed georganiseerd dient te worden en dat dit veelal vraagt om een voorbereiding van de coaches op die taak. Daar kunnen instituuts-opleiders een rol in spelen. Ze moeten dan wel bereid zijn om de verantwoordelijkheid voor de coaching ook werkelijk aan de schoolcoaches over te dragen. In paragraaf 5.3 werken we deze vormen van samenwerken rondom opleidingsonderwijs verder uit aan de hand van de veranderende rol van de opleider.

4.2 De wisselwerking tussen werken en leren in de opleiding

De ervaring leert dat studenten die in duale trajecten leren en werken verbinden, al gauw “meegezogen” worden door de veelheid aan taken en nieuwe ervaringen die het werken in een school nu eenmaal met zich meebrengen.

De opleiders in de cases worstelen allemaal op hun eigen manier met de vraag hoe ze er in die situatie zorg voor kunnen dragen dat studenten desondanks hun ervaringen leren te verdiepen, bijvoorbeeld met behulp van systematische reflectie. Ook wordt gezocht naar manieren om in de beoordeling van studenten recht te doen aan de integratie van werken en leren.

Op basis van de cases onderscheiden we ten aanzien van de wisselwerking tussen werken en leren zeven principes, die hieronder toegelicht worden.

Principe 4. Competentiegericht opleiden draagt bij aan de vervlechting van leren en werken.

Dit principe is heel duidelijk in de Fontys-case, waar het centraal stellen van competenties richtinggevend is voor de opleiding. Competentiegericht opleiden maakt voor studenten zichtbaar dat werken en leren met elkaar vervlochten zijn en dat werkt motiverend. De Fontys-case benadrukt daarbij overigens ook dat het van belang is dat het veld nauw wordt betrokken bij het opstellen van een kader voor de te verwerven competenties (vergelijk principe 1).

Ook in de HvU-case staat competentiegericht opleiden centraal, waarbij het interessant is dat de doorgroeicompetentie daarbij een centrale rol speelt. Deze case maakt duidelijk dat competentiegericht opleiden goed samen gaat met vormen van beoordeling die gebaseerd zijn op het werken met portfolio's. Overigens signaleren we hier ook wel problemen met betrekking tot competentiegericht opleiden. Zo is er een spanningsveld tussen het sturende karakter van competenties en de idee van inductief en concerngestuurd opleiden. Daar komen we in paragraaf 5.3 op terug. Ook is er nog geen landelijk geaccepteerd ordeningskader voor competenties.

Wel is hiervoor met het zogenaamde "Kijkkader", opgesteld door Annette Dietze van de EFA, Frank Jansma van het SBL en Aalt Riezebos van de Hogeschool Windesheim, een voorzet gedaan. Verder is het valide en betrouwbaar beoordelen van competenties ("assessment") beslist geen sinecure (vgl. Straetmans en Sanders 2001). De case laat zien dat competentiegericht opleiden in dat opzicht een gecompliceerd ontwikkelingstraject met zich meebrengt.

Principe 5: Een goede duale (of gedualiseerde) opleiding bouwt voort op eerdere ervaringen van studenten en hanteert daarvoor adequate instrumenten.

Dit principe, dat onder andere inhoudt dat de opleiding in de praktijk opgedane werkervaringen serieus neemt, staat centraal in de Oxford-case: *"Development' takes what is there as a valuable starting point, not as something to be replaced, but a useful platform on which to build. To do so is to recognise not only that teachers do have valuable existing expertise but also that, if teachers are forced to choose, they will usually revert to their secure established ways of doing things.*

The metaphor of 'building on what is already there' is not, however, satisfactory because it suggests adding on something separate to what is there, something extra on top. The concept of development, in contrast, implies that whatever is added, whatever is new, will be integrated with what is there already, and will indeed grow from what is there." (McIntyre & Hagger, 1992, p. 271)

Het principe dat voortgebouwd wordt op eerdere ervaringen, is ook in de cases van Fontys en de HvU duidelijk en wordt daar vertaald naar intake-assessments. De HvU-case laat zien hoe de student op basis van zo'n intake-assessment een Persoonlijk Opleidingsplan (POP) kan opstellen dat richtingge-

vend is voor de opleiding van die student. Daarmee wordt in opleidingsland langzamerhand een instrumentarium ontwikkeld waarmee het principe van voortbouwen op wat er al is, handen en voeten kan krijgen.

Principe 6. Het gebruik van assessments en portfolio's draagt bij aan vormen van beoordeling die recht doen aan de afstemming van werken en leren op elkaar.

Dit principe ligt in het verlengde van het vorige, maar heeft ook betrekking op summatieve beoordelingen tijdens opleidingstrajecten of aan het eind daarvan. De cases, bijvoorbeeld de HvU-case, laten zien dat competentiegericht opleiden (principe 4) goed te vertalen is naar beoordelingsinstrumenten als assessments en portfolio's. Een portfolio biedt de student de kans om voorbeelden uit de eigen werkpraktijk te gebruiken als illustratiemateriaal bij het documenteren van het eigen leerproces. Als zodanig heeft een portfolio het voordeel dat het de medeverantwoordelijkheid van de student voor het (resultaat van) het eigen leerproces benadrukt en daardoor aansluit bij het volgende principe.

Principe 7: Het bevorderen van reflectie op de praktijk en het leren reflecteren, individueel en samen met anderen, draagt bij aan de wisselwerking tussen werken en leren.

Dit principe bespreken we al in paragraaf 2.3, bij het overzicht van wat uit de literatuur over duaal opleiden naar voren komt. Reflectie kan beschouwd worden als de verbindende schakel tussen werken en leren. De cases laten dan ook zien dat in de concrete opleidingspraktijk veel nadruk wordt gelegd op reflecteren, als middel om werken en leren te integreren. De UCLO/NHL-case laat zien dat dit bijvoorbeeld uitgewerkt kan worden naar het door studenten laten expliciteren van hun persoonlijke werktheorie. Uitgaand van hun eigen ervaringen leren studenten te theoretiseren over hun eigen praktijk. Een werktheorie bevat begrippen, noties, inzichten, overtuigingen, etc., die een student gebruikt bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van zijn onderwijs. Binnen de opleiding reflecteert de student niet alleen op de eigen werktheorie, maar vinden ook confrontaties plaats tussen de eigen werktheorie en de theorie van derden, waaronder meer wetenschappelijk bewezen theorie en bijvoorbeeld de werktheorie van de coach.

De HAN-case benadrukt dat het niet voldoende is om studenten te laten reflecteren, maar dat ook aandacht besteed dient te worden aan het (beter) leren reflecteren. Dit is uitgewerkt in een intervisietraject collegiaal ondersteund leren (Melief & Tigchelaar, 2001). Bij deze vorm van intervisie worden studenten in een voortraject getraind in begeleidingsvaardigheden.

Tijdens de lio-stage begeleiden de studenten elkaar, in principe onbegeleid. De begeleidingsvaardigheden die zij gebruiken en leren, zijn direct toepasbaar in de praktijk van de leerlingbegeleiding. Ook in de HvU-case wordt nadrukkelijk aandacht besteed aan het leren interviseren, waarbij het erom gaat dat de student leert om samen met anderen te reflecteren op praktijkervaringen. Leren interviseren heeft niet alleen het voordeel dat de studenten worden getraind in het samen met collega's verder leren tijdens de rest van hun beroepsloopbaan, maar heeft ook een voordeel dat te maken heeft met het volgende principe:

Principe 8: Wanneer leren van de eigen schoolcontext wordt verbreed met leren van de schoolcontexten van anderen, dan wordt voorkomen dat eenzijdige beroepssocialisatie optreedt.

De organisatie van een opleidingstraject kan met zich meebrengen dat aanstaande leraren in het beroep worden gesocialiseerd binnen de context van één school. Hierin schuilt het risico dat zij hun waarden en normen eenzijdig afstemmen op de ervaringen die zij binnen die specifieke context opdoen. In de verschillende cases zien wij opleiders dan ook proberen om tijdens opleidingsdagen de blik van de studenten te verbreden naar andere schoolcontexten, onder andere door collegiaal ondersteund leren (HAN) en intervisie (Fontys, HvU).

Uit gesprekken met een opleider uit Oxford (Hazel Hagger) en uit publicaties over het Oxford-model kwam ook helder naar voren dat men het als een van de taken van de opleider beschouwt om de blik van de student te verbreden. Anders gezegd: opleiders hebben inzicht in verschillen schoolcontexten en verschillende schoolpraktijken. Daar ligt, generaliserend gesteld, een wezenlijk verschil tussen instituutopleiders en schoolcoaches. We komen hierop terug in paragraaf 5.3.

Principe 9: Systematisch inductief werken tijdens opleidingsdagen draagt bij aan de integratie van theorie en praktijk in de persoon van de student.

Het in de opleiding vertrekken vanuit theorie (deductief opleiden) sluit niet aan bij de realiteit van duale of gedualiseerde trajecten. In de HAN-case hebben de opleiders aan de hand van concrete voorbeelden goed inzichtelijk gemaakt hoe zij op systematische wijze inductief te werk gaan. Zij doen dit aan de hand van een fasenmodel, het VESIt-model. De opleiders werken vanuit een visie op opleiden die te typeren is als concerngestuurd. Dat betekent dat de ervaringen, de vragen en de concerns van de lio's het vertrekpunt vormen bij het geven van onderwijs. Vanuit gedeelde gemeenschappelijke ervaringen wordt systematisch toegewerkt naar theoretische noties. In het door hen gehanteerde VESIt-model worden vijf fasen in inductief werken onderscheiden: (1) voor-structureren, (2) ervaring oproepen, (3) structureren, (4) inzoomen, (5) theorie toevoegen. (Het VESIt-model komt aan de orde in Wubbels, Korthagen & Tigchelaar, 1999; zie voor een uitgebreidere bespreking Korthagen e.a., 2001, pp. 151-161). Ook in Oxford staat inductief werken centraal: “*It is interns’ own prior experiences and commitments, their own felt needs, their own aspirations and their own understandings which determine the things they attempt to learn and the problems which they seek to resolve.*” (McIntyre & Hagger, 1992, p. 267).

Principe 10: Goede duale of gedualiseerde trajecten maken de integratie van werken en leren in de vormgeving zichtbaar voor studenten.

We hebben in de cases een aantal voorbeelden gezien van de opzet van een opleidingsdag in een duaal of gedualiseerd traject, waarin opleiders proberen om ook in de vormgeving leren en werken te verbinden. Op die manier wordt in de vormgeving voor studenten duidelijk dat tijdens opleidingsdagen structureel gewerkt wordt aan de verbinding tussen werken en leren. We geven twee voorbeelden die voor zichzelf spreken in het schema op de volgende pagina.

4.3 De student als mede-verantwoordelijke voor de opleiding

Kenmerkend voor de duale en gedualiseerde trajecten die in de cases beschreven worden is dat de studenten op verschillende manieren medeverantwoordelijk gemaakt worden voor hun eigen leerweg in de opleiding. We zien opleiders daarbij op verschillende manieren zoeken naar werkwijzen en instrumenten waarmee de studenten ook daadwerkelijk de

mogelijkheid krijgen om medeverantwoordelijk te zijn. In de cases hangt dit voor de betrokken opleiders nauw samen met de huidige ontwikkelingen in de richting van competentiegericht opleiden. Bij duaal of gedualiseerd opleiden gaat het dan niet meer om modulair onderwijs waarin studenten bepaalde bekwaamheden verwerven en studiepunten halen voor afzonderlijke kennis- en vaardigheidsdoelen. Het gaat veel meer om de vraag of studenten gedurende het traject bepaalde competenties verwerven die ze in complexe situaties in de klas kunnen inzetten. Daarbij ligt de nadruk dus meer op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing. De opleiders in de cases gebruiken hiervoor verschillende opleidingsinstrumenten (dossier, assessment, portfolio, ontwikkelingsverslag, persoonlijk profiel, persoonlijk opleidingsplan, etc.). Interessant daarnaast is dat de beschreven praktijken laten zien dat opleiders op dit gebied meer doen dan alleen maar gebruik maken van de instrumenten die op dit gebied voorhanden zijn. Vanuit hun visie op zelfverantwoordelijk leren ontwikkelen ze nieuwe aanpakken en werkwijzen om de zelfsturing van de studenten in de praktijk vorm te geven. En daarmee komt een laatste principe naar voren:

Principe 11: Kenmerkend voor goede duale en gedualiseerde opleidingstrajecten is dat opleiders het opleidingsdidactische concept ‘medeverantwoordelijkheid van studenten’ vertalen naar concrete aanpakken die zelfsturing door studenten bevorderen.

In de literatuur wordt steeds vaker benadrukt dat professionele ontwikkeling slechts tot stand kan komen als de leraar zelf ownership heeft over die ontwikkeling (Day, 1999; Korthagen e.a., 2001, p. 5-8). Dit heeft ook te maken met het inzicht dat het leren van leraren niet alleen cognitieve en handelingsaspecten omvat en dus “rationeel gestuurd” kan worden, maar in sterke mate gekleurd wordt door persoonlijke, emotionele factoren (Nias, 1996; Hargreaves, 1998). Met deze inzichten wordt in de cases veel rekening gehouden. We lichten dit toe aan de hand van drie concrete voorbeelden. In de Fontys-case vindt het verwerven van competenties plaats via zelfstandig en producerend leren. Bij producerend leren werkt de student aan een product dat bruikbaar is in de eigen ROC-werksituatie. Door daaraan te werken verwerft de student de noodzakelijke competenties. Afhankelijk van de leervraag van de student en de mogelijkheden van de leeromgeving waar de student functioneert, formuleert de student

Opzet opleidingsdag

Case Hogeschool van Arnhem/Nijmegen	Case Fontys
<p>Blok 1: Collegiaal ondersteund leren Studenten werken in kleine groepen anderhalf uur zelfstandig. Ze begeleiden elkaar bij het reflecteren op hun praktijkervaringen.</p>	<p>Blok 1: Keek op de week Zaken vanuit de werkplek worden besproken en kleine opdrachten worden uitgewerkt (een vakblad lezen of het OCW-plein op internet bekijken).</p>
<p>Blok 2: Werken aan een thema In overleg met de studenten wordt een thema uitgewerkt en besproken, bijvoorbeeld: omgaan met leerlingen, samenwerkend leren, praktische opdrachten maken voor leerlingen. Hierbij wordt inductief gewerkt.</p>	<p>Blok 2: Voer voor de werkvloer Studenten werken aan thema's die relevant zijn voor het functioneren in de praktijk. De studenten hebben bijvoorbeeld een stukje gelezen over feedback geven, oefenen daarmee in de cursus en proberen dat weer uit in de praktijk.</p>
<p>Blok 3: Verklassen Aan de hand van concrete leerlingvoorbeelden worden thema's vertaald naar de praktijk. Studenten verwerken voorbeelden van good practice in hun lesopzet.</p>	<p>Blok 3: Raad van je maat Hier komen praktische zaken aanbod waarop de studenten elkaar reacties en tips geven. Studenten proberen bijvoorbeeld een instructie uit en krijgen advies van hun medestudenten.</p>
<p>Blok 4: In samenspraak Er wordt teruggeblikt en vooruitgeblikt: de opbrengsten van de dag worden benoemd en er wordt vooruitgekeken naar de komende week.</p>	<p>Blok 4: Tip van de VIP De dag wordt afgesloten met een individueel spreekuur van de cursusleiders waarin uiteenlopende zaken aanbod komen, zowel vanuit de student als vanuit de opleider.</p>

een of meerdere opdrachten voor dit onderdeel producerend leren van de opleiding. Het ROC heeft bijvoorbeeld behoefte aan een handleiding voor een nieuw apparaat. Doordat de student hiermee bezig is, verwerkt hij of zij de competentie ‘handleidingen schrijven die technisch en didactisch helder in elkaar zitten’. In de HvU-case werkt men de zelfverantwoordelijkheid uit aan de hand van het concept kenmerkende situaties. Kenmerkende situaties zijn die momenten in een les die regelmatig terugkeren, bijvoorbeeld het begin van een les, het bespreken en opgeven van huiswerk, etc. De situaties zijn op video vastgelegd en zijn kort beschreven en geanalyseerd op docentvaardigheden en docentenkennis om in een dergelijke situatie adequaat te handelen. Aan het eind van de cursus moeten studenten competent zijn om in kenmerkende situaties te kunnen handelen. De bijeenkomsten rondom kenmerkende situaties worden door de studenten voorbereid aan de hand van een praktijkopdracht, die de studenten kunnen aanpassen aan hun eigen situatie.

Op de universiteit van Oxford werkt men met het concept professional craft knowledge.² Onder deze term valt de (vak)kennis die je nodig hebt om les te kunnen geven en de praktijkkennis over lesgeven die ervaren docenten hebben opgebouwd door te reflecteren op hun handelen. Kenmerkend voor de Oxfordse praktijk is dat de studenten gestimuleerd worden om op verschillende manieren te leren van de praktijkkennis van hun vakbegeleiders op school. Passend bij waar studenten in hun ontwikkeling zitten en waar hun persoonlijke leervragen over gaan, bereiden ze samen met hun vakbegeleider lessen voor met eigen aandachtspunten. Daarnaast geven studenten samen (gedeelten van een) les met hun vakbegeleider en kunnen daarbij eigen aanpakken uitproberen. Ook observeren ze lessen van mentoren op verschillende competenties die ze willen verwerven. Bij al deze activiteiten krijgen de studenten een grote eigen verantwoordelijkheid voor het aansturen van hun eigen professionele ontwikkeling.

² Het concept professional craft knowledge vertoont enige verwantschap met het hierboven besproken begrip persoonlijke werkttheorie, zoals gehanteerd op de RUG/NHL.

5 • Eindconclusies en een blik in de toekomst

5.1 Kanttekeningen

De vijf cases geven bij elkaar een goed beeld van de stand van zaken met betrekking tot duaal (of gedualiseerd) opleiden. Duidelijk is dat in de cases een aantal belangrijke ingrediënten voor effectief duaal opleiden gevonden kunnen worden, die we hierboven hebben geformuleerd in de vorm van principes die voor andere opleidingen interessant kunnen zijn. Het meest opvallend aan de cases is dat een echte omslag heeft plaatsgevonden van aanbodgestuurd naar vraaggestuurd opleiden, dat de betrokken opleiders wezenlijk nieuwe opleidingsstructuren en -inhouden hebben ontwikkeld en daarbij belangrijke stappen hebben genomen in de ontwikkeling van een nieuwe opleidingsdidactiek. Er zijn daarbij ook een aantal concrete instrumenten benut waarmee duaal en gedualiseerd opleiden handen en voeten kan krijgen.

Dit alles neemt niet weg dat de betrokken opleiders nog volop worstelen met een aantal zaken en dat duaal (gedualiseerd) opleiden eigenlijk nog in de kinderschoenen staat. Dat wordt des te meer duidelijk als men de volgende drie aspecten in de beschouwing betreft.

Ten eerste hebben de opleiders in deze cases vanuit hun instituten vaak extra projecttijd en -gelden gekregen voor de ontwikkelingen in het kader van duaal (gedualiseerd) opleiden. De vraag is hoe het verder zal gaan in de beschreven situaties wanneer die extra tijd wegvalt. Bovendien speelt in een ontwikkelstadium vaak mee dat alle betrokkenen enthousiast zijn over de nieuwe uitdaging en extra hun best doen. We moeten niet vergeten dat de casebeschrijvingen in dat opzicht vaak een enigszins “luxe” situatie beschrijven.

Ten tweede zijn de cases uitdrukkelijk geselecteerd als “best practices”. Ze zijn dus zeker niet representatief voor de algemene stand van zaken met betrekking tot duaal en gedualiseerd opleiden. De cases zijn de “mooie voorbeelden”.

In de derde plaats moet geconstateerd worden dat zelfs in deze “best practices” niet voldaan is aan alle kwaliteitscriteria die vooraf geformuleerd waren, zelfs niet altijd aan de “harde” (op basis van de literatuur als noodzakelijk beschouwde) criteria (vetgedrukt in bijlage I).

Dit laatste punt werken we in de nu volgende subparagraaf nader uit. Daarbij maken we ook enkele kanttekeningen ten aanzien van criteria waaraan wel voldaan leek, maar waarvan niet zeker is dat dit in de toekomst ook zo zal zijn.

5.2 Wat lukt nog niet zo goed of is wellicht moeilijk overeind te houden?

We volgen hier de nummering van de in bijlage 1 geformuleerde criteria.

Criterium 5: Concrete evaluatiegegevens.

Weliswaar zijn in alle cases evaluaties uitgevoerd, maar die zijn meestal vrij licht van aard en beperken zich in het algemeen tot tevredenheidsmetingen of beoordelingen van portfolio's.

Er zijn nog geen harde gegevens over de effecten op het daadwerkelijk handelen in de praktijk van de opgeleide studenten die toegeschreven kunnen worden aan de duale of gedualiseerde opleidingstrajecten, zeker niet over hun functioneren na de opleiding en over hun verdere professionele ontwikkeling. Ook is weinig bekend over de relatieve bijdrage van verschillende ingrediënten van de ontwikkelde opleidingsarrangementen.

Nader onderzoek is dus zeer gewenst. Daarbij kan vooral gedacht worden aan een vorm van ontwikkelingsonderzoek waarbij opeenvolgende “prototypen” op onderdelen geëvalueerd en verbeterd worden. (Zie voor een beschrijving van deze methode van onderzoek Van den Akker, 1999). Dergelijke door onderzoek ondersteunde ontwikkelingscycli zijn nog niet tot stand gekomen. Daar is de beschikbare tijd uiteraard ook te kort voor geweest.

Criterium 6: Het omschrijven van competenties.

Hoewel er rond het omschrijven van competenties op sommige plaatsen veel en goed werk is verzet (met name in de Fontys-case), moet er nog veel gebeuren, voordat er sprake is van valide en betrouwbare assessments van competenties. Zelden worden intern ontwikkelde assessmentprocedures geëvalueerd door buitenstanders met het ontwikkelde instrumentarium te laten werken. Dat kan een controle opleveren van de kwaliteit van dat instrumentarium (bijvoorbeeld een check van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid). Ook wordt veelvuldig erkend dat men slechts “op weg” is. Daarbij is niet op voorhand zeker dat de beoogde verdere ontwikkeling ook werkelijk leidt tot het gehoopte doel.

Sommige deskundigen zijn betrekkelijk pessimistisch over de toekomst van assessments van competenties en over de effecten ervan op de leraar en op de onderwijspraktijk (zie b.v. Beijaard en Ter Wee, 2001).

Criterium 7: Samenwerking tussen opleidingsinstituut en praktijkinstelling (school).

De cases laten mooie staaltjes zien van structurele samenwerkingsverbanden. Hierbij moet men echter niet vergeten dat deze vaak tot stand gebracht worden door een aantal enthousiaste pioniers. De ontwikkelingen rond Professional Development Schools in het buitenland hebben laten zien dat structurele samenwerking tussen alle betrokkenen op langere termijn vaak moeilijk te realiseren of te handhaven is. Financiële belemmeringen, werkdruk, communicatieproblemen, verschillen in belangen en gebrek aan wederzijds vertrouwen bleken in buitenlandse experimenten vaak remmend te werken op pogingen om structurele samenwerkingsverbanden in stand te houden.

Criterium 14: Scholing van opleiders.

Hoewel de scholing van schoolcoaches meestal wel als belangrijk aspect beschouwd wordt, lukt het niet altijd om die scholing ook werkelijk tot stand te

brengen en om alle betrokkenen daarbij te betrekken. Daarbij valt het op dat de instituutopleiders scholing voor zichzelf minder nadrukkelijk nastreven of ervan uitgaan dat zijzelf de omslag naar duaal leren wel in de praktijk leren maken. Er zijn veel opleidingsdidactische inzichten en vaardigheden die opleiders (of het nu om schoolcoaches of om instituutopleiders gaat) door middel van gerichte trainingen zouden kunnen ontwikkelen, bijvoorbeeld ten aanzien van het begeleiden van leren op de werkplek, concern gestuurd opleiden, e.d. In de opleiding van opleiders wordt niet altijd nadrukkelijk geïnvesteerd. Daadwerkelijke samenwerking tussen opleidingsinstellingen en praktijkinstellingen (scholen) zou ook kunnen betekenen dat instituutopleiders en schoolcoaches samen deelnemen aan cursussen gericht op hun professionele ontwikkeling als “duale opleiders”. Dat versterkt ook het totstandkomen van een gemeenschappelijk kader en een gezamenlijke visie.

Criterium 15. Meer dan een geïsoleerd stukje opleiding.

Uit de cases komen globaal twee verschillende manieren naar voren om een innovatie richting duaal of gedualiseerd opleiden op gang te brengen

binnen een opleidingsinstituut. Bij beide benaderingen lijken de betreffende opleidingsinstituten gebruik te maken van wat al aan kracht aanwezig is of van gunstige regionale omstandigheden. We lichten dit nu toe. De UCLO/NHL-case laat bijvoorbeeld een brede innovatiestrategie zien, waarbij vele scholen in de regio betrokken zijn en alle daarbij betrokken opleiders en schoolcoaches. Dat is in het Noorden ook redelijk goed mogelijk omdat er relatief wat minder scholen in de regio zijn dan in sommige andere regio's. Het voordeel van deze strategie is dat er een nieuwe doordenking op gang komt van het geheel van de opleiding, waar alle opleiders bij betrokken zijn. Het nadeel is dat een aantal detailproblemen, bijvoorbeeld de scholing van schoolcoaches, nog wel om nadere uitwerking vragen. Een andere strategie wordt gevolgd bij de HAN. Daar wordt de ontwikkeling gestart met een 'pilot' in één groep, waar een beperkt aantal opleiders en scholen bij betrokken zijn.

Het voordeel daarvan is dat een aantal detailinvullingen (zoals in dit geval collegiaal ondersteund leren) gemakkelijker tot stand komen; het nadeel is dat het geheel van de opleiding en de overige opleiders nog niet zo sterk bij de innovatie betrokken zijn.

Een vierjarige lerarenopleiding die afgerond wordt met een duaal of gedualiseerd traject maakt het eigenlijk noodzakelijk dat de hele opleiding opnieuw doordacht wordt in het licht van die ontwikkeling. Zo kunnen de studenten al vroeg leren te reflecteren, te werken met collegiaal ondersteund leren, met competentieprofielen, persoonlijke opleidingsplannen, portfolio's, enzovoorts. Het lijkt van belang om ten aanzien van deze aspecten al vroeg in de opleiding een leerlijn te starten en niet te wachten tot het "menens" wordt. In dat opzicht verschillen de cases: nog niet overal is de beoogde ontwikkeling verbreed naar de inrichting van de opleiding als geheel en naar alle opleiders. De Oxford-case is leerzaam in de zin dat de gehele opleiding van Oxford in het teken staat van de gekozen visie op opleiden.

Criterium 16: Gebruik van ICT

Voor zover dat geconstateerd kan worden, wordt in de cases wel hier en daar gebruik gemaakt van ICT, maar dit aspect lijkt minder centraal te staan dan misschien verwacht had kunnen worden. Toch lijkt flexibilisering van praktijkleren gediend te zijn met tijd- en plaatsonafhankelijke vormen van leren. De inzet van ICT voor bijvoorbeeld het geïndividualiseerd aanbieden van theorie-elementen, voor

verschillende vormen van samenwerkend leren (zie bijv. Admiraal e.a., 2000) en voor het maken van digitale portfolio's (zie bijv. Dietze & Snoek, 1999) kan bijdragen aan de effectiviteit van een opleidingsarrangement. Het lijkt er evenwel op dat in de beschreven "best practices" de opleidingsdidactiek niet wezenlijk beïnvloed is door de beschikbaarheid van nieuwe technologische middelen. Er zijn ook geen voorbeelden gevonden van krachtige multimediale leeromgevingen.

Het is niet geheel duidelijk of dit betekent dat er ook echt wat af te dingen valt op de hoge verwachtingen die voorheen bestonden ten aanzien van de inzet van ICT in de lerarenopleiding of dat nog meer ontwikkelwerk en/of scholing van opleiders nodig zijn.

5.3 Andere aanbevelingen voor toekomstige ontwikkelingen

Hierboven zijn al verschillende richtingen aangegeven voor de verdere ontwikkeling van duale of gedualiseerde trajecten in ons land. Tot slot voegen we daar nog enkele aanbevelingen aan toe.

HET VAK ALS MOTOR

Er is in duale en gedualiseerde trajecten een begrijpelijke en toe te juichen tendens waarneembaar om aan te sluiten bij de problemen die de studenten in de praktijk ervaren. Soms dreigen daardoor echter relationele aspecten in de klas en algemeen didactische zaken de overhand te krijgen in de opleiding. Eenzelfde tendens is waarneembaar in het voortgezet onderwijs waar algemeen didactische aspecten (bijvoorbeeld rond zelfstandig leren) volop aandacht krijgen. Toch moet niet vergeten worden dat leraren in het voortgezet onderwijs leraren zijn in een vak. In één van de gesprekken in het kader van de casebeschrijvingen deed Hazel Hagger uit Oxford de uitspraak: "het vak is de motor". Ook de HAN-case legt de nadruk op een vakspecifieke invulling. Het kan belangrijk zijn dat bij de vormgeving van duale en gedualiseerde trajecten goed nagedacht wordt over de vraag hoe het vak en de vakdidactiek een degelijke plaats in de opleiding kunnen behouden.

FASERING VAN DE OPLEIDING

Het voorgaande punt houdt verband met een ander punt, namelijk het gevaar dat de opleiding vooral een opleiding wordt in overleven in de klas. Buitink (1994) onderscheidt vier fasen in een opleidings-traject: (1) overleven, (2) stabilisatie, (3) verbreding en (4) verdieping. Een dergelijke fasering kan richting geven aan de vormgeving van duale of gedualiseerde opleidingstrajecten. Er kan bewust naar gestreefd worden om in de fasen 3 en 4 ook meer concern-sturend te werken en niet alleen af te wachten wat er voor vragen en leerwensen vanuit de studenten worden ingebracht. Bijvoorbeeld kan door een door-dachte aansturing van praktijkervaringen bevorderd worden dat vakspecifieke aspecten in deze fasen meer centraal komen te staan. De HAN-case en de Oxford-case geven aanknopingspunten voor zo'n bewust aangebrachte fasering in de opleiding.

DE VERANDERENDE ROL VAN DE OPLEIDER

Het voorgaande punt maakt nog eens duidelijk dat de opleider in duale of gedualiseerde situaties met een nieuwe blik naar de programmering van de opleiding moet gaan kijken. Het is in minstens drie opzichten gewenst dat opleiders een omslag maken.

- ▶ Omslag ten aanzien van het geven en nemen van verantwoordelijkheden. Opleiders dienen bereid te zijn verantwoordelijkheden echt over te dragen, d.w.z. aan studenten verantwoordelijkheid voor hun eigen leren en aan schoolcoaches verantwoordelijkheid voor de begeleiding daarvan. In beide gevallen moet de opleider dus verantwoordelijkheden durven "loslaten". Dat kan de vraag oproepen die Koster e.a. (1998) meegaven aan een artikel: "Is there anything left for us?" Wat wel degelijk overblijft als belangrijke taak is het voorbereiden van schoolcoaches en studenten op het dragen van die verantwoordelijkheid. Opleiders kunnen trainingen verzorgen voor schoolcoaches gericht op het ontwikkelen van begeleidingsvaardigheden, het ontwikkelen van (vak)didactische know-how, enzovoorts. Studenten kunnen door opleiders gestructureerd opgeleid en begeleid worden om zelfgestuurd te leren in het beroep van leraar. Een voorbeeld daarvan is het leren interviseren zoals dat op de HvU en de HAN gebeurt.
- ▶ Omslag ten aanzien van het verbreden van de praktijkcontext van de student. Den Ouden e.a. (2001) schetsen een continuüm dat loopt van de school als werkplek (met de verantwoordelijk-

heid voor het leren geheel bij het opleidingsinstituut) naar opleiden onder de volledige verantwoordelijkheid van de school. Opvallend is dat deze laatstgenoemde situatie in geen van de vijf cases aangetroffen wordt. Dat uiterste van het continuüm lijkt even onwenselijk als het eerstgenoemde. De optimale situatie zal waarschijnlijk ergens tussen de twee uitersten in liggen. Wat instituutopleiders specifiek toe te voegen hebben aan het deel van de opleiding dat op school plaatsvindt, zo benadrukte ook Hagger uit Oxford, is dat zij vaak een bredere kijk op onderwijs hebben, doordat zij beschikken over inzicht in meerdere schoolcontexten en over meer theoretische kennis. Dat zijn kwaliteiten die opleiders bewust meer moeten gaan inzetten en die hun specifieke rol in duale of gedualiseerde trajecten kunnen gaan bepalen. Het gaat in die rol om het verbreden van de praktijkcontext die de studenten op hun school leren kennen.

- ▶ Omslag in opleidingsdidactische benadering. Het is al eerder gezegd: opleiders in duale en gedualiseerde trajecten zullen veel meer dan vroeger moeten inspelen op een ander type studenten. Allerlei nieuwe typen instromers brengen eigen deskundigheden en leerwensen

mee. McIntyre en Hagger (1992), twee belangrijke grondleggers van de Oxford-case, stellen dat leraren-in-opleiding volwassenen zijn die in het kader van hun professionele ontwikkeling hun eigen “agenda” hebben (zie ook Korthagen & Lagerwerf, 1996). Zij brengen ook hun persoonlijke levensgeschiedenis mee. De opleider kan zichzelf niet langer definiëren als de expert die de studenten een mooi stuk standaard-theorie zal leren, maar moet meer aansluiten bij wat individuen nodig hebben (individueel maatwerk) en moet daardoor ook veel meer een generalist worden.

Ten aanzien van elk van deze drie punten gaat het om een houdingsverandering bij opleiders en het is bekend dat mensen zulke houdingsveranderingen niet van de ene op de andere dag kunnen maken. Hierbij kan overigens ook intervisie door opleiders een ondersteunende functie hebben. Daarnaast lijkt het belangrijk om in te zetten op de ontwikkeling van nieuwe competenties bij opleiders, bijvoorbeeld door gerichte professionalisering. De VELON-beroepsstandaard en de initiatieven tot registratie van lerarenopleiders bieden daar een geschikt kader voor.

Verdere ontwikkeling van een realistische opleidingsdidactiek

Professionalisering van opleiders, gericht op het werken in duale of gedualiseerde trajecten, zal veel gericht kunnen plaatsvinden naarmate er een expliciete opleidingsdidactiek ontwikkeld is voor “realistisch” opleiden (Korthagen e.a., 2001), dat wil zeggen een opleidingsdidactiek waarin het werken met in reële contexten ontstane concerns centraal staat, evenals de integratie van praktijk en theorie. De ontwikkeling van zo’n opleidingsdidactiek en het publiceren daarover in voor opleiders toegankelijke bronnen kan voorkomen dat men, zoals nu het geval is, op verschillende plaatsen het wiel opnieuw probeert uit te vinden en onvoldoende gebruik maakt van wat elders aan opleidingsdidactiek is ontwikkeld. Het begrip praktijkkennis (Verloop, 1992; Meijer, 1999) kan dienen als belangrijke schakel tussen theorie en praktijk. Zanting (2001) heeft bijvoorbeeld laten zien hoe studenten bewust de praktijkkennis van hun schoolcoaches kunnen proberen boven tafel te krijgen. Ook dient er verder nagedacht te worden over de vraag hoe het spanningsveld overbrugd kan worden dat bestaat tussen een concerngestuurde of realistische aanpak in de opleiding en vooraf omschreven competenties waar de studenten aan

moeten voldoen. Aanzetten voor het overbruggen van dat spanningsveld zijn duidelijk aanwezig in de Fontys-case, maar dit punt verdient nadere uitwerking en explicitering. Een specifiek opleidingsdidactisch aspect is ook het gebruik maken van het congruentieprincipe, dat vooral in de HAN-case naar voren komt. Het congruentieprincipe kan omschreven worden met de uitspraak “teach as you preach”. Didactische aanpakken in de opleiding (bijvoorbeeld met betrekking tot zelfstandig leren, reflecteren, aansluiten bij concrete contexten, enzovoorts) dienen dan tevens als voorbeeld voor de didactiek die de studenten in hun schoolpraktijk kunnen gebruiken. Als opleiders willen bereiken dat studenten werkelijk de vruchten van het congruentieprincipe plukken, is het wel noodzakelijk dat zij de congruentie tussen wat in de opleiding gebeurt en mogelijke aanpakken op school, expliciet maken (dus daar op metaniveau aandacht aan besteden).

Naar fundamenteel andere kaders voor het opleiden van leraren

Duaal of gedualiseerd opleiden heeft reeds geleid tot grote veranderingen in de Nederlandse lerarenopleidingen. Toch blijft de vraag of de veranderingen fundamenteel genoeg zijn.

Zelfs in de vijf best practices die ten grondslag lagen aan deze overall-evaluatie is zichtbaar dat de beoogde vernieuwingen deels binnen oude kaders plaatsvinden. Zo is er meestal nog steeds een duidelijk onderscheid tussen lerarenopleiders in het opleidingsinstituut en in de school. De laatsten worden dan bijvoorbeeld 'schoolcoaches' genoemd. Dat onderscheid houdt wellicht een ongewenste scheiding in stand. Naarmate beide typen opleiders meer van elkaars werkzaamheden gaan uitvoeren, zal de noodzaak groeien om nieuwe benamingen voor hun functies in te voeren. Verwant hieraan is de vraag van wie de opleiding eigenlijk is. De cases laten zien dat meestal het opleidingsinstituut zichzelf als eigenaar van de opleiding ziet en dan bijvoorbeeld zoekt naar legitimering in het veld en naar samenwerking met scholen. Wellicht dient dit kader in de toekomst doorbroken te worden. Gedacht kan worden aan een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opleiding die bij drie partijen ligt: het instituut, de school en de student. Een opleiding vindt zijn legitimering dan in het feit dat alle drie de partijen die opleiding zinvol vinden en daar de schouders onder willen zetten. Tenslotte moet misschien de gedachte worden losgelaten dat men een professionele leraar is, als men eenmaal een opleidingstraject heeft doorlopen. Professionaliteit betekent dat men

zichzelf voortdurend blijft scholen. Dit is iets wat eigenlijk niet aan de welwillendheid van de individuele leraar moet worden overgelaten. Bij andere beroepsgroepen, zoals huisartsen en psychologen, bestaat de verplichting om eens in de paar jaar een erkende bijscholingscursus te doen. De relatie tussen werken en levenslang leren is dan vertaald naar formele kaders die verder reiken dan een initiële opleiding. Dergelijke fundamentele veranderingen hebben juridische consequenties en zullen dan ook niet van de ene op de andere dag gerealiseerd zijn. Het is wel van belang dat dit aspect een plaats krijgt in de verdere ontwikkelingen, opdat niet een situatie ontstaat van "oude wijn in nieuwe zakken".

Duaal of gedualiseerd opleiden is een relatief nieuw fenomeen in de Nederlandse lerarenopleidingen. Het staat deels nog in de kinderschoenen, deels ook zijn veelbelovende stappen genomen. Er begint zich een ervaringsbasis af te tekenen die in dit document geëxpliciteerd is. Er zijn echter nog uitdagingen te over, voordat we kunnen spreken van een geheel vernieuwde aanpak van de lerarenopleiding en voordat we met enige zekerheid kunnen aangeven hoe deze vormen van opleiden het beste kunnen plaatsvinden. Deze overall-evaluatie van vijf "best practices" kan hopelijk bijdragen aan de verdere ontwikkelingen op dit gebied.

Referenties

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Korthagen, F. (2000). De elektronische discussiegroep in de begeleiding van de stage. In: A. Wald (Red.), Kennis en kwaliteit: Opleiding en nascholing van leraren (pp. 55-67). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Akker, J. van den (1999). Design approaches and tools in education and training. In: J. van den Akker, R. Maribe Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Ed.), Design approaches and tools in education and training (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. In: J. Siluka (Ed.), Handbook of research on teacher education, 2nd ed. (pp. 1108-1149). New York: Macmillan
- Beijaard, D. & Ter Wee, E. (2001). Beoordeling van leraren: Inleiding op het themanummer "Assessment". VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders 22(2), 4-6.
- Braster, J.F.A. (2000). De kern van casestudy's. Assen: Van Gorcum.
- Buitink, J. (1994). Achtergronden en mogelijkheden van een inserviceopleiding. VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders 15(2), 4-11.
- Bullough, R. V., Hobbs, S. F., Kauchak, D. P., Crow, N. A., & Stokes, D. (1997). Long-term PDS development in research universities and the clinicalization of teacher education. Teaching and Teacher Education, 7(5-6), 531-535
- Bullough, R. V., & Kauchak, D. (1997). Partnerships between higher education and secondary schools: some problems. Journal of Education for Teaching, 23(3), 215-233.
- Brouwer, C. N. (1989). Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten. (dissertatie). Amsterdam: Brouwer.
- Castle, J. B. (1997). Toward understanding professional development: exploring views across a professional development school. Teachers and Teaching: Theory and practice, 3(2), 221-242.

- Chadbourne, R. (1997). Teacher education in Australia: what difference does a new government make? *Journal of Education for Teaching*, 23(1), 7-27.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.
- Cornbleth, C., & Ellsworth, J. (1994). Teachers in teacher education: Clinical faculty roles and relationships. *American Educational Research Journal*, 31(1), 49-70.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: Falmer Press.
- Den Ouden, J, Wolk, W. van der, Zloch, H. (2001). Begeleiden op de werkplek. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(1), 22-29.
- Dietze, A. & Snoek, M. (1999). Producerend leren als basis voor opleiding en organisatie. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 20(2), 13-20.
- Dolk, M, Faes, W., Goffree, F., Hermsen, H. & Oonk, W. (1996). *Een multimediale interactieve leeromgeving voor aanstaande leraren basisonderwijs ingevuld voor het vak rekenen-wiskunde & didactiek*. Utrecht: Freudenthal Instituut, NVORWO
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 242-260). Dordrecht/Boston/London: Kluwer
- Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., Barton, L., & Barrett, E. (1996). Re-defining partnership: revolution or reform in initial teacher education? *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 39-55.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Koetsier, C.P. (1991). Een brug tussen opleiding en praktijk. (dissertatie). Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. (1998). Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm (oratie). Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. & Lagerwerf, A. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161-190.
- Korthagen, F.A.J., & Russell, T. (1995). Teachers who teach teachers: some final considerations. In: T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach*

teachers (pp. 187-192). London/Washington: Falmer Press.

- Koster, B. & Korthagen, F.A.J. (2001). Training teacher educators for the realistic approach. In: Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 236-251). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B., Korthagen, F., & Wubbels (1998). Is there anything left for us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89.
- Levine, M., & Trachtman, R. (1997). *Making professional development schools work: politics, practices, and policy*. New York: Teachers College Press
- Lortie, S. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264-283.

- Melief, K. & Tigchelaar, A. (2001). Studenten begeleiden elkaar tijdens de stage: Het opleidingstraject 'collegiaal ondersteund leren'. In: Korthagen, F., Tigchelaar, A. & Wubbels, T., Leraren opleiden met het oog op de praktijk. Garant, Leuven/Apeldoorn.
- Meijer, P. (1999). Teachers' practical knowledge. (dissertatie.) Leiden: ICLON, Universiteit Leiden
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Mulder, M. (2000). Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs. Oratie. Wageningen Universiteit.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern Stuttgart: Klett.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26(3), 293-306.
- Northfield, J., & Gunstone, R. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. In J. Loughran & T. Russell (Eds.),
- Purpose, passion and pedagogy in teacher education (pp. 48-56). London/Washington D.C.: Falmer Press.
- Projectgroep zij-instroom G4-Pabo's (2001). Zij-instromers, onze zorg. G-4 Pabo's.
- Ross, J. A. (1995). Professional development schools: prospects for institutionalization. Teaching and Teacher Education, 11(2), 195-201.
- Straetmans, G.J.J.M., & Sanders (2001). Beoordelen van competenties van docenten. EPS-reeks nr. 5. Utrecht: Educatief Partnerschap.
- Siegers, F. (1995). Instellingssupervisie, leren over werk in de context van leiden-begeleiden -samenwerken. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Snoek, M. (2000). Aardverschuivingen in de lerarenopleidingen? VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 21(3), 5-12.

- Stoof, A., Martens, R. L. & Van Merriënboer, J. J. G. (2000). What is competence? A constructivist approach as a way out of confusion. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen, Leiden.
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: Een blinde vlek in de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën* 69(6), 410-423.
- Vonderen, J. van (2001). Naar een vernieuwde samenwerking tussen lerarenopleiding en school. EPS-reeks nr. 4. Utrecht: Educatief Partnerschap.
- Vonk, J.H.C. (1982). Opleiding en praktijk. Dissertatie. Amsterdam: VU-Boekhandel/Uitgeverij.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research* 68(2), 130-179.
- Wubbels, Th, Korthagen, F. & Tigchelaar, A. (1999). Aansluiten bij lio's; op zoek naar de plek waar de energie zit. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 20(3), 12-18.
- Zanting, A. (2001). Mining the mentor's mind, The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers. (dissertatie.) Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

BIJLAGE 1 • CRITERIA VOOR DE KEUZE VAN TE BESCHRIJVEN “BEST PRACTICES”

Context en toelichting

Onder druk van het lerarentekort stelt de overheid middelen ter beschikking voor de ontwikkeling van nieuwe opleidingstrajecten. Bij het ontwerpen en uitvoeren van deze trajecten kiezen instellingen veelal voor een duale programmering, waarbij het leren in en van de praktijk een centrale rol speelt. Het principe van werkplekleren brengt met zich mee dat het zwaartepunt van de opleiding verschuift naar de scholen. Deze verschuiving versterkt het belang van onderzoek naar de vormgeving en effecten van opleidingsarrangementen.

In het kader van EPS-deelstudie B2 (Dualisering: programmering en opleidingsdidactiek) zal een beperkt aantal veelbelovende opleidingsarrangementen beschreven worden. Een vergelijking van deze “best practices” kan verhelderen welke factoren bevorderend dan wel belemmerend zijn voor de verwerving van onderwijsbekwaamheid. Beschreven zal worden hoe geïdentificeerde kwaliteitskenmerken in deze cases geïmplementeerd zijn.

Aan de beoogde beschrijving gaat de keuze van het beperkt aantal cases (best practices) vooraf. Die keuze dient zo verantwoord mogelijk plaats te vinden. Hieronder worden keuzecriteria geformuleerd en verantwoord. Ze zijn ingedeeld in twee categorieën, te weten (I) methodologische criteria en (II) opleidingsdidactische criteria. Binnen die categorieën is gekozen voor een logische ordening. Het is niet aannemelijk dat cases gevonden worden die aan alle criteria voldoen. Daarom is onderscheid gemaakt tussen “harde” (noodzakelijke) criteria en “zachte”, dat wil zeggen wenselijke maar niet absoluut noodzakelijke criteria. De harde criteria zijn vet gedrukt. De beslissing om een bepaald criterium zacht te noemen is gebaseerd op een inhoudelijk argument (dat wil zeggen de relatie met kwaliteit kan niet zo sterk onderbouwd worden als bij een hard criterium) of een praktisch argument (het is niet zo moeilijk om fraaie criteria op te schrijven, maar sommige zijn in de praktijk heel moeilijk te realiseren), of op een combinatie van beide typen argumenten.

Criteria

CATEGORIE I: METHODOLOGISCHE CRITERIA

De onderzoeksliteratuur vermeldt diverse criteria die behoren bij een verantwoorde selectie van cases in een casestudy (zie bijv. Miles & Huberman, 1994; Creswell, 1998; Braster, 2000). Voor de keuze van best practices in deelstudie B2 zijn de volgende concretisering van daarvan relevant:

1. De cases laten voldoende spreiding zien over verschillende typen opleidingstrajecten.

Toelichting: Er bestaan momenteel o.a. trajecten voor herintreders, voor zij-instromers in de school, voor zij-instromers in de opleiding, urgentieprogramma's; daarnaast zijn goede praktijkvoorbeelden te vinden in zowel tweedegraads als in eerstegraads opleidingen en in opleidingen in de BVE-sector. Het is van belang dat de te kiezen arrangementen voldoende spreiding laten zien over deze trajecten en opleidingstypen.

2. Er is sprake van spreiding van cases over binnen- en buitenland.

Toelichting: De ontwikkeling naar meer duaal en praktijknabij opleiden is een internationale trend. Barone e.a. (1996) wijzen erop dat in veel landen serieuze kritiek op de praktijkrelevantie van de lerarenopleiding wordt geuit. In verschillende landen, met name Engeland, heeft dat sinds 1992 geleid tot een ontwikkeling waarbij grote delen van de lerarenopleiding op school plaatsvinden. In de VS zijn, veelal in reactie op lerarentekorten, zgn. "alternative certification programs" gecreëerd, waarbij aanstaande leraren vrijwel onmiddellijk de praktijk ingaan. Wideen, Mayer-Smith & Moon (1993) wijzen erop dat dit grote risico's inhoudt voor de professionele ontwikkeling van de betrokken leraren. Steeds meer begint men in te zien dat adequate afstemming van de instituuts- en praktijkcomponent essentieel is (vgl. ook criterium 7 hieronder). Die afstemming probeert men tegenwoordig o.a. te realiseren binnen zogenaamde Professional Development Schools (PDS) (zie o.a. Darling-Hammond, 1994; Ross, 1995; Levine & Trachtman, 1997; Bullough & Kauchak, 1997). Eenzelfde ontwikkeling ziet men thans in Australië (Chadbourne, 1997).

In de genoemde landen is dus al veel ervaring opgedaan met dualisering en daarover is ook redelijk veel gepubliceerd. Het verdient aanbeveling van de ontwikkelde inzichten gebruik te maken en te voorkomen dat wij in eigen land het wiel opnieuw proberen uit te vinden. Overigens kan het voldoende zijn om één goed onderbouwd en goed gedocumenteerd buitenlands voorbeeld op te nemen. Een goed alternatief zou ook zijn, een aantal belangrijke resultaten van relevante buitenlandse bronnen samen te vatten.

3. Er is sprake van een duidelijk omschreven, toetsbare doelstelling van het opleidingsarrangement, die ingebed is in een geëxpliciteerde visie op opleiden.

Toelichting: De literatuur over casestudies benadrukt het belang van het kiezen van een kader voor de beschrijving van cases. De te beschrijven opleidingsarrangementen kunnen het best in kaart gebracht worden vanuit de door de betrokken instelling/opleiders gekozen uitgangspunten. Dit vergroot de kans dat recht gedaan wordt aan wat de betrokkenen en andere opleiders relevant vinden (ecologische validiteit).

De uitgangspunten, met name de doelstelling en opleidingsvisie, dienen daarom helder te zijn.

4. De betrokken opleiders (instituuopleiders, werkplekbegeleiders) hebben voldoende tijd en motivatie voor het uitvoeren van het arrangement en voor het meewerken aan de beschrijving ervan.

Toelichting: Het gaat hier om een criterium van praktische uitvoerbaarheid, zowel met betrekking tot de uitvoering van het opleidingsarrangement als ten aanzien van de beoogde beschrijvingen ervan (vgl. Creswell, 1998, p. 125). Wat het laatste betreft kan gedacht worden aan de noodzaak van het door de instelling leveren van relevante documenten, van het meewerken van opleiders aan evaluaties en interviews, en aan het belang van meewerken aan het beschrijven van het arrangement en zijn effecten door de betrokken opleiders. Deze zaken zijn voorwaardelijk voor het slagen van de casebeschrijvingen, aangezien er bij de begroting van deelstudie B2 vanuit gegaan is dat ook de betrokken instellingen menskracht leveren voor deze bijdragen.

5. Er zijn aantoonbare aanwijzingen (liefst concrete evaluatiegegevens) dat de betrokken leraren(-in-opleiding) positief zijn over het opleidingsarrangement.

Toelichting: Om te kunnen spreken over “good practice” in het opleiden van leraren, dient de kwaliteit van het betreffende opleidingsarrangement vastgesteld te worden. De kwaliteit van opleidingsarrangementen kan op verschillende manieren bepaald worden, bijvoorbeeld op basis van tevredenheidsmetingen onder de opgeleiden, door het vaststellen van hun competenties of concreet onderwijsgedrag, maar ook door het meten van effecten op leerlingen. Het laatste type evaluatieonderzoek is uiterst zeldzaam binnen lerarenopleidingen, terwijl de -betrekkelijk zachte - eerste vorm van evaluatie zeer gangbaar is. In toenemende mate wordt van de tweede vorm (assessments) gebruik gemaakt. In samenhang met criterium 6 (hiernaast) lijkt het van belang dat ten aanzien van de te kiezen cases gegevens uit zulke assessments beschikbaar zijn. Daar de assessment-praktijk echter nog in de kinderschoenen staat, lijkt dit vooralsnog een te zwaar criterium en is ervoor gekozen tenminste het zwakkere criterium te hanteren van aantoonbare tevredenheid van de betrokken leraren-in-opleiding.

CATEGORIE II: OPLEIDINGSDIDACTISCHE CRITERIA

De didactiek van het opleiden van leraren begint een volwassen vakgebied te worden, met aanwijsbare bronnen die criteria voor goed opleiden beschrijven. Internationaal begint zich ook consensus af te tekenen als het gaat om kenmerken van effectieve opleidingsarrangementen. De volgende criteria zijn in dit verband van belang:

6. Er wordt in het opleidingsarrangement naar gestreefd de betrokken leraren(-in-opleiding) duidelijk omschreven competenties (bekwaamheden) te laten verwerven.

Toelichting: Dit criterium ligt in het verlengde van criterium 3. Er is een internationale trend naar competentiegericht opleiden (Mulder, 2000), dat wil zeggen dat men de doelen van de opleiding tracht te formuleren in termen van te verwerven competenties (bekwaamheden). Dit is met name bij duaal leren en werkplek leren van belang. Met het begrip competentie of bekwaamheid wordt meestal verwezen naar een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen (Stoof, Martens & Van Merriënboer, 2000).

Teneinde het belang van de te beschrijven opleidingsarrangementen te optimaliseren, ligt het bij de keuze ervan voor de hand aandacht te besteden aan de vraag of de omschreven competenties aansluiten bij landelijk gangbare competentieprofielen.

7. Er is sprake van nauwe samenwerking tussen opleidingsinstituut en praktijkinstelling (school).

Toelichting: Northfield and Gunstone (1997, p. 49) stellen dat “Teacher educators should maintain close connections with schools and the teaching profession.” In de bovengenoemde PDS-ontwikkeling wordt dit aspect eveneens sterk benadrukt (zie bijv. Darling-Hammond, 1994). Een belangrijk criterium voor de keuze van een case is dan ook of er sprake is van intensieve samenwerking tussen opleidingsinstituut en praktijkinstelling. Die samenwerking hoeft nog niet optimaal te zijn, want Bullough and Kauchak (1997) benadrukken dat zoiets niet gemakkelijk te realiseren is. Zij wijzen op financiële belemmeringen, maar ook op communicatieproblemen en weerstanden bij individuele opleiders en begeleiders op de scholen tegen rolveranderingen (zie hierover ook Furlong e.a., 1996). Veelbetekenend is het volgende citaat:

“School and higher education institutions are both very busy places. Unless sufficient resources can be freed to provide opportunities to support the extended conversation needed to create a shared agenda and unless there is a greater commitment to stabilizing participation, separatist partnership patterns will not only persist but predominate.” (Bullough & Kauchak, 1997, p. 231).

Cruciale elementen van succesvolle samenwerkingsverbanden blijken te zijn: “shared beliefs and mutual respect for non-overlapping competencies” (Bullough, Hobbs, Kauchak, Crow, & Stokes, 1997, p. 93; Ross, 1995, p. 198). Cornbleth & Ellsworth (1994) wijzen erop dat het heilzaam kan zijn leraren op praktijkscholen tevens een parttime aanstelling te geven op het opleidingsinstituut.

8. Er is sprake van inhoudelijke integratie van instituutsactiviteiten en activiteiten op de werkplek.

Toelichting: Dit criterium ligt in het verlengde van het vorige en wordt o.a. in de PDS-literatuur benadrukt. Brouwer (1989) heeft, voortbouwend op internationaal onderzoek, binnen de Nederlandse situatie aangetoond dat de integratie in de opleiding van instituutsactiviteiten en activiteiten in de stage

van cruciale invloed was op de professionele ontwikkeling van de opgeleide leraren tijdens de eerste fase van hun beroepsuitoefening.

9. Er wordt systematisch voortgebouwd op de praktijkervaringen, problemen en concerns van studenten. Daaraan wordt praktijkrelevante theorie gekoppeld.

Toelichting: In toenemende mate wordt ingezien dat de zgn. deductieve vorm van opleiden, waarbij (vooraf) theorie wordt aangeboden die (daarna) in de praktijk moet worden toegepast niet erg effectief is. Dit werd reeds tientallen jaren geleden benadrukt door Lortie (1975) en Zeichner en Tabachnick (1981). Leraren handelen in de praktijk niet zozeer op basis van in de opleiding behandelde theorie, maar veel meer vanuit subjectieve theorieën en “concerns” (Wubbels, Korthagen & Tigchelaar, 2000). In een meer inductieve benadering van de opleiding wordt dan ook voortgebouwd op de praktijkervaringen, problemen en concerns van de studenten en wordt de theorie daaraan gekoppeld. Die theorie heeft idealiter het karakter van concrete, handelingsleidende principes (Korthagen, 1998).

10. Er is sprake van voldoende flexibilisering/ maatwerk.

Toelichting: McIntyre en Hagger (1992) stellen dat leraren-in-opleiding volwassenen zijn die in het kader van hun professionele ontwikkeling hun eigen “agenda” hebben (zie ook Korthagen & Lagerwerf, 1996). Dat is in het bijzonder het geval bij zij-instromers die reeds beschikken over elders verworven competenties en bij herintreders. De nota Maatwerk voor Morgen benadrukt dat de opleiding flexibel moet inspelen op de vraag van dergelijke doelgroepen (zie ook Snoek, 2000). Dat dient ook op individueel niveau te gebeuren: de opleiding zou eigenlijk elke student een opleiding op maat moeten bieden (dat is het verschil tussen dit criterium en wat bij de criteria 1 en 9 werd beschreven).

11. Studenten worden medeverantwoordelijk gemaakt voor hun eigen professionele ontwikkeling.

Toelichting: Day (1999, p. 15) benadrukt dat “externally imposed reform (...) will not necessarily result in teachers implementing the intended changes”, as “a multitude of research projects in different countries have shown”. Fullan (1998) stelt dat: “If we know anything we know that change

cannot be ‘managed’.” Deze inzichten sluiten aan bij de reeds genoemde omslag van deductief naar meer inductief opleiden. In toenemende mate wordt ervan uitgegaan dat professionele ontwikkeling slechts tot stand kan komen als de leraar zelf “ownership” heeft over die ontwikkeling (Korthagen e.a., 2001, p. 5-8). Dit heeft ook te maken met het inzicht dat het leren van leraren niet alleen cognitieve en handelingsaspecten omvat en dus “rationeel gestuurd” kan worden, maar in sterke mate gekleurd wordt door persoonlijke, emotionele factoren (Nias, 1996; Hargreaves, 1998).

12. Er is een balans tussen eisen vanuit de werkplek en de eisen die behoren bij een optimale leersituatie.

Toelichting: McIntyre en Hagger (1992) benadrukken dat eisen en wensen vanuit de opleiding en eisen en wensen op de werkplek op spanning met elkaar kunnen staan en dat dit spanningsveld op een evenwichtige, expliciet gemaakte wijze gehanteerd dient te worden. De supervisieliteratuur (bijvoorbeeld Siegers, 1995) benadrukt eveneens dat er voldoende en evenwichtige aandacht moet zijn voor werken en leren, opdat de professionele ontwikkeling niet geblokkeerd raakt.

13. De rollen en taakverdeling van verschillende typen opleiders/begeleiders zijn helder omschreven.

Toelichting: Met name kan gedacht worden aan opleiders op het instituut en opleiders op school. Dit criterium ligt dus in het verlengde van het vorige en wordt eveneens in de supervisieliteratuur benadrukt (zie ook Koetsier, 1991). Institute-based en school-based opleiders hebben verschillende rollen en vertegenwoordigen verschillende belangen (Koster, Korthagen & Wubbels, 1998). Zij hebben ook verschillende competenties (McIntyre en Hagger, 1992). Idealiter worden deze optimaal op elkaar afgestemd.

14. Opleiders zijn of worden geschoold om hun specifieke rol/taken optimaal te kunnen vervullen.

Toelichting: Sinds kort krijgt de professionaliteit van de opleider veel aandacht (zie bijvoorbeeld de beroepsstandaard voor lerarenopleiders van de VELON). De opleiding van opleiders is echter lange tijd een verwaarloosd aspect van de lerarenopleiding geweest (Koster & Korthagen, 2001) en systematische opleidingstrajecten voor opleiders zijn nog steeds zeldzaam (Korthagen & Russell, 1995). De nieuwe duale opleidingsvormen die momenteel ontwikkeld worden, vereisen echter specifieke

competenties bij opleiders. De nota Maatwerk-2 wijst bijvoorbeeld op het belang van scholing van opleiders die de begeleiding op de werkplek verzorgen.

15. Het gaat om meer dan een geïsoleerd stukje opleiding: er is sprake van een vernieuwing die consequenties heeft (of mag hebben) voor de opleiding als geheel.

Toelichting: Bij dualisering van de opleiding en werkplekleren gaat het om een zodanige grondige verschuiving van het zwaartepunt van de opleiding naar de praktijk dat dit niet zonder consequenties kan blijven voor het geheel van de opleiding (vgl. Snoek, 2000). De te kiezen opleidingsarrangementen (cases) zullen dus bij voorkeur ingebed zijn in een vernieuwing van de opleiding als geheel.

16. Er wordt in het arrangement optimaal gebruik gemaakt van ICT.

Toelichting: Flexibilisering van praktijkleren is gediend met tijd- en plaatsafhankelijke vormen van leren. De inzet van ICT voor bijvoorbeeld het geïndividualiseerd aanbieden van theorie-elementen, voor verschillende vormen van samenwerkend leren (zie bijv. Admiraal e.a., 2000) en voor het maken van digitale portfolio's (zie bijv. Dietze &

Snoek, 1999) kan bijdragen aan de effectiviteit van een opleidingsarrangement. (Zie het themanummer van het VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders 1999, nr. 2, maart/april, getiteld "Lerarenopleidingen met ICT op de drempel van de toekomst".) Ook kan gedacht worden aan krachtige multimediale leeromgevingen zoals die bijvoorbeeld in het MILE-project ontwikkeld zijn (Dolk e.a., 1996).

BIJLAGE 2 • DE DUALE OPLEIDING VOOR ONDERWIJSPERSONEEL BEROEPS- EN VOLWASSENENEDUCATIE (BVE)

1. **Samenvatting¹**

In de duale opleiding voor onderwijspersoneel in de Beroeps- en Volwasseneneducatie, zoals die door Fontys lerarenopleiding wordt uitgevoerd zijn drie elementen van belang. Deze elementen staan centraal in de beschrijving van deze casus.

Ten eerste is er sprake van een wisselwerking tussen het onderwijsdeel en het werkdeel van de opleiding.

Ten tweede staat in deze duale opleiding het competentiegerichte opleiden centraal. Ten derde wordt er in deze lerarenopleiding gebruik gemaakt van producerend leren. Bij het laatste werkt de student aan producten die bruikbaar zijn voor de eigen werksituatie. De keuze voor het maken van bepaalde producten wordt zodanig gemaakt dat de student tijdens het uitvoeren ontbrekende competenties verwerft.

2. **Context**

Fontys, met name de opleidingen in Tilburg en Eindhoven, voert een duale lerarenopleiding uit. Bij deze opleiding zijn tien Regionale Opleidingscentra (ROC's) betrokken uit Brabant en Limburg². Het duale opleidingsmodel is ontworpen in nauwe samenwerking met deze ROC's.

De tekorten voor personeel in het BVE, de behoefte aan personeel dat vorm kan geven aan de onderwijskundige vernieuwingen in het BVE én de behoefte aan een opleiding die mede gericht is op de functie-differentiatie in het BVE-veld zijn redenen geweest om met het ontwikkelen van de opleiding te beginnen. Daarnaast speelt ook de behoefte van ROC's een rol om meer invloed te hebben op de inhoud van de opleidingen voor het eigen personeel. De keuze van een duale opleidingsvorm komt aan deze behoeftes tegemoet.

In vier fasen kunnen de student aan de opleiding een bevoegdheid halen voor de volgende kwalificatieniveaus:

1. Onderwijsassistent BVE (opleiding gestart in 1999).
2. Instructeur BVE (opleiding gestart in 2000).
3. Junior-docent (start opleiding gepland in 2002).
4. Docent (start opleiding gepland in 2003).

Deze vier bevoegdheden afzonderlijk kunnen voor de studenten zowel de afronding van de opleiding betekenen (eindniveau) als een basis voor het behalen van een volgende bevoegdheid (doorstroomniveau). Een student kan er bijvoorbeeld voor kiezen de opleiding onderwijsassistent BVE af te ronden en in die functie vervolgens te gaan werken in het veld. Een student kan er ook voor kiezen na de eerste fase van de opleiding direct door te groeien tot instructeur en verder. De overstap naar de deeltijd-lerarenopleiding, het tussendoor gaan werken op een ROC of ervaring opdoen in het bedrijfsleven behoort tevens tot de mogelijkheden.

In totaal zitten nu zo'n 100 studenten in het duale traject verdeeld over de eerste en de tweede fase.

Alle studenten die tot nu toe de eerste fase hebben afgerond zijn direct begonnen aan het behalen van een bevoegdheid voor de tweede fase. Het eindniveau van de duale opleiding is gelijk aan het eindniveau van de reguliere voltijd/deeltijd lerarenopleidingen. In de komende jaren zal dit competentiegerichte BVE-traject onderdeel worden van een competentiegerichte lerarenopleiding, die flexibel is ingericht. Dan zal bekeken worden wat voor student er binnenkomt en welk traject het beste bij deze student past. Het kan dan bijvoorbeeld zijn dat een student eerst twee jaar de voltijd opleiding volgt, vervolgens een stuk van de opleiding duaal invult, en de opleiding in deeltijd afsluit.

3. Doelstellingen

In het kader van dit duale opleidingstraject voor onderwijspersoneel in het BVE is een opleidingsconcept ontwikkeld voor de vier kwalificatieniveaus en zijn competenties voor de eerste twee fasen geformuleerd. Deze competenties zijn uitgewerkt in de richting van een programma-aanbod.

Voor de competenties is legitimering gezocht in het BVE-veld. Ten behoeve van de formulering van de beroepscompetenties voor de onderscheiden opleidingsniveaus is vooraf documentenonderzoek gedaan naar de inhoud van verwante ROC-functies. Vervolgens vond een herkenningsonderzoek plaats bij bestuurders, middenmanagement en studenten van de ROC's. Daaruit bleek bijvoorbeeld dat het begeleiden van studenten voor de groep onderwijs-assistenten BVE belangrijker werd gevonden, dan de beheerscompetenties. Met het eerste wordt dan ook begonnen in het betreffende programma. De BVE-raad is als belangenvertegenwoordiger van de ROC's organisator van de legitimeringconferenties. Dit gremium bekijkt of men zich aan de geformuleerde competenties kan committeren.

4. Opleidingsdidactisch kader

Het opleidingsconcept gaat uit van de volgende principes:

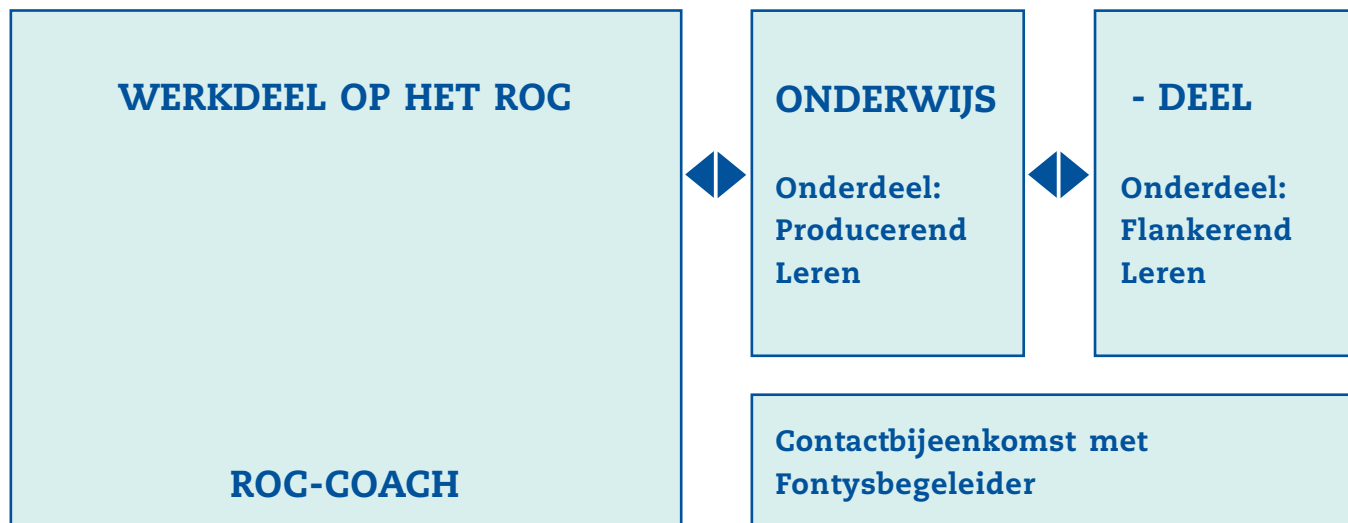
- 1) De opleiding verloopt op een duale manier, waarbij het belangrijkste kenmerk is dat werken en leren geïntegreerd plaatsvinden.

- 2) Het verwerven van competenties vindt plaats via zelfstandig en producerend leren. Bij producerend leren werkt de student aan een product dat bruikbaar is in de eigen ROC-werksituatie. Door het werken aan dit product verwerft de student de noodzakelijke competenties.
- 3) De opleiding maakt gebruik van moderne onderwijskundige en technologische middelen.
- 4) De opleiding sluit nadrukkelijk aan op het opleidingsconcept van de betrokken ROC's, waarin over het algemeen veel aandacht is voor het zelfstandig werken van de leerlingen.
- 5) De opleiding is een leerervaring, niet alleen voor studenten, maar voor alle andere betrokkenen. Lerarenopleiders en ROC-medewerkers kunnen veel leren van elkaar en van het ontwikkelen van dit nieuwe traject.

In de volgende paragraaf worden de eerste twee principes, namelijk de integratie van werken en leren én het competentiegericht opleiden met behulp van producerend leren, verder uitgewerkt.

5. Organisatie / vormgeving / inhoud

Richtinggevend voor de uitvoering van de duale opleiding zijn de competenties. Voor de duale opleiding is een opleidingsconcept ontwikkeld, dat er schematisch als volgt uitziet:



De belangrijkste elementen uit het opleidingsconcept zijn de wisselwerking tussen werken en leren, én het competentiegerichte opleiden met behulp van producerend leren.

De wisselwerking van werken en leren

Er is sprake van een wisselwerking tussen het onderwijsdeel en het werkdeel, die op vier manieren wordt gerealiseerd:

- Door het bijhouden van een persoonlijk dossier worden studenten gestimuleerd systematisch hun leerervaringen binnen de beide onderdelen met elkaar te verbinden.
- Door het uitwisselen van ervaringen en kritische incidenten worden via intervisie aanzetten voor oplossingen van werkproblemen gegenereerd.
- In het flankerend leren komen tijdens het onderwijsdeel thema's aan de orde die de studenten in hun werk bezighouden. Als veel studenten met begeleidingsactiviteiten bezig zijn, komt bijvoorbeeld het thema motivatie of instructie geven op een activerende manier aan de orde. Een voorbeeld van een opdracht die studenten in het kader van flankerend leren meekrijgen is dat zij leerlingen in het ROC moeten observeren of de logistiek van de materiaalbestellingen binnen de instelling in kaart moeten brengen.
- Tijdens het onderwijsdeel vindt coaching plaats op het producerend leren dat de student uitvoert.

Op een gemiddelde contactdag komen grofweg vier onderdelen aan de orde. In het eerste uur van de dag worden zaken vanuit de werkplek besproken en kleine opdrachten uitgewerkt ('Keek op de week'). De studenten krijgen bijvoorbeeld de opdracht een vakblad te lezen of het OCW-plein op internet te bekijken. Door middel van een korte presentatie van drie minuten aan de medestudenten brengen zij dan de meest interessante zaken daaruit naar voren.

De rest van de ochtend wordt gewerkt aan thema's die relevant zijn voor het functioneren in de praktijk ('Voer voor de werkvloer'). De studenten hebben bijvoorbeeld een stukje gelezen over feedback geven, oefenen daarmee in de cursus en proberen dat vervolgens uit in de praktijk.

Na de middagpauze komen praktische zaken aan bod, waarop de studenten elkaar reacties en tips geven ('Raad van je maat'). In het ROC moeten studenten bijvoorbeeld instructie geven aan leerlingen ten aanzien van het schuren van een gedeukte auto, het in lagen knippen van het haar, het inruimen van een vaatwasser, het aantrekken van steunkousen of het dekken van een tafel. In de groep proberen ze deze instructie uit en krijgen reactie van hun medestudenten.

De dag wordt afgesloten met een individueel spreekuur van de cursusleiders ('Tip van de VIP'), waarin de meest uiteenlopende zaken zowel vanuit de student als vanuit de Fontys-opleider aan bod kunnen komen.

Het competentiegerichte opleiden met behulp van producerend leren

Het verwerven van de competenties staat centraal in de opleiding. De competenties worden vanaf de eerste contactbijeenkomst aan de studenten voorgelegd. Aan de studenten wordt inzichtelijk gemaakt wat de competentie inhoudt, welk product of activiteit daarmee kan corresponderen en welke thema's daarbij in het onderwijsdeel en het werkdeel aan bod kunnen komen.

Vanaf de eerste dag worden de studenten aangezet tot het ondernemen van concrete acties en het maken van concrete actieplannen ten aanzien van de drie kerndomeinen uit de opleiding (assisteren, begeleiden en beheer). Ook worden de studenten gestimuleerd concreet na te denken over de leerzaamheid van de werkplek ten aanzien van de competenties.

Afhankelijk van de leervraag van de student en de mogelijkheden van de leeromgeving waar de student functioneert, formuleert de student één of meerdere opdrachten voor het onderdeel producerend leren van de opleiding. Bij producerend leren werkt de student aan producten, die bruikbaar zijn in de eigen ROC-werksituatie. Het ROC heeft bijvoorbeeld behoefte aan een handleiding voor een nieuw apparaat. Doordat de student hiermee bezig is, verwerft hij de competentie om handleidingen te schrijven, die technisch en didactisch helder in elkaar zitten. De opdrachten worden zodanig geformuleerd dat de student tijdens het uitvoeren van het producerend leren, ontbrekende competenties verwerft. Ook heeft men op een ROC voor het vak handel een groot aantal proeftoetsen nodig. Materiaal daarvoor lag wel in een kast maar dat was door de jaren heen een nogal chaotisch geheel geworden. Een student heeft als producerend leren opdracht het ordenen van al deze toetsen op zich genomen met als resultaat dat alles nu op een overzichtelijke manier in hangmappen zit. In een presentatie aan medestudenten is zichtbaar gemaakt hoe de kast er nu uitziet, hoe hulp is gezocht bij het uitvoeren van de opdracht, hoe materiaal is gezocht, welke keuzes de student heeft gemaakt bij het uitvoeren van deze

opdracht, en wat de student ervan heeft geleerd. In het domein 'Beheer' heeft deze student gewerkt aan de competentie 'bijhouden van technische documentatie'.

Gedurende een jaar werken studenten aan een aantal van dit soort opdrachten als onderdeel van producerend leren. Aan het eind van het jaar kijken zij terug en geven aan wat zij in de loop van het jaar bijvoorbeeld ten aanzien van het domein 'Beheer' allemaal gedaan hebben en welke competenties in dat jaar verworven zijn.

Andere elementen van het duale traject

In het duale traject vindt samenwerking plaats tussen de ROC-coach en de Fontys-opleider. In het werkdeel krijgt de student gedurende minimaal twee uur per week begeleiding van een ROC-coach. In het onderwijsdeel is er de Fontys-opleider, die de studenten wekelijks ziet op de contactbijeenkomst. Coach en opleider stemmen de begeleiding op elkaar af. In BlackBoard is een elektronische leer- en werk-omgeving gecreëerd voor onderwijsassistenten-in-opleiding en hun coaches/opleiders³.

Tijdens de opleiding worden vier onderdelen beoordeeld: opdrachten en producten, het werkdeel (beoordeeld door coach en opleider), het toepassen van competenties in de praktijk, en het persoonlijk dossier. Binnen het duale traject wordt gewerkt aan een assessmentinstrument waarmee eerder verworven competenties van de zittende onderwijs-assistenten vastgesteld kunnen worden (zie hiervoor voortgangsrapportage 1.8.1999-1.8.2000, pagina 8).

6. De opleiders

Van veel belang in de duale opleiding zijn een leerzame werkplek en de actieve begeleiding van de student door ROC-coach en Fontys-opleider. De coach moet in een duaal traject in ieder geval:

1. zicht hebben op de werkplek van de student (werkna bij)
2. de student wekelijks coachen met betrekking tot:
 - de leerzaamheid van het werkdeel (match met onderwijsdeel)
 - bedenken/maken producten (producerend leren)
 - uitvoeren opdrachten (flankerend leren)
 - persoonlijk dossier (ervaringen; voornemens, tips, sterke-zwakke kanten)

3. een professionele coach zijn, met gevoel voor onderwijsvernieuwing
4. contact onderhouden met de Fontys-opleider
5. participeren in het assessment van de student.

De Fontys-opleider moet in een duaal traject over dezelfde bekwaamheden beschikken als de coach. Daar komt bij dat de opleider tevens een beoordelende rol heeft ten aanzien van de student. Ook moet de opleider in staat zijn scherp aan te geven wat de noodzakelijke kennis is die voor de betreffende student bij een bepaalde competentie hoort en hoe de betreffende student die competentie kan verwerven. De opleider moet betekenisvolle (vak)kennis kunnen aanbieden, die gerelateerd is aan de werksituatie waarin de student zich bevindt en aan de competenties die bij de student ontwikkeld moeten worden.

Een Fontys-opleider moet kunnen accepteren dat de ROC's mensen benoemen waarvan de beginsituatie heel verschillend is. De opleider moet samen met deze studenten hun specifieke kwaliteiten op een positieve manier kunnen ontwikkelen. Daarvoor moet een opleider voelhorens hebben op basis waarvan hij of zij kan bepalen hoe snel of langzaam je met een bepaalde groep en de studenten daarin

kunt gaan. Daarbij staat het geven van vertrouwen en zekerheid aan de studenten voorop. In de opleiding zit bijvoorbeeld een loodgieter die na vijftien jaar werk is afgekeurd en die de opleiding binnenkomt met de verwachting 'ze gaan me hier vertellen hoe ik dingen moet doen'. Dat betekent voor de opleider: gedoseerd zaken aanbieden, niet overvragen, stapje voor stapje vertrouwen opbouwen, en zekerheid geven aan de student dat hij de opleiding succesvol af kan sluiten.

De opleider krijgt te maken met een heterogene groep studenten, zowel gezien de sector waarin de studenten werkzaam zijn (van techniek tot verzorging), als de doelgroep waar zij mee werken (een schakelklas versus vierdejaars leerlingen). Bovendien kan de leeromgeving waarin de studenten verkeren zeer verschillend zijn: van een open leercentrum, het begeleiden van mini-onderneming bij economie, of een praktijkles bij de kappersopleiding. Dit plaatst een aantal lerarenopleiders, die vorig jaar nog binnen een specifieke opleiding werkten, voor de opdracht om als generalist te werken met een heterogene groep studenten met ervaring in het BVE-veld.

De integratie van werken en leren wordt door deze heterogeniteit van de studenten moeilijker om te realiseren. Op een aantal manieren wordt door de opleiders met deze heterogeniteit omgegaan:

- Uitgaan van het eigen niveau waarop de studenten zich bevinden en ieder op het eigen niveau opdrachten uit laten voeren en bij dat niveau aansluiten. De ene, wat meer theoretisch ingestelde, student verdiept een thema door honderd pagina's literatuur te lezen over leerstijlen en die houdt daar een presentatie over van een half uur. Een andere, wat meer praktisch ingestelde, student geeft op grond van eigen ervaringen binnen het ROC aan hoe je drugsgebruik bij leerlingen herkent en hoe je door kunt verwijzen.
- Uitgaan van het niveau waarop zij binnen het ROC werken en waarvoor zij een instructie ontwerpen. Dus krijgt de ene student de ruimte om een instructie tafel dekken uit te proberen voor niveau 1 binnen het ROC en een andere student kan een instructie uitproberen van een onderdeel luchtvaarttechniek voor niveau 3 binnen het ROC.

Het gaat erom de studenten te coachen op hun niveau en hun specifieke prestaties.

Vanaf 1999 is gewerkt aan een gezamenlijk professionaliseringstraject voor ROC-coaches en Fontys-opleiders om de benodigde vaardigheden te verwerven. Centraal in dit traject van 50 uur staan begeleidings- en gespreksvaardigheden. Deze gelden als basis voor de competenties waarover een duale opleider in ieder geval moet beschikken. De gezamenlijke uitvoering is er verder op gericht ieders rol en werksituatie te verduidelijken.

7. Kwaliteitszorg en evaluaties

Bij een duale opleiding worden, naast de activiteiten die zich binnen het instituut afspelen, ook de verrichtingen van de student op de werkplek van het ROC tot object van kwaliteitszorg gemaakt. Aan het traject zijn een groot aantal onderzoeken gekoppeld die in samenwerking met de Technische Universiteit Eindhoven worden uitgevoerd. De onderzoeken hebben onder andere betrekking op de opleiding als geheel, de methodiek van het producerend leren, de leerzaamheid van de werkplek, de professionalisering en gebruik van ICT. Bij het schrijven van deze paragraaf is van de eerste resultaten van deze onderzoeken gebruik gemaakt.

Voorjaar 2000 is onderzoek gedaan naar producerend leren. Een schriftelijke vragenlijst is afgenomen onder vrijwel alle studenten (n=34) die toen deelnamen aan de opleiding tot onderwijsassistent. Ook hun coaches en opleiders zijn bevroegd. Bijna alle studenten, coaches en opleiders vinden het maken van producten een goede manier om competenties te verwerven. Als redenen hiervoor worden onder andere genoemd de zelfstandigheid van de student, de verbinding theorie-praktijk en de bespreking van de producten tijdens de middagonderdelen van de contactbijeenkomst. Studenten leren door het maken van producten planmatig/methodisch werken, maar ook het zelf doen en reflectie op het eigen functioneren. De producten blijken in ongeveer een kwart van de gevallen één keer in de praktijk te worden gebruikt. Bijna 60% van de studenten geeft aan dat het product van blok 1-2 meerdere malen gebruikt is. Voor blok 3 is dit ruim 30%, maar voor blok 3 geven veel studenten ook aan dat dit nog moet gebeuren. Meer dan de helft van de studenten, coaches en opleiders geven aan dat een product ook gebruikt kan worden door anderen binnen het ROC.

Studenten ervaren als één van de grootste problemen de openheid van de opdracht op het gebied van producerend leren. Studenten hebben vooral behoefte aan meer voorbeelden ten aanzien van het producerend leren, en meer informatie over het aantal producten en de beoordeling. Hieraan is ondertussen gewerkt.

De duale opleiding kent drie partners die samenwerken: student, ROC en Fontys. Producerend leren levert voor twee van de drie partners direct en concreet iets op. De opbrengst voor Fontys is meer inzicht in de variëteit en werkwijze van onderwijsassistenten en instructeurs binnen ROC's en het opdoen van ervaring met nieuwe opleidingsmethodiek.

Aan zestig studenten is gevraagd hoe het zit met de kwaliteit en de leerzaamheid van de werkplek op het ROC. Daarbij werd onderzocht of bepaalde kenmerken al dan niet aanwezig waren en ook of duale studenten deze kenmerken bevorderlijk vonden voor het verwerven van de vereiste competenties. De bevindingen zijn in het algemeen positief. Studenten ervaren als bevorderlijk voor hun werkplek:

- Adequate begeleiding en mogelijkheden om competenties te oefenen.
- Uitdagend en plezierig werk.
- Collegiale steun.
- Materiële voorzieningen en aantrekkelijke (rechtspositionele) randvoorwaarden.
- Stimulans vanuit de privé-situatie.

Deze kenmerken zijn op alle ROC's ook veelal aanwezig. Bij de begeleiding vinden de studenten wel dat de onderlinge samenwerking tussen coach en opleider verbetering behoeft. De studenten benadrukken het belang van vrijheid bij het uitvoeren van de taken. Ze willen zelf vorm en inhoud kunnen geven aan de werkplek. Wanneer de taken in de loop van het jaar complexer worden of zelfs boven het functieniveau liggen, wordt dat voor het leren doorgaans toch als positief aangemerkt. Slechte inschalingen, slechte arbeidsvoorwaarden, gebrekkige internetvoorzieningen en er alleen voor staan zijn kenmerken die doorgaans als niet bevorderlijk voor het leren worden aangemerkt. In dit onderzoek wordt nogmaals bevestigd dat de studenten de competenties van hun duale opleiding belangrijk vinden en dat de werkplek én de coach in het verwerven ervan een essentiële rol spelen.

Ook het uitgevoerde periodieke evaluatieonderzoek wijst op de positieve impact van de werkplek. Zeker voor studenten die voor het eerst op hun nieuwe werkplek gaan functioneren valt er veel te leren. Studenten ervaren dat het werkpleklernen wordt gestuurd en gefaciliteerd door de informatie, begeleiding en reflectie, die de Fontys-opleider regelmatig biedt.

Diverse onderzoeken laten zien dat de contacten tussen coach en opleider nog niet vlot lopen. De geografische afstand en het verschil in werkcontext zijn hier belemmerende factoren. Het contact krijgt gaandeweg meer gestalte door:

- te communiceren via ICT en BlackBoard.
- de praktijkassessments die twee keer per jaar plaatsvinden.
- bijeenkomsten voor coaches op het ROC en bij Fontys.
- per ROC een contactpersoon te hebben uit het middenmanagement die de coaches binnen dat ROC af en toe bij elkaar roept om de voortgang in de begeleiding te bespreken in aanwezigheid van de Fontys opleider.

Dit is een groeiproces waar tijd voor genomen moet worden en waarbij ook de omvang en de gelaagdheid van de ROC's een belemmering zijn.

8. Conclusies: sterke en zwakke kanten

Eén van de sterke kanten van de casus is dat de competenties voor de studenten geformuleerd zijn in nauwe samenspraak met het BVE-veld, waardoor de opleiding ook daadwerkelijk gericht is op het ontwikkelen van die competenties die door het veld als relevant beschouwd worden. Voor een duaal traject een misschien voor de hand liggend, maar toch zeer wezenlijk kenmerk.

In de ontwikkelde duale opleiding is het gelukt twee partijen een aanmerkelijk materieel belang te geven ten aanzien van het te ontwikkelen product. De lerarenopleiding wordt een 'bedrijfsopleiding' van de ROC's. De effecten van de opleiding zijn direct zichtbaar op de werkplek en als die effecten mager zijn wordt de opleiding daar direct op afgerekend. In die zin is de lerarenopleiding hier gekomen in een transparante situatie. De ROC's zijn gebaat bij een goede opleiding van hun werknemer in hun school.

Het producerend leren helpt om, gezien de relevantie van het product voor het ROC, de betrokkenheid van de coach bij de begeleiding te vergroten.

Een tweede sterk punt is het praktijkgerichte karakter van deze duale opleiding. De studenten hebben in hun werksituatie op het ROC te maken met een praktijkgerichte opleiding met hun leerlingen die bijvoorbeeld kapster willen worden. Daarnaast hebben de studenten aan de opleiding zelf voor een groot deel een praktijk achtergrond als timmerman of verzorgster. Dit dwingt de lerarenopleiders een programma te bieden dat zeer praktijkgericht is, waarbij het onderwijsdeel en het werkdeel in sterke onderlinge wisselwerking vorm krijgen. Er valt veel te leren van de manier waarop dat praktisch vorm en inhoud wordt gegeven.

Het duale BVE-traject wordt gekenmerkt door het systematisch werken aan competenties. De kracht van het traject is dat dit vanaf de eerste tot de laatste dag van het traject vorm en inhoud krijgt op een voor de studenten gedoseerde manier. De systematische aanpak van het competentiegericht opleiden is de kracht van het traject.

Daarbij wordt aangesloten bij het niveau van de studenten en het niveau waarop zij binnen het ROC werkzaam zijn. Dit roept de vraag op of de onderlinge niveaoverschillen waarmee de studenten een bepaalde fase afsluiten niet sterk bepaald worden door hun ingangsniveau.

Producerend leren is een aantrekkelijke methodiek voor een duaal opleidingstraject. Het voordeel is dat door deze methodiek de praktijk van het ROC en de competenties die door de studenten verworven moeten worden op een productieve manier met elkaar verbonden worden. De indruk bestaat dat sommige competenties, met name als het gaat om competenties uit de domeinen 'vormgeven van leer materiaal' en 'beheer' zich beter lenen om via producerend leren ontwikkeld te worden dan competenties uit de domeinen 'instrueren en begeleiden' en 'algemene professionele vaardigheden'.

De professionalisering van de deelnemende opleiders, zowel op de werkplek als binnen het instituut, lijkt zich vooral te richten op het ontwikkelen van een aantal gespreks- en begeleidingsvaardigheden. Hoewel dit belangrijke opleidercompetenties zijn, zijn zij een eerste basis voor het

goed functioneren van die opleiders. Aandacht voor het ontwikkelen van competenties die te maken hebben met het omgaan met heterogene groepen, het werken als generalist, en het werken met deze specifieke doelgroep, zou een goede zaak zijn. Ook op het gebied van de concrete vormgeving van de samenwerking tussen ROC-coach en Fontys-opleider moet nog veel gebeuren.

Sterk in de casus is de manier waarop de verschillende onderdelen onderzoeksmatig gevolgd en in kaart gebracht worden. Dat geeft de mogelijkheid om op een onderbouwde manier conclusies te trekken en verbeteringen aan te brengen.

Wat kunnen we leren van deze casus?

Uit de casus duaal opleiden voor het BVE-veld kunnen we leren dat het mogelijk is een competentiegerichte opleiding samen met het veld te realiseren en binnen zo'n opleiding een nieuwe opleidingsmethodiek te introduceren die studenten eigen verantwoordelijkheid geeft. De casus bevat een groot aantal concrete instrumenten die bruikbaar lijken voor andere opleidingen.

¹ De tekst van deze casus is geschreven door Bob Koster. Daarbij is hij veel dank verschuldigd aan Paul van der Plas (projectleider van dit duale traject) voor het verstrekken van alle informatie en uitgebreid commentaar op verschillende conceptversies. Verder hebben John Lommen en Gerard Avontuur welwillend hun ervaringen als lerarenopleider binnen dit traject ingebracht. Veel dank daarvoor.

² Koning Willem I College, Den Bosch; Baronie College, Breda; ROC-Eindhoven; ROC Ter Aa, Helmond; ROC Midden-Brabant, Tilburg; ROC West-Brabant, Roosendaal; ROC De Leijgraaf, Veghel, Gilde Opleidingen, Roermond; Leeuwenborgh Opleidingen, Maastricht; Arcus College, Heerlen.

³ Tevens is een site met algemene informatie gerealiseerd (www.fontys.nl/eps/duaalbve).

BIJLAGE 3 • HOGESCHOOL VAN UTRECHT

1. *Samenvatting*¹

In februari 2000 is op de Hogeschool van Utrecht een eerste groep van dertien zij-instromers in het beroep gestart met een verkort programma tot het verkrijgen van een certificaat 'algemene startbekwaamheden leraar secundair onderwijs' of een tweede-graads onderwijsbevoegdheid. De groep in dit urgentietraject was zeer heterogeen naar achtergrond, leeftijd, vak, schooltype en ervaring. De groep is in een duaal traject opgeleid. In februari 2001 zijn alle cursisten afgestudeerd: vijf cursisten ontvingen een certificaat, acht een tweede-graads bevoegdheid.

Kenmerkend voor dit traject zijn:

- duaal opleiden (de cursisten hadden allemaal een aanstelling aan een school tijdens hun opleiding);
- ervaringsleren (de ervaringen van de cursisten in de dagelijkse lespraktijk vormden de basis voor hun leerproces);
- leren van en met kenmerkende situaties;
- leren van en met elkaar.

2. *Context*

De cursisten in deze eerste groep zij-instromers (negen cursisten waren onbevoegd docent, twee cursisten TOA en twee educatief medewerker/instructeur) waren allen werkzaam in het tweedegraads gebied. Op één cursist na waren de zij-instromers afkomstig van scholen waarmee de HvU een samenwerkingsovereenkomst had gesloten in het kader van EPS.

De vraag naar een traject kwam van de scholen (in vier gevallen) of van de cursisten zelf (in negen gevallen). De scholen en de cursisten wilden via een op de cursisten toegesneden opleidingstraject toewerken naar een bekwaamheidscertificaat of diplomering. De directies van de betreffende scholen hebben er zorg voor gedragen dat de cursisten in staat waren de opleiding te volgen. Zij zorgden voor een vrijgeroosterde dag, opleidingstijd en een coach op school. Er is voor gekozen de cursisten, ondanks de verschillende achtergronden (verschillende vakken en verschillende schooltypen), bij elkaar in één groep te plaatsen.

Overwegingen om dit te doen waren:

- de leervragen van de cursisten concentreren zich rond het leraarsberoep; de gemeenschappelijkheid in de leervragen is groot;
- vakheterogeniteit weerspiegelt de werkelijkheid van samenwerking binnen scholen waarin leraren van verschillende vakken ook samenwerken;
- de cursisten kunnen via hun collega-cursisten goed zicht krijgen op de verschillende onderwijstypen en vakken;
- efficiency: het opleiden via vakgroepen zou niet betaalbaar zijn geweest.

Om in aanmerking te komen voor een tweede-graads bevoegdheid, moesten bij een aantal kandidaten (beperkt) vakdeficiënties worden opgegeven. Via een intakegesprek met de vakdocent is het niveau en het benodigde aanvullende programma vastgesteld. Voor enkele cursisten is het programma gerealiseerd via individuele begeleiding door een vakdocent van de opleiding en de vakbegeleider op school, voor enkele anderen door aanschuiwonderwijs bij de deeltijdopleiding. Vijf cursisten wilden van meet af aan een algemeen pedagogisch-didactisch certificaat verwerven. Zij stapten in met een opleiding op MBO-4-niveau.

Het urgentietraject nam een jaar in beslag (van februari 2000 tot februari 2001). In het totaal zijn er 21 bijeenkomsten geweest van 5 uur. In februari 2001 hebben alle cursisten hun opleiding met succes afgerond.

3. Doelstellingen

De twee globale doelstellingen van het traject waren:

- 1) cursisten met minimaal MBO-4-niveau die al werkzaam zijn binnen het tweedegraads gebied in een jaar te bekwamen op pedagogisch-didactisch gebied (bekwaamheidstraject);
- 2) kandidaten met een relevant hbo-getuigschrift te diplomeren als tweedegraads leraar (bevoegdheidstraject).

De specifieke doelstellingen (zie ook het opleidingsdidactisch kader) van het urgentietraject waren:

- vergroten van het handelingsrepertoire van de cursisten: adequaat kunnen handelen in dagelijkse en uitzonderlijke werksituaties;
- verkrijgen van nieuwe perspectieven op het onderwijs en het eigen professioneel handelen en het trekken van conclusies voor verdere professionele ontwikkeling;

- leren van de dagelijkse lespraktijk en leren innoveren in de dagelijkse lespraktijk;
- bewustwording van het eigen leerproces en de leerprocessen van medecursisten en het kunnen trekken van consequenties hieruit voor het begeleiden van het leerproces van leerlingen.

Leidraad in de opleiding is de notitie van het Ministerie van OC&W: 'Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs' (oktober 2000). De daar beschreven bekwaamheden komen in hoge mate overeen met wat in het urgentietraject wordt nagestreefd.

4. Opleidingsdidactisch kader

In het toetsingskader van de HvU is een lijst met opleidingsdidactische uitgangspunten geformuleerd voor alle trajecten die de lerarenopleiding van de HvU aanbiedt. Voor het traject zij-instromers zijn de volgende opleidingsdidactische uitgangspunten de leidraad geweest:

Reflectief en zelfverantwoordelijk leren:

- Reflectie op eigen gedrag en handelen is de basis voor leren. Dit is een voortdurend aandachtspunt tijdens het opleidingstraject.

De ondersteuning hierbij vindt plaats door middel van reflectietrainingen (in de groep) en studieloopbaanbegeleiding (individueel).

- De opleiding wordt vormgegeven in leerarrangementen waarin cursisten en opleiders samen verantwoordelijk zijn voor de organisatie van het leren. De verantwoordelijkheid van de cursisten vond zijn weerslag in het werken met een Persoonlijk Opleidingsplan (POP).

Competenties centraal:

- Opleidingstrajecten zijn gebaseerd op het verschil tussen aanwezige competenties en benodigde competenties. De aanwezige competenties zijn gemeten via een algemeen assessment (STOAS-instrument) in het Assessmentcentre Utrecht en waar nodig een vakintake.
- De uitkomst van het assessment bepaalt het leer- en begeleidingstraject van de docent in opleiding. Dit traject wordt vastgelegd in het Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP).
- Opleiden is maatwerk op basis van het POP.
- De cursus wordt afgesloten met een portfolio en een eindassessment.

Vormgeving:

- Het opleiden vindt plaats vanuit een vaste groep met een vaste begeleider. De begeleiding vindt via POP's plaats, aan de hand van logboek, intervisie, portfolio-opbouw en voorbereiding op assessments.

ICT:

- ICT-middelen worden ingezet in de communicatie tussen alle betrokkenen.

5. Organisatie / vormgeving / inhoud

Het urgentietraject is tot stand gekomen in het kader van Educatief Partnerschap. In november 1999 zijn door de Educatieve Faculteit Amsterdam, Fontys Hogescholen en de Hogeschool van Utrecht acht kenmerken van opleiden binnen Educatief Partnerschap beschreven (innovatieplan 2000 - 2002). De volgende vier kenmerken zijn mede richtinggevend geweest voor de vormgeving van het urgentietraject:

- het beroep centraal;
- de cursist centraal;
- competentiegericht opleiden;
- het veld centraal.

De andere kenmerken zijn niet direct van toepassing op dit traject: die kenmerken overstijgen het niveau van de cursus en zijn meer op school- en opleidingsbeleid gericht.

Hieronder worden de vier kenmerken nader uitgewerkt.

1. het beroep centraal

Bij het ontwikkelen van het traject is steeds de leidraad geweest: wat hebben beginnende docenten nodig om succesvol te zijn in het onderwijs? Omdat het hier om zij-instromers gaat met een relevante vakachtergrond, heeft de HvU het leraarsberoep met name vanuit een vakoverstijgende invalshoek vorm gegeven. Door middel van praktijkopdrachten, video's, intervisie, vaardigheidstrainingen en literatuur is op systematische wijze gewerkt aan het verder ontwikkelen van de basiskennis, basisvaardigheden en een basishouding van een startbekwaam docent. Daarbij stond het werken vanuit negen kenmerkende situaties centraal. Daarnaast is gewerkt aan het ontwikkelen van doorgroei-competentie, onder andere via het werken met een logboek en via reflectietrainingen. Voor die kandidaten die een bevoegdheid in een vak wilden behalen, is

via aanschuiwonderwijs en individuele begeleiding gewerkt aan vakdeficiënties en aan vakdidactische inhouden.

2. de cursist centraal

In het traject stonden de leervragen van de cursisten centraal. In een intake/assessment is vastgesteld wat de startpositie van de cursist was. Op basis daarvan heeft de cursist leervragen geformuleerd, waaraan tijdens de opleiding gewerkt zou moeten worden. De leervragen zijn geconcretiseerd in een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP). De vorderingen van de cursisten zijn in de loop van de cursus regelmatig geëvalueerd via voortgangsgesprekken op basis van schriftelijk materiaal. Op basis van deze evaluaties stelden de cursisten hun POP bij. Een en ander werd door de cursisten en de opleiders besproken ten behoeve van de opbouw van het portfolio. Via het bijhouden van een logboek en het schrijven en bespreken van reflectieverslagen werd gewerkt aan de doorgroeicompetentie. Cursisten leerden werken met het reflectiemodel van Korthagen. In bijeenkomsten op het instituut werd steeds uitgegaan van de concrete ervaringen van de cursisten in de schoolpraktijk. Deze ervaringen werden besproken en verdiept middels theoretische noties en

cursisten formuleerden op basis van de bespreking en verdieping alternatieven voor hun praktijk. Na het uitproberen in de praktijk werden de resultaten weer in kleine groepen besproken en startte de leerproces (ervaring, bespreking, verbreding en verdieping en alternatieven formuleren) opnieuw. Er werd veel gewerkt in kleine intervisiegroepen tijdens de bijeenkomsten. Het werd daardoor leren met en van elkaar.

3. competentiegerichte opleiding

Bij het didactisch ontwerp van de cursus is enerzijds uitgegaan van de afstand tussen de reeds eerder verworven competenties en de te verwerven competenties. Centraal in de opleiding stonden daarbij de zogenoemde kenmerkende situaties. Kenmerkende situaties zijn representatieve momentopnamen tijdens een les. De situaties zijn kort beschreven en geanalyseerd op docentvaardigheden en -kennis, die nodig zijn om in een dergelijke situatie adequaat te kunnen handelen. Onder kenmerkende situaties worden die momenten in een les verstaan, die regelmatig in lessen terugkeren zoals het begin van een les, het bespreken en opgeven van huiswerk, het toetsen van kennis en vaardigheden enzovoorts. Een aantal van deze kenmerkende situaties zijn op video

door cursisten of de opleiding vastgelegd. De kenmerkende situaties zijn geformuleerd door docenten van de opleiding in samenspraak met een schooldocent. Cursisten zouden aan het eind van de cursus competent moeten zijn om in de kenmerkende situaties te handelen.

In het algemeen werden de bijeenkomsten via een praktijkopdracht door de cursisten voorbereid. De praktijkopdracht was gerelateerd aan een kenmerkende situatie. De opdrachten konden door de cursisten aan de eigen situatie worden aangepast. De bijeenkomsten startten met een terugblik op de week en het vaststellen van de agenda. In het eerste deel was ook ruimte voor zaken die prioriteit vroegen zoals (soms indringende) gebeurtenissen tijdens de lessen of op de scholen. Vervolgens vond uitwisseling van de resultaten van de praktijkopdracht in de intervisiegroepen plaats. Daarna werden nieuwe inhouds toegevoegd. Van de meeste opdrachten en bijeenkomsten maakten de cursisten een reflectieverslag.

4. het veld centraal

De vraag om dit traject te verzorgen, kwam uit het veld. Bij de ontwikkeling van het programma was een docent uit de praktijk betrokken.

Met de betrokken scholen is in het kader van Educatief Partnerschap een samenwerkingscontract gesloten. De opleiding werd ontwikkeld en uitgevoerd door opleiders die recente onderwijservaring in het veld hebben (maximaal twee jaar geleden). Om als school deel te kunnen nemen aan het urgentieprogramma was de aanwezigheid van een coach op de school een voorwaarde. Met de schoolcoaches werden er via de telefoon en lesbezoeken contact onderhouden en zij bezochten twee afstemmingsbijeenkomsten op het instituut. De coaches volgden geen training begeleidingsvaardigheden. Voor het studiejaar 2001-2002 zijn zulke trainingen wel gepland.

6. De opleiders

De uitvoering van het traject lag bij de lerarenopleiding VO/BVE van de Hogeschool van Utrecht en bij de coaches op de scholen. Het programma voor dit traject werd ontworpen door medewerkers van de HvU en een docent van een school voor VMBO. Het vakonderwijs, dat maar in geringe mate nodig was, en de vakdidactiek werden verzorgd door de vakgroepen van de HvU. Dit vergde intensief overleg over wat de cursisten nog moesten doen en hoe dat ingepast zou kunnen worden in de bestaande vak-

programma's. Vanuit pragmatische redenen is in de meeste gevallen gekozen voor aanschuifonderwijs aangevuld met individuele begeleiding.

Op de scholen was een schoolcoach actief. Deze coach had als taak de cursist te ondersteunen en werkbegeleiding te geven.

7. Kwaliteitszorg en evaluaties

Tijdens het traject was een Monitorgroep actief. Deze groep bestond uit medewerkers die niet als docent of begeleider aan het traject verbonden waren. Daarnaast is er door de docenten van de cursus regelmatig mondeling geëvalueerd. Aan het eind van het traject is schriftelijk geëvalueerd.

Resultaten van de mondelinge evaluaties

- De meeste cursisten hadden een grote aanstelling, van een fulltime baan tot tenminste 20 uur. In de planning was uitgegaan van een studiebelasting van 5 uur naast de bijeenkomsten op het instituut. In de praktijk bleek dat de studiebelasting veel hoger lag (ca. 10 uur per week); met name de reflectie-opdrachten kostten veel tijd. De cursisten gaven in mondelinge evaluaties aan dat de extra tijdsinvestering voor hen geen probleem vormde,

omdat ze merkten dat de cursus hen verder hielp bij hun functioneren binnen de werksituatie.

- De cursisten die bij een vakgroep modules moesten volgen, voelden zich vaak wel te zwaar belast. Als belangrijkste reden werd genoemd dat de vakmodules maar zeer beperkt aansloten bij hun vragen. Ze werden eerder ervaren als ballast.
- De vakdidactische begeleiding werd in het algemeen positief beoordeeld.
- De cursisten toonden zich tevreden tot zeer tevreden met de werkwijze en de inhoud van de cursus.
- Drie cursisten waren niet tevreden over de medewerking die ze op school ondervonden.

Op één ROC waar meerdere cursisten werkzaam waren heeft het College van Bestuur een mondelinge eindevaluatie met de cursisten gehouden. Hierbij zijn een aantal knelpunten geformuleerd (zo zagen de cursisten van deze ROC bij hun ervaren collega's weinig van de inhoud van hun eigen cursus terug: met name op het gebied van het bevorderen van zelfstandig leren, de systematische opbouw van lessen en activerende didactiek).

Het ROC heeft zich voorgenomen om in een breder professionaliseringstraject voor zittende docenten met deze punten aan de slag te gaan.

Resultaten van de schriftelijke evaluatie

De schriftelijke evaluatie bevestigt het beeld van de mondelinge evaluatie. De cursisten zijn tevreden met de inhoud en de opzet van de opleiding. Met name het gebruikte materiaal en de toegepaste werkvormen werden hoog gewaardeerd (beide 4.2 op een 5-puntsschaal). Opvallend is dat de begeleiding op school iets lager scoort dan de begeleiding op het instituut (3.5 en 3.8). Dit kan samenhangen met het gebrekkige contact die de meeste cursisten tussen opleiding en school ervaren hebben. Op een open vraag over dit onderwerp oordeelden tien van de dertien cursisten negatief, twee (redelijk) positief en één cursist heeft deze vraag niet beantwoord. De kwaliteit van de opleiders van de HvU wordt in een open vraag over dit onderwerp hoog gewaardeerd (elf van de dertien positief, één niet ingevuld, één cursist geeft een niet te classificeren antwoord). Opvallend is de zeer lage score voor het gebruik van ICT. ICT wordt als belangrijke factor in het opleidingsdidactisch kader beschreven, maar gezien de vrijwel unanieme negatieve mening van de

cursisten (gemiddeld 1.6 op een 5-puntsschaal), is dit een belangrijk verbeterpunt voor de komende tijd. De opleiding geeft aan dat in dit traject nog te weinig tijd aan ICT kon worden besteed. ICT is in het beschreven traject alleen als communicatiemiddel ingezet. De oorspronkelijke bedoeling was dat de cursisten ook in een virtuele leeromgeving aan inhouden zouden kunnen werken. Dat is voor de beschreven groep niet gerealiseerd. De reden was dat het traject zeer snel moest worden vormgegeven. Volgend jaar zal een groot deel van het programma door een digitale leeromgeving worden ondersteund.

Monitoring PR en werving, intake en assessment

In het kader van het Educatief Partnerschap is een procedure voor monitoring van het opleidingstraject door HvU-medewerkers (groep 'Monitoring PR en werving, intake en assessment') geformuleerd. De groep heeft een vijftal kritische factoren opgesteld:

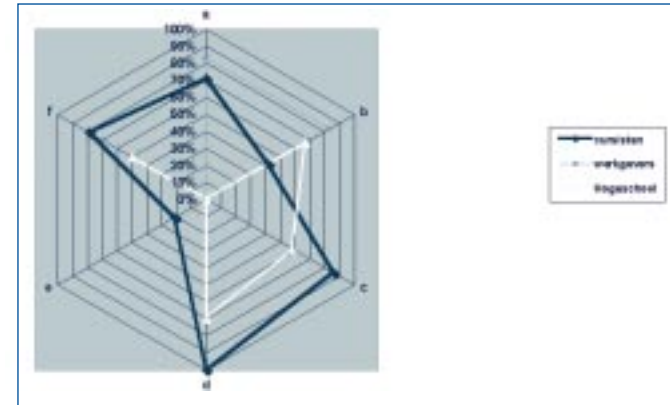
1. PR en voorlichting;
2. optimale intake en assessment;
3. flexibele instroom;
4. vraaggerichte aanbod;
5. specifieke doelgroepen.

In dit kader hebben binnen het beschreven opleidingstraject de volgende activiteiten plaatsgevonden:

- er zijn halverwege het jaar enquêtes afgenomen bij cursisten, medewerkers van de hogeschool en direct leidinggevenden op de partnerscholen;
- na ca. drie maanden zijn bij drie cursisten interviews afgenomen met het doel te bezien of en in hoeverre er verbeteringen hebben plaatsgevonden;
- er zijn een vijftal aanbevelingen geformuleerd voor verbetermaatregelen. Dit gebeurde in de vorm van een advies (zie verderop in deze paragraaf).

Resultaten van de groep Monitoring PR en werving, intake en assessment

De groep Monitoring PR en werving, intake en assessment heeft zes indicatoren opgesteld om het traject te evalueren. Deze indicatoren corresponderen met de bovengenoemde vijf kritische factoren. Bij cursisten, hogeschoolmedewerkers en de werkgevers van de cursisten zijn enquêtes afgenomen. Van de uitslagen is onderstaand diagram gemaakt. In het diagram is er sprake van zes indicatoren. Tussen haakjes wordt verwezen naar de boven beschreven kritische factoren:



- er is een belang voor werkgever en werknemer om te starten met de opleiding (4);
- de potentiële cursisten behoren tot de doelgroep (1 en 5);
- het intake-assessment wordt als een goed instrument ervaren (2);
- het percentage starters is hoog en aan de niet-starters kan een alternatief worden aangeboden (2, 3 en 4);
- bij de start is het studietraject helder (1 en 2);
- bij de start heeft men vertrouwen in het studietraject (1, 2 en 4).

De Hogeschool trekt op basis van de uitslag de volgende conclusie:

‘... de verschillen tussen de drie doelgroepen; cursisten, werkgevers en medewerkers van de Hogeschool (zijn) van belang. In dit voorbeeld scoort bij onderdeel c. de waardering van de medewerkers ver onder de waardering van de cursisten en de werkgevers. Dit vraagt om een verklaring en een advies tot actie. Overigens is het belangrijk om wel van tevoren te weten waar de norm ligt. Wat is bij welke doelgroep acceptabel? Moeten cursisten meer tevreden zijn dan medewerkers van de hogeschool of juist andersom?’

Naar aanleiding van deze interpretaties volgt dan een advies aan het programmamanagement.

Het bedoelde advies omvat vijf punten die met name op de organisatie gericht zijn:

1. een betere PR via de interne bladen van de scholen;
2. het opstellen van een verbeterde vragenlijst ten behoeve van de intake en het assessment;
3. duidelijkheid over de plaats en de studiebelasting van de vakcomponent;
4. meer helderheid over de kosten en de studieduur van de cursus;
5. een betere afstemming tussen de begeleiding op de opleiding en op de werkplek.

Op basis van de uitslagen van de mondelinge en schriftelijke evaluaties en de enquête zijn de volgende voornemens voor toekomstige trajecten geformuleerd:

1. De spanning tussen beroeps- en vakcompetenties dient te worden verminderd. Het opleiden in een heterogene groep heeft voordelen, maar veroorzaakt spanning tussen de eisen die de opleiders van de groep zij-instromers stellen en de eisen die vakdocenten stellen.
Hieraan wordt gewerkt door grondig(er) overleg met vakgroepen waarin ook het aanschuifonderwijs ter discussie staat. Dit blijkt voor veel kandidaten onvoldoende aan te sluiten bij hun behoeften. Tevens is een advies aan het management gegeven met betrekking tot professionalisering van vakopleiders op het gebied van competentiegericht opleiden.
2. Er is nog een te grote scheiding tussen flexibele trajecten en de staande organisatie. Het draagvlak binnen de organisatie is nog relatief klein. Via overleg en professionalisering dient dit aangepakt te worden (zie ook punt 1).
3. Er wordt nog te veel gedacht vanuit PML-eindtermen en minder vanuit competenties. De opleiding onderzoekt of het kijkkader (EPS)

aanknopingspunten biedt om meer vanuit competenties te werken.

4. De inrichting en de functie van het assessment worden door het Assessmentcentre Utrecht geëvalueerd en verder ontwikkeld. Ten tijde van het schrijven van dit stuk waren nog geen concrete verbeterpunten bekend.
5. Het werken met docenten van scholen dient verder ontwikkeld te worden. Daarbij is met name van belang welke rollen en taken actoren vanuit hun verschillende expertises op zich kunnen nemen.
6. Het contact met de scholen dient geïntensiveerd te worden.
7. De coaches dienen getraind te worden in begeleidingsvaardigheden.
8. Het gebruik van ICT in de opleiding dient verder ontwikkeld te worden.

8. Conclusies: sterke en zwakke kanten

Op basis van de enquêtes, de evaluaties, de beschrijving van het traject en de gesprekken met betrokken opleiders worden volgende sterke en zwakkere kanten van deze casus vastgesteld.

Sterke punten

- De HvU heeft een zeer diverse groep kandidaten vanuit verschillende schooltypen in een opleidingstraject van een jaar voor een certificaat of een diploma opgeleid. Daarbij is de praktijk van de cursisten het uitgangspunt in hun leerproces. Gekoppeld aan de praktijkervaringen heeft de HvU met behulp van kenmerkende situaties de opleiding vorm gegeven. Het werken met kenmerkende situaties werd door de cursisten als waardevol en helpend ervaren.
- De opleiding is in redelijke mate vraaggericht. Enerzijds wordt ingespeeld op de vraag van scholen naar een passend opleidingstraject voor onbevoegde of nog niet bekwame docenten en instructeurs, anderzijds zijn de praktijk van de deelnemers en de leervragen die zij vanuit die praktijk formuleren het uitgangspunt voor inrichting en vormgeving van het programma. Leidraad in het geheel is de afstand tussen de al verworven competenties en de nog te verwerven competenties. Met name voor het algemeen didactisch gedeelte is dit in de ogen van cursisten en opleiders goed gelukt. Voor de vakcomponent en de vakdidactische component is een verdere ontwikkeling richting competentiegericht opleiden noodzakelijk.

- Er worden in de cursus systematisch methodieken en instrumenten aangereikt en geoefend die doelen op verdere professionalisering na de opleiding (doorgroeicompetentie). Het betreft methodieken en instrumenten op het gebied van het (leren) reflecteren en het (leren) interviseren. Op dat laatste punt werd sterk ingezet. De opleiding is zoveel als mogelijk volgens de methodiek 'leren van elkaar en leren met elkaar' opgezet en uit de evaluaties blijkt een hoge waardering voor deze aanpak.
- Op een school zijn op initiatief van cursisten inhouden van de cursus onderdeel van een beleidsdiscussie geworden.
- In de cursus is via de lijn intake-assessment - persoonlijk ontwikkelingsplan - portfolio - eindassessment gewerkt. Deze lijn dient het competentiegerichte en op de cursist toegesneden leren te waarborgen.
- Bij de ontwikkeling van het traject is gebruik gemaakt van de expertise van een docent uit het vo, waardoor een grotere betrokkenheid vanuit het veld gerealiseerd werd (zie ook het eerste zwakke punt).

Zwakke punten

- In een duale opleiding zou het contact tussen de school en de opleiding behoorlijk intensief moeten zijn. De cursisten herkennen nagenoeg niet dat er (een goed) contact werd gerealiseerd. De hogeschool heeft haar eigen spoor getrokken en weinig contact gehad met de scholen over de opleiding van de kandidaten. Aan te nemen is, dat de kwaliteit van de opleiding door middel van een intensievere samenwerking gewonnen zou hebben. Onder opleiding verstaan we hier het leren vanuit de kandidaat gezien, of dit nu op de opleiding, de werkplek of elders gebeurt.
- Het tweede zwakke punt is het gebruik van ICT. Kandidaten geven aan dat het gebruik van ICT hen niet of nauwelijks heeft geholpen bij hun leerproces. Dat is opmerkelijk omdat de Hogeschool dit zelf als een van de opleidingsdidactische uitgangspunten heeft geformuleerd.
- De belasting van de kandidaten lag - mede gezien het grote aantal lessen (minimaal 20, maximaal 26) erg hoog. Ook werd de geplande studietijd ruim overschreden.
- Het geheel is nog meer aanbodgericht dan wenselijk zou zijn. Dit geldt met name voor het vakdeel:

binnen de structuur van de hogeschool is voor deze kandidaten nog niet goed mogelijk geweest om op een passende wijze aan vakdeficiënties te werken. De aard van de eisen vanuit de verschillende vakgroepen verschillen behoorlijk, aanschuifonderwijs is voor deze kandidaten geen goede optie omdat de aangeboden inhouden te vaak niet aansluiten bij de leerbehoeften van de kandidaten.

Verder is de benadering van de vakdocenten is in het algemeen traditioneel - in de zin van aanbod gericht onderwijs - te noemen.

Wat kunnen we leren van deze casus?

- 1 Het werken met kenmerkende situaties als middel om een brug te slaan tussen de opleidingsvraag van scholen en kandidaten en de competenties die nagestreefd worden.
- 2 De ervaringen met het opleiden van een heterogene groep en de ervaringen die opgedaan zijn met de (lastige) plaats van de vakcomponent.
- 3 Het ontwikkelen van een opleidingsmodel met behulp van instrumenten als assessment, persoonlijk opleidingsplan en portfolio.

¹ Deze tekst is geschreven door Ko Melief (IVLOS) in nauwe samenwerking met Nies van den Lindenberg (HvU).

BIJLAGE 4 • HOGESCHOOL ARNHEM/NIJMEGEN

1. *Samenvatting*¹

Op de tweedegraads lerarenopleiding van het Instituut voor Leraar en School² (ILS, afdeling Hogeschool Arnhem/Nijmegen, HAN), heeft het afgelopen cursusjaar een pilot 'Duaal opleiden in de lio-stage' plaatsgevonden. In deze pilot hebben twee instituutsbegeleiders en twee schoolcoaches in nauwe samenspraak met dertien vierdejaars wiskundestudenten een nieuw opleidingsprogramma vormgegeven tijdens de lio-stage³.

Tijdens de liostage waren de lio's een dag per week in het instituut. In deze bijdrage staan de instituutsdagen in dit duale traject centraal.

Het traject heeft vanuit opleidingsdidactisch perspectief drie kenmerken, die in de beschrijving terugkomen:

- de inbreng van verschillende deskundigheden van de betrokken instituutsbegeleiders en schoolcoaches, tijdens de opleidingsdagen;
- het systematisch werken met ervaringen van studenten vanuit een opleidingsdidactisch model waarbij ervaringen die lio's inbrengen gekoppeld worden aan theoretische noties (inductief werken);

- de afstemming van programmering op de behoeften van de betrokken lio's: zowel op het micro niveau van de structurering van de opleidingsdag, als op het mesoniveau van de leerlijn door de opleidingsdagen heen.

Deze drie kenmerken liggen aan de basis voor de titel van deze casus: opleiden in samenspraak. In de volgende paragrafen wordt dit nader uitgewerkt.

2. *Context*

In de pilot Duaal opleiden in de lio-stage die in het cursusjaar 2000-2001 plaatsvond, is gekozen voor een nieuwe opzet van de vigerende lio-stage. Kenmerkend voor de opzet in de pilot is dat de lio-stage gecombineerd wordt met een wekelijkse opleidingsdag, die verzorgd wordt door twee instituutsbegeleiders en twee schoolcoaches. Duaal wordt in dit traject opgevat in de betekenis van het combineren van leren in de school met het leren op het opleidingsinstituut⁴. De pilot vond plaats in een groep van dertien lio's wiskunde.

2.1 De opzet van de liostage in de reguliere opleiding (cluster exact)

In de opzet van de reguliere opleiding op het ILS/HAN bestaat de lio-stage binnen het cluster exact uit een periode van zestien weken waarin de lio vijf dagen per week op school verblijft. De lio's komen regelmatig in intervisiegroepen bijeen die col-groepen⁵ genoemd worden. In de school worden de lio's begeleid door schoolcoaches. Daarbij is er sprake van begeleiding op afstand: de schoolcoach (en ook de instituutsbegeleider) observeert in principe geen lessen, maar voert regelmatig begeleidingsgesprekken met de lio. Het logboek van de lio vormt hierbij het uitgangspunt. De instituutsbegeleiders komen tweemaal op schoolbezoek in het kader van de tussenevaluatie en de eindevaluatie, daarnaast begeleiden zij de col-groepjes. Deze begeleiding betekent het lezen van en reageren op de verslagen van de col-groepjes en het voeren van voortgangsgesprekken.

2.2 De opzet van de lio-stage in de pilot

In deze pilot werd gekozen voor een uitbreiding van de lio-stage. Daarbij werden wat betreft de invulling de volgende keuzes gemaakt, in afwijking van het reguliere leerplan:

- De periode van de lio-stage werd verlengd van 16 naar 20 weken (dit werd mogelijk gemaakt door twee reguliere modules van vier studiepunten parallel aan de lio-stage te plaatsen; de lio's gaven gemiddeld minder lessen per week, en wel ongeveer elf lesuren. In de huidige opleiding zijn dat ca. 14 lessen per week. Door de verlenging van de stage was de netto opbrengst van het aantal te geven lesuren hetzelfde.
- De lio's waren vier dagen per week op de school en een dag op de opleiding (in plaats van vijf dagen op school).
- Twee van de schoolcoaches die de lio's begeleidden in de school werden deel van het opleidingsteam dat de opleidingsdagen verzorgde.
- Het leertraject collegiaal ondersteund leren werd ingebed in het programma. De lio's voerden wekelijks op een vast tijdstip tijdens de opleidingsdag een col-gesprek met elkaar. In het reguliere traject maakten ze daar zelf afspraken over en vonden de gesprekken tweewekelijks op een door de lio's zelf gekozen moment plaats.

3. Doelstellingen

De hoofddoelstelling van de pilot was het verbeteren van de kwaliteit van het leren tijdens de lio-stage⁶. Deze hoofddoelstelling wordt nader omschreven aan de hand van drie subdoelstellingen:

1. Het maken van een krachtige leeromgeving waarin verschillende deskundigheden en ervaringen (van instituutopleiders, ervaren vakdocenten en collega-lío's) elkaar verrijken.
2. Het verbeteren van het opleidingsonderwijs door het hanteren van een werkwijze waarin systematisch een verbinding gemaakt wordt tussen praktijkervaringen (in de stage) en meer theoretische noties (in het instituutsdeel van de opleiding).
3. Het verstevigen van de relatie tussen opleiding en school door ervaren schoolcoaches bij het instituutsonderwijs te betrekken.

Meer afgeleide subdoelen op lange termijn waren:

4. Het ontwikkelen van een opleidingsmodel en een werkwijze die kan helpen bij het opleiden van zijinstromers.
5. Het ontwikkelen van een werkwijze waarbij de schoolcoaches als medeopleider functioneren.

4. Opleidingsdidactisch kader

Op grond van deze drie doelstellingen probeerden de betrokken opleiders in deze casus vorm te geven aan drie opleidingsdidactische principes: opleiden in samenspraak, concerngestuurd werken en het congruentieprincipe.

4.1 Opleiden in samenspraak

In samenhang met de eerste doelstelling, komen tot een krachtige leeromgeving, werd vanuit opleidingsdidactisch perspectief gekozen voor het maken van onderwijs in samenspraak. Daarbij worden de volgende vormen van samenspraak onderscheiden:

Opleiders - studenten: gedeelde verantwoordelijkheid

In deze pilot hebben de studenten gaandeweg het traject op verschillende manieren invloed gehad op en verantwoordelijkheid gedragen voor hun eigen leerweg en afgeleid daarvan ook voor het onderwijsprogramma. De onderliggende aanname daarbij is, dat de kwaliteit van het leren toeneemt naarmate de ervaringen en de concerns⁷ van de lerende en de daarmee samenhangende leervragen meer centraal komen te staan in een onderwijsprogramma.

Vakdidacticus - onderwijskundige: interdisciplinaire samenwerking

In de opzet, uitvoering en evaluatie van het programma hebben twee instituutsbegeleiders nauw samengewerkt. Zij zijn afkomstig uit twee verschillende disciplines: een vakdidacticus wiskunde en een onderwijskundige. De keuze voor deze interdisciplinaire samenwerking - die overigens gebruikelijk is op deze opleiding - vindt haar oorsprong in de ontwikkeling die lio's tijdens hun eindstage doormaken.

Buitink (1994) maakt een onderscheid tussen de volgende vier fasen: (1) overleven, (2) stabilisatie, (3) verbreding en (4) verdieping. In de eerste fase, de fase van het overleven, liggen de concerns van de lio's met op het gebied van het creëren van een goede werksfeer. Lio's hebben vragen als: hoe houd ik orde? Hoe zorg ik ervoor dat ik een goede relatie met een klas krijg? In een volgende fase, de fase van het stabiliseren, verschuiven de concerns meer naar vakdidactisch getinte vragen. Vragen die aan de orde komen zijn: hoe hanteer ik met mijn vak verschillende werkvormen? Hoe leg ik een bepaald vakonderdeel beter uit? In de derde fase, de fase van de verbreding, zijn de lio's meer bezig met vragen op het gebied van hun functioneren in de school als geheel.

Hierbij spelen vragen een rol als: wat heeft deze school mij eigenlijk te bieden? In welke sectie voel ik mijn thuis? Wat verwacht ik van vakgenoten in de samenwerking? In de laatste fase krijgen lio's behoefte aan meer inhoudelijke verdieping. Ze zijn bezig met vragen als: waar kan ik meer lezen over het leren van de leerlingen specifiek gericht op mijn vak, waarom zou samenwerken eigenlijk beter zijn dan klassikaal werken?

De vragen die de lio's gedurende deze fase stellen, zijn gerelateerd aan alle aspecten die met het beroep van leraar te maken hebben. In de interdisciplinaire samenwerking vormt dit het uitgangspunt. Het beroep van leraar wordt in de eindfase van de opleiding breed opgevat en vanuit twee perspectieven die elkaar aanvullen, benaderd: het perspectief van het schoolvak en het perspectief van het leraarsberoep.

Schoolcoaches - instituutsbegeleiders: verrijkende deskundigheden

Vanuit het gegeven dat in de eindfase van de opleiding de praktijk voor de lio's centraal staat, is in dit project vervolgens bewust samenwerking gezocht met twee ervaren schoolcoaches.

De deskundigheid van ervaren vakdocenten is van een andere aard dan de deskundigheid van instituutsbegeleiders. De kennis van schoolcoaches is gestoeld op jarenlange onderwijservaring in de specifieke sector waarvoor wordt opgeleid. Leraren bouwen hun deskundigheid op door dingen uit te proberen, terug te blikken op de ervaring, bijstellingen te doen en zaken opnieuw uit te proberen. Dit type kennis wordt wel praktijkkennis genoemd en is anders van aard dan formele kennis, die abstracter van aard is. Lio's zitten in een fase waarin ze hun eerste praktijkkennis verwerven en ook leren hoe ze praktijkkennis kunnen verwerven. Schoolcoaches kunnen daar vanuit hun specifieke praktijkdeskundigheid een eigen bijdrage aan leveren door hun praktijkkennis in te brengen.

De specifieke deskundigheid van de instituutsbegeleider is anders van aard. De instituutsbegeleider verbreedt de (eerste) praktijkkennis van de lio. Enerzijds door de ervaringen van de lio te plaatsen in een bredere context dan de specifieke schoolcontext waarbinnen de ervaringen opgedaan worden. Anderzijds door verbindingen te maken met meer theoretisch gefundeerde kennis. We spreken daarom van verrijkende deskundigheden.

4.2 Concerngestuurd werken: verbindingen leggen tussen praktijkervaringen en theorie

De opleiders in deze casus hebben geprobeerd te werken vanuit een visie op opleiden die te typeren is als concerngestuurd. Dat betekent dat de ervaringen, de vragen en de concerns van de lio's het vertrekpunt vormen bij het geven van onderwijs.

Tijdens de opleidingsdagen werd er zo veel mogelijk inductief gewerkt: vanuit gedeelde gemeenschappelijke ervaringen werd systematisch toegewerkt naar theoretische noties. Daarbij werd het VESIt-model (Wubbels, Korthagen & Tigchelaar, 1999) gehanteerd. In het VESIt-model worden vijf fasen in inductief werken onderscheiden: voorstructureren, ervaring oproepen, structureren, inzoomen, theorie toevoegen.

4.3 Het congruentieprincipe

In hun manier van werken met de lio's probeerden de opleiders voorbeeldmatig te werken. Ze fungeerden als rolmodel waarbij ze lio's ervaringen lieten opdoen met verschillende manieren van leraarsgedrag dat lio's in de klas met hun leerlingen zouden kunnen toepassen. Dit voorbeeldmatig werken wordt wel het congruentieprincipe (Korthagen, 1998a) genoemd.

Een voorbeeld hiervan is de vaardigheidstraining waarin de lio's voorbereid worden op de intervisie-bijeenkomsten collegiaal ondersteund leren. In deze voorbereidende training oefenden de lio's met verschillende begeleidingsvaardigheden (waaronder vaardigheden als actief luisteren, concretiseren, discrepanties benoemen, etc.). Deze begeleidingsvaardigheden zijn direct toepasbaar in de begeleiding van de leerlingen op school.

Daarnaast werden in de vakdidactische onderdelen systematisch verbanden gelegd met het leren van de leerlingen. De lio's werkten met elkaar aan vakopdrachten die ook gebruikt werden in de les. Op die manier kregen ze inzicht in de verschillende problemen die leerlingen ervaren en konden ze de voorbereiding en de uitvoering van hun lessen daar op afstemmen.

5. Organisatie / vormgeving / inhoud

5.1 Organisatie: randvoorwaarden

De pilot vond plaats in een groep van dertien wiskundestudenten, twee instituutsbegeleiders, en twee ervaren schoolcoaches die ook bij de directe begeleiding van een van de lio's op school betrokken waren.

De lio's waren in deze periode vier dagen als leraar actief op een school en een dag in het instituut voor een opleidingsdag. Sommige lio's werden voor aantal lessen of voor een gedeelte daarvan betaald.⁸ De lio's werden op school begeleid door een schoolcoach, de begeleiding vond op afstand plaats. Een dag in de week (de vrijdag) waren de lio's op de opleiding. Een keer in de drie weken waren de schoolcoaches⁹ aanwezig.

5.2 Vormgeving van de wekelijkse opleidingsdagen

De opleidingsdagen verliepen volgens een vast stramien en bestonden steeds uit vier blokken:

Blok 1 • Collegiaal ondersteund leren

In het eerste blok werkten de lio's anderhalf uur zelfstandig (meestal onbegeleid) in col-groepen van 3 of 4 lio's. Kenmerkend voor het intervisietraject collegiaal ondersteund leren is dat de studenten elkaar begeleiden bij het reflecteren op hun individuele praktijkervaringen (in samenspraak). De lio's worden voorafgaand aan de lio-stage en tijdens de lio-stage systematisch getraind in collegiale begeleidingsvaardigheden, gerelateerd aan het reflectiemodel van Korthagen (Korthagen, 1983).

Dit reflectiemodel wordt in de hele opleiding gebruikt. Door het toepassen van de begeleidingsvaardigheden op collegiaal niveau worden begeleidingsvaardigheden aangeleerd die ook op het niveau van de leerlingen toegepast kunnen worden (congruentieprincipe).

Blok 2 • Thema's

Tijdens dit blok werd er aan verschillende thema's gewerkt: bijvoorbeeld omgaan met leerlingen, samenwerkend leren, praktische opdrachten en GWA (Geïntegreerde Wiskunde Activiteiten) en computergebruik. De thema's werden zoveel mogelijk in overleg met de lio's gekozen en gepland (in samenspraak). Voor de opleiders betekende dit dat zij flexibel met hun programma om moesten gaan. Natuurlijk hadden zij van tevoren nagedacht over mogelijke thema's en een globale planning gemaakt, maar in de daadwerkelijke uitvoering probeerden ze de vragen en behoeften van lio's steeds voorop te zetten en daarbij aan te sluiten. Dat betekende dat sommige thema's geen doorgang vonden en andere aangepast werden. Toch is er ook voor gekozen om soms dat er thema's aan de orde te stellen, die minder aansloten bij de concerns van de lio's.

In de paragrafen evaluaties en conclusies komen we daar op terug.

In de werkwijze tijdens de themagedeelten probeerden men inductief te werken volgens de fasering van het VESIt-model.

Blok 3 • Verklassen

Deze term en dit blok waren in de oorspronkelijke opzet en planning bedoeld om aan de hand van concrete leerlingvoorbeelden voor het vak wiskunde de thema's te vertalen naar de praktijk. Met het doel om de voorbeelden te kunnen verwerken in de lesopzetten (congruentieprincipe). De lio's bleken echter meer behoefte te hebben aan vaardigheidstrainingen enerzijds en anderzijds aan het verder uitwerken van de thema's die in het tweede blok aan de orde geweest waren. In de praktijk werd er in dit derde blok dus meer geoefend aan de hand van eigen casussen en rollenspelen die afkomstig waren uit de eigen ervaringen van de lio's (in samenspraak; concerngestuurd werken). In de paragrafen evaluaties en conclusies komen we daar op terug.

Blok 4 • Terugblik en vooruitblik

Tijdens dit blok werd gedurende drie kwartier aan het eind van de dag met de lio's teruggeblikt op de

opleidingsdag. Het ging hierbij om het definiëren van de opbrengsten en om een vooruitblik op de komende stageweek. Daarnaast werd programma voor de volgende opleidingsdag besproken (in samenspraak).

6. De opleiders

SCHOOLCOACHES

De schoolcoaches waren zeven opleidingsdagen aanwezig. Net zoals de instituutsbegeleiders waren ook zij col-begeleider. Dat hield in dat zij wekelijks col-verslagen van de lio's becommentarieerden en gedurende de pilot drie voortgangsgesprekken met de col-groep voerden. Ook namen zij af en toe deel aan het col-geprek om het traject goed te kunnen volgen. De coaches namen als gesprekspartners deel en functioneerden in het gesprek vooral als ervaren praktijkdeskundigen. Daarnaast verzorgden de coaches beiden op verzoek van de lio's een themablok over Jenaplan onderwijs en een tweede themablok over taakbelastingbeleid in de school. De coaches hebben een scholing 'Begeleidingsvaardigheden' gevolgd voor schoolpracticumdocenten, die door opleiders van het ILS gegeven wordt. In deze scholing staat het werken met het reflectiemodel van Korthagen centraal.

De coaches hebben dus ervaring met de individuele begeleiding van het leren van ervaringen.

INSTITUUTSBEGELEIDERS

De instituutsbegeleiders traden tijdens het bespreken van de thema's vooral op als procesbegeleiders en inhoudsdeskundigen. Zij bewaakten het procesmatige verloop van de gesprekken en probeerden de koppeling te maken tussen praktijk en theorie. Samenvattend waren de instituutsbegeleiders verantwoordelijk voor:

- het ontwikkelen, uitvoeren, tussentijds bijstellen en evaleren van het programma;
- het begeleiden van col-groepjes;
- het overleg met de scholen;
- de organisatie;
- de individuele begeleiding bij eventuele problemen.

Kortom: het ging om samen onderwijs maken.

Ook de instituutsbegeleiders hebben een training 'begeleidingsvaardigheden' gevolgd, een van hen heeft daarnaast een scholing gevolgd op het gebied van de opleidingsdidactiek.

7. **Kwaliteitszorg en evaluaties**

De pilot is door studenten, spd's en begeleidende docenten zowel schriftelijk als mondeling geëvalueerd. De studenten kregen twee vragenlijsten voorgelegd, waarvan een met open vragen en een met gesloten vragen. Na de schriftelijke verwerking van de vragenlijsten werd de pilot ook mondeling geëvalueerd. Daarnaast is de gang van zaken in de pilot beschreven, dit om het geheel overdraagbaar te maken. In het kader van deze EPS-studie is vervolgens contact gezocht met een van de opleiders en de twee betrokken schoolcoaches. Hun is in de vorm van een aantal interviewvragen specifiek gevraagd naar hun ervaringen. Hieronder lichten we een aantal punten uit de evaluaties die in het kader van de doelstellingen van het traject van belang zijn.

Doelstelling 1 • Krachtige leeromgeving, verschillende deskundigheden

Gedeelde verantwoordelijkheid

Studenten zijn opvallend tevreden over hun eigen inzet, betrokkenheid en collegiale ondersteuning, en waarderen de ondersteuning van de collega-lío's in het traject collegiaal ondersteund leren ook zeer

(score unaniem: zeer tevreden).

Opleiders onderschrijven dit en voegen daaraan toe dat het effect wordt versterkt omdat de intervisiebijeenkomsten niet meer naast de stage gepland hoeven te worden door de lío's zelf, die dat ervaren als extra investering. De intervisiebijeenkomsten zijn standaard verweven met het programma. Daarbij is er ruimte om een koppeling te maken tussen dat wat in de col-groepen aan de orde is geweest en het verdere onderwijsprogramma. In hun evaluatie trekken de opleiders nog een conclusie over het leren van de lío's: "Vergeleken met de lío-stages zonder begeleiding op een instituutsdag lijken de studenten tot verdergaande reflectie te komen en permanent bezig te zijn met het vormen van zichzelf als leraar. Ze lijken zich er meer van bewust hun leerproces zelf te kunnen sturen en te verdiepen door eigen werkwijzen en opvattingen te spiegelen aan die van anderen." De twee betrokken schoolcoaches lichten dit als volgt toe: "De lío's kunnen hun eigen leervragen en leeropbrengsten duidelijk beter formuleren dan de lío's uit voorgaande groepen; daarnaast valt het ons op dat ze ook bewuster dan voorgaande groepen met alle aspecten van het beroep bezig zijn."

Interdisciplinaire samenwerking

De evaluaties zijn hier niet eenduidig over. Aan de ene kant zijn de betrokken studenten tevreden over de begeleiding van de twee opleiders, aan de andere kant constateren ze ook dat de vakdidactische aspecten niet genoeg aan de orde zijn geweest. Hier ligt een mogelijke relatie met het concerngestuurd werken en de veranderende concerns van lio's gedurende het traject. We komen daar in de conclusies op terug.

Verrijkende deskundigheden

Alle betrokkenen, studenten en opleiders, zijn zeer positief over het betrekken van de schoolcoaches bij het programma. Vanuit de praktijk hebben zij een duidelijk andere inbreng en deskundigheid bij de verschillende programmaonderdelen. De inbreng van de praktijkdeskundigen wordt ervaren als een meerwaarde. In de evaluaties wordt tegelijkertijd door alle betrokkenen ook de suggestie gedaan om de schoolcoaches ook meer (inhoudelijke) onderwijstaken te geven.

Doelstelling 2 • Verbindingen leggen tussen praktijk en theorie

De programmaonderdelen waarbij volgens het VESIt-model gewerkt wordt en op inductieve wijze aansluiting gezocht wordt bij de concerns van studenten, scoren in de evaluaties hoog. De minst gewaardeerde elementen in het programma zijn die thema's die door de opleiders aangedragen werden en die voor de studenten geen directe relatie hadden met de vragen die zij vanuit hun praktijk hadden. Studenten geven daarbij ook aan sommige opdrachten niet relevant te vinden voor hun praktijk. Gedurende het traject en in de bijstelling van het traject zijn daar aanpassingen op gemaakt. Deze aanpassingen betreffen twee punten:

- tijdens de bijeenkomsten is de aanpak nog meer via het VESIt-model vormgegeven;
- enkele cursorische onderdelen zijn nu geprogrammeerd voorafgaand aan de lio-stage.

Uit de evaluaties blijkt dat hier twee problemen door elkaar heen spelen: enerzijds het concerngestuurd werken op microniveau, gedurende een opleidingsdag, en anderzijds het programmeren van een leerlijn die recht doet aan de ontwikkeling die studenten doormaken.

De docenten concluderen enerzijds dat het programma gaandeweg steeds meer concerngestuurd is geworden, anderzijds constateren studenten achteraf ook dat zij te weinig gebruik hebben gemaakt van de beschikbare vakdidactische helpdesk. De concerns op korte termijn lijken niet altijd overeen te komen met de concerns op lange termijn. In de conclusies komen we op dit belangrijke punt terug.

Doelstelling 3 • Het verstevigen van de relatie met de school door ervaren schoolcoaches bij de opleiding te betrekken.

Er worden in de evaluaties en interviews geen uitspraken gedaan over het verstevigen van de relatie met de school. In de mondelinge toelichtingen wordt geconcludeerd dat deze pilot daar wel aanzetten toegeeft. In de contacten met de scholen wordt vol enthousiasme gepraat over de betrokkenheid van de schoolcoaches bij dit project en wordt gezegd dat men het goede contact met de opleiding op prijs stelt.

8. Conclusies: sterke en zwakke kanten

In deze paragraaf staan we tot slot stil bij de sterke kanten van deze casus en gaan we ook in op de punten die nog om ontwikkeling vragen.

We doen dit vanuit het opleidingsdidactische kader zoals dat in paragraaf 3 geschetst is.

1. Opleiden in samenspraak

Een duidelijke sterke kant van deze casus is het werken met verschillende, elkaar verrijkende deskundigheden. In deze casus wordt goed gebruik gemaakt van de deskundigheid van de schoolcoaches op het gebied van de praktijkkennis, van de deskundigheid van de opleiders op het gebied van de meer formele kennis en van de 'deskundigheid' van de lio's op het gebied van de collegiale begeleiding. Het verdient aanbeveling om het concept opleiden in samenspraak nader uit te werken. Daarbij verdienen de volgende zaken aandacht:

Randvoorwaarden

- Het traject is onder gunstige financiële randvoorwaarden vormgegeven. Voor de opleiders was ontwikkeltijd beschikbaar en de coaches konden voor hun werkzaamheden in de opleiding worden betaald. In het komend jaar zal het traject zonder de inzet van ontwikkelgelden draaien. Dan zal moeten blijken of het traject voldoende uit ontwikkeld is om het binnen de normale condities (alleen uitvoerings- en voorbereidingstijd, geen ontwikkeltijd) succesvol vorm te geven.

Medeverantwoordelijkheid

- Het traject zou verstevigd kunnen worden door het verder expliciteren van het concept mede-verantwoordelijkheid. Wie is verantwoordelijk voor wat, welke verantwoordelijkheid wordt gedeeld en hoe wordt dat in de praktijk vormgegeven? Er bestaat een zekere spanning tussen eindtermen en geformuleerde competenties enerzijds en de eigen verantwoordelijkheid voor het hoe en het wat van het leren van de lio's anderzijds.

Interdisciplinaire samenwerking

- De casus is op het gebied van de samenwerking tussen vakdidacticus en algemeen lerarenopleider een voorbeeld van de potenties die een dergelijke samenwerking in zich heeft. Aan de basis voor deze samenwerking ligt dat de beide instituutsbegeleiders duidelijk verschillende expertise hebben en de ruimte krijgen en nemen om die in te brengen, maar daarnaast ook duidelijk vanuit een zelfde opleidingsvisie werken. Beiden voelen zich verantwoordelijk voor het geheel.

Het verdient aanbeveling om in een volgend stadium het project te verbreden naar andere groepen en opleiders. Daarbij zou onderzocht kunnen worden of

deze manier van werken ook mogelijk is in vakheterogene clustergroepen.

Verrijkende deskundigheden

- Het zou - ook voor studenten - helpend kunnen zijn als er een visie kwam op de specifieke rol van de coach als praktijkdeskundige in dit traject. De beide schoolcoaches geven dit ook aan en voegen daar aan toe: bevorderende factoren zijn voor ons geweest: veel praktijkervaring hebben, het beroep van leraar in een breder perspectief kunnen zien dan alleen de vakdeskundigheid, voorbeeld durven zijn voor de studenten en onderling verschillende, aanvullende expertises hebben.
- De rol van de schoolcoaches kan uitgebreid worden naar meer verantwoordelijkheid voor (inhoudelijke) thema's, zonder dat daarbij de schoolcoach in de rol komt van de lerarenopleider. Daarbij is het van belang de verschillende soorten deskundigheid van opleiders en schoolcoaches te beschrijven. De twee themabijeenkomsten van de schoolcoaches lijken hier goede aanknopingspunten voor te bieden.

2. Verbindingen leggen tussen praktijk en theorie

Wat betreft het uitgangspunt concerngestuurd werken, is de sterke kant in deze casus het werken vanuit ervaringen van de studenten. Dat roept ook een duidelijk spanningsveld op. De opleiding hecht er zeker waarde aan om concrete eindtermen te hantieren en te bereiken. De opleiding wil toetsen of de studenten in voldoende mate aan de eindtermen voldaan hebben. Dat vraagt om een zekere sturing. Tegelijkertijd blijkt een meer sturende, aanbodgerichte didactiek slecht aan te sluiten bij de leerbehoeften en de concerns van de studenten. Dat opleiders ook wensen op te leiden vanuit de wetenschap over wat er voor de studenten nog verder in het verschiet van hun ontwikkeling ligt, heeft te maken met het volgende fenomeen.

Concerns op korte termijn blijken bij studenten niet altijd overeen te komen met de concerns op lange termijn (zie het voorbeeld over de vakdidactiek in paragraaf 6). In hun aanbevelingen formuleren de betrokken opleiders daar het volgende over: “Voor het uitvoeren van een opleidingsdag die voor studenten meerwaarde heeft, is een juiste verhouding tussen concerngestuurd en een concernsturende programmering noodzakelijk.”

Daarbij kunnen de volgende opmerkingen worden geplaatst:

- Concerngestuurd onderwijs lijkt in deze pilot sterk opgevat te worden als het volgen van de directe leerwensen van de studenten. Deze leerwensen zijn vaak op basis van recente gebeurtenissen ontstaan, kunnen zeer divers en zijn wellicht op langere termijn niet van groot belang. Een andere opvatting over concerngestuurd onderwijs gaat meer uit van de een zekere mate van abstrahering van de leerwensen van de studenten. Daarbij is het van belang dat die leerwensen zo vertaald en gekaderd worden, dat (nagenoeg) iedere student zich daarin kan herkennen. Het VESIt-model geeft hiervoor duidelijke didactische hulp (met name het voorstructureren van ervaringen en het structureren zijn met betrekking tot dit punt bepalende elementen).
- De resultaten in de evaluatie zouden ook in de richting kunnen wijzen van een wat andere programmering van de thema's, een programmering die meer aansluit bij de ontwikkeling die een student meemaakt in een lio-stage. Uit onderzoek is bekend welke globale ontwikkeling studenten doormaken. Concerns van studenten in de eerste zes weken van hun stage liggen in het algemeen op

het gebied van het bevorderen van de werksfeer in de klas (orde), in een later stadium komen meer vakdidactische vragen naar voren. In de programmering zou er een afstemming gezocht kunnen worden met de ontwikkeling die een student meemaakt.

- Eerder is de spanning tussen het voldoen aan eindtermen (of het werken aan competenties) en concerngestuurd werken aan de orde geweest. De vraag kan vertaald worden in de zorg van opleiders, hoe de noodzakelijke inhouden voldoende aan de orde komen. De verleiding is groot om dan toch maar aanbodgericht te gaan werken. Soms echter kan de oplossing liggen in het nog eens kritisch bezien van de eigen praktijk van het concerngestuurd en concernsturend werken.
- Hoe leg je als opleider eigenlijk een verbinding tussen de concerns die de studenten hebben (concerngestuurd werken) en de inhouden die aan de orde dienen te komen?
- Hoe kun je er zorg voor dragen dat studenten door bepaalde ervaringen op te doen bepaalde concerns ontwikkelen (concernsturend werken).
- Welke praktijkervaringen bieden aanknopingspunten en hoe zorg ik er dus voor dat die praktijkervaringen het centrale uitgangspunt voor het leren vormen?

Het verdient aanbeveling om in een volgende fase deze vragen tot speerpunt te maken in de verdere ontwikkeling van dit duale traject.

Wat kunnen we leren van deze casus?

- 1 Het betrekken van ervaren schoolcoaches bij instituutsbijeenkomsten in duale trajecten is een verrijking, omdat zij specifieke praktijk kennis inbrengen.
- 2 Het verdient aanbeveling om het concept concerngestuurd werken op twee niveaus uit te werken in duale trajecten:
 - concerngestuurd werken op microniveau: inductief werken volgens het VESIt-model gedurende een opleidingsdag
 - concerngestuurd werken op meso-niveau: het programmeren van een leerlijn die aansluit bij de ontwikkeling die lio's doormaken in de eindstage van de opleiding.

- ¹ De tekst van deze casus is geschreven door Anke Tigchelaar in nauwe samenwerking met de betrokken opleiders, zie noot 3.
- ² Het Instituut voor Leraar en School in Nijmegen omvat de eerstegraads lerarenopleiding van de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN) en de tweedegraads (en de eerstegraads deeltijd) lerarenopleiding van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN).
- ³ De betrokken opleiders zijn Ans de Klein en Ton Konings (instituuitsbegeleiders), en Arno van Stippent en Marc van Merwijk (schoolcoaches). De beschrijving is tot stand gekomen op basis van schriftelijk materiaal van Gerald Steverink over deze pilot en op basis van aanvullende gesprekken met de betrokken opleiders.
- ⁴ Onder dualisering wordt in het kader van de EPS-casestudy het volgende gezegd: een opleidingssituatie waarin de lerende op grond van een formele leerarbeidsovereenkomst (krachtens een CAO of ander arbeidscontract) voor het grootste deel van de tijd betaald werkt en dit combineert met deelname aan primair op reflectie en leren gerichte activiteiten. Daarnaast is er in de lerarenopleidingen opleidingen een trend zichtbaar naar een uitbreiding van de stageomvang en in samenhang daar mee een ontwikkeling van blokstages naar lintstages. Hierbij is weliswaar geen sprake van dualisering in de strikte definitie van hierboven maar het EPS spreekt dan wel van een gedualiseerde opleidingssituatie.
- ⁵ De afkorting col staat voor collegiaal ondersteund leren (Tigchelaar & Melief, 1997). Hiermee wordt een intervisietraject aangeduid dat speciaal voor de lerarenopleiding ontworpen is (in paragraaf 4.2. gaan we hier nader op in).
- ⁶ Een van de opleiders omschrijft deze doelstelling zoals die in de praktijk met de studenten en de collega's besproken is, ook als volgt: "We wilden studenten laten ervaren dat een opleidingsdag zin heeft en een meerwaarde heeft en iets is om naar uit te zien. We wilden dat doen door in een veilige groep met reflecterend leren bezig te zijn. We wilden de studenten laten ervaren hoe rijk daadwerkelijk "collegiaal ondersteund leren" (een vorm van intervisie) kan zijn. Dit alles in tegenstelling tot de heersende opvatting van studenten dat ze alleen echt wat leren in de stageschool."

⁷ In de Engelstalige literatuur over leraren en lerarenopleiding is een bekende term *concerns*, die is ingevoerd door Francis Fuller (1969). Voor de term *concerns* is eigenlijk geen goede Nederlandse vertaling voorhanden; te denken valt aan een omschrijving als 'dat wat een student bezighoudt'. In het Vlaams wordt het woord 'bekommernis' gebruikt.

⁸ Met ingang van augustus 2001 worden alle lio's betaald volgens een uniforme regeling in een regionaal convenant met de scholen.

⁹ De schoolcoaches werden voor de helft vanuit projectgelden van het instituut betaald, de andere helft werd door de scholen zelf betaald (professionalisering).

BIJLAGE 5 • HET OPLEIDINGSMODEL¹ VAN OXFORD

1. **Samenvatting²**

In deze bijdrage nemen we een kijkje in de keuken van een buitenlandse lerarenopleiding, en wel de lerarenopleiding van de universiteit van Oxford in Engeland. We beschrijven het opleidingsmodel van Oxford, zoals dat sinds 1992 vorm heeft gekregen. Het interessante aan dit model binnen het kader van duale trajecten is, dat in dit model de school als opleidingsinstituut een volwaardige plaats inneemt. De opleiding vindt plaats op zogenaamde 'Professional Development Schools'. In deze opzet werken instituutopleiders en opleiders in de school heel nauw samen op het gebied van de begeleiding en de programmering. En hoewel het Oxfordse model op de universiteit ontwikkeld is, biedt het goede aanknopingspunten voor ook tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland. De beschrijving is tot stand gekomen door middel van literatuurstudie en contacten met dr. H. Hagger van de Universiteit van Oxford.

2. **Context**

Onder invloed van een aantal regeringsbesluiten heeft in de afgelopen tien jaar een grote verandering plaatsgevonden in de lerarenopleiding in Engeland. De verandering laat zich het best typeren met: 'van opleiden in de opleiding naar opleiden in de school' (school-based teacher education). Het belangrijkste regeringsbesluit dat daaraan ten grondslag ligt, dateert uit 1992 en behelst de maatregel dat aanstaande leraren 4/5 van hun opleidingstijd in de school door moeten brengen. Op de universiteit van Oxford is men al sinds 1984 bezig met het ontwikkelen van een opleidingsmodel waarin aanstaande leraren het grootste gedeelte van de opleidingstijd in school doorbrengen. Het betreft hier een opleidingsmodel dat gebruikt wordt in een eenjarige opleiding voor leraren in het voortgezet onderwijs die studenten volgen na het behalen van een masters degree. Hieronder beschrijven we allereerst kort de opzet van de opleiding³.

Fasering

Het opleidingsjaar begint in september met een korte oriëntatie in een basisschool en in een school voor voortgezet onderwijs. Daarna vindt een kennismakingsperiode plaats, gedeeltelijk op de universiteit en gedeeltelijk op een aantal vaste opleidingsscholen. Van oktober tot juni lopen de studenten stage op één opleidingsschool. Op één opleidingsschool zijn ongeveer tien stagiairs. De studenten zitten gedurende ongeveer een half jaar drie dagen op school en twee dagen op de universiteit (joint period). Vervolgens begint er een periode waarin de studenten volledig op de school zitten, vergelijkbaar met onze lio-stage (school period). Aanstaaende leraren zijn dus bijna gedurende een heel cursusjaar verbonden aan eenzelfde school, bij eenzelfde sectie of vakgroep. Op die manier raken ze vertrouwd met de leerlingen, de collega's, en de dagelijkse praktijk van een schoolorganisatie.

Vakdidactische begeleiding

De aanstaande leraren worden in de school begeleid door een vakbegeleider⁴, een mentor die verantwoordelijk is voor de klasgebonden leeractiviteiten van de aanstaande leraar.

Het is de mentor die bepaalt wanneer de student meer verantwoordelijkheden aan kan en kan functioneren in complexere situaties.

De mentor werkt nauw samen met de vakdidacticus van de lerarenopleiding, de zogenaamde curriculumtutor. Samen organiseren en verzorgen zij de vakdidactische component van de opleiding. Deze omvat een scala aan vakgebonden activiteiten: het volgen van werkgroepen en workshops, bijvoorbeeld, leertaken uitvoeren op de universiteit, in tweetallen lesgeven, observeren, en werkgroepen in de school. Een gedeelte van het programma ligt vast, een gedeelte van het programma - met name in het laatste gedeelte van de opleiding - wordt individueel ingevuld, afgestemd op de behoeften en de concerns van de student.

De beroepscomponent

Een tweede schoolbegeleider, de professional tutor is samen met de general tutor, de algemene begeleider van de lerarenopleiding, verantwoordelijk voor de algemene beroepscomponent. De professional tutor coördineert in de school de leeractiviteiten die gerelateerd zijn aan algemene onderwerpen op het gebied van de didactiek, de pedagogiek en het functioneren in de schoolorganisatie.

Ook de beroepscomponent omvat een breed scala aan leeractiviteiten: colleges en werkgroepen volgen op de universiteit bijvoorbeeld, deelnemen aan wekelijkse werkgroepen in de school en het uitvoeren van diverse praktische taken. Een aantal onderdelen van de beroepscomponent wordt georganiseerd voor alle studenten door de general tutor van de universiteit. Het meer gedetailleerde programma voor de studenten in de school wordt georganiseerd door de professional tutor van de school, in overleg met de general tutor van de universiteit.

Op deze manier leveren opleiders in de school en opleiders van de universiteit een bijdrage vanuit hun specifieke deskundigheid en maken de studenten kennis met verschillende perspectieven en gezichtspunten.

3. Doelstellingen

Aan de hierboven geschetste opzet liggen de volgende doelstellingen ten grondslag:

1. Het opleiden van studenten in de school moet een belangrijke activiteit worden in de school, in plaats van “iets dat er op school bijgedaan wordt”. Afgeleid daarvan zijn de volgende doelstellingen:

- Binnen de reële context moeten de studenten in hun positie van aanstaande en beginnende leraar kunnen functioneren als leden van het schoolteam.
 - De studenten worden opgeleid voor het beroep van leraar dat breder opgevat wordt dan alleen lesgevende taken.
2. In de vormgeving en de werkwijze dient rekening gehouden te worden met inzichten uit onderzoek naar het leren van leraren. Het gaat hierbij om de volgende inzichten:
 - integratie van theorie en praktijk;
 - geleidelijke opbouw: van eenvoudig naar complex;
 - rekening houden met verschillen tussen lerenden;
 - aansluiten bij de ontwikkeling van beginnende docenten.
 3. In de taken en verantwoordelijkheden van de betrokken opleiders komt tot uitdrukking dat instituutopleiders en schoolopleiders verschillende deskundigheden hebben.

4. Opleidingsdidactisch kader

Dit opleidingsmodel is ontwikkeld als tegenhanger van drie andere opleidingsmodellen:

1. het traditionele toepassingsmodel

In tegenstelling tot het traditionele toepassingsmodel gaat het Oxfordse model niet uit van één theorie over leren of onderwijzen die vervolgens toegepast wordt in de praktijk. Uitgangspunt is dat zowel de praktijk als de theorie bronnen zijn van leren.

2. het meester-gezelmodel

De rijkdom van de ervaringen en de kennis van ervaren leraren wordt net als in het meester-gezelmodel als zeer waardevol beschouwd, maar tegelijkertijd wordt die kennis in dit model niet als enige bron voor de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren gezien.

3. het IT-INSET- model⁵

In het IT-INSET-model wordt de planning en programmering van de initiële opleiding afgestemd op de leerweg van ervaren leraren. Daarbij wordt de ontwikkeling van (ervaren) leraren beschouwd vanuit deficiënties: wat kun je niet, wat ontbreekt er nog in jouw praktijk en waar heb je dus (externe) hulp bij nodig? In het Oxfordse model gaat men uit van de vraag: wat kun je (al) wel, wat wil je leren?

Professional development

Het Oxfordse model gaat uit van een aantal leertheoretische aannames over het leren (van leraren). Het onderliggende concept daarbij is professional development. Dat concept kent verschillende facetten. In bijlage 1 hebben we een artikel opgenomen waarin een uitvoerige beschrijving staat van dit concept. Hieronder lichten we de twee belangrijkste facetten toe, die door de Engelse opleiders genoemd worden als basiselementen van het concept.

Ontwikkeling is voortbouwen op wat er al is

Ontwikkeling is een term die vaak gebruikt wordt om aan te geven dat iemand iets nog niet kan, iets mist of nog iets moet leren, een bepaalde vaardigheid, een strategie, bepaalde kennis. Ontwikkeling in het concept professional development betekent dat alles wat iemand doet, kan en weet, wordt beschouwd als een soort platform waarop voortgebouwd wordt. Het gaat er dus niet om dat iemand bepaalde vaardigheden, strategieën of kennis mist, of dat sommige 'verkeerde' denkbeelden vervangen moeten worden. Belangrijker is dat alles wat er is als waardevol beschouwd wordt, niet als iets dat vervangen of veranderd moet worden.

Voortbouwen houdt dan in dat er niet iets extra's 'bovenop' gezet wordt, maar dat het geïntegreerd wordt met wat er al is. "We believe that teachers should develop not that other people should develop teachers."

Professional knowledge

Een tweede facet van het concept professional development is professional craftknowledge. Onder deze term wordt meer verstaan dan alleen de (vak)kennis die je nodig hebt om les te kunnen geven. Professional craftknowledge omvat naast de vakkennis ook de praktijkkennis over het lesgeven. Het is kennis die - vaak latent - aanwezig is. Voor ervaren leraren is die kennis toegankelijk als het nodig is, beginnende leraren bouwen die kennis op. Het is de kennis van waaruit je rekenschap aflegt over wat je doet in je les, waarom je dat doet en waarom het verantwoord is wat je doet. Dat impliceert dat van de betrokken opleiders in dit model gevraagd wordt dat ze zich voortdurend (blijven) ontwikkelen: van het gebruiken en toepassen van (vak)kennis in hun dagelijkse werk, tot aan het reflecteren op: waarom gebruik ik juist deze kennis, en hoe kan ik die plaatsen in bredere verbanden. Je bewust zijn van de kennis die je hebt en

wanneer en waarom je die kunt gebruiken, wordt gezien als noodzakelijke voorwaarde in de begeleiding van aanstaande leraren, die zich juist op dat gebied ontwikkelen. In de volgende paragraaf gaan we daarom nader in op dit uitgangspunt en de verantwoordelijkheden van de verschillende betrokken opleiders.

5. Organisatie / vormgeving / inhoud

De eerste doelstelling, het opleiden van studenten in de school moet een belangrijke activiteit worden in de school, heeft als consequentie gehad dat de opleiding ervoor gekozen heeft om een beperkt aantal scholen intensief te betrekken bij de lerarenopleiding en dat er per school ongeveer tien stagiaires zijn. Van oktober tot juni zijn de studenten verbonden aan één school. Het grootste gedeelte van het jaar zijn de studenten de halve week of school en de halve week op de opleiding (joint period). Tien tot twaalf weken per jaar zijn ze fulltime in de school (school period). Door hun verbondenheid met de school en hun intensieve aanwezigheid krijgen de studenten daardoor ook een andere status, meer die van een aanstaande of beginnende leraar en minder die van een student die het vak komt leren.

In de reële context van de school kunnen de studenten realistische praktijkervaringen opdoen: ze leren de klassen kennen, de individuele leerlingen, de verschillende collega's, de formele en informele regels van de school, de wetenswaardigheden van de schoolorganisatie en de schoolcultuur. Studenten zijn in dit model dus (zoveel mogelijk) volwaardige personeelsleden.

De ervaring leert dat de eerste concerns van studenten vaak alleen over het lesgeven gaan. De dagelijkse problemen in de klas vormen het uitgangspunt voor het leren. Het is een erkend probleem in de lerarenopleiding dat het vaak moeilijk is om daarnaast ook te werken aan een bredere blik van studenten.

Leraren functioneren niet alleen in de microsituatie van het lesgeven in een klas, maar zijn functioneren ook op het mesogebied van schoolorganisatie, en breder gezien hebben ze te maken met onderwijsbeleid (macroniveau). Het functioneren in een opleidingsschool biedt goede aanknopingspunten om vanuit reële ervaringen ook het functioneren in de bredere verbanden van schoolorganisatie en de maatschappij duidelijker vorm te geven.

In het opleidingsprogramma wordt in de opzet en in de uitvoering rekening gehouden met inzichten uit onderzoek naar het leren van beginnende leraren. In de praktijk wordt deze tweede doelstelling als volgt uitgewerkt.

- Op het gebied van de integratie tussen theorie en praktijk worden schoolonderdelen en opleidingsonderdelen geïntegreerd en in onderlinge samenwerking tussen de verschillende opleiders aangeboden. Een voorbeeld: geschiedenisleraren, die ook de mentoren zijn van de studenten, plannen samen met de vakdidacticus geschiedenis van de lerarenopleiding een programma waarin verschillende opleidingsactiviteiten en stageactiviteiten plaatsvinden, die per week op elkaar afgestemd worden.
- Verschillende onderzoeksresultaten wijzen uit dat studenten makkelijker en beter leren als zij beginnen in minder complexe leersituaties. In de programmering wordt daarom veel aandacht besteed aan een geleidelijke opbouw. Elementen in de opbouw zijn: individuele begeleiding van de mentor, werken in tweetallen, lesgeeftaken voorbereiden op de opleiding, heldere, gespreide diagnostische beoordelingsmomenten.

Kenmerkend voor het Oxfordse opleidingsmodel is dat studenten daarbij de gelegenheid krijgen om op verschillende manieren te leren van de praktijkkennis van hun mentoren, hun vakbegeleiders, en wel op de volgende manieren:

- gezamenlijke lesvoorbereidingen door mentor en studenten
- samen lesgeven
- gezamenlijk nabespreken van geobserveerde lessen van mentoren.

In de planning van het programma wordt rekening gehouden met het feit dat studenten volwassen leerders zijn. Dat betekent dat zij eigen leerbehoeften en ook eigen leerwensen hebben, die te maken hebben met de verschillende (leer)ervaringen die ze meebrengen. De studenten krijgen in het programma niet één manier van werken en leren aangeboden, maar hebben de keuze uit zeer veel verschillende aanpakken, bronnen, ideeën, inzichten en oefeningen. Zo wordt op verschillende manieren aansluiting gezocht bij de concerns van studenten.

Daarnaast wordt in de fasering van de opleiding rekening gehouden met de ontwikkeling van beginnende docenten, zoals die in de vakliteratuur

beschreven wordt. In de eerste fase van de opleiding ligt de nadruk op het verwerven van de basisvaardigheden van het lesgeven, daar waar de aandacht bij beginnende leraren ook ligt. Er wordt in deze fase gewerkt aan basisvaardigheden van het lesgeven, de startcompetentie. In de tweede fase van de opleiding, als de aandacht van de studenten ook naar andere dingen uitgaat, ligt de nadruk meer op het ontwikkelen van de doorgroeicompetentie, het verwerven van competenties als jezelf (blijven) ontwikkelen, je eigen leerweg vormgeven. Deze fasering is niet geformaliseerd, dat wil zeggen dat de mentor en de curriculum tutor aan de hand van de begeleidingsgesprekken en voortgangsgesprekken beoordelen of de student de startcompetentie bereikt heeft en kan gaan werken aan meer individuele leerdoelen. Een belangrijk element in deze laatste fase is het gericht leren van ervaren leraren. Ook in de laatste fase observeren studenten nog veel lessen van ervaren leraren, onder een gerichte vraagstelling. Studenten Engels observeren bijvoorbeeld lessen van docenten Frans onder de specifieke vraagstelling: wat doet deze ervaren leraar precies op het gebied van uitleggen? De reden hiervoor is dat studenten juist in deze periode concreter en gericht kunnen observeren. Op die manier leren ze de 'kneepjes van het vak'

van ervaren docenten. In deze laatste fase doen de studenten ook een praktijkonderzoek op hun school. De rapportage vindt op school plaats en de resultaten blijven ook op de school. De onderwerpen zijn vakoverstijgend. Criteria voor de onderwerpskeuze zijn: het moet betrekking hebben op je eigen professionele ontwikkeling (theorie), op de praktijk van het lesgeven en het moet relevant zijn voor de school.

6. De opleiders

Het centrale uitgangspunten in het Oxfordse model is partnership. Dat betekent dat elke betrokken opleider een eigen deskundigheid heeft, die hij of zij inbrengt. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen vakexpertise en algemene beroepsexpertise, in schema zie hiernaast.

Mentor en curriculumtutor begeleiden studenten van één vak en verzorgen in nauwe samenspraak het opleidingsprogramma op het gebied van het vak. De professional tutor en general tutor zijn de verbindingspersonen tussen de opleiding en de school, in onderling overleg organiseren zij de stages. Daarnaast begeleiden zij heterogene groepen studenten en verzorgen het programma voor de meer algemene beroepscomponent.

	Vakexpertise	Beroepsexpertise
In de school (praktijkkennis)	MENTOR	PROFESSIONAL TUTOR
Op de universiteit (formele, abstracte kennis)	CURRICULUM TUTOR	GENERAL TUTOR

In de volgende alinea's beschrijven we kort een aantal kernpunten op het gebied van de verschillende verantwoordelijkheden van de opleiders.

6.1 Het vak is de motor "The King and Queen of our course remains the subject specialist."

De vakspecialisten vormen het hart van de opleiding. Mentoren en curriculumtutoren werken op allerlei terreinen heel nauw samen.

Het opleidingsjaar start met een introductiedag voor alle mentoren.

Daarbij krijgen de mentoren basale informatie over de opleiding, de globale planning, de verschillende rollen. Aan de hand van concreet materiaal en concrete oefeningen wordt er gewerkt aan verschillende facetten van het opleidingsconcept:

- teamwork (gezamenlijke verantwoordelijkheid voor programma);
- voorbeeldrol ('als we professionele leraren af willen leveren, zullen we zelf het goede voorbeeld moeten geven');
- lesgeven laat zich niet vangen in regels, maar wordt vormgegeven in de praktijk;
- wat maken studenten door die leraar willen worden (fasering).

De mentor is de praktijkdeskundige op het gebied van het lesgeven in een bepaald vak. De mentor zorgt ervoor dat de studenten lessen (kunnen) observeren, bespreekt deze observaties met hen na, begeleidt en beoordeelt, bereidt samen lessen met student(en) voor en geeft die ook samen met de student(en), geeft inzicht in de praktijkkeuzes die hij of zij maakt en op basis waarvan hij of zij dat doet (Opening up your practice: giving student teachers access to your professional craft knowledge), bespreekt onderliggende ideeën en aannames en helpt bij het ontwerpen van een individuele leerweg.

Voor een inzicht in de concrete materialen die de mentor hierbij gebruikt verwijzen we naar 'The schoolmentor handbook'.

De mentoren worden voor hun werk betaald. Het geld gaat naar de school, die daar een eigen invulling en bestemming aan geeft. Daarbij is de minimale tijdsinvestering die van de mentoren gevraagd wordt (als eis van de universiteit) 1 uur per week. In de praktijk besteden mentoren meestal meer tijd, zo'n drie uur per week, aan hun student(en).

6.2 Teamwork is het voertuig

De mentor en de curriculummentor verzorgen gezamenlijk het opleidingsprogramma. In de eerste periode, waarin de studenten twee dagen op school zijn en drie dagen in de opleiding, wordt het gehele programma gezamenlijk gepland, uitgevoerd en geëvalueerd. Dat betekent overigens niet dat curriculummentor en mentor bij alle activiteiten gezamenlijk aanwezig zijn, maar in de gezamenlijke planning worden schoolactiviteiten en opleidingsactiviteiten nauwkeurig op elkaar afgestemd. Bij wiskunde bijvoorbeeld focussen ze een week op de taal die bij wiskunde gebruikt wordt. De studenten verrichten in dat kader verschillende activiteiten op school (lessen observeren bijvoorbeeld) en op de

opleiding worden die activiteiten besproken, worden de praktijken die de studenten op de verschillende scholen meemaken naast elkaar gelegd en worden theoretische principes besproken.

Alle mentoren en curriculumtutoren zien elkaar ongeveer zes keer per jaar op een bijeenkomst op de universiteit, daar worden opleidingprogramma's besproken en ideeën uitgewisseld.

De curriculumtutoren gaan (per school) zes keer per jaar op schoolbezoek. Een schoolbezoek duurt minimaal een halve dag. Daarbij worden voortgangsgesprekken gehouden, lesbezoeken gedaan en vindt de verdere afstemming plaats.

6.3 General and professional tutor: de smeerolie in de organisatie

De taken en rollen van de professional en de general tutor laten zich het best omschrijven met: procesmanagement. Elke general tutor heeft een aantal scholen onder zijn of haar hoede en draagt de verantwoordelijkheid voor het organiseren van de stages. Dit alles in nauw overleg met de professional tutor, die verantwoordelijk is voor het reilen en zeilen van alle stages op de school.

Ook zij verzorgen gezamenlijk een programma dat gericht is op het functioneren in de school.

Onderwerpen die in het schoolprogramma aan de orde komen zijn: hoe kun je je werk organiseren, hoe ziet deze schoolorganisatie er uit, hoe overleg je met collega's, etc.

De general tutor - die overigens vaak ook tegelijkertijd curriculumtutor is - organiseert in de opleiding een aantal themabijeenkomsten, sommige gestuurd vanuit landelijke curriculumeisen (de leraar en de wet; kindbescherming; schoolorganisaties, etc.) andere thema's meer gebaseerd op de praktijk die de studenten ervaren (omgaan met onderwijsvernieuwingen, leerproblemen, etc.).

De professional tutor en de general tutor ontwerpen hun jaarprogramma gezamenlijk. Iedere week komen de studenten gedurende twee uur bij elkaar. Soms is de general tutor daarbij aanwezig.

Een keer in de drie weken ontmoeten de universiteit-sopleiders elkaar en bespreken met elkaar de lopende zaken, bediscussiëren het programma en de groeps-samenstellingen per school en wisselen voorbeelden van good practice uit.

7. **Kwaliteitszorg en evaluaties**

Het Oxfordse model is op verschillende manieren onderzoeksmatig gevolgd. In de literatuurlijst verwijzen we naar verschillende publicaties op dit terrein. In de evaluaties die ieder jaar met de studenten gehouden worden, komen vier punten terug:

- Alle activiteiten op het gebied van het vak worden ervaren als de kern van de opleiding; de activiteiten op het gebied van het beroep worden minder als kern van de opleiding beleefd.
- Het programma is veeleisend en vraagt een grote (tijds)inspanning.
- Hier ligt een relatie met een derde punt: studenten geven aan veel geleerd te hebben op het gebied van het (leren) lesgeven, en daarnaast geven ze aan ook veel geleerd te hebben over zichzelf. Opleiders geven hierbij aan dat dit maakt dat studenten de opleiding soms ook als zwaar ervaren.
- Studenten geven aan dat ze de wijze van opleiding zeer waarderen, met name het rekening houden met hun concerns, het serieus nemen van hun vragen en hun leerproces.

Op het gebied van de kwaliteitszorg springen de volgende punten in het oog:

De kwaliteit van de opleiding wordt gewaarborgd door close partnership. Opleiders overleggen veel en hebben daarbij een inbreng vanuit hun eigen expertise.

Vanuit deze goede onderlinge samenwerking is in de afgelopen jaren tussen de scholen en de opleiding een attitude gegroeid, die de betrokken opleiders kwalificeren als beyond politeness. De kwaliteit van de opleiding is in de afgelopen jaren gegroeid omdat scholen en opleiding in dit model gelijkwaardige partners zijn, die beiden een investering doen. Dat maakt dat beiden ook wederzijds eisen aan elkaar kunnen stellen op het gebied van de stages.

Daarnaast is een belangrijk aspect op het gebied van de kwaliteitszorg dat de formele structuren en verantwoordelijkheden op papier beschreven staan en er daarnaast een bloeiend individueel, mondeling contact is. Papierwerk is tot een minimum gereduceerd, het accent ligt op het persoonlijke contact.

8. **Conclusies: sterke en zwakke kanten**

Het opleidingsmodel van Oxford is een model dat gebaseerd is op jarenlange ervaring met opleiden in de school en biedt verschillende goede aanknopingspunten om te 'vertalen' naar de Nederlandse opleidingspraktijk.

Dit illustreert dat we er in Nederland voor moeten oppassen dat we het wiel van duaal opleiden opnieuw proberen uit te vinden, terwijl er op andere plaatsen in de wereld al veel ervaring mee opgedaan is. Met professional development schools is niet alleen in Engeland, maar ook in de V.S. veel ervaring opgedaan. Daarover bestaat veel literatuur. De kracht van het Oxfordse model is gelegen in het feit dat de studenten in een reële schoolcontext het beroep van leraar leren. Vanuit opleidingsdidactisch oogpunt wordt rekening gehouden met verschillende inzichten uit onderzoek naar het leren van beginnende leraren. In het model wordt krachtig gebruik gemaakt van de verschillende expertises van de betrokken opleiders.

Vanuit theoretisch oogpunt wordt in verschillende publicaties over dit model gediscussieerd over de theoretische component van dit model. Vragen die daarbij naar voren komen, zijn:

- Kunnen studenten wel leren door vanuit de praktijk te theoretiseren?
- Van welke theorie maakt het Oxfordse model gebruik?

Zie in dit verband McIntyre (1995).

Vanuit opleidingsdidactische optiek formuleert Korthagen (2001) als kritiekpunt dat studenten geen praktijkervaring opdoen op meerdere scholen.

Wat kunnen we leren van deze casus?

- 1 Verschillende expertises: In duale trajecten zou optimaal gebruik moeten worden gemaakt van de verschillen in expertises van schoolopleiders en instituutopleiders.
- 2 Close partnership: Duale trajecten zijn goede opleidingstrajecten daar waar school en opleiding zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor een opleidingsprogramma.
- 3 Het vak is de motor: In duale trajecten zou het vak de kern van de opleiding moeten zijn.
- 4 Opleiden is voortbouwen op wat er al is: Dit principe kan consequent gehanteerd worden en vormt een contrast met het idee dat studenten 'veranderd' zouden moeten worden.



1 Het Engelse woord internshipmodel (lett. stagemodel) is hier vertaald met opleidingsmodel.

2 De tekst van deze casus is geschreven door Anke Tigchelaar.

3 De website van de universiteit van Oxford geeft meer informatie over de opzet, het adres is: <http://www.edstud.ox.ac.uk/>

4 In Oxford worden de volgende vakken aangeboden: Engels, aardrijkskunde, geschiedenis, moderne vreemde talen (Frans, Duits, Italiaans), wiskunde, biologie, scheikunde en natuurkunde.

5 Initial Teaching - In Service Established Teachers

BIJLAGE 6 • UNIVERSITAIR CENTRUM VOOR LERARENOPLEIDING (UCLO) EN DE TWEDEGRAADS LERARENOPLEIDING VAN DE NOORDELIJKE HOGESCHOOL LEEWARDEN (NHL)

1. **Samenvatting¹**

De eerstegraads lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen, het Universitair Centrum voor Lerarenopleiding (UCLO), en de tweedegraads lerarenopleiding van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) hebben in het studiejaar 2000-2001 voor alle lio's een betaalde stage ingevoerd. In deze beschrijving staat de vormgeving van een opleiding waarbinnen lio's een betaald werken-leren-traject doorlopen, centraal. Bij de realisatie van dit traject is een goede samenwerking tussen lerarenopleidingen en de scholen van groot belang. Deze samenwerking moet de voorwaarden scheppen voor een krachtige en effectieve leeromgeving. Andere belangrijke voorwaarden voor een goede opleiding die bepalend zijn voor het welslagen van een dergelijk traject, zijn:

- het hanteren van een inductieve, banende didactiek die past binnen de combinatie van betaald werken en leren;
- een goede begeleiding op de werkplek.
In dit traject werken de eerste- en tweedegraads opleidingen van het UCLO en de NHL nauw samen. In deze beschrijving worden alleen de ontwikkelingen binnen de universitaire lerarenopleiding van het UCLO beschreven.

2. **Context**

Vanaf september 2000 verzorgt het UCLO een duale opleiding voor alle lio's. Daarbij is met alle scholen voor voortgezet onderwijs in de drie noordelijke provincies afgesproken dat de lio's gedurende een heel schooljaar een aanstelling op school krijgen van 0,25 fte. Met 40 scholen in de regio zijn in het kader van dit traject samenwerkingscontracten afgesloten.

In het studiejaar 2000-2001 ging het om 80 lio's van de RUG. De afspraken zijn beschreven in een brief aan de schoolleidingen en vastgelegd in contracten tussen de opleiding en de scholen. Het bedoelde werken-leren-traject heeft voor de universitaire opleiding een totale omvang van 34 studiepunten en wordt na het doctoraalexamen gevolgd.

Het betaald werken-leren-traject heeft gevolgen voor de vorm en inhoud van het gehele curriculum. Zo volgen de studenten, voordat ze aan het betaald werken-leren-traject beginnen, reeds tijdens hun doctoraalstudie en na de reguliere oriëntatiecursus een speciale voorbereidingscursus van 8 studiepunten ter voorbereiding op het traject. Door deze cursus kunnen studenten in het nieuwe schooljaar direct als leraar functioneren in twee tot vier klassen. De cursus vormt een essentieel onderdeel van de vernieuwing van de opleiding en mondt uit in een assessment dat aanwijzingen geeft voor het functioneren van de lio in het betaald werken-leren-traject. Globaal doorlopen de lio's het volgende traject: oriëntatiecursus, voorbereidingscursus, startassessment, aanstelling aan een school gecombineerd met opleiding, tussenbeoordeling, eindassessment.

De veranderingen van het vroegere lio-traject (via stages) in het huidige betaald werken-leren-traject (via aanstellingen op de scholen) hebben betrekking op de aanstelling van de lio, de organisatie van de opleiding, de samenwerking met de scholen en de opleidingsdidactiek.

3. Doelstellingen

De lio's worden in een duaal traject opgeleid, waarbij de werkplek zo veel mogelijk overeenkomsten vertoont met de (toekomstige) werksituatie. Specifieke doelstellingen voor dit traject zijn:

1. Lio's ontwikkelen in de dagelijkse praktijk een persoonlijke werktheorie, koppelen hun persoonlijke werktheorie en hun praktijkervaring aan meer theoretische achtergronden binnen het instituutsdeel van de opleiding en verbreden en verdiepen op die manier hun persoonlijke werktheorie. Hierdoor vindt een constante wisselwerking tussen de praktijk, de persoonlijke werktheorie en de opleidingsinhouden plaats;
2. Lio's functioneren gedurende een heel jaar in de schoolorganisatie (in secties, via deelname aan nascholing, niet-lesgebonden activiteiten, ouderavonden en rapportvergaderingen).

Hierdoor maken zij tijdens de opleiding indringend kennis met de praktijk in al haar facetten: zij zijn gedurende een heel jaar verantwoordelijk voor eigen klassen en verrichten alle werkzaamheden die een docent met een reguliere aanstelling aan de school ook verricht;

3. De schoolpraktijk neemt een duidelijker plaats in het instituutsdeel van de opleiding in;
4. De school en het instituut verzorgen samen de opleiding van lio's. Daarbij is een belangrijke doelstelling dat er een grotere betrokkenheid bij de opleiding van alle partijen (lio, school, instituut) wordt bewerkstelligd. Scholen zijn hierdoor in versterkte mate mede-opleidingsinstituut;
5. Op alle scholen wordt een adequate begeleidingsstructuur gerealiseerd;

4. Opleidingsdidactisch kader

De volgende opleidingsdidactische uitgangspunten zijn van belang bij de vormgeving van het betaald werken-leren-traject:

Inductieve, banende opleidingsdidactiek

Cruciaal in een werken-leren-traject is dat de lio steeds weer de praktijk kan verbinden met de theorie en vice versa.

Het is daarbij van belang dat de lio leert te theoretiseren over de eigen praktijk en zijn eigen werktheorie steeds verder ontwikkelt. Een werktheorie bevat alle begrippen, noties, inzichten, beliefs, etc. die de lio gebruikt bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs en het nadenken over onderwijs.

Het is belangrijker dat een lio zijn eigen werktheorie expliciteert dan dat hij bestaande, meer wetenschappelijke theorie kent en weet te reproduceren. Naarmate de lio zijn werktheorie bewuster en systematischer ontwikkelt, is hij beter in staat te werken met de meer 'objectieve theorie'.

Om dit proces bij de lio op gang te brengen en te versterken wordt uitgegaan van een inductieve, banende didactiek. Bij een inductieve, banende didactiek worden de ervaringen van de lio's als uitgangspunt genomen bij het ontwikkelen van de werktheorie. Binnen dit ontwikkelingsproces expliciteert de lio niet alleen zijn werktheorie maar vinden ook confrontaties plaats tussen de eigen werktheorie en theorie van derden, waaronder meer wetenschappelijk bewezen theorie en bijvoorbeeld de werktheorie van de coach. De lio wordt bij voortduring uitgedaagd zelf te theoretiseren over de praktijk en een vergelijking te trekken met andere theorieën en noties.

Daarnaast kunnen deze andere theorieën en noties als bril dienen om ervaringen vanuit verschillende (theoretische) perspectieven te analyseren.

Contextgebondenheid van het leren onderwijzen

Leren onderwijzen is het leren van complexe, contextgebonden handelingen. Het uitgangspunt is dat lio's functioneren in een volledig representatieve omgeving. Daarbij worden zij ondersteund door coaches op de school, door mentoren en vakdidactici op het instituut en door andere lio's via intervisie. Er wordt een opbouw in complexiteit van de te verrichten handelingen en het leren van de lio's nagestreefd. In de beleving van lio's zijn orde houden en goed directie instructie kunnen toepassen de eerste taken die een hoge complexiteit bezitten. Gaandeweg ontstaat het begrip dat leerlingen verschillen, inzicht in hoe een leerproces verloopt, etc. De opleiding staat toe (en stimuleert) in de aanvangsfase dat de LIO eenvoudige voorstellingen maakt. Opbouw van complexiteit is dus niet de opbouw van complexe vaardigheden, maar opbouw van de ervaren complexiteit. Dit vindt plaats door gefaseerd in de opleiding aandacht te besteden op alle aspecten die het lesgeven met zich meebrengt. Gaande de opleiding worden de verschillende onderdelen van het

handelen van een leraar in zowel de klas als de schoolorganisatie expliciet gemaakt.

Van nabij naar conceptueel

De contextgebondenheid van de opleiding en het feit dat lio's reeds over werktheorieën beschikken, heeft tot gevolg dat in beginsel in deze opleiding opleidingsactiviteiten vanuit het begrippenkader van de lio's plaatsvinden. Voortdurend wordt getracht de lio's inzicht te geven in het feit dat aan het handelen in de klas concepten ten grondslag liggen en dat de lio handelt op basis van een eigen werktheorie.

Systematisch leren van ervaringen

Met het oog op het verwerven van doorgroeibekwaamheid wordt in deze opleiding aandacht besteed aan het systematisch reflecteren op en leren van ervaringen. Dit principe komt in de werkwijze en in de daarbinnen gehanteerde verschillende didactische methoden en instrumenten steeds tot uiting. Daarbij wordt veel waarde gehecht aan het telkens opnieuw formuleren van handelingsvoornemens door de lio. Deze voornemens of actieplannen zijn doorgaans het resultaat van analyse en waardering van ervaringen.

5. Organisatie / vormgeving / inhoud

Hieronder worden de belangrijkste aspecten beschreven van de vormgeving van de opleiding.

5.1 Organisatie

Organisatie school

Binnen de school is de taak van de lio gerelateerd aan de omvang van zijn aanstelling. Die is 0,25 fte. Dat wil zeggen dat de lio 6 tot 8 lessen verzorgt. De lio functioneert daarbij als leraar, met alle verantwoordelijkheden van dien. Met de scholen zijn de volgende afspraken gemaakt:

- 1) lio's worden na sollicitatie- of kennismakingsprocedure aangesteld voor 0,25 fte en verzorgen 6-8 lessen per week;
- 2) lio's verrichten alle werkzaamheden die behoren bij de taak van een leraar;
- 3) de school zorgt voor een coach die voldoende tijd en deskundigheid heeft de lio te begeleiden;
- 4) zo nodig volgt de coach een cursus begeleidingsvaardigheden;
- 5) de coach bezoekt afstemmings- en beoordelingsvergaderingen;

- 6) de coach en de schoolleiding onderhouden contacten met instituut;
- 7) de lio is anderhalve dag per week beschikbaar voor opleidingsactiviteiten op het instituut.

Organisatie opleiding

Tijdens de opleidingsdagen wordt gewerkt in clustergebonden mentorgroepen. Daarnaast worden de lio's vakdidactisch begeleid in vakhomogene groepen. Belangrijke componenten van de opleiding, zijn naast de praktijkcomponent, het mentoraat, de vakspecifieke component, de vakoverstijgende component en het onderzoeksproject.

5.2 Vormgeving

Leren van de praktijk en leren van studietaken

Tijdens de instituutsbijeenkomsten wordt steeds uitgegaan van ervaringen die lio's in de praktijk opdoen. Aan de bespreking en verwerking van die ervaringen worden opleidingsinhouden gekoppeld. De opleidingsactiviteiten van de lio worden ingekaderd door studietaken. Deze studietaken, acht in het totaal, zijn vastgelegd door middel van duidelijk omschreven producteisen. De studietaken zijn in feite werkstukken die een lio moet maken om

aan te kunnen tonen dat hij aan (delen van) de eindtermen voldoet. Concerns van lio's zijn in het begin van de opleiding sturend.

Naarmate de opleiding vordert worden de concerns gestuurd. Aan dit punt hecht het UCLO groot belang. Leren en werken in de context van het beroep is een complex geheel. Heldere structuren en duidelijke eisen maken de complexiteit minder groot. Tevens wordt daarmee de opleiding voor de lio doorzichtig. Eigen vorderingen kunnen makkelijker bepaald worden. Daarmee krijgt de lio een zekere mate van controle over zijn eigen opleiding en ontwikkeling.

5.3 Inhouden

Mentoraat

Omdat de opleiding sterk praktijkgebonden is, de ervaringen per lio uiteenlopen en in dit werken-leren-traject een goede planning van de studievoortgang van belang is, heeft elke groep van ca. 8 lio's een mentor. De mentorgroep is binnen clusters van vakken zo heterogeen mogelijk samengesteld. Zo zitten bijvoorbeeld lio's van alle talen vakheterogeen bij elkaar in een mentorgroep.

Binnen het mentoraat staan de studievoortgang van de lio's en de eigen professionalisering centraal.

In het begin zijn de concerns van de lio's leidend voor de inhoud van de mentorbijeenkomsten. Ervaringen worden uitgewisseld en incidenten worden besproken, gebruikmakend van verschillende methodieken van begeleide intervisie. Gaande de opleiding worden andere thema's, zoals de rol van de leraar in het studiehuis, activerende didactiek en de manier waarop de lio leert lesgeven, steeds belangrijker. De mentor krijgt hierbij een meer sturende rol. Binnen het mentoraat is ook een studietaak geformuleerd: het ontwikkelverslag. Hieraan wordt stelselmatig gewerkt. De lio maakt twee maal een tussentijdsverslag, waarop de coach en de mentor op reageren. Doel van deze reacties is onder andere aanwijzingen te geven voor bijstellingen. Onderdeel van deze studietaak is het formuleren van het eigen profiel. Dit profiel wordt met de mentor en binnen de mentorgroepen besproken. De mentorgroepen komen in het begin van de opleiding wekelijks bij elkaar. Deze frequentie neemt na zo'n half jaar af tot om de week. In het kader van de eigen professionalisering schrijven de lio's een ontwikkelingsverslag. Dit verslag heeft de vorm van een portfolio. De mentor begeleidt het maken van het portfolio, maar beoordeelt dit niet. Dat doen de opleidingsdocenten en de coach.

Vakspecifieke component

Een andere kernactiviteit binnen de opleiding betreft de vakdidactische component. Ook in dit onderdeel wordt zo veel mogelijk aangesloten bij de praktijkervaringen van de lio's. Binnen de vakdidactische component wordt thematisch gewerkt. In het begin geven de concerns en ervaringen richting aan de inhoud van de colleges. Allengs worden de concerns gestuurd door theoretische noties.

Een belangrijke studietaak van de vakdidactische component is het maken van het zogenaamde educatief ontwerp. Lio's maken een lessenserie die wordt onderbouwd met theoretische noties over leerstofordening, leertheorieën en toetsing. Evaluatie van de serie vindt plaats op leerlingen-niveau en op het niveau van de lio. Op leerlingen-niveau wordt het leerresultaat getoetst door een foutenanalyse te maken en leerlingen te vragen naar hun opmerkingen rond de serie. Op lio-niveau wordt nagegaan of en hoe de eigen leerdoelen zijn gerealiseerd. Met het educatief ontwerp kan de lio aantonen zowel de vormgeving als uitvoering en evaluatie van het onderwijsleerproces op voldoende niveau te beheersen. Het is daarom uitdrukkelijk de bedoeling dat het educatief ontwerp verder gaat dan waar de alledaagse praktijk aanleiding toe geeft.

Het educatief ontwerp dient innoverend van aard te zijn.

Vakoverstijgende component

In dit onderdeel komen algemene thema's aan de orde. Daarbij wordt geprobeerd om de lio's zodanige informatie te geven dat zij die ook kunnen gebruiken bij het voorbereiden en geven van lessen, het analyseren van onderdelen van de school, het invullen van de nieuwe rol van studiehuisdocent en het waarderen van de kwaliteit van een school. Het aanbod concentreert zich rond twee hoofdthema's: het thema Leerlingen en het thema School.

Onderzoeksproject

Karakteristiek voor het onderzoeksproject is dat de lio zich een vraag stelt en die vraag systematisch beantwoordt. De onderzoeksvraag heeft betrekking op een van de centrale vragen in de opleiding te weten: Hoe kan het beter?

Het gebruik van ICT

Binnen de opleiding wordt gebruik gemaakt van blackboard als elektronische leeromgeving. Lio's onderhouden via blackboard contacten, leggen binnen deze leeromgeving een elektronisch portfolio

aan en worden onder andere via deze leeromgeving begeleid door de mentor en de vakdidacticus. Verder wordt binnen de vakdidactiek aandacht besteed aan de rol van ICT in het (vak-)onderwijs.

Samenhang tussen de verschillende onderdelen

Cruciaal in de vormgeving van de opleiding is de samenhang tussen de onderdelen. Binnen het mentoraat wordt expliciet aandacht besteed aan de samenhang. Verder is de mate waarin de lio een samenhangend programma ervaart, afhankelijk van de betreffende docenten en hun samenwerking. Onder andere om deze reden functioneren de docenten in opleidingsteams. Binnen deze teams staat het programma en het verloop van het onderwijs op de agenda.

6. De opleiders

Bij de opleiding zijn de volgende partijen betrokken: ten eerste de lio zelf die in hoge mate zijn eigen leerproces stuurt binnen de kaders van de opleiding. Ten tweede begeleiden lio's elkaar via intervisie. Daarvoor worden op het instituut intervisie-trainingen verzorgd. Daarnaast speelt de coach een belangrijke rol. De coach begeleidt de lio in de school. Wekelijks vinden begeleidingsgesprekken plaats.

Drie keer per jaar voert de coach met de lio een grondige praktijkevaluatie uit over het functioneren van de lio. Hiertoe zijn procedures ontwikkeld. Op het instituut verzorgen de mentor en de vakdidacticus het grootste deel van de begeleiding en het onderwijs aan de lio's. Tenslotte worden algemeen onderwijskundige studieactiviteiten in de vakoverstijgende component begeleid door een algemeen onderwijskundige.

De mentoren, vakdidactici van verwante vakken en de algemeen onderwijskundige vormen zelfsturende opleidingsteams die regelmatig met elkaar werkoverleg voeren en die opereren binnen centraal vastgestelde kaders.

De relatie tussen de school en het instituut wordt onderhouden door zowel de mentor als de vakdidacticus. Zij hebben in het afgelopen jaar drie bijeenkomsten met de coaches belegd. Volgend jaar wordt dit uitgebreid naar vier. In de bijeenkomsten met de coaches wordt o.a. de rol van coaches en mentoren en de beoordeling binnen de opleiding besproken. Daarnaast zijn er cursussen en scholingsbijeenkomsten voor coaches. De cursussen zijn gericht op het vergroten van begeleidingsvaardigheden van de coach. Dit is van groot belang omdat de begeleiding door coaches in een werken-

leren-traject een centrale rol speelt in het leerproces van de lio. Op dit moment heeft 50% van de coaches een cursus begeleidingsvaardigheden gevolgd. Het streven is dat volgend jaar alle coaches een cursus volgen. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen cursussen voor beginnende coaches en opfriscursussen voor ervaren coaches.

Op organisatorisch niveau vinden de contacten tussen school en opleiding plaats via enerzijds een werkgroep waarin vijf scholen en vertegenwoordigers van de opleiding vier keer per jaar bij elkaar komen. Daarnaast is er een resonansgroep van schoolleiders van alle 40 scholen en opleiders. Op de vergaderingen van deze resonansgroep, die driemaal per jaar plaats vinden, is de opkomst ca. 70%. Hierbij wordt intensief samengewerkt met de tweedegraads lerarenopleiding van de NHL.

Als laatste wordt systematisch gewerkt aan verdere professionalisering van de instituutsopleiders. Deze professionalisering betreft de verdere ontwikkeling van de boven beschreven inductieve, banende opleidingsdidactiek binnen een werken-leren-traject, de verdere ontwikkeling van het mentoraat en het vergroten van begeleidingsbekwaamheden van de mentoren.

7. Kwaliteitszorg en evaluaties

De kwaliteitszorg binnen de opleiding kent vier onderdelen.

7.1 Onderzoek

Door middel van een aantal artikelen in vak-tijdschriften (zie literatuurlijst) en een dissertatie (Buitink, 1998). De dissertatie is een onderzoek naar de ontwikkeling van persoonlijke werktheorieën van in-functie-lio's (in-service-lio's). De in-functie-opleiding in de jaren 1992 tot 1995 van de RUG heeft als basis gediend voor het hier beschreven traject. In de bedoelde dissertatie werd met name onderzocht of lio's zich al dan niet aan de alledaagse praktijk aanpassen en hoe lio's in een duale opleiding leren. Relevante conclusies uit dit proefschrift zijn: Ongewenste, dat wil zeggen niet bereflecteerde, socialisatie treedt slechts in zwakke mate op zolang de opleiding de lio voldoende impulsen geeft, door zijn werktheorie stelselmatig te bevragen en te helpen te ontwikkelen. De opleiding stuurt hierbij door te stimuleren dat de lio nieuwe inzichten en theorieën van derden in zowel de praktijk van het lesgeven als bij reflectie op die praktijk uitprobeert

en door de lio te stimuleren de eigen werktheorie regelmatig te expliciteren. Reflectie op de eigen werktheorie is een wezenlijk onderdeel van de leeractiviteiten. Verder blijkt het vormgeven van een opleiding in een werken-leren-traject te leiden tot een rijke en brede werktheorie, waarbij de eerste problemen van een beginnend leraar (praktijkschok) reeds binnen het opleidingsjaar ervaren en deels opgelost worden.

7.2 Mondelinge en schriftelijke evaluaties

Een tweede vorm van kwaliteitszorg vindt op de huidige opleiding plaats. Drie maal per jaar worden delen van de opleiding schriftelijk en mondeling geëvalueerd. De evaluatie over de eerste periode van het cursusjaar 2000-2001 (26 respondenten) geeft aan dat een opleiding waarin betaald werken en leren gecombineerd wordt, door lio's positief ervaren wordt (76% van de respondenten geven aan dat zij voldoende voorbereid en begeleid zijn tegen 48% van de groep 1999-2000 die nog het oude, niet betaalde traject volgde).

Ook wordt duidelijk aan welke onderdelen van de opleiding extra aandacht besteed moet worden. Het betreft hier de organisatie van opleiding en opleidingsinstituut. De opleiding moet eenvoudig,

eenduidig, duidelijk en doorzichtig worden opgezet. Dit betreft zowel de roosters als het examendossier. Voor ca. 50% van de respondenten was dit niet duidelijk genoeg.

Een ander punt dat extra inspanning vergt is het feit dat nog niet in alle situaties sprake is van het toepassen van de inductieve, banende opleidingsdidactiek. Met name binnen de vakdidactiek en de vakoverstijgende component is er nog sprake van een te sterke aanbodsturing. Voor wat betreft de vakdidactiek geeft de meerderheid aan dit onderdeel zinvol te vinden, maar ca. 25% vindt deze onderdelen nog niet zinvol (genoeg); zij kunnen de relatie naar de praktijk onvoldoende leggen. Er lijkt sprake te zijn van een verandering van opleidingscultuur die niet van de ene op de andere dag te realiseren is. Via overleg en professionalisering wordt getracht de gesignaleerde problemen te ondervangen.

Als laatste is de samenhang tussen de verschillende onderdelen voor veel lio's onvoldoende duidelijk.

Van de respondenten ziet 46% te weinig samenhang tussen de vakoverstijgende component en de praktijk tegenover 30% die die samenhang wel ziet. Een oorzaak van deze zwakke samenhang kan zijn dat dit onderdeel te vroeg in de opleiding geprogrammeerd is.

7.3 Begeleiding op de scholen door de coaches

Een derde vorm van kwaliteitszorg is nog in ontwikkeling. Het betreft hier het bevorderen van de kwaliteit van de begeleiding door de coaches. Er wordt een systeem ontwikkeld waarmee de opleiding zowel zicht krijgt op de kwaliteit van de coaches als de kwaliteit van de coaches kan borgen. Gedurende het cursusjaar 2000-2001 is bij zowel de opleiders als de lio's nagegaan hoe de begeleiding door de coaches ervaren wordt. Voor het cursusjaar 2001-2002 wordt een aangepaste wijze van professionalisering opgezet. Daaraan is een uitgebreide evaluatie verbonden waarbij nagegaan wordt wat de kwaliteit van de begeleiding is en waarmee die kwaliteit samenhangt.

7.4 Samenwerking met de scholen

Een vierde vorm van kwaliteitszorg tenslotte is het regelmatig overleg met de scholen om over de vormgeving van het betaald werken-leren-traject van gedachten te wisselen. Dit gebeurt in de resonansgroep en in tweejaarlijkse werkconferenties. Tijdens deze bijeenkomsten blijkt dat het systeem van betaalde lio's in principe goed functioneert, dat het systeem door vrijwel alle scholen gedragen wordt en dat scholen er erg op gericht zijn dit systeem te helpen verbeteren.

8. Conclusies: sterke en zwakke kanten

Algemene conclusie:

Het is gebleken dat goede afspraken met scholen cruciaal zijn. Ook is een intensieve organisatorische en inhoudelijke samenwerking tussen de eerste- en tweedegraads opleidingen van belang. Het project lijkt daarmee een organisatorisch project. Maar even belangrijk als een goede organisatie is een bezinning op de inhoud en vooral ook de in de opleiding gevolgde didactiek. Een opleiding in de vorm van een betaald werken-leren-traject stelt hoge eisen aan de vakbekwaamheid van de opleiders, zowel op het instituut als in de scholen.

Sterkere punten

- Het met de scholen (en de tweedegraads opleiding) afspraken maken over het aanbieden van betaalde banen voor lio's, heeft in ieder geval twee positieve gevolgen. Ten eerste wordt (voorlopig) een wildgroei aan verschillen tussen lio's qua aanstelling en inkomen ingedamd. Het komt niet meer voor dat er lio's zijn met een grote, of een kleine, of helemaal geen aanstelling.

De aanstellingsomvang en daarmee de taak-omvang en inkomen is voor alle lio's gelijk. Betaalde banen zijn op deze manier een structureel en conjunctuuronafhankelijk onderdeel van de opleiding van leraren voor het VO in de noordelijke provincies geworden. Daarnaast verbinden de scholen zich aan de opleiding. Hun inbreng, maar ook hun inspraak in de opleidingen wordt groter. Deze structurele samenwerking heeft naar verwachting op den duur positieve gevolgen voor de kwaliteit van de werkplek als leerplek.

- Een ander sterk punt van het beschreven traject is dat de lio's leren en werken in een authentieke omgeving waarvan de kwaliteit meer dan daarvoor punt van aandacht is voor zowel de school als de opleidingen. Binnen goede randvoorwaarden blijkt zo'n leeromgeving krachtig en effectief.
- Het laatste sterke punt is de banende didactiek die lio's enerzijds veel vrijheid geeft om het eigen leerproces vorm te geven en anderzijds voldoende houvast biedt om binnen een betaalde baan voldoende aandacht aan het leren van het beroep te besteden.

Zwakkere punten

- De kwaliteit van de opleiding is nu duidelijker dan daarvoor afhankelijk van de gehanteerde opleidingsdidactiek en de kwaliteit van de coaching op de werkplek. Daarmee wordt de opleiding kwetsbaarder voor druk uit de praktijk.
- Er dient meer aandacht aan de samenhang van de verschillende opleidingsonderdelen geschonken te worden.
- De inductieve banende didactiek dient verder uitgewerkt te worden en de opleiders en coaches dienen zich hierop verder te professionaliseren.

Verbeterpunten

De opleiding heeft voor het komende jaar de volgende verbeterpunten geformuleerd:

1. Duidelijkere en inzichtelijkere structuur van de opleiding, die o.a. tot uiting komt in een toegankelijke en heldere studiehandleiding.
2. Verdere ontwikkeling en implementatie van een passende didactiek en vormgeven aan een bijpassende professionalisering.
3. Doorgaan op de weg van zelfsturende opleidings-teams met onder meer als doel te komen tot een verdere samenhang in het programma.

4. Structurele verdere ontwikkeling van de begeleidingssystematiek in de scholen.

Wat kunnen we leren van deze casus?

- 1 Structurele, geformaliseerde samenwerking tussen scholen en opleiding heeft een positief effect op de kwaliteit van de werkplek als leerplek.
- 2 Betaalde werk-leertrajecten stellen nieuwe eisen aan de opleidingsdidactiek:
 - op het gebied van het ontwikkelen van werktheorieën (via inductief werken)
 - op het gebied van samenhang tussen verschillende opleidingsonderdelen
- 3 Betaalde werk-leertrajecten stellen nieuwe eisen aan de coaching op de werkplek.

1 De tekst is geschreven door Jaap Buitink en Ko Melief.

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"

EPS-reeks 06 - november 2001 - "Vakmensen als leraar in het vmbo"

EPS-reeks 07 - december 2001 - "Leren voetballen met het linkerbeen - Kun je coaches leren coachen?"

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: januari 2002