

***Koersen op ervaring; een verkennend
onderzoek naar het aansluiten op eerdere
ervaringen van zij-instromers in de
lerarenopleiding***

Anke Tigchelaar, Niels Brouwer, Fred Korthagen

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

De ontwikkeling van zij-instroomtrajecten in de lerarenopleidingen roept belangrijke opleidingsdidactische vragen op. Praktijkervaringen met het opleiden van zij-instromers laten zien dat ‘vraaggestuurd opleiden’ en ‘aanbodgestuurd opleiden’ niet als een tegenstelling kunnen worden opgevat. We hebben hier veeleer te maken met de polen van een spanningsverhouding. Op de vraag van een aanstaande leraar moet de lerarenopleiding antwoord geven en dit antwoord kan niet anders dan een aanbod zijn. De opgave waar de opleidingen voor staan is om dit een *passend* aanbod te doen zijn. Er is met andere woorden een afstemmingsvraagstuk in het geding, waarbij het erom gaat maximaal in te spelen op de ‘concerns’ van zij-instromers. Voor het ontwerp en de uitvoering van zij-instroomtrajecten in de lerarenopleiding zijn derhalve vragen als de volgende relevant. Wat zijn de kenmerkende persoonlijke achtergronden, leerbehoeften en manieren van leren van zij-instromers? Hoe zijn deze achtergronden, leerbehoeften en manieren van leren van invloed op het proces waarin zij zich tot bekwaam leraar ontwikkelen?

Hoe kunnen zij-instroomtrajecten worden ontworpen en uitgevoerd, zodanig dat deelnemers tegelijkertijd worden uitgedaagd en ondersteund om de in het leraarsberoep benodigde kwalificaties te ontwikkelen?

Het opperste streven bij het ontwikkelen van zij-instroomtrajecten is uit de aard der zaak: leraren met kwalitatief voldoende kwalificaties afleveren op een rendabele wijze. Wil deze onderneming slagen, dan moet in ieder geval aan twee voorwaarden worden voldaan. De toeleiding tot een opleidingstraject moet berusten op een valide intake assessment, zodat de kandidaat een adequaat advies krijgt over het te doorlopen opleidingstraject (vgl. aflevering 15 van de EPS-reeks over de validiteit van intake assessments. Verder dient in de opleiding, met name in de oriëntatiefase, zorgvuldig te worden gezocht naar afstemming tussen de beginsituatie van de kandidaat enerzijds en het opleidingsaanbod anderzijds. Alleen dan kan de opleiding aansluiten bij iemands leerbehoeften op een wijze die recht doet aan de kwalificatie-eisen die het leraarsberoep stelt.

Deze afstemmingsproblematiek staat centraal in een biografisch loopbaan- en opleidingsonderzoek in opdracht van EPS. Over de verkennende fase van dit project wordt in deze brochure gerapporteerd.

De hoofdonderzoeker is Anke Tigchelaar (IVLOS), ondersteund door Fred Korthagen en ondergetekende. Anke Tigchelaar opent haar relaas heel passend in de ik-vorm: par 1.1 toont in een notendop hoe eigen opleiderschap inspireert tot explicitering en nuancering van de hierboven geschetste afstemmingsproblematiek. Door middel van diepte-interviews met opleiders van zij-instromers zijn specifieke kenmerken van deze nieuwe doelgroep in kaart gebracht. De bevindingen hebben geleid tot behartenswaardige aanbevelingen ter optimalisering van de toe- en opleiding tot het leraarschap. Ook over de vervolgfase van dit onderzoeksproject zal worden gepubliceerd. Dan wordt de schijnwerper gericht op het aansluiten bij zij-instromers, zoals ervaren door henzelf.

Dr. C.N. Brouwer

Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
HOOFDSTUK 1 INLEIDING	6
1.1. Het decor	6
1.2. Leeswijzer	8
1.3. Woord van dank	9
HOOFDSTUK 2 RELEVANTIE	10
2.1. Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt	10
2.2. De Interimwet zij-instroom	11
2.3. De ontwikkeling van alternatieve opleidingstrajecten	12
2.4. Onderzoek naar zij-instroomtrajecten in Nederland	13
2.5. Flexibilisering	15
2.6. Samenvatting	16
HOOFDSTUK 3 THEORETISCH KADER	18
3.1. Ontwikkelingsgericht leren	18
3.2. Het biografisch perspectief	20
3.3. Alternative certification	21
3.4. Samenvatting	23
HOOFDSTUK 4 OPZET VAN HET ONDERZOEK	25
4.1. Doel van het onderzoek	25
4.2. Onderzoeksvragen	25
4.3. Onderzoeksopzet	25
4.4. Onderzoeksmodel	26
4.5. Onderzoeksinstrumenten	29

HOOFDSTUK 5 DE RESULTATEN VAN DE INTERVIEWS	39
5.1. Waarin verschillen zij-instromers van reguliere studenten?	39
5.2. Zij-instromers: onderlinge verschillen	59
HOOFDSTUK 6 DE RESULTATEN VAN DE VRAGENLIJSTEN EN EEN VERGELIJKING MET DE RESULTATEN VAN DE INTERVIEWS	66
6.1 Verschillen tussen zij-instromers en reguliere studenten	66
6.2 Zij-instromers: onderlinge verschillen	71
6.3 Conclusies	72
HOOFDSTUK 7 CONCLUSIES EN REFLECTIE	75
7.1 Conclusies	75
7.2 Een analyse van het begrip ‘eerdere ervaringen’	80
7.3 De aansluitingsproblematiek	83
7.4 Aanbevelingen	91
7.5 Methodologische reflectie	93
7.6 Vooruitblik: deel II van ons onderzoek	94
GERAADPLEEGDE LITERATUUR	96
BIJLAGE 1	99
BIJLAGE 2	104
Noten	109
Colofon	112

Hoofdstuk 1 ► Inleiding

1.1 Het decor

Wie inlogt op de site ‘Word Leraar’ van het ministerie van OC&W kan daar een aantal portretjes zien van zij-instromers die enthousiast vertellen over hoe zij in het onderwijs aan de slag zijn gekomen. In de media komen af en toe andere verhalen naar voren: over hoe zij-instromers soms ook mislukken in het onderwijs. Zij-instromers zijn, onder invloed van de nieuwe wetgeving op dit terrein ‘in’, en vormen een nieuwe doelgroep binnen het onderwijs. Kenmerkend voor deze nieuwe doelgroep is dat ze zonder bevoegdheid solliciteren bij een school waar een leraar nodig is, een assessmentprocedure volgen en op basis van een geschiktheidsverklaring aan een opleidings-traject beginnen. Zij-instromers vormen dus een andere groep binnen de lerarenopleiding dan reguliere studenten. Zij-instromers constateren zelf ook dat ze anders zijn dan reguliere studenten. Binnen mijn eigen opleidingspraktijk, waarin ik op de lerarenopleiding van het IVLOS (Universiteit Utrecht) werk met zij-instromers, kwam ik de volgende uitspraken van zij-instromers tegen:

“Je kunt toch wel merken dat wij veel levenservaring hebben.”

“Ik merk voor de klas dat ik een aantal dingen al gewoon vanzelf doe. Ik ben niet bang om voor een groep te staan, dat heb ik gewoon al vaker gedaan, dat is geen probleem. Alleen pubers, dat is toch wat anders!”

“Mijn eerdere werkervaringen zijn toch van grote invloed op mijn handelen voor de klas, ik merk dat ik veel vaardigheden uit mijn eerdere werk gebruik, hoewel de setting natuurlijk anders is.”

“Ik zit gewoon in een andere levensfase merk ik, als ik dat vergelijk met de nieuwe leraren op school die net van de lerarenopleiding komen, die hebben het veel moeilijker.”

“Ik vind het moeilijk om te merken dat ik bij vakdidactiek (i.e. een gemengde groep van zij-instromers en reguliere studenten) toch vanuit meer ervaring praat dan de anderen, dat is toch wel een groot verschil.”

“Het onderwijs is wel erg veranderd als ik dat vergelijk met vroeger: waar is het respect voor de leraar gebleven?!”

“Als moeder voor de klas snap je echt wel waar die leerlingen mee zitten en mee bezig zijn. Het zijn er alleen wel veel, in zo’n klas!”

En niet alleen uit eigen ervaring weet ik dat de zij-instromers in gesprekken over hun eerste ervaringen voor de klas vaak benadrukken dat zij anders zijn dan reguliere studenten, door hun eerdere ervaringen, hun eerder ontwikkelde vaardigheden en door hun verschil in (levens)ervaring. Ook collega’s merken op dat het werken met zij-instromers ‘anders’ is dan het werken met reguliere studenten. Met collega’s bedoel ik dan in dit geval zowel mijn naaste collega’s op mijn instituut als de collega’s in het land, die ik ontmoet tijdens mijn trainings- en coachingswerk over opleidingsdidactiek. Ook zij ervaren het werken met zij-instromers als ‘anders’ en vertellen daar hun eigen verhalen over. Over hoe verschillend de achtergronden, de vaardigheden en de attitudes van de zij-instromers zijn, en hoe verschillend de verhalen zijn die ze meebrengen: de journaliste, de uitgever, de dominee, de hbo-docente, de onderzoeker, de huisvrouw, de directrice van een basisschool, de

mijnbouwdeskundige, de apothekeres en noem het maar op. Over hoe moeilijk het soms is om mensen met zoveel verschillende achtergronden een passende lerarenopleiding te geven en ervoor te zorgen dat ze op hun eigen manier hun weg vinden in het onderwijs, waar de zij-instromers zo bewust voor gekozen hebben. Over hoe ze hun hart soms vasthouden als ze bij de intake of de start van de opleiding de beelden horen die zij-instromers hebben over lesgeven en leerlingen. Over hoeveel moeite ze er bij een assessment of in de opleiding mee hebben recht te doen aan de eerdere werk- en of leerervaringen van zij-instromers. Het zijn deze eigen ervaringen en signalen van anderen die een eerste rechtvaardiging van dit onderzoek naar eerdere ervaringen van zij-instromers vormen.

Het decor van het hier beschreven onderzoek wordt dus gevormd door de ervaringen en vragen van opleiders en zij-instromers in de praktijk, die samengevat neerkomen op de vraag hoe je als opleiding er zorg voor kunt dragen dat zij-instromers op een goede manier de overgang kunnen maken van hun eerdere beroep naar het beroep van leraar in het voortgezet onderwijs, en hoe je als opleiding aan kunt sluiten bij eerdere ervaringen van zij-instromers.

Het zijn vragen waar in de praktijk en in de literatuur (nog) weinig (bevredigende) oplossingen voor gevonden zijn. In deze EPS-publicatie wordt een eerste praktijkverkenning gedaan naar de problematiek van de aansluiting op eerdere ervaringen van zij-instromers. De focus in deze deelstudie *Zij-instromers, koersen op ervaring* is het zoeken naar kenmerken van zij-instromers waarbij aansluiting gezocht zou moeten worden. In deze deelstudie zijn de opleiders daarover aan het woord. In een tweede deelstudie komen de zij-instromers aan het woord. We hopen met dit onderzoek een bijdrage te leveren aan het verder ontwikkelen en verbeteren van de opleidingspraktijk van de specifieke groep zij-instromers in de lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs.

1.2 Leeswijzer

In dit (deel)onderzoek proberen we een antwoord te krijgen op de vraag: wat zijn onderscheidende kenmerken van zij-instromers waarop aan het begin van de lerarenopleiding aansluiting gezocht zou moeten worden? In een vervolgstudie (deelstudie II) doen we verslag van de biografische interviews met zij-instromers om een antwoord te krijgen op de vraag: wat zijn eerdere ervaringen van zij-instromers, waarop aansluiting gezocht zou moeten

worden? In een later deel (deelstudie III) doen we nader onderzoek naar de aansluiting op eerdere ervaringen van zij-instromers en gaan we op zoek naar mogelijke componenten of elementen van een arrangement waarin aansluiting gezocht wordt bij eerdere ervaringen van zij-instromers. In hoofdstuk 4 werken we de globale opzet van het onderzoek, het onderzoeksdoel, de onderzoeksvragen en het gehanteerde onderzoeksmodel nader uit.

In het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 2) gaan we eerst in op de vraag waarom onderzoek naar eerdere ervaringen van zij-instromers en de aansluiting daarop relevant is vanuit maatschappelijk en beleidsmatig perspectief. In hoofdstuk 3 wordt de vraag naar de relevantie vanuit drie meer theoretische invalshoeken benaderd: vanuit de invalshoek van ontwikkelingsgericht leren van volwassenen, vanuit de biografische invalshoek en vanuit de invalshoek van alternative certification programmes. Nadat we in hoofdstuk 4 de onderzoekopzet verantwoord hebben, beschrijven we in hoofdstuk 5 en 6 de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 7 bekijken interpreteren we de resultaten reflecteren we op het zoeken naar aansluiting en bekijken we vooruit naar de vervolgstudie over biografische portretten van zij-instromers.

1.3 Woord van dank

Aan dit onderzoek heeft een aantal lerarenopleiders een belangrijke bijdrage geleverd. En hoewel uiteindelijk de zij-instromers centraal staan, komen in deze studie met name de opleiders aan het woord. Bij deze wil ik mijn collega-opleiders Marja Bavinck, Margriet Groothuis, Gerrit Jan Koopman, Hennie Komduur, Bob Koster en Gerard van Oijen bedanken voor de professionele manier waarop zij mij over zij-instromers te woord hebben gestaan. Met enthousiasme trokken zij tijd uit om mee te werken aan dit onderzoek. Wie tussen de regels door leest, ziet de betrokkenheid en de deskundigheid die deze lerarenopleiders hebben.

Als zij-instromer in onderzoek doen, wil ik tenslotte Heinze Oost bedanken voor zijn onderzoeksbegeleiding. Hij was steeds weer op zoek naar aansluiting bij mijn eerdere ervaringen en wist daarbij het juiste evenwicht te bewaren tussen stimulans en efficiëntie.

Hoofdstuk 2 ► Relevantie

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag waarom onderzoek naar eerdere ervaringen van zij-instromers en de aansluiting daarop relevant kan zijn vanuit de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, de ontwikkelingen in de lerarenopleiding en vanuit eerder inventariserend onderzoek naar belangstellenden voor zij-instroomtrajecten in Nederland.

2.1 Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt

Al lange tijd is er in het voortgezet onderwijs een groeiend tekort aan leraren. Ook in het basisonderwijs is een tekort, maar we beperken ons hier tot het voortgezet onderwijs. De vraag naar nieuw personeel zal tot 2004 nog fors groeien, daarna zal de situatie langzaam weer stabiliseren (Arbeidsmarkttramingen Voortgezet Onderwijs). De komende jaren zal het voortgezet onderwijs om ongeveer 5500 nieuwe leraren per jaar vragen. In 2004 wordt een hoogtepunt bereikt van bijna 6000 benodigde leraren. Daarna zal de vraag langzaam afnemen. Dit betekent dat, naast de jaarlijkse instroom in het onderwijs van afgestudeerde studenten aan de lerarenopleiding, de komende jaren ongeveer 3000 leraren

elders gevonden moeten worden. En dat terwijl de instroom in de lerarenopleiding gestaag afneemt. De meeste lerarenopleidingen bieden in verband met de verminderde instroom al langer deeltijdtrajecten aan, waardoor mensen met een baan of andere verantwoordelijkheden de mogelijkheid wordt geboden om (alsnog) leraar te worden. Daarnaast worden op veel instellingen steeds meer opleidingsroutes ontwikkeld waarbij flexibiliteit nagestreefd wordt in de vorm van duale trajecten, dat wil zeggen trajecten waarbij werken en leren gecombineerd worden (Korthagen, Tigchelaar, Melief & Koster, 2001). Deze ontwikkelingen hebben niet alleen te maken met de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, maar houden gelijke tred met veranderende inzichten over opleiden en professionaliseren in de school. Daarnaast is het belangrijkste streven van het Ministerie van OC&W de afgelopen jaren geweest om een meer open onderwijsmarkt te creëren. In de ministeriële nota *Maatwerk voor morgen* (1999) werden al diverse beleidsvoorstellen gedaan om meer toegangroutes te creëren naar werken in het onderwijs. In de vervolgnota *Maatwerk 2* (2000) wordt

gepleit voor opleiden in de school, en wordt de wet op zij-instroom in het beroep aangekondigd. Deze *Interimwet zij-instroom leraren primair onderwijs en voortgezet onderwijs* (juli 2000), die daarop volgde, regelt de mogelijkheid voor schoolbesturen om belangstellenden zonder bevoegdheid als leraar te benoemen. Dit zonder dispensatie van de inspectie en op voorwaarde dat het bestuur de betrokkenen een geschiktheidsonderzoek, een zogenaamd assessment, laat doorlopen. Uit een dergelijk assessment moet blijken dat de kandidaat ten eerste in staat is om direct als leraar aan de slag te gaan en ten tweede in staat moet worden geacht om binnen twee jaar na de benoeming een bevoegdheid te halen. Het assessment vormt tevens de basis voor het in de lerarenopleiding aanbieden van een adequaat en bij de individuele zij-instromer passend opleidings-traject.

Samengevat veronderstellen wij dat de groep van zij-instromers onder invloed van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en onder invloed van daarmee samenhangende overheidsmaatregelen de komende jaren een belangrijke doelgroep van de leraren-opleidingen zal vormen.

2.2 De Interimwet zij-instroom

Op 26 juli 2000 trad de *Interimwet zij-instroom* in werking. Deze wet regelt dat personen met relevante ervaring en/of opleiding over kunnen stappen naar een baan als leerkracht. In het voortgezet onderwijs, waar dit onderzoek betrekking op heeft, kunnen overigens al langer leerkrachten voor de klas staan zonder lesbevoegdheid, mits de Inspectie daartoe ontheffing verleent (artikel 33.3, *Wet Voortgezet Onderwijs*). In principe kan vanaf 26 juli 2000 iedere hoger opgeleide zonder lesbevoegdheid aangesteld worden in een functie als leerkracht. De wet was bedoeld om te bevorderen dat meer mensen voor het onderwijs zouden kiezen. De maatregelen zouden moeten zorgen voor een meer open onderwijsmarkt. Het hoofddoel van deze wet is een oplossing te vinden voor het lerarentekort.

Voordat iemand als zij-instromer aan het werk kan gaan, moet hij of zij volgens de wet aan een aantal eisen voldoen:

- ▶ een relevant diploma hebben van een HBO- of universitaire opleiding;
- ▶ (relevante) beroeps- of maatschappelijke ervaring hebben;
- ▶ een geschiktheidsverklaring hebben, na beoordeling middels een assessment.

Intake-assessment

De Stoas heeft een assessmentprocedure ontwikkeld waarmee de competenties van kandidaten zijn te beoordelen. Daarbij komen ook de competenties die de kandidaat nog moet verwerven naar voren (Klarus e.a., 2000). Bepaling van geschiktheid van een kandidaat gebeurt aan de hand van dit assessment waarin een portfolio, simulatie- en praktijk-opdrachten en interviews met de kandidaat zijn opgenomen. Het assessment vindt plaats onder verantwoordelijkheid van een instellingsbestuur uit het hoger onderwijs.

De beoordeling van zij-instromers is gericht op kennis, inzicht en vaardigheden, met betrekking tot het onderwijsleerproces, het algemeen professioneel handelen, het werken binnen een organisatie en de kennis van het onderwijs. De beoordeling leidt tot een uitspraak over de geschiktheid van een kandidaat als leerkracht. Als de kandidaat een geschiktheidsverklaring krijgt, kan hij of zij direct voor de klas. De kandidaat moet dan binnen twee jaar het getuigschrift halen. De competenties die een kandidaat nog dient te verwerven, zijn neergelegd in een scholings- en begeleidingsadvies. Op basis daarvan maken de lerarenopleiding, de school en de

zij-instromer in een tripartite overeenkomst afspraken over scholing en begeleiding van de kandidaat. Een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) kan daarbij een instrument zijn om het scholings- en begeleidingsadvies invulling te geven.

2.3 De ontwikkeling van alternatieve opleidingstrajecten

In antwoord op de diverse Maatwerk-nota's van het ministerie van OC&W hebben de eerste- en tweedegraadsopleidingen aan HBO-instellingen gezamenlijk een vernieuwingsplan ingediend onder de titel *Educatief Partnerschap*. Daarin presenteren zij een aantal projecten dat enerzijds moet bijdragen aan de bestrijding van het lerarentekort en anderzijds aan de vernieuwing van de lerarenopleidingen. Eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen aan HBO-instellingen ontvangen in het kader van de EPS-plannen tussen 1999 en 2004 in totaal zeventig miljoen gulden subsidie. De vernieuwingen zijn nodig om de instroom en uitstroom van nieuwe deelnemers aan de lerarenopleiding op peil te krijgen. Het kabinet verlangt bij die vernieuwingen een omslag van aanbodgericht werken naar vraaggericht werken en flexibilisering: maatwerk voor alle doelgroepen, dit als aanvulling op de vierjarige opleidingen die

standaard waren. Lerarenopleidingen moeten zich dus minder op hun reguliere programma en aanbod richten en meer op de behoeften van de arbeidsmarkt en de behoeften van reguliere en nieuwe groepen studenten.¹ Binnen dit kader, de tekorten op de arbeidsmarkt, de EPS-vernieuwingen, de flexibilisering van de lerarenopleidingen en de ontwikkeling van trajecten waarin vraaggericht gewerkt wordt en meer maatwerk geleverd wordt, vindt dit onderzoek plaats.

Op veel lerarenopleidingen worden op dit moment, maar ook al anticiperend eerder, ook nog voor de *Interimwet* in werking trad, specifieke trajecten voor zij-instromers aangeboden. Een voorbeeld van een anticiperend traject is het project *Leren op de werkplek* (Bolhuis & Doornbos, 2000; Bolhuis e.a. 2001a). Ter bestrijding van het lerarentekort namen werkgevers- en werknemersorganisaties in de metaalsector in Rotterdam een interessant initiatief. In samenwerking met scholen en tweedegraads lerarenopleidingen werden in dit project zij-instromers met een vooropleiding op mbo-niveau opgeleid tot leraar. De kandidaten werden geselecteerd aan de hand van een intake-assessment dat afgenomen werd door FNV-bondgenoten. Daarbij waren de lerarenopleidingen niet betrokken. Opleiders constateren

achteraf dat het beter kan: *Dat moet de volgende keer anders (...). Je moet niet te streng aan de poort selecteren. Dan loop je het risico dat je goed gekwalificeerde mensen niet laat doorgaan* (Bolhuis e.a., 2001a, p.33, 34). De opleiders zijn tevreden over het procesgerichte assessment tijdens de oriëntatiefase en de basis-training: *Je maakt dan van het assessment een proces. Daardoor kunnen wij als opleiders de bekwaamheden van de cursisten goed inschatten. En het geeft de cursist voldoende tijd om inzicht te krijgen in wat de competenties eigenlijk inhouden. Dat is zeker voor vakmensen belangrijk. Ze krijgen met begrippen te maken die heel vreemd voor hen zijn. In aansluiting daarop constateren zij dat er meer aandacht besteed moet worden aan verwachtingen en motieven van deelnemers: Wat voor beeld hebben ze van het onderwijs? Wat is blijven hangen van hun eigen schooltijd?*

2.4 Onderzoek naar zij-instroomtrajecten in Nederland

Niet alleen vanuit de praktijk is de vraag naar aansluiting op eerdere ervaringen van zij-instromers een relevante. Ook uit eerder onderzoek naar zij-instromers valt dit af te leiden.

Inventariserend onderzoek

Bolhuis e.a. (2001b) hebben in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsmarkt (SBO) een inventariserend onderzoek gedaan naar de wijze waarop de eerste zij-instroomtrajecten voor voortgezet onderwijs aan de verwachtingen voldeden. Zij verzamelden informatie bij kandidaten uit de wervingsprocedure (middels vragenlijsten), bij arbeidsvoorziening, opleidingscoördinatoren, opleiders en schoolbegeleiders van zij-instromers. Eén van de problemen die zij op het gebied van de trajecten op de lerarenopleiding constateren, is de aansluiting bij de ervaringen van cursisten: *Hoewel het cursorisch deel van de opleidingen voor de nu geselecteerde groep redelijk naar tevredenheid verloopt, is er nog een onvoldoende aansluiting van de opleiding op de levens- en werkervaring en leervragen van cursisten* (Bolhuis e.a., 2001b, p. 7).

Cursisten in de zij-instroomopleiding kenmerken zich door een grote heterogeniteit, zo concluderen de auteurs. Anders geformuleerd: ze hebben weinig gemeenschappelijke instroomkenmerken. Zij-instromers onderscheiden zich in dat opzicht van de gemiddelde reguliere student. Zij-instromers zijn gemiddeld ouder en brengen zeer uiteenlopende

ervaringen mee, die zowel positieve als negatieve consequenties voor hun functioneren in het onderwijs (zowel wat betreft werken als leren) kunnen hebben. Daarnaast komt uit dit onderzoek naar voren dat (sommige) zij-instromers een weinig realistisch beeld hebben van het onderwijs. Hun beelden van het onderwijs zijn vaak nog gebaseerd op eigen vroegere ervaringen als leerling. In het laatste hoofdstuk van het rapport formuleren de onderzoekers 28 aanbevelingen, die divers van aard zijn. Eén van de aanbevelingen luidt: *Opleiders moeten leren om meer rekening te houden met, en aan te sluiten bij de levens- en werkervaring van cursisten* (p. 27).

Evaluatief onderzoek

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OC&W) heeft het bureau Research voor Beleid een evaluatief onderzoek uitgevoerd naar het eerste jaar zij-instroom in het beroep, 2000-2001 (Lubberman & Klein, 2002). Doel van het onderzoek is een (longitudinale) evaluatie van het traject zij-instroom in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. De evaluatie moet het proces rond de zij-instromers in beeld brengen. De onderzoeksvragen voor dit onderzoek waren onder andere: welke ervaringen zijn opgedaan

in het eerste jaar van het traject zij-instroom? Welke knelpunten hebben zich voorgedaan en welke oplossingen zijn daarvoor te vinden? Voor hun onderzoek interviewden zij onder andere 60 zij-instromers (waaronder 16 werkzaam in het voortgezet onderwijs), hun schoolleiders en hun collega's. Een van de conclusies (p. vi en vii) luidt dat sommige lerarenopleidingen de omslag naar competentiegericht denken nog moeten maken. De onderzoekers zeggen daar verder over dat via het Educatief Partnerschap hier meer tijd en geld voor vrijgemaakt is. De onderzoekers verwachten dat dit in de komende tijd zijn vruchten af zal werpen, waardoor meer lerarenopleidingen de omslag zullen maken. Daarnaast concluderen de onderzoekers dat de begeleiding van zij-instromers in de lerarenopleiding niet altijd optimaal is.

2.5 Flexibilisering

Bij de ontwikkeling van alternatieve opleidingstrajecten voor zij-instromers is een veel gebezigde term *flexibilisering*. De term wordt in de praktijk op verschillende manieren gehanteerd. Melief (2001) beschrijft het probleem rond de term *flexibiliteit* kernachtig. Hij laat zien dat sommige opleidingen de term hanteren als een soort optelsom: via het

beroepsprofiel wordt, vaak in de vorm van eindtermen, het doel beschreven, daarna wordt via begin-assessments de beginsituatie van de kandidaten in kaart gebracht, en vervolgens wordt beschreven welke leerweg tussen die twee ligt en hoe de studenten zo zelfstandig mogelijk aan die leerweg vorm kunnen geven. Melief concludeert: *Kortom en wellicht een beetje gechargeerd: eindtermen minus uitkomst van het begin-assessment is leerinhoud. Deze moet vervolgens vertaald worden in een leerweg.* (Melief, 2001, p. 13) Vervolgens laat hij zien dat flexibiliteit in deze zin te beperkt wordt opgevat, namelijk: *flexibel in plaats en tijd en minder: flexibel in de zin van toegesneden op de behoeften van de student.* Op grond van deze constatering herdefinieert Melief de opdracht waar de lerarenopleiding voor staat op het gebied van flexibilisering: de opleiding zo inrichten en het leerproces zo faciliteren en ondersteunen dat studenten van verschillende doelgroepen in hoge mate zelfverantwoordelijk kunnen leren. Voor de groep van zij-instromers in de lerarenopleiding geldt dat zij eerdere (werk)ervaringen meenemen en op grond daarvan mogelijk specifieke behoeften hebben. Binnen de geschetste problematiek is de vraag derhalve relevant hoe je een opleidingstraject ontwerpt waarin aansluiting

(afstemming) gezocht wordt bij de eerdere ervaringen van cursisten. De vraag is zowel vanuit het perspectief van de kandidaat als vanuit het perspectief van de lerarenopleiding relevant. Het perspectief van de school als leer- en werkplek is daarbij natuurlijk ook belangrijk, de plek waar zij-instromers hun onderwijservaringen opdoen, en waar de leerweg dus mede vormgegeven wordt. Toch ligt in dit onderzoek de nadruk op de afstemming tussen zij-instromers en opleidingstrajecten in de lerarenopleiding zelf. Een belangrijke taak van de lerarenopleiding, in vergelijking met die van de scholen, is een bijdrage leveren aan het verbreden van de context waarbinnen de cursist het beroep leert. Op de lerarenopleiding kunnen de cursisten hun ervaringen in hun schoolpraktijk toetsen aan voorbeelden en ervaringen van andere schoolpraktijken, hetzij van andere cursisten, hetzij van voorbeeldmatige praktijken die de opleider aandraagt. Daarnaast is de lerarenopleiding de plaats waar cursisten leren om de ervaringen die zij in de school opdoen te verbinden en te verdiepen met verschillende inzichten uit de theorievorming vanuit de praktijk en uit onderzoek. De lerarenopleiding is dus bij uitstek een plaats waar de praktijkervaringen van cursisten verbreed en verdiept worden. Daarbij is het belangrijk om rekening te houden met eerdere

(werk)ervaringen van zij-instromers. Hun eerdere werkervaringen vormen immers voor hen zelf vaak het referentiekader waaraan zij hun nieuwe (werk)ervaringen in de school afmeten. Het onderzoek richt zich hierbij wegens het kader van EPS op eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen. Hopelijk kunnen de opbrengsten ook relevant zijn voor opleiders van zij-instromers die verbonden zijn aan pabo's.

2.6 Samenvatting

De vraag naar aansluiting op eerdere ervaringen – meer dan competenties – is dus een relevante vraag vanuit dit projectverslag uit de praktijk.

Samengevat levert een eerste oriëntatie in de huidige praktijk(documenten) en de voorhanden zijnde (onderzoeks)documentatie rondom de zij-instromers in de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen in Nederland het volgende op. De vraag naar trajecten voor zij-instromers waarin aansluiting gezocht wordt bij hun (eerdere) ervaringen kan vanuit een aantal optieken bekeken worden:

- ▶ de tekorten op de arbeidsmarkt en het ontwikkelen van nieuwe, flexibele trajecten gericht op zij-instromers;

- ▶ de omslag in lerarenopleidingen van aanbod gericht werken naar vraaggericht werken;
- ▶ de aansluiting bij eerdere ervaringen van zij-instromers;
- ▶ de begeleiding van de zij-instromers in de lerarenopleiding.

Tesamen maken deze optieken de aansluiting bij eerdere ervaringen van zij-instromers tot een urgent vraagstuk. Het globale doel van dit onderzoek is derhalve om te komen tot een betere aansluiting op eerdere ervaringen van zij-instromers in flexibele trajecten in de lerarenopleiding. In het volgende hoofdstuk gaan we in op de vraag naar de relevantie van dit onderzoek vanuit de onderzoeksliteratuur.



Hoofdstuk 3 ► Theoretisch kader

Binnen de onderzoeksliteratuur op het gebied van het opleiden van leraren zijn drie invalshoeken interessant in het kader van het globale doel van het onderzoek:

1. het perspectief van ontwikkelingsgericht leren (van volwassenen);
2. het biografisch perspectief;
3. het perspectief van alternative certification programs.

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag naar de relevantie van dit onderzoek vanuit deze drie perspectieven.

3.1 Ontwikkelingsgericht leren

Voorafgaand aan het opleidingstraject, ondergaan zij-instromers een assessment. Klarus e.a. (2000) die dit assessment ontwikkeld hebben, spreken daarbij van een *geïntegreerd assessment*. Met deze term brengen ze tot uitdrukking dat *de beoordeling plaatsvindt op basis van authentiek arbeidsgedrag of verrichte prestaties en niet primair op basis van gefragmenteerde beoordeling van op zichzelf staande competentie-aspecten zoals kennis, opvattingen, specifieke en afzonderlijke vaardigheden.* (p. 4).

Ter illustratie: een onderdeel van de assessment-procedure is dat zij-instromers een les te verzorgen (een authentieke situatie). Het gedrag of het functioneren dat een zij-instromers in die authentieke setting laat zien vormt dus onder andere de basis voor beoordeling. Klarus e.a. spreken hierbij van een *authentiek of performance assessment*. Dit type assessment, aldus Klarus e.a. leent zich goed voor een leerwegafhankelijke beoordeling, een beoordeling waarbij naar voren gebracht wordt welke competenties de kandidaat al verworven heeft en welke competenties nog verworven moeten worden. Het biedt daarmee de mogelijkheid ongeacht het kwalificeringstraject dat de zij-instromer heeft gevolgd te bepalen over welke beheersing op gedragsniveau de persoon beschikt: *niet hoe maar wat de persoon heeft geleerd, vormt hier de toetssteen.* (Klarus, p. 2)

De leertheoretische invalshoek van waaruit dit assessment plaatsvindt, de gerichtheid in de geschiktheidsverklaringen op te verwerven competenties, heeft tot gevolg dat zowel zij-instromers als de betrokken opleiders sterk tenderen naar *deficiëntie-*

denken. De nadruk ligt daarbij op de vraag: welke competenties zouden zij-instromers in een opleidingstraject nog moeten verwerven? Wat kunnen zij wel, en kan dus in een opleidingstraject buiten beschouwing gelaten worden, en wat kunnen zij (nog) niet? Juist bij zij-instromers (maar ook bij studenten in de lerarenopleiding), die met veel eerdere ervaringen de opleiding binnen komen, lijkt dit een enigszins eenzijdige benadering te zijn. We lichten dit kort toe vanuit de leertheoretische invalshoek die meer *ontwikkelingsgericht* is. We lichten dit toe aan de hand van het concept *professional development* (McIntyre & Hagger, 1992). Ontwikkeling is een term die vaak gebruikt wordt om aan te geven dat iemand iets nog niet kan, iets mist of iets nog moet leren, een bepaalde vaardigheid, een bepaalde strategie, of bepaalde kennis. Ontwikkeling in het concept *professional development* betekent dat alles wat iemand doet, kan of 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. Belangrijk is dat alles wat er al is, als waardevol beschouwd wordt, niet als iets dat vervangen of veranderd moet worden. Voortbouwen houdt dan in

dat er niets extra’s ‘bovenop’ gezet wordt, maar dat het geïntegreerd wordt met dat wat er al is (voor een nadere uitwerking, zie Korthagen e.a., 2001). Daarbij is de vraag naar *hoe* iemand iets geleerd heeft een minstens even belangrijke vraag als de vraag *wat* iemand geleerd heeft. McIntyre & Hagger ontwikkelden dit concept in de reguliere lerarenopleiding. De vraag naar aansluiting bij eerdere ervaringen van zij-instromers is vanuit de ontwikkelingsgerichte benadering relevant en aanvullend op de competentiegerichte benadering van de zij-instromers. Zij-instromers komen de opleiding binnen met veel eerdere ervaringen, nadat zij een assessment hebben doorlopen zijn zij vaak gericht op wat zij nog moeten leren. Vanuit de ontwikkelingsgerichte benadering is de vraag meer: hoe sluit je aan bij de eerdere ervaringen, en hoe bouw je daarop voort?

De vraagstelling vanuit de ontwikkelingsgerichte benadering sluit aan bij een principe dat Thijssen (1996) formuleert ten aanzien van het leren en opleiden van (oudere) volwassenen op het gebied van de *inhoud* (voor een kort en helder overzicht van deze principes en de andere, zie ook Galesloot, Koetsier & Wubbels, 1997). Het wordt het *herkenbaarheidsprincipe* genoemd. Dit principe houdt in dat nieuw aangebo-

den ideeën of ervaringen niet te ver van de eigen werkervaring af dienen te liggen. Hierbij gaat het erom dat de lerende, vanuit in het verleden opgedane ervaringen, de kern van nieuw aangeboden zaken althans gedeeltelijk kan herkennen, kan plaatsen. Zo ontstaat een basaal oriënteringskader waaraan door de lerende steeds gerefereerd kan worden als een 'bekende kapstok' voor nieuwe kennis. Dit principe is volgens Thijssen met name voor volwassenen met veel werkervaring van belang. Vanuit dit principe is de vraag naar aansluiting bij eerdere ervaringen van zij-instromers een relevante vraag. De groep van zij-instromers is een groep met zeer heterogene eerdere (werk) ervaringen. Het is dus de vraag hoe binnen de lerarenopleiding aansluiting gezocht kan worden bij in het verleden opgedane ervaringen van juist deze heterogene groep.

3.2 Het biografisch perspectief

In understanding something so intensely personal as teaching it is critical we know about the person the teacher is. (Goodson, 1980, p.69).

In de biografische benadering vormt de persoon van de leraar het uitgangspunt. De onderliggende gedachte is dat men de persoon van de leraar (zijn

identiteit) alleen adequaat kan begrijpen als men rekening houdt met de levensgeschiedenis van de leraar. De vooronderstelling die daaraan ten grondslag ligt, is dat het handelen van leraren, de ervaringen die ze hebben, de keuzes die ze maken, en het leerproces om te leren lesgeven, persoonlijk zijn en onlosmakelijk verbonden met iemands identiteit, en daarmee met iemands levensgeschiedenis (Carter en Doyle, 1996). Inzicht hebben in de levensgeschiedenis en eerdere onderwijservaringen van leraren is daarmee essentieel in de begeleiding van leraren in de lerarenopleiding. Sterker geformuleerd, rekening houden met eerdere onderwijservaringen in de levensgeschiedenis van mensen, biedt de opleiding ook mogelijkheden om de ontwikkeling van leraren te beïnvloeden in een bepaalde (meer wenselijke) richting (Kelchtermans, 1994). Door verhalen te vertellen over hun eerdere onderwijservaringen kunnen leraren hun ervaringen bij elkaar brengen tot een zinvol samenhangend en betekenisvol geheel, hetgeen leidt tot een beter *zelfverstaan* (Kelchtermans, 1994) en een *geïntegreerde beroepsontwikkeling*. Het biografisch perspectief is niet nieuw. Sinds het einde van de jaren zeventig is er een toenemende belangstelling binnen de lerarenopleiding voor dit perspectief. In een overzichtsartikel van Carter en

Doyle (1996) worden twee hoofdstromingen onderscheiden binnen het biografische perspectief. In de eerste hoofdstroming ligt de nadruk op de biografie als middel tot persoonlijke betekenisgeving gericht op een geïntegreerde beroepsontwikkeling. In de tweede hoofdstroming wordt de biografie gebruikt als middel om de contouren en de dynamiek van de beroepsloopbaan van leraren te begrijpen, daarbij ligt de nadruk meer op welke fasen in de beroepsontwikkeling van een leraar te onderscheiden zijn. In dit onderzoek blijft deze stroming vooralsnog buiten beschouwing.

De doelgroep zij-instromers in de lerarenopleiding vormt een aparte doelgroep omdat zij naast eerdere onderwijservaringen ook andere ervaringen meebrengen, eerdere werkervaringen of levenservaringen, maar ook ervaringen met leren die zij bijvoorbeeld in hun functioneren in een beroep hebben opgedaan. In de huidige instroomprocedure van zij-instromers, waarbij zij een assessment ondergaan, ligt de nadruk voor een belangrijk gedeelte op de *competenties* die zij elders verworven hebben. Voor een geïntegreerde beroepsontwikkeling is het van belang dat ook eerdere ervaringen – als uitbreiding op de vraag naar competenties – een plaats krijgen bij de overgang die zij-instromers maken naar het beroep van leraar.

Eerdere ervaringen kunnen werkervaringen zijn, maar ook levenservaringen of leerervaringen. De onderliggende aanname daarbij is: als zij-instromers meer verhalen vertellen over hun eerdere ervaringen, kunnen zij die met de nieuwe ervaringen die zij opdoen, samenbrengen tot een zinvol geheel, hetgeen leidt tot een geïntegreerde ontwikkeling en een betere beroepsuitoefening.

3.3 *Alternative certification*

In de Verenigde Staten heeft men al veel langer een groot lerarentekort, met name in de public schools in de grote steden. Ruim twintig jaar is men daar bezig om alternatieve routes te ontwerpen om het tekort aan leraren het hoofd te bieden. Het paraplubegrip voor dit soort routes is *alternative teacher certification programs*. Zeichner en Schulte (2001) doen verslag van de belangrijkste thema's die in de onderzoeksliteratuur die sinds het ontstaan van dit soort trajecten op gang kwam. Onder *alternative teacher certification* verstaan Zeichner en Schulte:

(...) *any alternative to the 4-year or 5-year undergraduate teacher education program, including both those programs that have reduced standards and those that hold teachers to the same standards as college- and university-based undergraduate teacher education.* (p.266). Darling-

Hammond (1990) gebruikt voor dit soort trajecten ook de termen: *alternative certification programs* of *alternative routes*. Omwille van de leesbaarheid zullen wij in deze studie het (kortere) Nederlandstalige begrip *alternatieve routes* hanteren voor de Engelstalige term *alternative teacher education programs*.

Het is daarbij van belang om ons vooraf te realiseren dat hoewel het aantal alternatieve routes in de Verenigde Staten sterk gegroeid is, de uitstroom uit deze routes beperkt is. Shen (1997) bijvoorbeeld concludeerde dat van alle leraren die hun diploma ontvingen van de lerarenopleiding, ongeveer 7,5 procent leraren waren die een alternatieve route gevolgd hadden (hij onderzocht de uitstroom gedurende 10 jaar tot aan het cursusjaar 1993-1994). Ondanks deze vrij lage uitstroom, is de investering in alternatieve routes in Amerika groot. De beoogde doelen voor dit soort programma's variëren sterk, afhankelijk van de context. Er zijn bijvoorbeeld alternatieve routes ontworpen om lerarentekorten in een bepaald vak op te lossen (vergelijkbaar met eerdere urgentieprogramma's in Nederland om de tekorten in probleemvakken als economie, Duits en wiskunde op te lossen), of om lerarentekorten in bijvoorbeeld de grote steden op te lossen. Sommige alternatieve routes zijn ook ontstaan vanuit onvrede

met bestaande, reguliere routes.

Ook de doelgroepen van dit soort trajecten verschillen onderling sterk, afhankelijk van de context bijvoorbeeld specifiek gericht op mensen uit minderheidsgroepen, gepensioneerde militairen, mensen die van loopbaan willen veranderen, mensen die al in de onderwijssector werken maar geen leraar zijn, luchtmacht- en defensiepersoneel, of studenten in tekortvakken.

De alternatieve routes vertonen verwantschap met de zij-instroomtrajecten in Nederland: het zijn voornamelijk alternatieven voor een regulier traject, gericht op het oplossen van een lerarentekort. Het onderzoek naar alternatieve routes heeft zich in de afgelopen jaren sterk gericht op de vraag naar wat nu beter is: alternatieve routes of reguliere routes? Er is bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar de effectiviteit van alternatieve routes gericht op het werven van leraren uit minderheidsgroepen. Daaruit blijkt dat er inderdaad een hoger percentage leraren uit minderheidsgroepen in dit soort trajecten afstudeert, dan het percentage in de reguliere opleiding.

Daarnaast is er veel vergelijkend onderzoek gedaan naar de vraag: zijn traditioneel opgeleide leraren betere leraren dan leraren uit een alternatieve route? Onderzoek hiernaar heeft bijvoorbeeld aangetoond

dat de academische kwaliteiten van leraren in termen van toetsresultaten geen grote verschillen opleveren tussen alternatief en regulier opgeleide leraren. Daarnaast levert hetzelfde onderzoek op dat er sterke aanwijzingen zijn dat de kennis van afgestudeerde leraren bij beide groepen onvoldoende is. Uit ander vergelijkend onderzoek, naar de uitval, komen resultaten die niet eenduidig zijn: sommige onderzoeken wijzen in de richting van minder uitval in de alternatieve routes, andere onderzoeken wijzen er op dat bepalende factor voor uitval niet is of iemand in een alternatieve route zit of in een reguliere, maar dat het vak een belangrijke factor is. Ook onderzoek naar verschillen in prestaties van leraren uit beide groepen leveren geen eenduidige opbrengsten op.

In hun aanbevelingen nemen Zeichner en Schulte afstand van de in hun ogen non-productieve koers, die dit type onderzoek kenmerkt, namelijk de vraag naar wat beter is: alternatieve routes of reguliere routes? Zij suggereren een nieuwe koers: *Instead of continuing the debate over which is better – alternative versus traditional 4- and 5-year undergraduate teacher education programs – it seems that it would be more useful to focus on gaining a better understanding of the components of good teacher education regardless of the*

structural model in which they are present. (...) We need to continue to develop multiple paths into teaching careers and focus on making sure that the components of high-quality teacher education are present in all of these structural models rather than attempting to assert the superiority of any particular model. (p. 279-280). Onderzoek naar alternatieve routes in Amerika leert dus dat in de ontwikkeling van alternatieve routes de focus moet liggen op: wat zijn goede opleidingscomponenten?

3.4 Samenvatting

In dit onderzoek gaan we in op een aspect van het leren van zij-instromers dat tot nu toe in de praktijk onderbelicht is gebleven: het aansluiten bij eerdere ervaringen van zij-instromers bij de start van de lerarenopleiding. De ontwikkelingsgerichte benadering vormt een aanvulling op de competentiegerichte benadering van het assessment dat de zij-instromers voorafgaand aan de opleiding ondergaan. Het is van belang dat gekeken wordt naar mogelijke manieren van aansluiten die met name ontwikkelingsgericht zijn: voortbouwen op dat wat er is, op dat wat een zij-instromer kan.

De onderliggende aanname vanuit het biografisch perspectief daarbij is dat meer aandacht voor eerdere ervaringen van de zij-instromer, de zij-instromers de

nieuwe ervaringen die zij hebben samen kunnen brengen tot een zinvol geheel, hetgeen leidt tot een geïntegreerde beroepsuitoefening.

De opbrengsten van eerder onderzoek naar alternatieve routes binnen de lerarenopleiding in Amerika laten daarbij zien dat het belangrijk is om daarbij naar goede opleidingscomponenten te zoeken.

Voordat we overgaan naar het volgende hoofdstuk, waarin we de opzet van het onderzoek schetsen, vatten we nog een keer kort de relevantie van dit onderzoek samen:

- ▶ zij-instromers zullen de komende jaren een belangrijke doelgroep binnen de lerarenopleiding blijven vormen;
- ▶ de groep van zij-instromers is heterogeen en vraagt om trajecten die flexibeler zijn dan reguliere trajecten;
- ▶ binnen flexibele trajecten speelt het zoeken van aansluiting bij de vragen van de zij-instromers en van hun school een rol;
- ▶ naast eerder verworven competenties spelen eerdere ervaringen een rol in het zoeken naar aansluiting;
- ▶ eerdere ervaringen vormen een platform waarop in de opleiding voortgebouwd kan worden;

- ▶ componenten in de opleiding waarin de eerdere ervaringen uit de biografische voorgeschiedenis van de zij-instromers centraal staan, leiden tot een geïntegreerde beroepsontwikkeling;
- ▶ het is belangrijk om te zoeken naar goede componenten op het gebied van de aansluiting bij eerdere ervaringen.

Hoofdstuk 4 ► Opzet van het onderzoek

4.1 Doel van het onderzoek

Met dit onderzoek willen we een bijdrage leveren aan het verder ontwikkelen en verbeteren van flexibele opleidingstrajecten voor zij-instromers in de eerste- en tweedegraads lerarenopleiding. Het belangrijkste doel daarbij is het zoeken naar aansluiting op eerdere ervaringen van zij-instromers bij de start van de lerarenopleiding.

Het subdoel van deze deelstudie is daarbij het in kaart brengen van kenmerken van zij-instromers.

4.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag voor ons totale onderzoek is: wat zijn mogelijke ingrediënten/componenten van een opleidingsarrangement voor de start van een traject voor zij-instromers in een Nederlandse eerste- en tweedegraads lerarenopleiding om aansluiting te zoeken bij de eerdere ervaringen (biografische voorgeschiedenis) van zij-instromers?

In deze deelstudie, getiteld *Zij-instromers, koersen op ervaring* richten we ons op het beschrijven van kenmerken van zij-instromers, waarbij we twee deelvragen hanteerden:

- a. Wat zijn onderscheidende kenmerken (die van belang zijn voor de beoogde aansluiting) van zij-instromers als groep, afgezet tegen de groep van reguliere instromers in de lerarenopleiding?
- b. Wat zijn kenmerken waarin zij-instromers onderling verschillen?

4.3 Onderzoeksoopzet

Op grond van de eerste verkenning naar Nederlands-talige praktijkdocumenten en onderzoeksdocumenten in hoofdstuk 1 en 2 besloten we om in het hier gerapporteerde eerste deel van het onderzoek zes opleiders van zij-instromers te interviewen en bij hen een vragenlijst af te nemen. We wilden in het eerste deel van het onderzoek, de kenmerken van de groep zij-instromers vanuit het perspectief van de opleiders in kaart brengen. We kozen voor het bevragen van opleiders omdat zij vanuit hun dagelijks werk een goed zicht hebben op de nieuwe doelgroep van zij-instromers en de grote diversiteit binnen de groep. We ontwierpen een half-gestructureerd interview over kenmerken en eerdere ervaringen van zij-instromers. De interviews werden

uitgewerkt in protocollen. We gebruikten ook een vragenlijst, waarop we een kwantitatieve analyse toepasten. De gegevens van de interviews en de vragenlijsten werden vervolgens gecombineerd. Het doel van deel I van het onderzoek was tweeledig: allereerst wilden we komen tot een zo representatief mogelijke selectie van zij-instromers die in een volgend stadium van het onderzoek benaderd konden worden. Daarnaast wilden we eerste indicatoren op het gebied van aansluiting zoeken, die richting zouden kunnen geven aan de biografische interviews met zij-instromers in het tweede deel van het onderzoek.

4.4 Onderzoeksmodel

We hanteren een onderzoeksmodel van Stufflebeam en Webster (1988), het zogenaamde CIPP-model. Dit model maakt het mogelijk om curriculum-ontwikkeling en evaluatieonderzoek op elkaar te betrekken. Hoewel het hier beschreven onderzoek niet precies onder die noemer valt, zijn verschillende elementen van dit model wel bruikbaar. We lichten dit toe aan de hand van de vier categorieën die Stufflebeam en Webster hanteren om de status van mogelijk relevante factoren en hun onderlinge relaties te bepalen.

Context

De eerste categorie is die van de context. Bij deze categorie gaat het om de definitie van de doelgroep, de opleidingsnoodzaak vanuit de arbeidsmarkt, de opleidingsdoelen en de relatie tussen doelen en behoeften. Deelstudie I, de onderhavige studie, richt zich op enkele elementen uit deze categorie. In hoofdstuk 1 en 2 zijn we ingegaan op de maatschappelijke ontwikkelingen en de beleidscontext, de noodzaak vanuit de arbeidsmarkt om de nieuwe doelgroep zij-instromers op te leiden, en hebben we laten zien dat de groep zij-instromers de komende jaren een belangrijke doelgroep voor de lerarenopleiding vormen.

Input

De tweede categorie, die van de input, behelst naast de behoeften en kenmerken van de doelgroep, het gebied van het ontwikkelen van (alternatieve) opleidingsstrategieën of aanpakken. Hier ligt de nadruk op het ontwerp.

In de onderzoeksvraag van deelstudie I richten we ons op de kenmerken van de doelgroep. Omdat het een zeer heterogene doelgroep betreft, richten we ons daarbij eerst op de opleiders en vragen hen naar

kenmerken van zij-instromers. Daarbij ligt de nadruk, vanuit biografisch perspectief, op hun eerdere ervaringen. In deelstudie II komen de zij-instromers zelf aan het woord aan de hand van biografische interviews. In die deelstudie gaan we dus nader in op de onderzoeksvraag: Wat zijn eerdere ervaringen van zij-instromers waarbij aansluiting gezocht zou moeten worden?

Ook deelstudie III valt binnen deze categorie, maar ook binnen de overige categorieën. Het onderzoeksobject verschuift daar naar: componenten van een opleidingsarrangement voor de start van een traject voor zij-instromers waarin aansluiting gezocht wordt bij hun eerdere ervaringen. De onderzoeksvraag daarbij luidt: Wat zijn componenten van een arrangement waarin aansluiting gezocht wordt bij eerdere ervaringen van zij-instromers?

Proces

De derde categorie is die van het proces. In deze categorie verschuift het accent naar het proces tijdens de uitvoering. De centrale vraag daarbij is: hoe verloopt de toepassing van het ontwerp in de praktijk? Het onderzoeksobject in deelstudie III is daarbij het verloop van een arrangement waarin aansluiting gezocht wordt bij eerdere ervaringen van

zij-instromers. Onderzoeksvragen daarbij zijn: hoe verloopt het arrangement in de praktijk? En: in hoeverre en in welk opzicht ervaren deelnemers daadwerkelijk aansluiting?

Product

Bij de laatste categorie, die van het product, wordt het effect gemeten: wat levert het gewenste ontwerp op? Toegespitst op ons onderzoek in deelstudie III is daarbij de onderzoeksvraag: Wat is het effect van componenten waarin daadwerkelijk aansluiting gezocht wordt?

Samenvattend passen we het model voor ons onderzoek als volgt toe (zie schema op de volgende pagina):

Context	Input	Proces	Product
<i>Onderzoeksobject</i>	<i>Onderzoeksobject</i>	<i>Onderzoeksobject</i>	<i>Onderzoeksobject</i>
Zij-instromers als nieuwe doelgroep in de Nederlandse eerste- en tweedegraads lerarenopleiding en hun eerdere ervaringen.	<p>Leerbehoeften en kenmerken van zij-instromers.</p> <p>Elementen van een opleidingsarrangement voor de start van een traject voor zij-instromers waarin aansluiting gezocht wordt bij eerdere ervaringen van zij-instromers.</p>	Het verloop van een arrangement waarin aansluiting gezocht wordt bij eerdere ervaringen van zij-instromers.	Het effect van een arrangement dat aansluiting op eerdere ervaringen van zij-instromers beoogt.
<i>Onderzoeksvraag</i>	<i>Onderzoeksvraag</i>	<i>Onderzoeksvraag</i>	<i>Onderzoeksvraag</i>
Vanuit welke beleidscontext zijn zij-instromers gedefinieerd als nieuwe doelgroep voor de lerarenopleidingen? (Deelstudie I, Hfdst. 1 en 2)	<p>Wat zijn (onderscheidende) kenmerken van zij-instromers? (Deelstudie I)</p> <p>Wat zijn eerdere ervaringen van zij-instromers, waarop aansluiting gezocht zou moeten worden in een opleidingsarrangement? (Deelstudie II)</p> <p>Wat zijn componenten of elementen van een arrangement waarin aansluiting gezocht wordt bij eerdere ervaringen van zij-instromers? (Deelstudie III)</p>	Hoe verloopt het arrangement in de praktijk? In hoeverre en in welke opzichten ervaren deelnemers daadwerkelijk aansluiting? (Deelstudie III)	Wat is het effect van componenten waarin daadwerkelijk aansluiting gezocht wordt bij eerdere ervaringen van zij-instromers? (Deelstudie III)

4.5 Onderzoeksinstrumenten

4.5.1 Interviews

In de interviews in deel 1 van het onderzoek (waarover wij in deze publicatie rapporteren) waren de respondenten lerarenopleiders van zij-instromers. Zij werden ondervraagd over kenmerken van zij-instromers. Hieronder worden eerst kort de keuzes beschreven die gemaakt zijn met betrekking tot de opzet, de afname en de verwerking van het interview.

VORM

We kozen voor een halfgestructureerd vrije attitude-interview waarbij van tevoren een aantal kernvragen geformuleerd waren. Aan de hand daarvan konden opleiders kenmerken van zij-instromers formuleren in hun eigen woorden (duur: ongeveer anderhalf uur);

De interviews werden opgenomen op een geluidsband. De respondenten ontvingen de opzet van het halfgestructureerde interview (deel 1) van tevoren, zodat ze zich enerzijds een beeld konden vormen van de globale richting van het onderzoek en zich anderzijds ook op de vragen konden voorbereiden. In bijlage 1 is de voorbereidingsbrief met de opzet van het interview opgenomen.

RESPONDENTEN

De respondenten bestonden in de eerste interviewronde uit zes lerarenopleiders die in de praktijk werken met zij-instromers. Het waren dus praktijkdeskundigen. We kozen voor lerarenopleiders die binnen de lerarenopleiding werkzaam waren (dus geen schoolcoaches). Dit met het oog op het feit dat

- ▶ we ons wilden richten op zij-instromers *in de lerarenopleiding*;
- ▶ deze praktijkdeskundigen, anders dan schoolcoaches, meer zicht hebben op de brede context van de lerarenopleiding in vergelijking met de opleidingscontext van de school.

De selectiecriteria voor de opleiders waren:

- ▶ meer dan drie jaar opleiderservaring hebben;
- ▶ specifieke ervaring hebben met het werken met zij-instromers (in het huidige opleidingsjaar of de jaren daarvoor);
- ▶ spreiding over eerste- en tweedegraads instellingen (in concreto interviewden we drie opleiders uit tweedegraads instellingen en drie opleiders uit eerstegraads instellingen). De conclusies van dit onderzoek moeten met enige voorzichtigheid gelezen worden, omdat de landelijke spreiding niet groot is geweest.

Onder de respondenten bevonden zich ook drie opleiders die ook ervaring hebben als assessor van zij-instromers. Dat betekende dat zij als assessor betrokken waren bij de assessmentprocedure die leidt tot de geschiktheidsverklaring (zie ook paragraaf 2.1.). De opleiders waren in drie verschillende instellingen werkzaam (een eerstegraads lerarenopleiding, een eerste/tweedegraads lerarenopleiding en een tweedegraads lerarenopleiding).

De globale opzet en de afname van het interview Het interview viel globaal in vier fasen uiteen:

- b. kennismaking en introductie
- c. verschillen tussen reguliere studenten en zij-instromers;
- d. verschillen binnen de groep zij-instromers;
- e. afronding.

Tijdens het interview noteerde de interviewer kernwoorden, en richtte zich op concreet, exploratief doorvragen en samenvatten. De interviews werden gedurende anderhalf uur op de werkplek van de respondent afgenomen. Hieronder werken we de globale opzet verder uit.

a. Kennismaking en introductie

In het eerste gedeelte van het interview maakten de

interviewer en de geïnterviewde kort kennis. Daarna lag de nadruk op de vraag: ‘Wat behelst het werk van de opleider met zij-instromers precies?’ En werd gezocht naar een eerste, open formulering van kenmerken van een zij-instromer die de opleider zelf benoemde. Het doorvragen en samenvatten richtte zich met name op: ‘Wat is voor jou in jouw situatie kenmerkend voor de groep zij-instromers?’ Op deze manier probeerden we enerzijds zicht te krijgen op de specifieke context van de opleiding en anderzijds de opleiders eerste uitspraken te ontlokken over wat in hun ogen kenmerkend is voor zij-instromers.

In de praktijk leverde deze introductie reacties op, die de interviewer ertoe brachten om af te wijken van de geplande volgorde van het interview en bijvoorbeeld eerst door te vragen over de motieven van zij-instromers.

b. Verschillen tussen reguliere studenten en zij-instromers

In de fase daarna werden twee vragen gesteld die tot doel hadden om de groep zij-instromers te onderscheiden van reguliere studenten. We zochten dus een antwoord op de eerste deelvraag: Wat zijn onderscheidende kenmerken van zij-instromers als groep (afgezet tegen de groep van reguliere

instromers in de lerarenopleiding)?

We maakten daarbij gebruik van twee technieken: we legden de respondenten een uitspraak van een opleider voor: *Ze zijn toch wel anders hoor, die zij-instromers*. En vroegen hen daarop te reageren. Daarnaast vroegen we hen om terug te denken aan de eerste contacten met zij-instromers en wat hun daarin opviel. Daarbij vroegen we door naar de motieven en (leer)behoeften van de zij-instromers. Opvallend hierbij was dat twee opleiders hierbij aangaven dat zij-instromers voor hen niet anders waren omdat ze in hun werk al veel met oudere, volwassen leerders in aanraking waren gekomen. De ene opleider was oorspronkelijk afkomstig uit het volwassenenonderwijs, de tweede opleider had veel nascholingservaring met leraren. Een derde opleider constateerde hierbij dat zij een bepaalde verwantschap zag tussen het opleiden van deeltijders en het opleiden van zij-instromers. Daarnaast was opvallend dat door de opleiders gedurende het interview – ook bij de vragen die gericht waren op de onderlinge verschillen tussen zij-instromers – de neiging hadden om de groep van zij-instromers vooral af te zetten tegen de groep van reguliere studenten.

c. Verschillen binnen de groep zij-instromers

Vervolgens zoomden we in op de tweede deelvraag van het onderzoek: wat zijn opvallende verschillen binnen de groep van zij-instromers? Hierbij gebruikten we verschillende technieken.

1. We begonnen met een associatietechniek, die in het onderwijs bijvoorbeeld ook wel gebruikt wordt om voorkennis te genereren. We lieten de respondenten een woordweb (ook wel mind-map genoemd) maken rondom het begrip *de ideale zij-instromer*. Deze techniek werd gebruikt om discrepanties op het spoor te komen tussen het ideaalbeeld dat opleiders van zij-instromers hadden en de kenmerken van zij-instromers die zij in werkelijkheid ervoeren. Aan de hand van deze techniek probeerden we de opleiders uitspraken te ontlocken over kenmerken waaraan een ideale zij-instromer voor hem of haar zou voldoen (voor ons onderzoek niet direct relevant). Bij het doorvragen richtten we ons vervolgens op: zijn er zij-instromers die in de praktijk ook dat soort kenmerken hebben en wat voor vaardigheden of competenties horen daarbij (voor ons onderzoek wel relevant)? De techniek werd dus gebruikt om op een associatieve manier toegang te krijgen tot kenmerken van zij-instromers.

2. Een tweede techniek die we gebruikten was die van de contrastanalyse (Korthagen, 2001, p. 23). Daarbij zet de respondent twee concrete voorbeelden naast elkaar: een 'goede' zij-instromer en een 'slechte' zij-instromer en benoemt wat voor hem of haar de verschillen zijn tussen die twee. Ook deze techniek was erop gericht om algemene kenmerken te achterhalen op basis waarvan opleiders een onderscheid maken tussen zij-instromers onderling.

Twee opleiders hadden moeite met de associatie-techniek van het woordweb. Zij gaven aan dat er voor hen geen ideale zij-instromer bestaat. Bij vier opleiders liep de eerste techniek op natuurlijke wijze over in de tweede techniek, die van de contrastanalyse: aan de hand van de kenmerken van de ideale zij-instromer werden vervolgens concrete voorbeelden van 'goede' zij-instromers gegeven die gecontrasteerd werden met voorbeelden van 'slechte' zij-instromers.

Om de betekenis van het begrip *eerdere ervaringen van zij-instromers* te exploreren stelden we de vraag naar eerdere ervaringen. We vroegen door op verbanden tussen eerdere ervaringen en huidige ervaringen van zij-instromers en vroegen door op voorbeelden van eerdere elders verworven competen-

ties die toepasbaar zijn in het beroep van leraar.

In aansluiting hierop vroegen we naar *beelden en opvattingen* van zij-instromers. De onderliggende aanname van deze vraag was dat zij-instromers ouder zijn en daardoor ervaringen met onderwijs hebben die verder terug liggen in de tijd. Hun beelden en opvattingen over onderwijs zouden daarmee wel eens kunnen verschillen van die van reguliere studenten (Bolhuis, Imants & Pluijmen, 2001; Oudejans & Meijer, 2002). Bij het doorvragen besteedden we specifieke aandacht aan mogelijke verschillen met reguliere studenten, en aan onderlinge verschillen tussen zij-instromers. De nadruk daarbij lag op eerdere leerervaringen.

Tot slot vroegen we naar een *typologie*: 'Maak je in de praktijk een onderscheid tussen verschillende typen zij-instromers?' Met deze vraag probeerden we te achterhalen of de respondent in de praktijk werkte met een eigen indeling in soorten zij-instromers.

Twee respondenten gaven aan met deze vraag niet uit de voeten te kunnen, omdat zij in hun praktijk niet met typen werkten.

d. Afronding

In de afronding vroegen we de respondenten of we in hun ogen nog dingen vergeten waren te vragen en vroegen we hoe ze het interview ervaren hadden. De respondenten waren zonder uitzondering positief over de opzet en de afname van het interview en gaven niet aan dat ze iets gemist hadden.

De verwerking van de interviewgegevens

De interviews werden in letterlijke protocollen uitgeschreven. Daar waar de respondent in herhalingen verviel (bijvoorbeeld twee keer hetzelfde voorbeeld gebruikte) of een zijspoor bewandelde (uitweidde over concrete situaties met een reguliere student bijvoorbeeld) werd samengevat. We kozen voor de nogal tijdrovende uitwerking van letterlijk uitschrijven, omdat we zo dicht mogelijk bij de terminologie van de betrokkenen uit het veld wilden blijven.

De analyse van de interviews

De interviews werden op twee manieren geanalyseerd. De eerste stap was de verticale analyse of *within-case analysis* (Miles & Huberman, 1994, p. 90-142). De verticale analyse neemt de individuele respondent als eenheid. De tweede stap was de

horizontale analyse of *cross-case analysis* (Miles & Huberman, 1994, p. 172-177), daarin worden de interviews onderling vergeleken. Bij de eerste analyse van de interviews, de verticale analyse, lazen we het materiaal op drie manieren door (vgl. Wester & Peters, 1999, p. 118, 119). Bij eerste lezing waren we gericht op het waarnemen van verbaal weergegeven betekenissen (vergelijkbaar met het lezen van een boek of een krant). De vragen daarbij waren slechts: wat staat er precies, wat wordt er gezegd? De tweede lezing was selectiever van aard (vergelijkbaar met het gebruik van het woord lezen in 'aren lezen' of 'uitgelezen waar'). We lazen het interview opnieuw door en probeerden kenmerkende uitspraken te zoeken. Die kenmerkende uitspraken betroffen uitspraken die verband hielden met de twee deelvragen: 1. Wat zijn verschillen tussen zij-instromers en reguliere studenten?

2. Wat zijn verschillen tussen zij-instromers onderling?

Bij derde lezing lazen we meer interpreterend (vergelijkbaar met het woord lezen in 'kaart lezen'). We groepeerden de uitspraken binnen een interview en voorzagen ze van kopjes (thema's). Een aantal kenmerkende uitspraken dat maar een keer voorkwam zetten we onder aan de analyse, als rest-categorie.

Vervolgens begonnen we aan de tweede analyse, de horizontale analyse. Daarbij vergeleken we de resultaten van de verticale analyses met elkaar. In de eerste, vergelijkende lezing lazen we eerst weer selectief: we zochten naar verwantschappen tussen uitspraken en thema's. Daarna volgde een tweede, interpretatieve lezing waarbij we probeerden om de verwante uitspraken te voorzien van kopjes.

Op basis van de uitkomsten van de analyse in haar geheel wilden we in eerste instantie komen tot een antwoord op de vragen: waarin verschillen zij-instromers onderling en waarin verschillen ze onderling? Op basis van deze uitkomsten wilden we komen tot selectiecriteria voor de beoogde respondenten voor het biografisch interview en het biografisch portret (deelstudie 2). Daarnaast zochten we ook naar mogelijke thema's die belangrijk zouden kunnen zijn binnen het biografisch interview. Samengevat bestond de analyseprocedure dus uit een cyclisch herhaald patroon van lezen, selecteren en interpreteren en controleren. Om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten, maakten we gebruik van een tegenlezer. De tegenlezer werd gevraagd om de interviews te lezen en dezelfde analyseprocedure te hanteren. Daarna werden de uitkomsten onderling vergeleken en besproken. Als

resultaat van deze bespreking verviel een enkel kenmerk, werden sommige formuleringen van kenmerken bijgesteld, en werden de kenmerken anders gerangschikt.

In hoofdstuk 5 beschrijven we de resultaten van de interviews.

4.5.2 Vragenlijsten

Na de afname van de interviews vroegen we dezelfde respondenten om een vragenlijst in te vullen. In de vragenlijst waren 33 items opgenomen waarmee we mogelijke kenmerken van zij-instromers benoemden. Met dit tweede instrument wilden we nagaan of de kenmerken die in de interviews naar voren kwamen, overeenkomsten of verschillen vertoonden met de gescoorde kenmerken op de vragenlijst. Deze vragenlijst is bij 5 van de betreffende 6 respondenten afgenomen, door omstandigheden werd de vragenlijst door één van de respondenten niet ingevuld. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 20 minuten. Hieronder beschrijven we de opzet van de vragenlijst.

OPZET

De vragenlijst omvatte 35 items (zie bijlage II). De items bestonden uit vier categorieën:

1. *Kenmerken die naar voren gekomen waren uit eerder, inventariserend onderzoek van Bolhuis e.a. (2001b);* Bolhuis e.a. interviewden ten behoeve van hun inventariserend onderzoek naar trajecten voor zij-instromers (waarin zij de behoeften van de doelgroep en de knelpunten in het totale proces in kaart brachten) zes opleiders van opleidingsinstituten en twee stagebegeleiders op school. Deze interviews werden telefonisch afgenomen. Op basis van deze interviews werden zeven sterke punten en zes zwakke punten van zij-instromers geformuleerd die betrekking hebben op het functioneren van zij-instromers in de school. Deze kenmerken sloten niet direct aan bij de onderzoeksvraag in deze deelstudie naar kenmerken van zij-instromers bij de start van de *lerarenopleiding*. Toch besloten we om ze op te nemen, omdat er een aantal kenmerken bij was dat bij eerste beschouwing relevant leek te zijn voor onze onderzoeksvraag. Daarnaast waren het kenmerken die door betrokkenen uit het veld geformuleerd werden. Het betrof bijvoorbeeld kenmerken als: zij-instromers schakelen gemakkelijker tussen schoolse en dagelijkse situaties; zij-instromers leren snel; zij-instromers hebben weinig kennis van het onderwijs; zij-instromers hebben geen realistisch beeld van het onderwijs en jongeren. In de vragenlijst zijn deze

items opgenomen onder de code IB. Sommige van deze kenmerken formuleerden we negatief, deze kenmerken kregen de code IB-

2. *Kenmerken van lerende volwassenen uit eerder onderzoek van Thijssen (1996);* Thijssen (1996), die onderzoek deed naar factoren die van invloed zijn op de opleidingsdeelname van oudere personeelsleden in bedrijven, formuleert in zijn onderzoek zes principes waaraan een opleidings-traject voor volwassenen zou moeten voldoen. Het gaat daarbij om twee principes ten aanzien van de inhoud, twee principes ten aanzien van de gewenste werkwijze en twee principes ten aanzien van de sfeer. Aan deze principes ontleenden wij zes kenmerken. Het betreft kenmerken als: gericht zijn op efficiëntie in de opleiding, behoefte hebben aan een strakke tijdsplanning, etc. In de vragenlijst hebben deze items de code TH. Ook hiervoor geldt dat de code TH-betekent dat we het betreffende kenmerk negatief formuleerden.

3. *Kenmerken gegenereerd uit eigen ervaring;* Daarnaast waren er een aantal kenmerken die voortkwamen uit onze eigen ervaring met het opleiden van zij-instromers in de *lerarenopleiding*.

Deze items gingen met name in de richting van het hebben van eerdere levenservaring. Ze zijn gecodeerd als EE, of EE- waar het negatieve formuleringen betrof.

4. Fake-kenmerken;

Ter controle ontwikkelden we ook een aantal items die verzonnen waren. Op die manier wilden we sociaal wenselijk gedrag bij de beantwoording kunnen opsporen: we wilden nagaan of de respondenten niet te gemakkelijk aangaven alle kenmerken in de vragenlijst te herkennen. Het betrof bijvoorbeeld een kenmerk als: 'zijn afkomstig uit een onderwijsfamilie' en: 'hebben ervaring met het werken met jongeren'. Deze kenmerken kregen de code F.

VORM

We kozen voor een vaste formulering van de kenmerken, we begonnen steeds met een persoonsvorm meervoud die we aanvulden, bijvoorbeeld: bezitten een grote rijkdom aan eerdere ervaringen; tonen weinig inzet; hebben veel soorten leerervaringen, et cetera. Op die manier wilden we het invullen vergemakkelijken. De respondenten konden in hun hoofd de zin aanvullen met zij-instromers hebben, of

reguliere studenten hebben... Sommige kenmerken hebben we, zoals hierboven al beschreven, negatief geformuleerd om antwoordtendenties te vermijden. In de vragenlijst hebben we dit zichtbaar gemaakt door een minteken achter de code op te nemen. De items werden gescoord in twee kolommen. De eerste kolom sloot aan bij de eerste onderzoeksvraag: waarin verschillen zij-instromers van reguliere studenten? In deze kolom scoorden de respondenten op een zevenpuntsschaal, die liep van (1) *geldt in grote mate voor reguliere studenten* tot (7) *geldt in grote mate voor zij-instromers*. In de tweede kolom werden dezelfde items gescoord op een zespuntsschaal die liep van (0) *zij-instromers verschillen onderling nauwelijks op dit kenmerk* tot (6) *zij-instromers verschillen onderling in grote mate op dit kenmerk*. We kozen voor dit verschil in schalen omdat we bij de eerste schaal meer nuances verwachtten in het verschil dan bij de tweede schaal. In een derde kolom konden de respondenten hun opmerkingen kwijt over de items. In de mondelinge toelichting vooraf bij de vragenlijst gaven we daarbij aan dat in die kolom opgemerkt kon worden dat een item bijvoorbeeld niet toepasbaar was op beide groepen (kolom 1) of op de groep van zij-instromers (kolom 2). Daarnaast gaven we in de mondelinge toelichting aan dat de respondenten in de derde

kolom ook hun opmerkingen kwijt konden als ze een item niet begrepen. In de praktijk werd door de respondenten als ze een item niet toepasbaar vonden, of niet begrepen, niet gescoord, maar een vraagteken gezet bij het betreffende item en een bijbehorende toelichting in kolom 3.

Twee respondenten merkten bij item 18 (vinden moeilijk aansluiting met leerlingen vanwege de andere leefomgeving, IB) op dat zij niet uit de voeten konden met dit item omdat zij het niet snapten.

Twee van de respondenten merkten bij item 6 op (zijn bijna altijd afkomstig uit een onderwijsfamilie, F.) dat zij dat niet voor haar hele groep kon zeggen, omdat zij dat niet wist; zij scoorden een vraagteken. Eén van de respondenten gaf aan dat hij moeite had met de formulering van item 5b (vertonen weinig verschil in soorten opleidingsvragen TH). Hij schreef in kolom 3: 'Ik moet hier in kolom 2 invullen de mate waarin zij-instromers verschillen in het weinige verschil... dat vind ik moeilijk te beantwoorden.' Omdat het een klein aantal respondenten betrof, lieten we deze items, die niet eenduidig waren voor de respondenten, in de verwerking van de gegevens buiten beschouwing.

De verwerking van de gegevens

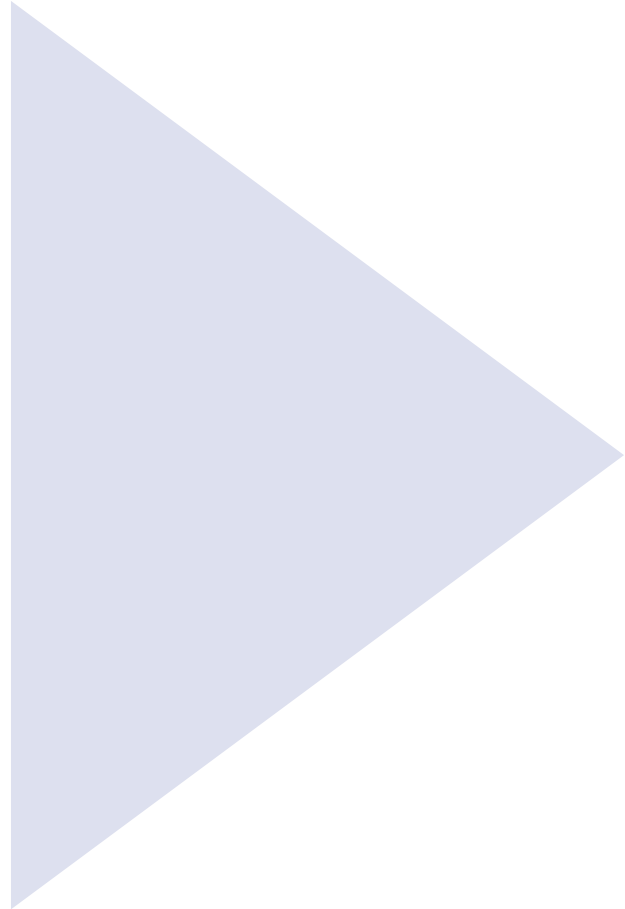
Bij de analyse van de vragenlijsten kozen we voor het opsporen van *extreme scores*, in plaats van bijvoorbeeld een gemiddelde score. Dit omdat het aantal respondenten heel erg klein was (het betrof een eerste verkenning), het slechts berekenen van gemiddelden zou de resultaten vervlakken. Het betekende in concreto dat we bij de eerste onderzoeksvraag (In hoeverre verschillen zij-instromers op dit kenmerk van reguliere studenten?) de scores op elk item in kolom 1 als interessant beschouwden wanneer vier of meer respondenten 6 / 7 scoorden dan wel 1 / 2 . Bij de tweede onderzoeksvraag (In hoeverre verschillen zij-instromers onderling op dit kenmerk?) beschouwden we de scores op elk item in kolom 2 als interessant wanneer vier of meer respondenten 4 / 5 scoorden dan wel 0 / 1. De eerste stap in de verwerking van de gegevens bestond uit *inventariseren*. We liepen de scores per kolom na en noteerden welke items op de genoemde extremen gescoord werden. Op die manier ontstond per kolom, en de daarmee samenhangende onderzoeksvraag, een lijstje van items waarover geconcludeerd kon worden: dit geldt in sterkere mate voor zij-instromers, en: dit geldt in sterkere mate voor reguliere studenten.

4.5.3 Combinatie van de gegevens verkregen met de beide instrumenten

De volgende stap in de verwerking van de gegevens was het *vergelijken* van de uitkomsten van de vragenlijst met de uitkomsten van de interviews. Daarbij diende zich het probleem aan dat de items op de vragenlijst natuurlijk niet allemaal te relateren waren aan de uitkomsten van de interviews. De vragenlijst was immers onafhankelijk van de uitkomsten van de interviews ontworpen, en werd gelijktijdig afgenomen. We hielden dus een *restcategorie* over van kenmerken die niet te relateren waren aan de uitkomsten van de interviews.

Bij het vergelijken van de items en de kenmerken zochten we naar bevestiging van de gegevens uit de interviews, en naar mogelijke discrepanties. Tot slot keken we aan de hand van de restcategorie ook naar mogelijke nieuwe kenmerken, die niet uit de interviews naar voren kwamen en die dus mogelijk aanvullend zouden kunnen zijn.

In hoofdstuk 6 bespreken we de resultaten van de vragenlijsten.



Hoofdstuk 5 ► De resultaten van de interviews

In dit hoofdstuk geven we de uitkomsten van de cross-case analysis van de interviews weer. We benoemen kenmerken van zij-instromers en illustreren die aan de hand van uitspraken van de respondenten. We noemen iets een kenmerk als het door minimaal vier van de zes respondenten genoemd wordt. In de eerste paragraaf (5.1) geven we een antwoord op de deelvraag: waarin verschillen zij-instromers van reguliere studenten? In de tweede paragraaf (5.2) gaan we in op de vraag: waarin verschillen de zij-instromers onderling?

5.1 Waarin verschillen zij-instromers van reguliere studenten?

We noemen steeds eerst het kenmerk, leggen daarna kort uit wat het kenmerk inhoudt aan de hand van de woorden die de respondenten daarbij gebruiken en vervolgens geven we een aantal citaten, om te verantwoorden hoe we tot het vaststellen van het kenmerk gekomen zijn.

KENMERK 1

Zij-instromers zijn ouder dan reguliere studenten en hebben een arbeidsverleden.

Alle zes respondenten geven aan dat zij-instromers ouder zijn dan reguliere studenten en een arbeidsverleden hebben. De respondenten constateren dat de (oudere) zij-instromers die bij hen op de opleiding zitten, mensen zijn in de leeftijd van 30 tot 65.

R1. (...) mensen met een arbeidsverleden noem ik zij-instromers.

R2. (...) ze zijn ouder en vertellen allemaal iets over hun vorige baan (...).

R3. (...) zij-instromers zijn allemaal mensen die uit een werksituatie komen (...)

R4. Ik vind mensen die de zij-instroom gaan doen, die moeten echt andere werkervaring hebben gehad. (...) Daarmee zijn ze automatisch ook wat ouder.

R5. Zij-instromers zijn ouder dan reguliere studenten en hebben daarmee meer levens- en werkervaring.

R6. Ze zijn gemiddeld allemaal toch ouder, ja, afkomstig uit het bedrijfsleven bijvoorbeeld, ze hebben ander werk gedaan.

Begripsvervuiling

Vijf van de respondenten geven hierbij aan dat zij in hun groepen ook *jonge* zij-instromers tegenkomen. Onder jonge zij-instromers worden dan de zij-instromers verstaan, die direct na de opleiding werk gezocht hebben in het onderwijs en vervolgens de opleiding binnenkomen. De betreffende respondenten constateren dat er in de praktijk dus sprake is van een soort *begripsvervuiling*. Zij vinden jonge zij-instromers vergelijkbaar met studenten in reguliere werk-leertrajecten en rekenen hen daarom niet tot de groep zij-instromers. Voor de zesde respondent gold dat hij alleen oudere zij-instromers in zijn groepen had. De respondenten gaven vervolgens aan

dat zij zich, als zij in het interview over zij-instromers spraken, wilden beperken tot de groep van oudere zij-instromers.

De volgende kenmerken gaan dan ook alle over de oudere zij-instromer, afgezet tegen de groep van jonge 'zij-instromers' en reguliere studenten.

KENMERK 2

Zij-instromers hebben voorafgaand aan de opleiding een bewuste keuze gemaakt voor het primaire proces van het onderwijs

Vijf respondenten noemen als kenmerk dat de groep oudere zij-instromers een bewuste keuze heeft gemaakt voor het onderwijs. Die keuze voor het onderwijs heeft voorafgaand aan de opleiding plaatsgevonden. Dit in tegenstelling tot de groep reguliere studenten die in eerste instantie kiezen voor een opleiding en vaak tijdens de opleiding nog een keuzeproces doormaken. Zij-instromers kiezen dus voorafgaand aan de opleiding bewust voor het primaire proces, de praktijk, en pas daarna voor de opleiding.

R1. (...) Wat je bij reguliere studenten natuurlijk vaak meemaakt, de twijfel van 'Wil ik dat, die stap in het arbeidsproces?' Zij-instromers zijn vaak mensen

die, soms ten positieve, soms ten negatieve, de keus hebben gemaakt voor het onderwijs en zich daar dan ook ontzettend in vastbijten. Meer dan... minder open dan bij reguliere studenten.

Int. Ze hebben meer een echte keuze gemaakt, mag ik het zo zeggen?

R1. Ja, en soms ten positieve en soms ten negatieve. (...) bijvoorbeeld zo'n M. (...) En er is nooit bij haar de vraag geweest: 'Wil ik dit wel?' Terwijl bij studenten dat veel meer is. Die worstelen met die vraag. (...)Ik heb wel eens het gevoel dat zij-instromers vanaf het begin al met hun kop in die klas zitten.

R2. Zij-instromers zitten op een school en voelen zich daar verbonden mee, die kiezen ook voor de gemeenschap van een school, dat is toch anders, dan voel je een andere verantwoordelijkheid.

(...) Nou, omdat het ook duidelijk een zwaar jaar is en mensen er zo bewust voor gekozen hebben, voelen mensen zich een beetje schuldig over dat ze het zwaar vinden, ze schamen zich er soms een beetje voor. Reguliere studenten worden er boos over hè, het is onze schuld dat het zwaar is, wij moeten dat anders doen. En zij-instromers hebben het gevoel dat

het zwaar is en ze hebben ervoor gekozen.

R3. Studenten kiezen meer voor de opleiding en die storten zich daarin, de zij-instromer kiest voor de praktijk, kiest voor werk en daar komt een opleiding bij en voor de studenten is dat andersom. Zij-instromers moet je soms dus ook een beetje de opleiding intrekken.

R5. Ja, terwijl ik in mijn reguliere groepen altijd zei van: je mag dit jaar ook gebruiken om te kijken of je het ook leuk vindt om het onderwijs in te gaan. Als dat dan maar de uitkomst is, prima. En dat is hier nooit een issue. Of dat goed is, weet ik niet hoor.

R6. Het verschil is dat zij-instromers eerst voor de praktijk kiezen en pas dan voor een opleiding. Reguliere studenten kiezen meer voor een opleiding.

R3. Zibbers zijn allemaal mensen die uit een werksituatie komen maar daar op de een of andere manier op afgeknapt zijn, of een andere loopbaan willen, of dingen gemist hebben in hun vorige werk, die ze denken wel in het onderwijs te vinden.

KENMERK 3

Zij-instromers baseren hun motieven om het onderwijs in te gaan (mede) op eerdere werk-ervaringen

Alle respondenten geven aan dat de motieven van waaruit de oudere zij-instromers het onderwijs in gaan, verschillend zijn van die van reguliere studenten, maar ook onderling erg verschillend zijn.

Binnen de opzet van het interview was het onderwerp motivatie weliswaar geen hoofdonderwerp, maar de respondenten vertellen daar uit eigen ervaring veel over. Eén opleider, die ook assessor is, geeft daarbij aan dat het onderwerp motivatie binnen de context van het assessment wel een gespreksonderwerp is, maar tijdens de opleiding niet meer. Hij benoemt dus wel motieven, maar doet dit op grond van zijn indrukken daarvan. De andere opleiders geven aan dat zij ook tijdens de opleiding over de motieven praten. In de voorbeelden van de motieven waarmee zij-instromers tot een keuze voor het onderwijs komen, leggen alle respondenten steeds een directe relatie met de eerdere (werk)ervaringen van zij-instromers of de levenssituatie van de zij-instromers. Anders gezegd, de

motieven die zij-instromers hanteren om het onderwijs in te gaan zijn mede gebaseerd op eerdere (werk)ervaringen en/of de levenssituatie van de zij-instromers.

In de voorbeelden die de respondenten geven, komt naar voren dat sommige motieven meer idealistisch van aard zijn, andere motieven meer pragmatisch, en soms ook is het een combinatie van beide. Hieronder hebben we geprobeerd de motieven te groeperen aan de hand van kenmerkende uitspraken. Onder elk soort motief geven we vier voorbeelden, die soms van dezelfde respondent komen.

a. Vanuit praktijkervaring met het voortgezet onderwijs verder willen werken in het voortgezet onderwijs

R6. Type praktijkfiguur, heeft altijd in de school gewerkt als practicumassistent bijvoorbeeld. Had natuurkunde gedaan, natuurkunde en informatica, assisteerde bij practica op school. Op een gegeven moment dacht hij: Ik kan wel wiskunde geven, dus die is nu overgestapt op wiskunde.

R6. Dat was de man van de milieuvriendelijke courgettes. Die is eigenlijk het onderwijs ingerold, doordat op een landbouwschool in de plaats waar hij

woonde, daar hadden ze een tekort. Toen is hij praktijklessen gaan geven, en de lessen tuinbouw vond hij zo leuk.

R6. Iemand die Arabisch heeft gedaan, een onderwijsbevoegdheid Arabisch. Was contactpersoon voor allochtone leerlingen, dat was zijn baan in wezen. En ze hadden daar zo'n behoefte aan economiedocenten, toen is hij economie gaan geven, heeft zijn bevoegdheid economie gehaald.

R2. Maar ook de tweedegrader, die allang gekozen heeft voor het onderwijs en nu kiest voor zijn eerstegraads, die is dus veel meer bezig met op een efficiënte manier zijn bevoegdheid te halen.

b. Vanuit onvrede met de huidige werksituatie willen werken in het voortgezet onderwijs

R6. I. bijvoorbeeld die was een beetje uitgekeken op zijn werk, die wilde gewoon een nieuwe uitdaging.

R1. Bijvoorbeeld zo'n M. twee jaar geleden, die zei: Ik heb nu zes jaar in het bedrijfsleven gewerkt en achter de computer gezeten. Ik heb ooit geroken aan het onderwijs. En ik weet honderd procent zeker dat ik

ondanks alle voordelen van het bedrijfsleven toch kies voor werken met mensen, met kinderen.

R2. Ja, bijvoorbeeld P. die uit het bedrijfsleven komt, die vertelt dan dat hij contact met mensen heeft gemist, dat hij een bepaalde onderlinge band mist, dat hij daarom kiest voor werken in een school, dat je daar meer gemeenschapsgevoel hebt.

R3. Ik heb twee jongens uit het bedrijfsleven die heel erg de menselijke maat in dat werk missen, echt van heel hard afgerekend worden, heel prestatiegericht. Die echt iets hadden van: dat trek ik gewoon niet meer, persoonlijk niet. Dat past toch niet bij mij als persoon. (...) die toch echt die carrièrelijn zijn meegegaan en dan toch merken het is leeg, ik mis er iets in, ik kan meer met mijn vakgebied.

R3. Of V. die gepromoveerd is, die dan vertelt over zijn eenzaamheid tijdens het onderzoek en het alleen zijn, het getob, die vandaar uit kiest voor niet in afzondering werken.

R4. Er zijn ook mensen die dus andere werk-ervaringen hebben, wat ouder zijn en die het ene beroep vaarwel hebben gezegd, en dat om hele

pragmatische redenen. Als jij dierenarts bent kan het je heel erg tegenvallen om te pas en te onpas het platteland op te moeten om een koe van haar kalf te verlossen. En als je dat midden in de nacht moet doen, in weer en wind, dan kan het wel eens zijn dat je op een gegeven moment denkt: ik wil meer rust in mijn bestaan en dan ga je je oriënteren en dan zeg je op enig moment: als ik nou toch iets anders wil gaan doen, dan lijkt het onderwijs heel aantrekkelijk. Jonge mensen, daar kan ik ook een stuk van mijn vak kwijt, van hoe ik tegen flora en fauna aankijk. En dat vind ik een totaal ander uitgangspunt dan dat je altijd boekhouder bent geweest en geconfronteerd wordt met het feit dat je niet meer met je collega's overweg kunt, dat je niet met de moderne apparatuur overweg kunt en dat je dan zegt: laat ik maar economiedocent worden. Dat vind ik toch een ander startpunt.

c. Vanuit een outplacementsituatie of reorganisatiesituatie komend, willen werken in het onderwijs

R6. Dat is iemand die komt uit Zeeland, die moest weg uit zijn bedrijf, dat is een outplacement. Wilde altijd eigenlijk het onderwijs in, dat hebben ze wel vaak hoor. Dus hij dacht: waarom geen onderwijs?

R2. Ja, en wat je natuurlijk ook wel hebt, een aantal van vijftig, hè, die gewoon weten van in die branche waarin ik zat daar kom ik niet meer aan de bak, dat is einde oefening. Ze zijn met een reorganisatie te oud. En juist ook van die diepere [? niet te verstaan] processen, ook wel iets van: O, werkt dat zo. Ze zijn te oud en krijgen een regeling... maar in feite zouden ze nog tien jaar kunnen werken, maar... ik ben vijftig dus ze nemen me toch niet meer aan. En dan koppelen ze vervolgens daar de motivatie aan, zo van: in feite hoe men daar met mensen omgaat staat me toch al niet aan. Het is wel hetzelfde motief, maar de achtergrond is anders. Ze moeten weg en gaan op zoek.

R4. Ik ben ook bij een aantal geschrokken van hun motivatie. Wat ze anders willen. Minder positieve ervaring in eerder werk hebben gehad. Daar uitgekeken waren, geen carrièremogelijkheden meer zagen, weggesaneerd waren, allemaal dat soort dingen en, nou dan ga je maar naar het onderwijs. Dat is toch ook altijd nog een mogelijkheid, verdient niet al te onaardig. Vakanties zijn aardig. Voor sommige zibbers is het de meest voor de hand liggende baan. R1. Ja, T., die in een outplacementtraject zit, ik heb bij hem het idee dat zijn arbeidsverleden hem zo in de weg zit, dat hij bang is geworden. Dat geldt trouwens voor P. ook.

R5. J. bijvoorbeeld, wiskunde, die droeg een dusdanig zware last met zich mee vanuit het leven, in de zin van scheiding en gedoe met zijn dochter daarover, op het werk uitgerangeerd zijn, in een outplacementtraject zitten. Dat was een partij topperigheid en zwaarte en uiteindelijke ging dat voor de klas helemaal mis. Daar is het ook stukgelopen. Hij kon niet op die manier, als 57-jarige de energie niet opbrengen door drie havo leerlingen te kakken gezet te worden. Bij hem zat het echt als een last in zijn lijf.

d. Vanuit een situatie van werkzoekende willen werken in het onderwijs

R6. A. vrouw van 58 jaar, eigen bedrijf gehad een tijdje, werkeloos geweest, wilde toch weer maatschappelijk functioneren; ooit Nederlands gedaan, communicatief bedrijf gehad en net de lesbevoegdheid toen gehaald. En ik wil nog wat in die laatste fase met de anderstalige opleiding van school. Haar motief om over te stappen naar het onderwijs is denk ik, ze had toch die bevoegdheid, ze wilde toch wat maatschappij doen en er was een vraag dus...

R6. Ja, die is via Kliq, die was werkloos geraakt in het maatschappelijk werk.

R3. Ja, dan nog mensen uit het buitenland. Mensen die in het buitenland gewerkt hebben en dan moet je een opstapje hebben om hier maatschappelijk te functioneren. Nou ja en het onderwijs daar zijn dan tekorten, dat is in ieder geval een begin.

R4. Ja, van die mensen uit het buitenland, die in eerste instantie gewoon werk zoeken, daar hebben wij er toevallig drie van.

e. (Weer) in het onderwijs willen werken na een periode van zorgen voor de kinderen of tijdens een periode van zorg voor kinderen.

R1. Neem nou S., haar man heeft in het buitenland gewerkt, zij heeft altijd voor de kinderen gezorgd, af en toe wat bijlessen gegeven aan buitenlanders en wil nu het voortgezet onderwijs in.

R6. A. Ook herintreedster, ook opgroeiende kinderen, ooit HEAO gedaan economie, wil gewoon een part-time baan met kinderen, die kan dat maatschappelijk combineren, zeker voor vrouwen, daar is zij een goed voorbeeld van. Heeft eerst een bedrijf opgezet,

heeft HEAO, wilde met de kinderen vakantie hebben, kan makkelijk parttime werken, dat kan in zo'n bedrijf niet, nou, haar motief om dat te gaan doen.

R6. I. dat is het type idealiste, maatschappelijk werkster geweest altijd, een tijdje nog wat minder gedaan met opgroeiende kinderen, herintreedster, maar wil die maatschappelijke ervaring nu met asielzoekerswerk doen. Van daaruit komt ze in aanraking met asielzoekerskinderen, met onderwijs daaraan en nu geeft ze maatschappijleer op een school waar ze ook een asielzoekersafdeling hebben.

R3. Nou dat zijn eigenlijk wel mensen die ooit die opleiding zijn begonnen, zijn gestopt omdat het privé niet uitkwam, of... Maar toch (...) nu wel in het onderwijs terecht zijn gekomen en merken: hé, dat is leuk, dat wil ik blijven doen.

KENMERK 4

Zij-instromers leren gericht

Door de eerdere ervaringen die zij-instromers meeneemen op het gebied van werken en leren, door hun motivatie en het feit dat ze in de opleiding specifiek komen voor het behalen van hun bevoegdheid, zijn zij-instromers volgens vijf respondenten *gericht* in het leren dan de reguliere student. Woorden die daarbij genoemd worden, zijn: gerichtheid, willen leren, doelgerichter, gretiger, calculerender, zuinig met hun tijd.

R1. Ja, en gerichtheid op de opleiding, daar dan het maximale uit willen halen. Zo van nu kan het nog. En dat is absoluut anders.

R2. Ja daar heb ik wat over opgeschreven. Ze zijn doelgerichter, ze weten waar ze naar toewerken, ze komen voor hun bevoegdheid, ze zijn gretig om te leren. Ze zijn gemotiveerder. Ze zijn bereid om wat te doen daarvoor, ook al is het soms heel zwaar de combinatie opleiding en werk en gezin, het lijkt wel alsof ze er meer voor gaan. En ze weten waar ze goed in zijn. Reguliere studenten zijn meer blanco. Zij-instromers hebben een heldere leervraag.

R2. Ja, hoe zeg ik dat ...ze zijn gericht, zij-instromers. Reguliere studenten hebben ergens last van en willen dat oplossen, zij-instromers zijn positiever, die willen leren. En daar willen ze ook wat voor doen. Dat betekent niet dat, ik bedoel niet dat reguliere studenten niet positief zijn, maar die hebben die vragen meer vanuit dat ze ergens last van hebben en daar vanaf willen. Zij-instromers zijn positiever, die willen bewust iets leren en die willen daar ook wel wat voor doen.

R3. Ergens bij de vragen [i.e. de vragen die R3 van te voren opgestuurd kreeg] staat ook wat je typerend voor zij-instromers vindt. Ik vind calculerend gedrag echt een aspect wat past bij die zij-instromers. En dat heeft een beetje een negatieve connotatie, maar dat vind ik zelf niet. Ik vind, ja, volgens mij is dat gewoon ook maatschappelijk aan de hand. Die mensen calculeren en die willen in korte tijd dat bereiken wat ze nodig hebben.

R4. Zibbers zijn weliswaar gemotiveerd. Maar zijn misschien nog wel calculerender dan een reguliere dagstudent. Wat ze heel erg graag willen is ontzettend snel klaar zijn, het moet allemaal niet te lang duren, niet te veel inspanning vragen en zibbers hebben meer consumentengedrag dan deeltijders.

R5. Ze zijn gretiger, dat loopt zo'n beetje door het jaar heen, dat vind ik een soort rode lijn. (...) Ze zijn gretiger en ze zijn heel zuinig met hun tijd. Het is niet meer zo dat ze een beetje studeren. Ze willen geen overlap, ze willen geen dingen dubbelop. Dus ze zitten nu te collen en ze hebben de mentorgroep. Dus we krijgen te horen dat dat een overlap heeft en dat we daar onmiddellijk mee op moeten houden. Dus die gretigheid uit zich ook wel in een hele efficiënte manier van naar dingen kijken.

R5. Zij-instromers met eerdere, niet-verwante ervaringen, zijn scherper in wat ze willen, ze hebben gerichte opleidingsvragen, ze maken meer ontwikkeling door in de opleiding zelf en ze ontwikkelen sneller een kader.

KENMERK 5

In het spanningsveld tussen 'in opleiding zijn' en 'werknemer zijn' nemen zij-instromers medeverantwoordelijkheid voor het leertraject

In samenhang met en in aanvulling op kenmerk 4 constateren vijf respondenten dat zij-instromers meer hun eigen verantwoordelijkheid nemen voor het leertraject in de opleiding dan reguliere studenten in werk-leertrajecten.

In de begeleiding van de zij-instromers ervaren de vijf respondenten een spanningsveld tussen het feit dat de cursist werknemer is en tegelijkertijd in opleiding is. Dat is een spanningsveld dat zij ook bij lio's in de leer- werktrajecten ervaren. Zij noemen daarbij als kenmerk dat zij-instromers meer hun eigen verantwoordelijkheid nemen voor hun leertraject in de opleiding. Zij-instromers maken bewuste keuzes in het spanningsveld van werken op een school en leren in de opleiding; zijn meer gericht op geven en nemen, onderhandelen meer; zij-instromers laten het minder gebeuren, sturen zelf aan:

R1. Wat ik bij hun zie is de spanning tussen opleiding en werknemer zijn. En daar gaan ze anders mee om dan reguliere studenten. Zij-instromers weten van meet af aan dat spanningsveld van werken en in opleiding zijn. Daar waar een gewone student op een gegeven moment bijna switcht en dus veel meer zegt: 'Oké, ik heb geen tijd voor de opleiding,' hoor ik dat dus bij die zij-instromers niet. Dus ik hoor: 'Ik heb geen tijd'. Maar ik hoor ook: 'Daar heb ik de balen van'. Want ze voelen zo donders goed van: ik zal wel moeten, ik moet het hier wel halen.

R2. Ja, ze willen ook echt tijd hebben voor de opleiding en dat is natuurlijk een spanningsveld.
Int.Ja. Tegelijk denk ik ook, je hebt ook ervaring met de begeleiding van lio-stages, hè ...

R2. Ja..

Int. Daar kom je dat natuurlijk ook tegen, dat spanningsveld. Daar krijg je ook vragen als: Ik moet naar die en die vergadering of die verplichting op school...

R2. Ja, maar dat is anders. In de lio-stage heb je dan studenten die er gewoon tussen uit sneaken, of een dag van tevoren komen vragen of het goed is dat ze er niet zijn, die leggen meer de verantwoordelijkheid bij jou als opleider. Terwijl zij-instromers, die bepalen dat zelf, die zeggen ook gewoon: Ik kan er vanmiddag niet bij zijn omdat ik een rapportvergadering heb. Ze maken zelf de keuze en zijn daar ook eerlijk over en vertellen die aan je. Ze zijn gewend om zelf die afweging te maken, ze nemen zelf die verantwoordelijkheid. Dat is soms ook niet makkelijk hoor. Als ze daarmee bijvoorbeeld over jouw grenzen heen gaan, die je als opleider hebt, dat is dan lastig. Maar lio's leggen de verantwoordelijkheid meer bij jou, die willen dat jij die keuze maakt voor hen en kunnen daar dan soms ook weerstand tegen vertonen:

waarom moet ik dan op die opleiding zijn?

Int. In dat dilemma van de verantwoordelijkheid voelen voor school en de verantwoordelijkheid voelen voor de opleiding zeg jij dus: zij-instromers maken meer zelf hun keuze en zijn open in de communicatie daarover, ze nemen zelf hun verantwoordelijkheid voor hun werken en leren.

R2. Ja, dat denk ik wel, lio's zitten ook meer in opleiding hè, het is een stage voor hen en dat is toch anders. Zij-instromers zitten op een school en voelen zich daar verbonden mee, die kiezen ook voor de gemeenschap van een school, dat is toch anders, dan voel je een andere verantwoordelijkheid.

Int. En de verantwoordelijkheid voor de opleiding?

R2. Zij-instromers voelen zich ook erg verantwoordelijk voor de opleiding, ze willen echt iets leren, daar komen ze voor, dus dat maakt dat ze ook heel bewust komen.

R3. (...) wat ik dan prettig vind dat is dat zij-instromers vaak de balans van geven en nemen mee bewaken.

R5. Die groep (reguliere studenten) overkomt het meer, de opleiding, die laat het gebeuren, zij-instromers spelen daar veel meer een zelfsturende

rol in. Maar dat kan ook te maken hebben met het feit dat wij ze nadrukkelijk uitnodigen om een sturende rol te nemen. Maar ik denk dat dat ook te maken heeft met het type, dus met de achtergrond die mensen meenemen, daarmee hebben ze in potentie die scherpheid en die gerichtheid meer.

R6. De houding die de mensen hebben ten opzichte van de opleiding is verschillend. Ze willen graag leren door de bank genomen, ze zijn ook heel open, de meesten. Ze hebben gewoon verwachtingen van de opleiding, dat ze steun krijgen bij hun dagelijks werk. Sommigen wat uitgesprokener dan anderen, maar dat proef je er wel in door.

Dat maakt toch dat het anders is. Dat is natuurlijk ook een echt spanningsveld hè, die verantwoordelijkheid voelen voor school en aan de andere kant ook verantwoordelijkheid voelen voor de opleiding.

KENMERK 6

Zij-instromers hebben elders verworven competenties, met name op het gebied van de interactie

De zes opleiders geven allen aan dat zij-instromers de opleiding binnenkomen met elders verworven competenties die (mogelijk) toepasbaar zijn in het

onderwijs. De concrete voorbeelden die vier opleiders hierbij geven liggen met name op het gebied van de interactie. We sommen hieronder de voorbeelden op die de opleiders genoemd hebben van elders verworven competenties en brengen daar een categorisering in aan:

Sociale vaardigheden, gespreksvaardigheden

R1. Ja, ik ontmoet mensen die bijvoorbeeld op het gebied van sociale vaardigheden en gespreksvaardigheden ontzettend veel in huis hebben, die ik op dat vlak helemaal niets meer hoef te leren, daar kan ik zelfs nog wat van leren.

Organisatorische vaardigheden met betrekking tot eigen functioneren

R1. Ik merk ook dat mensen bijvoorbeeld organisatorisch heel sterk zijn. Dat ze geleerd hebben om alles gewoon goed voor elkaar te hebben. M. bijvoorbeeld, die had het organisatorisch gewoon goed op een rijtje. En het overkwam haar natuurlijk ook wel eens dat ze het druk had, maar dan wist ze ook meteen waar het hem in zat. Die kon dat ook toepassen in de onderwijssituatie. Als er wat geregeld moest worden, dan deed ze dat, daar was ze heel sterk in.

Onderzoeksvaardigheden

R1. Ik merk bijvoorbeeld bij zo iemand als V., die bijvoorbeeld onderzoeker is geweest, dat zit ontzettend in de gesprekken die ik met hem voer altijd. Hij stelt altijd de onderzoekende, kritische vragen. Wat hij bijvoorbeeld niet meer hoeft te leren dat is: 'Wat is het effect van wat ik doe?' Dat vraagt hij zich automatisch al af. Dus dat is een jongen, dat vind ik fantastisch, die werkt met tweedefasevormen... daar loopt hij af en toe tegenaan, maar het leuke is dat hij absoluut niet doet wat je normaal ziet, hè: van eerst vanuit mezelf en dan vanuit de leerling, nee bij hem is altijd de eerste vraag: 'Wat is nou het effect van wat ik gedaan heb? En leren ze er iets van?' En dat is een heel onderzoeksmatige manier van kijken naar mensen.

Communicatieve vaardigheden

R2. Ze beschikken over communicatieve vaardigheden, dus dat betekent dat je die gewoon los kunt laten in gesprekken met functionarissen op verschillende niveaus, met ons, met ouders, collega's met leerlingen. Dat komt wel goed. Meer eigenlijk niet.

Begeleidingsvaardigheden

R3. Nou ik vind wel, bijvoorbeeld een vrouw die ik begeleid ... (stilte)... zij kan heel goed analyseren. Essentiële punten weet ze te benoemen, die ziet ze nou ook door het intervisietraject. Die systematiek van de essentie uit een gesprek halen... 'Hé grappig, dat doe ik al in mijn werk,' zegt ze dan, 'dat deed ik al en dat is ook belangrijk als ik met leerlingen in gesprek ben.' Toch een soort vorm van het toepassen van begeleidingsvaardigheden die ze al heeft.

Samenwerkingsvaardigheden, leidinggevende vaardigheden, omgaan met een groep jongeren

R6. Maar even in jargon, elders verworven competenties, werken in een team, zeg ik dan maar even, ervaring met leidinggeven.

Int. Heb je een voorbeeld van iemand die competenties meeneemt, waar je in de opleiding gebruik van maakt?

R6. Iemand in de tutorgroep bijvoorbeeld, iemand van economie, nooit iets aan economie gedaan maar wel een doctoraal examen antropologie. Was jarenlang groepsleider geweest in een schippersinternaat, had daar het hele management gedaan, deed in zijn vrije tijd ook veel dingen met verenigingen. (...)

Omgaan met jongeren, daar hoefde je hem niks over te vertellen, problematieken van jongeren dat wist hij allemaal. Hij had gewoon behoefte aan het didactisch ambacht. Met een groep omgaan kon hij wel. Gewoon de didactiek, lesvoorbereiding, werkvoorstellen, hoe hou ik ze aan de gang. Dat was in wezen zijn behoefte, maar hij nam zoveel mee uit zijn vorige baan [laat een document zien]. (...) Hij wilde ook wel gauw afgestudeerd zijn, in anderhalf jaar heeft hij het gedaan.

KENMERK 7

Zij-instromers hebben niet-recente leerling-ervaringen met frontaal, docentgestuurd onderwijs, van waaruit ze openstaan voor didactische vernieuwingen

Zij-instromers hebben eigen eerdere leer-ervaringen als leerling in het voortgezet onderwijs die, door hun hogere leeftijd, stammen uit de tijd waarin lesgeven voornamelijk frontaal en docentgestuurd was. Vijf van de zes opleiders noemen als kenmerk dat zij-instromers mede vanuit die ervaringen bereid zijn om na te denken over nieuwe beelden over lesgeven en de wens hebben om nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen die gericht

zijn op het activeren van (het leren van) de leerlingen.

Int. Kenmerkend voor zij-instromers is, zei je, dat ze ouder zijn. Dat betekent dat hun leerling-ervaringen met het voortgezet onderwijs ook van jaren her stammen. Zijn daarmee hun beelden en opvattingen over onderwijs gedateerd?

R1. Nou nee, niet echt, dus...

Int. Dus juist niet, zeg jij...

R1. Nee, want, ik baseer dat een beetje op, eh...als ik kijk naar weerstand over leren, dan vind ik ze juist opener (...) Maar ik vind de traditionele ideeën over leren bij studenten veel harder ingebakken, die hebben net een studie achter de rug. En daar vind ik dus iemand als T. (zij-instromer) een fantastisch voorbeeld van, die is zo breed ... (stilte) . Ja, en ze hebben waarschijnlijk ook veel meer ervaring met andere soorten van leren dan iemand die vijftwintig jaar in het Nederlandse onderwijssysteem gezeten heeft. Ja, hier ben ik wel heel stellig over. (...) Bij al die mensen denk ik...bij reguliere studenten zit daar veel meer weerstand. Zij-instromers zijn ontzettend bereid om nieuwe beelden,... om daar

over na te willen denken en daarover na kunnen denken.

R3. Het grappige vind ik van mensen die wat ouder zijn, tegen de vijftig dat die echt met open ogen en verbazing het onderwijs in stappen en echt wel zeggen: jee, wat is dat veranderd. En dan hebben ze het niet eens zozeer over de structurering van het onderwijs maar echt over het type leerling, de mondigheid van leerlingen, dat zie ik steeds als verhaal terugkomen. Mondige, ongeconcentreerde leerlingen, die veel begeleiding vragen. En dat is natuurlijk inherent aan dat ze ook merken dat de aanpak ook anders is. Hoewel ze daar nog wel sceptisch over zijn. (...). Zij willen ook wel dingen uitproberen op het gebied van begeleiding van zelfstandig werken. Ze hebben dus niet alleen maar oude beelden en opvattingen.

R4. Die oudere zij-instromer, die hoe moet ik dat zeggen... het eigen onderwijs dat die genoten heeft, dat is dan wat we vandaag de dag heel traditioneel noemen. Docentgestuurd, consumerend gedrag. En als je dat weer even heel zwart/wit schetst, dat was niet altijd leuk. Ze willen het dus anders.

Int. Ze hebben veel ervaring met traditioneel onder-

wijs en willen het anders, positief georiënteerd...

R4. Ja. Ze hebben weinig handvatten om het te doen, daar hebben ze weinig ervaring mee, maar ze hebben wel een wens om dat anders te doen.

Int. En dat is anders dan bij de jongere zij-instromers?

R4. Ja, het gekke is dat ik wel dat gevoel heb ja.

R5. In dat verband ben ik altijd ook wel verbaasd met welke traditionele beelden een normale student binnenkomt. Ik merk niet dat bijvoorbeeld R. van zestig met hele andere beelden binnenkomt. Dat zou hij wel moeten, maar dat is niet zo. (...)

De belangrijkste slag die wij in de opleiding maken, is de omslag naar leerlingen, zo van minder zelf in beeld zijn. Zo ver kunnen wij eigenlijk in de opleiding komen, en soms redden we dat al niet eens. Maar daar zijn we vooral mee bezig. En ik heb wel het idee dat die slag wel sneller lukt met die zij-instromers. Dus dat die sneller het idee oppikken van de bal aan de andere kant. Dat ze het dan niet allemaal lukt... Ze zijn minder met zichzelf bezig.

KENMERK 8

Zij-instromers kunnen door hun eerdere werk- en levenservaring hun eigen plaats binnen de schoolorganisatie sneller en preciezer bepalen

Het feit dat zij-instromers eerdere werkervaringen hebben, soms op meer werkplekken gewerkt hebben en daardoor gewend zijn aan het werken in een organisatie, maakt dat ze als werknemer binnen de schoolorganisatie anders functioneren dan reguliere studenten. Vijf van de respondenten noemen dit kenmerk. Aspecten die ze daarbij noemen zijn: gewend zijn om te functioneren als teamlid; zorgen voor jezelf in je werk; zoeken naar een platform in de organisatie waar bepaalde problemen besproken kunnen worden; een visie op het vak hebben; en een andere kijk hebben op de organisatie.

R1. Meer ruimte om dingen te ontwikkelen in het werk, en dat heeft te maken met werken, gewerkt hebben, dat je gewend bent kennelijk om in een werksituatie dingen te moeten doen. Ombouwen is makkelijker dan daar helemaal opnieuw aan te gaan staan, dan moet je daar nog ingroeien.

R2. En P. en V. die doen samen iets over schoolreisjes en de zorg voor de leerlingen, maar ook de zorg voor jezelf tijdens zo'n reis. Hoe stel je nou regels, maar hoe zorg je ook voor jezelf? Dat is echt specifiek voor hen, die combinatie. Ze denken meer op meso-niveau, Ze denken na over de leerlingen maar ook over zichzelf. Ze willen goed zijn voor de leerlingen, maar ook voor zichzelf. Dat is het. Ze voelen zich verantwoordelijk voor beiden.

R3. Wat ik wel leuk vind van mensen uit het bedrijfsleven, die werken in het onderwijs ook met een organisatieblik, daar vind ik echt iets heel grappigs aan zitten, die modderen niet alleen door met hun doelgroepje en hun leerlingen en hun lessen, maar die gaan ook heel snel kijken van: maar dit kan ik ook niet in mijn eentje oplossen, want er is niet een platform. Weet je wel, die organiseren dat ook veel sneller vanuit die klas weg naar die organisatie. Die wisselwerking, daar hebben ze gewoon grip op. En een voltijdstudent moet dat leren.

R4. En ik denk dat een verschil is tussen een jonger iemand en een wat ouder iemand, dat dat ook te maken heeft met het feit dat een jonger iemand zo'n eigen vak nog nauwelijks een plek weet te geven. Als

je op een voorlichtingsdag je vak moet presenteren en ouders en kinderen willen op die voorlichtingsdag te weten komen waarom dat vak nu zo belangrijk is, dan kan die oudere, die kan dat beter aangeven, die hebben daar een visie op, meer dan die jongere.

R6. Zij-instromers hebben maatschappelijke ervaring, allemaal in een bedrijf gewerkt, de meesten hebben toch wel recente bedrijfservaring, op andere werkplekken gewerkt, op een andere manier in de maatschappij rondgekeken, daardoor staan ze anders in zo'n schoolorganisatie, ze hebben daardoor toch, ja, een bredere blik, een andere kijk op zo'n organisatie.

KENMERK 9

Zij-instromers hebben levenservaring

Zij-instromers brengen niet alleen werkervaringen mee, maar ook levenservaring. De zes respondenten geven aan dat voor hen werkervaringen nauw verweven zijn met levenservaring. Ze zijn niet gemakkelijk van elkaar te onderscheiden. Toch geven de respondenten op de vraag naar levenservaring wel twee aspecten aan die naar hun mening bij zij-instromers anders zijn dan bij reguliere studenten.

a. Zij-instromers zijn gevormd: ze hebben (gedrags)patronen ontwikkeld die moeilijk te veranderen zijn

Vier opleiders noemen het aspect: zij-instromers zijn al gevormd. Zij-instromers hebben bepaalde patronen ontwikkeld, die moeilijk te veranderen zijn:

R1. En je hebt dus een hele gevarieerde groep, en dat zit hem vooral in kennis en kunde maar dat zit hem ook in leerstijlen. De manier waarop men gewend is met dingen om te gaan. Iemand als C. die toch wel redelijk chaotisch met dingen omgaat. Dat krijg je er natuurlijk nooit meer uit. En dan kun je haar wel in schema's drukken, maar dat zal niet helpen.

Int. Je maakt dus een onderscheid, en je zegt: dat wat ze op het gebied van leerstijlen in huis hebben, dat brengen ze mee en dat krijg je er niet meer uit.

R1. Ja, en de uitdaging is dan, en dat is het leuke, om daarbinnen of daarnaast ze toch binnen onze opleiding verder te kunnen helpen.

Int. Met andere woorden, je zult wat moeten doen met de verworvenheden die ze hebben op het gebied van het leren.

R1. Ja en dat is lastig en boeiend tegelijk.

R4. Met die oudere kun je ook veel meer in discussie zonder dat dat verzandt in een wellnesverhaal. En bij die jongere lijkt het wel alsof je altijd terechtkomt in zo'n wellnesverhaal, omdat dat gedrag nog niet... eh, ze zijn nog niet gevormd. Bij studenten is dat gedrag nog niet... eh, studenten zijn nog niet gevormd.

R5. We kennen natuurlijk dat hele verhaal over routines bij docenten, zij zitten natuurlijk ook in bepaalde routines en als je al vijftig jaar een bepaald patroon hebt... ros dat er nog maar eens uit. Dus ik denk dat dat moeilijk te veranderen is en ik denk dat dat ook moeilijker ...dat zou ik wel eens interessant vinden om te bekijken hoe dat werkt. Ook bij die jongeren zit het op een gegeven ogenblik klem, dus zij zijn ook beginner, maar je hebt meer energie en je zit nog niet in een vast patroon en ik denk dat die club misschien... Ik heb ook niet zo'n zicht op een patroon dat dan tussen zo'n oudere en een club vier havo ontstaat. Maar dat moet een ander patroon zijn, denk ik als dat een jongere is. Waardoor het misschien nog wel een dieper geworteld patroon wordt.

R6. Er zijn dus vooral verschillen, denk ik, in ervaring die ze meenemen, ja en dan verschillen in persoonlijkheid. Het zijn natuurlijk allemaal verschillende persoonlijkheden die je krijgt, ja daar kan je natuurlijk niet zoveel meer aan sleutelen, mensen hebben zich gevormd gewoon, je zult dat moeten accepteren zoals het is. (...)

R6. Zij heeft heel veel gedaan, eh... maar veel gestudeerd, veel in de alternatieve hoek. Maar op de een of andere manier, dit heeft ze dus niet en die studeert dus nu af. Ik ben er dus niet in geslaagd om... Ik heb er nog zo een, die heeft dus twee jaar om hier wat van te maken.... En dan denk ik: ja het zij zo. Kijk, leerdoelen formuleren, dat kan hij dus nog niet na twee jaar, dat kan hij dus niet. Heel mager, en zo iemand functioneert in de praktijk dan wel redelijk. En dan denk ik: ja, het zij zo. En dat is dus een van de dilemma's waar je voor staat. Dat is wat ik bedoel met: die mensen zijn gevormd, en op de een of andere manier slaag ik daar niet in om daar nog veel beweging in te krijgen.

b. *Zij-instromers hebben zelf vaak kinderen*

Vijf van de respondenten noemen het aspect zelf kinderen hebben. Een aspect dat niet voor iedere zij-instromer zal gelden, maar dat voor vijf respondenten wel een aspect van levenservaring is.

R2. En ze vertellen ook allemaal iets over hun gezinssituatie. Over hun kinderen als ze die hebben, en over waarom ze dan voor het onderwijs kiezen, wat ze anders willen, over hun visie op onderwijs. (...) Ik vind het dus ontzettend uitmaken of ze zelf kinderen hebben. En als die kinderen dan ook nog eens in het onderwijs zitten of als het niet helemaal goed gaat met die kinderen, of goed gegaan is, en dat is toch wel vaak zo, dan kleurt dat wie je bent en het kleurt je kijk op onderwijs.

R3. Levenservaring is trouwens ook dat je zelf kinderen hebt.

R4. Nou en tegelijk is ze wat ouder, heeft zelf opgroeiende pubers thuis. Heeft in die voorlichting te maken gehad met leerling-kok-kelners en banketbakkers. Ze heeft te maken gehad met dat type jongens in die beroepsgroep. En ze heeft haar eigen

kinderen. En ze heeft dus vanuit haar levenservaring met pubers ook ideeën over de manier waarop je dat aan ze uit zou kunnen leggen, dat je je op een bepaalde manier zou kunnen presenteren.

R5. Dus ik vind het ook vaak wat te maken hebben met mensen die kinderen hebben, dat scheelt ook wel weer. Daar praat je gewoon anders mee

R6. Ze verschillen dus sowieso met studenten in levenservaring. Die mensen hebben allemaal een gezin, ze hebben zelf opgroeiende kinderen vaak, het onderwijs van de andere kant gezien.

(...) kinderen hebben, een gezin hebben en ervaring hebben met onderwijs van de andere kant. Ja, kijk het gaat over mentoraat en het voeren van tien minuten-gesprekken, ja kijk dan hebben ze vaak zelf die week een tienminutengesprek als ouder op een ouderavond. Dus daar kun je dan aardig aan refereren. Gesprekken die ze hebben met kinderen over de school hoe die over docenten denken. Ja dat komt toch ook nog al eens voorbij hoe kinderen reageren op docenten. En een van de dingen die ik vorig jaar had, zij had dus zelf kinderen op haar eigen school, die dus als moeder van drie pubers zelf economie gaf op die school.

5.1.3 Samenvatting

We vatten de onderscheiden kenmerken samen (de nummers staan daarbij tussen haakjes).

Zij-instromers zijn ouder dan reguliere studenten en hebben een arbeidsverleden (1). Zij-instromers hebben voorafgaand aan de opleiding een bewuste keuze gemaakt voor werken in het onderwijs (2).

Terwijl reguliere studenten tijdens de opleiding vaak (nog) worstelen met die keuze, maken zij-instromers die voorafgaand aan de opleiding. Zij-instromers kiezen in eerste instantie voor het primaire proces, het lesgeven aan leerlingen, en in tweede instantie voor een opleiding. Reguliere studenten kiezen in eerste instantie voor een opleiding.

Zij-instromers baseren hun motieven om het onderwijs in te gaan (mede) op eerdere werk-ervaringen (3); ze kiezen vooral vanuit ideële of pragmatische motieven, die gegrond zijn in hun werk- en levenssituatie.

Er kunnen daarbij vier soorten motieven onderscheiden worden:

- a. Vanuit praktijkervaring met het voortgezet onderwijs verder willen werken in het voortgezet onderwijs;
- b. Vanuit onvrede met de huidige werksituatie willen werken in het voortgezet onderwijs;

- c. Vanuit een outplacementsituatie of reorganisatiesituatie komend, willen werken in het onderwijs
- d. Vanuit een situatie van werkzoekende willen werken in het onderwijs
- e. (Weer) in het onderwijs willen werken na een periode van zorgen voor kinderen of tijdens een periode van zorg voor kinderen.

Zij-instromers leren gericht (4), ze zijn doelgericht, efficiënt, gretig en 'calculerend'. In samenhang daarmee nemen zij-instromers het spanningsveld tussen 'in opleiding zijn' en 'werknemer zijn' medeverantwoordelijkheid voor het leertraject (5). Zij-instromers zitten daarmee de facto in dezelfde situatie als studenten in reguliere leer-werktrajecten. Zij-instromers nemen daarbij echter meer verantwoordelijkheid voor hun eigen traject in de opleiding, durven keuzes te maken, zijn meer gericht op onderhandelen, laten het minder gebeuren, sturen zelf aan.

Zij-instromers hebben elders verworven competenties, met name op het gebied van de interactie (6). De vaardigheden die opleiders in dit verband noemen, zijn: communicatieve vaardigheden, sociale vaardigheden, gespreksvaardigheden, organisatorische vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden,

onderzoeksvaardigheden, vaardigheden op het gebied van omgaan met jongeren, leidinggevende vaardigheden.

Zij-instromers hebben leerlingervaringen met frontaal, docentgestuurd onderwijs en staan zij open voor didactische vernieuwingen (7). Zij-instromers kunnen door hun eerdere werk- en levenservaring sneller en preciezer hun eigen plaats binnen de (school)organisatie bepalen (8), ze zijn gewend om zichzelf als onderdeel van een organisatie te zien en daarin te handelen. Zij-instromers hebben levenservaring (9). Werkervaringen en levenservaring zijn nauw met elkaar verbonden. Binnen de levenservaring worden door de respondenten twee aspecten benoemd waarin zij-instromers verschillen van de groep van reguliere studenten: zij-instromers zijn gevormd; ze hebben (gedrags)patronen ontwikkeld die moeilijk te veranderen zijn. Een aantal zij-instromers hebben zelf vaak kinderen, en daarmee hebben ze het onderwijs vaak van de andere kant gezien, als ouder.

In de volgende paragraaf gaan we nader in op de tweede deelvraag van dit onderzoek: waarin verschillen zij-instromers onderling?

5.2 Zij-instromers: onderlinge verschillen

In deze paragraaf proberen we een antwoord te geven op de vraag: waarin verschillen zij-instromers onderling? Net als in het inventariserend onderzoek van Bolhuis e.a. (2001b) constateren ook de respondenten in dit onderzoek zonder uitzondering dat er grote verschillen zijn tussen zij-instromers en dat de groep erg heterogeen is. In deze paragraaf proberen we een aantal onderscheidende kenmerken te benoemen die opleiders gebruiken om binnen de groep zij-instromers onderscheidingen aan te brengen.

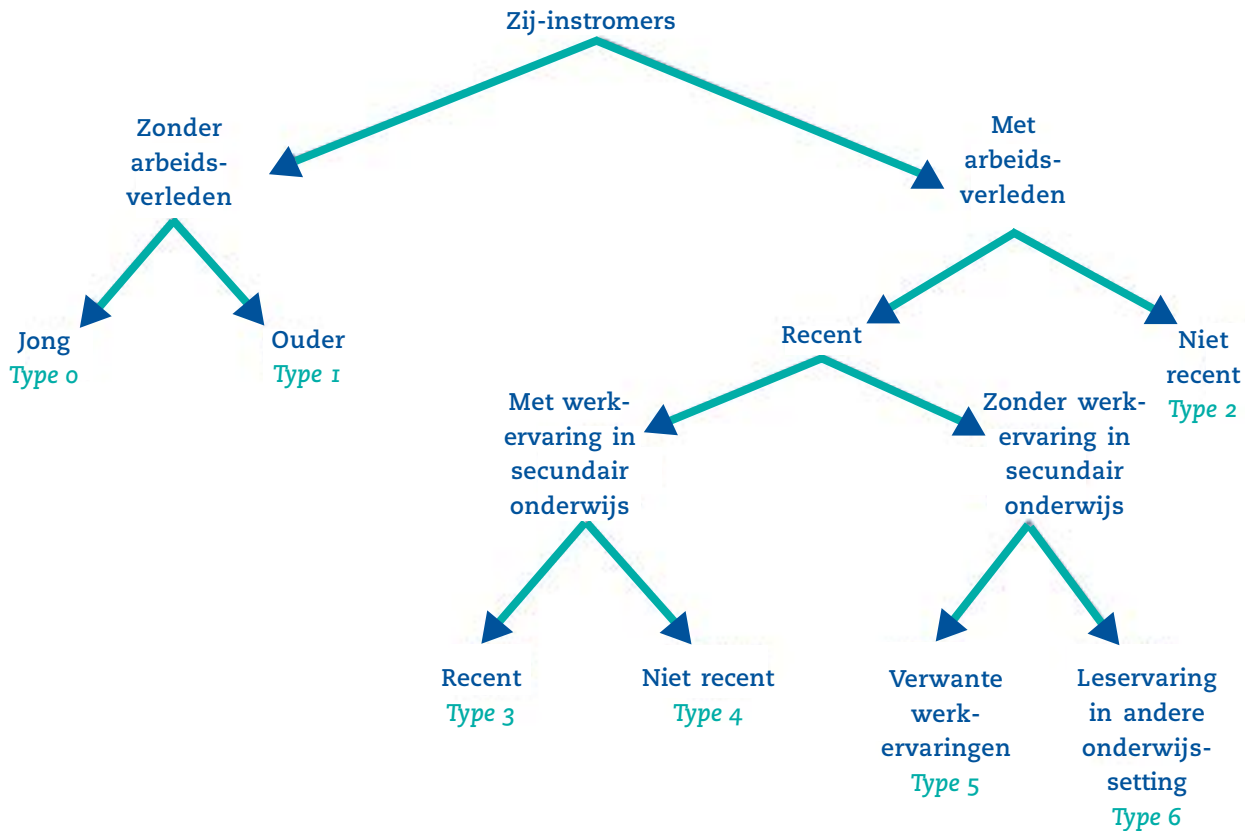
De resultaten werden gevonden aan de hand van de *within-case analysis*. We zochten binnen elk interview naar kenmerken of criteria aan de hand waarvan de respondent een onderscheid maakt *binnen* de groep zij-instromers. Vervolgens checkten we in de *cross-case analysis* of de respondenten de gevonden onderscheiden kenmerken door meerdere respondenten gehanteerd werden.

Opvallend was dat de respondenten hierbij meer *objectieve kenmerken* hanteerden, objectief waarneembare kenmerken op het gebied van eerdere ervaringen. Het waren kenmerken als 'wel of geen arbeidsverleden hebben' of 'wel of geen eerdere werkervaring in het voortgezet onderwijs hebben'.

We hebben ervoor gekozen om iets een *onderscheidend* kenmerk te noemen als het door twee of meer respondenten genoemd werd. We zullen per kenmerk steeds aangeven voor hoeveel respondenten het kenmerk geldt.

5.2.1 Onderscheidende kenmerken

Het geheel van onderscheidende kenmerken hebben we gecombineerd in een schema (zie volgende pagina). We geven eerst het schema, vervolgens lichten we de kenmerken toe. Aan de hand daarvan maken we een onderscheid tussen verschillende typen zij-instromers.



Zonder arbeidsverleden versus met arbeidsverleden

Het eerste kenmerk aan de hand waarvan vijf respondenten een onderscheid maken binnen de groep zij-instromers is het kenmerk wel of geen arbeidsverleden hebben.

► Zonder arbeidsverleden: jong versus ouder

Dit is enerzijds het kenmerk aan de hand waarvan zij de groep van zij-instromers afzetten tegen de groep van reguliere studenten, aan de andere kant is het ook een kenmerk waarmee zij binnen de groep zij-instromers een onderscheid maken.

Jong

Voor vijf opleiders zijn de zij-instromers die geen arbeidsverleden hebben, ook tegelijkertijd *jong*: jonge zij-instromers die direct na de opleiding werk zoeken en van daaruit zij-instromer worden. Dit type noemen we **Type o**. Type o is volgens de respondenten te vergelijken met reguliere studenten in leerwerktrajecten.

Er is in de praktijk dus sprake van enige verwarring rondom het begrip *zij-instromer*. We verwijzen hiervoor naar kenmerk 1 in paragraaf 5.1.1, waar we

constateerden dat kenmerkend voor de 'echte' zij-instromers in de opleiding is dat zij ouder zijn en een arbeidsverleden hebben.

Ouder

Twee respondenten noemen binnen de *groep zonder arbeidsverleden* ook nog de *oudere* zij-instromers. Dit type noemen we **Type 1**. Hierbij noemen de twee respondenten als voorbeeld de mensen die na hun opleiding gekozen hebben voor de zorg voor kinderen en die op latere leeftijd, na de periode van zorg, gekozen hebben voor het onderwijs. Voor dit type geldt dat ze vergelijkbaar zijn met reguliere studenten omdat ook zij nieuw zijn in het arbeidsproces. Kenmerk 9, het hebben van levenservaring (kinderen hebben en daarmee het onderwijs van de andere kant gezien hebben, en gedragspatronen ontwikkeld hebben), is een belangrijk kenmerk dat hen onderscheidt van reguliere studenten.

► Met arbeidsverleden: geen recent arbeidsverleden versus recent arbeidsverleden

Binnen de groep zij-instromers met een arbeidsverleden maken drie opleiders vervolgens een onder-

scheid tussen het hebben van een recent arbeidsverleden of niet.

Geen recent arbeidsverleden

Met geen recent arbeidsverleden duiden drie van de respondenten bijvoorbeeld mensen aan die na een periode van ziekte via een reïntegratietraject vanuit ander werk aan de opleiding beginnen: langdurig werkzoekenden bijvoorbeeld, en ook mensen in een outplacementsituatie vallen binnen deze categorie. Het zijn zij-instromers die niet vanuit de ene werksituatie bijna naadloos in de andere overstappen, maar tussen hun eerdere arbeidsverleden en hun huidige werk in het onderwijs een periode hebben gekend van, door omstandigheden genoodzaakt, zoeken naar ander werk. Dit type noemen we **Type 2**. Bij dit type benoemen de drie opleiders een aparte problematiek, die samenhangt met de motivatie van waaruit zij voor de opleiding kiezen: vaak door de omstandigheden gedwongen tot een keuze voor het onderwijs (kenmerk 3c, paragraaf 5.1.1.). Voor de drie respondenten die dit type benoemen, is dit een moeilijke groep, daarbij gebruiken ze woorden als: 'kwetsbaarheid' en 'tweede keus'. De teleurstellingen die dit type zij-instromers in hun eerdere werk ervaren hebben, lijken zo groot te zijn dat dit hun

functioneren in de opleiding en in de school belemmert. We verwijzen hierbij naar de voorbeelden die genoemd worden in paragraaf 5.1.1, bij kenmerk 3c.

► **Recent arbeidsverleden: met werkervaring in het secundair onderwijs versus zonder werkervaring in het secundair onderwijs**

Aan de hand van het *criterium wel of geen werkervaring in het secundair onderwijs*, maken drie respondenten vervolgens een verder onderscheid binnen de groep zij-instromers met een arbeidsverleden. Het gaat hier om zij-instromers die eerder lesgegeven hebben, maar ook om zij-instromers die werkervaringen in het secundair onderwijs hebben opgedaan die niet direct met lesgeven te maken hebben, een TOA bijvoorbeeld, die langere tijd aan een school verbonden is geweest en nu zijn lesbevoegdheid wil halen.

► **Met werkervaring in het secundair onderwijs: recente ervaring versus niet-recente ervaring**

Twee respondenten maken hierbij nog een verder onderscheid tussen mensen die *recente* ervaringen in het secundair onderwijs hebben en hen die *geen recente ervaring* hebben.

Met recente ervaringen

Hierbij noemen drie respondenten bijvoorbeeld tweedegraders die al werkzaam zijn in het secundair onderwijs en hun eerstegraads lesbevoegdheid willen halen, of de hierboven genoemde TOA, die al in het onderwijs werkzaam was en vanuit die ervaring leraar wilde worden. We noemen dit **Type 3**. Voor dit type geldt dat het kenmerk ‘gericht leren’ (kenmerk 4, paragraaf 5.1.1) op de voorgrond treedt. De drie respondenten geven daarnaast aan dat voor dit type het vak een belangrijk eerste aanknopingspunt is.

Zonder recente ervaringen

Hierbij noemen drie opleiders bijvoorbeeld de herintreders, zij die jaren terug al een lesbevoegdheid gehaald hebben en nu hun kennis en vaardigheden willen opfrissen en de mensen die ooit aan een lerarenopleiding zijn begonnen, maar daar om hen moverende redenen mee gestopt zijn, en nu weer het onderwijs in willen.

We noemen dit **Type 4**. Ook voor dit type geldt dat het kenmerk ‘gericht leren’ (kenmerk 4, paragraaf 5.1.1) op de voorgrond treedt en dat zij gekoppeld aan hun vak de wens hebben om een bijdrage te leveren aan didactische vernieuwingen.

► **onder werkervaring in het secundaire onderwijs: met verwante werkervaring versus met leservaring in een andere onderwijssetting**

Binnen de groep zij-instromers met een recent arbeidsverleden en zonder ervaring in het secundaire onderwijs maken twee opleiders een onderscheid tussen die zij-instromers die andere werkervaringen in een onderwijssetting hebben en hen die verwante werkervaringen hebben.

Met verwante werkervaringen

Binnen deze categorie vallen volgens vier respondenten de zij-instromers die in eerder werk ervaringen opgedaan hebben die verwant zijn met onderwijservaringen, in de brede zin van het woord. Dat kunnen dus ook leidinggevende ervaringen zijn, ervaringen met samenwerken, ervaringen met presenteren of trainingen geven. We noemen dit **Type 5**.

Twee respondenten merken hierbij op dat hier met name op het gebied van de *transfer* van de eerder verworven competenties een duidelijke problematiek speelt.

Met leservaring in een andere onderwijssetting

Binnen deze groep vallen volgens twee respondenten de zij-instromers die al eerder onderwijservaring opdeden binnen het Hoger Onderwijs, aan de universiteit, een basisschool of in de volwasseneneducatie.

We noemen dit **Type 6**.

Voor dit type geldt dat zij eerdere onderwijservaringen opdeden binnen een setting die verwantschap vertoont met de onderwijssetting in het secundair onderwijs. Daarmee is hun problematiek van een andere aard dan bij type 6. Voor type 7 geldt dat hun eerdere ervaringen binnen een andere onderwijssetting mogelijk meer verwantschap vertonen met de huidige ervaringen die zij hebben binnen het secundair onderwijs.

5.2.2 Samenvatting

De zes respondenten maken een onderscheid tussen verschillende zij-instromers aan de hand van onderscheidende kenmerken. Aan de hand van deze kenmerken kunnen we 7 verschillende typen zij-instromers onderscheiden, waarbij het nultype, de jonge zij-instromers, geen 'echte' zij-instromer is. We vatten het geheel samen in een tabel:

Typen	Achtergrondkenmerken
Type 0	Zonder arbeidsverleden; jong.
Type 1	Zonder arbeidsverleden; zorg voor kinderen gehad; nieuw in het arbeidsproces.
Type 2	Wel een arbeidsverleden, maar niet recent; reïntegratie of langdurig werkzoekend, of outplacement.
Type 3	Met recent arbeidsverleden; met recente werkervaring in het secundair onderwijs.
Type 4	Met recent arbeidsverleden; met niet-recente werkervaring in het secundair onderwijs; (herintreders, opfrissers).
Type 5	Met recent arbeidsverleden; zonder werkervaring in het secundair onderwijs; met verwante werkervaringen
Type 6	Met recent arbeidsverleden; zonder werkervaring in het secundair onderwijs; met leservaring in een andere onderwijssetting (hbo, universiteit, basisschool, volwasseneneducatie)

In de tweede deelstudie zullen we biografische portretten van zij-instromers beschrijven. Daarbij zullen we gebruik maken van deze typologie. De focus zal daarbij zijn: welke kenmerken treden op de voorgrond, en zijn dus belangrijk op het gebied van de aansluiting?



Hoofdstuk 6 ► Resultaten

De resultaten van de vragenlijsten en een vergelijking met de resultaten van de interviews

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de vragenlijsten aan de hand van de twee onderzoeksvragen: waarin verschillen zij-instromers van reguliere studenten (paragraaf 6.1) en waarin verschillen zij-instromers onderling (paragraaf 6.2)? In paragraaf 6.3 vatten we de resultaten samen en formuleren we conclusies.

6.1 Verschillen tussen zij-instromers en reguliere studenten

In de eerste kolom van de vragenlijst werd de respondenten gevraagd om aan te geven in welke mate zij-instromers verschillen van reguliere studenten (onderzoeksvraag 1). We geven in paragraaf 6.1.1 allereerst de inventarisatie van de items die door vier of meer respondenten op extremen gescoord werden (1,2,6 of 7). Daarna beschrijven we in paragraaf 6.1.2 de resultaten van de vergelijking van de resultaten van de vragenlijst met de resultaten van de kenmerken die in de interviews naar voren kwamen bij deze

onderzoeksvraag. Bij het vergelijken hebben we eerst de items gerelateerd aan de kenmerken. Van de items die niet te relateren waren aan de kenmerken, maakten we een restcategorie. We vergelijken in paragraaf 6.1.2 per kenmerk de resultaten van de scores op de vragenlijst. Vervolgens bespreken we in paragraaf 6.1.3 de resultaten van de restcategorie.

6.1.1 Inventarisatie gescoorde items²

De volgende items werden extreem gescoord op: *geldt in sterkere mate voor zij-instromers*

- Item 1 bezitten een grote rijkdom aan eerdere ervaringen (IB);
- Item 2 hebben elders verworven competenties die toepasbaar zijn in het beroep van leraar (IB);
- Item 4 zijn erg gemotiveerd voor het leraarsberoep (IB);
- Item 14 leren snel (IB);

- Item 22 schakelen makkelijk tussen school, opleiding en dagelijkse situaties (IB);
- Item 26 hebben behoefte aan een vrij en open onderwijsprogramma met ruimte voor eigen invulling (TH);
- Item 30 zijn een uitgekristalliseerde persoonlijkheid en daardoor minder flexibel (F);
- Item 31 hebben specialistische vakkennis (EE);
- Item 33 zijn gewend aan het leren van ervaringen (EE);
- Item 35 hebben veel soorten leerervaringen (EE);

De volgende items werden gescoord op: *geldt in sterkere mate voor reguliere studenten*

- Item 5a vertonen weinig onderling verschil in leeftijd binnen een opleidingsgroep/jaargroep (TH-);
- Item 28a hebben recente leerlingervaringen (EE-);

6.1.2 **Vergelijking met de resultaten van de interviews**

In deze paragraaf vergelijken we de gescoorde items met de gevonden kenmerken uit paragraaf 4.1. Het betreft hier de kenmerken aan de hand waarvan de respondenten in de interviews verschillen benoemen tussen reguliere studenten en zij-instromers.

Zij-instromers zijn ouder dan reguliere studenten en hebben een arbeidsverleden (kenmerk 1).

Er zijn in de vragenlijst twee items die hiermee in verband kunnen worden gebracht. Het eerste item is: zij-instromers bezitten een *grotere rijkdom aan eerdere ervaringen* (item 1, IB). De combinatie ouder zijn en een arbeidsverleden hebben brengt een *grotere rijkdom aan eerdere ervaringen met zich mee*. Het tweede item sluit aan bij het aspect ouder zijn: de groep zij-instromers *verschilt onderling meer in leeftijd* dan de groep van reguliere studenten (item 5a TH-). Alle respondenten scoren extreem op deze twee items.

Zij-instromers hebben voorafgaand aan de opleiding een bewuste keuze gemaakt voor het primaire proces van het onderwijs (kenmerk 2)

Op het gebied van dit kenmerk zijn geen vergelijkbare items in de vragenlijst te vinden.

Zij-instromers baseren hun motieven om het onderwijs in te gaan (mede) op eerdere werkervaringen (kenmerk 3)

Uit de interviews bleek dat opleiders een samenhang zien tussen de motivatie van de zij-instromers en hun eerdere werk- of levenssituatie. In de vragenlijst is er 1 item op het gebied van de motivatie (item 4, IB).

Alle respondenten scoren extreem op dit item en geven aan daarmee als extra informatie dat de motivatie voor het leraarschap bij zij-instromers ook hoog is. Zij-instromers zijn in vergelijking met reguliere studenten dus *erg gemotiveerd* voor het beroep van leraar.

Zij-instromers leren gericht (kenmerk 4)

Eén van de kenmerken die in de interviews naar voren kwam, was het gericht leren van de zij-instromer. Woorden die daarbij genoemd werden, waren: gerichtheid, weten wat ze willen, doelgerichter, gretiger, calculerender, zuinig met hun tijd. Het enige item dat hier enige verwantschap mee vertoont, is item 23: *zijn niet gericht op efficiëntie in de opleiding (TH)*³. Dit item werd door de respondenten niet extreem gescoord, hetgeen betekent dat de respondenten hier geen verschillen tussen studenten en zij-instromers zien.

In de vragenlijst waren daarnaast een aantal items opgenomen met betrekking tot het *leren* van zij-instromers, die niet allemaal direct te vergelijken waren met kenmerk 4, en dus in eerste instantie in de restcategorie terechtkwamen. Maar omdat ze over het leren van de zij-instromer in de opleiding gaan, laten we ze toch onder dit kenmerk de revue passe-

ren. Het betrof de volgende items (de schuingedrukte items werden door de respondenten gescoord op extremen):

- Item 14* leren snel (IB);
 - Item 16* geven moeilijk toe dat ze nog wat te leren hebben (IB);
 - Item 24* zijn gericht op functionele, directe toepasbaarheid van de opleiding (TH);
 - Item 25* zijn kritisch t.a.v. de sociale context van de opleiding (TH);
 - Item 27* hebben behoefte aan een strakke tijdsplanning (TH-);
 - Item 33* zijn gewend aan het leren van ervaringen (EE);
 - Item 35* hebben veel soorten leerervaringen (EE).
- Op het gebied van het leren van de zij-instromers, in vergelijking met het leren van reguliere studenten, concluderen we (met de nodige voorzichtigheid) dat de scores van steeds vier respondenten het volgende toevoegen: zij-instromers leren snel, zijn gewend aan het leren van ervaringen, en hebben veel soorten leerervaringen.

Zij-instromers nemen mede-verantwoordelijkheid voor het leertraject, in het spanningsveld tussen 'in opleiding zijn' en 'werknemer zijn' (kenmerk 5)

Hoewel er in de vragenlijst niet direct naar dit kenmerk gevraagd werd, zijn er twee kenmerken die dit beeld weliswaar niet direct bevestigen, maar wel ondersteunen. Vier respondenten scoorden extreem op de volgende twee items:

Item 22 schakelen makkelijk tussen school, opleiding en dagelijkse situaties (IB);

Item 26 hebben behoefte aan een vrij en open onderwijsprogramma met ruimte voor eigen invulling (TH);

Zij-instromers hebben eerder verworven competenties op het gebied van de interactie (kenmerk 6)

In de vragenlijst wordt niet gevraagd naar eerder verworven competenties op het gebied van de interactie. Wel scoren alle respondenten extreem op item 2 (IB): *zij-instromers hebben elders verworven competenties die toepasbaar zijn in het onderwijs.*

Opvallend is dat de respondenten niet in extremen scoren op de vier items die gaan over *moeizaam communiceren* (15 a t/m d, IB). Op het terrein van *moeizaam communiceren* verschillen de zij-instromers en de reguliere studenten kennelijk niet extreem van elkaar. Daarnaast wordt in de formulering van deze vier items niet over eerder verworven competenties gesproken, terwijl kenmerk 6 een

verbinding legt tussen elders verworven competenties en toepasbaarheid in de school.

Daarnaast is opvallend dat de respondenten juist niet extreem scoren op item 21 (IB): *zijn sterk in de interacties met leerlingen.* Een verklaring hiervoor is mogelijk dat dit kenmerk uit het interview algemener is geformuleerd, en niet specifiek gerelateerd is aan interactie met specifieke actoren in de werksituatie. Een andere mogelijke verklaring is dat ook hiervoor geldt dat dit evenzeer voor reguliere studenten geldt.

In de restcategorie scoren vier respondenten extreem op item 32 (EE): *de zij-instromers bezitten specialistische vakkennis.*

Zij-instromers hebben niet-recente leerlingervaringen met frontaal, docentgestuurd onderwijs, van daaruit staan ze open voor didactische vernieuwingen (kenmerk 7)

Op item 28a (EE-): *hebben geen recente leerling-ervaringen;* wordt door vier respondenten extreem gescoord op verschillend aan reguliere studenten. Zij-instromers hebben dus geen recente leerling-ervaringen, hetgeen natuurlijk samenhangt met kenmerk 1. In de items werd niet gevraagd naar de samenhang tussen traditionele opvattingen en de wens om een andere didactische aanpak.

In dit verband vermelden we wel dat de respondenten op item 13 (IB-): *zijn niet creatief, bedenken geen leuke werkvormen*, zonder uitzondering niet extreem scoren (allen scoren in het midden, namelijk op 4). Deze scores kunnen een lichte aanwijzing vormen in de richting van het openstaan voor didactische vernieuwingen.

Zij-instromers kunnen door hun eerdere werk- en levenservaring hun eigen plaats binnen de (school)organisatie sneller en preciezer bepalen (kenmerk 8)

In de vragenlijst waren geen items opgenomen die verwantschap vertoonden met dit kenmerk.

Zij-instromers hebben levenservaring

Opvallend is dat één van de fake-kenmerken door vier respondenten op extremen gescoord werd. Het betrof hier item 30 (F): *zijn een uitgekristalliseerde persoonlijkheid en daardoor minder flexibel*. Dit kenmerk vertoont verwantschap met een kenmerk dat in de interviews naar voren komt onder de noemer levenservaring hebben: *zij-instromers zijn gevormd en hebben uitgekristalliseerde gedragspatronen (kenmerk 9a)*.

Kenmerk 9b (*zij-instromers hebben zelf vaak kinderen*) was niet als item opgenomen in de vragenlijst.

Overige gegevens

In de restcategorie troffen we geen extreme scores meer aan. Opvallend was wel dat de kenmerken die door Bolhuis e.a. (2001b) gevonden zijn in 6 telefonische interviews onder opleiders in de school en in de lerarenopleiding in dit onderzoek niet bevestigd werden. Het betrof hier met name kenmerken die betrekking hadden op het functioneren van de zij-instromer in de school. Het ging daarbij om de volgende items: hebben niet zo snel overwicht op een klas (item 9, IB-); zijn niet zo makkelijk in de omgang met leerlingen (item 10, IB-); hebben weinig startproblemen op school (item 17, IB-); hebben geen overzicht in het begin en zijn te geconcentreerd op de leerstof (item 19, IB). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze kenmerken meer gericht zijn op het functioneren in de school, terwijl in de interviews nadrukkelijk gevraagd werd naar de zij-instromers in hun functioneren in *de lerarenopleiding*. Onder de betrokken zes respondenten in het onderzoek van Bolhuis Imants en Pluijmen waren ook schoolcoaches, terwijl de groep van respondenten voor dit onderzoek beperkt bleef tot zes lerarenopleiders. Een andere mogelijke verklaring is dat deze kenmerken door de respondenten niet

specifiek werden gevonden voor zij-instromers, maar in hun ogen evenzeer golden voor reguliere studenten. In de vragenlijst waren twee items uit eigen ervaring opgenomen die betrekking hadden op de transfer van eerdere ervaringen, item 7 (EE): *hebben het vermogen om nieuwe situaties die zich voordoen in de school en voor de klas, relatief makkelijk te verbinden met verwante ervaringen uit hun vorige werk*, en item 8 (EE): *hebben het vermogen om nieuwe situaties die zich voordoen in de school en voor de klas, relatief makkelijk te verbinden met verwante ervaringen ook buiten het werk*. Deze items werden beide niet extreem gescoord. We vermoeden hier een onderliggende problematiek, die van de transfer. In hoofdstuk 7 komen we hier op terug.

6.2 Zij-instromers: onderlinge verschillen

Het beeld dat naar aanleiding van de tweede onderzoeksvraag, de vraag naar verschillen tussen zij-instromers onderling, naar voren komt is divers van aard. De scores tussen de respondenten in de tweede kolom lopen per item zeer uiteen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat we een grotere schaal hadden moeten gebruiken om te kunnen discrimineren, maar mogelijk is hier ook iets anders aan de hand.

Aan de hand van de uitkomsten van de interviews constateerden we namelijk dat de opleiders meer objectieve kenmerken gebruiken om onderscheid te maken tussen zij-instromers onderling. De items op de vragenlijst waren echter niet gericht op objectieve kenmerken. Het diffuse beeld van de scores bij de vragenlijst op de onderzoeksvraag naar verschillen tussen zij-instromers vertoont in die zin dus verwantschap met de opbrengsten uit de interviews: de onderlinge verschillen tussen zij-instromers zijn aan de hand van de interviewgegevens en de gegevens van de vragenlijst niet te benoemen aan de hand van meer subjectieve kenmerken.

Ten behoeve van de volledigheid geven we hier nog een overzicht over de scores.

De volgende items werden extreem gescoord op *weinig* onderlinge verschillen tussen zij-instromers:

- Item 4 zijn erg gemotiveerd voor het leraarsberoep (IB)
- Item 24 zijn gericht op functionele directe toepasbaarheid van de opleiding (TH)

De volgende items werden extreem gescoord op *grote* onderlinge verschillen:

- Item 5a weinig onderling verschil in leeftijd binnen een opleidingsgroep (TH-);
- Item 11 hebben eerder gewerkt met jongeren (F);
- Item 13 zijn niet creatief, bedenken geen leuke werkvormen (IB-);
- Item 30 zijn een uitgekristalliseerde persoonlijkheid en daardoor minder flexibel (F);
- Item 35 hebben veel soorten leerervaringen (EE).

6.3 Conclusies

In deze paragraaf vatten we de vergelijking van de resultaten van de vragenlijsten en de interviews samen en formuleren conclusies.

6.3.1 Nieuwe resultaten uit de interviews

In de vragenlijst waren *geen* vergelijkbare items opgenomen met betrekking tot de volgende kenmerken die op basis van de interviews gevonden werden als antwoord op onderzoeksvraag 1 (Waarin verschillen zij-instromers en reguliere studenten onderling?):

§ Zij-instromers hebben voorafgaand aan de opleiding een bewuste keuze gemaakt voor het primaire proces van het onderwijs (kenmerk 2);

§ Zij-instromers kunnen door hun eerdere werk- en levenservaring sneller en preciezer hun plaats in de (school)organisatie bepalen (kenmerk 8);

§ Zij-instromers hebben zelf vaak kinderen (kenmerk 9b, subkenmerk van kenmerk 9, zij-instromers hebben levenservaring).

Concluderend: kenmerken 2, 8 en 9b zijn dus kenmerken die nieuw zijn.

6.3.2 Vergelijkbare resultaten uit interviews en vragenlijst

In de vragenlijst vonden we *bevestiging* en soms ook een nadere *nuancering* voor de volgende kenmerken:

Leeftijd

Zij-instromers zijn ouder dan reguliere studenten en hebben een arbeidsverleden (kenmerk 1), zij-instromers bezitten een grote rijkdom aan eerdere ervaringen en vertoonden onderling grotere verschillen in leeftijd dan reguliere studenten. Dit beeld wordt bevestigd door eerdere opbrengsten uit onderzoek van Bolhuis e.a. (2001b) die hetzelfde constateren en daaraan toevoegen dat de best vertegenwoordigde leeftijdsgroep die van 41 tot en met 50 jaar is (p. 19).

Motieven

Zij-instromers baseren hun motieven om het onderwijs in te gaan (mede) op eerdere werk-ervaringen (kenmerk 3) en hun motivatie voor het onderwijs is in vergelijking met reguliere studenten hoog.

Niet-recente leerlingervaringen met frontaal onderwijs

Van het kenmerk 'zij-instromers hebben niet-recente leerlingervaringen met frontaal, docentgestuurd onderwijs, van daaruit staan ze open voor didactische vernieuwingen (kenmerk 7)' werd alleen het eerste gedeelte in de vragenlijst bevestigd: zij-instromers hebben niet-recente ervaringen met frontaal, docentgestuurd onderwijs. Over het tweede gedeelte van het kenmerk was geen item opgenomen.

Uitgekristalliseerde gedragspatronen

Een laatste kenmerk waarvoor wij bevestiging vonden was: zij-instromers hebben levenservaring (kenmerk 9), zijn gevormd en hebben uitgekristalliseerde gedragspatronen (kenmerk 9a).

6.3.3 Verschillen in resultaten tussen interviews en vragenlijsten

Het leren van de zij-instromers

Uit de interviews kwamen twee kenmerken naar voren die betrekking hadden op het leren van de zij-instromers: zij-instromers leren gericht en nemen mede-verantwoordelijkheid voor het leertraject, in het spanningsveld tussen 'in opleiding zijn' en 'werknemer zijn' (kenmerk 4 en 5). Deze twee kenmerken werden in de vragenlijsten niet direct ondersteund. Wel voegden de resultaten van de vragenlijst daar een aantal interessante kenmerken aan toe: zij-instromers leren snel; zijn gewend aan het leren van ervaringen; hebben veel soorten leerervaringen; schakelen makkelijk tussen school, opleiding en dagelijkse situatie; hebben behoefte aan een vrij en eigen onderwijsprogramma.

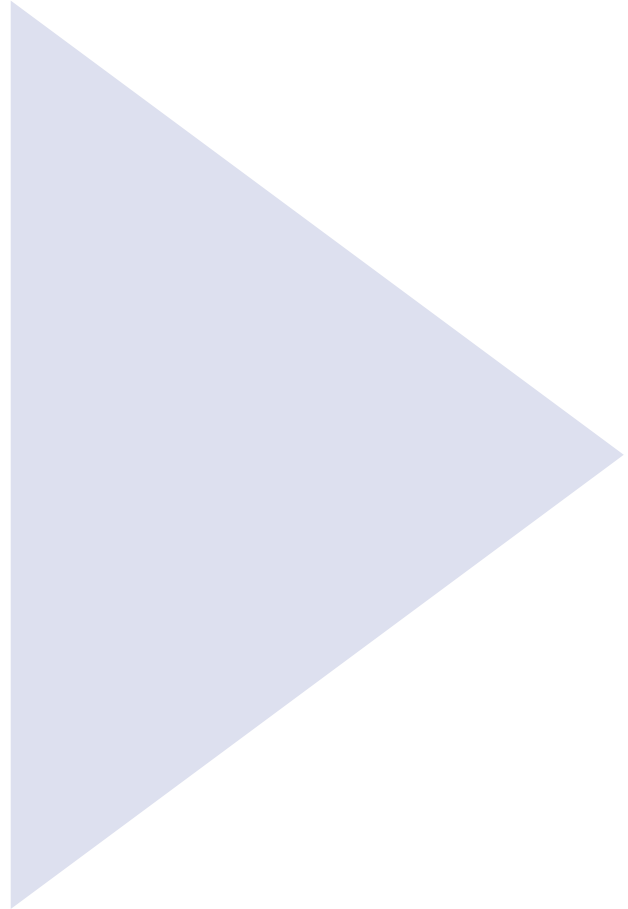
Eerder verworven competenties: interactie en vak-specialisme

Uit de interviews komt naar voren dat zij-instromers eerder verworven competenties hebben op het gebied van de interactie (kenmerk 6). Aan de hand van de scores op de vragenlijst wordt dit beeld gedeeltelijk bevestigd: zij-instromers hebben eerder verworven

competenties die toepasbaar zijn in het onderwijs. De specifieke items op het gebied van de interactie leveren geen eenduidige aanvulling op. Wel is er een item dat extreem gescoord wordt en dat het beeld met betrekking tot de eerder verworven competenties aanvult: zij-instromers bezitten specialistische vakkennis.

Zij-instromers, onderlinge verschillen

De in hoofdstuk 5 geschetste typologie werd in de scores op de vragenlijsten niet bevestigd, hetgeen zijn oorzaak vindt in het feit dat de typologie op achtergrondkenmerken gebaseerd was. Achtergrondkenmerken waren niet in de vragenlijst opgenomen.



Hoofdstuk 7 ► Conclusies en Reflectie

In dit hoofdstuk blikken we terug op de resultaten van deze deelstudie waarin twee onderzoeksvragen centraal stonden:

- Waarin verschillen zij-instromers in de eerste- en tweedegraads lerarenopleiding van reguliere studenten?
- Waarin verschillen zij-instromers onderling?

In de eerste paragraaf (7.1) geven we een overzicht van de resultaten per onderzoeksvraag en trekken daaruit conclusies. In tweede paragraaf (7.2) analyseren we het begrip ‘eerdere ervaringen’. Daarna bekijken we in paragraaf 7.3 de resultaten vanuit het perspectief vanuit de hoofdvraag van ons onderzoek betreffende het zoeken naar aansluiting op eerdere ervaringen van zij-instromers. In paragraaf 7.4 doen we aanbevelingen. In paragraaf 7.5 geven we een methodische reflectie. In de slotparagraaf (7.6) blikken we vooruit naar deelstudie 2, waarin de zij-instromers zelf aan het woord komen.

7.1 Conclusies

7.1.1 Verschillen tussen zij-instromers en reguliere studenten

Met de kanttekening dat het aantal van zes geïnterviewde respondenten natuurlijk gering is, is er toch een aantal kenmerken gevonden dat, in vergelijking met eerder onderzoek naar zij-instromers, opvallend is. Ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag: ‘*Waarin verschillen zij-instromers van reguliere studenten?*’ kunnen we concluderen dat de volgende kenmerken van belang zijn.

Leeftijd en arbeidsverleden

Zij-instromers zijn ouder dan reguliere studenten en hebben een arbeidsverleden. Zij-instromers bezitten een grote rijkdom aan eerdere ervaringen en vertonen onderling grotere verschillen in leeftijd dan reguliere studenten. Dit beeld wordt bevestigd door eerdere opbrengsten uit onderzoek van Bolhuis e.a. (2001b), die daaraan toevoegen dat de best vertegenwoordigde leeftijdsgroep die van 41 tot en met 50 jaar is (p. 19).

De respondenten in ons eigen onderzoek geven hierbij aan dat zij in hun groepen ook *jonge zij-instromers* tegenkomen. Onder jonge zij-instromers worden dan de zij-instromers verstaan, die direct na de opleiding werk gezocht hebben in het onderwijs en vervolgens de opleiding binnenkomen. De respondenten constateren dat er in de praktijk dus sprake is van een soort 'begripsvervuiling'. Zij vinden jonge zij-instromers vergelijkbaar met studenten in reguliere werk-leertrajecten en rekenen hen daarom niet tot de groep zij-instromers

De keuze voor het onderwijs en de motieven

Zij-instromers hebben voorafgaand aan de opleiding een bewuste keuze gemaakt voor de praktijk van het onderwijs. Terwijl reguliere studenten tijdens de opleiding vaak (nog) worstelen met die keuze, maken zij-instromers die voorafgaand aan de opleiding. Zij-instromers kiezen daarbij in eerste instantie voor het primaire proces, het werken met leerlingen, en in tweede instantie voor een opleiding. Reguliere studenten kiezen in eerste instantie voor een opleiding. De motivatie van zij-instromers is in vergelijking met die van de reguliere studenten hoog. Zij-instromers baseren hun motieven om het onderwijs in te gaan (mede) op eerdere werk-

ervaringen. Ze kiezen vanuit motieven die gebaseerd zijn op hun (eerdere) werk- en/of -levenssituatie. Er kunnen daarbij vijf soorten motieven onderscheiden worden:

- a. vanuit praktijkervaring met het voortgezet onderwijs verder willen werken in het voortgezet onderwijs;
- b. vanuit onvrede met de huidige werksituatie willen werken in het voortgezet onderwijs;
- c. vanuit een outplacementsituatie of reorganisatiesituatie komend, willen werken in het onderwijs;
- d. vanuit een situatie van werkzoekende willen werken in het onderwijs;
- e. (weer) in het onderwijs willen werken na een periode van zorgen voor kinderen of tijdens een periode van zorg voor kinderen.

De uitkomsten bij dit kenmerk vertonen enige overeenkomst met de uitkomsten van Oudejans en Meier (2002), die in opdracht van het ministerie van OC&W onderzoek deden naar de beroepskeuze-motieven ten behoeve van de nieuwe publiciteits-campagne voor het leraarschap. Ook bij Oudejans en Meier is er sprake van motieven die met name gebaseerd zijn op eerdere werk- of levenssituatie, daarnaast signaleren zij ook meer inhoudelijke

motieven (willen werken met kinderen of jongeren, kennisoverdracht, et cetera. p. 43).

In aanvulling op de gegevens van Oudejans en Meier worden in dit onderzoek ook zij-instromers genoemd die eerdere werkervaringen in het voortgezet onderwijs hebben, en van daaruit gemotiveerd zijn om hun bevoegdheid te halen. Dit gegeven wordt bevestigd in de onderzoeken van Lubberman en Klein (2002) en Bolhuis e.a. (2001b).

Eerdere ervaringen

Uit de interviews blijkt dat eerdere ervaringen weliswaar te onderscheiden zijn in *werk-*, *levens-* en *leerervaringen*, maar de respondenten geven daarbij tegelijkertijd aan dat de drie soorten ervaringen niet zo gemakkelijk van elkaar te onderscheiden zijn. We sommen hier de kenmerken op het gebied van eerdere ervaringen op:

- ▶ Zij-instromers kunnen door hun eerdere *werk-* en *levenservaring* sneller en preciezer hun eigen plaats binnen de (school)organisatie bepalen, ze zijn gewend om zichzelf als onderdeel van een organisatie te zien en daarin te handelen.

- ▶ Aan de hand van het aspect *levenservaring* benoemen de respondenten in dit onderzoek twee kenmerken waarin zij-instromers verschillen van reguliere studenten: zij-instromers zijn ‘gevormd’. Dit impliceert dat zij-instromers (gedrags)patronen hebben ontwikkeld die moeilijk te veranderen zijn. Een tweede kenmerk is dat een aantal zij-instromers zelf kinderen heeft, en daarmee hebben ze het onderwijs vaak van de andere kant gezien, namelijk als ouder.

- ▶ Op het gebied van de eerdere ervaringen komen ook de niet-recente *leerlingervaringen* van zij-instromers met frontaal, docent-gestuurd onderwijs naar voren. De respondenten in dit onderzoek geven aan dat zij-instromers vanuit die ervaringen openstaan voor didactische vernieuwingen. Deze uitkomst werpt een nieuw licht op eerdere onderzoeksresultaten op dit terrein. Bolhuis e.a. (2001b) geven aan dat het beeld van zij-instromers nog gebaseerd is op eigen, vroegere ervaringen als leerling en concluderen daaruit dat sommige zij-instromers *geen realistisch beeld* hebben van het onderwijs (p. 35). Ook Oudejans en Meier (2001) constateren dat sommige potentiële leraren (dit geldt volgens de auteur het

sterkst voor vakspecialisten) een beeld te hebben dat niet overeenstemt met de huidige praktijk (p. 40). De respondenten in ons onderzoek bevestigen dit beeld uitdrukkelijk niet, ze stellen dat zij-instromers gekoppeld aan de eerdere leerling ervaringen met frontaal onderwijs de wens hebben om te werken aan didactische vernieuwingen. Een mogelijke verklaring voor het geconstateerde verschil in uitkomst tussen ons onderzoek en de eerdere onderzoeken is, dat in dit onderzoek het functioneren van zij-instromers in *de lerarenopleiding* een centraal thema was. De eerdere onderzoeken van Bolhuis e.a. en Oudejans en Meier richten zich (ook) op kandidaat-zij-instromers. We komen hier in paragraaf 7.3.3 op terug bij: *werken met eerdere ervaringen: reproductie of transformatie?*

- ▶ Op het gebied van het *leren* in de opleiding van de zij-instromers en hun *eerdere leerervaringen* kwamen in ons onderzoek twee kenmerken naar voren. Het eerste kenmerk was gericht op het *leren* in de opleiding: zij-instromers *leren* gericht, zijn doelgericht, efficiënt, gretig en calculerend. In samenhang daarmee vonden we een tweede kenmerk: zij-instromers nemen in het span-

ningsveld tussen ‘in opleiding zijn’ en ‘werknemer zijn’ medeverantwoordelijkheid voor het leertraject. Zij-instromers zitten – goed beschouwd – in dezelfde situatie als studenten in reguliere leer-werktrajecten. Het is dus opvallend dat zij-instromers daarbij meer verantwoordelijkheid nemen voor hun traject in de opleiding, ze durven keuzes te maken, zijn meer gericht op onderhandelen, laten het minder gebeuren, sturen zelf aan. Een kanttekening hierbij is dat deze resultaten niet direct werden bevestigd door de resultaten van de vragenlijst. Wel voegden de resultaten van de vragenlijst een aantal andere kenmerken toe op het gebied van het *leren* van de zij-instromers: zij-instromers *leren* snel, zijn gewend aan het *leren* van ervaringen, hebben veel soorten leerervaringen; schakelen makkelijk tussen school, opleiding en dagelijkse situatie; hebben behoefte aan een vrij en eigen onderwijsprogramma.

Elders verworven competenties

Een laatste kenmerk behelst het gebied van de *elders* verworven competenties. De respondenten in dit onderzoek constateren dat zij-instromers *elders* verworven competenties hebben op met name het gebied van de interactie. De vaardigheden die daarbij naar voren komen, zijn: communicatieve vaardighe-

den, sociale vaardigheden, gespreksvaardigheden, organisatorische vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, onderzoeksvaardigheden, vaardigheden op het gebied van omgaan met jongeren, en leidinggevende vaardigheden. De resultaten op de vragenlijst bevestigden dit beeld gedeeltelijk en voegden daaraan toe: zij-instromers bezitten specialistische vakkennis.

7.1.2 Zij-instromers: onderlinge verschillen

De tweede onderzoeksvraag van deze deelstudie was: *Waarin verschillen zij-instromers onderling?* De betrokken respondenten maken een onderscheid tussen verschillende zij-instromers op grond van onderscheidende kenmerken op het gebied van eerdere ervaringen (zie het schema op pagina 64). Aan de hand van deze kenmerken hebben we zeven verschillende typen zij-instromers onderscheiden, waarbij het nultype, de jonge zij-instromers, niet als 'echte' zij-instroomer geldt.

We realiseren ons dat een typologie in de praktijk enigszins stigmatiserend kan werken. De typologie is uitdrukkelijk niet zo bedoeld. Naar onze inschatting kan deze typologie wel een rol spelen in het zoeken van aansluiting bij zij-instromers; we komen daar in de volgende paragraaf

op terug. Daarnaast realiseren we ons dat het bij deze typering mogelijk is om ook voorbeelden te genereren uit de praktijk die niet onmiddellijk te plaatsen zijn binnen de typologie. Het schema is dan ook bedoeld als een middel om genuanceerd te spreken over de doelgroep 'zij-instromers' en niet als een uitputtende categorisering. In de praktijk kan het gebruikt worden onder de vraagstelling: met welk type, of met welke typen vertoont mijn zij-instroomer verwantschap? Ter illustratie geven we een voorbeeld uit onze eigen praktijk.

K. Heeft in de jaren tachtig haar eerstegraads bevoegdheid Duits gehaald. Daarna is zij lange tijd werkzaam geweest als vertaalster en secretaresse. Sinds 1998 is K. ziek geweest. Tijdens deze periode is zij uit het arbeidsproces geweest. Aan het eind van deze periode heeft zij besloten dat zij weer het onderwijs in wil.

Kenmerkend voor K. is dat zij eerdere, niet-recente, ervaringen in het voortgezet onderwijs heeft. K. zit na een periode van twee jaar ziek zijn, in een reïntegratietraject, waarbij zij zelf heeft aangegeven dat zij weer het onderwijs in wil. Haar belangrijkste motivatie daarbij is: ik wil nog wat voor anderen betekenen in mijn leven. K. vertoont verwantschap met type 2 en type 4.

Dit onderzoek vormt een eerste empirische toetsing van het begrip 'zij-instromers'. De typologie die eruit is voortgekomen rechtvaardigt de conclusie dat in de praktijk onder het begrip 'zij-instromers' meer typen kandidaten vallen dan alleen 'zij-instromers in het beroep' zoals omschreven in de Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs.

7.2 Een analyse van het begrip 'eerdere ervaringen'

Een bijzonder aandachtspunt dat in ons onderzoek naar voren kwam, was dat de begrippen *levenservaring*, *werkervaring* en *leerervaring* zijn niet zo gemakkelijk van elkaar te onderscheiden zijn. Zijn ervaringen die opgedaan zijn tijdens het geven van communicatietrainingen bijvoorbeeld werkervaringen of leerervaringen? Is het kenmerk dat iemand geleerd heeft om zijn werk en zijn privéleven op elkaar af te stemmen, levenservaring, of werkervaring, of misschien leerervaring? Eén van de respondenten zegt op de vraag naar levenservaring: *Levenservaring zijn voor mij ook werkervaringen die bruikbaar zijn voor het beroep waar ze voor opteren. Dat noem ik zelf levenservaring. En in die werkervaring hebben ze mensen leren kennen, vaardigheden geleerd.*

De opleidster die hier aan het woord is, maakt een impliciet onderscheid tussen het *hebben* van ervaringen en het *leren* van ervaringen. Dit sluit aan bij Thijssen (1996, p. 86), die constateert dat het begrip ervaring een moeilijk begrip is, omdat het twee verschillende betekenissen in zich bergt. Daardoor kan ervaring enerzijds gezien worden als het *meegemaakt hebben* van bepaalde activiteiten (bijvoorbeeld het gedurende langere tijd verricht hebben van bepaalde taken). Anderzijds kan ervaring ook gezien worden als het *lering getrokken hebben* uit dit meemaken. Deze ambiguïteit gaat, aldus Thijssen, terug op etymologische gronden: het woord ervaring kan zowel verwijzen naar ondervinding *sec*, het meemaken als zodanig, als ook naar lering door ondervinding (ontstaan als het gevolg van het meemaken). Wanneer gesproken wordt over eerdere ervaringen, kan het woord 'ervaren' dus de betekenis hebben van: rijk aan ondervindingen *sec*, maar ook de betekenis van: door ondervindingen meer bekwam (geworden). Binnen de geschetste problematiek rondom eerdere ervaringen spelen samengevat de volgende twee zaken een rol:

- ▶ De respondenten noemen eerdere ervaringen sec (i.e. ondervindingen) van zij-instromers op het gebied van *leven* (het hebben van kinderen bijvoorbeeld), *werken* (in de milieuvriendelijke courgettes gegeten hebben, bijvoorbeeld) en *leren* (op een traditionele school gegeten hebben bijvoorbeeld);
- ▶ Daarnaast noemen de respondenten een aantal kenmerken van zij-instromers waarbij de categorieën *leven*, *werken* en *leren* door elkaar heen lopen. Deze kenmerken hebben meer het karakter van ervaringen waar zij-instromers *lering uit hebben getrokken* (ze zijn gevormd bijvoorbeeld, of hebben zelfkennis);

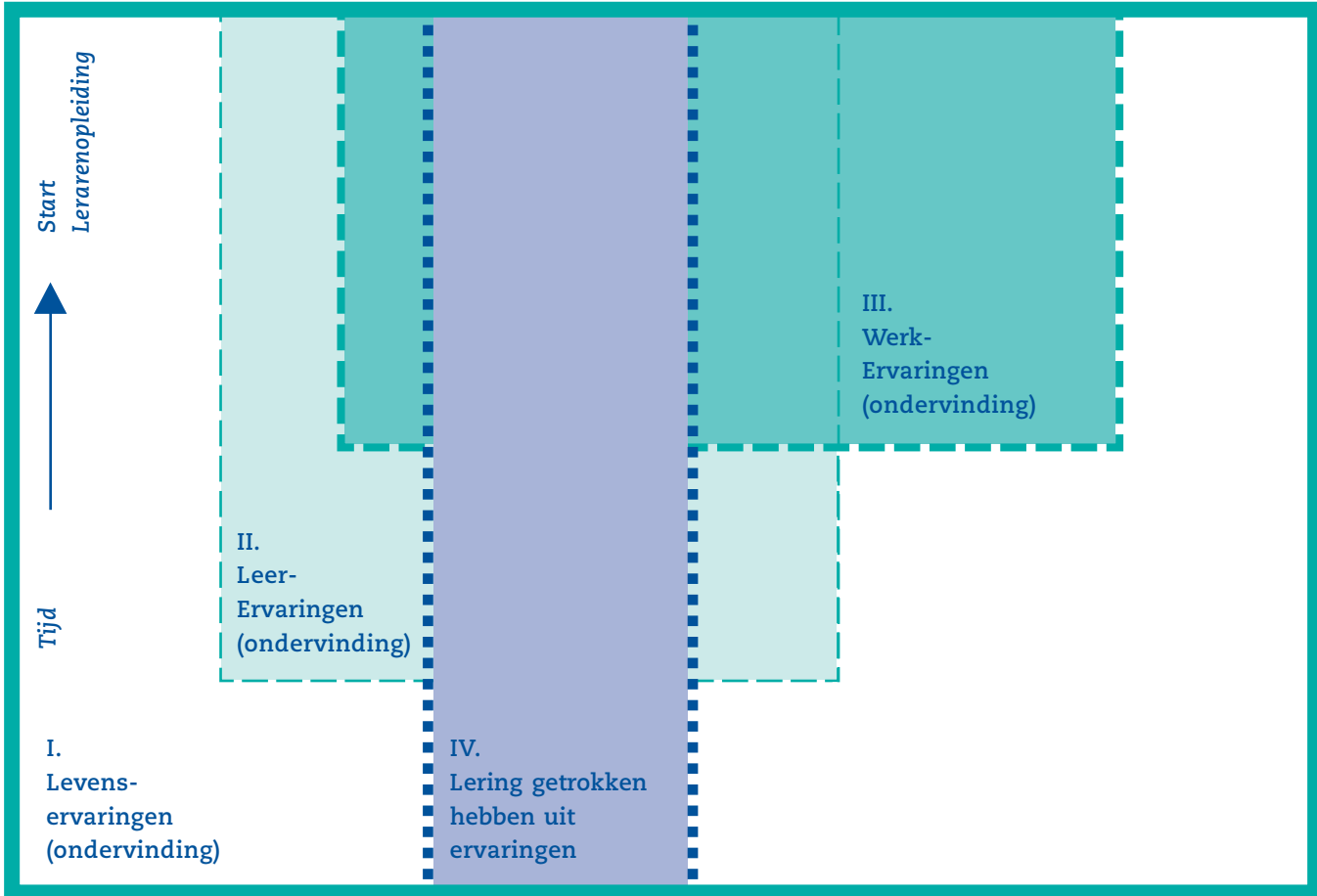
We hebben de deels overlappende gebieden in het volgende schema op de volgende pagina samengevat:

Schema Eerdere ervaringen

Categorie I, II, en III bevatten de eerdere ervaringen sec, de ondervindingen. Categorie I. (Levenservaringen) wordt daarbij gezien als de meest omvattende categorie, die de categorieën II en III (Leerervaringen en Werkervaringen), omvat. Categorie II en III vallen dus binnen categorie I, waarbij categorie III hoger geplaatst is in het schema omdat werkervaringen later in de tijd plaatsvinden.

Binnen categorie IV (de categorie waar *leven*, *werken* en *leren* met elkaar verweven zijn) vallen de ervaringen waar *lering uit* is getrokken.

Concluderend kunnen we signaleren dat de typologie van de zij-instromers met name terug te voeren is op een onderscheid naar eerdere ervaringen sec. De kenmerken waarin zij-instromers verschillen van de reguliere studenten betreffen meer het *lering* getrokken hebben uit bepaalde ervaringen. Bij de vigerende landelijke assessmentprocedure vormen de elders verworven competenties voor opleiders en zij-instromers vaak het eerste aangrijpingspunt bij het ontwerpen van een leertraject in de lerarenopleiding en niet de eerdere ervaringen. In de volgende paragraaf gaan we hier, aan de hand van de onderzoeksvraag naar de aansluiting op eerdere ervaringen, nader op in.



7.3 De aansluitingsproblematiek

De onderzoeksvraag voor ons totale onderzoek is: wat zijn mogelijke ingrediënten/componenten van een opleidingsarrangement voor de start van een traject voor zij-instromers in een Nederlandse eerste- en tweedegraads lerarenopleiding om aansluiting te zoeken bij de eerdere ervaringen (biografische voorgeschiedenis) van zij-instromers? In deze paragraaf staan we stil bij de betekenis van de resultaten van deel I van ons onderzoek vanuit het perspectief van de *aansluiting*. We maken daarbij een onderscheid in drie fasen van aansluiten:

- ▶ de toeleiding van de kandidaten (door bemiddelingsorganisaties);
- ▶ de intake van kandidaten (door de opleiding);
- ▶ de opleidingsdidactiek in de lerarenopleiding.

Dit onderzoek als geheel richt zich op de laatste fase. Om een goede aansluiting te kunnen realiseren is het echter nuttig in deze paragraaf ook kort in te gaan op de eerste twee fasen.

7.3.1 De toeleiding van de kandidaten door bemiddelingsorganisaties

Onderscheid maken naar typen zij-instromers

Zoals uit eerder onderzoek ook al bleek, is de groep van de zij-instromers een zeer heterogene groep.

In ons onderzoek is daarbij duidelijk geworden dat in de praktijk van de lerarenopleiding onder de term 'zij-instromer' meerdere typen zij-instromers vallen. Naast de 'zibbers' (de zij-instromers in het beroep volgens de Interimwet op de zij-instroom) stromen ook andere typen zij-instromers in de lerarenopleiding in, die niet direct onder de definitie van *zij-instromer* volgens de Interimwet Zij-instromers vallen, maar door de respondenten in ons onderzoek wel zij-instromer genoemd worden. Dit sluit aan bij een tendens die Lubbermans en Klein (2002) in hun onderzoek constateren, dat scholen liever onbevoegden of onderbevoegden aannemen dan zij-instromers. Deze onbevoegden of onderbevoegden komen vervolgens in opleidingstrajecten terecht, als 'zij-instromer'.

Voor het toeleidingstraject betekenen de resultaten van ons onderzoek ten eerste dat er een duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen jonge zij-instromers (die aansluitend op een vooropleiding direct in het onderwijs aan het werk zijn gegaan) en oudere zij-instromers (die na hun opleiding eerst een aantal jaren andere (werk)ervaringen opgedaan hebben). Jongere zij-instromers zijn vergelijkbaar met reguliere studenten en kunnen gerekend worden tot de normale instroom. Ze zouden binnen de

vigerende praktijk in het onderwijs het best een traject kunnen volgen in de lerarenopleiding dat vergelijkbaar is met reguliere werk-/leertrajecten voor lio's. Op de eerstegraads lerarenopleidingen van de universiteiten van Groningen en Utrecht bijvoorbeeld is veel ervaring opgedaan met dergelijke trajecten.

Ten tweede zou er in het toeleidingstraject een duidelijker onderscheid gemaakt moeten worden naar de verschillende typen zij-instromers, die in ons onderzoek gevonden zijn. Het is de vraag of het huidige toeleidingstraject met de assessmentprocedure voor elk type voldoet. De huidige subsidieregeling zou in die zin bijgesteld moeten worden. In de subsidieregeling zou meer rekening gehouden moeten worden met de onbevoegden en onderbevoegden die op dit moment op verschillende scholen aangenomen worden en die vervolgens op allerlei manieren in aangepaste 'zij-instroomtrajecten' in de lerarenopleiding terecht komen.

Ten derde denken wij dat een gerichte werving vanuit samenwerkende scholen en lerarenopleidingen op verschillende doelgroepen, met daarbij passende toeleidingstrajecten en opleidingstrajecten, de kans vergroot op een grotere en succesvolle output aan

zij-instromers. Uit literatuuronderzoek naar alternatieve routes in de Verenigde Staten blijkt bijvoorbeeld dat lerarenopleidingen die trajecten ontwierpen voor specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld minderheids-groepen) ook daadwerkelijk een hoger percentage leraren uit de betreffende doelgroep afleverden (Zeichner & Schulte 2001). Bolhuis e.a. (2001a) beschrijven een treffend Nederlands voorbeeld hiervan dat op de HRO in Rotterdam is uitgevoerd, waarbij men zich specifiek richtte op het werven van leraren onder werknemers met een mbo-vooropleiding uit de metaalsector. Zo zou er ook gedacht kunnen worden aan specifieke toeleidingstrajecten voor onderzoekers aan de universiteit die het voortgezet onderwijs in willen, voor hbo-docenten, voor ouders die het onderwijs in willen na een periode van zorg voor de kinderen, voor vakmensen uit een specifieke bedrijfssector, et cetera.

7.3.2 De intake van de kandidaten door de lerarenopleiding

Naar een meer ontwikkelingsgerichte benadering

Bij de intake van kandidaten in de lerarenopleiding is een erkend praktijkprobleem dat zowel opleiders als zij-instromers, aan de hand van het advies dat uit de assessmentprocedure voortkomt, sterk gestuurd

worden in de richting van *deficiëntiedenken*. Dit heeft te maken met de achterliggende leertheoretische invalshoek van waaruit het assessment plaatsvindt. De nadruk ligt daarbij op de vraag: welke competenties beheersen de zij-instromers nog niet en zouden zij in een opleidingstraject nog moeten verwerven? Juist bij zij-instromers, die met veel eerdere ervaringen de opleiding binnenkomen, is dit in onze ogen een eenzijdige benadering. Bij zij-instromers, met veel eerdere ervaringen, is een ontwikkelingsgerichte benadering een meer voor de hand liggende. McIntyre en Hagger (1992) hanteren hiervoor het concept *professional development*. Ontwikkeling betekent in dit concept dat alles wat iemand doet, kan of 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. Belangrijk is dat alles wat er al is, als waardevol beschouwd wordt, niet als iets dat vervangen of veranderd moet worden. Voortbouwen houdt dan in dat er niets extra’s ‘bovenop’ gezet wordt, maar dat het geïntegreerd wordt met dat wat er al is. Daarbij is de vraag naar hoe iemand iets geleerd heeft een minstens even belangrijke vraag als de vraag wat iemand geleerd heeft.

Deze benadering heeft consequenties voor zowel de opzet van het huidige toeleidingstraject van zij-instromers, waarbinnen de assessmentprocedure valt, als voor de intake in de lerarenopleiding.

1. In de adviezen die uit de assessmentprocedure voortkomen, zou meer nadruk moeten liggen op de relatie tussen het voortbouwen op de ervaringen die zij-instromers al in huis hebben en dat wat zij in de opleiding nog kunnen en moeten leren. Het assessment zou dus meer *ontwikkelingsgericht* moeten worden.
2. In het toeleidingstraject zou een *oriëntatieperiode* ingebouwd moeten worden op zowel het onderwijs als de opleiding. In ons onderzoek komt naar voren dat zij-instromers meer dan reguliere studenten medeverantwoordelijkheid nemen voor hun leertraject in de opleiding in het spanningsveld tussen ‘in opleiding zijn’ en ‘werknemer zijn’. Zij-instromers zouden in onze ogen dus ook gelegenheid moeten krijgen om daadwerkelijk mee te kunnen beslissen over hun opleidingstraject. Zij zouden daarom voorafgaand aan de opleiding zich beter moeten kunnen oriënteren op zowel het onderwijs alsook de opleiding zelf. Opleidingstrajecten kunnen op die manier veel meer onder medeverantwoordelijkheid van de zij-

instromer ontworpen worden, en afgestemd worden op de schoolpraktijk van de zij-instromer. De huidige situatie staat in dit opzicht ook haaks op de veranderde visie op leren en onderwijzen, waarin leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen leren.

3. In de intake zou de nadruk meer moeten liggen op het (hoe van het) *leren* van de zij-instromer. De categorie 'eerdere ervaringen waaruit men lering heeft getrokken' verdient vanuit de optiek van de volwassen lerende meer aandacht. Enerzijds omdat in ons onderzoek naar voren komt dat deze categorie juist bij zij-instromers op de voorgrond treedt. Anderzijds ook meer vanuit het beroepsperspectief: in het beroep van leraar staat het leren van leerlingen tenslotte iedere dag centraal.

7.3.3 De opleidingsdidactiek

De aandacht in de lerarenopleiding voor eerdere ervaringen

Een aantal opleiders in ons onderzoek geven in een aantal tussenopmerkingen aan dat zij in de opleiding weinig toekomen aan het zoeken van aansluiting bij eerdere ervaringen. We citeren:

R3. Ik vind dat we nog heel slecht met die ervaringen omgaan. Kijk, wat we nu doen is dat je mensen als

een speer ziet groeien in zo'n proces. En dat je dan eens terugkijkt wat hebben ze eerder gedaan, en dat je dan met die cursist bespreekt dat is toch heel expliciet echt een verworvenheid van jouw eerdere werkervaring. Maar zo'n cursist wil in het begin het omgekeerde weten. (...) Ik moet eerlijk zeggen ik verdiep mij ook niet totaal in hun hele cv, dat doe ik nog te weinig.

R5. Ik praat eigenlijk nooit met mijn zij-instromers over hun vorige beroep, we hebben het met name over onderwijs. Jammer eigenlijk.

Eén van de opleiders vertelt over een project waarin zowel hijzelf als de zij-instromers de gelegenheid hadden om zich te verdiepen in de relatie tussen hun eerder beroep en de huidige werksituatie:

R.6. Nou, de eerste keer gingen wij met die mensen naar die school en gingen wij met die hele groep naar een school, 's morgens naar de ene school, 's middags naar de andere school en we hadden een voorstellingsronde, we praatten met een aantal mensen met hun ervaringen. Ik keek een beetje wat zijn dat voor mensen. Wat viel me op? Het waren mensen die allemaal hetzelfde vak hadden, de

meesten waren uit een zelfde soort bedrijf. Ik kende dat bedrijf niet voldoende. Ik ben ook een paar keer in die bedrijven geweest om de werkomstandigheden een beetje beter te leren kennen. Die mensen werkten, in tegenstelling tot andere zij-instromers, drie dagen in het bedrijf en twee dagen in de school. Dus die combineerden dat een beetje met onderwijs, dus dat was een beetje een stagemodel. Die mensen konden voortdurend de pendel maken tussen bedrijf en school. Terwijl de mensen die we nu hebben, die zijn bijna allemaal overgestapt. Dat is een heel groot verschil. Die mensen konden het bedrijf vergelijken met de school.

Het is duidelijk dat het werken met eerdere ervaringen van zij-instromers op dit moment een onderbelicht gebied is in de lerarenopleiding, waarbij de respondenten aangeven dat ze dat geen goede zaak vinden. We zien hier twee redenen voor. Enerzijds werkt de huidige competentiegerichte benadering deficiëntiedenken in de hand. Anderzijds vormt het omgaan met eerdere ervaringen in de lerarenopleiding een complexe opgave voor opleiders.

Aandacht voor de transfer van elders verworven competenties

In het discours over competentiegericht opleiden ligt tot nu toe een grote nadruk op het benoemen en beoordelen van competenties. Het is daarbij voor zowel de opleiders als voor de zij-instromers moeilijk om verbanden te leggen tussen eerder verworven competenties en de toepassing daarvan in de nieuwe werksituatie op school. Er is dan ook sprake van een *transferprobleem*. Ook de scores op de twee items in de vragenlijst die hierover gaan (item 7 en 8), wijzen in die richting. Opleiders hebben geen zicht op de specifieke (beroeps)context waarin eerder competenties verworven werden en zij-instromers hebben geen zicht op de specifieke complexe context van het beroep van leraar. Willen opleiders en zij-instromers dus volwaardige gesprekspartners kunnen zijn op het gebied van competenties, het zoeken van afstemming en het uitzetten van een passend leertraject binnen de opleiding, dan zullen beide partijen instrumenten moeten hebben om daarover in gesprek te kunnen raken. Naast de aandacht voor het verwerven van competenties, zou er dus meer nadruk moeten liggen op de transfer van elders verworven competenties.

Werken met eerdere ervaringen: reproductie of transformatie?

Een aantal kenmerken dat in deze studie naar voren komt, heeft het karakter van *eerdere ervaringen waar lering uit getrokken is*. Zo bleek in dit onderzoek dat eerdere leerlingervaringen van zij-instromers, die gezien hun leeftijd niet recent zijn en daarom veelal in frontaal onderwijs opgedaan zijn, leidt tot de wens om het didactisch anders te doen. Zij-instromers bezitten ook het vermogen om in de nieuwe beroeps-situatie meer en duidelijker dan reguliere studenten ook in de organisatie te functioneren, ze hebben door hun eerdere werkervaringen een bredere kijk op de organisatie. Zij-instromers die kinderen hebben, hebben ook lering getrokken uit het opvoeden van hun kinderen.

Tegelijkertijd komt in dit onderzoek ook de andere kant naar voren van dit 'lering getrokken hebben uit': zij-instromers zijn gevormd, zijn uitgekristalliseerde persoonlijkheden en hebben bepaalde gedragspatronen ontwikkeld. Vanuit de optiek van het zoeken van aansluiting is dus de vraag: hoe bewust ben je je dat je op bepaalde gebieden gevormd bent? Vanuit het oogpunt van zoeken naar aansluiting is het belangrijk dat opleiders en zij-instromers samen werken

aan bewustwording: waar kan een zij-instromer bewust en zinvol eerdere ervaringen reproduceren en waar kan hij of zij indien nodig die ervaringen bewust transformeren?

Het leren van de zij-instromer en de inrichting van de opleiding

Dat het leren van de zij-instromer een belangrijk aandachtspunt is en moet zijn in de leraren-opleiding, staat voor de respondenten in dit onderzoek buiten kijf. En hoewel onze onderzoeksresultaten op dit terrein niet altijd eenduidig zijn, is het in ieder geval duidelijk dat zij-instromers in hun leren verschillen van reguliere studenten. Vanuit dat oogpunt dient er dus aandacht te zijn voor het specifieke terrein van het leren van de zij-instromer: de gerichtheid van het leren, de gretigheid, het calculeren (in de positieve zin van het woord), de snelheid van leren, het gewend zijn aan het leren van ervaringen, het hebben van veel soorten leerervaringen, het gemakkelijk schakelen tussen school, opleiding en dagelijkse situatie; behoefte hebben aan een vrij en eigen onderwijsprogramma, en mede-verantwoordelijkheid nemen voor het opleidingstraject.

De resultaten die in ons onderzoek naar voren komen over het leren van de zij-instroomer, sluiten aan bij één van de principes die Thijssen (1996) formuleert ten aanzien van de kenmerken waaraan de inrichting van een opleidingsprogramma voor volwassenen dient te voldoen, wil er een goede aansluiting gewaarborgd kunnen worden: *Voor volwassenen die veel levenservaring hebben en die geconfronteerd worden met het leren van geheel nieuwe zaken, is het gevoel belangrijk dat zij de leersituatie kunnen overzien en beheersen, c.q. beïnvloeden. Enerzijds wil men vooraf graag een overzicht, zodat men weet wat men kan verwachten, anderzijds is een flexibele planning van tijd en inhoud wenselijk: het programma mag niet als een dwangbuis worden beleefd. Een flexibele, ruime tijdsplanning en een vrij open, naar behoefte aan te passen inhoudelijke invulling van het programma lijken enigszins strijdig met de gewenste overzichtelijkheid van het programma. Dat heeft alles te maken met de onzekerheid die mensen met veel ervaring kenmerkt, als zij met veel nieuwe (leer-) situaties worden geconfronteerd.* (Thijssen, 1996, p. 155). Opleiders zullen in de opleiding dus oplossingen moeten vinden voor het spanningsveld tussen overzicht geven en flexibiliteit in planning en inhoud van het onderwijsprogramma.

Motivatie

Ook in ons onderzoek kwam, net zoals in eerdere onderzoeken, naar voren dat achter de keuze voor een zij-instroomtraject veel verschillende soorten motieven schuilgaan. Omdat er een grote samenhang is tussen de motivatie van waaruit zij-instroomers kiezen voor het beroep van leraar en het leerproces, zou er in de opleiding meer specifieke aandacht moeten zijn voor de motivatie van de zij-instroomer.

Op het terrein van de motivatie signaleren we daarbij een specifieke problematiek: die van de reïntegratie en de tweede keus. Zij-instroomers van het type 2 (langdurig werkzoekend, outplacement, reïntegratie) worden door opleiders aangemerkt als een 'moeilijke' groep, omdat er vaak motivatieproblemen spelen. Eén van de opleidsters zegt daar bijvoorbeeld met nadruk over dat zij zich niet competent acht om deze mensen te begeleiden, de problematiek is volgens haar te specifiek en te complex.

De specifieke rol van de lerarenopleiding

Zonder overdrijving mogen we concluderen dat er in de instroom van de lerarenopleiding de afgelopen

twee jaar een belangrijke verschuiving aan het plaatsvinden is. Zij-instromers vormen een nieuwe groep van instromers in de lerarenopleiding. Eén van de nevenopbrengsten van dit onderzoek is dat duidelijk is dat verschillende opleiders en opleidingen er daadwerkelijk in slagen om met elkaar een nieuwe opleidingspraktijk te maken. Met waardering kijken wij naar de manier waarop dat gebeurt. De citaten in deze studie getuigen van professionele betrokkenheid bij de zij-instromers; van het vakmanschap waarmee de opleiders de zij-instromers opleiden; en van de openheid over de worsteling die zij als opleiders daarbij doormaken. De opleiders in dit onderzoek laten zien dat zij rekening proberen te houden met de diversiteit binnen de groep zij-instromers; dat hun aanpak vaak efficiënt is: de zij-instromers krijgen waar voor hun geld en tijd; dat zij praktijkrelevant opleiden; dat zij ruimte en begrip bieden aan de zij-instromers voor hun situatie; en dat zij flexibel zijn naar de zij-instromers toe. Hiermee laten de opleiders een tegengeluid horen tegen de vaak negatieve tendens in kranten en tijdschriften over de opleiding van zij-instromers. In de stroom publicaties over zij-instromers worden de taak en de verantwoordelijkheid die lerarenopleiders hebben bij het opleiden van zij-instromers vaak ondergewaardeerd. We staan daarom aan het

eind van deze studie kort stil bij de taak die de lerarenopleiding in onze ogen heeft in de opleiding van de zij-instromers. We noemen hier de drie pijlers die al decennia lang het fundament vormen van het werk van opleiders in de lerarenopleiding. Het zijn drie pijlers die onder invloed van de recente ontwikkelingen soms ondergesneeuwd dreigen te raken of in ieder geval worden onderbelicht, terwijl ze juist het bestaan van de lerarenopleiding rechtvaardigen.

1. Lerarenopleidingen hebben de taak om het *leren* van de zij-instromers te waarborgen. Onder invloed van de tekorten op de arbeidsmarkt, komt juist dit aspect onder druk te staan. De scholen zijn, begrijpelijk, gericht op het lenigen van de nood op de school en daardoor minder gericht op juist het ingroeien in het beroep en het leren van de zij-instromer. Aandacht voor het leren van de zij-instromers is echter hoogst noodzakelijk. Zij-instromers zijn namelijk, net als reguliere studenten, de leraren van de toekomst, die het leren van vele lichten leerlingen (gaan) begeleiden. Aandacht voor het leren van de leraar (in wording) zelf is daarbij onmisbaar uit een oogpunt van onderwijskwaliteit: de leraar is een voorbeeld voor zijn leerlingen.

2. Lerarenopleidingen hebben de taak en de specifieke expertise om de praktijkervaringen van zij-instromers te *verbreden* en te verdiepen met *inzichten uit de theorie*. Lerarenopleidingen zijn bijzondere broedplaatsen, waar verschillende theoretische kennis en inzichten over (het ingroeien in) de verschillende aspecten van het leraarsberoep aanwezig zijn, steeds weer ontstaan en overgedragen worden. Door een eenzijdige nadruk op het ingroeien in alleen maar de (overvolle) praktijk op de school dreigt deze specifieke expertise van de lerarenopleiding steeds meer op de achtergrond te raken.
3. Lerarenopleidingen hebben de taak en de infrastructuur om de *schoolcontext* van de zij-instromers te verbreden. Waar reguliere studenten de kans krijgen om kennis te nemen van en ervaring op te doen in verschillende schoolcontexten, is de zij-instromer vaak teruggeworpen op één specifieke context. Van oudsher is de lerarenopleiding een plaats waar leraren in opleiding kennis verwerven over en zich kunnen verdiepen in andere schoolcontexten dan de ene schoolcontext waarin men werkzaam is. Voor zij-instromers, die maar al te vaak geen enkele kans hebben om ervaringen op te doen in een andere schoolcontext is de lerarenopleiding een unieke leer-

omgeving, waar zij kunnen leren van de schoolcontext van anderen en waar zij leren om hun eigen schoolcontext kritisch onder de loep te nemen. Zo wordt voorkomen dat zij-instromers op een ongewenste wijze eenzijdig worden gesocialiseerd.

7.4 Aanbevelingen

Uit de voorgaande paragrafen kunnen we de volgende aanbevelingen op het gebied van het aansluiten bij eerdere ervaringen van zij-instromers en vervolgonderzoek afleiden:

AANBEVELING 1

De definitie van het begrip ‘zij-instromer’ dient naar aanleiding van de geconstateerde ontwikkelingen in de praktijk bijgesteld te worden. Jonge zij-instromers kan men beter geen zij-instromer meer noemen. Daarnaast blijken in de praktijk tot de groep zij-instromers meer typen te behoren dan alleen de ‘zij-instromers in het beroep’ zoals omschreven in de Interimwet Zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs. Voor de toeleiding tot het leraarsberoep betekent dit dat er meer typen zij-instromers gebruik moeten kunnen maken van de ministeriële subsidieregelingen voor zij-instromers.

In samenhang hiermee bevelen we het volgende aan:

- voor jonge zij-instromers zouden er specifieke leerwerktrajecten aangeboden moeten worden die grote verwantschap vertonen met leerwerktrajecten voor leraren-in-opleiding in de huidige lerarenopleiding;
- aansluitend bij de typologie die in dit onderzoek voorgesteld wordt, moet er in de werving, de toeleidings- en de opleidingstrajecten een onderscheid gemaakt gaan worden naar verschillende (doel)groepen zij-instromers en zou er onderzoek gedaan moeten worden naar de effecten van specifieke trajecten voor verschillende doelgroepen.

AANBEVELING 2

Voor de toeleiding en de intake van de kandidaten is het van belang dat de huidige assessmentprocedure meer *ontwikkelingsgericht* wordt, dat wil zeggen dat er in de adviezen die uit de assessments voortkomen meer nadruk moet liggen op het voortbouwen op eerdere ervaringen.

AANBEVELING 3

Voor zowel de toeleiding als de intake van de kandidaat is het van belang dat er een *oriëntatieperiode* ingebouwd wordt, waarin de kandidaat zich zowel op het onderwijs als op de lerarenopleiding kan oriënteren, zodat het opleidingstraject in samenspraak met

en daadwerkelijk passend bij de eerdere ervaringen en competenties van de zij-instromer ontworpen kan worden.

AANBEVELING 4

In de intake voor de lerarenopleiding zou meer nadruk moeten liggen op het *leren* van de zij-instromer. De categorie 'eerdere ervaringen waaruit men lering heeft getrokken' verdient vanuit de optiek van de volwassen lerende meer specifieke aandacht. Er zou opleidingsdidactisch onderzoek gedaan moeten worden naar de manieren waarop dat het best gedaan kan worden.

AANBEVELING 5

Er dient ook in de opleiding zelf specifieke aandacht te komen voor het werken met de eerdere ervaringen van zij-instromers. De volgende zaken spelen daarbij een belangrijke rol:

- Er dient meer aandacht te komen voor de transfer van elders verworven competenties. In deelstudie II van dit onderzoek dient de transfer een specifiek aandachtspunt te zijn.
- Er dient meer aandacht te komen voor de bewustwording van eerdere ervaringen waaruit men lering heeft getrokken, zodat zij-instromers bewust kunnen werken aan reproductie of

transformatie van die ervaringen. In deelstudie II dient de categorie ‘eerdere ervaringen waar men lering uit heeft getrokken’ nader onderzocht te worden.

- c. Bij de inrichting van de lerarenopleiding dient een evenwicht gevonden te worden tussen het geven van een overzicht aan zij-instromers van het onderwijsprogramma en flexibiliteit in planning en inhoud.

AANBEVELING 6

Er zou in de lerarenopleiding meer specifieke aandacht moeten zijn voor de samenhang tussen enerzijds de motivatie op basis waarvan de zij-instromer voorafgaand aan de opleiding gekozen heeft voor het beroep van leraar en anderzijds het leerproces in de opleiding. In deelstudie II van dit onderzoek dient de relatie tussen motivatie en leerproces nader onderzocht te worden.

AANBEVELING 7

Er dient onderzocht te worden of voor de begeleiding van zij-instromers die via reïntegratie- of outplacementprocedures, of na een langdurige periode van werk zoeken in het onderwijs aan de slag willen gaan, specifieke expertise ontwikkeld dient te

worden in de lerarenopleiding en om welke expertise het dan gaat. In deelstudie II van dit onderzoek dient dit een aandachtspunt te zijn bij zij-instromers van het type 2.

AANBEVELING 8

Lerarenopleidingen dienen zich bewust te zijn van de specifieke rol die zij hebben op het gebied van het opleiden van zij-instromers en mogen daar zelfbewuster mee naar buiten treden.

7.5 Methodologische reflectie

Omdat de groep van zij-instromers een zeer heterogene groep vormt, hebben we ervoor gekozen om eerst een *verkennend* onderzoek naar de *kenmerken* van de doelgroep te doen. In de keuze van onze respondenten hebben we ons beperkt tot lerarenopleiders, omdat het onderzoek zich richt op de aansluiting in de lerarenopleiding en omdat lerarenopleiders meer dan schoolcoaches inzicht hebben in de totale opleidingscontext.

We realiseren ons echter dat het aantal van zes respondenten beperkt is. Het doel van dit onderzoek was echter om te komen tot een globale typering binnen de groep van zij-instromers en eerste indicatoren te vinden op het gebied van de aanslui-

ting in de lerarenopleiding, aan de hand waarvan we de tweede deelstudie vorm kunnen geven.

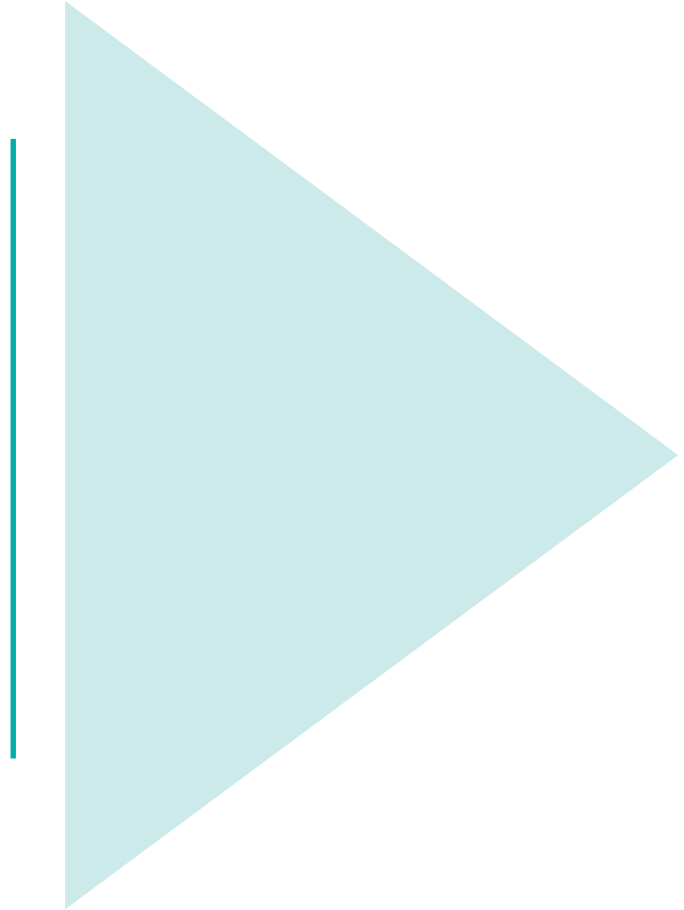
We ontwikkelden twee instrumenten aan de hand waarvan we de zes respondenten benaderden: een half gestructureerd interview en een vragenlijst met kenmerken van zij-instromers. De opzet van het interview mag achteraf als geslaagd beschouwd worden.

Bij de vragenlijst was de gekozen schaal bij de tweede onderzoeksvraag (waarin verschillen tussen zij-instromers onderling aan de orde kwamen) niet geheel toereikend, omdat de respondenten niet genoeg antwoordcategorieën tot hun beschikking hadden.

7.6 Vooruitblik: deel II van ons onderzoek

In deel II van ons onderzoek zullen zij-instromers worden geïnterviewd. De belangrijkste onderzoeksvraag daarbij is: Wat zijn eerdere ervaringen van zij-instromers waarop aansluiting gezocht zou moeten worden in een opleidingsarrangement? In het tweede deel zullen de verschillende typen zij-instromers die in dit onderzoek onderscheiden zijn, benaderd worden. Het is de bedoeling om middels interviews met zij-instromers te komen tot profielen van verschillende typen zij-instromers. In de interviews

zullen de eerste indicatoren op het gebied van de aansluiting die in dit eerste deel van ons onderzoek gevonden zijn (zie 7.3.3) een leidraad vormen: eerdere ervaringen waar men lering uit heeft getrokken, de transfer van elders verworven competenties, het thema reproductie of transformatie, het leren van de zij-instromer (in de opleiding) en de motivatie. *Arbeidsmarktramingen VO 2000-2011* (2000). Tilburg: IVA.



Geraadpleegde literatuur

Bolhuis, S. (2000), *Het onderwijs (weer) in?* Onderzoek naar herintrederstrajecten voor leraren voortgezet onderwijs. Nijmegen: SBO/ILS.

Bolhuis, S., Doornbos, A. (2000). *Leren op de werkplek; advies t.b.v. het pilot-project zij-instroom van vakmensen als leraar in het vmbo*. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Bolhuis, S., Doornbos, A., Van Vonderen, J. (2001a). *Vakmensen als leraar in het VMBO*. Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-reeks, nr. 6: www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties).

Bolhuis, S., Imants, J., Pluijmen, R., (2001b), *Leraar worden? Onderzoek naar de zij-instroom in de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: SBO/ILS.

Bullough, R., Knowles, G. (1991). 'Teaching and Nurturing: Changing Conceptions of Self as Teacher in a Case Study of Becoming a Teacher'. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121-140.

Carter, K. (1993). 'The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education.' In: *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.

Carter, K. & Doyle, W. (1996). 'Personal Narrative and Life History in Learning to Teach'. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 120-142.

Dill, V. (1996). 'Alternative Teacher Certification'. In: Sikula, J. (red.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 932-960.

Galesloot, I., Koetsier, C.P., Wubbels, Th. (1997). 'Handelingsaspecten bij het wederzijds leren van ervaren docenten' In: *Pedagogische Studiën* (74), 249-260.

Goodson, I. (1980). 'Life Histories and the Study of Schooling'. In: *Interchange*, 11(4), 62-76.

Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs (2000). In: *Staatsblad* 2000, 306 (6-7-2000).

Kelchtermans, G. (1993). 'Getting the Story and Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development' In: *Teaching and Teacher Education* (9), 443-456.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven : Universitaire Pers.

Klarus, R., Schuler, Y., Eising, M. (2000). *Bewezen geschikt. Een assessment procedure voor aspirant leerkrachten (zij-instromers) in het VO*. Wageningen: Stoas.

Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B., Melief, K. (2001). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*. Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-reeks, nr. 8: www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties).

Lubberman, J, Klein, T. (2002). *Zij-instroom in het beroep. Evaluatie van het eerste jaar 2000-2001*. Leiden: Research voor Beleid.

Maatwerk 3; voortgangsrapportage (2001). Den Haag: Ministerie van OC&W.

Maatwerk voor Morgen 2; voortgangsrapportage (2002). Den Haag: Ministerie van OC&W.

Maatwerk voor Morgen, het perspectief voor een open onderwijsmarkt (1999a). Den Haag: Ministerie van OC&W.

McIntyre, D., Hagger, H. (1992). 'Professional Development through the Oxford Internship Model' In: *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264-283.

Melief, K. (2001). 'Opleidingsdidactische aspecten van flexibel opleiden' In: Kuiper, H., Brouwers, L. *De HAN op weg naar flexibel onderwijs*. Nijmegen: HAN.

Melief, K., Tigchelaar, A. Korthagen, F. Koster, B. (2002). *Leren van lesgeven; reflectie in het leerproces*. Baarn: Nelissen.
Ministeriële Regeling Omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO 1999-2004 (1999b). Den Haag: Ministerie van OC&W.

Sikes, P., Troyna, B. (1991). 'True Stories: A Case Study in the Use of Life History in Initial Teacher Education' In: *Educational Review* 43 (1), 3-16.

- Shen, J. (1997). 'Has the Alternative Certification Policy Materialized to Promise?' In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* (19), 276-283.
- Stufflebeam, D.L., Webster, W.J. (1988). 'Evaluation as an Administrative Function' In: Boyan, N.J. (red.), *Handbook of Research on Educational Administration*. New York/London: Longman, 569-599.
- Thijssen, J.G.L. (1988). *Bedrijfsopleidingen als werkterrein*. Den Haag: Delwel/Roi.
- Thijssen, J.G.L. (1992). 'Ervaringsconcentratie: drempel voor kwalificatie-vernieuwing in de tweede loopbaanhelft' In: *Gedrag en Organisatie. Tijdschrift voor sociale, arbeids- en organisatiepsychologie* 5(6), 428-445.
- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief.*, Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant (academisch proefschrift).
- Wester, F., Peters, V. (1999). 'Kwalitatieve analyse van interviews; fasen, stappen en computergebruik in intensief onderzoek' In: *Pedagogische Studiën* (76), 117-131.

Wubbels, T., Korthagen, F., Tigchelaar, A., (2001). 'De plek waar de energie zit' In: Korthagen, F., Tigchelaar, A., Wubbels, T. (2001). *Opleiden met het oog op de praktijk*. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Zij-instromers onze zorg (2001). Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's. Rapport over de uitvoering van opleidingstrajecten voor zij-instromers door de G4 Pabo's.

Zumwalt, K. (1991). 'Alternate Routes to Teaching: Three Alternative Approaches' In: *Journal of Teacher Education*, 42(2), 83-92.

Zeichner, K.M., Schulte, A.K. (2001). 'What we Know and Don't Know from Peer-reviewed Research about Alternative Teacher Certification Programs' In: *Journal of Teacher Education* 52(4), 266-280.

Bijlage I

Vorbereidingsbrief en opzet van het half-gestructureerde interview met opleiders

Aan:

Van: Anke Tigchelaar

Betreft: Interview over zij-instromers

Datum:

Beste

Dankjewel dat je je op (datum) wilt laten interviewen door mij. Ik stuur je zoals afgesproken van te voren de vragen op, zodat je je enigszins kunt voorbereiden. Voorafgaand aan de vragen leg ik kort uit waar het onderzoek over gaat, zodat je een beeld hebt over het kader waarbinnen het interview plaatsvindt.

Waarom dit interview?

Het onderzoek staat in het teken van het zoeken naar aansluiting van de opleiding op de specifieke doelgroep zij-instromers. Voordat ik in het onderzoek na ga denken over een goede aansluiting, wil ik me

eerst bezighouden met de vraag: wat is eigenlijk typerend of kenmerkend voor deze specifieke doelgroep?

In de lerarenopleidingen is tot nu toe nog niet zoveel ervaring opgedaan met zij-instromers in een groep, als je dat vergelijkt met de ervaring met groepen reguliere studenten. De doelgroep als groep, is dus nieuw en het ziet er naar uit dat die doelgroep de komende jaren niet zal verdwijnen. Graag wil ik daarom met jou in dit interview doorpraten over wat jij kenmerkend vindt voor zij-instromers.

In een volgend stadium zal ik, als dat mogelijk is, aan de hand van de resultaten van de interviews met jou (en ook met opleiders van andere opleidingen) een soort categorisering van de kenmerken maken. Daarna zal het accent verschuiven naar de vraag: als dit kenmerken zijn van zij-instromers, hoe kun je daar dan vervolgens goed bij aansluiten? Wat voor componenten of elementen zijn dan belangrijk in een goed traject voor zij-instromers? In dat stadium zal ik waarschijnlijk ook een aantal zij-instromers interviewen.

De hoop is uiteindelijk natuurlijk dat dit interview

niet alleen een soort onderzoeksmatige categorisering op zal leveren, maar ook een praktijk-opbrengst heeft voor ons concrete opleidingswerk (en dat van anderen): als we beter weten wat kenmerkend is voor de doelgroep zij-instromers kunnen lerarenopleidingen, en dus ook wij, ons aanbod verder verbeteren en verfijnen.

Waarom interview ik opleiders?

Vanuit jullie ervaring met zij-instromers zijn jullie voor mij ervaringsdeskundigen en hebben veel praktijkervaring en praktijkdeskundigheid op het gebied van het werken met zij-instromers. Daarnaast hebben jullie een aantal jaren opleidingservaring en kunnen dus waarschijnlijk ook goed onder woorden brengen wat voor jullie een aantal verschillen is tussen zij-instromers en reguliere studenten.

Wat wordt er gedaan met de resultaten?

De interviews worden door mij teruggeluisterd eventueel ook met de beide begeleiders. Aan de hand van de interviews probeer ik een soort eerste categorisering te maken en misschien ook al een eerste voorzet te doen op het gebied van de aansluiting. Gedeeltes van de interviews zullen ook gebruikt worden als illustratiemateriaal in een publicatie.

De eerste vraag waar ik het interview mee begin is dus de vraag of ik een bandopname van het gesprek mag maken en daaraan gekoppeld of ik de resultaten mag gebruiken in een publicatie.

Van de interviews maak ik een samenvatting die ik omlijst met kenmerkende uitspraken die je doet. Het zou fijn zijn als je t.z.t. die samenvatting nog een keer kritisch door zou willen lezen of je je erin herkent.

Hoe gaat het interview in zijn werk?

Ik heb een aantal vragen voorbereid, die hierachter staan. Dat zijn open vragen. Het is dus een open interview. De vragen zijn bedoeld om je op gang te helpen. Waar nodig zal ik zeker doorvragen. Je zult me af en toe ook iets op zien schrijven, dat is om de lijn van het gesprek een beetje vast te houden; dat is makkelijk bij het afluisteren van het bandje. Ik reken erop (gokje) dat we met die vragen ongeveer een uur of anderhalf bezig zijn.

Wat zou voor mij je meest ideale voorbereiding zijn?

Het zou heel erg prettig zijn als je van te voren de vragen doorleest en daar je gedachten over vormt, je kunt bij de vragen ook rustig dingen noteren, met name bij vraag 3 is het handig als je die van te voren schriftelijk voorbereidt.

Mijn inschatting is dat je al met al voor de voorbereiding ongeveer twintig minuten bezig bent.

Nogmaals bedankt dat je dit wilt doen!

Vriendelijke groeten,
Anke Tigchelaar

Interviewvragen

Gegevens verzamelen

Ik heb jou natuurlijk benaderd met deze vraag om een interview omdat ik weet dat je met zij-instromers werkt. Kun je me vertellen hoe lang je dat al doet, met hoeveel zij-instromers je werkt/gewerkt hebt en wat je werk met zij-instromers globaal inhoudt/heeft ingehouden?

Anders-zijn

Een opleider verzuchtte ooit: *Ze zijn toch wel heel anders hoor, die zij-instromers!*
Herken je die uitspraak?

Doorvragen op: kun je vertellen wat er voor jou anders is? Vertellen zij-instromers je daar ook wel eens wat over? En natuurlijk, zo ja: wat dan?

Eerste ervaringen met zij-instromers

Ik wil graag een beetje teruggaan in de tijd met je, naar de tijd waarin je voor het eerst aan het werk was met zij-instromers. Kun je je eerste contacten met zij-instromers nog herinneren, de eerste gesprekken die je met hen voerde, misschien ook wel de eerste keer dat je voor de groep stond? Kun je daar iets over vertellen?

Doorvragen op: heb je concrete voorbeelden?

Wat waren voor jou opvallende dingen in die eerste contacten?

Welke vragen stellen zij-instromers aan jou als opleider?

Welke behoeften hadden die zij-instromers?

Heb je een beeld van de motieven waarom zij-instromers leraar willen worden?

Kun je een voorbeelden van motieven geven?

Spinnen

In de opleiding maken we aan het begin met onze studenten vaak een spin rondom het beeld dat onze studenten hebben van hun ideale leraar. Zou je eens

willen proberen om een spin te maken van een ideale zij-instromer?

De zij-instromer zet je in het midden, daaromheen associeer je wat in jouw ogen typerend is voor een ideale zij-instromer.

Kun je voor drie associaties daar ook nog concreet gedrag aan koppelen?

Verwante ervaringen

a. Eén van de kenmerken van zij-instromers is natuurlijk dat ze zij-instromers genoemd worden omdat ze eerdere *ervaringen* hebben en ervoor kiezen om, met die ervaring op zak, leraar of lerares te worden in het voortgezet onderwijs. Herken je dit?

Doorvragen op:

Praat jij met je zij-instromers over hun vorige beroep? En zo ja, wat zijn dan gespreksthemata's?

Leggen de zij-instromers wel eens een verband tussen hun huidige werk als leraar en hun vorige beroep? Zo ja, om wat voor verbanden gaat dat dan? Verschillen zij-instromers hier onderling in?

Heb je een voorbeeld van een zij-instromer die de competenties die hij/zij eerder verworven heeft goed integreert met de competenties die hij/zij voor het beroep van leraar nodig heeft?

b. In de literatuur wordt ook wel benadrukt dat de *levenservaring* ook een belangrijke rol speelt. Herken je dit in je praktijk?

Doorvragen op:

En wat zijn voor jou dan voorbeelden van levenservaring?

Verschillen zij-instromers hier onderling in?

Contrastanalyse

Kenmerkend voor opleiders is dat ze vaak al gauw weten 'wat voor vlees ze in de kuip hebben'. Je hebt vast wel een voorbeeld van wat je misschien gelijk van het begin af aan al een goede zij-instromer vindt en wat je een slechte of minder goede zij-instromer vindt. Zou je me eens een concreet voorbeeld kunnen geven van zo'n goede zij-instromer en van een minder goede of slechte zij-instromer, toen ze begonnen.

Een voorbeeld van een 'goede' zij-instromer	Een voorbeeld van een 'slechte' zij-instromer

Gaandeweg de opleiding, vallen er natuurlijk ook mensen af. Heb je daar ervaring mee? Hoe komt het dat mensen afvallen? Op grond waarvan beslissen mensen of ze de opleiding verlaten? Geef je wel eens een advies in die richting?

Beelden en opvattingen over onderwijs van zij-instromers

Een ander kenmerk van zij-instromers is hun *leeftijd*. Ze zijn meestal wat ouder. Dat betekent soms dat hun ervaringen met het voortgezet onderwijs ook van jaren her stammen, en daarmee hun beelden en opvattingen over onderwijs misschien ook wel gedateerd zijn. Herken je dit?

Doorvragen op:

Praat je wel eens met zij-instromers over hun eerdere leer- en of onderwijservaringen?

Typologie

We werken als opleiders als we het over het leren van studenten hebben vaak met bepaalde typen in ons hoofd: het type student dat niet wil reflecteren, het type student bij wie het allemaal vanzelf gaat, de goede planner, et cetera. Heb jij voor de zij-

instromers ook bepaalde typen in je hoofd? Een type als... en dan vul je gewoon een naam in en vertelt er wat over.

Bijlage 2

Vragenlijst kenmerken zij-instromers

	ITEMS Hieronder staat een aantal uitspraken over kenmerken van zij-instromers. Zou je in kolom 1 willen invullen in welke mate zij-instromers hierin verschillen van reguliere studenten? Zou je in kolom 2 willen invullen in welke mate zij-instromers hierin onderling verschillen?	KOLOM 1 In welke mate verschillen reguliere studenten en zij-instromers ? 1 2 3 4 5 6 7 <i>1 = geldt veel sterker voor reguliere studenten</i> <i>7 = geldt veel sterker voor zij-instromers</i>	KOLOM 2 In welke mate verschillen zij-instromers onderling op dit kenmerk? 1 2 3 4 5 <i>0 = nauwelijks</i> <i>5 = in hoge mate</i>	KOLOM 3 In deze kolom kun je opmerkingen kwijt, als je iets niet snapt bijvoorbeeld.
IB 1.	Bezitten een grote rijkdom bezitten aan eerdere ervaringen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 2.	Hebben elders verworven competenties die toepasbaar zijn in het beroep van leraar.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
EE 3.	Hebben een eigen elders verworven beroepsjargon.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 4.	Zijn erg gemotiveerd voor het leraarsberoep.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
TH. 5a	Vertonen weinig onderling verschil in leeftijd binnen een opleidingsgroep/jaargroep.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
5b	(In samenhang daarmee) Vertonen weinig verschil in soorten opleidingsvragen.			
F 6.	Zijn bijna altijd afkomstig uit een onderwijsfamilie.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	

EE 7.	Hebben het vermogen om nieuwe situaties die zich voordoen in de school en voor de klas, relatief makkelijk te verbinden met verwante ervaringen uit hun vorige werk.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
EE 8.	Hebben het vermogen om nieuwe situaties die zich voordoen in de school en voor de klas, relatief makkelijk te verbinden met verwante ervaringen ook buiten het werk.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 9.	Hebben niet zo snel overzicht op een klas.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 10.	Zijn niet zo makkelijk in de omgang met leerlingen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
F 11.	Hebben eerder gewerkt met jongeren.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 12.	Tonen weinig inzet.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 13.	Zijn niet creatief, bedenken geen leuke werkvormen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	

IB 14.	Leren snel.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 15a.	Communiceren moeizaam met leerlingen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
15b.	Communiceren moeizaam met het schoolteam.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
15c.	Communiceren moeizaam met de begeleider op school.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
15d.	Communiceren moeizaam met de begeleider op het opleidingsinstituut.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 16.	Geven moeilijk toe dat ze nog wat te leren hebben.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 17.	Hebben weinig startproblemen op school.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 18.	Vinden moeilijk aansluiting met leerlingen vanwege de andere leefomgeving.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 19.	Hebben geen overzicht in het begin en zijn te geconcentreerd op de leerstof.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 20.	Hebben een realistisch beeld van het onderwijs en de jongeren.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	

IB 21.	Zijn sterk in de interacties met leerlingen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
IB 22.	Schakelen makkelijk tussen school, opleiding en dagelijkse situaties.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
TH 23.	Zijn niet gericht op efficiëntie in de opleiding.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
TH 24.	Zijn gericht op functionele directe toepasbaarheid van de opleiding.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
TH 25.	Zijn kritisch ten aanzien van de sociale context van de opleiding.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
TH 26.	Hebben behoefte aan een vrij en open onderwijsprogramma met ruimte voor eigen invulling.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
TH 27	Hebben behoefte aan een strakke tijdsplanning.			
EE 28a.	Hebben recente leerlingervaringen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
28b.	Hebben recente onderwijservaringen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
28c.	Hebben recente ervaringen met (onderdelen van) het schoolvak.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	

F 29.	Zijn niet gericht op het vak, maar zijn gericht op de leerlingen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
F 30.	Zijn een uitgekristalliseerde persoonlijkheid en daardoor minder flexibel.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
EE 31.	Hebben recente vakkennis.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
EE 32.	Hebben specialistische vakkennis.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
EE 33.	Zijn gewend aan het leren van ervaringen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
EE 34.	Maken bij het ingroeien in het beroep vier fasen door: overleven, stabiliseren, verbreden en verdiepen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	
EE 35.	Hebben veel soorten leerervaringen.	1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5	

Noten

¹ Zie de nota's: Ministeriële Regeling Omslag werkwijze eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen HBO 1999-2004 (1999), Maatwerk voor morgen (1999), Maatwerk voor Morgen 2 (2000), Maatwerk 3 (2001).

² Ten behoeve van de leesbaarheid zijn de items waarbij op extremen gescoord werd steeds cursief opgenomen in de lopende tekst.

³ Dit is een negatieve formulering van een door Thijssen (1996) positief geformuleerd kenmerk van het leren van volwassenen in bedrijfsopleidingen. Thijssen stelt dus dat volwassenen wel gericht zijn op efficiëntie in de opleiding.





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?”
- EPS-reeks 08 - januari 2002 - “Duaal opleiden: een evaluatie van vijf ‘best practices’”
- EPS-reeks 09 - maart 2002 - “Innovatief ICT-gebruik in de lerarenopleiding: twee voorbeelden”
- EPS-reeks 10 - maart 2002 - “EPS-Voortgangsrapportage 2001”
- EPS-reeks 11 - maart 2002 - “De didactiek van praktijkrelevant opleiden”
- EPS-reeks 12 - april 2002 - “Op zoek naar docentcompetenties in de multiculturele klas”
- EPS-reeks 13 - mei 2002 - “De professionalisering van lerarenopleiders in Nederland”
- EPS-reeks 14 - oktober 2002 - “Samen opleiden en begeleiden”
- EPS-reeks 15 - december 2002 - “Intake assessments in de lerarenopleiding”

Colofon

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

eindredactie: Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

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

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: januari 2003