

OP MAAT

Een opleidingstraject voor zij-instromers

Anke Tigchelaar

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/eps/publicaties

Inhoudsopgave

Voorwoord

Hoofdstuk 1 Inleiding	6
1.1 Een veranderende opleidingsvraag	6
1.2 Ontwikkelingen in de lerarenopleidingen	9
1.3 Een praktijkverhaal	12
1.4 Leeswijzer	12
1.5 Woord van dank	13
Hoofdstuk 2 De opzet van het traject Op Maat	14
2.1 Schematisch overzicht over de opleiding	14
2.2 Fasering	14
2.3 Activiteiten in de verbreding en de verdieping	18
2.3.1 Praktijkgebonden leren	18
2.3.2 Vakdidactiek	21
2.3.3 Praktijkgericht onderzoeken	22
2.4 Keuzes	25
2.5 Dilemma's	26
2.6 Een voorbeeld: Machteld	27
Hoofdstuk 3 Het intakegesprek	31
3.1 De voorbereiding op het intakegesprek	31
3.2 Afstemming zoeken	32
3.3 Keuzes	40

3.4	Dilemma's.....	41
Hoofdstuk 4 Het Startprofiel		43
4.1	Het startprofiel.....	43
4.2	Werken met verschillen in ervaring: een voorbeeldbijeenkomst	49
4.3	Werken met eerdere ervaringen: de onderwijsautobiografie	52
4.4	Keuzes	56
4.5	Dilemma's.....	57
Hoofdstuk 5 Het persoonlijk opleidingsplan.....		59
5.1	Van startprofiel naar persoonlijk opleidingsplan	59
5.2	Bespreking in kleine groepjes	62
5.3	Begeleiding en beoordeling	66
5.4	Keuzes	66
5.5	Dilemma's.....	69
Hoofdstuk 6 Leren van ervaringen: achtergrond en methodiek		70
6.1	Een hoorcollege: leren van ervaringen	70
6.2	Werken aan projectjes	79
Hoofdstuk 7 Blik op de toekomst		85
7.1	Het Op Maat-traject en de opleidingsdidactiek	85
7.2	Het Op Maat-traject en de scholen.....	85
Lijst van geraadpleegde literatuur.....		88
Noten		91
Colofon		96

Voorwoord

De reguliere trajecten in de lerarenopleiding zoals die de afgelopen decennia zijn ontwikkeld, danken hun kwaliteit voor een belangrijk deel aan het ambachtelijk kunnen van lerarenopleiders. Het belang hiervan en het intuïtieve element dat eraan eigen is, worden vaak onderschat. Inmiddels vraagt echter het opleiden van zij-instromers om een doordening van aanbod en aanpak in de lerarenopleiding vanuit een oogpunt van volwassenendidactiek. Volwassenen opleiden prikkelt bij uitstek tot het expliciteren van de uitgangspunten waarop een opleidingstraject berust. Het ontwikkelen en uitvoeren van zij-instroomtrajecten biedt lerarenopleiders dan ook waardevolle kansen voor het ontwikkelen van hun eigen professionaliteit.

In deze aflevering van de EPS-reeks laat Anke Tigchelaar zien waar zulke kansen liggen. Zij gunt de lezer een blik in de opleidingskeuken door te beschrijven hoe in het IVLOS, de universitaire lerarenopleiding in Utrecht, het zij-instroomtraject 'Op Maat' werd ontwikkeld en uitgevoerd. Aan de hand van uit het leven gegrepen voorbeelden komt zij

tegenoet aan de onder lerarenopleiders levende behoefte aan concrete antwoorden op de vraag: 'Hoe kan ik principes van opleidingsdidactiek vertalen in mijn praktisch handelen als opleider?'

De inhoud van deze brochure is te typeren onder twee noemers:

- ▶ samenwerkend leren: samenwerking in het leerproces is de motor bij het verwerven van onderwijsbekwaamheid;
- ▶ dialoog met de lerende: leraar worden vraagt om een zorgvuldige afstemming tussen de lerende en de opleider.

De sleutel tot deze afstemming zoekt Anke Tigchelaar in het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers (vgl. in dit verband haar onderzoeksverslag in nr. 16 van de EPS-reeks). Belangrijke elementen in deze zoektocht zijn een inductief opleidingsconcept en een procesgericht assessment.

Leraren opleiden volgens een inductief opleidingsconcept betekent dat men de praktijkervaringen van de lerenden centraal stelt. Kenmerkend in de beschrijving van dit concept is hoe de marktmetafoor

van 'vraag- versus aanbodgestuurd' leren plaatsmaakt voor een expeditiemodel van het opleiden. Onderwijs is zeker van economisch belang, maar leraar worden is niet primair een zaak van ruil van producten. Het gaat in de kern om samenwerken gericht op een zorgvuldig overeengekomen doel. De onderneming draait niet om vrijblijvende handel, maar berust op een inspanningsverplichting die lerende en opleider wederzijds aangaan. Voor de opleiding brengt dit met zich mee dat zij haar aanbod en werkwijze expliciteert en met name verheldert hoe zij de leeromgeving, -activiteiten en -inhouden (voor)structureert. Voor de lerende brengt het met zich mee dat hij of zij een hoge mate van zelfsturing opbrengt, met name in de vorm van initiatief en reflectie.

Wanneer men het opleiden van leraren vormgeeft volgens een expeditiemodel, wordt de beoordeling in de eerste plaats gericht op het leerproces. In alle fasen daarvan werkt de lerende aan explicitering van zijn of haar leerbehoeften. De opleiding stimuleert daartoe. Dit wil niet zeggen dat het eindresultaat van minder belang is, integendeel. Leerbehoeften betreffen objectiveerbare kwalificatie-eisen, die voortvloeien uit de realiteit van de 'school van vandaag en morgen' en de motivatie om die eisen te vervullen.

We wensen u bij het lezen van deze brochure veel lering, maar ook vermaak. Let vooral op het 'verhaal van de pet'!

Dr. C.N. Brouwer

Projectleiding Flankerend onderzoek EPS

I ► Inleiding

In dit hoofdstuk geven we een kort overzicht van de interne en externe ontwikkelingen die ten grondslag hebben gelegen aan de ontwikkeling van het zij-instromerstraject 'Op Maat' van het IVLOS, de eerstegraads lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht. We eindigen het hoofdstuk met een leeswijzer voor de daaropvolgende hoofdstukken.

1.1 Een veranderende opleidingsvraag

Al sinds een decennium heeft het IVLOS (de eerstegraads lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht) een duale opleidingsvariant, de zogenaamde in-serviceopleiding (Van der Valk, 1996). Het is een variant waarin beginnende leraren aansluitend op hun studie een kleine aanstelling op een school (ongeveer 12 lesuren) combineren met de opleiding.¹⁾ Onder invloed van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt kreeg het IVLOS twee jaar terug steeds vaker te maken met (beginnende) leraren die om afwijkende duale trajecten vroegen. Ze stelden vragen die niet in te passen waren binnen het aanbod van het vigerende in-servicetraject (of binnen andere opleidings-trajecten). Het ging om vragen als:

- ik ben al een jaar 24 lesuren in het onderwijs werkzaam. Hebben jullie een specifiek traject voor mij?
- ik heb al veel onderwijservaring, maar niet in het voortgezet onderwijs, ik wil graag de overstap maken, maar kan het mij financieel niet permitteren om gebruik te maken van het in-service-aanbod, omdat ik meer lesuren moet geven. Welke mogelijkheden hebben jullie?
- ik heb geen onderwijservaring, maar ik werk al wel jaren met kinderen in de thuisopvang en ik heb mijn doctoraal. Ik overweeg om het onderwijs in te gaan en ik zou graag een aangepast traject volgen en dat combineren met een parttime aanstelling in mijn huidige werk. Is dat mogelijk?
- ik ben al jaren tweedegraads leraar. Hoe kan ik zo snel en effectief mogelijk mijn eerstegraads halen, wat moet ik daar nog voor doen?
- Ik ben werkzaam in de informatietechnologie, ik merk dat ik eigenlijk liever nog meer met mensen wil werken. Ik geef regelmatig bedrijfspresentaties. Hoe zou ik het onderwijs in kunnen terwijl ik tegelijkertijd mijn gezin kan blijven onderhouden?

Tot aan 2000 voldeden wij aan deze vragen door in nauw overleg met de betrokken opleiders en kandidaten een individueel traject te ontwerpen, dat zo goed mogelijk was toegesneden op de vraag, de ervaringen en de achtergrond van de kandidaat. De kern van een dergelijk traject kwam erop neer, dat de kandidaat - waar mogelijk - tijdelijk aansluiting zocht bij een lopende onderwijsgroep, workshops volgde, individuele supervisie kreeg en aan individuele leertaken werkte. Deze situatie werd door de betrokken partijen, cursisten en opleiders, als onbevredigend ervaren. De cursisten vonden het traject vaak een eenzaam avontuur en hadden het gevoel dat de opleiding, ondanks de intensieve begeleiding van de betrokken opleiders, niet echt aansloot bij hun behoeften en vragen. Ook bij de opleiders heerste onvrede. De trajecten waren vaak intensief en tijdrovend, op de echt specifieke vragen van de cursisten kon vaak geen adequaat antwoord gevonden worden en in hun ogen misten dergelijke trajecten een belangrijke component: het leren van en met anderen die ook op scholen werkzaam zijn. De eerste, interne aanleiding om het flexibele, duale traject *Op Maat* op te zetten kwam dus voort uit onvrede met de toenmalige ad hoc-oplossingen voor de groep zij-instromers.

Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt

Een tweede aanleiding was dat de vraag naar specifieke, meer individueel toegesneden trajecten aan het toenemen was onder invloed van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en het daarmee samenhangende overheidsbeleid.

Al langere tijd was en is er in het voortgezet onderwijs, net zoals in het basisonderwijs, sprake van een groeiend tekort aan leraren. En naar het zich laat aanzien, zal dat ook nog wel even zo blijven. Sinds de tweede helft van de jaren negentig heeft het Ministerie van OC&W gestreefd naar een meer open onderwijsmarkt. In diverse nota's²⁾ werden verschillende beleidsvoorstellen gedaan om potentiële kandidaten voor het leraarschap te zoeken en meer toegangsroutes te creëren. In de Interimwet Zijinstroom leraren primair onderwijs en voortgezet onderwijs (augustus 2000) werd een van de beleidsvoorstellen om de instroom in de lerarenopleiding te vergroten bestendigd. Deze wet regelt de mogelijkheid voor schoolbesturen om belangstellenden zonder bevoegdheid als leraar te benoemen. Dit wel op voorwaarde dat het bestuur de betrokkenen een geschiktheidsonderzoek (assessment) laat doorlopen. Uit een 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 met goed gevolg deel te nemen aan een opleiding. De geschiktheidsverklaring van het assessment vormt voor de lerarenopleiding de basis om de zij-instromer een adequaat programma aan te bieden. Het ministerie vergoedt de opleidingskosten voor deze kandidaten via de scholen waarbij zij zijn aangesteld. In samenhang met deze ontwikkelingen nam ook op het IVLOS het aantal zij-instromers toe.

Procesgericht assessment

Landelijk is afgesproken dat bij het afnemen van een assessment van zij-instromers het STOAS-instrument richtinggevend is. Iedere opleiding mag daar wel een eigen invulling aan geven. Het STOAS-instrument is (globaal) gebaseerd op twee componenten: het maken van een portfolio (met een gesprek) en het geven van een proefles (met een voorgesprek en een nagesprek). De uitkomst is een geschiktheidsverklaring ('Deze kandidaat mag zelfstandig voor de klas') met een advies voor een opleidingstraject.

Bij de invoering van deze landelijke procedure werden door de betrokken assessoren van het IVLOS

de volgende kanttekeningen geplaatst:

1. Het is een momentopname die een vertekend beeld kan geven en die volgens de assessoren weinig betrouwbare informatie oplevert over de doorgroeicompententie van zij-instromers.
2. Er zijn drie soorten fouten die gemaakt kunnen worden bij dit type assessment.
 - a. iemand wordt ten onrechte afgewezen;
 - b. iemand wordt ten onrechte toegelaten;
 - c. de inschatting van de eerder verworven competenties is maar gedeeltelijk juist. In alle gevallen heeft dit ernstige gevolgen voor zowel de school als de kandidaat.
3. Deze wijze van beoordelen legt erg de nadruk op externe beoordeling en laat als zodanig weinig ruimte voor (het stimuleren van) de eigen reflectie van mensen.

Naar aanleiding van deze bezwaren werd op het IVLOS als alternatief voor de landelijke assessmentprocedure het concept *Procesgericht Assessment* ontwikkeld. Uitgangspunt daarbij was en is dat de zij-instromers in de eerste zes weken van de opleiding (de oriëntatieperiode) werken aan een startprofiel dat verwantschap vertoont met een startportfolio. De opleiding van haar kant biedt in die tijd een programma aan, waarbij inhoud, werk-

wijze en achterliggende visie van de opleiding duidelijk worden. Dit programma vindt in deeltijd plaats en kan gecombineerd worden met werk. De oriëntatieperiode wordt afgerond met een persoonlijk opleidingsplan (digitaal) waarbij zij-instromer en opleider in goed overleg een passend traject ontwerpen. Op dat moment wordt – indien gewenst – ook een geschiktheidsverklaring afgegeven.

1.2 Ontwikkelingen in de lerarenopleidingen

Educatief Partnerschap

In antwoord op de verschillende beleidsvoorstellen van het Ministerie van OC&W dienden de eerste- en tweedegraadsopleidingen van de hbo-instellingen gezamenlijk een vernieuwingsplan in onder de naam *Educatief Partnerschap*. Daarin presenteerden zij een aantal projecten ter bestrijding van het lerarentekort en voor vernieuwingen in de lerarenopleidingen. Deze vernieuwingen zijn nodig om de instroom van nieuwe deelnemers aan de lerarenopleiding op peil te krijgen. Het kabinet verlangde bij die vernieuwingen een omslag van aanbodgericht werken naar vraaggericht werken: maatwerk voor alle doelgroepen in plaats van de standaard vierjarige opleidingen. Lerarenopleidingen moesten minder van hun

bestaande programma en aanbod uitgaan en zich meer richten op de wensen en mogelijkheden van reguliere en nieuwe groepen studenten.³⁾ Deze publicatie over het werken met zij-instromers op het IVLOS kwam dankzij het EPS tot stand en moet ook in het licht van deze ontwikkeling gezien worden: het vormgeven van de omslag van aanbodgericht opleiden naar vraaggericht opleiden.

Realistisch opleiden

De term *vraaggericht* opleiden, ook wel *vraaggestuurd* opleiden genoemd, is een term die in de beleidsstukken vaak gehanteerd wordt in het kader van de bekostiging van opleidingen. De laatste tijd is er een tendens te zien waarin de term een meer didactische invulling krijgt. Opleiders zouden dan in hun onderwijs meer uit moeten gaan van de vragen die studenten hebben. Deze tendens leidt bij opleiders tot verwarring. Sommige opleiders blijken er in de praktijk de connotatie bij te hebben dat ze hun onderwijs uitsluitend en alleen nog mogen inrichten aan de hand van de vragen die studenten hebben. Sommigen melden daarop uit eigen dagelijkse praktijk dat studenten soms gewoon geen vragen hebben. Vraaggericht opleiden lijkt dan onzinnig te zijn. Zij wijzen er tegelijkertijd op dat het belangrijk

is om studenten te leren om vragen te stellen. Anderen merken op dat de vragen die studenten stellen, niet altijd rechtstreeks te koppelen zijn aan goede en bruikbare theorieën over onderwijs geven, die zij als noodzakelijke basis zien voor het functioneren van de studenten in de school (de problematiek van vraaggericht en vraaggestuurd opleiden wordt nader uitgewerkt door Melief, 2001). Aansluitend bij recente ontwikkelingen en nieuwe theoretische inzichten binnen de opleidingsdidactiek spreken wij liever niet van de omslag van aanbodgericht naar vraaggericht opleiden, maar van de omslag van deductief opleiden (waarbij de theorie het vertrekpunt vormt) naar inductief of *realistisch* opleiden (Korthagen, 1998). Bij de realistische benadering vormen de praktijkervaringen en daarvoor ontstane ‘concerns’ van studenten het vertrekpunt voor het onderwijsleerproces in de opleiding. Anders gezegd, het leren en de ervaringen van de (beginnende) leraar komen meer centraal te staan. De noodzaak om meer aan te sluiten bij de ervaringen en ‘concerns’ van (beginnende) leraren betekent uiteraard ook dat een groter beroep op opleiders gedaan wordt om binnen de opleiding maatwerk te leveren. De inrichting van de opleiding moet flexibeler worden en via een verscheidenheid aan trajecten

inspelen op specifieke behoeften van de instromende groepen. Bovendien moet de opleiding ook op individueel niveau maatwerk leveren.

Gezamenlijke verantwoordelijkheid

Bij het leveren van maatwerk in het zij-instromerstraject *Op Maat* hanteren wij een onderliggend handelingsprincipe van het dragen van *gezamenlijke verantwoordelijkheid* door opleider en zij-instromer voor het opleidingstraject. We spreken in dit verband bewust niet van gedeelde of medeverantwoordelijkheid, maar van een *gezamenlijke* verantwoordelijkheid. De opleider biedt de deelnemers daarbij overzicht aan, expliciteert verschillende keuzemogelijkheden, geeft inzicht in de werkwijze en de onderliggende visie van waaruit gewerkt wordt, begeleidt de deelnemer bij het ontwikkelen van eigen leerwensen en leerdoelen en ontwerpt samen met de deelnemer een passende leerroute. De deelnemers van hun kant bieden de opleider overzicht aan over hun eerdere ervaringen, expliciteren hun keuzes en wensen voor een traject, zijn bereid om daarbij te reflecteren op hun ontwikkeling en zijn bereid om vanuit hun praktijkervaringen en de vragen die ze van daaruit hebben het (onderwijs in het) traject mede vorm te geven. De uiteindelijke leerroute wordt

op basis hiervan in onderling overleg tussen de opleider en de deelnemers vastgesteld. Dit handelingsprincipe is ontleend aan twee wenselijkheden die Thijssen (1996) in zijn onderzoek formuleert ten aanzien van de sfeer van scholingsbijeenkomsten voor (oudere) volwassenen. Hij ontleent deze wenselijkheden aan de praktijk-theoretische noties van ervaren bedrijfsopleiders. De eerste wenselijkheid is die van een *aangepaste sociale context*. Dit houdt in dat het voor volwassenen met veel levenservaring van belang is dat het leren van nieuwe zaken in een vriendelijke sociale sfeer gebeurt. Het is daarbij wenselijk om gelijkwaardigheid tussen docent en cursist en cursisten onderling na te streven. In het traject *Op Maat* streven wij naar gelijkwaardigheid door de eerdere werk- en levenservaringen van de zij-instromer serieus te nemen en te onderzoeken wat die eerdere ervaringen kunnen betekenen voor de school en het opleidingstraject. Daarnaast streven de opleiders ernaar om in korte tijd de werkwijze, de inhoud en de opleidingsvisie te expliciteren. Zo wordt gewerkt aan het creëren van een gemeenschappelijk kader, waardoor opleider en zij-instromer gelijkwaardige gesprekspartners kunnen zijn op het moment van het ontwerpen van een persoonlijk opleidingsplan

(een persoonlijk opleidingsplan). De tweede wenselijkheid die Thijssen formuleert is die van de *aangepaste logistieke context*. Dit houdt in dat het voor volwassenen met veel levenservaring die geconfronteerd worden met het leren van nieuwe zaken, belangrijk is dat zij de leersituatie aankunnen, dat wil zeggen kunnen overzien en beheersen, c.q. beïnvloeden, bij voorbeeld door een flexibele planning van tijd en inhoud. In het traject *Op Maat* krijgen de deelnemers enerzijds een overzicht over de mogelijkheden, anderzijds krijgen zij de mogelijkheid om hun eigen leerweg te plannen in tijd en inhoud. Met het handelingsprincipe van de gezamenlijke verantwoordelijkheid geven wij dus aan dat wij de onderlinge gelijkwaardigheid nastreven en werken aan een overzichtelijke, beheersbare en beïnvloedbare leersituatie. In deze publicatie beschrijven we hoe dit principe in de inrichting van de opleiding vorm krijgt en hoe dit principe in verschillende opleidingsdidactische aanpakken en instrumenten uitgewerkt wordt.

1.3 Een praktijkverhaal

Deze EPS-publicatie is een verhaal uit de praktijk over het opleiden van zij-instromers. We hopen dat dit verhaal een inspiratiebron kan vormen voor andere lerarenopleiders die bezig zijn met het opleiden van zij-instromers.

Het praktijkverhaal gaat over een flexibel duaal traject waarin de zij-instromers werken en leren daadwerkelijk kunnen combineren. Zij worden op verschillende manieren ondersteund en gestimuleerd om op eigen kompas te varen en hun eigen leerroute door de opleiding vorm te geven. Vanuit dat oogpunt is deze publicatie ook interessant voor opleiders die geïnteresseerd zijn in concrete aanpakken en instrumenten op het terrein van flexibilisering en dualisering. We hopen dat dit praktijkverhaal ook hen inspireert.

We hopen daarnaast dat het verhaal ook laat zien dat het opleiden van een nieuwe doelgroep soms de vorm aanneemt van een moeilijke expeditie. De golven zijn soms hoog, de koers is soms moeilijk te houden. Kortom: veranderen is een proces waarbij je steeds weer voor dilemma's komt te staan en waarbij je iedere keer weer keuzes moet maken. In dit verhaal zullen ook die dilemma's naar voren komen.

Keuzes

Ook in de *beschrijving* van het traject hebben we van tevoren bepaalde keuzes gemaakt. Eén van die keuzes is geweest om de *beschrijving* te richten op de *praktijk op de lerarenopleiding*. In verschillende lerarenopleidingen, ook het IVLOS, zijn op dit moment belangrijke ontwikkelingen gaande in de richting van opleidingsscholen (Buitink & Wouda, 2001), die verwant zijn aan de ervaringen die in het buitenland opgedaan zijn met 'professional development schools' (Darling-Hammond, 1994; McIntyre & Hagger, 1992). Hoewel die ontwikkelingen onmiskenbaar belangrijk zijn en er op het IVLOS inmiddels ook goede ervaringen opgedaan zijn met het gezamenlijk opleiden met opleidingsscholen en het trainen van praktijkbegeleiders van de scholen (Den Ouden, Wolk & Zloch, 2001 en Den Ouden, 2002), staat in deze publicatie het opleidingsgedeelte in de lerarenopleiding centraal.

1.4 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk wordt kort de globale opzet van het traject *Op Maat* beschreven. In de hoofdstukken daarna komen verschillende elementen van de start van het traject aan de orde. In onze

beschrijving leggen we de nadruk op de start van het traject, omdat hier de basis wordt gelegd voor het verdere leren in de *Op Maat*-opleiding.

Achtereenvolgens komen de volgende onderdelen van het begin van het traject *Op Maat* aan de orde: *het intakegesprek* (hoofdstuk 3), *het startprofiel* (hoofdstuk 4) en het werken met *het persoonlijk opleidingsplan* (hoofdstuk 5). In hoofdstuk 6, *Leren van ervaringen: achtergrond en methodiek*, beschrijven we aan de hand van een hoorcollege hoe we onze werkwijze inbedden in de theorie over het leren van ervaringen en geven we aan hoe we zij-instromers stimuleren om verbanden te leggen tussen praktijkervaringen en het leren in de opleiding. In elk van de hoofdstukken 2 t/m 6 geven we veel voorbeelden. Tevens schetsen we de principes waarop onze keuzes bij de inrichting van het opleidingstraject berusten en de dilemma's die wij bij de uitvoering ervan ervaren.

In hoofdstuk 7, *Blik op de toekomst*, geven we in een korte vooruitblik een aantal ontwikkelpunten aan bij het traject.

1.5 Woord van dank

Hoewel er op de kaft één auteur vermeld staat, heb ik ervoor gekozen om het verhaal over *Op Maat* in de wij-vorm te schrijven. Het traject is ontstaan in

samenspraak en samenwerking met veel van mijn (IVLOS)-collega's. Graag wil ik hierbij de volgende collega's bedanken voor hun stimulerende collegiale samenwerking rondom het zij-instromerstraject *Op Maat*: Margriet Groothuis, Bob Koster, Ko Melief, Gerrit Jan Koopman, Rosie Tanner, Leen Don, Marlou Tulfer, Fred Korthagen, Ietje Veldman, Els Laroes en Elise Schokker. Ten slotte, maar niet in het minst, dank ik alle zij-instromers die ik - geanonimiseerd - heb mogen citeren.

2 ► De opzet van het traject Op Maat

In dit hoofdstuk beschrijven we de globale opzet van het zij-instromerstraject *Op Maat* binnen de context van het IVLOS. We geven eerst een schematisch overzicht van de opleiding in zijn geheel (2.1). Daarna beschrijven we de fasering die we hanteren (2.2). Vervolgens lichten we kort een aantal activiteiten toe aan de hand waarvan de zij-instromers hun leertraject in hun persoonlijk opleidingsplan (hoofdtuk5, persoonlijk opleidingsplan) vorm kunnen geven. Daarna gaan we in op twee onderliggende keuzes en dilemma's. Aan het eind van het hoofdstuk illustreren we het geheel met verschillende voorbeelden uit een persoonlijk opleidingsplan van een deelnemer.

2.1 Schematisch overzicht over de opleiding

Zie het schema op pagina 15.

2.2 Fasering

De opleiding valt globaal in vier fasen uiteen (in het schema van boven naar beneden, verschillend gearceerd):

1. een intake (voorafgaand aan de opleiding);
2. een oriëntatiefase (maximaal zes weken);
3. een fase van verbreding;
4. een fase van verdieping.

Voor zij-instromers geldt dat zij de laatste twee fasen kunnen combineren in tijd en in inhoud. We beschrijven eerst kort de vier fasen, daarna gaan we in op een aantal activiteiten in de verschillende fasen in het schema.

Fase 1: de intake

Het traject *Op Maat* begint met de fase van de intake. Op elk gewenst moment van het jaar kan een kandidaat die zich aanmeldt, een intakegesprek krijgen. Het gesprek is gericht op het zoeken van wederzijdse afstemming. In hoofdstuk 3, *De intake*, beschrijven we wat we verstaan onder het zoeken naar wederzijdse afstemming en expliciteren we de gehanteerde aanpak en uitgangspunten.

Fase 2: de (wederzijdse) oriëntatie

Na de fase van de intake volgt de oriëntatiefase.

L N T A T I E	groepjes en individueel):	<ul style="list-style-type: none"> • Logboek • Collegiaal ondersteund leren • Digitale leeromgeving met daarin informatie over en voorbeelden van activiteiten • Weekjournaal.
---------------------------------	---------------------------	--

3. V E R B R E	<p>Duur: afgestemd op eerdere ervaringen en huidige praktijk van de zij-instromer</p> <p>Praktijkgebonden leren</p> <p>22 studiepunten in samenhang met (les)activiteiten op school</p> <p>Activiteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collegiaal ondersteund leren • Logboek en weekjournaal 	<p>Duur: afgestemd op eerdere ervaringen en huidige praktijk van de zij-instromer</p> <p>Vakdidactiek</p> <p>6 studiepunten in samenhang met (les)-activiteiten op school en</p>	<p>Duur: afgestemd op eerdere ervaringen en huidige praktijk van de zij-instromer</p> <p>Praktijkgericht onderzoeken</p> <p>11 studiepunten in samenhang met</p>
----------------------------------	---	---	--

In deze fase begint de opleiding daadwerkelijk en oriënteren de zij-instromers zich op het werken met elkaar en op de (ontwikkelings)mogelijkheden die de opleiding hun biedt. Ze leren de gehanteerde werkwijze kennen en de bijbehorende visie van waaruit de opleiders werken. *Leren van ervaringen* is daarbij het dragende concept.

In de eerste week van de opleiding zijn de deelnemers fulltime aanwezig. Aan de hand van kleine concrete praktische oefeningen worden de verschillende rollen die een onderwijsgever heeft, geïntroduceerd: vakdidacticus, begeleider en vormgever van leerprocessen, opvoeder, manager van de werksfeer, docent buiten de klas en eindverantwoordelijke voor eigen groei (zie *figuur 2*), verkennen de deelnemers de achterliggende theoretische perspectieven die bij de rollen horen. De deelnemers schrijven na elke oefening een eigen plaatsbepaling bij de rol die centraal gestaan heeft in de oefening. Aan de hand van deze plaatsbepalingen schrijven de deelnemers aan het eind van de eerste opleidingsweek een *startprofiel*. Ze expliciteren de eerdere werk-, levens- of leerervaringen die zij meebrengen en hun eerder verworven competenties. Het startprofiel heeft de vorm van een startportfolio, daar waar mogelijk illustreren de deelnemers hun profiel aan de hand

van illustratiemateriaal. De startprofielen vertonen onderling grote verschillen, omdat de achtergronden van de deelnemers zeer verschillend zijn.



Figuur 2 Docentrollen (Tigchelaar, 2000)

De oriëntatiefase duurt maximaal zes weken. Na de eerste week waarin de cursisten fulltime aanwezig zijn, volgen vijf weken waarin de deelnemers nog een dag per week op de opleiding zijn. Daarbij wordt er

afwisselend gewerkt in een plenaire leergroep, in kleinere samenwerkingsgroepen en individueel. In deze periode maken de zij-instromers ook kennis met de digitale leeromgeving. Voortbordurend op het startprofiel schrijven de zij-instromers een *persoonlijk opleidingsplan*. Daarin geven zij aan op welke manier zij willen werken aan hun verdere ontwikkeling en de nog te verwerven competenties en welke route zij door de opleiding willen volgen met een bijbehorende planning. De nadruk ligt daarbij op het werken vanuit eerder verworven competenties en eerdere ervaringen. Aansluitend bij eerdere onderwijs- en leerervaringen kiest elke zij-instromer voor eigen invullingen in zijn leerroute. Daarbij geeft hij of zij ook aan welke vrijstellingen hij graag zou krijgen. Aan het eind van de oriëntatieperiode komt een assessor op schoolbezoek, neemt een assessment af en geeft mede op basis van het persoonlijk opleidingsplan een advies voor het te volgen opleidingstraject. De periode wordt afgesloten met een individueel gesprek met de opleider, waarin de leerroute bepaald wordt aan de hand van het persoonlijk opleidingsplan. Voor de oriëntatieperiode staan 3 studiepunten, dat wil zeggen 120 uur. Een enkele cursist besluit aan het eind van de periode om het onderwijs uit te gaan en stopt met de opleiding.

Het *startprofiel* en het *persoonlijk opleidingsplan* vormen de basis van het traject. Daarom beschrijven we deze twee opleidingsinstrumenten in twee aparte hoofdstukken. In hoofdstuk 4 beschrijven we de opzet van het startprofiel en leggen we uit hoe we daarmee werken. In hoofdstuk 5 gaan we in op het persoonlijk opleidingsplan en de gehanteerde werkwijze.

Verbreden en verdiepen

In de periode na de oriëntatieperiode werken we aan verbreding en verdieping. In de reguliere opleiding lopen deze perioden niet parallel aan elkaar, maar volgen na elkaar. De zij-instromers kunnen, afhankelijk van hun beginsituatie, gelijktijdig werken aan elementen uit de verbreding en de verdieping en kunnen daar ook inhoudelijke verbindingen in aanbrengen. Op die manier ontstaan er samenhangende, versnelde trajecten. De cursisten volgen aan de hand van de planning die ze in hun persoonlijk opleidingsplan gemaakt hebben, eigen leerroutes, waarin ook veel samenwerkingsactiviteiten ingebouwd zijn.

Bij het verbreden ligt het accent op het leren van de ervaringen en het verbeteren van het eigen handelen in de onderwijspraktijk. De activiteiten die hierbij horen, vallen onder de noemer *praktijkgebonden leren*.

Bij het verdiepen ligt de nadruk meer op het onderbouwen en verantwoorden van de eigen praktijk. De activiteiten van de verdieping vallen hierbij onder de noemer *praktijkgericht onderzoeken*. Beide componenten bestaan uit verschillende open voor-gestructureerde activiteiten, waaraan de deelnemer (samen met de andere deelnemers) een eigen inhoudelijke invulling kan geven.

Sommige zij-instromers zijn na een half jaar klaar met de verbreding en de verdieping, anderen na een jaar, een enkeling doet twee jaar over de opleiding. Afstuderen binnen elke tijdspanne die daartussen zit, afhankelijk van de eerdere ervaringen en de persoonlijke omstandigheden, is mogelijk.⁴⁾ In het eerste jaar van het *Op Maat*-traject studeerde ongeveer 10% van de deelnemers na een half jaar af, ongeveer 75 % na een jaar en de resterende 15 % in de loop van het tweede jaar.⁵⁾ In de latere trajecten nam het aantal deelnemers dat na een jaar afstudeerde toe. Dit is een zorgelijke ontwikkeling, we komen hier op terug in hoofdstuk 7, *Blik op de toekomst*.

2.3 Activiteiten in de verbreding en de verdieping

Binnen elke fase zijn er dus een aantal activiteiten waarmee de zij-instromers hun persoonlijk

opleidingsplan vorm kunnen geven en in kunnen vullen. In hoofdstuk 3, 4 en 5 werken we de activiteiten van de intake en de oriëntatieperiode uitgebreider uit, omdat die voorwaardelijk zijn voor het *Op Maat*-traject en de basis vormen. In de volgende paragrafen lichten we de activiteiten van de verbreding en de verdieping kort toe, omdat de zij-instromers onder andere aan de hand van deze activiteiten hun persoonlijke opleidingsplannen ontwerpen.

2.3.1 Praktijkgebonden leren

De activiteiten binnen het praktijkgebonden leren zijn erop gericht om een verbinding te leggen tussen de ervaringen die de cursisten in de schoolpraktijk hebben en het leren in de opleiding. Voor praktijkgebonden leren staan in totaal 22 studiepunten. In overleg met de begeleider van de opleiding en met de begeleider van school wordt hieraan een concrete invulling gegeven, waarbij (les)activiteiten op de school nadrukkelijk meegerekend worden en eerdere ervaringen of huidige ervaringen op school kunnen leiden tot aanpassingen of vrijstellingen. De volgende activiteiten vallen onder praktijkgebonden leren: collegiaal ondersteund leren, het logboek en het weekjournaal, themabijeenkomsten, werken aan activiteiten van het persoonlijk opleidingsplan en vakdidactiek.

Collegiaal ondersteund leren (collen)

Het traject 'collegiaal ondersteund leren' is een intervisietraject dat de volgende kenmerken heeft:

1. het vormt een voorbereiding op intervisie trajecten op scholen (*collegiaal*);
2. de cursisten krijgen een training begeleidingsvaardigheden (*ondersteund*), vaardigheden die ze zowel op collegiaal niveau kunnen gebruiken, als in de leerlingbegeleiding;
3. het traject is erop gericht dat cursisten en met elkaar leren van hun eigen ervaringen en die van anderen (*leren*).

Voor een nadere beschrijving van het traject verwijzen wij naar Tigchelaar & Melief (1997).

In het traject *Op Maat* zijn de deelnemers verplicht minimaal zes keer te 'collen' in groepjes naar keuze van drie à vier cursisten. De bijbehorende training wordt in de oriëntatieperiode gegeven. Daarna kunnen de cursisten dit traject naar keuze binnen zes weken afronden of langer laten duren, al naar gelang hun persoonlijke planning.

In de praktijk valt dit soms samen met intervisie- of begeleidingstrajecten voor beginnende leraren op de scholen. Een enkele zij-instromer geeft aan daarbij een overlap te ervaren. Omdat het coltraject specifiek

gericht is op het trainen van begeleidingsvaardigheden die ook toepasbaar zijn in de praktijk van het lesgeven, is de overlap echter in de praktijk vaak niet groot. Daar komt nog bij dat de toegevoegde waarde voor cursisten is dat zij hun ervaringen verrijken met de ervaringen van anderen uit een andere schoolcontext. Voor een aantal cursisten biedt dit traject ook aanknopingspunten om samenwerking te zoeken binnen hun verdere opleidingstraject; het collen wordt dan mede voortgezet in samenwerken aan verschillende opleidingsonderdelen.

Logboek en weekjournaal

Passend bij de docentrol 'eindverantwoordelijke voor de eigen groei', bieden we de deelnemers verschillende manieren aan om hun ontwikkeling bij te houden en verschillende instrumenten om hun ontwikkeling zichtbaar te maken in hun eindportfolio (zie ook Van Tartwijk e.a., 2002). We werken daarbij aan de hand van de reflectielijn en de bijbehorende instrumenten uit het boek *Leren van lesgeven* (Melief e.a., 2002).

We gebruiken een *logboek* en een *weekjournaal*. Het bijhouden van een logboek of een weekjournaal is niet verplicht, het inzichtelijk maken van de ontwik-

keling wel. In de informatie voor de cursisten staat daar het volgende over:

Het logboek

Het logboek is een persoonlijk leerdocument waarin je reflecteert op je eigen ervaringen. Zo kun je de ontwikkeling die je doormaakt, bijhouden. De precieze werkwijze met het logboek wordt in de oriëntatieperiode besproken. De begeleiders zullen enkele modellen en mogelijke instrumenten aanreiken, waarmee je je logboek vorm kunt geven en zullen voorbeelden geven hoe je het kunt gebruiken. Je kunt het logboek tijdens de instituutsbijeenkomsten meenemen en erbij houden. We zullen met regelmaat ook tijdens de bijeenkomsten in het logboek werken. Daarnaast geven we je ter overweging mee om het logboek ook mee naar school te nemen. Je kunt dan bij voorbeeld je ontwikkeling in een klas bijhouden, of verslag doen van een project waaraan je werkt. Een voorbeeld van zo'n project is 'het begeleiden van leerlingen die zelfstandig werken'. Op die manier verzamel je ook illustratiemateriaal waarmee je in je eindportfolio kunt laten zien welke ontwikkeling je rondom bepaalde competenties hebt doorgemaakt. Het gebruik van een logboek is dus niet verplicht, maar raden we je wel sterk aan.

Het weekjournaal

Je kunt je ontwikkeling op meer manieren bijhouden. Onder het icoontje *weekjournaal* op de digitale leeromgeving kun je bijvoorbeeld regelmatig een bijdrage leveren door over je eigen ervaringen te schrijven en te reageren op die van anderen. Je beschrijft een les- of een schoolervaring die in het kader van jouw ontwikkeling belangrijk is en je reageert op twee ervaringen die anderen inbrengen (meer mag ook, maar dat wordt al gauw erg veel). De opleiders zullen ook reageren op de ervaringen. Op deze manier ontwikkel je ook illustratiemateriaal bij je eindportfolio. Tijdens de oriëntatieperiode gaan we daar alvast mee werken, zodat je de voor- en nadelen voor jezelf kunt ervaren. Daarnaast bereiden wij de themabijeenkomsten voor aan de hand van jullie inbreng op het weekjournaal. Het leveren van een bijdrage aan het weekjournaal is daarom gedurende twee maanden na de oriëntatieperiode zeer aanbevolen; op die manier zorg je ervoor dat de bijeenkomsten ook daadwerkelijk aansluiten op je eigen ervaringen voor de klas en in de school.

Themabijeenkomsten

Gedurende drie maanden na de oriëntatieperiode

bieden we één keer in de twee weken op de opleidingsdag zogenaamde themabijeenkomsten aan. In de andere week kunnen de deelnemers op de opleidingsdag zelfstandig werken of samenwerken aan de activiteiten uit hun persoonlijk opleidingsplan. De themabijeenkomsten zijn plenaire bijeenkomsten met de hele groep *Op Maat*. De thema's worden bepaald aan de hand van de ervaringen die de cursisten op het weekjournaal inbrengen. De data zijn van tevoren gepland. Eén week voorafgaand aan de bijeenkomst wordt het thema bepaald en krijgen de deelnemers waar nodig een bijbehorende voorbereidingsopdracht. Voorbeelden van thema's zijn:

- ▶ de leerling activeren;
- ▶ de leerling motiveren;
- ▶ gesprekken met leerlingen;
- ▶ ouderavonden;
- ▶ stress- en timemanagement;
- ▶ mentor zijn;
- ▶ werken aan de werksfeer;
- ▶ corrigeren en belonen;
- ▶ huiswerk in de klas en daarbuiten;
- ▶ de zelfstandige leerling;
- ▶ opvoeden in de klas;
- ▶ de didactiek van het onderhandelen.

De themabijeenkomsten zijn in principe verplicht. Deelnemers kunnen in overleg met de begeleider ervoor kiezen om in het kader van hun eigen ontwikkeling en planning een deel van de bijeenkomsten te laten vallen en te werken aan andere activiteiten. Daardoor is de feitelijke opkomst per themabijeenkomst ongeveer 75 %.

Werken aan het persoonlijk opleidingsplan in de vorm van projecten

Ten behoeve van het ontwikkelen van specifieke competenties die gericht zijn op het handelen in de klas en het verbeteren van het eigen onderwijs, ontwerpen de cursisten zogenaamde persoonlijk opleidingsplanprojecten, waar ze zelfstandig of samen met andere deelnemers aan werken. In hoofdstuk 6 gaan we daar nader op in.

2.3.2 Vakdidactiek

De onderdelen *praktijkgebonden leren* en *praktijkgericht onderzoeken* kunnen ook ingevuld worden met meer vakdidactisch gerichte activiteiten, aansluitend bij de bijeenkomsten vakdidactiek. Op mid-avondbijeenkomsten werken de deelnemers met vakgenoten uit de andere onderwijsgroepen samen aan vakdidactische onderwerpen. Voor alle

vakdidactieken geldt dat de vakdidactici proberen om de aangeboden inhouden te verweven met de lespraktijk (praktijkgebonden leren). De aanpak is voor elk vak verschillend, elk vak vraagt om een eigen aanpak en daarbinnen wordt aansluiting gezocht bij de ervaringen en ‘concerns’ van de *Op Maat*-cursisten. De deelnemers kunnen op meerdere momenten starten met de vakdidactiek. De vakdidacticus komt ook op lesbezoek. Ook hiervoor geldt dat de invulling in goed overleg ontstaat, waarbij (les)activiteiten op school en eerdere ervaringen nadrukkelijk meegerekend worden en kunnen leiden tot aanpassingen of vrijstellingen.

2.3.3 Praktijkgericht onderzoeken

De activiteiten die hieronder vallen, staan allemaal in het teken van het verantwoorden en onderbouwen van de praktijkervaringen. De cursisten werken hiermee aan hun onderzoeksbekwaamheden, die specifiek zijn voor de eerstegraads lerarenopleiding. Voor de onderdelen van praktijkgericht onderzoek staan in totaal 11 studiepunten. Deze worden in goed overleg ingevuld, waarbij de tijd die de cursisten hieraan besteden op school nadrukkelijk meegerekend wordt. De verdiepijngsperiode valt in verschillende onderdelen uiteen: workshops, studio's,

literatuurconferentie, evaluatie van eigen onderwijs en praktijkgericht onderzoek. We beschrijven hieronder kort wat deze onderdelen inhouden.

Workshops

In de workshops doen we een centraal onderwijsaanbod van verschillende onderwerpen. De workshops bieden de cursisten de gelegenheid om zich inhoudelijk te verdiepen of specialiseren in een bepaald thema. Ze kunnen daarbij kiezen uit thema's die binnen hun interesse vallen, of bij hun praktijk passen. Een workshop kost aan tijdsinvestering ongeveer twintig uur. In samenhang met het reguliere aanbod is het de gewoonte dat cursisten twee workshops volgen. In overleg kunnen dat er meer of minder zijn.

Met het organiseren van de workshops proberen we een aantal veel voorkomende leerwensen van cursisten te honoreren. Om de keuzemogelijkheden te vergroten en de uitwisseling van ervaringen te bevorderen, is de samenstelling van de groepen heterogeen. Cursisten uit verschillende opleidingstrajecten (preservice, duaal, inservice en *Op Maat*) en van verschillende vakken volgen samen dezelfde workshops. De workshops worden daarom centraal georganiseerd. De mogelijkheid bestaat om in plaats

van een of twee workshops, deel te nemen aan een conferentie, een seminar of een studiedag buiten het IVLOS. Over deze invulling van een eigen specialisatie kunnen de zij-instromers in hun persoonlijk opleidingsplan voorstellen doen aan hun *Op Maat*-begeleiders.

Studio's

Het gebruik van de term studio is te vergelijken met het gebruik van de term 'studiehuis' (Galesloot, 1999). De term is een afkorting van *STUDeren In de Opleiding*. De cursisten bestuderen samen met 1 of 2 groepsgenoten uit *Op Maat* een thema dat direct gerelateerd is aan hun eigen schoolpraktijk. Het is dus een thema waarover ze meer te weten willen komen en dat voor de collega's uit de *Op Maat*-groep ook interessant is. Over dit thema verzorgen ze tijdens een vooraf geplande bijeenkomst een studio, vergelijkbaar met een workshop. Dit onderdeel is dus gericht op de praktijk en op verbreding van het onderwerp door samenwerking met collega's binnen de groep.

De onderwijsvorm sluit aan bij ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs waarin collega's elkaar scholen, ook wel *intercollegiale scholing* genoemd. Sommige scholen functioneren bijvoorbeeld in een

netwerk, waarin scholingen tussen collega's plaatsvinden. Andere scholen kiezen ervoor om interne studiedagen te organiseren waarin collega's met elkaar rondom bepaalde thema's aan de slag gaan. Weer andere scholen kiezen ervoor om docenten naar een nascholing te sturen en vragen vervolgens van die docent om het geleerde over te dragen op hun collega's. In de onderwijsvorm studio's wordt bewust gekozen voor deze vorm van professionaliseren. Het doel van het geven van een studio is dat de cursisten ervaring opdoen met deze vorm van professionalisering en daarnaast specifieke deskundigheid opdoen met een thema uit het brede terrein van de rol van docent buiten de klas. Thema's van studio's zijn bijvoorbeeld:

- ▶ hoogbegaafdheid;
- ▶ veiligheid op school;
- ▶ homosexualiteit op christelijke scholen;
- ▶ de rechtspositie van docenten in het voortgezet onderwijs;
- ▶ onderwijs en vakbonden;
- ▶ pesten;
- ▶ huiswerkbegeleiding;
- ▶ de begeleiding van nieuwe docenten
- ▶ faalangst.

De richtlijn voor een studio qua tijdsinvestering is 60 uur. Daarbij kunnen de deelnemers een gekozen onderwerp verbinden met andere activiteiten waaraan zij werken in het kader van hun persoonlijk opleidingsplan, bij voorbeeld collegiaal ondersteund leren, praktijkgericht onderzoek doen, de workshops of de literatuurconferentie. Ook is het mogelijk dat deelnemers op basis van hun ervaring vrijstellingen hiervoor krijgen.

Literatuurconferentie

Een andere onderzoeksbekwaamheid is dat de cursisten in staat zijn om dat wat zij meemaken in de klas systematisch te koppelen aan theoretische begrippen en inzichten die relevant zijn voor hun onderwijspraktijk. We werken daar onder andere aan in de vorm van een literatuurproject.⁶⁾

De basis voor het literatuurproject wordt geleverd door het boek van Woolfolk (1998). Tijdens de oriëntatieperiode, maar ook daarna in de themabijeenkomsten en in onze begeleiding in de digitale leeromgeving, maken we een begin met de daarin behandelde theorie. We verwijzen naar het boek, behandelen theoretische noties eruit en doen suggesties voor verwerkingsopdrachten. Daarbij proberen we om consequent een verbinding te maken tussen

de praktijk en de theorie. Aan de hand van Woolfolk kunnen de deelnemers ook ideeën opdoen voor een onderzoeksmatige aanpak ten behoeve van hun praktijkgerichte onderzoek.

Samen met twee of drie andere cursisten uit *Op Maat* gaan de deelnemers aan de slag rondom een door hen uitgekozen hoofdstuk en bereiden een bijdrage voor ten behoeve van de zogenaamde literatuurconferentie. De richtlijn in tijdsinvestering voor de literatuurconferentie is 80 à 100 uur. Ook hiervoor geldt dat de cursisten verbindingen kunnen leggen met andere activiteiten, bijvoorbeeld met de vakdidactiek, de workshops, de studio's of het praktijkgericht onderzoek, of op basis van hun eerdere ervaringen hiervoor vrijstelling kunnen vragen.

Evaluatie van eigen onderwijs

Een belangrijk aspect van systematisch en onderzoeksmatig werken is terugkijken op het gegeven onderwijs en dat met enige regelmaat ook met de leerlingen evalueren. Systematisch evalueren en bijstellen is een belangrijk onderdeel van onderwijs geven, zeker in het licht van de ontwikkelingen in de Tweede Fase. In het kader van het verwerven van deze onderzoeksbekwaamheid vragen we de deelnemers om over een onderdeel van hun eigen

onderwijs systematisch gegevens te verzamelen bij leerlingen of collega's, de gegevens te verwerken, te analyseren en aan te geven welke consequenties ze daaruit trekken voor hun eigen onderwijs. Richtlijn voor de tijdsinvestering hierbij is 20 à 40 uur. De cursisten gebruiken hiervoor de Vragenlijst Interactief Leraarsgedrag (de VIL).

Praktijkgericht onderzoek doen

In de vakstudie zijn de deelnemers natuurlijk al uitgebreid bezig geweest met het doen van onderzoek in het kader van hun afstudeerscriptie. Sommige deelnemers aan *Op Maat* in onze opleiding zijn zelfs gepromoveerd. Het doen van onderzoek hoeven we de deelnemers dus niet meer te leren. Wat we ze wel willen leren, is het doen van onderzoek op het gebied van onderwijs, onderzoek dat een grote relevantie heeft voor de dagelijkse lespraktijk. Wat we ze ook willen leren, is een praktijkgericht onderzoek uitvoeren dat zinvol is voor de school waar zij werken. Het gaat dus om het doen van onderzoek rondom een thema waarbij zowel de deelnemer als de school belang hebben en om het dieper en systematisch uitzoeken van het thema.

In dit type onderzoek worden de ervaringen uit de praktijk als uitgangspunt genomen. Van daaruit

wordt gezocht in de literatuur en worden op een systematische manier gegevens verzameld. De resultaten worden vervolgens weer vertaald naar de dagelijkse onderwijspraktijk.

De richtlijn in tijdsinvestering hierbij is ongeveer 160 uur. Ook hier kunnen de deelnemers samenhang zoeken met en uitbreiding zoeken op andere activiteiten die zij in het kader van hun persoonlijk opleidingsplan ontplooiën, bij voorbeeld de vakdidactiek, workshops, de literatuurconferentie of de studio's.

2.4 Keuzes

Principe 1: open voorstructurering

In de inrichting van de verbreding en verdieping hebben we ervoor gekozen om te werken met *open voorgestructureerde activiteiten*. Open genoeg om de cursisten de gelegenheid te geven om op basis van hun startprofiel een traject voor zichzelf te ontwerpen met eigen inhouden en leerthema's. Voorgestructureerd genoeg om de deelnemers voldoende overzicht en handvatten te geven om een eigen planning te kunnen maken en aan de eisen van de opleiding te kunnen voldoen.

Principe 2: het professionaliseringspalet

De overweging achter de keuze voor open voor-structurering is dat we de deelnemers met *verschillende vormen van leren of professionaliseren* in aanraking willen laten komen, die ze in de schoolpraktijk ook kunnen tegenkomen en kunnen gebruiken. De deelnemers krijgen in deze opzet van de opleiding een professionaliseringspalet aangeboden, waarbij ze kennismaken met veel verschillende vormen van professionaliseren:

- ▶ gestructureerd leren met collega's in een intervisietraject (collen);
- ▶ systematisch reflecteren op eigen ervaringen (logboek en weekjournaal);
- ▶ verbindingen leggen tussen eigen praktijk en theorie (gericht werken aan een thema in thema-bijeenkomsten);
- ▶ systematisch verbeteren van het eigen handelen in de onderwijspraktijk (persoonlijk opleidingsplan-activiteiten in de vorm van projecten);
- ▶ aanbodgestuurd leren (workshops);
- ▶ bestuderen van literatuur (literatuurconferentie);
- ▶ intercollegiale scholing, expertise delen met collega's (studio's);
- ▶ de eigen praktijk systematisch onderzoeken (evalueren en praktijkgericht onderzoek).

De praktijk staat daarbij centraal. Alle opleidingsactiviteiten zijn erop gericht om:

- ▶ het leren in de opleiding te verbinden met eerdere ervaringen;
- ▶ het leren in de opleiding te verbinden met het handelen in de schoolpraktijk;
- ▶ het leren van de cursist te verbreden naar andere contexten;
- ▶ het leren van de cursist te verdiepen door de verbinding te leggen tussen theorie en praktijk.

2.5 Dilemma's

Het dilemma van alleen en met anderen

Inherent aan de onderliggende keuzes die we in het *Op Maat*-traject maken, is het dilemma van *alleen en met anderen*. Zij-instromers zijn efficiënt en doelgericht in hun leren. Zij zijn vandaaruit geneigd om hun traject zo samen te stellen dat ze zoveel mogelijk zelfstandig, alleen en bij voorkeur ook thuis kunnen studeren. In onze opbouw en aanpak, waarbij de zij-instromers samen een opleidingsgroep vormen, proberen we om zoveel mogelijk stimulansen te geven in de richting van samenwerking. Gelet op de vaak zeer beperkte beschikbare tijd en energie die zij-instromers voor de opleiding hebben, zijn we dan ook niet ontevreden over de vele

manieren van samenwerking die ontstaan. Maar we ervaren hier wel een spanningsveld.

Het dilemma van eigenheid en eisen

Het tweede dilemma dat wij ervaren is dat van *eigenheid en eisen*. Zij-instromers zijn vaak ouder (gemiddeld ongeveer veertig jaar), hebben vaak eerdere werkervaringen en zijn daarmee vaak uitgekristalliseerde persoonlijkheden. In onze aanpak proberen we zoveel mogelijke de eigenheid van iedere persoon tot zijn recht te laten komen. Daarnaast stellen we vanuit de opleiding natuurlijk ook bepaalde eisen. Een zij-instromer die bijvoorbeeld als belangrijkste leerstrategie heeft: 'Ik leer het graag uit boeken, hebben jullie nog een boek over... dan verwerk ik dat wel', zal moeten leren dat het beroep van leraar ook op andere manieren geleerd wordt.

2.6 Een voorbeeld: Machteld

Aan het eind van dit hoofdstuk geven we ter illustratie een verkort voorbeeld van een persoonlijk opleidingsplan.

Machteld is anderhalf jaar werkzaam op een school als docente natuurkunde. Zij heeft een aanstelling van 18 uur. Daarvoor heeft zij gedurende tien jaar gewerkt aan de universiteit en is daar gepromoveerd. Machteld doorloopt de intake en de oriëntatieperiode in augustus en september. Aan het eind van de oriëntatieperiode bespreken we haar persoonlijk opleidingsplan, aan de hand van de eerste invulling die zij daaraan gegeven heeft [verkorte weergave]: Machteld beschrijft haar persoonlijk opleidingsplan aan de hand van de zes docentrollen. Haar beschrijving start steeds met een aantal concrete competenties die zij al eerder verworven heeft (onder verwijzing naar haar startprofiel) en een aantal concrete competenties waar zij, voortvloeiend uit haar eerdere ervaringen, aan wil werken in de komende periode (niet weergegeven). Aansluitend geeft zij een korte verantwoording per rol waarin zij reflecteert op de vragen:

- ▶ *Waarom wil ik vanuit mijn eerdere ervaringen aan deze competenties werken?*
- ▶ *Waarom op deze manier?*
- ▶ *Met wie wil ik samen werken?*
- ▶ *Wat wil ik ervan leren (niet weergegeven)?*

*In de citaten hieronder beperken we ons tot de eerste voorstellen voor **activiteiten** die Machteld gepland heeft, dit om het persoonlijk opleidingsplan inzichtelijk*

te maken. Het zijn citaten uit het persoonlijk opleidingsplan dat zij bij haar begeleider inlevert om daarna met hem een individueel gesprek over het definitieve persoonlijk opleidingsplan te voeren.

Rol: Vakdidactisch deskundige en Begeleider en vormgever van leerprocessen

Op basis van mijn ervaringen in klas 4 vwo van vorig jaar [link startprofiel, link illustratiemateriaal] wil ik een activerende lessenreeks voor klas vier ontwerpen. De lessen zijn in mijn ogen tot nu toe nog te veel centraal en vertonen een te eenzijdige opbouw. Dit wordt mede veroorzaakt door de methode die ik gebruik [link vakdidactiek, methodeanalyse]. Ik wil gaan experimenteren met de samenwerkingsvorm experts [link teamleren, eerste gebruiksideeën], ik realiseer me dat dat de moeilijkste vorm is, maar hij spreekt me het meest aan. Ik heb klas vier b uitgekozen omdat die klas wel redelijk loopt en ik niet iets heel anders uit wil proberen in 4c omdat die niet zo lekker loopt. Daarbij wil ik graag gesteund worden door de vakdidacticus en mijn vakgenoten bij de vakdidactiek. Ik ontwerp een lessenreeks van zes lessen en leg die eerst aan de vakgenoten voor, daarna bespreek ik

hem ook nog in mijn colgroepje. Tijdens de uitvoering van de lessenreeks houd ik een logboek bij. (Planning: voorbereiden oktober, uitvoeren, evalueren en illustratiemateriaal (waarbij ook leerlingmateriaal door mij ontworpen en bijbehorende toets) verwerken in eindportfolio: november). Graag praat ik in ons persoonlijk opleidingsplan-gesprek met je [i.e. begeleider van de opleiding] door over de bijstellingen en hoe die zo efficiënt mogelijk te verwerken in mijn eindportfolio; ik denk zelf aan een soort kort reflectieverslag, omdat ik de echte bijstellingen pas weer een jaar later nodig heb.

Rol: Manager van de werksfeer

Zoals ik in mijn Startprofiel al aangaf, heb ik nog niet het gevoel dat het bij mij op het gebied van de sfeer in de klas allemaal even soepel verloopt. Ik heb nog te vaak het gevoel dat ik meer politieagent ben en ik moet ook nog steeds wennen aan de leerlingen, hoe ze zijn. Ik ga daarom verder met collegiaal ondersteund leren met A. en M. gericht op de rol 'manager van de werksfeer', met name in klas 4Vc en 3Ha. Omdat mijn colgenoten dezelfde soort problemen hebben, denk ik dat we veel aan elkaar kunnen hebben. Daar-

bij wil ik graag de Vragenlijst Interactief Leraarsgedrag afnemen en bespreken met mijn col-groepje voor zowel de derde klas, waar het wat soepeler loopt dan in mijn moeilijke vierde klas. Ik wil graag themabijeenkomsten over der werksfeer in deze maanden volgen, ervaringen hierover inbrengen op WEB-CT en concreet gedrag verder ontwikkelen. (Planning: oktober, november, december verwerken in eindportfolio, illustratiemateriaal: colverslagen, VIL en eventueel ook een video-opname.) Ik wil graag met je doorpraten over concrete projectjes op dit gebied.

Rollen: Docent buiten de klas en Opvoeder

Ik ga een begeleidingsplan opzetten voor twee ADHD-leerlingen, in overleg met de ADHD-coördinator op school. Daarbij zoek ik aansluiting bij J. en G. die ook aan ADHD willen werken. Ik zou de workshop leerlingbegeleiding hierbij ook willen volgen. De opbrengst is een concreet plan dat ik in de praktijk ook ga uitvoeren (wat ik toch ook al zou doen), ik ga de leerlingen ook observeren en daarvan een logboek bijhouden. Tijdens de intercollegiale scholingsdag van 'docent buiten de klas' wordt dit mijn onderwerp, ik weet nu nog niet hoe ik dat precies ga aanpak-

ken. Samen met J. en G. wil ik in ieder geval graag ondersteuning van de pedagoog, is dat mogelijk? Illustratiemateriaal: in ieder geval het begeleidingsplan, maar graag ook nog even doorpraten over of dat goed is. (Planning: januari en februari). Voor de tweede workshop zou ik in dit verband ook graag vrijstelling verkrijgen, omdat ik ook voor school al een studiedag heb over waarden en normen in onze school.

Rollen: Vakdidactisch deskundige, Begeleider en vormgever van leerprocessen en Opvoeder

Voor de literatuurconferentie ga ik mij samen met L. en E. verdiepen in het thema 'motivatie'. Dit sluit heel erg aan bij waar we op school ook mee bezig zijn in havo 4. In januari volgt een nadere invulling hiervan. Graag willen we dan ook met je doorpraten om onze eerste gedachten te vormen. (Planning: januari en februari).

Rol: Docent buiten de klas

Mijn praktijkgerichte onderzoek wil ik graag invullen vanuit een vraag van de schoolleiding of ik een bijdrage wil leveren aan het ICT-beleid van de school. In mijn planning loopt dit van januari tot en met maart. Dan zou ik ook graag

afstuderen. Ik wil daar in januari verder voorstellen voor doen, dan heb ik ook een beter beeld van wat er precies van mij op school verwacht wordt en kan ik misschien ook samenwerking zoeken met een andere collega uit *Op Maat*. Tegelijkertijd kriebelt er hier ook iets bij me: ik heb al zoveel onderzoek gedaan... Natuurlijk was dat een ander type onderzoek en niet praktijkgericht, maar ik ben toch niet voor niets gepromoveerd? Welke aanpassingen zijn hier mogelijk?

Rol: Eindverantwoordelijke voor eigen groei

Dit vind ik de moeilijkste rol. Graag wil ik hier eens over doorpraten. Gerelateerd aan wat ik daarover in mijn startprofiel heb geschreven, zou ik in dit verband willen werken aan mijn plaatsbepaling binnen school. Mijn rol binnen de sectie en wat ik wil binnen de school. Ik heb natuurlijk niet voor niets de ADHD-richting gekozen... Maar toch twijfel ik. Ik weet nog niet zo goed waar ik mij op wil richten in mijn ontwikkeling op school en hoe ik dat vorm zou willen geven. Ik zie ook wel mogelijkheden rond die vraag naar ICT van de schoolleiding. Ik vind de schoolcultuur ook weinig open daarin. Ik zou graag

eens bij mijn collega's in de les willen kijken, maar dat onderwerp is moeilijk bespreekbaar. Graag zou ik hierover doorpraten in ons gesprek. Daarnaast heb ik met mijn col-genoten afspraken gemaakt voor de komende tijd om te collen. We leggen verslag in de digitale leeromgeving. Graag ontvangen we van jou feedback op zowel onze thema's als op onze aanpak. We hebben dit gekoppeld aan een aantal concrete aanpakken uit *Leren van Lesgeven*. Je kunt onze voornemens en dergelijke lezen in de digitale leeromgeving bij ons colgroepje [[link](#)].

3 ► Het intakegesprek

De start van het traject *Op Maat* wordt gevormd door een intakegesprek van ongeveer een uur. De kandidaten die zich melden bij het IVLOS worden uitgenodigd voor een gesprek, op basis waarvan de kandidaat beslist of hij aan de opleiding wil beginnen en op grond waarvan de toelatingscommissie beslist of de kandidaat tot de opleiding kan worden toegelaten. In dit hoofdstuk staat het intakegesprek centraal. In de eerste paragraaf beschrijven we de voorbereiding op de intake. In de tweede paragraaf beschrijven we de verschillende elementen waaruit het intakegesprek bestaat. In de slotparagraaf staan we stil bij de onderliggende keuzes en de dilemma's die wij hierbij ervaren.

3.1 De voorbereiding op het intakegesprek

Voorafgaand aan het gesprek vragen wij de kandidaat om een curriculum vitae op te sturen en na te denken over de vraag: hoe zou ik mijn manier van leren typeren? Dit resulteert in een korte beschrijving van het leren van de kandidaat. Sommige kandidaten kijken daar eerst vreemd van op. Aan hen leggen we uit dat een centrale vraag in het

leraarsberoep is: hoe leren mijn leerlingen? Binnen de opleiding wordt daar op verschillende manieren veel aandacht aan besteed en een van de belangrijke vragen daarbij is natuurlijk: hoe leer je eigenlijk zelf? Een tweede reden om erover na te denken, is dat in de opleiding veel nadruk ligt op het zelf meeontwerpen van een leertraject. Het is daarbij van belang om van te voren met elkaar in gesprek te gaan over de vraag aan welke manieren van leren de kandidaat gewend is. De deelnemers ontvangen voorafgaand aan het intakegesprek een informatiefolder over de opleiding en we vertellen hen dat er uiteraard ook tijd ingeruimd is om vragen te stellen over de opleiding. De kern van het intakegesprek is het *zoeken van afstemming*. Het intakegesprek is daarmee een gezamenlijke onderneming. Hieronder leggen we uit wat we onder afstemming verstaan, aan de hand van een korte beschrijving van de onderwerpen die in het intakegesprek aan de orde komen. We geven globaal weer op welke gebieden we in het intakegesprek afstemming zoeken en welke accenten we daarbij leggen.

3.2 Afstemming zoeken

De volgorde waarin het onderstaande beschreven staat is de gespreksvolgorde die in de praktijk het meest gehanteerd wordt. Natuurlijk wordt, afhankelijk van het verloop van het gesprek, waar nodig ook afgeweken van de geplande volgorde.

Persoonlijke afstemming

Aan het begin van het intakegesprek ligt het accent op de persoonlijke afstemming. We nemen de tijd voor wederzijds voorstellen. Aanknopen bij het curriculum vitae van de kandidaat passeren kort een aantal kennismakingsvragen de revue, waarbij de opleider die de intake verzorgt, zelf ook de vragen die hij aan de kandidaat stelt, beantwoordt. Het zijn vragen als: wie ben ik en wat doe ik? Waar kom ik vandaan? Waar heb ik gewerkt? Wat houdt mijn huidige werk (in de opleiding) in? Wat vind ik leuk aan mijn werk? Enzovoorts.

We hechten belang aan dit begin met meer persoonlijk voorstellen, omdat het bij het traject *Op Maat* – anders dan in de andere opleidingstrajecten – om volwassenen gaat, die vaak een eigen, rijke levensgeschiedenis hebben en van daaruit meer behoefte hebben aan een gelijkwaardig contact (vgl. Thijssen,

1996). We zorgen er daarbij zoveel mogelijk voor dat de opleider die het intakegesprek voert ook één van degenen is die in de verdere begeleiding van de kandidaat in de opleiding een rol speelt en/of veel ervaring heeft in de opleiding.

Procedurale afstemming binnen het intakegesprek

Vervolgens worden wederzijds de doelen en de verwachtingen uitgewisseld ten aanzien van het gesprek en wordt de status van het gesprek verhelderd. Daarbij expliciteren we ook het belangrijkste doel van het intakegesprek, dat is een antwoord vinden op de vraag: is deze opleiding iets voor de kandidaat en omgekeerd: past de kandidaat binnen een traject *Op Maat*?) Bij dit gedeelte passeren vragen de revue als:

1. Wat zijn de verwachtingen van de gesprekspartners?
2. Welke onderwerpen willen de gesprekspartners aan de orde hebben?
3. Wat zijn de doelen van het gesprek die de kandidaat voor ogen staan?

Kenmerkend voor de *Op Maat*-kandidaten is dat ze vaak goed beslagen ten ijs komen. Ze hebben veel (praktische) vragen, ze zijn gericht op een efficiënt, bij hen passend leertraject en ze zijn benieuwd naar wat de opleiding hen kan bieden.

Het zoeken van de procedurele afstemming binnen het gesprek is een noodzakelijke voorwaarde om ervoor te zorgen dat de kandidaat en de opleider een gemeenschappelijke agenda hebben voor het gesprek en daarmee ook samen verantwoordelijk zijn voor het verdere verloop van het gesprek. De procedurele afstemming eindigt met het opstellen van een gemeenschappelijke 'gespreksagenda'. Daarbij worden vanuit de opleiding de volgende gespreksthema's ingebracht:

- a. de motivatie voor werken in het onderwijs;
- b. de verschillende soorten eerdere ervaringen van de kandidaat;
- c. het leren van de kandidaat en de motivatie voor de opleiding;
- d. de werkwijze en inhouden in de opleiding, mogelijke trajecten;
- e. de randvoorwaarden van de opleiding.

De vragen van de kandidaat worden daar in overleg in ondergebracht. Indien dat niet mogelijk is, is er aan het eind van het gesprek gelegenheid om nader in te gaan op vragen die op dat moment nog niet aan de orde zijn geweest.

De thema's a en b zijn voornamelijk gericht op het zoeken van afstemming tussen het latente beroeps-

beeld van de kandidaat en het (mogelijke) functioneren van de kandidaat in de huidige beroepssituatie van de leraar. Thema c is gericht op het zoeken van afstemming tussen het leren van de kandidaat en het leren in de opleiding, thema d op het zoeken van afstemming tussen persoon, schoolcontext en opleiding. Thema e is gericht op het zoeken van formele afstemming. We werken dit hieronder verder uit.

Afstemming tussen het latente beroepsbeeld van de kandidaat en het (mogelijke) functioneren van de kandidaat in de huidige beroepssituatie van de leraar

Kenmerkend voor *Op Maat*-kandidaten is dat de eerdere werk- of levenservaringen die zij meebrengen, zeer divers van aard zijn. Wat zij instromers in ieder geval vaak gemeenschappelijk hebben, is dat zij bijna allemaal vroegere leerlingervaringen hebben die voornamelijk in klassikaal, frontaal onderwijs opgedaan zijn. Op basis van die ervaringen en mogelijk op basis van hun ervaringen met onderwijs daarna (als zij in het onderwijs gewerkt hebben bijvoorbeeld of zelf kinderen hebben) hebben zij zich een beeld gevormd van het leraarsberoep.

De eerste afstemming betreft daarom een vergelij-

king tussen het beroepsbeeld waarmee de kandidaten binnenkomen met de huidige beroepssituatie. Daarbij komen eerdere ervaringen in het onderwijs aan de orde, vroegere ervaringen, maar ook meer recente onderwijservaringen of verwante ervaringen. Op die manier probeert de opleider om in gesprek te raken over het beroepsbeeld van de kandidaat en in aansluiting daarop een beeld te schetsen van de huidige beroepssituatie, de veranderingen die in het onderwijs gaande zijn, de implicaties daarvan voor het beroep van leraar en welke (soms nieuwe) vaardigheden dat van een leraar vraagt. Bij kandidaten die geen recente ervaring in het onderwijs hebben, gebruiken we in dit gedeelte soms ook videomateriaal van lessen van docenten in opleiding en praten daarover door.

De start van deze vorm van afstemming is de vraag naar de *motivatie* van de kandidaat om het onderwijs in te gaan. Van daaruit komen dan vaak op een natuurlijke wijze de eerdere ervaringen aan de orde. Er komen dus vragen aan de orde als:

- ▶ Waarom wil(de) je het onderwijs in?
- ▶ Wat is je bezieling in het werken met leerlingen?
- ▶ Wat trekt je aan in werken in het onderwijs?
- ▶ Welke eerdere ervaringen heb je met onderwijs, als leerling of als leraar?

- ▶ Welke eerdere verwante ervaringen heb je met het geven van onderwijs?

Afstemming tussen het leren van de kandidaat en het leren in de opleiding

Vervolgens wordt afstemming gezocht op het leren van de kandidaat. Dit gebeurt aan de hand van het door de kandidaat geformuleerde antwoord op de vraag: Hoe zou ik mijn manier van leren typeren? Tijdens dit gedeelte van het gesprek expliciteert de opleider waarom de opleiding ervoor kiest om tijdens een intake ook het leren centraal te stellen. Samen-gevat komt dat op het volgende neer. In de opleiding ligt de nadruk op het leren van ervaringen, zowel van eigen ervaringen als van de ervaringen van anderen. Van de cursisten in het traject *Op Maat* wordt verwacht dat ze een eigen persoonlijk opleidingsplan schrijven, waarbij er veel gevraagd wordt op het gebied van zelfstandig plannen, werken en leren. Van deelnemers wordt dus ten eerste verwacht dat ze hun eigen leren kunnen sturen. Daarom is het belangrijk om voorafgaand aan de opleiding in gesprek te gaan over het thema leren. Een tweede legitimering is inherent aan het leraarsberoep zelf. Een belangrijk aspect van het beroep is dat leraren het leren van hun leerlingen organiseren, stimuleren

en ondersteunen. Inzicht in het eigen leren, de kracht en de beperkingen daarvan, is een belangrijke voorwaarde om anderen op een open wijze te kunnen stimuleren in hun leren. Van (toekomstige) leraren verwachten wij dus dat zij in staat zijn om, gerelateerd aan hun eigen leren en professionele ontwikkeling, het leren van hun leerlingen te begeleiden.

Vragen die op basis van de voorbereiding aan de orde kunnen komen zijn bijvoorbeeld:

- ▶ Hoe leer jij?
- ▶ Van wie leer jij, of heb jij geleerd in je leven?
- ▶ Welke ontwikkeling heb je doorgemaakt in je werk?
- ▶ Hoe heb je ervoor gezorgd dat je je bleef ontwikkelen?
- ▶ Wat heb je geleerd van je leerlingen/cursisten/collega's?
- ▶ Waar zou je je in de opleiding (verder) in willen ontwikkelen?

In de afstemming die hierop volgt, benadrukken we globaal drie dingen ten aanzien van onze visie op het leren in de opleiding. Ten eerste: het beroep van leraar is niet alleen maar uit boeken of van theorieën te leren door simpelweg het gelezene te verwerken en toe te passen. Het beroep van leraar is een complex beroep, waarbij boeken en theorie wel van nut

kunnen zijn als belangrijke kennisbasis. Voor de werkwijze in de opleiding betekent dit dat het startpunt ligt bij de ervaringen die de cursisten in de praktijk hebben. Vanuit die praktijk werken we toe naar de theoretische kennisbasis.

Het tweede aspect dat we benadrukken is het leren van anderen. We kiezen in de opleiding bewust voor het werken in een groep. Dat heeft te maken met de rol die wij als opleiding hebben: het verbreden van de ervaringen in een specifieke schoolcontext naar andere ervaringen uit andere schoolcontexten (vgl. Tigchelaar e.a., 2003), dit om ongewenste eenzijdige socialisatie te voorkomen. Leren van anderen is dus een dragend concept. Samenwerking vinden we belangrijk, mede omdat dat in het huidige onderwijs ook veel van leerlingen gevraagd wordt. Anderen kunnen collega's uit de *Op Maat*-groep zijn, maar ook deskundigen (vgl. Melief e.a., 2002), bij voorbeeld de begeleider of coach van school of de (vak-) specialisten uit de opleiding.

Het derde aspect waarover we doorpraten is het zelfsturende leervermogen van de kandidaat. In de opzet van de opleiding is veel ruimte voor eigen invulling. Dat vraagt veel zelfsturend vermogen van de kandidaat en ook bereidheid om open te communiceren over het leertraject.

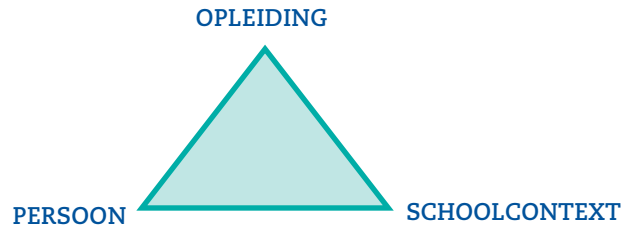
Afstemming tussen de persoon, de schoolcontext en de opleiding

Kenmerkend voor het traject *Op Maat* is dat er zowel tijdens de intake als tijdens het opleidingstraject steeds weer een verbinding gezocht wordt tussen drie samenhangende invalshoeken:

- Wat heeft de kandidaat als *persoon* in huis aan eerdere ervaringen en competenties, van waaruit verder 'gebouwd' kan worden?
- Wat kan de *schoolcontext* bieden aan de kandidaat, wat is de kracht en wat is de mogelijke beperking van de schoolcontext?
- Wat is de aanvullende rol van de *opleiding*, wat kan de opleiding bieden?

We visualiseren dit ook wel in de volgende 'integratiedriehoek':

Figuur 3: De integratiedriehoek (Korthagen e.a. 2002, p. 14)



Ad a. Persoon

Het *Op Maat*-traject is ontwikkelingsgericht. Dat betekent dat er al tijdens de intake gezocht wordt naar eerdere ervaringen waarop voortgebouwd kan worden. De vraag naar wat de kandidaten al kunnen en wat ze al in huis hebben, is belangrijker dan de vraag naar wat zij nog niet kunnen. De centrale vraag hierbij is: waarin wil je je de komende tijd in de opleiding en in de school ontwikkelen?

Ad b. Schoolcontext

De schoolcontext waarbinnen de *Op Maat*-kandidaten werkzaam zijn is zeer divers van aard. Een goede begeleiding op school is een randvoorwaarde voor een goede beroepsontwikkeling van de kandidaat. In dit gedeelte van het gesprek gaan we in op de vragen: wat kan een begeleider op school voor je betekenen? Wat mag je van een begeleider op school verwachten? Hoe zorg je ervoor dat je je op school ook daadwerkelijk kunt ontwikkelen?

Ad c. Opleiding

In de opleiding staat het leren van de kandidaat centraal in relatie tot de praktijk waarin hij of zij werkt. De centrale vraag hierbij is: wat kan de

opleiding voor je betekenen in jouw persoonlijke ontwikkeling als leraar in je school? We geven hier mogelijke thema's en richtingen aan waarin de kandidaat zich zou kunnen ontwikkelen in de opleiding.

Formele afstemming

Kenmerkend voor het traject *Op Maat* is dat de deelnemers binnen de setting van een groep aan de hand van een persoonlijk opleidingsplan verschillende individuele trajecten kunnen volgen. Omdat we er bewust voor kiezen om dat geheel binnen de setting van een groep te doen, zijn er een aantal voorwaarden:

- d. bereidheid tot professionalisering in en werken binnen een digitale leeromgeving en een digitaal opleidingsplan;
- e. gedurende de startweek aanwezig kunnen zijn en aansluitend vijf keer tijdens een (van te voren bepaalde) dag in de week. Voor daarna luidt het advies: de vastgestelde opleidingsdag in de week, minimaal de middag beschikbaar hebben voor gezamenlijke opleidingsactiviteiten (groeps-bijeenkomsten, samenwerkingsactiviteiten).

Cursisten van de groep *Op Maat* zijn vaak mensen met drukke agenda's. In dit gedeelte van het gesprek

benadrukken we aan de hand van de vragen van de kandidaten het belang van het werken binnen een leergroep, het werken met een digitale leeromgeving en het zoeken van samenwerking met collega's binnen de groep rondom het persoonlijk opleidingsplan.

Een voorbeeld

Hieronder schetsen we een korte *impressie* (dus geen letterlijk verslag) van het intakegesprek met Maria, ter illustratie.

Maria zocht in juni 2000 contact met ons. Zij was afgestudeerd in twee studierichtingen: filosofie en Duits. In de afgelopen jaren had zij het moederschap (drie kinderen) gecombineerd met redactiewerkzaamheden voor een uitgeverij. Daarnaast had zij cursussen filosofie verzorgd voor de Open Universiteit. Door het plaatselijke, gemeentelijk gymnasium was zij benaderd om lessen Duits te gaan verzorgen. In dat kader zocht zij contact met het IVLOS om te horen wat de mogelijkheden waren om een eerstegraads-bevoegdheid Duits te halen. Na het voorstellen, waarbij blijkt dat Maria en de betrokken opleider aan dezelfde universiteit Duits gestudeerd

hebben en daar zelfs een jaar tegelijk gestudeerd hebben, blijkt Maria drie belangrijke vragen te hebben:

- ▶ Hoe ziet de opleiding eruit en hoe lang gaat die duren?
- ▶ Is de opleiding te combineren met moederschap en een baan van 12 uren Duits?
- ▶ Welke vrijstellingen kan zij krijgen op grond van haar ervaringen bij de uitgeverij en bij de Open Universiteit?

De opleider geeft aan dat de onderwerpen in het gesprek zeker aan de orde zullen komen en doet een voorstel voor een gespreksagenda. Maria gaat akkoord. In de loop van het gesprek passeren onder andere de volgende onderwerpen de revue.

Motivatie

Maria geeft hierbij aan dat de eerste aanleiding om te kiezen voor onderwijs is de wens geweest om van een freelance bestaan af te komen. Daar komt bij dat het onderwijs goed te combineren is met het moederschap. Er bestaan goede mogelijkheden voor werken in deeltijd. Tijdens het cursuswerk voor de Open Universiteit heeft zij ontdekt dat zij het leuk vindt om voor een groep te staan en mensen wat te leren. Ze heeft daarbij

getwijfeld tussen filosofie en Duits. Bij beide vakken ligt haar hart, maar Duits biedt betere kansen op een baan. We besluiten dat ze in een later stadium nog altijd een tweede bevoegdheid filosofie kan gaan halen. De opleider vraagt door op haar ervaring met het voortgezet onderwijs. Heeft ze een beeld van wat haar daar te wachten staat? Zij blijkt een broer in het onderwijs te hebben die op een 'zwarte' school werkt. Ze heeft in april een dag met haar broer meegelopen. Nadat de rector haar gevraagd had of ze Duits wilde gaan geven, heeft ze op het gymnasium ook een dag met een leraar Duits meegelopen. Het waren twee contrasterende ervaringen. Tijdens haar studietijd heeft ze de oriëntatiecursus gedaan en dus ook al voor de klas gestaan tijdens een stage. De opleider vraagt door naar haar ervaringen. Maria vertelt dat de leeftijd van de kinderen haar aanspreekt; haar ideaal is om een bijdrage te leveren aan het goed functioneren van kinderen in de maatschappij. Ze twijfelt erover of het gymnasium haar eerste keus zou zijn, maar toch wil ze dat proberen. (...) Ze bekijken vervolgens samen een fragment van een beginnende docent die enige ordeproblemen heeft. Ze begint hard te lachen en zegt: herken-

baar! De opleider vertelt haar dat we in de opleiding ook met video's werken. Het lijkt haar eng, maar goed. (...)

Het leren

Van tevoren had Maria dit een gekke vraag gevonden. Het had haar wel aan het denken gezet. Zij onderscheidt voor zichzelf drie manieren van leren. De eerste manier is de manier die ze tijdens haar studie gehad heeft: veel lezen en daar over nadenken en de theorie verwerken. Dat is voor haar de belangrijkste manier van leren. Maar daarnaast heeft ze ook veel geleerd door dingen te doen. De cursussen op de Open Universiteit heeft ze gedeeltelijk kunnen voorbereiden en kunnen uitvoeren door wat ze in de oriëntatieperiode aan ervaring opgedaan had op een vrij moeilijke school in Amsterdam. De derde manier vindt ze moeilijk te omschrijven, maar heeft iets te maken met haar werk op de uitgeverij. Daar heeft ze ontdekt hoe belangrijk communicatie is. Veel van haar redactiewerk ging verloren, omdat de auteurs niet goed tegen kritiek konden. Dat heeft haar aan het denken gezet over verschillende manieren van communiceren. (Hierna praat Maria door over hoe zij als

leerling leerde.)

De opleider legt iets uit over hoe er in de opleiding gewerkt wordt en probeert om verbanden te leggen met de eerdere leerervaringen van Maria. Je zou de tweede soort leren die Maria onderscheidt, leren door te doen, kunnen vergelijken met het leren van ervaringen. De eerste manier van leren die Maria noemt, het leren uit de boeken, staat in deze opleiding, zeker aan het begin, in dienst van het leren van je ervaringen in de praktijk. Je kunt nu eenmaal niet uit de boekjes halen hoe je je als docent voor de klas moet gedragen. De derde manier van leren, het terrein van de communicatie is ook een belangrijk aspect van de opleiding. Een van de rollen die we in de opleiding onderscheiden is manager van de werksfeer. Daar horen allerlei oefeningen bij die te maken hebben met de interactie tussen jou als onderwijsgever en de leerling(en). De opleider vertelt haar dat daar veel kleine oefeningen mee gedaan worden en geeft drie voorbeelden. (...)De opleider vraagt vervolgens of Maria ook van anderen heeft geleerd. Door met anderen te praten of door naar ervaren mensen te kijken. Dat herkent ze; ze heeft op het gebied van de communicatie veel van een zeer ervaren redac-

teur geleerd en geeft twee voorbeelden. (...) De opleider legt uit dat het leren van anderen binnen de opleiding een belangrijk aspect is. Niet alleen leren van je eigen ervaringen en van daaruit kijken naar verbeteringen, maar ook het leren van anderen is belangrijk. Anderen kunnen medecursisten zijn, maar ook ervaren collega's of begeleiders op school. Ze praten door over de begeleiding op school. (...)

De opleiding

Naar aanleiding van de vraag naar vrijstellingen legt de opleider uit dat zij zo niet werken. Het geven van vrijstellingen is iets wat je doet als enerzijds de kandidaat beter weet wat de competenties zijn die de opleiding precies vraagt en uit welke onderdelen de opleiding bestaat. Anderzijds is het ook maar de vraag of de opleiders in een intake niet te snel 'nee' op de vraag naar vrijstellingen zeggen, omdat zij ook geen goed beeld hebben van wat de kandidaat aan eerdere verworven competenties heeft. In de oriëntatieperiode werkt de opleiding aan beide dingen: de kandidaat laat zien wat hij in huis heeft en de opleiding verplicht zich ertoe om de werkwijze, inzichten en eisen helder te maken. Zo kan dan

in gezamenlijk overleg een leerroute ontworpen worden die past bij de kandidaat en die tegelijkertijd voldoet aan de eisen van de opleiding. De opleider vraagt waarin Maria zich in de opleiding op zou willen richten, waarin wil zij zich ontwikkelen, op basis van haar eerdere ervaringen. (...) Tot slot wordt er doorgepraat over de randvoorwaarden van de opleiding en de vraag van Maria naar de 12 lesuren. (...)

3.3 Keuzes

Het principe van het leren van ervaringen aansluitend bij het basisprincipe van waaruit in de opleiding gewerkt wordt: *het leren van ervaringen*, is een onderliggende keuze geweest om in de intake een duidelijk accent te leggen op het leren van de kandidaat. We leggen daarbij in de fase van de intake de nadruk op het verduidelijken van de keuze voor leren van ervaringen als centraal concept (voor een nadere uitwerking hiervan zie Melief e.a., 2002). We onderscheiden daarbij de volgende aspecten:

- ▶ het leren van eigen ervaringen;
- ▶ het leren van ervaringen en deskundigheid van collega's in de *Op Maat*-groep;
- ▶ het leren van ervaren docenten of coaches in de school of van specialisten in de opleiding;

- het leren van theoretische bronnen.
- In hoofdstuk 6, *Leren van ervaringen*, lichten we dit toe aan de hand van een activerend hoorcollege.

Het principe van gelijkwaardigheid

Een tweede keuze is dat wij tijdens een intakegesprek en in de opleiding streven naar gelijkwaardigheid in de communicatie tussen opleider en zij-instromer. Gelijkwaardigheid betekent voor ons in deze situatie dat we ervoor kiezen om de zij-instromer eerst een overzicht te geven over de opleiding en de mogelijkheden die er zijn voor de zij-instromer, om pas daarna een leertraject af te spreken. Zij-instromer en opleider hebben daarbij een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leerproces en de inhoud. Op die manier proberen we ervoor te zorgen dat de kandidaat ook daadwerkelijk een gelijkwaardige gesprekspartner kan zijn bij de gezamenlijke vaststelling van het uiteindelijke leertraject. In de intake verlenen we daarom in principe geen vrijstellingen, omdat de opleider geen echt inzicht heeft in de competenties en de eerdere ervaringen van de kandidaat. En omgekeerd: omdat de kandidaat dan geen inzicht heeft in wat de opleiding hem of haar kan bieden. Aan de hand van het startprofiel en het bijbehorende persoonlijk opleidingsplan wordt een

leerroute vastgesteld, waarin wel vrijstellingen worden verleend.

4.4 Dilemma's

Natuurlijk levert de keuze voor een intake waarbinnen de nadruk ligt op afstemming zoeken en het accent ligt op het leren van de kandidaat, in de praktijk ook een aantal dilemma's op. We beschrijven de twee belangrijkste.

Het dilemma van: Waar een wil is, is een weg

Kandidaten die geïnteresseerd zijn in zij-instroomtrajecten, zijn meestal hoog gemotiveerd voor het onderwijs. De motieven zijn uiteraard zeer verschillend, maar hebben vaak als gemeenschappelijk onderliggend kenmerk een innerlijke gedrevenheid om het onderwijs in te gaan (graag met kinderen willen werken, graag iets over willen dragen aan kinderen, enzovoorts).

Zij-instromers maken vanuit die gedrevenheid een bewuste keuze voor het onderwijs en moeten daar vaak veel voor over hebben: in inkomen teruggaan, kiezen voor een periode financieel afhankelijk zijn van een partner, kiezen voor een periode waarin school en opleiding vóórgaan en het thuisfront inlevert op het vlak van tijd en aandacht. Ze zijn

creatief in het zoeken van oplossingen daarvoor, want: waar een wil is, is een weg.

De eerste ervaringen in het onderwijs zijn voor zij-instromers niet altijd gemakkelijk. Met al hun ervaring voelen zij zich ineens weer beginner, in een setting die maar al te vaak niet of moeilijk toeganke-lijk is. Verschillende zij-instromers vertellen verhalen over hoe gesloten sommige schoolculturen zijn. 'Ik dacht dat het onderwijs op mij zat te wachten, maar ze stralen alleen maar uit dat ze me niet nodig hebben'. Daarnaast vertellen zij-instromers ook over hoe moeilijk en soms teleurstellend de eerste ervaringen voor de klas zijn. De condities waaronder zij-instromers beginnen aan een zij-instroomtraject in de opleiding zijn soms verre van optimaal en vragen veel van opleiders bij het begeleiden van de weg die zij-instromers gaan.

Het dilemma van leren en werken 1

Veelvuldig worden wij geconfronteerd met kandidaten die een omvangrijke aanstelling aangeboden krijgen of al hebben op scholen. We maken met regelmaat mee dat kandidaten die nog niet eerder in het voortgezet onderwijs werkzaam zijn geweest, mentoraatstaken toebedeeld krijgen. Voor het goed en verantwoord ingroeien in het beroep en het

daarbij behorende leren in de opleiding is dat een onwenselijke situatie. We realiseren ons dat de situatie voor scholen in dezen erg moeilijk is, de personeelstekorten zijn nu eenmaal groot.

We voorzien vaak in de intake al dat de te grote omvang van de aanstelling veel problemen op gaat leveren en ook ten koste gaat van een verantwoord opleidingstraject. Onze adviezen dienaangaande aan de kandidaat en de gesprekken die we daar met schoolleiders over voeren leveren helaas niet altijd het gewenste resultaat op en leiden soms tot – in onze ogen onnodige en ongewenste – vroegtijdige uitval.

4 ► Het Startprofiel

De oriëntatieperiode duurt zes weken en begint met een fulltime week opleiding, voorafgaand aan de start van het schooljaar. Daarna komen de cursisten gedurende vijf weken één dag per week op de opleiding. De bijeenkomsten in de startweek zijn gericht op het werken aan een startprofiel, in de bijeenkomsten daarna staat het werken aan het persoonlijk opleidingsplan centraal.

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe wij met het startprofiel werken. We doen dit aan de hand van verschillende concrete voorbeelden. In de eerste paragraaf gaan we in op de vorm die we voor het startprofiel gekozen hebben: de advertentie met sollicitatiebrief. In de tweede paragraaf geven we een voorbeeld van een bijeenkomst 'Didactische basisvaardigheden', waarin we laten zien hoe we tijdens een groepsbijeenkomst toewerken naar het startprofiel in een heterogene groep cursisten. In de derde paragraaf laten we aan de hand van de onderwijsautobiografie zien hoe we proberen verbindingen te maken tussen het startprofiel en het persoonlijk opleidingsplan. Tot slot van dit hoofdstuk staan we

in paragraaf 4.4 en 4.5 stil bij de onderliggende keuzes en dilemma's bij het werken met een startprofiel.

4.1 Het startprofiel

Al op de eerste dag van de opleiding beginnen de cursisten te werken aan hun startprofiel, een plaatsbepaling waarin zij laten zien wie zij zijn als onderwijsgevende. Het startprofiel is vergelijkbaar met een soort startportfolio. Toch kiezen we bewust voor de term *startprofiel*. De kern van het startprofiel is de vraag: wie ben ik als docent? Het uitgangspunt van het startprofiel is de beroepsidentiteit van de cursist gekoppeld aan eerdere ervaringen. De cursisten behandelen in hun startprofiel naar keuze thema's als:

- Wie ben ik als docent?
- Wat voor soort docent ben ik voor mijn leerlingen/wil ik voor mijn leerlingen zijn?
- Welke keuzes heb ik gemaakt in mijn (onderwijs)loopbaan tot nu toe?
- Waarom wil ik met leerlingen in het voortgezet onderwijs werken?
- Waar liggen mijn interesses?

- ▶ Welke ontwikkeling heb ik al doorgemaakt en wat betekent dat voor mijn werk in het onderwijs?
- ▶ Waar ben ik goed in?
- ▶ Welke ontwikkelingsmogelijkheden zie ik voor mezelf?
- ▶ Wat is belangrijk voor mij in mijn ontwikkeling als docent?

Vorm

Voor het schrijven van het startprofiel bieden we de cursisten als vorm de *sollicitatiebrief* aan. De cursisten schrijven hun profiel in de vorm van een sollicitatiebrief als reactie op een door ons ontworpen advertentie met functie-eisen. De advertentie is gebaseerd op de eindtermen of competenties waaraan de zijinstromers aan het eind van de opleiding moeten voldoen. Bij de sollicitatiebrief voegen de cursisten naast hun curriculum vitae ook - waar mogelijk - al eerste relevante bewijsstukken of illustratiematerialen uit hun eerdere loopbaan toe. Op die manier proberen we de cursisten van meet af aan vertrouwd te maken met de vraag naar illustratiemateriaal.

Advertentie met functie-eisen

De advertentie met de functie-eisen is enerzijds afgestemd op de verschillende docentrollen die wij in de opleiding onderscheiden (zie figuur 1, hoofdstuk 2) en anderzijds gebaseerd op de lijst van eindtermen of competenties die door het IVLOS van leraren gevraagd worden.

ADVERTENTIE TEKST ⁸⁾

re graads docent gevraagd. Wij zoeken: een *vakdidactisch deskundige* ⁹⁾ die in staat is om een expliciete visie te formuleren op het vak en de plaats ervan in de maatschappij. Die bovendien inzicht heeft in de opbouw van het curriculum van het vak inclusief kerndoelen en eindtermen, die weet hoe leerlingen kennis en begrip binnen zijn of haar vakgebied verwerven en die deze visie en deze inzichten weet te vertalen naar effectieve en leuke lessen en durft te experimenteren. Een *begeleider en vormgever van leerprocessen*. Een docent die op grond van zelf vastgestelde doelen en de beginsituatie van de leerlingen een systematische planning van leeractiviteiten van leerlingen kan maken. Die die plannen ook goed kan uitvoeren, wat betekent dat hij of zij verschillende werkvormen adequaat kan hanteren en indien daartoe aanleiding is, plannen kan bijstellen. Die leerlingen het hoe en waarom van de les weet duidelijk te maken en bovendien kan omgaan met verschillen tussen leerlingen. Daarnaast verwachten we dat de docent op een adequate manier de vorderingen van de leerlingen evalueert en toetst. Een docent die een

opvoeder is, die een eigen pedagogische visie kan expliciteren en kan vertalen naar handelen in de klas en de begeleiding van leerlingen. Die actief kan werken aan een leefklimaat waarin leerlingen zich veilig en gerespecteerd voelen, onder andere door blijk te geven van positieve verwachtingen van leerlingen. Een *manager van de werksfeer*, een docent die inzicht heeft in communicatieprocessen in de klas en over het gedragsrepertoire beschikt om die processen op verschillende manieren te beïnvloeden en in een wenselijke richting te sturen. Die in staat is om in uiteenlopende omstandigheden een goede relatie met een groep leerlingen en met individuele leerlingen te onderhouden. Een docent '*buiten de klas*' die zich betrokken toont bij de school als gemeenschap en die in de schoolorganisatie les-, klas- en vakoverstijgende taken kan en wil uitvoeren in een collegiale setting. Die bereid is om binnen het brede mesogebied systematisch expertise te ontwikkelen en die in staat is om vanuit kennis over praktijkgericht onderzoek een bijdrage te leveren aan het verbeteren van onderwijs op school. Een docent die *verantwoordelijkheid neemt voor eigen groei*, wat betekent dat hij of zij initiatieven neemt om het

eigen handelen adequaat te analyseren en op basis daarvan te verbeteren.

Curriculum vitae en illustratiemateriaal

Het curriculum vitae in het startprofiel (en uiteindelijk ook in het eindportfolio) is bedoeld om het profiel te onderbouwen en is dus verwant met het gebruikelijke curriculum vitae bij een sollicitatiebrief. De cursisten geven aan welke werk-, onderwijs- en andere relevante ervaring zij hebben. Wat voor sommigen anders is dan bij een gewoon cv, is dat het cv in het kader van de opleiding uitgebreider is, omdat de cursisten gevraagd wordt om waar mogelijk hun ervaringen te documenteren. Met behulp van illustratief materiaal geven de cursisten elkaar en de opleiders een beeld van de wijze waarop zij bepaalde taken hebben vervuld of vervullen. Ook onderbouwen ze hiermee hun sollicitatiebrief. Voorbeelden van illustratiemateriaal zijn: zelf gemaakt materiaal, beoordelingen van anderen (cursisten, klanten, collega's, leidinggevendenden of leerlingen), video-opnamen en foto's, maar ook producten (van cursisten of klanten).

Ter illustratie twee fragmenten

We illustreren het werken met een startprofiel met een tweetal voorbeelden van cursisten. De voorbeelden zijn fragmenten uit een startprofiel. We hebben fragment 1 gekozen om te laten zien hoe sommige deelnemers de vorm van een sollicitatiebrief gebruiken. Fragment 2 hebben we uitgekozen omdat daarin ook al direct een eerste koppeling gemaakt wordt met het persoonlijk opleidingsplan en omdat de cursist daarin eerste leerdoelen koppelt aan eerdere ervaringen.

Fragment 1 Anna

(docente Duits, 52 jaar, vooropleiding lerarenopleiding in Duitsland, 4 jaar werkzaam geweest in het basisonderwijs in Duitsland, daarna naar Nederland gekomen en de zorg gehad voor opgroeiende kinderen.) (...) De eisen die ik aan iedere docent stel - dus ook aan mijzelf - zijn: professionaliteit in het vak en in de omgang met de leerlingen. Bovendien vind ik het belangrijk dat een docent zelf de uitstraling van 'life long learning' heeft. Alleen dan kan je dat ook overdragen aan de aan jou toevertrouwde leerlingen. Verder vind ik het belangrijk

dat de docent breed is ingesteld en de leerling een veilige basis kan geven, van waaruit hij of zij de wereld kan verkennen. Vanuit de nieuwe docentrol, de docent als coach en begeleider, zijn verder het bevorderen van de motivatie en het bewaken van het leerproces voor mij van belang. Als ik me van hieruit afvraag wat mijn persoonlijke toegevoegde waarde is, dan zijn dat vooral twee kwaliteiten: ich bin Deutsche und Schüler reagieren darauf im Allgemeinen sehr positiv. Leerlingen en ouders nemen spontaan in het Duits contact op. Ze toetsen ook gauw na een paar woorden Duits hoe het met mijn Nederlands gesteld is. Darüberhinaus lebe ich schon seit zwanzig Jahren in den Niederlanden und mit den Niederländern. Ik heb bij voorbeeld geleerd dat Nederlandse leerlingen veel discutieren, maar zich dan aan afspraken prima houden. Als de les om is, staan ze echt op. Dan ben je te laat met je uitleg of huiswerk. En als je een leestaak af hebt en het dus voor een Duitser spannend wordt, want nu begint de reflectie, het eigenlijke werk, is het voor een Nederlandse leerling echt gedaan. Ik wil dus graag meer en beter inzicht krijgen in het leerlinggedrag van de Nederlandse leerling. Hoewel ik het van huis uit niet zo

gewend ben - toen ik nog op de basisschool voor de klas stond, ging het allemaal heel anders - wil ik hier wel verder in komen. Ik realiseer me goed dat ze in deze maatschappij ook juist moeten kunnen discutieren bij voorbeeld en tegelijk zou ik ze graag wat meegeven van de reflectie, het eigenlijke werk. Daar wil ik dit jaar graag naar zoeken, naar die verbinding. (...)

U zoekt een vormgever en begeleider van leerprocessen. Met het maken van curricula, het peilen van een beginsituatie en het systematisch plannen, ben ik vertrouwd vanuit mijn opleiding en werkzaamheden in Duitsland als Lehrerin. Hetzelfde geldt voor probleemgeoriënteerd onderwijs, projectonderwijs en groepsonderwijs, ook hierin ben ik geoefend. Zoals uit mijn cv blijkt, heb ik dit alles tot nu toe hoofdzakelijk in het basisonderwijs in Duitsland toegepast. Helaas heb ik hier geen illustratiemateriaal meer van. De transfer van mijn eerdere ervaringen naar leerlingen van een andere leeftijd, verschillende nieuwe niveaus en ook het werken in een andere onderwijscultuur zullen dit jaar voor mij hoofdthema's vormen.

Fragment 2 Cas

(docent economie 33 jaar oud, werkzaam geweest in het bedrijfsleven als communicatietrainer, sinds een half jaar werkzaam in het onderwijs)(...)

Vakdidactisch deskundige

De bekwaamheden die hier bijhoren, bezit ik ten dele. Wat mij helder is, is hoe ik het vak economie kan plaatsen in de maatschappij. Dit vanwege mijn praktijkervaring [link, naar cv] en mijn continue streven een koppeling van de behandelde stof met de praktijk te maken [link naar illustratiemateriaal]. Mijn visie op het vak economie is expliciet. Ik kan mijn leerlingen ervan overtuigen dat kennis van dit vak in elke baan die zij later aangaan en zelfs in hun privéleven van nut kan zijn. Dit laat ik ze ook weten door regelmatig in de les bepaalde onderwerpen te koppelen aan vraagstukken [link naar lesmateriaal] die mensen hebben in hun baan of privéleven. Verder kan ik leerlingen activeren kennis en begrip van het vak economie op te doen en kan ik zorgen voor verscheidene manieren van kennis opdoen. Ik experimenteer [link naar lesvoorbereiding] in de lessen om variatie in de lesvormen aan te bieden.

Leerdoelen

Ik wil nog meer inzicht krijgen in de opbouw van het curriculum van het vak, inclusief de kern-doelen en eindtermen. Daarnaast is het voorbereiden van mijn lessen nog voor verbetering vatbaar. Ik zou mijn leerlingen veel meer willen stimuleren in hun eigen leerproces, ze meer zelf leren nadenken en ze daar verschillende methodes voor willen leren dan het ze voor te kauwen, ze meer zelf laten ontdekken.

Vormgever en begeleider van leerprocessen

Deze bekwaamheden bezit ik ten dele. Ik kan plannen uitvoeren en indien nodig bijstellen [link naar twee lesvoorbereidingen]. *Zelfreflectie* [link, naar twee logboekfragmenten] is mij eigen. Ik kan goed leerlingen het hoe en waarom van de les duidelijk maken. Ik ben namelijk altijd bij bijna alles wat ik doe verklarend bezig naar de buitenwereld. Het is mijn streven mensen te laten inzien waarom ik doe wat ik doe. Ik heb ervaring in en ben goed in het begeleiden en coachen van individuen. Ik ben een docent die een aantal verschillende werkvormen [link naar cursusmateriaal uit het bedrijfsleven] adequaat kan

hanteren. Leerdoelen Ik wil nog meer verschillende lesvormen toe kunnen passen, waarbij ik vooral een aantal werkvormen gericht op samenwerkend leren wil gaan toepassen in mijn lessen. Waar ik nog weinig ervaring in heb is het goed omgaan met verschillen tussen leerlingen. In het toetsen en adequaat evalueren van vorderingen van de leerlingen zou ik nog meer kennis en ervaring willen opdoen. Het bepalen van de beginsituatie van de leerlingen en het vaststellen van leerlingdoelen als startpunt is voor mij nog niet echt bekend terrein.

4.2 Werken met verschillen in ervaring: een voorbeeldbijeenkomst

Tijdens de plenaire bijeenkomsten in de eerste week van de oriëntatieperiode vormt het werken aan het startprofiel een rode draad. Dat betekent dat we in iedere plenaire bijeenkomst de cursisten op verschillende manieren laten werken aan hun startprofiel. We illustreren dat aan de hand van een voorbeeldbijeenkomst, de bijeenkomst 'Didactische basisvaardigheden'.

Op de tweede cursusdag werken we in het ochtendprogramma aan wat we de didactische basisvaardigheden van een docent noemen: een uitleg geven met gebruik van het bord, iets demonstreren, een instructie geven en huiswerk opgeven. Natuurlijk zijn de ervaringen die de docenten in de groep hiermee hebben zeer divers. De één staat al een aantal jaren voor groepen, de ander heeft hiermee nog nauwelijks of geen ervaring. We laten hieronder aan de hand van de introductie op de ochtend en de instructie zien, hoe we in de praktijk werken met de heterogeniteit in eerdere ervaringen. Daarna laten we zien hoe we aan het eind van de bijeenkomst een koppeling maken naar het startprofiel.

Didactische basisvaardigheden ¹⁹⁾

Rol: Begeleider en vormgever van leerprocessen Inleiding en instructie

Vanochtend staan de didactische basisvaardigheden van een docent centraal. We besteden hier aandacht aan in het kader van de docentrol: Begeleider en vormgever van leerprocessen. We gaan vandaag oefenen met een aantal basisvaardigheden of competenties die je als docent in huis moet hebben. Het zijn de vaardigheden die je als leraar iedere dag toepast. We hebben het vanochtend over vier competenties of vaardigheden: een uitleg geven met gebruik van het bord, iets demonstreren, een instructie geven en huiswerk opgeven. De één zal hier heel veel ervaring mee hebben, de ander nog nauwelijks. Voor degenen die nog wat minder onderwijservaring hebben, is deze ochtend bedoeld om je te oefenen in deze vaardigheden, om er ervaring mee op te doen, de praktijkkennis erover te leren en om ideeën op te doen over verschillende aanpakken. Aan het eind van de ochtend verwijzen we naar de literatuur erover, zodat je je er verder in kunt verdiepen. Voor degenen die al veel meer ervaring hebben met deze vaardigheden, omdat ze al jaren voor de

klas of voor groepen staan, is de ochtend bedoeld om je huidige onderwijspraktijk te toetsen, misschien ook nog wel ideeën op te doen, maar ook om anderen voorbeelden te geven van jouw deskundigheid op dit terrein. We slaan daarbij twee vliegen in één klap, want wat je vanmorgen doet en laat zien, kun je vervolgens direct aan je startprofiel koppelen, als illustratie van wat je al kunt en van jouw routines voor de klas. Je kunt daarmee laten zien dat je dit in huis hebt en dat je je vandaaruit verder wilt ontwikkelen of dat je dit voldoende vindt en je in de opleiding juist op andere dingen wilt richten. We hadden jullie gevraagd om een schoolboek mee te nemen, heeft iedereen dat bij zich? OK. Je gaat zo meteen in tweetallen aan het werk, je mag een vakgenoot uitkiezen, maar dat hoeft niet. Bereid zo meteen met zijn tweeën een stukje les voor dat ongeveer 2 minuten duurt. Je kunt kiezen voor: uitleg, demonstratie, instructie of huiswerk. Je krijgt ongeveer 20 minuten de tijd voor de voorbereiding. Na de voorbereiding splitsen we de groep in tweeën, de tweetallen worden gescheiden en geven ieder een stukje les. Dat stukje wordt opgenomen op video en wordt nabesproken aan de hand van twee vragen:

- ▶ Welke docentvaardigheden laat je zien?
- ▶ Welke didactische 'ingrediënten' kun je hieruit halen op het gebied van:
 - een korte uitleg geven met behulp van het bord
 - iets demonstreren
 - een instructie geven
 - huiswerk opgeven.

We eindigen met een opdracht in het kader van het startprofiel. Je gaat een eigen 'recept' schrijven op een van deze vier gebieden. Dat recept kun je gebruiken bij het voorbereiden van je lessen en om als illustratiemateriaal aan je startprofiel toe te voegen. Ook het videofragment kun je gebruiken als illustratiemateriaal.

An het eind van de ochtend krijgen de deelnemers ongeveer een kwartier de tijd om aan de rol 'Begeleider en vormgever van leerprocessen' te werken binnen hun startprofiel.

De opdracht die ze op dat moment krijgen luidt:

Startprofiel: didactische basisvaardigheden

Docentrol: Begeleider en vormgever van leerprocessen. Recept

Met deze opdracht willen we de ochtend over de didactische basisvaardigheden afronden. De opdracht is bedoeld als een voorbeeldoefening voor de wijze waarop je kunt werken aan je startprofiel en illustratiemateriaal daarbij. Je hoeft de opdracht niet helemaal af te krijgen. De bedoeling van deze opdracht is meer dat je ervaring opdoet met een mogelijke systematiek van werken rondom het startprofiel en het persoonlijk opleidingsplan.

Stap 1: (Individueel of in tweetallen) verwerken van de praktijktheorie. Schrijf hieronder op basis van wat we vanmorgen gedaan hebben je eigen 'recept' op voor een van de didactische basisvaardigheden (uitleg geven met behulp van het bord, demonstreren, instructie geven, huiswerk opgeven). Bij het recept kun je denken aan een stappenplan, maar je kunt ook de sleutelwoorden beschrijven die voor jou de kern zijn, het kan ook zijn dat je een aantal praktische vuistregels hebt die je wilt onthouden. De vraag is dus: wat neem jij mee van de praktijktheorie die vanmor-

gen aan de orde is geweest?

Stap 2: Terugblik/eigen impressie (individueel of in tweetallen)

Bekijk je voorbereiding opnieuw en beschrijf kort je eigen impressie van de uitvoering. Hulpvragen daarbij kunnen zijn (maar je kunt je impressie ook op een eigen manier weergeven):

- ▶ Hoe verliep het?
- ▶ Klopte je planning?
- ▶ Wat ging goed?
- ▶ Wat ging anders dan je gedacht had?
- ▶ Wat was voor jou belangrijk?

Beschrijf vervolgens kort wat je (eventueel) bij zou willen stellen.

Stap 3: Startprofiel (individueel of in tweetallen)

Wat kun je in je startprofiel schrijven onder de docentrol 'Begeleider en vormgever van leerprocessen' op het terrein van deze basisvaardigheden?

- ▶ Welke ervaring heb je op dit terrein?
- ▶ Waar ben je goed in?
- ▶ Waarin zou je je willen ontwikkelen?
- ▶ Waar zou je meer over te weten willen komen?

- ▶ In welke theorie ben je geïnteresseerd geraakt?
- ▶ Hoe zou je de videoband van vanmorgen of je recept als illustratiemateriaal kunnen gebruiken bij je startprofiel?

4.3 Werken met eerdere ervaringen: de onderwijsautobiografie

Een andere manier waarop we met de cursisten aan het startprofiel werken is afkomstig uit de biografische benadering. Gedurende de oriëntatieperiode vragen we de deelnemers om een onderwijsautobiografie te schrijven (vgl. Verkuyll, 2002 en Melief e.a., 2002). De achterliggende gedachte daarbij is dat eerdere ervaringen in het onderwijs, of dat nu leerlingervaringen zijn of docentervaringen, van invloed zijn op het functioneren voor de klas. Eerdere ervaringen kleuren de visie van waaruit docenten werken en zijn mede bepalend voor het gedrag dat een docent vertoont. We beschrijven hier kort het draaiboek¹⁴) van de bijeenkomst waarin we met de onderwijsautobiografie werken. Aansluitend geven we een voorbeeld van een cursist die op basis van deze ochtend een stukje in zijn profiel schrijft.

Onderwijsautobiografie

Rollen: Eindverantwoordelijke voor eigen groei en Opvoeder

1. Introductie [verkort]

Je ervaring (met onderwijs) is van invloed op je visie (op onderwijs). Vanzelfsprekend krijg je in de opleiding nog verschillende onderwijs-theorieën en onderwijsvisies van anderen aangeboden, op basis waarvan je je eigen visie kunt expliciteren en ontwikkelen. Maar we willen in dit begin van de opleiding nadrukkelijk stilstaan bij je eigen achtergrond als onderwijs-ontvanger. Ook die achtergrond is namelijk van invloed op je denken over onderwijs. Vanochtend gaan we dus proberen om met elkaar in gesprek te raken over onze visie op onderwijs, over onze onderliggende waarden en normen en waar die vandaan komen. Bij het schrijven van je Startprofiel kun je deze ochtend dus gebruiken om je visie op onderwijs te verwoorden. Aan het eind van de ochtend kijken we vooruit naar het werken met het persoonlijk opleidingsplan. We gaan proberen om op basis van de kernwoorden van je onderwijsvisie een verbinding te leggen met je handelen in de klas en gaan van daaruit

op zoek naar mogelijke leerdoelen.

2. Opdracht [verkort]^{1,2)}

Individueel onderwijsautobiografie schrijven, dat wil zeggen: teken een soort levenslijn en deel die in in fasen in je leren. Geef met kernwoorden (dat mag een woord zijn dat alleen voor jou betekenis heeft) markante gebeurtenissen aan die van invloed geweest zijn op jouw ontwikkeling of die je je als bijzonder herinnert (in positieve of negatieve zin).

3. Uitwisselen

Daarna in tweetallen om beurten elkaar gedurende 10 minuten ondervragen. Denk eraan: 'bij de ander blijven' [verwijzen naar coltraning]. Het gaat erom dat ieder voor zichzelf duidelijk heeft/krijgt hoe je beïnvloed bent door je schoolervaringen en latere onderwijservaringen. Denk bij voorbeeld aan aspecten als:

- ▶ Docentgedrag
- ▶ Schoolsituatie
- ▶ Rol in de klas/medeleerlingen
- ▶ Vakken (leuk/niet leuk; moeilijk/niet moeilijk)
- ▶ Rol van ouders

4. Kernwoorden

Probeer samen te komen tot het formuleren en inventariseren van kernwoorden die voor jou belangrijk zijn aan een docent/in het onderwijs. Bekijk hoe die kernwoorden verband houden met je onderwijsautobiografie.

5. Plenair nabespreken

Mogelijke vragen:

1. Noem de drie belangrijkste kernwoorden die je zeker in je startprofiel gaat vermelden.
2. Heb je ontdekkingen gedaan?
3. In hoeverre hangen jouw kernwoorden samen met je motivatie om het onderwijs in te gaan of op de school te werken waar je nu werkt?
4. Noem een kernwoord en probeer daar een vaardigheid aan te koppelen die je als leraar zou moeten hebben.

6. Vertaling naar leerdoelen

a. Kolommen

Je hebt nu een persoonlijke lijst met kernwoorden. Begrippen die voor jou van belang zijn in het onderwijs of voor een docent. We gaan proberen om die kernwoorden nu meer vanuit het perspectief van je opleidingstraject te bekijken.

Je krijgt zo meteen een papier met vier kolommen. In de eerste kolom schrijf je onder elkaar de kernwoorden. Je kunt ook meer kernwoorden of synoniemen opschrijven die je bij nader inzien beter vindt. In de tweede kolom kruis je aan of je vindt dat je dit kernwoord als vaardigheid beheerst of als eigenschap bezit. In de derde kolom kruis je aan of het een woord is dat van belang is bij jouw leerdoelen in de opleiding. Bijvoorbeeld: je hebt als kernwoord het woord 'respect'. Je vindt het belangrijk om respect te hebben voor je leerlingen en omgekeerd dat zij dat voor jou hebben. Maar je weet ook hoe moeilijk je het soms vindt om met een lastige leerling, die beslist geen respect toont voor jou, toch respectvol om te gaan. Dat zou een leerdoel kunnen worden. Of je hebt als kernwoord: 'het gezellig maken in de klas'. Je vond het zo leuk als het echt gezellig was op school, maar je vindt het heel moeilijk om dat in de klas aan te sturen. Daar zou je graag je aandacht op willen richten. Hoe jij, met jouw persoonlijkheid - dus terwijl je jezelf geen geweld hoeft aan te doen - een gezellige sfeer kunt scheppen.

b. Doelen formuleren

Ten slotte komt een misschien wat lastige opdracht waarin we gaan proberen om concreter te worden en een verbinding te leggen met je handelen in de klas. Je hebt nu een aantal kernwoorden die je van belang vindt voor je handelen in de klas. Daarmee zijn het echter nog geen doelen. Het blijven nog vage en abstracte woorden. Het is handig om in je persoonlijk opleidingsplan te werken met meer concrete leerdoelen. We eindigen de ochtend dus met een korte vingeroefening voor het persoonlijk opleidingsplan. Probeer met behulp van docentrollen concrete doelen te formuleren die voor jou richtinggevend kunnen zijn in je opleiding. We laten zien aan welke criteria een doel voldoet:

- ▶ concreet (welke klas, welk uur enzovoorts);
- ▶ positief gefomuleerd (wat wil ik wel, in plaats van wat wil ik niet);
- ▶ passend bij jou als persoon en bij jouw schoolsituatie.

Probeer om drie doelen te formuleren op basis van je kernwoorden. Het mogen ook drie doelen bij één kernwoord zijn.

7. Uitwisselen in tweetallen

Uitwisselen van de doelen en elkaar kritisch bevragen met een check list in de hand. Probeer een prioritering in je doelen aan te geven.

8. Plenaire afsluiting

Iedereen noemt één doel waarover hij/zij tevreden is en dat bovenaan het verlanglijstje/prioriteitenlijstje staat.

Naar aanleiding van deze bijeenkomst schrijft Gert (docent Frans, 50 jaar) het volgende stukje in zijn startprofiel:

(...)

Naar aanleiding van de ochtend over de autobiografie heb ik ook mijn gedachten over mijn eigen schoolse leerontwikkeling laten gaan. Opvallend hierbij is dat ik er achteraf gezien een bepaalde persoonlijk voorkeur uit kan halen, een lijn die rechtstreeks van mijn eerste schooldag tot op heden loopt. Ik heb me tijdens die bijeenkomst beperkt tot het nadenken over opvoeders en leraren die iets bijzonders voor mij hebben betekend. Vanaf mijn eerste schooldag tot aan het behalen van mijn bul afgelopen jaar heeft

mij in iedere nieuwe vorm van onderwijs wel een leraar begeleid die veel ruimte kon verlenen, zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van mij eiste en het leerproces adequaat bewaakte. Ze waren allemaal enthousiast voor hun vak, betrokken op hun leerlingen en nieuwsgierig. Een enkele leraar ken ik nu nog. Ik heb er het kernwoord toegewijd zijn aan mijn leerlingen bij gevonden, dat is voor mij een soort pedagogisch Fingerspitzengefühl gecombineerd met vakcompetenties. Als ik er goed over nadenk heb ik in mijn vorige werk ook altijd gehandeld vanuit toewijding in mijn samenwerking met mijn collega's; kennelijk is het ook ruimer gezien een soort leidraad in mijn werkzame bestaan. Ik heb er niet meteen een leerdoel bij gevonden, maar praat er graag eens met jou en mijn colgenoten over door tijdens de groepsgesprekken over de persoonlijke opleidingsplannen. Misschien kom ik dan wel tot verbindingen, want leerdoelen heb ik zeker op dit gebied. (...)

4.4 Keuzes

Principe 1: Open voorstructurering

Net zoals bij de opzet van de opleiding in zijn geheel is ook voor onze werkwijze rondom het profiel kenmerkend dat we gekozen hebben voor een open voorstructurering met ruimte voor een eigen invulling. Met de vorm van de advertentie, gebaseerd op verschillende docentrollen en de bijbehorende sollicitatiebrief willen we voorkomen dat cursisten blijven steken in het 'afvinken' van een lijst met competenties en een bijbehorende sterkte/zwakte-analyse. In de voorstructurering van het startprofiel, de richtvragen daarbij, de rollen en de advertentie hebben we bewust gezocht naar verbindingen met eerdere ervaringen (die verder gaan dan alleen elders verworven competenties), verbindingen met de schoolpraktijk en verbindingen met de opleiding(sinhouden).

Principe 2: Ontwikkelingsgericht werken

Aan de basis van het startprofiel ligt de vraag: Waarop kan ik voortbouwen? Hiermee willen we voorkomen dat het profiel (en het persoonlijk opleidingsplan) een in onze ogen te eenzijdige invulling krijgt in de richting van alleen maar 'deficiëntiedenken':

Wat kan ik nog niet en wat moet ik dus in de opleiding nog doen? We lichten dit kort toe aan de hand van het concept 'professional development' (vgl. McIntyre & Hagger, 1992). Ontwikkeling is een term die vaak gebruikt wordt om aan te geven dat iemand bepaalde deficiënties heeft, 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 wat er al is (zie voor een nadere uitwerking Korthagen e.a., 2001).

4.5 Dilemma's

Het dilemma van de ruimte en de kaders

Deelnemers werken met veel plezier aan het start-

profiel en de praktijk leert dat deze vorm goed werkt voor zowel de zij-instomers als de opleiders. Een van de dilemma's hierbij is het gebruik van de rollen in de advertentie. Sommige deelnemers ervaren dit als een soort keurslijf. We lossen dit op door de deelnemers de gelegenheid te geven om een eigen profiel te schrijven, om vandaar uit - waar mogelijk - aansluiting te zoeken bij de rollen. Dat roept af en toe wel een spanningsveld op: niet altijd is het eigen profiel direct te koppelen aan de rollen.

Het dilemma van 'het geheel is meer dan de som der delen'

Andere deelnemers geven aan dat het onderscheid tussen de rollen niet altijd even makkelijk is. Daarmee signaleren ze terecht een gevaar van het werken met verschillende rollen: het dreigt een soort systeemscheiding in het denken teweeg te brengen die in de praktijk niet altijd herkenbaar is. Natuurlijk geven we hierbij aan dat de rollen soms ook door elkaar heen lopen of anders geformuleerd dat de rollen overlappende gebieden vormen. Dat neemt niet weg dat deze vorm van voorstructurering mogelijk bij sommigen een (verkeerde) systeemscheiding aanbrengt, waarbij het denken in losse onderdelen de overhand krijgt en de samenhang niet meer gezien en ervaren wordt.

Het dilemma van vertrouwen en bewijzen

Sommige zij-instromers hebben een grote rijkdom aan eerder verworven competenties. We stellen daar vaak de vraag bij: Kun je nu illustreren dat je die competenties werkelijk bezit?

Niet alle zij-instromers hebben daarbij illustratiemateriaal voorhanden. We maken dan soms gebruik van het beschrijven van kenmerkende, authentieke situaties in het vorige beroep. We ervaren daarbij op gezette tijden als opleiders een spanningsveld tussen vertrouwen geven en tegelijkertijd bewijzen vragen.

5 ► Het persoonlijk opleidingsplan

In dit hoofdstuk staat het persoonlijk opleidingsplan centraal. In dit plan geven de cursisten aan welke leerroute zij in de opleiding willen volgen en welke bijbehorende leeractiviteiten zij willen uitvoeren. Het persoonlijk opleidingsplan wordt na vijf weken in kleine groepjes besproken. Daarna vindt een individueel gesprek plaats met de opleider, waarin zij het persoonlijk opleidingsplan definitief vaststellen.

We starten dit hoofdstuk met een paragraaf waarin we laten zien hoe het persoonlijk opleidingsplan gerelateerd wordt aan het startprofiel (5.1). Daarna gaan we in op de bespreking in kleine groepjes (5.2). Vervolgens komen de begeleiding en beoordeling van het persoonlijk opleidingsplan aan de orde (5.3). We eindigen het hoofdstuk met de onderliggende keuzes en de dilemma's (5.4 en 5.5).

5.1 Van startprofiel naar persoonlijk opleidingsplan

Nadat de cursisten in de eerste week van de opleiding zijn begonnen met het startprofiel, komt daar in het vervolg van de oriëntatieperiode het werken aan het

persoonlijk opleidingsplan^{*)} bij. In het laatste jaar is zowel het startprofiel als het persoonlijk opleidingsplan gedigitaliseerd. De cursisten werken aan een eigen web site aan de hand van een format dat gebaseerd is op de verschillende docentrollen.

Het vertrekpunt van het persoonlijk opleidingsplan vormt het antwoord op de vraag: 'Waarom wil ik mij (verder) ontwikkelen?' In het verlengde hiervan plannen de deelnemers de activiteiten die zij voor het verwerven van verschillende bekwaamheden of competenties op school en op de opleiding gaan ondernemen. Ze maken keuzes voor de invulling van de verschillende activiteiten van de opleiding, beschrijven waar ze hun accenten willen leggen en geven aan waar ze op basis van hun eerdere ervaringen en elders verworven competenties meer, minder of geen aandacht aan willen besteden.

De cursisten maken een (globale) planning, waarin ze ook aangeven met welke groepsgenoten ze samenwerking zoeken. In samenhang daarmee denken ze na over mogelijke illustratiematerialen.

Samenvattend zijn de volgende vragen de leidraad van het persoonlijk opleidingsplan:

- ▶ Waarin wil je je ontwikkelen de komende tijd?
- ▶ Hoe hangt dat samen met je eerdere ervaringen die in het startprofiel staan?
- ▶ Welke competenties horen daarbij voor jou?
- ▶ Wat wil je bereiken op het terrein van die competenties?
- ▶ Wat ga je daarvoor doen in de klas, in de school en in de opleiding?
- ▶ Met wie zoek je samenwerking?
- ▶ Hoe ziet je concrete planning eruit?
- ▶ Welk illustratiemateriaal ga je verzamelen?

Lidy, docente aardrijkskunde (35 jaar), in haar vorige werk projectmedewerker bij een adviesbureau, schrijft in haar persoonlijk opleidingsplan bij de rol van *Begeleider en vormgever van leerprocessen*:

Leerdoelen

Ik realiseer mij na deze eerste weken van lesgeven goed dat ik de basisvaardigheden wel aardig onder de knie heb, maar de echte kneepjes van het vak zoals afwisseling in werkvormen aanbrengen, daar doe ik gewoon veel te weinig mee. Ik volg het boek, laat leerlingen opdrachten maken en bespreek die na. Mijn lessen lijken kortom erg op de vroegere lessen van mijn

docent aardrijkskunde en ook op mijn presentaties in mijn vorige werk (die overigens altijd erg gewaardeerd werden): iets presenteren, de klanten aan het woord en bespreken. Ik wil dus veel meer gaan doen aan samenwerkend leren. Concreter: ik wil een aantal werkvormen van samenwerkend leren gaan toepassen in mijn lessen. Ik merk dat ik ook helemaal niet spits ben op verschillen tussen leerlingen. Ik zie volgens mij al wel soms dat ze het verschillend aanpakken, maar ik doe daar helemaal niets mee. Dat heeft zeker te maken met mijn vorige werk [[link startprofiel](#)] waarin ik in mijn presentaties altijd naar de grootste gemene deler moest zoeken in mijn afstemming op het publiek. Ook aan de competentie 'het kunnen toetsen en adequaat evalueren van de vorderingen van de leerlingen' zou ik nog veel meer moeten doen, dat is gewoon een nieuw gebied voor mij. De competentie 'het kunnen bepalen van de beginsituatie van de leerlingen en het vaststellen van doelen als startpunt' is voor mij nog behoorlijk onderwijsjargon, maar ik voel wel dat dit belangrijk is. Ik heb wel heel erg veel ervaring met het vaststellen en discussiëren over projectdoelen, daar kan ik in ieder geval wel op terugvallen (het

stellen van doelen is mij niet vreemd) . Maar wat hier veel belangrijker is, dat is het vertalen van doelen in gewone mensenwoorden. Daarmee bedoel ik: het op zo'n manier doen dat die leerlingen er ook echt iets mee kunnen. En daar heb je dan toch weer die beginsituatie voor nodig.

Werkwijze

Voor mijn eerste leerdoel, het werken aan de competentie 'het kunnen toepassen van een aantal werkvormen gericht op samenwerkend leren' zal ik in een aantal lessen in de maand november minimaal drie verschillende hoofdvormen van samenwerkend leren toepassen en daarna evalueren. Mijn lesvoorbereidingen hiervan zal ik als bewijsmateriaal toevoegen en ik wil ook proberen om van een les een video-opname te maken. Met mijn colgroepje ga ik het gesprek aan over hoe je zoiets met leerlingen kunt evalueren. Voor mijn tweede leerdoel, het kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen, verwijs ik naar mijn leerdoelen bij de docentrol 'Docent buiten de klas'. Voor mijn derde leerdoel, werken aan de competentie 'het kunnen toetsen en adequaat evalueren van de vorderingen van leerlingen' zal ik aan de hand

van een computerprogramma dat de docenten bij ons op school moeten gebruiken, het puntboek en het logboek, daar eerst meer kennis van nemen en ervaring mee opdoen. Daarnaast heb ik met mijn begeleider op school afgesproken dat ik samen met hem een gemeenschappelijk proefwerk zal maken. Ik wil dus ook graag in de opleiding meer over toetsen te weten komen (de workshop) en ik wil ook literatuur daarover bestuderen. Ik zal daar trouwens ook bij vakdidactiek aan werken. Mijn vierde leerdoel, het bepalen van de beginsituatie van de leerlingen en het vaststellen van doelen als startpunt zal ik in mijn lesvoorbereidingen en lesplanningen als vast onderdeel meenemen. In samenhang met mijn doelen bij de rol van de opvoeder neem ik mij voor om tijdens de perioden van zelfwerkzaamheid mij meer te richten op kleine gesprekjes met de leerlingen om de beginsituatie in kaart te brengen, op het gebied van hun leren, maar ook op het gebied van hun interesses. Als bewijsmateriaal zal ik een aantal lesplanningen toevoegen (zie ook mijn leerdoelen bij de rol van vakdidacticus), waarin ik ook verwijs naar de gesprekjes.

Planning

In de komende acht weken werk ik aan deze doelen, dat betekent dat ik in december dit gedeelte inlever en daarmee ook graag deze rol af wil ronden. (...)

Peter, docent natuurkunde (55 jaar), komend vanuit het bedrijfsleven en anderhalf jaar werkzaam in het onderwijs, schrijft in zijn persoonlijk opleidingsplan bij de rol van *Manager van de werksfeer*:

Activiteiten

Vorig jaar heb ik een van mijn lessen voor mijn begeleider op school opgenomen op een videoband. Het was een les in 5 vwo. Ik ga over drie weken, als ik een beetje op gang ben, weer een les opnemen en de twee opnames met elkaar vergelijken onder de vraagstelling: Welke ontwikkeling zie ik op het gebied van het omgaan met de leerlingen en aan welke dingen moet ik nog werken? Ik probeer dat te doen aan de hand van de theorie van de 'Roos van Leary'. De opbrengst zal ik verwoorden en toevoegen aan mijn plan. Ook zal ik fragmenten uitkiezen aan de hand waarvan ik die ontwikkeling zichtbaar kan maken (illustratiemateriaal). Daarnaast ga ik

(daarna) in diezelfde klas ook de Vragenlijst Interactief Leraarsgedrag afnemen en de uitkomsten daarvan vergelijken met mijn eigen interpretatie van de band. Op basis van de resultaten van deze twee activiteiten kijk ik vervolgens waar ik eventueel nog accenten ga leggen (in overleg met mijn colgroepje). Ik plan dat dit over ongeveer zes weken af kan zijn. Op basis van mijn bevindingen ga ik dan verder werken aan deze rol.

5.2 Bespreking in kleine groepjes

Na vier weken opleiding worden de eerste versies van de persoonlijke opleidingsplannen in viertallen besproken. De bespreking heeft als doel om van elkaar te leren, om ideeën op te doen, om de samenwerking te bevorderen en om de criteria voor het daarop volgende individuele begeleidingsgesprek te verhelderen. De suggesties die de cursisten voorafgaand aan de bespreking ter voorbereiding krijgen, zijn:

- ▶ Geef een korte toelichting over de opbouw van je persoonlijk opleidingsplan.
- ▶ Welke keuzes heb je gemaakt?
- ▶ Waar zoek je samenwerking in?

- ▶ Waar wil je een reactie op van de anderen (waar twijfel je over)?

In de groepsbespreking krijgt elk groepslid ongeveer 15 minuten de tijd om het persoonlijk opleidingsplan toe te lichten aan de hand van de voorbereidingsvragen. Daarna volgt er een bespreking van ongeveer een half uur, waarin iedereen suggesties doet. Nadat iedereen aan de beurt is geweest, eindigt de bespreking met een vooruitblik naar de individuele gesprekken en worden de criteria voor het persoonlijk opleidingsplan (zie paragraaf 5.3.) nog eens doorgenomen en besproken. De opleider is bij deze bespreking aanwezig om vragen te beantwoorden, suggesties te doen en om de criteria te verhelderen.

Uit de evaluaties van deze groepsbespreking blijkt dat deze besprekingen voor de cursisten verrijkend zijn. Waardering is er met name voor de volgende punten:

- ▶ het onderscheid tussen het startprofiel (waar kom je vandaan, wie ben je, waarom wil je het onderwijs in, welke relevante ervaringen neem je mee, hoe illustreer je dat, enzovoort) en het persoonlijk opleidingsplan (planning en leeractiviteiten) werd helder;

- ▶ de keuze om niet de gehele opleiding ineens te plannen, maar ruimte open te laten voor latere bijstellingen;
- ▶ de keuze om verschillende activiteiten met elkaar te combineren tot een logisch samenhangend geheel (bij voorbeeld de activiteiten, work shops, studio's en praktijkgericht onderzoek in te vullen met leerwensen op het gebied van 'mentoraat');
- ▶ de keuze om van meet af aan te werken aan verschillende soorten illustratiemateriaal.
- ▶ verschillende mogelijkheden tot samenwerking aangereikt krijgen;
- ▶ een goede voorbereiding op het individuele gesprek ('Dat is voor mij nu geen sprong meer in het diepe, ik voel me safer');
- ▶ de mogelijkheid om in het startprofiel een rol te beschrijven, te illustreren en die tegelijkertijd ook als onderdeel van het Eindportfolio te beschouwen ('Dit gedeelte is voor mij klaar, ik besteed hier in de opleiding geen aandacht meer aan en richt mij meer op...').

Ter illustratie van dit laatste citeren we enkele fragmenten uit een persoonlijk opleidingsplan van Thea. Het voorbeeld begint met stukjes uit het startportfolio, daarna volgt een fragment uit haar

persoonlijk opleidingsplan. Op basis van het individuele gesprek met Thea en haar opleider werd geconstateerd dat zij bij de rol van Opvoeder geen expliciete activiteiten meer zou plannen. Zij zou haar aandacht richten op de andere rollen. Zij nam zich wel voor om in haar eindportfolio expliciet aandacht te besteden aan de relatie tussen de rol van Opvoeder en de andere rollen.

Profiel Thea

Rol: Opvoeder

Startprofiel Mijn ervaringen als opvoeder

Mijn ervaringen als opvoeder en vooral als moeder spelen een belangrijke rol in mijn manier van handelen als docent. Enerzijds dank ik die ervaring aan het opvoeden van mijn twee eigen kinderen thuis, anderzijds heb ik veel ervaring opgedaan tijdens het vrijwilligerswerk dat ik als ouder gedurende 17 jaar op hun verschillende scholen gedaan heb. Die ervaring komt op verschillende manieren tot uitdrukking, bij voorbeeld door de kleine dingen in de relatie van mens tot mens: de manier waarop je iemand een complimentje geeft of de manier waarop je een blik van verstandhouding wisselt. Dit is heel moeilijk te concretiseren. Daarnaast zijn er de

praktische situaties die je toevallig al eens meegemaakt hebt. Ik denk dat het ook invloed heeft op de voorbeelden die ik in de klas tijdens mijn lessen verzin. Via mijn kinderen weet ik wat jongeren bezig houdt en dat hun ideeën soms mijlenver verwijderd liggen van de mijne.

De invloed op mij als opvoeder

Het belangrijkste resultaat van mijn levenservaring en mijn ervaring als opvoeder is, denk ik, het feit dat ik niet gauw van streek raak. Ik sta nu bijna twee maanden voor klas en ik ben nog nooit thuisgekomen met een gevoel van boosheid. Ik word in de klas wel eens boos als dat nodig is, soms verhef ik mijn stem, maar ik ben nog nooit redeloos gaan schreeuwen. Als leerlingen brutaal tegen mij worden, geef ik rustig antwoord. Toen een leerling eens tegen mij zei: 'Mevrouw, u spoort niet helemaal, hoor' moest ik in mezelf vreselijk lachen. Tegen die leerling zei ik heel rustig dat ik het niet pikte dat hij dat zei en of hij maar even bij de profielcoördinator wilde gaan vertellen wat hij gezegd had. Later vroeg de profielcoördinator of ik bij zoiets niet helemaal des duivels werd. Zij (20 jaar jonger dan ik) zou uit haar vel gesprongen zijn. Ik werd

er eerlijk gezegd niet warm of koud van. Ik vond alleen dat die leerling moest weten dat zoiets niet kan en daarmee was het voor mij klaar. (Mijn zoon zegt dat zoiets komt doordat ik hem al opgevoed heb.)

Relatie met de leerlingen

[In dit gedeelte expliciteert Thea haar visie op het werken met de leeftijdsgroep van leerlingen in het voortgezet onderwijs.]

Relatie met ouders

[In dit gedeelte expliciteert Thea haar visie op het leggen van een relatie met ouders en hoe zich dit verhoudt tot haar relatie met leerlingen.]

Persoonlijk opleidingsplan

Ik heb het gevoel dat ik op het terrein van levenservaring veel meeneem en dat ook gebruik in de klas. Ik wil mij eigenlijk in de opleiding meer op de andere rollen richten, dat gaf ik in mijn startprofiel ook aan onder keuzes en verantwoording [link] en deze rol alleen nog verder invullen aan de hand van zes kenmerkende gebeurtenissen waarin ik mijn concrete gedrag in de klas beschrijf. Ik geef hieronder een voorbeeld van

zo'n kenmerkende gebeurtenis om met jullie over door te praten. Ik heb daar dus de vragen bij: zouden zes van die kenmerkende gebeurtenissen voldoende zijn? Ziet dit er goed uit? Zien jullie nog andere verbindingen? Is mijn keuze de goede?

De pet

L. is een stoorzender in mijn lieve vwo-4 klas. Hij zit aan de voorste tafel van de middelste rij. Heel dicht bij mij dus. Op een dag heeft L. een pet bij zich. De schoolregels zeggen dat petten niet mogen in de klas. Eerst ligt de pet rustig op de tafel naast L. die niet in gebruik is. Na een poosje zie ik dat hij er niet vanaf kan blijven en af en toe die pet eens aanraakt. Ik zeg niets, maar kijk wel. Hij ziet het en blijft er weer af. Even later heeft hij hem in zijn hand en laat hem vallen. Dan ben ik de snelste en raap hem op. L. schrikt en smeekt of hij hem terugkrijgt; hij zal hem meteen in zijn tas stoppen. Maar nee, die pet is voorlopig van mij. 'Mevrouw, krijg ik hem alstublieft aan het eind van de les terug?' vraagt L. die dat kennelijk erg belangrijk vindt. Voor mij onbegrijpelijk; een petje is wel het laatste waar ik me druk om zou maken. Ik weet echter van mijn

eigen kinderen hoe belangrijk zo'n pet soms is (misschien net nieuw, misschien een bijzonder exemplaar, misschien ??). Ik vertel hem dus dat het van zijn gedrag tijdens de rest van de les afhangt of hij hem vandaag nog terug krijgt of pas later. L. was die les verder een lammetje en kreeg dus aan het eind zijn pet terug.

5.3 Begeleiding en beoordeling

Een bijstelling van het persoonlijk opleidingsplan wordt eventueel nog gemaakt naar aanleiding van het bezoek van de assessor en diens adviezen (vgl. paragraaf 2.2). In een individueel beoordelingsgesprek tussen opleider en zij-instromer worden de bijgestelde plannen vervolgens doorgesproken en wordt door de opleider een formele goedkeuring gegeven voor het gekozen leertraject, inclusief vrijstellingen. Voor de meeste cursisten geldt dat dit na zes weken plaatsvindt. Sommige cursisten doen langer over het maken van een persoonlijk opleidingsplan, meestal omdat ze een grote aanstelling op school hebben.

Richtvragen voor de bespreking tussen opleider en zij-instromers zijn de criteria voor het persoonlijk opleidingsplan:

- ▶ Past het plan bij het startprofiel en de eerdere ervaringen en de elders verworven competenties?
- ▶ In hoeverre bouwt het persoonlijk opleidingsplan voort op het startprofiel, de eerdere ervaringen en de elders verworven competenties (is het voldoende onderbouwd)?
- ▶ Zijn alle opleidingsonderdelen (activiteiten, rollen en competenties) voldoende 'bestreken'?
- ▶ Wordt er aan de door de opleiding gestelde eisen (behorend bij de activiteiten) voldaan?
- ▶ Is er voldoende relatie met de schoolpraktijk?
- ▶ Is er sprake van voldoende verbreding van de eigen schoolpraktijk?
- ▶ Is de planning haalbaar (is er voldoende ruimte voor leren)?
- ▶ Naar welke illustratiematerialen wordt toegevoerd?

In deze bespreking worden ook afspraken gemaakt voor een eerste tussentijdse evaluatie van het traject (afhankelijk van de duur van het traject ongeveer na twee à drie maanden). Tijdens groepsbijeenkomsten, colbijeenkomsten en mentorbesprekingen van de opleider met de zij-instromer wordt systematisch terugggekoppeld naar het persoonlijk opleidingsplan.

5.4 Keuzes

Principe 1: Het persoonlijk opleidingsplan als groeidocument

Het persoonlijk opleidingsplan vormt de basis voor de leerweg door de gehele opleiding heen. Tijdens de opleiding wordt dit persoonlijke opleidingsplan bijna 'als vanzelf' het einddocument, het eindportfolio, waarin de cursisten laten zien welke ontwikkeling zij hebben doorgemaakt, hoe ze die hebben vormgegeven. Aan de hand van verschillende soorten illustratiemateriaal documenteren de cursisten daarbij aan welke competenties zij in de opleiding gewerkt hebben. Om die reden wordt het persoonlijk opleidingsplan ook wel een 'groeidocument' genoemd.

De uiteindelijke beoordeling vindt aan het eind van de opleiding plaats. Het eindportfolio wordt dan aan de hand van de volgende criteria⁴) beoordeeld:

Structuur en inhoud

1. Is duidelijk hoe het portfolio is opgebouwd?
2. Is er een profiel dat informatie geeft over de docent als persoon en als docent?
3. Is het cv gevuld met relevante zaken?
4. Zijn de rollen aan bod gekomen, gevuld?

Analyse

5. Worden kenmerkende gebeurtenissen gebruikt in de rollen?
6. Is er gebruik gemaakt van relevant illustratie materiaal bij de gebeurtenissen en in de rollen en worden die geanalyseerd?
7. Worden sterke en zwakke punten aangegeven?
8. Komen theorie en praktijk beide voor en worden ze aan elkaar gekoppeld?

Ontwikkeling

9. Is er een ontwikkeling te zien in het portfolio?
10. Worden er leerpunten of voornemens geformuleerd?
11. Wordt er teruggekomen op de leerpunten/voornemens?

Principe 2: De individuele leerweg in confrontatie met andere praktijken en de theorie

Het persoonlijk opleidingsplan heeft als doel ruimte te creëren voor en invulling te geven aan een individuele leerweg. Niet elke docent heeft dezelfde voorkeur en ook elke school is weer anders. Iedereen heeft zijn eigen specifieke deskundigheid, vanuit verschillende ervaringen. Daarom is het in het traject *Op Maat* nadrukkelijk de bedoeling dat deelnemers de ruimte krijgen om eigen accenten te leggen in het

persoonlijk opleidingsplan. ‘Individueel’ is echter niet hetzelfde als ‘alleen’. Binnen de individuele leerwegen worden veel samenwerkingsmomenten gecreëerd, omdat in confrontatie met andere praktijken én met de theorie nieuwe kennis geconstrueerd wordt. Dit hangt samen met het volgende principe.

Principe 3: Streven naar gemeenschappelijke deeltrajecten

De ervaring leert dat de deelnemers veel vragen en wensen gemeenschappelijk hebben. Aan de hand van de persoonlijke opleidingsplannen worden waar mogelijk verwante leervragen, opleidingsinhouden en opleidingseisen met elkaar verbonden tot een gemeenschappelijk traject of gemeenschappelijke deeltrajecten die zowel voor de deelnemers als vanuit opleidingsoogpunt haalbaar, zinvol, motiveerend en effectief zijn.

Principe 4: Gefaseerd werken aan competenties

Het persoonlijk opleidingsplan stelt de cursist in staat aan de door de opleiding gestelde eisen van startbekwaamheid te voldoen. Het biedt de mogelijkheid om een onderdeel of onderdelen van de reeds aanwezige startbekwaamheid of startcompetenties te expliciteren en te onderbouwen met bewijsmateriaal.

Op basis van de elementen uit het startprofiel die een cursist nog wil ontwikkelen werkt hij of zij gefaseerd en in eigen tempo aan specifieke competenties en verzamelt daarbijbehorend bewijsmateriaal.

Principe 5: Werken aan leerdoelen in een proces van reflectie

In het persoonlijk opleidingsplan werken de cursisten ook aan hun doorgroeibekwaamheid. Van de huidige generatie docenten, die de vormgevers zijn van de vernieuwingen in de Tweede Fase, wordt verwacht dat zij in staat zijn om te reflecteren op hun eigen handelen, dat wil zeggen dat zij in staat zijn om hun eigen handelen te beschrijven, te analyseren, te verantwoorden en waar nodig bij te sturen. Het persoonlijk opleidingsplan beoogt in de werkwijze dit proces van reflectie te ondersteunen. De deelnemer stelt persoonlijke doelen, die gerelateerd zijn aan de persoonlijke ontwikkeling, de ervaringen in de praktijk en de aangeboden opleidingsinhouden. Gerelateerd aan de doelen plant de deelnemer verschillende leeractiviteiten, die vervolgens systematisch geëvalueerd worden in tussentijdse besprekingen van het persoonlijk opleidingsplan.

5.5 Dilemma's

Het dilemma: van klein naar groot of van groot naar klein?

Voor sommige deelnemers is het persoonlijk opleidingsplan en de bijbehorende planning nog een brug te ver, omdat ze aan het eind van de oriëntatieperiode (nog) niet het overzicht hebben over de rest van het opleidingstraject. De praktijkoplossing die we daarvoor kiezen is om te werken met kortere planningseenheden (eerst korte termijn plannen en daarna in de tussentijdse evaluatie verder plannen).

Het dilemma van leren en werken 2

Hoewel het een duidelijk aandachtspunt is in de verschillende besprekingen, is de relatie tussen de praktijk en de opleiding in onze ogen nog een zoektocht. Het persoonlijk opleidingsplan biedt daar op zichzelf voldoende aanknopingspunten voor, maar het blijft een punt van aandacht, omdat het persoonlijk opleidingsplan op dit moment nog vooral als opleidingsinstrument functioneert. In de toekomst zouden onderdelen van het persoonlijk opleidingsplan meer met de schoolbegeleiding verweven moeten worden. We constateren dat dit nu

nog te afhankelijk is van individuele initiatieven tussen opleider en schoolopleider.

6 ► Leren van ervaringen: achtergrond en methodiek

Dit hoofdstuk is enigszins anders van aard dan de vorige hoofdstukken. Aan de hand van twee concrete voorbeelden willen we laten zien hoe wij aandacht besteden aan het leren van de zij-instromer. In de eerste paragraaf beschrijven we hoe we onze visie en werkwijze expliciteren. We hechten er belang aan dat de cursisten weten waarom we vanuit ervaringen toewerken naar theorie en op basis van welke theoretische inzichten wij dat doen. Daarom geven we aan het eind van de eerste week een hoorcollege waarin we ingaan op onze werkwijze, onze visie en de achterliggende theorie over leren van ervaringen (zie ook Melief e.a., 2002). In de eerste paragraaf beschrijven we dit hoorcollege. In de tweede paragraaf laten we zien hoe we onze cursisten stimuleren om aan de hand van kleine projecten in hun persoonlijk opleidingsplan hun handelen in de praktijk te verbeteren. Het werken aan projecten is een systematische en concrete aanpak om het handelen in de praktijk te

verbinden met het leren in de opleiding en het is een aanpak die de cursisten handvatten geeft om hun leren vorm te geven. Na elke paragraaf geven we in een samenvatting aan wat we met dit voorbeeld duidelijk willen maken.

6.1 Een hoorcollege: leren van ervaringen

LEREN VAN ERVARINGEN

Introductie

Thema, doel (...)Eindigend met: We eindigen deze eerste week met het geven van een hoorcollege. In dat hoorcollege willen we je iets vertellen over de achterliggende theorie die wij gebruiken in onze opleiding. De theorie verklaart waarom wij werken zoals we werken en waarom we de dingen doen die we doen. De titel van het activerende hoorcollege is: *leren van ervaringen*. En zoals je inmiddels allang weet of deze week gemerkt hebt: leren van ervaringen is iets wat je als leraar dagelijks doet.

Als je dat wat we vanmorgen vertellen nog eens na wilt lezen kun je dat vinden in het boekje *Leren van Lesgeven. Startactiviteit: leren*

De studenten krijgen de volgende vragen voorgelegd:

- ▶ Hoe heb je leren koken?
- ▶ Hoe heb je leren fietsen.
- ▶ Hoe heb je Engels geleerd?
- ▶ Hoe heb je leren praten?
- ▶ Hoe heb je het onderscheid tussen de Middeleeuwen en de Renaissance geleerd?
- ▶ Hoe heb je geleerd om een keuze te maken voor een politieke partij?
- ▶ Hoe heb je geleerd om met je geld uit te komen?
- ▶ Hoe heb je leren studeren?

In tweetallen uitwisselen

Plenair opvragen: wat vond je de moeilijkste vraag? Wat was de vraag waarbij jullie onderling erg verschilden in de wijze van leren?

Onmiddellijk onderwijsgedrag

In het proefschrift van Maarten Dolk (1997) staat een veelzeggend detail als het gaat om de vraag: Wat maakt het beroep van leraar eigenlijk zo zwaar? Wisten of beseffen jullie dat jullie in je werk met leerlingen in de les iedere twee minuten een beslissing

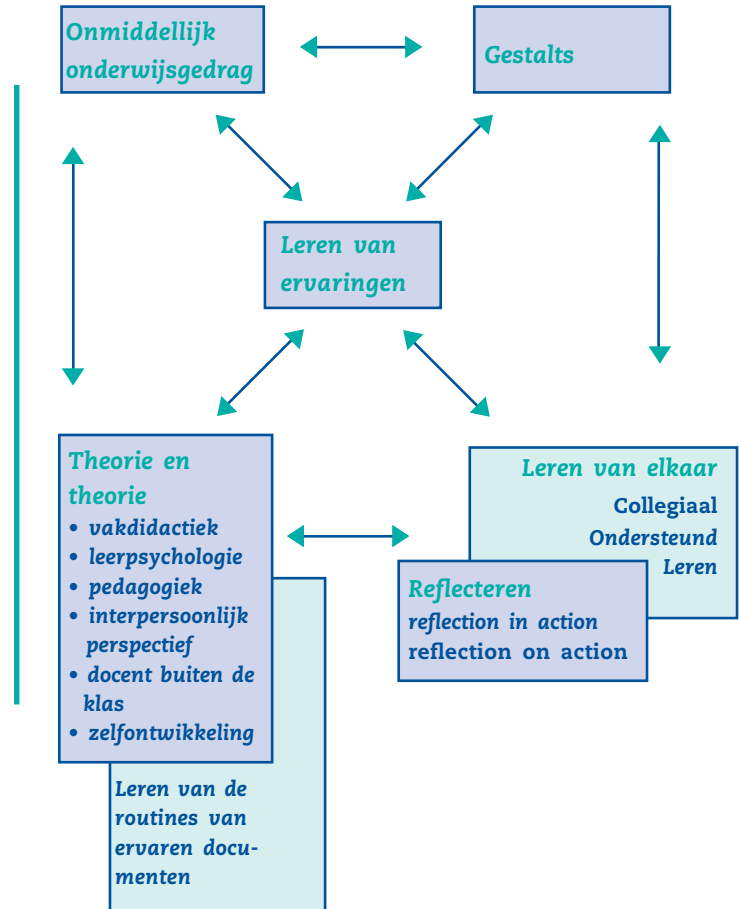
moeten nemen? Iedere twee minuten neem je actief een beslissing! Het zijn beslissingen als: Ga ik deze oefening doen of sla ik hem over? Ga ik iets zeggen van dat groepje dat niet zit te werken of laat ik ze nog even aanrommelen? Geef ik het antwoord op die vraag of laat ik ze het eerst zelf uitzoeken? Kan ik dit nog in tweetallen doen of is dat nu niet handig? Enzovoorts. En laat ik helder zijn: dan heb ik het over ervaren docenten. Er is, voor zover ik weet, nog geen onderzoek gedaan naar de vraag hoe dit ligt bij beginnende leraren, maar vanuit mijn eigen ervaringen als beginner weet ik nog goed dat ik in mijn eerste lessen het gevoel had dat ik permanent van dat soort beslissingen moest nemen. Een les leek in die tijd op een aaneenrijging van momenten waarop ik steeds weer een moeilijke beslissing moest nemen. Van die momenten waarmee we hier deze week ook een aantal malen hebben geoefend: Zeg ik wat terug op die brutale opmerking of negeer ik die? Grijp ik in bij de leerling die zijn tas door de hele klas heen op tafel gooit? Laat ik de leerlingen even achter in de klas op de kast zitten aan het begin van de les? Hoe reageer ik op een leerling die huilend binnenkomt, loop ik erop af, neem ik hem mee naar buiten, enzovoorts? Ga ik deze extra oefening als huiswerk opgeven of begin ik daar in de laatste vijf minuten

nog even aan? Maarten Dolk noemt dit soort situaties in een les, waarin je direct een beslissing moet nemen, 'onmiddellijke onderwijssituaties' en hij koppelt daar de term 'onmiddellijk onderwijsgedrag' (zie figuur 4) aan: bij een onmiddellijke onderwijs-situatie hoort dat je onmiddellijk iets moet doen. Ook besluiten dat je niets doet is dus onmiddellijk onderwijsgedrag! Kenmerkend voor dat onmiddellijke onderwijsgedrag is: Je moet direct een beslissing nemen over je handelen in de klas. Je hebt geen tijd voor een echt weloverwogen beslissing. Je neemt de beslissing gedeeltelijk op basis van onbewuste processen.

'Gestalts'

De vraag die zich aandient is: hoe werken dit soort onbewuste processen in onze hoofden, wanneer we onmiddellijk onderwijsgedrag moeten vertonen? Het eerste antwoord op die vraag is dat we dat eigenlijk niet weten, maar er zijn verschillende theorieën waarin globaal het volgende principe benoemd wordt. Op het moment dat je in een onmiddellijke onderwijssituatie een beslissing neemt, heb je een beeld in je hoofd, een soort plaatje, ook wel een *image* genoemd of een *Gestalt*. Ik gebruik de laatste term, omdat verschillende mensen dat de term vinden die

Figuur 4: Transparant bij hoorcollege *Leren van ervaringen*



zich het rijkst laat interpreteren. Een ‘Gestalt’ bevat aan een bepaalde situatie gekoppelde behoeften, gevoelens, waarden, betekenisvolle ervaringen, kennis en gedragstendenzen. Het vormt een dynamisch geheel dat in een onderdeel van een seconde, tijdens een ervaring, een persoonlijk gekleurde betekenis oproept. Onderdeel ervan is de neiging om op een specifieke manier te reageren. Er kunnen kortom allerlei onbewuste processen een rol spelen die van invloed zijn op de beslissing die een leraar neemt. Ik licht dit toe aan de hand van een eigen voorbeeld. Ik weet nog dat ik mij tijdens mijn lerarenopleiding op een gegeven moment had voorgenomen om Willem, een moeilijke havo-3 leerling, eruit te sturen. Hij zat vlak voor mijn neus en zat al een poosje te etteren in mijn les, brutale opmerkingen, boek steeds niet bij zich enzovoorts. Ik zou hem drie keer waarschuwen, had ik mij voorgenomen, en hem er dan zonder pardon uitsturen. Tijdens de les daarna zat hij weer te klieren, ik heb hem verschillende keren gewaarschuwd, maar... ik stuurde hem er niet uit! Mijn *behoefte* was dat Willem bij de les betrokken bleef en dat hij mij aardig ging vinden. Eruit sturen betekende destijds voor mij het omgekeerde. Een onderliggende waarde bij mij was: eruit sturen, dat doe je gewoon niet, dat is gewoon het

laatste wat je doet. Mijn *gevoel* bij Willem was heel ambivalent, na de les was hij altijd heel aardig tegen me en het was geen onvriendelijk jongetje, maar in de les was hij gewoon druk en brutaal, dan leek hij wel anders... Ik had dus veel last van hem, maar vond hem ook best aardig. Mijn *ervaringen* met eruit gestuurd worden zijn heel klein, het is een keer gebeurd, ik vond het het ergste wat mij overkwam en ik vond het ook heel onterecht. Mijn *kennis* over docentgedrag (waaraan we gisteren gewerkt hebben), over leidend gedrag en regels stellen, was nihil. Mijn *neiging tot handelen* was daarom: laat maar zitten, ik waarschuw hem gewoon steeds. Op de eerste dag hebben we met jullie de oefening ‘de ideale leraar’ uit het boek *Leren van lesgeven* gedaan. Dat is een voorbeeld van een oefening waarbij we ons richten op de beelden of ‘Gestalts’ die jullie hebben. Ook de onderwijsbiografie is daarop gericht, die is gericht op eerdere onderwijservaringen, die je onbewust met je meeneemt en die mogelijk van invloed zijn op je handelen. Het is goed om je daarvan af en toe bewust te worden.

Activiteit 2 Terugblikken op ervaringen

Je hebt de hele week verschillende situaties meegeemaakt: wat was een belangrijke situatie voor jou?

- a. Beschrijf wat er gebeurde (concreet wat en hoe)
- b. Wat was belangrijk voor jou?
- c. Wat is een concreet voornemen?

Plenair opvragen drie à vier concrete voornemens Reflecteren

Onbewuste processen spelen een belangrijke rol in het handelen van beginnende leraren. Een van de manieren om ervoor te zorgen dat je in de klas bewuster kunt handelen is achteraf terugblikken op dit soort situaties van onmiddellijk onderwijsgedrag en proberen te verwoorden wat voor jou in die situatie nu de essentie was: wat maakte dat je deed wat je deed? Zo kun je komen tot wat we noemen de verrijking van je 'Gestalt'. Van de week hebben we een paar keer met deze vragen gewerkt en ze gekoppeld aan het logboek. Reflectie oftewel achteraf terugblikken op een situatie kan behulpzaam zijn bij het leren van je ervaringen: het kan je blik verruimen op de vaak onbewuste processen die van invloed zijn op je handelen in de klas. Vanuit wat wij weten over onmiddellijk onderwijsgedrag is reflecteren dus een belangrijke bezigheid. Je hebt van de week gemerkt dat je daarbij geneigd zult zijn om steeds de problemen te benoemen. In een goede systematische terugblik zitten juist ook de momenten die goed

gingen, waar je energie van kreeg samen met de leerlingen. Vergeet dat alsjeblieft niet!

Het handelen van docenten

Donald Schön legt in zijn boek *The Reflective Practitioner* (Schön, 1995) op een andere manier uit wat het verschil is tussen het handelen van ervaren en beginnende docenten. Hij zegt: ervaren docenten hebben al zo vaak een aantal handelingen in een onderwijssituatie uitgevoerd dat die als het ware geautomatiseerd zijn, het zijn routines geworden. Neem nu het begin van een les. Ervaren docenten weten dat leerlingen gewoon druk binnen komen, dat je dan even contact maakt met wat individuen, de klas rustig zijn plekje laat zoeken, je neemt nog even een minuutje om ze met elkaar te laten praten en dan begin je de les. Een ervaren docent heeft aan het begin van de les wat je noemt een 'point of no return'.

Het verschil tussen ervaren docenten en beginnende docenten is dat ervaren docenten al veel routines hebben ontwikkeld. Dat geldt niet voor beginnende docenten. Ervaren docenten hebben die routines en de bijbehorende kennis door de jaren heen opgebouwd. Ze worden tijdens de les steeds weer geconfronteerd met bepaalde situaties. Langzamerhand

gaan ze ontdekken dat er herkenbare ‘typen’ situaties zijn die steeds terugkomen. Gaandeweg ontwikkelen ze een routine in het reageren op zo’n situatie. Een voorbeeld is: één leerling vraagt of hij naar de wc mag, je geeft toestemming en ineens moeten er zes leerlingen naar de wc... Beginnende docenten weten dan nog niet zo goed hoe ze daarop moeten reageren. Ervaren docenten hebben daar, omdat ze die situatie al veel vaker meegemaakt hebben, een ‘routine-reactie’ op. Door het observeren van ervaren docenten zul je inmiddels ontdekt hebben dat elke docent ook weer anders reageert. Kortom, iedere docent ontwikkelt eigen routines, die bij hem of haar passen.

Een manier om als beginnende docent je eigen routines te ontwikkelen is achteraf na te denken over wat er precies gebeurde, wat er voor jou belangrijk was in die situatie en op wat voor verschillende manieren je allemaal had kunnen reageren. Vervolgens kies je een reactie uit waarvan je denkt: ‘Die past bij mij en die zal bij mij en mijn leerlingen werken’.

De afgelopen week hebben we jullie af en toe gevraagd of je in je logboek drie vragen wilde beantwoorden:

- ▶ Wat is er gebeurd?
- ▶ Wat is daarin belangrijk voor mij?
- ▶ Wat neem ik me voor?

Met deze logboekvragen willen we jullie een bepaalde systematiek meegeven, die te gebruiken is bij het reflecteren. Deze vragen horen bij het reflectiemodel van Korthagen (zie het boek van Melief e.a., 2002: *Leren van lesgeven*).

De meesten van jullie hebben vrij grote aanstellingen op school, je zult dus nooit op iedere les systematisch kunnen terugblikken, dat kost gewoon te veel tijd. We geven een paar suggesties om te werken met het logboek.

- ▶ Probeer ergens in de week een moment rust te creëren waarin je in je logboek schrijft.
- ▶ Koppel het schrijven in een logboek aan een klas waarvan je denkt: ‘Daar heb ik wat te leren’. Op die manier kun je verschillende handelingsalternatieven ontwikkelen.
- ▶ Koppel het schrijven in een logboek aan een klas waarvan je denkt: ‘Daar loopt het lekker’ en probeer te achterhalen wat maakt dat het lekker loopt. Zo word je je ook bewust van je eigen stijl van lesgeven en wat jouw kracht is.
- ▶ Koppel het schrijven in een logboek aan een concreet ontwikkelpunt van jezelf en kijk daar systematisch op terug.

Activiteit 3

We hebben deze week verschillende praktische oefeningen gedaan met betrekking tot:

- ▶ Wat zijn vragen waarvan je denkt: 'Daar wil ik meer over weten'?
- ▶ Als je er meer over zou willen weten, hoe zou dat dan kunnen helpen?

Waarom denk je nu dat we met dit hoorcollege het leren van ervaringen apart aan de orde stellen? Ons antwoord daarop heeft te maken met het dilemma van: 'Je kunt wel een heleboel weten, maar hoe pas je het toe?' Onderwijssituaties zijn nooit geheel voorspelbaar. Daarom zul je kennis over onderwijs steeds opnieuw aan praktijkervaringen moeten toetsen.

Theorie met een grote T en theorie met een kleine t

Werken wij dan alleen met ervaringen, zijn we aan het navelstaren en doen we niets met theorie? Het antwoord luidt: natuurlijk werken we ook met theorie. We maken daarbij een onderscheid tussen Theorie met een grote T en theorie met een kleine t. Je hebt in de afgelopen week al verschillende soorten theorie aangeboden gekregen, aan de hand waarvan je een situatie vanuit verschillende perspectieven

leert bekijken. De theorie die berust op 'bewezen' onderzoeksgegevens noemen we Theorie met een grote letter T. Deze gaat bij voorbeeld over hoe je een les zo organiseert dat die leidt tot betere leerprestaties van leerlingen. Je zult in de loop van het jaar verschillende noties uit vakdidactische en onderwijskundige theorieën aangereikt krijgen, waarmee je het onderwijsleerproces op een samenhangende manier kunt beschrijven. Aan de hand van dit soort noties proberen we je kennis en een begrippenapparaat, een soort taal aan te reiken, waarmee je allerlei aspecten van het lesgeven sneller en beter kunt benoemen. In Woolfolk (1998) kom je op veel plaatsen theorie met een grote T tegen. Daarnaast krijg je nog een soort theorie aangeboden, de theorie met een kleine letter t. We bedoelen daarmee de theorie die uit de praktijk voortkomt en niet altijd met harde onderzoeksgegevens bewezen kan worden. Andere woorden ervoor zijn: praktijkkennis of praktijktheorie. Deze termen zijn verwant aan de eerder besproken impliciete kennis. Soms staat die in artikelen en in vaktijdschriften beschreven - bijvoorbeeld een uitgebreid verslag van een lessenserie met de overwegingen van de auteur - maar vaker krijg je die te horen, wanneer je met begeleiders of medestudenten over onderwijs praat.

Dit soort praktijkkennis heeft vaak de vorm van een vuistregel: 'Als...dan...' Bijvoorbeeld: 'Als een leerling op een andere leerling scheldt, dan zeg ik direct dat dat niet kan'. Omwille van dit soort kennis hebben wij jullie afgelopen dinsdag eerst zelf een aanpak laten ontwerpen bij het geven van een instructie en hebben we vervolgens gezegd: 'Kijk nu eens naar de theorie van Ebbens'. Ik herinner me dat M. en T. vertelden dat ze bij het lezen van het hoofdstuk de ervaring hadden: 'O, als ik dit in mijn aanpak terugzie, dan is dat dus betekenisgeving.'

Een situatie die zich in je les voordoet kun je altijd bekijken vanuit verschillende invalshoeken of theoretische perspectieven. In de opleiding werken wij met zes perspectieven, daar hebben we het al even over gehad naar aanleiding van de verschillende rollen. Stel, je bent bezig met een onderwijsleergesprek over de Romantiek, je wilt samen met de leerlingen bepalen wat dat precies voor een periode is geweest en je doet het in de vorm van een onderwijsleergesprek. Een aantal leerlingen luisteren niet naar elkaar en ook niet naar jou, de leerlingen maken bij tijd en wijle een grap over elkaars antwoorden en de manier waarop zij dat doen is niet aangenaam. Je krijgt soms ook antwoorden die niet relevant zijn en die zeker geen antwoord zijn op de vragen die jij hen

stelt. Achteraf ben je over dit moment uit de les niet tevreden. Wat kan er aan de hand zijn? Gebruikte je wel woorden die voor de leerlingen duidelijk waren? Misschien was het gewoon te moeilijk of veronderstelde je voorkennis die er niet bleek te zijn. Je kijkt dan terug op die situatie vanuit het vakdidactische perspectief. Misschien was er iets anders aan de hand. Bij het voeren van het onderwijsleergesprek nam je bij voorbeeld basale regels niet in acht: misschien was de startvraag ongelukkig of gaf je na het stellen van een vraag niet genoeg bedenktijd... Je reflecteert dan vanuit het perspectief van de leerpsychologie en de didactiek. Je kunt achteraf ook denken: Hoe reageerde ik eigenlijk op het feit dat de leerlingen elkaar uitlachten? Vond ik dat goed? Gaf ik de leerlingen impliciet toestemming? In dat geval is de pedagogiek, waarin je het hebt over normen en waarden en de identiteit van leerlingen, een invalshoek om mee verder te gaan. Je zou je ook af kunnen vragen: Op welke manier gaf ik leiding aan dit gesprek, kwam ik leidend over op de leerlingen en waardoor of hoe kwam dat dan? Dat soort vragen betreffen de relatie die je met de klas hebt. Misschien is er wel iets heel anders aan de hand: op school blijkt een schoolfeest georganiseerd te worden met als thema: een romantische avond. De leerlingen zijn

daar druk mee. Dan is het perspectief van je rol als docent buiten de klas aan de orde. Door op dit soort manieren over situaties na te denken ben je bezig jezelf te ontwikkelen als beroepsbeoefenaar. **Activiteit 4** Probeer eens één ding te benoemen dat je van de week van ons als opleiders hebt geleerd en benoem één ding dat je van iemand van de groep hebt geleerd. Schrijf even op. [Wordt niet teruggevraagd.]

Leren van de routines van ervaren docenten

Je leert dus op veel manieren: door te reflecteren en door je kennis te vergroten door je te verdiepen in de theorie. Je leert echter ook van ervaren docenten. Je kunt leren van hun routines: de 'kneepjes van het vak'. Het afnemen van een proefwerk is zo'n routine. Elementen daarvan zijn:

- ▶ Regels vertellen over stilte tijdens een proefwerk
- ▶ Om stilte vragen
- ▶ Zet je de leerlingen uit elkaar of maak je twee versies?
- ▶ Toelichting geven op het proefwerk
- ▶ Tijd aangeven
- ▶ Zeggen wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn.
- ▶ De leerlingen de gelegenheid geven om het proefwerk eerst te lezen en waar nodig vragen te

stellen over opdrachten die ze niet snappen.- Het proefwerk uitdelen door leraar of leerling?- Geef je nog gelegenheid voor een laatste vraag (of juist niet)?Kortom, het loont de moeite om bij een ervaren docent te gaan kijken en specifieke vragen te stellen over hun routines.

Leren van elkaar

Niet alleen van de ervaring van ervaren docenten kun je leren, maar ook van de mensen in je groep. Zij zitten vaak met verwante problemen. Soms kan het helpen om juist van hen een concreet advies te krijgen of problemen te delen, soms kan het verfrissend zijn om te horen hoe het op een andere school toegaat. Je doet bij elkaar veel ideeën op, dat heb je inmiddels wel gemerkt. We hebben het daarover in de eerste coltraining al gehad.

We vatten samen. Uit de gegeven voorbeelden blijkt dat het in onze werkwijze gaat om het leren van ervaringen. Dat doen we vanuit een aantal theoretische inzichten, onder andere over het handelen van docenten in de klas en de rol die 'Gestalts' daarbij spelen. In onze aanpak van het leren van ervaringen onderscheiden we verschillende vormen van leren: systematische reflectie, het leren van Theorie, het werken aan persoonlijke theorievorming en het leren van anderen (van beginnende collega's uit de groep of

van de routines van ervaringsdeskundigen). Daarbij houden we er rekening mee dat juist zij-instromers ook al hun eigen voorkeur meebrengen op het gebied van het leren van ervaringen. Door onze aanpak en visie te expliciteren in de vorm van een hoorcollege proberen we zelf een voorbeeld te geven van hoe we onze eigen visie ontwikkelen en verantwoorden, dat wat we van zij-instromers zelf ook vragen. Het effect van het hoorcollege is dat de begeleidingsgesprekken over het POP verdiept worden, omdat het accent verschuift van ‘Wat moet ik leren?’ naar ‘Hoe kan ik leren van mijn ervaringen?’. Deelnemers krijgen hiervoor een denkkader en bijbehorende taal aange-reikt, waarmee zij kunnen spreken over hun eigen manieren om te leren van ervaringen.

6.2 Werken aan projectjes

Eén van de manieren om doelgericht je lesgeven te verbinden met het leren in de opleiding is het werken met projectjes. Een projectje biedt je de gelegenheid om gedurende korte tijd concreet en doelgericht te werken aan een verbetering van je handelen in de praktijk, voor de klas of breder: in de school. We hebben bewust voor het verkleinwoord ‘projectje’ gekozen. De andere activiteiten die we in de opleiding aanreiken zijn vaak wat groter en breder van opzet.

Projectjes zijn bedoeld om concrete overzichtelijke resultaten te behalen in een korte periode, kortom om de ontwikkeling van je handelen in kleine stappen vorm te geven. Het werken in projectjes is een systematiek om te werken aan de ontwikkeling van concrete competenties. Hieronder beschrijven we deze systematiek en geven we daar voorbeelden bij. Het zijn praktijkvoorbeelden van andere zij-instromers, die jullie voorgingen.

Gericht op concrete verbetering

Een projectje is gericht op een verbetering in je handelen in de praktijk, anders geformuleerd: een projectje start dan ook met een concrete aanleiding om iets aan dat handelen te veranderen. Hulpvragen:

- ▶ Wat is de concrete aanleiding om je projectje te beginnen?
- ▶ Wat wil je concreet verbeteren in (je handelen in) de praktijk?

Een voorbeeld ¹⁵⁾

Bij: de rol van de Vakdidacticus en de rol van de Begeleider van leerprocessen Competenties: activerende werkvormen kunnen gebruiken; verschillende toetsvormen kennen en hanteren De aanleiding om aan dit projectje te beginnen was dat ik in mijn lessen spreekvaardigheid merkte dat de

leerlingen niet betrokken waren bij de beoordeling die ik gaf. Veel lestijd ging verloren tijdens het beoordelingsmoment van een spreekbeurt, dat alleen maar zinvol was voor degene die de spreekbeurt gegeven had. Een tweede aanleiding was dat ik tijdens de bijeenkomsten vakdidactiek merkte dat ik spreekvaardigheid toch wel een heel belangrijk onderdeel van ons vak vind en dat ik mij daar meer in wil ontwikkelen, dat heeft natuurlijk te maken met mijn achtergrond als trainer communicatievaardigheden: ik vind het gewoon belangrijk dat leerlingen zich voor een wat groter publiek goed uit kunnen drukken. Een derde aanleiding is dat ik in de sectie samen met een collega me verantwoordelijk heb gesteld voor de ontwikkeling van het onderdeel spreekvaardigheid.

Doelen formuleren in relatie met handelen (in de klas)

Een tweede kenmerk van een projectje is dat je een of meerdere doelen formuleert, je denkt dus na over wat je wilt bereiken. Een doel is altijd:

- ▶ concreet;
- ▶ passend bij de situatie
- ▶ en bij jou als persoon;
- ▶ haalbaar.

Een vuistregel hierbij is: HOUD HET KLEIN! Het verdient aanbeveling om je doelen van meet af aan te koppelen aan een of twee competenties uit de

advertentie. Zo maak je inzichtelijk aan welke competenties je gewerkt hebt. Hulpvragen:

- ▶ Wat wil je bereiken?
- ▶ Wat wil je als resultaat zien in je handelen (in de klas)?

Een voorbeeld

Bij: de rol Begeleider van leerprocessen en

OpvoederCompetentie: Belangstelling voor en inzicht in de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen kunnen tonen(Een van mijn mentorleerlingen havo 4 heeft een echt slecht rapport.) Ik wil met haar minstens één oorzaak achterhalen en komen tot een afspraak voor de komende periode: hoe zou de betreffende leerlinge kunnen werken aan verbetering en wat voor rol zou ik daar als mentor voor haar bij kunnen spelen?Ik wil in de gesprekken met haar in dit eerste stadium met name luisterend en helpend zijn bij het zoeken naar oorzaken en constructief meedenken bij het zoeken naar oplossingen. Ik wi bij collega's suggesties verzamelen over hoe zij hun mentorleerlingen hierbij helpen. Als concreet doel staat mij voor ogen dat de eerstvolgende proefwerken door haar beter gemaakt zouden worden. Concluderend wil ik hiermee werken aan de volgende competentie: Zowel in preventieve als curatieve zin leerlingen met (potentiële) problemen pedagogisch-didactisch kunnen begeleiden binnen de grenzen van de taakstelling en de deskundigheid van het (vak)docentschap.

Activiteiten

De volgende vraag is natuurlijk: wat ga je concreet doen om je doelen te bereiken? Vaste activiteiten bij handelingsdoelen zijn: alternatieven ontwikkelen, uitproberen en evalueren. Hulpvragen:

- ▶ Wat ga je precies doen?
- ▶ Hoe ga je het aanpakken?
- ▶ Op welk tijdstip?
- ▶ Met welke leerlingen, welke klas of welke collega's?

Een voorbeeld

Bij: de rol van begeleider van leerprocessen en manager van de werksfeer
Competenties: doelen en verwachtingen aan een klas kunnen communiceren; in staat zijn een herkenbare structuur aan te brengen voor leerlingen; een klas kunnen organiseren als werkeenheden. In het kader van het verbeteren van het maken van afspraken rondom het huiswerk wil ik in de komende vier lessen in Havo 3 expliciet vijf tot tien minuten de tijd nemen om het huiswerk op te geven. Daarbij wil ik werken volgens een vaste procedure, die ik ga ontwikkelen en beschrijven aan de hand van het boek 'Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs' (Zuylen & Simons 1994). Die vaste procedure wil ik op twee momenten in de les uitproberen.

Twee keer aan het eind van de les (de gebruikelijke tijd) en twee keer midden in de les (dat is nieuw voor de leerlingen). Ik hoop dat na vier keer de leerlingen zelf de procedure kunnen hanteren en dat ze zelf hun klas een huiswerkopdracht kunnen geven. Dat ga ik in de vijfde les proberen. Bij die laatste activiteit twijfel ik er van te voren erg over of dat gaat lukken, maar ik wil het toch proberen.

Resultaat

Elk projectje kent natuurlijk een concrete opbrengst. Die opbrengsten kunnen verschillend van aard zijn. We laten dat zien aan de hand van een paar voorbeelden van illustratiemateriaal.

Voorbeeld 1

Bij: de rol van Vakdidacticus en Begeleider van leerprocessen
Competenties: fouten die leerlingen in toetsen maken kunnen analyseren; feedback geven aan leerlingen; leerlingen stimuleren tot reflectie op hun leerproces. (Naar aanleiding van de eerste toetsresultaten heb ik met de leerlingen gericht gewerkt aan argumentatievaardigheden en opnieuw een toets – over een nieuw geschiedenisonderwerp afgenomen...doelen..activiteiten...). Het concrete resultaat moest zijn dat leerlingen een duidelijke verbetering lieten zien bij argumentatievaardigheden op hun toets [link illustratiemateriaal]. Ik laat je achtereenvolgens zien:

- ▶ De eerste toetsresultaten en de foutenanalyse op basis waarvan ik kwam tot het werken aan argumentatievaardigheden
- ▶ De voorbereiding van het gedeelte van de les waarin ik de toets en de foutenanalyse heb besproken en het lesmateriaal rondom het werken aan de argumentatievaardigheden [link].
- ▶ De toetsresultaten na de lessenserie aan de hand waarvan ik wil laten zien dat de meeste leerlingen (80% de argumentatievragen daadwerkelijk beter heeft gemaakt.
- ▶ Vier toetsen van twee leerlingen (E. en R.) van elk de eerste toets en de tweede toets, aan de hand waarvan ik wil laten zien wat voor soort commentaar ik geef bij proefwerken.

Voorbeeld 2

Naar aanleiding van projectje rondom de voor mij als chaoot zo belangrijke eindterm: in staat zijn een voor leerlingen herkenbare structuur en samenhang in het schoolvak aan te brengen, dit in het kader van rol van Begeleider van leerprocessen en Manager van de werksfeer. Ik voeg een digitale foto toe van twee bordschema's, die voor mij inmiddels gebruikelijk zijn. Op het linkerbord zie je het lesprogramma in voor leerlingen begrijpelijke taal staan. Het middenbord gebruik ik voor de dingen die ik in de loop van de les opschrijf en weer uitveeg. Rechts staan de belangrijkste begrippen die ik die les behandel. Op advies van mijn col-

genoten heb ik ook eens gekeken wat er na deze maatregel in de schriften van mijn leerlingen veranderde. Ik voeg 4 kopieën toe, voor en na de maatregel. Er is zoals je ziet heel wat veranderd!

Voorbeeld 3

Bij: rol van de Begeleider van leerprocessen en OpvoederCompetenties: - studiebegeleiding kunnen integreren- verschillen tussen leerlingen kunnen herkennen- actief kunnen werken aan een klimaat waarin leerlingen zich veilig en gerespecteerd voelen, onder andere door blijk te geven van positieve verwachtingen t.o.v. leerlingen Als illustratiemateriaal voeg ik een video-opname toe waarin je kunt zien hoe ik de leerlingen begeleid bij het zelfstandig werken. Je ziet me op die video de volgende activiteiten ondernemen (...)

Voorbeeld 4

Bij: rol Docent buiten de klasCompetenties: kunnen samenwerken; kunnen aanpassen bij de cultuur op school en in de sectie Ik voeg een gemeenschappelijk proefwerk toe dat ik samen met een collega van mijn sectie gemaakt heb. Daarbij zit ook een bespreking van het stuk in de sectievergadering. De collega's waren eerst nogal tegen de opzet van het proefwerk, maar zoals je ziet, konden we hen overtuigen – op basis van didactische overwegingen - van het nut!

Hulpvragen:

- ▶ Naar welk resultaat werk je toe (voor leerlingen of voor jezelf)?
- ▶ Hoe laat je dat zien, welke vorm van concreet illustratiemateriaal?

Hulpmiddelen/faciliteiten

Welke 'hulpmiddelen' heb je gebruikt? Het woord 'hulpmiddelen' staat hier tussen aanhalingstekens, omdat je hierbij niet alleen kunt denken aan literatuur of Internet-adressen, maar ook aan personen: opleiders, je vakdidacticus, je begeleiders of collega's op school, maar ook leerlingen. In de voorbeelden hierboven staan al verschillende hulpbronnen genoemd: de mentor die bij een collega om suggesties gaat vragen, de leraar die het boek over huiswerkdidactiek erop naslaat.

Planning

Bij een projectje heb je van te voren in je hoofd hoeveel tijd het gaat kosten. Vergeet niet dat de gewone lestijd (uitvoeringstijd, voorbereidingstijd en 'nabereidingstijd') ook bij het projectje hoort. Het gaat ten slotte om praktijkgebonden leren.

Persoonlijke terugblik en koppeling aan de eindtermen

Sommige projectjes lopen precies zoals je je had voorgenomen, andere verlopen niet vlekkeloos. Van belang is dat je achteraf aandacht besteedt aan wat voor jou de winst is en wat je naar aanleiding van dit projectje eventueel verder zou willen ontwikkelen. De persoonlijke terugblik bij ieder projectje hoort in feite bij de rol van Verantwoordelijke voor eigen groei. *Hulpvragen:* - Wat is voor mij persoonlijk de opbrengst van dit projectje? - Wat wil ik behouden en/of uitbreiden? - Wat zou ik anders willen? - Wat neem ik me voor?

Samenvattend blijkt uit dit voorbeeld dat het bij het werken met projectjes gaat om een systematische integratie van de lerende, de praktijk en de opleiding. De deelnemers krijgen een handvat waarmee ze hun eigen leren en handelen kunnen sturen. De kern van het werken met projectjes is dat:

- ▶ deelnemers werken aan persoonlijke leervragen;
- ▶ deelnemers leren om op een systematische manier te werken aan hun ontwikkeling;
- ▶ er een directe en concrete aansluiting gezocht wordt bij hun ervaringen in de school;
- ▶ er ruimte is voor eigenheid;

- ▶ het haalbaar en effectief is.

De deelnemers geven aan dat het werken in projectjes een effectieve manier is om hun eigen leren vorm te geven en om hun leren te illustreren in het eindportfolio.



7 ► **Blik op de toekomst**

In dit hoofdstuk geven we aan welke ontwikkelpunten wij zien. We doen dat vanuit twee invalshoeken: de opleidingsdidactiek en de samenwerking met scholen.

7.1 **Het Op Maat-traject en de opleidingsdidactiek**

Het uitgangspunt bij het *Op Maat*-traject is het principe van *gelijkwaardigheid*. Dit brengen we vooral in de praktijk door gelijkwaardigheid na te streven in de communicatie. Enerzijds verdiepen we ons in de persoon en de eerdere ervaringen van de zij-instromer aan de hand van de vraag 'Wat brengt deze persoon mee?' Anderzijds expliciteren we onze eigen visie en werkwijzen en de bijbehorende vaktaal. Op die manier proberen we de voorwaarden te scheppen voor een dialoog over het leertraject, waarvoor zij-instromer en opleider een gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen. Daarbij verschillen de verantwoordelijkheden onderling wel.

Het concept van waaruit we werken is het *leren van ervaringen*. We zoeken naar een systematische integratie tussen persoon, praktijk en theorie. Uit de

evaluaties blijkt dat de betrokken opleiders en de zij-instromers tevreden zijn met de gekozen uitgangspunten en de werkwijze. We constateren wel dat het moeilijk is om de eerdere ervaringen van de zij-instromer en de betekenis daarvan voor de onderwijspraktijk en het leren in de opleiding werkelijk te doorgronden. Voor onze opleidingsdidactiek betekent dit dat er een vraag ligt op het gebied van het omgaan met de *eerdere* ervaringen van zij-instromers. Juist voor de groep van zij-instromers, die vaak zeer gedreven en gemotiveerd is voor het onderwijs, zijn de aandacht voor eerdere ervaringen en de transfer daarvan en aandacht voor de keuze voor het onderwijs belangrijk. In de verdere ontwikkeling van het *Op Maat*-traject is het streven om dit punt verder uit te bouwen.

7.2 **Het Op Maat-traject en de scholen**

Een van onze dilemma's in het *Op Maat*-traject is (vgl. paragraaf 3.4) dat we veelvuldig geconfronteerd worden met zij-instromers die een omvangrijke aanstelling aangeboden krijgen of al hebben op scholen. Soms ook leiden we zij-instromers op die

taken toebedeeld krijgen waarvan ze zelf zeggen dat zij daar nog niet aan toe zijn. Voor het verantwoord ingroeien in het beroep en het daarbij behorende leren in de opleiding is dit een onwenselijke situatie. We realiseren ons zeker dat de situatie voor scholen vandaag de dag erg moeilijk is, de personeelstekorten zijn nu eenmaal groot. Toch komt het voor dat een te snelle, te grote en/of eenzijdige taakbelasting voor zij-instromers tot vroegtijdige uitval leidt. Dit is natuurlijk ongewenst voor alle partijen. Een tweede dilemma dat wij ervaren, ligt op het gebied van de begeleiding op school en de relatie tussen praktijk en school. We signaleren daarbij twee problematieken.

1. Hoewel het een duidelijk aandachtspunt is in de verschillende besprekingen, is de relatie tussen de praktijk en de opleiding in onze ogen nog een zoektocht (vgl. paragraaf 5.5). Het persoonlijk opleidingsplan biedt daar op zichzelf voldoende aanknopingspunten voor, maar het blijft een punt van aandacht, omdat het persoonlijk opleidingsplan op dit moment nog vooral als opleidingsinstrument functioneert. In de toekomst zouden onderdelen van het persoonlijk opleidingsplan meer met de schoolbegeleiding verweven moeten worden. We constateren dat dit nu

nog te afhankelijk is van individuele initiatieven tussen opleider en schoolbegeleider.

2. Begeleiders van nieuwe docenten in de scholen geven aan dat het begeleiden van een zij-instromer vaak veel tijd en energie kost, omdat zij-instromers nu eenmaal ouder zijn en veel eerdere ervaringen meebrengen. Schoolbegeleiders benadrukken bij herhaling dat de eerdere ervaringen van zij-instromers niet altijd direct in verband zijn te brengen met de primaire taak van een docent: het lesgeven. In de verdere ontwikkeling van het *Op Maat*-traject denken wij ten aanzien van deze problematieken in de richting van:

► Het ontwikkelen van een *overlevingspakket* voor zij-instromers. We denken aan een trainingsweek op de opleiding (in samenwerking met de opleidingsscholen) gericht op de basisvaardigheden van het lesgeven. Het gaat daarbij om zij-instromers die voorafgaand aan de opleiding beginnen met lesgeven. Een dergelijke trainingsweek zou de zij-instromers kunnen helpen in een moeilijke fase van het ingroeien in het beroep. Daarnaast zou het een verlichting kunnen betekenen voor de begeleiding in de school en (meer) voorbereiding kunnen bieden op de opleiding die daarna komt.

- ▶ Het ontwikkelen van cursussen voor schoolbegeleiders van zij-instromers. Op het IVLOS is het de gewoonte dat alle schoolbegeleiders van onze studenten een cursus *Begeleidingsvaardigheden* aangeboden krijgen. Deze cursus is van oudsher gericht op het begeleiden van studenten in de reguliere opleiding. De doelgroep zij-instromers vraagt om nieuwe vormen van begeleiding. Dit heeft te maken met de kenmerken van de doelgroep zij-instromers, de heterogeniteit in eerdere werkervaringen, de leeftijd en de levenservaring en dergelijke. Voor het traject *Op Maat* zou een specifieke cursus *Het begeleiden van zij-instromers* kunnen zorgen voor een betere verbinding tussen schoolbegeleiding en begeleiding in de opleiding. Daarbij zou ook gekeken kunnen worden naar de mogelijkheid om elementen uit de opleiding in de schoolbegeleiding in te bedden.

Literatuur

Buitink, J., Wouda, S. (2001). 'Samen-scholing'. In: *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 22(1), 17-22.

Darling-Hammond, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press.

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijs-situaties*. Utrecht: WCC.

Galesloot, L. (1999). *Studio's in de lerarenopleiding: de zonnige kanten en schaduwzijden van horizontaal leren*. Utrecht: IVLOS (interne publicatie).

Korthagen, F. A.J. (1998). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm (oratie)*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Baarn: Nelissen.

Korthagen, F., Tigchelaar, A., Koster, B., Melief, K. (2002). *Duaal Opleiden: een evaluatie van vijf "best practices"*. Utrecht: Educatief Partnerschap. (EPS-reeks nr. 8: www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties).

Korthagen, F., Melief, K., Tigchelaar, A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. Utrecht: Educatief Partnerschap. (EPS-reeks nr. 11: www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties).

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

Maatwerk voor Morgen 2. Voortgangsrapportage (2000). Den Haag: Ministerie van OC&W.
Maatwerk 3. Voortgangsrapportage (2001). 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: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., Koster, B. (2002). *Leren van Lesgeven*. Baarn: Nelissen.

Ouden, J. den (2002). *Samen opleiden en begeleiden*. Utrecht: Educatief Partnerschap. (EPS-reeks nr. 14: www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties).

Ouden, J. den, Wolk, W. van der, Zloch, H. (2001). 'Begeleiden op de werkplek'. In: *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(1), 22-29.

Schön, D. A. (1995). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Londen: Arena.

Tartwijk, J. van, Lockhorst, D., Tuithof, H. (2002). 'Universiteit Utrecht: Portfolio's en de opleiding van docenten'. In: Driessen, E., Beijaard, D., Tartwijk, J. van, Vleuten, C. van der (red.). *Portfolio's*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 75-88.

Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant. (Academisch proefschrift)

Tigchelaar, A. (2000). *Het persoonlijk opleidingsplan voor het Op Maat-traject*. Utrecht: IVLOS. (interne publicatie)

Tigchelaar, A., Brouwer, N., Korthagen, F. (2003). *Koersen op ervaring. Een verkennend onderzoek naar het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers in de lerarenopleiding*. Utrecht: Educatief Partnerschap. (EPS-reeks nr. 16: www.educatiefpartnerschap.nl/eps/publicaties).

Tigchelaar, A., Korthagen, F. (2001). 'Verdieping aanbrengen in het uitwisselen van ervaringen: hoe doe je dat?'. In: *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(3), 31-39.

Tigchelaar, A., Melief, K. (1997). 'Collegiaal ondersteund leren in de lio-stage: lio's leren elkaar te begeleiden'. In: *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 18(3), 27-32.

Valk, T. van der (1996). 'Afstemming tussen school en instituut in de

Utrechtse inservice opleiding, ervaringen met een universitaire opleiding tot eerstegraads docent'. In: *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 17(5), 48-55.

Verkuyl, H. (2002). *Leren lesgeven in pedagogisch perspectief. Een werkboek voor leraren in opleiding*. Baarn: Nelissen.

Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston; Allyn and Bacon.

Noten

1 Binnen het IVLOS kennen we de volgende trajecten:

- het preservice traject: een éénjarig opleidings traject voor studenten die universitair afgestudeerd zijn en twee (on)betaalde stages volgen in een jaar;
- het inservice traject: een gedualiseerd opleidings jaar waarin de opleiding gecombineerd wordt met een kleine betaalde betrekking in het voortgezet onderwijs;
- de internationale Engelstalige opleiding Bilingual and International teacher Education Programme, met eveneens een cursusduur van een jaar;
- de duale opleiding waarin het laatste doctoraal studiejaar gecombineerd wordt met beroeps voorbereiding (hier wordt de term duaal dus gebruikt voor de combinatie doctoraalstudie-lerarenopleiding);

en sinds twee jaar de opleiding Op Maat voor zijinstromers.

2 Bij voorbeeld Maatwerk voor Morgen (1999), Maatwerk voor Morgen 2 (2000) en Maatwerk 3 (2001).

3 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).

4 In principe is het ook mogelijk om binnen drie maanden de opleiding af te ronden. De praktijk leert echter dat dit zelden haalbaar is.

5 De laatste categorie wordt gevormd door de zijinstromer met een grote aanstelling op school.

6 De literatuurconferentie is in oorsprong ontwikkeld voor de in-servicegroep door J. Haenen en T. Somers.

7 Voorafgaand aan de intake zijn in het eerste telefonische contact de formele criteria de revue gepasseerd, zoals bij voorbeeld een geldige vooropleiding hebben (waaronder ook een oriëntatie op het onderwijs).

8 De advertentie is ontwikkeld in de projectgroep Toetsing en Portfolio, door J. van Tartwijk en H. Tuithof.

9 Op de maandag mid-avond volgen de Op Maters vakdidactiek bij de verschillende vakdidactici.

10 Deze voorbeeld bijeenkomst is een *Op Maat-bewerking* van een bijeenkomst die voor de in service-opleiding onder andere door T. Somers ontwikkeld is.

11 Dit draaiboek is ontstaan op basis van eerdere draaiboeken van de hand van H. Verkuyl en M. Groothuis. Voor een nadere uitwerking en onderbouwing van het werken met de onderwijsautobiografie verwijzen we naar Verkuyl (2002) en Melief e.a. (2002).

12 Voor een uitgebreide uitwerking van de startopdracht, zie Melief e.a. 2002, p. 15, 16.

13 In het cursusjaar 2001-2002 werkten de cursisten voor het eerst met een digitaal POP. In het kader van het project Digitaal Portfolio is er een format ontwikkeld aan de hand waarvan de cursisten binnen de digitale leeromgeving kunnen werken aan hun POP.

Voor degenen die daar behoefte aan hebben zijn er twee trainingdagen waarin ze hun digitale vaardigheden kunnen vergroten. Daarnaast is er op aanvraag altijd technische ondersteuning en begeleiding mogelijk.

14 Deze criteria zijn ontwikkeld in de projectgroep Toetsing en Portfolio van het IVLOS.

16 De voorbeelden zijn allen uit eerdere persoonlijke opleidingsplannen van leraren in de opleiding afkomstig.







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"
- EPS-reeks 16 - februari 2003 - "Koersen op ervaring; een verkennend onderzoek naar het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers in de lerarenopleiding."
- EPS-reeks 17 - maart 2003 - "Bouwstenen voor de professionalisering van lerarenopleiders"

Colofon

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

redactie: Saskia van Schip

eindredactie: Boezeman Teksten en trainingen · Lex Boezeman

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

druk: Drukkerij van Mechelen · Utrecht

uitgave: maart 2003